

Péče o děti v jeslích z českého a švýcarského pohledu



Kateřina Rysová



**Zdravotnické
zařzení
MČ Praha 4**



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Péče o děti v jeslích z českého a švýcarského pohledu

Kateřina Rysová



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Publikace vznikla jako výstup klíčové aktivity projektu Zavedení nových trendů a metod předškolního vzdělávání v rámci Fondu Partnerství Programu švýcarsko-české spolupráce, registrační číslo PF 107/8V.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Supported by a grant from Switzerland through the
Swiss Contribution to the enlarged European Union
www.swiss-contribution.admin.ch

Podpořeno z Programu švýcarsko-české spolupráce
www.swiss-contribution.admin.cz



www.zzpraha4.cz

Péče o děti v jeslích z českého a švýcarského pohledu

Autorka publikace: PhDr. Kateřina Rysová, Ph.D.

Manažer projektu: Bc. Jan Schneider

Redaktorka: Mgr. Helena Kavanová

Grafiký návrh obálky, sazba: Roman Kliský

Náklad: 150 ks

Předmluva

Publikace, kterou právě držíte v ruce, vznikla v rámci Programu švýcarsko-české spolupráce. Čeští odborníci zabývající se problematikou péče o nejmenší děti a jejich vzdělávání díky projektu Zavedení nových trendů a metod předškolního vzdělávání navštívili švýcarské partnerské organizace v Curychu, Winterthuru a Bienne. Měli možnost v praxi pozorovat, jaké metody a postupy využívají švýcarští pedagogičtí pracovníci při práci s dětmi od období kojence po předškolní věk.

Zkušenosti, které díky projektu získali, přináší publikace Péče o děti v jeslích z českého a švýcarského pohledu. Inspiraci pro práci s dětmi v ní mohou najít jak odborníci (například pedagogové, zdravotní sestry nebo ředitelé předškolních zařízení), tak neodborná veřejnost. Publikace přináší praktické rady a tipy, jak přistupovat k dítěti svěřenému do péče, jak s ním komunikovat, jak jej vychovávat a vzdělávat.

Doufáme, že se Vám s předloženou publikací bude dobře pracovat.



Kateřina Rysová

1. Vzdělávání dětí a péče o ně před nástupem do školy v České republice

1.1 Vymezení pojmů

1.1.1 Předškolní vzdělávání

Pojmem předškolní vzdělávání se v České republice označuje institucionální vzdělávání dětí předškolního věku, tj. dětí od 3 do 6 (nebo 7) let. Je realizováno v mateřských školách. Toto vzdělávání je zajišťováno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a upravuje jej zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání¹. Náplň a cíle předškolního vzdělávání zachycuje **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (RVP PV) sestavený v souladu s **Národním programem vzdělávání**. Pro péči o děti předškolního věku existují v České republice i některá soukromá zařízení. Docházka do mateřských škol není v České republice povinná.

1.1.2 Institucionální péče o děti do tří let

Také pro děti mladší tří let existuje v České republice institucionální péče. Nejedná se však o vzdělávání dětí zajišťované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy jako v případě mateřských škol. Proto tento typ péče o dítě není v naší práci

1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

označován jako předškolní vzdělávání, ale pojmem institucionální péče o děti do tří let. Péčí souhrnně rozumíme výchovu a vzdělávání dítěte, resp. dohled nad jeho všestranným rozvojem.

Institucionální péče o děti do tří let probíhá zejména v jeslích. Do současné doby byly jesle považovány za zdravotnická zařízení, péče o děti v nich tedy byla zajišťována Ministerstvem zdravotnictví a s dětmi pracovaly kvalifikované zdravotní sestry. Nyní ale dochází k legislativní změně a jesle už dále za zdravotnická zařízení považovány nejsou. Péče o děti v nich může dále probíhat například v režimu vázané živnosti. Důvodem této změny je skutečnost, že institucionální péči o zdravé děti do 3 let není podle Ministerstva zdravotnictví nutné provozovat v režimu zdravotnického zařízení².

2 „Prohlášení ministerstva zdravotnictví o provozování jeslí jako zdravotnických zařízení. V souladu s § 38 zákona č. 20/1966 Sb., o péči o zdraví lidu, v platném znění, patřily jesle mezi zvláštní dětská zdravotnická zařízení, která pečují o všestranný rozvoj dětí ve věku do 3 let. S účinností ode dne 1.4.2012 je v platnosti zákon č. 372/2011 Sb., který částečně nahrazuje zákon č. 20/1966 Sb. V souladu s tímto zákonem již jesle nepatří mezi zdravotnická zařízení.

Podle § 124 odst. 1 zákona č. 372/2011 Sb. se „provozování jeslí jako zdravotnických zařízení podle dosavadních právních předpisů ukončí nejpozději do 12 měsíců ode dne nabytí účinnosti tohoto zákona; do té doby není dotčeno právo provozovat tato zdravotnická zařízení ve stejném rozsahu, v jakém byla provozována ke dni nabytí účinnosti tohoto zákona“. Poslaneckou sněmovnou ČR byl schválen zákon, kterým se mění zákon č. 372/2011 Sb. Tímto zákonem se mimo jiné navrhuje prodloužit dobu ukončení provozování jeslí do 31.12.2013. Výše uvedený zákon byl dne 28. února 2013 podepsán prezidentem republiky, lze tedy předpokládat, že zákon bude vyhlášen ve Sbírce zákonů do konce měsíce března t.r. Účinnost zákona nabývá dnem vyhlášení.

Další řešení týkající se jeslí včetně pracovněprávních postupů je plně v kompetenci jejich dosavadních provozovatelů a zřizovatelů. Obdobnou péči, která byla poskytována v jeslích, je možno poskytovat kupř. v režimu vázané živnosti dle zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, ve znění pozdějších právních předpisů, „péče o děti do 3 let věku v denním režimu“.



Pro péči o děti do 3 let existují v České republice i některá soukromá zařízení. Docházka dětí do jeslí není v České republice povinná.

1.2 Moderní metody ve vzdělávání dětí do tří let

Naše práce se zaměřuje na péči o děti do tří let v jeslích. Jesle mají v České republice velmi silnou tradici. Za dlouhou dobu existence jeslí měli jejich pracovníci možnost ověřit mnoho způsobů a metod práce s nejmenšími dětmi. Zkušenosti s péčí o dítě v jeslích jsou v ČR velmi bohaté a jistě mohou být dobrým zdrojem inspirace pro zahraniční systémy péče o dítě. Pracovníci jeslí v ČR

Cílem výše uvedené legislativní úpravy byla skutečnost, že péči o všestranný rozvoj zdravých dětí do 3 let věku není třeba poskytovat v režimu zdravotnického zařízení. MUDr. Helena Sajdlová, ředitelka odboru zdravotních služeb.“ (H. Sajdlová, 2013)

mají zároveň možnost čerpat další zkušenosti z různých způsobů práce s dětmi prosazujícími se v zahraničí.

Zejména od 90. let 20. století se v ČR začaly uplatňovat mnohé různorodé přístupy k péči o dítě, k jeho vzdělávání a výchově, někdy označované také jako alternativní (např. Montessori, Zdravá škola, Waldorfská škola). Ty přístupy, které se v současnosti zdají osvědčené a vhodné, byly zapracovány do vzdělávacích kurikul. Pro výchovu a vzdělávání dětí od tří let existuje **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**, který je pro školské vzdělávání závazný. Protože jesle v současné době nespádají do resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, závazný rámcový vzdělávací program pro ně zatím neexistuje. Mnohé myšlenky, cíle a postupy uplatňované pro vzdělávání a výchovu dětí v mateřských školách jsou však uplatnitelné i v péči o děti mladší (samozřejmě s ohledem na jejich vývojový stupeň). Zde přinášíme stručný přehled moderních metod, které lze uplatňovat v péči o všestranný rozvoj, vzdělávání a výchovu dětí do tří let.

1.2.1 Prožitkové učení

Vhodnou metodou pro vzdělávání dětí mladších tří let je tzv. prožitkové učení. Vychází ze života dětí, z reálných situací ve skutečném světě. Místo verbálního vysvětlování či ukazování věcí na obrázku je vhodné přirozeně děti začlenit do určité skutečné situace, nechat je věci vidět tak, jak opravdu jsou, nezprostředkovaně, nabídnout jim skutečný zážitek. Místo ukazování stromů a květin na obrázcích můžeme vzít děti na zahradu, nechat je například na jaře hledat pampelišky, sahat na ně, čichat k nim. Děti tak zapojí více smyslů, vnímají realitu mnohostranně, zrakový vjem je obohacen o vjemy další. Poznávání je tak pro ně

záživnější, přirozenější a získané poznatky mají i dlouhodobější charakter.

„Aby děti věděly, co znamenají a symbolizují slova Velikonoce, pomlázka, jidáše, kraslice, řehtačky, Morana, nestačí si ve třídě připravit obrázky, fotografie či zástupné předměty. Ale pomlázku si upleteme, kraslice vyzdobíme, jidáše za pomoci paní kuchařky upečeme a Moranu za spolupráce rodičů vyrobíme. [...] Je samozřejmé, že všechny činnosti doprovodíme zpěvem lidových písní, říkadly, popěvky, připomeneme si lidová rčení apod. Nezapomeneme na pohyb. Lidových tanečků známe celou řadu a můžeme si je zatancovat i na louce.“ (J. Veselá, 2009)

Přímé zážitky přirozeně rozvíjejí dětskou zvědavost, potřebu dětí objevovat. Prožitkové učení přináší dětem často radost a rozvíjí tak i jejich emoční stránku. Prožitkové učení tím má širokou psychologickou účinnost.

