



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra

Bakalářská práce

Začleňování dvouletých dětí do heterogenní třídy mateřské
školy

Vypracoval: Pavla Psutková
Vedoucí práce: PhDr. Miloslava Dvořáková, CSc.

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Postřekově

Pavla Psutková

Poděkování

Mé poděkování patří PhDr. Miloslavě Dvořákové, CSc. za vedení při psaní bakalářské práce, za její cenné odborné rady a trpělivost. Děkuji za čas, který věnovala konzultacím této práce.

Abstrakt

Cílem práce je posouzení připravenosti začlenění dvouletých dětí do běžné skupiny předškolních dětí ve věku od tří do šesti let a popsat specifickou práci s dvouletými dětmi v mateřské škole. Teoretická část seznamuje s vývojem dítěte ve věku od dvou do tří let, vývojem dítěte ve věku od tří do šesti let a vývojovými rozdíly mezi dvouletými a tříletými dětmi. Dále obsahuje legislativní rámec spojený s přijímáním dětí, mladších třech let, do mateřské školy. Praktická část seznamuje s výsledky dlouhodobého pozorování skupiny pěti dětí v oblasti motoriky, jazyka, řeči a poznávacích funkcí. Dále uvádí názory pedagogických pracovníků, kteří mají zkušenosti z prací s dvouletými dětmi v mateřské škole.

Klíčová slova:

Vývoj dítěte, začleňování, předškolní vzdělávání, psychomotorický vývoj

Abstract

The purpose of the theses is to assess, if two-year-old children are ready to integrate into a group of preschool children of age from three to six years, and to describe the specifications of working with two-year-old children. The theoretical part introduces children development between two and three years, children development between three and six years, and development differences between two-year-old and three-year-old children. Further, it contains legislative framework for accepting children, who are younger than three years, into Kindergarten. The practical part introduces the results of long term observation of 5 children in the area of motor skills, language, speaking, and cognitive functions. Further, it introduces opinions of pedagogical workers, who have experience in working with two-year-old children in Kindergarten.

Keywords:

child development, integration, preschool education, psychomotor development

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 7 |
| 1. Teoretická část | 8 |
| 1.1 Vývoj dítěte ve věku dvou až tří let | 8 |
| 1.1.1 <i>Vývoj motorických dovedností</i> | 9 |
| 1.1.2 <i>Poznávací procesy</i> | 11 |
| 1.1.3 <i>Jazykové schopnosti</i> | 13 |
| 1.1.4 <i>Emoční vývoj</i> | 15 |
| 1.1.5 <i>Socializace</i> | 16 |
| 1.2 Vývoj dítěte ve věku tří až šesti let | 17 |
| 1.2.1 <i>Motorika</i> | 18 |
| 1.2.2 <i>Poznávací procesy</i> | 19 |
| 1.2.3 <i>Jazykové schopnosti</i> | 20 |
| 1.2.4 <i>Kresba, hra, pohádky</i> | 21 |
| 1.2.5 <i>Emoční vývoj</i> | 22 |
| 1.2.6 <i>Sociální vývoj</i> | 23 |
| 1.3 Předškolní vzdělávání | 24 |
| 1.3.1 <i>Přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání</i> | 25 |
| 1.3.2 <i>Ukončení předškolního vzdělávání</i> | 26 |
| 1.3.3 <i>Předpisy o požární ochraně</i> | 27 |
| 1.4 Vývojové rozdíly mezi dvou a tříletými dětmi vzhledem k RVP PV | 27 |
| 2. Praktická část | 30 |

| | |
|--|-----------|
| 2.1 Cíl práce | 30 |
| 2.2 Výzkumné otázky | 30 |
| 3. Metodika | 30 |
| 3.1 Metody výzkumu | 30 |
| 3.1.1 <i>Kazuistika</i> | 31 |
| 3.1.2 <i>Pozorování.....</i> | 31 |
| 3.1.3 <i>Rozhovor</i> | 31 |
| 3.2 Výzkumný soubor | 32 |
| 4. Výsledky ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE | 33 |
| 4.1 Pozorování dětí v rozvoji a učení..... | 33 |
| 4.2 Kazuistiky | 55 |
| 4.3 Rozhovory s pedagogickými pracovníky | 62 |
| 4.4 Shrnutí: | 64 |
| 5. Diskuse..... | 66 |
| Závěr | 67 |
| Seznam použitých zdrojů..... | 68 |
| Seznam příloh | I |

ÚVOD

Dvouleté děti v mateřské škole, již v současné době nejsou novým tématem, jsou však tématem mezi učiteli stále často diskutovaným. Právě proto jsem si problematiku dvouletých dětí v mateřské škole zvolila pro svou bakalářskou práci. V minulosti bylo běžné, že děti ve věku dvou let chodily do jeslí. V té době rodičovská dovolená trvala dva roky. Bylo tedy logické dítě umístit do jeslí. Po pádu komunismu se rodičovská dovolená posunula o jeden rok a jesle prakticky zanikly. Pokud v současné době fungují, spravují je města. V našem regionu například fungují pouze jedny jesle, které jsou naplněny. V současné době zákon umožňuje přijímat do mateřských škol i děti mladší tří let. I když si rodiče v současné době mohou vybrat délku rodičovské dovolené, jsou to většinou finanční důvody, kvůli kterým si rodičovskou dovolenou zkrátí na nejkratší možnou dobu a umístí své dítě do mateřské školy již od dvou let. Mezi další důvody jistě patří i velká rozvodovost v naší republice. Podle statistik je v České republice rozvedeno každé druhé manželství. Přibývá tak matek samoživitelek, které jsou nuceny z finančních důvodů nastoupit předčasně do zaměstnání, a nezbyde jim nic jiného, než své dítě umístit do mateřské školy.

Pracuji jako učitelka mateřské školy a mám tedy možnost pozorovat začleňování dvouletých dětí do institucionálního vzdělávání. Svou prací bych chtěla posoudit připravenost dvouletých dětí k začlenění do běžného provozu mateřské školy.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Vývoj dítěte ve věku dvou až tří let

Dle Vágnerové (2012) označujeme věk dítěte od jednoho roku do tří let jako období batolecí. V tomto období dochází u dítěte nejen k rozvoji mnoha dovedností a schopností, ale také i uvědomění si své vlastní identity. Dosažení určitého stupně rozvoje dětské osobnosti určují dva mezníky. Prvním je schopnost dítěte separovat se od matky, což je podmínkou dalšího rozvoje identity. Druhým mezníkem je uvědomění si vlastní osobnosti.

V souvislosti s nástupem do mateřské školy dochází u dítěte k velkým změnám v dosavadním denním režimu. Dítě si musí zvykat na nové prostředí, což je pro něj zpočátku velice obtížné. Z rodinného prostředí, které bezpečně zná, se dostává do prostředí zcela nového. Prostory mateřské školy jsou pro něj, oproti domovu, velké a neznámé. Mnohdy je pro dítě batolecího věku nástup do mateřské školy spojen s obtížemi. Dítě je plačtivé, nekomunikuje, odmítá jíst, je brzy velice unavené. Adaptace na mateřskou školu je u každého dítěte jiná a trvá odlišně dlouho.

Batolecí období se vyznačuje intenzivním rozvojem mnoha oblastí, hlavně motoriky, myšlení a řeči. Klíčovými momenty vývoje dítěte batolecího věku jsou spolehlivé osvojení si *chůze* a ovládnutí pohybů celého těla, koordinace rukou. Zdokonaluje se rozvoj *řečové činnosti*, ta smysluplně navazuje na rozvoj motoriky. *Sociální chování* je nejen ve znamení osvojování si vhodných návyků při stravování, hygieně, kontrole vyměšování, ale i při navazování sociálních kontaktů. *Citový vývoj a sebeuvědomění* se diferencuje a postupuje k subjektivnímu prožívání. Sebecit je prvním vodítkem v citové orientaci tříletého dítěte. *Hra* představuje důležitou oblast, kde si dítě v praktické činnosti ověřuje svou motorickou výbavu, pohotovost smyslového vnímání i senzomotorickou koordinaci. Dítě se osamostatňuje v celé řadě činností. Samo sobě se obdivuje, chlubí se různými věcmi, touží po pochvale. Ve třetím roce je mléčný chrup u dítěte již prořezán, dolní končetiny nohou mít ještě tvar písmene X.

1.1.1 Vývoj motorických dovedností

Pohybové aktivity různého druhu bývají v počátcích svého rozvoje pro dítě zajímavé samy o sobě. Z toho důvodu batolata se svými pohybovými dovednostmi různě experimentují. Jednou z forem autoregulace je právě schopnost ovládat své tělo. Pro dítě je to nová zkušenost, které se nemůže nabažit, a proto tyto aktivity neustále opakuje, čímž je procvičuje a zdokonaluje. Motorické dovednosti později slouží i jako prostředek k uspokojení jiných potřeb, kam patří i například orientace v prostředí. V batolecím období zahrnuje rozvoj motoriky všechny svalové skupiny, především kosterní svalstvo a svěrače.

„Z psychologického hlediska jsou významné dva druhy pohybu:

- **Retence**, tj. udržení něčeho, setrvání někde.
- **Eliminace**, to znamená tendence pustit, zahodit, opustit to, co už nechce nebo kde už nechce být.“ (Vágnerová, 2012, s. 121)

Již Freud považoval výše uvedené motorické důvody za podstatné a z toho důvodu označil období batolecí jako fázi análně-uretrálně-muskulární. Protože největší důležitost přičítal ovládnutí svěračů, často tuto fázi nazýval jen anální (Freud, in Vágnerová, 2012). Mezi klíčové momenty batolecího věku patří *schopnost regulovat vyměšování*. Teprve tehdy, kdy se dítě naučí ovládat funkci obou svěračů, tedy retenci a eliminaci, naučí se udržovat čistotu. Pokud se dítě této dovednosti učí v době, kdy je již přiměřeně zralé, tak mu tato činnost, stejně jako jiná svalová aktivita, přináší uspokojení. V případě, že k nácvičku této dovednosti je dítě nuceno předčasně, může nastat řada problémů. Obranné mechanismy, které si dítě v souvislosti s tím vytváří, mohou přetrvávat i v pozdějším věku. Dítě svůj pohyb nějak pociťuje a prožívá a rozvoj veškeré pohybové aktivity tedy přispívá ke zpřesňování vlastního tělového schématu. Dítě začíná čím dál víc ovládat tělo podle svého přání. Nyní si již dojde, nebo zpočátku spíše doleze, tak daleko, jak potřebuje, což mu umožňuje *samostatná lokomoce*. Radostně manipuluje se vším, čeho se dokáže zmocnit a pokud v okolí není nic, co je pro ně zajímavé, je méně aktivní z toho důvodu, že mu chybí motiv.

„Motorika je pojem označující celkovou pohybovou schopnost organismu. Hraje významnou roli ve vývoji dítěte. Je prvním prostředkem v procesu poznávání okolního světa, podílí se na vývoji kognitivních funkcí. Rozlišujeme hrubou motoriku, která

se uskutečňuje prostřednictvím velkých svalových skupin (chůze, běh, lezení), a jemnou motoriku, kterou zajišťuje drobné svalstvo (pohyby rukou, prstů, artikulačních orgánů).“ (Zelinková, 2007, s. 50)

V oblasti *hrubé motoriky* se dítě ve věku dvou až tří let rychle zdokonaluje. Dvouleté dítě ovládá nejdůležitější pohyby, tříleté je zvládá s jistotou. Podle Matějčka (2005) si dítě rychle osvojuje udržení rovnováhy, která je důležitá v mnoha dalších činnostech. Dítě chodí již velmi jistě, dokáže chodit i po obtížném terénu, například do kopce i z kopce. V tomto období dítě začíná experimentovat s udržováním rovnováhy. Pokud je v dosahu například lavička nebo obrubník, dítě si většinou bude chtít vyzkoušet je přejít. Stačí mu jen malá opora, jako je podání prstu. Nyní již dokáže chodit po špičkách, to znamená, že udrží rovnováhu na malé ploše chodidla. Dokáže kopnout do míče, někdy i s rozběhem. Do schodů chodí zpočátku jednou nohou napřed, postupem času nohy střídá. Ze schodů chodí s pomocí a jednou nohou napřed, poté bez pomoci a nohy střídá. Zvládá chůzi různě obtížnou a chůzi po různých nerovnostech. Podle Šulové (2010) je většina motorických aktivit batolete nejprve nekoordinovaná a neobratná, ale dítě dosáhne velkého pokroku především společnými aktivitami s rodiči, kteří mají k dítěti individuální a citlivý přístup. Dítě tak má možnost rodiče napodobovat. Začínají se objevovat dovednosti jako je poskakování, skákání na jedné noze, jízda na tříkolce, později na kole. *Hra* je pro dítě nejpřirozenější a nejčastější aktivitou. Hrou dítě získává zkušenosti, hrou se dítě učí, hra dítěti přináší uspokojení (Svobodová, 2010). V batolecím období je hra vázána na motorický vývoj, na řečové dovednosti a na sociální kontakt obecně. U mladšího batolete, tj. mezi třináctým a patnáctým měsícem, je typické hledání způsobu nových činností, kdy dítě věci osahává a manipuluje s nimi. Tuto činnost Šulová (2010) nazývá systematická explorace. Dítě v tomto věku rádo experimentuje s předměty, které vydávají zvuky, konstruktivní hry jsou zatím ještě jednoduché. Dítě dokáže postavit věž ze tří kostek, tahá hračky na provázku. Mezi šestnáctým až osmnáctým měsícem dítě upřednostňuje hry lokomoční, jako jsou chůze, běh, kutálení předmětů. Zvládá manipulaci jako je zasouvání dutých předmětů do sebe. Při konstrukčních hrách staví věž ze tří až čtyř kostek, přesypání písku, cákání v kalužích atd. Dítě je v kontaktu s vrstevníky přátelské, ale hraje si samo vedle druhých. Tato paralelní hra trvá téměř do tří let. Mezi druhým

a třetím rokem je většina aktivit vázána na rozvoj řečových dovedností a již dobře známé „Proč?“, „Co je to?“. V tomto věku jsou u dětí oblíbené imitační hry. Dítě napodobuje matku, jak vaří nebo nakupuje, napodobuje zvířata atd. Rovněž má rádo hračky, které napodobují skutečné věci - garáž s auty, obchod s potravinami, modely domů. Podle Šulové je to doba postupné schopnosti kooperovat.

Výrazný pokrok vykazuje také *jemná motorika*. Během třetího roku života se zručnost velmi zdokonalí. Dítě se dokáže samo najíst lžičkou, ale vzhledem k nezralému nervovému systému se touto činností rychle psychicky vyčerpá. Dítě se již dokáže napít z hrnečku nebo ze skleničky, aniž by se pobryndalo. Umí se samo svléct, obléct se dokáže částečně samo, mnohdy ještě potřebuje pomoc dospělého. Při hře dokáže postavit kostky na sebe, staví věž nebo komín. Dokáže však také kostky řadit za sebe, jako když jede vlak. Tím ukazuje, že v představivosti ovládá horizontální i vertikální směr. S tužkou nejen čmárá, ale zvládá již krouživé pohyby. Při prohlížení obrázků v knize zvládne otáčet jednu stránku po druhé (Matějček, 2005). První dětské čarání vzniká z radosti nad vykonávaným pohybem a sleduje stopu, kterou tento pohyb zanechává na podložce, ať už je to papír, stěna nebo deska stolu. Jak uvádí Matějček (2005), dítě ve věku od dvou do dvou a půl roku věku ještě drží tužku v dlaní, s jistotou zvládne čáru svislou i čáru vodorovnou, protnout obě čáry však zatím nedokáže. Jsou zde již náznaky krouživých pohybů. Dle Vágnerové (2012) prochází vývoj dětské kresby několika fázemi. Pro děti batolecího věku je grafomotorická činnost, tedy čmárání, zajímavá sama o sobě, často víc než její výsledek, proto se dítě svým výtvořem dále nezabývá. Vágnerová tuto fázi vývoje kresby nazývá fází presymbolickou, senzomotorickou. V období kolem druhého roku ještě nemá toto čarání žádný věcný obsah. Obsahovost kresby můžeme sledovat až kolem třetího roku života, to je fáze přechodu na symbolickou úroveň. Dítě postupně zjišťuje, že čmárání může být prostředkem k zobrazení reality. Další vývojová stadia kresby spadají do období předškolního věku.

1.1.2 Poznávací procesy

Poznávací procesy umožňují předběžnou informaci o prostředí, ve kterém se dítě nachází. Batole potřebuje pronikat do světa, který jej obklopuje, ale je třeba,

aby rozlišilo objekty, které jej potenciálně ohrožují a objekty, které mu přinášejí uspokojení. Okolní svět je u dítěte prezentován jako komplex zrakových vjemů. Základní informace jsou tedy vizuální, hmatové informace jsou omezeny vzdáleností předmětů kolem dítěte.

*„Rozvoj poznávacích procesů se projevuje změnou přístupu ke světu, která vyplývá z lepší orientace, z lepšího chápání reality. Lze jej označit jako **symbolickou expanzi do světa**, umožňující uvolnění vazby na konkrétní manipulaci s aktuálně poznávanými objekty. Závisí na množství a typu podnětů, které jsou zdrojem informací, a na pochopení různých souvislostí a vztahů, umožňujícím jejich kategorizaci. Poznávání světa, v němž žije, uspokojuje také dětskou potřebu jistoty a bezpečí. Kognitivní jistota spočívá i ve zjištění, že svět je poznatelný a platí v něm určitá pravidla.“* (Vágnerová, 2012, s. 124)

Jistota v uvědomění trvalosti objektů ke konci batolecího věku začíná být fixována na *znalosti pravidel fungování okolního světa*. Tato jistota je založena na postupném uvědomování řádu proměnlivosti okolního světa. Poznávání světa a pochopení platnosti určitých pravidel umožňují batoleti *uvolnění z vazby na aktuální dění*, předvídání budoucnosti a počátek pronikání do širšího časového rozmezí. Jak dále Vágnerová uvádí, Piaget toto období nazval *fází symbolického, předpojmového myšlení*. Jde o způsob uvažování, který manipuluje se znaky nebo symboly. Dítě si již dokáže představit nějaký nebo činnost, aniž by tento objekt vidělo, nebo tuto činnost provádělo. *Symbol je označením něčeho prostřednictvím něčeho jiného*, například krabička na mýdlo je pro dítě lodičkou.

