



 BELIANUM

2023

Milena Lipnická (eds.)

Podmienky výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

Podmienky výchovy a vzdelávania 2-ročných detí
v materských školách

Milena Lipnická (eds.)

2023



Zborník vedeckých príspevkov vznikol a bol vydaný v rámci riešenia projektu KEGA č. 001UMB-4/2022 s názvom: *Tvorba podporného materiálu pre skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách.*

Názov: *Podmienky výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách*

Editorka: doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.  <https://orcid.org/0000-0003-3821-5771>

Recenzenti: prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

Mgr. Miroslava Višňovská, PhD.

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Edícia: Pedagogická fakulta

Tlač: DMC, s. r. o.

Počet strán: 78

Rok vydania: 2023

Vydanie: 1.

Formát: A4

Náklad: 100 kusov

ISBN 978-80-557-2075-3 (viazaný dokument)

EAN 9788055720753

ISBN 978-80-557-2076-0 (online dokument)

EAN 9788055720760

DOI <https://doi.org/10.24040/2023.9788055720760>



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International Licence CC BY-ND (uviedenie autora - bez odvodeného obsahu).

OBSAH

ODKAZ J. A. KOMENSKÉHO PRO VÝCHOVU MALÝCH DETÍ (Jana Uhlířová)	6
PREHLAD LEGISLATÍVY, KURIKÚL A METODÍK VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DETÍ V JASLIACH A MATERSKÝCH ŠKOLÁCH (1948 – 2023) (Milena Lipnická)	11
DVOJROČNÉ DETI V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU (2004 - 2022) (Milena Lipnická)	20
PREJAVY INTERAKČNÝCH AKTOV DETÍ OD 6 MESIACOV DO 36 MESIACOV A ICH VÄZBA NA SOCIALIZÁCIU (Simona Chicevič, Dušan Kostrub)	25
DVOULETÉ DÍTĚ V ČESKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE - POSTOJE GENERACÍ (Radmila Burkovičová)	34
VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ JAKO KLÍČOVÝ ASPEKT SOCIO-EMOCIONÁLNÍ VÝVOJE (Karin Fodorová)	42
PODMÍNKY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V POLSKU (Kornelia Solich)	49
BETWEEN CARE AND EDUCATION. PRINCIPLES OF ORGANIZING INSTITUTIONAL CARE FOR CHILDREN AGED 0-3 YEARS IN POLAND (Jolanta Sajdera, Aneta Wojnarowska)	56
VÝSLEDKY POZOROVANIA 2-ROČNÝCH DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH (Zuzana Lynch, Barbara Švidraň Basarabová)	61
ŠPECIFIKÁ VÝVINU DIEŤA V RANOM VEKU (Michaela Souček-Vaňová)	69
O AUTOROCH	77

ÚVOD

Príspevky domácich a zahraničných autorov sústredené v tomto zborníku pomôžu riešiteľom projektu KEGA č. 001UMB-4/2022 lepšie poznať problematiku podmienok výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách. Budú z nich vychádzať aj pri tvorbe dvoch odborných publikácií naplánovaných ako výstupy projektu. Určené sú pre pedagogickú prax aj učiteľskú prípravu, lebo problematika ranej edukácie a starostlivosti bola integrovaná do novoakreditovaného študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika (Bc.). Obsah zborníka tvorí desať príspevkov, ktoré prezentujú výsledky vedecko-výskumnej činnosti autorov z akademického prostredia. Spracované sú v slovenskom, českom a anglickom jazyku, pričom autori zodpovedajú za jazykovú korektúru svojich textov. Vedeckú kvalitu textov posúdili dvaja recenzenti. Príspevky sú spracované vo vedeckom systéme publikovania (IMRaD). Prvý príspevok sprostredkoval súbor odkazov z diel Jána Amosa Komenského pre súčasnú predškolskú výchovu a vzdelávanie. Druhý príspevok priniesol prehľad zákonov a vyhlášok, programov a metodík výchovy a vzdelávania detí v jasliach a materských školách (1948 – 2023). Tretí príspevok porovnáva štatistické údaje týkajúce sa počtov detí do troch rokov veku v materských školách za ostatných 19 rokov. Štvrtý príspevok prezentuje poznanie o význame interakčných aktov pri socializácii a komunikácii detí vo veku od šiestich mesiacov do troch rokov. Piaty príspevok poskytuje výsledky výskumu postojov, ktoré zaujímajú českí respondenti rozdielnych generácií k pobytu dvojročných detí v materskej škole. Šiesty príspevok informuje o výsledkoch kvalitatívne orientovaného výskumu socio-emocionálneho vývinu dvojročných detí ako kľúčového aspektu ich vzdelávania v materskej škole. Siedmy príspevok analyzuje podmienky výchovy a vzdelávania detí pred začiatkom predškolského vzdelávania v Poľsku, ktoré zahŕňajú predovšetkým využívanie rôznych foriem starostlivosti o deti. Ôsmy príspevok je zameraný na problematiku starostlivosti a vzdelávania na stupni ISCED 010 v Poľsku, ukazuje právne aspekty platné v súčasnosti v Poľsku a objasňuje priebeh spolupráce medzi miestnymi orgánmi Krakova a univerzitou s cieľom zlepšiť kvalitu neverejných materských škôl. Deviaty príspevok predkladá výsledky pozorovania 2-ročných detí materských školách a desiaty opisuje špecifiká vývinu detí v ranom veku. Zborník za príspevkami sumarizuje krátke vedecko-pedagogické charakteristiky autorov príspevkov so zameraním na predmetnú problematiku. Vydaním zborníka bude splnený jeden z cieľov projektu a potvrdený fakt, že projekt bol riešený vo vedecko-výskumnej rovine a v kooperácii viacerých odborníkov z domácej aj zahraničnej akademickej komunity. Ďakujem im za tieto príspevky.

Milena Lipnická

ODKAZ J. A. KOMENSKÉHO PRO VÝCHOVU MALÝCH DETÍ

THE LEGACY OF J. A. COMENSKY FOR THE EDUCATION OF SMALL CHILDREN

Jana Uhlířová

Abstrakt

Předškolní výchova v Komenského díle. Pojetí dětství z hlediska první koncepce předškolní výchovy v historii z hlediska systemizace stupňů rozvoje dítěte a z hlediska vývojových etap člověka (celoživotní výchova, rozvoj, kultivace).

Klíčové slova: *dětství, vývoj dítěte, škola mateřského klína, přirozená výchova, Informatorium školy mateřské, Velká didaktika, Obecná porada o nápravě věcí lidských, Vševýchova.*

Abstract

Preschool education in Comenius' work. The concept of childhood in terms of the first conception of preschool education in history in terms of the systematization of stages of child development and in terms of stages of human development (lifelong education, development, cultivation).

Keywords: *Childhood, Child Development, Kindergarten School, Natural Education, Kindergarten School Informatorium, Great Didactics, General Consultation on the Correction of Human Affairs, Education.*

1 ÚVOD

Reformovat (napravovat) lidskou společnost výchovou – „*sub speciae educationis*“ - to byl recept Komenského při řešení celospolečenských rozporů. Komenský vycházel z představy, že účinná výchova nesmí být zaměřena pouze na konkrétní specifické období lidského života, ale je třeba jí ovlivňovat člověka po celý život a to od nejútlejšího věku. Komenský se stavěl proti pojetí dítěte a dětství jako miniaturizace dospělého tak, jak bylo prosazováno ve výchovné praxi ve staletích předcházejících Komenského. Odmítá proto postoj, že dětství je období, které musí být rychle prožito, protože brzdí dosažení kýženého stavu – tj. dosáhnout co nejdříve respektované dospělosti. Své argumenty pro nový koncept opíral o systematické studium renesančních autorů a dlouhodobé pozorování obecných jevů v přírodě. Odtud odvozené principy pak aplikoval na lidský život. Jeho pohledu nejlépe porozumíme v zaměření na příměry, které nejčastěji užívá. Přirovnává totiž lidský život ke stromu s důrazem na jeho růst. Počátek je v semeni zasazeném do půdy. Další růst - první kořínky, listy, květ, peň až k velkému stromu s plody - zdůrazňuje posloupnost v čase vývoje. Žádné z vývojových období není méně hodnotné, žádné nelze umenšit, natož přeskočit. Každé je specificky typické. Bez respektu k následnosti jednotlivých vývojových etap nemůžeme očekávat „*úrodu a sklizeň*“. Lidský život také prochází vývojovými etapami, jejichž smysl je v přípravě specifického předpolí pro etapu následující. Proto nelze, jak se domníval Komenský, bagatelizovat žádnou z vývojových etap, zvláště pak ne tu, která tvoří základ stavby lidského života, dětství. Proto mu přikládal takový význam; dětství je základem celoživotní stavby. Zároveň ho však vnímal jako součást životního běhu člověka, který je počátkem celoživotního rozvoje. Tím Komenský dětství zařadil mezi ostatní etapy („*školy života*“ – škola útlého dětství, dětství, dospívání, mladosti, dospělosti, stáří, smrti), na něž je třeba výchovně působit (Komenský, 1992a, s. 79-143) a vést tak člověka k celoživotní kultuře.

2 METODY

Metodologicky příspěvek vychází z kvalitativního paradigmatu výzkumu. Uplatňuje historicko-komparativní metody. Zdrojem dat byly primární zdroje, tedy díla J. A. Komenského, a dále odborné studie analyzující dílčí otázky dětství v pojetí Komenského. Příspěvek má charakter teoretické studie.

3 VÝSLEDKY

Předškolní výchova

Ještě před odchodem z vlasti (před r. 1628), v době svého skrývání Komenský promýšlel možnosti obnovy školství v situaci, kdy ještě neztratil naději na zvrát poměrů po Bílé hoře ve prospěch nekatolíků. Tehdy Komenský koncipoval Didaktiku (Komenský, 1937) jako součást svého výchovatského projektu Ráj český (původně Ráj církve). Již zde uvažuje o „*škole mateřské v každém domě*“ (1937, s. 188). Součástí tohoto projektu měla být i Informatoria, metodické příručky pro jednotlivé školské stupně.

Informatorium školy mateřské

V roce 1632 dokončil drobný spis Informatorium školy mateřské, který plánoval zařadit jako první stupeň dalších Informatorií, jež hodlal zpracovat jako komplexní pojetí jednotlivých vývojových „*školských*“ stupňů. Další zamýšlená Informatoria (pro školu obecnou, střední školu, atd.) však již nezpracoval. Z plánovaných Informatorií tak napsal pouze jediné, a to Informatorium školy mateřské (Komenský, 1992b). Komenský v něm předložil ucelenou koncepci výchovy nejmenších jako nutného předstupu obecného vzdělávání. Napsal ho pro zlepšení úrovně výchovy bratrských dětí v rodinách Jednoty bratrské, které se musely po roce 1620 uchýlit do exilu. Nedočkal se jeho českého vydání, tedy naplnění snah, aby jím mohly být rozvíjeny české děti. Evropské země – Německo, Švédsko či Polsko, přeložily Informatorium do svých jazyků již za Komenského života. Češi se s ním setkávají až téměř 250 let po jeho napsání, při 1. českém vydání 1858. Postavení dítěte v rodině, a tedy i Komenského pojmání dětství, je reflektováno především v tomto spisu. Tím vytvořil první koncepci předškolní výchovy v historii. Komenský byl při jeho tvorbě ovlivněn přístupem k dítěti v Jednotě bratrské, nejstarší české protestantské církvi, již byl sám příslušníkem. „*Všemu navzdory, vražedné nenávisti, nespravedlnosti, nestoudnosti a hluboké lidské nešťastnosti je třeba vzchopit se k naději. Nelze jinak, než začít od těch, na nichž záleží budoucnost nové, vnitřně obnovené společnosti od dětí a mládeže*“ (Rejchrtová, 1992, s. 9). „*Zvláštní, drahý a slavný klénout jsou dítky. Jsou obraz boží ještě jako nezašpiněný, protože neviňata jsou. Kdo dítky v domě má, jist tím být může, že anděly v domě má*“ (Komenský, 1992b, s. 43, 46, 49). Z příjmů často citovaných z Informatoria školy mateřské je zřejmé, s jakou vážností a citem přistupoval Komenský k dítěti. Domnívám se, že čas nesetřel poselství, které Komenský do Informatoria vložil, a proto, i když vždy s jiným důrazem, promlouvá k vychovatelům přes hranice času. Informatorium školy mateřské bylo prvním komplexně zpracovaným pojetím rozvoje raného dětství (0–6 let) ve světové literatuře. Zmíněná komplexnost nejen podtrhla jeho prvenství, ale zároveň prosadila jeho životnost. Tato životnost se opírá především o princip přirozenosti – tedy zdůraznění přirozeného vývoje dítěte. Komenský umožňoval dítěti svobodný rozvoj, avšak v rámci nenásilného, moudrého vedení, směřujícího k pochopení řádu a pravidel okolního světa. Jeho systematickosti se odráží v Informatoriu ve stanovení cíle, obsahu, metod i prostředků výchovy. Aby byla výchova funkční, je třeba vycházet ze stanovení cíle. Komenský viděl cíl v harmonii. Harmonie vývoje lidské osobnosti bude dosaženo rovnováhou stránky fyzické i psychické, citové i sociální. Harmonie mu představovala souzvuk člověka s přírodou, lidmi i Bohem, tj. pochopení celkového obrazu života a světa.

Dítě

Dítě je bytost vyžadující péči a ochranu. Bytost, která má právo na vcítění se do jejích potřeb, bytost mající právo na lásku a bezpečí, právo na úctu a respekt. Toto vše má být dítěti poskytováno jako základní a samozřejmý předpoklad jeho dalšího rozvoje. Aby tento rozvoj šel k harmonii, měl by se opírat o základní Komenského premisu přirozenosti v dětském vývoji, tj. umožnit dítěti vývoj nenásilný, paralelně probíhající s přírodními vývojovými tendencemi a naplňující jeho heslo: „*Omnia sponte fluant absit violentia rebus.*“ (Nechť všechno volně plyne, budiž násilí vzdáleno věcem.) Nenásilí však pro Komenského neznamenal naprosté pasivní podřízení vychovatele evolučním charakteristikám dítěte, ale aktivní, byť velmi citlivé, vedení dítěte. Právě v míře, kterou Komenský nacházel mezi volností a vedením, spontaneitou a kázní, se projevuje jeho vybroušený pedagogický cit. Z toho plyne i důraz na zaměření vychovatelů. Mají-li dítě vychovávat k harmonii, sami musí o tento cíl usilovat. Pro ně platí tedy také „*vyspívat ve všem, co dovršuje podstatu lidství*“, tj. harmonicky se vyvíjet právě v projevech,

jimiž se lidé liší od ostatních živočichů. Tedy v rozumovém vývoji, ve schopnostech správně své poznání sdělovat, v citovém prohlubování, v pracovním úsilí, správném jednání, v cestě k životní moudrosti. Vztah vychovatele k dítěti je určován nejen výchovou, ale i způsobem, jak vychovatel dítěti rozumí. „*Pěstitel mládeže je právě tak jako lékař pouze služebníkem, nikoli pánem přírody*“ (Komenský 1958, s. 258), a rovněž interakcí mezi nimi: „*Poněvadž tedy nám je za preceptoříčky vystavuje a dává Bůh, jich sobě, jak preceptorů obyčej jest, s ostýcháním vážit máme*“ (Komenský 1992b, s. 51). Odtud vyvodil závěr, že se ve výchovném procesu všichni vzájemně ovlivňují. Avšak ani dítě není pasivním příjemcem vychovatelových snah. Samo zde hraje aktivní roli, která je umožňována důrazem na činnou a tvořivou složku. Životní zkušenost dítěte, zpočátku opřená o smyslové poznávání, je uplatňována a rozvíjena ve hře. Hru považoval u dítěte předškolního věku za stejně důležitou jako je výživa a spánek. Hra je mu činností, při níž dítě nabývá nejpřirozenějším způsobem zkušenosti. Podstatu hry spojoval s lidskou touhou po pohybu a svobodě, s družností, se závoděním, ale i s řádem. Odmítal znásilňování dětské přirozenosti tím, že je vedeno k pasivitě a umělému klidu. Obsah výchovy je podřízen zvláštnostem dětského vývoje; je zdůrazňován celek výchovného obsahu, ne pouze jednotlivé složky. Proto Komenský kladl důraz na:

- a) zdravý tělesný rozvoj dítěte,
- b) rozvoj jemné a hrubé motoriky,
- c) rozvoj smyslů,
- d) rozvoj poznávacích procesů, rozumových schopností a dovedností,
- e) systemizaci vědomostí šestiletého dítěte,
- f) postupný rozvoj a čistotu jazyka,
- g) estetickou výchovu, se zdůrazněním hudební výchovy,
- h) náboženskou výchovu,
- ch) mravní výchovu s důrazem na kázeň,
- i) citovou výchovu.

Prostředky výchovy jsou především hračky. Komenský přemýšlel i o jejich vlastnostech a materiálu, ze kterého jsou vyrobeny, aby se nemohly stát pro dítě zdrojem nebezpečí. Celým Informatoriem prostupuje požadavek úcty k dítěti jako k lidské bytosti, bytosti, která je přijímána s láskou. Výchovným prostředím má být rodina – škola mateřská. Rodina má být místem radosti a potěšení, místem, kde se v dítěti otvírá dychtění po vědění, ale i místem, kde se učí systematicky pracovat a postupně se i podřizovat, ukázněvat a vrstnat do širšího sociálního společenství. Každá bytost v Komenského pojetí je zdokonalitelná, vzdělavatelná, s právem a povinností být vzdělávána, být podněcována ve své tvořivé síle.

Velká didaktika

Při přepracování původní Didaktiky (české) v rozšířenou Velkou didaktiku (mezi lety 1627–1638), se znovu Komenský vrací k problematice školského systému, jehož prvním článkem je škola mateřského klína ve XXVIII. kapitole. Promýšlí na sebe navazující čtyř stupňovitý školský systém, jehož jednotlivé stupně přirovnává k ročním obdobím. „*Škola mateřská je jako příjemné jaro, ozdobené vyrážejícími bylinami a květinami různé vůně*“ (Komenský 1948, s. 215). „*Všecky hlavní větve, které má mít, vyháň strom ze svého kmene hned v prvních letech, takže později není třeba nic jiného, než aby rostly. Tak tedy všecko, čím chceme člověka opatřit pro potřebu celého života, to všecko mu musí být vštěpováno v této první škole*“ (Komenský, 1948, s. 215). Zařazuje zde období prvních šesti let života do stupňovitého systému výchovy. Komenský tím zdůraznil potřebu výchovy již od prvního nadechnutí dítěte. Vychovatel se má proto chopit „*první*“ příležitosti poznat dítě a založit jeho výchovu na „*rozpoznaném přirozeném vývoji*“. Varoval však před pokušením utvářet dítě podle svého vlastního obrazu, bez respektu k jeho individualitě a vývojovým možnostem. Proto doporučuje raději se přiklonit k okamžitým potřebám dítěte než k předčasnému vynucování z vnějšku uloženého řádu.

Obecná porada o nápravě věcí lidských, 4. díl, Vševýchova (Pampaedia)

V Obecné poradě reagoval Komenský na dehumanizační projevy své doby. Zušlechťováním člověka v celku jeho vztahů ke světu, v celku jeho životního vývoje a růstu osobnosti i harmonického sociálního soužití (tzv. univerzální kulturou) stavěl Komenský hráz této dehumanizaci. Jeho připoutání k české reformaci přispělo k jeho pohledu na člověka jako obrazu Božího, obrazu moudrého, dobrého, laskavého a milosrdného Tvůrce. Proto usiloval o to, aby se člověk svému obrazu blížil (svou moudrostí, laskavostí, dobrotou, mocí nad věcmi i sebou samým atd.) a to od narození až po smrt. Proto je nejnadějnější, začne-li se včas, u nejmenších. A proto chápal dětství „jako otevřené možnosti k založení výsočných hodnot lidství“ (Čapková, 1992, s. 18), aby se člověk od nejuťlejšího dětství učil vycházet ze stavu nevzdělanosti do stavu kultivovanosti. Mezi pojmáním dítěte v Informatoriu a uvedením dětství do řádu celoživotního vývoje a vzdělávání v díle Obecná porada o nápravě věcí lidských (4. díl Vševýchova, kap. 9) (1992a), stojí celá Komenského životní praxe. Informatorium reprezentuje konkrétní program, Obecná porada (zvláště Vševýchova) uvedení do celoživotního systému. Ve Vševýchově je dětství (předškolní období) chápáno jako první „škola života“ a je rozděleno na „školu zrození“, tj. prenatalní období (kap. 8) a „školu útlého dětství“ (kap. 9) (Komenský 1992a). Ve Vševýchově doplnil periodizaci dětství a specifikoval ji do konce prvního roku života, do konce třetího a šestého roku. „Upozornil, pro jaké projevy a dovednosti zraje dítě v tom kterém období, ale i na to, že děti nejsou stejné a že je třeba individuálního přístupu, jak bychom dnes řekli, se zřetelem ke sklonům a schopnostem dětí“ (Čapková, 1992, s. 17). Výchova je rozvržena do 6 tříd: a) třída – novorozenců, b) třída – kojenecká, c) třída – žvatlání a prvních kroků, d) třída – řeči, smyslů a vnímání, e) třída – mravů a zbožnosti, f) třída – společné školy prvního vyučování. Komenský si zřetelně uvědomil důležitost přímého kontaktu dítěte s realitou ze všech možných úhlů pohledu, ale i význam zkušenosti získané v kontaktu s přírodou a lidmi. Povšiml si, že věk do 6 let požaduje, aby vychovatel vycházel z celku skutečnosti a dítěti teprve postupně tak, jak zraje, odkrýval jednotlivosti a detaily celku. Smyslové poznání, které stojí na počátku zkušenosti dítěte musí být postaveno na jeho aktivní činnosti. Komenský si rovněž uvědomoval sociální potřebu dítěte při hře ve společenství s jinými vrstevníky (spoludětmi) a proto doporučoval společnou výchovu ke konci prvního šestiletí (mezi 5-6 rokem). Ve Vševýchově se tak poprvé objevil návrh na školu mateřskou jako poloveřejnou instituci v domech zbožných pěstounek v malých skupinách dětí ze sousedství. Před pátým rokem věku však nedoporučoval ponechávat dítě mimo rodinu. Vidina výchovy jako nástroje proměny a zkvalitnění lidské společnosti Komenského neopustila ani v 6. díle Obecné porady – Všenápravě (Panorthosii). Zde opakovaně zdůrazňuje odvozování společenské nápravy od uplatnění a prosazení všeobecné vzdělanosti, která je od počátku spojena s předškolní výchovou. „Takže celá naděje na lepší věk se soustřeďuje jen a jedině na správnou výchovu mládeže.... Neboť dívky jsou na světě nedávnými hosty, a proto se dosud nemohly mnohého zúčastnit, ani získat špatné návyky. Méně porušené se napravuje snáze“ (Komenský, 1992a, s. 378).

4 ZÁVĚR

Je nepochybné, že základy naší kulturní tradice, jež se týkají vedení dítěte předškolního věku, jsou zde – u Komenského. Celou svou životní sílu i vizi věnoval snaze o nápravu a proměnu lidské společnosti v kvalitativně lepší. Nástrojem k této přeměně je mu výchova všech, ve všem a veskrze, aby lidé porozuměli tomu, co je pro život podstatné. Lidstvo tak mělo dospět k tzv. univerzální kultuře. Úcta k lidské bytosti, vyvěrající z české reformace, se u Komenského netýkala jen dospělé bytosti, ale i bytosti nedospělé – dítěte. Pozdvihl tak na novou úroveň specifiku dětství, období lidského života, dosud bagatelizované. Argumentačně tak poukázal na odlišnosti dětství od následných životních etap. Tato specifika dětství však nepoužil k izolaci počátku od dalšího životního vývoje, ale zjednal mu respekt k tomu, aby ho rovnoprávně začlenil do celoživotního vývoje. Opora v přirozené výchově, jež našla své kořeny ve vývoji jako principu růstu a zrání dítěte, Komenskému umožnila proměnit i vztah mezi dospělým a dítětem. Dospělý je chápán jako strážce cest dítěte, jenž mu nabízí klíč k otvírání světa. Obrazně nabídnutá ruka dítětem necloumá, netáhne ho. Patří totiž dospělému, který je laskavý a rozumí dětskému vývoji. Nelze však zapomenout, že tento dospělý, který dohlédl v některých

aspektech až k hranicím naší současnosti, je zasazen do historických kulí 17. století. Hlubší poznání a další životní zkušenosti vedly Komenského k tomu, že se k problematice dětství vracel opakovaně, ale vždy ho nahlížel v nových souvislostech. Tato skutečnost se promítla v jeho textech počínaje Didaktikou, přes Informatorium školy mateřské, Velkou Didaktikou, Vševýchovou a konečně i Všenápravou, jež jsou analyzovány v předchozím textu. K významným podnětům Komenského díla patří i to, že výchovu nejmenších učinil součástí nejen filozofie výchovy, ale i života samého. Linie Komenského může být vodítkem, aby vychovatelé v dalších staletích nesešli z cesty ve smyslu přílišné manipulace či svobody a anarchie, a mohla být směrovkou k rozvoji předškolních dětí tak, jak jim přísluší v harmonickém, vyrovnaném ovzduší národa, jemuž se výchova stala charakteristickou vlastní bohatou tradicí. Objevování Komenského a příklon k němu se v Čechách objevuje až v 19. století, a to v souvislosti s postupujícím národním obrozením a hledáním kořenů moderního národa a národní české identity. Smysluplnost návratů ke Komenskému dnes je víc než zjevná. Člověk, který má uskutečnit svou lidskou možnost, tj. stát se člověkem, musí být zároveň člověkem "napraveným výchovou". A to výchovou přirozenou, rozvíjející v člověku hlubiny tvořivosti, radosti z poznání a konání. Komenského zřetel ke vztahu mezi obsahem výchovy, přirozeným rozvojem žáka a jeho sociálním uplatněním je i dnes velmi inspirativní. Proto je lidská společnost společností výchovy, a to ve smyslu „nápravy věcí lidských“. Proto pojetím otázek vzdělání v nejširších souvislostech života ukazuje Komenského dílo k horizontu a je nám dnes srozumitelnější než předcházejícím generacím. A proto je návrat ke Komenskému dnes víc než smysluplný, neboť nás úzce vede na hlubinu lidskosti, lidskosti, kterou je třeba chránit v přetechizovaném světě.

REFERENCE

- ČAPKOVÁ, Dagmar. (1992). Předškolní výchova v díle J. A. Komenského. In. MIŠURCOVÁ, Věra, ed. *Comenius' heritage and education of man for the 21st century: Odkaz Komenského a výchova člověka pro 21. století. Section 4, Comenius' heritage and early childhood education = Odkaz Komenského a předškolní výchova*. Prague: Charles University - Comenius Institute of Education.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. (1992a). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. (1937). *Jana Amosa Komenského Didaktika, to jest, Umění umělého vyučování: kterak by totiž člověk, dřív než na těle zroste a stav svůj začne, všemu tomu, což ku potřebě a ozdobám přítomného i budoucího života přináleží, šťastně, snadně, plně vyučen a tak potěšeně k životu obojímu nastrojen býti mohl: co se vše mocně, základy z samého přirození vzatými, prokazuje, ustavičně příklady jiných řemeslných umění vysvětluje, dokonale, na léta, měsíce dny a hodiny rozměřuje, a ke všemu tomu, aby k cíli přivedeno bylo, i probuzení činí i radu dává*. 5. vydání. V Praze: I. L. Kober.
- KOMENSKÝ, Jan Amos et al. (1958). *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek 1, Slovo úvodní, Navržení krátké o obnovení škol v Království českém, Velká didaktika, Informatorium školy mateřské, Brána jazyků otevřená*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. (1948). *Didaktika velká*. Brno: Komenium.
- KOMENSKÝ, Jan Amos - REJCHRTOVÁ, Noemi - LANGMEIER, Josef. (1992b). *Informatorium školy mateřské. Jan Amos Komenský; průvodní studie Noemi Rejchrtová, Josef Langmeier*. Praha: Kalich.
- UHLÍŘOVÁ, Jana. (1992). Komenského pojetí dětství. In. MIŠURCOVÁ, Věra, ed. *Comenius' heritage and education of man for the 21st century: Odkaz Komenského a výchova člověka pro 21. století. Section 4, Comenius' heritage and early childhood education = Odkaz Komenského a předškolní výchova*. Prague: Charles University - Comenius Institute of Education.

KONTAKT NA AUTORKU

doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Katedra preprimární a primární pedagogiky, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

jana.uhlirova@pedf.cuni.cz, +420 605 130 031

PREHĽAD LEGISLATÍVY, KURIKÚL A METODÍK VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DETÍ V JASLIACH A MATERSKÝCH ŠKOLÁCH (1948 – 2023)

OVERVIEW OF LEGISLATION, CURRICULA AND METHODS OF EDUCATION CHILDREN IN NURSERIES AND KINDERGARTENS (1948 - 2023)

Milena Lipnická

ABSTRAKT

Cieľom príspevku bolo prezentovať prehľad legislatívy, kurikúl a metodík výchovy a vzdelávania detí v jasliach a materských školách od roku 1948 do roku 2023. Menili sa ideovo, hodnotovo aj obsahovo, boli prijímané a vydávané v rôznych časových úsekoch a súviseli so zmenami v spoločnosti a školstve. Názvy a stručný opis legislatívnych a kurikulárnych dokumentov a metodických publikácií platných na úrovni štátu sú v príspevku chronologicky zoradené v štyroch obdobiach v rozmedzí rokov 1948 – 2023. Obsahujú výňatky týkajúce sa podmienok výchovy a starostlivosti o deti do 3 rokov veku. Dokumenty v jednotlivých obdobiach právne a didakticky spolu súvisia, nadväzujú na seba. Ustanovenia zákonov sú konkretizované paragrafmi vyhlášok, metodiky ukazujú cesty dosahovania cieľov štátnych kurikúl.

Kľúčové slová: školská legislatíva, programy výchovy a vzdelávania, metodiky výchovy a vzdelávania.

ABSTRACT

The aim of the paper was to present an overview of the legislation, curricula and methodologies for the education and training of children in nurseries and kindergartens from 1948 to 2023. They varied in ideas, values and content, were adopted and issued at different points in time, and were related to changes in society and education. The titles and brief descriptions of the legislative and curriculum documents and methodological publications in force at the state level are chronologically arranged in the paper in four periods ranging from 1948 to 2023. They contain excerpts related to the conditions of education and care of children up to 3 years of age. The documents in each period are legally and didactically related to each other and build on each other. Provisions of laws are concretized by paragraphs of decrees, methodologies show ways of achieving the goals of state curricula.

Kľúčové slová: School legislation, Education programmes, Methods of education.

1 ÚVOD

Obdobie rokov 1948 – 1966

Toto obdobie započalo prijatie zákona č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství (školský zákon), ktorý bol prijatý 21. apríla 1948. V tomto zákone sa ešte neriešila inštitucionálna výchova a vzdelávanie detí od narodenia do 3 rokov veku. Podľa § 8 materská škola poskytovala deťom vo veku od 3 rokov veku výchovnú starostlivosť, zdravotnú a sociálnu ochranu v súčinnosti s rodinou. Dočasný pracovný program pre materské školy (1946) bol vydaný ešte pred prijatím menovaného zákona. Bol prvou celoštátnou smernicou pre výchovnú prácu v materských školách. Nadväzujúci Pracovný program materskej školy (1948) priniesol nové, socialistické ponímanie výchovy detí, ktorá prebiehala ako sústavná a cieľavedomá jednotne vo všetkých v materských školách. Ani zákon č. 31/1953 Zb. o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov problematiku výchovy a vzdelávania detí raného veku neriešil. V roku 1953 boli vydané Dočasné osnovy pre materské školy. Po preverení a úpravách boli do praxe zavedené ako Osnovy pre materské školy v roku 1955. Neboli ešte vypracované pre 2-ročné deti. Nadväzujúci zákon č. 186/1960 Zb. o sústave výchovy a vzdelávania (§ 2) ustanovil jednotnú školskú sústavu. V tejto sústave sa deťom do 6 rokov veku poskytovala predškolská výchova v jasliach a materských školách. Predškolská výchova sa začala podľa tohto zákona už v jasliach. Jasle a materské

školy sa mohli zriaďovať ako zdravotnícke a výchovné zariadenia v spoločných budovách. Tento zákon ako prvý priniesol právnu možnosť inštitucionálnej starostlivosti a výchovy pre deti mladšie ako 3 roky. *Vyhláška č. 72/1961 Zb. o zriaďovaní jaslí a materských škôl v spoločných budovách* mala organizačne zabezpečiť splnenie legislatívnych požiadaviek v zákone č. 186/1960 Zb. Za týmto účelom sa začali stavať nové budovy pre jasle-materské školy podľa základných typových podkladov. Prispôbovali sa im aj staršie budovy. *Program výchovnej práce v jasliach a materských školách (1966)* prvýkrát nahradil pojem osnova pojmom program a zároveň ako prvý obsahoval ciele a obsah výchovy a vzdelávania detí v jasliach od 0-3 rokov veku. Tie boli rozdelené na vekové skupiny, pričom pre každú z nich bola opísaná výchovná práca a jej obsah. Bol teda vypracovaný pre výchovu a vzdelávanie detí od 0 do 6 rokov veku. Delil sa na dve časti, a to konkrétne na výchovu v jasliach a materských školách. Výchova 2-ročných detí prislúchala k tretej vekovej skupine, ktorá bola určená pre staršie batoľatá (2 – 3 roky). *Metodika výchovnej práce v jasliach a v materských školách (1967)* uvádzala spôsoby a formy dosahovania cieľov Programu výchovnej práce v jasliach a materských školách (1966). Od roku 1966 boli štátne programy výchovy a vzdelávania detí vydávané spoločne pre jasle a materské školy. Ciele a obsah starostlivosti a výchovy detí v uvedených predškolských zariadeniach boli nadväzujúce. Platili v Československej socialistickej republike až do roku 1989.

Obdobie rokov 1966 – 1989

Začalo sa prijatím zákona č. 78/1978 Zb. o školských zariadeniach. Tri roky pred ním začal platiť *Program výchovnej práce v jasliach a materských školách (1975)*, ktorý priniesol rozšírený obsah výchovnej práce v jasliach a materských školách. Program bol rozčlenený na zložky výchovy a obsah výchovy jednotlivých vekových skupín detí v nich. Obsah výchovnej práce pre každú vekovú skupinu uvádzal stručný opis vekových osobitostí detí v jednotlivých oblastiach vývinu. *Zákonom č. 78/1978 Zb. o školských zariadeniach* predškolské zariadenia boli ustanovené samostatné zariadenia jasle a materská škola aj spoločné zariadenie jasle a materská škola a detský útulok (§ 3). *Program výchovnej práce v jasliach a materských školách (1978)* bol základnou rámcovou normou predškolskej výchovy detí naplnenou konkrétnym obsahom pre jasle a materské školy. V základných východiskách sa nelíšil od Programu výchovnej práce v jasliach a materských školách (1975). *Metodika výchovnej práce v predškolských zariadeniach (1979)* metodicky rozpracúvala spomínané programy. Doplnkovým materiálom k Programu výchovnej práce v jasliach a v materských školách z roku 1978 bola upravená *Metodika výchovnej práce v jasliach a v materských školách (1981)*. *Vyhláška č. 118/1980 Zb. o materských školách, spoločných zariadeniach jasle a materská škola a detských útulkoch* určovala pravidlá organizácie a podmienok spoločných zariadení. Materská škola sa mohla zriadiť aj pre deti od dvoch rokov veku, ak pre malý počet detí nebolo možné zriadiť v mieste jasle, a ak zákonní zástupcovia prihlásili na pravidelnú dochádzku aspoň dvadsať detí vo veku od dvoch do piatich rokov. Ak sa zvýšil počet detí do troch rokov na šesťnásť, zriadilo sa oddelenie jaslí. V tomto prípade sa materská škola zmenila na spoločné zariadenie. Mohlo sa zriadiť, ak zákonní zástupcovia prihlásili do materskej školy aspoň dvadsať detí a do jaslí najmenej šesťnásť detí. Detský útulok sa mohol zriadiť, ak prihlásili zákonní zástupcovia na pravidelnú dochádzku počas celého roku alebo v sezóne aspoň desať detí vo veku od dvoch do šiestich rokov; u detí od dvoch rokov zákonní zástupcovia predložili potvrdenie obvodného lekára, že dieťa je dostatočne vyspelé a spôsobilé navštevovať detský útulok. V miestach, kde neboli zriadené jasle, mohla materská škola prijímať deti vo veku od dvoch rokov. Deti sa prijímali spravidla do predškolského zariadenia v obvode, kde bývali. Hodnoty deklarované v socialistickej legislatíve podmienili ciele a obsah predškolskej výchovy. Obsahovali ich tri, skoro zhodné programy. Mali názov *Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách*. V pedagogickej praxi sa vystriedali v rozmedzí dvanástich rokov (1975, 1978, 1986). *Program výchovnej práce v jasliach a materských školách z roku 1978* bol málo upravený a vydaný v Slovenskom pedagogickom nakladateľstve v roku 1986 s totožným názvom. K tomuto programu prináležala *Metodika výchovnej práce v jasliach a v materských školách (1986)*. Posledným programom, ktorý v školstve spájal výchovu a vzdelávanie detí v jasliach a v materských školách bol *Program výchovnej práce v jasliach a materských školách (1987)*. V materských školách bol používaný ešte aj po nežnej revolúcii v roku 1989,

ale s dištancovaním sa od ideologických hodnôt socializmu. Po dosiahnutí samostatnosti Slovenskej republiky v roku 1993 platil ešte ďalších 6 rokov až do roku 1999.

Obdobie rokov 1989 – 2008

Zákon č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach zaradil predškolské zariadenia do výchovno-vzdelávacích zariadení, ktoré patrili do školských zariadení. Ich súčasťou už neboli jasle. Predškolskými zariadeniami boli materská škola a špeciálna materská škola. Do materskej školy sa prijímali a do špeciálnej materskej školy sa zaraďovali deti spravidla od troch do šiestich rokov veku; ak malo zariadenie vhodné podmienky, bolo možné prijať aj dvojročné dieťa (§ 5). *Vyhláška č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach* a *Vyhláška č. 81/1997 Z. z. o predškolských zariadeniach* novelizovala predchádzajúcu vyhlášku. Obidve určovali, že dvojročné deti bolo možné zaraďovať do tried za stanovených podmienok. Ak bolo do triedy zaradené dieťa mladšie ako tri roky, znížil sa najvyšší počet detí v triede o jedno dieťa. Ak do materskej školy prihlásili rodičia osem detí mladších ako tri roky, tieto deti sa zaraďovali do samostatnej triedy; do takejto triedy nebolo možné zaradiť viac ako 20 detí. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách* (1999) vychádzal z teórie tvorivo-humanistickej výchovy a systému rozvoja osobnosti dieťaťa známeho pod skratkou KEMSAK. V centre pozornosti učiteľov malo byť dieťa ako subjekt výchovy, jeho individualita a rozvoj. Podľa tohto programu mali učitelia upustiť od svojho dominantného postavenia, pristupovať k dieťaťu rovnocenne a dôstojne. Mali sa zamerať na podporu aktívneho učenia a hrania sa detí, diferencovať a individualizovať ich výchovu a vzdelávanie. Na rozdiel od priorít socialistickej výchovy a vzdelávania uviedol do praxe hodnoty demokracie a humanizmu. Bol záväzný pre materské školy zaradené do siete predškolských zariadení na Ministerstve školstva Slovenskej republiky.