„Prožitkové učení je založeno na citovém prožívání a osobních zkušenostech, zasahuje celou osobnost toho, kdo se učí, ať je to dítě, nebo dospělý. To se podaří tehdy, dojde-li k uvolnění a použití i pravé poloviny mozku, neboť pravá hemisféra funguje intuitivně, chápe rychleji podstatu než detaily, zkoumaný jev (problém) uchopí jako celek. Operuje v metaforách. Je spíše estetická než logická, je tvořivá, propojuje se s pocitovými stránkami života.

Prožitkové učení zahrnuje vlastní iniciativu toho, kdo se učí. I když podnět přichází zvnějšku, pocit objevování, uchopení, porozumění vychází zvnitřku osobnosti. Tím, že učící se proniká do problému, nalézá řešení, pojmenovává, co se dověděl, nachází smysluplnost získaného poznatku a této dovednosti pro život,

pociťuje uspokojení, ovlivňuje své chování, postoje, někdy i změnu vlastní osobnosti.“ (M. Havlínová a kol., 2008)

Prožitkové učení je nejmenším dětem nejvlastnější. Je pro ně přirozeným způsobem, jak objevovat svět, vztahy a zákonitosti v něm. Kognitivní vývoj dětí je na samém začátku a učení prožitkem je vhodnou metodou, jak tento vývoj nastartovat tak, aby v pozdějším věku dítě mohlo přijímat nové poznatky i jinými formami učení.

„Prožitkové učení navazuje na přirozené zákonitosti spontánního stylu učení dítěte. V předškolním věku se dítě učí především formou, která se nazývá učením v širším smyslu slova, na rozdíl od učení v užším smyslu slova, které převládá ve věku pozdějším (běžná škola ho používá od 1. třídy).

Učení v širším smyslu znamená, že jedinec přirozenými cestami a mechanismy svých biopsychosociálních struktur sbírá a zpracovává zkušenosti ze všech oblastí života a po celý svůj život. Zkušenosti získává především tím, že něco dělá a že to, co dělá, prožívá. Přirozenost cest a mechanismů učení prožitkem spočívá v tom, že se spontánně děje v souladu s prací mozku (u dítěte teprve zrajícího), dále v souladu s inteligencí a vlastnostmi temperamentu a charakteru, a také v souladu s rozsahem a kvalitou nabývaných sociálních zkušeností. Učení tohoto typu je pro dítě nenásilné, funkční, přirozeným způsobem zdravé.

Předškolnímu věku je tento typ učení nejvlastnější. Nikdy později již nebude dítě s takovou intenzitou, fantazií a efektivitou pracovat samo na sobě.“ (M. Havlínová a kol., 2008)

Podle M. Havlínové a kol. (2008) má prožitkové učení tyto základní charakteristické znaky:

- a) spontaneitu (vlastní puzení k činnosti);
- b) objevnost (pronikání do reality, radost z poznávání);
- c) komunikativnost (verbální i neverbální složka);
- d) prostor pro aktivitu a tvořivost;
- e) konkrétní činnosti: manipulace, experimentování a hra;
- f) celostnost (účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér).

1.2.2 Kooperativní učení

Pro nejmladší děti je dobře uplatnitelná i metoda spolupráce. Se spoluprací se děti přirozeně setkávají již od počátku své existence – spolupracují s rodiči, sourozenci, později se svými vrstevníky, například při hře. Spolupráce se tak může odvíjet ve dvojici či v malých skupinách. Důležitým rysem spolupráce je fakt, že z ní mají prospěch obě strany (na rozdíl od kompetice, soutěživosti, kdy jeden vyhrává a ostatní prohrávají), úspěch jednotlivce závisí na úspěchu ostatních členů skupiny. Dítě v jeslích tak může například spolupracovat se svým kamarádem na stavění hradu z písku. Cíl postavit hrad je jejich společným úkolem. Společný úkol je přitom základním předpokladem možnosti spolupráce. Obě děti ke stavbě přispívají podle svých možností, mohou spolu komunikovat o dalších postupech práce, případně si práci cíleně dělit. Výsledkem je hotové společné dílo.

Skupiny, v nichž ke spolupráci dochází, mohou vznikat spontánně nebo řízeně. Spontánní vytváření kooperačních skupin a práce v nich upevňuje sociální vztahy. Nutnost interakce s ostatními dětmi zároveň vytváří příležitosti k jiným druhům

učení, zejména k učení sociálnímu (děti se např. při spolupráci zároveň učí řešit konflikty, vyjádřit druhému podporu apod.). Díky kooperaci se současně u dětí formuje adekvátní sebepojetí a sebevědomí, děti se také začínají učit zvládat zátěžové situace a je posilována jejich sociální senzitivita.

Učit se spolupracovat s druhými by přitom zároveň mělo obohatit každého jako jedince:

„Smysl kooperativního učení je v posílení jedince (E. Cohen, S. Kagan, R. Slavin, D. a R. Johnsonovi aj.): po lekcích organizovaných kooperativním způsobem by měli být žáci schopni zvládat podobné úkoly sami (srov. s teoriemi L. S. Vygotského).

Kooperativní výuka není totožná s prostým rozdělením žáků do skupin. Ve skupinové práci mohou žáci pracovat na společném úkolu, hovořit spolu, a přesto nejde o kooperaci. Podle D. W. Johnsona a R. T. Johnsona (1990), amerických specialistů na problematiku kooperace ve vyučování, má kooperativní výuka tyto základní komponenty: pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny, interakci tváří v tvář, osobní odpovědnost, užití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexi skupinových procesů.“ (H. Kasíková, 2011)

Jednotlivé komponenty charakterizuje přední odbornice na kooperativní učení H. Kasíková (2011) následovně:

„1. **Pozitivní vzájemná závislost** se vytváří na základě propojení činností žáků tak, že nemohou jako jednotlivci v úkolu uspět, pokud neuspějí všichni jako celek. (Na základě přesvědčení, že ‚poplavou, nebo se potopí spolu‘.)

Při utváření závislosti tohoto typu je tedy nezbytně nutný společný cíl, který musí zvládnout skutečně všichni ve skupině. Podporována je i vhodně zvolenou odměnou – hodnocením (např. pokud celá skupina zvládne úkol na 90 % či lépe, každý člen skupiny obdrží odměnu, třeba ve formě bodů navíc), či rozdělováním informačních zdrojů (každý člen skupiny dostane část informace; pro splnění úkolu je nutno tyto informace zkompletovat), rozdělením rolí a úkolů ve skupině.

2. Interakce tváří v tvář v malých skupinách – pokud se mají projevit žádoucí sociální vlivy podporující učení, žádoucí kognitivní i interpersonální dovednosti (např. diskuse o podstatě pojmů, předávání vědomostí ve skupině, umění klást otázky, prosadit svůj názor i ustoupit, vzájemná pomoc a asistence, odpovědnost vůči druhým, sociální podpora, interpersonální odměna atd.), je třeba pracovat v malých, nejlépe dvou až šestičlenných skupinách.

3. Osobní odpovědnost znamená, že výkon každého jedince je hodnocen a využit pro celou skupinu; všichni členové skupiny profitují z kooperativního učení. Jedinec by měl prokázat že se prostřednictvím spolupráce učil. Individuální odpovědnost je podporována různými způsoby, například tím, že pedagog namátkou vybírá výsledek práce skupiny od jednotlivce.

4. Vhodné využití **interpersonálních a skupinových dovedností** důležitých pro spolupráci (dovednosti v těchto oblastech: znát se a věřit si, komunikovat jasně a nedvojznačně, akceptovat a podporovat jeden druhého, řešit konflikty konstruktivně).

5. Reflexe skupinové činnosti – efektivita kooperativní práce je do značné míry závislá na tom, zda a jak skupina reflektuje svoji

činnost, jak ji popisuje a jak činí rozhodnutí o dalších krocích (účinné – neúčinné, co nechat, co pozměnit, co by mohli jednotliví členové skupiny dělat příště lépe atd.). Vedle takových efektů jako usnadnění učení kooperativním dovednostem, udržení dobrých pracovních vztahů tato reflexe zabezpečuje i myšlení na metakognitivní úrovni.“

1.2.3 Situační učení

Pro děti v jeslích je vhodnou metodou také učení situační.

„Podstatu situačních metod tvoří řešení problémového případu, který odráží nějakou reálnou událost, zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností, je výrazem střetu různých zájmů atp.“ (M. Bezchlebová, 2009)

Situační učení je důležité pro dětské sebepoznávání, hledání svého individuálního místa ve světě. Dítě se učí prožívat různé situace, v nich získává nové zážitky a osvojuje si určité způsoby chování, které mu mohou později být vodítkem pro řešení situací podobných, protože člověk má tendenci opakovat své (úspěšné) chování, fixovat si ho. Pro různé situace máme naučené určité vzorce chování. Je velmi důležité nejmladším dětem vhodné vzorce chování předkládat, ukazovat jim je jako repertoár možností k reálnému využití. Pokud dítě ví, jak má či může v které situaci reagovat, získává pocit sociální jistoty. Dítě si tak buduje důvěru samo v sebe i v ostatní lidi.

U nejmladších dětí lze například využít jejich identifikaci s určitou postavou fikčního příběhu. Spolu s touto postavou pak prožívá různé situace podobné reálným, samo do příběhu zasa-



huje – například při čtení sleduje v knize obrázky, když má postava někam vstoupit, dítě samo „zazvoní“ na obrázku na zvonek, otočením listu se dveře otevrou, dítě nahlas pozdraví atp.

Situační učení pomocí identifikace s fikční postavou lze velmi dobře využívat prostřednictvím divadla. Divadelní představení pro nejmenší děti bývají velmi často založena na tom, že v určitém okamžiku vypravěč přeruší děj a klade dětem různé otázky, pobízí je k vlastní aktivitě. Děti mají například poradit Budulínkovi, zda má či nemá otevřít lišce dveře, pomáhají hledat důležitý předmět, který kašpárek ztratil a nemůže ho najít, mají utěšit smutnou princeznu pohlazením atp. Někdy jsou příběhem tak emotivně zasaženy, že spontánně vykřikují, například varují Honzu, aby nechodil do pekla – reálně za něj prožívají pocit strachu a nebezpečí a snaží se situaci samy aktivně řešit, ovládnout.