V procesu rozvoje symbolického myšlení má velký význam *odložená nápodoba*. To znamená, že dítě napodobuje určitou činnost později, kterou dříve pozorovalo u někoho jiného. I tehdy jde o jednoduché symbolické zpracování nějaké zkušenosti. Vágnerová (2012) uvádí příklad, kdy si šestnáctiměsíční chlapec vzal krabičku a napodoboval pohyby svého otce, které dělal, když se holil. Velmi důležitým předpokladem pro rozvoj symbolického myšlení u batolete je *pochopení trvalosti vnějšího světa*. V průběhu batolecího období se vědomí trvalosti dále rozvíjí a zpřesňuje. Batole si je vědomé toho, že určitá osoba nebo věc může objevovat v různém čase a na různém místě, ale jeho představa je vázána na zjevné vlastnosti.

Zde Vágnerová uvádí příklad, kdy dítě ví, že jeho míč je červený a má puntíky a dokáže ho hledat i na místech, kde nikdy nebyl. Kdyby takový míč viděl u jiného dítěte, bude si myslet, že je míč jeho, protože vypadá stejně. Naopak by nepoznalo svůj míč, pokud by byl obalený blátem, nebo kdyby změnit tvar tím, že ho přejelo auto. *Vědomí trvalosti je základem k vytváření předpojmů.* Dítě jménem označuje různé objekty, se kterými se setkává. Slovní znak, který dítě použije, je chápán jako označení nějakého konkrétního objektu, který nemá obecnější platnost, a proto je nazýván předpojmem. Stejně tak uvádí Zelinková (2007), že dítě myslí zatím v takzvaných předpojmech. Předpojem je konkrétním označením objektu, který nemá obecnou platnost. Dítě již sice má určité informace o světě, ale tyto znalosti jsou útržkovité, chybí pochopení určitých pravidel. Příklad: V rodině dítěte žije jezevčík. Dítě ví, že zvířátko, které žije s ním doma je pes. Ale když někde venku potká třeba bernardýna, může mu zkusit dávat trávu, jelikož se domnívá, že jde o koníka, neboť podle dítěte vypadá pes jako jezevčík, kterého má doma.

1.1.3 Jazykové schopnosti

Druhý a třetí rok života zaznamenává neobvyklý nárůst slovní zásoby. Zatím co pro dvouleté dítě je typická věta o dvou nebo třech slovech (příklad „Já hají“), tříleté dítě již dokáže hovořit o všech běžných situacích každodenního života a rozumí dospělým. U dvouletých dětí bývají slova často spojena s různými pohyby (například při slově „ne“, dvouleté dítě zavrtí hlavou), tříleté dítě už slovo „ne“ vysloví. Jak Matějček (2005) uvádí, dítě si říká svým jménem, kterým ho volají druzí, v jeho slovníku se objevují i zájmena „já“ a „ty“. Častěji také užívá množného čísla. Užívání správných časů a pádů zatím není dokonalé. U chlapců se běžně objevují ženské koncovky sloves, což je způsobeno převažující komunikací s matkou.

*„Jazyk lze chápat jako **kognitivní a komunikační kód**, který užívá určité znaky a symboly. Řeč je konkrétní jazykovou dovedností, užívající k vyjádření významů, skutečností, názorů a pocitů specifických fonematických kombinací. Děti se učí jazyku, aby mohly formulovat a vyjádřit to, co mají na mysli, a rozumět tomu, co jim sdělují jiní lidé.“* (Vágnerová, 2012, s. 137) Jak dále Vágnerová uvádí, jazykové schopnosti se u dětí batolecího věku rozvíjejí nápodobou. Děti napodobují řeč rodičů a tím rozvíjejí všechny

složky řeči. V případě, že je sdělení dítěte nesrozumitelné, dospělí toto sdělení opakuji, korigují chyby, popřípadě použijí jiný způsob vyjádření, pro dítě srozumitelný. Jedná se souvislosti s vývojem myšlení. Rozvoj myšlení u starších batolat, tedy mezi druhým a třetím rokem, lze dobře sledovat na porozumění řeči, chápání dotazů a pokynů a na provedené činnosti.

S vývojem poznávacích procesů se rozvíjejí jazykové schopnosti dítěte. Jazyk slouží jako prostředek poznávání, respektive zpracování a uchování informací. Vývoj *sémantické složky* řeči znamená porozumění významům slov a vychází z poznatků o okolním světě a ze způsobu, jak dítě svět chápe. Aby dítě pochopilo vztah znaku k označované skutečnosti, musí zvládnout *sémantickou stránku* řeči a musí se naučit diferencovat významy slov. Zpočátku vývoje jazykových schopností mnohdy děti užívají slova nepřesně. Je to proto, že neznají správný výraz pro označení známé skutečnosti nebo nevědí, jaké má slovo význam. V batolecím věku se *sémantická složka* řeči velice rychle rozvíjí. Mezi osmnáctým a dvacátým čtvrtým měsícem se dětský slovník přibližně zdesetinásobí. Rozvíjí se nejen aktivní slovní zásoba, to znamená slova, která dítě běžně používá ve svém sdělení, ale také pasivní slovní zásoba, kterou tvoří slova, kterým dítě rozumí a chápe jejich význam. Batolecí věk je považován za *senzitivní fázi* pro osvojení *gramatiky*. Dítě již neopakuje hotová sdělení, která slyšelo ve svém okolí, ale začne samostatně tvořit věty. Mladší batolata, ve věku dvanácti až osmnácti měsíců používají takzvané *holofráze*. Například slovo „ham“, slouží jako označení pro vše, co je k jídlu, pití, dokonce i pro vše, co lze strčit do úst. Ve dvou letech začíná období *dvouslovných vět*, kdy dítě začíná kombinovat jednotlivá slova do *dvouslovných sdělení*. V době od dvou do dvou a půl roku se objevují *telegrafické věty*, pro které je typickým znakem vynechávání slov, která nejsou nezbytná, například spojky nebo koncovky. Období *úplných gramatických vět* nastává mezi druhým a třetím rokem, kdy si dítě osvojuje používání základních gramatických pravidel. Děti tříleté začínají používat *souvětí*, která ještě leckdy nepřesně vyjadřují podmínku i příčinnou souvislost, časovou následnost a současnost. Vývoj *fonologické složky* řeči závisí na úrovni sluchové percepce a na koordinaci motoriky mluvidel, která je zatím ještě nezralá a několik dalších let se bude vyvíjet. Batolata nejsou schopna vyslovovat správně různé hlásky, protože to vyžaduje přesnou koordinaci mluvidel. Jejich mluvní projev bývá

často nesrozumitelný. Například sykavky a hlásky r a l jsou na koordinaci mluvidel náročnější, proto je vývoj výslovnosti různých hlásek nerovnoměrný. Tříleté dítě již pozná, že některá slova vyslovuje jinak než jeho rodiče, a proto často volí výrazy, které se vyslovují snadněji.

Dle Šulové (2010) je toto období charakteristické otázkou „Proč?“. Od označování předmětů dítě postupně přechází k vyjadřování činností. Je to vyjadřování vzájemných vztahů a příčinných souvislostí. Dalším výrazným vývojovým skokem, který přichází kolem tří let věku dítěte, je nástup první gramatiky. Dítě podřizuje řečové projevy určitým pravidlům. Šulová pro správný vývoj řeči dítěte přikládá velký význam práci s knihou, schopnost vnímat a chápat čtený text.

1.1.4 Emoční vývoj

Vágnerová (2012) uvádí, že během druhého a třetího roku života roste schopnost prožívat různé situace diferencovaněji a stejně reagovat na emoční projevy jiných lidí. V batolecím období mívají některé emoce větší význam než jiné, protože jsou ve vztahu k určitým vývojovým procesům. Různé emoční prožitky přispívají k porozumění sobě samému, uvědomění si vlastní bytosti a k poznání pocitů jiných lidí.

Typické znaky emočního prožívání dětí batolecího věku:

- *Hněv a vztek* – batolata tak často reagují na aktuální frustraci, kterou cítí jako silnou osobní újmu. Například vztekle reagují proti rozhodnutí matky i jiných dospělých, rovněž zlostně reagují na překážku, která jim brání k dosažení cíle. To signalizuje zatím nerozvinutou schopnost ovládat vlastní emoce.
- *Pocity studu* – batolata již chápou význam pravidel chování a právě studem reagují na překročení nějaké normy, kterou jim dospělý připomene.
- *Projevy lítosti* – batole si uvědomuje rozdíl mezi očekáváním rodičů a svým jednáním. Starší batolata se někdy snaží situaci napravit (například utrženou nohu panenky dávají zpět k jejímu tělu).
- *Strach* – je spojen s negativními zkušenostmi, souvisí s pocity nejistoty k novým a neznámým objektům.
- *Pocit zahanbení* – prožívá dítě v případě, že s ním dospělý není spokojen

- *Hrdost a pýcha* – dítě tak dává najevo, že se mu něco povedlo, je pyšné na své schopnosti
- *Změna vztahových emocí* – na začátku druhého roku mizí obavy z neznámých lidí, batolata se již cizích lidí nebojí, pokud je s nimi někdo známý. V tomto období však narůstá *separační úzkost*, kdy si dítě uvědomuje svou vlastní existenci, oddělenou od matky. Ke konci druhého roku začíná však postupně klesat a ve třech letech už se nemusí projevovat vůbec.

Ve věku dvou až tří let dochází k prvnímu *období vzdoru*. Dětské vztekání není porucha ve vývoji osobnosti, není to ani chyba ve výchově dítěte. Jde o vývojovou záležitost, která souvisí se zralostí dětské osobnosti, která se obtížně přizpůsobuje nárokům společenského okolí.

„Tady totiž nejde o rozum, ani o charakter, ani o mravní záležitost. Je to prostě projev slabosti adaptačních mechanismů nevyspělého organismu dítěte.“ (Matějček, 2005, s. 41). Jak dále Matějček uvádí, trestat dítě za projev vzdoru nebo „záchvat“ vzteku, nemá smysl. Je lépe dítěti dopřát čas na uklidnění například tím, že ho necháme v tiché místnosti. Situace se dá také řešit tak, že dospělý z místnosti odejde, nechá dítě o samotě a nereaguje na jeho projevy. Když se zlostný výbuch nesetká s žádným odporem, většinou vyjde do prázdna.

1.1.5 Socializace

V batolecím věku probíhá nejpodstatnější část socializačního rozvoje v rodině. Rodina je příkladem primární sociální skupiny, která se vyznačuje intimními a citovými vztahy mezi jednotlivými členy rodiny. Postoje rodiny všech jejích členů k sobě navzájem a ve vztahu k dítěti představují základ jistoty pro dítě. Rodina, která se orientuje v možnostech a schopnostech dítěte, je pro ně nejen oporou, ale hlavním stabilizačním článkem jeho duševního vývoje. Nejen postoje a chování rodičů, ale i ostatních členů rodiny, jsou pro dítě určitým vzorem. V batolecím věku dítě získává vědomí *rodinné identity*. Je pro ně důležitá příslušnost k rodině, k rodičům, ale i ostatním lidem, kteří se k ní řadí. Zde se dítě učí mnoha sociálním dovednostem a získává potřebnou jistotu. Teprve, když je dostatečně připraveno, rozšiřuje své sociální teritorium, aniž by se cítilo

nejisté. K tomu ale dochází až v předškolním věku (Matějček, in Vágnerová, s. 150). Jak dále Vágnerová (2012) uvádí, *teritorium domova* je pro dítě batolecího věku velice důležité. Je to prostředí, které dítě dobře zná, dobře se v něm orientuje a cítí se zde bezpečně. Vztahy, které dítě navazuje v rámci rodiny se svými blízkými, dosahují určitého stupně intimity. Intimní teritorium má dítě v batolecím věku již jasně vymezené. Přibližně od dvou let se známé, rodinné prostředí rozšiřuje i o část vnějšího prostředí, ve kterém se dítě dokáže orientovat (například známá ulice, babiččin byt, zahrada). Chování k cizím lidem se v batolecím věku mění a dítě se jich již nebojí. Vztah k vrstevníkům bývá zpočátku málo diferencovaný. Většinou jsou to vztahy, které se projevují při hře. Na počátku batolecího období vnímá dítě své vrstevníky stejně jako hračky nebo jiné objekty. Postupně je pro dítě hra s vrstevníky přitažlivější a někdy jí i upřednostňuje před hrou s dospělými. Batolata pravidla hry chápou egocentricky, při hře ještě nedokáží spolupracovat a hrají si paralelně, to znamená vedle sebe.

1.2 Vývoj dítěte ve věku tří až šesti let

Obecně můžeme říci, že tato vývojová fáze většinou začíná nástupem do mateřské školy ve věku tří let a končí nástupem do základní školy ve věku šesti (sedmi) let. Toto vývojové období je charakterizováno rozvojem pohybové aktivity a intenzivního smyslového a citového vnímání. Dítě je v tomto věku aktivní, má živý zájem o nabízené podněty, snaží se uplatnit. Rádo má smysluplný řád a pravidla, změny v nich mu komplikují situaci. Táhne k jasným a jednoduchým závěrům, přenáší již získané schopnosti a dovednosti do praxe. Myšlení je egocentrické, vázané na přítomnost. V tomto období se prudce rozvíjí fantazie a představivost, což souvisí s dětskou lží a zkreslováním reality. Dítě si začíná mluvit samo pro sebe, což je v podstatě komunikace sama se sebou, která je později důležitá k regulaci chování, a také k přemýšlení. Osvojuje si další normy, rozvíjí se svědomí. Identita dítěte se tvoří tím, jak je posuzováno okolím a dítě v tomto věku přijímá vzory a ztotožňuje se s nimi. V tomto období si vytváří i pohlavní identitu, což je výsledkem sociálního učení. Nyní začínají děti upřednostňovat kontakt se stejným pohlavím. Projevem dalšího osamostatňování je zájem o kontakt s vrstevníky, se kterými je, na rozdíl od dospělých, ve stejné pozici. Vybírá si kamarády jemu samotnému nejvíce podobné, což je

důsledkem egoismu, který stále přetrvává. Toto období končí nástupem do základní školy, kdy by dítě mělo být dostatečně zralé jak po stránce psychické, tak i fyzické.

1.2.1 Motorika

Vývoj motoriky postupuje se zráním nervové soustavy a s praktickým cvičením pohybového ústrojí v běžných denních situacích. Ve třech letech má dítě podstatnou část motorického vývoje už za sebou. V oblasti *hrubé motoriky* dosáhlo dítě vzpřímeného postoje, naučilo se chodit a běhat, jezdit na tříkolce apod. Dokáže stát na jedné noze, ale pouze okamžik. Čtyřleté dítě zvládá chůzi po přímce, která je na zemi nakreslena křídou, dokáže skákat na jedné noze, nebo skočit přes překážku vysokou dvanáct až patnáct centimetrů. Rovněž zde dochází ke zlepšení hodů míčem a to jak v délce hodů, tak v míření na cíl. Pětileté dítě zvládá chůzi pozpátku, dokáže deset skoků vpřed, aniž by spadlo. Chytí míč hozený ze vzdálenosti jednoho metru, na jedné noze dokáže stát po dobu několika vteřin. (Allen, Marotz, 2002). Před nástupem do školy by mělo dítě dokázat udržet rovnováhu, skákat po jedné noze i snožmo. Mělo by zvládnout hod míčem horním i spodním obloukem a jeho chycení. Rovněž by mělo zvládnout přelézt překážku a učit se zapojovat drobné svalstvo, čímž se pohyby dítěte stávají půvabnějšími (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012). Jak uvádějí Mertin a Gillernová (2010), roste kvalita pohybové koordinace. Pohyby dítěte jsou přesnější, plynulejší a účelnější. Dítě již velmi dobře dokáže s rodiči nebo jinými dospělými napodobovat sportovní aktivity. V tomto období je vhodné pozvolna začínat se sporty jako je plavání, jízda na kole, lyžování.

Jak uvádí Matějček (2005), v oblasti *jemné motoriky* si tříleté dítě již osvojilo v základní formě dovednosti například zacházení s tužkou, svlékání, oblékání, rozepínání knoflíků. Předškolní dítě se učí stříhat nůžkami, dovede jíst nejen lžičkou, ale celým příborem, dovede používat kartáček na zuby, dokáže rukama zpracovávat materiál jako je například modelína. Stejně tak uvádějí Allen a Marotz (2002), že tříleté dítě s tužkou zachází daleko obratněji než v batolecím věku. Tužku již nedrží celou dlaní, drží ji mezi ukazovákem, prostředníkem a palcem. Rádo si hraje s modelínou, kterou mačká nebo do ní různě tluče. Zde už můžeme postupně sledovat, jakou ruku má dítě dominantní. Dokáže listovat v knize a obracet listy po jedné stránce. Při sebeobsluze dítě zvládá

umytí a utření rukou i čištění zubů, které je zatím nedůkladné. Čtyřleté dítě již kreslí nebo maluje se záměrem, dokáže navlékat korálky, z modelíny dokáže tvarovat různé objekty. Pětileté dítě zvládá manipulaci s nůžkami a dokáže vystřihnout podle linie, zatím však nepřesně. Podle předlohy odkáže překreslit různé útvary jako je čtverec, trojúhelník, zvládne i některá písmena. Z kostek již dokáže stavět podle vzoru. V tomto období už by mělo být zřejmé, která ruka je u dítěte dominantní. Dle Sedláčkové, Syslové a Štěpánkové (2012) by dítě šestileté (tedy před nástupem do školy) mělo být v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky školsky zralé tak, aby zvládlo pohyby k osvojení psaní. „*Mělo by mít uvolněné zápěstí, správně držet tužku a mít rozvinutou manuální obratnost opírající se o souhru oka a ruky. Pohyb by měl vycházet z uvolněného ramenního kloubu, loktu a zápěstí. Svaly ruky by měly být přiměřeně uvolněné a dovolovat snadnou manipulaci s tužkou do různých směrů.*“ (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012, s. 56)

1.2.2 Poznávací procesy

Poznávání u dětí předškolního věku je zaměřeno na nejbližší svět a pochopení pravidel, která v něm fungují. Vágnerová (2012) dále uvádí, že Piaget toto období kognitivního vývoje označil jako *období názorného, intuitivního myšlení*. Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky, je nepřesné. Stejně tak Šulová (2010) označuje vnímání dítěte předškolního věku jako globální, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, ale zatím není schopno rozlišovat základní vztahy. V tomto období se rozvíjí zraková a sluchová diferenciacce. I když se dítě orientuje v nejbližším okolí jako je domov, školka, vnímání prostoru je dosud nepřesné. Nepřesně vnímá časové úseky, přeceňuje čas, který tráví nezajímavým způsobem, a naopak. Dítě posuzuje čas pouze ve vztahu ke konkrétní činnosti. Příklad: „Ještě třikrát se vyspím a pojedu k babičce.“ V předškolním období převažuje paměť mechanická, záměrná paměť se vyvíjí až kolem pátého roku. Dítě si v tomto období lépe zapamatuje konkrétní události než slovní popis. Zatím převažuje paměť krátkodobá, dlouhodobá paměť nastupuje mezi pátým a šestým rokem.

