



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 pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Využití diagnostiky při začleňování dvouletých dětí do běžné třídy mateřské školy

Vypracovala: Martina Kučerová
Vedoucí práce: PhDr. Miloslava Dvořáková, CSc.

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem 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 Praze, 30. června 2019

.....

Martina Kučerová

Poděkování

Mé poděkování patří PhDr. Miloslavě Dvořákové, CSc. za její trpělivost, pomoc, a především za odborné vedení a cenné rady při psaní této práce. Velmi děkuji i mým dcerám a kolegyním v mateřské škole, které mě podporovaly po celou dobu mého studia.

Abstrakt

Hlavním tématem mé bakalářské práce je využití pedagogické diagnostiky při začleňování dvouletých dětí do kolektivu a zjištění vývojových rozdílů mezi dvouletými a staršími dětmi. Bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části. Teoretická část se zabývá problematikou a využitím pedagogické diagnostiky v prostředí mateřské školy. Dále pak jednotlivými oblastmi vývoje dětí se zaměřením na věkovou skupinu dvouletých a tříletých dětí a jejich charakteristickými vývojovými rozdíly. Praktická část seznamuje s průběhem šetření a výsledky pozorování dvou skupin dětí ve věku od dvou do čtyř let v hlavních oblastech jejich rozvoje. Také uvádí názory učitelů na specifickou práci s dvouletými dětmi a možnosti jejich diagnostiky v mateřské škole. Cílem práce je zjistit případné problémy při začleňování dvouletých dětí do heterogenní skupiny a navrhnout jejich řešení.

Klíčová slova: pedagogická diagnostika, vývoj dítěte, dvouleté dítě, potřeby dítěte

Abstract

The main topic of this bachelor thesis is the use of pedagogical diagnostics in the integration of two-year-olds into the collective and the detection of developmental differences between two-year and older children. The thesis is divided into two parts. The first theoretical part addresses problems and the use of pedagogical diagnostics in the kindergarten environment. In addition, this section includes individual areas of development of children with a focus on the age group of two-year-old and three-year-old children and their characteristic developmental differences. The practical part introduces the course of the investigation and the results of the observation of two groups of children aged two to four years old focusing on the main areas of their development. It also presents the views of teachers on specific work with two-year-olds and the possibilities of their diagnosis in kindergarten. The aim of the work is to identify possible problems while integrating two-year-olds into a heterogeneous group and to propose solutions.

Keywords: pedagogical diagnostics, children's development, two-year-old child, children's needs

Obsah

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Pedagogická diagnostika v mateřské škole	9
1.1. Pojmy v pedagogické diagnostice.....	9
1.2. Diagnostická činnost v mateřské škole.....	9
1.3. Metody pedagogické diagnostiky v MŠ.....	11
2. Vývoj jako východisko osobnostního rozvoje dítěte.....	13
3. Vývoj dítěte v období batolete se zaměřením na dvouleté dítě.....	14
3.1. Motorické dovednosti	15
3.2. Poznávací procesy	16
3.3. Jazyk a řeč.....	18
3.4. Emoční vývoj a sebepojetí	20
3.5. Socializace a hra	21
4. Vývoj dítěte předškolního věku se zaměřením na tříleté dítě.....	23
4.1. Motorické dovednosti	23
4.2. Poznávací procesy	24
4.3. Jazyk a řeč.....	26
4.4. Emoční vývoj a sebepojetí	27
4.5. Socializace a hra	29
5. Vývojové zvláštnosti a porovnání potřeb dětí ve věku dva a tři roky	30
5.1. Tělesný vývoj	31
5.2. Hrubá motorika	31
5.3. Jemná motorika.....	32
5.4. Vývoj řeči	32
5.5. Oblast poznávacích procesů	33
5.6. Oblast emocí a socializace	33
6. Legislativa a úpravy podmínek při vzdělávání dvouletých dětí v běžné MŠ.....	34
6.1. Vstup dvouletého dítěte do mateřské školy	34
6.2. Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání se zaměřením na dvouleté děti.....	35
II. PRAKTICKÁ ČÁST	39
1. Cíl práce.....	39
2. Výzkumné otázky a předpoklady.....	39
3. Metodika	39
3.1. Stručná charakteristika metod	40

3.2. Popis výzkumného vzorku	42
4. Výsledky šetření a jejich interpretace.....	43
4.1. Vstupní hodnocení celé skupiny z hlediska rozvoje a učení.....	44
4.2. Pozorování.....	46
4.3. Kazuistiky.....	66
4.4. Rozhovor.....	80
4.5. Shrnutí	83
5. Diskuse	85
Závěr.....	86
Seznam použitých zdrojů	88
Přílohy.....	90

ÚVOD

Téma bakalářské práce „**Využití diagnostiky při začleňování dvouletých dětí do běžné třídy mateřské školy**“ jsem si zvolila proto, že se denně setkávám s dětmi tohoto věku a jejich neustálý rozvoj a pokroky jsou pro mě fascinující. Můj zájem o problematiku pedagogické diagnostiky je tedy jen dalším logickým krokem, který mi pomáhá lépe děti pochopit, poznat a výsledky šetření využívat k jejich dalšímu rozvoji. Diagnostická činnost má pro učitele důležitou roli, zároveň je však jeho povinností, vyplývající z RVP PV, aby sledoval rozvoj a vzdělávací pokroky každého dítěte a soustavně na nich pracoval.

V soukromé mateřské škole pracuji čtvrtým rokem a ve třídě mám na starosti právě děti ve věku od dvou do čtyř let. I když se v současné době hodně diskutuje o vhodnosti přijímání dvouletých dětí do kolektivu mateřské školy, pro nás to není žádnou novinkou. Je však třeba se zamyslet nad tím, jaké prostředí a podmínky vzdělávání jsou pro takto malé děti vhodné a jak pracovat na jejich plynulém rozvoji.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části. Teoretická část stručně vymezuje problematiku pedagogické diagnostiky, především její definici, metody a možnosti využití některých jejích metod v běžné praxi mateřské školy. Dále pak zachycuje úroveň rozvoje dovedností a schopností dětí v raném a předškolním věku od dvou do čtyř let v běžné mateřské škole. V další kapitole zmiňuji vývojové zvláštnosti dvouletých dětí a porovnávám jejich potřeby s dětmi tříletými. V poslední kapitole uvádím kurikulární dokumenty s ohledem na zařazení dvouletých dětí do běžného provozu třídy. Praktická část prezentuje průběh a výsledky výzkumného šetření, jehož hlavním cílem byla analýza schopností dětí ve věku dva až čtyři roky se zaměřením na oblast hrubé motoriky, sebeobsluhy, řečových dovedností, emočního vývoje a socializace. Cílem práce je zjistit případně problémy při začleňování dvouletých dětí do heterogenní skupiny a navrhnout jejich řešení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Pedagogická diagnostika v mateřské škole

1.1. Pojmy v pedagogické diagnostice

Učitelská profese je odpovědná a často náročná práce, neboť učitel musí ovládat velké množství činností a pedagogických i psychologických metod. Součástí jeho práce není pouze zvládání efektivní komunikace s dětmi i rodiči, poradenská činnost a znalost diagnostických postupů, ale také práce na sobě a schopnost sebereflexe. V následující kapitole bych se chtěla zabývat pedagogickou diagnostikou jako jednou ze zásadních činností učitele.

„Pedagogická diagnostika je komplexní proces s cílem poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího obsahu a jeho aktérů.“ (Zelinková, 2001, s. 12).

Jak Zelinková (2001) dále uvádí, tento dlouhotrvající proces musí brát v úvahu všechny faktory ovlivňující vývoj dítěte. V diagnostickém procesu je dítě aktivní jednotkou a pro komplexní vyhodnocení situace a posouzení stupně vývoje jsou jeho odpovědi velmi důležité.

Pro potřeby pedagogů se vhodněji používá název pedagogicko-psychologická diagnostika, neboť mimo vzdělávací obsah hodnotí pedagog i osobnostní zvláštnosti dítěte (Mertin, Gillernová, 2003, s. 76). Předmětem obou disciplín je dítě a jeho optimální tělesný, duševní a sociálně-emoční vývoj. Mertin a Gillernová (2003) pedagogickou diagnostikou označují zjištění stavu, posouzení a hodnocení, tedy posloupnost činností vedoucí k diagnóze.

Zelinková (2001, s. 13) dále uvádí, že výsledkem pedagogické diagnostiky je diagnóza, která zahrnuje komplexní posouzení existujícího stavu, zjišťuje anamnestické údaje a sleduje výsledky pedagogického působení a dosaženou úroveň vědomostí a dovedností dítěte v určitém čase. V rámci psychologické diagnostiky se u dětí posuzuje především oblast inteligence, pozornost, paměť, temperament a úroveň vývoje dítěte. Ze získaných informací pedagog dále vyvozuje závěry, které vedou k plánování kroků pro další rozvoj dítěte.

1.2. Diagnostická činnost v mateřské škole

V mateřské škole je pedagogickou diagnostikou nazývána především průběžná činnost učitelů, zaměřená na ověřování aktuálního stavu rozvoje a zjišťování posunu, který nastal u

dítěte díky pedagogickému působení v oblasti rozumové, motorické, tvůrčí, dovedností i sociální (Průcha, Koťátková, 2013, s. 88). Pedagog by měl posuzovat zejména pozitivní momenty ve vývoji každého dítěte a dále situaci hodnotit a kvalifikovat. Pokud zjistí nějakou vývojovou odchylku, musí být schopen připravit adekvátní vzdělávací podmínky a činnosti k nápravě a dalšímu rozvoji dítěte.

Diagnostická činnost je souhrnem postupů a technik vedoucích ke stanovení diagnózy s jasně stanoveným cílem. Dle Syslové, Kratochvílové a Fikarové (2018, s. 15) se přímá pedagogická činnost zaměřuje na dvě složky, obsahovou a procesuální. Obsahová složka pomáhá zjistit úroveň dosažených vědomostí, dovedností a návyků doplněných anamnézou dítěte, zatímco procesuální mapuje proces výchovy a vzdělávání a používání metodických postupů. Pedagog provádí diagnostikování buď neformálně, tedy spontánním nepřetržitým posuzováním dítěte nebo formálně, pomocí předem daných metod a postupů (Tomanová in Syslová, 2018, s. 16). Vzhledem k současným přístupům v předškolním vzdělávání je kladen důraz především na individualizované diagnostikování, které posuzuje a srovnává dítě se sebou samým neboli jeho současné výsledky a pokroky s výsledky minulými. Cílem diagnostické činnosti je určení stupně vývoje dítěte dle věkové normy, případné individuální zvláštnosti, jejich podstata a příčiny a prognózy dalšího vývoje.

Dítě si s sebou do mateřské školy přináší nejen zkušenosti z rodiny, ale také určitou genetickou výbavu. Proto by měla být dle Syslové, Kratochvílové a Fikarové (2018, s. 62) provedena ideálně ještě před nástupem dítěte do mateřské školy tzv. vstupní diagnostická činnost zaměřená na zjištění podstatných informací z dosavadního života dítěte. Během rozhovoru nebo z dotazníku s rodiči získává pedagog ucelené informace o osobní, rodinné, příp. školní anamnéze. Informace mu pak pomáhají při vytváření úspěšného programu adaptace. Při nástupu do MŠ by si pedagog měl všimnout projevů jednání dítěte a výsledky pozorování zaznamenat.

Samotná diagnostická činnost probíhá v několika etapách:

Přípravná etapa je především plánováním celého procesu, kdy si učitel klade otázku koho, proč a jak diagnostikovat. Tomuto uvažování (Gavora in Syslová et al., 2018, s. 64) předchází předpoklad určitého problému u daného dítěte nebo skupiny dětí. Učitel si však v této fázi musí dát pozor především na to, aby svou hypotézu nepokládal za diagnózu. Všechny oblasti

rozvoje je třeba sledovat komplexně a v souvislostech vzhledem k rozvoji celé osobnosti dítěte. **V druhé etapě** se jedná o konkrétní diagnostickou činnost učitelky, tedy sběr diagnostických údajů. **Ve třetí etapě** jde o třídění a analýzu zjištěných informací, jejich porovnání v čase a stanovení diagnózy. **Závěrečnou a nejdůležitější fází** je vytvoření návrhů podpory dítěte vedoucích k jeho rozvoji. Vzhledem k tomu, že pedagogická diagnostika je v podstatě nekončícím procesem, měla by se učitelka věnovat i pravidelnému ověřování, zda zvolené postupy vedou k cíli a zda se dítě v daných oblastech rozvíjí.

1.3. Metody pedagogické diagnostiky v MŠ

Diagnostickou činnost v mateřské škole pedagog realizuje pomocí různých nástrojů a metod, které vhodně kombinuje (Syslová et al., 2018, s. 66). Přispívají nám ke zjištění a ověřování celkového obrazu rozvoje dítěte.

Pozorování je jednou ze základních a nejčastěji využívaných metod edukačního procesu. Umožňuje pedagogovi systematicky sledovat dítě v běžných podmínkách a všude tam, kde dochází k interakci s dětmi a dospělými (Zelinková in Syslová, 2018, s. 66). Metoda pozorování se soustředí na projevy dítěte, které můžeme slyšet, vidět a měřit a jejím cílem je na základě těchto pozorování rozhodnout o jeho dalším optimálním vedení. Chování dítěte poukazuje na aktuální prožívání i zkušenosti z minulosti (Zelinková, 2001). V mateřské škole je pozorování součástí každodenní činnosti učitelky. Ať už jde o pozorování náhodné nebo systematické, standardizované nebo nestandardizované, zjevné nebo skryté, měli bychom vždy vědět, s jakým cílem ho uskutečňujeme.

Učitelka by měla být objektivní a na projevy dítěte nahlížet vždy komplexně. Měla by umět rozlišit, zda se jedná o projev náhodný nebo častěji se opakující. Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018, s.67) uvádějí, že učitelka při pozorování nejčastěji vychází z projevů dítěte při hře, kde se promítá rozumová vyspělost dítěte, jeho povahové rysy, sociální zralost, schopnost soustředění, motorické dovednosti, kreativita, citové vztahy a další důležité projevy. Důležité je zaměřit se i na řečový projev při dorozumívání, sociální chování dítěte a míru jeho aktivity, ochotu pomáhat druhým a na to, zda dítě dokáže přijmout a respektovat pravidla hry. Získané informace slouží učitelce nejen k důkladnému poznání osobnosti dítěte, ale také k ověření, jak se daří rozvíjet jeho kompetence.

Rozhovor je poměrně složitá metoda, kterou je třeba aplikovat k věku a komunikačním dovednostem dítěte, aby byla dostatečně srozumitelná. Dítě by mělo dostat prostor pro vyjádření svých názorů a je nutné zamezit jakémukoli zneužití informací (Zelinková, 2001, s. 31). V případě, že rozhovor vedeme s rodičem, je vhodné si i promyslet, jak celý rozhovor formulovat a jak rodiče získat ke spolupráci. Jako učitelé vždy musíme vědět, kdy, jak a na co se chceme ptát a jak máme vyhodnotit a dále interpretovat získané informace (Mertin, Gillernová, 2003, s. 81).

Dle Syslové, Kratochvílové a Fikarové (2018, s. 68) tato metoda umožňuje proniknout do vnitřního světa dítěte, zachytit důležitá fakta jako jsou zájmy, hodnoty, přání, názory, znalosti a vědomosti nebo i obavy dítěte. Kromě dobře promyšleného cíle rozhovoru by měl učitel také správně zvolit dobu a místo a všechny důležité momenty a závěry si poznamenat.

Anamnéza je další metodou, která nám pomáhá získat informace o dosavadním životě dítěte a objasnění současného stavu. **Osobní anamnéza** je dle Zelinkové (2001, s. 32.) „*zdrojem poznatků o prenatální i perinatálním vývoji dítěte, o jeho vývoji v předškolním věku. Získané údaje mohou pomoci při hledání příčin případných obtíží.*“ **Rodinná anamnéza** informuje o fungování a výchovném stylu rodiny a nejbližšího okolí. Získané informace nám mohou přiblížit případné příčiny obtíží pramenící ze života v rodině a díky tomu nalézt snadnější cestu k dítěti. **Školní anamnéza** zahrnuje informace od předcházejících učitelů a způsoby fungování dítěte v ostatních institucích (Zelinková, 2001, s.32-34).

Součástí pedagogické dokumentace je i **portfolio**. Zelinková (2001, s. 45) uvádí, že se jedná o uspořádaný soubor prací žáka v určitém časovém období. Dle Kratochvílové (in Syslová et al., 2018, s. 32) portfolio mimo diagnostické funkce informuje o vývoji dítěte, motivuje dítě k dalším výsledkům práce, plní komunikační funkci mezi dítětem a dalšími osobami a zároveň plní funkci autoregulační. Jedním z nejdůležitějších produktů portfolio je **dětská kresba**, která nám podává důležité informace o dítěti a jeho rozvoji. Její rozbor je podle Syslové, Kratochvílové a Fikarové (2018, s. 69) doplňující metodou a napomáhá učitelce porozumět vnitřnímu světu dítěte. Kresba lidské postavy souvisí s vývojem intelektu dítěte, lze v ní také sledovat úroveň vizuomotoriky, grafomotoriky a lateralitu dítěte.

Další doplňující metodou v diagnostice jsou **testy**, které jsou dítěti předkládány formou úkolů a je také přesně určen způsob jejich vypracování (Čáp, 2001). Testy se v předškolním období využívají většinou až k vyhodnocení školní zralosti.

Každé dítě má jiné temperamentové vlastnosti, pochází z odlišného sociokulturního prostředí, je jinak motivováno. Proto je i jeho potřeba učení a rozvoje individuální. Posláním předškolního vzdělávání je respektovat osobnost každého dítěte, a proto je nutné, aby pedagog plně akceptoval „*přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání*“ (RVP PV, 2018). Plně akceptovat vývojová specifika dítěte může učitel pouze tehdy, pokud je bude dostatečně dobře znát.

2. Vývoj jako východisko osobnostního rozvoje dítěte

Osobnost často vnímáme jako svéráznou výjimečnost, která v nás vyvolává úžas, respekt, vzbuzuje v nás potřebu zvláštního uznání. Současná psychologie většinou definuje osobnost člověka jako „*soustavu vlastností, charakterizující celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencialit*“. (Helus 1998, s. 31)

Osobnost je určována mnoha faktory, které se vzájemně doplňují a ovlivňují vývoj každého jedince. Podle Heluse (2004, s.165) se osobností dítě nerodí, ale stává. Vzhledem k individuálním potřebám dítěte je třeba se zaměřit nejen na ukazatele vývoje, ale i na jeho výchovu a usilovat o dosažení maximální míry jeho rozvoje.

Průcha (2009, s. 184) v rámci osobnostně rozvíjecího modelu vzdělávání popisuje dítě jako svébytnou, neustále se rozvíjející osobnost, jejíž možnosti je třeba obnovovat, čímž u dítěte budujeme snahu o převzetí vlastní zodpovědnosti za osobní rozvoj.

Dle Vágnerové (2012, s. 120) je batolecí věk obdobím výrazného rozvoje dovedností, schopností i celé osobnosti dítěte. U batolete je zřejmá jeho snaha o sebeprosazení a osamostatnění, kdy dítě zkoumá nejen různé nové příležitosti, ale i své hranice a možnosti. K tomu, abychom mohli dítě správně vést a rozvíjet, je třeba pohlížet na osobnost dítěte jako na celek, kdy jednotlivé části nelze posuzovat odděleně, neboť jsou úzce provázány. Vývoj každého dítěte probíhá na úrovni bio-psycho-sociální, tedy po stránce tělesné, duševní a

vztahově emocionální. Dítě postupně tělesně zraje a pomocí učení se automatizuje jeho duševní vývoj. S navyšujícím se věkem dítěte a vlivem rozličných podnětů a zkušeností dítě získává jistotu v mnoha oblastech a stává se nezávislejší na svém okolí.

Helus (2004, s.165) poukazuje na to, že po dobu svého vývoje prochází dítě určitými stádii a typickými projevy, které jsou pro dané období charakteristické. Mluvíme o tzv. **periodizaci vývoje**. Jedním z ukazatelů dětského věku je i to, že tato období nejsou přesně ohraničená, mají však svá specifika a navzájem na sebe navazují. Učitel by měl být dostatečně pozorný a vnímat všechny individuální potřeby dítěte tak, aby mohl jeho osobnost správným směrem rozvíjet. A to nejen v tzv. **senzitivním vývojovém období**, kdy je dítě obzvláště citlivé na různé podněty. V utváření osobnostního rozvoje dítěte přistupuje Helus k jednotlivým vývojovým obdobím z pohledu **zlomových událostí**. Nazývá takto období vývojových předělů, kdy je dítě pozitivně ovlivňováno k aktivitám a otevírají se před ním nové příležitosti. Každé dítě, aby se mohlo ve svém vývoji posunout dále, musí projít určitými momenty a změnami typickými právě pro dané období. Periodizace těchto změn je však silně individuální, a proto i případné srovnávání vývoje dětí určitého věku (pokud je vůbec nutné), by mělo být pouze orientační. S narůstajícím věkem získává dítě spoustu nových kompetencí, které mu napomáhají provádět složitější operace. Roste jeho samostatnost a schopnost řešit konflikty a náročné situace. Osobnostní přístup a porozumění dítěti by mělo patřit mezi základní dovednosti každého pedagoga.

3. Vývoj dítěte v období batolete se zaměřením na dvouleté dítě

Každé dítě prochází jednotlivými vývojovými fázemi individuálně a tyto fáze není snadné přesně ohraničit věkem. Z pohledu vývojové psychologie spadá dvouleté dítě do batolecího období, které trvá od jednoho do tří let věku dítěte. Dítě se rozvíjí v mnoha oblastech, především v motorických dovednostech, řeči a myšlení. Langmeier a Krejčířová (2006) v souvislosti s tím uvádějí, že dvouleté dítě právě díky počínající řeči a osvojení si vzpřímené chůze dosahuje charakteristických rysů člověka. Říčan (2004, s.101) uvádí, že děti v tomto věku jsou nabitě energií, kterou zároveň potřebují pro zvládnutí nelehkých úkolů vyplývajících z jejich vývoje. Jedná se nejen o tělesné zrání, ale také o navyšování lokomočních dovedností,

zdokonalování jemné motoriky, zvládnání základních hygienických návyků a jednoduchou sebeobsluhu. Dvouleté dítě, které již získalo jistotu při chůzi, běhá, poskakuje, vylézá na překážky, kopne do míče, chodí po schodech a ruce dokáže používat ke všem základním úkonům. Podle Vágnerové (2012) se dítě v tomto období snaží osamostatnit, vydává se do okolního světa, začíná si uvědomovat vlastní identitu, zkoumá své kompetence i meze. Pevná vazba s matkou se postupně uvolňuje, stále však v životě dítěte hraje nejdůležitější úlohu. Zásadní je pro dítě také pevné vedení a kontrola. Diferencuje se sebeuvědomění a citový vývoj. Jak uvádějí Allen a Marotz (2002), dítě prožívá výkyvy mezi potřebou závislosti a nezávislosti, a je obvykle samo zmatené nároky a požadavky dospělých osob. Často se tak stává, že dítě reaguje protichůdně, i když danou věc samo chce.

3.1. Motorické dovednosti

„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, 2001, s. 50)

Základní potřebou batolecího věku je pohyb, dítě je jím přímo fascinováno a s pohybem často experimentuje. Podle Vágnerové (2012, s. 121) zahrnuje rozvoj motoriky všechny svalové skupiny, zejména svalstvo kosterní a svěrače. **Retence** neboli udržení a setrvání někde je jedním ze dvou typů pohybu. Dalším je **eliminace**, tedy opuštění, zahození toho, co nechceme. V momentě, kdy dítě ovládá obě funkce, je schopno regulovat své vyměšování. Předčasný nácvik by naopak mohl vést ke zbytečné zátěži a stresování dítěte. Vágnerová dále poukazuje na to, že dítě si pomocí rozvíjení pohybových aktivit začíná uvědomovat své tělo včetně jeho možností a tělesných schémat a tím se zvyšuje i jeho celková orientace v prostředí. Tím, že dítě aktivity neustále opakuje, si je procvičuje a zároveň získává jistotu a nezávislost na dospělém.

Dvouleté dítě se pohybuje již celkem jistě, podle Langmajera a Krejčířové (2006) zvládá dobře nerovnosti terénu, jako například práh a dokáže snožmo poskočit na místě. Často utíká a téměř nepadá. Chůze po schodech je pro něj obtížná, schody vyjde samo i bez dopomoci dospělého,

nohy však ještě nestřídá, jen přisunuje. Chůzi ze schodů většinou zvládá samostatně až ve třech letech.

Při udržování rovnováhy a skocích občas spadne, vylézá na židli, kde se umí otočit a sednout si. Míč dokáže hodit spodem bez ztráty rovnováhy (Allen, Marotz, 2002).

Dle Bednářové a Šmardové (2015, s. 5) se dítě rychle zdokonaluje i v oblasti jemné motoriky. Dvouleté dítě je obratnější v uchopování předmětů a manipulaci s nimi. Hraje si s pískem, stavebnicemi větších částí a zvládá základní prvky sebeobsluhy.

Při konstrukčních hrách staví dvouleté dítě věž nebo vlak. Svislé nebo vodorovné řazení kostek Matějček (2005) pokládá za signál o tom, že dítě si dokáže představit vertikální nebo horizontální směr. Zároveň uvádí, že dítě se dokáže najíst většinou samo, při pití z hrnečku se již tolik nepolije. Dokáže si svléknout většinu oblečení, ale při oblékání složitějších věcí potřebuje ještě dopomoc.