Obdobie rokov 2008 – 2023

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov bol viackrát novelizovaný a stále platí. Týmto zákonom sa materské školy prestali zaraďovať medzi predškolské zariadenia/školské zariadenia. Zaradili sa medzi školy. Dvojročné deti môžu byť prijímané do materských škôl za určitých podmienok. Jedna z noviel školského zákona (2021) ustanovila, že najvyšší počet detí v triede materskej školy môže byť 18 pre deti vo veku dva roky až tri roky. Pri určovaní počtu detí v triede sa môže zohľadniť počet detí v triede mladších ako tri roky. Novela č. 182/2023 Z. z. sa touto skupinou detí nezaobrá. *Vyhláška č. 308/2008 Z. z. o materskej škole* konkretizovala, že do samostatnej triedy s deťmi mladšími ako tri roky mohol riaditeľ zaradiť najmenej päť detí a najviac desať detí. Ak boli v triede deti mladšie ako tri roky a bolo ich viac ako desať, ich výchovu a vzdelávanie zabezpečovali striedavo traja učitelia. Reformovanie školského systému v roku 2008 tiež znamenalo vytvorenie a zavedenie štátnych vzdelávacích programov na všetkých stupňoch vzdelávania. Pre predprimárne vzdelávanie začal platiť *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* (2008). Po necelých siedmich rokoch bol skupinou tvorcov inovovaného štátneho kurikula (2015) prehodnotený a kritizovaný, v roku 2016 bol vydaný *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. K programu z roku 2008 boli na štátnej úrovni vydané *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov* (2009), *Metodické príručky Škôlka hrou* (2009) a *Metodika predprimárneho vzdelávania* (2011). K programu z roku 2016 bola vydaná sada metodických príručiek k jednotlivým vzdelávacím oblastiam (2016) a *Adaptácie výkonových štandardov* (2017). *Zákon 273/2021 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)* nerieši explicitne výchovu a vzdelávanie 2-ročných detí. *Vyhláška č. 541/2021 Z. z. o materskej škole* oproti predchádzajúcej vyhláške nezmenila podmienku, že „ak je v triede viac ako desať detí mladších ako tri roky, ich výchovu a vzdelávanie zabezpečujú striedavo na zmeny traja učitelia materskej školy.“ Počas pobytu vonku, ktorého súčasťou môže byť aj vychádzka, zodpovedá a) jeden učiteľ materskej školy a podľa potreby aj ďalší zamestnanec materskej školy za najviac 21 detí triedy pre deti vo veku dva roky až šesť rokov, jeden učiteľ materskej školy a ďalší zamestnanec materskej školy za triedu detí 2-3 ročných.

2 METÓDY

Zhrňujúci prehľad legislatívy, kurikúl a metodík výchovy a vzdelávania detí v jasliach a materských školách bol realizovaný za zvolené časové obdobie od roku 1948 do roku 2023. Najvýznamnejšie ustanovenia o výchove a vzdelávaní 2-ročných detí v jasliach a materských školách sú systematizované v historickej postupnosti. Vzorku tvorili dokumenty a publikácie schválené a platné na štátnej úrovni v sledovanom období. Výsledky sú prezentované v prehľadových tabuľkách.

3 VÝSLEDKY

Tabuľka 1. Prehľad zásadných ustanovení z legislatívy o výchove a vzdelávaní 2-ročných detí v MŠ (1948 - 2023)

Zákon č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství (školský zákon)	Neriešil výchovu a vzdelávanie 2-ročných detí v jasliach a materských školách (ďalej MŠ). MŠ poskytovala deťom od 3 rokov veku do doby, keď začnú dochádzať do národnej školy výchovnú starostlivosť, zdravotnú a sociálnu ochranu v súčinnosti s rodinou (§ 8).
Zákon č. 31/1953 Zb. o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov	Neriešil výchovu a vzdelávanie 2-ročných detí v jasliach a MŠ. „MŠ poskytuje deťom vo veku od 3 rokov predškolskú výchovnú starostlivosť, zdravotnú a sociálnu ochranu“ (§ 2).
Zákon č. 186/1960 Zb. o sústave výchovy a vzdelávania Ustanovil jednotnú školskú sústavu.	Predškolská výchova sa začínala podľa tohto zákona aj v jasliach. Spolu s materskými školami mali pomáhať rodine pri všestrannej starostlivosti o deti a umožniť ženám aktívnu účasť vo verejnom živote a na spoločenskej práci, a tak prispievať „k plnému rozvinutiu a uplatneniu všetkých ich schopností a záujmov“ (§ 3). Jasle sa mali starať v úzkej súčinnosti s rodinou o všestranný rozvoj detí od najútlejšieho veku do troch rokov. „V súlade s cieľmi vyspelej socialistickej spoločnosti poskytuje sa deťom od najranejšieho veku do šesť rokov výchova i primeraná príprava pre základné vzdelávanie“ (§ 2). Jasle a materské školy sa mohli zriaďovať ako zdravotnícke a výchovné zariadenia v spoločných budovách. Jasle sa mali starať v úzkej súčinnosti s rodinou o všestranný rozvoj detí od najútlejšieho veku do troch rokov. Materská škola sa mala zas starať v úzkej súčinnosti s rodinou o všestranný rozvoj detí od troch rokov do času, keď začnú chodiť do základnej deväťročnej školy (§ 3). Jasle a materské školy sa mohli zriaďovať ako zdravotnícke a výchovné zariadenia v spoločných budovách (§ 4).
Vyhláška č. 72/1961 Zb. o zriaďovaní jasí a materských škôl v spoločných budovách	Jasle a materské školy sa mohli zriaďovať podľa miestnych podmienok v spoločných budovách. Výchovnú starostlivosť o deti v týchto zariadeniach mal vykonávať „jeden kolektív odborných pracovníkov na základe jednotného zdravotného a výchovného systému s prihliadnutím na rozvoj jednotlivých detí a aby sa prechod detí z jasí do materskej školy uskutočňoval plynule a bez ťažkostí pre deti a rodičov“ (§ 1). Pre jasľové oddelenia jasí-materských škôl platili predpisy pre samostatné jasle, „najmä pokiaľ ide o poskytovanie zdravotnej starostlivosti, o normy stravovania a vybavenia“ (§ 5). Osobitným predpisom bolo riešené zabezpečovanie jednotného výchovného pôsobenia jasí-materskej školy a rodiny (§ 6). Odbornú zdravotnú starostlivosť v jasliach-materských školách riadil, kontroloval a za túto činnosť miestnemu národnému výboru zodpovedal príslušný ústav národného zdravia, ktorý mal poveriť jedného lekára vykonávaním zdravotnej starostlivosti.
Zákon č. 78/1978 Zb. o školských zariadeniach	Do predškolských zariadení patrili už aj samostatné zariadenia jasle a materská školy a tiež spoločné zariadenie jasle a materská škola a detský útulok. Jasle boli detské výchovné zariadenia s liečebno-preventívnou starostlivosťou. Mali sa starať o zdravý telesný a duševný vývin a o harmonický rozvoj detí spravidla do troch rokov veku (§ 4). Materská škola nadväzovala na výchovu dieťaťa v rodine a v jasliach, všestranne rozvíjala osobnosť dieťaťa spravidla vo veku od troch do šiestich rokov a pripravovala ho na vstup do základnej školy (§ 5).
Vyhláška č. 118/1980 Zb. o materských	Jasle a materská škola sa mohli zriaďovať aj ako spoločné zariadenia jasle a materská škola (ďalej len „spoločné zariadenie“) so spoločnou správou. Materská škola sa

školách, spoločných zariadeniach jasle a materská škola a detských útulkoch	mohla zriadiť aj pre deti od dvoch rokov veku, ak pre malý počet detí nebolo možné zriadiť v mieste jasle, a ak zákonní zástupcovia prihlásili na pravidelnú dochádzku aspoň dvadsať detí vo veku od dvoch do piatich rokov. Ak sa zvýšil počet detí do troch rokov na šesťnásť, zriadilo sa oddelenie jaslí. V tomto prípade sa materská škola zmenila na spoločné zariadenie (§ 3). Spoločné zariadenie sa mohlo zriadiť, ak prihlásili zákonní zástupcovia do materskej školy aspoň dvadsať detí a do jaslí najmenej šesťnásť detí. Detský útulok sa mohol zriadiť, ak prihlásili zákonní zástupcovia na pravidelnú dochádzku počas celého roku alebo v sezóne aspoň desať detí vo veku od dvoch do šiestich rokov; u detí od dvoch rokov zákonní zástupcovia predložili potvrdenie obvodného lekára, že dieťa je dostatočne vyspelé a spôsobilé navštevovať detský útulok (§ 4). V miestach, kde neboli zriadené jasle, mohla materská škola prijímať deti vo veku od dvoch rokov. Zákonný zástupca v takomto prípade predložil osvedčenie obvodného detského lekára o tom, že dieťa je dostatočne vyspelé a spôsobilé navštevovať materskú školu. V tejto materskej škole mohlo byť najviac päť detí vo veku od dvoch do troch rokov (§ 5).
Zákon č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach	Predškolské zariadenia zabezpečovali výchovu a vzdelávanie detí v predškolskom veku. Dopĺňali rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa. Súčasťou predškolskej výchovy bola aj príprava dieťaťa na povinnú školskú dochádzku. Do predškolských zariadení sa prednostne prijímali deti, ktoré dovŕšili päť rokov veku a deti, ktoré mali odloženú povinnú školskú dochádzku. Predškolskými zariadeniami boli materská škola a špeciálna materská škola. Pre deti, ktoré potrebovali špeciálnu starostlivosť, sa zriaďovali v materských školách špeciálne triedy. Do materskej školy sa prijímali a do špeciálnej materskej školy sa zaraďovali deti spravidla od troch do šiestich rokov veku; ak malo zariadenie vhodné podmienky, bolo možné do neho prijať aj dvojročné dieťa (§ 5). Jasle od tohto času prestali byť súčasťou rezortu školstva. Začali patriť pod Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny.
Vyhláška č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach	Ak do materskej školy prihlásili rodičia osem detí mladších ako tri roky, tieto deti sa zaraďovali do samostatnej triedy; do takejto triedy nebolo možné zaradiť viac ako 20 detí (§ 7). S triedou detí mladších ako tri roky, detí vo veku od troch do štyroch rokov a s triedou postihnutých detí sa uskutočňovala vychádzka len v prítomnosti 2 pracovníkov (§ 11).
Vyhláška č. 81/1997 Z. z. o predškolských zariadeniach, ktorou sa menila a doplnila vyhláška č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach	Ak do materskej školy prihlásili rodičia osem detí mladších ako tri roky, tieto deti sa zaradili do samostatnej triedy. Do takejto triedy nemožno možné zaradiť viac ako 20 detí. Do triedy bolo možné zaradiť medzi zdravé deti najviac päť postihnutých detí, pričom sa po zaradení najvyšší počet detí znížil podľa závažnosti postihnutia o dve až štyri deti (§ 6).
Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)	Najvyšší počet detí v triede materskej školy je 18 pre deti vo veku dva roky až tri roky. Pri určovaní počtu detí v triede sa môže zohľadniť počet detí v triede mladších ako tri roky (§ 28).
Vyhláška č. 308/2008 Z. z. o materskej škole	Do samostatnej triedy s deťmi mladšími ako tri roky mohol riaditeľ zaradiť najmenej päť detí a najviac desať detí. Ak boli v triede deti mladšie ako tri roky a bolo ich viac ako desať, ich výchovu a vzdelávanie zabezpečovali striedavo traja učitelia. V triede s celodennou výchovou a vzdelávaním s deťmi mladšími ako tri roky, ktorých je viac ako desať, pracovali striedavo traja učitelia, pri obliekaní a sebaobsluhy detí pomáhal aj nepedagogický zamestnanec. Na vychádzke nemohol mať pedagogický zamestnanec viac ako 21 detí od štyroch do piatich rokov alebo 22 detí starších ako päť rokov. Pri vyššom počte detí alebo pri činnostiach, ktoré si vyžadovali zvýšený dozor, riaditeľ zabezpečil ďalšieho zamestnanca materskej školy, ktorý pod vedením učiteľa dbal na bezpečnosť detí. V materskej škole pri zdravotníckom zariadení zodpovedal za bezpečnosť detí pedagogický zamestnanec a zdravotnícky zamestnanec. S triedou s deťmi mladšími ako tri roky, s deťmi vo veku od troch

	do štyroch rokov a s deťmi so zdravotným znevýhodnením sa uskutočňovala vychádzka detí vždy za prítomnosti dvoch zamestnancov.
Zákon 273/2021 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)	§ 59 bol doplnený odsekom 12, ktorý znie: „ <i>dieťa od dovŕšenia dvoch rokov veku možno prijať na predprimárne vzdelávanie, ak sú v materskej škole vytvorené vhodné kapacitné, personálne, materiálne a iné podmienky.</i> “
Vyhláška č. 541/2021 Z. z. o materskej škole	Ak je v triede viac ako desať detí mladších ako tri roky, ich výchovu a vzdelávanie zabezpečujú striedavo na zmeny traja učitelia materskej školy. Počas pobytu vonku, ktorého súčasťou môže byť aj vychádzka, zodpovedá a) jeden učiteľ materskej školy a podľa potreby aj ďalší zamestnanec materskej školy za najviac 21 detí triedy pre deti vo veku dva roky až šesť rokov, 21 detí triedy pre deti vo veku štyri roky až päť rokov alebo 22 detí triedy pre deti vo veku päť rokov až šesť rokov, jeden učiteľ materskej školy a ďalší zamestnanec materskej školy za triedu pre deti vo veku dva roky až tri roky. Počas pobytu vonku, ktorého súčasťou môže byť aj vychádzka, zodpovedá a) jeden učiteľ materskej školy a podľa potreby aj ďalší zamestnanec materskej školy za najviac 21 detí v triede pre deti vo veku dva roky až šesť rokov, 21 detí v triede pre deti vo veku štyri roky až päť rokov alebo 22 detí v triede pre deti vo veku päť rokov až šesť rokov, jeden učiteľ materskej školy a ďalší zamestnanec materskej školy za triedu pre deti vo veku dva roky až tri roky, vo veku tri roky až štyri roky alebo so zdravotným znevýhodnením bez ohľadu na ich vek.

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2. Prehľad štátnych programov a metodík výchovy a vzdelávania v jasliach a MŠ (1948 - 2023)

Obdobie rokov 1948 – 1966				
Dokumenty				
Programy	Pracovný program materskej školy (1948)	Prechodné učebné osnovy pre materské školy (1953)	Osnovy výchovnej práce pre materské školy (1960)	Program výchovnej práce v jasliach a v materskej škole (1966)
Metodiky				Metodika výchovnej práce v jasliach a v materských školách (1967)
Obdobie rokov 1966 – 1989				
Programy	Program výchovnej práce v jasliach a materských školách (1975)	Program výchovnej práce v jasliach a materských školách (1978)	Program výchovnej práce v jasliach a materských školách (1986)	
Metodiky		Metodika výchovné práce v predškolských zariadeních (1979) Metodika výchovnej práce v jasliach a v materských školách (1981).	Metodika výchovnej práce v jasliach a v materských školách (1986)	
Obdobie rokov 1989 – 2008				
Programy	Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999)			
Metodiky				
Obdobie rokov 2008 – 2023				
Programy	Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008)		Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) ¹	

¹ V platnosti bol jeden školský rok 2015/2016 inovovaný Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015), ktorý sa pilotne zavádzal do praxe. Po skončení pilotnej fázy sa revidoval. Nadobudnutím platnosti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách v roku 2016 (č. 2016-17780/27322:1-10AO) sa s účinnosťou od 1. septembra 2016 skončila platnosť štátneho kurikula z roku 2008 a 2015.

<i>Metodiky</i>	Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov (2009), Metodické príručky Škôlka hrou (2009), Metodika predprimárneho vzdelávania (2011).	Metodické príručky k vzdelávacím oblastiam štátneho kurikula (2016), Adaptácie výkonových štandardov (2017), Metodická príručka k implementácii digitálnych technológií naprieč vzdelávacími oblasťami ŠVP (2016), Metodická príručka k evaluácii v MŠ (2016),
-----------------	--	---

Zdroj: vlastné spracovanie

4 ZÁVER

Minulosť a súčasnosť výchovy a vzdelávania detí v ranom a predškolskom veku je v niečom zhodná aj odlišná. Je to prirodzené. Menili sa hodnoty a priority spoločnosti aj školstva. Napredovali i stagnovali, a istým spôsobom ovplyvnili legislatívu, osnovy a programy predškolskej výchovy a vzdelávania detí. Kurikulá viac či menej prispôbovali výchovu a vzdelávanie úrovni potrieb detí raného a predškolského veku aj rozvoja spoločnosti. V analýze štátnych kurikul sa ukázalo, že rovnováha medzi týmito dvomi pólmi bola narušovaná spoločenskými hodnotami, hlavne v socialistickej spoločnosti. Pre tvorbu nadväzujúcich programov sa treba historicky poučiť, inšpirovať sa z dobrých skúseností aj sa vyhnúť chybám z minulosti. Prínosom článku je prehľad všetkých právnych dokumentov od roku 1948 po súčasnosť s ustanoveniami týkajúcimi sa jasli a materských škôl. Možno v nich vidieť nadväznosť legislatívy, kurikul a metodík výchovno-vzdelávacej práce v jasliach a materských školách v sledovanom období. Najskôr boli používané rámcové osnovy, neskôr záväzné programy výchovnej práce (od roku 1953). V období od začiatku 19. storočia do skončenia druhej svetovej vojny boli používané rôzne osnovy, programy alebo plány. Tvorili ich učitelia v jednotlivých inštitúciách. Rok po skončení druhej svetovej vojny (1946) bol začiatkom vydávania štátnych kurikul na Slovensku. Po roku 1948 boli kurikulá jednotné a záväzné. Ciele a obsah výchovy detí v jasliach a materských školách súviseli so socialistickou ideológiou. Jednou z hodnôt socialistickej výchovy bola selekcia detí na zdravé a postihnuté. Preto sa rozvinula sieť materských škôl a špeciálnych materských škôl. Pre výchovu detí v nich boli vydané štátne kurikulá a metodiky. Najskôr išlo o jeden program platný pre osobitné materské školy. Neskôr sa programy špecializovali na výchovu detí podľa druhov postihnutia. V materských školách takáto diferenciácia nebola, platil iba jeden štátnom vydaný program. Napriek intenzívnym snahám o inklúziu v edukácii a diferenciáciu vo výučbe stav bežných materských škôl, špeciálnych materských škôl a kurikul dodnes pretrváva. Politická doktrína spoločnosti ale z kurikul vymizla. Nahradená bola tvorivo-humanistickou koncepciou výchovy a vzdelávania. Ovplyvnila ponímanie dieťaťa aj edukačné prístupy v jeho celostnom rozvoji. Tieto hodnoty boli zdôvodnené v Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999) aj v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008). Inovované štátne kurikulum (2016) už ciele a obsah predprimárneho vzdelávania nezdôvodňuje teóriami ani koncepciami výchovy a vzdelávania. Zdôraznilo postavenie materských škôl v školskom systéme a prispôbilo k tomu aj štandardy a metodiky predprimárneho vzdelávania.

REFERENCIE

Štátne programy výchovy a vzdelávania

Pracovný program materskej školy. Vydaný na základe výnosu Povereníctva školstva a osvetu dňa 12. 8. 1948. pod č. 5482.

Prechodné osnovy pre materské školy. (1953). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Vydané na základe výnosu Povereníctva školstva a osvetu č. 73.128/1953-I/1.

Osnovy výchovnej práce pre materské školy. (1960). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo na základe výnosu Povereníctva školstva a kultúry pod č. 11 584/1960 – Vo.

Program výchovnej práce v jasliach a v materskej škole. (1966). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Program výchovnej práce v jasliach a materských školách. (1975). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo na základe výnosu Ministerstva zdravotníctva ŽD-254-7. 4. 1966 a Ministerstva školstva a kultúry č. 27730/66-I/3.

Program výchovnej práce v jasliach a materských školách. (1978). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo na základe schválenia Ministerstvom školstva SSR č. 13 567/1977-1.

Program výchovnej práce v jasliach a materských školách. (1987). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo na základe schválenia Ministerstvom školstva SSR č. 10 667/1984-20.

GUZIOVÁ, K. – UHERČÍKOVÁ, V. – HAVERLÍK, I. (1999). *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

GUZIOVÁ, K. A KOLEKTÍV. (2008). *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

KOLEKTÍV AUTOROV. (2016). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/>

Metodiky pre jasle a materské školy

JIROVÁ, M. a kol. (1968). *Metodika výchovnej práce v jasliach a materských školách*. Bratislava: SPN.

JIROVÁ, M. a kol. (1979). *Metodika výchovnej práce v predškolských zariadeniach*. Bratislava: SPN.

JIROVÁ, M. a kol. (1981). *Metodika výchovnej práce v jasliach a materských školách*. Bratislava: SPN.

BĚLINOVÁ L. (1986). *Metodika výchovnej práce v jasliach a materských školách*. Bratislava: SPN.

Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov. (2009). Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/metodika-na-tvorbu-skolskych-vzdelavacich-programov-pre-materske-skoly>

Metodika predprimárneho vzdelávania. (2011). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

<https://www.statpedu.sk/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/predprimarne-vzdelavanie-metodicke-prirucky.html>

Metodické príručky Škôlka hrou. (2009). <http://www.skolkahrou.sk/pre-skolky/metodicke-prirucky-skolka-hrou/>

KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. (2016). *Evalvácia v materskej škole*. (2016). Bratislava: NIVAM.

<https://www.statpedu.sk/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/predprimarne-vzdelavanie-metodicke-prirucky.html>

Metodické príručky k štátnemu vzdelávaciemu programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2016). Bratislava: NIVAM. <https://www.statpedu.sk/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/predprimarne-vzdelavanie-metodicke-prirucky.html>

Adaptácie výkonových štandardov. Metodický materiál k plánovaniu výchovno-vzdelávacej činnosti v materských školách. (2016). Bratislava: NIVAM. <https://www.statpedu.sk/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/predprimarne-vzdelavanie-metodicke-prirucky.html>

Legislatívne dokumenty

Zákon č. 95/1948 Z. z. o základnej úprave jednotného školstva (školský zákon).

<http://www.zakonypreludi.sk/zz/1948-95>.

Zákon č. 31 zo dňa 24. apríla 1953 o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov (školský zákon).

https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1953/31/vyhlasene_znenie.html.

Zákon č. 186/1960 Zb. o sústave výchovy a vzdelávania (školský zákon).

<http://dediserver.eu/hosting/ethnodoc/data/CS19601512.pdf>.

Zákon č. 76/1978 Sb. o školských zariadeniach. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1978-76>

Zákon č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1993/279/20010101.html>

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/448/20090101.html>

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>

Zákon č. 182/2023 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2023/182/>
Vyhláška č. 72/1961 Zb. o zriaďovaní jaslí a materských škôl v spoločných budovách [online].

<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1961/72/19620101.html>

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky č. 118/1980 Z. z. o materských školách, spoločných zariadeniach jasle a materská škola a detských útlkoch. https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/-/SK/ZZ/1980/118/vyhlasedne_znenie.html.

Vyhláška č. 353/1994 Z. z. Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky z 5. decembra 1994 o predškolských zariadeniach. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1994/353/19970901.html>

Vyhláška č. 81/1997 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 21. februára 1997, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1997/81/19970901.html>

Vyhláška č. 308/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júla 2008 o materskej škole. <https://www.minedu.sk/data/att/8230.pdf>

Vyhláška č. 541/2021 Z. z. o materskej škole. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2021/541/>

Vyhláška č. 24/2022 Z. z. o zariadeniach poradenstva a prevencie. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2022/24/20230101.html>.

Vládní nařízení č. 195 ze dne 26. července 1948, kterým se provádějí ustanovení školského zákona o školách mateřských. <http://www.zakonypreludi.sk/zz/1948-195>.

KONTAKT NA AUTORKU

doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta
milena.lipnicka@umb.sk, +421 048 446 4856

DVOJROČNÉ DETI V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU (2004 - 2022)

TWO-YEAR-OLD CHILDREN IN KINDERGARTEN SCHOOLS IN SLOVAKIA (2004 - 2022)

Milena Lipnická

Abstrakt

Príspevok prezentuje výsledky analýzy štatistických údajov o výchove a vzdelávaní dvojročných detí od roku 2004 do roku 2023. Zistili sme, že za posledných devätnásť rokov bolo v materských školách skoro stopäťdesiat tisíc detí mladších ako tri roky. Išlo v priemere o 13 percent detí z celkovej populácie dvojročných detí v obyvateľstve. Zaškolenie 2-ročných detí z celkového počtu detí v materských školách bolo 4,8% v rokoch 2004 – 2022. Väčšina týchto detí navštevovala štátne materské školy, aj keď v posledných rokoch ich počet narastá v súkromných aj cirkevných materských školách.

Kľúčové slová: dvojročné deti, materská škola, počty detí v materských školách.

Abstract

This paper presents the results of an analysis of data on the education and training of two-year-olds from 2004 to 2023. We find that over the past nineteen years, there have been almost one hundred and fifty thousand children under the age of three in kindergarten. This was an average of 13 per cent of the total population of two-year-olds. The enrollment of 2-year-olds was 4,8% of the total kindergarten population. Most of these children attended state-run kindergartens, although in recent years their numbers have been increasing in both private and religious kindergartens.

Keywords: Two-year-olds, Kindergarten, Number of children in kindergartens.

1 ÚVOD

Do roku 1989 inštitucionálnu starostlivosť o deti do 3 rokov veku zabezpečovali detské jasle. Od 60. rokov minulého storočia sa postupne rozvíjali spolu s materskými školami v sieti predškolských zariadení. Ich spojené fungovanie určovalo okrem legislatívy aj jednotné kurikulum. Po roku 1989 bola táto verejná služba deťom a ich rodinám výrazne zredukovaná. Ovplynili to vtedajšie procesy a priority v spoločnosti a hospodárstve. V 90. rokoch minulého storočia sa skoro až k zániku zredukovala sieť jaslí. Predĺžením rodičovského príspevku do 3 rokov veku dieťaťa okrem iného znamenalo, že rodičia nemuseli dávať dieťa do inštitucionálnej starostlivosti. Mnohí ale túto službu z rôznych dôvodov žiadali, čo prispelo k rozvoju opatrovateľských služieb viacerých foriem a zriaďovateľov hlavne v súkromnom sektore. To bolo jedným z dôvodov, prečo túto starostlivosť o deti legitimizovalo Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny. Aktuálne sú jasle zákonom č. 448/2008 Z. z. zaradené medzi zariadenia sociálnych služieb, konkrétne zariadenia pre deti do troch rokov veku. Prečo sú potom niektoré 2-ročné deti prijímané do materských škôl? Ukazuje sa, že záujem o inštitucionálnu starostlivosť o deti do 3-rokov veku v poslednej dobe rastie. Rodičia chcú už nielen opatrovateľské služby, ale oprávnenie aj včasnú výchovu a vzdelávanie svojich detí kvalifikovanými pedagógmi. Výchovu a vzdelávanie 2-ročných detí v materských školách umožnil § 59 ods. 1 zákona č. 245/2008 Z. z. Zákon 273/2021 Z. z. novelizoval zákon č. 245/2008 Z. z. (§ 59 bol doplnený odsekom 12) ustanovením, že „*dieťa od dovŕšenia dvoch rokov veku možno prijať na predprimárne vzdelávanie, ak sú v materskej škole vytvorené vhodné kapacitné, personálne, materiálne a iné podmienky.*“ Vyhláška č. 541/2021 Z. z. o materskej škole ustanovila troch pedagogických zamestnancov, ak bolo v triede viac ako desať detí mladších ako tri roky. Zvýšený počet zamestnancov bol určený aj na vychádzkach pri týchto deťoch. Novela tohto zákona č. 182/2023 Z. z. už 2-ročné deti nespomína, ale vytvorila právo 3-ročných detí na prijatie na predprimárne vzdelávanie v materskej škole. Prijímanie 2-ročných detí do materských škôl je možné, ale systematicky nie je na štátnej školskej úrovni riešené. Podmienky, ktoré majú materské školy vytvorené pre výchovu a vzdelávanie týchto detí zrejme dlhodobo ovplyvňujú ich počty

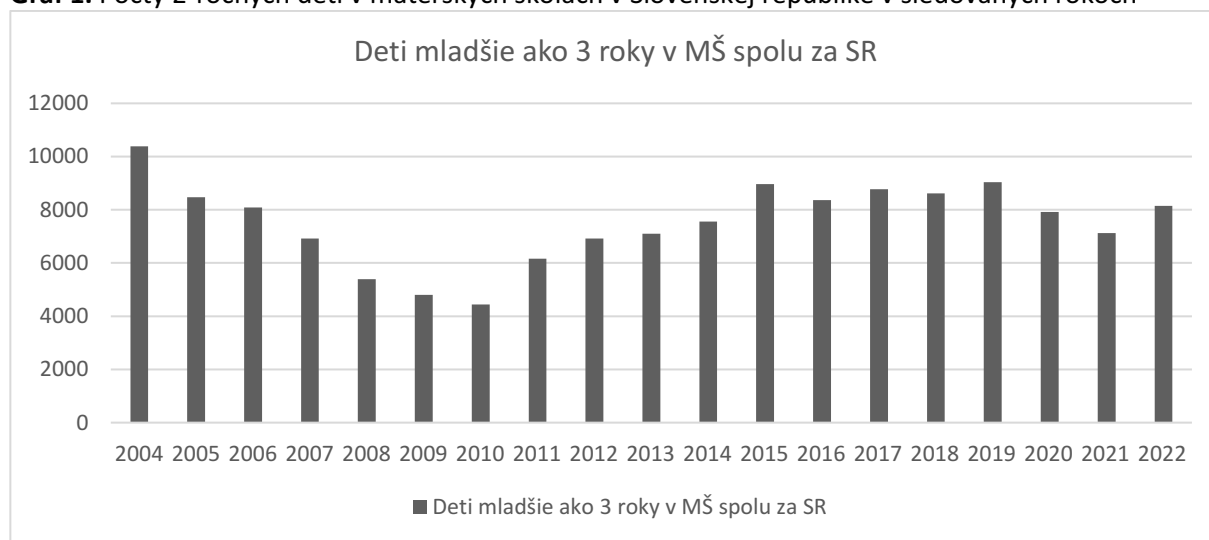
v nich. Presné počty 2-ročných detí v materských školách ukazujú štátom vykazované štatistické údaje až od roku 2004. Štatisticky preto bolo možné opísať stav detí mladších ako tri roky v materských školách iba za posledných devätnásť rokov. Analýza údajov odpovedala na dve základné otázky: *Aké % 2-ročných detí z populácie bolo v materských školách v sledovaných rokoch? Aké % zaškolenia 2-ročných detí bolo z celkového počtu detí v MŠ?*

2 METÓDY

Získanie a porovnanie počtov 2-ročných detí v materských školách za ostatných 19 rokov umožnili štatistické údaje z Centra vedecko-technických informácií zverejnené na ich webovom sídle. Údaje o počtoch 2-ročných detí v populácii obyvateľov poskytol web Štatistického úradu Slovenskej republiky. Vo výsledkoch sme zverejnili grafy, ktoré pracujú s týmito počtami a odpovedajú na vyššie položené otázky.

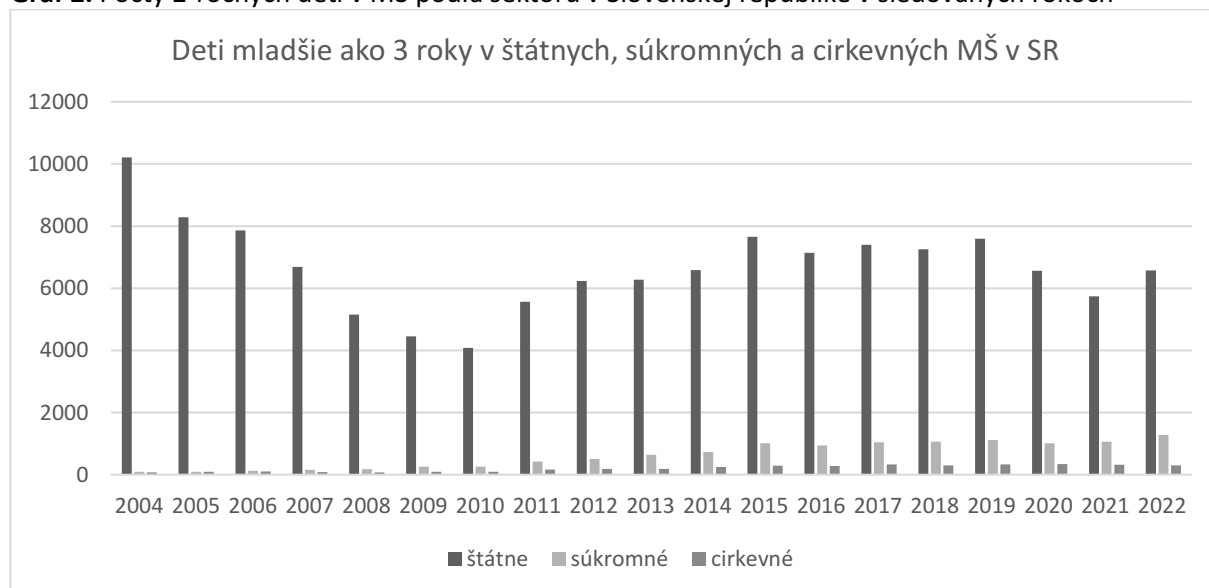
3 VÝSLEDKY

Graf 1. Počty 2-ročných detí v materských školách v Slovenskej republike v sledovaných rokoch



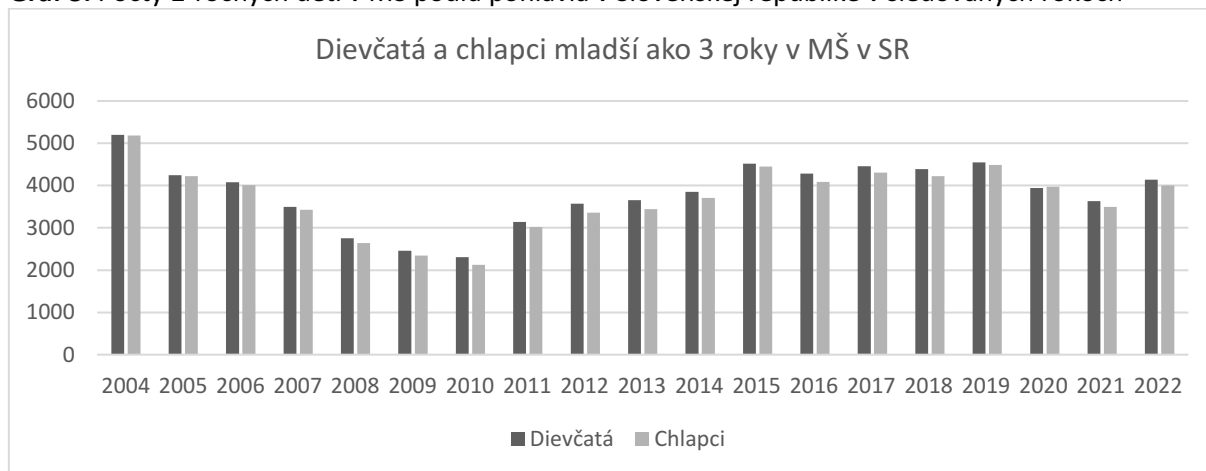
Zdroj: vlastné spracovanie podľa údajov z Centra vedecko-technických informácií Slovenskej republiky.

Graf 2. Počty 2-ročných detí v MŠ podľa sektoru v Slovenskej republike v sledovaných rokoch



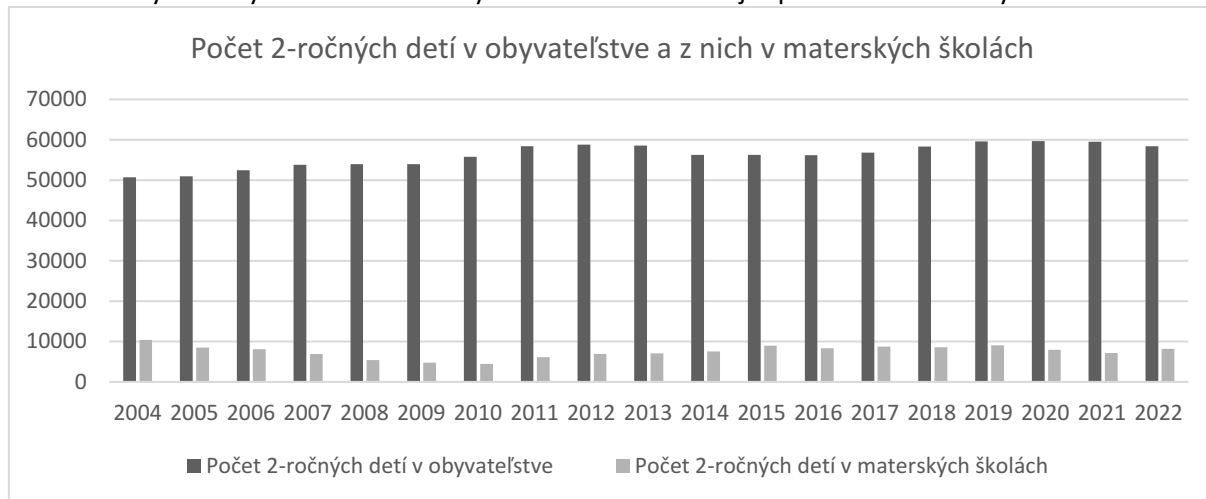
Zdroj: vlastné spracovanie podľa údajov z Centra vedecko-technických informácií Slovenskej republiky.

Graf 3. Počty 2-ročných detí v MŠ podľa pohlavia v Slovenskej republike v sledovaných rokoch



Zdroj: vlastné spracovanie podľa údajov z Centra vedecko-technických informácií Slovenskej republiky.