Vágnerová (2012) uvádí způsob, jakým dítě nazírá na svět a jaké informace si vybírá. Dítě ulpívá na jednom, obvykle perцепčně nápadném znaku, který je pro něj

považován za podstatný, například výrazná barva, a přehlíží znaky jiné, méně výrazné, i když objektivně významnější. Tuto subjektivně podmíněnou redukci informací označuje Vágnerová jako *centraci*. Dětský *egocentrismus* se projevuje tak, že dítě ulpívá na svém vlastním názoru a je přesvědčeno, že jeho názor je jediný možný. Ještě nechápe, proč by mělo situaci posuzovat z více hledisek. Typický pro tento věk je takzvaný *fenomenismus*, je kladen důraz na určitou, zjevnou podobu světa, nebo na takovou představu. Pro dítě je svět takový, jak vypadá a jeho podstatu ztotožňuje s viditelnými znaky. Odmítá například akceptovat, že velryba není ryba. Přetrvávající vázanost na přítomnost, která souvisí s fenomenismem je takzvaný *prezentismus*. Obraz světa spočívá v tom, že představuje subjektivní jistotu. Dítě si myslí, že je to doopravdy tak, protože to vidí a může se o tom opakovaně přesvědčit. Vágnerová dále uvádí způsob, jakým dítě informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje. *Magičnost* znamená, že si dítě při interpretaci dění v reálném světě pomáhá fantazií. Děti v předškolním věku příliš nerozlišují skutečnost a fantazii. Další způsob zpracování informací je pro děti typický *antropomorfismus*, to je přičítání lidských vlastností neživým objektům. Například voda může běžet přes kameny, sluníčko jde po obloze. Děti předškolního věku umějí odlišit živé a neživé, ale ještě nejsou schopné tyto rozdíly přehlížet a očekávat od neživých věcí projevy živých bytostí. Způsob, jakým si dítě vykládá vznik okolního světa, Vágnerová označuje jako takzvaný *arteficialismus*. Dítě si vysvětluje, že rybník vznikl tak, že do něj někdo (nejspíš nějaká osoba) vylil vodu. Hory vznikly tak, že někdo dal hromadu kamení na sebe a ty kameny vyrostly a podobně. Přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost, Vágnerová označuje jako *absolutismus*. Z toho pramení určitá dětská potřeba jistoty. Pro předškolní děti je relativita názorů dospělých nepochopitelná.

1.2.3 Jazykové schopnosti

Předškolní dítě používá jazyk na úrovni, která odpovídá dosaženému stupni rozvoje poznávacích procesů. Děti se v tomto věku často ptají. Z toho, jak otázky formulují, vyplývá, jakým způsobem právě uvažují. Časté jsou otázky typu *proč a jak*, protože dítě má potřebu pochopit příčinné vztahy a souvislosti. Tyto otázky mají význam nejen

pro obohacení znalostí, ale i pro obohacení dětského slovníku a pro rozvoj správného vyjadřování (Vágnerová, 2012).

V předškolním věku se u dětí velice rychle rozrůstá slovní zásoba. Zatím co tříleté dítě má v slovní zásobě zhruba 700-900 slov, ve čtyřech letech tvoří již čtyřslovné věty a má ve své slovní zásobě 1200 slov a dovede pěkně popsat obrázek. V pěti letech se slovní zásoba rozroste na 2000 slov. Dítě v tomto věku velice bedlivě poslouchá řeč dospělých a mluvní vzory dospělých jsou pro něj skutečnými modely mateřštiny jak ve formální složce, tak i v obsahu sdělení (Lisá, Kňourková, 1986).

1.2.4 Kresba, hra, pohádky

V prvních třech letech života se jedná o přípravné stadium kresby nazývané čáranice, které se postupně vyvíjí v kresbu kruhového tvaru nebo nepravidelného oválu. Kolem třetího roku se objevuje svislá a vodorovná čára, a také první obrazce jako kruh, trojúhelník, čtverec, ale zpravidla se zaoblenými rohy.

První zobrazovanou formou v kresbě dítěte je postava (Bednářová, Šmardová, 2006). Po třetím roce dítě kreslí postavu jako nepravidelný kruh, k němuž je postupně připojována čára jako tělo. Postupně jsou vkreslovány detaily tváře, zpočátku nesprávně umístěné.

Mezi třetím a čtvrtým rokem se objevuje hlavonožec, čáry kreslí zprvu ve vertikálním směru znázorňující nohy, potom v horizontálním jako ruce. Ve čtvrtém a pátém roce je kresba postavy již obsahově propracovanější, ale provedení velmi záleží na individuálním vývoji dítěte. Objevují se prsty jednou čarou, jednodimenzionálně, vlasy. V pátém roce dítě kreslí detail jako, uši, vlasy, pupík, čepice, a objevuje se dvoudimenzionální kresba nejen trupu, ale i rukou a nohou. Kolem šestého roku je dvoudimenzionální kresba již častá, postava je proporcionálnější a zřetelně čitelná. Ruce jsou nasazeny k trupu nebo směřují vzhůru. Rozlišuje postavu kreslenou podle pohlaví. Ke zpřesnění proporcí dochází v sedmém roce, kdy dítě kreslí i detaily oblečení.

Hra je pro dítě v předškolním věku nejčastější a nejpřirozenější aktivitou. Jak uvádí Svobodová (2010), hra dítěti přináší uspokojení, dítě se hrou učí a získává zkušenosti.

Ve hře si dítě přehrává situace, které se mu staly a kterým nerozumí a pomáhá mu zapomenout na problémy, se kterými se neumí vyrovnat. I Vágnerová (2012) uvádí, že symbolická hra slouží dítěti jako prostředek k vyrovnání se s realitou. Při hře se dítě může chovat podle svých vlastních představ a realitu přizpůsobit svým potřebám, protože je při hře svobodné a daný problém si zpracuje tak, jak samo chce. Hra tematická, tedy hra na něco, slouží jako procvičování budoucích rolí, kdy má dítě možnost prožít si různé sociální role a řešit různé situace. Dítě si hraje prakticky na vše, co vidí nebo prožije ve svém okolí. Na maminku a tatínka, na školu, ale třeba také na zloděje, přičemž na sebe dítě přijme negativní roli. Ve hře se dítě naučí vnímat dobré i zlé, naučí se rovněž vnímat své osobnostní vlastnosti.

Jak Matějček (2005) uvádí, děti v předškolním období již zpravidla dozrávají ke spolupráci ve hře. Naproti tomu děti v batolivém období, si hrají paralelně. Ve třech letech již dovedou sdílet společný prostor a čas, dokonce i společný tvůrčí záměr. Tato souhra zpočátku nevydrží příliš dlouho, ale už je základem pro hru kooperativní.

Matějček považuje předškolní věk vrcholnou dobou fantazie, a tedy i vrcholnou dobou *pohádek*. Jedno k druhému neodlučně patří. Prostřednictvím pohádek se dítě učí co je správné, co je špatné, kdo je hodný, kdo je zlý, že zlo bývá potrestáno atd. I Vágnerová (2012) uvádí, že i když jsou pohádky zjednodušenými příběhy, pomáhají dětem pochopit fungování skutečného světa, jsou abstrakcí obecných situací a vztahů.

1.2.5 Emoční vývoj

Oproti batolecímu věku je emoční prožívání dětí v předškolním věku stabilnější a vyrovnanější. Výbuchy zlosti a vzteku již nejsou tak časté, protože dítě lépe chápe příčiny vzniku nepříjemných situací. Některé projevy strachu souvisí s rozvojem dětské představivosti, které je dítě schopno vytvořit si různé imaginární bytosti. Míra bázlivosti se u dětí liší v souvislosti s typem temperamentu, kdy dítě na stejné podněty reaguje různým způsobem. Strach může být také posílen negativní zkušeností. Děti v předškolním věku bývají častěji pozitivně laděné a mají smysl pro humor, který odpovídá jejich způsobu uvažování a rovněž souvisí s rozvojem jazykových schopností. Předškolní dítě je již schopné chápat dimenzi nejbližší budoucnosti a dokáže se na něco

těšit. Dokáže se ale také budoucího dění obávat. V předškolním období se rozvíjí *emoční inteligence*, kdy děti již chápou význam emocí a vědí, že vyjadřují pozitivní či negativní hodnocení, se kterými je spojeno uspokojení či neuspokojení. Dokáží již odhadnout budoucí citové prožitky nejen své, ale i jiných lidí. Zatímco orientace v základních emocích je pro děti předškolního věku jednoduchá, porozumění emocím je pro ně obtížné. Předškolní děti si zatím neuvědomují, že někdo může být zároveň šťastný a pyšný, nebo smutný a stydět se. Děti začínají chápat příčiny různých emočních reakcí. Ve třech letech dovedou identifikovat pozitivní dění, příčiny negativních emocí identifikují obtížněji. Po čtvrtém roce rozliší situace vyvolávající zlost a strach. Na konci předškolního věku dovedou rozlišit negativní emoce a jejich příčiny, veškeré pozitivní prožitky zahrnou do kategorie radosti. Kontrolovat emoční prožitky i chování umožňuje emoční regulace. Protože předškolní děti již svým emocím lépe rozumějí, mohou se i snáze ovládat. Příklad: Pětiletý chlapec říká, že se „trochu vztekal, ale jenom chvíli“, a při tom si uvědomuje, že by se takto chovat neměl. Schopnost regulovat své vlastní emoce závisí na temperamentu dítěte. U dítěte se rozvíjí sebehodnotící emoce, které mohou být pozitivní i negativní. Předškolní děti dokážou prožívat hrdost, ale i pocit viny. V tomto období se rovněž rozvíjejí vztahové emoce, zpřesňují a diferencují se city jako je láska, sympatie, nesympatie. Rozvíjejí se také pocity sounáležitosti a soucit (Vágnerová, 2012).

1.2.6 Sociální vývoj

Vágnerová (2012) označuje předškolní věk jako fázi přesahu rodiny, kdy socializace probíhá i mimo rámec rodiny, tedy nejbližšího prostředí příbuzných a známých. Většina předškolních dětí je schopna se samostatně zařadit do jiných sociálních skupin a navazovat zde nové vztahy. *Rodina* je pro dítě základem jistoty a bezpečí. Teritorium domova, ve kterém má dítě své místo: pokoj, lůžko, hračky atd. Další skupinou jsou *vrstevníci*, kteří přispívají k diferenciaci vztahů i k potřebnému osamostatňování. V tomto teritoriu dítě nemá stabilně vyčleněno své místo. První institucí, se kterou se dítě setkává, je *mateřská škola*. Tady dítě získává nové sociální zkušenosti a dovednosti, ale vystupuje zde již jako samostatný jedinec. V tomto teritoriu dítěti jako jedinci téměř nic nepatří, prostor i hračky patří všem. Pro další vývoj osobnosti

dítěte je důležitá role vrstevníka, kterou získává ve vztahu k cizím dětem například na hřišti, v sousedství, ale především v mateřské škole. Další důležitou rolí je role kamaráda, ve které dítě navazuje bližší vztah k jinému dítěti. Poslední rolí v rámci sociální expanze je role žáka mateřské školy.

1.3 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je nedílnou součástí dalšího výchovně vzdělávacího procesu. Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti takové prostředí, ve kterém se dítě bude cítit bezpečně. Prostor, který mu poskytne dostatek přiměřených podnětů k jeho dalšímu rozvoji. Předškolní vzdělávání by mělo dítěti poskytovat odbornou péči a obohacovat smysluplně jeho denní program tak, aby usnadnil jeho další vzdělávací i životní cestu. Čas prožitý v mateřské škole má být pro dítě příjemnou zkušeností, radostí a základem pro jeho další vzdělávání. Předškolní vzdělávání je dítěti poskytováno v souladu s jeho věkovými možnostmi a zvláštnostmi a mělo by být vázáno k individuálním potřebám dítěte, a to i potřebám specifickým.

„Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol s upraveným vzdělávacím programem), popř. je realizováno v přípravných třídách základních škol. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. V procesu vzdělávání i v jeho organizaci se proto řídí obdobnými pravidly jako školy ostatní. Předškolní vzdělávání se obvykle organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi)¹ let.“ (Smolíková, 2004, s. 5)

Vzdělávací obsah v RVP PV není koncipován pro děti mladší tří let. V minulosti byly tyto děti vzdělávány podle Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy. V současné době neexistuje žádný vzdělávací program pro děti mladší tří let.

¹ Nový školský zákon umožňuje odložit povinnou školní docházku nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. RVP VP, s. 5

1.3.1 Přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání

O přijetí dítěte do mateřské školy rozhoduje ředitel za podmínek stanovených podle § 34 v zákoně 561/2004 Sb., školského zákona ve znění pozdějších předpisů.

Ředitel mateřské školy stanoví v dohodě se zřizovatelem místo, termín a dobu pro podání žádosti o přijetí dětí k předškolnímu vzdělávání od následujícího školního roku a zveřejní je způsobem v místě obvyklým.

Rozhoduje o přijetí dítěte do mateřské školy, popřípadě o stanovení zkušebního pobytu dítěte, jehož délka nesmí přesáhnout tři měsíce.

K předškolnímu vzdělávání se přednostně přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Pokud mateřská škola nemůže v posledním roce dítě před zahájením povinné školní docházky přijmout z kapacitních důvodů, zajistí obec, v níž má dítě místo trvalého pobytu, zařazení dítěte do jiné mateřské školy. Při přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání je třeba dodržet podmínky stanovené zvláštním právním předpisem, kterým je zákon č. 500/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, správní řád.

O přijetí dítěte se zdravotním postižením rozhodne ředitel mateřské školy na základě písemného vyjádření školského poradenského zařízení, popřípadě také registrujícího lékaře.

Ředitel může rozhodnout o přejetí dítěte k předškolnímu vzdělávání i v průběhu školního roku.

Zřizovatel může také určit mateřskou školu nebo její odloučené pracoviště ke vzdělávání dětí zaměstnanců zřizovatele nebo jiného zaměstnavatele. Na tuto mateřskou školu nebo odloučené pracoviště se nevztahují odstavce 2 až 4 a § 35, odst. 1. O přijetí do této mateřské školy nebo odloučeného pracoviště rozhoduje ředitel na základě kritérií stanovených zřizovatelem, je-li jím stát, kraj, obec nebo svazek obcí, a v ostatních případech rozhoduje na základě kritérií stanovených vnitřním předpisem právnické osoby vykonávající činnost školy. Kritéria pro přijímání do mateřské školy se zveřejňují předem, a to způsobem umožňujícím dálkový přístup.

Pokud se v mateřské škole vzdělává dítě pravidelně kratší dobu, než odpovídá provozu, v němž je vzděláváno, může ve zbývajících dobách mateřská škola vzdělávat další dítě,

aniž by se započítávalo do počtu dětí v mateřské škole pro účely posouzení souladu s nejvyšším povoleným počtem dětí zapsaným v rejstříku škol a školských zařízení podle § 144 odst. 1 písm. e).

V měsících červenci a srpnu lze přijmout do mateřské školy děti z jiné mateřské školy, to nejvýše na dobu, po kterou jiná mateřská škola přerušila provoz. Na přijímání dětí podle věty první se nevztahuje nejvyšší povolený počet dětí zapsaný v rejstříku škol a školských zařízení podle § 144 odst. 1 písm. e), ředitel mateřské školy však je povinen zajistit, aby počet dětí, které se účastní vzdělávání v témž okamžiku, nepřekročil nejvyšší povolený počet dětí.²

Jak je výše uvedeno, k předškolnímu vzdělávání jsou přednostně přijímány děti v posledním roce před zahájením školní docházky. Pokud není kapacita mateřské školy naplněna, může ředitel mateřské školy přijmout k předškolnímu vzdělávání dítě mladší tří let. Ředitel mateřské školy stanoví kritéria, podle kterých bude postupovat při přijetí dítěte do mateřské školy. Ta ovšem nesmí být pro dítě diskriminační.

MŠMT ČR: *„Dítě se přijímá k předškolnímu vzdělávání, jehož cíle jsou vymezeny v § 33 zákona č. 561/2004 Sb. Z tohoto ustanovení jednoznačně vyplývá, že předškolní vzdělávání skutečně spočívá především ve vzdělávací činnosti, nikoliv v poskytování péče; dítě přijaté k předškolnímu vzdělávání tedy musí být od počátku připraveno plnit požadavky stanovené rámcovým programem předškolního vzdělávání a školním vzdělávacím programem dané mateřské školy.“* (Informatorium, 2/2015, s. 30)

1.3.2 Ukončení předškolního vzdělávání

Dle § 35 školského zákona č. 561/2004 Sb., může ředitel mateřské školy rozhodnout o ukončení předškolního vzdělávání. Na rozhodnutí o ukončení předškolního vzdělávání musí ředitel zákonného zástupce dítěte předem písemně upozornit. Důvody pro ukončení předškolního vzdělávání jsou čtyři:

- dítě se bez omluvy zákonného zástupce nepřetržitě neúčastní předškolního vzdělávání po dobu delší než dva týdny

² Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 34

- zákonný zástupce závažným způsobem opakovaně narušuje provoz mateřské školy
- ukončení doporučí v průběhu zkušebního pobytu dítěte lékař nebo školské poradenské zařízení
- zákonný zástupce opakovaně neuhradí úplatu za vzdělávání v mateřské škole nebo úplatu za školní stravování (§ 123) ve stanoveném termínu a nedohodne s ředitelem jiný termín úhrady

1.3.3 Předpisy o požární ochraně

Věk dětí mladších tří let řeší ČSN 73 0802, která je závazná, protože je uvedena jako příloha vyhlášky 23/2008 Sb.³ o technických podmínkách požární ochrany staveb. Předpisy o požární ochraně hovoří o dětech mladších než tři roky jako o osobách neschopných samostatného pohybu, takže z pohledu požární bezpečnosti staveb se jedná o zhoršení podmínek požární bezpečnosti a měla by být provedena změna v užívání i v návaznosti na vyhlášku č. 398/2009 Sb.⁴, o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb.