Zatímco tužku doposud dítě používalo spíše k bouchání, dvouleté dítě dokáže již napodobit dospělého při kreslení. Tužku zatím drží sevřenou v dlani, pomocí dlaňového úchopu. Nahodilé čmárání postupně nahrazuje úmyslným napodobováním čar a kruhů. Kruhy a nepřesný křížek dokáže na konci batolecího období dítě nakreslit i dle předlohy (Langmeier a Krejčířová, 2006).

3.2. Poznávací procesy

Batole má enormní zájem o svět kolem sebe, má potřebu se v něm orientovat. Podobné zkušenosti mu dávají pocit jistoty a bezpečí. Postupně se učí poznat předměty, které by ho mohly potencionálně ohrozit a které mu mohou přinést uspokojení. Základní informace z okolí získává v první řadě vizuálně. Mohou být doprovázeny sluchovými vjemy, případně hmatem, který má především emotivní význam a dítě více motivuje.

„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).

Batole si dokáže, na rozdíl od kojence, který vše objevuje zkusmou manipulací, vykreslit činnost nebo předmět i ve svých představách, aniž by je reálně muselo vidět. Při činnostech se snaží vymyslet nejvhodnější řešení. Piaget (in Langmeier a Krejčířová, 2006) nazval tuto novou etapu **fází symbolického a předpojmového myšlení**. Symbolické uvažování chápe jako použití nějakého zástupného předmětu nebo gesta za jiný předmět nebo činnost. Dítě pak danou věc nemusí vidět, přesto chápe její podobnost se symbolem. Představa má ve vnitřním světě každého dítěte své důležité místo, i když se zcela nemusí podobat realitě. Dítě si navíc potřebuje různé objekty označovat jménem. Jedná se spíše o předpojmy, neboť nemají obecnou platnost a dítě takovéto označení chápe jako konkrétní objekt. Pokud tedy vidí podobnou věc u jiného dítěte, myslí si, že je jeho. Vytváření pojmů je dle Sieglera (in Vágnerová 2012, s. 129) ovlivňováno hledáním společných vlastností a rozdílných znaků předmětů a situací. Dle Langmajera a Krejčířové (2006) je způsob usuzování v batolecím období stále značně ovlivňován fantazií.

Říčan (2004, s. 105) upozorňuje na tzv. „**aha-zážitek**“, tedy moment určitého procitnutí, uvědomění si situace nebo problému. Poznávací procesy a jejich rozvoj pak probíhá pomocí uchování si různých zkušeností.

Představy o fungování světa se dle Vágnerové (2012, s. 131) u dítěte znatelně rozvíjejí spolu s jeho orientací v čase, prostoru a množství, jsou však značně zkresleny jeho přáními. Dítě ještě nedokáže správně odhadnout vzdálenost a věci pojmenuje na základě aktuálního zobrazení. Malá věc je pro něj malá a nezáleží v jaké vzdálenosti je od dítěte. Zaměřuje se především na detaily, které ho zaujmou. Orientace v čase je pro něj ještě daleko složitější, vnímá přítomnost případně bezprostřední minulost, nechápe zatím pojem budoucnost. Ve třech letech však již dokáže určit co bylo dříve a co pak. Co se týká orientace v množství, batole si dokáže všimnout, že nějaký předmět chybí a začne ho hledat nejprve tam, kam předmět opravdu patří. Batole postřehne maximálně 3–4 věci v množinách. Orientace v prostoru získává nový rozměr díky lokomoci, dítě rozlišuje základní směr nahoru a dolů a učí se odhadovat velikost.

Vágnerová (2012, s. 133) zmiňuje, že dítě v batolecím věku má již dostatečné informace o okolním světě, nejsou však ještě propojené a dítě stále nechápe obecnější pravidla. Co se týká

paměti, prodlužuje se doba uchování informací a kvalita jejich zpracování. Díky uchovávání zkušeností a poznatků dochází k rozvoji poznávacích procesů a jazykových schopností. Batole je již schopno efektivněji zpracovat větší množství informací, rozvíjí se jeho pracovní paměť. Dítě si zapamatuje věci a jednoduché činnosti, které vidělo a dokáže je zopakovat i po několika dnech. Aktivitu, především tu, které dítě zaujalo, dokáže útržkovitě převyprávět. Popisuje i rutinní činnosti nebo pravidelně se opakující události. Trvalé vzpomínky se uchovávají jen v nepatrné míře.

3.3. Jazyk a řeč

Batolecí věk je neuvěřitelný právě díky vývoji řeči. Jak uvádí Bednářová a Šmardová (2015, s. 28), její raný vývoj je podmíněn zejména motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Proto je tak důležité, aby dítě bylo stále zásobeno množstvím adekvátních podnětů. Řeč má význam pro vývoj jedince především z pohledu kvality myšlení, učení, poznávání, orientaci dítěte a jeho zapojení ve společnosti.

„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)

Dítě v jednom roce používá většinou pár citoslovcí k vyjádření svých požadavků, mnoha pokynům však rozumí. Velký nárůst zásoby slov můžeme zaznamenat především mezi druhým a třetím rokem. Dle Říčana (2004, s. 102), nastává kolem roku a půl znatelný obrat, kdy dítě pochopí, že vše má svůj název. Tempo rozvoje slovní zásoby je od této chvíle obrovské. Odborníci se shodují, že ve druhém roce dítě ovládá 200–300 slov. Dvouleté dítě skloňuje, vytváří většinou dvou až tříslavné věty a naučí se krátké texty z paměti. Ze slovních druhů nejčastěji používá zájmena a slovesa, méně často přídavná jména a předložky. Ve třech letech ovládá již kolem 900 slov. Velké řečové rozdíly mezi dětmi se postupem času vyrovnají. Především dívky zpočátku mluví více než někteří chlapci (Matějček, 2005).

Newport (in Vágnerová, 2012, s. 138) zmiňuje zásadní mechanismy, kterými se rozvíjejí v batolecím období jazykové schopnosti. Jsou jimi:

Nápodoba řeči dospělých, rozvíjející všechny složky řeči. Obvykle není doslovná, ale dává základ vlastní stavbě řeči dítěte.

Korekce při zpětné vazbě, kdy dospělý správně zopakuje to, co dítě řeklo nevhodně.

Modelování – užívání kratších vět, vhodných slov a formulací tak, aby dítě bylo schopné porozumět sdělenému

Specifická zaměřenost – dítě si všimne spíše toho sdělení, které mu dává smysl a rozumí mu

Oblíbená je u batolat **hra s řečí**, kdy pomocí slov experimentují a tím svou řeč i rozvíjejí, řeč se tak stává zároveň prostředkem i cílem.

Matějček (2005) uvádí, že dítě si říká svým jménem, používá zájmena „já“ a „ty“, do svých vět zapojuje množné číslo. Mluví spíše agramaticky, zejména chlapci používají u sloves ženské koncovky, což je dáno větším kontaktem s matkou. Rozvoj myšlení mezi druhým a třetím rokem je znatelný především v tom, jak dítě dokáže porozumět řeči a jak chápe otázky a pokyny. Díky vývoji poznávacích procesů se navyšují i jazykové schopnosti dítěte. Vágnerová (2012, s. 139) popisuje jazyk jako znakový systém sloužící ke zpracování a uchování informací. Dítě, které poznává a chápe okolní svět snadněji porozumí i významu slov – sématické složce řeči. Tato složka řeči se velmi rychle rozvíjí právě v batolecím období. Dítě zpočátku používá slova nepřesně především proto, že nezná jejich správný význam. Narůstá aktivní i pasivní slovní zásoba, tedy slova, která dítě používá i ta, kterým rozumí. Zpočátku batolecího období dítě používá tzv. holofráze, jednoslovné výrazy označující např. jídlo. Před druhým rokem dítě holofráze začíná řadit volně za sebou, což slouží k přesnějšímu označení toho, co dítě popisuje. Dvouleté děti si často usnadňují dorozumívání neverbální komunikací. Přibližně v polovině batolecího věku dítě začíná používat dvouslovné věty složené ze základních a variabilních slov, která různě kombinuje. První věty většinou bývají agramatické, převládají v nich podstatná jména a další významové výrazy. Používání základů gramatických pravidel si dítě osvojuje mezi druhým a třetím rokem, kdy začíná používat úplné věty, ne vždy je však dokáže správně utvořit. Fonologická složka řeči je přímo závislá na sluchové percepci a koordinaci mluvidel. Vzhledem k tomu je vývoj výslovnosti některých hlásek nerovnoměrný.

Bednářová a Šmardová (2015, s. 29) uvádějí, že mezi jedním a půl až druhým rokem se dítě začíná ptát „Co je to?“. Pojmenováváním všeho dochází k pevnému spojení mezi předmětem, činností a znakem. Pokud dítě v jednom roce nemluví, označují tuto skutečnost Bednářová a

Šmardová za fyziologickou nemluvnost, která může mít rozšířenou normu až do věku tří let v podobě prodloužené fyziologické nemluvnosti.

Dle Šulové (2010) je závěr batolecího období charakteristický otázkou „Proč?“, která je ukazatelem správného vývoje řeči. Ten Šulová doporučuje podpořit prací s knihou, zaměřit bychom se měli především na schopnost dítěte vnímat a chápat čtený nebo poslouchaný text.

3.4. Emoční vývoj a sebepojetí

Každá emoce má v daném období svůj význam a nejinak je tomu i v batolecím období. Rozličné prožitky učí dítě porozumět sobě samému a posilují jeho sebeuvědomění. Jedním z významných vývojových úkolů je udržení emoční rovnováhy v situaci navozující protichůdné pocity. Vágnerová (2012, s. 146) uvádí, že mezi druhým a třetím rokem života narůstá schopnost prožívat situace diferencovaněji a reagovat stejně i na emoce druhých lidí. Podle Říčana (2004, s. 112) udělá batole díky ovládnutí řeči a získávání zkušeností velký posun v uvědomění si sebe sama. Mezi druhým a třetím rokem nastává období vzdoru doprovázené negativismem. Projevy dítěte mohou být nenápadné, trucovité nebo velmi zlostné.

V oblasti intelektové, povahové i nervové prochází dítě rychlým vývojem. Dítě usiluje o samostatnost, ale na své cestě se setkává s překážkami. „*Pokud je to možné, konfliktům předcházejme!*“, doporučuje Matějček (2005, s. 40) a uvádí, že důležité je zachovat si nadhled ke zvládnutí výbuchů hněvu nebo trucování dítěte. Vzdor má ve vývoji dítěte své místo, souvisí se zralostí dětské osobnosti a můžeme ho chápat jako důsledek určité slabosti ve vývoji. Dítě potřebuje dostatek času na uklidnění, přílišný spěch a nedostatečná komunikace s rodičem vyvolává většinou v dítěti afekt, kterému by se jinak dalo předejít. Langmajer a Krejčířová (2006) shodně uvádějí, že vzdorovitost není nahodilá a k vývoji dítěte patří. Důsledný přístup s dostatkem příležitostí k autonomii a klidný a chápající vychovatel podporuje dítě v překonávání rozporů. Dítě tak může dosáhnout kolem třetího roku rovnováhy. Zároveň poukazují na to, že negativismus se projevuje především popíráním všeho, tedy i toho, co by dítě jinak chtělo. Z úst dítěte tak slýcháme často „ne“ nebo „já sám“.

Vztah dítěte s matkou je pro emocionální prožívání velmi důležitý a jeho kvalita se odráží ve vzájemném sdílení emocí. Matka, je-li dostatečně citlivá k projevům dítěte, mu pomáhá vyznat se ve vlastním prožívání i v pocitech druhých. (Langmajer a Krejčířová, 2006)

Jak uvádí Vágnerová (2012, s. 147), překročí-li dítě nějakou normu nebo nesplní požadavek, začínají se v batolecím období objevovat pocity studu a lítosti. Současně s nárůstem sebeuvědomování dochází k rozvoji sebehodnotících emocí jako je hrdost a pýcha, případně zahanbení, pokud dospělý projeví s dítětem nespokojenost. Separační úzkost postupně mizí, kolem druhého roku dítě většinou přestává mít strach z cizích lidí a ve třech letech obavy zůstat bez matky vymizí úplně, obzvlášť pokud je dítě s dospělým, kterého zná. Batole má radost z kontaktu s druhými lidmi, uvědomuje si více emoce druhých a dokáže projeviti empatii. Vzhledem k přetrvávajícímu egocentrismu batolete má však představu, že se emocionální reakce druhých vztahují i k němu samotnému. Typické jsou i projevy žárlivosti nebo neochoty dělit se o cokoli. Jak podotýkají Langmajer a Krejčířová (2006), dítě mezi druhým a třetím rokem již reaguje na negativní emoce blízkých lidí prosociálním chováním, je empatické, chce druhého utěšit nebo pohladit. Schopnost vcítit se do emočního ladění ostatních lidí dětem umožňuje přizpůsobit své chování dané situaci, získávají tak velmi cenné nonverbální informace, ale jak už bylo řečeno výše, batolata ještě nedokáží oddělit své emoce od emocí druhých. Rozvoj empatických schopností dítěte závisí ve velké míře na dosavadních zkušenostech a na tom, jak ho rodiče učí si své emoce uvědomovat a rozlišovat je (Vágnerová, 2012, s. 149).

Rozvoj sebepojetí je do značné míry ovlivněn vývojem řečových schopností. Nejprve o sobě dítě hovoří ve 3. osobě, neboť tak o něm mluví jeho okolí. Teprve na konci batolecího věku začíná používat osobní zájmeno „Já“. Tvoří se základy sebepojetí ve smyslu diferenciaci svého já od okolí. Dítě začíná chápat, že není dospělý, ale dítě. Vágnerová (2012, s. 174) zmiňuje, že pro batole jsou důležité tři role vztahující se k věku a pohlaví – role dítěte, role sourozence a role genderová. Bezpečný vztah s oběma rodiči je pro dítě velmi důležitý. Batole prochází několika fázemi uvědomování si genderové identity a dává přednost viditelným znakům. Na počátku jde o uvědomování si rozdílů mezi muži a ženami, dále příslušnost k jedné skupině, a nakonec přijetí genderu. Dle Langmajera a Krejčířové (2006, s. 96) se batole soustředí na objektivní rysy, zvládne popsat svoje fyzické znaky a ví, co má a nemá rádo.

3.5. Socializace a hra

Socializační rozvoj v období batolete nejvíce ovlivňují rodiče, kteří jsou pro dítě oporou, jdou mu příkladem a zároveň mají i určité požadavky. Dítě si pomocí navazování nových kontaktů

a osamostatňování se buduje kompetence ke zvládnání komunikace, osvojuje si základní normy chování a učí se rozlišovat sociální role (Vágnerová, 2012, s. 150).

Jak uvádí Matějček (in Vágnerová, 2012, s. 150), v rodině dítě získává potřebnou jistotu, učí se mnoha sociálním dovednostem a získává rodinnou identitu, jejíž součástí je i vědomí domova. Pro dítě je příslušnost k rodičům i nejbližší rodině velmi důležitá. Vztahy v rodině jsou pro dítě intimní, domov je pro něj známým a bezpečným prostředím, kde není zatíženo spoustou nepoznatelných podnětů. Cítí se zde bezpečně a jistě. Zhruba kolem druhého roku se rozšiřuje teritorium i na okolí domova a vztahy s blízkými osobami, které dítě poznává dle specifických znaků, např. podle role v rodině, profese apod. Teprve v předškolním věku, tedy když je dítě dostatečně připravené a ve vztazích jisté, rozšiřuje své sociální teritorium dále (Matějček, in Vágnerová, s. 150). Děti se v tomto věku již většinou nebojí, jejich chování k cizím lidem se mění. Dle Vágnerové (2012, s. 151) jsou ještě vztahy k vrstevníkům málo diferencované, projevují se především při hře a závisí na dosavadních individuálních zkušenostech dítěte, např. na vztazích se sourozencem.

Pro batole je jednou z nejpřirozenějších činností a zároveň nejdůležitějších náplní dne hra. *„Hra je základní aktivitou dětské seberealizace (ale je tomu tak i v obecně lidské rovině). I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého jedince a její forma se v čase a společnosti proměňuje.“* (Koťátková, 2005, s. 14)

Mezi prvním a druhým rokem dítě manipuluje se vším, co lze skládat na sebe, přitahují ho hračky, které dělají zvuk nebo se pohybují, venku přelézá, klouže se a houpe. Ve dvou až třech letech stále vyhledává manipulační a pohybové hry, rádo napodobuje různé činnosti a objevuje symbolickou hru „jen jako“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 59). V tomto období dítě často promlouvá a hraje si se smyšleným kamarádem (Allen, Marotz, 2002).

Dítě obvykle sleduje hru ostatních, občas se připojí, ale většinou si hraje paralelně. Čím je dítě sociálně vyspělejší, tím se více zapojuje do hry s ostatními dětmi, převážně kolem třetího roku.

4. Vývoj dítěte předškolního věku se zaměřením na tříleté dítě

Předškolní věk je dle Vágnerové (2012, s. 177) věkově vymezen na období od 3 do 6–7 let a je zakončen obvykle nástupem do školy. Je označován jako období iniciativy, neboť dítě si potřebuje potvrzovat své kvality a ověřit, co zvládne. Vázanost na rodinu se postupně uvolňuje. Matějček (2005, s. 48) uvádí, že dítě překračuje v tomto období hranice rodinného kruhu a k vědomí vlastního „já“ přidává důležitý prvek, tedy vztah k druhým dětem. Ve vztahu k druhým dětem se vytvářejí důležité vlastnosti jako schopnost spolupráce, prosociální chování, přátelství a mnohé další. Podle Mertina a Gillernové (2003, s. 11) je předškolní věk jedním z nejzajímavějších období vývoje člověka především díky neutuchající aktivitě tělesné i duševní. Aktivita a zájem o okolí se projevuje především při hře, kterou dítě tráví většinu svého času. Neboť nervový systém zraje a osobnost dítěte dále vyspívá, je podle Matějčka (2005, s. 50) právě v tomto věku důležité začít vytvářet vhodné kulturní a společenské návyky. Dítě vyloženě chce dělat to, co ostatní a vypadat jako oni. Matějček podotýká, že „*dítě otiskuje své prostředí*“, takže lze zřetelně vidět úroveň jeho rodiny, zvyky a pravidla, která se v rodině uplatňují.

4.1. Motorické dovednosti

V předškolním věku je tělesný i duševní vývoj pomalejší. Mozek dozrává, tělo se protahuje a mění se tělesné proporce. Děti mají kompletní mléčný chrup, který jim na konci období začne vypadávat. V rámci motorického vývoje je toto období charakteristické rychlostí, zdokonalováním pohybové koordinace, pohyby jsou elegantnější a dítě je celkově obratnější (Říčan 2014, s. 120).

Tříleté dítě už je motoricky dostatečně vyvinuté, stojí zpříma, chodí i běhá, dokáže stát kratší dobu na jedné noze. Čtyřleté dítě zvládne přejít po čáře, přeskočit snožmo nižší překážku a skákat po jedné noze a zlepšuje se hod míčem na cíl. V pěti letech zvládá chůzi pozpátku, skočí snožmo i několik skoků za sebou a chytá bez větších problémů míč (Allen, Marotz, 2002). Dítě dokáže přelézt překážku a zapojovat již i drobné svalstvo, čímž se pohybuje půvabněji (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012). Jak uvádí Martin a Gillernová (2003), narůstá i kvalita koordinace, pohyby jsou účelnější a přesnější. Z toho důvodu je vhodné pozvolna dítě vést ke sportům jako je jízda na kole, plavání a lyžování.

Oblast jemné motoriky je nadále zdokonalována při různých hrách s pískem, kreativních činnostech, konstrukčních hrách a zejména při kresbě. Matějček (2005) uvádí, že tříleté dítě již zvládá sebeobslužné činnosti a obratněji zachází s tužkou. Dle Allena a Marotze (2002, s. 101) tříleté dítě už lépe drží tužku ve špetkovém úchopu, dělá vodorovné i svislé čáry, dokáže nakreslit kruhové tvary a v této době se pozvolna začíná projevovat dominance jedné ruky. Čtyřleté dítě kreslí již s určitým záměrem, dle předlohy nakreslí některé tvary a písmena, pětileté začíná vybarvovat omalovánky a je zřejmé, která ruka je dominantní.

„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)

Kresba je pro děti spolu se hrou prostředkem pro vyjádření jejich názorů a myšlenek. Vývoj kresby má několik stádií. Matějček (2005) v souvislosti s tím říká, že dítě kreslí to, co se mu zdá důležité a co o objektu ví. Zatímco batole má požitek ze samotného čmárání, dítě postupně zjišťuje, že pomocí kresby se může vyjadřovat, začíná kresbu i pojmenovávat (Vágnerová, 2012, s. 187). Podoba kresby se skutečností je závislá na motorice, poznávacích procesech, senzomotorické koordinaci, ale i na emočním stavu dítěte. Významným diagnostickým znakem je pro pedagoga především kresba lidské postavy, která odráží celkový stav dětské psychiky. Přibližně ve třech letech dítě kreslí převážně hlavonožce, kolem 4–5 let začíná do kresby zapracovávat stále více detailů a zdůrazňuje pro něj důležité znaky. Zatím příliš nerespektuje realitu. Skutečnosti se stále více podobají výtvoři až na konci předškolního věku.

V sebeobsluze dítě zvládá umytí rukou a vyčištění zubů s následným dočištěním dospělým, samostatně začíná jíst příborem. Dítě v pěti letech zvládá navlékat korálky, překreslit dle předlohy různé tvary, nepřesně podle linie vystřihne jednoduchý obrázek a začíná napodobovat tvary některých písmen.

4.2. Poznávací procesy

V předškolním věku je poznávání zaměřeno především na okolní svět a pochopení jeho pravidel. Podle typického způsobu poznávání označil Piaget (in Vágnerová, 2012, s. 177)

způsob dětského uvažování za **období názorného, intuitivního myšlení**. Takovéto uvažování není logické, projevuje se tříděním informací a jejich specifickým zpracováním.

Vágnerová (2012, s. 178) uvádí, že předškolní období má své charakteristické znaky, jakými dítě nazírá na svět a jak informace zpracovává. Je jím především nekomplexní uvažování, **egocentrismus**, kdy dítě ulpívá na svém názoru a nedokáže pohlížet na situaci z jiného hlediska. Langmeier (1991) uvádí jako příklad dítě, které si zakrývá oči rukama, aby ho ostatní neviděli. **Fenomenismus** je dalším typickým znakem, kdy podstatu světa dítě ztotožňuje s viditelnými znaky. S tím souvisí i **prezentismus**, tedy přetrvávající vázanost na přítomnost. Díky **magičnosti** si dítě vysvětluje dění v reálném světě a mezi skutečností a fantazií příliš nerozlišuje. Dítě v předškolním věku přičítá lidské vlastnosti neživým objektům. Tento znak se nazývá **animismus** a dítě díky němu dokáže světu lépe porozumět. Vznik okolního světa si dítě vysvětluje způsobem, kterému říkáme **artificialismus**, kdy dítě má představu, že svět někdo udělal. Dětská potřeba jistoty se dle Vágnerové projevuje jako **absolutismus**, tj. přesvědčení dítěte, že vše má definitivní platnost. Relativní názory dospělých jsou pro dítě nepochopitelné.

Předškolní dítě je schopné vyvozovat závěry a úsudky především v závislosti na zrakovém vnímání. Myšlení je plně názorné a paměť krátkodobá. V tomto období se také vyvíjí zraková a sluchová diferenciací. Díky zrání mozkových struktur dochází k rozvoji všech složek paměti. Paměť lze zároveň pozitivně stimulovat např. paměťovými hrami. Allen a Marotz (2002) uvádějí, že tříleté dítě většinou už správně porovná větší a menší předmět, nahlas počítá a třídí předměty podle velikosti, tvaru a barvy. Základní barvy i pojmenuje, nejčastěji určí žlutou, červenou a modrou. Vágnerová (2012, s. 202) k tomu doplňuje, že třídí-li dítě např. předměty podle velikosti, v průběhu činnosti občas změní kritéria třídění.

Vnímání prostoru v tomto věku je ještě nepřesné, i když se dítě dokáže běžně orientovat ve známém prostředí. Předškolní dítě si zapamatuje konkrétní události, stejně tak i vnímání času je vázáno na konkrétní činnost nebo opakující se jevy. Dle Vágnerové (2012, s. 185) je typickým znakem v myšlení předškolního dítěte nekomplexní přístup, útržkovitost a nepropojenost. Děti dokážou vyřešit již spoustu dílčích úkolů, ale chybí jim různorodý pohled. Pro uvažování a řešení problémů v tomto období je potřebné pochopení podstaty. Dětem napomáhá znalost obvyklých situací a vztahů. Pokud se určité zkušenosti opakují, usnadňuje jim to jejich očekávání a následný výběr řešení.