Aby k situačnímu učení mohlo dojít, musí se dítě s nastolenou situací identifikovat, najít v ní svůj osobní zájem (proto je důležité například fikční postavy a jejich příběhy pečlivě vybírat). Vnější situace se tak pro dítě stává vnitřním „problémem“. Vstoupením do situace někoho jiného dítě získává osobní zkušenost, zejména sociální a emocionální. Získané zážitky se stávají novou součástí (neustále se formující) osobnosti dítěte.

Zkušenosti získané díky situačnímu učení pak dítě může uplatnit v běžném, reálném životě, a to s jistotou a pocitem bezpečí. Srov. k tomu J. Pelikán, 1995; M. Langová a kol., 1992 a M. Silberman, 2007.

1.2.4 Sociální učení

Jednou ze základních metod pro práci s dětmi v jeslích je také učení sociální. Jedná se o „osvojování si určitých způsobů chování a jednání i prožívání v různých situacích ve společnosti“. (R. Kohoutek, 2008)

Sociální učení má několik forem. Podle R. Kohoutka (2008) patří mezi základní formy přímé posilování učení odměnou a trestem, napodobování jiného člověka a identifikace (ztotožnění se), tj. převzetí všech pozorovatelných způsobů chování osoby, kterou si jedinec zvolil jako model a vzor.

Přímé posilování je tedy založeno na odměnách a trestech. Aby byla ovšem výchova účinná, nemůže být odměňování a trestání náhodné. Je proto zapotřebí, aby si pedagog předem ujasnil a promyslel, v jakých situacích bude odměny a tresty používat, tj. aby si vybudoval systém odměn a trestů. (srov. O. Čadilová, 2009)

Odměny a tresty slouží k tomu, aby dítě poznalo hranice, které musí respektovat – jejich překročení je potrestáno, jejich dodržení odměněno. Stanovení hranic je pro děti v jeslích nesmírně důležité. Podle Čadilové (2009) hranice dítěti „pomohou orientovat se ve světě, pozná, co je povinnost, význam trestu, odpovědnosti“.

Musíme mít zároveň na paměti, že odměny a tresty musí být srozumitelné (dítě musí vědět, za co je odměňováno či trestáno) a přiměřené věku dítěte (podle Z. Matějčka /2000/ jsou u malých dětí účinné především výchovné prostředky vázané na tělesné pocity, s postupujícím věkem se do popředí dostávají odměny duševního rázu).

Další ze základních forem sociálního učení je napodobování jiného člověka, se kterým je dítě v bezprostředním kontaktu a s jehož chováním a hodnotami se následně ztotožní. Obrovský vliv zde má tedy rodina, ale také vychovatel v jeslích. Vychovatel si musí být vědom toho, že jeho chování budou děti napodobovat a brát jako svůj vzor. Jeho posláním je **„především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých“**. (Vališová a kol., 2007)

1.3 Moderní trendy ve vzdělávání dětí do tří let

Jesle navazují na péči o dítě v rodině a vhodně ji doplňují. Současným trendem v péči o dítě je podporovat jeho přirozené ukotvení v rodině a během institucionální péče s rodinou úzce spolupracovat, podporovat zájem rodičů o to, co dítě v jeslích dělá, co umí, s čím má problémy. Stejně jako je dítě jedinečné pro rodinu, volí také jesle v péči o dítě individuální přístup ke každému jedinci. Je důležité zajímat se o potřeby, schopnos-

ti, dovednosti a možnosti každého dítěte. To však neznamená, že ve výchově a vzdělávání dětí v jeslích neexistují pravidla. Dítě od útlého věku potřebuje mít od svých vychovatelů stanoveny jasné hranice, v nichž se může pohybovat, které mu dávají jistotu a pocit bezpečí. Stejně důležité je poskytnout dítěti pravidelný režim, jehož předvídatelnost, průhlednost a srozumitelnost opět u dětí přispívá k pocitům jistoty a bezpečného zázemí.

Koncepce vzdělávání dětí ve věku do tří let se shoduje s koncepcí pro děti navštěvující mateřskou školu, srov. RVP PV (2004):

„Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: ***orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání***, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí³. [...]

Současná vzdělávací politika v České republice vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život a že by měl mít zájem na svém vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za důležitý prvopoklátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání a jako takové dnes nachází významnou podporu státu. [...]

Pro život dítěte má předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam, neboť poznatky lékařů, psychologů a pedagogů dokazují, že většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalá a že rané zkušenosti,

3 Pojem společnost znalostí byl vymezen Lisabonským procesem (Lisabon European Council: Presidency Conclusions. March 2000). Znalosti jsou chápány nejen jako vědomosti, ale zároveň také schopnosti a dovednosti je uplatnit.

které dítě získává svým životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě – třeba i daleko později – zhodnotí a najdou své uplatnění.“

Také cíle vzdělávání dětí do tří let věku a dětí od tří let do počátku školní docházky jsou velmi podobné. Jsou orientovány na provázání rodinného a institucionálního působení a na to, aby v dítěti probudily zájem o vzdělávání celoživotní, srov. k tomu RVP PV (2004):

„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání. [...]

Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech



okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. [...]

Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dětem, které to potřebují (dětem s nerovnoměrnostmi ve vývoji, dětem se zdravotním postižením, se zdravotním a sociálním znevýhodněním), má předškolní vzdělávání, na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje dítěte i jeho dalších rozvojových možností, poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči a tím zlepšovat jejich životní i vzdělávací šance.“

Důležitým aspektem vzdělávání a výchovy dětí je ohled na jejich vývojový stupeň, na jejich aktuální schopnosti, dovednosti a možnosti. Je zcela přirozené, že mezi dětmi jsou zejména v raném věku znatelné rozdíly, každé dítě se vyvíjí a zraje jiným tempem a způsobem. Vzdělávání a výchova v jeslích tak nemohou být v tomto smyslu sjednocující. Na děti nelze klást nepřiměřené nároky a zároveň je třeba jim poskytnout dostatek podnětů, které budou iniciovat jejich další rozvoj. Srov. k tomu RVP PV (2004):

„Předškolní vzdělávání se **maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny** a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.

Předškolní vzdělávání by proto mělo nabízet vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně, a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat **přirozeným dětským způsobem**.

Vzdělávání má být důsledně vázáno k **individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí**, včetně vzdělávacích potřeb **specifických**. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno,

citlivě podněcováno k učení a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí způsobem jemu vyhovujícím. Dítě tak může dosahovat vzdělávacích a rozvojových pokroků vzhledem k jeho možnostem optimálním a samo se může cítit úspěšné, svým okolím uznávané, přijímané.

Takovéto pojetí **vzdělávání umožňuje vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady**. V předškolním vzdělávání tak mohou být vytvářeny třídy, v nichž si děti mohou být věkově blízké, stejně tak i věkově vzdálenější, mohou vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně specifických.

Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat v předškolním vzdělávání **odpovídající metody a formy práce**. Vhodné jsou metody **prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi** dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity by proto měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby⁴.

V předškolním vzdělávání by mělo být v dostatečné míře uplatňováno situační učení založené na vytváření a využívání si-

4 Učení dítěte na základě předávání a přijímání hotových poznatků je v předškolním vzdělávání považováno za cestu nevhodnou, resp. málo vhodnou.

tuací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje, a lépe tak chápalo jejich smysl.

Významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné.

V předškolním vzdělávání by měly být uplatňovány **aktivita spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené**, v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem předškolního dítěte. Takovou specifickou formou, vhodnou pro předškolní vzdělávání v podmínkách mateřské školy, je **didakticky zacílená činnost, která je pedagogem přímo nebo nepřímo motivovaná**, která je dítěti nabízena a v níž je zastoupeno spontánní a záměrné (cílené, plánované) učení. Tyto činnosti mohou probíhat zpravidla v **menší skupině či individuálně**⁵.

Didaktický styl vzdělávání dětí v mateřské škole by měl být založen na principu **vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte**. Pedagog má být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoli tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je pedagog – jeho hlavním úkolem by mělo být iniciovat vhodné činnosti,

5 V souladu s postupujícím věkem a vyspělostí dítěte a na základě jeho narůstajícího zájmu o činnosti, na které může navazovat systematická školní práce, může přirozeně takových činností v programu dítěte přibývat.



připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem⁶.

V předškolním vzdělávání je třeba uplatňovat integrovaný přístup. Vzdělávání by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují ‚vzdělávací oblasti‘ či ‚složky‘, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích⁷. Obsah bloků by měl vycházet ze života dítěte, být pro ně smysluplný, zajímavý a užitečný. Realizace takovýchto bloků poskytuje dítěti širokou škálu různých aktivit a nabízí mu hlubší prožitek. Dítě tak nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě může získávat skutečné činnostní výstupy – kompetence.