Mateřské školy, kde se budou vyskytovat děti mladší tří let, musí být zařazeny dle § 4 odst. 2 písm. h) zákona o požární ochraně jako prostory se zvýšeným požárním nebezpečím a tyto školy musí mít zpracovány dokumentaci požární ochrany dle uvedeného zákona.⁵

1.4 Vývojové rozdíly mezi dvou a tříletými dětmi vzhledem k RVP PV

Jak je výše uvedeno, RVP VP je koncipován pro děti zpravidla od tří let věku. Vzhledem k tomu, že je možné přijímat do mateřské školy i děti mladší tří let, měly by být tyto děti připraveny plnit požadavky RVP PV. Vývojové rozdíly mezi dítětem dvouletým a tříletým jsou patrné ve všech vzdělávacích oblastech RVP PV.

³ Vyhláška 23/2008 Sb., o technických podmínkách požární ochrany staveb

⁴ Vyhláška 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb

⁵ Zákon o požární ochraně č. 133/1985 Sb., § 4 odst. 2 písm. h)

Dítě a jeho tělo

V této oblasti se dvouleté dítě asi nejvíce přibližuje k RVP PV. Především v oblasti hrubé motoriky, kdy se rozvíjí jeho schopnost pohybovat se bezpečně v běžném prostředí. Rozvíjí se koordinace a nápodoba pohybů, která je však na samém počátku. V počátečních fázích je rovněž koordinace ruky a oka, kdy se manipulace omezuje na velké předměty, manipulace s drobnými předměty je náročná. Práce s grafickým materiálem a různými pracovními pomůckami je pro dvouleté děti obtížná, zdokonaluje se až před třetím rokem. V sebeobsluze potřebuje dítě pomoc dospělého. Orientace v tělním schématu je zaměřena pouze na základní a často používané části těla jako ruce, nohy, hlava, břicho, další části těla dítě nevnímá (Matějček, 2005).

Dítě a jeho psychika

Tato oblast je dvouletým dítětem naplňována snad pouze v rozvoji jazyka a řeči. Dítěti v tomto věku se rychle rozšiřuje slovní zásoba, zlepšuje se kvalita slovního projevu a narůstá potřeba komunikovat a domluvit se. Gramatická správnost a formální vyspělost řeči je ale na velmi nízké úrovni, často ji ještě nelze posoudit, stejně jako schopnost vyjádřit své myšlenky, vyprávět, vést dialog.

Poznávací schopnosti a funkce se rozvíjí v závislosti na hrubé motorice. Myšlení je názorné, pozornost velmi krátkodobá, vnímání je především zrakové, bezděčné, zaměřené na podstatné znaky. Nedokáže záměrně využívat paměť. Před tvořivostí a fantazií převládá spíše napodobování. Úroveň kognitivních schopností odpovídá nezralosti nervové soustavy. Kresba je na úrovni bezobsahové čáranice, jde spíše o zajímavost procesu kresby, zanechávání stopy, bez dalšího významu pro dítě. Časoprostorovou orientaci, základní matematické, číselné a početní operace a řešení problémů u dítěte v batolecím věku vzhledem k RVP PV nelze posuzovat.

U dvouletého dítěte převládá egocentrismus, city a emoce dítě vyjadřuje především na základě toho, co mu vyhovuje, co se mu líbí nebo nelíbí, což souvisí s obdobím vzdoru a přizpůsobování se společenským normám, nárokům a zráním osobnosti dítěte. Děti nechápou smysl dodržování pravidel, nedokážou ovládat své chování a jednat s určitým záměrem (Vágnerová, 2012). K obsahu RVP PV se v této oblasti přiblíží až ve třech letech.

Dítě a ten druhý

Dvouleté dítě ještě neumí spolupracovat s vrstevníky, často je vnímá jako předměty, nebo jiné objekty v jeho okolí. Nepotřebuje partnery pro hru, hraje si samo, vedle ostatních. Vyžaduje pozornost dospělého a někdy i jeho partnerství ve hře. Je schopno komunikace s dospělým, především při naplňování svých potřeb jak je zvyklé z rodiny, komunikaci s vrstevníky ve dvou letech příliš nevyhledává (Matějček, 2005). Pro naplňování cílů této oblasti dítě dozrává až kolem třetího roku věku.

Dítě a společnost

V této oblasti je dítě schopno vnímat přítomnost vrstevníků, ale zařazení do skupiny dětí je spíše pasivní. Je vedle skupiny dětí, nereaguje na ně a spíše si jich nevšímá. Není schopno kooperovat, domluvit se a respektovat společenská pravidla tak, jak udává RVP PV. Až kolem třetího roku je schopné kontaktu s vrstevníky. Kontakt je ale na nejnižší možné úrovni. Tato oblast neodpovídá vývojovým specifikům dvouletých dětí (Matějček, 2005).

Dítě a svět

Vnímání světa dvouletého dítěte je omezeno na nejbližší rodinu, domov, známé prostředí. Není schopno vnímat širší souvislosti o světě lidí, přírody, kultury, techniky. Neuvědomuje si hrozící nebezpečí a samo se ještě nedokáže chovat bezpečně v neznámém prostředí (Vágnerová, 2012). Ani tato oblast RVP PV neodpovídá úrovni zrání a vývoje dvouletého dítěte.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíl práce

Cílem práce je posouzení připravenosti začlenění dvouletých dětí do běžné skupiny předškolních dětí ve věku od tří do šesti let a popsat specifičnost práce s dvouletými dětmi v mateřské škole.

2.2 Výzkumné otázky

1. Předpokládám, že v oblasti motoriky budou mít dvouleté děti větší problémy, se zapojením dle RVP PV.
2. Předpokládám, že největší obtíže budou mít dvouleté děti v oblasti řečových dovedností.
3. Předpokládám, že v oblasti kognitivních schopností dvouleté děti nedosáhnou na kritéria RVP PV.
4. Jaké jsou názory pedagogických pracovníků na přijímání dvouletých dětí k předškolnímu vzdělávání?
5. Jak jsou mateřské školy po materiální stránce vybaveny v souvislosti s přijímáním dvouletých dětí?

3. METODIKA

3.1 Metody výzkumu

Cíl mé práce vyžadoval získávání podrobných informací na základě popisu každodenní situace, která probíhá v přirozených podmínkách. Zvolila jsem metodu kvalitativního výzkumu, zaměřeného více na hloubku a podstatu věcí a nevyžadujícího vyhodnocení pouze statistickými údaji (Strauss, Corbinová, 1999).

Hendl (1999) charakterizuje kvalitativní výzkum jako intenzivní a dlouhý kontakt s terénem nebo životní situací.

3.1.1 Kazuistika

Právě kazuistika, tedy osobní případová studie, umožňuje podrobný výzkum případu v širším kontextu (Hendl, 1999). Pro objektivní posouzení je nutné získat co nejvíce informací z různých zdrojů, zjistit související faktory, příčiny a vztahy, aby bylo možné dojít k co nejobjektivnějším závěrům. V kazuistikách popisují jednotlivé případy dětí a důvody, které mě vedly k výběru konkrétního dítěte. V rodinné anamnéze se zmiňují o podmínkách, aktuální situaci a souvislostech v rodině. Další částí kazuistiky je osobní anamnéza dítěte a významnou část tvoří také pedagogická anamnéza. Bude předloženo pět kazuistik.

3.1.2 Pozorování

Další metodou výzkumu bude přímé pozorování v přirozené situaci. Pozorování je základem zkoumání jedince nebo skupin jedinců. Přináší informace o tom, co se skutečně děje, o projevech a vztazích lidí. Nejvíce vypovídá o skutečnosti a umožní dosáhnout nezkreslených informací (Hendl, 1999). Přímé pozorování může být prováděno jako participantní otevřené, participantní skryté nebo neparticipantní. Toto dělení udává míru interakce výzkumníka se zkoumanými subjekty a jejich informovanosti o prováděném výzkumu. Jelikož předmětem mého zkoumání je adaptace dvouletých dětí v heterogenní třídě mateřské školy, zvolila jsem pozorování participantní skryté, prováděné přímou účastí na dění ve skupině, bez informovanosti subjektů o prováděném výzkumu. Výsledky pozorování budou dlouhodobě a pravidelně zaznamenávány.

3.1.3 Rozhovor

Rozhovor je další metoda, která umožní přirozený a objektivní sběr informací potřebných k výzkumu. Je základní formou lidské komunikace. Jeho prostřednictvím se ptáme, zjišťujeme a získáváme potřebné informace. Pokud rozhovor používáme jako výzkumnou metodu, je nutné zvolit správnou formu vzhledem ke zkoumanému problému.

Pro kvalitativní výzkum lze použít rozhovor volný, který nemá žádnou předem danou strukturu, jak uvádí Hendl (1999), nebo polostrukturovaný, vyznačující se jasným účelem a osnovou, ale s velkou pružností procesu sběru informací.

Pro výzkum použiji rozhovor polostrukturovaný. V průběhu rozhovoru je možné s otázkami pružně pracovat, na základě vzájemné interakce s respondentem. Bude veden s učitelkami mateřské školy a jeho cílem bude získání zkušeností učitelek a zjištění subjektivních informací o problematice zařazování dětí mladších tří let do mateřských škol.

Pokud budeme pozorování používat jako metodu výzkumnou, pak musí být její provádění systematické. Při pozorování používáme především vnímání vizuální, ale i sluchové, hmatové a čichové. Flick (1995) in Hendl (1999) uvádí několik dimenzí pozorování:

- *skryté a otevřené* - úroveň informovanosti účastníků o prováděném pozorování
- *s účastí a bez účasti* – míra účasti pozorovatele na dění
- *systematické a nesystematické* – připravenost předpisu pozorování
- *v umělé situaci a v přirozené situaci*
- *pozorování sebe sama a pozorování jiné osoby*

Je důležité si uvědomit, jak budeme pozorování provádět a jaký typ pozorování použijeme. Základní typy, jak uvádí Hendl (1999), jsou *přímé* a *nepřímé* pozorování. Pozorování přímé, které jsem zvolila pro tuto práci, může být prováděno jako *participantní otevřené*, *participantní skryté*, nebo *neparticipantní*. Jelikož předmětem mého zkoumání jsou vzájemné vztahy a projevy chování ve skupině předškolních dětí, zvolila jsem pozorování participantní skryté, prováděné přímou účastí na dění ve skupině, bez informovanosti subjektů o prováděném šetření.

3.2 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem je skupina pěti dětí ve věku od dvou do tří let, které se začleňují do 27 členné heterogenní třídy v mateřské škole. Začleňování skupiny dětí bude pozorováno po dobu šesti měsíců. Dalším výzkumným souborem jsou učitelky, které

pracují s heterogenními skupinami dětí. Výzkum se konal v osmi mateřských školách v západočeském příhraničním regionu, kde jsou z kapacitních důvodů přijímány děti mladší tří let.

4. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

4.1 Pozorování dětí v rozvoji a učení

Stupnice pro hodnocení dítěte v jednotlivých dovednostech (způsobilostech)

- 1 – dosud nezvládá (má vážnější obtíže)
- 2 – zvládá s vynaložením maximálního úsilí
- 3 – přetrvávají problémy (občasné, dílčí)
- 4 – zvládá spolehlivě, bezpečně
- N – není hodnoceno (nelze říci, neprojevuje se)

Tab. č. 1a: Motorické dovednosti

Datum záznamu: 10/2015

| Celková pohybová koordinace a pohybové dovednosti | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|---|---------------|-------------|-----------------|--------------|-----------------|
| zachovává správné držení těla | N | N | N | N | N |
| správně dýchá | N | N | N | N | N |
| pohybuje se koordinovaně | N | N | N | N | N |
| chůze ze schodů a do schodů, střídá nohy | N | N | N | N | N |
| rovnováha ve stoji na jedné noze | N | N | N | N | N |
| hází a chytá míč, užívá různé náčiní | 2 | 2 | 2 | N | 1 |
| napodobuje pohyb podle vzoru | 1 | 1 | 2 | N | 1 |
| zachází s tužkou, barvami, nůžkami, papírem | 1 | 1 | N | N | 1 |
| používá běžné předměty, hračky a pomůcky odpovídajícím způsobem | 1 | 1 | 1 | N | 2 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| zvládá stolování, oblékání, obouvání | 1 | 1 | 1 | N | N |
| postará se o sebe a své věci | N | N | N | N | N |
| udržuje pořádek | N | N | N | N | N |
| pojmenovává části těla i některé orgány | 3 | 2 | 1 | N | 1 |
| chová se opatrně a bezpečně | 3 | 3 | N | N | N |

| Koordinace ruky a oka | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|------------------------------|--------|------|----------|-------|----------|
| zachází s nůžkami | N | N | N | N | N |
| cíleně skládá papír | N | N | N | N | N |
| vytrhává z papíru | N | N | N | N | N |
| modeluje | N | N | N | N | N |
| drží tužku správně | N | N | N | N | N |

| Sebeobsluha | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|--|--------|------|----------|-------|----------|
| kontrola tělesných potřeb a základní hygienické návyky | 3 | 2 | 3 | N | N |
| držení hrníčku | 2 | 1 | 1 | N | N |
| držení lžičky | 3 | 2 | 2 | N | 2 |
| držení příboru | N | N | N | N | N |
| samostatný příjem potravy | 3 | 3 | 3 | N | 2 |
| čisté stolování (nebryndá) | N | N | N | N | N |
| samostatné oblékání | 1 | 1 | N | N | 1 |
| samostatné obouvání | N | 1 | N | N | 2 |
| zavazování tkaniček | N | N | N | N | N |
| úklid hraček, pořádek ve svých věcech | N | N | N | N | N |
| jednoduché práce (zamést smetí apod.) | N | N | N | N | N |

Komentář: Výše uvedená tabulka nám napovídá, že žádné z pěti dětí zatím nemá správné držení těla, nedokáže správně dýchat, nepohybuje se koordinovaně, nedokáže jít ze schodů a do schodů se střídáním nohou a neudrží rovnováhu ve stoji na jedné noze. Tři z pěti dětí dokážou chytit míč s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě s vážnějšími obtížemi, jedno dítě vůbec. Napodobit pohyb podle vzoru zvládnou čtyři děti s vážnějšími obtížemi, jedno dítě vůbec. Tři děti s vážnějšími obtížemi zachází s tužkou, barvami, papírem, dvě děti nezvládají vůbec. Čtyři z pěti dětí s vážnějšími problémy používají běžné předměty, hračky a pomůcky odpovídajícím způsobem, jedno dítě nelze hodnotit. Tři z pěti dětí s vážnějšími obtížemi zvládají stolování, dvě děti nezvládají vůbec. Žádné z pěti dětí nedokáže udržet pořádek. Dvě z pěti dětí dokáží s mírnými obtížemi pojmenovat části těla, dvě děti zatím nezvládají pojmenovat, ale ukáží části těla, jeden chlapec není hodnocen, neprojevuje se. Dvě děti se chovají opatrně s občasnými problémy, tři děti nezvládají. Koordinace ruky a oka: Žádné z pěti dětí není schopno zacházet s nůžkami, cíleně skládat papír, vytrhávat z papíru, modelovat, ani držet správně tužku. Sebeobsluha: Kontrolu tělesných potřeb a základní hygienické návyky zvládají dvě děti s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, dvě děti vůbec. Držení hrníčku zvládá jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě se značnými obtížemi, dvě děti nezvládají vůbec. Držení lžičky zvládá jedno dítě s mírnými obtížemi, tři děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě vůbec (nelze hodnotit, neprojevuje se). Držení příboru nezvládá žádné z pěti dětí. Samostatný příjem potravy zvládají čtyři děti s občasnými obtížemi, jedno dítě nezvládá, odmítá potravu. Čisté stolování nezvládá žádné z pěti dětí, samostatné oblékání zvládají s vážnými obtížemi tři děti, dvě děti vůbec. Samostatné obouvání zvládá jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě se značnými obtížemi, tři děti nezvládají vůbec. Zavazování tkaniček, úklid hraček a jednoduché práce nezvládá žádné z pěti dětí.