Graf 4. Počty 2-ročných detí v rámci obyvateľstva v Slovenskej republike v sledovaných rokoch



Zdroj: vlastné spracovanie podľa údajov z Centra vedecko-technických informácií Slovenskej republiky.

Tabuľka 1. Počty štatisticky opísané v grafoch 1 – 4

Rok	Počty obyvateľov SR	Počty 2-ročných detí v obyvateľstve v SR	Počty 2-ročných detí v materských školách v SR	% zaškolenia v MŠ z populácie
2004	5 384 822	50688	10384	20,5
2005	5 389 180	50963	8468	16,6
2006	5 393 637	52427	8088	15,4
2007	5 400 998	53802	6924	12,8
2008	5 412 254	53934	5392	10
2009	5 424 925	53994	4804	8,9
2010	5 435 275	55764	4435	8
2011	5 404 322	58395	6156	10,5
2012	5 410 836	58812	6925	11,7
2013	5 415 949	58583	7098	12
2014	5 421 349	56259	7560	13,4
2015	5 426 252	56259	8966	16
2016	5 435 343	56168	8366	14,8
2017	5 443 120	56836	8767	15,4
2018	5 450 421	58318	8616	14,7
2019	5 453 769	59580	9038	15,1

2020	5 459781	59580	7913	13,2
2021	5 434712	59488	7126	12
2022	5 428792	58365	8146	14
Spolu			143172	Priemer: 13,4

Zdroj: vlastné spracovanie podľa údajov z CVTI SK a STATdat – databáza DATEcube.

Tabuľka 2. Počty štatisticky opísané v grafe 5

Rok	Počty detí v materských školách v SR				Počty 2-ročných detí v materských školách v SR	% zaškolenia 2-ročných detí z celkového počtu detí v MŠ
	štátne	súkromné	cirkevné	spolu		
2004	147317	598	1317	149232	10384	6,9 %
2005	139516	777	1521	141814	8468	5,9 %
2006	136514	1545	1955	140014	8088	5,7 %
2007	135254	2052	2068	139374	6924	4,9 %
2008	133749	2364	2073	138186	5392	3,9 %
2009	133655	2613	2228	138496	4804	3,4 %
2010	134335	2549	2355	139239	4435	3,1 %
2011	138398	2881	2851	144130	6156	4,2 %
2012	142816	3281	3414	149511	6925	4,6 %
2013	145497	3970	3592	153059	7098	4,6 %
2014	147939	4528	3935	156402	7560	4,8 %
2015	148456	5240	4260	157956	8966	5,6 %
2016	148971	5632	4478	159081	8366	5,2 %
2017	149017	6444	4848	160309	8767	5,4 %
2018	150340	6947	5055	162342	8616	5,3 %
2019	152832	7563	5470	165865	9038	5,4 %
2020	153086	7868	5607	166561	7913	4,7 %
2021	157862	9156	6152	173170	7126	4,1 %
2022	162254	10169	6409	178832	8146	4,5 %
Spolu					143172	Priemer: 4,8 %

Zdroj: vlastné spracovanie podľa údajov z CVTI SK.

4 ZÁVER

Výchova a vzdelávanie 2-ročných detí v materských školách od roku 2004 do roku 2022 prebieha nepretržite. Počty týchto detí z celkovej populácie detí (2-6, resp. 7 rokov) v materských školách boli približne okolo 5% (tab. 2.). Dvojročné deti v školskom systéme sú a treba venovať náležitú pozornosť podmienkam ich výchovy a vzdelávania. Hlavným dôvodom je, že majú vývinové potreby, ktoré je nutné zohľadňovať pedagogickou aj sociálnou starostlivosťou. V súčasnosti sú rodičom ponúkané tri formy inštitucionálnej výchovy a starostlivosti o dieťa – v rodine, lebo rodičia môžu poberať rodičovský príspevok a zostať s dieťaťom doma, v zariadeniach pre deti do troch rokov veku, hlavne ak potrebujú túto službu v zamestnanosti či štúdiu alebo v materských školách. Samozrejme formu inštitucionálnej výchovy a starostlivosti si vyberajú rodičia. Pri pohľade na percentá zaškolenia týchto detí v materských školách z celkovej populácie 2-ročných detí v obyvateľstve, ide o 13,4% (tab. 1.). Mnohí rodičia tak majú záujem o inštitucionálnu starostlivosť, hoci môžu poberať rodičovský príspevok do troch rokov veku dieťaťa. Pritom sme do štatistických údajov nezahrnuli 2-ročné deti, ktoré navštevujú jasle a iné zariadenia starostlivosti o deti do troch rokov veku, súkromné zariadenia a centrá. To by zvýšilo počty dvojročných detí v inštitucionálnej starostlivosti. V posledných rokoch začali rásť aj počty detí v materských školách, ale percentá dvojročných detí sa mierne znížili (tab. 2). Dochádzali prevažne do štátnych materských škôl, aj keď počty detí v súkromných a cirkevných materských školách tiež nie sú zanedbateľné (tab. 2). V roku 2022 sa počty detí v materských školách celkovo zvýšili rozšírením kapacít materských škôl. Dôvodom môže byť zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania a právneho nároku na miesto v materskej škole od 3 rokov veku dieťaťa s platnosťou od roku 2024/2025. Tým

predpokladáme, že v niektorých materských školách z toho môžu profitovať aj deti dvojročné, najmä v malých obciach, ak tam nie sú jasle, alebo iné zariadenie pre deti do troch rokov veku. Zaradenie týchto detí do materských škôl môže mať pre ne samotné, aj rodičov výhody najmä v tom, že nemusia striedať zariadenia, dieťa nemusí viackrát prechádzať adaptačným procesom a absolvuje predprimárne vzdelávanie v jednej materskej škole. Podmienky prijímania 2-ročných detí do materských škôl nie sú ale na štátnej úrovni vymedzené, závisia hlavne od riaditeľa materskej školy a zriaďovateľa, aké určia v súlade s legislatívnymi pravidlami prijímania detí. To môže tiež ovplyvňovať počty 2-ročných detí v materských školách.

REFERENCIE

- Centrum vedecko-technických informácií SR. Podpora vedy, výskumu, vývoja, inovácií a vzdelávania. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602
- Štatistický úrad Slovenskej republiky. <https://slovak.statistics.sk>
- Zákon č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1993/279/20010101.html>
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>
- Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/448/20090101.html>
- Vyhláška č. 72/1961 Zb. o zriaďovaní jaslí a materských škôl v spoločných budovách [online]. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1961/72/19620101.html>
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky č. 118/1980 Z. z. o materských školách, spoločných zariadeniach jasle a materská škola a detských útulkoch. https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/-/SK/ZZ/1980/118/vyhlasene_znenie.html.
- Vyhláška č. 353/1994 Z. z. Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky z 5. decembra 1994 o predškolských zariadeniach. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1994/353/19970901.html>
- Vyhláška č. 81/1997 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 21. februára 1997, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1997/81/19970901.html>
- Vyhláška č. 308/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júla 2008 o materskej škole. <https://www.minedu.sk/data/att/8230.pdf>
- Vyhláška č. 541/2021 Z. z. o materskej škole. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2021/541/>

KONTAKT NA AUTORKU

doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta
milena.lipnicka@umb.sk, +421 048 446 4856

PREJAVY INTERAKČNÝCH AKTOV DETÍ OD 6 MESIACOV DO 36 MESIACOV A ICH VÄZBA NA SOCIALIZÁCIU

MANIFESTATIONS OF CHILDREN'S INTERACTIONAL ACTS FROM 6 MONTHS TO 36 MONTHS AND THEIR RELATION TO SOCIALIZATION

Simona Chicevič, Dušan Kostrub

Abstrakt

Táto výskumná štúdia prezentuje význam interakčných aktov pri socializácii a komunikácii detí vo veku od šiestich mesiacov do troch rokov. Interakčné akty zahŕňajú dynamické a recipročné vzťahy medzi deťmi a ich rodičmi alebo rovesníkmi, zahŕňajúce neverbálne a verbálne podnety, ktoré podporujú komunikáciu, vytváranie väzieb a vývin sociálnych kompetencií. Prostredníctvom kvalitatívnych pozorovaní v rôznych neinštitucionalizovaných prostrediach, štúdia prezentuje spôsoby iniciácie interakcií, povahu interakcií a reakcie detí na interakcie rovesníkov. Zistenia odhaľujú, že medzi deťmi v tomto vekovom rozmedzí prevláda nezávislá hra a rodičia často vystupujú ako sprostredkovatelia počas interakcií a ponúkajú fyzickú blízkosť na zlepšenie socializácie. Rodičia tiež slúžia ako tlmočníci, objasňujú činy svojho dieťaťa a činy iných detí, podporujú komunikáciu a porozumenie počas interakcií. Tieto poznatky zdôrazňujú kľúčovú úlohu interakčných aktov pri formovaní ranej socializácie a emocionálnych väzieb u detí. Výsledky štúdie majú potenciál pre informovanie rodičovských a vzdelávacích postupov na podporu pozitívnych sociálnych skúseností a holistického vývinu detí raného veku počas tejto kritickej vývinovej fázy.

Kľúčové slová: *interakčné akty, socializácia, vývin dieťaťa, rané detstvo, rovesnícke interakcie.*

Abstract

This research study presents the importance of interactional acts in the socialization and communication of children between the ages of six months and three years. Interactional acts involve dynamic and reciprocal relationships between children and their parents or peers, involving nonverbal and verbal cues that promote communication, bonding, and the development of social competence. Through qualitative observations in a variety of non-institutionalized settings, the study presents the ways in which interactions are initiated, the nature of interactions, and children's responses to peer interactions. Findings reveal that independent play is prevalent among children in this age range, and parents often act as mediators during interactions, offering physical proximity to enhance socialization. Parents also serve as interpreters, clarifying their child's actions and those of other children, promoting communication and understanding during interactions. These findings highlight the crucial role of interactional acts in shaping early socialization and emotional attachment in children. The results of the study have the potential to inform parenting and educational practices to promote positive social experiences and holistic development in young children during this critical developmental phase.

Keywords: *Interactional acts, Socialization, Child Development, Early Childhood, Peer Interactions.*

1 ÚVOD

Interakčné akty medzi deťmi sa uskutočňujú spontánne a ich špecifické prejavy sú viazané na konkrétnu vývinovú fázu, v ktorej sa dieťa práve nachádza. Je evidentné, že sociálne interakcie a socializácia zohrávajú kľúčovú úlohu pri vývine sociálnej kompetencie u detí raného veku, uvádza Ilyka (2021). Výskum ukazuje, že pozitívne interakcie s rodičmi a rovesníkmi počas prvých rokov života sú zásadné pri formovaní základných sociálnych kompetencií, vrátane komunikácie, spolupráce a emočnej regulácie. Tieto rané skúsenosti ovplyvňujú aj sebaúctu detí a celkovú psychickú pohodu. Vytváranie podporného prostredia, ktoré podnecuje časté a pozitívne sociálne interakcie, môže

podporiť rozvoj životne dôležitých sociálnych kompetencií a prispieť k úspešným sociálnym vzťahom počas detstva aj po ňom. Pochopenie významu ranej socializácie môže viesť rodičov, pedagógov a tvorcov legislatívy pri podpore optimálneho sociálneho vývinu u detí. Okrem toho výskum zdôrazňuje význam rôznych typov hry, ako je napríklad paralelná hra. Tu sa deti hrajú bok po boku bez priamej interakcie. To im umožňuje navzájom pozorovať a napodobňovať svoje činy, čím sa vytvára základ pre budúcu sociálnu angažovanosť (Whitebread & Neale, 2017). Predkladaná výskumná štúdia skúma koncept interakčných aktov a ich kľúčovú úlohu v socializácii a vývine detí vo veku od šiestich mesiacov do troch rokov. Interakčné akty zahŕňajú dynamické a recipročné vzťahy medzi deťmi a ich rodičmi alebo rovesníkmi, podporujú komunikáciu, vytváranie väzieb a vývin sociálnych kompetencií. Štúdia odhaľuje, že v tomto vekovom rozmedzí prevláda nezávislá hra a rodičia často vystupujú ako sprostredkovatelia počas interakcií detí. Fyzická blízkosť a dotyk zohrávajú významnú úlohu pri uľahčovaní socializácie detí. Rodičia slúžia ako tlmočníci, vysvetľujú akcie a reakcie počas interakcií, zlepšujú komunikáciu a vzájomné porozumenie. Tieto poznatky objasňujú dynamiku interakcií medzi rodičmi, deťmi a rovesníkmi, pričom zdôrazňujú zásadnú úlohu rodičov pri podpore pozitívnych sociálnych skúseností. Pochopenie tejto dynamiky môže zlepšiť rodičovské, výchovné a vzdelávacie postupy edukačnej starostlivosti a podporiť zdravý sociálny vývin u detí raného veku.

Vývinové hľadiská detí do troch rokov veku

V teoretickom rámci našej výskumnej štúdie predstavujeme koncept interakčných aktov a jeho kľúčovú úlohu v socializácii a vývine detí od šiestich mesiacov do troch rokov. Interakčné akty sa týkajú dynamických a recipročných vzťahov medzi dieťaťom a jeho rodičmi alebo rovesníkmi, kde sa vymieňajú neverbálne a verbálne podnety, čím sa podporuje komunikácia a vytváranie väzieb. Tieto rané interakcie tvoria základ pre sociálny vývin dieťaťa a formujú jeho chápanie seba a iných v ich sociálnom svete. Počas tohto kritického obdobia raného detstva zohrávajú interakčné akty ústrednú úlohu v procese socializácie, keď deti začínajú prijímať a rozvíjať si spoločenské normy, hodnoty a vzorce správania prostredníctvom interakcií s prostredím. Prostredníctvom rôznych interakčných aktov, ako je očný kontakt, bľabotanie a jednoduchá hra, sa deti postupne učia zložitosti sociálnej angažovanosti, nadväzujú citové väzby a rozvíjajú základné sociálne kompetencie. Významným aspektom interakčných aktov je ich vplyv na rozvoj detskej hry, ktorá sa s vývinom detí rozvíja od osamelej a paralelnej hry k sofistikovanejším formám kooperatívnej hry. Samostatná hra je typická pre obdobie dojčenského veku (hra s hrkálkou) a pre obdobie batolaťa (stavanie kociek, hra s bábikou, s autíčkom, hojkanie). Paralelná hra je hra, pri ktorej sa deti hrajú vedľa seba, nie spolu. Reagujú na seba, sledujú sa, môžu komunikovať, napodobovať sa, nie však s cieľom spoločnej hry (Suchánková, 2014). Pochopenie významu interakčných aktov a ich hlbokého vplyvu na socializáciu a hru detí môže rodičom, opatrovateľom a pedagógom ponúknuť cenné poznatky pri podpore pozitívnych sociálnych skúseností a podpore holistického rozvoja u detí počas tohto formatívneho obdobia. Ciele tejto vývinovej etapy detí sú pozorovať svoje sociálne okolie a bádať v ňom so zámerom objavovať, ako sa utvárajú sociálne vzťahy, ako ich možno udržiavať, prípadne meniť. Objaviť a situovať seba samého v dostupných rozličných vzťahoch a sociálnych podmienkach blízkych dieťaťu (Kostrub, 2018). Dôvod na uskutočnenie tohto výskumu spočíva v zásadnom význame interakčných aktov v socializačných a vývinových procesoch detí v ranom veku, s osobitným zameraním na iniciáciu interakcie zo strany detí i rodičov.

Výchovný systém

V kontexte výchovného systému môžu poznatky získané z tejto výskumnej štúdie o interakčných aktoch a ich kľúčovej úlohe v socializácii a vývine detí vo veku od šiestich mesiacov do troch rokov pomôcť pri zlepšovaní rodičovských praktík a podpore pozitívneho vývinu dieťaťa. Rodičia, disponujúci vedomosťami o význame interakčných aktov, môžu aktívne spolupracovať so svojimi deťmi zmysluplnými spôsobmi, ktoré podporujú zdravú socializáciu. Uvedomujúc si formujúci vplyv raných interakcií na chápanie seba a iných detí, môžu sa rodičia aktívne podieľať na posilňovaní väzieb a komunikácie so svojím dieťaťom. Reagovaním na neverbálne podnety, zapájaním sa prostredníctvom

komunikácie do blábotania a povzbudzovaním k jednoduchej hre môžu rodičia vytvoriť výchovné prostredie, ktoré stimuluje sociálne skúmanie a emocionálne väzby. Navyše pochopenie progresie vývinu hry od samostatnej hry k paralelnej hre môže viesť rodičov pri poskytovaní vhodných príležitostí na hranie sa pre ich deti. Ponukou vhodných stimulov, vekom primeraných hračiek a aktivít, ktoré podporujú nezávislé skúmanie a poskytovaním príležitostí na paralelnú hru počas obdobia batolaťa, môžu rodičia podporiť sociálnu angažovanosť a sebaobjavovanie svojho dieťaťa. Okrem toho rodičia slúžia ako tlmočníci počas interakcií medzi ich dieťaťom a ostatnými, zohrávajú dôležitú úlohu pri zlepšovaní chápania sociálnych interakcií ich dieťaťa. Vysvetľovaním činov a reakcií svojho dieťaťa a jeho rovesníkov prispievajú rodičia k vzájomnému porozumeniu a efektívnej komunikácii medzi deťmi raného veku. Poznatky získané z tejto výskumnej štúdie môžu pomôcť aj rodičom rozpoznať jedinečné ciele tejto vývinovej etapy v živote ich dieťaťa. Pochopením, že deti skúmajú svoje sociálne prostredie a učia sa orientovať vo vzťahoch, môžu rodičia vytvoriť prostredie, ktoré podporuje zvedavosť, skúmanie a zdravé sociálne interakcie. Začlenenie týchto poznatkov do výchovného systému umožňuje rodičom zohrať aktívnu a informovanú úlohu vo vývine ich dieťaťa. Vytváraním priestoru na získavanie pozitívnych sociálnych skúseností a podporovaním bezpečného a podporného prostredia môžu rodičia položiť základy pre budúcu sociálnu kompetenciu a celkovú pohodu svojho dieťaťa. V konečnom dôsledku táto integrácia psychológie s pedagogikou zlepšuje rodičovské praktiky a prináša prospech deťom, keď sú v procese socializácie a sebaobjavovania.

Výchovné princípy

Pedagogické princípy sú najobecnejšie požiadavky, normy, pravidlá vyplývajúce zo zákonitostí výchovno vzdelávacieho procesu. Optimalizujú výchovno vzdelávacie činnosti a ovplyvňujú ich efektivitu (Pospíšil, 2009). Výchovné princípy určujú výchovné konanie; sú jeho základnou normou. Výchovné princípy systematizujú vychovávanie dieťaťa a usústavňujú výchovné konanie vychovávateľa, čím sa toto konanie stáva zámerným a menej náhodným (Kostrub, 2018). Odborníci pracujúci s deťmi, ako sú učitelia a výchovní poradcovia, zohrávajú kľúčovú úlohu pri podpore optimálneho vývinu a poskytovaní efektívneho poradenstva. Základom ich účinnosti je dôkladné pochopenie schopností a obmedzení detí v rôznych vývinových štádiách. Tieto znalosti im umožňujú prispôbiť svoje vzdelávacie prístupy tak, aby zodpovedali vývinovým potrebám každého dieťaťa, a ponúknuť rodičom vhodné rady týkajúce sa optimálnych vzdelávacích opatrení. Tým, že sú dobre informovaní o schopnostiach a vývinových míľnikoch detí, môžu títo odborníci optimalizovať svoj vzdelávací vplyv a zabezpečiť, aby deti počas ich vývinovej cesty dostávali čo najprospešnejšiu a najcielenejšiu podporu.

Výskumný problém

Výskumný problém definujeme na základe identifikácie typických prejavov pozorovaného konania počas iniciovania interakcií medzi deťmi vo veku od 6 mesiacov do 36 mesiacov. Tento problém zahŕňa dva hlavné aspekty. Po prvé, pochopenie toho, že deti pretrvávajú v určitom správaní adekvátnom ich aktuálnej vývinovej fáze napriek pokusom rodičov zmeniť a ovplyvniť podmienky interakcie. Po druhé, rieši problémy rodičov pri presnom hodnotení konania ich dieťaťa v kontexte socializácie. Napriek ich úsiliu podporovať socializáciu detí dodržiavajú svoje jedinečné vývinové špecifiká prezentované psychológiou. Základný problém sa objavuje, keď rodičia očakávajú, že ich deti sa budú prirodzene socializovať určitým spôsobom, no psychická disponovanosť ich dieťaťa takýmto interakciám bráni. Táto štúdia prezentuje prejavy týchto detí pod vplyvom interakcií rodičov a objasňuje kľúčovú úlohu interakčných aktov pri formovaní ranej socializácie a komunikácie medzi deťmi. Pochopenie tejto dynamiky môže výrazne zlepšiť rodičovské a vzdelávacie postupy, podporiť pozitívne sociálne skúsenosti a holistický rozvoj počas tejto kľúčovej fázy detstva.

Výskumný cieľ

Cieľom tejto kvalitatívnej štúdie je prezentovať skúmanie typických prejavov a vzorce konania pozorované počas vytvárania interakcií medzi deťmi vo veku od 6 mesiacov do 36 mesiacov. Štúdia sa

snaží pochopiť iniciáciu týchto interakcií, úlohy rôznych iniciátorov, povahu týchto interakcií a reakcie malých detí voči svojim rovesníkom. Ťažiskom je identifikovať podnety, ktoré podnecujú deti, aby sa zapojili do sociálnych interakcií s ostatnými.

Výskumné otázky

Cieľom výskumu bolo skúmať dynamiku interakcií medzi deťmi vo veku od 6 mesiacov do 36 mesiacov v neinštitucionalizovanom sociálnom prostredí. Výskum prispel k hodnotným poznatkom o raných vývinových procesoch. Štúdia sa konkrétne snaží odpovedať na tieto otázky:

Ako deti iniciujú interakcie so svojimi rovesníkmi?

Aké rôzne činnosti sú realizované v procese interakcie?

Aké sú typické charakteristiky a vzorce konania pozorované pri týchto interakciách?

Ako deti reagujú na interakcie iniciované inými deťmi?

Aké základné podnety vedú deti k tomu, aby sa zapojili do sociálnych interakcií so svojimi rovesníkmi?

2 METÓDY

V rámci nášho výskumu sme ako výskumnú metódu použili pozorovanie. Pozorovanie sa považuje za mentálnu perspektívu (jej zaujatie), postoj, proces, obsah, nevyhnutný operačný nástroj (diagnostikovania, evalvovania) tých, ktorí pôsobia v zložitom a rozvetvenom kontexte výchovy a výučby; to je pre realizátora pozorovania zásadné (Kostrub, 2022). Pozorovanie ako metóda kvalitatívneho zberu údajov ponúka výhodu poskytovania naturalistických pohľadov na správanie účastníkov v rámci ich skutočných životných kontextov. Umožňuje zachytiť bohaté a podrobné údaje vrátane verbálnych a neverbálnych podnetov, čím sa zvyšuje platnosť a spoľahlivosť štúdie. Medzi potenciálne výzvy však patrí riziko zaujatosti pozorovateľa, časová náročnosť a etické úvahy pri pozorovaní citlivých populácií. Starostlivé plánovanie a používanie dôsledných analytických rámcov sú nevyhnutné na zabezpečenie presnej interpretácie a maximalizáciu prínosov pozorovacích údajov v tomto výskume. Pozorovanie, vedené presným zámerom, sa zameriava na analýzu premenných, ako je frekvencia správania, kontexty, v ktorých sa činy vykonávajú, charakteristiky spoločníkov a udalosti, ktoré im predchádzajú alebo po nich nasledujú (Rogora, 2001). Fázy pozorovania:

1. Výber prostredia; t.z., kde a kedy sa budú pozorovať procesy a zaujímavé subjekty.
2. Definovanie toho, čo sa musí v pozorovaní v každom prípade zdokumentovať.
3. Príprava pozorovateľov na štandardizáciu týchto prístupov.
4. Uskutočnenie opisných pozorovaní, ktoré poskytujú prvotný prehľad o teréne.
5. Uskutočnenie zámerných pozorovaní, ktoré sa čoraz viac zameriavajú na aspekty relevantné pre výskumnú otázku.
6. Uskutočnenie selektívnych pozorovaní, ktoré majú zámerne zachytiť len centrálné aspekty, body.
7. Ukončenie pozorovania, keď sa dosiahne teoretické nasýtenie; tzn., keď už ďalšie pozorovania neposkytujú iné poznatky (Flick, 2012).

Výskumná vzorka

Subjektmi nášho výskumu sú deti vo veku od 6 do 36 mesiacov v sprievode svojich rodičov. Celkovo sa uskutočnilo 18 pozorovaní, počas ktorých si subjekty neboli vedomé toho, že sú pozorované. Prirodzené správanie týchto detí bolo skúmané v neinštitucionalizovanom prostredí, kde komunikovali so svojimi rovesníkmi. Pozorovania sa uskutočňovali v dyadickom prostredí, ktoré zahŕňalo dve deti, ako aj v skupinovom prostredí, kde dochádzalo k interakciám medzi tromi alebo štyrmi deťmi. Ako pozorovacie miesta boli vybrané rôzne miesta vrátane detských kútikov, ihrísk, bazénov, jazier, domáceho prostredia a počas spoločenských návštev. Stojí za zmienku, že väčšina pozorovaných detí sa buď navzájom nepoznala, alebo sa pred pozorovaním stretli iba raz prípadne dvakrát. Zaujímavé však je, že medzi deťmi, ktoré sa stretli prvýkrát, a tými, ktoré sa predtým poznali, nebol pozorovaný žiadny rozlíšiteľný rozdiel v správaní. Táto štúdia dodržiavala etické usmernenia a zabezpečila súkromie a dôvernosť všetkých účastníkov.

Organizácia výskumu

Počiatková fáza tohto výskumu sa zameriavala na dôkladné zhromažďovanie výskumného materiálu. Boli vykonané opisné pozorovania, aby sme dôkladne skúmali interakcie medzi deťmi. Z týchto pozorovaní boli vytvorené komplexné protokoly pozorovania, ktoré zachytávali podrobnosti sledovaných interakcií. Následne bola realizovaná dôkladná rekonštrukcia každej situácie. S pomocou retrospektívneho záznamu sme presne zdokumentovali konkrétne udalosti, ktoré sa odohrali medzi deťmi a ich rodičmi počas týchto interakcií. Počas celého procesu pozorovania bol kladený osobitný dôraz na zachytenie prirodzeného správania detí, ich reakcií na seba navzájom a interakciu zo strany dospelých. Všetky pozorované situácie boli dôkladne zaznamenané, aby sme zabezpečili presnosť a vernosť empirických dát. Tento systematický a dôkladný prístup k zbieraniu údajov zaručuje integritu a spoľahlivosť výskumného materiálu.

Metódy zberu výskumných údajov

Výskum sa uskutočňoval od novembra 2022 do júla 2023. Počiatková fáza štúdie trvala 6 mesiacov a zameriavala sa na zhromažďovanie výskumných údajov pomocou pozorovania ako výskumného postupu. Počas 12 pozorovaní začali vznikať prvotné opakujúce sa kategórie, ktorých saturácia sa postupne zvyšovala s každým nasledujúcim pozorovaním. Následne, po 16 pozorovaniach, boli všetky kategórie stanovené a prostredníctvom ďalších dvoch následných pozorovaní bolo zrejmé, že žiadne ďalšie kategórie sa neformujú. Preto sme považovali naše kategórie za dostatočne saturované. Tento dôkladný a systematický prístup k zhromažďovaniu údajov umožnil dôkladné analyzovanie a identifikovanie vzorcov a fenoménov, čo prispelo k robustnosti a spoľahlivosti zistení. Dôkladným sledovaním vzniku a saturácie kategórií zabezpečil výskumný dizajn komplexné porozumenie skúmaným fenoménom. Chronologický rozsah štúdie umožnil dynamickú a komplexnú analýzu pozorovaných interakcií a ich vývojových trendov v čase. Dôležité je zdôrazniť, že časové hranice výskumu umožnili dôkladné analyzovanie údajov s dodržiavaním etických princípov a najlepších postupov v akademickej výskumnej práci. Zistenia z tejto fázy štúdie slúžia ako pevný základ pre ďalšie analýzy a formuláciu záverov na účinné zodpovedanie výskumných otázok.

Metódy spracovania výskumných údajov

Elaborácia výskumného materiálu sa vykonávala od mája 2023 do júla 2023. Našou výskumnou aktivitou sme získali objemné množstvo výskumného materiálu, ktorý podrobujeme analýze a to stratégiou uplatňovania metódy konštantnej komparácie. Ako prvé potrebujeme otvoriť text a nájsť v ňom štruktúry vypovedajúce o skúmanom fenoméne, vzťahujúce sa na výskumné otázky súvisiace s výskumným problémom. Ako uvádzajú G. B. Glasser a A. L. Strauss (1967; podľa S. M. Kolb, 2012), metóda konštantnej komparácie má tieto úrovne:

1. Porovnávanie udalostí využiteľných pre nejakú kategóriu.
2. Integrovanie kategórií a ich vlastností.
3. Vymedzenie teórie.
4. Koncipovanie (písanie) teórie.

Cieľom uplatňovania metódy konštantnej komparácie nie je verifikovanie, ale generovanie teórie. Sleduje sa veľkosť a sýtosť informácie v texte, až kým nie je dosiahnutá hladina saturácie (Kostrub, 2016). Pri analýze sme postupovali tak, že sme si ako prvé vytvorili významové jednotky, následne skrátené významové jednotky. Z toho bolo pre nás možné použiť kódy, vytvoriť kategórie a tému.

3 VÝSLEDKY

Zo získaného výskumného materiálu sme na základe podrobnej analýzy dát získali dve hlavné kategórie:

1. Kategória: Interakcie vyvolané dieťaťom
2. Kategória: Interakcie vyvolané rodičom.

Následujúca tabuľka predstavuje úrovne nasýtenia rôznych podkategórií v rámci prvej kategórie.

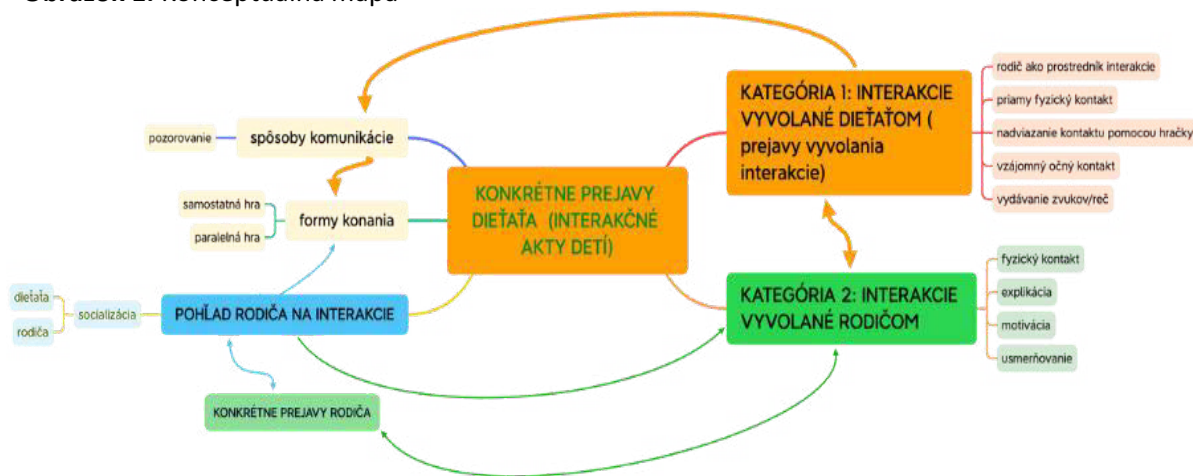
Tabuľka 1. Úrovně nasýtenia rôznych podkategórií v prvej kategórii - Interakcie vyvolané dieťaťom

Poradie výskytu	Podkategória	Kód	Nasýtenosť
1.	Rodič ako prostredník interakcie	RI	14
2.	Priamy fyzický kontakt	FK	8
2.	Nadviazanie kontaktu pomocou hračky	KH	8
3.	Vzájomný očný kontakt	OK	6
4.	Vydávanie zvukov/reč	VZ	3

Zdroj: vlastné spracovanie.

Zistenia z našej výskumnej štúdie odhaľujú významné poznatky o preferenciách a správaní detí vo veku od 6 mesiacov do 36 mesiacov počas hry a rovesníckych interakcií. Ako je znázornené v konceptuálnej mape (obrázok 1), bolo evidentné, že nezávislá hra bola prevládajúcou voľbou medzi deťmi v tomto vekovom rozmedzí, a keď sa interakcie vyskytli, opakovane sa objavil model, kde rodičia slúžili ako sprostredkovatelia takýchto interakcií. Pre malé deti zohrala prítomnosť známeho dospelého, zvyčajne ich rodiča, kľúčovú úlohu pri uľahčovaní a iniciovaní interakcií s ich rovesníkmi. Ďalším zistením je, že deti využívali rodičov na rozmanité účely, ako napr. fyzickú blízkosť, dotyk, držanie sa za ruky alebo náručie. Tieto slúžili ako významný faktor umožňujúci deťom nerušenú socializáciu.

Obrázok 1. Konceptuálna mapa



Zdroj: vlastné spracovanie.

Okrem toho sa rodičia aktívne podieľali na interakciách tým, že vystupovali ako tlmočníci konania vlastného dieťaťa, ako aj konania iných detí. Zohrali dôležitú úlohu pri explikovaní činov a reakcií ich vlastných detí a ich rovesníkov. Táto úloha tlmočníka bola obzvlášť dôležitá vzhľadom na obmedzenú alebo neexistujúcu slovnú zásobu detí v tomto vývinovom štádiu. Rodičia slúžili ako prekladatelia, sprostredkovali potreby a verbalizovali osobné hranice svojich detí, čím posilňovali komunikáciu a vzájomné porozumenie počas interakcií. Tieto pozorovania vrhajú svetlo na zložitú dynamiku interakcií rodič-dieťa-rovesník v rámci špecifickej vekovej skupiny. Úloha rodičov ako mediátorov a tlmočníkov zdôrazňuje významný vplyv, ktorý majú pri uľahčovaní sociálnej angažovanosti svojich detí a raných interakcií s ostatnými. Pochopenie tejto dynamiky môže byť mimoriadne dôležité pri podpore a presadzovaní pozitívnych sociálnych skúseností medzi malými deťmi a pri informovaní o rodičovských a pedagogických postupov počas tejto kritickej vývinovej fázy: „Matky hneď zareagovali a vysvetľovali staršiemu chlapcovi, že to je ešte len bábätko a že s ním musí jemne.“ Odpoveďou na výskumnú otázku: Aké sú typické charakteristiky a vzorce konania pozorované pri týchto interakciách?, je nasledovné:

Počas paralelnej hry, ktorá mala pri našich pozorovaniach detí tejto vekovej kategórie prevalenciu sa vyskytovali určité opakované vzorce konania. Rodičia týchto detí sa opakovane pokúšali motivovať deti a iniciovať tak vzájomnú interakciu: „...a povzbudzuje dcéru, aby jednu rybu požičala chlapcovi.“, „Posiela syna znova hrať sa s dievčaťom. Neúspešne.“ Deti opakovane preferovali samostatnú hru. Nasledujúce riadky prinášajú odpovede na výskumné otázky: *Ako deti iniciujú interakcie so svojimi rovesníkmi? Aké rôzne činnosti sú realizované v procese interakcie? Ako deti reagujú na interakcie iniciované inými deťmi?* Ak sa deti pokúsili iniciovať interakciu s iným dieťaťom, prevažoval priamy fyzický kontakt a nadviazanie kontaktu pomocou hračky. Z nášho pozorovania konštatujeme, že fyzický kontakt u takýchto detí bol u mladších detí prevažne nemotorný a u starších detí sa opakovalo buď jemné dotýkanie (pohladenie, polozenie ruky na chrbát) alebo naopak prudšie konanie, ktoré malo násilnejší charakter (sotenie odzadu, udretie rukou). Vo všetkých prípadoch tieto prejavy deti využívali ako iniciačný interakčný akt. Pri silnejších reakciách na takéto konanie mali deti tendenciu svoje konanie opakovať a opakovane sledovať reakciu druhého dieťaťa: „Chlapec príliš silno objal dievča, ktoré bolo jeho konaním zaskočené a začalo plakať. Chlapec odbehol a pozoroval dievča. To sa ukludnilo s pomocou matky. O pár minút chlapec svoje konanie zopakoval a znova zaujato pozoroval reakciu dievčaťa.“ Na základe zistení z nášho terénneho výskumu sa deti stretávali so svojimi rovesníkmi náhodne na dennej báze, ale aj zámernou iniciáciou rodičov v rôznom prostredí vrátane ihrísk, bazénov a detských kútikov. Na jednej strane mali deti možnosť spontánne sa na týchto miestach stretnúť so svojimi rovesníkmi a vytvárať náhodné interakcie. Na druhej strane rodičia zohrávali významnú úlohu pri organizovaní zámerných stretnutí rovesníkov tým, že organizovali spoločné stretnutia pre ich deti, aby sa zapojili do spoločných herných aktivít. Tieto pozorovania podčiarkujú rôzne spôsoby, ktorými sa uľahčujú sociálne interakcie detí, pričom náhodné stretnutia a úsilie rodičov spoločne formujú vytváranie rovesníckych interakcií. Aké základné podnety vedú deti k tomu, aby sa zapojili do sociálnych interakcií so svojimi rovesníkmi? Závery výskumu poskytujú jasný dôkaz týkajúci sa frekvencovaného iniciovania interakcií medzi deťmi ich rodičmi. Bolo pozorované, že rodičia tieto interakcie iniciujú vedomo, avšak často chýba ich povedomie o zložitostiach v oblasti psychológie vývinu dieťaťa. Z pohľadu vývinu je zrejmé, že deti nemusia mať schopnosť interagovať s iným dieťaťom tak, ako si rodičia predstavujú, pretože sa nachádzajú v odlišnej vývinovej fáze. Následkom toho očakávania rodičov o aktívnych interakciách medzi deťmi počas stretnutí nemusia súhlasiť s pozorovaným správaním detí, ktoré sa angažujú v paralelných hrách. Naše pozorovania potvrdzujú tieto tvrdenia: „...rodičia zorganizovali takéto stretnutie, aby sa deti spolu pohrali, ale každé dieťa sa hrá v inom rohu izby s inou hračkou a navzájom sa ignorujú.“, „Rodičia diskutujú o tom, že je to ako naschvál, že sa spolu vôbec nehrajú, že to mohli zostať doma.“ Rodičia pripisujú značný význam interakciám svojich detí s rovesníkmi a ich rodičmi, pričom uvádzajú dva hlavné dôvody. Po prvé, rodičia považujú tieto interakcie za dôležité pre proces socializácie ich dieťaťa, pričom si uvedomujú, akú úlohu zohráva v ich celkovom sociálnom vývine. Po druhé, rodičia považujú tieto interakcie ako príležitosti na vlastnú socializáciu, ktorá im umožňuje zapojiť sa a komunikovať s inými rodičmi. Dôležitosť, ktorú rodičia kladú na interakcie ich detí s rovesníkmi, pramení z pochopenia, že takéto skúsenosti významne prispievajú k rozvíjaniu základných sociálnych kompetencií a kompetencií u ich potomkov. Keď sa deti zapájajú do rôznych sociálnych interakcií so svojimi rovesníkmi, získavajú cenné schopnosti komunikovať, spolupracovať, vyjednávať a efektívne sa orientovať v sociálnych situáciách. Rodičia si uvedomujú, že tieto formatívne interakcie tvoria základ pre budúce sociálne vzťahy a celkovú pohodu ich dieťaťa. Okrem toho samotní rodičia nachádzajú hodnotu v socializačnom aspekte interakcií svojich detí. Tieto príležitosti umožňujú rodičom spojiť sa s inými rodičmi, čím vytvárajú sieť podpory, zdieľaných skúseností a cenných poznatkov o výchovných postupoch. Sociálne interakcie s inými rodičmi poskytujú platformu na výmenu nápadov, stratégií a informácií súvisiacich s výchovou detí, čím obohacujú ich vlastné rodičovské znalosti a porozumenie. Uznatie významu pre sociálny vývin ich dieťaťa a prínosu pre ich vlastnú sociálnu sieť podčiarkuje zložitú súhru medzi poznaním a skúsenosťami rodičov v kontexte interakcií ich detí s rovesníkmi. Výsledky ukazujú, že pozorovanie je najfrekvencovanejším spôsobom neverbálnej komunikácie medzi deťmi. Paralelnú hru opakovane prerušujú, aby pozorovali dieťa alebo deti, ktoré sa nachádzajú v ich bezprostrednej blízkosti. Napriek

opakovaným interakciám má správanie detí tendenciu zostať konzistentné, bez ohľadu na to, či sa navzájom poznajú alebo interagujú po prvýkrát. Toto pretrvávajúce v správaní možno pripísať vplyvu vývinových špecifik u detí. Napriek tomu, že dospelí, ktorí sa poznajú a dávajú to najavo v správaní pri stretnutí, deti na druhej strane prejavujú nápadne podobný prístup bez ohľadu na predchádzajúce stretnutie so svojimi rovesníkmi. Dokonca aj v situáciách, keď mali deti dostatok príležitostí na opakované stretnutie, zoznámenie sa a interakciu medzi sebou, pokračujú v samostatnej hre. Toto správanie je rovnaké ako konanie detí, ktoré sa stretávajú po prvý raz. Tento zaujímavý fenomén naznačuje, že psychologický vývin detí hrá rozhodujúcu úlohu pri formovaní ich sociálnych interakcií.