4.3. Jazyk a řeč

Předškolní dítě zpracovává a používá informace získané při verbální komunikaci na úrovni rozvoje svých poznávacích procesů. Proto je logické, že dítě může sdělované chápat jinak, než bylo myšleno. Děti v předškolním věku se často ptají, protože mají potřebu pochopit souvislosti a vztahy a zároveň si tím rozšiřují slovní zásobu. Jak uvádí Vágnerová (2012, s. 215), časté jsou otázky „Proč?“ a „Jak?“, pomocí kterých se dítě dozvídá nové informace, a mají význam i pro rozvoj správného vyjadřování. Díky tomu začíná dítě používat nové výrazy jako jsou příslovce, předložky a spojky. Bytešníková (2012, s. 20) upozorňuje na intelektualizaci řeči, tedy schopnost chápat její obsah, rozlišovat konkrétní a abstraktní pojmy, zpřesňuje se gramatika, rozšiřuje slovní zásoba a celkově se zkvalitňuje jazykový projev dítěte. Jak uvádějí Langmeier a Krejčířová (2006), tříleté dítě zná kolem 700–900 slov a zdokonaluje svůj slovní projev formálně i obsahově. Většinou ještě nahrazuje některé hlásky jinými, ale věty i jejich skladba jsou již složitější. Klenková (2003) doporučuje opravovat taktně dětem gramatiku a v případě potřeby pomoci dopovědět větu. Pokud se objeví fyziologické těžkosti v řeči, doporučuje nechat dítěti dostatek času k vyjádření, aby nebylo zbytečně neurotizované. Dle Lechty (2011) se mezi třetím a čtvrtým rokem řeč zkvalitňuje i po stránce gramatické. Dítě chápe obsah slov, tvoří souvětí, navazuje konverzaci a snaží se jí udržet a většinou se neobjevují dysgramatismy. Langmeier a Krejčířová (2006) dále uvádějí, že tříleté dítě dokáže splnit pokyny dle slovních instrukcí a většinou si je nahlas opakuje. Zapamatuje si nejen básničky, písničky a kratší texty, kterými si procvičuje mechanickou paměť, ale i to, co opakovaně slyší. Matějček (2005) podotýká, že k rozvoji dětské řeči napomáhají knihy a děti se o ně zajímají již nejen kvůli obrázkům, ale zaujme je i děj na obrázcích.

Čtyřleté dítě, které zná už cca 1200 slov, dovede složit větu ze čtyř slov a popsat jednoduše obrázek a používá minulý a budoucí čas (Vágnerová, 2012). Lechta (2011) nazývá období po čtvrtém roce dobou intelektualizace. Dítě mluví gramaticky správně a používá obvykle všechny slovní druhy, může však mít potíže s „těžkými hláskami“ jako je např. „r nebo l“. Dítě se v tomto věku zajímá o komunikaci dospělých a s oblibou napodobuje jejich mluvní projev. Leckdy má však nápodoba selektivní charakter, neboť si dítě zapamatuje jen část sdělení, většinou s pro něj zajímavými slovy (McTear in Vágnerová, 2012). Klenková (2003) uvádí, že je vhodné v tomto období rozvíjet vyjadřovací schopnosti dítěte pomocí reprodukce kratších textů a sluchového rozlišování a rozlišování hlásek. U pětiletého dítěte narůstá slovní zásoba na 2000

slov a výslovnost by se měla blížit řeči dospělých (Lechta, 2011). Některé děti v tomto věku mohou mít tzv. fyziologickou prodlouženou dyslálii, proto je třeba určitým problémům v komunikaci věnovat zvýšenou pozornost a případné problémy vhodnou formou řešit. Dítě by mělo vzhledem k blížícímu se nástupu do školy umět bez větších problémů vyjádřit souvislé a gramaticky správně své pocity, popsat děj na obrázku.

Při komunikaci si děti osvojují a zpřesňují gramatická pravidla, přesto zatím v gramatice chybují. Děti se více ptají a na jednoduché otázky správně odpovídají. Často využívají slovní spojení „podívej“, aby k sobě přivolali pozornost (Allen a Marotz, 2002). U dětí v předškolním věku se vyvíjí schopnost fungovat jako vypravěč a posluchač a učí se přizpůsobit své vyprávění možnostem posluchače (Matlin in Vágnerová, 2012).

4.4. Emoční vývoj a sebepojetí

Na počátku předškolního věku je dítě ještě dost sobecké a egocentrické a vyžaduje, aby se okolí věnovalo jeho potřebám. Proto je třeba dítě podporovat ve zvládnutí citů a jejich kontrole. Předškolní děti jsou již emočně stabilnější a vyrovnanější, ubývá negativních reakcí a jsou radostnější. Většina jejich prožitků bývá spojena s momentálním uspokojením, případně neuspokojením, se kterým se děti dokáží již lépe vyrovnat. Vyvíjí se emoční paměť, děti si při vyprávění dokáží vzpomenout na dřívější pocity. Pozitivní pocity dokáže dítě rozpoznat již ve třech letech, zatímco důsledky negativních emocí, které jsou hůře poznatelné, až po čtvrtém roce (Vágnerová, 2012, s. 218). Mezi třetím a pátým rokem, zatím nedokáže své pocity maskovat, ale již chápe, že prožitek je závislý na tom, jak se v určité situaci cítí (Langmajer a Krejčířová, 2006). Začíná chápat příčinu vzniku určitých emocí, dochází k rozvoji emoční inteligence a současně s tím i k rozvoji empatie. Výhodou je, pokud má dítě již sourozence, se kterým je nuceno se dělit o hračky, vyjednávat, chápat jeho potřeby a brát na něj ohled. Kontakt s vrstevníky je pro dítě důležitý i proto, že dětské pocity jsou pro dítě čitelnější než emoce dospělých, kteří je často skrývají. Intenzita reakcí se projevuje především v citových procesech dítěte a jeho společenských vztazích. **Vztek a zlost** již nejsou tak časté jako u batolat, přesto se objevují zlostné reakce, především při střetu s vrstevníky nebo při frustraci dítěte. Strašení se navzájem je pro děti příjemným vzrušením. **Strach** je v tomto věku vázán především na dětskou představivost a schopnost tvořit imaginární bytosti, někdy je podpořen negativní zkušeností. Míra obav a jejich prožívání se však liší dle temperamentu dítěte.

Vágnerová dále uvádí, že v předškolním věku se začíná rozvíjet **smysl pro humor**, což souvisí s rozvojem jazykových schopností a způsobem uvažování. Dětské žerty bývají jednoduché, děti je často opakují a uvádějí i nesmysly. V závěru předškolního období jsou žerty považovány dětmi za projev kamarádství. A jak uvádí Matějček (in Vágnerová 2012, s. 219): „*Sdílení legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů*“.

Dle Vágnerové (2012, s. 249) se začíná vyhraňovat dětská osobnost a její charakteristické rysy. Díky citové a rozumové nezralosti je u dítěte předškolního věku sebepojetí ovlivněno hodnocením dospělých, především jeho rodičů, kteří ho ovlivňují emočně, vyjádřením svých názorů, svým celkovým chováním nebo spokojeností či nespokojeností s plněním požadavků. Identifikace s rodiči by měla dítěti pomoci diferencovat pozitivní i negativní projevy jeho chování a posilovat jeho sebevědomí. Ke konci předškolního věku významně posilují sebehodnocení dítěte především zkušenosti s vrstevníky. Srovnává se s nimi a chce se podobat těm, kteří mu imponují.

Vágnerová (2012) dále uvádí, že schopnost ovládat své reakce, tzv. **emoční autoregulace**, se v předškolním věku teprve rozvíjí. Do jisté míry tato schopnost závisí i na typu temperamentu, je tedy pochopitelné, že některé děti ovládají své emoce obtížněji než druhé. Jak dále zmiňuje Vágnerová, děti s nízkou sebekontrolou mohou reagovat na zátěžové situace až agresivně. Pokud je u dítěte naopak míra sebekontroly vysoká, může to v něm vyvolávat úzkost. Základem pro rozvoj mravního cítění je ve věku kolem pátého roku chápání vztahu mezi příčinou a důsledkem. V šesti letech dítě začíná pociťovat vinu v případě, že udělá něco nepovoleného. S tím souvisí i vývoj emoční inteligence a dítě v tomto věku už lépe zvládá i negativní emoce.

Základy sebepojetí vytvořené již v batolecím období se dále rozvíjejí. Tento vývoj je dán nárůstem informací, které o sobě dítě získává z prostředí nebo na základě vlastního úsudku. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) děti v předškolním věku již dokáží popsat své fyzické rysy, co mají a nemají rády a uvědomují si svou jedinečnost a odlišnosti od ostatních. Tím vzniká vědomí jejich vlastní identity.

4.5. Socializace a hra

Socializace probíhá po celý život. I když je rodina pro dítě v předškolním věku primárním prostředím, dítě se již stává součástí dalších sociálních skupin. Proces socializace dle Langmaiera a Krejčířové (2006, s. 93) zahrnuje především utváření bohatých vztahů k širšímu okolí, formulování si pravidel vyvozených z příkazů a zákazů určených dospělými a osvojení si vzorců chování a takových postojů, které jsou vzhledem k věku dítěte vyžadovány společností. Vágnerová (2012, s. 225) uvádí sociální role potřebné pro rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku. Jde především o roli vrstevníka, kamaráda a roli žáka mateřské školy. Jistotu a bezpečí stále představuje pro dítě rodina. Rodiče jsou pro dítě významnou autoritou, s nimi se identifikují a chtějí se jim podobat, proto si často děti na dospělé hrají. Matka zastává roli pečující a ochraňující osoby, předškolák se od ní však stále více odpoutává. Otec většinou vystupuje v roli autority, je pro dítě vzácnější a zároveň přináší možnosti, jak získat nové zajímavé poznatky. Sourozenec je pro dítě zdrojem dalších zkušeností, ať už se jedná o spojenece nebo soupeře. Většina dětí v předškolním věku je také schopna navazovat nové vztahy v jiných sociálních skupinách. Vázanost na rodinu se v tomto období uvolňuje a dítě vstupuje do první instituce, kterou je mateřská škola. Získává zde nové zkušenosti a dovednosti a setkává se s novou autoritou, kterou představuje učitelka. Podle Matějčka (2005, s. 48) v předškolním věku většina dětí touží po společnosti dalších dětí. U dítěte se tak mohou rozvíjet důležité vlastnosti jako je schopnost spolupráce, prosociální vlastnosti a přátelství, dítě se zde učí prosadit mezi mnoha jinými dětmi, musí se naučit zvládat konflikty i pocity zklamání a lítosti. Jak uvádí Vágnerová (2012, s. 237), rozvoj prosociálního chování závisí na dosažení určitého stupně emoční zralosti, poznávacích kompetencí a uspokojení potřeba citové jistoty a bezpečí. V tomto období začínají děti reagovat na společenské normy chování. Předškolní děti většinou posuzují chování z hlediska důsledků pro ně samotné, projevuje se u nich schopnost cítit vinu a rozvíjí se svědomí. Začínají akceptovat daná pravidla a jejich porušení pociťují jako nepříjemné.

Předškolní věk je obdobím hry. Pro děti je dominantní činností a značně ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti. Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006, s. 100), v socializačním procesu dítěte plní hra významnou roli. Dítě se díky ní učí užitečným dovednostem, pomáhá mu k regeneraci sil, k překonávání těžkostí a v neposlední řadě má význam sama o sobě, neboť je základní potřebou každého dítěte. Opravilová a Gebhartová (2011, s. 58) uvádějí, že samostatná tvořivá

hra a experimentování jsou pro dítě nejlepším způsobem, jak dokázat zvládat předpoklady k rozvoji všeho potřebného. Pomocí modelových situací při hře se děti učí najít řešení, hry rozvíjí jejich vnímání a myšlení a zároveň budují mezilidské vztahy. Hra podporuje psychickou rovnováhu dítěte, je pro něj přirozená a přesně nám ukazuje stupeň rozvoj dítěte. Dle Říčana (2004, s. 127) jsou hry předškoláků již vyspělejší a mění se i jejich repertoár. Mezi vývojově nejdůležitější hry patří námětové, které se často prolínají s honičkami, holčičky si rády hrají s panenkami a chlapci s hračkami technického rázu. Na konci předškolního období dítě zvládá hry s pravidly, při nichž se učí i komunikaci a vzájemnému respektu. Předškolní děti si hrají společně, paralelní hru kolem třetího roku střídá hra asociativní, děti tvoří malé skupinky, začínají sdílet společný prostor i záměr hry (Matějček, 2005). Mezi dětmi dochází k soupeření a při hře se ještě nejedná o klasickou spolupráci. Kolem čtvrtého roku dítěte začíná spolupracovat v rámci kooperativní hry, kdy každé dítě zastává nějakou roli a je pro hru důležité (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Dalším přínosem pro předškolní dítě je dle Vágnerové (2012, s. 189) symbolická hra, která mu slouží jako prostředek vyrovnání se s realitou. Dovoluje dítěti být svobodné, chovat se podle svých představ a realitu si vyložit podle svého uvážení. Matějček (2005) dodává, že předškolní dítě se inspiruje okolím a do hry vnáší svou fantazii. Pokud budeme ke hře dítěte vnímaví, může nás nechat nahlédnout do svého vnitřního světa.

5. Vývojové zvláštnosti a porovnání potřeb dětí ve věku dva a tři roky

V životě člověka se zdá být jeden rok velmi krátkým obdobím, z hlediska vývoje dítěte však můžeme sledovat značné rozdíly. Porovnáváme-li vývojové zvláštnosti a potřeby dětí batolecího a předškolního věku, měli bychom si uvědomit, že věková hranice je pouze orientačním bodem. Vývoj probíhá u každého dítěte zcela individuálně. Rozdíly mezi dětmi jsou značné a jsou dány nejen dědičností a zráním organismu, ale souvisí i s osobností dítěte, jeho temperamentem a také podmínkami, ve kterých dítě žije. Důležité je, abychom respektovali všechny aspekty i individuální rozvoj dítěte každého věku.

Podle Průchy, Walterové, Mareše (2013) je období mezi druhým a třetím rokem označováno jako rané dětství, zatímco od tří let začínáme mluvit o předškolním věku. Raný věk je

charakteristický výrazným osamostatňováním, rozvojem řeči a razantním rozvojem motorických dovedností. Dítě je aktivní, touží po objevování, manipulaci s předměty a různě experimentuje. Dvouleté děti zatím nejsou plně samostatné, proto vyžadují zvýšenou pozornost a individuální péči dospělého.

5.1. Tělesný vývoj

Rozdíly mezi dvouletými a tříletými dětmi jsou patrné již na první pohled především po stránce tělesné. Dvouleté děti jsou vzhledově menší a proporce těla se postupně mění. Tvary na těle jsou kulatější, ale hlava už není v poměru se zbytkem těla tak velká. Mléčný chrup dvouletého dítěte ještě není kompletní, proto je třeba dbát na vhodnou stravu, kterou dokáže rozkousat. Také prostředí je třeba přizpůsobit výšce dítěte, aby dosáhlo na hračky a dobře všude vidělo. Od třetího roku se začínají protahovat končetiny a tělo budí celkově dojem, že je hubenější. Dítě se již začíná lépe orientovat ve svém tělesném schématu a má většinou plně vyvinutý mléčný chrup. Mateřská škola by pro dvouleté dítě měla být bezpečným prostředím a učitelé by měli vytvořit takové podmínky, které povedou k podpoře zdraví, tělesného rozvoje a spokojenosti dítěte (RVP PV, 2018).

5.2. Hrubá motorika

Navyšování pohybových dovedností pomáhá dítěti získat v životě sebedůvěru a samostatnost a zdokonalovat koordinaci. Fraňková, Pařízková a Odehnal (2000, s. 120) uvádějí, že vývojové tempo začíná v období batolete zvolňovat, dvouleté dítě má dokonalejší chůzi, než tomu bylo na počátku období, přesto ještě běhá neopatrně, nedokáže snadno zastavit a nedbá o svou bezpečnost ani bezpečnost druhých. Batole neujde dlouhou vzdálenost, nerovnosti terénu pro něj většinou znamenají pád a problémy má většinou i při chůzi do schodů a ze schodů. Ve třech letech už se z chůze odvozují náročnější pohybové prvky, pohyby se zpřesňují a jsou celkově ladnější. Tříleté dítě bývá motoricky natolik zdatné, že ujde vzdálenost až 1 km, dovede chodit v nerovném terénu a chůze do schodů je jistá i bez dopomoci, ze schodů se většinou ještě potřebuje držet. Z výše uvedeného vyplývá, že bychom měli být u dvouletých dětí opatrní především při společných pohybových hrách, skupinovém přemísťování se z místa na místo a chůzi po schodech.

5.3. Jemná motorika

Obratnost pohybů rukou se ve dvou letech vyvíjí rychle a zásadně se zdokonaluje, dvouleté dítě zvládá stavění několika kostek na sebe, neboť ve vývoji má přednost svislý směr před vodorovným (Matějček, 2005). Tříleté dítě už zvládne svislé i vodorovné prostorové vztahy, tedy kostky řadí za sebou, v manipulaci převládají montovací činnosti a rádo pracuje s různými nástroji. Zdokonalování je patrné především v sebeobsluze a samostatnosti. Zatímco dvouleté dítě teprve zkouší najíst se samo lžící, pít z hrnku bez polítky, trénuje oblékání a svlékání jednodušších částí oděvů, obouvá a zouvá bačkorky a myje si ruce, tříleté dítě už je v sebeobslužných činnostech samostatné. Dokáže si obléci a svléci i složitější části oděvů jako jsou např. punčocháče, rozepnout a zapnout knoflíky, umýt si obličej, vyčistit zuby a pouští se i do dalších pracovních činností. Dvouleté dítě zatím uchopuje věci do dlaní, což je podstatné mimo jiné při kreslení. Ztvárňuje většinou náhodné čmáranice bez obsahu, začíná kreslit kruhové tvary. Tříleté dítě je díky rozvinutější jemné motorice schopné uchopit pastelku mezi dvěma prsty, do tzv. špetkového úchopu, linie kresby vede záměrně, i když ještě nemusí nic znamenat, kreslí tvary a začíná kreslit hlavonožce. Na správné uchopování tužky je však třeba opakovaně dohlížet. Dvouletým dětem pomůžeme především tím, že jim poskytneme při všech činnostech pomoc a dostatečnou časovou rezervu k jejich provedení. Tím se také lépe zapojí a zvládnou postupně náročnější aktivity ve skupině starších dětí.

5.4. Vývoj řeči

Kritickým obdobím pro vývoj řeči je věk mezi druhým až sedmým rokem života dítěte. V oblasti řeči jsou mezi dětmi nejvíce patrné individuální rozdíly. Dvouleté dítě začíná teprve rozvíjet slovní zásobu, většinou zná 50–300 slov a jeho vyjadřování je velmi jednoduché. Rozvíjí se jeho pasivní i aktivní slovník. Tříleté dítě dokáže sdělovat své potřeby a vyprávět, jeho skladba vět je srozumitelnější a používá kolem 300–1000 slov. Z výše uvedeného vyplývá, že komunikace s dvouletým dítětem vyžaduje hodně soustředění a větší nasazení dospělého. Řeč se zatím utváří a dítě se jí učí především nápodobou, proto je velmi důležité poskytnout mu správný mluvní vzor.

5.5. Oblast poznávacích procesů

Dítě chce přirozeně poznat okolní svět a vyznat se v něm. Stimulace podněty by ovšem měla být dostačující a ne nadměrná. Také učitelka v mateřské škole by měla volit podněty a činnosti odpovídající věku a schopnostem dítěte, tak aby byly pro dítě srozumitelné. Signálem rozvoje poznávacích procesů je především orientace v čase, prostoru a chápání množství. Mezi dvouletým a tříletým dítětem nejsou v oblasti kognitivní vidět rozdíly na první pohled. Děti si začínají uvědomovat své já, jsou zaměřeny na přítomnost a jejich uvažování ovlivňují především zkušenosti, přání dítěte a jeho fantazie. Dvouleté dítě o sobě uvažuje ve třetí osobě, neboť tak na něj mluví jeho okolí. V čase se orientuje jen velice obtížně. Proto je zcela zbytečné uklidňovat ho slovy: „Maminka přijde po obědě“, neboť dítě tento časový pojem nechápe. Je třeba ho motivovat nějakou činností nebo odvést pozornost jinam. Tříleté dítě si už říká vlastním jménem a mluví o sobě v první osobě. Pomocí rituálů nebo obrázků mu lze snadněji přiblížit časový harmonogram dne. Dvouleté dítě rychle odchází od jednotlivých činností, je poměrně nesnadné získat si a udržet jeho pozornost a často nedokončí úkol. Tříleté dítě udrží pozornost po delší dobu, většinou mu vyhovuje také častější střídání aktivit, ale dokáže být už trpělivé. S tím je potřeba počítat při zapojování do skupiny starších dětí a v případě potřeby často střídat aktivity nebo umožnit dětem odejít stranou kolektivu. Vhodnou nabídkou činností pak může učitelka dítě motivovat k poznávání a tím mu pomoci pochopit okolní svět a dění v něm (RVP PV, 2018).

5.6. Oblast emocí a socializace

Rychlý rozvoj poznávacích a pohybových dovedností odpoutává dítě stále více od závislosti na dospělých. Dvouleté dítě je stále silně závislé na matce. Napodobuje dospělé a snaží se činností aktivněji zúčastnit, což se často projevuje protesty a požadavkem „Já sám“. Dvouleté děti obtížně zvládají své emoce, jsou vznětlivé, prochází obvykle fází vzdoru proti příkazům a zákazům dospělých a typický je i negativismus a trucování, tedy boj s vůlí dospělých. Navíc obtížně chápou smysl pravidel a jejich jednání postrádá často záměr (Vágnerová, 2012). Navazování kontaktů s vrstevníky je silně individuální. Většině dětí nevadí přítomnost vrstevníků, ostatní děti rádi pozorují, jiné vyhledávají klidný kout a věnují se samostatné hře. Hra dvouletých je většinou paralelní, tedy děti si hrají vedle sebe a často dochází ke konfliktům, neboť dvouleté dítě není většinou schopno se rozdělit o hračku nebo domluvit s ostatními

děťmi. Hra je pro dvouleté dítě formou procvičování si motoriky a prozkoumávání okolí. Většinou však vyžadují ještě přítomnost dospělého. Tříleté dítě bývá schopno většinou své emoce lépe regulovat a vzdorovitost není tak silná. Tříleté děti začínají upřednostňovat společnost vrstevníků, spolupracovat a domlouvat se na hře, jejich hra je více asociativní. Hra se stává více konstruktivní a děti rozvíjí po všech stránkách. Mateřská škola umožňuje dítěti postupně získat novou sociální roli v kolektivu, která dále utváří jeho sebepojetí. Většina tříletých dětí si samo dokáže říci, co má a co nemá dělat, akceptují určitým způsobem nastavené normy chování. U dvouletých dětí by měla být volná hra a možnost pohybu jednou ze základních činností. Pokud dětem poskytneme dostatek prostoru, času a podpory, dojde dítě k podstatným poznatkům samo. Vzdělávací nabídka pro dvouleté děti by tedy měla probíhat především formou objevování, experimentování a nápodobou.

Obecně nelze jednoznačně rozhodnout, zda je umístění dvouletého dítěte do mateřské školy přínosné a v zájmu dítěte či není. Jednoznačně lze ale říci, že mezi dvouletými a tříletými dětmi jsou znatelné vývojové rozdíly, které se odrážejí především v jejich potřebách a nutných opatřeních, na které musí být mateřská škola a pedagog připraven.

6. Legislativa a úpravy podmínek při vzdělávání dvouletých dětí v běžné MŠ

V souvislosti s přijímáním dvouletých dětí do běžného provozu vyvstává na půdě mateřské školy několik podstatných skutečností, které je třeba plně respektovat a dohlédnout na jejich dodržení. Zatímco výzkumy neprokázaly negativní vliv institucionálního zařízení na dvouleté děti, přesto v naší společnosti převládají názory, že dítě by mělo zůstat s matkou, jejíž péči takto malému dítěti nikdo nenahradí (Saxonberg, Hašková, Mudrák, 2013). Pro některé děti může být naopak péče v mateřské škole velmi přínosná (např. vzhledem k nedostatečnosti podnětů v rodinném prostředí) a rodičům dítěte může nabídnout reálný náhled na jeho dosavadní vývoj.

6.1. Vstup dvouletého dítěte do mateřské školy

Úkolem předškolního vzdělávání je vhodným způsobem doplňovat rodinnou výchovu a poskytovat dítěti odbornou individuální péči. Dítě by přitom nemělo dostávat málo, ale ani

příliš mnoho různorodých podnětů. Matějček (2005, s. 168) objasňuje původní koncept vzdělávání dětí raného věku v jeslích: „jesle pomáhají dospělým v jejich plánech, potřebách, ambicích – pro děti ve druhém nebo třetím roce jsou však vývojově „předčasné“. Neznamená to, že jsou samy o sobě škodlivé, ale že musíme dbát na to, aby se takovými nestaly. Přinášejí dítěti zvýšené nároky na organismus fyzický a především psychický, zvýšeně zatěžují. Musíme tedy jakožto odpovědní vychovatelé tím více dbát na to, aby dítě nebylo přetěžováno. A aby podle jeho individuálních potřeb a charakteristik mu bylo ve zvýšené míře láskou a péčí „jeho“ dospělých vynahrazováno to, o co vinou těchto dospělých (z důvodů, jimž rozumět nemůže) snad přichází.“

Učitelé by se tak měli vzhledem k rozšíření docházky dvouletých dětí do mateřské školy pečlivě zamýšlet nad možnými riziky a dbát na zájmy dvouletých dětí, vycházející především z jejich aktuálních potřeb a nepřetěžovat je. Přínosem institucionální výchovy pro dítě raného věku může být naopak podnětné prostředí, které kompenzuje nedostatky výchovy v rodině, ať už nepodnětné nebo příliš podnětné prostředí, které dítě stresuje. Kvalitní předškolní vzdělávání může dítě podpořit, motivovat, rozvíjet a tím mu usnadnit jeho začlenění do společnosti a cestu k dalšímu vzdělávání.

Pedagogové by měli v rámci prostředí mateřské školy zabezpečit dětem nejen bezpečné prostředí, ale zároveň vytvářet podmínky pro podporu tělesného zdraví, rozvoje, spokojenosti a pohody každého dítěte. K uspokojení přirozené potřeby pohybu je vhodné ponechat dětem vymezený bezpečný prostor v herně nebo na zahradě. Při neuspokojení pohybových potřeb může dojít u některých dětí k napětí až k neurotickým projevům, naopak snížená potřeba pohybové aktivity může u dítěte signalizovat počínající nemoc.