Tab. č. 1b: Motorické dovednosti**Datum záznamu: 12/2015**

| Celková pohybová koordinace a pohybové dovednosti | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|---|--------|------|----------|-------|----------|
| zachovává správné držení těla | 2 | 1 | 2 | N | 2 |
| správně dýchá | 2 | 1 | 2 | N | 3 |
| pohybuje se koordinovaně | 2 | 2 | 2 | N | 3 |
| chůze ze schodů a do schodů, střídá nohy | 1 | 1 | 2 | N | 2 |
| rovnováha ve stoji na jedné noze | N | N | N | N | N |
| hází a chytá míč, užívá různé náčiní | 2 | 2 | 2 | N | 2 |
| napodobuje pohyb podle vzoru | 2 | 2 | 2 | N | 2 |
| zachází s tužkou, barvami, nůžkami, papírem | 2 | 1 | 2 | N | 2 |
| používá běžné předměty, hračky a pomůcky odpovídajícím způsobem | 3 | 2 | 3 | N | 2 |
| zvládá stolování, oblékání, obouvání | 3 | 2 | 2 | N | 2 |
| postará se o sebe a své věci | 1 | N | N | N | N |
| udržuje pořádek | 2 | N | N | N | N |
| pojmenovává části těla i některé orgány | 2 | 1 | N | N | 1 |
| chová se opatrně a bezpečně | 3 | 3 | 2 | N | N |

| Koordinace ruky a oka | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|------------------------------|--------|------|----------|-------|----------|
| zachází s nůžkami | 1 | N | 1 | N | 1 |
| cíleně skládá papír | N | N | N | N | N |
| vytrhává z papíru | 1 | N | N | N | N |
| modeluje | 3 | 1 | 1 | N | 1 |
| drží tužku správně | N | N | N | N | N |

| Sebeobsluha | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|--|---------------|-------------|-----------------|--------------|-----------------|
| kontrola tělesných potřeb a základní hygienické návyky | 3 | 3 | 3 | N | 1 |
| držení hrníčku | 3 | 3 | 3 | N | 2 |
| držení lžičky | 3 | 3 | 3 | N | 2 |
| držení příboru | N | N | N | N | N |
| samostatný příjem potravy | 4 | 4 | 4 | N | 4 |
| čisté stolování (nebryndá) | 3 | 2 | 3 | N | 2 |
| samostatné oblékání | 2 | 2 | 1 | N | 3 |
| samostatné obouvání | 2 | 2 | 2 | N | 3 |
| zavazování tkaniček | N | N | N | N | N |
| úklid hraček, pořádek ve svých věcech | 2 | N | 2 | N | N |
| jednoduché práce (zamést, smetít apod.) | 2 | N | 2 | N | N |

Komentář: Z výše uvedené tabulky vyplývá, že tři z pěti dětí zachovávají správné držení těla, jedno dítě s vážnějšími obtížemi, jedno dítě nelze hodnotit. Správné dýchání zvládá jedno dítě s občasnými problémy, dvě děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě s vážnějšími obtížemi, jedno dítě nelze hodnotit. Pohybovat se koordinovaně zvládá jedno dítě s občasnými obtížemi, tři děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Chůzi ze schodů a do schodů se střídáním nohou zvládají dvě děti s vynaložením maximálního úsilí, dvě děti se značnými obtížemi, jedno dítě nelze hodnotit. Rovnováhu ve stoji na jedné noze nezvládne žádné z pěti dětí. Házet a chytat míč, užívat různé náčiní zvládají čtyři děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Napodobovat pohyb podle vzoru zvládají čtyři děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Zacházet s tužkou, barvami, nůžkami, papírem zvládají tři děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě s vážnějšími obtížemi, jedno dítě nelze hodnotit. Používat běžné předměty, hračky a pomůcky odpovídajícím způsobem zvládají dvě děti s občasnými problémy,

dvě děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Zvládat stolování, oblékání, obouvání zvládá jedno dítě s občasnými problémy, tři děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Postarat se o své věci zvládá jedno dítě s vážnějšími obtížemi, čtyři děti nezvládají vůbec. Udržovat pořádek zvládá jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, čtyři děti nezvládají vůbec. Pojmenovat části těla dokáže jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, dvě děti s vážnějšími obtížemi, dvě děti vůbec. Opatrně a bezpečně se chovají dvě děti s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, dvě děti nelze hodnotit. Koordinace ruky a oka: Tři z pěti dětí začínají zacházet s nůžkami s vážnějšími obtížemi, dvě děti nelze hodnotit. Cíleně skládat papír nedokáže žádné z pěti dětí. Vytrhávat z papíru začíná jedno dítě s vážnějšími obtížemi, čtyři děti nezvládají vůbec. Modelovat zvládá jedno dítě s občasnými problémy, tři děti začínají modelovat s vážnějšími obtížemi, jedno dítě nelze hodnotit. Správně držet tužku nedokáže žádné z pěti dětí. Sebeobsluha: Kontrolu tělesných potřeb základní hygienické návyky zvládají tři děti občasnými problémy, jedno dítě s vážnějšími obtížemi, jedno dítě nelze hodnotit. Držení hrníčku zvládají tři děti s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Držení lžičky zvládají tři děti s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Držení příboru nezvládá žádné z pěti dětí. Samostatný příjem potravy zvládají čtyři děti spolehlivě, jedno dítě nelze hodnotit, odmítá stravu. Čisté stolování zvládají dvě děti s občasnými problémy, dvě děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Samostatné oblékání zvládá jedno dítě s občasnými problémy, dvě děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě s vážnějšími obtížemi, jedno dítě nelze hodnotit. Samostatné obouvání zvládá jedno dítě s občasnými problémy, tři děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Zavazování tkaniček nezvládá žádné z pěti dětí. Úklid hraček a udržování pořádku ve svých věcech zvládají dvě děti s vynaložením maximálního úsilí, tři děti nezvládají. Jednoduché práce zvládají dvě děti s vynaložením maximálního úsilí, tři děti nezvládají.

Tab. č. 1c: Motorické dovednosti**Datum záznamu: 2/2016**

| Celková pohybová koordinace a pohybové dovednosti | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|---|--------|------|----------|-------|----------|
| zachovává správné držení těla | 3 | 3 | 4 | - | 4 |
| správně dýchá | 4 | 2 | 4 | - | 4 |
| pohybuje se koordinovaně | 3 | 2 | 3 | - | 3 |
| chůze ze schodů a do schodů, střídá nohy | 3 | 1 | 3 | - | 3 |
| rovnováha ve stoji na jedné noze | 2 | 1 | 2 | - | 3 |
| hází a chytá míč, užívá různé náčiní | 3 | 2 | 3 | - | 3 |
| napodobuje pohyb podle vzoru | 3 | 2 | 3 | - | 3 |
| zachází s tužkou, barvami, nůžkami, papírem | 2 | 1 | 2 | - | 2 |
| používá běžné předměty, hračky a pomůcky odpovídajícím způsobem | 3 | 2 | 3 | - | 3 |
| zvládá stolování, oblékání, obouvání | 3 | 3 | 3 | - | 3 |
| postará se o sebe a své věci | 2 | 1 | 2 | - | 2 |
| udržuje pořádek | 2 | 1 | 2 | - | 2 |
| pojmenovává části těla i některé orgány | 3 | 2 | 2 | - | 2 |
| chová se opatrně a bezpečně | 3 | 3 | 3 | - | 2 |

| Koordinace ruky a oka | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|------------------------------|--------|------|----------|-------|----------|
| - zachází s nůžkami | 2 | 1 | 2 | - | 2 |
| - cíleně skládá papír | N | N | N | - | N |
| - vytrhává z papíru | 2 | N | 1 | - | 1 |
| - modeluje | 2 | 2 | 2 | - | 2 |
| - drží tužku správně | 2 | 1 | 2 | - | 1 |

| Sebeobsluha | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|--|---------------|-------------|-----------------|--------------|-----------------|
| kontrola tělesných potřeb a základní hygienické návyky | 4 | 4 | 4 | - | 3 |
| držení hrníčku | 3 | 3 | 3 | - | 2 |
| držení lžičky | 4 | 3 | 4 | - | 3 |
| držení příboru | 2 | N | 1 | - | N |
| samostatný příjem potravy | 4 | 4 | 4 | - | 4 |
| čisté stolování (nebryndá) | 3 | 3 | 3 | - | 2 |
| samostatné oblékání | 4 | 3 | 4 | - | 4 |
| samostatné obouvání | 4 | 4 | 4 | - | 4 |
| zavazování tkaniček | N | N | N | - | N |
| úklid hraček, pořádek ve svých věcech | 3 | 2 | 3 | - | 3 |
| jednoduché práce (zamést, smetít apod.) | 3 | 1 | 2 | - | 2 |

Komentář: Z výše uvedené tabulky je patrné, že dvě z pěti dětí zachovávají spolehlivě správné držení těla, dvě děti zachovávají správné držení těla s občasnými problémy, jedno dítě již není hodnoceno, protože z psychických důvodů nezvládlo adaptaci na mateřskou školu a bylo odhlášeno. Správně dýchají tři z dětí, jedno dítě správně dýchá s vynaložením maximálního úsilí (rozštěp rtu a patra). Koordinovaně se pohybují tři děti s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí. Chůzi do schodů a za schodů se střídáním nohou zvládají tři děti s občasnými problémy, jedno dítě s vážnějšími obtížemi. Rovnováhu ve stoji na jedné noze zvládá jedno dítě s občasnými problémy, dvě děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě s vážnějšími obtížemi. Házet a chytat míč, užívat různé náčiní, zvládají tři děti s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí. Napodobit pohyb podle vzoru zvládají tři děti s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí. Zacházet s tužkou, barvami, nůžkami, papírem, zvládají tři děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě s vážnějšími obtížemi. Používat běžné

předměty, hračky a pomůcky odpovídajícím způsobem zvládají tři děti s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí. Stolování, oblékání, obouvání zvládají všechny čtyři děti s občasnými problémy. Postarat se o sebe a své věci zvládají tři děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě s vážnějšími obtížemi. Pořádek udržují tři děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě s vážnějšími obtížemi. Pojmenovat části těla i některé vnitřní orgány dokáže jedno dítě s občasnými problémy, tři děti s vynaložením maximálního úsilí. Opatrně a bezpečně se chovají tři děti s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí. Koordinace ruky a oka: S nůžkami zachází tři děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě s vážnějšími obtížemi. Cíleně neskládá papír žádné z dětí. Vytrhává z papíru jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, dvě děti mají vážnější obtíže, jedno dítě nelze hodnotit. Modelují všechny čtyři děti s vynaložením maximálního úsilí. Dvě děti drží tužku s vynaložením maximálního úsilí, dvě děti mají vážnější obtíže. Sebeobsluha: Tři děti zvládají kontrolu tělesných a základních hygienických potřeb spolehlivě, jedno dítě má občasné problémy. Tři děti zvládají držení hrníčku s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí. Držení lžičky zvládají dvě děti spolehlivě, dvě děti mají občasné problémy. Držení příboru zvládá jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě s vážnějšími problémy, dvě děti nezvládají vůbec. Samostatně přijímají potravu všechny čtyři děti spolehlivě. Čisté stolování udržují tři děti s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí. Spolehlivě se oblékají tři děti, jedno dítě má občasné problémy. Všechny čtyři děti se spolehlivě samostatně obouvají. Tkaničky nedokáže zavázat žádné z dětí. Úklid hraček a udržování pořádku ve svých věcech zvládají tři děti s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí. Jednoduché práce zvládá jedno dítě s občasnými problémy, dvě děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě s vážnějšími obtížemi.

Tabulka č. 2a: Jazyk a řeč**Datum záznamu: 10/2015**

| Jazyk a řeč | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|--|---------------|-------------|-----------------|--------------|-----------------|
| pojmenovává většinu věcí a dějů v okolí | 1 | N | N | 2 | 2 |
| správně vyslovuje, mluví jasně a zřetelně | N | N | N | N | N |
| mluví gramaticky správně | N | N | N | N | N |
| zachytí myšlenku příběhu a zopakuje ji ve správných větách | N | N | N | N | N |
| vede rozhovor, ptá se, slovně reaguje | 1 | N | N | 1 | 1 |
| reprodukuje říkanky a písničky | N | N | N | N | N |
| chápe slovní vtíp a humor | N | N | N | N | N |
| rozlišuje začáteční a koncové slabiky a hlásky | N | N | N | N | N |
| sleduje očima zleva doprava | N | N | N | N | N |
| pozná napsané své jméno | N | N | N | N | N |

Komentář: Výše uvedená tabulka nám napovídá, že dvě děti dokážou pojmenovat většinu věcí a dějů v okolí s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě má vážnější obtíže, dvě děti nelze hodnotit. Správně nevyslovuje, jasně a zřetelně nemluví žádné z pěti dětí. Gramaticky správně nemluví žádné z pěti dětí. Zachytit myšlenku příběhu a zopakovat ji ve správných větách nezvládá žádné z pěti dětí. Tři z dětí vedou rozhovor, ptají se a slovně reagují s vážnějšími obtížemi, dvě děti nelze hodnotit. Říkanky a písničky nereprodukuje zatím žádné z pěti dětí, rovněž slovní vtíp a humor nechápe žádné z dětí. Začáteční a koncové slabiky a hlásky nerozlišuje žádné z pěti dětí. Žádné z dětí nedokáže sledovat očima zleva doprava. Žádné z dětí nepozná napsané své jméno.

Tab. č. 2b: Jazyk a řeč**Datum záznamu: 12/2015**

| Jazyk a řeč | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|--|---------------|-------------|-----------------|--------------|-----------------|
| pojmenovává většinu věcí a dějů v okolí | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| správně vyslovuje, mluví jasně a zřetelně | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| mluví gramaticky správně | N | N | N | N | N |
| zachytí myšlenku příběhu a zopakuje ji ve správných větách | N | N | N | N | N |
| vede rozhovor, ptá se, slovně reaguje | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| reprodukuje říkanky a písničky | 3 | 1 | 2 | N | 2 |
| chápe slovní vtip a humor | N | N | N | N | N |
| rozlišuje začáteční a koncové slabiky a hlásky | N | N | N | N | N |
| sleduje očima zleva doprava | N | N | N | N | N |
| pozná napsané své jméno | N | N | N | N | N |

Komentář: Z výše uvedené tabulky je patrné, že čtyři z dětí pojmenovávají většinu věcí a dějů v okolí s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě zvládá s vážnějšími obtížemi. Dvě děti se snaží správně vyslovovat, mluvit jasně a zřetelně s vynaložením maximálního úsilí, tři děti začínají s vážnějšími obtížemi. Žádné z pěti dětí nemluví gramaticky správně, rovněž nezachytí myšlenku příběhu a nezopakuje ji ve správných větách. Tři děti vedou rozhovor, ptají se, slovně reagují s vynaložením maximálního úsilí, dvě děti začínají s vážnějšími obtížemi. Jedno dítě dokáže s občasnými problémy reprodukovat říkanky a písničky, dvě děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě s vážnějšími obtížemi, jedno dítě nelze hodnotit. Slovní vtip a humor nechápe žádné z pěti dětí. Začáteční a koncové slabiky a hlásky nerozlišuje žádné z pěti dětí. Sledovat očima zleva doprava nedokáže žádné z pěti dětí. Žádné z pěti dětí nepozná napsané své jméno.

Tab. č. 2c: Jazyk a řeč**Datum záznamu: 2/2016**

| Jazyk a řeč | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|--|--------|------|----------|-------|----------|
| pojmenovává většinu věcí a dějů v okolí | 3 | 3 | 3 | - | 3 |
| správně vyslovuje, mluví jasně a zřetelně | 2 | 1 | 2 | - | 2 |
| mluví gramaticky správně | N | N | N | - | N |
| zachytí myšlenku příběhu a zopakuje ji ve správných větách | N | N | N | - | N |
| vede rozhovor, ptá se, slovně reaguje | 3 | 2 | 2 | - | 2 |
| reprodukuje říkanky a písničky | 3 | 1 | 2 | - | 3 |
| chápe slovní vtíp a humor | N | N | N | - | N |
| rozlišuje začáteční a koncové slabiky a hlásky | N | N | N | - | N |
| sleduje očima zleva doprava | N | N | N | - | N |
| pozná napsané své jméno | N | N | N | - | N |

Komentář: Z výše uvedené tabulky je patrné, že čtyři z pěti dětí dokáží pojmenovat většinu věcí a dějů v okolí s občasnými problémy, jedno dítě není hodnoceno z důvodu, že z psychických důvodů ukončilo docházku do mateřské školy. Správně vyslovovat, mluvit jasně a zřetelně se tři děti snaží s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě má vážnější obtíže (rozštěp rtu a patra). Žádné z dětí nemluví gramaticky správně, rovněž žádné z dětí nedokáže zachytit myšlenku příběhu a zopakovat ji ve správných větách. Jedno z dětí vede rozhovor, ptá se, slovně reaguje a občasnými problémy, tři děti s vynaložením maximálního úsilí. Dvě děti reprodukují říkanky a písničky s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě s vážnějšími obtížemi. Slovní vtíp a humor nechápe žádné ze čtyř dětí. Začáteční a koncové slabiky a hlásky rovněž nerozlišuje žádné z dětí. Žádné z dětí nedokáže sledovat očima zleva doprava a nepoznává napsané své jméno.

Tab. č. 3a: Poznávací schopnosti a funkce**Datum záznamu: 10/2015**

| Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|--|---------------|-------------|-----------------|--------------|-----------------|
| dokáže se soustředit a udržet pozornost | N | N | N | N | N |
| postřehne, co je nové či změněné | N | N | N | N | N |
| rozlišuje tvary a další vlastnosti předmětů zrakem i hmatem | 1 | N | N | N | N |
| rozlišuje dva obrázky (jsou x nejsou stejné) | 2 | N | N | N | N |
| poskládá rozstříhaný obrázek, zvládá puzzle | N | N | N | N | N |
| rozlišuje a zná barvy (černá, červená, zelená, modrá, žlutá, hnědá, růžová, šedá atd.) | 2 | N | N | N | N |
| rozlišuje zvuky a tóny | 3 | N | 2 | 2 | 2 |
| vyjadřuje své představy, uplatňuje fantazii | N | N | N | N | N |
| je tvořivé, nápadité, vyjadřuje se prostřednictvím nejrůznějších činností | N | N | N | N | N |
| chápe význam piktogramů a jiných značek | N | N | N | N | N |
| rozlišuje základní geometrické tvary | 1 | N | N | N | N |
| uvažuje a přemýšlí | 2 | 1 | 1 | N | 2 |
| kreslí s určitým záměrem | N | N | N | N | N |
| chápe podstatné znaky a vlastnosti předmětů | N | N | N | N | N |
| porovnává, uspořádává a třídí předměty podle určitého pravidla (více, první, apod.) | N | N | N | N | N |
| orientuje se v elementárním počtu do deseti | N | N | N | N | N |
| chápe prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, u, vedle, mezi, apod.) | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| chápe elementární časové pojmy (teď, dnes, | 1 | N | N | 1 | 1 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| včera, zítra, ráno, večer, rok) | | | | | |
| učí se nazpaměť krátké texty, úmyslně si pamatuje a vybavuje | 1 | N | N | 1 | 1 |
| postupuje podle instrukcí a pokynů | 1 | 1 | 1 | N | N |
| odlišuje hru od systematické práce | N | N | N | N | N |
| kreslí, používá barvy, modeluje, konstruuje, tvoří z papíru, z jiných materiálů, přírodnin aj. | 1 | N | 1 | 1 | N |
| zpívá písně, zachází s jednoduchými hudebními nástroji, pohybuje se rytmicky | 3 | N | 1 | N | 1 |

| Sebepojetí, city, vůle | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|--|--------|------|----------|-------|----------|
| je samostatné | 2 | 1 | N | 2 | 2 |
| má svůj názor | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| aktivně se rozhoduje | 1 | N | 1 | N | 1 |
| ovládá se | 1 | N | N | N | N |
| umí souhlasit i odmítnout | 1 | 1 | N | N | 1 |
| uvědomuje si své silné i slabé stránky | N | N | N | N | N |
| vyrovnává se s neúspěchem | N | N | N | N | N |
| vyvine volní úsilí, soustředí se na činnost a její dokončení | N | N | N | N | N |
| respektuje daná pravidla v běžném chování i při hrách | N | N | N | N | N |
| zorganizuje činnost či hru | N | N | N | N | N |
| projevuje radost | 3 | 3 | 3 | N | 3 |
| projevuje soucit | N | N | N | N | N |
| projevuje náklonnost | 3 | 1 | 2 | N | 2 |
| projevuje nadšení | 3 | 3 | 3 | N | 3 |