4 DISKUSIA

Hlavným cieľom tejto štúdie bolo prezentovať typické prejavy a vzorce správania pozorované pri vytváraní interakcií medzi deťmi vo veku od 6 mesiacov do 36 mesiacov. Štúdia poskytuje poznatky o tom, ako deti iniciujú interakcie so svojimi rovesníkmi, vykonávajú rôzne aktivity zapojené do procesu interakcie, typické vlastnosti a vzorce správania sa pri týchto interakciách a ako deti reagujú na interakcie iniciované inými deťmi. Zistenia ukazujú, že ak by rodičia boli odborníkmi alebo výchovnými poradcami informovaní o špecifických vývinových charakteristikách detí v tomto vekovom rozpätí, mohli by iniciovať interakcie medzi svojimi deťmi a ich rovesníkmi optimálnejším spôsobom. Štúdia prezentuje, že rodičia majú len základné informácie o typických prejavoch zodpovedajúcich vývinovej psychológii, najmä pokiaľ ide o tendenciu detí k samostatnej a paralelnej hre. V dôsledku toho môžu očakávať, že sa deti budú počas vzájomných stretnutí prirodzene socializovať. Prevalencia samostatnej a paralelnej hry medzi subjektmi výskumnej štúdie zdôrazňuje jej význam v tejto vekovej skupine. Rodičia často pôsobia ako sprostredkovatelia, ktorí uľahčujú interakcie medzi svojimi deťmi a rovesníkmi tým, že im poskytujú fyzickú blízkosť a dotyk. Okrem toho rodičia slúžia ako tlmočníci, ktorí preklenujú komunikačné nedostatky vysvetľovaním činov svojho dieťaťa a činnosti ostatných počas interakcie. Táto úloha je kľúčová vzhľadom na obmedzenú slovnú zásobu detí v tomto vývinovom štádiu. V prípade, že by rodičia neasistovali pri vzájomnej komunikácii svojich detí, množstvo interakcií by sa mohlo predčasne pozastaviť a niektoré situácie by zostali otvorené a nepochopené zo strany zúčastnených detí. Zistenia podčiarkujú podstatný vplyv rodičov na sociálnu angažovanosť svojich detí a rané interakcie s ostatnými. Pochopenie tejto dynamiky je nevyhnutné pri podpore pozitívnych sociálnych skúseností medzi deťmi raného veku a pri usmerňovaní rodičovských a výchovných postupov počas tohto vývinového štádia. Výskum zdôrazňuje, že aj pri opakovaných interakciách má správanie detí tendenciu zostať konzistentné, čo naznačuje, že ich psychologický vývin výrazne formuje ich sociálne interakcie. Dôležitosť, ktorú rodičia pripisujú interakciám svojich detí s rovesníkmi, pramení z uznania ich úlohy v procese socializácie ich dieťaťa a jeho príspevku k ich celkovému sociálnemu vývinu. Okrem toho tieto interakcie poskytujú príležitosti na socializáciu rodičov, umožňujú im vytvárať väzby s inými rodičmi, zdieľať skúsenosti a vymieňať si cenné poznatky o rodičovských praktikách. Tieto interakcie vytvárajú sieť podpory a obohacujú rodičovské chápanie výchovy detí. Štúdia zdôrazňuje dôležitosť zohľadnenia vývinového štádia detí a potenciálnych dôsledkov pre rodičovské a vzdelávacie postupy. Začlenením tohto porozumenia do výchovy k rodičovstvu môžu odborníci posilniť poznatky rodičov, aby vytvorili výchovné a podporné prostredie pre sociálny a emocionálny vývin ich detí počas tejto fázy raného detstva.

5 ZÁVER

Táto výskumná štúdia poskytla cenné poznatky o preferenciách a správaní detí vo veku od 6 mesiacov do 36 mesiacov počas hry a rovesníckych interakcií. Zistenia odhalili, že paralelná a samostatná hra bola prevládajúcou voľbou medzi deťmi v tomto vekovom rozmedzí a rodičia často pôsobili ako sprostredkovatelia pri uľahčovaní sociálnych interakcií. Prítomnosť známeho dospelého, zvyčajne rodiča, zohrávala kľúčovú úlohu pri iniciovaní a podpore interakcií medzi deťmi a ich rovesníkmi. Deti využívali svojich rodičov na rôzne účely, ako je fyzická blízkosť a dotyk, čo im umožnilo efektívne sa socializovať. Rodičia sa navyše aktívne podieľali na interakciách a slúžili ako tlmočníci činov vlastného dieťaťa a konania iných detí. Táto úloha bola obzvlášť kľúčová vzhľadom na obmedzené verbálne

schopnosti detí v tomto vývinovom štádiu. Rodičia efektívne komunikovali potreby a hranice svojich detí, čím podporovali komunikáciu a vzájomné porozumenie počas interakcií. Štúdia objasnila dynamiku interakcií rodič-dieťa-rovesník v rámci tejto vekovej skupiny a zdôraznila významný vplyv rodičov na uľahčenie sociálnej angažovanosti svojich detí. Pochopenie tejto dynamiky je nevyhnutné pre podporu pozitívnych sociálnych skúseností medzi deťmi raného veku a informovanie o rodičovských a výchovných postupoch počas tohto vývinového štádia. Zistenia výskumu podčiarkli dôležitosť, ktorú rodičia pripisovali interakciám svojich detí s rovesníkmi, uznávajúc ich úlohu v socializácii a celkovom sociálnom vývine. Rodičia tiež využívali tieto interakcie pre svoju vlastnú socializáciu, pretože poskytovali príležitosti na zapojenie sa do interakcie s inými rodičmi a na výmenu rodičovských vedomostí a skúseností. Treba však uznať určité obmedzenia. Výskum sa zamerával na neinštitucionalizované prostredie, ktoré nemusí úplne zachytiť všetky aspekty sociálnych interakcií detí. Na základe výsledkov štúdie sa odporúča, aby rodičia dostali presné informácie o aktuálnom vývinovom štádiu ich detí, aby sa zlepšilo ich chápanie špecifických schopností a potrieb ich detí. Rodičovské programy a výchovné poradenstvo by mali zahŕňať tieto informácie, aby umožnili rodičom lepšie podporovať a uľahčovať interakcie svojich detí s rovesníkmi. Zistenia zdôrazňujú dôležitosť rodičovskej mediácie a interpretácie pri podpore pozitívnych sociálnych skúseností medzi deťmi raného veku. Riešením zistených obmedzení a implementáciou odporúčaných postupov môžu rodičia a pedagógovia vytvoriť podporné prostredie, ktoré podporuje sociálne interakcie a optimalizuje vývin detí počas tejto fázy ich vývinu.

REFERENCIE

- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ilyka, D. (2021). Infant social interactions and brain development: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 130, 448-469.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149763421003833>
- Kolb, S. M. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: Valid research strategies for educators. *Journal of emerging trends in educational research and policy studies*, 3(1), 83-86.
- Kostrub, D., Adamková, M., Čavojský, I., Derková, J., Jursová Zacharová, Z., Koláčková, J., Tománková, M. (2018). *Vychovávanie a starostlivosť o deti do troch rokov veku tvorba výchovného programu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kostrub, D. (2022). *Učiteľ-výskumník. Profesia založená na výskume. Dizajny výskumu a premeny výučby*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kostrub, D. (2016). *Základy kvalitatívnej metodológie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Pospíšil, R. (2009). *Pedagogické princípy. Úvod do pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/principy.html.
- Rogora, P. (2001). *L'osservazione - Uno strumento operativo per "conoscere" e per costruire relazioni in contesti educativi e formativi*. Torino: Università degli studi di Torino.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., & Zosh, J. M. (2017). The role of play in children's development: A review of the evidence. *The Lego Foundation*.
https://www.researchgate.net/publication/325171537_The_role_of_play_in_children's_development_a_review_of_the_evidence#fullTextFileContent

KONTAKT NA AUTOROV

Mgr. Simona Chicevič
chicevic1@uniba.sk, 004368864722690

prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského,
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky,
kostrub1@uniba.sk, 00421903916298

DVOULETÉ DÍTĚ V ČESKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE - POSTOJE GENERACÍ

TWO-YEAR-OLD CHILD IN CZECH KINDERGARTEN - ATTITUDES OF THE GENERATIONS

Radmila Burkovičová

Abstrakt

Cílem studie je prezentovat výsledek výzkumu postojů, které zauímají čeští respondenti rozdílných generací k pobytu dvouletých dětí v mateřské škole. Výzkumnou metodou byl rozhovor. Výzkum probíhal v Moravskoslezském kraji České republiky. Respondenty byli seniorky; studující ve věku 18 a 19 let; a muži a ženy ve věku 40 až 45 let. Postoje seniorek a mužů a žen ve věku 40 až 45 let vyjadřovaly kategorie jednoznačný souhlas, souhlas s podmínkou, nesouhlas a nerozhodnost. Postoje studujících vyjadřovaly kategorie nerozhodnost nebo nesouhlas.

Klíčová slova: postoje, souhlas, nesouhlas, nerozhodnost, dvouleté dítě, zařazení, mateřská škola.

Abstract

The aim of the article is to present the result of research into the attitudes of Czech respondents of different generations towards the stay of two-year-old children in kindergarten. The research method was an interview. The research took place in the Moravian-Silesian region of the Czech Republic. The respondents were senior women; students aged 18 and 19; and men and women aged 40 to 45. The attitudes of senior women and men and women aged 40 to 45 expressed category unequivocal agreement, agreement with condition, disagreement, and undecided. The students' attitudes were expressed in the categories of indecision or disagreement.

Keywords: Attitudes, Agreement, Disagreement, Indecision, Two-year-old Child, Inclusion, Kindergarten.

1 ÚVOD

Zařazování dvouletých dětí do mateřské školy (dále jen MŠ) v ČR věnují velkou pozornost zejména rodiče dvouletých dětí, kteří mají zájem o jejich umístění v MŠ, a pak také z profesních důvodů předškolní pedagogové. Znění předmětné části školského zákona: „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let*“ nabylo účinnosti dnem 1. 9. 2020. Zároveň § 34 odst. 1 školského zákona uvádí, že dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. K zařazování dvouletých dětí k pobytu do MŠ jsou slyšet v české společnosti různá vyjádření, emoce, názory. Postoje souhlasné i odmítající jsou prezentovány v médiích, vyplývají z rozhovorů budoucích nebo čerstvých rodičů, prarodičů; zaměstnávají zřizovatele mateřských škol; jsou obsahem výzkumů i odborných úvah týmů v mateřských školách.

Teoretické ukotvení

Postoj (attitude) je specifickou získanou predispozicí a dispozicí k reakci, která se od jiných stavů reakcí liší jejím hodnotícím charakterem (Hayes, 1998, s. 95). V postoji se odráží (1) rozumové poznání a názory (opinion) jednotlivce jako jeho specifická osobní stanoviska; (2) emoční motivační složka jako jedincovo prožívání (Čáp, 1993, s. 86); a (3) tendence reagovat na myšlenky, předměty, situace, osoby (Mareš, 2013, s. 485), a to v souladu s názorem a emočním hodnocením, které dovádí jedince až k navyklé formě chování a jednání (Čáp, 1993, s. 86). Nakonečný přidává další složky postoje, a to (4) jeho intenzitu a (5) rezistenci vůči změně (1995, s. 119). Podle Hartla a Hartlové jsou postoje sestaveny ze složky kognitivní, afektivní a konativní (2015, s. 442) a obdobně jejich složení uvádějí Hewstone a Stroebe (2001, s. 284). Postoje mají zaměření, míru intenzity, místo na škále libost-nelibost; stupeň

trvání (Hartl, Hartlová, 2015, s. 442-443). Získáváme je v průběhu života prostřednictvím osobní zkušenosti, vzděláním a širšími sociálními vlivy, jako jsou veřejné mínění, sociální kontakty aj. (Hartl, Hartlová, 2015, s. 442), a jsou konzistentní (Čačka, 2001, s. 48). Společnosti jedinec své postoje vyjeví slovním vyjádřením nebo chováním či jednáním. Mají explanační sílu při vysvětlování příčin chování jednotlivce i sociálních skupin (Výrost, Slaměník, 2008, s. 127). Postoje se dají podle různých kritérií dělit např. na citové, poznávací; kladné, záporné; verbální, neverbální; silné, slabé; soudržné, nesoudržné; vědomé, nevědomé; individuální, skupinové; stálé, proměnlivé. Z pohledu zaměření rozlišuje Čačka postoje k různým objektům – k sobě, k lidem, k práci, ke společnosti, k institucím, k přijímání dobových společenských hledisek... (2001, s. 48). Z pohledu významnosti se rozlišují centrální postoje, jež jsou důležité z hlediska subjektu (k rodičům, k zaměstnání) a okrajové, jež jsou pro konkrétního člověka méně významné (Nakonečný, 1995, s. 118). Postoje vyjadřují a zesilují sounáležitost jednotlivce s určitými osobami a skupinami, a naopak odlišnost od jiných. Morálně důležité postoje se osvojují v průběhu života, v dětství a mládí interakcí jedince se společenským prostředím, především nejbližším (Čáp, Mareš, 2001, s. 344-345). Výzkumné studie zabývající se postojem zástupců různých generací na zařazení dvouletých dětí do institucionálního vzdělávání nebyly nalezeny. Výzkumy dvouletých dětí však probíhají a u dětí jsou zaměřeny na mnohé stránky jejich života. Výzkumem vývoje slovní zásoby dvouletých dětí se zabývali Goldin-Meadow, Seligman a Gelman (1976). Výzkumem vlivu zaměstnání matek na jejich chování a chování jejich dvouletých dětí se zabývali Crockenberg a Litman (1991). Výzkumnice O'Neill (1996) zjistila, že dvouleté děti ve svých žádostech o pomoc gestikulovaly výrazně častěji, když rodič neznal polohu hračky, než když vědělo, že ji zná. Dětskými „*intimními geografickými oblastmi*“ zkoumáním hry dvouletých dětí v domácích prostorách se zabývali Hancock a Gillen (2007). Výzkum vyučovacích postupů s dvouletými dětmi ze sociokulturní perspektivy uskutečnili učitelé mateřských škol v Aotearoa na Novém Zélandu (Duncan, 2009, s. 180-200). Na vliv psychologických charakteristik matky a faktorů souvisejících s rodičovstvím na vývoj dvouletých dětí a zprostředkující rolí výchovných stylů byli ve svém výzkumu zaměřeni výzkumníci Kim, Lee a Sung (2013). Cílem studie je prezentovat výsledek našeho výzkumu postojů, které zaujímají čeští respondenti rozdílných generací k pobytu dvouletých dětí v mateřské škole.

2 METODY

Výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaký postoj zaujímají respondenti rozdílných generací k pobytu dvouletých dětí v mateřské škole, měl kvalitativní charakter. Výzkumnou metodou byl rozhovor. Před položením výzkumné otázky bylo respondentům sděleno, že jejich vyjádření bude zaznamenáváno na nahrávací zařízení, že bude doslovně přepsáno a zveřejněno. Po sdělení otázky se tazatelka znovu ubezpečila, že oslovený respondent bude odpovídat a že se zveřejněním své odpovědi souhlasí. Souhlas byl zaznamenán na nahrávací zařízení před odpovědí respondenta. Všichni respondenti s nahráváním souhlasili. Někteří respondenti skupiny B souhlas doprovodili poznámkami: „*Vždyť se dneska všechno nahrává na mobily.*“ (D3) „*No, vždyť dneska pořád všechno zveřejňujeme.*“ (H1)

Respondenti odpovídali na položenou otázku: „*Jaký je váš postoj k zařazení a pobytu dvouletých dětí v mateřské škole?*“

Výzkum probíhal v Moravskoslezském kraji České republiky. Otázku badatelka položila ve třech skupinách respondentů vymezených jejich věkem, a to A) seniorkám, B) studentům ve věku 18 a 19 let a C) mužům a ženám ve věku 40 až 45 let. Jednalo se o dostupné skupiny respondentů. Z odpovědí je vytažena pouze přímá odpověď na položenou otázku. Respondenti vždy sdělovali i další záležitosti, které však z pohledu cíle výzkumu nebyly relevantní.

A) Seniorky byly osloveny v průběhu konání a jejich zapojení do Univerzity 3. věku na Ostravské univerzitě v Ostravě. Všechny byly již nepracující důchodkyně a všechny byly vysokoškolsky vzdělané.

Tabulka 1. Základní informace o respondentkách - seniorkách

Označení respondentky - účastnice studia Univerzity 3. věku	Věk respondentek	Vzdělání respondentek	Specifikum života respondentek – četnost vlastních dětí a vnoučat	Dítě předškolního věku v současnosti v rodině
(R1)	59	VŠ ekonomické	2 vlastní děti, 3 vnoučata	1 vnouče v předškolním věku
(R2)	61	VŠ ekonomické	2 vlastní děti, 4 vnoučata	1 vnouče v předškolním věku
(R3)	62	VŠ ekonomické	1 vlastní dítě, 3 vnoučata	Žádné vnouče v předškolním věku
(R4)	70	VŠ strojní	3 vlastní děti, 4 vnoučata	Žádné vnouče v předškolním věku
(R5)	68	VŠ pedagogické	1 adoptované dítě, bez vnoučat	Žádné vnouče v předškolním věku
(R6)	65	VŠ pedagogické	2 vlastní děti, 2 vnoučata	Žádné vnouče v předškolním věku
(R7)	65	VŠ lékařské	1 vlastní dítě, bez vnoučat	-

- B) Respondenti ve věku 18 a 19 let byli všichni studující, všichni bydleli v městě Ostravě a v době, kdy jim byla položena otázka, se připravovali na maturitu. Respondenti byli osloveni v Dolní části Vítkovic, kde v jednom odpoledni seděli v kavárně u společného stolu. Na dotaz, zda by byli ochotni odpovědět na jednu položenou otázku, všichni souhlasili. V úvodním rozhovoru bylo zjištěno, že složení skupiny je náhodné, že se všichni připravují na maturitu, která je ale ve vzájemné konverzaci spojila. Pohlaví respondentů bylo jasné, studijní zaměření a jejich současná představa o blízké budoucnosti jsou uvedeny tak, jak je uvedli respondenti.

Tabulka 2. Základní informace o respondentech ve věku 18 a 19 let

Respondent	Studijní zaměření respondenta/ky	Současná představa o blízké budoucnosti respondenta/ky
Dívka (D1)	Zdravotnické	Dále studovat
Dívka (D2)	Zdravotnické	Bloggerovat
Dívka (D3)	Ekonomické	Najít si dobře placenou brigádu
Dívka (D4)	Společenské stravování	Vycestovat do zahraničí
Hoch (H1)	Společenské stravování	Zapojit se do podnikání rodiny
Hoch (H2)	Strojařské	Dále studovat
Hoch (H3)	Manažerské	Udělat maturitu a pak nevím, ...mít se dobře.

- C) Se zajištěním skupiny respondentů mužů a žen ve věku 40 až 45 let byl největší problém. Dalšími kritérii, které byly k výběru této skupiny respondentů stanoveny kromě uvedeného věku, byly 4 ženy - matky, z nich 1 měla být vysokoškolačka, 1 žena vzdělaná na úrovni maturity, 1 žena vyučená v jakémkoliv oboru, 1 žena, která nastoupila do zaměstnání bez vyučení. Dále byli hledáni 4 muži uvedeného věku, z nich 1 vysokoškolák, 1 muž vzděláním s maturitou, 1 muž vyučený v oboru, 1 se základním vzděláním. Všichni respondenti měli mít děti; převážnou většinu věku dítěte se denně na jeho výchově podílet; a být v současné době zaměstnaní. Respondenti byli osloveni na úřadě, v kavárně a před bránou jednoho z ostravských závodů.

Tabulka 3. Základní informace o respondentech ve věku 40 až 45 let

Respondent	Vzdělání respondenta/ky	Místo oslovení	Počet/výchova vlastních dětí
Žena – matka (M1)	vysokoškolské	kavárna	1/ano
Žena – matka (M2)	Středoškolské s maturitou	závod	2/ano
Žena – matka (M3)	Středoškolské bez maturity	úřad	2/ano
Žena – matka (M4)	základní	závod	3/ano
Muž – otec (O1)	Vysokoškolské	úřad	2/ano
Muž – otec (O2)	Středoškolské s maturitou	závod	2/ano
Muž – otec (O3)	Středoškolské bez maturity	kavárna	4/ano
Muž – otec (O4)	základní	závod	4/ano

3 VÝSLEDKY

Postoje seniorek k zařazení a pobytu dvouletých dětí v mateřské škole

V následujících vyjádřeních respondentek obsahoval postoj kategorii jednoznačného souhlasu s pobytem dvouletých dětí v mateřské škole:

- „Myslím, že je dobře, že tato možnost je a že ji matky využívají. Dítě v tomto věku již všechny hračky doma poznalo a je mu potřeba dalších podnětů. V mateřince je mnoho hraček, tak se může rozvíjet. A také tam má kamarády. Doma je zpravidla samo, pokud má staršího sourozence, tak už je ve škole nebo v mateřince.“ (R1) Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni zajistit prostředí dostatečně bohaté na množství mnohostranných podnětů tak, aby se v něm dítě mohlo plně rozvíjet a učit (Svobodová, 2010, s. 18).
- „Kdysi to už tady bylo. Také jsem své dvouleté dítě dala do školky. Byla tam celá třída dvouletých dětí. Nesměl se počůrávat a musel se umět aspoň trochu najíst lžičkou a u svačinky umět vzít hrníček a chleba do ruky. Zjistili jsme si tyto požadavky dopředu a vedli..., aby to zvládl.“ (R6)

Kategorie souhlas s podmínkou byl identifikován v následujících postojích respondentek:

- „Někdy nic jiného nezbyvá. Mladí mají půjčky, aby si zařídili bydlení, platy ještě nemají nic moc velké, rodiče jim mnohdy nemohou pomoci, protože sami mají co dělat, aby se užívali... Ale dvouletáčka dávat do MŠ jen tehdy, kdy je to nezbytné. Když se mohou u dítěte vystřídat nebo mají to home office, tak si dítě ponechat doma. Anebo když si berou dovolenou,...ale možná taky, když mají ochotu prarodiče dítě pohlídat.“ (R5)

Na toto vyjádření reagovala další respondentka postojem, v němž lze identifikovat kategorii nesouhlasu:

- „Jenomže ty mladé toho zneužívají. Zavedou dvouleté dítě do MŠ a chodí si po obchodech, jsou na kafe s kamarádkou, a pro dítě jde až pozdě odpoledne. Vidím to u matek v našem vchodu. Mělo by to být nějak omezeno.“ (R7) Respondentka (R7) po odmlce pokračovala:
- „A jsem přesvědčená, že by mohli rodiče dvouročáčka počkat ten jeden rok, než ho do MŠ přivedou. My jsme také na nic neměli, když jsme měli malé děti, uskrovnili jsme se. To dítě je velmi vystresované, ubližuje se mu...“

K nesouhlasnému postoji se přidala další respondentka:

- „No, také s tou MŠ pro dvouleté děti nesouhlasím. Z mnoha důvodů. To dítě je fakt malé, nepřipravené, potřebuje se ještě tulit, mazlit, potřebuje mámu pro sebe.“ (R4)

Ve vyjádřených postojích dalších respondentek identifikujeme kategorii nerozhodnost.

- „Nevím, co vám mám na to říci. Nebyla jsem nikdy v situaci, kdy bych to musela řešit. Bohudík.“ (R3)
- „Je to asi případ od případu jiné. Matky, které jsou svým mužem finančně zabezpečené, tak asi nebudou potřebovat dítě do MŠ dát. Samoživitelky, které nemají finanční podporu rodiny, tak asi tuto možnost uvítají. Ale divím se, že tato možnost tady vůbec je, když nejsou místa v MŠ. To se ubírají těm dětem starším? Pokud ano, tak to zase není fér.“ (R2)

Závěr k vyjádřeným postojům respondentek - seniorek

Respondentky s pobytem dvouletých dětí v MŠ souhlasí jednoznačně, souhlasí s podmínkou, některé také nesouhlasí a některé jsou nerozhodné. Každá své vyjádření a rozhodnutí odůvodnila. U některých se ve vyjádřeních promítají jejich osobní poznatky a osobní životní zkušenosti se zařazením jejich vlastního dítěte před léty jako dvouletého do MŠ, ale také zkušenosti, které mají s mladšími rodiči dvouletého dítěte ze svého okolí. Pokazují ale i na přínos dětského sociálního prostředí v MŠ, které dvouleté dítě doma zpravidla nemá a které může být pro něj pozitivním podnětem stejně jako pro dítě nové hračky ke hře. Vytvořený postoj je prezentován verbálně, je vědomý, individuální, je zaměřen k vyhodnocení přijímání dobových společenských hledisek, obsahuje kategorii názor s kladnou vlastností s dimenzí kognitivní. Vytvořil se v průběhu života prostřednictvím poznávání. Postoj má hodnotící charakter, zahrnuje emoce v prožívání respondentky a v obsahu sdělení vyjádřenou libost nebo nelibost respondentky se zařazením dvouletého dítěte do MŠ. Postoje k vyhodnocované skutečnosti jsou u respondentek současné. Identifikována byla i tendence reagovat na myšlenky respondentky – předřečnice. Identifikovaný koncept souhlasu, nesouhlasu...obsahuje přímo míru jeho intenzity. Respondentky mají obdobný postoj k životu, což se odráží i v tom, že nastoupily do vzdělávání

v Univerzitě 3. věku. Vlastní děti vychovávaly ještě v době socialismu, kdy ekonomické, sociální a jiné podmínky byly pro všechny obyvatele republiky přibližně stejné, a tak se v jejich odpovědích žádná specifika vycházející z druhu jejich vzdělání případně rodinnému zázemí neobjevila.

V péči o dvouleté děti jsou v evropských zemích poměrně velké rozdíly. V Dánsku, Estonsku, Maďarsku, Portugalsku, Rakousku probíhá péče o dvouleté děti v zařazení typu jeslí. Francie, Polsko, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko umožňují péči o dvouleté děti jak v mateřských školách, tak v jeslích a Litva, Lotyšsko, Norsko a Švédsko zařazují dvouleté děti do mateřských škol (https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/index_en.php_en).

Postoje respondentů ve věku 18 a 19 let k zařazení a pobytu dvouletých dětí v mateřské škole

Po časové odmlce, po položení otázky, byla v prvních sdělených odpovědích prezentujících jejich postoj identifikovaná kategorie nerozhodnost.

- „Hm, to nevím, ale když se to dá, tak ať je do školky dávají. Je to nějaký problém, že se na to ptáte?“ (D4)
- „Vlastní děti ještě nemám. Ale když je budu mít, tak je dám do školky hned, jak to půjde. Taky jsem do školky chodila a bylo mi tam fajn. Ale dám je tam, kde jsou hodné učitelky. Ale nevím, od kdy... Já ani nevím, od kdy jsem do školky chodila... Ale když bude moje dítě v pořádku a bude to možné, tak... myslím, že je to v pořádku, že některé děti chodí do školky již od dvou let. Jsou pro to nějaké požadavky?“ (D3).
- „Já nevím, nedovedu si ani to dvouleté dítě představit. Nemám s ním žádné zkušenosti, ani kolem mě není nikde dvouleté dítě.“ (D1)

Na to reaguje respondent (H3):

- „No a co máme říkat my, chlapi? Ty máš zdravku, máš určitě k děckám blíž, než já... Až je budu mít, tak to budu řešit. Teď je to pro mě velmi vzdálené.“

Do rozhovoru vstupuje další respondent a ve svém postoji vyjadřuje kategorii nesouhlas s pobytem dvouletých dětí v MŠ:

- „Já bych ale chtěl, abych vydělával tolik, aby moje žena nebo partnerka byla s dítětem co nejdéle doma. Takže ve dvou letech do MŠ ne.“ (H1)

Navazuje respondent, který ve svých krátkých otázkách prezentuje kategorii nerozhodnost, stejně jako další respondenti:

- „Dvouleté dítě? To je ještě moc malé, ne? Nepatří do jeslí?“ (H2)
- „No, ta malá děcka se dávají do školky proto, že je nemají kam maminy dát. Potřebují jít do práce.“ (D2).
- „Tak ty bys dala přednost práci před svým dvouletým dítětem?“ (H1)
- „To teď nevím, ale chlapi nechtějí u dětí zůstat doma. Tím, že se jim narodí dítě, tak nechtějí změnit způsob života...“ (D2)

Další debatu mladí lidé rozproudili k tématu ženy versus muži v životě a jejich povinnosti v rodině a v práci.

Závěr k vyjádřeným postojům respondentů ve věku 18 a 19 let:

Postoje této skupiny respondentů vyjadřují názor jako specifické osobní stanovisko s kladnou i odmítající vlastností s dimenzí nevyhraněný na základě rozumového poznání; obsahují složku kognitivní, afektivní i konativní a mají i hodnotící charakter. Respondenti je získali v průběhu dosavadního života širšími sociálními vlivy. Dosavadní postoj je prezentován verbálně, je vědomý, individuální, je zaměřen k vyhodnocení přijímání dobových společenských skutečností, reaguje na myšlenky předřečníka. Vzhledem k ne/zkušenostem se zařazením dvouletého dítěte do MŠ, je u těchto respondentů míra intenzity postojů nízká a je předpoklad, že postoje respondentů nejsou rezistentní vůči změně; projdou v budoucnosti proměnou. Mladí lidé, kterým byla položena otázka, ještě s dvouletým dítětem nemají žádné zkušenosti a jejich pracovní i osobní zaměření života v dohledné budoucnosti ani s dítětem nepočítá. Z jejich otázek bylo také zřejmé, že o pobytu dvouletých dětí v českých MŠ jako současném společenském problému nemají informace. V odpovědích se však

prejavuje jejich postoj s kategórií nerozhodnosť alebo nesouhlas k zařazování dvouletých dětí do MŠ vycházející z dosavadních vlastních zkušeností a ze zkušeností nabytých v sociálním okolí.

Postoje respondentů ve věku 40 až 45 let k zařazení a pobytu dvouletých dětí v mateřské škole

Kategorie jednoznačný souhlas se projevil v postojích následujících respondentů:

- „*Mělo by se využívat všechno, co je k mání, všechny možnosti, které doba dává. Asi je to dobré, když už je to zavedeno. Do školství nevidím, ale pokud tady tato možnost je, lidé tam dvouleté dítě dávají, tak jsou asi spokojeni. Neviděl jsem na internetu nikde nesouhlasné články či stanoviska. Trochu mne zaráží, že se na to ptáte. To vypadá jako kdyby byl někde nějaký problém. Je?*“ (O1)
- „*Jé, já už mám děcka velká, a tak se nad tím nezamýšlím. Víím, že to tak teď je, že děcka mohou brát ve školce od dvou let...asi jsou někteří, kteří to potřebují. Tak ať si je tam dají. Některá děcka se tam budou mít lépe, než doma. Protože se o ně starají. Dají jim najíst, napít, děcka se tam vyspí, pohrajou si, jdou na procházku...*“ (M4)

V dalších vyjádřených postojích byla identifikována kategorie souhlas s podmínkou:

- „*Sousedčina dcera má dvouletého kluka a dává ho do školky. Měla velký problém, aby jí ho vzali. Jenomže ten ..., s nímž toho malého má, se na ni Soused i sousedka ještě musí robit, protože na důchod ještě nemají věk a z jednoho platu by nevyžili, tak jí ho nemohli vzít. Už měli problémy, když je živilo do dvou let toho kluka. Já vám řeknu...*“ (O2)
- „*Mateřská škola tady je pro děti před základní školou. Už může nyní do školky i dítě dvouleté? Ano? Tak kdyby bylo dítě zdravé, výborně by prospívalo, netrpělo by separačně úzkostnou poruchou, tak ano, proč by nemohlo být s ostatními dětmi. Ale jen tehdy, když je to nutné v té rodině potřeba. Dala bych ale přednost tomu, aby bylo do tří, čtyř let doma s matkou.*“ (M1)

Další postoje nesly kategorii nesouhlasu:

- „*Děcko patří matce a ta by se o něho měla postarat. Dvouleté děcko je ještě malé, aby bylo bez matky ve školce, i když ta školka může být výborná. Je tam více děcek, a ty učitelky nestihají.*“ (O3).
Péče o dvouleté děti je ve vybraných zemích Evropy již běžnou věcí. Podmínky jsou v zařazeních v těchto zemích tomu odpovídající. Avšak většina mateřských škol v Česku podmínky pro vzdělávání dětí mladších tří let nemá vytvořeny. Přesto tyto děti v mateřských školách jsou (Koťátková, 2014, s.212-214; Splavcová, Kropáčová, 2016, s. 20).
- „*Nemám tak malé děti, abych je musela dávat do školky. Ale kdysi jsem je dávala, ale až od tří let. Nedávno jsem šla nakupovat a šly učitelky s dětmi po chodníku, asi na procházku. Myslím, že tam měly i dvouleté děti, protože ty malé strašně plakaly. A ony si povídaly a nevěnovaly jim žádnou pozornost. Musela jsem se zastavit. Bylo mi těch drobečků líto. Ale abych odpověděla na vaši otázku. Do školky ano, ale až od tří let.*“ (M3)
- „*Kdyby to bylo možné, tak bych vůbec děti do MŠ nedávala. Jenomže je taková doba, jaká je. Málo peněz, všechno drahé, mladí si chtějí užívat... a ani ty děti nemají. A když už je mají, tak je hned strčí do školky. Pak se diví. Ty bohaté si zase nájímají chůvy a o děcka se také nestarají. Měly by se o ně starat, než vyrostou...*“ (M2)

Postoj s kategorií nerozhodnutí vyjadřuje následující sdělení respondenta:

- „*Já nevím. Je mi to jedno. To není můj problém, já už mám děcka velká.*“ (O4)

Závěr k vyjádřeným postojům respondentů mužů a žen ve věku 40 až 45 let:

Postoj této skupiny respondentů k pobytu dvouletých dětí v MŠ je ovlivněn jejich získanými zkušenostmi, které nezáměrně získali v průběhu dosavadního života. Postoj vyjadřující jednoznačný souhlas je spojen s respondentem, který pracuje na úřadě, a který se současně v souladu se svým zaměstnáním dále doptával, zda je potřeba něco zajistit, vyřešit, kde je potřeba pomoci. Některé respondenty – matky jsou ve vyjádřeních svých postojů opatrné, což, zdá se, vyplývá z druhu jejich vzdělání. Postoje respondentů skupiny vyjadřují rozumové poznání získané v průběhu života, mají hodnotící charakter, složky kognitivní a afektivní, protože jsou pro ně příznačné emoce k dvouletému dítěti, jejichž průzorem se na jeho zařazení k pobytu v MŠ dívají. Postoj každého respondenta vyjadřuje ke zkoumanému předmětu výzkumu jeho specifické osobní stanovisko a jejich kvalita je daná

vyjádřenou kategorií souhlasu. Míra intenzity a stálost kategorie postoje je různá. Někteří respondenti pokládali poznávací protiotázky. Postoje jsou kladné, verbální, různě silné, vědomé, individuální.

4 DISKUSE

Nikdo z oslovených respondentů nezmínil legislativu, která umožňuje zařazování dvouletých dětí k pobytu do MŠ a neformuloval svůj postoj opřený o tuto legislativu. Zařazování dvouletých dětí k pobytu v MŠ není v ČR nové. V obcích a částech měst, kde předlistopadové vedení usoudilo, že je zbytečné stavět budovy pro jesle, zřizovali v MŠ třídy pro dvouleté děti. Byly rodiči dětí plně využívány. Když dojde na veřejných zasedáních zastupitelstev na otázku zařazování dvouletých dětí, starousedlíci tuto skutečnost připomínají. Pokud se k tématu vyjádří, postoj obsahuje kategorii souhlasu s pobytem dvouletých dětí v mateřských školách a je tak souhlasný s názory některých našich respondentek-důchodkyň. Respondenti ve věku 18 a 19 let přiznávají, že se někteří s dvouletým dítětem dokonce ještě nesetkali, otázku zařazení dvouletého dítěte do MŠ ještě nepromýšleli, poněvadž se jich aktuálně netýká. Jejich zájem je zaměřen na současnost, tedy na zdárné dokončení středoškolského studia, na další studium a na blízkou budoucnost. Škála postojů respondentů mužů a žen ve věku 40 až 45 let k zařazování dvouletých dětí k pobytu v MŠ odráží jejich životní zkušenosti, současné pracovní zařazení a s ním spojenou odpovědnost.