6.2. Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání se zaměřením na dvouleté děti

Mateřské školy mohou v současné době přijímat dvouleté děti v případě, že mají vytvořeny vhodné podmínky pro jejich vzdělávání. Závazný rámec tohoto vzdělávání předkládá pedagogický dokument, **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (RVP PV). Řídí se jím všechny mateřské školy zapsané v síti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Tento dokument udává směr a společné cíle vzdělávání, současně vymezuje jeho základní rámce a obsahy, které jsou dále sestaveny v podobě obecné nabídky a očekávaných

výstupů (Oprailová, Geghartová, 2011). Ředitel dané mateřské školy podle RVP PV upravuje podmínky vzdělávání dětí ve věku dvou až tří let a příslušným způsobem aktualizuje dokumentaci mateřské školy, tj. Školní vzdělávací program (ŠVP), školní řád, vnitřní předpisy a další dokumentaci týkající se ochrany zdraví apod.

RVP PV (2018) nově uvádí, že: *„pokud se v mateřské škole vzdělávají děti mladší tří let, je nutné zajistit kromě požadavků vymezených v kapitole 7 ještě další podmínky, které reagují na vývojová specifika, individuální potřeby, zájmy a možnosti těchto dětí. Dítě ve věku od dvou do tří let má některé potřeby jiné nebo intenzivnější než děti starší. Potřebuje stálý pravidelný denní režim, dostatek emoční podpory, zajištění pocitu bezpečí, přiměřeně podnětné prostředí a činnosti, více individuální péče, srozumitelná pravidla.“*

Úpravy se dotýkají zejména následujících oblastí:

- **věcné podmínky:** zejména zajištění vhodných a bezpečných hraček a didaktických pomůcek, vytvoření podnětného prostředí a zajištění specifických hygienických podmínek
- **životospráva:** úprava denního režimu dle individuálních potřeb dvouletých dětí, vyloučení některých nevhodných potravin z jídelníčku dvouletých dětí
- **psychosociální podmínky:** potřebný čas na individuální adaptaci, aktivní spolupráce s rodinou, zvýšená emoční podpora dětí
- **personální zajištění** v podobě posílení počtu osob a jejich vhodný výběr k této věkové skupině
- **organizace vzdělávání:** přizpůsobení denního režimu a programu dětem ve věku 2-3 roky, snížení celkového počtu dětí ve třídě
- **bezpečnostní podmínky:** dvouleté děti jsou považovány za osoby se sníženou schopností pohybu a orientace, a to je potřeba zohlednit především ve stavebních úpravách, zejména v souvislosti s evakuací osob a při požární bezpečnosti

V souladu s RVP PV připravuje ředitel školy ve spolupráci s pedagogy **Školní vzdělávací program (ŠVP)**, což *„je jedinečný dokument, podle něhož se uskutečňuje vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole; každá škola si vypracovává svůj, a to v souladu s RVP PV a konkrétními podmínkami školy.“* (RVP PV, 2018)

ŠVP umožňuje realizovat vzdělávání podle konkrétních podmínek školy, potřeb a zájmů dětí a požadavků rodičů. Jedná se o unikátní dokument, který vyžaduje provázanou spolupráci všech pedagogů, a především představu školy navenek. Při tvorbě ŠVP mohou pedagogové zúročit své předchozí zkušenosti a poučit se z minulých nedostatků. Je však nutné, aby k jeho realizaci všichni pedagogové přistupovali aktivně a nadále spolupracovali na případných změnách.

Na základě potřeb dětí a v souladu se ŠVP vytváří pedagog **Třídní vzdělávací plán (TVP)**, který není časově ohraničený a lze s ním tedy podle potřeby pracovat různě dlouhou dobu. Jak jsem již mnohokrát zdůraznila, každé dítě se vyvíjí svým vlastním tempem a úkolem pedagoga je tedy podpořit jeho rozvoj v maximální možné míře. Tím, že má pedagog možnost vytvářet si svůj vlastní plán, který odpovídá nejen věku, ale především potřebám, možnostem a zájmům konkrétní skupiny dětí, získává nástroj k průběžné podpoře dětí a dosažení jejich rozvoje.

Kurikulární dokumenty slouží jako podpora pedagoga, ukazují mu cestu, kterou by se měl ubírat při své každodenní práci. Pedagog získává prostředky a informace, pomocí nichž může naplňovat vzdělávací cíle, ovlivňovat výchovně-vzdělávací obsah a kontrolovat dosažené výsledky.

V naší mateřské škole se zaměřujeme na vzdělávání dětí formou experimentování a spolupráce ve skupinách, nabídku hotových informací se naopak snažíme omezit. Plně respektujeme postoje a hodnoty rodiny a podporujeme přirozený rozvoj dětí a jejich individualitu. Tím, že ve třídě je maximální počet dětí omezen na dvacet a k dispozici jsou dvě učitelky a jedna vychovatelka, můžeme reagovat na aktuální potřeby dětí a zároveň jim připravit pestrý program a množství různorodých činností. Začleňování dvouletých dětí do kolektivu je dle mého názoru snazší než ve velkých mateřských školách, neboť dětem umožňujeme adaptaci v délce dle jejich individuální potřeby a spolupráce s rodiči začíná ještě před nástupem dítěte do mateřské školy (rodiče mají k dispozici užitečné informace, jak připravit dítě před nástupem do MŠ po stránce psychické i dovednostní, zároveň mohou do školky po domluvě s dítětem kdykoli přijít na náhled). Velkou výhodou naší soukromé mateřské školy je i to, že skupina rodičů je svým způsobem „výběrová“ a spolupráce s nimi je většinou bezproblémová, neboť mají zájem na kvalitním vzdělávání a výchovném působení svých dětí a do dění v mateřské škole se většinou aktivně zapojují.

Pro potřeby naší mateřské školy vytváří ředitelka školy ve spolupráci se všemi pedagogy **Školní vzdělávací plán**, který plnohodnotně reflektuje činnost a cíle mateřské školy. Tento dokument je platný dva roky a učitelé si v souladu s ním vytvářejí **Třídní vzdělávací plán**, většinou v podobě Mind mapy, která zobrazuje činnosti ve všech oblastech vzdělávání a rozvoje dítěte.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíl práce

Cílem mé práce bylo zjistit některé problémy při začleňování dvouletých dětí do skupiny tří a víceletých dětí v soukromé mateřské škole a na základě vlastních zkušeností navrhnout možná řešení.

2. Výzkumné otázky a předpoklady

1. Vyskytnou se v dosavadním vývoji dětí nějaké problémy a pokud ano, tak jaké?
2. Předpokládám, že dvouleté děti budou mít největší obtíže v řečových dovednostech.
3. Předpokládám, že vzhledem ke kognitivní úrovni dvouletých dětí, nebude možné respektovat některé oblasti vzdělávacího programu.
4. Předpokládám, že mezi dvouletými a tříletými dětmi budou největší rozdíly v oblasti řečových dovedností, motoriky a sebeobsluhy.
5. Jaké jsou současné názory učitelek MŠ na práci s dvouletými dětmi v běžné mateřské škole?

3. Metodika

V pestré nabídce denních činností v mateřské škole může pedagog odhalit zájmy dětí, jejich schopnosti, osobnost i stupeň jejich rozvoje. Díky své práci s dětmi mám mnoho příležitostí děti dobře poznat, neboť jejich neustávající aktivita mnohé napoví. Nejčastěji se tak děje pomocí pozorování, které lze doplnit rozhovory, analýzou portfolia výtvarů dítěte a osobní případovou studií. Nejdůležitějším kritériem však je, aby pedagog pozoroval dítě v prostředí, kde se cítí dobře, bezpečně a přirozeně. Tyto poznatky pak může využít k dalšímu rozvoji dítěte a nastavení individuálního přístupu ve vzdělávání. Za těchto podmínek může výchova a vzdělávání probíhat zcela přirozenou formou. Z výše uvedených důvodů jsem i s ohledem na cíl mé práce v praktické části zvolila kvalitativní výzkum, jehož podstatou je hluboké pochopení a porozumění chování a konání daného jedince.

3.1. Stručná charakteristika metod

Podle Gavory (2008, s.35) je důležité každého jedince vidět jako celek a zároveň jako jedinečnou bytost, které je třeba se snažit porozumět. Vzhledem k tomu, že s dětmi trávím v mateřské škole každý den a třída je pro ně známé prostředí, jevil se mi tento individuální způsob výzkumu jako odpovídající.

Z uvedených metod jsem ve svém šetření použila:

- kvalitativní výzkum
- pozorování
- kazuistiky
- rozhovor s učiteli

3.1.1. Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je v oblasti sociálních věd jednou z běžných metod, třebaže neexistuje jediný uznávaný způsob, jak jej vymezit nebo provádět (Hendl, 2005, s.49). Provádí se v průběhu delšího a intenzivního kontaktu výzkumníka se zvolenými sociálními objekty (tj. dětmi) v jejich každodenních běžných podmínkách. Jako všechny metody má své přednosti a nedostatky. Jeho nespornou předností je podrobný popis a vhled při zkoumání sledovaného jedince, a to v přirozeném prostředí. Další předností je, že umožňuje zkoumat děj, proces. Dobře reaguje na aktuální místní podmínky a situace, registruje jejich změny a umožňuje hledat souvislosti mezi nimi a chováním jedince. Je však třeba počítat také s nedostatky kvalitativního výzkumu. Jde především o to, že získané poznatky nebývají zobecnitelné v jiném prostředí a situaci. Dále je obtížné testovat předpoklady, eventuálně hypotézy. Sbírání dat a jejich analýza je časově náročná a pracná a výsledky mohou být snadněji ovlivněny výzkumníkem (tedy učitelkou) a jeho osobními preferencemi (Hendl, 2005). Přesto však převažuje výhoda: tímto způsobem lze získat hloubkový popis projevů zkoumaných dětí, a to zejména z hlediska jejich rozvoje. Důkladná diagnostika dítěte a její zjištění usnadní učitelce MŠ citlivě projektovat postupy dalšího rozvíjení každého dítěte.

3.1.2. Pozorování

Ferjenčík (2000, s.151) popisuje pozorování jako nejstarší a nejznámější způsob, jak se dozvědět informace z okolního světa. Při vědeckém pozorování je třeba svou pozornost zaměřit selektivně a položit si základní otázky: „Co?“, „Jak?“ a „Proč?“ budu pozorovat? Hendl (2005) uvádí, že základem pozorování je zkoumání jedince nebo skupiny, které umožní získat nezkreslené a reálné informace. Zároveň pomáhá zaznamenat dlouhodobější projevy chování a vzájemné interakce osob v jejich přirozeném prostředí. Dle Hendla (2005) můžeme zvolit z několika typů pozorování, a proto je dobré si ten správný dopředu rozmyslet. Základními typy jsou přímé a nepřímé pozorování, které mohou probíhat skrytě nebo otevřeně, případně ve skupině dětí. Jak uvádí Zelinková (2003), o dítě bychom se měli zajímat komplexně, a to ve všech situacích, kdy dochází k interakci s ostatními dětmi nebo dospělými. V mateřské škole nastává nejlepší příležitost pro pozorování dětí právě při hře, kdy jsou projevy dítěte vidět, slyšet a lze je také měřit. Proto jsem i vzhledem k věku dětí zvolila pozorování skryté, aby děti nerušila moje přítomnost. Výsledky jsem pravidelně zaznamenávala po dobu osmnácti měsíců.

3.1.3. Kazuistiky

K nezaujatému posouzení jedince je třeba získat co největší množství informací včetně znalosti všech faktorů, které jeho vývoj ovlivňují. Kazuistika, neboli osobní případová studie, umožňuje široký a podrobný výzkum jedince v celém jeho kontextu (Hendl, 2005). Hendl předpokládá, že podrobné prozkoumání jednoho případu nám pak pomůže porozumět ostatním, které jsou podobné. Kazuistiky dětí, které jsem si vybrala pro svůj výzkum, popisují nejprve osobní anamnézu dítěte a rodinné vztahy a podmínky, ve kterých děti vyrůstají. Jedná se o velmi důležité informace, které mohou učitelce pomoci především v době adaptace a seznamování se s dítětem. Styl rodinné výchovy pak napomáhá rozkrýt jeho reakce na různé situace. Významné informace přináší pedagogická anamnéza, ve které zmiňují další důležité souvislosti a interakce dítěte v rámci mateřské školy. Ve své práci předkládám 6 kazuistik dětí ve věku od dvou do čtyř let. V závěru uvádím doporučení, jak vhodně podpořit další rozvoj dítěte dle jeho individuálních potřeb.

3.1.4. Rozhovor

Rozhovor je další metodou, která nám umožňuje získávat potřebné informace. Je však důležité si uvědomit, že musíme zvolit jeho vhodnou formu. Dle Syslové, Kratochvílové a Fikarové (2018, s. 67) ho používáme především tam, kde informace z pozorování nestačí a máme možnost bezprostředně komunikovat přímo s dítětem nebo rodičem. Jako vhodný nástroj uvádí Gavora (2008) volný rozhovor bez předem dané struktury nebo rozhovor polostrukturovaný, kde si tazatel rámcové otázky v průběhu rozhovoru může libovolně přizpůsobit. V rámci výzkumu jsem použila metodu polostrukturovaného rozhovoru při komunikaci s rodiči, kdy jsem se ptala převážně na osobní anamnézu dítěte a jeho fungování v rámci rodiny. Cílem bylo zjistit co nejvíce informací, které mohou pomoci úspěšnému vstupu dítěte do nového kolektivu a zároveň mi umožní lépe s dítětem pracovat a motivovat ho k dalšímu rozvoji. Rozhovor s dětmi ve věku dvou až čtyř let byl pro můj výzkum zatím pouze orientační. Zjišťovala jsem schopnost a ochotu dětí komunikovat s dospělým, jejich úroveň řečových dovedností a schopnost porozumět jednoduchým otázkám a pokynům. Dále jsem vedla rozhovor s pedagogy, kteří mají ve své třídě děti ve věku dvou až tří let, především za účelem zjištění, jak děti v rámci skupiny i samostatně fungují a také za účelem zjištění zkušeností učitelů se začleňováním dvouletých dětí do heterogenní třídy MŠ.

3.2. Popis výzkumného vzorku

Výzkum probíhal v soukromé mateřské škole Kytka, s.r.o., Mílovská 6, v Praze 9, kde pracuji jako učitelka. Škola je umístěna v podkroví rodinného domu, zahrnuje hernu, jídelnu s výdejní kuchyňkou, šatnu pro děti a sociální zázemí dětí. V přízemí domu je i vlastní bazén pro plavání batolat a dětí předškolního věku, který děti z mateřské školy pravidelně využívají. Dům stojí v klidné zástavbě rodinných domů a má vlastní zahradu s herními prvky odpovídajícími věku a potřebám dětí, travnatými plochami pro volný pohyb dětí, několika vzrostlými ovocnými stromy i osazením umožňujícím pozorování přírody. V blízkosti školy je rozlehlý park. Maximální počet dětí v mateřské škole je 20, děti jsou spojené v jedné heterogenní třídě, která se dále dělí na dvě skupiny – skupina miniškoličky pro děti od 2 do 4 let a skupina školičky pro děti od 4 do 7 let. Děti tráví většinu času společně, ale pokud to vyžaduje situace, je možné třídu rozdělit posuvnými dveřmi na dva samostatné prostory. Výzkumným vzorkem byla skupina šesti dětí ve věku dva až čtyři roky, čtyři dívky a dva chlapci, dvě děti dochází do

mateřské školy třikrát týdně, ostatní každý den. Výběr nebyl náhodný, děti byly předem vybrány tak, aby splňovaly věkové kritérium, tj. nástup do mateřské školy buď ve věku dvou nebo tří let. Výzkumné šetření jsem prováděla po dobu jednoho a půl roku, a to ve třech etapách s rozestupem šest měsíců od každého šetření.

4. Výsledky šetření a jejich interpretace

Během výzkumu jsem pracovala s publikací *„Diagnostika dítěte předškolního věku“* autorek J. Bednářové a V. Šmardové (2015), jejíž tištěné materiály jsem doplnila prací s dřevěnými pomůckami z „Klokanova kufru“. Děti jsem diagnostikovala jednak průběžně během ranní volné hry nebo spontánních činností v průběhu dne, konkrétní úkoly a činnosti jsem prováděla s jednotlivými dětmi individuálně převážně v dopoledních hodinách, kdy ještě nebyly příliš unavené. Dětem jsem poskytla dostatek času a pokud bylo třeba, úkoly jsem zadávala opakovaně. Všechny úkoly byly vybrány s ohledem na věk dětí a dobu, kdy daná schopnost nebo dovednost obvykle dozrává.

Hodnocení jsem zaznamenávala dle následující škály:

- 1 - **„Dosud nezvládá“** – úkol je nad možnosti dítěte a nezvládne ho ani s dopomocí
- 2 - **„Zvládá s velkým úsilím“** – dítě potřebuje velkou pomoc dospělého, k provedení potřebuje delší čas, případně nácvik
- 3 - **„Přetrvávají občasné problémy“** – dítě většinou úkol zvládne samo, občas ještě vyžaduje pomoc
- 4 - **„Zvládá bezpečně“** – dítě úkol plní samostatně, činnost je pro něj celkem běžná
- 5 - **„Nelze hodnotit“** – dítě se neprojevuje nebo nespolupracuje

Pro lepší orientaci a vyhodnocení jednotlivých dětí byly všechny úkoly zaznamenány do tabulek ve třech etapách. Závěrečná tabulka pak podává přehled výkonů všech dětí v počáteční etapě.

4.1. Vstupní hodnocení celé skupiny z hlediska rozvoje a učení

- Počet dětí: 6
- Věk a pohlaví dětí: 2 – 3 roky – jeden chlapec a dvě dívky
- 3 – 4 roky – jeden chlapec a dvě dívky
- Pozorování: říjen 2018 (počátek sledování)

Výzkumné šetření bylo zaměřeno především na posouzení stupně vývoje v oblasti hrubé motoriky, řečových dovedností a úrovně sebeobslužných dovedností.

Tabulka č. 1/1 – stav rozvoje skupiny dětí ve věku 2 – 4 roky

	2 – 3 letí			3 – 4 letí		
	1. Bára	2. Maruška	3. Míša	4. Anička	5. Terka	6. Matěj
Motorické dovednosti, jemná motorika						
Celková koordinace pohybů	2	1	3	2	3	2
Běhá a skáče obratně, zkopává a padá málo	3	1	3	2	3	3
Při chůzi po schodech střídá nohy	1	1	1	1	3	1
Hází a chytá míč	N	N	1	2	N	2
Správně drží tužku	1	1	1	2	2	1
Stříhá nůžkami	N	N	1	3	3	N
Kreslí hlavonožce	N	N	N	3	3	N
Řeč a jazykové dovednosti						
Nemluví, ale rozumí	-	3	3	-	-	-
Komunikuje verbálně	4	1	1	4	4	4
Používá osobní zájmena ("já a ty")	3	1	1	4	4	3
Zapojuje se do spontánních komunikací	2	1	1	2	2	2
Dokáže verbálně sdělit, co si přeje	2	1	1	3	3	3
Rozumí otázkám a jednoduchým pokynům	3	3	3	4	4	4
Sebeobslužné dovednosti						
Nají se samo lžící	2	1	3	4	4	3
Napije se samo z hrnku	2	1	3	4	4	3
Samostatně se obléká a svléká	2	1	3	4	4	1
Zvládá kontrolu tělesných potřeb	1	1	3	4	4	3
Samostatně si myje ruce	2	1	3	4	4	3
Uklízí po sobě hračky	1	2	3	3	3	3

V oblasti **hrubé motoriky** děti zvládaly plnění základních pohybových úkonů, rozdíly mezi dvou a tříletými dětmi nastávaly zejména při složitějších pohybech vyžadujících vysvětlení a větší obratnost. Celková koordinace pohybů byla závislá nejen na věku dítěte, ale i na tělesných

proporcích, kdy mohutnější děti měly s ovládním svého těla větší potíže. Dvouleté děti potřebovaly ke splnění pohybových úkolů častěji možnost nácviku, aby získaly jistotu. Hodit a chytit míč dokázalo pouze jedno tříleté dítě. Chůze po schodech činila větší problémy pěti dětem ze šesti.

Při zacházení s nůžkami, pastelkami a dalšími výtvarnými potřebami prokázaly tříleté děti většinou větší jistotu, dvouleté děti potřebovaly neustálý dohled a pomoc, dvě z nich se výtvarných činností nechtěly zúčastňovat vůbec. Dvouleté děti a jedno tříleté používaly při kreslení dlaňový úchop, špetkový úchop nezvládaly ani po korekci. Hlavonožce zvládly nakreslit dvě tříleté děti.

Používání jazyka a řečové schopnosti jsou ve věku dvou až tří let silně individuální. Každé dítě je na zcela jiné úrovni, která se sjednocuje teprve kolem nástupu do školy. Dvě dvouleté děti vůbec nemluvily, používaly pouze dětský žargon, pokynům však prokazatelně rozuměly. Ostatní děti byly schopné se vyjádřit verbálně, používaly zájmena a zapojovaly se různou měrou do spontánních komunikací s ostatními dětmi. Všechny tříleté děti mluvily alespoň v jednoduchých větách.

Úroveň sebeobsluhy prokázala rozdíly v dovednostech v závislosti na věku dětí. Nejmarkantnější rozdíly mezi dvouletými a tříletými dětmi byly ve schopnosti kontrolovat své tělesné potřeby, v samostatnosti při oblékání a také v ochotě zůstat po určitou dobu sedět u stolu. Dvě ze tří dvouletých dětí se neuměly obléknout ani s výraznou pomocí, nedokázaly jíst samy lžící a po celý den nosily pleny. Jedno tříleté dítě zvládalo oblékání s výraznou pomocí.

Důkladné pozorování prokázalo, že u dětí jsou znatelné nedostatky v řadě oblastí. Vzhledem k ranému věku dětí jde však převážně o vývojovou záležitost, kterou lze v čase a pomocí správného vedení a podpory „dohnat“. U takto malých dětí je důležitá každodenní motivace a práce nejen ze strany pedagogů, ale rodičů dítěte. Neustálým opakováním běžných činností, zaváděním rituálů, které usnadní dětem orientaci v čase, a podporou při sebeobslužných činnostech, si děti postupně zdokonalují potřebné dovednosti a otevírají se před nimi další možnosti rozvoje.

4.2. Pozorování

Dítě č. 1 (Bára)

1. etapa – 2 roky a 2 měsíce
2. etapa – 2 roky a 8 měsíců
3. etapa – 3 roky a 2 měsíce

Tabulka č. 1a – hrubá motorika

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
pohybuje se koordinovaně	2	2	3
zakopává a padá málo	2	3	3
při běhu se dokáže zastavit	2	2	3
střídá nohy při chůzi po schodech	1	1	3
udržuje rovnováhu při přechodu lávky	2	3	4
skáče snožmo	2	3	4
napodobuje pohyb podle vzoru	N	2	3
hází a chytá míč	N	3	3

1.etapa: Bára je na svůj věk velká, její pohyby nejsou ladné a s koordinací má potíže. Je rychlá a ráda běhá, při běhu nedokáže dobře zastavit, většinou naráží do dětí i věcí, nezvládá ani změnu směru. Neobratně vylézá do výšek a při přechodu lávky potřebuje velkou pomoc. S míčem si nehraje.

2. etapa: Z tabulky vyplývá, že Bára už tolik nepadá, změna směru a nečekané zastavení jí stále činí potíže. Rovnováhu udržuje při opakovaných pokusech samostatně, skáče snožmo přes nízkou překážku. Začíná si hrát s míčem, hází ho a občas chytí. Pohyb podle vzoru většinou napodobit nedokáže.

3.etapa: Zlepšila se celková koordinace pohybů, které jsou už ladnější, při upozornění dbá o svou bezpečnost i na ostatní děti. Leze do výšek, ráda přechází lávku bez sebemenšího zaváhání. Snaží se alespoň chvíli napodobit pohyb dle vzoru.

Tabulka č. 1b - jemná motorika a grafomotorika

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
špetkový úchop	N	2	3
stříhá s nůžkami	N	2	3
staví z kostek věž, vlak	2	3	4
skládá puzzle	N	2	3

hraje si s pískem	1	3	4
držení tužky	1	2	3
kreslí kolečko, ovál	N	1	4
kreslí hlavonožce	N	N	1

1.etapa: Z uvedené tabulky vyplývá, že Bára nemá zájem dělat většinu z uvedených činností. Na písku si hraje s lopatkou, většinou ale hází na okolní děti písek. Staví dvě kostky do věže.

2.etapa: Bára se začala zapojovat do společných výtvarných činností, její zaujetí je ale krátké. Nejvíce si užívá malování prstovými barvami. Tužku drží většinou v dlani, nůžky udrží správně po korekci, ale jen malou chvíli, papír neobratně nastříhuje. Kreslí čáranice jednou barvou. Má ráda stavby z kostek (hlavně Lego Duplo), postaví věž i vlak. Její prsty už jsou obratnější, ale stále má problémy se špetkovým úchopem, většinou drobné předměty nedokáže takto uchopit.

3.etapa: Bára preferuje konstrukční hry z kostek, staví domečky z Lega a ráda šroubuje a opravuje. Špetkový úchop jí ještě občas činí problémy, tužku po korekci udrží správně kratší dobu, maluje kolečka a rovné čáry, hlavonožce zatím nedokáže. Ráda skládá puzzle předlohy. Ráda „peče“ na písku bábovky a vaří. Písek již nerozhazuje.