Komentář: Z výše uvedené tabulky vyplývá, že žádné z pěti dětí se nedokáže soustředit na činnosti a udržet pozornost a nepostřehne, co je nové či změněné. Jedno z dětí se snaží rozlišit tvary a další vlastnosti předmětů zrakem i hmatem se značnými obtížemi, ostatní čtyři děti nerozliší vůbec. Dvě z dětí dokáží s vynaložením maximálního úsilí rozlišit dva obrázky (jsou stejné - nejsou stejné), ostatní tři děti nevládají. Poskládat rozstříhaný obrázek a skládat puzzle zatím nedokáže žádné z dětí. Jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí rozlišuje barvy, ostatní děti vůbec. Jedno dítě rozlišuje zvuky a tóny s občasnými problémy, tři děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Vyjadřovat své představy a uplatňovat vlastní fantazii nedokáže žádné z pěti dětí. Žádné z dětí zatím není tvořivé a nápadité, nevyjadřuje se prostřednictvím nejrůznějších pohybových činností. Žádné z dětí rovněž nechápe význam piktoqramů a jiných obrazných značek. Dvě děti se snaží s vážnějšími obtížemi rozlišit základní geometrické tvary (zatím pouze kolečko, kostička), ostatní tři děti nelze hodnotit. Tři děti s vynaložením maximálního úsilí uvažují a přemýšlí, dvě děti se značnými obtížemi. Se záměrem zatím nekreslí žádné z dětí, žádné z dětí rovněž nechápe podstatné znaky a vlastnosti předmětů, jejich podobu a rozdíl. Žádné z dětí zatím nedokáže porovnávat, uspořádávat a třídít předmět podle určitého pravidla (nepozná více, méně, první, poslední apod.). Žádné z dětí se zatím nedokáže orientovat v elementárním počtu do rozsahu první desítky. Se značnými obtížemi se snaží všech pět dětí chápat prostorové pojmy (pouze dole, nahoře, za, vedle). Tři z dětí s vážnějšími obtížemi chápou elementární časové pojmy (pouze teď, dnes, zítra), ostatní dvě děti se neorientují. Tři děti se s vážnějšími obtížemi učí nazpaměť krátké texty, úmyslně si zapamatují a vybavují, dvě děti nelze hodnotit. Tři děti dokáží s vážnějšími obtížemi postupovat podle instrukcí a pokynů, dvě děti nelze hodnotit. Žádné z dětí nedokáže odlišit hru od systematické práce. Tři děti se snaží kreslit, používat barvy, modelovat, konstruovat, tvořit z papíru a jiných materiálů pouze s pomocí a se značnými obtížemi, dvě děti nelze hodnotit. Jedno z dětí zpívá písně, zachází s jednoduchými hudebními nástroji a pohybuje se rytmicky podle hudby zatím s občasnými problémy, dvě děti se snaží s vážnějšími obtížemi, dvě děti nelze hodnotit. Sebepojetí, city a vůle: Tři děti se snaží být samostatné s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě s pomocí a vážnějšími problémy, jedno dítě nelze hodnotit. Čtyři děti se snaží prosadit svůj názor s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě zatím se značnými obtížemi. Tři děti

se snaží aktivně rozhodovat, zatím však nezvládají, jedno dítě nelze hodnotit. S vážnějšími obtížemi se snaží ovládat pouze jedno dítě, ostatní se neovládají. S vážnějšími obtížemi tři děti umí souhlasit i odmítnout, dvě děti nelze hodnotit. Své silné i slabé stránky si zatím neuvědomuje žádné z pěti dětí, rovněž žádné dítě se nedokáže vyrovnat s neúspěchem. Zatím žádné z dětí nevyvine volní úsilí, nesoustředí se na činnost a její dokončení. Rovněž žádné z dětí nedokáže respektovat daná pravidla v běžném chování i při hrách. Žádné z dětí si nedokáže zorganizovat činnost či hru. Radost projevují čtyři děti s občasnými problémy, jedno dítě se neprojevuje. Soucit nedokáže zatím projevit žádné z dětí. Náklonnost projevuje jedno dítě občas, dvě se snaží, jedno dítě zatím nezvládá, jedno dítě se neprojevuje. Nadšení projevují čtyři děti (většinou podle momentální nálady), jedno dítě nelze hodnotit, nespolupracuje.

Tab. č. 3b: Poznávací schopnosti a funkce

Datum záznamu: 12/2015

| Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|--|--------|------|----------|-------|----------|
| dokáže se soustředit a udržet pozornost | 1 | N | N | N | N |
| postřehne, co je nové či změněné | 2 | N | N | N | N |
| rozlišuje tvary a další vlastnosti předmětů zrakem i hmatem | 2 | N | N | N | N |
| rozlišuje dva obrázky (jsou x nejsou stejné) | 2 | N | N | 2 | N |
| poskládá rozstříhaný obrázek, zvládá puzzle | N | N | N | N | N |
| rozlišuje a zná barvy (černá, červená, zelená, modrá, žlutá, hnědá, růžová, šedá atd.) | 3 | N | N | N | N |
| rozlišuje zvuky a tóny | 3 | N | 2 | 2 | 2 |
| vyjadřuje své představy, uplatňuje fantazii | N | N | N | N | N |
| je tvořivé a nápadité, vyjadřuje se | N | N | N | N | N |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| prostřednictvím nejrůznějších činností | | | | | |
| chápe význam piktoqramů a jiných značek | N | N | N | N | N |
| rolišuje základní geometrické tvary | 1 | N | N | 1 | N |
| uvažuje a přemýšlí | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| kreslí s určitým záměrem | N | N | N | N | N |
| chápe podstatné znaky a vlastnosti předmětů | N | N | N | N | N |
| porovnává, uspořádává a třídí předměty podle určitého pravidla (více, první, apod.) | N | N | N | N | N |
| orientuje se v elementárním počtu do deseti | N | N | N | N | N |
| chápe prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, u, vedle, mezi, apod.) | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| chápe elementární časové pojmy (teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer, rok) | 1 | N | N | 1 | 1 |
| učí se nazpaměť krátké texty, úmyslně si pamatuje a vybavuje | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| postupuje podle instrukcí a pokynů | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| odlišuje hru od systematické práce | N | N | N | N | N |
| kreslí, používá barvy, modeluje, konstruuje, tvoří z papíru, z jiných materiálů, přírodnin aj. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| zpívá písně, zachází s jednoduchými hudebními nástroji, pohybuje se rytmicky | 3 | 1 | 2 | N | 2 |

| Sebepojetí, city, vůle | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|-------------------------------|--------|------|----------|-------|----------|
| je samostatné | 3 | 2 | 2 | N | 3 |
| má svůj názor | 3 | 2 | 3 | N | 3 |
| aktivně se rozhoduje | 3 | 2 | 3 | N | 3 |
| ovládá se | 2 | 2 | 2 | N | 2 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| umí souhlasit i odmítnout | 2 | 2 | 2 | N | 2 |
| uvědomuje si své silné i slabé stránky | N | N | N | N | N |
| vyrovnává se s neúspěchem | N | N | N | N | N |
| vyvine volní úsilí, soustředí se na činnost a její dokončení | N | N | N | N | N |
| respektuje daná pravidla v běžném chování i při hrách | N | N | N | N | N |
| zorganizuje činnost či hru | N | N | N | N | N |
| projevuje radost | 3 | 3 | 3 | N | 3 |
| projevuje soucit | N | N | N | N | N |
| projevuje náklonnost | 3 | 3 | 3 | N | 3 |
| projevuje nadšení | 3 | 3 | 3 | N | 3 |

Komentář: Z výše uvedené tabulky je patrné, že pouze jedno dítě se snaží udržet pozornost, zatím s vážnějšími obtížemi, ostatní čtyři děti neudrží pozornost vůbec. Jedno z dětí se s vynaložením maximálního úsilí snaží postřehnout, co je nové, či změněné, ostatní čtyři děti nelze hodnotit. Pouze jedno z dětí se snaží rozlišovat tvary a další vlastnosti předmětů zrakem i hmatem, ostatní děti nelze hodnotit. S vynaložením maximálního úsilí jsou dvě děti schopné rozlišit dva obrázky (jsou stejné - nejsou stejné), ostatní děti nezvládají vůbec. Žádné z dětí nedokáže poskládat rozstříhaný obrázek a skládat puzzle. Jedno z dětí rozlišuje a zná barvy (s občasnými problémy), čtyři děti barvy neznají, ani nerozlišují. Jedno z dětí s občasnými problémy rozlišuje zvuky a tóny, tři děti dokáží s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Žádné z dětí zatím nevyjadřuje své představy, neuplatňuje vlastní fantazii. Žádné z dětí zatím není tvořivé a nápadité a nevyjadřuje se prostřednictvím nejrůznějších tvořivých činností. Rovněž žádné z dětí nechápe význam piktoqramů a jiných obrazných značek. Dvě děti se snaží rozlišit základní geometrické tvary (kolečko, kostička), tři děti nelze hodnotit. Čtyři děti se v rámci svých možností snaží uvažovat a přemýšlet, jedno dítě zatím se značnými obtížemi. Žádné z dětí zatím nekreslí s určitým záměrem, nechápe podstatné znaky a vlastnosti předmětů, jejich

podobu a rozdíl. Žádné z dětí nedokáže porovnávat, uspořádat a třídit předměty podle určitého pravidla (nepozná více, méně, stejně, první, poslední a podobně). Rovněž žádné z dětí se neorientuje v elementárním počtu do rozsahu první desítky. Všech pět dětí začíná chápat prostorové pojmy, ale zatím s vážnějšími obtížemi. Elementární časové pojmy (teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer) začínají chápat tři děti s vážnějšími obtížemi, dvě děti nechápou. Pojmy jaro, léto, podzim, zima, rok, nechápe žádné z dětí. Tři děti jsou schopny se učit nazpaměť krátké texty, úmyslně si pamatovat a vybavovat zatím s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě zatím nezvládá. Dvě děti postupují podle instrukcí a pokynů s přetrvávajícími problémy, tři děti s vynaložením maximálního úsilí. Hru od systematické práce nedokáže odlišit žádné s pěti dětmi. Jedno z dětí kreslí, používá barvy, modeluje, konstruuje, tvoří z papíru a z jiných materiálů a přírodnin s přetrvávajícími problémy, ostatní čtyři děti se snaží s vynaložením maximálního úsilí. Jedno z dětí zpívá písně, zachází s jednoduchými hudebními nástroji, pohybuje se podle hudby s občasnými problémy, dvě děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nezvládá, jedno dítě nelze hodnotit. Sebepojetí, city, vůle: Dvě z dětí jsou samostatné s občasnými problémy, dvě děti s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Svůj názor dokáží vyjádřit tři děti s přetrvávajícími problémy, jedno dítě se snaží s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Tři z dětí se aktivně rozhodují zatím s občasnými problémy, jedno dítě se snaží s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Čtyři z dětí se snaží ovládat s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit, neprojevuje se. Čtyři děti umí souhlasit i odmítnout s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit. Žádné z dětí si zatím neuvědomuje své silné stránky, rovněž žádné z dětí se nedokáže vyrovnat s neúspěchem. Žádné z dětí nevyvine volní úsilí, nesoustředí se na činnost a její dokončení. Zatím žádné z dětí nerespektuje daná pravidla v běžném chování a při hrách, žádné z dětí nezorganizuje činnost či hru. Čtyři děti projevují radost, jedno dítě nelze hodnotit, neprojevuje se. Soucit nedovede projevovat žádné z pěti dětí. Náklonnost projevují čtyři děti, jedno dítě nelze hodnotit. Nadšení projevují čtyři děti, jedno dítě se neprojevuje.

Tab. č. 3c: Poznávací schopnosti a funkce**Datum záznamu: 2/2016**

| Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|--|---------------|-------------|-----------------|--------------|-----------------|
| dokáže se soustředit a udržet pozornost | 2 | 1 | 1 | - | 1 |
| postřehne, co je nové či změněné | 2 | N | N | - | N |
| rozlišuje tvary a další vlastnosti předmětů zrakem i hmatem | 2 | N | N | - | N |
| rozlišuje dva obrázky (jsou x nejsou stejné) | 2 | N | N | - | 1 |
| poskládá rozstříhaný obrázek, zvládá puzzle | N | N | N | - | N |
| rozlišuje a zná barvy (černá, červená, zelená, modrá, žlutá, hnědá, růžová, šedá atd.) | 3 | 2 | N | - | 1 |
| rozlišuje zvuky a tóny | 3 | N | 2 | - | 2 |
| vyjadřuje své představy, uplatňuje fantazii | N | N | N | - | N |
| je tvořivé a nápadité, vyjadřuje se prostřednictvím nejrůznějších činností | N | N | N | - | N |
| chápe význam piktogramů a jiných značek | N | N | N | - | N |
| rozlišuje základní geometrické tvary | 2 | 1 | 1 | - | 2 |
| uvažuje a přemýšlí | 2 | 2 | 2 | - | 2 |
| kreslí s určitým záměrem | 2 | N | N | - | 1 |
| chápe podstatné znaky a vlastnosti předmětů | N | N | N | - | N |
| porovnává, uspořádává a třídí předměty podle určitého pravidla (více, první, apod.) | N | N | N | - | N |
| orientuje se v elementárním počtu do deseti | 1 | N | N | - | N |
| chápe prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, u, vedle, mezi, apod.) | 2 | 1 | 1 | - | 1 |
| chápe elementární časové pojmy (teď, dnes, | 2 | 1 | 1 | - | 1 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| včera, zítra, ráno, večer, rok) | | | | | |
| učí se nazpaměť krátké texty, úmyslně si pamatuje a vybavuje | 3 | 1 | 2 | - | 3 |
| postupuje podle instrukcí a pokynů | 3 | 1 | 1 | - | 2 |
| odlišuje hru od systematické práce | N | N | N | - | N |
| kreslí, používá barvy, modeluje, konstruuje, tvoří z papíru, z jiných materiálů, přírodnin aj. | 3 | 2 | 3 | - | 3 |
| zpívá písně, zachází s jednoduchými hudebními nástroji, pohybuje se rytmicky | 3 | 1 | 3 | - | 3 |

| Sebepojetí, city, vůle | ELIŠKA | PETR | KATEŘINA | MAREK | DOMINIKA |
|--|--------|------|----------|-------|----------|
| je samostatné | 3 | 3 | 3 | - | 3 |
| má svůj názor | 3 | 2 | 3 | - | 3 |
| aktivně se rozhoduje | 3 | 2 | 3 | - | 3 |
| ovládá se | 3 | 3 | 3 | - | 3 |
| umí souhlasit i odmítnout | 3 | 2 | 2 | - | 3 |
| uvědomuje si své silné i slabé stránky | N | N | N | - | N |
| vyrovnává se s neúspěchem | N | N | N | - | N |
| vyvine volní úsilí, soustředí se na činnost a její dokončení | N | N | N | - | N |
| respektuje daná pravidla v běžném chování i při hrách | 2 | N | N | - | 2 |
| zorganizuje činnost či hru | 2 | N | N | - | 2 |
| projevuje radost | 4 | 3 | 3 | - | 4 |
| projevuje soucit | N | N | N | - | N |
| projevuje náklonnost | 3 | 3 | 3 | - | 3 |
| projevuje nadšení | 4 | 3 | 3 | - | 4 |

Komentář: Jak výše uvedená tabulka ukazuje, soustředit se na činnost a udržet pozornost se snaží jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, tři děti se snaží zvládnout zatím s většími obtížemi, jeden chlapec již není hodnocen z důvodu ukončení docházky do mateřské školy. Jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí postřehne, co je nové či změněné, ostatní tři děti nelze hodnotit. Pouze jedno z dětí rozlišuje tvary a další vlastnosti předmětů zrakem i hmatem, ostatní děti nelze hodnotit. Jedno z dětí dokáže s vynaložením maximálního úsilí rozlišit dva obrázky (jsou stejné - nejsou stejné), jedno dítě zatím nezvládá, má závažnější obtíže, další dvě děti nelze hodnotit. Žádné z dětí zatím nedovede skládat puzzle (pouze vkládací), rovněž žádné z dětí nedovede poskládat rozstříhaný obrázek. Jedno s dětí zvládne rozlišit a pojmenovat barvy, jedno dítě barvy ukáže, ale zatím nepojmenuje, jedno z dětí má vážnější obtíže, jedno dítě vůbec nejeví zájem. Zvuky a tóny s občasnými problémy rozlišuje jedno dítě, dvě děti se snaží s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nelze hodnotit, nejeví zájem. Žádné z dětí zatím nevyjadřuje své představy a neuplatňuje vlastní fantazii. Žádné z dětí není tvořivé, nápadité, ani se nevyjadřuje prostřednictvím nejrůznějších tvořivých činností. Význam piktogramů a jiných obrazných značek zatím nechápe žádné z dětí. S vynaložením maximálního úsilí rozlišují geometrické tvary dvě děti, dvě nezvládají. Všechny čtyři děti uvažují a přemýšlí v rámci svých možností. S určitým záměrem začíná kreslit jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nezvládá (bezobsažně čárá), dvě děti nelze hodnotit, neprojevují se. Podstatné znaky a vlastnosti předmětů, jejich podobu a rozdíl nechápe žádné z dětí. Rovněž žádné z dětí nedokáže porovnávat, uspořádávat a třídit předměty podle určitého pravidla (nepozná více, stejně, méně, první, poslední apod.). Jedno z dětí se začíná s vážnějšími obtížemi orientovat v elementárním počtu do rozsahu první desítky (snaží se ukázat na prstech), ostatní děti nelze hodnotit. Všechny děti začínají chápat prostorové pojmy (pouze však dole, nahoře, za, vedle), zatím se značnými obtížemi. Všechny děti začínají chápat elementární časové pojmy (teď, dnes, zítra, ráno a večer), pojmy jaro, léto, podzim, zima, rok nechápe žádné z dětí. Dvě z dětí se učí nazpaměť krátké texty, úmyslně si pamatují a vybavují s občasnými problémy, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí, jedno dítě nezvládá. Jedno dítě je schopno s menšími problémy postupovat podle instrukcí a pokynů, jedno dítě se snaží s vynaložením maximálního úsilí, dvě děti nezvládají. Žádné z dětí neodlišuje hru od systematické práce. Tři děti kreslí, používají

barvy, modelují, konstruuji, tvoří z papíru a jiných materiálů a přírodnin, s občasnými obtížemi, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí. Sebepojetí, city a vůle: Všechny čtyři děti jsou samostatné s občasnými problémy. Tři děti dokáží vyjádřit svůj názor, jedno dítě s vynaložením maximálního úsilí. Aktivně se rozhodují tři děti, jedno dítě musí vynaložit maximální úsilí. Všechny čtyři děti se ovládají, ale přetrvávají problémy. Dvě z dětí umí souhlasit i odmítnout s občasnými problémy, dvě děti se snaží s vynaložením maximálního úsilí. Žádné z dětí si neuvědomuje své silné i slabé stránky, rovněž žádné z dětí se nedovede vyrovnat s neúspěchem. Žádné z dětí nevyvine volní úsilí, nesoustředí se na činnosti a její dokončení. Dvě děti začínají s vynaložením maximálního úsilí respektovat daná pravidla v běžném chování i při hrách, dvě děti nelze hodnotit. Dvě děti začínají organizovat činnost či hru s vynaložením maximálního úsilí, dvě děti nelze hodnotit. Dvě děti spolehlivě dokáží projevovat radost, u dvou dětí zatím přetrvávají občasné problémy. Soucit nedovede projevit žádné z dětí. Náklonnost projevují všechny děti, přetrvávají problémy. Nadšení spolehlivě projevují dvě děti, u dvou přetrvávají občasné problémy.