5 ZÁVĚR

Poněvadž byly osloveny tři skupiny respondentů, které se lišily věkem, byly dílčí závěry uvedeny vždy u každé ze skupin respondentů. V odpovědích první skupiny respondentů, což byly věkem důchodkyně, a ve třetí skupině respondentů, a to ve věku 40 až 45 let, představovaly postoj kategorie jednoznačný souhlas, dále souhlas s podmínkou, nesouhlas a nerozhodnost. V zrcadle věku odpovídajících zkušeností ve druhé skupině respondentů - mladých osmnáctiletých a devatenáctiletých studentů - vyjadřovaly postoje kategorie nerozhodnost a nesouhlas. Je potřeba respektovat postoje oslovených individualit na zařazení dvouletého dítěte do mateřské školy, které se do výzkumu zapojily a vyjádřily se. Poněvadž však soubor respondentů byl vzhledem ke kvalitativnímu charakteru výzkumu v každé věkově vymezené skupině četnostně malý, pro reprezentativnost výsledků by bylo potřeba uskutečnit kvantitativní šetření se stejným cílem s většími skupinami respondentů a zaměřit se i na důkladné zjištění zdůvodnění jejich postojů, které by přineslo další relevantní data. Zjištěné informace by mohly přispět ke tvorbě odborných a populárně vědeckých textů vysvětlující potřeby dvouletého dítěte při zařazení do mateřské školy a přínos tohoto zařazení pro dítě.

REFERENCE

- Crockenberg, S. & Litman, C. (1991). *Effects of maternal employment on maternal and two-year-old child behavior*. Child Development, vol. 62, No 5, s. 930-953. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01581.x>
- Čačka, O. (2001). *Nástin psychologie pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Duncan, J. (2009). "If You Think They Can Do It—Then They Can": Two-Year-Olds in Aotearoa New Zealand Kindergartens and Changing Professional Perspectives. In *Participatory Learning in the Early Years* (pp. 180-200). Melbourne, Routledge.
- Goldin-Meadow, S., Seligman, M. E., & Gelman, R. (1976). Language in the two-year old. In *Cognition*, 4(2), 189-202. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(76\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(76)90004-4)
- Hancock, R., & Gillen, J. (2007). Safe places in domestic spaces: Two-year-olds at play in their homes. In *Children's Geographies*, 5(4), 337-351. <https://doi.org/10.1080/14733280701631775>
- Hartl, P., Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hayes, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hewstone, M., Stroebe, W. (2001). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.

- Kim, J., Lee, J., & Sung, J. (2013). The influences of mother's psychological characteristics and parenting related factors on two-year-old infants' development: The mediating role of parenting styles. In *Korean Journal of Child Studies*, 34(6), 77-96. https://doi.org/10.20681/hwelfare.18.1_94
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada, 2014.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- MŠMT. (2022). Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2005). *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada.
- O'Neill, D. K. (1996). Two-Year-Old Children's Sensitivity to a Parent's Knowledge State When Making Requests. In *Child Development*, Vol. 67, No. 2, pp. 659-677. <https://doi.org/10.2307/1131839>
- Splavcová, H. & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Výrost, J., Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Eurydice Brief: *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/index_en.php_en.

KONTAKT NA AUTORKU

doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky,
radmila.burkovicova@osu.cz, +420553462678

VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ JAKO KLÍČOVÝ ASPEKT SOCIO-EMOCIONÁLNÍ VÝVOJE

EDUCATION OF TWO-YEAR-OLD CHILDREN AS A KEY ASPECT OF SOCIO- EMOTIONAL DEVELOPMENT

Karin Fodorová

Abstrakt

Cílem příspěvku je prezentovat výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu socio-emocionálního vývoje dvouletých dětí jako klíčového aspektu jejich vzdělávání v mateřské škole. Použitou metodou byla případová studie, kterou jsme analyzovali specifické přístupy a strategie, dále vzdělávací programy vytvořené učitelkami mateřských škol (20/100%) cílené na vzdělávání dvouletých dětí a jejich socio-emocionální vývoj. Zjišťovali jsme jejich zkušenosti s adaptací dvouletých dětí na nové situace, prostředí, interakci s ostatními dětmi v mateřské škole. V emoční regulaci byly identifikovány projevy dvouletého dítěte v jeho emočním prožívání, jak reaguje na stres, vyjadřuje radost, frustraci, vztek a jaké strategie používá k jejich regulaci. Učitelky popsaly, jaké vzdělávací programy pro adaptaci a emoční regulaci plánují a co se jim v praxi nejvíce osvědčilo. Získané výsledky z vyjádření učitelek mateřských škol byly identifikovány kódy představující nejpočetnější přístupy a strategie, používané vzdělávací programy, které byly učitelkami označeny jako těmi nejúspěšnějšími v pozitivním ovlivňování vzdělávání dvouletých dětí a jejich socio-emocionálního vývoje v oblasti jejich adaptace a emočního prožívání ve vzdělávání v mateřské škole.

Klíčové slová: *socio-emocionální vývoj dvouletých dětí, předškolní vzdělávání, učitel, dítě předškolního věku.*

Abstract

The aim of this article is to present the results of qualitative research on the socio-emotional development of two-year-old children as a key aspect of their education in kindergarten. The method used was a case study to analyze specific approaches and strategies, as well as educational programs implemented by kindergarten teachers (20/100%) aimed at the education of two-year-old children and their socio-emotional development. We investigated their experiences with the adaptation of two-year-old children to new situations, environment, interaction with other children in kindergarten. Emotional regulation was identified in the two-year-old child's emotional experience, how he reacts to stress, expresses joy, frustration, anger and what strategies he uses to regulate them. Teachers described the educational programs they plan for adaptation and emotional regulation and what has worked best for them in practice. The results obtained from the kindergarten teachers' statements identified codes representing the most numerous approaches and strategies, the educational programs used, which were identified by the teachers as the most successful in positively influencing the education of two-year-old children and their socio-emotional development in terms of their adaptation and emotional experience in kindergarten education.

Keywords: *Socio-emotional Development of Two-year-old Children, Preschool Education, Teacher, Preschool Child.*

1 ÚVOD

V příspěvku prezentujeme vzdělávání dvouletých dětí jako klíčového aspektu jejich socio-emocionálního vývoje. Případová studie analyzuje a hodnotí specifické přístupy a strategie, vzdělávací programy učitelek mateřských škol zaměřené na vzdělávání dvouletých dětí a jejich vliv na jejich socio-emocionální vývoj a emoční regulaci.

Institucionálny vzdelávaní a jaký je jeho vliv na vývoj detí do troch let predstavuje Kateřina Thorová v odbornej knihe *Vývojová psychologie* (2015, s. 199- 201). Uvádí, že toto vzdelávaní rozvíja sociálny, intelektový a adaptívny dovednosti, učí dieťa fungovať v skupine detí a byť samostatné. Naproti tomu, odlúčením od rodičov môžu byť deti ohrozené psychickou depriváciou, citová väzba medzi rodičom a dieťaťom potrebná pre zdravý psychický vývoj môže byť ohrozená. Ve vývoji dvouletých detí a jejích socio-emocionálnym prežívaním sehráva významnú úlohu i jeho identita. Schopnosť seba uvědomování se v sociálnom vývoji začíná uplatňovať medzi 2. až 4. rokom. Deti sú schopny rozlíšiť seba od druhých osôb, začínajú sa rozvíjať ďalšie formy sociálneho správania, dieťa rozlišuje okruh sociálnych vzťahov, od vrstevníkov získava spätnú väzbu (Thorová, 2015, s. 286-289). Osamostatňovanie ako významný vývojový proces má za následok zvýšenú kontrolu zo strany prostredia. Je opakovane dokázané, že spontánna aktivita a exploračné je založená na pevnom a nosnom dosavadnom poutu k matke (Šulová, 2010, s. 95). Širšie sociálne vzťahy dvouleté dieťa získava v inštitúciách, jednou z nich je materská škola. Základné podmienky pre poskytovanie kvalitného predškolského vzdelávania sú vymedzené v Rámcovom vzdelávacom programe pre predškolské vzdelávanie. Sú nutné pre dieťa a jeho zdravý rozvoj, využitie jeho potenciálu, aby sa dieťa cítilo bezpečne a neohrozené, aby boli naplňované jeho aktuálne potreby (Kropáčková, Splavcová, 2017, s. 39). Je ale nutné si uvedomiť, že pri vzdelávaní dvouletých detí stále sehráva primárnu úlohu v živote dieťaťa rodinná výchova. Úlohou inštitucionálneho vzdelávania je dopĺňať rodinnú výchovu a zabezpečiť mu podnetné prostredie (Kropáčková, Splavcová, 2016, s. 40).

2 METODY

V tématu vzdelávania dvouletých detí v materskej škole sme sa zamerali na jejích socio-emocionálny vývoj. Socio-emocionálny vývoj sa týka dovedností, ktoré zahŕňajú interakciu medzi emociami, sociálnym prostredím a správaním a ovplyvňuje spôsob, akým sa dieťa prejavuje v svojich reakciách a emóciách, ako sa zapája do sociálnych vzťahov. Pri pozorovaní rozvoja dvouletých detí v jejích socio-emocionálnom vývoji je dôležité zamieriť sa na kľúčové oblasti, ktoré môžeme sledovať v rôznych aspektoch. Zamerali sme sa na dva z nich, a to na aspekt adaptácie a aspekt emočnej regulácie. Pre náš výskum sme zvolili metódu prípadovej štúdie, ktorou analyzujeme a hodnotíme špecifické prístupy, stratégie a programy používané učiteľkami v materských školách, zamerané na vzdelávanie dvouletých detí a jejích vliv na jejích socio-emocionálny vývoj.

3 VÝSLEDKY

Postup spracovania prípadovej štúdie

Výber prípadu: zamerali sme sa na tieto kľúčové aspekty v socio-emocionálnom vývoji dvouletých detí v materskej škole:

- *adaptácia:*

- a) schopnosť prispôbiť sa novým situáciám, prostrediu a interakciám s ostatnými;
- b) oddelovací úzkosť- ako dvouleté dieťa reaguje na oddelenie od hlavnej pečujúcej osoby (obvykle rodiča). Ako prežíva úzkosť, strach, odpor alebo neistotu pri oddelení a ako rýchlo sa dokáže uklidniť;
- c) ako reaguje na nové prostredie, nové ľudí a nové rutiny;
- d) aké prejavy úzkosti alebo neistoty prejavuje a ako sa s tým vyrovnáva;

- *emočná povedomosť*

- a) schopnosť rozpoznať, porozumieť a vyjadriť svoje vlastné emócie ako je radosť, smútek, vztek alebo strach;
- b) aké stratégie dieťa používa na reguláciu emócií, napríklad vyhľadávajúcu podporu od dospelých alebo uklidňovanie seba sama.

Identifikácia problému/výskumná otázka: Aké špecifické prístupy, stratégie a programy používajú učiteľky v materských školách, zamerané na vzdelávanie dvouletých detí a jejích socio-emocionálny vývoj? A ktoré z nich označujú učiteľky ako neefektívnejšie?

Cieľ výskumu: Ve smyslu výskumnej otázky je analyzovať prístupy, stratégie a vzdelávacie programy učiteľiek a riaditeľiek materských škôl vo vzdelávaní dvouletých detí a jejích socio-emocionálnom vývoji vo vybraných aspektoch.

Soubor respondentek: Výzkumné šetření bylo uskutečněno ve 4 mateřských školách ve městech Ostrava a Orlová. V přímém kontaktu byli řídící pracovníci požádání o spolupráci a o oslovení učitelek v jejich mateřské škole taktéž s žádostí o kooperaci na výzkumu. Spolupracovalo 20/100 % respondentek, z toho 16/80 % učitelek a 4/20 % ředitelky. Na výzkumné otázky odpovídaly individuálně. Všechny respondenty byly ženy a měly požadovanou kvalifikaci. Počet respondentek se středoškolským vzděláním byl 6/30 %, s vyšším odborným vzděláním 2/10% vysokoškolským vzděláním bakalářského stupně 7/35 % a magisterského stupně 5/25 %. Délka praxe oslovených respondentek byla v rozpětí 5–38 let. Respondentky byly zastoupeny 4 ředitelkami a 16 učitelkami (tab. 1.).

Tabulka 1. Dosažené vzdělání a délka praxe respondentek

Dosažené vzdělání		Délka praxe	
Maturita	6/30%	0-5 let	2/10%
VOŠ	2/10%	6-15 let	5/25%
Bakalář	7/35%	16-25 let	6/30%
Magistr	5/25%	nad 26let	7/35%

Sběr dat: Data byla zjišťována kvalitativně orientovaným postupem za použití metody polostrukturovaného rozhovoru obsahující otevřené tři otázky.

Byly stanoveny dvě hlavní otázky s pod otázkami a jedna samostatná otázka:

1. *Sdělte, jaké máte zkušenosti s projevem dvouletého dítěte a jaké strategie využíváte pro jejich zvládnutí zacílené na adaptaci?*

1.a) *Jak se dvouleté dítě přizpůsobuje novým situacím, prostředí a interakcím s ostatními, jaké má projevy a jakou strategii používáte?*

1.b) *Jak dvouleté dítě reaguje na oddělení od hlavní pečující osoby (obvykle rodiče). Jak prožívá úzkost, strach, odpor nebo nejistotu při oddělení, a jak rychle se dokáže uklidnit; projevy dítěte a jaké strategie využíváte?*

1.c) *Jak dvouleté dítě reaguje na nové prostředí, nové lidi a nové rutiny; projevy dítěte a jaké strategie využíváte?*

1.d) *Jaké další projevy úzkosti nebo nejistoty projevuje a při čem a jak se s tím vyrovnává; projevy dítěte a jaké strategie využíváte?*

- 1.e) *Které aktivity a do kterých vzdělávacích oblastí je cílíte pro oblast adaptace dvouletých dětí? (příklady)*

2. *Sdělte, jaké máte zkušenosti s projevem dvouletého dítěte a jaké strategie využíváte pro jejich zvládnutí zacílené na emoční povědomí?*

2.a) *jak se projevuje dvouleté dítě při schopnostech rozpoznat, porozumět a vyjádřit své vlastní emoce, jako je radost, smutek, vztek nebo strach a jaké strategie využíváte?*

2.b) *Jaké strategie dítě používá k regulaci emocí (například vyhledávání podpory od dospělých nebo uklidňování se sama); projevy dítěte a jaké strategie využíváte*

2.c) *Které aktivity a do kterých vzdělávacích oblastí je cílíte pro oblast emoční povědomí dvouletých dětí? (příklady)*

3. *Co se vám nejvíce osvědčilo v péči a vzdělávání dvouletých dětí?*

Analýza dat: Byla provedena analýza shromážděných dat a informací, z nich byly identifikovány klíčové faktory, které se v případě objevují. Ze získaných odpovědí byly abstrahovány faktory, které zastupují opakované odpovědi učitelek. Byly rozděleny do tří oblastí:

1. adaptace;
2. přístupy a strategie;
3. vzdělávací programy.

Formulace řešení: Na základě analýzy jsme navrhli a formulovali řešení pro problém identifikovaný v případě. Řešení odpovídá stanovenému výzkumnému cíli.

Výsledky výzkumu

Oslovené respondentky se vyjadřovaly k jednotlivým otázkám, které sledovaly socio-emocionální vývoj dítěte v předškolním vzdělávání zaměřený na vybrané aspekty: adaptaci dvouletého dítěte na prostředí mateřské školy a v něm vzdělávání a jeho emoční povědomí. Analýzou odpovědí respondentek jsme identifikovaly klíčové faktory, jsou to ty, které se opakovaně ve vyjádřeních respondentek vyskytovaly v námi sledovaných aspektech v socio-emocionálním vývoji dítěte: adaptace a emoční povědomí. Vyzkoumané faktory jsme rozdělily do tří okruhů a to: 1. *projevy dítěte*; 2. *přístupy a strategie učitelky*; 3. *vzdělávací programy*. Ke každému okruhu uvádíme stanovený faktor a počet opakujících se vyjádření respondentek. Respondentky jsou označeny velkým písmenem a arabským číslem. Pod každý faktor je zařazen jeden nebo více datových úryvků z vyjádření některých respondentek. V nich byl označen příslušný faktor sdělení.

Projevy dítěte

Vyjádření respondentek přinesly stejná data pro jeden faktor zastřešující výpovědi v obou aspektech zkoumání: *adaptace a emoční povědomí dvouletého dítěte*. Faktor *pozitivní a negativní emoce*, dítě dokáže vyjádřit to, co cítí, jsou to jeho reakce na změny, nové prostředí, nové situace a dění s požadavky.

Pozitivní emoce vyjádřené dětmi jsou: *radost, skákání, výskoky, křik, běhání, tleskání, tělesný kontakt s kamarádem nebo s učitelkou, obdarování, zvědavost, nadšení, snaha si povídat*. *Negativní emoce jako reakce na změny nebo požadavky jsou: pláč, vztek, křik, lítost, válení se po zemi, kopání, zlostnění hlasem nebo pohyby, ubližuje druhým dětem, natahuje ruce pro nošení, trucování, pasivita, neochota spolupracovat, úzkost, zvracení, pomočování*. Obojí reakce jsou i těmi, jak se dítě se svými emocemi vyrovnává.

„Při vzteku a zlosti se položí na zem, kopá kolem sebe, křičí, nereaguje na nic“. (R13). „Některé děti mají reakce strachu že pláčou, nechťejí hračku ani si povídat, jiné projevují radost, zájem.“ (R1)

Respondentky vyjádřily shodné projevy dítěte v obou aspektech zkoumání 20/100%.

Přístupy a strategie učitelky

Adaptace

Pro pozitivní adaptaci dětí se respondentky vyjádřily odpověďmi, které nám přinesly data, jež jsme zahrnuli pod faktory: kluby v MŠ pro rodiče s dětmi 10/50%, spolupráce s rodinou 18/90%, dotazník pro rodiče 9/45%, adaptační hodiny ve třídě MŠ pro dítě a rodiče 16/80%, nespojovat děti s jinými třídami a stálost učitelek na třídě 15/75%, rituály a klidné a pevné vedení 18/90%, respekt k emocím 17/85%, zajištění bezpečného prostředí 9/45%, respekt k individuálním zvláštěm projevům dítěte 20/100%, vysvětlování 20/100%, společné hry učitelky a dítěte 16/80%, mazlit se s dítětem 19/95%.

„Nejvíce se mi osvědčilo číst si s dětmi knížky, zpívat si, říkat říkánky“. (R18) „Hodně se s dětmi mazlím, aby jim nebylo smutno“. (R12) „Důležitá je komunikace s rodiči, o prostředí odkud pochází, stravování prostě vše“. (R8) „Dobré je připravit si dotazník pro rodiče hned po nástupu dítěte“. (R10) „Důležitý je přesný časový rozvrh, aby se dítě cítilo v bezpečí“. (R6) „Postupná adaptace dětí, nejlépe ještě před nástupem do MŠ“. (R16)

Emoční povědomí

Respondentky se vyjádřily ke strategiím a přístupům pro zvládání emočních projevů dvouletých dětí. Identifikovaná data jsme zahrnuli pod faktory: zjistit příčinu chování 12/60%, dítě uklidnit 13/65%, dítě zabavit 16/80%, pokusit se aby se dítě vcítilo do druhého 8/40%, rituály a respekt i k rituálům od rodičů 19/95%, zkrácený adaptační pobyt v MŠ 15/75%, důkladná vstupní a následující diagnostika 8/40%, blízkost učitelky 18/90%, dítě pomazlit 16/80%, uklidnit hudbou 12/60%, zapojit dítě do společné aktivity s učitelkou nebo s kamarádem 17/85%, vysvětlovat 11/55%, mluvit s dítětem jak se cítí 14/70%, použití demonstračních obrázků a pomůcek 17/85%.

„Trpělivě zkouším nabízet pomocnou ruku a mluvím s ním o tom, jak se cítí“ (R6) „K rozhovoru s dítětem použiji maňáška, dítě se tak dokáže dříve uklidnit“. (R2) „Dobré je, když má dítě vlastního plyšáčka,

dokáže se na něho soustředit“. (R7) *„Ujišťuji děti, že jsou v bezpečí, používám demonstrační obrázky“*. (R9) *„Dovolím mu být všude se svou hračkou“*. (R11)

Vzdělávací programy

Respondentky se vyjádřily, jaké edukační aktivity cílené do vzdělávacích oblastí dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání plánují pro pozitivní adaptaci a emoční povědomí dvouletých dětí. Z vyjádření vzešla data, která jsme identifikovali a zahrnuli pod faktory k příslušnému aspektu zkoumání. Všechny vyjádřené faktory byly ve výpovědích respondentek 20/100%. V *adaptaci* jsou jimi faktory: Dítě a jeho tělo – hygienické návyky, pravidla soužití/ hygienická a společenská, pohybové hry v kruhu, respektování potřeby odpočinku; Dítě a jeho psychika – aktivity pro rozvoj smyslů, řeči, senzomotorických dovedností, uvítací rituály, říkanky, motivace maňáskem, společná tvoření a hry skládací, psychomotorické, didaktické rozvíjející; Dítě a ten druhý- rozvíjíme přátelské vztahy, pravidla soužití, starší děti jsou příkladem, střídání rolí, společné hry. V emočním povědomí jsou faktory: Dítě a ten druhý- střídání rolí, pravidla soužití, rozvíjení verbální a neverbální komunikace; Dítě a jeho psychika – emoční hry s využitím didaktických pomůcek; Dítě a jeho tělo – využití hudebně pohybových aktivit s použitím hudebních nástrojů, zpěv písniček.

„Hra s kinetickým pískem nebo s plastelínou působí na dítě velmi příznivě, při hrách u stolečku děti navazují kamarádské vztahy, rozvíjí se jejich komunikační dovednosti“. (R2) *„Pravidla dne v mateřské škole na obrázcích, děti si průběžně opakuji, co je ještě během dopoledne a odpoledne v mateřské škole čeká“* (R20) *„Využívám zrcadla, kdo se směje, kdo se mračí, je to pro děti velmi zábavné a zkouší si své emoční projevy“*. (R5) *„Pracuji s pohádkou, tím si děti uvědomují emoce, kdo je v pohádce odvážný, začarovaný, kdo se bál...“*. (R16) Zajímavé zjištění přinesla otázka *„co se vám nejvíce osvědčilo v péči a vzdělávání dvouletých dětí“*? Respondentky vyjádřily data, která jsme zahrnuli pod faktory: *nepřerušovat hry a dopřát jim čas si dohrát 16/80%, dovolit si přinést něco z domova 20/100%, poskytnout dětem oběti, náruč 18/90%, dopřát možnost volby 14/70%, dopředu je informovat co bude následovat 12/60%, při záchvatu nechat dítě projít emocemi 8/40%, poskytnout méně hraček spíše je obměňovat 7/35%, práce v malých skupinkách 14/70%, snížený počet dětí ve třídě 20/100%, zkrácený adaptační pobyt 17/85%, rituály 19/95%, motivace maňásky 16/80%, obrázková pravidla soužití vyvěšená pro oči dětí 12/60%, souhra s kolegy 10/50%, individuální přístup s respektem ke zvláštnostem dětí 18/90%, dobrá komunikace a spolupráce s rodiči 16/80%, společný pobyt rodičů v MŠ s dítětem před jeho nástupem 14/70%.*

„Osvědčila se mi práce s dětmi v malých skupinách, denní režim zcela přizpůsobuji jejich tempu. Děti jsou stále spokojené a klidné“. (R14) *„Nejprve musím získat v dítěti důvěru a pocit bezpečí. Využívám k tomu společné hraní a hodně si s dětmi povídám, komentuji jejich aktivity a výsledky“*. (R13) *„Mne se osvědčily jednoduché a krátké činnosti“*. (R4)

4 DISKUSE

Oslovené respondentky ve vyjádřeních potvrdily dodržování podmínek vzdělávání dvouletých dětí ve svých profesních činnostech, tak jak jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Z každé výpovědi je znát repsekt k individuálním potřebám a zvláštnostem dvouletého dítěte. Projevy dítěte, ať již v jeho adaptaci na vše „nové“ s čím se v prostředí mateřské školy setkává nebo na odloučení se od blízké osoby, na veškerou jeho adaptaci, na požadavky „okolí“ a jeho reakce na vše s čím se v něm setkává, respondentky tyto projevy dítěte popisovaly shodně. Respondentky dále sdělily, jak se s těmito projevy dítěte v praxi vypořádávají. Opět byl znát individuální přístup a v některých případech i odlišné reakce z jejich strany, které ony považují za ty nejefektivnější, ty se jim v praxi osvědčily. Velkou část v odpovědích věnovaly, co dělat, aby se některým obzvlášť silným emočním projevům dítěte na adaptaci na prostředí a organizaci života v mateřské škole mohlo předejít. Výpovědi byly i kritikou k osobám pečujícím o dítě (zákonní zástupci/rodiče), kdy vyjadřovaly, že děti nejsou na prostředí v mateřské škole připravovány, doma nežijí v pravidlech, pečující osoby o dítě mají velká očekávání v učitelkách mateřských škol. Domnívají se, že vstupem dítěte do mateřské školy dítě „vše zvládne“, protože bude v „rukou“ odbornic. V současné době mají mateřské školy různé „kluby“ pro

maminky s dětmi na mateřské dovolené, které jsou cílené právě na bezproblémovou adaptaci na vzdělávání dětí v mateřské škole. Respondentky tyto „kluby“ ve vyjádření ocenily. Dvouleté děti mají potřebu citového pouta i mimo okruh domova, a proto i v mateřské škole se potřebují přitulit. Respondentky se takto vyjadřovaly v reakcích na emoční projevy dítěte a vyzdvihovaly potřebu dítěte mít „kousek domova“ stále při sobě, a to v podobě například plyšové hračky. Ve vzdělávacích programech cílené na vzdělávání dvouletých dětí, respondentky respektovaly tento věk dítěte a zaměřovaly se do všech vzdělávacích oblastí. Ve všech z nich zdůrazňovaly práci s maňásky, obrázky a aktivity, ve kterých děti pracovaly při plnění úkolu převážně individuálně, skupinově v pohybových hrách. Pozitivní vyjádření vztahujeme k vyjádřené potřebě uplatňovat diagnostiku ve spolupráci s rodiči, již před aktivním vzděláváním dítěte v mateřské škole. Vzdělávání dvouletých dětí není již v mateřských školách neznámou. Jsou ale ředitelky mateřských škol, které tyto dvouleté děti k předškolnímu vzdělávání nepřijímají, ony takto mohou reagovat, protože přednostní přijetí dvouletých dětí k předškolnímu vzdělávání není legislativně ukotveno. Důvody ale mohou být různé, například je to neodpovídající vybavení prostředí mateřské školy dle požadavků vyplývajících z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a v něm stanovených podmínkách pro vzdělávání dvouletých dětí. Dalším důvodem může být legislativní požadavek na snížení kapacity počtu dětí ve třídě pokud se v ní vzdělávají dvouleté děti, a tím ponížení počtu přijatých dětí starších. Také jím může být znalost a zkušenost, že vzdělávání dvouletých dětí je obzvlášť náročné v oblasti jeho socio-emočního vývoje. Domníváme se, že předškolní vzdělávání pro dvouleté děti by nemělo být ničím limitováno. Východiskem nám mohou být zkušenosti ze zahraničí, kde vzdělávání dvouletých dětí není nijak formálně věkově odděleno, tak jak to můžeme vnímat u nás v ČR (ve školském zákoně je formulován požadavek na předškolní vzdělávání pro věkové kategorie dětí tak, že je poskytováno pro děti od tří do šesti let, nejdříve však od dvou let, na které se ale neztahuje na přednostní přijetí). Také požadavky na rodiče by měly respektovat vývojová specifika dvouletých dětí, včetně jejich socio-emočního vývoje. Učitelky musí být připraveny na veškeré projevy dvouletých dětí, které odrážejí jejich vývojová specifika, jsou přirozenými. Péče o dítě, která u dvouletých dětí je převážnou činností učitelky MŠ, nesmí být vnímána jako něco, co je v jejich profesi nadstandartní.

5 ZÁVĚR

Ve výzkumu se nám vyjadřovaly respondentky napříč velkého časového rozpětí profesní dráhy. Některé z nich jsou v praxi „začínajícími“ učitelkami, jiné již učitelkami „zkušenými“ až po „odbornice“ umocněnými délkou praxe. Proto si ceníme jejich spolupráce na výzkumu sledujícího socio-emoční vývoj dvouletých dětí ve vybraných aspektech: adaptaci dvouletého dítěte na prostředí mateřské školy a v něm vzdělávání a jeho emoční povědomí. Identifikované faktory, které jsou začleněny do tří okruhů: 1. projevy dítěte; 2. přístupy a strategie učitelky; 3. vzdělávací programy, mohou být inspirací a doporučením pro praxi, a to pro učitelky mateřských škol všech délek praxe, pro vzdělávání dvouletých dětí v jejich adaptaci a emoční prožívání. Výsledky výzkumu nás mohou inspirovat i pro dílčí inovace obsahu studia v přípravném vzdělávání budoucích učitelů MŠ. Informují nás o potřebě cílit obsah studia více na vývojová specifika dvouletých dětí, na učení se v plánování edukačních aktivit i pro dvouleté děti a na praxi v mateřských školách vzdělávající dvouleté děti ve třídách pro ně zřízených. Vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách v ČR není ještě ustáleno v podmínkách, v organizaci režimu dne, ale i k jejich potřebám tak, jako vzdělávání stanovené pro děti od tří let. V podmínkách a v pravidlech vzdělávání dvouletých dětí je prostor pro individuální pohledy a postoje ředitelky a učitelky, které jsou jimi aplikovány do praxe. V otázce vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách by měla být vedena odborná diskuse, a to na konferencích, v odborném tisku, být podložena výsledky výzkumů. Problematika vzdělávání dvouletých dětí by tím získala více podnětů pro definování limitů v zařazování a následném jejich vzdělávání v mateřských školách.

REFERENCE

KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od jara do léta*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-316-2.

KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od podzimu do zimy*. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-316-2.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1820-3

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

KONTAKT NA AUTORKU

PhDr. Bc. Karin Fodorová, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky,
karin.fodorova@osu.cz, 0042077455051

PODMÍNKY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V POLSKU

CONDITIONS OF UPBRINGING AND EDUCATION OF TWO-YEAR-OLD CHILDREN IN POLAND

Kornelia Solich

Abstrakt

Článek se zabývá problematikou rané péče, výchovy a vzdělávání dětí. Jedná se o důležitá a nadčasová témata v kontextu společenských, demografických a vzdělávacích změn. Cílem článku je představit polské podmínky výchovy a vzdělávání dětí před zahájením předškolního vzdělávání, které zahrnují především využívání různých forem péče o děti, včetně péče ústavní. Jeho cílem je upozornit na místo dvouletých dětí v polském vzdělávacím systému. Systémový, integrovaný přístup k péči a vzdělávání nejmenších dětí je určujícím faktorem kvality; péče, výchova a vzdělávání musí být vnímány jako celek, aby byla zajištěna co nejvyšší kvalita služeb. Výzkumnou metodou byla analýza dokumentů, včetně právních aktů: zákonů, nařízení a zpráv týkajících se systému péče o děti do 3 let věku. Na základě literatury a výzkumných zpráv článek analyzuje systém rané péče a vzdělávání v Polsku. Pozornost byla věnována také prvkům systému péče a vzdělávání nejmenších v Polsku a jeho proměnám, jakož i problémům, s nimiž se úřady potýkají při poskytování podpory malým dětem a jejich rodinám.

Klíčová slova: *dětský klub, jesle, polský systém péče, dvouleté dítě, pečující osoba.*

Abstract

This article addresses the issues of early care, upbringing and education of children. These are important and timeless topics in the context of social, demographic and educational changes. The aim of the article is to present the Polish conditions for the upbringing and training of children before they start pre-school education, which mainly include the use of various forms of childcare, including institutional care. It aims to focus attention on the place of two-year-old children in the Polish education system. A systemic, integrated approach to the care and education of the youngest children is a determinant of quality; care, upbringing and education must be seen as a whole to ensure the highest quality of services. The research method was the analysis of documents, including legal acts: laws, regulations and reports concerning the system of care for children up to the age of 3. On the basis of literature and research reports, the article analyses the early care and education system in Poland. Attention was also paid to the elements of the early care and education system in Poland and the changes taking place in it, as well as the problems faced by the authorities in providing support to young children and their families.

Keywords: *The Children's Club, nursery, Polish system of care, two-year-old child, childminder.*

1 ÚVOD

V Polsku se ranou péčí a vzděláváním rozumí komplexní péče, vzdělávání a výchovné působení na děti ve věku 0-6 let, tj. v období jeslí a předškolního vzdělávání. V tomto článku se zaměříme pouze na problematiku týkající se dvouletých dětí, tj. v období jeslí. V mnoha zemích je tato věková skupina zahrnuta do předškolního vzdělávání. V PL podle zákona (Obwieszczenie Marszałka Sejmu RP, 2023, rozd. 2, Dz.U. 2023 poz. 900, s. 32) nelze předškolní vzdělávání rozšířit na dítě mladší 2,5 roku. Společenské, politické a ekonomické změny, k nimž došlo v posledních zhruba deseti letech, vedly ke změnám ve vnímání a působení rodiny. Důvodem vzniku systému rané péče o děti jako prvku sladování rodinného a pracovního života bylo větší zapojení žen na trhu práce. Vzhledem k tomu, že rodiče poukazují na nedostatečnou možnost spojit pracovní a rodinný život jako na jednu z překážek, které jim brání mít děti, přijala vláda rozvoj zařízení péče o nejmenší děti, tj. jeslí, dětských klubů a denních

pečovateľ, ako jednu z priorit rodinnej politiky. Raná péče a vzdelávaní detí má mnohostranný dopad na jejích vývoj a budúcnosť. Deti, ktoré mali prospěšnou ranou péči a vzdelávaní, si často vyvinou kognitívni, sociální a emocionální dovednosti, které jsou klíčové pro úspěch v jejich budoucím životě (Wieczór, 2014, s. 150). Velký počet polských žen se rozhoduje pro návrat do zaměstnání z různých důvodů, které lze rozdělit na racionální a emocionální. Mnohé z nich jsou motivovány potřebou vydělat peníze, aby zajistily chod domácnosti, splatily rodinnou půjčku nebo se vyhnuly tomu, aby jejich místo v práci zaujal někdo jiný. Existují však i matky, jejichž touha vrátit se do práce je vedena emocionálními aspekty. Pro ně je důležité vyjít ven a vyhnout se každodenní rutině péče o dítě. Některé z těchto žen navíc cítí, že je firma potřebuje, a nechtěly by promarnit roky strávené na univerzitě jen tím, že zůstanou doma s dítětem (Rura, 2016, s.53). V Polsku jsou již několik let zavedeny doplňkové formy finanční podpory určené na výchovu dětí. Jednou z nich je program "Rodina 500+". Program vstoupil v platnost 1. dubna 2016 a přispěl k výraznému zlepšení materiální situace rodin. V rámci tohoto programu mají rodiny s vyživovanými dětmi nárok na příspěvek na výchovu dítěte ve výši 500 PLN na každé dítě do 18 let jeho věku, a to bez ohledu na příjem, který rodina dosahuje. Peníze mají být použity na částečné pokrytí potřeb dětí. Účelem navrhovaného zákona je především finanční pomoc zaměřená na rodiny vychovávající děti. Navrhované řešení má snížit finanční zátěž rodin spojenou s výchovou dětí a podpořit tak rozhodnutí mít více dětí. Zavedení programu Maluch (2011-2016) a jeho pozdější rozšíření v podobě programu Maluch+ (od roku 2017) podstatně přispělo ke zvýšení počtu míst v institucionální péči. Zvláště výrazné zrychlení však došlo až v roce 2018 v určitém časovém okamžiku, v němž byl na jedné straně radikálně navýšen rozpočet programu Maluch+, na druhé straně došlo ke zvýšení počtu dětí v institucionální péči. Rozpočet programu Maluch+ ze 151 mil. zlotých na 450 mil. zlotých, a na druhé straně ustanovení novely zákona o péči o děti do tří let. Od ledna 2022 byla zavedena nová forma podpory pro rodiče se dvěma a více dětmi. V jejím rámci je možné získat až 12 000 PLN na jedno dítě najednou. Příspěvek je možné získat na druhé a každé další dítě ve věku 12-36 měsíců. Je na rozhodnutí rodiče, zda chce dostávat 1 000 PLN měsíčně po dobu jednoho roku nebo 500 PLN měsíčně po dobu dvou let. Příspěvek Rodinný Kapitál Péče musí být použit na náklady spojené se zajištěním péče o dítě - např. platba za chůvu, jesle, školku. Subvence je vyplácena bez ohledu na příjem. Probíhající programy přispěly k nárůstu počtu zařízení pro péči, výchovu a vzdělávání dětí do tří let a také k poskytování finanční podpory rodinám na úhradu péče.