6 A pedagog by měl kontrolovat sám sebe na základě autoevaluace...

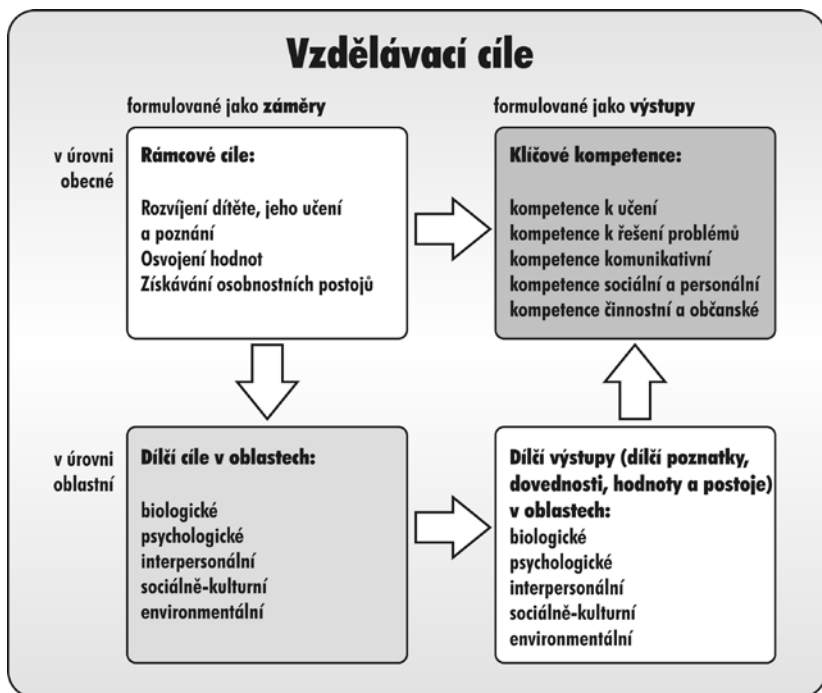
7 Znamená to smysluplné propojování všeho, co bývalo uměle členěno do „výchovných složek“.

I při tomto způsobu práce mohou být (a měly by být) při tvorbě i realizaci vzdělávací nabídky využívány metody a prostředky „klasických“ **specifických didaktik** jednotlivých oborů výchovně vzdělávacích činností (metodik), pokud jsou zaměřeny na práci s předškolním dítětem a pokud odpovídají psychologickým a didaktickým specifikám předškolního vzdělávání.“

Stejně jako na vyšších vzdělávacích stupních je nutné i pro vzdělávání dětí do tří let stanovit přesné vzdělávací cíle. Tyto cíle mohou být do značné míry podobné cílům pro vzdělávání dětí v mateřských školách. Vzdělávání dítěte před jeho nástupem do školy musí být samozřejmě přizpůsobeno jeho věku a nelze stejně vzdělávat a vychovávat například děti dvouleté jako šestileté, na druhou stranu v obecné rovině má vzdělávání dětí před nástupem do školy mnoho společných rysů. Základem je fakt, že vzdělávání musí probíhat přirozeným, dětským způsobem, aktivně, často formou prožitku, činností. Ve výchově i vzdělávání dětí do šesti let je zejména vhodné upřednostňovat nepřímé metody před přímými, raději se zatím vyvarovat předkládání hotových poznatků a pravd. V tomto věku je účinnější nechat dítě, aby samo objevovalo, zkoušelo a prožívalo a také aby vnímalo vhodné vzory, které bude moci napodobovat.

Vzdělávací oblasti jsou podle RVP PV nazvány **Dítě a jeho tělo** (oblast biologická), **Dítě a jeho psychika** (oblast psychologická), **Dítě a ten druhý** (oblast interpersonální), **Dítě a společnost** (oblast sociálně kulturní) a **Dítě a svět** (oblast environmentální).

Současnými trendy ve výchově a vzdělávání nejmenších dětí tak lze nazvat péči o komplexní rozvoj dítěte v těchto oblastech. **Podle RVP PV (2004) jsou cíle předškolního vzdělávání následující:**



Obrázek 1: Systém vzdělávacích cílů podle RVP PV (2004)

1.3.1 Dítě a jeho tělo

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům.“ (RVP PV, 2004)

Podle RVP PV by pedagog měl dětem nabídnout dostatek pohybové činnosti, a to lokomoční (např. chůzi, skoky, běh, lezení)



i nelokomoční (změny polohy a pohybu těla na místě). Svou pohybovou stránku mohou děti v jeslích rozvíjet i manipulací s různými předměty a materiálem. Děti se tak přirozeně seznamují s věcmi, které jsou kolem nich, učí se s nimi zacházet a používat je. Do pohybových aktivit patří i činnosti zaměřené zdravotně (např. různá protahovací, dechová či relaxační cvičení). Do denního programu dětí v jeslích lze přirozeně začlenit i hry zaměřené na rozvíjení smyslů (dítě se učí vnímat svět všemi smysly) nebo na psychomotoriku. Tělesný a duševní vývoj dětí v jeslích lze dobře podporovat jednoduchými konstruktivními a grafickými činnostmi (využívání stavebnic, kreslení – na papír, křídou na chodník...), ale i činnostmi využívajícími hudbu (zpěv, rytmická cvičení – např. tleskání, naučené pohybové sestavy doprovázející zpěv). K péči o tělo a k pohybu samozřejmě patří i jednoduché pracovní úkony (např. základní úklid hraček) a základní sebeobslužné činnosti (osobní hygiena, stolování, oblékání apod.). Dítě by se

mělo učit také vnímat a poznávat vlastní tělo, činnost a účel jeho jednotlivých částí. S tím je spojena i péče o vlastní zdraví a jeho ochrana, vytváření vlastního bezpečí a zároveň také prevence úrazů, nemocí či nezdravých návyků. Do biologické vzdělávací oblasti také patří naučit děti správně relaxovat a odpočívat, chápat význam a důležitost této činnosti.

1.3.2 Dítě a jeho psychika

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebe-nahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.

Tato oblast zahrnuje tři „podoblasti“: 5.2.1 Jazyk a řeč, 5.2.2 Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, 5.2.3 Sebepojetí, city a vůle.“ (RVP PV, 2004)

1.3.2.1 Jazyk a řeč

Podle RVP by pedagog měl u dětí podporovat rozvoj receptivních i produktivních řečových schopností a jazykových dovedností, rozvoj komunikativních dovedností či zájmu o různé formy sdělení verbální i neverbální. Toho může pedagog docílit různými typy her či aktivit. Jedná se např. o artikulační, řečové, sluchové a rytmičné hry, hry se slovy, slovní hádanky. Pedagog může do denního programu v jeslích zařadit např. vyprávění zá-



žitků či příběhů podle obrazového materiálu či podle fantazie. Dětská psychika se může dále rozvíjet na základě poslechu pohádek a příběhů (ať už čtených či vyprávěných). Pedagog může např. dětem přečíst pohádku a posléze se s nimi snažit příběh převyprávět či zahrát jako scénku. Děti se tak seznamují s různými možnostmi sdělování a rozvíjejí si své komunikační dovednosti.

Součástí denního programu v jeslích by také měly být aktivity zaměřené na poznávání a rozlišování zvuků (srov. RVP PV, 2004). Děti tak mohou např. napodobovat zvuky zvířat, zpívat s pedagogem jednoduché písně apod.

Pedagog by měl mít na paměti, že je pro děti v jeslích jazykovým vzorem (děti budou napodobovat klady i nedostatky jeho projevu), a měl by proto dbát o kulturu svého vyjadřování. Měl by pro děti také vytvořit takové prostředí, ve kterém se nebudou bát komunikovat (podle RVP by pedagog neměl v žádném případě necitlivě donucovat děti k hovoru). Všechny tyto necitlivé zásahy mohou narušit vývoj komunikačních dovedností dítěte.

1.3.2.2 Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Dalším cílem vzdělávání dětí v jeslích je rozvíjení tvořivosti, zvědavosti, radosti z objevování nových věcí a zájmu o ně. (srov. RVP PV, 2004)

Pedagog by tedy měl děti vést k pozorování – např. přírody (pedagog může s dětmi podnikat různé výlety), ale i běžných předmětů z jejich okolí. Děti např. mohou určovat barvu dané věci, jak tato věc voní, zda nějak chutná, zda vydává nějaké zvuky apod. Poté, co se s předmětem takto seznámí, mohou děti s pomocí pedagoga zjišťovat, k čemu předmět slouží a danou činnost přímou vyzkoušet.

Další aktivity by měly být zaměřeny na cvičení postřehu, vnímání, pozornosti, představivosti a fantazie. Pedagog tak do denního programu v jeslích může zapojovat hudební, taneční či dramatické aktivity.

Děti by se tedy měly naučit využívat všechny své smysly a poznávat věci, kterými jsou obklopeny.

Pedagog musí mít na paměti, že nesmí potlačovat samostatnost a kreativitu dětí. Není proto např. vhodné, aby dětem předával vždy hotové poznatky, ale aby dětem umožnil poznávat svět kolem sebe jejich vlastními smysly a vlastní zkušeností. Děti by také měly dostat dostatek prostoru pro uplatňování představivosti a fantazie – pedagog by proto neměl potlačovat např. spontánně se rozvíjející dětské hry, ale měl by se naopak postarat o jejich rozvinutí. (srov. RVP PV, 2004)

1.3.2.3 Sebepojetí, city a vůle

Pedagog by měl u dětí v jeslích navodit osobní spokojenost a sebedůvěru. Denní program v jeslích by měl být mimo jiné zaměřen na rozvíjení schopnosti vytvářet, rozvíjet a prožívat citové vztahy a na rozvíjení schopnosti získané dojmy a pocity vyjadřovat (srov. RVP PV, 2004). To přispívá k rozvoji sebeovládání a řízení vlastního chování.

Program v jeslích by proto měl zahrnovat aktivity vyvolávající příjemné pocity, činnosti by měly být především přiměřené věku a schopnostem dětí, aby každé dítě mohlo být při plnění této činnosti úspěšné. Pedagog může zahrnout také hry, které rozvíjejí vůli a vytrvalost dětí – pokud dítěti nejde nějaká aktivita hned napoprvé a rychle, ale přesto u ní vytrvá do zdárného konce, učí se tím nejen vytrvalosti, ale i sebeovládání.