4.2 Kazuistiky

Kazuistika č. 1

Eliška dva roky a dva měsíce.

Osobní anamnéza:

Podle matky se Eliška narodila v termínu a porod proběhl normálně. Eliška začala sedět v šesti měsících, chodit začala ve třinácti měsících. Eliška je zdravé dítě, nemocná byla velmi málo. Ve věku dvou let a dvou měsíců měří 84 centimetrů, váží 13 kilogramů.

Rodinná anamnéza:

Eliška se narodila jako druhá dcera do úplné rodiny. Má starší desetiletou sestru. Když byl Elišce jeden rok, otec od rodiny odešel, rodiče se rozvedli. Nadále žije Eliška s matkou a sestrou, otec děti pravidelně navštěvuje. Matka byla z finančních důvodů nucena nastoupit do zaměstnání, proto Eliška nastoupila do mateřské školy již ve věku dvou let a dvou měsíců.

Pedagogická anamnéza:

Vzhledem k tomu, že matka Elišky pracuje v nedalekém Německu, dochází Eliška do mateřské školy již v 6.15 hodin a odchází v 16.30 hodin. Adaptace na mateřskou školu probíhala se značnými obtížemi. Eliška odmítala s kýmkoliv komunikovat, stále volala maminku. Zpočátku špatně zvládala dlouhý pobyt v mateřské škole. Ráno byla hodně unavená a plačtivá, často vyžadovala ještě odpočinek na lehátku. Zhruba čtrnáct dní ráno ve školce usnula a spala až do svačiny podávané v 8.30 hodin. Postupem času si na režim mateřské školy zvykala, i když ještě dva měsíce po nástupu byla na Elišce před obědem patrná velká únava.

Eliška je živé dítě, koordinace pohybu je v pořádku. Při běhu jsou patrné batolivé pohyby. Snaží se napodobit pohyb podle vzoru, zatím nedokáže udržet rovnováhu. Míč dovede hodit oběma rukama, chytit jej zatím neumí. Tužku drží v dlani a bezobsažně čárá. Psací potřeby a lžičky přendává z jedné ruky do druhé, zatím není jasné, která ruka je dominantní. Nůžky zatím nedovede používat vůbec. Při stolování je šikovní, nají se sama lžičkou, při pití z hrnečku se občas pobryndá. Jí všechno, v jídle není vybíravá. Hrneček ani talíř si zatím sama nedonese, většinou jí pomáhají starší děti nebo učitelka. Eliška se dokáže svléct sama, při oblékání vyžaduje pomoc. Boty a bačkory si zatím obout nedovede, nedosáhne z lavičky na zem. Většinou se zkouší obout v sedu na zemi. Osobní hygienu udržuje, vyžaduje pomoc při vysazení na toaletu, to zatím sama nezvládne. Chová se spíše opatrně, většinou sedí na koberci a pozoruje dění kolem sebe. Při řízené činnosti neudrží pozornost po celou dobu, většinou si odběhne hrát do dětského koutku nebo jen pobíhá po třídě. Ráda se zapojuje do všech úkolů, ale po krátké době ji to přestane bavit. Nejraději má pohybové hry, jejich pravidla však zatím nechápe a nedokáže je dodržovat. Slovní zásoba odpovídá věku, používá většinou dvouslovné věty. Má ráda hudbu, snaží se zpívat s ostatními dětmi, velice dobře drží rytmus. Jednoduchá říkadla se snaží opakovat a zapamatuje si je. Barvy rozezná a dokáže je rozlišit. Žlutá je sluníčko, zelená je travička. Z geometrických tvarů určí kruh jako kolečko, čtverec jako kostičku. Ukáže části těla jako ruce, nohy, hlava, oči, uši, nos a dokáže je pojmenovat. Z prostorových pojmů chápe dole, nahoře, vedle. Z časových pojmů chápe ráno, večer, zítra, dnes. Eliška si hraje paralelně, upřednostňuje hry jako je stavění z kostek, hraje si v kuchyňce, vozí

kočárek se svým pejskem, kterého si nosí z domova a velmi na něm lpí. Vyžaduje její i při odpoledním odpočinku. Eliška je v kolektivu dětí oblíbená, starší děti se jí snaží pomáhat při oblékání a stolování. O pomoc Eliška požádat umí.

Kazuistika č. 2

Petr dva roky a čtyři měsíce.

Osobní anamnéza:

Petr se podle matky narodil týden před termínem, chlapec se narodil s rozštěpem rtu a patra. Do svých dvou let již prodělal tři operace, poslední operace jej čeká v příštím roce. Sedět začal v pátém měsíci, chodit začal v jedenácti měsících. Petr je drobnější postavy, váží 12,5 kilogramu a měří 82 centimetrů.

Rodinná anamnéza:

Petr se narodil jako druhý syn do úplné rodiny. Má staršího bratra, který chodí do první třídy základní školy. Ten se projevoval v mateřské škole jako nadané dítě v oblasti čtení, psaní i matematiky. Rodiče mají vysokoškolské vzdělání, staršího syna vedou ke sportu, oba chlapce hodnotí objektivně. Matka již nastoupila do zaměstnání, Petr dochází do mateřské školy na celý den.

Pedagogická anamnéza:

Adaptace na mateřskou školu proběhla s menšími obtížemi. Petr každé ráno plakal, když se s ním matka loučila. To přetrvává dodnes. Po krátké chvíli plakat přestane a jde si hrát. Petr je velice živé dítě, je neustále v pohybu a stále poskakuje, běhá po špičkách. Petr dokáže kopnout do míče s rozběhem, míč hází oběma rukama, chytit jej zatím nedokáže. Napodobit pohyb podle vzoru dokáže, pouze pokud ho tento pohyb zaujme. Jinak většinou běhá po třídě. Upřednostňuje levou ruku, tužku drží v dlani. Kreslení jej zatím nezajímá, tuto činnost nevyhledává a svůj výtvar pak většinou zmuchlá. Petr jí sám lžící, čistotu při stolování však zatím nedodrhuje, pravidelně se pobryndá a polije. Jí téměř vše, není při jídle vybíravý. Svléká se sám, při oblékání potřebuje pomoc. Stejně je to s obouváním, z lavice nedosáhne na zem a boty si vyzouvá v sedu na zemi, obout se ještě nedokáže. Osobní hygienu udržuje, občas

se při hře zapomene a pomoci se. Močí zatím v sedu, ve stoji na toaletu nedosáhne, ani na ní sám nevyleze, potřebuje pomoc. Části těla ukáže, ale nepojmenuje je. Slovní zásoba je zatím velmi slabá. Vzhledem k rozštěpu rtu a patra Petr vyslovuje velice obtížně (podezření na palatolálii), huhňavě. Je mu velmi špatně rozumět. Reprodukovat jednoduché básničky a říkanky zatím nedovede, radost mu přináší zpěv, i když text písniček nedokáže reprodukovat. Barvy nezná, neumí je pojmenovat. Rovněž geometrické tvary nezná, pozná, co je kulaté. Rád si hraje s modelínou, většinou do ní tluče. Při řízené činnosti neudrží pozornost, stále pobíhá po třídě. Stejně je to také v případě, kdy se účastní divadelního představení. Pozornost udrží velmi krátkou chvíli, upoutá ho pouze hudba v pohádce, děj zatím nechápe. Petr velice špatně snáší změny. Pokud je nutné se z provozních důvodů přemístit do jiné třídy, reaguje až hysterickým pláčem. Petr se snaží komunikovat s učitelkami i s dětmi, většinou jednoslovným výrazem. O hračky se nedokáže dělit, pokud mu hračku někdo vezme, reaguje pláčem. Hraje si paralelně, upřednostňuje stavění z kostek a jízdu s autíčky. Mezi dětmi je oblíbený, starší děti mají tendenci se o něj starat a hodně mu pomáhají.

Kazuistika č. 3

Kateřina dva roky a pět měsíců.

Osobní anamnéza:

Kateřina se dle matky narodila v termínu s nižší porodní váhou 2,3 kilogramu. Sedět začala v šesti měsících, chodit ve dvanácti měsících. Celkově je velice drobná, váží 11 kilogramů a měří 81 centimetrů. Kateřina bývá často nemocná.

Rodinná anamnéza:

Kateřina se narodila jako druhá dcera do úplné rodiny. Má jedenáctiletou sestru. Rodiče jsou oba vyučeni, matka je zatím na rodičovské dovolené. Dceru dává do mateřské školy, protože domnívá, že chce být mezi dětmi. Matka si hledá zaměstnání.

Pedagogická anamnéza:

Adaptace na mateřskou školu probíhala s obtížemi. Kateřina do mateřské školy chodí ráda, ale nezvládá běžný režim školy. Při pobytu venku nezvládne běžnou vycházku a vyžaduje nosit. Před obědem bývá tak unavená, že je schopna usnout na stole. Při únavě reaguje usedavým pláčem. V polovině týdne už běžný režim školy nezvládá vůbec, proto ji matka nechává dva poslední dny v týdnu doma. Sebeobslužné činnosti nezvládne, dožaduje se pomoci při svlékání, oblékání, obouvání. Lžičku umí použít, ale odmítá jíst sama, vyžaduje krmit. Celkově jí velice málo, často odmítá veškeré jídlo a po celý den nejí vůbec. Osobní hygienu udržuje, na toaletu chodí sama. Komunikuje s ostatními dětmi i učitelkami. Kateřina o sobě hovoří ve třetí osobě: „Kačenka umí. Kačenka chce.“ Tužku drží v dlani, bezobsažně čárá, ale tato činnost jí přináší radost. Pozornost při řízené činnosti udrží jen velice krátkou dobu, nejraději běhá po třídě. Má ráda pohybové hry, pravidla hry zatím nechápe a nedokáže je dodržet. U Kateřiny dochází k prudkým změnám emocí, v jeden okamžik se směje, hned na to hystericky pláče. Pláčem rovněž reaguje i na drobný neúspěch. Barvy nerozpozná, nedokáže je pojmenovat. Rozumí prostorovým pojmům jako je dole, nahoře, vedle. V čase se zatím neorientuje. Při spontánní hře si začíná hrát s ostatními dětmi. Většinou vyhledává starší děvčata. Ráda si hraje s kočárkem a panenkami. Velice ráda se převléká do šatů a tančí. V kolektivu je oblíbená, starší děvčata jí většinou při hře přiřadí roli miminka a starají se o ni. To jí přináší velké uspokojení.

Kazuistika č. 4

Marek dva roky a čtyři měsíce.

Osobní anamnéza:

Podle matky se Marek narodil v termínu, porod proběhl normálně. Sedět začal v sedmi měsících, chodit začal ve třinácti měsících. Marek je zdravé dítě, ve věku dvou let a čtyř měsíců měří 87 centimetrů a váží 14 kilogramů.

Rodinná anamnéza:

Marek se narodil jako druhé dítě do úplné rodiny. Má starší devítiletou sestru, která již od sedmnácti měsíců navštěvovala jesle ve městě, kde matka pracovala. S Markem

byla matka na rodičovské dovolené do dvou let, po té jej krátce hlídala babička, která však vážně onemocněla, a tak Marek musel nastoupit do mateřské školy na celý den.

Pedagogická anamnéza:

Adaptační fáze u Marka neskončila, adaptace probíhá již čtyři měsíce bez úspěchu. Marek si nemůže na režim mateřské školy zvyknout. Neustále pláče a dovolává se matky. Odmítá jídlo i pití, nechce si sednout s ostatními dětmi ke stolu. Odmítá chodit na toaletu, většinou se během dopoledne několikrát pomoci. Do společných činností se Marek nezapojuje, sedí u stolu sám a pláče. Někdy vyžaduje pochovat, pak u něj dojde k obrovskému návalu vzteku a učitelku je schopen i udeřit. Nedovede se smířit se situací, že musí být ve školce. Nejsme zatím schopny posoudit, do jaké míry je na tom Marek v pohybových schopnostech. Většinou sedí nebo stojí v koutě a pozoruje okolí, střídavě pláče. Téměř nekomunikuje, jen volá matku. Při stolování nelze posoudit obratnost a samostatnost, protože jídlo odmítá. Ostatních dětí si nevšímá, nehraje si, jen pozoruje. Pláčem je tak vysílený, že není schopen jít na delší procházku do okolí a zůstáváme na zahradě. Ani na průlezkách, houpačkách a písku si Marek nehraje, pláče a volá matku. Situaci jsme několikrát řešili s rodiči. Po dobu čtyř měsíců u chlapce nedošlo k žádnému posunu. Matka tak dala v zaměstnání výpověď, Marka z mateřské školy odhlásila a plně se mu věnuje.

Kazuistika č. 5

Dominika dva roky a čtyři měsíce.

Osobní anamnéza:

Podle rodičů se Dominika narodila v termínu a porod proběhl bez komplikací. Dominika začala sedět v sedmi měsících, chodit začala ve dvanácti měsících. Dominika často trpěla záněty horních cest dýchacích a záněty nosohltanu. Ve věku dvou let a čtyř měsíců měří 85 centimetrů a váží 12,5 kilogramů.

Rodinná anamnéza:

Dominika se narodila jako druhé dítě do úplné rodiny. Má staršího bratra, který rovněž navštěvuje naší mateřskou školu. Ten má kvůli logopedickým problémům odklad školní

docházky a navštěvuje speciální třídu v naší škole. Oba rodiče jsou velice pracovně vytížení a děti tráví v mateřské škole převážnou část dne.

Pedagogická anamnéza:

Adaptace na mateřskou školu proběhla u Dominiky bez problémů z toho důvodu, že s ní nastoupil i její bratr. Ten po dvou měsících přestoupil do speciální třídy. Dominika odchod bratra nijak nezaznamenala, setkává se s ním každý den odpoledne. Dominika je velice živé dítě, které tráví většinu času v pohybu. Problémem je udržet ji chvíli v klidu. Snaží se napodobit pohyb podle vzoru, ale nedokáže zatím udržet rovnováhu. Míč hází velice prudkým pohybem, hod spodním ani horním obloukem zatím nezvládne. Chytit míč dovede pouze z velké blízkosti, a pokud je dostatečně velký. Tužku drží v dlani a bezobsažně čárá, ovšem s takovou vervou, že si většinou svůj výtvar protrhne. Pořídili jsme pro ni speciální voskové pastelky určené dětem do 3 let, které umožňují špetkový úchop. Ty ovšem Dominika okusuje. Psací náčiní i lžiči drží v pravé ruce. Nůžky se pokouší použít s pomocí učitelky. Při stolování neudrhuje čistotu, na židli klečí a neustále poposedává, někdy s jídlem i běhá po třídě. Při pití z hrnečku se pravidelně polije. Jídlo si snaží donést sama, někdy úspěšně. Problémy má Dominika s udržováním osobní hygieny. Běžně se pomocí i čtyřikrát za dopoledne, pravidelně při odpoledním odpočinku. Dovede se svléct, při oblékání a obouvání potřebuje pomoc. Dominika je velice živá, chová se spíš překotně, bez ohledu na svou bezpečnost. Ráda se zapojuje do všech společných činností, ale jen na krátkou dobu. Upřednostňuje především lokomoční hry. Pravidla her zatím nechápe a není schopná je dodržovat. Nerozezná, ani nepojmenuje žádné barvy. Z geometrických tvarů pozná kolečko. Slovní zásoba odpovídá věku, výslovnost je špatná. Dominika ráda zpívá, zvládá reprodukovat krátké říkanky a písničky. Části těla ukáže, pojmenovat dovede ruce, nohy, hlavu, oči, uši, nos, ústa. Z prostorových pojmů chápe nahoře, dole, vedle, před, za. Dominika si hraje vedle ostatních dětí a pozoruje je. Pokud si starší děti vytvoří například nějakou stavbu z kostek, s oblibou kostky rozkope. Z toho důvodu není u dětí moc oblíbená.

4.3 Rozhovory s pedagogickými pracovníky

Další fází výzkumného šetření byl rozhovor s učitelkami mateřských škol. Rozhovor obsahoval deset otázek, které byly zaznamenávány u osmi učitelek, které mají delší pracovní zkušenosti s dvouletými dětmi v heterogenní třídě. Na základě odpovědí jednotlivých učitelek na otázky v rozhovoru bylo zjištěno následující:

Otázka č. 1 a 2. Kolik dětí je ve Vaší třídě, kolik z nich je ve věku dvou až tří let?

| | | | | | | | | |
|------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Celkový počet dětí ve třídě | 25 | 24 | 26 | 27 | 28 | 26 | 28 | 26 |
| Z toho věku 2 - 3 roky | 5 | 11 | 11 | 5 | 10 | 8 | 9 | 10 |
| Z toho ve věku 3 – 6 (7) let | 20 | 13 | 15 | 22 | 18 | 18 | 19 | 16 |

Jak vyplývá z odpovědí učitelek, počet dvou až tří letých dětí vzhledem k ostatním dětem mírně stoupá.

Otázka č. 3. Myslíte si, že je heterogenní třída přínosem pro začleňování dvou až tříletých dětí?