2 METODY

Za účelem poznání situace v oblasti péče, výchovy a vzdělávání dětí do tří let v Polsku byly analyzovány dokumenty, zákony, reporty a zprávy. Byla provedena analýza zákona ze dne 11. února 2016 o státní podpoře na výchovu dětí (Dz.U. 2016 poz. 195), zákona ze dne 4. února 2011 o péči o děti do 3 let věku (Dz.U. 2011 Nr 45 poz. 235), zprávy o institucionálních formách péče o děti do 3 let věku na konci roku 2021, Zprávy Rady ministrů o provádění zákona ze dne 4. února 2011 o péči o děti do tří let věku v roce 2021 (Sprawozdanie Rady Ministrów, 2022, s. 1-34), Oznámení ministra pro rodinu, práci a sociální politiku a ze dne 7. prosince 2018 o prostorách a hygienických požadavcích, které musí splňovat prostory, v nichž budou provozovány jesle nebo dětský klub (Dz.U. 2018, poz.72). Jejich analýza měla poskytnout odpovědi na položené výzkumné otázky: *Jaké jsou formy péče, výchovy a vzdělávání dvouletých dětí v Polsku? Jakou kvalifikací a kompetencemi by se měli vyznačovat lidé pracující s malými dětmi? Existují a jaké jsou problémy ve fungování institucionalizovaných forem podpory dětí do 3 let?*

3 VÝSLEDKY

Charakteristika systému péče o děti ve věku do tří let

Formy péče o malé děti

V Polsku je systém rané péče a vzdělávání dětí roztržštěný - děti do tří let spadají pod Ministerstvo práce a sociální politiky, děti starší tří let pod Ministerstvo národního vzdělávání; jesle a mateřské školy jsou navíc financovány z různých zdrojů kterými jsou místní úřady nebo rodiče (Mańka, 2014, s.113). Péče o děti do tří let může být zajištěna formou jeslí nebo dětského klubu, ale také prostřednictvím

denního pečovatele a chůvy (Dz.U. 2011 Nr 45 poz. 235). Každá z výše uvedených forem péče má svá specifika a splňuje odlišné požadavky rodičů. Péče o děti ve formách uvedených v zákoně může být poskytována do konce školního roku, v němž dítě dosáhne věku 3 let. Péče zahrnuje funkce pěstounské, výchovné a vzdělávací. Provozování jeslí nebo dětského klubu je regulovanou činností ve smyslu zákona. ze dne 6. března 2018. - Zákon o podnikatelích (Sbírka zákonů z roku 2021, částka 162 a 2105 a z roku 2022. 3 položka 27, 974 a 1570) a vyžaduje zápis do rejstříku jeslí a dětských klubů, který vede starosta obce, starosta nebo předseda města v rejstříku jeslí a dětských klubů. Do rejstříku jeslí a dětských klubů mohou být zapsány pouze ty jesle a dětské kluby, které splňují normy stanovené zákonem, splňují požadavky stanovené předpisy o technických podmínkách, požadavky požární ochrany a požadavky na požadavky počtu dětí na metr čtvereční prostoru. Stejně tak mohou být do seznamu denních pečovatelů zapsány pouze osoby, které splňují zákonem stanovené požadavky (Dz.U. 2018, poz. 72).

Jesle

Péče v jeslích je poskytována dětem od 20 týdnů života do konce školního roku, v němž dítě dosáhne věku 3 let, nebo pokud není možné nebo obtížné zařadit dítě do předškolního vzdělávání, do 4 let věku. Péče jeslí zahrnuje až 10 hodin denně pro každé dítě (ve zvláště odůvodněných případech může být tato doba na žádost rodiče dítěte za příplatek prodloužena). Jesle mohou zřizovat jednotky místní samosprávy, jako jsou obce, okresy, kraje, a také veřejné instituce, fyzické osoby, právnické osoby a organizační složky bez právní subjektivity. V jeslích musí být dítěti poskytnuto péče v podmínkách obdobných těm domácím. Úkolem jeslí je také zajistit, aby se dítěti dostávalo odpovídající ošetrovatelské a výchovné péče, a to prostřednictvím poskytování herních aktivit s výchovnými prvky s přihlédnutím k individuálním potřebám dítěte, potřebám dítěte a poskytováním pečovatelských a vzdělávacích činností, s ohledem na psychomotorický vývoj dítěte, odpovídající jeho věku. V polské republice, na rozdíl od jiných evropských zemí, neexistuje jednotný a závazný základní vzdělávací program pro institucionální vzdělávání malých dětí. Vytvoření rámcového vzdělávacího programu pro vzdělávání malých dětí by bylo velmi přínosné. Zákon o péči o děti do tří let ukládá jeslím povinnost realizovat vzdělávací aktivity, ale neexistuje žádný předpis, který by v tomto ohledu stanovil měřítko. Za zmínku stojí, že v mnoha zařízeních pracuje řada osob spíše se zdravotnickým než pedagogickým vzděláním. Tito lidé získávají dovednosti v oblasti výchovných zásahů metodou pokusů a omylů. Kvalita vzdělávání v jeslích nebo dětském klubu velmi často závisí na vzdělanostním profilu a zkušenostech ředitele instituce. Ne vždy je však ředitel schopen tuto oblast práce naplánovat, zejména proto, že i když v jeho zařízení pracují osoby s pedagogickým vzděláním, ve studiu předškolní výchovy a rané péče chybí moduly věnované práci s dítětem do tří let. Předškolní výchova v Polsku vychází z jiných předpokladů než práce s dítětem do tří let (Sadowska, 2019, s. 260). V jeslích může jedna pečovatelka pečovat maximálně o osm dětí, a pokud je ve skupině dítě se zdravotním postižením, dítě vyžadující zvláštní péči nebo dítě mladší jednoho roku - maximálně pět dětí. Kromě toho musí jesle s více než dvaceti dětmi zaměstnávat alespoň jednu zdravotní sestru nebo porodní asistentku. V prostorách, kde jsou zřízeny a provozovány jesle, je nutné zajistit jednu místnost pro pobyt dětí a místo pro odpočinek dětí. Plocha místnosti určené pro společný pobyt 3 až 5 dětí musí být nejméně 16 m². Pokud počet dětí přesáhne 5, plocha místnosti se přiměřeně zvětší pro každé další dítě, nejméně však o 2 m², pokud pobyt dítěte nepřesáhne 5 hodin denně, a nejméně o 2,5 m², pokud pobyt dítěte přesáhne 5 hodin denně.

Dětský klub

Péče v dětském klubu je poskytována dětem od 1 roku života do konce školního roku, v němž dítě dosáhne věku 3 let, a v případech, kdy není možné nebo obtížné pokrýt předškolní vzdělávání dítěte do 4 let věku. Dětské kluby mohou zřizovat a provozovat veřejné instituce, fyzické osoby, právnické osoby a organizační složky bez právní subjektivity. V dětském klubu, stejně jako v jeslích, je dítěti poskytována péče v životních podmínkách obdobných těm domácím, maximálně však po dobu 5 hodin denně (Dz. U. 2011 č. 45, poz. 235). Vyžaduje se alespoň jedna místnost, přičemž doporučená plocha

na jedno dítě je nejméně 3 m². K úkolům dětského klubu, podobně jako u jeslí, patří zajištění řádné péče a výchovy dítěte prováděním herních činností s výchovnými prvky, s ohledem na individuální potřeby dítěte a s přihlédnutím k jeho psychomotorickému vývoji (Dz. U. 2011 č. 45, poz. 235, čl. 12 odst. 4).

Denní pečovatel

Pracovník denní péče je vedle jeslí a dětských klubů jednou ze tří forem institucionální péče o děti do tří let. Je to osoba, která s příslušnou kvalifikací profesionálně pečuje o několik dětí. Charakteristickým rysem této formy ústavní péče je její intimnější a individuálnější charakter. Střediska denní péče (PDO) jsou mnohem flexibilnějším řešením než jiné formy institucionální péče, už jen proto, že nevyžadují žádnou zvláštní infrastrukturu (mohou být provozována i v obytném domě). V zásadě více odpovídají podmínkám domácí péče o děti. V důsledku toho jsou levnějším řešením než jiné institucionální formy péče. Pracovník v denní péči je fyzická osoba, která pečuje o děti ve věku od 20 týdnů do konce školního roku, v němž dítě dosáhne věku 3 let (4 roky v situaci analogické pobytu v jeslích). Zaměstnávají ho jednotky místní samosprávy (obce, okresy, kraje), veřejné instituce, fyzické osoby, právnické osoby a organizační složky bez právní subjektivity na základě pracovní smlouvy nebo smlouvy o poskytování služeb, na které se v souladu s ustanoveními občanského zákoníku vztahují ustanovení o provizi. Poskytovatel denní péče o děti může pečovat o děti také ve své vlastní podnikatelské činnosti, v domě nebo bytě, který splňuje podmínky zajišťující bezpečnou péči o děti. Subjekt zaměstnávající poskytovatele denní péče může zpřístupnit nebo vybavit prostory pro zajištění péče o dítě. Jeden denní pečovatel může pečovat maximálně o pět dětí. V případě je ve skupině dítě mladší jednoho roku, se zdravotním postižením nebo se zvláštními potřebami, může denní pečovatel pečovat maximálně o tři děti.

Chůva

Chůva je forma individuální péče o děti ve věku od 20 týdnů do konce školního roku, v němž dítě dosáhne věku tří let (čtyř let v situaci obdobné jeslím), kterou poskytuje osoba zaměstnaná za tímto účelem rodiči dítěte na základě aktivizační smlouvy. Podmínkou pro využití tohoto řešení je, že oba rodiče dítěte (nebo jeden z rodičů v případě samoživitele) pracují a mají v péči dítě ve věku do 3 let (výjimečně - v případech uvedených v zákoně - do věku 4 let). (Dz. U. 2011 č. 45, poz. 235, čl. 50 odst. 1-5).

Kvalifikace a kompetence osob pečujících o děti

Zákon o péči o dítě do 3 let věku stanoví kvalifikační požadavky na pečovatele v jeslích. Mohou to být osoby s diplomem zdravotní sestry, porodní asistentky, pracovníka péče o děti, učitele předškolní výchovy, učitele pedagogiky raného věku, vychovatele a pedagoga, sociálně-výchovného pedagoga, pedagoga raného věku, pedagogického terapeuta nebo osoby, které absolvovaly studium nebo postgraduální studium v následujících oborech nebo specializacích: podpora raného vývoje, podpora vývoje dítěte v rámci psychologické a pedagogické pomoci v jeslích a mateřských školách, vývojově orientované vzdělávání, pedagogika raného věku, dětská psychologie, psychologie podpory vývoje a vzdělávání nebo psychologie výchovy. Pečující osobou v jeslích nebo dětském klubu může být také osoba, která má střední nebo vyšší odborné vzdělání a absolvovala 280hodinový vzdělávací kurz před zaměstnáním (Dz. U. 2011 č. 45, poz. 235, čl. 16 odst. 1-3). Osoba pečující o malé dítě je nejen pečovatelem, ale také učitelem a vychovatelem. Při práci s malým dítětem v jeslích by se měla cítit jako odborník na podporu vývoje dítěte do tří let a neustále se vzdělávat (Sadowska, 2019, s. 371). V Polsku pečující osoba v jeslích nebo dětském klubu bez ohledu na profil získané kvalifikace, by měla mít nástroje k identifikaci vývojových specifik dítěte z hlediska aktuálních kompetencí a schopností, k identifikaci podmínek prostředí, ve kterém dítě a jeho rodina a jeho skupina v jeslích fungují. Pečovatel je člověk, který musí být na tuto práci nejen dobře připraven, musí mít nejen zkušenosti s prací s malými dětmi, ale také velkou citlivost pro potřeby dítěte, schopnost empatie, vřelost, smysl pro humor, trpělivost, vytrvalost, odolnost vůči stresu a dlouhodobé fyzické a psychické zátěži a poslání

pro tuto profesi. Primárním úkolem učitele malého dítěte je tedy poskytovat příležitosti k učení a vytvářet tyto příležitosti v každodenních situacích, nikoliv vytvářet "speciální" učební úlohy (Kram, Mielcarek, 2014, s.50). Kvalifikace pečovatele v jeslích nebo dětském klubu je uvedena v článku 16 zákona o péči o děti do 3 let věku (Ustawa o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, 2011, Dz.U. 2011 Nr 45 poz. 235). Mezi funkce pečovatelských patří: pečovatelská, výchovná a edukační. Následně mezi tyto úkoly patří zejména: poskytování péče dítěti v podmínkách obdobných domácím, zajištění odpovídající ošetrovatelské péče a výchovné péče, a to prováděním herních úkolů s výchovnými prvky s přihlédnutím k individuálním potřebám dítěte, jakož i provádění pečovatelských a výchovných činností s ohledem na psychomotorický vývoj dítěte, odpovídající věku dítěte.

Problémy ve fungování institucionalizovaných forem podpory dětí do 3 let

Otázka péče o nejmenší děti vzbuzuje silné, někdy až extrémní emoce. V důsledku toho je veřejná debata na toto téma mnohem obtížnější a argumenty obou stran (vlády i těch, kteří se přímo podílejí na vzdělávání malých dětí) jsou často odmítány právě kvůli různým ideologickým předpokladům. V letech 2016-2018 žilo v Polsku 1,17 milionu dětí ve věku 0-3 roky. V letech 2019-2021 se počet snížil na 1,06 milionu. Navzdory vládní podpoře "Rodina 500+" se vzhledem k obtížné ekonomické situaci v zemi očekává v blízké budoucnosti další pokles na hodnotu zřetelně pod 1 milion dětí ve věku 0-3 let. Vzhledem k nominálně klesajícímu počtu narozených není rozšiřování infrastruktury jeslí v každé polské obci nutně ekonomicky optimálním řešením (Kędzierski, 2022, s. 17). Slabinou systému na úrovni administrativních předpisů je, že pracující rodiče mají přednost v přístupu k těmto státním zařízením. Mnohem pestřejší nabídku předškolního vzdělávání nabízejí neveřejná zařízení, což je však spojeno s vysokými náklady a omezenou dostupností - většinou se nacházejí ve městech (Kram, Mielcarek, 2014, s. 23). V Polsku zavedl zákon o péči o děti do tří let různé možnosti nových organizačních řešení. Nicméně počet veřejných zařízení péče o děti je nedostatečný a soukromá zařízení jsou často příliš drahá. To představuje vážný problém pro mnoho rodin, pro které je obtížné zajistit odpovídající péči o děti za přijatelnou cenu. Druhým zdrojem překážek je mentální stránka. V naší společnosti stále převládají poměrně konzervativní názory na výchovu dětí a roli rodičů, zejména matky. Mnoho lidí se stále domnívá, že hlavním úkolem matky je péče o děti, zatímco otec je v této roli často vnímán jako druhořadý. Tento tradiční pohled brání zavádění moderních řešení péče o děti, jako je například rovnoměrné rozdělení rodičovských povinností mezi oba rodiče. V Polsku panuje v rodinném prostředí malého dítěte mnoho mýtů, stereotypů a dilemat. Dilema rozšíření výchovného prostředí dítěte o jesle je nejčastěji diktováno potřebou matky vrátit se ke svým profesním aktivitám. S tím jsou často spojeny rodinné debaty, pocit "zanedbávání" práva dítěte na mateřskou péči a také obavy a úzkosti. Rozhodnutí zapsat dítě do jeslí je spojeno s výčitkami svědomí a někdy i s ostrakizací z nejbližšího okolí. Matka, která "odevzdá" své dítě do jeslí je považována za osobu s nedostatkem mateřských instinktů. V povědomí mnoha lidí se dodnes objevuje spojení "dát do jeslí" místo "poslat do jeslí", což svědčí o negativním vnímání rozhodnutí rodičů (Sadowska, 2019, s. 214). Jesle se velmi často jeví jako "temná skvrna" v životě dítěte (Mac, 2016, s. 49). Překážky, které brání nebo omezují naplňování sociálních potřeb v oblasti poskytování odborné péče o děti do 3 let věku, jsou: nedostatečný počet míst ve veřejných jeslích a v důsledku toho dlouhé čekací lhůty, vysoké náklady na péči v neveřejných zařízeních bez financování obcí nebo, vysoké náklady na organizaci individuální péče o děti, příliš malý počet pečovatelek na trhu práce, a také otevírací doba nepřizpůsobená potřebám pracujících lidí. (Kuszek, Karuze-Sikorska, Rura, Sadowska, 2016, s. 68). Ve veřejné diskusi o dostupnosti jeslí a vytváření nových míst pro děti převládá argument, že je to nezbytné pro rychlý návrat žen do pracovního života, přičemž se téměř neanalyzují argumenty na straně dítěte. Jesle jsou tedy vnímány jako místo, kde mohou být děti ponechány v profesionální péči (levnější než u chůvy), když se rodiče nechtějí nebo z různých důvodů nemohou na delší dobu vzdát své kariéry. Z tohoto pohledu plní instituce úlohu odlehčit rodičům v péči o dítě na několik hodin denně (Olczak, 2016, s.25).

4 DISKUSE

Analýza literatury a dokumentů, jako jsou právní akty, zákony, nařízení, zprávy a reporty, odhalila obraz systému péče, výchovy a vzdělávání dětí do 3 let v Polsku. Podle ustanovení zákona může být péče o dítě do tří let věku být poskytována ve veřejných nebo neveřejných jeslích, dětském klubu, denním pečovatелеm nebo chůvou. Přestože péči o malé dítě mohou poskytovat čtyři různá zařízení, největší oblibě se u rodičů těší jesle, což je nepochybně způsobeno nedostatečně rozvinutými flexibilními formami zaměstnávání žen, matek dětí do tří let. V roce 2021 se počet zařízení ústavní péče pro děti do tří let zvýšil o 9,6 % oproti předchozímu roku. V Polsku bylo 5 000 jeslí a dětských klubů, které poskytovaly 191 600 míst. V roce 2021 je využívalo 163,4 tis. dětí. V Polsku jsou jesle nejpopulárnější formou institucionální péče, pobývá v nich téměř 92 % všech dětí. Na konci roku 2021 bylo v jeslích, dětských klubech, denních stacionářích a chůvách celkem přibližně 28,8 % dětí ve věku od 1 do 3 let, tedy nejpočetnější věkové skupiny v péči. Děti mladší 1 roku jsou převážně v péči rodičů. Nejpočetnější skupinou v jeslích a dětských klubech byly děti ve věku 2 let - 52,3 % (Sprawozdanie Rady Ministrów, 2022, s.13). Na konci roku 2021 bylo v provozu 831 dětských klubů. Kluby provozované územními samosprávnými celky (139) se na celkovém počtu klubů podílely 17 %, zatímco soukromé kluby (692) tvořily celých 83 %. Denní pečovatelé (1 637) poskytovali přibližně 10 100 míst péče a chůvy zaměstnané za účelem poskytování péče představovaly přibližně 4 800 osob, z nichž 97 % tvořily ženy.

Tabulka 1. Institute péče o děti do 3 let v PL podle sektoru v roce 2021

FORMA PÉČE	VEŘEJNÝ SEKTOR		SOUKROMÝ SEKTOR		CELKEM	CELKOVÝ POČET DĚTÍ
	počet zařízení/osob	počet dětí	počet zařízení/osob	počet dětí	zařízení/osob	
JESLE	1090	75200	3110/	116400	4200/	191600
DĚTSKÝ KLUB	139	2660	692/	13024	831/	15684
DENNÍ PEČOVATEL	0	0	/1637	10167	/1637	10167
CHŮVA	0	0	/4878	bez dat	/4878	bez dat

Zdroj: vlastní zpracování na základě údajů GUS, 2022.

Při práci s dítětem mladším tří let by pečující osoba měla mít kromě kvalifikace uvedené v zákoně také schopnost pozorně sledovat vývojové schopnosti dítěte, mít interpersonální dovednosti pro účinnou spolupráci s rodinným prostředím dítěte a být kreativní při organizaci sociálního a fyzického prostoru dítěte, a to zejména proto, že polské právní předpisy nestanovují žádný rámec učebních osnov pro vzdělávání malého dítěte (Sadowska, 2019, s. 210). I přes realizaci vládních programů na pomoc rodinám a dětem je stále největším problémem nízká dostupnost zařízení péče, výchovy a vzdělávání pro děti mladší tří let. Tento problém je zvláště citelný ve venkovských oblastech, kde je nejméně jeslí a dětských klubů.

5 ZÁVĚR

Zavedení nového řešení tzv. jeslového zákona v dubnu 2011 upravilo právní aspekty péče o děti do tří let věku (Dz. U. 2011 č. 45, poz. 235). Zákon stanoví zásady organizace a provozu péče o nejmenší, minimální standardy pro služby poskytované zařízeními a kvalifikaci pečujících osob, obsahuje také úpravu zásad financování a kontrolní činnosti s ohledem na dodržování podmínek a kvalitu poskytované péče o děti. V Polsku chybí dostatečná povědomost o tom, že předškolní výchova (týkající se dětí od narození až do nástupu do školy) hraje zásadní roli ve vývoji dítěte. Tento problém se týká všech úrovní společnosti: od státní správy - vlády a jednotlivých ministerstev, přes zákonodárce a místní orgány, zástupce vzdělávacích institucí až po rodiče. Všeobecně se uznává, že malým dětem, zejména těm do tří let, by měla být poskytována pouze péče, nikoliv podmínky pro rozvoj. Osoby pracující s malými dětmi mají nízký společenský status, kluby batolat, mateřské školy a herní skupiny

jsou považovány za místa pro trávení času, nikoliv pro výchovu nejmenších. Proto se podpora těchto forem nepovažuje za "rozvojovou" investici, ale za náklad na zajištění péče o děti. Je zapotřebí reflexe vzdělávací praxe, a to i (nebo možná především) v oblasti vzdělávání nejmenších, poznávání nových koncepcí, zamyšlení nad směry vývoje naší společnosti a organizace vzdělávání.

REFERENCE

Główny Urząd Statystyczny. (2022) *Żłobki i kluby dziecięce w 2022 roku*.

<https://bdl.stat.gov.pl/bdl/metadane/podgrupy/266?back=True>.

Kędzierski, M., (2022) *Alternatywa dla żłobka. System opieki nad dziećmi do lat 3 w Polsce*. Kraków: Wyd. Klub Jagielloński.

Kram, A., Mielcarek, M. (2014) *Wczesna edukacja dziecka 0-2/3 lata*. Warszawa: IBE.

Krauze-Sikorska, H., Kuszak, K., Rura, G., Sadowska, K., (2016). *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożeń*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Mac, A. (2016). Żłobek w opiniach i doświadczeniach rodziców. In Kopaczyńska, I., Olczak, A., (eds.). *Wybrane problemy opieki i edukacji dzieci do trzeciego roku życia*. Zielona Góra: Fundacja Edukacja – Demokracja – Rozwój.

Mańka, J. (2014). Wczesna edukacja dzieci w Polsce jako element polityki społecznej. Zeszyty Pracy Socjalnej.

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 marca 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe (2023). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20230000900/O/D20230900.pdf>.

Olczak, A. (2016). Edukacja i opieka dzieci do trzeciego roku życia – stan i kierunki pożądanych zmian. In Kopaczyńska, I., Olczak, A., (eds.). *Wybrane problemy opieki i edukacji dzieci do trzeciego roku życia*. Zielona Góra: Fundacja Edukacja – Demokracja – Rozwój. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 grudnia 2018 roku w sprawie wymagań lokalowych i sanitarnych jakie musi spełniać lokal, w którym ma być prowadzony żłobek lub klub dziecięcy. (2019). (Dz.U. 2018, poz.72). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000072/O/D20190072.pdf>. (21.06.2023)

Sadowska, K. (2019). *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Sprawozdanie Rady Ministrów z realizacji ustawy z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 w 2020 r. (2021). <https://www.gov.pl/attachment/65a8eb8c-e4e1-4afd-b3d2-f0f4698ee47d>.

Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3. (2019). Dz.U. 2011 Nr 45 poz. 235. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20110450235/T/D20110235L.pdf>.

Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci. (2016). Dz.U. 2016 poz. 195. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20160000195/T/D20160195L.pdf>. (19.06.2023).

Wieczór, E., (2014). Określanie ram jakości w zakresie wczesnej opieki i edukacji. Przegląd Badań Edukacyjnych, nr. 19 (2/2014), s. 149–166.

KONTAKT NA AUTORKU

Dr. Kornelia Solich, PhD.

Institut pedagogických studií Vysoká škola aplikovaných věd v Raciborzi

kornelia.solich@akademiarac.edu.pl, +48 696448726

BETWEEN CARE AND EDUCATION. PRINCIPLES OF ORGANIZING INSTITUTIONAL CARE FOR CHILDREN AGED 0-3 YEARS IN POLAND

Jolanta Sajdera, Aneta Wojnarowska

Abstract

The paper focuses upon the issues of care and education at the stage of ISCED 010 in Poland. At first showing the legal aspects currently in force in Poland, followed by government programs for its financing and social initiatives in the concept of care and education of children up to the age of 3. In the second part of the paper, the authors present the course of cooperation between the local authorities of Krakow and the University to improve the quality of non-public nurseries.

Key words: *childcare gap, childcare worker, early childhood care and education, institutional childcare in Poland, ISCED 010, non-public nursery/crèches.*

Introduction

Contemporary economic conditions in Poland mean that more and more parents decide to include institutions in the process of raising their child. The need for mothers to take up professional work means that more and more children after the first year of life go to nursery facilities. Unfortunately, in Poland, the care and education of children under the age of 3 are not included in the national education system, which results in a constant lack of places for children in public institutions and a disproportionate increase in the number of non-public institutions. Polish legislation does not guarantee a place in nurseries for children under the age of 3, which is why families living in small towns and villages, which are called "childcare gaps", are in the most difficult situation. The dilemmas of their functioning concern both the quality and the high costs that parents have to bear. In this contribution, we focus specifically on analyses the causes and consequences of this state of affairs.

Legal aspects of care and education of children under 3 in Poland

To make sense of dilemmas in Polish system of care of children under 3 is important to know the analysis of the content of state documents. In this documents we can see the changes taking place from 1950 to 2011 in the approach to the care and education of children under 3. In this period the institution of the nursery was included in the health care system and was subordinate to the Ministry of Health. Nowadays can be seen today that, as a consequence, for 60 years the nursing aspect of upbringing in Poland was promoted, focused on care, feeding and recreation of children from 3 months to 3 years of age. Nurseries were staffed primarily by nurses and caregivers. In 2009, the law on the education system in Poland was changed because the government compulsory schooling for 6-year-old children was introduced. It also began to consider the need to prepare nursery schools to accommodate two-year-old children. This decision was met with great dissatisfaction from the public, parents and numerous NGOs, and ultimately the planned system changes were not made. The economic development associated with the political transformation in Poland and new jobs for women triggered the need for parents to seek multiple places of institutional support for the upbringing of children under the age of 3. The appearance of the so-called Nursery Law in 2011 facilitated the establishment of new forms of nursery care. There were then important organizational changes in this regard. Nurseries came under the supervision of the Ministry of Family and Social Policy, which legally defined three forms of care for a child under 3: by a nursery, a children's club and a day carer. Nurseries and day care are intended for children from 3 months of age, while the Children's Club can accept children from 1 year of age. According to the Law, a nursery performs the following functions: care, education and upbringing. The activities of nurseries are based on their organizational regulations, which define the tasks of the institution. The staff is free to choose teaching aids, taking into account the needs of children according to their age and development. Although the Law provides for the organization of educational activities for children, it does not specify program objectives or methods

of working with children. It is recommended that the classes serve a caring and educational purpose and include play with elements of learning, taking into account the level of physical and mental development of children at a given age. Amendments to the Law made in 2023 recommend expanding training programs for caregivers in nurseries, children's clubs and daycares to include topics on: caring for children with disabilities and those requiring special care; skills for working with linguistically and culturally diverse groups from minority, migrant and low-income families and children with disabilities; skills for effective communication with parents; protection of children's rights. According to Polish statistics, the largest group of children in nurseries and clubs are two-year-olds (53%). Children with disabilities and those requiring special care accounted for about 0.9% of all children enrolled in nurseries and children's clubs. The maximum number of children per caregiver in a nursery or children's club is 8. However, when the group includes a disabled child or a child under 1 year of age then the maximum number of children per caregiver is 5. A nursery with more than 20 children shall employ at least one nurse or midwife. A daycare provider can care for a maximum of 5 children (in exceptional cases up to 8 children). However, the maximum number is 3 when there is a child in the group who is under 1 year old, disabled or requires special care. At the beginning of 2023 the Government Legislation Center published a draft of regulation of the Minister of Family and Social Policy on the standards of care provided to children up to the age of 3. The project is the implementation of the obligations arising from the National Recovery and Resilience Plan, in particular those set out in the A57G milestone of the Recommendation of the Council of the European Union on high-quality early childhood education and care systems (2019/C 189/02).

The care and education plan is to include standards regarding:

- 1) child care;
- 2) safety of children;
- 3) organization of work, development and safety of personnel;
- 4) monitoring and evaluation;
- 5) cooperation of carers with parents.

In this project, the standards for child care include pedagogical and educational goals, taking into account the actions that will be taken towards the child in the field of:

- 1) education, in particular regarding the development of motor, sensory and language skills, the development of self-service skills, the development of cognitive competences and the formation and training of concentration and attention;*
- 2) development of social and emotional competences such as: building self-confidence in a child, developing social communication skills, interacting with other people, establishing proper social relationships and respect for other people;*
- 3) the course of the child's adaptation process, in order to increase parents' trust in the care institution and to ensure proper emotional development of the child in the context of separation from parents;*
- 4) comply with hygiene rules, respecting the individual needs of children.*

Currently, the draft is sent for public consultation.

Government programs in Poland to finance child care for children under 3

The difficult situation in the care system in Poland is evidenced by the fact that in 2022 only 25% of nurseries are managed by municipalities whilst 75% of nurseries are non-public facilities. Parents are required to cover the cost of their children's stay, ranging from PLN 350 to PLN 900 per month. Fees vary depending on the public or private sector to which the childcare institution belong. There are currently several financial support programs for families with children. For example, the Family Care Capital (RKO) program for a family for the second and subsequent child from 1 to 3 years of age at a rate of PLN 400 per month. The parent decides for himself what form of childcare the RKO will be used (nanny, care institution, independent care of the parent or the parent's family).

Since 2011 the Polish government established the *Toddler+ Program*, intended for municipalities and individuals to create nurseries and co-finance the costs of their operation for 3 years. The aim of the

Toddler+ Program is to increase the territorial and financial availability of care places in nurseries, children's clubs and day caregivers for all children, including children with disabilities and children requiring special care. This year, co-financing under the *Toddler+* was granted to communes (45%) and non-public entities (55%). However, in total, 27% of places in the areas of "white spots" were opened. Still 60% of nurseries operate in the communes of the richest cities in Poland: Warsaw, Kraków and Wrocław. For example, in Krakow there are almost 200 private nurseries, while the city has only 20.

Polish social initiatives in the field of the concept of care and education of children at the ISCED 010 stage

According to previous analyses it is seen that the state funding for children's programs is insufficient to ensure the number of places recommended by the EU. Most initiatives in this area are taken by local governments, universities and enthusiasts (parents). The first symptom of the need to change the concept of care and education of children in Poland was the activity of child care center managers in large cities. For example in 2008 was organized in Krakow the 1st National Conference "Childcare in a nursery - a new look". At this time in Łódź - a large industrial city- Lucyna Telka conducted innovative action research in cooperation with educators of 30 nurseries. L. Telka (2009) mentions that it was the directors of nurseries who asked the university to start and continue cooperation. It was jointly agreed that it should concern conducting empirical research, developing a report, and then presenting proposals for innovations in work in nurseries. As a result of the research, Telka assessed the current way of care and education in nurseries as directive - directed at the physical needs of the child. Such a style of work, when a child is played, fed, guided, shaped by care, does not meet the needs and capabilities of a child under the age of 3. Educational needs are met when a child plays, develops and learns, makes decisions as a person who actively participates in social world. The author's research contributed to the formulation of the concept of accompanying a child in development (Telka 2020). Changes in the management of nurseries prompted researchers from the Fundacja Rozwoju Dzieci im. I. Comenius in Warsaw to develop in 2012 *Standards of quality care and support for the development of children under 3 in a nursery*, edited by Monika Rościszewska-Woźniak. However, they did not constitute an obligatory document, but were only a proposal for a job. It was not until early 2023 that the Government Legislation Center published a project of regulation of the Minister of Family and Social Policy on the standards of care provided to children up to the age of 3. At that time, publications related to the educational needs of 2-year-old children also began to appear. One of them is a book written by Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (2012) (co-author of the core curriculum for pre-school education 2008), who together with Ewa Zielińska prepared a proposal for methodological solutions supporting teachers in working with a two-year-old child in kindergarten Two-year-olds and three-year-olds in kindergarten and at home. How to consciously raise and teach them. This handbook is also dedicated to parents in order to help them prepare their children for kindergarten. The publication discusses the situation of a two-year-old in an educational institution in a multifaceted way. It contains information on the characteristics of a small child's learning process and ways to support his mental development. It presents theoretical content and practical solutions concerning, among others: organization of conditions for free play and cooperation of older and younger children, ways of shaping self-service activities, ways of developing mobility and care for health, helping to focus attention, helping to shape language and mathematical skills. Currently, an interesting initiative is the National Association of Public and Private Nurseries and Children's Clubs, founded by parents, which has created special software for managing nurseries and runs its own magazine.

Local initiatives on the example of the activity of the Pedagogical University of Krakow

Department of Preschool Pedagogy of IPPiS of the Pedagogical University of Krakow started to cooperate with 22 public nurseries since 2008. The effect of cooperation with the management staff was the recognition of the need to employ graduates of preschool pedagogy in nurseries, the incorporation of the principles of preschool education methodology into the work of the nursery, as well as the proposal to create a project of educational interactions in early childhood, covering the

perceptual sphere, motor skills, social education and communication competence. As a result of the demand for staff and positive cooperation, in 2012/2013 our Institute developed a study plan for the Pedagogy major, specialty: Early childhood educator. These were first-cycle studies lasting 6 semesters (ECTS 180 points). The graduate had pedagogical, theoretical and practical preparation, entitling him to act as a professional educator of a small child, work in care and educational institutions, nurseries, children's clubs, small children's homes, family orphanages, hospitals (in children's wards) and in the home environment. The studies were conducted until 2018. As we have already mentioned Krakow has much more non-public nurseries than public so Health Protection Office of the City of Krakow found the difficulties in ensuring the quality of the educational offer. For this reason the City of Krakow started to cooperate in the years 2014 - 2017 with the Department of Preschool Pedagogy (7 people). Health Protection Office of the City of Krakow as part of the project on the development of quality standards of care and support for the development of children under 3. Non-public institutions participated in the project. The result of the cooperation was:

- preparation of a project for evaluation of the quality of care and support of the development process of children under three years of age in nurseries and children's clubs operating in the city of Krakow and development of evaluation tools (2014/2015)
- inspection visits conducted in the institutions were aimed at pedagogical consultations with the persons managing them. 15 establishments participated in the consultations (2015/2016)
- development of a training program and workshops on "Methods of working with a young child" and organization and co-leading of a series of workshops to improve the professional competence of childcare workers. The workshops included 88 hours of classes, with a total of 78 participants (2016/2017).

Prior to the consultation visit, directors of non-public nurseries and those in charge of children's clubs filled out a questionnaire aimed at learning about the conditions and quality of care provided and activities to support the development of children under 3. The questions in the questionnaire concerned:

- the organizational conditions of the facility (division into groups, arrangement of the space and equipment of the facility taking into account the developmental needs of children, having a garden/green area, the daily schedule taking into account fixed meal times);
- working to support the development of the child (disposition of toys/materials adapted to the developmental needs and age of children in care, types of forms of activities carried out with children, organization of outdoor activities, organization of conditions for various forms of rest of children, ways of documenting the diagnosis of the development of children carried out by the Guardians and evaluation of the actions taken, use of an adaptation program addressed to newly admitted children);
- Conducting cooperation with parents/legal guardians of the child and with other establishments/institutions (types of forms of cooperation, types of institutions with which the finger-point undertakes cooperation).

This series of workshops to improve the professional competence of caregivers working in nurseries and children's clubs included issues related to the planning of educational-didactic work (individual, group, collective) with a child under 3 years of age, including: organizing group games to support the social activity of the young child (J. Sajdera), organizing exercises to stimulate the development of large and small motor skills and to support the child's self-service skills inspired by the methodology of M. Montessori (A. Wojnarowska).

Summary

The issue of care and education for children under 3 is the subject of numerous dilemmas in Poland. The problem of an insufficient number of places in care and education institutions for children under 3 is cited as one of the factors in the current fertility crisis in Poland.

Problems related to financing new places for children and supporting existing ones are not the only dilemmas that should be resolved. Here we mention them only signally. The first concerns a nationwide standard for the quality of care and support of the development of children under 3, which

would regulate the work of public and non-public institutions in terms of educational offerings. The lack of unambiguous criteria for the requirements makes it difficult to support the establishments, as the Authors of the speech found out while working with the City of Krakow. The Authority's employees are guided only by the criteria of safety and care because they have no pedagogical competence. It was not until early 2023 that the Government Legislation Center published a draft of regulation of the Minister of Family and Social Policy on the standards of care provided to children up to the age of 3. In this project, the standards of child care include pedagogical and educational goals that should be implemented by guardians. Therefore, it seems necessary to include the methodology of working with children under the age of 3 in pedagogical study programmes. The second problem relates to the education of employees of nurseries, children's clubs and day care centers. In 2013, the occupation of Early Childhood Educator was included in the National Occupational Competency Standard as corresponding to ISCED 6 International Standard Classification and Occupation ISCO 2342 Early childhood educators (Podgórska-Jachnik 2018). The 2011 law defines the acceptable qualifications of an educator very broadly. The optimal level implies a college degree in nursing, midwifery, early childhood education teacher or childcare educator, educational therapist. The sufficient level is a completed high school + a child first aid course + 280 hours of training, of which min. 80 hours in the form of practical classes with children. Minimum level: high school + child first aid course + 80 hours in the form of practical classes with children. Despite the flexible requirements, there is a shortage of people willing to work as an early childhood educator. The reason is wages are at the level of the lowest in the country with an 8-hour workday. In addition, educators are not considered teachers, and therefore have and lack of other non-wage privileges, such as Polish teachers whose working conditions are regulated by the Teachers' Charter (Teachers' Law).

Bibliography

- Badanie empiryczne dostępu, jakości i standardów opieki nad dziećmi do lat 3. Raport z badań* (2023) Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych. <https://www.gov.pl/web/rodzina/konsultacje-publiczne-dotyczace-standardow-opieki-nad-dziecmi-w-wieku-do-lat-3>
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2012) *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu*. Wydawnictwo: Bliżej Przedszkola, ISBN 9788361246602.
- Podgórska-Jachnik D., (2018) *Wychowawca małego dziecka – proces wyłaniania się nowego zawodu pedagogicznego*. „Problemy Profesjologii” 1, 63-73.
- Rościszewska-Woźniak (2012) *Standardy jakości opieki i wspierania rozwoju dzieci do lat 3*. Żłobek by Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego, Warszawa. <https://www.frd.org.pl/wp-content/uploads/2016/02/Standardy-jakosci_klub-dzieciocy.pdf>
- Rozporządzenie Ministra Rodziny i Polityki Społecznej w sprawie standardów opieki sprawowanej nad dziećmi w wieku do lat 3. Projekt z dnia 12 czerwca 2023 r.*
- Telka, L. (2009) *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ISBN 978-83-7525-332-0.
- Telka, L. (2020) *O towarzyszeniu dziecku w rozwoju – zarys koncepcji wychowania w żłobku*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2 (49). <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.06>
- Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3*. Dz.U. 2011 Nr 45 poz. 235. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20110450235>

KONTAKT NA AUTORKY

doktor Jolanta Sajdera PhD., doktor Aneta Wojnarowska PhD.
Department of Pre-school Education, Faculty of Education and Psychology, Pedagogical University of Kraków
jolanta.sajdera@up.krakow.pl, aneta.wojnarowska@up.krakow.pl

VÝSLEDKY POZOROVANIA 2-ROČNÝCH DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

RESULTS OF OBSERVATION OF 2-YEAR-OLD CHILDREN IN KINDERGARTENS

Zuzana Lynch a Barbara Švidraň Basarabová

Abstrakt

Príspevok priniesol výsledky z pozorovaní 2-ročných detí (N = 67) v materských školách, kde realizátorkami pozorovaní boli študentky 2. ročníka študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte UMB. Uplatnené bolo štruktúrované pozorovanie, na ktoré sa pripravovali počas seminárov v rámci predmetu *pedagogické diagnostikovanie a hodnotenie*. Cieľom pozorovaní bolo identifikovať schopnosti 2-ročných detí. Čiastkovými cieľmi bolo jednak zmapovať schopnosti 2-ročných detí v konkrétnych oblastiach a tiež zistiť názory študentiek na vzdelávanie 2-ročných detí. Výsledné zistenia sú východiskom pre tvorbu podporného materiálu pre skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách. Pri pozorovaní detí počas pedagogickej praxe zabezpečovali supervíziu členovia výskumného tímu projektu KEGA č. 001UMB-4/2022 Tvorba podporného materiálu pre skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách.