Tabulka č. 1c - řeč a vyjadřování

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
vyslovuje správně všechny hlásky	1	2	4
používá minulý čas a množné číslo	3	3	4
zná a reaguje na své jméno	2	4	4
zopakuje větu o 3 slovech	3	4	4
odpoví na jednoduchý dotaz	3	4	4
vypráví jednoduše	3	4	4
vypráví bohatě, v souvislostech	N	3	3

1.etapa: Bára se na svůj věk domluví velmi dobře, snaží se používat správnou gramatiku a rychle rozšiřuje slovní zásobu. Své jméno zná, ale často na něj nereaguje (i když ho slyší). Nedokáže vyslovit těžké hlásky (r,l), jinak má dobrou výslovnost. Jednoduše vypráví a odpovídá na dotazy.

2.etapa: Z tabulky vyplývá, že Bára už lépe reaguje na své jméno (souvisí to spíše s tím, zda chce uposlechnout), gramaticky mluví správně, pracuje dobře s dechem a při mluvení příliš nespěchá. Její vyprávění začíná být souvislé a logické, i když je stále jednoduché.

3.etapa: Bára dokáže vyslovit všechny hlásky, mluví gramaticky správně, vypráví logicky a v souvislostech, má zájem o písmena a některá poznává. Zopakuje věty o 4 slovech.

Tabulka č. 1d – sociální stránka a hra

	1.etapa	2. etapa	3.etapa
požádá o pomoc	1	1	3
při nezdaru činnost opakovaně zkouší	2	2	3
zapojuje se do komunikací s dětmi	3	3	4
chápe jednoduché slovní pokyny	3	3	4
má odpovídající znalosti o okolním světě	3	3	3
krátce se koncentruje	2	2	3
dělí se o hračky	2	3	3
hraje si s ostatními dětmi při spontánní hře	2	3	4

1.etapa: Z tabulky vyplývá, že Bára zatím nedokáže požádat o pomoc a při neúspěchu činnost opouští. S dětmi se cítí dobře, má své oblíbené kamarády, se kterými si hraje a povídá. Pouze se nerada dělí o hračky a většinou s nimi utíká. Jednoduché pokyny obvykle splní. Na společnou činnost se často nekoncentruje, snaží se odejít.

2.etapa: K výraznému zlepšení nedošlo, pouze při společné hře Bára respektuje, že o hračkách je třeba se s kamarádem domluvit.

3.etapa: Bára má své oblíbené kamarády, ale je přátelská a radostná i ve skupině ostatních dětí. Většinou si hraje s vrstevníky.

Tabulka č. 1e – sebeobsluha a hygienické návyky

	1. etapa	2. etapa	3. etapa
kontrola tělesných potřeb	2	3	4
nají se lžící, pije z hrnku	2	3	4
stoluje čistě	1	2	3
samostatně se oblékne	2	3	4
samostatně se obouvá	2	3	4
udržuje pořádek, uklízí hračky	1	2	3

1.etapa: Z tabulky vyplývá, že Bára má potíže s kontrolou tělesných potřeb, během dne se počurává a na polední spánek nosí pleny. Spí s dudlíkem. Nají se s výraznou dopomocí, většinou chce jíst rukama. Při jídle potřebuje bryndák. Obléká a obouvá se s výraznou dopomocí a nechce se jí. Nerada uklízí hračky a celkově jí nevádí nepořádek.

2.etapa: Z tabulky vyplývá, že při jídle a oblékání přetrvávají občasné problémy, stále potřebuje občasnou dopomoc. Během dne se nepočurává, ale spí stále s plenou. Hračky uklízí jen „pod dohledem“.

3.etapa: Z tabulky je patrné, že se Bára zlepšila ve všech sebeobslužných činnostech, především v jídle a oblékání je samostatná, případně si sama požádá o dopomoc. Hračky neuklízí sama, ale po požádání.

Dítě č. 2 (Maruška)

1. etapa – 2 roky a 4 měsíce
2. etapa – 2 roky a 10 měsíců
3. etapa – 3 roky a 4 měsíce

Tabulka č. 2a – hrubá motorika

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
pohybuje se koordinovaně	1	1	2
zakopává a padá málo	1	1	2
při běhu se dokáže zastavit	2	2	2
střídá nohy při chůzi po schodech	1	1	1
udržuje rovnováhu při přechodu lávky	1	2	3
skáče snožmo	N	2	2
napodobuje pohyb podle vzoru	N	2	3
hází a chytá míč	N	2	3

1.etapa: Z tabulky vyplývá, že Maruška nedokáže koordinovat své tělo. Její pohyby jsou batolecí, často padá i bez zjevného důvodu a našlapuje na špičky. Když se rozběhne, často zakopne a nedokáže zastavit. Při chůzi na schodech vyžaduje dopomoc dospělého. Snožmo neskáče, s míčem si hrát nechce a pohyb podle vzoru napodobit nedokáže.

2.etapa: Maruščina koordinace pohybů se příliš nezlepšila, stále hodně padá a zakopává, došlapuje už na celé chodidlo. Při chůzi na lávce vyžaduje maximální dopomoc. Snaží se

poskočit snožmo na místě. Zkouší napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru. Míč dokáže neobratně hodit, ale většinou ho nechytí.

3.etapa: Pohybové schopnosti Marušky se zlepšují velmi pozvolna, většinou se nechce zúčastnit společného cvičení, při běhání a honičkách děti si sedá. Je odvážnější při lezení přes překážky a přechodu lávky, většinou ale pokus potřebuje několikrát zopakovat. Pohyb podle vzoru již dokáže jednoduše napodobit. Ráda si hraje s míčem.

Tabulka č. 2b - jemná motorika a grafomotorika

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
špetkový úchop	N	N	2
stříhá s nůžkami	N	1	3
staví z kostek věž, vlak	N	2	3
skládá puzzle	N	2	3
hraje si s pískem	1	3	4
držení tužky	N	2	3
kreslí kolečko, ovál	N	2	4
kreslí hlavonožce	N	N	2

1.etapa: Z uvedené tabulky vyplývá, že Maruška většinou nespolupracuje nebo se neprojevuje.

2.etapa: Maruška zatím na většinu činností používá dlaňový úchop, nůžky nedokáže rozevřít, tužku drží nesprávně i po korekci. Kolečko nakreslí s dopomocí, většinou čárá. Dokáže složit puzzle ze dvou částí a z kostek postaví věž. Na písku si hraje sama s lopatkou a kyblíkem, případně dětem bere hračky.

3.etapa: Maruška se zlepšila ve všech činnostech, ráda kreslí a snaží se po korekci držet tužku a nůžky správně. Stříhá čáry, začíná kreslit hlavonožce. Na zahradě dává přednost hrám na pískovišti, staví bábovky a vaří. Jemné manipulační činnosti jí přinášejí radost.

Tabulka č. 2c - řeč a vyjadřování

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
vyslovuje správně všechny hlásky	1	1	1
používá minulý čas a množné číslo	1	1	2
zná a reaguje na své jméno	2	4	4
zopakuje větu o 3 slovech	1	3	4
odpoví na jednoduchý dotaz	1	3	4

vypráví jednoduše	1	3	4
vypráví bohatě, v souvislostech	N	N	N

1.etapa: Maruška zatím zná pouze několik slov, používá dětský žargon. Otázkám a pokynům rozumí a reaguje na ně.

2.etapa: Řečové dovednosti se u Marušky výrazně zlepšily, každý týden navyšuje aktivní slovník a má zájem o komunikaci. Dokáže odpovědět na jednoduché dotazy a ráda jednoduše vypráví. Vyslovuje nesprávně sykavky.

3.etapa: Z uvedené tabulky vyplývá, že Maruška udělala velký pokrok v řečových dovednostech. Ráda vypráví, používá minulý čas a množné číslo, na jednoduché dotazy odpovídá logicky a v souvislostech.

Tabulka č. 2d– sociální stránka a hra

	1.etapa	2. etapa	3.etapa
požádá o pomoc	N	1	3
při nezdaru činnost opakovaně zkouší	1	2	3
zapojuje se do komunikací s dětmi	2	3	4
chápe jednoduché slovní pokyny	3	3	4
má odpovídající znalosti o okolním světě	N	3	3
krátce se koncentruje	2	2	3
dělí se o hračky	2	2	3
hraje si s ostatními dětmi při spontánní hře	2	3	3

1.etapa: Pokud se Marušce něco nedaří, nedokáže si požádat o pomoc. Vyhledává společnost ostatních dětí a zapojuje se do jejich her. Pokynům rozumí dobře, ale pokud jí něco nezajímá, odchází nebo se vzteká. O hračky se dělí pouze po připomenutí.

2.etapa: Z tabulky vyplývá, že Maruška v této oblasti za uplynulý půlrok příliš nepokročila, více si hraje s dětmi a její znalosti okolního světa odpovídají věku.

3.etapa: Maruška si dokáže většinou požádat o pomoc a u činností setrvá delší čas. S dětmi komunikuje bez problémů, ale často vyvolává „pranice o hračku“. Nechce se věci vzdát a věci dětem záměrně bere. Často tvrdí, že něco udělala, i když to není pravda. Nyní prochází obdobím vzdoru a tvrdohlavě si trvá na svém, snaží se prosadit svou vůli za každou cenu.

Tabulka č. 2e – sebeobsluha a hygienické návyky

	1. etapa	2. etapa	3. etapa
kontrola tělesných potřeb	1	1	3
nají se lžící, pije z hrnku	1	2	3
stoluje čistě	1	2	3
samostatně se oblékne	1	2	4
samostatně se obouvá	1	2	4
udržuje pořádek, uklízí hračky	2	2	2

1.etapa: Z uvedené tabulky vyplývá, že Maruška zatím nezvládá sebeobsluhu ani s dopomocí, nemá základní hygienické návyky, nosí celodenně plenu a doma i dudlík. Rodiče ji oblékají a krmí.

2. etapa: Maruška zatím stále nosí pleny a dudlík má pouze na spaní. Nají a napije se s výraznou dopomocí, při jídle potřebuje bryndák, pití často vylívá. Přestože dělá mírné pokroky, stále potřebuje výraznou pomoc. Nerada uklízí hračky a většinou se někam schová.

3.etapa: Tabulka ukazuje, že v sebeobslužných činnostech nastaly výraznější pokroky, Maruška si dokáže dojít sama na toaletu, počurá se pouze občas, pokud je zabraná do hry. Pleny a dudlík nenosí. Nají se samostatně a snaží se nebryndat. Stále odmítá uklízet hračky, při úklidu se schovává.

Dítě č. 3 (Míša)

1. etapa – 2 roky a 0 měsíců
2. etapa – 2 roky a 6 měsíců
3. etapa – 3 roky a 0 měsíců

Tabulka č. 3a – hrubá motorika

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
pohybuje se koordinovaně	3	3	4
zakopává a padá málo	3	3	3
při běhu se dokáže zastavit	2	3	3
střídá nohy při chůzi po schodech	1	2	3
udržuje rovnováhu při přechodu lávky	1	2	3
skáče snožmo	2	2	3
napodobuje pohyb podle vzoru	2	3	3
hází a chytá míč	N	2	3

1.etapa: Z uvedené tabulky vyplývá, že pohyb Míša zvládá bezpečně, koordinace je dobrá, obtíže má při složitějších pohybech, chůzi po schodech a v terénu, chytit a hodit míč zatím nedokáže. Rád napodobuje pohyb, ale zatím ne příliš úspěšně.

2. etapa: Přetrvávají problémy s udržením rovnováhy v terénu a chůzí po schodech, začíná si uvědomovat své tělo a napodobovat pohyb dle vzoru, míč hází spodem, ale nechytí ho. Při běhu dokáže většinou zastavit a málo padá.

3.etapa: Celková koordinace a ovládání těla je jistější, odpovídá věku dítěte, při chůzi po schodech střídá nohy, běhá opatrně a dbá na bezpečí svoje i ostatních. Pohyb dle vzoru napodobuje dobře a rád, začal házet míč na cíl a z větší blízkosti ho i chytí

Tabulka č. 3b - jemná motorika a grafomotorika

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
špetkový úchop	1	2	3
stříhá s nůžkami	1	2	3
staví z kostek věž, vlak	2	3	4
skládá puzzle	2	3	4
hraje si s pískem	2	3	4
držení tužky	1	2	3
kreslí kolečko, ovál	1	2	3
kreslí hlavonožce	N	N	2

1.etapa: Z uvedené tabulky vyplývá, že přesné pohyby rukou a prstů zatím Míša nezvládá, používá dlaňový úchop, na tužku dostatečně netlačí a při kreslení čáranic mu občas vypadne, nůžky neudrží ani s nimi nestříhá, modelínu pouze trhá, skládačky a třídění předmětů má rád, ale vyžaduje pomoc dospělého, dlouho u činnosti nevydrží, je třeba často měnit nabízené pomůcky

2.etapa: V jemné motorice se Míša zlepšuje, především díky tomu, že tyto činnosti vyhledává, a tudíž často trénuje. Trochu se zlepšil tlak na tužku, už mu nevypadává při kreslení z ruky, ale zatím ji nedrží správně ani po korekci.

3.etapa: Míša se zdokonalil ve skládání a konstrukčních činnostech, dokáže složit sám i puzzle z osmi dílků a navléká drobné korálky na tkaničku. V kresbě zatím příliš nepokročil, maluje rád a používá více barev, po korekci tužku chvíli drží správně. Nakreslí kolečko, ale hlavonožce zatím ne.

Tabulka č. 3c - řeč a vyjadřování

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
vyslovuje správně všechny hlásky	1	1	1
používá minulý čas a množné číslo	1	1	2
zná a reaguje na své jméno	3	4	4
zopakuje větu o 3 slovech	1	2	3
odpoví na jednoduchý dotaz	2	3	4
vypráví jednoduše	1	3	3
vypráví bohatě, v souvislostech	N	N	N

1.etapa: Z tabulky vyplývá, že Míša zatím komunikuje pouze nonverbálně, případně používá svůj dětský žargon. Spolupráce s ním je dobrá, všemu rozumí a pokud něco potřebuje, ukáže na to. Na dotazy odpovídá většinou kývnutím.

2. etapa: Míša začíná rozšiřovat svůj slovník, většinou ale kombinuje slova v českém a ruském jazyce. Reaguje radostně na své jméno a snaží se nám vyprávět útržkovitě své zážitky. Na dotazy odpovídá jednoduše většinou jedním až dvěma slovy.

3. etapa: Používá stále více českých slov a nadále rozšiřuje svůj slovník. Nadšeně se zapojuje do všech společných činností a komunikací s kamarády. Začíná opakovat věty a jeho vyprávění je souvislejší. Začíná hovořit v minulém čase, používá zájmena.

Tabulka č. 3d– sociální stránka a hra

	1.etapa	2. etapa	3.etapa
požádá o pomoc	1	3	4
při nezdaru činnost opakovaně zkouší	1	3	3
zapojuje se do komunikací s dětmi	1	3	4
chápe jednoduché slovní pokyny	3	3	4
má odpovídající znalosti o okolním světě	N	3	4
krátce se koncentruje	2	3	3
dělí se o hračky	3	3	3
hraje si s ostatními dětmi při spontánní hře	1	3	4

1. etapa: Z tabulky je patrné, že Míša se zatím nedokáže zapojit a kamarády příliš nevyhledává. Slovní pokyny většinou chápe a v při společných činnostech dokáže posedět jen chvíli a účastnit se dění. Nemá problém se dělit s kamarády o hračky, ale zatím si hraje spíše sám.

2. etapa: Míša si většinou dokáže říci o pomoc a domluvit se s ostatními. Chápe pokyny dospělých a adekvátně na ně reaguje. Pozornost udrží krátce, ale pokud se dostatečně střídají aktivity, setrvá déle a je spokojený. Začíná se zajímat o dění kolem sebe a občas se přidá ke hram ostatních dětí.

3. etapa: Míša si bez problémů vyhledává kamarády ke společným hram, je radostný a spokojený. U aktivit, které ho zajímají, vydrží zhruba 15 minut. Pokud si chce vzít hračku, kterou má někdo jiný, většinou ho požádá, hračky ostatním nebere. Nejraději má děti z velké třídy, se kterými si povídá a přijímá role v jejich hrách.

Tabulka č. 3e – sebeobsluha a hygienické návyky

	1. etapa	2. etapa	3. etapa
kontrola tělesných potřeb	1	3	3
nají se lžící, pije z hrnku	3	3	4
stoluje čistě	2	3	4
samostatně se oblékne	2	3	4
samostatně se obouvá	2	3	4
udržuje pořádek, uklízí hračky	3	3	3

1. etapa: Míša má ještě občasné problémy se lžící a často převrhne hrnek s pitím, jinak se snaží stolovat čistě. Obléká se s mírnou dopomocí, nezvládne ponožky a občas zápasí s kalhotami. Po upozornění si vždy uklízí hračky.

2. etapa: Kontrola tělesných potřeb je bez problémů, pouze pokud se Míša zapomene při hře, občas se počůrá, jinak si dojde na toaletu sám. Obléci si již dokáže vše, mimo zapnutí zipu a knoflíků.

3. etapa: Míša se rád zapojuje do všech běžných činností a díky tomu se snadno zdokonaluje. Rád pomáhá vrstevníkům i dospělým. Stoluje čistě, pusu si utírá do ubrousku a pití vylívá minimálně. Se lžící nemá problémy a občas se snaží najíst příborem. Zvládá si zapnout knoflíky i zip.

Dítě č. 4 (Anička)

1. etapa – 3 roky a 0 měsíců
2. etapa – 3 roky a 6 měsíců
3. etapa – 4 roky a 0 měsíců

Tabulka č. 4a – hrubá motorika

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
pohybuje se koordinovaně	2	2	3
zakopává a padá málo	2	3	3
při běhu se dokáže zastavit	2	2	3
střídá nohy při chůzi po schodech	1	1	3
udržuje rovnováhu při přechodu lávky	1	2	3
skáče snožmo	1	2	4
napodobuje pohyb podle vzoru	2	2	3
hází a chytá míč	N	3	3

1.etapa: Z uvedené tabulky vyplývá, že Anička se nepohybuje příliš koordinovaně, její pohyby jsou batolecí, při běhu zakopává a často ztrácí rovnováhu. Při chůzi na schodech je nejistá a při přechodu lávky potřebuje výraznou pomoc. Pohyb podle vzoru se snaží napodobit, ale moc se jí to nedaří. Při hrách s míčem nespolupracuje.

2.etapa: Koordinace pohybů je stále obtížná, při běhu se nedokáže snadno zastavit, ale tolik již nepadá. Na schodech stále vyžaduje pomoc, mírně se zlepšila její samostatnost při přelézání a přechodu lávky. Začíná si hrát s míčem, dobře ho hází, občas i chytí.

3. etapa: Anička se zlepšila ve většině oblastí týkajících se hrubé motoriky. Její pohyby jsou již ladnější, s pohybem experimentuje a ráda tančí. Na schodech chodí sama, po připomenutí střídá nohy, skáče snožmo přes zvýšenou překážku a dokáže již pěkně napodobit jednodušší pohyby dle vzoru.

Tabulka č. 4b - jemná motorika a grafomotorika

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
špetkový úchop	N	3	4
stříhá s nůžkami	3	3	4
staví z kostek věž, vlak	2	3	3
skládá puzzle	3	3	4
hraje si s pískem	2	3	4
držení tužky	2	3	3
kreslí kolečko, ovál	2	3	4

kreslí hlavonožce	N	2	4
-------------------	---	---	---

1.etapa: Z uvedené tabulky vyplývá, že Anička zatím používá dlaňový úchop, tužku a nůžky nedrží správně, ale dokáže nastříhovat papír a začíná kreslit kolečko a rovné čáry. Dokáže sama složit puzzle ze čtyř dílků. Má ráda hru s drobnými předměty a kreativní činnosti preferuje.

2.etapa: Anička se hodně zdokonalila v jemné motorice, „špetkou“ dokáže sebrat drobné předměty, držení tužky a nůžek je po mírné korekci správné. U výtvarných činností dokáže vydržet dokud není s dílem spokojená. Začíná kreslit hlavonožce. Konstrukční činnosti dokončí, ale příliš ji to nebaví.

3.etapa: Z tabulky vyplývá, že Anička zvládne veškeré uvedené činnosti s přehledem a bez dopomoci. V kresbách používá hodně barev, nakreslí hlavonožce a začíná vykreslovat i jednotlivé detaily na obličejí.

Tabulka č. 4c - řeč a vyjadřování

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
vyslovuje správně všechny hlásky	1	2	4
používá minulý čas a množné číslo	3	3	4
zná a reaguje na své jméno	3	4	4
zopakuje větu o 3 slovech	3	4	4
odpoví na jednoduchý dotaz	3	4	4
vypráví jednoduše	3	4	4
vypráví bohatě, v souvislostech	N	3	3

1.etapa: Z tabulky vyplývá, že Anička má na svůj věk dobré řečové dovednosti, mluví většinou gramaticky správně, vypráví jednoduše, ale v logických souvislostech. Pouze nedokáže správně vyslovit některé těžké hlásky. Komunikuje s dospělými i dětmi, odpovídá na dotazy, reaguje adekvátně.

2.etapa: Anička se nadále zlepšuje ve všech řečových dovednostech, výrazně navýšila svůj slovník a zlepšila se i výslovnost některých hlásek (l). Dokáže zopakovat bezchybně větu o třech slovech, reprodukuje básničky a písničky.

3. etapa: Anička dokáže vyslovit všechny hlásky, mluví gramaticky správně, vypráví logicky a v souvislostech, má celkový zájem o komunikaci a hodně se ptá „Proč?“. Zopakuje věty o více slovech.

Tabulka č. 4d– sociální stránka a hra

	1.etapa	2. etapa	3.etapa
požádá o pomoc	2	2	4
při nezdaru činnost opakovaně zkouší	2	2	3
zapojuje se do komunikací s dětmi	3	3	3
chápe jednoduché slovní pokyny	3	3	4
má odpovídající znalosti o okolním světě	3	3	4
krátce se koncentruje	2	2	3
dělí se o hračky	2	3	3
hraje si s ostatními dětmi při spontánní hře	2	3	4

1. etapa: Z tabulky je patrné, že Anička se drží spíše stranou kolektivu, zatím se nedokáže zapojit a kamarády příliš nevyhledává. Slovní pokyny chápe a při společných činnostech se krátce koncentruje, poté ztrácí pozornost. Nemá problém se dělit s kamarády o hračky, ale zatím si hraje spíše sama.

2. etapa: Anička zatím nedokáže požádat o pomoc a pokud se jí něco nedaří, činnost opouští. Pokyny chápe a adekvátně na ně reaguje. Při skupinové práci sedí klidně, ale pozornost ještě neudrží dlouho, vyhovují jí spíše častější změny aktivit. Vzhledem k věku má odpovídající znalosti o okolním světě.

3. etapa: Z tabulky je patrné, že Anička udělala v sociální oblasti pokrok, většinou si dokáže požádat o pomoc a zeptat se na věci, kterým nerozumí. S dětmi navazuje spontánně kontakt, vyhledává jejich společnost, dokáže se většinou podělit o hračku a pozornost udrží již delší dobu, především u aktivit, které ji zajímají.

Tabulka č. 4e – sebeobsluha a hygienické návyky

	1. etapa	2. etapa	3. etapa
kontrola tělesných potřeb	3	3	4
nají se lžící, pije z hrnku	3	4	4
stoluje čistě	3	3	4
samostatně se oblékne	3	4	4
samostatně se obouvá	2	3	4
udržuje pořádek, uklízí hračky	3	3	3

1. etapa: Z tabulky vyplývá, že Anička dokáže kontrolovat své tělesné potřeby a při stolování jí způsobně a čistě. Obléká se zcela samostatně, mírnou dopomoc potřebuje pouze u zapínání knoflíků. Po upozornění si vždy uklízí hračky.

2. etapa: Anička se nadále zdokonaluje v sebeobslužných činnostech, je rychlá a sama pomáhá i kamarádům, kteří to potřebují.

3. etapa: Anička zvládá veškerou sebeobsluhu bez dopomoci, občas se zakouká a je třeba jí připomenout, co má dělat. Při úklidu se občas zapomene a odchází jinam.

Dítě č. 5 (Terežka)

1. etapa – 3 roky a 0 měsíců
2. etapa – 3 roky a 6 měsíců
3. etapa – 4 roky a 0 měsíců

Tabulka č. 5a – hrubá motorika

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
pohybuje se koordinovaně	3	4	4
zakopává a padá málo	3	4	4
při běhu se dokáže zastavit	3	4	4
střídá nohy při chůzi po schodech	1	3	4
udržuje rovnováhu při přechodu lávky	N	3	3
skáče snožmo	N	3	4
napodobuje pohyb podle vzoru	N	3	3
hází a chytá míč	N	3	3

1.etapa: Z uvedené tabulky vyplývá, že Terežka je hodně pohybově zdatná, své pohyby dokáže koordinovat, ráda běhá a dokáže při běhu měnit snadno směr i zastavit. Je opatrná na sebe i své okolí. Při chůzi po schodech zatím nestřídá nohy. Pohyby dle vzoru a další řízené pohyby odmítá provádět, stojí opodál.

2.etapa: Terežka své tělo koordinuje bez potíží, s pohybem experimentuje, má ráda rytmus a tanec. Nohy při chůzi po schodech již většinou střídá a začíná se zapojovat do skupiny při cvičení. Pohyb dle vzoru napodobí dobře, skáče snožmo i přes nízkou překážku, přechází samostatně lávku, vylézá do výšek a dokáže sama i slézt. Oblíbila si házení a chytání míče.