Pedagog může do programu v jeslích zařazovat také činnosti zaměřené k poznávání různých lidských vlastností, např. čtení či sledování pohádek, které obohacují citový život dítěte (srov. RVP PV, 2004). Dítě se na postavách z pohádek (které mají většinou přímočaré, černobílé charaktery) učí, co je dobré a co zlé.

Program v jeslích připravuje děti na to, aby byly aktivní i bez přítomnosti rodičů a aby se naučily být samostatné – aby se tedy naučily samy zvládat určité činnosti a po jejich úspěšném splnění prožívaly pozitivní pocity. Zároveň by pedagog měl dětem zdůrazňovat, že musí být citlivé nejen k sobě, ale i k ostatním osobám, zvířatům i věcem. (srov. RVP PV, 2004)

Aby mohly být všechny tyto schopnosti u dětí rozvíjeny, je zapotřebí, aby bylo v jeslích vstřícné a přátelské prostředí a aby bylo podněcováno a pozitivně hodnoceno projevování vlastních citů a dojmů.

1.3.3 Dítě a ten druhý

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů. (srov. RVP PV, 2004)

Podle RVP by měl pedagog seznamovat děti s pravidly chování ve vztahu k druhým lidem. Dítě by se mělo naučit navazovat vztahy s okolím, důležité je proto posilování prosociálního chování v jeslích (značný vliv zde má ale samozřejmě také rodina). Pedagog by měl u dětí dbát především na rozvoj tolerance,

respektu a přizpůsobivosti. S tím souvisí také rozvoj verbálních a neverbálních komunikativních dovedností (k nim více v části Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč). Děti by se také měly učit vzájemně spolupracovat ve skupině – pedagog by tedy měl usilovat o rozvoj jejich kooperativních dovedností.

Součástí denního programu jeslí by tedy měly být také různé společné hry a aktivity (ať už ve dvojicích, nebo ve skupinkách) – děti by si měly vzájemně povídat a učit se aktivnímu naslouchání druhému. Děti si na společných hrách uvědomují, jaké vztahy mohou mezi lidmi panovat (např. kamarádství, přátelství) a také to, že v každé skupině platí určitá pravidla, která je třeba dodržovat, aby skupina úspěšně fungovala. Společné hry slouží také k tomu, aby se děti naučily ohleduplnosti k ostatním a ochotě dělit se s nimi o věci (např. půjčit druhému hračku, střídat se o ni apod.).

Podle RVP je důležité, aby si dítě uvědomovalo svá práva ve vztahu k ostatním a zároveň aby stejná práva přiznávalo druhým; aby uplatňovalo své individuální potřeby s ohledem na ostatní; aby si uvědomovalo, že všichni lidé mají stejnou hodnotu.

Jesle musí pro rozvoj těchto schopností a dovedností poskytnout pozitivní prostředí a pedagog musí být pro děti správným vzorem (tj. musí sám být k dětem tolerantní a empatický, naopak by neměl být příliš autoritativní a prosazovat vůči dětem direktivní zacházení).

Denní program v jeslích by měl zahrnovat spíše kooperativní činnosti, podle RVP by neměla být podporována nezdravá soutěživost. Zároveň by měla být v jeslích jasně formulovaná pravidla



chování k druhému, která by měl dodržovat také pedagog. Velice důležité také je, aby byla dostatečná pozornost věnována tomu, jak děti řeší vzájemné konflikty – pedagog by přitom neměl vystupovat v roli soudce, ale měl by spíše vysvětlovat a radit.

1.3.4 Dítě a společnost

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí. (srov. RVP PV, 2004)

Podle RVP by měl pedagog usilovat o to, aby rozvíjel schopnosti dětí žít ve společenství ostatních lidí, aby se do něj úspěšně zapojily a dokázaly respektovat základní hodnoty těchto společenství (např. ve školní třídě, v rodině atd.). Dítě by se mělo naučit aktivně seznamovat s okolním světem a osvojit si základní poznatky o prostředí, ve kterém žije (srov. RVP PV, 2004). Zároveň by si mělo uvědomit, že existují i jiné kultury a národnosti a mělo by se naučit jejich hodnoty a odlišnosti respektovat.

Součástí denního programu v jeslích tak může být např. příprava a realizace společných slavností (vyplývajících z různých zvyků a tradic), sportovních akcí, kulturních programů apod. Pedagog také může dětem číst pohádky a příběhy s morálním podtextem, na základě kterých se děti dozvídají o hodnotách a pravidlech, které ve společenství lidí panují, a následně si je osvojují. Do programu mohou být začleněny také hry využívající praktické ukázky z okolí dítěte – například hry seznamující děti s různými druhy řemesel a povolání. Všechny tyto aktivity uvádějí děti do světa dospělých.

Aby byla výchova v tomto případě účinná, je zapotřebí, aby nastavená pravidla a hodnoty, kterým se děti mají naučit, byly striktně dodržovány (a to i pedagogy). Pokud už k nějakému porušení pravidel došlo, musí dát pedagog dítěti dostatek prostoru a příležitosti k nápravě nesprávného chování. Pedagog zároveň nesmí upřednostňovat nebo naopak znevýhodňovat některé děti v rámci skupiny.



1.3.5 Dítě a svět

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového do-
sahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí. (srov. RVP PV, 2004)

Podle RVP by se děti měly seznamovat s prostředím, ve kterém žijí, a vytvářet si k němu pozitivní vztah. Měly by zároveň vyvíjet snahu toto prostředí chránit a zlepšovat a mít úctu k životu ve všech jeho formách. Děti by také měly získat povědomí o vlastní sounáležitosti s okolním světem.

Program v jeslích by proto měl zahrnovat pozorování blízkého okolí a života v něm (doporučovány jsou např. vycházky do přírody či výlety, aby děti poznávaly bezprostřední okolí a celkově svět kolem sebe).

Děti by také měly získat základní orientaci v obci – důležité jsou proto vycházky s pedagogem do ulic, návštěvy důležitých budov, obchodů apod. Zároveň musí být děti poučeny o možném nebezpečí, tj. jakým situacím se mají vyhýbat, kam nesmí chodit, a také o možnostech (dostupných dítěti a přiměřených jeho věku), jak se chránit (srov. např. informace týkající se dopravní situace, manipulace s některými předměty a přístroji, kontakt se zvířaty, léky, s jedovatými rostlinami – srov. RVP PV, 2004).

2. Švýcarské zkušenosti v předškolní péči a jejich analýza⁸



V rámci česko-švýcarského projektu proběhla návštěva dvou švýcarských zařízení specializujících se na péči o nejmenší děti.

Prvním z nich byla nezisková organizace **Tandem**. Ta se věnuje péči o děti od tří měsíců přibližně do tří let, jedná se tedy o obdobu českých jeslí. Skupina Tandem provozuje šest jeslových zařízení – čtyři v Curychu, dvě ve Winterthuru. Základním pedagogickým konceptem je přístup dr. Emmi Pikler. Metoda tandemu je založena na sdružování starších a mladších dětí v jednom kolektivu.

Druhým švýcarským zařízením, s nímž byla navázána spolupráce, je zařízení **Enfantasie** (*fantasie d'enfant – dětská fanta-*

8 Zpracováno podle F. Widmer (2010).

zie). Sídlí ve švýcarském Bienne. Zařízení je určeno pro děti od tří měsíců do šesti let, odpovídá tedy českým jeslím a mateřské škole dohromady. Přístup k dětem je zde založen na partnerství – dítě je partnerem dospělému vychovateli, je respektována dětská osobnost, samostatnost dítěte a jeho individuální potřeby. Zároveň je zohledňován individuální denní rytmus dětí – samy mohou rozhodovat o činnostech, jako je hra, jídlo nebo péče o vlastní osobu.

2.1 Švýcarský pedagogický koncept

2.1.1 Uspokojování biologických potřeb

2.1.1.1 Jistota, bezpečí

Při péči o nejmenší děti v jeslích je nutné minimalizovat rizika úrazu a předcházet jim. Přitom však nesmí být ohrožena možnost volného pohybu dětí. Proto je důležité zajistit zejména dobrý a trvalý dohled nad tím, co kde které dítě dělá. Vychovatelé musí mít stále přehled o všech dětech, které mají svěřeny do péče.

Není například možné, aby si batolata bez dozoru hrála s kojenci nebo děti předškolního věku s batolaty. Zvláštní pozornost je třeba věnovat dětem, které už umí chodit. Kvůli jejich mobilitě a také kvůli zájmu podílet se na aktivitách větších dětí mohou jednak ohrozit samy sebe a jednak starší děti – mohou aktivity starších narušovat, ohrožovat jejich prožitky ze hry, tím je dostávat do stresových situací apod.



2.1.1.2 Stravování

Kojenci a batolata přibližně do dvou let by měli dostávat jídlo, když dávají najevo, že mají hlad. Poté, co jsou již schopni účastnit se pravidelných společných jídel bez přílišných známek únavy, by se měli zapojit do společného stravování v určitou dobu. Pokud je dítě unavené, je pro něj nepohodlné jíst mezi ostatními dětmi, které jsou čilé – unavené dítě to zbytečně ruší.

Děti by se měly stravovat v klidné atmosféře za dohledu vychovatelů, které dobře znají. Na jídlo by měly mít dostatek času. Tak mohou také jíst (od určitého věku) samy, popřípadě s pomocí vychovatele. Jídlo se tak pro děti stává příjemným zážitkem, dobře stráveným časem, kdy cítí blízkost a náklonnost ze strany vychovatelů.

Jídlo by dítě mělo dostávat – pokud možno – od stále stejného vychovatele. Pravidelnost a opakování situace zajistí dítěti pocit bezpečí, na jídlo se těší a čas strávený stravováním pak lze

považovat za tzv. čas zvláštní kvality – tedy čas, kdy se jeden vychovatel plně věnuje pouze jednomu dítěti bez toho, aby byl rušen jinými aktivitami. Zároveň se tím posiluje vztah mezi dítětem a jeho vychovatelem.