Kľúčové slová: 2-ročné dieťa, materská škola, pozorovanie.

Abstract

The paper presents the results of observations of 2-year-old children (N = 67) in kindergartens, where the observation was carried out by students of the 2nd year of the study programme Preschool and Elementary Pedagogy at the Faculty of Education, UMB. Structured observation was applied, for which they were prepared during seminars in the course of pedagogical diagnosis and evaluation. The aim of the observations was to identify the abilities of 2-year-old children. The sub-objectives were both to map the abilities of 2-year-olds in specific areas and also to ascertain the students' views on the education of 2-year-olds. The resulting findings are the basis for the development of support material for improving the conditions of education and training of 2-year-old children in kindergartens. During the observation of children during the teaching practice, supervision was provided by members of the research team of the KEGA project No. 001UMB-4/2022 Creation of supporting material for improving the conditions of education and training of 2-year-old children in kindergartens.

Key words: 2-year-old child, Kindergarten, Observation.

1 ÚVOD

Materské školy na Slovensku tvoria prvý článok školskej sústavy. Na predprimárne vzdelávanie v materských školách sú podľa § 59, Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) spravidla prijímané deti od 3 rokov veku (NR SR, 2008), no materské školy môžu prijať aj deti mladšie, od dovŕšenia 2 rokov veku. Miera participácie 2-ročných detí v materských školách síce nie je výrazná, ale zato nie je nezanedbateľná. Dvojročné deti sú v slovenských materských školách prevažne zaraďované do tried starších detí a vyžadujú si individuálny prístup, ktorý zohľadňuje ich vývinové špecifiká. Z tabuľky nižšie (Tabuľka 1) možno vyčítať, že najviac detí participujúcich na predprimárnom vzdelávaní navštevuje štátne materské školy. Napriek tomu stále evidujeme vysoké počty neuspokojených žiadostí. Hoci zo štatistík nedokážeme identifikovať, či ide o žiadosti na prijatie detí mladších ako 3 roky, s určitosťou vieme povedať, že nevybavené žiadosti súvisia predovšetkým s nedostatočnými kapacitami v Slovenskej republike. Vzhľadom na prednostné prijímanie 5-ročných detí, pre ktoré je predprimárne vzdelávanie povinné, nedostatok miest sa týka najmä mladších detí.

Tabuľka 1. Počet detí do 3 rokov v MŠ na Slovensku v rokoch 2018 do 2023

Školský rok	Typ MŠ	Počet zariadení	Počet neuspokojených žiadostí	Deti mladšie ako 3 roky	3-ročné deti
2022/2023	štátne	2793	19055	6573	4313
	súkromné	232	773	1276	2593
	cirkevné	112	1263	297	1457
2021/2022	štátne	2781	17431	5739	35856
	súkromné	212	810	1063	2502
	cirkevné	109	985	324	1469
2020/2021	štátne	2754	16776	6565	36318
	súkromné	189	224	1012	2147
	cirkevné	99	1038	336	1351
2019/2020	štátne	2750	13863	7597	37032
	súkromné	176	230	1114	2123
	cirkevné	96	848	327	1322
2018/2019	štátne	2748	11581	7256	35990
	súkromné	164	245	1064	1942
	cirkevné	89	676	296	1158

Zdroj: Centrum vedecko-technických informácií SR, štatistické ročenky (CVTI SR, 2023)

Poznámka: Údaj o neuspokojených žiadostiach je orientačný, pretože rodičia môžu podať žiadosť o prijatie do viacerých materských škôl súbežne.

Pri prijímaní 2-ročných detí sa zohľadňujú aktuálne kapacitné i personálne podmienky v materských školách. Avšak pregraduálna príprava učiteľov materských škôl je zameraná na vekovú skupinu 3 až 6-ročných detí. Na túto cieľovú kategóriu detí sa zameriava príprava na stredných odborných školách a univerzitách. Aj študijný bakalársky program Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici je orientovaný na deti predškolského veku (od 3 do 6 rokov) a na deti mladšieho školského veku. Na základe skúseností z vedenia pedagogickej praxe študentov môžeme povedať, že cvičné učiteľky často odmietajú vedenie študentov v prípade, keď v danom školskom roku zabezpečujú výchovu a starostlivosť pre najmladšie deti. Počas súvislej pedagogickej praxe (4 týždne) študenti tiež uprednostňujú triedy, kde sú prevažne deti vo veku 5 – 6 rokov. Výsledkom tejto situácie je, že po ukončení štúdia majú absolventi programu minimálne, respektíve žiadne skúsenosti s deťmi vo veku 3 rokov a mladšími. Z toho dôvodu bolo aj naším zámerom umožniť študentkám skúsenosť s výchovou a vzdelávaním 2-ročných detí. Dá sa povedať, že na túto vekovú skupinu sa v prostredí materských škôl myslí len minimálne. Súčasný Štátny vzdelávací program (2016) a ani program z roku 2008 (*Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*, 2008) neboli koncipované podľa veku detí (čo síce považujeme za správne), no isté metodické usmernenia pre skvalitnenie výchovy a vzdelávania 2-ročných detí, na ktoré nie sú absolventi stredných a ani vysokých škôl dostatočne pripravovaní, pedagogická prax nevyhnutne vyžaduje. Tento nedostatok v pregraduálnej príprave našich študentov a tiež v praxi sme sa rozhodli čiastočne kompenzovať v rámci projektu KEGA.

Poznávanie dieťaťa v materskej škole

Rané detstvo je vo všeobecnosti chápané ako obdobie od narodenia dieťaťa po jeho vstup do základnej školy. Toto chápanie súvisí so systémovo regulovanou výchovou a starostlivosťou detí raného veku (VSRD). Vývinová psychológia nám umožňuje nazerať na dieťa v súvislosti so špecifikami, ktoré sa viažu na jednotlivé vývinové etapy. Zároveň nám umožňuje lepšie sa zorientovať v tom, či vývin prebieha v požadovaných intenciách. Vieme ho predvídať a tiež usmerniť. Ako uviedla Vágnerová (2012)

vývinová psychológia nevychádza z jednej komplexnej teórie vysvetľujúcej rozvoj psychických funkcií a rozvoj osobnosti. Existujú viaceré teórie, ktoré kladú dôraz na odlišné aspekty, napríklad na zrenie alebo na učenie sa, alebo na to, či sa psychický vývin považuje za plynulý a nepretržitý proces. Poznanie kľúčových vývinových teórií je nesporne dôležité aj pre prácu učiteľa/učiteľky materskej školy. V tabuľke nižšie (Tabuľka 2) uvádzame aspoň niektoré teórie, ktoré umožňujú učiteľovi poznávať a rešpektovať vývin v sociálno-emocionálnej, perceptuálno-motorickej a kognitívnej oblasti dieťaťa. Pedagogické intervencie odvíjajúce sa od poznania vývinových špecifik tak dieťa rešpektujú a nepreťažujú, práve naopak prispievajú k rozvoju jeho osobnosti. Zároveň intervencie odvíjajúce sa o poznania kľúčových vývinových teórií umožňujú využívať citlivé obdobia pre získavanie nových vedomostí a schopností.

Tabuľka 2. Vybrané teórie psychického vývinu – prehľad (Vágnerová, 2012)

Teória vývinu	Názov teórie	Predstaviteľ
Psychoanalytické teórie vývinu osobnosti	Psychoanalytické poňatie vývinu osobnosti	Sigmund Freud
	Osobnostný vývin z hľadiska analytickej psychológie	C.G. Jung
	Teória psychosociálneho vývinu	Erik H. Erikson
Teórie kognitívneho vývinu	Teória kognitívneho vývinu	Jean Piaget
	Kognitívne vývinové poňatie (post-piagetovské obdobie)	Robert Case
Teórie emočného vývinu	Teória oddelených emócií	Izard, C. E.

Zdroj: vlastné spracovanie

V ranom veku existujú vývinové rozdiely medzi vrstovníkmi. Preto aj keď sú do triedy v materskej škole zaraďované deti rovnakého veku, majú odlišnú vývinovú úroveň, ale aj odlišné záujmy a potreby. Pre nastavenie optimálnych podmienok edukačného procesu je však nevyhnutné individuálne osobitosti detí poznávať, hodnotiť a dokumentovať. Hodnotenie malých detí je však veľmi náročné a dynamické najmä z dôvodu zrenia a učiacich sa procesov.

2 METÓDY

Najprirodzenejšou metódou poznávania a hodnotenia dieťaťa je pozorovanie. Umožňuje spoznávať dieťa v prirodzených podmienkach, v bežne prežívaných situáciách – najmä počas hry a v interakciách s rovesníkmi a dospelými. Kollárová (2016) charakterizovala pozorovanie ako metódu založenú na zmyslovom vnímaní vlastností a prejavov osôb, pričom pozorované je dôležité nielen registrovať, ale aj analyzovať a hodnotiť. V realizovanej štúdii boli uplatnené kombinované kvantitatívno-kvalitatívne postupy. Za pomoci študentiek sme realizovali *zámerné, priame pozorovanie* v prostredí materskej školy a v domácom prostredí, ktoré sme následne vyhodnocovali. Pri pozorovaní 2-ročných detí bol uplatnený *štruktúrovaný pozorovací záznam*, ktorý umožňoval zaznamenať výskyt sledovaných javov. Išlo o štruktúrovaný nástroj na pozorovanie vlastnej tvorby, ktorý vytvorili členovia riešiteľského tímu projektu KEGA č. 001UMB-4/2022. Pozorovací záznam obsahoval 8 oblastí s konkrétnymi javmi (oblasť komunikácie, spolužitia, sebaobslužných činností, správania, pohybových schopností, pracovných schopností, výtvarných schopností, poznávacích schopností a hry). Úlohou študentiek bolo pozorovať schopnosti detí v rôznych činnostiach. Pozorovací záznam poskytoval 3 možnosti odpovede, pomocou ktorých mohli študentky zaznamenať výskyt daného javu (*áno – vyskytol; nie – nevyskytol*). V prípade, že sa nevedeli rozhodnúť, označili položku *neviem*. Pozorovateľky mali tiež možnosť zaznamenať si aj výnimočné poznámky, špecifické postrehy o pozorovaných deťoch. Supervíziu počas pozorovaní zabezpečovali 2 výskumníci, pričom jeden z nich bol zároveň didaktikom pedagogickej praxe a vyučujúcim v predmete *pedagogická diagnostika a hodnotenie*. V rámci spomenutého predmetu sa študentky oboznámili s obsahom výskumného nástroja, ako aj s etickými zásadami práce s ním. Realizácia pozorovaní 2-ročných detí naplnila nasledovné **ciele prieskumu**:

- identifikovať schopnosti 2-ročných detí v konkrétnych oblastiach,
- zistiť názory študentiek na vzdelávanie 2-ročných detí.

Časovým *hľadiskom pozorovania bola pedagogická prax v rozsahu* trvania 4 hodín týždenne, po dobu 8 týždňov v letnom semestri. Každé pozorovanie si vyžadovalo individuálny čas, dĺžka jednotlivých pozorovaní nebola zisťovaná. Limitom výskumného šetrenia bolo zabezpečenie dostatočnej výskumnej vzorky, pretože pedagogická prax prebiehala v letnom semestri 2022/2023. Deti, ktoré boli do materských škôl v septembri prijaté ako 2-ročné, už v čase nášho výskumu vekovú podmienku výskumu nespĺňali. Rozhodli sme sa preto *realizovať pozorovania* aj v domácom prostredí detí v prípade, ak študentky na praxi túto možnosť nemali. V takom prípade bolo dôležité zabezpečiť čo najprirodzenejšieho prostredie pri pozorovaní. Spracovanie a vyhodnotenie údajov z pozorovaní bolo zabezpečené prostredníctvom online aplikácie Survio. Výsledky interpretujeme v rovine deskriptívnych ukazovateľov. Spracované výsledky pozorovaní, ako aj skúsenosti študentiek s prácou s 2-ročnými deťmi sa stali predmetom diskusií na seminároch v predmete *pedagogická diagnostika a hodnotenie*. Metóda nám umožnila zhromaždiť kvalitatívne údaje na vybranú tému. V diskusií študentky odpovedali na nasledovné otázky.

1. *Čo bolo podľa vás v práci s 2-ročnými deťmi najnáročnejšie?*
2. *Ktorými schopnosťami vás pozorované deti prekvapili?*
3. *Čo považujete za potrebné zabezpečiť pri vzdelávaní 2-ročných detí v MŠ?*

Na seminároch s jednotlivými študijnými skupinami (3 skupiny dennej formy a 1 skupina externej formy štúdia) bola uplatnená špecifická metóda *prechádzka galériou* (gallery walk method), vďaka ktorej mohli študenti diskutovať navzájom a sumarizovať odpovede na položené otázky. Výhodou vybranej metódy bolo, že umožnila realizovať diskusie v menších skupinách (3 otázky – 3 stanovišťa). Každá skupina zodpovedala na každú otázku, vždy len pri jednom stanovišti, pričom študentky sumarizovali výsledky diskusie písomnou formou v základných bodoch.

Výskumná vzorka

Pozorovaných bolo 67 detí, z toho 28 chlapcov a 39 dievčat. Priemerný vek detí bol 2 roky a 4 mesiace. V prostredí materských škôl bolo pozorovaných 43 detí a v domácom prostredí bolo pozorovaných 24 detí. Do pozorovania 2-ročných detí bolo zapojených 67 študentiek.

3 VÝSLEDKY

Zistenia z pozorovaní (cieľ 1) uvádzame v súlade so sledovanými oblasťami v záznamovom liste, avšak uvádzame len tie, ktoré sa nám vo vzťahu k vývinovým špecifikám 2-ročných detí javia ako zásadné.

Tabuľka 3 Výsledky pozorovania schopností 2-ročných detí v sledovaných oblastiach

Komunikácia	Vo vzťahu k skúmanej oblasti sa ukázalo, že 97,01% detí dokázalo prejsť súhlas či nesúhlas slovne alebo pohybmi hlavy. 94,03% detí zvládlo zamerať krátkodobú pozornosť na otázku od dospelého, 91,04% detí hovorilo jednoslovné, dvojslovné vety. Viacslovné vety zvládlo koncipovať 43,28%. Na otázky <i>Čo robíš?</i> ; <i>Čo to je?</i> ; <i>Čo to máš?</i> dokázalo odpovedať slovom, alebo jednoduchou vetou 88,06% detí. 71,64% detí sa dokázalo predstaviť menom aj priezviskom.
Spolužitie	Vo vzťahu k tejto oblasti sa ukázalo, že 94,03% detí sa v tomto veku dokázalo hrať nejaký čas samostatne. 80,6% detí sa dokázalo hrať istú chvíľu s iným dieťaťom bez konfliktov. 74,63% detí sa dokázalo zapojiť do ukladania a upratovania hračiek. Podobne 71,64% detí sa vedelo zapojiť do hry, ktorú začalo iné dieťa, a nemali problém v prípade potreby osloviť učiteľku. Zotrvať v hre primerane dlhý čas zvládlo 62,69% detí. Počas hry sa dokázalo podeliť o nejakú hračku s iným dieťaťom 59,7% detí.
Sebaobsluha	Odpovede v tejto oblasti boli vyhodnocované v dvoch rovinách, a to, či dieťa dokázalo vykonať danú činnosť samostatne, alebo s pomocou dospelého. Bez pomoci sa 63 detí dokázalo napiť z pohára a utrieť si ruky do uteráka, 57 si dokázalo umyť ruky, 56 detí sa zvládlo najesť sa s použitím lyžice, 48 detí vedelo vykonať potrebu do nočníka, 47 sa vedelo pýtať na potrebu a ten istý počet detí si

	vedel vyzuť to, čo mal obuté. 39 detí vedelo používať vodovodnú batériu. Na druhej strane 58 detí potrebovalo pomoc najmä pri obliekaní, 49 detí potrebovalo pomôcť s obutím toho, čo mali pripravené, pre 46 detí bolo náročné vykonávať potrebu na WC a 45 detí potrebovalo pomôcť pri vyzliekaní a umývaní zubov zubnou kefkou.
Správanie	Vo vzťahu k oblasti, akou je správanie, sa ukázalo, že 95,52% detí vedelo držať za ruku – či už iné dieťaťa, alebo dospelého. U 91,04% detí bolo odpozorované, že si nejako neubližovali. 77,61% detí počúvalo, keď im dospelý niečo hovoril. Výsledky v socio-emocionálnej oblasti poukázali na nasledovné: v priebehu dňa za rodičom neplakalo 59,7% detí a bezproblémovo sa vedelo s rodičom rozlúčiť 49,25%. Do prebiehajúcich hier a činností sa vedelo zapojiť 41,79% detí. Nezaujem hrať sa a spolupracovať s inými deťmi sa potvrdilo u 37,31% detí.
Pohybové schopnosti	Pozorovanie pohybových schopností ukázalo, že 97,01% dokázalo prirodzene chodiť a vyhýbať sa prekážkam, 82,09% detí dokázalo bežať v priestore bez pádov, 80,6% detí zvládlo napodobniť jednoduché pohyby, ktoré boli sprevádzané hovoreným slovom, riekankami. 74,63% detí si vedelo otvoriť dvere kľúčkou a 70,15% detí dokázalo kráčať po schodoch samostatne bez pomoci. Záujem zapojiť sa do ranného cvičenia bez výziev malo 47,76% detí.
Pracovné schopnosti	Pri pracovných činnostiach sa sledovalo viacero javov. Tak, ako pri položke sebaobslužných činností, aj tieto položky boli hodnotené v rovine, či ich dieťa dokáže zvládnuť samostatne, alebo s pomocou. 63 detí zvládlo na vyzvanie zobrať pomenovanú vec, 62 detí vedelo zaniest niečo nepotrebné do odpadového koša, 59 detí vedelo otvoriť skrinku, šuplík, keď niečo potrebovalo. Skladať dieliky stavebníc vedelo bez problémov 56 detí. Obracať listy v knihe zvládlo 54 detí. Medzi činnosti, ktoré robili deťom problém a potrebovali pri tom pomoc dospelého, patrilo strihanie s nožnicami, ktoré zvládlo iba 6 detí, lepiť lepidlom na ploche papiera zvládlo 12 detí, zapnúť (zips, suchý zips, gombík) vedelo 15 detí a navliekať korálky na paličku alebo šnúрку dokázalo 17 detí z celkového počtu 67.
Výtvarné schopnosti	Pri výtvarných činnostiach sa ukázalo, že uchopiť ceruzku do dlane (dlaňový úchop s palcom hore alebo dole) zvládlo 79,1% detí, hrstičkový úchop ovládalo 40,3%. 71,64% detí vedelo pomenovať, čo kreslí a čo nakreslilo. Podobné výsledky boli zaznamenané aj pri kreslení kruhových tvarov, ktoré vedelo nakresliť 70,15% detí. Viac ako polovica detí (52,24%) vedela používať pri maľovaní štetec, vodu a farby. Ľudskú postavu (hlavonožca) nakreslilo 19,4% detí.
Hra dieťaťa a poznávacie schopnosti	V tejto oblasti sa ukázalo, že 88,06% detí vedelo používať bežné veci a hračky obvyklým spôsobom. 86,57% dokázalo na vyzvanie ukázať alebo zobrať učiteľkou pomenovanú vec. V kuchynke sa rado hralo 76,12% detí. S pieskom a vodou sa rado hralo 73,13%. To isté percentuálne zastúpenie detí nemalo problém pomenovať učiteľkou ukázanú vec. 71,64% detí dokázalo vykonávať činnosti podľa inštrukcií učiteľky. Do hier a aktivít pripravených učiteľkou sa vedelo zapojiť 68,66% detí. Vo vzťahu k preferenciám hier bolo zistené, že 68,66% detí rado hralo so stavebnicami, napr. legom. Hry, v ktorých sa deti hrajú s figúrkami ľudí, zvierat uprednostnilo 67,16%, hru s autíčkami preferovalo 65,67% detí, 61,19% detí sa rado hralo s knihami. 58,21% detí preferovalo napodobňovacie hry a po manipulačných hrách siahlo 52,24% detí. Dodržiavať pravidlá jednoduchšej hry dokázalo 53,73% detí. Nižší záujem bol zaznamenaný pri modelovaní, o ktoré prejavovalo záujem 35,82% detí.

Zdroj: vlastné spracovanie

V nasledujúcej časti prezentujeme výsledky viažuce sa k výskumnému cieľu č. 2. Z jednotlivých odpovedí študentiek sme vytvorili tzv. kategórie, ktoré zastrešovali najčastejšie sa opakujúce vyjadrenia.

Tabuľka 4. Názory študentiek na otázky v diskusii

Otázka č. 1 Čo bolo v práci s 2-ročnými deťmi najnáročnejšie?	Otázka č. 2 Ktorými schopnosťami vás pozorované deti prekvapili (pozitívne/ negatívne)?	Otázka č. 3 Čo považujete za potrebné zabezpečiť pri vzdelávaní 2- ročných detí v MŠ?
1. náročnejšia príprava na VVČ, voľba metód, stratégií a organizačných foriem; 2. dôležitosť individualizovania činností (aktivity pre staršie deti im nevyhovovali alebo ich nezaujali); 3. udržanie pozornosti; 4. zvládanie vzdoru; 5. rýchla zmena nálad dieťaťa; 6. problém s odpútaním sa od rodiča (plač).	1. samostatnosť detí v činnostiach počas dňa; 2. v mnohých prípadoch nevládnuté sebaobslužné činnosti (nevedeli sa obuť, najesť, zapnúť gombíky, pustiť vodu, čistiť zuby); 3. „neodplienkovanie“ detí a nosenie cumľá; 4. nedostatočne rozvinuté komunikačné schopnosti (jednoduché vety); 5. slabá zrozumiteľnosť reči dieťaťa; 6. interakcie so staršími deťmi sú v polarite (niekedy sa podelili o hračky a interagovali so staršími deťmi a niekedy nie). 7. 2-ročné deti chceli „zvládať“ všetko ako staršie deti – učili sa rýchlo napodobňovaním starších detí.	1. materiálne podmienky – dostatok hračiek a didaktických pomôcok (napr. knihy, Montessori materiál); 2. dostatok materiálov pre zabezpečenie hygieny; 3. ergonomický nábytok a vybavenie triedy s možnosťou prispôsobenia pre deti rôzneho veku; 4. intenzívna komunikácia s rodičmi; 5. personálne podmienky – navýšenie počtu pedagogických zamestnancov, ako aj zdravotníckeho personálu. 6. aktivity pre 2-ročné deti by mali byť menej riadené (pomoc asistenta je nevyhnutná).

Zdroj: vlastné spracovanie

Odpovede na doplňujúcu otázku, či by mali byť 2-ročné deti vzdelávané v materskej škole sa u našich respondentiek rôznia. Vo voľnej odpovedi nám ponúkli diapazón odpovedí, v ktorých toto tvrdenie podporovali, napr. R7: „Dieťa sa už v útlom veku socializuje. Skoršie sa odpúta od matky. Má dlhší čas osvojiť si rôzne zručnosti a vedomosti v materskej škole.“ R14: „Ak je dieťa zdatné, vie sa socializovať, môže to byť preň výhodné.“ ale aj výrazne odporovali: R22: „Ja som určite toho názoru, že 2-ročné dieťa ešte do materskej školy nepatrí. Má ešte priveľké a veľmi silné puto s mamou. Väčšina detí má ešte cumlík a nie sú „odplienkované“, nevedia sa ešte dobre vyjadrovať a niektoré nevedia skoro vôbec rozprávať. V triede by určite nestačila len jedna učiteľka.“ R18: „Myslím si, že 2-ročné dieťa nie je vhodné zaradiť do materskej školy z viacerých dôvodov. Rodičovská dovolenka sa zo zákona môže uplatniť do dovŕšenia 3. roku života dieťaťa. V prípade potreby umiestnenia dieťaťa, by mali byť na to určené jasle. 2-ročné deti nie sú často „odplienkované“, majú cumlíky, jazyková bariéra, veľká citová väzba na rodiča, nedostatočne rozumejú pokynom, krátky čas sústredenia, nedostatok učiteľov a personálu na vysoký počet detí, materiálne zabezpečenie a podobne.“ Z tvrdení je zjavné, že respondentky si silne uvedomujú dôležitosť individuálneho prístupu v prípade prijímania týchto detí do prostredia materských škôl, ktoré vychádzajú z odlišných vývinových špecifik dieťaťa – záverečná fáza obdobia batolaťa a začínajúce obdobie predškolského veku: R8: „Dvojročné dieťa určite potrebuje oveľa viac pozornosti zo strany učiteľky ako staršie deti.“ R4: „Myslím si, že dvojročné deti, ktoré ovládajú sebaobslužné činnosti s malou pomocou a vedia sa pýtať na WC, by mohli chodiť do

materských škôl. Podľa mňa to má dobrý vplyv hlavne na socializáciu detí, ktoré sú jedináčikovia.” R21: „Myslím si, že 2-ročné deti potrebujú špeciálnu starostlivosť, nakoľko ich kognitívna aj socio-emocionálna úroveň je podstatne nižšia ako u 3 a viacročných detí.”

4 DISKUSIA

Poznanie vývinových období dieťa je pre prácu učiteľky kľúčové. Teoretické východiská umožňujú poznať špecifiká jednotlivých vývinových období dieťaťa, no zároveň je potrebné poznávať aj individuálne rozdiely medzi deťmi, ktoré sú podmienené najmä vrodenými vlastnosťami a tiež aj výchovou v rodinnom prostredí. Niektorí autori (Gáborová & Porubčanová, 2016) rozlišujú v období batolaťa dve podobdobia. Prvým z nich je obdobie mladšieho batolaťa, ktoré uvádzajú v rozmedzí 1 až 2 roky veku dieťaťa, po ktorom nasleduje obdobie staršieho batolaťa (obdobie od 2 do 3 rokov). Každé z týchto období vykazuje isté špecifické znaky, ktoré sú spojené s prudkým rozvojom reči, jemnej a hrubej motoriky či poznávacích procesov. Tak, ako sa mení vzťah dieťaťa k matke, tak sa mení aj hra, ktorú deti preferujú. Štruktúra dotazníka nám umožnila získať pomerne široké spektrum informácií zachytávajúcích schopnosti 2-ročných detí, ktoré sme mohli kvantitatívnu formou vyhodnotiť. Výsledky, ktoré sme získali nám poskytli len orientačný pohľad na 2-ročné deti, pretože ich vývin je charakteristický dynamickými zmenami. V oblasti komunikácie sa nám potvrdilo, že deti dokázali koncipovať jednoduché vety, vedeli klásť a odpovedať na otázky krátkeho charakteru, či poznávať a pomenovať určité veci. Skúsenosť študentiek ďalej potvrdzuje, že sa u detí rozvíjala sémantická zložka reči v podobe pasívneho, ale aj aktívneho slovníka (viac Horňáková et al., 2005). Dominanciu paralelnej hry a náznaky spolupráce medzi deťmi v tomto veku potvrdzujú aj autori Langmeier, Krejčířová (2006). Typická je v tomto období práve symbolická hra, ktorá bola obmedzená na jednoduchšiu manipuláciu s predmetmi a poznávanie predmetov. Vo vzťahu k sledovaným schopnostiam môžeme konštatovať, že celková hrubá motorika sa u detí postupne rozvíjala. Deti dokázali napodobniť jednoduché pohyby, ktoré boli verbálne sprevádzané. Progres v činnostiach v oblasti jemnej motoriky sme mohli vidieť v oblastiach ako sebaobsluha, pracovné či výtvarné schopnosti. Dieťa dokázalo nakresliť a pomenovať, čo nakreslilo (Jakabčic, 2002). Vo vzťahu k sociálnemu vývinu dieťaťa sa nám potvrdilo ťažie zvládanie odlúčenia od rodiča, ktoré je pre toto obdobie typické (Gáborová a Porubčanová, 2016). Realizovanie pozorovania poskytlo študentkám možnosť prísť do kontaktu s 2-ročnými deťmi a spoznať ich schopnosti. Poznanie zákonitostí vývinu dieťaťa spoločne so skúsenosťou v praxi im umožní neskôr v praxi voliť adekvátne pedagogické postupy a formy práce. Na druhej strane prostredníctvom diskusie so študentkami sme spoznali ich postoje na vzdelávanie 2-ročných detí v materských školách. Z odpovedí vyplynulo, že študentky dokážu akceptovať prijímanie 2-ročných detí za predpokladu splnenia niektorých podmienok, viažucich sa najmä na sebaobslužné schopnosti detí a tiež dostatočné personálne podmienky. Odmietajú prijímanie detí, ktoré ešte nosia plienky, prípadne cumel. Za problémovú oblasť považovali aj problematiku komunikáciu s 2-ročnými deťmi, ktorým často nerozumeli. Avšak mnohé z nich si uvedomovali aj prínosy začlenenia 2-ročných detí z pohľadu rozvoja ich osobnosti. Všíkali si, ako sa deti prirodzeným spôsobom učili – napodobňovanie starších detí, bolo pre ne silným motivačným prvkom k činnostiam (Bandura, 1962). Respondentky vzhľadom na náročnosť práce s heterogénnou skupinou vrátane práce s 2-ročným dieťaťom vyžadujú dostatočné personálne zabezpečenie (pedagogický asistent alebo zdravotník), ktoré umožní viac individualizované formy práce s deťmi v triede. Realizovaný prieskum mal svoje limity a nedostatky. Slabým miestom realizácie bola neskúsenosť pozorovateľiek napriek tomu, že mali v dotazníku možnosť zachytiť opis interakcií medzi deťmi navzájom, ale tieto údaje zaznamenávali iba minimálne. Napriek supervízii didaktikov a členov projektov sa nedá vylúčiť, že nedošlo k určitým skresleniam. Aj keď jedno z hlavných odporúčaní bolo vytvoriť pre pozorovanie prirodzené podmienky a sledovať dieťa tak, aby sa cítilo bezpečne, mohli vzniknúť situácie, o ktorých píše vo svojom výskume Schulz (2015), keď pozorované dieťa cíti a istým spôsobom vníma, že je predmetom pozorovania. Schulz zdôrazňuje, aby pozorovateľ situácie citlivo vnímal, primerane a s rešpektom k spontánnej detskej hre či iným interakciám detí reagoval a až následne urobil záznam

z pozorovania. Z toho dôvodu nebolo naším zámerom výsledky generalizovať, ale len poukázať na skúsenosť, ktorú študentky pozorovaním získali.

5 ZÁVER

Vzdelávanie 2-ročných detí v materskej škole si vyžaduje osobitný prístup a zabezpečenie takých podmienok, ktoré sú pre harmonický vývin dieťaťa zásadné. Základom je vytvorenie bezpečného a stimulujúceho prostredia, ktoré zohľadňuje jednak potreby 2-ročných detí, no zároveň prihliada aj na potreby starších detí v triede. Nevyhnutnou podmienkou edukácie 2-ročných detí v materských školách je optimálny počet kvalifikovaných pedagogických a zdravotníckych zamestnancov, vďaka čomu bude možné zabezpečiť individualizáciu vo výchovno-vzdelávacích činnostiach pre všetky deti v triede.

REFERENCIE

- Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. V *Nebraska Symposium on Motivation, 1962* (s. 211–274). Univer. Nebraska Press.
- CVTI SR. (2023). *Štatistická ročenka - Súhrnné tabuľky (1999-2023)*. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page_id=9603
- Gáborová, L., & Porubčanová, D. (2016). *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie*. Vysokoškolská učebnica. Tribun EU. <https://www.dti.sk/data/files/file-1612776742-60210526ea370.pdf>
- Hornáková, K., Kapalková, S., & Mikulajová, M. (2005). *Kniha o detskej reči*. Vydavateľstvo Slniečko.
- Jakabčic, I. (2002). *Základy vývinovej psychológie*. Iris.
- Kollárová, M. (2016). Metódy a techniky v práci školského psychológa. *Manažment školy v praxi*, 7–8. <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/metody-a-techniky-v-praci-skolskeho-psychologa.m-321.html>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. aktualizované vydanie). Grada Publishing a.s.
- NR SR. (2008). *Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/#poznámky>
- Schulz, M. (2015). The Documentation of Children's Learning in Early Childhood Education. *Children & Society*, 29(3), 209–218. <https://doi.org/10.1111/chso.12112>
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. (2008). Ministerstvo školstva Slovenskej republiky a Štátny pedagogický ústav.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2016). Štátny pedagogický ústav. https://www.minedu.sk/data/files/6317_svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání* (Vyd. 2., dopl.přeprac). Karolinum.

KONTAKT NA AUTORKY

Mgr. Zuzana Lynch, PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta
zuzana.lynch@umb.sk, +421 48 446 4853

Mgr. Barbara Švidraň Basarabová, PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta
barbara.basarabova@umb.sk, +421 48 446 4854

ŠPECIFIKÁ VÝVINU DIEŤA V RANOM VEKU

THE SPECIFICS OF CHILD DEVELOPMENT AT AN EARLY AGE

Michaela Souček-Vaňová

Abstrakt

V príspevku sú zhrnuté základné vývinové charakteristiky detí v období batolaťa a podrobnejšie je charakterizovaná oblasť psychosociálneho vývinu, ktorý úzko súvisí s adaptáciou detí na iné, než rodinné prostredie. Cieľom príspevku je analyzovať vybrané psychologické vývinové teórie a poukázať na špecifické emocionálne a sociálne potreby detí v ranom veku, ktoré sú vzdelávané v inštitúcii. Predkladaná štúdia má teoretický výskumný dizajn. Analyzovaná je teória attachmentu a vybrané psycholoanalytické vývinové teórie, ktoré zdôrazňujú vzťah medzi matkou (vzťahovou osobou) a dieťaťom. Zdravý psychický vývin detí v ranom veku je závislý od citlivej starostlivosti jeho blízkych osôb. Akcentovaná je potreba vzdelávania osôb zabezpečujúcich starostlivosť o deti v ranom veku tak, aby boli schopné citlivo vnímať potreby detí a adekvátne reagovať, pomáhať v ich napĺňaní.

Kľúčové slová: *psychický vývin, obdobie batolaťa, teória attachmentu, psychoanalýza, vzťahová osoba.*

Abstract

The paper summarizes the basic developmental characteristics of children in the toddler period and characterizes in more detail the area of psychosocial development, which is closely related to children's adaptation to non-familial environments. The aim of the paper is to analyze selected psychological developmental theories and to highlight the specific emotional and social needs of institutionalized children in the early years. The present study has a theoretical research design. Attachment theory and selected psychoanalytic developmental theories that emphasize the relationship between the mother (relational person) and the child are analyzed. The healthy psychological development of children at an early age is dependent on the sensitive care of its close persons. The need to educate early childhood caregivers so that they are able to sensitively perceive children's needs and respond appropriately to help meet them is emphasised.

Keywords: *psychological development, toddler period, attachment theory, psychoanalysis, relational person.*

1 ÚVOD

Vývin dieťaťa je determinovaný pôsobením biologických, psychologických a sociálnych faktorov a do veku 3 rokov jeho života prebieha veľmi dynamicky. Výrazné sú najmä zmeny v telesnej oblasti (nárast hmotnosti, získavanie motorickej obratnosti), rozvoj senzorických procesov a kognitívnych funkcií, ale tiež sociálno-emocionálny vývin dieťaťa. Psychický vývin sa odvíja od telesného vývinu, pričom prebieha ako rad zákonitých, najmä vzostupných kvantitatívnych a kvalitatívnych zmien a jeho základným mechanizmom je učenie (Vágnerová, 2013). Říčan (2004) konštatoval, že dôležitou charakteristikou vzostupného vývinu je jeho diferenciácia (vznik nových prvkov) a integrácia nových procesov a činností, čím sa zdokonaľuje celková štruktúra organizmu, ako aj jeho jednotlivých častí a oblastí (štruktúra psychiky, osobnosti, inteligencie, citového vzťahu k matke a iné). Raný psychomotorický vývin dieťaťa tvorí dôležitý základ pre ďalší rozvoj jeho osobnosti, najmä kognitívnej a emocionálnej oblasti. Pozitívny vplyv inštitucionálneho vzdelávania na kognitívny vývin detí vo veku 2-3 rokov bol preukázaný viacerými výskumnými štúdiami (Campbell et al., 2002; OECD, 2012), pričom sú analyzované najmä rodiny so slabým socioekonomickým statusom alebo extrémne chudobné či inak rizikové rodinné prostredie (Barnett, 1995). Menej štúdií je zameraných na napĺňanie špecifických emocionálnych a sociálnych potrieb detí v období batolaťa v kontexte ich inštitucionálneho vzdelávania. V nemecky hovoriacich krajinách sa zaužíval pojem „*raná starostlivosť o deti mimo*

domova“ (außerfamiliäre frühkindliche Betreuung, AFB), v angličtine pojem „*vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve*“ (early childhood education and care, ECEC). Autori štúdie zaoberajúcej sa vplyvom inštitucionálnej starostlivosti na raný sociálny a kognitívny vývin detí zdôraznili, že vyšší počet hodín strávených v inštitúcii môže mať okrem akademických benefitov aj negatívne následky na správanie detí (Loeb et al., 2007). V ďalšej štúdii zameranej na kvalitu vzdelávania detí vo veku do dvoch rokov (ECE – early childhood education) autori uviedli, že je dôležité, aby s deťmi pracovali dospelí, ktorí rozumejú vplyvu svojho konania na detský vývin a sú vyškolení, aby tento vplyv bol pozitívny. Odvolávajú sa na ďalšie štúdie analyzujúce regulovateľné prvky kvalitného prostredia, ako napríklad, ideálny počet detí na jednu dospelú osobu, ktorý je 1:3, prípadne 1:4 aj malé skupiny detí, pričom ideálny počet je 6-8 detí v skupine (Dalli et al., 2011). Prostredie v ranom detstve pre deti do dvoch rokov by malo byť miestom, kde zažívajú citlivú starostlivosť. Dospelý by mal byť schopný vnímať a reagovať na potreby dieťaťa a pomôcť mu uspokojiť ich (Campos, Frankel & Camras, 2004). Turp (2006, in Dalli et al., 2011) za kľúčovú podmienku zdravého psychického vývinu detí považoval neprítomnosť „*toxického stresu*“, ktorý sa vyskytuje najmä v situáciách, keď dieťa nemá kontrolu nad udalosťami a nemá prístup k podpore dospelého, ktorý ho môže upokojiť. Nedostatok vyladenej responzívnej starostlivosti ovplyvňuje negatívne vyvíjajúci sa mozog vytváraním tzv. „*čiernych dier*“ v architektúre mozgu „*ktoré môžu pretrvávať počas celého života*“. V slovenskej a českej odbornej literatúre sú podrobne rozpracované kognitívne vývinové teórie (Piaget, Kohlberg), Eriksonova teória psychosociálneho vývinu alebo Freudove štádiá psychosexuálneho vývinu. V poslednom období aj v našom prostredí získala medzi výskumníkmi popularitu teória attachmentu, ktorá kladie do popredia sociálny a emocionálny vývin detí. Cieľom príspevku je preto okrem priblíženia vývinových špecifik detí v ranom veku predstaviť a analyzovať menej známe psychoanalytické vývinové teórie zamerané na vzťah medzi matkou (vzťahovou osobou) a dieťaťom.