3. etapa: Z uvedené tabulky vyplývá, že Terežka zvládá bezpečně většinu pohybových aktivit a při pohybových hrách je opatrná i na kamarády.

Tabulka č. 5b - jemná motorika a grafomotorika

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
špetkový úchop	2	3	3
stříhá s nůžkami	3	3	4
staví z kostek věž, vlak	2	3	4
skládá puzzle	N	3	3
hraje si s pískem	3	3	4
držení tužky	2	3	4
kreslí kolečko, ovál	2	4	4
kreslí hlavonožce	N	3	4

1.etapa: Z tabulky vyplývá, že Tereška začíná používat špetkový úchop, převážně při manipulaci s drobnými předměty, ale tužku zatím drží nesprávně i po korekci. Maluje kolečko a čáranice, stříhá nůžkami rovné čáry. Odmítá skládat puzzle a s kostkami si hraje jen na pokyn dospělého.

2.etapa: Tereškina jemná motorika i grafomotorika se výrazně zlepšila, tužku většinou drží správně samostatně, v kresbách používá barvy a maluje velmi ráda. Dokáže nakreslit hlavonožce a začíná vystříhovat tvary. Venku na písku nejraději vaří a přesypává písek. Oblíbila si skládání jednodušších skládaček a puzzle.

3.etapa: Z tabulky vyplývá, že Terešce většinou jemná motorika nečiní potíže, kreslí často a ráda, zdokonaluje kresbu hlavonožce s detaily v obličeji a předem ví, co bude kreslit. Tužku uchopuje správně a samostatně. Ráda má i konstrukční činnosti a stavby z Lega.

Tabulka č. 5c - řeč a vyjadřování

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
vyslovuje správně všechny hlásky	1	2	3
používá minulý čas a množné číslo	3	3	4
zná a reaguje na své jméno	2	4	4
zopakuje větu o 3 slovech	3	4	4
odpoví na jednoduchý dotaz	3	4	4
vypráví jednoduše	3	4	4
vypráví bohatě, v souvislostech	N	3	3

1.etapa: Z tabulky vyplývá, že Tereška zatím nevyslovuje správně, ale dá se s ní domluvit. Vypráví jednoduše a logicky, ale pouze pokud sama chce. Na dotazy odpovídá také pouze pokud ji samotnou téma zajímá, jinak mlčí a schovává se.

2.etapa: Tereška navýšila svou slovní zásobu, ráda zpívá a reprodukce dětských textů jí nedělá problém (ani v angličtině). Ve skupině většinou poslouchá nebo mluví s kamarádkou, před ostatními ale nechce odpovídat. Při individuální motivaci odpovídá na dotazy souvisle a logicky. Má potíže s výslovností některých hlásek (r, l, v).

3.etapa: Z tabulky vyplývá, že Tereška dokáže bohatě komunikovat, její vyprávění je souvislé a logické. Výslovnost některých hlásek není správná (většinou zaměňuje b a v).

Tabulka č. 5d– sociální stránka a hra

	1.etapa	2. etapa	3.etapa
požádá o pomoc	1	3	3
při nezdaru činnost opakovaně zkouší	1	2	3
zapojuje se do komunikací s dětmi	1	3	4
chápe jednoduché slovní pokyny	3	3	4
má odpovídající znalosti o okolním světě	3	3	3
krátce se koncentruje	2	3	3
dělí se o hračky	2	2	3
hraje si s ostatními dětmi při spontánní hře	1	2	3

1.etapa: Z tabulky vyplývá, že Tereška zatím nezvládá kontakt s dětmi, dospělých se stydí a o pomoc si nepožádá. Jednoduché slovní pokyny chápe a při společné činnosti se krátce soustředí, ale nezapojuje se. Děti pozoruje z ústraní, drží si svou hračku, ale s dětmi si nehraje ani při nabízené dopomoci dospělého.

2.etapa: Tereška se již osmělila, kontakt s dětmi vyhledává, začíná spolupracovat ve skupině, její hra je kooperativní, především pokud jde o hry s pohybem. O své hračky se většinou nedokáže podělit.

3.etapa: U Terešky je znatelný pokrok v sociálním kontaktu, s dětmi si dobře rozumí. Má potřebu je „aktivovat“ za každou cenu, často je pošťuchuje a bouchá. Při společných činnostech se zapojuje, pokud má ona sama zájem, při pohybových a rytmických hrách je aktivní vždy. Její znalosti odpovídají věku.

Tabulka č. 5e – sebeobsluha a hygienické návyky

	1. etapa	2. etapa	3. etapa
kontrola tělesných potřeb	2	3	4
nají se lžící, pije z hrnku	3	4	4
stoluje čistě	3	4	4

samostatně se oblékne	2	3	3
samostatně se obouvá	2	3	3
udržuje pořádek, uklízí hračky	2	3	3

1. etapa: Tereška zatím nosí pleny, ale zkouší čůrat na nočník. Se stolicí má velké problémy, ve školce si nikdy nedojde. Stoluje čistě a pokud chce jíst (odmítá téměř všechny potraviny), dokáže to zcela samostatně. Při oblékání potřebuje pomoc a připomínání, co má dělat.

2. etapa: Tereška „se rozhodla, že bude kontrolovat své tělesné potřeby“ a funguje to. Zvládne si sama včas dojít na toaletu, ale nikdy ve školce neaká. Stolování a jídlo zvládá zcela samostatně, při oblékání potřebuje slovní podporu. Hračky uklízí na vyzvání.

3. etapa: Z tabulky vyplývá, že Tereška zvládá veškerou sebeobsahu. Pouze pokud se jí nechce, dlouho sedí a neobléká se. Stále odmítá jíst většinu potravin (a to i doma).

Dítě č. 6 (Matěj)

- 4. etapa – 3 roky a 1 měsíc
- 5. etapa – 3 roky a 7 měsíců
- 6. etapa – 4 roky a 1 měsíc

Tabulka č. 6a – hrubá motorika

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
pohybuje se koordinovaně	2	3	4
zakopává a padá málo	3	4	4
při běhu se dokáže zastavit	2	3	3
střídá nohy při chůzi po schodech	1	2	3
udržuje rovnováhu při přechodu lávky	1	3	4
skáče snožmo	1	2	3
napodobuje pohyb podle vzoru	2	2	3
hází a chytá míč	2	3	4

1.etapa: Koordinace pohybů je pro Matěje složitá, pohybuje se neobratně, především má problémy se změnami směru a zastavením při běhu, dále při složitějších pohybech, chůzi po schodech a v terénu. Hry s míčem nepreferuje a chytit míč zatím nedokáže. Pohyb většinou nenapodobuje, spíše ho to nebaví.

2. etapa: Celková koordinace se zlepšila, přetrvávají problémy s chůzí po schodech, nohy střídá jen při upozorňování. Začíná si uvědomovat své tělo, ale pohyb podle vzoru stále nechce

napodobovat, při společném cvičení si neustále sedá nebo lehá. Padá minimálně, nadále mu dělají problém zvýšené překážky. Oblíbil si hry s míčem, který dokáže hodit a většinou ho i chytí.

3.etapa: Celková koordinace a ovládání těla je plynulejší, pohybuje se obratněji, nepadá, běhá rychle a při běhu se snaží dávat pozor i na kamarády. Při chůzi po schodech nohy střídá po předchozím upozornění, rád leze do výšek, samostatně přechází lávku, oblíbil si házení a kopání míče.

Tabulka č. 6b- jemná motorika a grafomotorika

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
špetkový úchop	N	1	2
stříhá s nůžkami	1	2	2
staví z kostek věž, vlak	2	3	4
skládá puzzle	N	1	3
hraje si s pískem	1	2	3
držení tužky	1	1	2
kreslí kolečko, ovál	1	1	3
kreslí hlavonožce	N	N	1

1.etapa: Matěj má problémy s jemnou motorikou a zatím odmítá dělat většinu aktivit. Nůžky drží neobratně a většinou mu padají z ruky, tužka také. Kreslí čáranice, a to pouze s velkým přemlouváním. Většinu nových činností nechce ani vyzkoušet, pouze s temperami občas experimentuje. Nehraje si ani venku na písku.

2.etapa: Matěj se začíná častěji pouštět do nových činností, nejvíce ho baví konstrukční hry z kostek a stavby vláčkodráhy. Malování a kreativní činnosti nepreferuje, raději se pustí do malování štětcem než pastelkou. Používá dlaňový úchop, ale tužku stále nedrží pevně, nůžkami pouze nastřihuje.

3.etapa: Matěje baví konstrukční činnosti a v těch se také nejrychleji zlepšuje, je ochoten se pouštět i do složitějších staveb. Co ho nebaví, dělá s velkým zapřením. Na písku začal s kamarády stavět tunely a dráhy pro auta. Tužku po korekci chvíli drží ve špetkovém úchopu, ale stále příliš netlačí, namaluje kolečko a čáru, ale hlavonožce ještě nezvládá. Práce s modelínou a keramickou hlinou ho nepřitahuje ani u ní nevydrží.

Tabulka č. 6c - řeč a vyjadřování

	1.etapa	2.etapa	3.etapa
vyslovuje správně všechny hlásky	1	2	4
používá minulý čas a množné číslo	3	3	4
zná a reaguje na své jméno	2	3	4
zopakuje větu o 3 slovech	2	3	4
odpoví na jednoduchý dotaz	3	3	4
vypráví jednoduše	3	4	4
vypráví bohatě, v souvislostech	N	N	2

1.etapa: Z tabulky vyplývá, že Matějovy vyjadřovací schopnosti jsou na dobré úrovni, vzhledem k věku nezvládá vyslovit správně pouze některé těžké hlásky. Pokud není zabrán do hry, reaguje na své jméno. Vypráví jednoduše, ale neudrží časovou posloupnost, není orientován v čase.

2.etapa: Matěj mluví ve větách, gramaticky správně. V kolektivu se stydí mluvit nahlas, ale pokud se osmělí, dokáže vyprávět. Není orientován logicky v čase, většinou vypráví o událostech, které ho např. zaujaly v minulosti (v létě o lyžování, atd.).

3.etapa: Matěj dokáže správně vyslovit všechny hlásky, vypráví bohatě, ale nedokáže stále hovořit v souvislostech. Při vyprávění používá zájmena i přídavná jména, ale nemá dostatečnou slovní zásobu. Často chce něco říci, ale nemůže si vzpomenout.

Tabulka č. 6d– sociální stránka a hra

	1.etapa	2. etapa	3.etapa
požádá o pomoc	1	3	3
při nezdaru činnost opakovaně zkouší	1	1	3
zapojuje se do komunikací s dětmi	1	3	4
chápe jednoduché slovní pokyny	2	3	4
má odpovídající znalosti o okolním světě	1	2	3
krátce se koncentruje	1	2	3
dělí se o hračky	2	3	3
hraje si s ostatními dětmi při spontánní hře	1	2	4

1.etapa: Z tabulky vyplývá, že Matěj zatím nezvládá kontakt s vrstevníky ani cizími dospělými. O pomoc sám nedokáže požádat, většinou odchází a činnosti dále sám nezkouší. Na jednoduché pokyny buď nereaguje nebo neví, co se po něm chce. Na společnou činnost se

nekoncentruje, krátce vydrží pouze u hry, kterou si sám vybere. Ostatní děti chvíli pozoruje a pak se přesune do ústraní.

2.etapa: Matěj se adaptoval a snaží se zapojit do kolektivu. Pokud něco potřebuje, většinou požádá o pomoc dospělého, uposlechne jednoduché pokyny a několik minut se soustředí na probíhající činnost. Stále je potřeba mu pomáhat s výběrem her a často je měnit. Od dětí odchází jen občas, baví ho ostatní pozorovat a dokáže se podělit o hračku s kamarádem.

3.etapa: Matěj se ve známém kolektivu dětí cítí již dobře, s dětmi si rád hraje na honěnou a „klučí“ hry. Zvyšuje se doba, kdy je schopen se koncentrovat, při řízených činnostech spolupracuje, záleží hodně ale na tom, zda je pro něj činnost atraktivní. Znalosti o okolním světě jsou vzhledem k věku v některých oblastech nedostatečné a nedokáže je logicky použít. Má velké problémy s orientací v čase a prostoru, většinou je hodně zmatený.

Tabulka č. 6e – sebeobsluha a hygienické návyky

	1. etapa	2. etapa	3. etapa
kontrola tělesných potřeb	3	3	4
nají se lžící, pije z hrnku	3	3	4
stoluje čistě	1	2	3
samostatně se oblékne	1	2	3
samostatně se obouvá	1	1	2
udržuje pořádek, uklízí hračky	2	2	3

1.etapa: Z tabulky vyplývá, že Matěj dokáže během dne kontrolovat své tělesné potřeby bez větších potíží, občas má trochu mokré slipy. Jí lžící a pije z hrnku, stolovat čistě a způsobně ale nedokáže. Oblékání a svlékání mu činí velké potíže, těžší kousky nezvládne ani s dopomocí, boty si neobuje vůbec. Pořádek udržuje po vyzvání a s dopomocí.

2.etapa: Matěj se pozvolna zlepšuje v oblékání, zvládne to ale stále s velkou dopomocí, má dost neobratné ruce a oblečení nedrží pevně – vypadává mu.

3.etapa: Dle tabulky je vidět, že Matěj se zlepšil ve všech dovednostech týkajících se sebeobsluhy – kontrolu tělesných potřeb a stolování zvládá bez větších obtíží, má zájem se oblékat sám, ale potřebuje ještě dopomoc. Chápe, že hračky je třeba uklidit, ale dokáže to pouze po individuálním slovním upozornění, ne samostatně automaticky.

4.3. Kazuistiky

Dítě č. 1, Bára - věk 3 roky, 2 měsíce

Anamnéza:

Bára se narodila v termínu jako první dítě, porod proběhl normálně. Jako kojenec trpěla častými rýmami a kašlem. Žije v úplné rodině v bytě, ale stěhují se do rodinného domku blízko MŠ. Maminka je v současné době na mateřské dovolené s mladší půlroční dcerou, občas jí vypomáhá chůva, otec pracuje v oboru IT. Rodina často jezdí k babičkám na venkov, kde má Bára spoustu bratranců a sestřenic, se kterými ráda tráví čas.

Adaptace:

Zpočátku Baruška chodila do školky pouze jeden den v týdnu, a proto její adaptace byla dlouhá a obtížná. Při příchodu plakala a nechtěla se pustit maminky. Bylo potřeba se jí aktivně věnovat a neustále jí nabízet nějakou činnost. V současné době navštěvuje školku třikrát týdně, ostatní dny tráví s maminkou nebo u babičky. Ráno při příchodu stále drží rodiče za nohu, ale během chvilky se odhodlá, krásně se s nimi rozloučí a běží za kamarády.

Pedagogická anamnéza:

Bára je velmi aktivní a rychlá. Většinu času tráví v pohybu. Na svůj věk je dost vysoká a má drobnější problémy s koordinací. Občas má problémy se složitějšími pohyby, jejichž koordinace vyžaduje úsilí a soustředění. Většinou se také rozbíhá všemi směry a v prostoru se příliš neorientuje. S pohybem ráda experimentuje, bohužel často naráží a nedbá o své bezpečí ani o bezpečí ostatních dětí. Ve dvou letech měla zlomeninu pažní kosti, když doma neočekávaně vyskočila z gauče. Je velmi činorodá, jezdí na odrážedle, přelézá a podlézá překážky, skáče snožmo, hází míč oběma rukama, ale nedokáže ho vždy chytit. Hry s míčem jí většinou nezajímají. V kolektivu vyhledává aktivnější děti, se kterými hraje na honičky. Nejčastěji si hraje s Paulínkou, kterou často vyzývá k „lumpačení“. Ráda poslouchá hudbu, zpívá a své pohyby dokáže sladit s rytmem, poskakuje po místnosti a tancuje. Většinou si dělá, co ona sama chce. Baruška nevydrží u žádné činnosti příliš dlouho. Zpočátku odcházela od stolu, kdykoli měla příležitost, nyní už vydrží po upozornění sedět alespoň po dobu jídla, občas však stále vstává a prochází se mezi stoly. Nejraději má hry obratnosti a síly, občas si hraje s miminkem a na vaření. Poslední dobou často pouze „kramaří“ – odnáší množství věcí po

herně a schovává je na různá místa, dále už ji nezajímají. Velké potíže má s uklízením hraček a osobních věcí, většinou se schová a nereaguje na pokyn k úklidu. S ostatními dětmi navazuje kontakt většinou tím, že je pošťuchuje, křičí a píská. Vzhledem k Bářinu zájmu o akci je složitější motivovat ji ke klidovým činnostem. V kroužku při řízených činnostech dlouho neposedí a většinou po chvilce ruší i okolní kamarády. Zaujmout ji lze pouze na krátkou chvíli a častým střídáním aktivit, své aktuální potřeby většinou nedokáže odložit. Pokud se to ale podaří, ráda maluje a vyrábí u stolečku. Tužku drží správně pouze po důsledné korekci, kreslí hlavonožce, stříhá zatím neobratně, většinou jen nastřihuje papír. Nůžky drží správně pouze po korekci, ale po chvilce obrací palec směrem dolů. Ke všem činnostem používá pravou ruku. Z kostek postaví věž a vlak, puzzle začala skládat teprve před pár měsíci, většinou ji to nezajímá, manipulační činnosti příliš nevyhledává. Zpočátku docházky nosila pleny, nyní už zvládá osobní hygienu sama, ale stále spí s dudlíkem, a to i ve školce po obědě. Při usínání má vždy u sebe vlasatou panenku, jejíž vlasy si namotává na prst, proto je třeba dát pozor na zaškrcení. Doma i ve školce usíná sama. Většinou je třeba jí motivovat nebo neustále připomínat, co má dělat. Dokáže zvládnout většinu sebeobslužných činností, ale dlouho jí vše trvá a nemá příliš zájem činnosti dokončovat. Sama se dokáže najíst i napít. Jídlo většinou jen ochutná a další sousta je třeba jí opakovaně připomínat. Dle slov matky jí doma hlavně rohlíky. Stoluje čistě, pouze občas vylije pití, když má dlouhou chvíli. V koupelně ráda dělá nepořádek s vodou a nabádá k tomu i mladší kamarády. Umí se sama obléct i svléct, dokonce i nazout boty, ale nechce se jí do toho. Její slovní zásoba je rozvinutá, Baruška dobře mluvila již při nástupu do mateřské školy. Používá zájmena, množné číslo i minulý čas. Zná většinu slov běžně používaných v jejím okolí a pokud se soustředí, dokáže odpovědět na jednoduchou otázku a také většinou správně formuluje ve větách své nápady a myšlenky. Ovládá dech i tempo řeči. Dobře se orientuje v tom, co již proběhlo, dokáže vyprávět souvisle např. co dělali s rodiči o víkendu. Baruška není zvyklá dodržovat pravidla. Pokud na ní voláme, vůbec nereaguje a neuklízí po sobě hračky většinou ani po opakovaném upozornění. Je třeba na ni dávat velký pozor především při pobytu mimo MŠ, kdy odchází od kolektivu a nereaguje ani na zavolání. Znalosti o okolním světě odpovídají věku, dokáže napočítat do pěti a pozná i doplňkové barvy. Rozumí základním prostorovým pojmy, dokáže se zorientovat na svém těle, ukáže hlavní části, ale napodobovat pohyb většinou nechce. Poznává některá písmena a upozorňuje na ně při prohlížení knížek a při čtení. Hraje si většinou se stejnými kamarády, převážně s těmi, co mají rádi hluk a akci, ostatní se nenechají strhnout její aktivitou. Baruška je většinou veselá a

spokojená, ale pokud má uposlechnout a nechce se jí, hlasitě a dlouho pláče. Její reakce jsou velmi intenzivní.

Doporučení:

Pohybové dovednosti a koordinace se u Barušky zlepšují, je stále obratnější. Nebojí se výšek, proto je třeba dávat na ni pozor. Stačí ji malinko usměrňovat k větší opatrnosti a připomínat bezpečnost. Je dobré ji motivovat k činnostem souvisejícím s kreativitou a manipulační činností. Vhodné jsou různé výtvarné činnosti a experimenty s barvami, temperami nebo keramickou hlinou, kdy důležitý není výsledek, ale její prožitek. Má ráda barvy, malování je jedna z mála činností, na kterou se dokáže delší čas soustředit. Společným prohlížením a čtením knížek s následným vypravováním rozšiřujeme nejen její slovní zásobu, ale také vyjadřovací schopnosti. Má zájem o písmena a psaný text, vyžaduje jejich ukazování v knize. Vhodné je využít magnetická písmena, písmenkovou mozaiku nebo skládání slov podle předloženého vzoru. Dokáže i poznat první hlásku ve slově. Její znalosti o okolním světě jsou vyšší, to je vhodné podpořit prohlížením a povídáním si nad encyklopediemi, lze i třídit obrázky podle kritérií, pojmenovávat základní geometrické tvary, apod. Pokud se pro něco nadchne, je třeba toho okamžitě využít, neboť její zájem o klidovou činnost rychle mizí. Práce s Baruškou vyžaduje od učitele velkou míru trpělivosti a pochopení pro legraci. Jednoznačně je třeba ji motivovat a podporovat v sebeobslužných činnostech s následnou pochvalou po dokončení úkolu. Bára už dobře ví, že nějaká pravidla jsou potřebná, ale snaží se ověřovat, kam až může zajít a kde mají ostatní hranice. Proto je třeba být důsledný při stanovování jasných pravidel a hranic, a zejména při jejich dodržování. Dobře funguje metoda přirozeného důsledku s vysvětlením, Bára se po chvíli zklidní a je ochotná spolupracovat a své jednání napravit.

Dítě č. 2, Maruška - věk 3 roky, 4 měsíce

Anamnéza:

Maruška se narodila v termínu, s normální porodní váhou. Dle slov své matky byla už jako miminko často nemocná, trpěla dýchacími obtížemi a ekzémy. Jiné vážnější nemoci neprodělala, pouze běžné dětské. Narodila se jako třetí dítě, má třináctiletou sestru a sedmiletého bratra. Rodina je silně věřící. Otec je podnikatel, matka v domácnosti, děti občas hlídá babička nebo hospodyně.

Adaptace

Maruška nastoupila do školky dva měsíce před prázdninami na dvoudenní docházku, aby si zvykla na kolektiv, kam chodil i její starší bratr. Adaptace probíhala v klidu a Maruška byla spokojená. Obrat k horšímu nastal v září, kdy Maruška po delší odmlce znovu nastoupila bez bratra. Po příchodu do školky se nechtěla odtrhnout od rodičů, křičela a ležela na zemi. Pláč trval i dlouho po odchodu rodičů a bylo potřeba ji vždy věnovat maximální individuální péči, většinou ji jedna z učitelek měla celé dopoledne u sebe a snažila se ji něčím zaujmout. V současné době chodí Maruška do školky pětkrát týdně na dopoledne, ráno většinou nepláče, pouze jí déle trvá, než se zapojí do činností nebo her s dětmi. Po obědě si ji matka většinou vyzvedává, doma odpoledne již nespí.

Pedagogická anamnéza:

Ráno přichází do školky mezi posledními a potřebuje více času. Rodiče ji v šatně vždy oblékají, Maruška pouze drží. Do třídy vstupuje pomalu, rozkukává se a pozoruje děti, obvykle si nechce hrát. Při ranní rozcvičce opět spíše sleduje okolí a nechce se zapojit, teprve po opakovaném vyzvání a velké motivaci se přidává. Často chce od dospělého držet za ruku a běhat s ním. Její pohyby jsou spíše batolecí, koordinaci pohybů zvládá s maximálním úsilím, často zakopne a spadne, občas ještě našlapuje na špičky. Dlouhé procházky jí nevadí a nebývá ani příliš unavená. Největší problémy jí zatím dělá chůze ze schodů se střídáním nohou a chytání a házení míče. Při pohybu v nerovném terénu je nejistá a požaduje pomoc dospělého. Má snahu napodobit pohyb podle vzoru, většinou se jí to nedaří nebo padá. Zorientuje se v základních částech lidského těla, ale nezvládá prostorové pojmy (před, za, vedle). Při společných činnostech vydrží dlouho sedět v kruhu a pozoruje dění kolem sebe, často se zapojí a má ráda hudbu. Zná hodně písniček a nahlas si je prozpěvuje, je velmi muzikální, s pohybem a rytmem ráda experimentuje. Zacházení s drobnými předměty je zatím neobratné, ale díky zájmu o manipulační činnosti se rychle zdokonaluje. Její oblíbenou činností je modelování, hry a skládačky u stolečku, ráda třídí korálky a drobné předměty. Tužku drží zatím v dlaňovém úchopu, maluje však velmi ráda a dlouho. Stříhá neobratně, většinou otáčí palec dolů i po opakované korekci, ale dokáže takto rozstříhnout i delší čáru. Maruška udělala velký pokrok v sebeobsluze a řečových dovednostech. Zpočátku docházky neuměla držet lžící ani zavřít pusku, pila z lahvičky s dudlíkem a celodenně nosila pleny. Nyní už se sama nají lžící, pije z hrnku, nebryndá, stoluje čistě, během dne se většinou nepočůrá a dojde si sama na toaletu.