Z vyhodnocení názorů učitelek vyplývá, že tři učitelky vidí heterogenní třídu jako přínos z toho důvodu, že starší děti pomáhají mladším dětem například při oblékání a stolování, na vycházce. Jedna učitelka se domnívá, že heterogenní třída je přínosem pouze v období adaptace, ostatní čtyři učitelky se shodly na názoru, že heterogenní třídu jako přínos rozhodně nevidí.

Otázka č. 4. Pokud ne, v čem vidíte problém?

Na tuto otázku odpovídalo celkem pět učitelek, které shodně zastávají názor, že mladší děti ruší skupinu starších dětí od práce, protože neudrží pozornost a potřebují daleko větší péči ze strany učitelky. Jedna z učitelek zdůraznila, že pokud je dětí ve věku dvou až tří let na třídě více, pak je to na úkor starších dětí, jelikož je na přípravu předškolních dětí velmi málo času.

Otázka č. 5. Zapojují se dvou až tříleté děti do všech činností v MŠ?

Z odpovědí učitelek je patrné, že většinou se dvou až tříleté děti do společných činností nezapojují, to uvedlo šest z dotazovaných učitelek, které dále dodaly, že děti většinou

upřednostňují běhání po třídě. Dvě z dotazovaných učitelek uvedly, že děti ve věku dvou až tří let se snaží zapojit do všech činností, vždy ale jen na krátkou dobu, pak ztrácí pozornost a jdou si hrát.

Otázka č. 6. V případě, že se nezapojují, upravujete TVP a v souvislosti s tím i činnosti pro tuto věkovou skupinu?

Z analýzy odpovědí jasně vyplynulo, že TVP (třídní vzdělávací program) neupravuje žádná z dotazovaných učitelek, děti vzdělávají podle RVP PV z důvodu, že pro tuto věkovou skupinu neexistuje žádný vzdělávací program. Dvě učitelky uvedly, že hledají řešení, jak tyto děti vzdělávat. Tři z dotazovaných učitelek zjednodušují činnosti pro tuto věkovou skupinu, další tři učitelky se zatím zaměřují na bezpečnost dětí a zvládnutí základních návyků jako je hygiena, stolování, oblékání atd.

Otázka č. 7. Je Vaše škola po materiální stránce vybavena pro přijímání dvou až tříletých dětí?

Všechny dotazované učitelky odpověděly, že materiální vybavení jejich škol neodpovídá věkové skupině dvou až tří let. Šest učitelek shodně odpovědělo, že mají neodpovídající nábytek, příliš vysoké židle a stoly, hygienická zařízení, na která dvouleté děti nedosáhnou a potřebují pomoc. Dvě učitelky uvedly, že pro dvouleté děti mají k dispozici nočníky. Všech osm učitelek odpovědělo, že vybavení školní zahrady neodpovídá věkové skupině dva až tři roky. Veškeré vybavení je uzpůsobené pro děti ve věku tří až sedmi let.

Otázka č. 8. Jste spokojeni s počtem pedagogů ve třídě v souvislosti s přijímáním dvou až tříletých dětí?

Pět učitelek odpovědělo, že s počtem pedagogů rozhodně spokojeny nejsou z důvodu, že v heterogenních třídách se postupně zvyšuje počet dětí ve věku dvou až tří let. Tyto děti dle nich potřebují daleko větší péči a pozornost, a proto by uvítaly jednu pracovní sílu navíc, také z důvodu bezpečnosti. Jedna učitelka odpověděla, že spokojena je, protože s ní ve třídě pracuje asistent pedagoga. Další dvě dotazované učitelky odpověděly, že spokojeny nejsou, ale situaci řeší tak, že jim s dětmi pomáhá provozní pracovnice a do budoucna zvažují přijetí dalších pedagogických pracovníků, asistenta pedagoga nebo chůvy.

Otázka č. 9. V jakých oblastech dělají dvou až tříleté děti největší pokroky?

Šest z dotazovaných učitelek uvedlo, že děti dělají mírné pokroky v oblasti hrubé motoriky, a to hlavně v sebeobsluze. Dvě učitelky pozorovaly u dětí pokrok v celkové koordinaci pohybu. Čtyři učitelky odpověděly, že se u dětí v oblasti řeči postupně zvyšuje slovní zásoba. Čtyři učitelky uvedly, že po zvládnutí adaptace děti začínají více komunikovat. Všechny dotazované učitelky se shodly na názoru, že největší problém vidí v oblasti kognitivní. Pět učitelek odpovědělo, že dvouleté děti vůbec nedokáží udržet pozornost, tři učitelky uvádí, že pozornost děti udrží po velmi krátkou dobu. Všechny učitelky shodně uvedly, že děti nevyhledávají kontakt s vrstevníky, ale vyžadují pozornost učitelky.

Otázka č. 10. Jaký je Váš osobní postoj k přijímání dvou až tříletých dětí k předškolnímu vzdělávání?

Z prezentace názorů dotazovaných učitelek jasně vyplývá, že všech osm učitelek je zásadně proti přijímání dvouletých dětí k předškolnímu vzdělávání. Učitelky se vyjádřily, že chápou rodiče, kteří většinou z finančních důvodů umístí dítě do mateřské školy již od dvou let, ale shodly se na názoru, že je to na úkor jejich dětí. Všechny učitelky uvedly, že tyto děti ještě nejsou dostatečně psychicky ani fyzicky zralé pro začlenění do kolektivu a v takto raném věku potřebují především matku.

4.4 Shrnutí:

Předpokládala jsem, že v oblasti motoriky budou mít dvou až tříleté děti velké problémy, vzhledem ke kritériím RVP PV. V této oblasti výzkum potvrdil, že dvou až tříleté děti měly problém s celkovou pohybovou koordinací a v pohybových dovednostech, koordinaci ruky a oka i sebeobsluze. V průběhu doby pozorování se schopnosti dětí v této oblasti zlepšovaly. Nejblíže k požadavkům RVP PV byly děti těsně před dovršením tří let věku. Z rozhovorů s učitelkami mateřských škol vyplynulo, že děti jsou schopné mírného posunu především v hrubé motorice a sebeobsluze. Toto potvrzují i uvedené kazuistiky dětí.

Dále jsem předpokládala, že největší obtíže budou mít dvou až tříleté děti v oblasti řečových dovedností. Zde výzkum jednoznačně potvrdil, že ve věku dvou až tří let dítě

není schopno přiblížit se nárokům RVP PV. Úroveň vývoje jazyka a řeči nebylo možno u některých dětí ani posoudit. V průběhu dlouhodobého pozorování došlo k rozvoji slovní zásoby, děti začaly více komunikovat a v závěru pozorování byly některé děti schopné s přetrvávajícími problémy vést rozhovor a reprodukovat říkanky a písničky. Gramatické správnosti řeči nedosáhlo žádné z pozorovaných dětí. Rozhovory s učitelkami mateřských škol potvrzují mírný rozvoj dvouletých dětí v oblasti řeči a jazyka.

Třetím předpokladem bylo, že v oblasti kognitivních schopností dvou až tříleté děti nedosáhnou kritérií RVP PV. Dlouhodobé pozorování i rozhovory s učitelkami potvrdily, že v oblasti kognitivních schopností nedošlo k žádnému výraznému posunu. S přetrvávajícími problémy děti teprve na konci pozorování udělaly pokrok v oblasti projevování citů a emocí. Dlouhodobé pozorování a uvedené kazuistiky ukázaly, že jedno z dětí vůbec nezvládlo adaptaci, a z psychických důvodů muselo ukončit docházku do mateřské školy. Před dovršením tří let je patrný částečný pokrok v myšlenkových operacích, rozvíjí se paměť, ale pozornost je stále velmi krátkodobá. To potvrzují i rozhovory s učitelkami.

Názory pedagogických pracovníků na přijímání dvou až tříletých dětí k předškolnímu vzdělávání potvrdily, že všechny dotazované učitelky jsou jednoznačně proti přijímání dvouletých dětí do mateřských škol. Argumentují svými zkušenostmi, že dvouleté děti nejsou psychicky zralé na zařazení do institucionálního předškolního vzdělávání a nezvládají nároky RVP PV. Všechny učitelky označily jako problém větší počet dvouletých dětí ve třídě s tím, že na přípravu starších dětí nezbyvá dostatek času. Dále se shodují v názoru, že dvouleté děti vyžadují daleko větší pozornost ze strany učitelek pro naplňování vlastních potřeb. Z těchto důvodů uvádějí jako nedostatečný stávající počet pedagogických pracovníků ve třídě. Všechny učitelky chápou potřebu rodičů v souvislosti s jejich pracovním vytížením, finanční situací a nedostatkem času, ale zároveň uvádí, že je to na úkor jejich dětí. Všechna tvrzení dotazovaných učitelek se shodují v tom, že dvouleté dítě by mělo být vychováváno v rodině.

Respondentům byla dále položena otázka týkající se materiální vybavenosti mateřských škol v souvislosti s přijímáním dvou až tříletých dětí. Na tuto otázku je názor jednoznačný, materiálním vybavením pro děti mladší tří let nedisponuje žádná

z mateřských škol, ve kterých byly prováděny rozhovory s učitelkami. Současné vybavení mateřských škol neodpovídá požadavkům bezpečnosti a ochrany zdraví dětí. Nejčastěji je uvedeno vybavení škol neodpovídajícím nábytkem, sociálním zařízením a vybavením školních zahrad.

5. DISKUSE

Výsledky této práce potvrdily názor profesora Zdeňka Matějčka (2005), který ve své knize Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte popisuje psychický i tělesný vývoj dvouletého dítěte jako nezralý pro nástup k předškolnímu vzdělávání. Matějček dále uvádí, že na základě šetření prováděných v naší zemi bylo potvrzeno, že jesle jsou zařízení především ku prospěchu dospělých, ne dětí, a že z hlediska vývoje dítěte jsou tato zařízení předčasná. Dříve byl zastáván názor, že jesle jsou jen mateřská škola posunutá věkově níž a mateřská škola, že jsou jesle posunuté věkově výš. Ukázalo se, že tento argument je v rozporu s poznatky vývojové psychologie dítěte předškolního věku.

Ze své zkušenosti vím, že pediatři často doporučují nástup dítěte do mateřské školy až po třetím roce života, protože děti mladší tří let více trpí infekcemi horních cest dýchacích a jsou náchylnější k dalším nemocem. V průběhu posledních tří let jsme se v naší mateřské škole setkali se čtyřmi případy, kdy bylo dítěti mladšímu tří let doporučeno pediatrem ukončení docházky do mateřské školy právě ze zdravotních důvodů. Jak uvádím ve výzkumu, v jednom případě rodiče sami ukončili docházku dítěte z důvodu psychické nezralosti a neschopnosti adaptovat se na prostředí a režim mateřské školy.

PhDr. Jana Kropáčková Ph.D. (2015) na Metodickém portálu RVP PV, v článku Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole – 1. díl, uvádí jako nutnost pro začlenění dětí mladších tří let úpravu veškerých psychohygienických podmínek, snížení počtu dětí ve třídách, posílení pedagogického i nepedagogického personálu a vytvoření metodického materiálu pro vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách. Toto ze svých zkušeností potvrzují v rozhovorech i samy učitelky mateřských škol.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem posuzovala připravenost začlenění dvouletých dětí do heterogenních tříd mateřských škol. Dlouhodobě jsem pozorovala skupinu pěti dětí a zaznamenávala jejich pokroky v tabulkách zpracovaných dle RVP PV. Zpracovány byly kazuistiky dětí, ve kterých jsou popsány osobní charakteristiky dětí a jejich kompetence, s nimiž nastoupily k předškolnímu vzdělávání. Stanovené předpoklady byly potvrzeny téměř v plném rozsahu a ve výzkumných otázkách byly zjišťovány názory pedagogických pracovníků na začleňování dvouletých dětí do mateřských škol.

Stejně jako učitelky mateřských škol i já si myslím, že počet dvouletých dětí přijímaných do mateřských škol se bude zvyšovat v souvislosti s vývojem společnosti, potřebou materiálního zajištění rodin a zajištěním pracovních míst.

Dle mého názoru je začleňování dvouletých dětí do mateřských škol možné pouze v případě, že bude zajištěn vyšší počet pedagogických pracovníků ve třídě, formou asistenta pedagoga, chůvy nebo dostatečným překrýváním pracovní doby pedagogických pracovníků. Neméně důležité je materiální dovybavení mateřských škol pro tuto věkovou skupinu dětí. Další důležitý krok vidím ve vytvoření metodiky pro vzdělávání dvouletých dětí a úpravu RVP PV.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 187 s. ISBN 80-7178-614-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Vyd. 1. Brno: ComputerPress, 2006, 80 s. ISBN 978-802-5109-779.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999, 278 s. ISBN 80-246-0030-7.

LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. Život a zdraví (Avicenum).

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

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

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. V Praze: VP, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, 48 s.

STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. ISBN 978-80-246-1820-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZDENĚK MATĚJČEK. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 9788024708706.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20399/SPECIFIKA-PRACE-S-DVOULETYMI-DETMI-V-MATERSKE-SKOLE---1-DIL.html>/Publikován: 07. 10. 2015, 22. 3. 2016, čas 17.12

Další zdroje:

Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 34

Vyhláška 23/2008 Sb., o technických podmínkách požární ochrany staveb

Vyhláška 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb

Zákon o požární ochraně č. 133/1985 Sb., § 4 odst. 2 písm. h)

Informatorium 3-8, 2/2015, s. 30

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1

Struktura rozhovoru:

1. Kolik dětí je ve Vaší třídě?
2. Kolik z nich je ve věku 2-3 let?
3. Myslíte si, že heterogenní třída je přínosem pro začleňování 2-3 letých dětí?
4. Pokud ne, v čem vidíte problém?
5. Zapojují se 2-3 leté děti do všech činností v MŠ?
6. V případě, že se nezapojují, upravujete TVP a v souvislosti s tím i činnosti pro tuto věkovou skupinu?
7. Je Vaše škola po materiální stránce vybavena pro přijímání 2-3 letých dětí?
8. Jste spokojeni s počtem pedagogů na třídě v souvislosti s přijímáním 2-3 letých dětí?
9. V jakých oblastech dělají 2-3 leté děti největší pokroky?
10. Jaký je Váš osobní postoj k přijímání 2-3 letých dětí?

Ukázka záznamu rozhovoru s učitelkami

1. Kolik dětí je zapsáno ve Vaší třídě?

V současné chvíli je zapsáno 25 dětí.

2. Kolik z nich je ve věku 2 – 3 let?

Pět a šesté nezvládlo adaptaci a matka ji z mateřské školy odhlásila.

3. Myslíte si, že je heterogenní třída přínosem pro začleňování 2 – 3 letých dětí?

Pokud se tyto mladší děti přijímají, je heterogenní třída pro ně přínosem v období adaptace.

4. Pokud ne, v čem vidíte problém?

Problém vidím ve věkovém rozpětí dětí v heterogenní třídě, od 2 do 6, nebo v případě odkladu do 7 let. Takto malým dětem musí učitelka věnovat podstatně větší pozornost a péči, aby naplnila jejich potřeby. Téměř vždy je to však na úkor dětí starších. Pokud se na třídě sejde větší počet dětí 2 – 3 letých, je na přípravu předškoláků velmi málo času.

5. Zapojují se 2 – 3 leté děti do všech činností v MŠ?

Tyto děti se ve většině případů nezapojují do práce skupiny, mají zájem o pohybové aktivity, neudrží pozornost a odvádějí od práce ostatní děti.

6. V případě, že se nezapojují, upravujete TVP a v souvislosti s tím i činnosti pro tuto věkovou skupinu?

Zatím neupravujeme, řešili jsme tuto situaci na pedagogické poradě, ale vzhledem k tomu, že neexistuje vzdělávací program pro tuto věkovou skupinu, hledáme řešení.

7. Je Vaše škola po materiální stránce vybavena pro přijímání 2 -3 letých dětí?

Rozhodně není, nemáme hygienické zařízení, stolky a židle, ani vybavení školní zahrady pro tyto děti. Nábytek je uzpůsoben věkové skupině od 3 – do 7 let.

8. Jste spokojeni s počtem pedagogů na třídě v souvislosti s přijímáním 2 -3 letých dětí?

Nikoliv, vzhledem k tomu, že máme volnou kapacitu školy a zákon umožnil přijímat děti mladší, děti přijímáme. Při větším počtu dětí 2 – 3 letých je potřeba další pedagogický pracovník, který by zajistil péči a bezpečnost malých dětí, aby bylo možné respektovat jiné potřeby těchto dětí, především v odpočinku, hygieně, stolování a při pobytech venku.

9. V jakých vzdělávacích oblastech dělají 2 -3 leté děti největší pokroky?

Řekla bych, že částečně v oblasti motoriky, a to hlavně v sebeobsluze. Dále se u těchto dětí zvětšuje slovní zásoba. V tomto věku ještě nejsou v kognitivní oblasti na úrovni dětí předškolního věku. V sociální oblasti vyhledávají spíše kontakt dospělého, nemají zájem o interakci s vrstevníky.

10. Jaký je Váš osobní postoj k přijímání 2 – 3 letých dětí k předškolnímu vzdělávání?

Zásadně nejsem pro přijímání takto malých dětí do mateřských škol. Ve dvou letech dítě potřebuje být s matkou a v rodině, která je jeho první sociální skupinou a prostředím těch nejbližších. V poslední době se hodně hovoří o krizi rodiny a nástup dvouletých dětí do institucionálního vzdělávání to jen potvrzuje. V době kdy dítě potřebuje matku, je z této citové vazby vytrženo, a předáno cizím lidem. Bohužel to je jedna z věcí, která se v pozdějším období nedá napravit, a v dalších vývojových etapách dítěte chybí. Chápu, že v současné době, kdy si rodiče musí udržet zaměstnání, to není jednoduché, ale pro psychický vývoj dítěte je to velká ztráta. Tak jak se k dítěti zachovají jeho rodiče, bude se jednou chovat ono samo ke svým dětem, bude to přijímat jako něco normálního. Připomíná mi to 70. – 80. léta, kdy díky institucionální výchově a jednotné škole vyrostla „neurotická generace dětí“. Já sama bych nikdy své dítě ve dvou letech dítě do mateřské školy nedala. Tříleté dítě už většinou samo začíná mít potřebu vrstevníků a mezi děti chce.

Z pohledu učitelky je můj názor stejný, dvouleté děti chtějí a potřebují dospělého, tedy učitelku, a ta má bohužel ve třídě dalších dvacet dětí, které má vzdělávat. To ale není možné, protože „vychovává dvouletáčky“ a nahrazuje jim matku.