2 METÓDY

Výskumný dizajn príspevku má teoretický charakter. Vo výsledkovej časti približujeme špecifické zmeny, ktoré nastávajú v psychike dieťaťa v tomto období v troch základných oblastiach podľa Vágnerovej (2008): biosociálny vývin, vývin kognitívnych funkcií a psychosociálny vývin. Následne charakterizujeme a analyzujeme vybrané vývinové teórie psychosociálneho vývinu detí. Výber sme realizovali na základe analýzy dostupných odborných zdrojov, najmä monografií a vysokoškolských učebníc vývinovej psychológie.

3 VÝSLEDKY

Vývinové obdobie od konca 1. roku do konca 3. roku života dieťaťa sa nazýva obdobím batolaťa. Osoby zabezpečujúce starostlivosť o dieťa v inštitúcii by mali mať vedomosti o vývinových míľnikoch a typických vzorcov správania detí v ranom veku, aby mohli adekvátne reagovať na ich potreby a podporovať optimálny psychický vývin detí.

Biosociálny vývin

Vo veku 2-3 rokov dochádza u dieťaťa k výraznému rozvoju hrubej motoriky, najmä chôdze. Dvojročné dieťa by malo vedieť utekať, zastaviť sa bez opory, zvládať nerovnosti terénu, chodiť po schodoch, skákať na mieste alebo skočiť z malej výšky. Pred tretím rokom dokáže prejsť po doske alebo jazdiť na trojkolke (Oravcová, 2002). Rýchlo sa zdokonaľuje aj jeho jemná motorika, najmä vďaka zdokonalenej vizuomotorickej koordinácii. Dieťa dokáže vkladať malé predmety do nádoby, otvárať a zatvárať dvierka alebo zásuvky či postaviť vežu z kociek. Zdokonaľuje sa aj v používaní predmetov dennej potreby ako lyžička, fľaša, pohár, uterák, zubná kefka a sebaobslužných činnostiach spojených s obliekaním, hygienou a používaním toalety. Medzi obľúbené činnosti patrí hra s pieskom či plastelínou, ale koncom obdobia už mnohé deti začínajú používať ceruzku a farbičky na čmáranie.

Vývin kognitívnych funkcií

Vo vnímaní hrá kľúčovú úlohu najmä zrak a sluch. Dieťa dokáže odlíšiť časť od celku a potom ju opäť k celku priradiť (napr. koleso od auta, časť ľudskej postavy ap.). Podľa Oravcovej (2002) ide o dôkaz začiatkov analyticko-syntetického vnímania. Pozornosť dieťaťa je z veľkej časti mimovoľná, ak ho nejaká činnosť zaujme, dokáže sa sústrediť maximálne 30 minút. Dieťa je už schopné vybaviť si bezprostredne nevnímané predmety a situácie. Symbolická predstavivosť sa prejavuje pri rôznych činnostiach, najmä v hre. Pamäť v období batolaťa je mimovoľná, konkrétna a citová, dieťa si pamätá zväčša bez zámernej aktivity konkrétnej situácie a zážitky, ktoré sú spojené najmä s výrazne príjemným alebo nepríjemným prežívaním. Vo veku od 2 do 4 rokov dozrievajú časti mozgu (najmä hipokampus), ktoré sú spojené s ukladaním spomienok do deklaratívnej pamäti. Pri ukladaní spomienok sú aktivizované najmä amygdala, mozoček a bazálne gangliá, preto veľa z nich má implicitný charakter. Odborníci zaoberajúci sa poruchami pamäti pri neurologických alebo psychiatrických ochoreniach poukazujú na komplexnosť a bohatosť ľudských spomienok. Zdôrazňujú vplyv emócií na ich vštepovanie, ale aj vybavenie z pamäti. Emocionálne spomienky, najmä tie, ktoré súvisia s prežívaním strachu, závisia vo veľkom rozsahu od amygdaly, ktorá zasa aktivizuje frontotemporálnu oblasť mozgu. Negatívne alebo rušivé spomienky sú jedným z hlavných znakov úzkostných porúch a depresí (Cordón et al.; podľa Steck & Steck, 2016). K obrovskému pokroku dochádza u batolaťa vo vývine reči a myslenia. Približne v 18. mesiaci začína dieťa chápať symbolický význam slov, kladie veľa otázok, kvôli čomu toto obdobie označujeme aj ako „*prvé opytovacie obdobie*“ (Říčan, 2004). Dieťa začína skloňovať a dokáže používať množné číslo. Sebe väčšinou nehovorí zámenom, ale menom, ktorým ho oslovujú ostatní. Slovná zásoba dvojročného dieťaťa sa pohybuje v rozmedzí medzi 50 a 350 slovami, ku koncu obdobia ovláda približne 1000 slov (Vágnerová, 2008). S nástupom 3. roku života prichádza etapa symbolického a predpojmového myslenia. Dieťa používa slová najskôr dosť nepresne, vzťahujú sa len na konkrétny predmet, neskôr je schopné zovšeobecniť výrazy a jedným pojmom označiť aj celú kategóriu (napr. hračky, jedlo ap.). Deti v tomto veku môžu mať i obmedzenú slovnú zásobu, lebo sa ešte len učia vyjadrovať svoje myšlienky a potreby. Hoci je tempo psychického vývinu detí veľmi individuálne, poznanie kľúčových míľnikov je pre odborníkov prichádzajúcich do kontaktu s deťmi dôležité najmä v prípade, ak ide o deti s rizikovým vývinom. Včasným screeningom možno odhaliť už u detí v ranom veku prediktory neskorších vývinových porúch a poskytnúť deťom s rizikovým vývinom včasnú odbornú pomoc a intervencie. V aktuálnych Štandardoch vyšetrení psychomotorického vývinu detí (Matušková a kol., 2021) sú uvedené diagnostické metódy na presné zachytenie odchýlok priebehu psychomotorického vývinu detí a znevýhodňujúcich podmienok vývinu psychomotorických funkcií (S-PMV, M-CHAT-R, Tekos II).

Psychosociálny vývin

Batola je silne sociálne a emocionálne závislé od matky (vzťahovej osoby), ktorá pre dieťa ostáva najdôležitejšou osobou sociálneho kontaktu. Okruh jeho sociálnych vzťahov sa ale rozširuje, okolo druhého roku si vytvára aj vzťahy k rovesníkom, ktoré však nie sú veľmi významné (Vágnerová, 2008). Hra dvojročných detí stále prevažne jednoduchá, manipulačná a pokiaľ sa hrá s iným dieťaťom, ide najmä o paralelnú hru, keď sa deti hrajú vedľa seba, ale každé samé. Okolo tretieho roku sa objavujú v spoločnej hre prvky spolupráce aj súperenia (Oravcová, 2002). Citové prežívanie batolaťa je pomerne jednoduché, niekedy však intenzitou prežívania svojich emócií (najmä hnevu) prekvapí svoje okolie. Výrazne reaguje aj na odlúčenie od vzťahových osôb, v tomto období sa u detí zvykne objavovať aj silná separačná úzkosť (Langmeier & Krejčířová, 1998). Postupne sa dieťa dokáže od blízkych osôb oddialiť, separovať, čo je podmienkou jeho ďalšieho osamostatňovania a rozvoja vlastnej identity. Dôležitým vývinovým medzníkom je potreba sebaapresadenia a autonómie, ktorá sa u detí často prejavuje až ako negativizmus, vzdor voči požiadavkám z okolia. Vzdor je dôležitým prejavom formujúcej sa identity u dieťaťa, ktorú si uvedomuje najmä prostredníctvom správania rodičov. Výrazné emočné prejavy sú často náročné na zvládnutie dospelými osobami v jeho blízkosti. Dieťa sa usiluje a už je aj schopné vykonávať mnohé činnosti samé, ale ich vykonávanie často nie je správne alebo bezpečné, čo býva v rozpore s predstavami či potrebami dospelých (Vágnerová, 2000). Dôležité sú reakcie vzťahových

osôb na prežívanie dieťaťa, najmä pokojný a láskavý prístup, jasné určovanie hraníc a vzory v správaní, ktoré deti môžu napodobňovať. Rodičia a opatrovatelia by mali podporovať sociálnu interakciu detí, učiť ich riešiť konflikty a pomáhať im regulovať emócie.

Teória attachmentu a psychoanalytické teórie vývinu

Teória attachmentu a teórie objektových vzťahov sa vyvíjali súbežne a prienikajú sa v poznaní. Napriek tomu, že Bowlbyho teória attachmentu mala medzi psychoanalytikmi viacero kritikov, Fonagy (2001 in Zepf, 2006) zostal presvedčený, že obe teórie majú spoločný základ. Predpokladajú, že prvé roky života sú rozhodujúce pre vývin osobnosti. Citlivosť matky (vzťahovej osoby) je kľúčovým faktorom pre psychický vývin dieťaťa a kvalitu jeho vzťahov v ďalšom živote. V oboch teóriách poskytujú rané vzťahy kontext, v ktorom sa získavajú a formujú dôležité psychické funkcie. Usilujú sa o pochopenie vývinu osobnosti vrátane vzniku psychických porúch. Analyzujú hlavne vplyv raných vzťahov s inými osobami na vznik nevedomých konfliktov, vývin psychických štruktúr a pôsobenie patogénnych, zvnútornených vzťahov, ktoré sa prejavujú v prenosoch (Kernberg, 1992, in Hašto, 2005). Základným predpokladom konceptu vnútorných vzťahov je, že dieťa vo všetkých interakciách medzi ním a významnou rodičovskou postavou internalizuje vzťah medzi sebou a touto osobou, nie obraz druhej osoby. V intrapsychickom svete dieťaťa sa preto nachádzajú jednak reálne, ale aj vyfantazírované vzťahy k významným vzťahovým osobám (Hašto, 2005). Hašto (2005) ďalej zdôrazňuje prínos Mary Ainsworthovej (rod. Salter) k Bowlbyho teórii attachmentu. Vo vlastnej dizertačnej práci sa venovala konceptu bezpečia a vzťahovej dôvery. Vďaka nej presunul Bowlby svoj záujem z klinického skúmania aj na empirický výskum prirodzeného vývinu.

John Bowlby (1907 – 1990) a Mary Ainsworthová (1913 – 1999)

Podľa teórie vzťahovej väzby je každé dieťa od narodenia geneticky vybavené, aby hľadalo osobu, ktorá mu môže zabezpečiť ochranu a bezpečie. Ide o potrebu, ktorá bola evolučne vytvorená. Dieťa má pudovú tendenciu naviazať sa na matku alebo materskú osobu. Väzbové správanie sa vyvíja v prvom roku života dieťaťa. (Brisch, 2011; Bowlby, 2010). Adamová a Halama (2009, s. 19) konštatovali, že *„väzbové správanie je také, ktoré zvyšuje blízkosť k osobe pripútania a väzbový behaviorálny systém je organizáciou väzbového správania u jedinca, vzťahová väzba sa týka kognitívnej a emocionálnej stránky vzťahu.“* Bezpečná vzťahová väzba je predpokladom zdravého duševného vývinu dieťaťa. Správanie, vďaka ktorému sa dieťa bezpečne pripúta k dôvernej osobe počas prvých dvoch rokov života, je kľúčové v ochrane jeho duševného zdravia a zdravého emocionálneho vývinu. Priaznivo pôsobí na rozvoj inteligencie, samostatnosti a odolnosti dieťaťa, je základom jeho empatie a sociálnych vzťahov (Hašto, 2005; Brisch 2011). Adamová a Halama (2009, s. 19) uviedli, že *„väzbové správanie je také, ktoré zvyšuje blízkosť k osobe pripútania. Väzbový behaviorálny systém je organizáciou väzbového správania u jedinca a vzťahová väzba sa týka kognitívnej a emocionálnej stránky vzťahu.“* Bezpečne pripútané deti, ktorým je poskytovaná primeraná starostlivosť, ochrana a opora, pociťujú slobodu v poznávaní sveta. Podmienkami pre vytvorenie bezpečnej vzťahovej väzby sú hlavne emočná blízkosť a dostupnosť matky (vzťahovej osoby), jej správne identifikovanie potrieb dieťaťa a reagovanie takým spôsobom, ktorý ich primerane uspokojí. Naopak, k vzniku neistej vzťahovej väzby prispieva, keď vzťahová osoba nereaguje na potreby dieťaťa alebo jej reakcia je oneskorená či neprimeraná (Brisch, 2011). Typológiu vzťahovej väzby rozpracovala Mary Ainsworthová spolu so svojou žiačkou Mainovou v roku 1985 (podľa Hašto, 2005). Bezpečná vzťahová väzba je istá a zdravá. Ďalšie tri typy sú neisté: úzkostne-ambivalentná, úzkostne-vyhýbavá a dezorganizovaná väzba. Deti s ambivalentnou vzťahovou väzbou v období batolaťa veľmi prudko reagujú už pri najmenšom odlúčení od matky, protestujú, plačú a sú viditeľne úzkostné. Na návrat matky reagujú tak, že na jednej strane prejavujú potrebu vzťahovej väzby, ale sú prítomné aj signály, ktorými sa tej väzbe snažia vyhnúť. Môže sa zdať, že dieťa na jednej strane matku trestá, že ho opustila a na druhej strane sa snaží signalizovať potrebu jej prítomnosti. Neisto vyhýbavé deti sa prejavujú najmä hnevom až agresiou, neskôr sa u nich objavujú psychosomatické ochorenia, bolesti brucha, hlavy, problémy s príjmom potravy, poruchy spánku. Pocity spojené s odlúčením a odmietaním skrývajú za predstieranú nezávislosť a samostatnosť, čo

môže mať za následok neskoršie antisociálne správanie a závislosti (Shahar-Maharik & Oppenheim, 2016; Priehradná, 2019). Vznik dezorganizovanej vzťahovej väzby je spájaný s dlhodobým zmäteným, náladovým či odmietavým správaním zo strany matky alebo blízkej osoby. Môže ísť o deti, ktoré sú fyzicky alebo psychicky týrané, v prítomnosti vzťahovej osoby nenachádzajú útočisko a bezpečie, nevedia reagovať na opatrujúcu osobu. Prežívajú strach a neistotu, dôsledkom čoho býva časté manipulatívne správanie z ich strany a snaha mať všetko pod kontrolou (Brisch, 2011; Priehradná, 2019).

Anna Freudová (1895-1982)

Najmladšia zo šiestich detí S. Freuda významne prispela k rozvoju psychoanalytickej vývinovej psychológie a detskej psychoterapie (Plháková, 2011). Na základe pozorovania detí v roku 1941 vo „vojnovej škôlke“ v Londýne a ich reakcií na odlúčenie od matiek vytvorila dynamickú koncepciu vývinových línií individuálneho a separačného vývinu (Fonagy & Target, 2005):

1. autisticko-symbiotická fáza: obdobie novorodenca a dojčťa,
2. anaklitický vzťah medzi dieťaťom a matkou: druhá polovica prvého roku života dieťaťa. Dieťa potrebuje uspokojiť svoje vlastné naliehavé potreby. Vytvára si obraz tzv. dobrej a zlej matky, nastáva vývin matkiných reprezentácií v mysli dieťaťa.
3. stála reprezentácia matky v mysli dieťaťa: obdobie 1-2 rokov života. Dieťa si dokáže udržať matku vo svojej svojej mysli pri dlhšej separácii, ale ostáva riziko ohrozenia separačného vývinu
4. „príšerné obdobie“ vo veku 2-3 rokov, dieťa zažíva konflikt, že chce byť nezávislé a zároveň si chce udržať matkinu oddanosť.
5. falicko-oidipovská fáza: 3-4 rok života. V tejto fáze má dieťa pranie vlastniť rodiča opačného pohlavia a žiarli na rodiča rovnakého pohlavia, pričom sa učí uvedomiť si oddelenú existenciu svojho „JA“. V tomto vzťahovom trojuholníku je už dostatočne vyvinuté superego, ktoré vyvoláva pocity viny a hanby. Fáza je rozhodujúca pre vytváranie neurotických konfliktov.
6. záujem dieťaťa sa presúva z rodičov na iné osoby: 5 rok až 6 rok veku dieťaťa.

Margaret Mahlerová (1893 – 1985)

Separato-individuačný proces, popísaný v knihe *Psychologický zrod dieťaťa* (1975), tvorí nasledovných 6 fáz (Sayersová, 1999):

1. normálny autizmus – prvé 4 týždne života;
2. symbiotická fáza – 2. mesiac až 3. mesiac života, dieťa a matka sa nachádzajú v psychicko-somatickej omnipotencii. Ak sa matka správa k dieťaťu úzkostne, nevypočítateľne alebo nepriateľsky, potom dieťa pri individuácii nebude mať spoľahlivý priestor pre spätnú perцепčnú a emočnú kontrolu správania matky;
3. subfáza diferenciácie – 4. mesiac až 9. mesiac života, dieťa začína odlišovať seba od matky;
4. nacvičujúca subfáza – od 9. do 15./18. mesiaca života, dieťa sa učí pohybovať, vrcholia magické všemocnosti, je zamilované do veľkého sveta, ale stále sa potrebuje vrátiť k matke pre citové dosýtenie;
5. znovuzbližovacia fáza – 15. mesiac až 24. mesiac, dieťa si uvedomuje svoju odlúčenosť a separačnú úzkosť, vzrastá potreba byť s matkou, často je prítomné protichodné správanie (dieťa zároveň vyjadruje pranie spojiť sa s objektom lásky a zároveň má strach, že ho ten objekt pohltí);
6. citová stálosť objektu – 3. rok veku dieťaťa, dieťa má vo svojom vedomí introjekt matky, rozvinula sa symbolická reprezentácia objektu.

Melanie Kleinová (1882-1960)

Predstaviiteľka tzv. britskej školy objektových vzťahov a autorka vývinovej teórie opisujúcej podrobne prvé tri roky života dieťaťa. Spolu s ďalšími zástupcami tejto školy predpokladala, že citové vzťahy k blízkym ľuďom (objektom), ktoré si dieťa vytvára prakticky od narodenia zohrávajú v jeho psychickom živote významnejšiu rolu, než uspokojovanie pudových prání (Plháková, 2011).

Kleinová pri koncipovaní teórie vychádzala z pozorovania svojich vlastných detí, detí svojich kolegov a svojich detských pacientov. Zdôrazňovala, že dieťa je po narodení psychicky separované od objektu, ktorý vyhľadáva a vníma. Spočiatku je pre dieťa náročné pochopiť objekt ako celok, preto sa rozpadá na čiastkové objekty, ktoré delí na dobré a zlé (napr. matkin prsník). Namiesto spojenia vývinová fáza zaviedla pojem pozícia, teda typické spôsoby, ktorými sa dieťa vzťahuje k vnútorným a vonkajším objektom. Vo svojej vývinovej teórii Melanie Kleinová podrobne charakterizuje najmä dve pozície (Plháková, 2011; Sayersová, 1999):

1. paranoidno-schizoidná pozícia (do 4. – 6. mesiaca) – u dieťaťa sa striedajú stavy slasti a frustrácie, nepríjemných zážitkov sa snaží zbaviť prostredníctvom proektívnej identifikácie (primitívna forma projekcie nepríjemných zážitkov na blízku osobu);
2. depresívna pozícia (začiatok medzi 4. – 6. mesiacom) – dieťa získava schopnosť integrovať pôvodne nespojitú psychickú skúsenosť. Intenzívny nepríjemný pocit „depresívnej úzkosti“ vzniká následkom splynutia primitívnej lásky a nenávisti k jednému objektu (pocit viny za ambivalentné prežívanie). Koncom prvého roku vyvolávajú depresívne úzkosti potrebu nájsť za matku náhradu, dieťa sa začína vzťahovať k otcovi, čo vedie k vzniku oidipovského komplexu, ktorý mu pomáha prekonať depresívnu pozíciu.

Prínosom teórie M. Kleinovej bezpochyby bol prechod od Freudovej pudovej teórie k presvedčeniu, že rozhodujúcim faktorom vývinu sú vzťahy s blízkymi ľuďmi v ranom detstve. Jej teória však bola dosť kritizovaná jednak kvôli používaniu psychopatologických termínov pri popise duševných stavov detí a tiež jej predstavám o schopnosti dojčiat mať fantázie, prežívať hnev či strach z prenasledovania (Oates, Grayson & Wood, 2005, in Plháková, 2011).

Stavros Mentzos (1930-2015)

Psychiater a psychoanalytik, ktorý pôsobil v univerzitnej nemocnici na oddelení pre psychoterapiu a psychosomatiku. Opísal špecifické vývinové konflikty pre jednotlivé vývinové obdobia, ktorých zvládnutie je podmienkou pre ďalší emocionálny a sociálny vývin dieťaťa (Mentzos, 2004):

1. symbiotické splnutie verzus diferenciácia subjekt – objekt, ktoré prebieha v 1. roku života dieťaťa,
2. závislosť verzus autonómia – 2. až 3. rok,
3. bezpečie a obmedzenia dyadických vzťahov verzus šance a riziká triadického vzťahu – 4. až 6. rok,
4. bezpečie primárnej skupiny verzus šance a riziká sekundárnej skupiny – 6. až 10. rok,
5. genitalita a identita verzus infantilné väzby a difúzia identity – 12. – 18. rok života.

4 DISKUSIA

V kontexte nášho slovenského prostredia a edukácie detí v období batolaťa nám na základe uvedených teoretických zistení vyvstávajú otázky a námety pre ďalšie objasňovanie v rámci výskumu alebo odbornej diskusie:

- Kto je vlastne klientom pri „umiestňovaní“ 2-ročného dieťaťa do inštitucionálnej starostlivosti? Dieťa alebo dieťa a jeho rodičia?
- Aké potreby má klient/-i (potreby vyplývajúce z ontogenetického vývinu, podmienené výchovou a ranými zážitkami a skúsenosťami s blízkymi osobami, ale aj širšie socio-ekonomické potreby rodičov či celej rodiny)?
- Ako môžu byť efektívne využité psychologické poznatky o psychosociálnom vývine detí v kontexte súčasnej doby a napĺňaní potrieb detí a rodičov?
- Akým spôsobom možno posúdiť ne/vhodnosť prijatia dieťaťa do konkrétneho zariadenia alebo inštitúcie (analógia k posudzovaniu školskej pripravenosti pred nástupom detí do ZŠ)?
- Aké podmienky pre musia byť zabezpečené, aby sme si mohli byť istí, že „nepoškodzujeme“ klienta?

5 ZÁVER

Poznanie zákonitostí a špecifik ontogenetického vývinu detí v období batoľaťa je dôležitým prvkom pri správnom diagnostikovaní a formovaní dieťaťa nielen učiteľmi, ale aj samotnými rodičmi. Osoby, ktorí poskytujú starostlivosť a vzdelávanie o deti v ranom veku by mali mať potrebné vedomosti, aby svojím konaním pozitívne ovplyvňovali vývin detí. Vyvstáva potreba vzdelávania zohľadňujúceho aktuálny stav poznania a potrieb cieľovej skupiny, pričom myslíme deti aj rodičov. Na príkladoch dobrej praxe najmä zo zahraničia sa môžeme inšpirovať, aká forma, obsah aj rozsah vzdelávania by bol vhodný a realizovateľný aj na Slovensku. V zmysle lekárskeho hesla „*nepoškodiť klienta*“ by pred prijatím dieťaťa do inštitucionálnej starostlivosti malo byť realizované individuálne posúdenie jeho „*pripravenosti*“ na vstup, následne indikované ďalšie kroky, odporúčania rodičom, v rizikových prípadoch spolupráca s ďalšími odborníkmi. Opäť vyvstávajú otázky, akou formou a kto by mal byť zodpovedný za posúdenie špecifickej rodinnej situácie. Najmä v prípadoch sociálne a ekonomicky slabších rodín alebo detí s rizikovým vývinom by posúdenie malo byť komplexné, teda v spolupráci s odborníkmi minimálne troch rezortov (zdravotníctvo, školstvo, sociálne veci a rodina).

REFERENCIE

- Adamová, L. & Halama, P. (2009). *Vzťahová väzba a religiozita*. Slovak Academic Press.
- Barnett, W. S. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25–50. <https://doi.org/10.2307/1602366>
- Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Portál.
- Campbell, F., Ramey, C., Pungello, E., Sparling, J. & Miller-Johnson, S. (2002). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes From the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6, 42-57. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_05
- Campos, J. J., Frankel, C. B. & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Cordón, I. M., Pipe, M.-E., Sayfan, L., Melinder, A., & Goodman, G. S. (2004). Memory for traumatic experiences in early childhood. *Developmental Review*, 24(1), 101-132. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2003.09.003>
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L. & Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under 2-year-olds*. Victoria University of Wellington. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/quality-ece-for-under-2-year-olds>
- Fonagy, P. & Target, M. (2005). *Psychoanalytické teorie: perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie*. Portál.
- Hašto, J. (2005). *Vzťahová väzba*. Vydavateľstvo F.
- Jacob, J. I. (2009). The socio-emotional effects of non-maternal childcare on children in the USA: a critical review of recent studies. *Early Child Development and Care*, 179(5), 559-570. <https://doi.org/10.1080/03004430701292988>
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B. & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review* 26(1), 52-66. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.11.005>
- Mahlerová, M., Pine, S. & Bergmanová, A. (2006). *Psychologický zrod dítěte*. Triton.
- Matušková, O., Prokopová, E., Rajkovičová, H., Jurišová, E., Vodičková, B. & Gondec, M. (2021). *Štandard vyšetrení psychomotorického vývinu detí pri 2.-11. preventívnej prehliadke v primárnej starostlivosti - 1. revízia*. Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky.
- Mentzos, S. (2004). *Psychodynamické modely v psychiatrii*. Vydavateľstvo F.
- Narea, M. (2016). *Does early centre-based care have an impact on child cognitive and socio-emotional development? Evidence from Chile*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1431.3366>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2005). *Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain*. Working Paper #3. Updated June 2009. Harvard University. www.developingchild.harvard.edu

- NICHD Early Child Care Research Network (2004). Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 203-230.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.002>
- Pingault, J.-B., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Japel, Ch., Boivin, M. & Côté, S. M. (2015). Early Nonparental Care and Social Behavior in Elementary School: Support for a Social Group Adaptation Hypothesis. *Child development*, 86(5), 1469-1488. <https://doi.org/10.1111/cdev.12399>
- Priehradná, D. (2019). *Možnosti diagnostiky vzťahovej väzby u detí, adolescentov a dospelých*. EduGraf.
- OECD (2012). *Early Childhood Education and Care. Education Today: The OECD Perspective*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/edu_today-2013-5-en
- Oravcová, J. (2002). *Vývinová psychológia*. Inštitút priemyselnej výchovy Žilina.
- Plháková, A. (2011). *Úvod do psychoanalytických teórií*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Portál.
- Sayersová, J. (1999). *Matky psychoanalýzy*. Triton.
- Schulz, W., Bothe, T. & Hahlweg, K. (2019). Auswirkungen außerfamiliärer frühkindlicher Betreuung auf die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten, Risikoverhaltens und schulischer Leistung im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 29(2), 101-112. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000288>
- Shahar-Maharik, T. & Oppenheim, D. (2016). Attachment. In Friedman, H. (2016). *Encyclopedia of Mental Health* (2nd edition), Vol. 1. Academic press.
- Steck, A., Steck, B. (2016). *Clinical View of Memory*. *Brain and Mind*. Springer, 55-66.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-21287-6_4
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Karolinum.
- Zepf, S. (2006). Attachment theory and psychoanalysis: Some remarks from an epistemological and from a Freudian viewpoint. *The International Journal of Psychoanalysis*, 87(6), 1529-1548.
<https://doi.org/10.1516/0c14-tm7c-1ppv-l458>

KONTAKT NA AUTORKU

Mgr. Michaela Souček Vaňová, PhD.
Katedra psychológie, Pedagogická fakulta UMB
michaela.vanova@umb.sk, 0907 785 015

O AUTOROCH

doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD. je členkou katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. V tomto čase je vedúcou riešiteľkou projektu KEGA č.001UMB-4. V rámci jeho riešenia bola vydaná aj táto publikácia. Problematiku ranej starostlivosti a edukácie autorka rieši niekoľko rokov aj vo vzťahu k predškolskému vzdelávaniu detí a k vysokoškolskej príprave učiteľiek. Od roku 2021 do roku 2023 garantovala vydanie a aktualizovanie odbornej publikácie vo vydavateľstve Raabe s názvom *Starostlivosť o deti do troch rokov veku*. V tom istom čase spolupracovala na riešení projektu Seepo: Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe, Country Reports za Slovenskú republiku. Výskumne sa zamerala na schopnosti 2-ročných detí a podmienky ich výchovy a vzdelávania v materských školách.

doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc. je členkou katedry preprimární a primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Jejím specifickým polem bádání jsou dějiny pedagogiky a dějiny předškolní pedagogiky, komeniologie a srovnávací pedagogika. Publikovala řadu monografií, samostatných statí i studií týkajících se historie a tradice předškolní výchovy vzhledem k danému dobovému kontextu. Tematika tohoto sborníku přímo vyzývala k důraznému podtržení východisek předškolní výchovy, které jsou zakotveny v historicky první koncepci výchovy malých dětí u J. A. Komenského. Její text nasměroval pozornost na vztahy mezi počátkem života a celoživotním rozvojem člověka, ale i na Komenského myšlenky nadčasové, které mohou být plně pochopeny až v současnosti.

prof. PhDr. Dušan Kostrub, PhD. je členom katedry pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Zaoberá sa metodológiou výskumu v učiteľstve a pedagogike, a tiež všeobecnou didaktikou. Tematike ranej edukačnej starostlivosti sa venuje priebežne, zameriava sa najmä na oblasť výchovných princípov, ako i koncepciou rozvoja detí od 6m do 36m. V rokoch 2016 – 2018 bol hlavným riešiteľom projektu KEGA 070UK-4/2016 s názvom *Tvorba edukačného programu pre rané vzdelávanie* a je prvým autorom vedeckej monografie *Vychovávanie a starostlivosť o deti do troch rokov veku*. Má bohatú a tematicky rozmanitú publikačnú činnosť, vrátane publikácií zameraných na edukačnú starostlivosť o najmladšiu generáciu. Je výskumne činný, vo výskumoch uplatňuje kvalitatívnu metodológiu, čím obohacuje pedagogickú vedu o zvnútra skúmané javy. Jeho súčasnou témou je učiteľ - výskumník.

doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, PhD. je členkou katedry preprimární a primární pedagogiky Pedagogické fakulty Ostavské univerzity v Ostravě. V současné době je garantkou studijního programu bakalářského stupně vzdělávání Učitelství pro mateřské školy a navazujícího magisterského studijního programu Pedagogika předškolního věku. Výzkumně se zaměřuje zejména na odborné otázky studujících obou studijních programů a učitelů v mateřských školách a z této oblasti také publikuje v domácích i zahraničních časopisech. Byla zapojená do revize a aktualizace českého *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. Je autorkou monografií, kapitol v monografiích, spoluautorkou české *Didaktiky mateřské školy*, členkou redakční rady několika časopisů.

Dr. Kornelia Solich, PhD. je odbornou asistentkou na Institutu pedagogických studií na Vysoké škole aplikovaných věd v Raciborzi a v současné době je zástupkyní ředitele institutu. Jejími hlavními oblastmi výzkumu a vědeckého zájmu jsou teorie a praxe předškolního vzdělávání, alternativní pedagogika a možnosti dobrých změn ve vzdělávání. Zajímá se o neurodidaktiku. Jejím posláním je připravovat reflektivní učitele, kteří si uvědomují své role a na první místo kladou blaho dítěte. Na začátku své kariéry pracovala 23 let jako učitelka v mateřské škole. Je autorkou a spoluautorkou textů, odborných publikací. Je řešitelkou a spoluřešitelkou výzkumných grantů. Organizuje mezinárodní workshopy, zaměřené na inovaci předškolního vzdělávání pro akademiky a studentky. Je autorkou řady publikací a přednášela na národních i mezinárodních vědeckých konferencích. Působí také jako předsedkyně Raciborské regionální skupiny Polského sdružení animátorů pedagogiky Celestina Freineta (PSAPCF).

Dr. Jolanta Sajdera je členkou Katedry predškolskej pedagogiky na Fakulte pedagogiky a psychológie Pedagogickej Univerzity v Krakove. Venuje sa výskumu fenoménu privatizácie vzdelávacích inštitúcií v kvalitatívnej paradigme. Medzi jej výskumné záujmy patrí problematika podpory vývinu detí v detstve a

dilemy kontextov vzdelávacej politiky voľného trhu v Poľsku. Bola riešiteľkou projektu POWR.03.01.00-IP.08-00-PKN/18 Opatrenie 3.1: Programy vzdelávania učiteľov.

Dr. Aneta Wojnarowska, PhD. je členkou Katedry predškolskej pedagogiky na Fakulte pedagogiky a psychológie Pedagogickej univerzity v Krakove. Medzi jej výskumné záujmy patria otázky súvisiace s výchovou dieťaťa predškolského veku, najmä budovanie výchovného prostredia v kultúrne odlišných rodinách a pedagogická koncepcia Márie Montessori. Bola riešiteľkou projektu POWR.03.01.00-IP.08-00-PKN/18 Opatrenie 3.1: Programy vzdelávania učiteľov.

PhDr. Bc. Karin Fodorová, Ph.D. je odborný asistent na katedre preprimárnej a primárnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Ostravskej univerzity a externí odborný asistent na katedre primárnej a preprimárnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Palackého v Olomouci. Výchove a vzdelávaniu detí predškolského veku sa venuje po celú dobu svojej profesnej dráhy. Ako akademický pracovník sa podieľa na odbornej príprave budúcich učiteliek materských škôl. Profesne má skúsenosť s edukačnou realitou v materskej škole. Na začiatku svojej profesnej kariéry pracovala ako učiteľka materskej školy a od roku 2005 je riaditeľkou materskej školy. Výskumne sa zaoberá na vzdelávaní detí predškolského veku a profesný rozvoj učiteliek materských škôl. Je autorkou a spoluautorkou textov, odborných publikácií, metodických materiálov pre učiteľky materských škôl. Je riešiteľkou a spoluřešiteľkou výskumných grantov. Spolupracuje ako členka riadiaceho výboru v Asociácii predškolskej výchovy v ČR, v Unii asociácií škôl českej republiky CZECHA, je členkou v projektoch MAP ORP- predškolské vzdelávanie a péče vo mestech Ostrava a Orlová, organizuje workshopy zamerané na inováciu predškolského vzdelávania.

Mgr. Zuzana Lynch, PhD. je členkou katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Je spolu riešiteľkou projektu KEGA č.001UMB-4, ktorý sa zaoberá na problematiku 2-ročných detí v materských školách. Problematiku ranej starostlivosti sa venuje predovšetkým z aspektu didaktickej prípravy budúcich učiteľov. V tomto smere, v rámci medzinárodného projektu Erasmus+, sa v rokoch 2017 – 2019 aktívne podieľala na skvalitnení prípravy budúcich učiteľov predprimárneho vzdelávania na univerzitách v Bosne a Hercegovine. V súčasnosti spolupracuje na medzinárodnom projekte Seepro3 (System of early childhood education and professionalisation in Europe). Kooperuje s mimovládami organizáciami Škola doktorán a Nadáciou otvorenej spoločnosti, kde sa zaoberá na problematiku vzdelávania detí a žiakov k ľudským právam.

Mgr. Barbara Švidraň Basarabová pôsobí na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. V pedagogickej oblasti vyučuje predmety v oblasti didaktiky prírodovedných a technicky orientovaných predmetov, sociokultúrny kontext výchovy a vzdelávania a mnohé iné. Jej vedecko-výskumná a publikačná činnosť je zameraná predovšetkým na témy inkluzívneho vzdelávania a stav súčasného školstva na Slovensku. Aktuálne sa zaoberá problematikou skvalitnenia podmienok výchovy a vzdelávania detí v materskej škole. Je autorkou niekoľkých vedeckých a odborných článkov publikovaných v slovenských a zahraničných časopisoch. Svoju pozornosť venuje aj problematike Slovákov žijúcich v zahraničí, a to najmä v oblasti vzdelávania učiteľov. Podieľala sa na riešení vedeckých projektov MŠVVaŠ SR a národných projektov.

Mgr. Simona Chicevič je doktorandkou Univerzity Komenského v Bratislave, kde sa venuje výskumu pedagogických princípov vychovávanie detí. Práve práca vo výše dvadsiatich materských školách v piatich krajinách Európy ju viedla k problematike výchovných podmienok detí. Výskumne sa zaoberala na deti od narodenia do šiestich rokov veku. Jej odborné publikácie na túto tému sú publikované v slovenských i zahraničných zborníkoch.

Názov: *Podmienky výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách*

Editorka: doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.  <https://orcid.org/0000-0003-3821-5771>

Recenzenti: prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

Mgr. Miroslava Višňovská, PhD.

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Edícia: Pedagogická fakulta

Tlač: DMC, s. r. o.

Počet strán: 78

Rok vydania: 2023

Vydanie: 1.

Formát: A4

Náklad: 100 kusov

ISBN 978-80-557-2075-3 (viazaný dokument)

EAN 9788055720753

ISBN 978-80-557-2076-0 (online dokument)

EAN 9788055720760

DOI <https://doi.org/10.24040/2023.9788055720760>

ISBN 978-80-557-2076-0