Většinou si však nemyje ruce a po upozornění se snaží utéci. V rodině hodně šetří s vodou, dle slov matky mají závadnou vodu, a proto se děti nemyjí každý den. Maruška má často dlouhé a špinavé nehty a nohy. Většinou jídel Maruška alespoň ochutná, ale moc pak nejí. Má pouze oblíbené pokrmy, jí hodně zeleninu a ovoce, doma nemusí jíst žádné přílohy. Je třeba dávat pozor, aby během dne dostatečně pila, proto jí na výslovnou žádost matky podáváme medem slazené tekutiny. Maruška v době nástupu do školky téměř nemluvila, používala jen pár slov, kterými se dorozumívala s dospělými, ale všemu rozuměla a dobře reagovala na pokyny. Nyní si aktivně osvojuje nová slova, jednoduše vypráví a projevuje zájem o komunikaci s dětmi i dospělými. Opakuje krátké věty, používá zájmena i minulý čas, zná z paměti mnoho písniček a básniček. Je zvyklá na společnost starších dětí, ale zapojuje se spontánně i do komunikace s vrstevníky a vyhledává jejich společnost. Bohužel se zatím neumí a nechce dělit o hračky. Pokud chce věc, kterou má kamarád, klidně mu ji vytrhne z ruky a uteče. Většinou se ani po domluvě dospělého nechce dohodnout. Ráda zkouší hranice svoje i svého okolí, doma jí většinou prochází to, co chce ona sama, například večerní usínání trvá dle slov matky často až do pozdních večerních hodin, kdy Maruška si odmítá lehnout a běhá po domě. Většinou nerespektuje pravidla a hračky uklízí pouze pokud se jí chce, případně protestuje, že už něco uklidila a dál nechce. Chce vše dělat sama a také na to hlasitě upozorňuje. Maruška je silná osobnost, která je zvyklá si prosazovat svou. Jako nejmladšímu dítěti v rodině jí všichni pomáhají a ona je si toho dobře vědoma. Prochází obdobím vzdoru a její emocionální reakce jsou velmi intenzivní. Pokud je ale v klidu, je velmi veselá, ke kamarádům empatická a má ráda společnost všech lidí.

Doporučení:

Maruška potřebuje zejména dostatek času k provedení veškerých činností jednak z důvodu pomalejšího startu a také díky probíhajícímu období vzdoru. Je dobré konfliktům předcházet, ale neustupovat ze základních požadavků. Je možné ji snadno motivovat vlídným přístupem. Ocenění a dostatek času při zvládání jednotlivých činností a sebeobsluhy je zcela zásadní. Jako podstatné vidím zapojování Marušky do veškerých pohybových aktivit jak uvnitř, tak venku v nerovném povrchu. Na svůj věk hodně padá a je dosti neobratná. Vzhledem k tomu, že si vše několikrát potřebuje vyzkoušet, než získá jistotu, je třeba začít od jednodušších úkolů jako např. poskoky snožmo, podlézání a přelézání překážek, změny směru a další pohybové aktivity s orientací v prostoru. Teprve pokud danou věc Maruška dokáže s jistotou, můžeme úkoly

navyšovat. Nabídka aktivit týkajících se jemné motoriky by pro Marušku měla být široká, od navlékání drobných korálků a třídění předmětů dle různých kritérií, po manipulační činnosti se dřevěnými stavebnicemi a skládačkami. Vhodné je i procvičování paměti pomocí pexesa a obrázků k zapamatování. S Maruškou je třeba trénovat poznávání barev formou různých her, např. „Čáp ztratil čepičku“ nebo vyhledávání barev v prostoru. V oblasti řečových dovedností je důležité se věnovat především prohlížení obrázkových knížek s ukazováním a popisováním, nadále podporovat její zájem o zpěv a reprodukci básniček a také navyšování slovní zásoby se správnou korekcí slov pomocí vypravování. V dodržování základních pravidel je nutné Marušce sdělit jednoduše a jasně požadavek a vždy si ověřit, zda Maruška pokyn chápe. Pak je třeba neustoupit z jeho splnění. Dobré je využívat metodu přirozeného důsledku při pokynech a příkazech, opět s následným jednoduchým vysvětlením („Chápu, že se ti to nelíbí, ale je potřeba hračky uklidit na své místo, abychom je zítra zase našli.“) Bohužel spolupráce s rodiči není jednoduchá. Většinou nechají Marušku, aby si prosadila svou, čehož se snaží využít i v kolektivu školky.

Dítě č. 3, Míša - věk 3 roky, 0 měsíců

Anamnéza:

Míša se narodil jako druhý syn, má šestiletého bratra. Prodělal běžná nachlazení a dětské nemoci. Matka pracuje jako asistentka na poloviční úvazek. Otec je cizinec, pracuje jako IT specialista a se syny mluví pouze rusky. Matka mluví česky. S prarodiči se rodina setkává jen zřídka.

Adaptace:

Míša nastoupil do MŠ ve dvou letech na čtyři dny v týdnu a adaptace v prvním měsíci probíhala bez problémů, byl radostný a pozoroval ostatní děti. Situace se poté změnila, Míša se začal občas počurávat a ráno se s pláčem nemohl odtrhnout od maminky. Během dopoledne se ale postupně uklidnil a dokázal si hrát. V současné době už je opět spokojený a veselý.

Pedagogická anamnéza:

Míša je drobný, ale pohybově nadaný chlapec. Koordinaci má na svůj věk dobrou, zakopává a padá málo. Rád se zúčastní pohybových her a honiček s dětmi, je na sebe opatrný a dává pozor

i na ostatní kamarády. Je obratný, dokáže vylézt do výšky, přeskakuje snožmo nízkou překážku a hází a kope míč. Po kladině přejde bez dopomoci. Míša rád třídí drobné hračky, dokáže navlékat i malé korálky a skládá puzzle a pexeso. Tužku drží ve špetkovém úchopu po korekci, ale zatím maluje pouze kruhové tvary a čáranice. Ke všem činnostem používá výhradně pravou ruku. Od samého začátku báječně zvládá sebeobslužné činnosti, dokáže si obléknout a svléknout všechno oblečení, sám si zapne zip i obuje boty. Poslední dobou je však třeba ho k oblékání opakovaně slovně pobízet. Většinou sedí a kouká okolo, co dělají děti, případně utíká ze šatny do herny. Stoluje čistě a klidně, nají se lžící, při pití většinou nebryndá a sní téměř vše. Myje a utírá si ruce, pokouší se vyčistit zuby a vypláchnout ústa. Velmi rád pomáhá s jednoduchými činnostmi ve třídě i na zahradě, vydrží u činnosti dlouho a opakovaně vyžaduje další činnost a podporu. Míša si plete barvy, ze základních občas pozná pouze modrou a žlutou. Dokáže napočítat do pěti a pozná, kde je více a méně. Z geometrických tvarů pozná kolečko a trojúhelník. Pojmenuje základní části svého těla a také je ukáže. Je hudebně nadaný, rád a často zpívá, při společném projevu je hlasitý a udržuje rytmus. Míša vyhledává společnost dětí, především si rád hraje se staršími kamarády, pozoruje je a snaží se k nim přidat. Je veselý a přátelský, mezi dětmi oblíbený a děti ho pro své hry vyhledávají a často mu pomáhají. Dokáže se podělit hračkou, respektuje pravidla a je pořádný. Pokud se zabere do hry, mívá občas potíže s pomočováním. Zpočátku používal pouze několik slov z dětského žargonu, střídal češtinu a ruštinu. Rozuměl všem pokynům a pokud něco potřeboval, ukázal to. V současné době jednoduše vypráví, dokáže popsat obrázek a říci, co dělal s rodiči. Používá množné číslo i minulý čas, občas mluví v ženském rodě a zaměňuje česká a ruská slova. Při komunikaci s dětmi někdy potřebuje podporu dospělého, obvykle pokud si má požádat o hračku nebo se omluvit. Matka nás upozorňuje, že ji doma bouchá a často se „naštve“, pokud neudělá, co Míša chce. Ve školce se toto stává velmi zřídka, pokud Míša něco nechce udělat, lze ho poměrně snadno motivovat nebo zaujmout jinou činností. Je empatický, po většinu dne veselý, pouze občas si vzpomene na maminku. Intenzita jeho reakcí je mírná.

Doporučení:

Domluva s Míšou je snadná, snaží se a je vidět rychlé pokroky v mnoha oblastech. Pohybovou zdatnost je vhodné nadále navyšovat převážně při pobytu v přírodě a v nerovném terénu. Při chůzi po schodech je dobré mu připomínat střídání nohou a bezpečnost. Míša se snadno nadchne pro hru a toho je třeba maximálně využít. V oblasti jemné motoriky je třeba ho

motivovat zejména při kreslení společným tvořením a ukazováním postupných kroků. Vhodná je jakákoli kreativní činnost, malování temperami, práce s modelínou a keramickou hlinou. Důležité je především podněcovat Míšu ke komunikaci s dospělými i vrstevníky a vhodným způsobem opravovat jeho vyjadřováním pomocí zopakování správného slova. Prohlížením knížek s vyprávěním a popisováním obrázků můžeme přirozenou formou rozšiřovat jeho slovní zásobu a navyšovat řečové dovednost, lze využít i jeho záliby v básničkách a písničkách. Občasné problémy s pomočováním lze eliminovat včasným připomínáním. Vzhledem k věku a Míšovu zájmu o rozmanité činnosti bych doporučila častěji střídat řízené činnosti s pohybovými aktivitami. Různé prosociální hry, mohou napomoci jeho začleňování do kolektivu. Míša rád pomáhá dětem i dospělým, proto je třeba ho nadále motivovat a nabízet mu možnost různě se zapojovat do běžného dění ve školce i doma.

Dítě č. 4, Anička - věk 4 roky, 0 měsíců

Anamnéza:

Anička se podle matky narodila v termínu, porod proběhl bez komplikací a vyvíjela se zcela normálně. Před nástupem do MŠ prodělala běžné nemoci, alergií netrpí. Anička žije v úplné rodině a má desetiletou sestru. Rodina bydlí v rodinném domě se zahradou na okraji Berouna. Matka i otec zastávají významnou pozici v mezinárodní firmě v Praze, a proto zvolili pro dceru naši pražskou MŠ. Otec je Slovák, s dětmi mluví slovensky, matka je Češka. Dle slov matky Aničku rodiče důsledně připravovali na vstup do MŠ (tak, aby měla potřebné sebeobslužné a komunikační dovednosti), neboť matka z důvodu vedoucí pozice potřebuje nastoupit ve dvou letech dítěte do zaměstnání.

Adaptace:

Anička denně dojíždí z Berouna a ve školce bývá první. Docházku má pětidenní. Běžnou počáteční adaptaci v mateřské škole neabsolvovala, rodiče ji v prvním týdnu vyzvedávali po obědě, od druhého týdne už zůstávala do odpoledních hodin. Zpočátku byla plačtivá, a i přes upozornění rodičů, že nemá příliš ráda tělesný kontakt, chtěla nosit v náručí. Do společných her se zapojovala obtížně a pouze s podporou dospělého. Ráno na ní byla znát únava, usínala občas i před obědem, během dne se ptala stále dokola na maminku, odpoledne při příchodu

jednoho z rodičů opět propukla v pláč. Postupně si přivykla na režim školky a pláč byl pouze občasný při příchodu maminky. V době nástupu do MŠ spala doma v noci s dudlíkem, ale v mateřské škole je od počátku bez plen a bez dudlíku i během poledního spánku.

Pedagogická anamnéza:

Pohyby Aničky byly při nástupu do mateřské zpočátku spíše batolecí, hodně padala, a to především při běhu nebo změnách polohy. Koordinaci pohybů zvládala s maximálním úsilím. V případě velké únavy zakopla a spadla i při pomalé chůzi nebo ze stoje. Postupně si zvykla na režim školky, celková koordinace pohybů se zlepšila, pohybuje se celkem obratně i v nerovném terénu. Z běhu dokáže zastavit, dbá na své bezpečí i bezpečí druhých a přeskočí snožmo nízkou překážku. Při přechodu lávky potřebuje zpočátku výraznou pomoc, je opatrná. Teprve po několika pokusech je schopná přejít lávku sama. Při chůzi do schodů vždy střídá nohy, ze schodů se musí ještě více soustředit. Míč hází oběma rukama, ale chytí ho jen občas. Dokáže napodobit jednodušší pohyby dle vzoru, vždy se alespoň snaží. Nabídka činností je pro Aničku důležitá, pokud ji nedostane, většinou sedí a kouká, co se děje okolo, nehraje si. Preferuje skládačky a kreativní činnosti u stolečku. Dobře manipuluje s předměty denní potřeby. Ráda stříhá, držení nůžek i postavení palce je v pořádku, začíná vystřihovat tvary. Ke všem činnostem používá pravou ruku. Tužku drží většinou správně zcela samostatně a ráda kreslí barevné obrázky. Zpočátku docházky se jednalo především o čáranice a kruh nebo ovál. Nyní kreslí hlavonožce s detaily v obličeji a s pomocí i některá zvířátka. Je výborná v samoobsluze, všechny úkony zvládá samostatně. Čistě a v klidu stoluje, lžiči drží správně, sama pije z hrnku a nebryndá. Sní většinu jídel a ta, která nezná, alespoň ochutná. Sama se obléká i svléká, dokáže si obout bačkory i boty, sama rozepíná zip i knoflíky, tkaničky si zavázat nedokáže. Při řízené činnosti Anička v klidu sedí, poslouchá a spolupracuje. Jednoduchým pokynům rozumí dobře a většinou ihned reaguje. Dodržuje pravidla jednoduchých her a po vyzvání uklízí hračky na své místo. Slovní zásobu má bohatou, vypráví své zážitky a má znalosti o okolním světě odpovídající jejímu věku. Při komunikaci s druhými dokáže naslouchat, odpovídá na jednoduché otázky a také se umí na většinu věcí zeptat. Aktivně si osvojuje nová slova, začíná se ptát „Co?“ a „Proč?“. Většinu hlásek vyslovuje správně a její řeč je srozumitelná, mluví dobře česky a gramaticky v podstatě správně. Spolehlivě pozná a pojmenuje většinu barev. Začíná se orientovat v matematických pojmech. Počítá do deseti, rozezná více či méně a dokáže roztřídit předměty podle určitých kritérií. Orientuje se

v základních prostorových pojmech, ráda zpívá a dobře se učí básničky a písničky. Venku preferuje hry na pískovišti nebo houpačku a klouzačku. Anička má pomalejší osobní tempo. V kolektivu je spíše pozorovatelem, vyhledává klidné hry s miminký a kočárkem nebo v krámku, situace řeší většinou na základě nápodoby a opakováním. Poslední dobou se občas drží stranou, vyhledává klidná místa v herně a jen tak odpočívá. Dobře si rozumí s velkými dětmi, vrstevníci jí nevadí, ale nemá ráda, pokud jí berou hračky. Při řešení sporů většinou požádá o pomoc dospělého. Anička je po většinu dne klidná a spokojená, ale potřebuje odpolední spánek, aby nabrala síly na zbytek dne.

Doporučení:

Anička je klidná a ráda pozoruje děti, k pohybovým aktivitám se nechá strhnout zejména v kolektivu mladších dětí, ale nemá ráda příliš velký rozruch a divoké honičky. Je třeba ji vyzývat k činnostem. Aničku je vhodné motivovat k pohybu v nerovném povrchu, různým hrám na prolézačkách a trénovat její odvahu a obratnost. Vzhledem k její zálibě v kreativních činnostech není obtížné nadále rozvíjet její jemnou motoriku. V případě výběru činností je třeba se snažit, aby stále více rozhodování bylo na Aničce samotné. Před samostatnou hrou potřebuje mírnou dopomoc, ukázat, co všechno se s danou hračkou dá dělat. Vhodnými otázkami ji pomůžeme rozvíjet samostatné uvažování. Důležitá je i podpora zapojování Aničky do kolektivu vrstevníků, spolupráce s ostatními dětmi při hrových činnostech, zapojení do kolektivu mladších dětí při spontánních hrách a pohybových aktivitách. Rozvoj mluveného projevu a vyjadřování je vhodné podpořit především prohlížením knížek s následným povídáním. Její klidná povaha vyžaduje dostatek času ke všem činnostem, proto je dobré ji nechat dělat věci jako první, aby vše stihla a slovně ji podporovat. Anička je empatická a ráda pomáhá kamarádům, čehož využíváme při kontaktu s mladšími dětmi.

Dítě č. 5, Tereška - věk 4 roky, 0 měsíců

Anamnéza:

Tereška se narodila v termínu s obvyklou porodní váhou, těhotenství bylo dle slov matky velmi náročné, neboť trpěla velkými nevolnostmi, jinak vše v pořádku. Do dvou let prodělala pouze běžná nachlazení, první antibiotika užívala až po druhém roce. Tereška žije v úplné rodině, oba

rodiče pracují v reklamě, Tereзка občas tráví čas s babičkou a jejími přáteli. Má tříměsíčního bratra.

Adaptace:

Tereзка nastoupila do školky nejprve na dva dny v týdnu. Zpočátku byla velmi vázaná na oba rodiče, nechtěla je pustit domů a plakala, ale poměrně rychle si zvykla. Vrstevníci ji zpočátku příliš nezajímali, dění ve školce pozorovala zpozodálí a nebylo jednoduché ji čímkoli zaujmout. Od počátku se příliš neprojevovala, a přestože velmi dobře mluví, většinou mlčela. Za pomoci učitelek se začala postupně zapojovat do společných her nebo si nacházela hračky sama. Postupně přijala sociální skupinu vrstevníků a její hry se stávaly dynamičtější. V současné době je Tereзка plně adaptovaná na prostředí MŠ a dle slov rodičů se do školky těší.

Pedagogická anamnéza:

Tereзка je rychlá a obratná dívka, která ráda s pohybem experimentuje. Pohyby koordinuje bez zvláštního úsilí, zvládá se pohybovat přehledně i v nerovném terénu, málo padá. Má smysl pro rytmus, výborně tančí, ale nenechá se do ničeho nutit, vždy musí chtít sama. Je plná energie a její potřeba spánku je minimální. Dokáže vylézt bez obtíží do výšky i na strom, sama se rozhoupe na houpačce, hází a chytá míč z menší vzdálenosti, kope do branky a rychle běhá. Skáče snožmo přes překážku a při chůzi do schodů i ze schodů střídá sama nohy. Někdy pro zapojení do denních činností potřebuje motivaci, většinou se však nechá přemluvit, pouze potřebuje častěji střídát sedavé činnosti s pohybovými hrami. Tereзка ráda maluje, nakreslí hlavonožce a s dopomocí začíná kreslit i různá zvířata a magické věci. Tužku drží v pravé ruce správně i bez předchozího upozornění a při kreslení je trpělivá. Ráda si hraje i s drobnými předměty, mozaikami a skládá puzzle. Nůžky drží správně, palcem nahoru a stříhá podle čáry. Všechny sebeobslužné činnosti zvládá bez větších obtíží, obléká a svléká se po drobném slovním upozornění. Často se ale při oblékání strká s kamarádkou, a proto potřebuje slovní připomínání toho, co je třeba právě dělat. Pečlivě se myje mýdlem a nemá ráda zašpiněné ruce ani oblečení. Své věci si dobře hlídá a ukládá si je vždy na své místo. Tereзка má velké problémy s jídlem. I přes veškeré své pohybové aktivity jí během dne ve školce minimum jídla a málo pije. Nejí žádné ovoce, téměř žádnou zeleninu, žádné přílohy ani maso, neochutnává polévky. V podstatě pouze svačí pečivo s máslem nebo suché rýžové chlebičky, z oběda neochutná téměř nikdy nic ani po výrazné motivaci. Stejně stravovací potíže má dle slov rodičů i doma.

Tereška projevuje velký zájem o knihy a ráda poslouchá pohádky. Nad knížkou si ráda bohatě vypráví a popisuje obrázky. Dokáže zopakovat kratší větu a zná spoustu básniček a písniček, které si ráda hlasitě zpívá s ostatními. Její znalosti okolního světa odpovídají věku. Má své oblíbené kamarádky, se kterými si ráda hraje především „rolové hry“ na princezny nebo bojovníky. V kolektivu vrstevníků je oblíbená, ale často kamarády pošťuchuje, bere jim hračky nebo je bouchá, spíš proto, aby upoutala jejich pozornost. Má ráda akci a následnou reakci. Bohužel poslední dobou děti bezdůvodně bouchá a ubližuje jim. O hračky se umí dělit, ale ne vždy chce dodržovat pravidla, přestože je výborně zná a ostatní děti na ně upozorňuje. Je hodně svéhlavá, pokud si usmyslí, že např. nebude uklízet, nikdo jí k tomu nedokáže přimět a nevádí jí ani, že si později s hračkami už nebude moci hrát. Dokáže však být i velmi radostná a empatická, pomáhá mladším kamarádům nebo učitelkám při běžných činnostech. V poslední době, po narození malého brášky, jsou její reakce intenzivnější a pokud je nespokojená, volá maminku.

Doporučení:

Tereška je zvyklá z domova prosazovat si svou a spoustu věcí jí prochází, protože rodiče s ní nechtějí bojovat. Obzvláště po narození bratra, kdy mají méně času. Tereška je chytrá a šikovná, proto je třeba udělat největší posun v tom, aby dokázala respektovat pravidla a nechala se alespoň trochu vést. Částečně nám s tím pomáhá metoda přirozeného důsledku, ale velmi pozvolna. Tereška dobře funguje s dospělou osobou, která se jí individuálně věnuje. Dobré je oslovit ji s žádostí o pomoc při běžném provozu nebo pomoci kamarádovi. Potřebuje se cítit oceněná. Jasnost v pravidlech a jednoduché vysvětlení, stát si za svým a kontrolovat splnění. Je třeba ji motivovat k prosociálnímu chování názorně jí předvést, co je a není správné – například na jednoduchém příběhu jí ukázat, jak je ošklivé, když si kamarádi ubližují, přehrát si názorně situaci a postavit ji do opačné role, kdy ona se bude chovat správně. Rozvoj slovní zásoby a řečových dovedností je u Terešky poměrně výrazný, ráda si povídá. Proto je třeba zaměřit se na správnost vyslovování a gramatiku – jemná korekce správným zopakováním řečeného, reprodukce básniček a písniček, opakování delších vět, vyprávění v průběhu procházky nebo při prohlížení knížek. Ráda počítá drobné předměty a děti ve třídě. Pomocí porovnávání, třídění a počítání je možné ji dobře motivovat k podobným činnostem. Denní rituály a opakuji se činnosti ji pomáhají orientovat se v čase, dokáže si pak lépe představit, kdy přijdou rodiče nebo co se bude ve školce dít.

Dítě č. 6, Matěj - věk 4 roky, 1 měsíc

Anamnéza:

Matěj se narodil krátce před termínem, porod probíhal hladce. Žádné vážnější nemoci neprodělal, pouze běžná dětská nachlazení a neštovice. Žije v úplné rodině, má dva starší sourozence, sestru 12 let a bratra 14 let. Matka je v domácnosti a rodině se aktivně věnuje, otec podniká v oblasti gastronomie. Rodina hodně sportuje a cestuje, Matěj je jako nejmladší dítě hodně opečovávaný, starší sourozenci ho mají moc rádi.

Adaptace:

Matěj nastoupil do školky ve třech letech pouze na dvě dopoledne týdně. Adaptace první týden probíhala v klidu, Matěje zajímal nový prostor i děti. Po týdnu začal ranní pláč, který trval celé dopoledne. Maminka ho musela několikrát vyzvednout a zvažovala ukončení docházky. Po přidání dalších dvou dní v týdnu se začala situace pozvolna zlepšovat a Matěj si postupně přivýkal na kolektiv a nové tváře. Stále však odchází po obědě domů, ve školce nikdy nespí.

Pedagogická anamnéza:

Matěj je na svůj věk dost mohutný a těžkopádný. Rád běhá s malými dětmi, ale jeho pohyby jsou nekoordinované. Většinou se řítí po místnosti a nekouká, kam běží nebo kdo mu stojí v cestě. Dokáže vylézt do výšky, ale není příliš obratný. Dělá mu potíže skok snožmo přes překážku, při přechodu lávky vyžaduje dopomoc a nerad cvičí podle pokynů. Řízené pohybové hry ho příliš nezajímají, většinou si chce jít brzy sednout, motivuje ho pouze honička s kamarády. Míč z blízkosti hodí, chytí i kopne. Velké obtíže má s jemnou motorikou. Matěj si v době nástupu do školky neuměl obléknout téměř žádné oblečení, problém mu dělalo jednotlivé kousky i sevřít prsty. Důrazně odmítá manipulaci s drobnými předměty a je třeba ho často motivovat. Nerad si hraje na písku. Situace se však pozvolna zlepšuje. Dokáže složit puzzle ze 4 částí, začíná navlékat drobnější korálky, svléknout si dokáže vše, oblékne si sám kalhoty a obuje boty, s ponožkami a rukávy potřebuje ještě pomoci. Při řízených činnostech v kruhu si po chvíli lehá a nedokáže se soustředit. Pohyb podle vzoru dokáže napodobit s obtížemi a pouze pokud je pro něj zajímavý, na těle ukáže základní části a také je pojmenuje. Tužku drží v pravé dlani, kreslení nevyhledává. S obtížemi zvládne kolečko, hlavonožce zatím

nenakreslil. Barvy bezchybně pojmenuje v angličtině, v češtině zná pouze základní. Počítá do 13 a začíná rozeznávat množství. Čistotu u stolování příliš nedodržuje, jí lžící a často se pobryndá, během jídla odchází. Jí málo, ale pokusí se vždy alespoň ochutnat. Osobní hygienu zvládá bez potíží, dobře si myje i utírá ruce. Ke svým hrám vyhledává většinou kluky, se kterými se honí nebo si hraje na zloděje. Často se však stane, že ho využívají jako „návnadu“ a je třeba dohlédnout na to, zda je hra ještě v pořádku nebo se Matějovi už nelíbí. O své hračky se dokáže dělit. Nemá rád změny a těžce snáší kritiku, pokud mu něco vysvětlujeme, tak se uzavře nebo pláče. Na svůj věk má dobré vyjadřovací schopnosti, vyslovuje správně všechny hlásky. Má však velký zmatek při orientaci v čase a logickém uvažování. Plete si události, například v létě řekne, že byl ráno lyžovat na kopci, nevyzná se v organizaci denních činností ve školce. Při orientaci během dne mu pomáhají obrázkové piktogramy a denní rituály, ale je nutné mu vše neustále opakovat. Většinu času je veselý, dobrosrdečný a dokáže být empatický k vrstevníkům.