2.1.1.3 Klid

Běžný den v jeslích je vcelku náročný jak pro děti, tak pro dospělé. Zejména pro kojence a batolata do dvou let hrozí riziko přílišné stimulace podněty. Proto je nutné, aby děti měly dostatek klidu na odpočinek, kompenzování únavy. U nejmenších dětí se však někdy stává (podobně jako při stravování), že jejich potřeba spánku a odpočinku je vychovateli potlačena v zájmu bezproblémové organizace dne v celých jeslích. Dávat spát děti individuálně v různou dobu je pro vychovatele náročnější než stanovit dobu odpočinku pro všechny děti stejnou. Pokud je dítě unavené a nemůže si odpočinout, vede to k tomu, že se učí vědomě nebrat v úvahu své pocity a potřeby, což není výchovným cílem jeslí.

2.1.2 Vztahy

2.1.2.1 Jistota blízké osoby a citlivá reakce

Zejména kojenci a batolata se potřebují v jeslích navázat na určitou blízkou osobu, aby se cítili dobře. Blízká osoba musí umět zaznamenávat signály od dětí a musí na ně umět adekvátně reagovat. Proto by každé dítě mělo v jeslích mít jednu hlavní blízkou osobu, která se bude od začátku starat o uspokojování jeho potřeb – například o jídlo nebo o utěšování dítěte, když je

smutné. Aby dítě mohlo s vychovatelem navázat blízký vztah, musí se bezpečně spolehnout na jeho psychickou a emoční „přítomnost“. Hlavní vychovatel by měl dítě dobře znát, měl by umět rozpoznat signály, které k němu dítě vysílá, měl by znát jeho návyky. Vychovatel proto dítě musí od počátku důkladně poznávat – pozorovat jeho aktivity, zvyklosti a vyjadřovací způsoby.

Vychovatelé musí na signály dětí, jako jsou např. jejich pohled, pláč, nářek či pohyby, také adekvátně reagovat. Jako první krok reakce na podnět dítěte se doporučuje se na dítě podívat, pak s ním promluvit, v dalším kroku (je-li to třeba) mu nabídnout hračku. Vychovatel zůstane u dítěte tak dlouho, jak je to třeba. Tím dá dítěti možnost, aby samo „vyřešilo“ svůj pocit nepohody. Jako poslední možnost, pokud dítě není schopno se uklidnit samo nebo se uklidnit nenechá, se nabízí dítěte se dotýkat, případně jej chovat.

Kojenci a batolata někdy očekávají, že jakýkoli pocit nepohody jim kompenzuje tělesná blízkost jiné osoby. Pokud ale tělesný kontakt přichází až v poslední fázi uklidňování dítěte, a ne vždy k němu tím pádem dojde, dítě se učí uklidnit se (alespoň v některých případech) samo.

Pokud jsou děti zaměstnány samy sebou nebo jsou v kontaktu s ostatními dětmi, vychovatelé je neruší (kromě odůvodněných případů, například pokud by dítě bylo nějak ohrožováno).

2.1.2.2 Přechod od jedné blízké osoby ke druhé

Budování vazby dítěte na novou blízkou osobu vychovatele v jeslích probíhá pomalu a postupně formou pozvolného zvykání



si. Zpočátku může rodič dítě v jeslích doprovázet a uvyknutí na nové prostředí a osoby mu tím usnadnit. Návštěva rodičů v jeslích však musí probíhat za určitých pravidel, protože přítomnost rodičů by zároveň mohla narušovat atmosféru prostředí, ostatní děti je mohou vnímat jako cizí elementy.

Pokud jsou jesle rozděleny na jednotlivá oddělení, do nichž jsou děti umísťovány podle věku,

čeká každé dítě v určitém okamžiku přechod do nové skupiny. V ideálním případě by dítě mělo novou skupinu znát již předtím, než do ní přijde, stejně jako svého nového hlavního vychovatele. Je proto dobré před přechodem z jedné skupiny do druhé umožňovat dítěti návštěvy nové skupiny a také zapojení se do společných aktivit během pobytu na zahradě.

Pokud je dítě smutné po odloučení od rodičů, měli by vychovatelé dítěti dávat najevo svoji přítomnost a podporu, na druhou stranu by ale měli dítěti nechat dostatek času se zklidnit. Vychovatelé by se měli vyvarovat kritických poznámek vůči dítěti nebo rozptylování dítěte přílišným utěšováním.

Také rodiče potřebují podporu, protože odloučení od dítěte pro ně může být bolestivé nebo provázeno pocity viny. Vychov-

vatelé mohou rodičům vysvětlit, jaké jednání může jim i jejich dětem přechod do jeslí usnadnit. Bolest z odloučení dětem i rodičům zkrátí to, pokud se rodiče po rozloučení k dítěti již nevrací, ani pokud dítě pláče. Rodičům pak tuto situaci usnadní, když se od vychovatelů večer dozví, jak příchod dítěte do jeslí proběhl, jak dlouho dítě plakalo, kdy se uklidnilo.

2.1.3 Vzdělávání

2.1.3.1 Zkoumání

Zkoumáním rozumíme získávání určité pozice díky seznamování se s okolním prostředím. Už kojenci a batolata by měli využívat každé příležitosti k bezpečnému objevování něčeho nového, ke zjišťování, co všechno už by mohli dělat sami, a také to sami dělat. Současně ale potřebují mít podporu, pokud ji potřebují. U dítěte se tím utváří jeho sebedůvěra, schopnost vypořádat se s problémovou situací a zároveň získává zkušenost, že dospělý ho podpoří v jeho samostatném řešení problému.

V některých případech dochází k tomu, že aspektu možnosti zkoumání je nadřazován aspekt jistoty a bezpečnosti. Někdy to má za následek, že je silně omezován volný pohyb dětí (zejména těch nejmenších ve věkově smíšených skupinách).

2.1.3.2 Vzdělávací nabídka

Kojenci a batolata se nejlépe učí vlastním jednáním, prožitkově. Pokud jsou v tomto ohledu zanedbáváni, tj. vychovatelé

jím znemožňují učit se jejich přirozeným způsobem, reagují často vztekem a jsou frustrováni. Vychovatelé by proto měli být schopni dětem nabídnout takové aktivity, při nichž se děti mohou spontánně rozvíjet. K tomu by mělo být přizpůsobeno i vybavení prostoru jeslí. Mělo by umožňovat různorodé aktivity a rozvoj individuálních zájmů dětí.

2.1.4 Společně na cestě

Denní péče v jeslích přináší dětem možnost být v kontaktu s jinými dětmi, což je nespornou výhodou jeslí. Dítě se ve skupině učí mj. spolupráci, ale také například řešení konfliktů.

2.1.4.1 Spolužáci

Existují různé modely jeslí. Některé pracují s věkově různými skupinami dětí (např. skupina Tandem), v jiných jsou děti rozděleny do jednotlivých oddělení, kde jsou spolu vždy děti stejného (nebo velmi podobného) věku. I ve věkově rozrůzněných skupinách by však mělo vždy být několik dětí stejného věku, na stejném vývojovém stupni. Stejně staré děti vždy do jisté míry tíhnou ke společným hrám a aktivitám a jesle by jim to měly umožnit.

2.1.4.2 Řešení konfliktů

Hádky mezi dětmi bývají často náročné pro jejich vychovatele. K profesionálnímu jednání vychovatelů ale patří vědomí toho, že hádka je normální a nedílnou součástí zdravého vývoje každého jedince a děti se při ní mnoho naučí. Děti se tedy hádat musí.



Nezbytnou součástí hádky ale zároveň musí být řešení konfliktu, které by se mělo obejít bez tělesné újmy. Vychovatelé se přitom mohou ujmout role usmiřovatele.

Vychovatelé by měli nejprve konflikt mezi dětmi co nejdéle pozorovat – nemělo by přitom ale dojít k tělesným útokům mezi dětmi nebo k překročení míry únosnosti konfliktu pro vychovatele. Vychovatel může konflikt pozorovat jen do té doby, než jemu samému přijde, že „to už stačí“. Pak může slovně vyjádřit, co vnímá, a to jak jednání, tak pocity. Může tak například říct: „Ale, Jitka ti vzala kočárek.“ nebo (pokud například dítě křičí) „Ty máš vztek, vid’.“ nebo „Ty si to asi chceš vzít zpátky a taky ji bouchnout.“ Současně by měl vychovatel citlivě zabránit tomu, aby dítě někoho uhodilo, pokousalo apod. Vychovatel by měl dětem dávat najevo svou přítomnost a podporu, ale neměl by konflikty

za děti přímo řešit. To by mělo zůstat na dětech. Vychovatelé mohou dětský konflikt pojmenovat a komentovat, ale neměli by vždy zaujímat rozhodné stanovisko. Současně by měli brát vážně pocity dětí v konfliktu a respektovat je.

2.1.4.3 Spolupráce s rodiči

Rodiče s vychovateli z jeslí spojuje jistý druh partnerství. Vychovatelé v jeslích by měli rodičům nabízet pravidelnou výměnu zkušeností a informací týkajících se dítěte, jeho chování a potřeb. Někdy však rodiče k podobným rozhovorům projevují jen malou ochotu. Často se to týká rodičů, kteří jsou velmi pracovně vytížení a mají málo času. Vychovatelé by se měli snažit rodičům ukázat důležitost vzájemných rozhovorů. Někdy však nezájem o rozhovor s vychovateli v jeslích nemusí znamenat současně nezájem o dítě. Rodič třeba jen zatím v rozhovoru s vychovatelem nevidí smysl. Pravidelná výměna informací mezi jeslemi a rodiči je však nesmírně důležitá. Tvoří základ při řešení případných problémů s chováním dítěte.