Doporučení

Matějova koordinace pohybů je značně ovlivněna velkým vzrůstem, je celkově nejistý, a proto je třeba ho neustále povzbuzovat a motivovat. Cvičením obratnosti při přelézání překážek a pohybem v nerovném terénu získává větší kontrolu nad svým tělem a odvalu k dalším aktivitám. Vzhledem k jeho tělesné konstrukci, je také třeba dávat pozor na Matějovu bezpečnost a bezpečí druhých dětí. Důležité je umožnit mu co nejvíce spontánního pohybu a zapojovat ho aktivně do her s vrstevníky. Ke zlepšení celkové koordinace a zároveň relaxaci pomáhají pravidelné lekce plavání ve školce. Největší podporu potřebuje Matěj v oblasti jemné motoriky a sebeobsluhy. Pravidelně budeme do programu zařazovat prstová cvičení a manipulaci s drobnými předměty (navlékání korálků, třídění, sbírání špetkou, atd.) a skládačkami, vhodné jsou hmatové hry. Doporučuji vyzvat rodiče ke spolupráci, kdy Matěj bude i doma co nejvíce pomáhat s manuálními činnostmi a veškeré samoobslužné činnosti, které dokáže sám, bude dělat bez pomoci rodičů. Při kreslení je důležité věnovat se Matějovi individuálně a ukazovat mu konkrétně, co může nakreslit (zpočátku kruhy a čáry na velkou plochu). Při práci u stolu dbáme na správné sezení, správné držení tužky a tlak na ni. Z důvodu motivace je dobré zaměřit se na prožívání různých tvořivých činností než na jejich výsledek. Při konstrukčních hrách je třeba nejprve Matějovi ukázat možnosti a podpořit ho v další samostatné hře nebo stavbě. Matěj nerad chybuje, proto je důležitá jeho pozitivní motivace a

podpora k další činnosti. Vzhledem k jeho studu ve skupině je důležité nabídnout mu pomoc a dopřát mu dostatek času k vyjádření vlastního názoru. Pro rozvoj řeči doporučuji časté prohlížení knížek s následným popisováním nebo převyprávěním příběhu. Slovní zásobu a paměť můžeme navyšovat pomocí reprodukce básniček, písniček, opakováním a doplňováním krátkých textů. Matějovi ve školce hodně pomáhají obrazové pomůcky a rituály, pomocí kterých se lépe orientuje např. v denním programu. Vzhledem k jeho nejistotě je pro něj důležitá pravidelnost. Při hrách s dětmi je třeba dbát na to, aby se mu hry opravdu líbily, neboť se nechá strhnout vedoucími dětmi, které občas zneužívají jeho naivity. Důležité je veškerou jeho snahu náležitě ocenit a podporovat ho v dalších aktivitách. Vedeme ho k dokončování započaté práce a dáváme mu na výběr z několika možností. Dobré je zapojovat ho maximálně do kooperativních činností s většími dětmi, které jsou jeho vzorem a rád je napodobuje. Matějovi vadí jakákoli změna režimu, proto je důležité mu veškeré změny dopředu hlásit a názorně vysvětlit, pokud možno neměnit náhle plán.

4.4. Rozhovor

Vzhledem k aktuálnosti problematiky začleňování dvouletých dětí do mateřské školy pro mě bylo důležité zjistit zkušenosti a názory ostatních pedagogů, kteří mají ve své třídě dvouleté děti a běžně s nimi pracují. Oslovila jsem 6 učitelek, kterým jsem položila deset otázek týkajících se převážně problematiky začleňování dětí do kolektivu, případných specifik práce s nimi a zároveň využití diagnostiky dvouletých dětí. Odpovědi jsem poté zpracovala a zjistila následující situaci.

1/ Kolik dětí je zapsáno ve Vaší třídě a kolik dětí nastoupilo ve věku 2–3 roky?

Celkový počet dětí ve třídě	28	25	20	28	15	24
Děti ve věku 2-3 roky	9	5	11	3	3	5

Z tabulky je patrné, že ve třídách s nižším celkovým počtem dětí, je poměr dětí ve věku dvou let vyšší. Učitelky shodně potvrzují, že do třídy s velkým počtem dětí se snaží přijmout spíše děti starší, dvouleté děti jen v nutném případě.

2/ Je podle Vás pro dvouleté děti vstup do heterogenní třídy přínosný a v čem?

Převládá názor učitelek, že pro dvouleté děti je takováto skupina přínosem, starší děti mladším pomáhají, mladší se od ostatních učí především nápodobou a rozvíjejí rychleji své komunikační schopnosti. Jedna učitelka uvedla, že dvouleté děti potřebují klidnější prostředí, které s většími dětmi nemají, a tudíž přínos heterogenní třídy nevidí.

3/ Vidíte při začleňování dvouletých dětí do heterogenního kolektivu nějaká rizika?

Učitelky shodně uvádějí jako největší riziko to, že malé děti potřebují častou pomoc a individuální péči, na což není ve skupině dětí dostatek času. Dvě učitelky uvedly, že dvouletí ruší starší děti při řízených činnostech a předškolní práci, jedna k tomu doplnila, že pokud je ve třídě více dvouletých dětí, starší se dostatečně nesoustředí a celkově se po znalostní stránce rozvíjejí pomaleji.

4/ Jak se zapojují dvouleté děti do běžného programu třídy?

Všechny učitelky uvedly, že v době adaptace nechávají děti v klidu a reagují na jejich aktuální potřeby. Děti v tomto období program a dění kolem sebe spíše pozorují. Tři učitelky uvedly, že se dvouleté děti zapojují velmi těžko, neboť potřebují neustálý pohyb a nevydrží se soustředit. Dvě poznamenaly, že umožňují dětem v případě potřeby volný pohyb po třídě, pokud neruší ostatní. Z odpovědí všech učitelek je jasné, že pokud dětem připraví jednodušší program a vše názorně předvedou, je možné dvouleté děti do programu alespoň částečně zapojit. Důležité je také sedavé aktivity v krátkých blocích střídat s pohybovými a zároveň pružně reagovat na zvýšenou potřebu odpočinku dvouletých dětí.

5/ Jak probíhá ve Vaší třídě pedagogická diagnostika dvouletých dětí?

S pedagogickou diagnostikou, jak uvedla většina učitelek, je možné začít až v období, kdy je dítě zvyklé na prostředí a pedagoga, cítí se bezpečně a ví, co ho ve školce čeká. Učitelky zároveň shodně uvedly, že u dvouletých dětí používají metodu průběžného neformálního pozorování a svá zjištění si zaznamenávají do archu dítěte nebo si píší poznámky. Čtyři z nich dvakrát ročně provádí diagnostické hodnocení cíleně a zaměřují se spíše na oblast hrubé motoriky, sebeobsluhy a řeči. Schopnost socializace je jednou z oblastí, kterou považují při pozorování učitelky jako zásadní, dvě k tomu doplnily, že jim mnohé napoví i pozorování volné hry dvouletých dětí.

6/ Jakým způsobem využíváte informace zjištěné v průběhu pedagogické diagnostiky?

Učitelky se shodly na názoru, že informace zjištěné v průběhu pozorování využívají aktivně v další práci s dvouletými dětmi. Jedna uvedla, že se zaměřuje na individuální procvičování slabších oblastí s každým dítětem. Dvě učitelky uvedly, že si informace o dětech předávají s kolegyněmi a spolupracují na individuálním rozvoji každého dítěte. Jedna učitelka uvedla, že předává hodnocení dále k posouzení ředitelce školky, která jí na základě zjištěného dá doporučení k další práci s dítětem.

7/ V jakých oblastech mají dvouleté děti největší potíže?

Z rozhovorů vyplynulo, že všechny učitelky považují oblast sebeobsluhy a řečových dovedností za nejobtížnější pro děti ve věku dvou let. Dvě z nich uvedly, že není ničím neobvyklým, že dítě po nástupu do MŠ používá pouze svůj dětský žargon a je obtížné s ním navázat verbální kontakt. Tři učitelky uvedly, že v oblasti sebeobsluhy mají děti problém převážně proto, že je rodiče nevedou k samostatnosti (přílišná péče, spěch nebo na to „nemají nervy“). Dvě učitelky poukazovaly na problémy v emocionální rovině, kdy děti nerozumí svým pocitům a vyvolává to v nich zmatek. Dále dvě učitelky uvedly jako podstatné problémy v pochopení požadavků a nízké kognitivní schopnosti dvouletých dětí.

8/ V jakých oblastech dělají dvouleté děti největší pokroky?

Shoda mezi učitelkami panovala v názoru, že největší pokroky mají dvouleté děti v rozvoji řeči (především navyšují slovní zásobu), v sebeobsluze a v oblasti socializace. Čtyři učitelky uvedly jako zásadní i osamostatňování se dvouletých dětí a zlepšení jejich schopnosti rozhodování. Dvě učitelky uvedly, že pokrok je pro ně i to, že děti přestávají v průběhu roku být tolik závislé na matce (rodičích) a zvládnou pobyt v kolektivu mateřské školy bez větších potíží.

9/ Jste spokojeni s materiálním vybavením Vaší třídy pro dvouleté děti?

U této otázky se odpovědi učitelek lišily v závislosti na možnosti rozhodovat o tom, co pro děti ve své třídě pořídí. Dvě učitelky ze soukromé mateřské školy uvedly, že jsou spokojené, neboť si kupují věci dle vlastního uvážení a potřeby. Ostatní se shodly, že mají pro děti nedostatečné (nebo málo) nebo někdy až nevhodné pomůcky a vybavení (převážně nevhodný nábytek, vysoké toalety, hračky s malými komponenty, nedostatek obrázkových leporel, atd).

10/ Jaký je Váš osobní názor na začleňování dvouletých dětí do kolektivu starších dětí?

Čtyři učitelky souhlasí se začleňováním dvouletých dětí do heterogenní třídy, dvě nesouhlasí a jsou toho názoru, že by se dětem lépe dařilo ve věkově podobné skupině. Tři učitelky uvedly, že z komplexního pohledu jsou spíše pro docházku dětí až od tří let. Jedna rozvedla svou odpověď a uvedla, že vstup dítěte do MŠ je silně individuální a nezáleží na přesném věku dítěte. Jako důležité vidí všechny shodně vlídný přístup k individuálním potřebám dítěte, jeho schopnostem a hlavně možnostem. Jedna učitelka vyzdvihla důležitost výběru vhodného a empatického pedagoga k takto malým dětem.

4.5. Shrnutí

V uvedeném šetření jsem se snažila zjistit co nejvíce podrobných informací o každém z pozorovaných dětí ve věku dva až čtyři roky. Položila jsem si otázku, zda a jaké budou mít děti problémy v dosavadním vývoji. V této oblasti výzkum prokázal, že skupina dětí ve věku dvou až čtyř let měla v době nástupu různé potíže v oblastech hrubé motoriky, sebeobsluhy, jazyka a řeči a také se socializací. V průběhu sledování se schopnosti dětí zlepšovaly individuálním tempem. Rozhovory s učitelkami potvrdily, že děti mají v době nástupu do mateřské školy největší potíže v oblasti sebeobsluhy a řečových dovedností. Jednoznačně největší pokroky dělají v oblasti jazyka a řeči a socializace.

Předpokládala jsem, že dvouleté děti budou mít největší potíže v řečových dovednostech a výzkum tento předpoklad jasně potvrdil. U některých dětí zpočátku nebylo možné úroveň posoudit. Během celé doby pozorování došlo u všech dětí k posunu, výrazně se navýšila slovní zásoba a schopnost reprodukovat jednoduché texty. Některé děti začaly mluvit gramaticky správně, všechny byly schopné nakonec vést rozhovor, i když s mírnými obtížemi. Z rozhovoru s učitelkami vyplynulo, že většina dvouletých dětí má problémy v oblasti řeči a s některými je velmi obtížné navázat verbální kontakt, neboť mluví velmi málo a používají dětský žargon.

Třetím předpokladem bylo, že vzhledem ke kognitivní úrovni dvouletých dětí, nebude možné respektovat některé oblasti vzdělávacího programu. Pozorování prokázalo, že v kognitivní oblasti dělaly děti pozvolné pokroky, ale rozdíly mezi druhým a třetím rokem nebyly příliš viditelné. Pozornost je v tomto období velmi krátká a pochopit souvislosti dítě ještě většinou nedokáže. Učitelky v rozhovoru uvedly, že dvouleté děti se zapojují s obtížemi do programu

především vzhledem k jejich krátkodobé pozornosti a potřebě neustálého pohybu. Dále uváděly, že program heterogenní třídy je pro ně často nesrozumitelný a je třeba jim ho značně zjednodušit.

Za čtvrté jsem předpokládala, že mezi dvouletými a tříletými dětmi budou největší rozdíly v oblasti řečových dovedností, motoriky a sebeobsluhy. Ukázalo se, že nelze jasně říci, že by dvouleté děti měly vždy v porovnání s tříletými problém v určité oblasti. Dlouhodobé pozorování i rozhovory s učitelkami prokázaly, že každé dítě má potíže v jiné ze sledovaných oblastí a vyvíjí se zcela individuálním tempem. Většina dvouletých dětí měla obtíže v oblasti řečových dovedností, motoricky byly méně zdatné než většina tříletých dětí a v oblasti sebeobsluhy potřebovaly alespoň dopomoc dospělého.

Názory učitelů na práci s dvouletými dětmi v běžné mateřské škole byly různé. Spokojené byly ty učitelky, které pracovaly v menších kolektivech a k dispozici měly dostatečné materiální i personální vybavení. Naopak svou nespokojenost vyjádřily učitelky, které mají ve své třídě velký počet starších dětí, na které díky přítomnosti dvouletých dětí nemají dostatek času. Některé učitelky poukazovaly na to, že dvouleté dítě není dostatečně zralé pro vstup do mateřské školy a mnohdy není schopné se adaptovat na kolektiv dětí. Všechny učitelky se shodovaly v názoru, že zcela zásadní jsou změny podmínek vzdělávání dvouletých dětí. Důležité je dle jejich názoru přizpůsobit činnosti a program tak, aby dvouleté děti alespoň krátkodobě zaujal, umožnit dětem dostatek volného pohybu a podřídít aktivity jejich zvýšené potřebě odpočinku.

5. Diskuse

Během zpracování teoretické části jsem se mnohokrát zamýšlela nad otázkou, kdy je vhodné s pedagogickou diagnostikou dítěte v mateřské škole začít. Výsledky šetření a studium odborné literatury potvrdily moje zkušenosti z praxe, že poznávat dítě lze pouze tehdy, pokud se cítí v bezpečí a je po všech stránkách spokojené.

Profesor Matějček (2005) v knize *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte* vnímá z hlediska psychického a tělesného vývoje dvouleté dítě jako nezralé pro vstup do mateřské školy. To potvrzují i názory učitelů, kteří v rozhovorech uvedli, že dvouleté dítě hůře prožívá odloučení od matky, potřebuje stálou podporu a dopomoc dospělé osoby, jeho neustálá potřeba pohybu a nízká míra koncentrace znemožňuje potřebné zapojení dítěte do činností ve skupině starších dětí a také bývá unavené a častěji nemocné. Naopak mnohé učitelky uvádějí, že u dvouletého dítěte, které navštěvuje pravidelně mateřskou školu, jsou znatelné výrazné pokroky ve všech oblastech vývoje, především v oblasti řečových dovedností, sebeobsluhy a motoriky. Na každé dítě je však třeba nahlížet individuálně.

V teoretické části se zabývám názory odborníků (Vágnerová, 2012; Langmeier a Krejčířová, 2006) na vývojové zvláštnosti a specifika batolecího období a předškolního věku. Autoři poukazují shodně na to, že rozdíly mezi dětmi jsou značné, ale nelze je přesně označit věkem. Důležité je respektovat vývojové aspekty každého dítěte zvlášť a nesnažit se jednotlivé vývojové etapy urychlit nebo přeskočit.

Všechny oslovené učitelky mateřských škol potvrzují názor PhDr. Jany Kropáčkové Ph.D. (2015) z Metodického portálu RVP PV (článek „*Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole – 1. díl*“), že je nutné upravit podmínky vzdělávání dětí mladších tří let, a to zejména v oblasti materiální a personální, dále snížit počty dětí ve třídách a upravit psychohygienické podmínky.

K otázce úpravy podmínek pro dvouleté děti v početných heterogenních třídách se vyjádřila také Hana Splavcová, garantka pro předškolní vzdělávání NÚV (Učitelské noviny, roč. 1/2, 46/2014, s. 20-21). Z výsledků dotazníkového šetření, které prováděla, vyplývá, že učitelky potřebují více praxe s dvouletými dětmi, jsou však díky svému studiu vývojové psychologie dostatečně připravené pro práci s nimi. Upozorňuje také na nutnost snížení počtu dětí ve třídách, vyšší personální podporu a doporučuje spíše zařazení dvouletých dětí do samostatných tříd.

V rámci studia problematiky využití pedagogické diagnostiky dvouletých dětí jsem čerpala z mnoha odborných publikací, které jsem poté aplikovala do své praxe. Martin a Gillernová (2003) označují pedagogickou diagnostiku jako dlouhotrvající proces, ve kterém je dítě aktivní jednotkou a pedagog zjišťuje jeho aktuální vývoj po stránce tělesné, duševní i sociálně emoční. Ze zjištěných informací nadále pedagog vychází při tvorbě výchovně vzdělávacího plánu nastaveného pro každé dítě individuálně dle jeho potřeb. Zelinková (2001) upozorňuje na nutnost brát v úvahu všechny faktory ovlivňující vývoj dítěte a průběžně sledovat, zaznamenávat a vyhodnocovat celý diagnostický proces.

Autorky Bednářová a Šmardová (2015) poskytly pedagogům ucelenou publikaci, která přehledně vystihuje všechny důležité oblasti vývoje dítěte předškolního věku a zároveň nabízí praktické pomůcky ke komplexnímu procesu pedagogické diagnostiky. Tato kniha byla a je pro mě při práci s dvouletými dětmi velkou podporou a inspirací a dřevěné pomůcky z „Klokanova kufru“, které máme v naší mateřské škole k dispozici, jsou pro děti velmi atraktivní.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem posuzovala možnosti využití diagnostiky při začleňování dvouletých dětí do běžné třídy mateřské školy. Přiblížila jsem problematiku pedagogické diagnostiky, sledovala jednotlivé oblasti vývoje a teoretické poznatky jsem porovnávala s aktuálním rozvojem skupinky dětí ve věku dva až čtyři roky, se kterými pracuji ve své třídě. Dlouhodobé pozorování osobnosti dětí a jejich silných a slabých stránek a také zpracování kazuistik mi pomohlo utvořit si o dětech celkový obraz a sledovat jejich pokroky v jednotlivých oblastech. Výsledky šetření mohou být užitečné při další práci s dětmi a tvorbě programu sloužícího k jejich individuálnímu rozvoji.

Výzkumné otázky zjišťovaly u učitelů mateřských škol, jakým způsobem využívají pedagogickou diagnostiku ve své praxi a jaká jsou specifika práce s dvouletými dětmi. Učitelé potvrdily názor, že pedagogická diagnostika jim pomáhá už od počátku dítě dobře poznat a reagovat na jeho potřeby, zjištěné informace dále využívají při práci s dětmi na rozvoji jejich kompetencí. Výzkumné předpoklady se potvrdily téměř ve všech bodech a bylo zjištěno, že děti se v průběhu dlouhodobého sledování různou měrou zlepšují v důležitých oblastech svého vývoje.

Souhlasím s názorem učitelů, kteří tvrdí, že vstup dítěte do mateřské školy je zcela individuální záležitostí a věk dítěte v době nástupu do MŠ není vždy nejdůležitějším kritériem. U dvouletých dětí je však třeba dbát více na vlídný přístup, volbu vhodných metod motivace a činnosti pro dvouleté upravovat dle jejich aktuálních možností a potřeb. Pedagog, který s dětmi pracuje, by měl mít k dispozici vše potřebné po stránce materiální i personální. Pouze za těchto podmínek dokáže dětem usnadnit vstup do nového prostředí a maximálně podpořit osobní rozvoj každého dítěte.

Výsledky výzkumného šetření mě potěšily především proto, že potvrdily, že učitelé pracují i s malými dětmi systematicky a s rozmyslem volí metody své diagnostické práce. Díky své činnosti získávají cenné poznatky o dětech a ty nadále využívají ve své každodenní praxi.

Seznam použitých zdrojů

- ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARD. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178463x.
- FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
- FRAŇKOVÁ, Slávka, Jana PAŘÍZKOVÁ a Jiří ODEHNAL. *Výživa a vývoj osobnosti dítěte*. Praha: HZ, 2000. ISBN 80-86009-32-7.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. *Péče o nejmenší: boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR, 2012. Sociologické aktuality. ISBN 978-80-7419-114-5.
- HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. Vyd. 2. - dot. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-406-6.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Ilustroval Eva KOLBÁBKOVÁ. Brno: MC nakladatelství, 2003.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

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

SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

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

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-544-X.

[online]. [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20399/SPECIFIKA-PRACE-S-DVOULETYMI-DETMI-V-MATERSKE-SKOLE---1-DIL.html>/Publikován/

[online]. [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: http://www.raabe.cz/aktuality/pg_6/lang_1/vyvojova-specifika-dvouletych-deti-aneb-proc-jsou-dvoulete-deti-jine.aspx

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2019-03-04]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/45304

Splavcová, H. (2014). Dvouleté děti už v mateřinkách jsou: Jen podmínky tomu často neodpovídají. Učitelské noviny, 117(46).

Přílohy

- 1/ Příloha č.1 – Ukázka rozhovoru s učitelkou mateřské školy
- 2/ Příloha č.2 – Využití dřevěných pomůcek z „Klokanova kufru“

Ukázka rozhovoru s učitelkou mateřské školy

1/ Kolik dětí je zapsáno ve Vaší třídě a kolik dětí nastoupilo ve věku 2–3 roky?

Jsme soukromá školka zapsaná v rejstříku MŠMT, ve školce je zapsáno 28 dětí. Ve věku dva až tři roky jsme letos přijali 9 dětí.

2/ Je podle Vás pro dvouleté děti vstup do heterogenní třídy přínosný a v čem?

Ano. Děti se učí nápodobou po vzoru větších kamarádů. Rozvíjejí se v oblasti sebeobsluhy (svlékání, oblékání, stolování, hygieny), socializují se, rozvíjejí svoje komunikační schopnosti.

3/ Vidíte při začleňování dvouletých dětí do heterogenního kolektivu nějaká rizika?

Největší riziko vidím ve specifických nárocích takto malých dětí na péči (neustálá potřeba blízkosti dospělé osoby, která často musí nahradit chybějící matku, potřeba dopomoci při všech sebeobslužných činnostech, atd). V heterogenní skupině musí být učitel neustále ve střehu a dbát na bezpečí malých dětí. Předškolní děti naopak vyžadují svůj klid na práci a ten s malými dětmi lze dosáhnout jen těžce.

4/ Jak se zapojují dvouleté děti do běžného programu třídy?

Vzhledem k personálnímu obsazení v naší školce můžeme přizpůsobit program jejich potřebám – kratší časové úseky řízené činnosti, časté střídání nabízených činností, více pohybových aktivit apod.

5/ Jak probíhá ve Vaší třídě pedagogická diagnostika dvouletých dětí?

Dětem umožňujeme adaptaci podle jejich potřeby, zpočátku mohou být ve třídě s maminkou. Když je dítě ve školce v pohodě, průběžně ho pozorujeme při hrách, běžných činnostech, samostatně i ve skupince dětí, důležité věci si zaznamenáváme a konzultujeme s kolegyněmi.

6/ Jakým způsobem využíváte informace zjištěné v průběhu pedagogické diagnostiky?

Pozorování dětí v průběhu dne mi pomáhá poznat lépe osobnost a reakce dítěte v určitých situacích, dále mám díky diagnostice k dispozici informace o stavu rozvoje každého dítěte,

které mohu použít v další práci. Průběžným hlubším diagnostikováním jednotlivých oblastí, které provádíme dvakrát ročně, zjišťuji, co dítě dokáže a v čem je třeba ještě zapracovat.

7/ V jakých oblastech mají dvouleté děti největší potíže?

Adaptační doba je delší zvláště u dětí, které nebyly nikdy bez maminky, horší přizpůsobivost při střídání činnosti (např. ukončení her a odchod na zahrádku), větší únava v době oběda, oblast jemné motoriky, řeči a sebeobsluhy.

8/ V jakých oblastech dělají dvouleté děti největší pokroky?

V oblasti sebeobsluhy a řeči.

9/ Jste spokojeni s materiálním vybavením Vaší třídy pro dvouleté děti?

Ano jsme, máme možnost si většinou po konzultaci s majitelkou MŠ pořídit veškerý potřebný materiál a pomůcky.

10/ Jaký je Váš osobní názor na začleňování dvouletých dětí do kolektivu starších dětí?

Vzhledem k nižšímu počtu dětí ve třídě, vyhovujícímu prostředí a personálnímu obsazení máme se začleňováním dvouletých dětí do kolektivu starších velmi dobré zkušenosti.

Využití dřevěných pomůcek z „Klokanova kufru“