2.1.4.4 Ochrana dětí

Vychovatelé z jeslí jsou s dětmi a potažmo i jejich rodiči v těsném kontaktu. Vidí do rodiny dítěte více než některé jiné instituce zabývající se péčí o dítě. Proto mají jesle také velkou šanci včas odhalit případné negativní jevy ve vývoji dítěte nebo jevy, které dítě ohrožují. Vychovatelé proto musí být školeni na to, aby případné problémy byli schopni identifikovat a upozornit na ně.

2.2 Švýcarské strukturní modely péče o děti v jeslích

Péči o nejmenší děti v jeslích lze poskytovat podle různých modelů. Každý z nich má přitom své výhody a nevýhody. Výsledný model musí být v praxi vždy určitým kompromisem, aby vyhovoval jak dětem, tak jejich rodičům, vychovatelům, finančním možnostem instituce apod.

2.2.1 Věkově různorodá skupina

Skupina, která sdružuje děti různého věku, by neměla mít více než 11 dětí ve věku od tří měsíců do věku, kdy děti chodí do mateřské školy. Ve věku kojence by zároveň ve skupině neměly být více než tři děti. Tento model je nejrozšířenějším modelem v péči o děti v jeslích v německé části Švýcarska. Základem je fakt, že dítě má ve skupině možnost setkávat se jak se svými vrstevníky, tak s dětmi mladšími i staršími. Ve skupině jsou přitom zastoupeny všechny věkové stupně dětí. Menší



děti tak využívají výhod učit se od starších a napodobovat je, starší děti se zase učí brát ohledy na ty mladší. Tento model je ve švýcarské praxi bohatě ověřen a vyzkoušen. Model věkově různorodé skupiny má do jisté míry představovat přirozenou situaci v rodině, kde dítě často žije se starším či mladším sourozencem a ne se svým vrstevníkem.

Pro vychovatele je věkově rozrůzněná skupina dětí náročná v tom, že musí zvládat pečovat o děti různého vývojového stupně najednou (od kojenců po děti předškolního věku). Vychovatel tak musí aktivně využívat širokou škálu znalostí týkající se celého věkového spektra dítěte. Poměrně náročná je organizace celého dne, různě staré děti mají velmi různé potřeby a jejich načasování.

Výhodou péče o děti ve věkově různorodých skupinách je to, že blízká osoba vychovatele pro jednotlivé děti zůstává stále stejná, není nutné děti někdy přemísťovat do jiné skupiny, aby si např. zvykly na starší děti, ke kterým by měly za čas postoupit. Je dobré, že sourozenci mohou být spolu v jedné skupině, vzájemně se mohou podporovat a usnadňovat si přivykání na nové prostředí (někdy si však ale mohou vzájemně vadit ve svém osobním rozvoji). Nevýhodou je to, že věkové rozpětí je někdy velké příliš – stejně staré děti mají málo vlastního prostoru ke hraní podle svých aktuálních potřeb daných jejich vývojovým stupněm. Zároveň ve skupině bývá málo dětí jednoho věku, děti tak mají omezenější možnost navazovat kontakt se svými vrstevníky. Práce s věkově rozrůzněnou skupinou také bývá velmi náročná pro vychovatele, kteří se často cítí přetíženi.

2.2.2 Tzv. model Götti

V tomto modelu je o děti pečováno v rámci jedné skupiny nejmenších dětí a v rámci jedné skupiny dětí různého věku. Ve skupině nejmenších dětí se nachází maximálně 6 dětí přibližně do věku 18 měsíců. Ve věkově smíšené skupině jsou děti přibližně od 19 měsíců do 5 let. Každá z těchto dvou skupin má v jeslích svůj vlastní prostor a svůj vlastní denní program. Zároveň jsou do programu obou skupin zařazovány určité společné aktivity, které zajišťují přirozený kontakt mezi dětmi nejmenšími s těmi staršími.

Obě skupiny jsou přitom chápány jako dvě součásti jednoho systému – přibližně v 18 měsících přechází dítě z jedné skupiny do druhé. Přejchod mezi skupinami je spojen s tím, že se dítě změní jeho hlavní vychovatel, tedy jeho blízká osoba, a zároveň je nuceno seznámit se s novými dětmi. Na přechod je proto dítě pečlivě připravováno předem – je důležité zajistit mu kontakt se druhou skupinou.

Hlavním přínosem těchto dvou oddělených skupin je to, že je možné se dobře věnovat kojencům a lépe zajistit uspokojování jejich přirozených potřeb: pocitu bezpečí, přehlednosti prostředí a klidu.

2.2.3 Model tandem

Děti jsou rozděleny do dvou dílčích skupin, v obou z nich jsou přitom děti různého věku (věkový rozdíl v každé skupině je však maximálně tři roky). V jedné skupině jsou děti přibližně od tří měsíců do dvou a půl let. Druhá skupina čítá děti starší – přibližně od dvou a půl let do až do věku dětí v mateřské škole. Na urči-

tou dobu a určité aktivity jsou pak „malí“ a „velcí“ spojováni. Obě skupiny jsou tak zvyklé spolu vzájemně spolupracovat. Rozdělení dětí na starší a mladší umožňuje lépe se věnovat individuálním potřebám dětí v určitém vývojovém stadiu. Každá skupina má k dispozici svůj prostor a své vychovatele, tedy své blízké osoby zajišťující jim individuální denní program. Zároveň však děti mají možnost poznat prostředí druhé skupiny.

Přechod z jedné skupiny do druhé je opět provázen nutností změnit vychovatele, na kterého je dítě zvyklé, a zároveň poznat nové děti. Kontakt mezi oběma skupinami tento přechod dítěti zjednodušuje.

Hlavní výhodou tohoto modelu je, že je přirozeně uspokojována potřeba dětí trávit čas s dětmi podobného věku, s vrstevníky. Ti prochází stejným stadiem vývoje, dělají podobné pokroky, proto jsou dítěti blízcí.

Ve skupině menších dětí je maximálně 8 dětí ve věku od tří měsíců do dvou a půl let. Mezi nimi je maximálně 5 dětí mladších 18 měsíců. Ve skupině starších dětí (tj. od dvou a půl až tří let do věku dítěte navštěvujícího mateřskou školu) smí být maximálně 12 dětí.

2.3 Ukázky dobré praxe

2.3.1 Prostory a vybavení

Prostory, v nichž se děti pohybují, by měly být uzpůsobeny tak, aby dětem pomáhaly v jejich přirozeném rozvoji, měly by

podporovat dětské učební procesy. Zejména pro malé děti je tak výběr prostorů a jejich vybavení velmi důležitý, stejně jako typy materiálů, které jsou v prostorech použity. Prostory pro děti do tří let musí samozřejmě vypadat jinak než prostory pro děti pětileté.

2.3.1.1 Podpora samostatného pohybového vývoje

Jedním z centrálních úkolů dítěte v prvních letech života je samostatně rozvíjet své pohybové možnosti. Prostory pro pohyb dětí tak musí umožňovat ležení na zádech i přetáčení na břicho, plazení i lezení, sezení i samostatné stání a chůzi. Tím se u dětí přirozeně a bohatě rozvíjejí komplexní učební procesy. Bez potřebné zralosti však nejde postoupit do dalšího stupně vývoje. Vývoj pohybový postupuje shora dolů – od hlavy (mimiky, otáčení a zvedání) přes pohyby rukou až k samostatné chůzi.

V jeslích proto musí být vyváženě postaráno o bezpečnost prostorů, v nichž se dítě pohybuje, a také o dostatek volného pohybu. Kojenci by tak měli mít k dispozici chráněná místa, kde se mohou volně přetáčet, dítě, které začíná lézt, naopak modelovanou podlahu, kde může lézt nahoru a dolů, prolézat překážkami (např. tunelem) nebo se klouzat. Děti, které se napřimují a učí chodit, by měly mít k dispozici předměty, kterých se mohou při vstávání držet a které jsou jim také oporou při chůzi (např. tyče podél stěn). Děti by také měly mít k dispozici předměty, které se samy pohybují, např. stabilní vláček. Součástí učení se různým pohybům je také naučit se padat.

2.3.2 Přebalování, péče o tělo

Kojenci a batolata mají v určitých ohledech odlišné potřeby než starší děti. Potřebují zejména průběžný krátký a intenzivní kontakt s jednou blízkou osobou a zároveň neustálý citlivý dohled spolu s podněty, které rozvíjejí zájmy a dovednosti dítěte.

V praxi je možno tyto potřeby naplňovat nejenom například při cílené hře, ale také během nezbytné péče o dítě, jakou je umývání, krmení nebo přebalování. Všechny tyto aktivity představují pro kojence společnou hru. Pro dítě jsou velmi důležité, protože při nich zažívá pocity jedinečnosti (vychovatel se věnuje pouze jemu), o vychovatelovu pozornost se teď nemusí dělit s ostatními dětmi. Zároveň se posiluje důvěra a vztah mezi dítětem a jeho vychovatelem. To dítěti dodává jistotu. Proto je také důležité, aby měl vychovatel na péči o dítě dostatek času.

Před zahájením samotného přebalování je dobré připravit si všechny pomůcky předem (pleny, ubrousky, krém, náhradní oblečení...), aby přebalování nebylo ničím přerušeno a vychovatel se mohl plně soustředit jen na dítě. Všechny úkony, které vychovatel s dítětem dělá, mu zároveň vysvětluje, očekává reakci na ně, vychovatel při přebalování přejímá tempo dítěte. Dítě přebalujeme pomalými, citlivými pohyby. Je dobré, když dítě může při přebalování spolupracovat (pokud to jeho vývojový stupeň dovolí). Pokud se například dítě samo šplhá na přebalovací pult, může mu dospělý jen pomoci a jistit ho. Pak počká, dokud dítě samo nezaujme přebalovací polohu. Dítě také může pomoci například s rozbalením plen nebo s podáním pleny vychovateli. Může se také samo pokusit rozepnout suchý zip pleny.

Vychovatel by měl celý proces přebalování provázet slovním popisem: „Teď si půjdeme vyměnit plenky.“ – „Rozepnu ti knoflíčky u tepláček.“. Zároveň vnímá signály, které k němu dítě vysílá non-verbální komunikací, a pojmenovává je: „Teď se mračíš, protože se ti asi nelíbí, že ti umývám bříško.“ Vychovatel dítěti ukazuje a pojmenovává jednotlivé kusy oblečení, které mu bude oblékat, a opět očekává reakci dítěte. Je důležité dítěti nechat čas na spolupráci a interakci. Dítě se tak zároveň učí poznávat své tělo a vnímat jej. Posiluje se tím také jeho samostatnost.

2.3.3 Řeč a komunikace

Jedním z úkolů vychovatelů v jeslích je také rozvíjet u dětí potřebu a schopnost komunikace. Přitom nejde jen o to vést s dítětem cílený dialog a učit ho nová slova a věty. Do sféry komunikace spadá i komunikace non-verbální, řeč těla. Vychovatel by měl dítěti naslouchat (nejen jeho slovům, ale obecně všem signálům, které k němu dítě vysílá) a měl by na ně přiměřeně odpovídat (ať už verbálně, neverbálně nebo oběma způsoby zároveň). Tím se dítě učí interakci s jinou osobou a vyvážené komunikaci – dítě je dospělému rovnocenným komunikačním partnerem. Dítě se tedy učí nejen samo produkovat řeč, ale zároveň jí aktivně naslouchat. Obě tyto složky jsou v komunikaci stejně důležité.

Vychovatel učí dítě pojmenovávat předměty, které jej obklopují, snaží se o to, aby po něm dítě opakovalo nová slova. Pokud dítě samo produkuje určité výpovědi či jejich části a dopouští se různých chyb či nedostatků, vychovatel po něm jeho sdělení opakuje, ale ve správné formě. Je také vhodné sdělení dítěti dále rozvádět – co dítě řekne jedním slovem, vychovatel rozvede do věty. Non-verbální signály, které dítě vysílá, převádí vychova-

tel do vět. Přirozeně přitom užívá mimiku a gestikulaci, s dítětem také udržuje oční kontakt. Dítě se od vychovatele učí různým způsobům reagování, diferencuje se jeho schopnost řečového chování v různých situacích. Vychovatel na dítě působí jako řečový vzor.

Dobrému zvládnutí řeči pomáhá také zpěv – dítě se učí nejen nová slova, ale seznamuje se také s rytmem řeči a jejím frázováním, vnímá rým. Vhodným prostředkem pro nácvik komunikace je také využívání knih, zpočátku hlavně obrázkových, v nichž se pojí slovo a jeho vyobrazení.

Důležité je také nechat děti komunikovat mezi sebou, bez dospělého „tlumočníka“.

3. Tipy pro využití poznatků ze Švýcarska v české praxi

Během návštěv švýcarských zařízení zajišťujících péči o nejmenší děti jsme měli možnost sledovat praktickou práci švýcarských odborníků. Jejich přístup k dětem, jejich pedagogické a výchovné postupy se příliš nelišily od postupů užívaných v českých jeslích. Švýcarsko je považováno za zemi, v níž je institucionální péče o děti na dobré úrovni. Srovnatelnost české péče ukazuje na to, že i v České republice je o děti v jeslích postaráno velmi kvalitně. Jesle u nás mají dlouholetou tradici, během které dokázaly v práci s dětmi získat a zhodnotit řadu zkušeností.

Také vybavením jsou české jesle podobné zařízením švýcarským, v některých ohledech jej dokonce převyšují – české jesle



často mají nepoměrně rozsáhlejší a vybavenější zahrady a umožňují tak dětem více volného pohybu venku. Také vnitřní prostor českých jeslí je v některých případech vhodněji a přehledněji členěn, a pro děti tak bezpečnější (ve Švýcarsku se někdy děti musí pohybovat po poměrně strmých, někdy i točitých schodech). Ve švýcarských jeslích na rozdíl od českých také děti ne vždy mají klasická lůžka, ale v mnohých případech odpočívají přímo na zemi na měkkých podložkách.

České jesle by ale se mohly u švýcarských inspirovat například ve větším využívání různých tělocvičných pomůcek, které umožňují dětem pohybově se rozvíjet, užívat si radost z pohybu a vybíjet energii. Některé švýcarské jesle mají pro tento účel speciální prostor, „tělocvičnu“, v níž je například bazének s míčky, do kterých děti mohou skákat, nebo množství žíněnek sloužících jako trampolína.

České jesle by v některých případech mohly také omezit počet řízených aktivit a nechat dětem více prostoru pro jejich spontánní projevy, hry, objevování, konflikty atd. Větší důraz by mohl být kladen na prožitkové učení – dítě je přirozeně zvědavé, věci chce objevovat samo a nezprostředkovaně, i negativní samostatně získaná zkušenost je pro něj velmi cenná a pro jeho další vývoj nezbytná. Někdy totiž platí, že dětem nejvíce pomůžeme tím, že jim nebudeme vůbec pomáhat. Záleží ale samozřejmě vždy na konkrétní situaci, věku dítěte, jeho vývojovém stupni, zdravotním stavu atd.

Kontakt se švýcarskými zařízeními byl velmi cenný – díky němu se ukázaly mnohé klady českých jeslových zařízení, které někdy mohou být mylně chápány jako zcela běžné. Důležitým přínosem vzájemné návštěvy je i samotná diskuze o instituci-

onální péči o děti. Ukazuje se v ní, že v základních přístupech k péči o dítě nacházejí čeští i švýcarští odborníci více méně vzájemnou shodu.

Literatura

BEZCHLEBOVÁ, Maria. Výukové metody [online prezentace]. 2009 [cit. 2013-06-02]. Dostupné z: <<http://www.souhorky.cz/dokumenty/projektcesta/vyukmetody.ppt#1>>

ČADILOVÁ, Olga. Sociální učení a zrání [online prezentace]. 2009 [cit. 2013-06-11]. Dostupné z: <http://www.szymb.cz/admin/upload/sekce_materialy/SOCI%C3%81LN%C3%8D_U%C4%8CE-N%C3%8D_A_ZR%C3%81N%C3%8D.pdf>

HAVLÍNOVÁ, Miluše et al. (ed.). Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8.

KOHOUTEK, Rudolf. Sociální učení [online]. 2008 [cit. 2013-06-13]. Dostupné z: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/socialni-uceni>>

LANGOVÁ, Marta et al. Učitel v pedagogických situacích. Praha: UK, 1992. ISBN 80-7066-613-7

MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém? Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-486-9

PELIKÁN, Jiří. Výchova jako teoretický problém. Ostrava: Amosium, 1995. ISBN 80-85498-27-8

SAJDLOVÁ, Helena. Prohlášení ministerstva zdravotnictví o provozování jeslí jako zdravotnických zařízení [online]. 2013 [cit. 2013-06-02]. Dostupné z: <http://www.mzcr.cz/Odbornik/dokumenty/prohlaseni-ministerstva-zdravotnictvi-provozovani-jesli-jako-zdravotnickych-zari_7612_1154_3.html>

SILBERMAN, Mel. (ed.). The Handbook of Experiential Learning. San Francisco: Pfeiffer, 2007. ISBN 978-0-7879-8258-4

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana et al. (eds.). Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9

VESELÁ, Jitka. Prožitkové učení [online]. 2009 [cit. 2013-06-08]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/3028/prozitkove-uceni.html/>>

WIDMER, Franziska. Die Kleinsten in der Kita: Ein Werkzeugkasten für die Arbeit an der Qualität. Zürich: Stadt Zürich, 2010.

Obsah

1. Vzdělávání dětí a péče o ně před nástupem do školy v České republice	6
1.1 Vymezení pojmů	6
1.1.1 Předškolní vzdělávání	6
1.1.2 Institucionální péče o děti do tří let	6
1.2 Moderní metody ve vzdělávání dětí do tří let	8
1.2.1 Prožitkové učení	9
1.2.2 Kooperativní učení	12
1.2.3 Situační učení	15
1.2.4 Sociální učení	17
1.3 Moderní trendy ve vzdělávání dětí do tří let	18
1.3.1 Dítě a jeho tělo	27
1.3.2 Dítě a jeho psychika	29
1.3.3 Dítě a ten druhý	32
1.3.4 Dítě a společnost	35
1.3.5 Dítě a svět	37
2. Švýcarské zkušenosti v předškolní péči a jejich analýza	39
2.1 Švýcarský pedagogický koncept	40
2.1.1 Uspokojování biologických potřeb	40
2.1.2 Vztahy	42
2.1.3 Vzdělávání	45
2.1.4 Společně na cestě	46

2.2	Švýcarské strukturní modely péče o děti v jeslích	49
2.2.1	Věkově různorodá skupina	49
2.2.2	Tzv. model Götti	51
2.2.3	Model tandem	51
2.3	Ukázky dobré praxe	52
2.3.1	Prostory a vybavení	52
2.3.2	Přebalování, péče o tělo	54
2.3.3	Řeč a komunikace	55
3.	Tipy pro využití poznatků ze Švýcarska v české praxi	57

Péče o děti v jeslích z českého a švýcarského pohledu

Péče o děti v jeslích

Poznámky

z českého a švýcarského pohledu

Publikace vznikla jako výstup klíčové aktivity projektu Zavedení nových trendů a metod předškolního vzdělávání v rámci Fondu Partnerství Programu švýcarsko-české spolupráce, registrační číslo PF 107/8V.



www.zzpraha4.cz



Zdravotnické
zařízení
MČ Praha 4



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra