

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

2022

Vendula Juráková

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Pedagogická diagnostika

dvouletého dítěte v předškolním zařízení

Pedagogical diagnostics of two-year-old child in preschool institution

Bakalářská práce

Autor práce: Vendula Juráková

Studijní program: Pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Rok obhajoby: 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval/a samostatně, že jsem řádně citoval/a všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22. července 2022

Vendula Juráková

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za její ochotný přístup, trpělivost a cenné rady.

Abstrakt

Bakalářská práce se věnuje tématu pedagogické diagnostiky dvouletých dětí v předškolním zařízení. Cílem mé práce je vytvoření vlastního způsobu diagnostikování dvouletých dětí a realizace pedagogické diagnostiky v dětské skupině. Příprava pedagogické diagnostiky proběhla na základě prostudování odborné literatury z oboru vývojové psychologie. Součástí teoretické části je ucelená vývojová charakteristika dvouletého dítěte. Výzkumná část mé práce byla vedena kvalitativním přístupem. Pro výzkumnou metodu jsem zvolila standardizované zúčastněné pozorování.

Klíčová slova

pedagogická diagnostika, kvalitativní výzkum, předškolní zařízení, dvouleté dítě, psychomotorický vývoj, dětská skupina

Abstract

This bachelor's thesis is devoted to the topic of pedagogical diagnostics of two-year-old children in preschool. The goal of my work is to create my own way of diagnosing two-year-old children and to implement pedagogical diagnostics in a children's group. The preparation of pedagogical diagnostics took place on the basis of a study of professional literature in the field of developmental psychology. A part of the theoretical part is a comprehensive development characteristic of a two-year-old child. The research part of my work was guided by a qualitative approach. For the research method, I chose standardized participant observation.

Keywords

pedagogical diagnostics, quality research, preschool institution, two-year-old child, psychomotor development, children's group

Obsah

Úvod.....	3
1 Výzkumné cíle a otázky	4
1.1 Výzkumné cíle.....	4
1.2 Výzkumné otázky.....	4
2 Pedagogická diagnostika	5
2.1 Teoretické vymezení pojmu	5
2.2 Přístupy k pedagogické diagnostice.....	6
2.3 Roviny pedagogické diagnostiky.....	7
2.4 Požadavky na pedagogickou diagnostiku.....	7
2.5 Realizace pedagogické diagnostiky.....	8
2.6 Chyby při přípravě a průběhu pedagogické diagnostiky.....	10
3 Vývojová charakteristika dvouletého dítěte	12
3.1 Tělesný a motorický vývoj	12
3.2 Vývoj řeči a komunikačních dovedností	15
3.3 Percepčně kognitivní vývoj	17
3.4 Osobnostně sociální vývoj.....	19
3.5 Sebeobsluha a získání autonomie	20
3.6 Hra a hračka.....	22
4 Metodologie	24
4.1 Data a metody.....	24
4.2 Sběr dat.....	25
4.3 Sebereflexe výzkumníka.....	25
4.4 Etika výzkumu.....	26
5 Praktická část.....	27
5.1 Tělesný a motorický vývoj	27
5.1.1 Hrubá motorika	27

5.1.2	Jemná motorika	30
5.2	Vývoj řeči a komunikačních dovedností	33
5.3	Percepčně kognitivní vývoj	35
5.4	Osobnostně sociální vývoj.....	36
5.5	Sebeobsluha	38
5.6	Hra a hračka.....	39
Diskuze	41
Závěr	43
Seznam použitých zdrojů	45
Seznam příloh	47

Úvod

Tématem bakalářské práce je pedagogická diagnostika dvouletého dítěte v předškolním zařízení. Svě téma jsem si zvolila na základě svého působení jako pedagogický pracovník v dětské skupině, kde pracuji převážně s dětmi ve věku od dvou do tří let. „Dětské skupiny jsou službou péče o dítě na nekomerční bázi. Základní právní rámec nastavuje zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů.“ (MPSV 2022) Zákon o dětských skupinách prošel novelou, jež je platná od 1.10. 2021 a přinesla s sebou několik změn. Zřizovatelé dětských skupin byli nuceni učinit kroky pro splnění nových kritérií standardů kvality. Nově mohou dětské skupiny čerpat státní příspěvek na provoz dětské skupiny (MPSV 2022). Finanční příspěvek umožnil využívat služby dětské skupiny širšímu okruhu rodičů, pro které byla z finančních důvodů dětská skupina dříve nedosažitelnou.

Mezi nová kritéria pro posuzování kvality péče patří např. příprava podrobného plánu adaptačního procesu. Adaptace dětí je běžnou součástí přijetí každého nového dítěte do dětské skupiny. V průběhu adaptačního procesu děti nejprve navštěvují dětskou skupinu denně na jednu až dvě hodiny a postupem času se tato doba navyšuje dle individuálních potřeb dítěte. Pečující osoba v dětské skupině zpravidla celý průběh adaptace konzultuje s rodiči dítěte. Nyní je dětská skupina povinna mít adaptační plán v ucelené písemné podobě a tento dokument předávat rodičům před nástupem dítěte do dětské skupiny.

Dalším kritériem je pravidelné sledování a následné zaznamenávání vývoje dítěte. Z tohoto důvodu považuji vytvoření vlastního způsobu pedagogického diagnostikování za velmi přínosné pro mou pedagogickou praxi. Ve své práci se pokusím poukázat na důležitost diagnostikování dětí mladších tří let. Dle mého názoru mohou nastalé změny a kontrola dodržování kritérií, jež určují standard kvality, přispět k celkovému zkvalitnění výchovně vzdělávacích procesů dětských skupin. S novými změnami se chod dětské skupiny velmi přiblížil fungování státních mateřských škol. Velký rozdíl však stále spatřuji v požadavcích na vzdělání pečujících osob, které by na základě mých zkušeností měly být vyšší.

Obsahem teoretické části bude vymezení pojmu pedagogické diagnostiky a sepsání ucelené vývojové charakteristiky dvouletého dítěte. Pro výzkumnou část mé práce byl zvolen kvalitativní přístup za využití standardizovaného zúčastněného pozorování. V praktické části se pokusím o vytvoření vlastního způsobu pedagogické diagnostiky dvouletých dětí včetně záznamového protokolu a následně budu diagnostiku realizovat v dětské skupině, ve které pracuji. Součástí práce bude má sebereflexe a upozornění na možné limity diagnostikování dětí v dětské skupině.

1 Výzkumné cíle a otázky

1.1 Výzkumné cíle

Pro svou bakalářskou práci jsem si stanovila tři výzkumné cíle. Prvním cílem je zpracování ucelené charakteristiky dvouletého dítěte ve všech vývojových oblastech. Druhým cílem je vytvoření vlastního způsobu realizace pedagogické diagnostiky v dětské skupině. Součástí tohoto cíle bude také uskutečnění pedagogické diagnostiky dvouletých dětí ve vybrané dětské skupině dle vytvořeného způsobu. Třetím cílem je poukázání na významnost a důležitost realizace pedagogické diagnostiky v zařízení zajišťující výchovu a vzdělávání pro děti mladší tří let.

1.2 Výzkumné otázky

Jaká jsou specifika práce s dvouletými dětmi v předškolním zařízení?

Odpovídají výsledky dětí z pedagogické diagnostiky vývojovým normám dle odborné literatury?

Jaké jsou limity realizace pedagogické diagnostiky v dětské skupině?

2 Pedagogická diagnostika

2.1 Teoretické vymezení pojmu

„Pedagogickou diagnostiku definujeme jako vědeckou disciplínu, která se zabývá teorií a metodologií diagnostikování v edukačním prostředí.“ (Tomanová 2006: 7) Dle Zelinkové (2007) lze pedagogickou diagnostiku charakterizovat pojmem komplexní proces. Účel samotného diagnostikování tedy netkví pouze v zaznamenání aktuálního stavu jedince, ale také v mapování celého výchovně vzdělávacího procesu včetně působení pedagoga, který má na děti a jejich výsledky vliv (Zelinková 2007).

V pedagogické praxi se setkáváme s tzv. formální a neformální diagnostikou. Neformální diagnostika je přirozenou součástí práce každého učitele, který působí ve výchovně vzdělávacích institucích pro děti batolecího a předškolního věku. Tuto formu pedagogické diagnostiky učitelé využívají v rámci každodenních činností s dětmi a provádějí ji zcela spontánně (Tomanová 2006, Kropáčková a Splavcová 2016). Během jednoho dne nastane mnoho situací a problémů, které je zapotřebí ihned vyřešit. Příkladem může být pozastavení pohybové hry, kdy učitel na základě svého pozorování vyhodnotil pravidla hry pro děti jako nepřiměřené, a proto způsob hry pozmění. Pedagog, jenž není v oblasti pedagogické diagnostiky kvalifikovaný a není obeznámen s jejím teoretickým základem, může při řešení podobných situací postupovat pouze na základě vlastního přesvědčení a bez zamýšlení možných důsledků svých činů. Takové jednání nevede k relevantním poznatkům pro pedagogickou diagnostiku (Tomanová 2006).

V průběhu školního roku pedagog provádí několik formálních diagnostik, jež jsou plánovány s dostatečným předstihem a časovým odstupem. V praxi mohou nastat situace, kdy z určitého důvodu bude potřeba provést diagnostiku dítěte i mimo stanovený plán. Mezi častý důvod patří např. vytvoření pedagogického posudku dítěte, který si od mateřské školy vyžádala pedagogicko-psychologická poradna. Příprava formální diagnostiky zahrnuje potřebné údaje o diagnostikovaném dítěti včetně aktuální situace, ve které diagnostika probíhá, způsob realizace a použité metody, sběr dat a následný způsob jejich vyhodnocování. Do záznamového protokolu je také nutno uvést, kdo diagnostiku prováděl. Získané výsledky mohou být později vyhodnocovány i v rámci dalších metod, a proto je zaznamenávání veškerých údajů nezbytné (Tomanová 2006).

2.2 Přístupy k pedagogické diagnostice

Přístup k pedagogickému diagnostikování závisí na mnoha okolnostech. Příprava a průběh diagnostiky se liší na základě kvalifikace pedagoga, věkové skupiny dětí a účelu diagnostiky (Tomanová 2006).

Pedagogická diagnostika se v průběhu řady let proměnila a v současném přístupu nastaly změny. Předmětem pedagogické diagnostiky již není pouze jedinec, ale pozornost je věnována všem okolním vlivům, jež na jedince působí. V minulosti byl uplatňován především normativní přístup, v rámci kterého byly získané výsledky srovnávány se stanovenou normou a pozornost byla zaměřena převážně na odchylky a nedostatky. V současné době se normativní přístup taktéž využívá, avšak s tím rozdílem, že diagnostika není primárně orientovaná na odchylky a nedostatky, nýbrž na nové metody a způsoby, které se soustředí na zlepšení výchovně vzdělávacího procesu a uspokojení individuálních dětských potřeb (Tomanová 2006).

K hlavním přístupům v pedagogické diagnostice patří tzv. edumetrický přístup a kazuistický přístup. Edumetrický přístup se soustředí převážně na jednu zvolenou oblast či úkon a jeho konečný výsledek. Odpovídá tedy na otázku, zda dítě v úkolu obstálo a na jaké úrovni. Důležitou součástí je kvantitativní zhodnocení za použití čísel a porovnávání výsledků dle různých kategorií a škál (Tomanová 2006 a Zelinková 2007). Zmíněný přístup je charakteristický pro metodu testování, která je využívána převážně ve školách nebo pedagogicko-psychologických poradnách. Tato metoda umožňuje zapojení velkého počtu dětí a získání přesných dat k následné analýze a prezentaci zjištěných výsledků (Zelinková 2007). Diagnostika by však měla probíhat nejen v připravených, a tedy uměle vytvořených situacích, ale také v rámci běžných přirozených činností, přičemž výsledky by z obou oblastí měly být stejné (Tomanová 2006). Naopak cílem kazuistického přístupu je všestranné zhodnocení dítěte spolu se všemi okolními vlivy, jež působí na jeho vývoj. Předmětem hodnocení tedy není pouze jedinec a jeho výkon z dané oblasti, ale zasazení výsledku do kontextu všech souvislostí zahrnující např. i rodinné prostředí (Tomanová 2006 a Zelinková 2007). Kazuistický přístup se soustředí především na kvalitativní a individuální zkoumání jedince (Zelinková 2007).

Diagnostické přístupy je možné dále rozdělit na základě doby trvání samotné diagnostiky, tj. na dlouhodobý přístup a krátkodobý přístup. Krátkodobý přístup se soustředí pouze na jednu konkrétní situaci, kterou může být např. společná hra. V rámci dlouhodobého přístupu jsou naopak zaznamenávány poznatky o jedinci po delší časový úsek např. v průběhu celého

školního roku (Tomanová 2006). V bohaté pedagogické činnosti se zmíněné druhy diagnostické činnosti a přístupy k ní prolínají, vzájemně se doplňují.“ (Tomanová 2006: 12)

2.3 Roviny pedagogické diagnostiky

Na pedagogickou diagnostiku lze nahlížet i z pohledu tzv. roviny neboli diagnostické úrovně. První rovinou je tzv. deskriptivně-analytická. Úkolem této úrovně je shromažďování dat a následně jejich vyhodnocování. Odpovídá tedy na otázku, v jakém stavu (dle zaměření diagnostiky) se diagnostikovaný jedinec nachází v současné době a určuje tak jeho diagnózu (Tomanová 2006).

Druhá rovina tzv. preskriptivně-konstruktivní zpočátku postupuje stejně jako první rovina, tedy shromažďuje a analyzuje data. Avšak závěrem není pouze určení diagnózy, ale především nalezení příčin, které ke zjištěným výsledkům vedly a navrnutí nových postupů a metod, jež povedou k pozitivní změně či zlepšení aktuálního stavu jedince. Závěrečná zjištění jsou tímto způsobem přínosná především pro učitele, kteří tak mohou zlepšit svou činnost s dětmi a najít způsob, jak jim pomoci v dosahování lepších výsledků (Tomanová 2006, Kropáčková a Splavcová 2017).

2.4 Požadavky na pedagogickou diagnostiku

Při realizaci pedagogické diagnostiky, shromažďování a analýze dat a jejich následné interpretaci je dle Tomanové (2006) zapotřebí dodržovat několik požadavků, jež jsou uvedeny níže. Představují základní souhrn a jejich plnění je považováno za samozřejmost každého pedagoga. Nutno podotknout, že jedním z hlavních předpokladů pro práci učitele je průběžné vzdělávání a získávání nových vědomostí a poznatků z oblasti vývojové psychologie, jež jsou posléze uplatňovány v rámci pedagogické praxe (Tomanová 2006, Koluchová a Morávek 1990).

Tomanová (2006) pracuje s deseti základními požadavky:

- a) individuálnost – na každé dítě by se mělo pohlížet jako na individuální bytost s odlišnými potřebami;
- b) komplexnost – doporučuje se diagnostická data získávat několika způsoby z odlišných situacích. Pokud je to v danou chvíli možné, je vhodné zapojit do diagnostického procesu i ostatní pedagogy, kteří s daným jedincem též pracují a mají s ním zkušenost;

- c) integrativnost – v rámci pedagogické diagnostiky je zapotřebí zohlednit všechny složky osobnosti daného dítěte, aby diagnostikování dané oblasti proběhlo v souladu se všemi okolnostmi;
- d) kontinuálnost – pedagogická diagnostika probíhá průběžně po delší časový úsek za využití několika odlišných metod, aby později nedocházelo k nepřesným a unáhleným závěrům;
- e) konkrétnost – celý průběh pedagogického diagnostikování je nutné zaznamenávat takovým způsobem, aby jednotlivá sdělení byla podrobná a srozumitelná pro všechny zúčastněné;
- f) objektivnost – osoba, jež provádí pedagogickou diagnostiku by měla být schopna objektivního pohledu, tj. snaha o vytěsnění osobního přesvědčení a emocí;
- g) konsenzualita – s realizací pedagogické diagnostiky, jejím závěrem a následnými kroky pro zlepšení aktuálního stavu musí souhlasit všichni zúčastnění aktéři;
- h) prognostický charakter – závěrečná zjištění by měla být tzv. vizí do budoucnosti neboli poskytnutím nové možnosti, jak s jedincem lépe pracovat vzhledem k jeho aktuálnímu stavu a jeho individuálním potřebám;
- i) pedagogický optimismus – důležitou součástí pedagogické diagnostiky je i osobní motivace dítěte, která ovlivní způsob, jak se dané dítě dokáže vyrovnat se zjištěnými obtížemi a následně pracovat na jejich zlepšení. Učitelé a rodiče by měli dítěti poskytnout dostatek možností a podnětů pro rozvoj oblastí, ve kterých se mu daří, aby si bylo vědomé svých kvalit, získalo zdravé sebevědomí a nesoustředilo se pouze na své nedostatky;
- j) etická a pedagogická odpovědnost a odbornost – osoba, jež provádí pedagogickou diagnostiku si musí být vědoma všech etických a odborných zásad, ať už se jedná o průběh diagnostiky či samotného sdělování výsledků a komunikaci s rodiči. Citlivost tohoto tématu je velmi vysoká, a proto je nutné jednat se všemi zúčastněnými s respektem a odpovědností (Tomanová 2006).

2.5 Realizace pedagogické diagnostiky

Realizace pedagogické diagnostiky je velmi složitý proces, který vyžaduje uvědomění si veškerých vlivů, které na jedince působí. Proto abychom docílili co nejpřesnějších výsledků je nutné hodnotit dítě s ohledem na působení výchovně vzdělávací instituce, rodinného prostředí a společnosti (Zelinková 2007).

Procesy pedagogické diagnostiky, tzn. jejich realizace a průběh mohou mít mnoho podob. Navzájem se od sebe liší např. dle využitých metod, stanoveného cíle či předmětu, jež bývá v oblasti předškolního vzdělávání často odvozen od Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání. Navzdory všem odlišnostem lze však v jednotlivých pedagogických

diagnostikách spatřit některé společné jevy. Jednotným obecným cílem, který bývá dále specifikován a definován dalšími dílčími cíli, obvykle bývá vystižení aktuálního stavu rozvoje jedince neboli určení diagnózy. Proces diagnostikování je možné obvykle rozdělit do čtyř až pěti fází (Tomanová 2006).

Zpočátku každé přípravy pedagogické diagnostiky bývá stanovení si hlavního cíle, který odpovídá na otázku smyslu či účelu celého procesu. Vždy záleží na aktuálních potřebách pedagoga a dítěte. Diagnostiku je možné realizovat za účelem zhodnocení dítěte, zaznamenání jeho aktuálního stavu, zjištění určitého problému nebo utvrzení se ve správnosti svého výchovně-vzdělávacího působení na děti (Tomanová 2006). Každý pedagog musí zvážit výběr diagnostické metody, který může být často z důvodu nízkého věku dětí omezený (Koluchová a Morávek 1990). Důležitým předpokladem pro smysluplné a účelné diagnostikování je zejména přístup učitelů. Nutno podotknout, že realizace pedagogické diagnostiky je velmi náročným úkolem a mnoho učitelů se v této oblasti může cítit bezradně. Je však důležité k diagnostice nepřístupovat jako v pouhé byrokratické povinnosti, ale jako k možnosti, jak svou práci s dětmi nadále zlepšovat, a to především ve vztahu k jejich individuálním potřebám (Tomanová 2006).

Se stanovenými cíli úzce souvisí také vymezení předmětu diagnostikování (Tomanová 2006). „V diagnostickém programu si učitelka odpovídá na otázku, co všechno bude třeba diagnostikovat – které informace z pedagogické skutečnosti, z projevů dítěte, které jevy týkající se intencionální edukace zjišťovat, posuzovat a hodnotit.“ (Tomanová 2006: 22) Obzvláště v případě pedagogické diagnostiky je nutné respektovat veškeré vlivy, jenž mohou dítě a jeho projevy chování ovlivňovat. Z tohoto důvodu by měli učitelé k diagnostice přistupovat komplexně a respektovat všechny vnitřní i vnější podmínky. Mezi vnitřní podmínky řadíme např. aktuální zdravotní stav dítěte, citové rozpoložení nebo jeho individuální potřeby. Vliv rodinného a okolního prostředí, aktivity a množství podnětů nabízené dospělými osobami dítěti nebo kulturní odlišnosti jsou označovány za vnější podmínky (Tomanová 2006, Koluchová a Morávk 1990, Zelinková 2007).

Druhou fází je tzv. realizační a jedná se tedy o samotný průběh diagnostikování. Proces diagnostiky a kvalita její realizace je závislá nejen na důkladné přípravě, zvolených metodách, ale také na samotném přístupu pedagoga, jeho přesvědčení o smysluplnosti diagnostiky, kompetentnosti a zkušenostech (Tomanová 2006).

Ve třetí fázi pedagog analyzuje veškerá data, která v průběhu diagnostikování získal. Náročnost analýzy se odvíjí od celého průběhu diagnostikování. Každá diagnostická metoda je jinak

náročná na zpracování zaznamenaných informací a vyžaduje proto jiné dovednosti (Tomanová 2006).

Čtvrtá fáze je určena pro vyhodnocování záznamů a následnou interpretaci výsledků. Součástí vyhodnocování dat je také nalezení příčin a důvodů, které získané výsledky objasňují. Jedná se o tzv. kauzální atribuci, které je potřebné věnovat pozornost a provádět ji s velkou opatrností. Je velice důležité, aby zdůvodnění výsledků diagnostikovaného jedince neproběhlo pouze na základě jedné metody či situace, ale byly prověřeno více způsoby. Pokud by tomu tak nebylo, mohlo by docházet k neobjektivním a předčasným chybným závěrům (Tomanová 2006).

Poslední fází je tzv. finální, v rámci které jsou sdělovány výsledky např. rodičům a dalším učitelům, kteří s dítětem pracují. Pokud je to z vývojového hlediska možné, výsledky se přiměřeným způsobem zprostředkovávají i diagnostikovanému dítěti. Závěrem bývá stanovení prognózy, jež poskytuje nové vhodné vzdělávací postupy. Všichni účastníci diagnostického procesu by se měli společně dohodnout na nových opatření, která povedou k celkovému zlepšení aktuálního stavu. Součástí finální fáze by měla být také sebereflexe pedagoga a vytyčení si dalších cílů v rámci svého seberozvoje (Tomanová 2006).

2.6 Chyby při přípravě a průběhu pedagogické diagnostiky

Při přípravě diagnostiky a jejím průběhu se může pedagog dopustit několika chyb. Ačkoli se může jednat o chyby, které pedagog učinil nezáměrně bez zpětného uvědomění, v jeho příštím diagnostikování by je mohl provádět opakovaně, a proto je důležité o nich mluvit a pokusit se jím tímto způsobem předcházet (Tomanová 2006).

Podle Tomanové (2006) mnoho chyb pramení z nedostatečné vzdělanosti a přípravy učitelů pro realizaci pedagogické diagnostiky. Získávání nových poznatků v oblasti diagnostikování v rámci vlastního sebevzdělávání je žádoucí u všech pedagogů bez ohledu na jejich dosavadní vědomosti a zkušenosti (Tomanová 2006).

Nejen odborná znalost je pro správnou realizaci diagnostiky předpokladem. Samotný osobní postoj a přístup učitele zaujímá významnou pozici. Jednou z nejčastějších chyb bývá vlastní očekávání. Příkladem může být tzv. Pygmalion efekt, kdy na základě předchozích výborných výkonů dítěte či kladných referencí od rodičů a ostatních kolegů učitel předpokládá, že i nadcházející výsledky budou na stejně dobré ne-li lepší úrovni. Pokud nastane situace, kdy jedinec nepodá tak dobrý očekávaný výkon, stále je hodnocen tím nejlepším způsobem (Tomanová 2006 a Zelinková 2007). V tomto případě nedochází pouze k chybnému a nepřesnému diagnostikování, jehož výsledky nejsou relevantní, ale také k negativním dopadům

na diagnostikovaného jedince. Děti, které jsou neustále hodnoceny na nejvyšší úrovni i bez podání adekvátního výkonu, mohou později ztratit motivaci ke svému zlepšení (Tomanová 2006).

K chybným postupům dále patří tzv. projekční chyby, které vychází z osobních přání či naopak negativních emocí a starostí ze svého života. V tomto případě pedagog není schopen se oprostit od těchto pocitů a promítá svůj aktuální psychický stav do posuzování dětí (Tomanová 2006).

Příčinou vzniklých chyb při diagnostikování může být také např. nevhodně zvolené prostředí, ve kterém se děti necítí dobře, špatné světelné podmínky, nevyvětraná místnost nebo nevhodná denní doba, kdy se děti mohou cítit unaveně a nebudou tolik soustředěné (Zelinková 2007).

S předcházením výše zmíněných chyb pedagogům může kromě sebevzdělávání pomoci např. rozhovor se svými kolegy, kteří jim mohou sdělit své objektivní názory před realizací diagnostiky či přímo objevit případné nedostatky a upozornit na ně (Tomanová 2006).

3 Vývojová charakteristika dvouletého dítěte

Fázi mezi prvním až třetím rokem života dítěte nazýváme batolecím obdobím, jež je úzce spjata především s osobnostně sociálním rozvojem (Vágnerová 1999). Získání jistoty v pohybových dovednostech a schopnosti komunikace s okolím umožní dítěti se stávat samostatnějším (Thorová 2015). „Teprve teď, na začátku druhého roku života, získává dítě ve skutečnosti druhově specifické charakteristiky, které člověka odlišují od ostatních živočišných druhů – chodí vzpřímeně a začíná mluvit.“ (Langmeier a Krejčířová 2006: 72)

3.1 Tělesný a motorický vývoj

Na začátku batolecího období si dítě osvojuje nové pohybové dovednosti, které mu umožňují překonávat překážky a může tak lépe prozkoumat své okolí. Objevování nových věcí a uvědomění si vlastního pohybu jsou pro dítě tou nejzajímavější hrou (Vágnerová 1999). S přihlédnutím k individuálním rozdílům je přibližná tělesná výška dvouletého dítěte mezi 86,5 až 96,5 cm a tělesná hmotnost okolo 11,8 až 14,5 kg. Chrup bývá dovyvinutý a skládá se z dvaceti mléčných zubů (Allen a Marotz 2008). Dvouleté a tříleté děti nemají zcela dokončený vývoj svalstva, zejména pak v oblasti břicha a zad. Velmi často se proto můžeme u dětí v tomto věku setkat s vyklenutým bříškem směrem dopředu a prohnutím v oblasti beder (Thorová 2015).

První kroky dítěte nejsou však pouze znakem dobře se vyvíjejícího motorického vývoje. Dítě získává novou roli v sociálním prostředí, a především jiný druh pozornosti ve svém nejbližším okolí. Svou mobilitou se stává samostatnějším a vyžaduje jiné vhodné aktivity při svém poznávání okolního světa. Rodiče tak přirozeným způsobem změni svůj dosavadní přístup k dítěti a poskytnou mu nové podněty k rozvoji. Uvědomují si, že dítě již mnoha věcem rozumí, a proto se společně mohou věnovat např. náročnějším a složitějším hrám (Vágnerová 1999).

Schopnost vlastního pohybu bez dopomoci umožňuje dítěti větší rozsah samostatnosti a svobodu v rozhodování o tom, kde by chtělo být či kam se chce přemístit. Během několika sekund se dítě dokáže vzdálit z obzoru rodičů, kteří proto musí být velmi obezřetní (Gregora a Kropáčková 2016). V batolecím období zaznamenáváme pohyby, jenž můžeme rozdělit do dvou skupin. První skupinou jsou tělesné úkony označované jako retence, kdy je dítě schopné stát na vybraném místě či držet předmět, který chce mít u sebe. Opakem jsou pohyby označené jako eliminace, kdy například dítě odejde z místa, kde již nechce být (Vágnerová 1999). S pojmy retence a eliminace se setkáváme již v dílech Sigmunda Freuda ve spojení s vědomím

ovládáním svěřačů při vyměšování, a proto batolecí věk označil za fázi anální (Vágnerová 1999).

Lokomoční pohyby jako jsou chůze, běh nebo poskoky, bývají u většiny dvouletých dětí prováděny s jistotou a bez jakýchkoli obtíží. Chůze je vzpřímená a charakteristickou pozicí při hraní bývá tzv. sed na bobku (Allen a Marotz 2008). V tomto věku u dětí nedochází k tak častému padání, jelikož jsou schopné dobře zvládat specifika různých terénů a překonávat překážky. Dokážou překročit větší předmět na cestě a samostatně zvládají také chůzi po schodech bez pomoci dospělého. Zpravidla však ještě při chůzi po schodech nestřídají nohy, ale chodí po jednom schodu s přisunutím jedné nohy k druhé. U některých dětí se můžeme setkat s větším strachem při pohybových aktivitách, jenž může být zapříčiněn pádem v minulosti (Langmeier a Krejčířová 2006). Součástí nových pohybových dovedností je také manipulace s míčem. Dvouleté dítě dokáže házet míč obouruč nebo se pokouší do míče kopnout. Chycení míče je však manipulačně obtížnější pohyb, který si zpravidla osvojí děti až na konci batolecího období (Gregora a Kropáčková 2016). K oblíbeným aktivitám můžeme zařadit také jízdu na odrážedle, které děti dokážou samostatně ovládat (Langmeier a Krejčířová 2006).

Děti jsou přirozeně velmi energické a vyžadují dostatek fyzických aktivit. Pohyb by proto měl být součástí každého dne v souladu s adekvátním energetickým výdejem pro batolecí věk. U dětí, které jsou dospělými neustále usměřňované, nucené ke klidovým činnostem a nemají tak dostatek pohybu, se můžeme častěji setkávat s nežádoucími projevy chování, jako jsou například záchvaty vzteku (Vágnerová 1999). V případě, že bude dítěti potřeba pohybu odepírána po delší dobu, mohou se později projevit neurotické obtíže. Radost a chuť hýbat se jsou signálem správného vývoje dítěte, který by měli rodiče podporovat a společně se svými dětmi sdílet (Gregora a Kropáčková 2016).

Nejen v prostředí rodinné výchovy by na správný tělesný vývoj měl být kladen důraz. Stejně kvalitní podmínky by měla zajistit také institucionální péče. Zařízení, jenž poskytují výchovu a vzdělávání pro dvouleté děti musí být proto vybaveny dostatečně velkým prostorem, jak pro pohybové aktivity řízené pedagogem, tak i pro volnou hru dětí. Obzvláště v oblasti hrubé motoriky můžeme zpozorovat, zda se dítě správně tělesně vyvíjí, cítí se dobře a je spokojené. Projevy dítěte jako jsou zvýšená únava či přetrvávající nechť k pohybu může značit například pouhé nevyspání a potřebu většího odpočinku nebo naopak počátek nemoci (Gregora a Kropáčková 2016).

Velké pokroky zaznamenáváme také v oblasti jemné motoriky. Dvouleté dítě dokáže lépe manipulovat i s menšími předměty. Pro další rozvoj této oblasti můžeme kromě předmětů, které se přirozeně vyskytují kolem dítěte v domácnosti, využít hru s kostkami (stavba komínů) nebo navlékání větších korálek na provázek (Gregora a Kropáčková 2016). Dvouleté dítě obvykle zvládne postavit komín přibližně ze 4 až 6 kostek (Allen a Marotz 2008).

Získané dovednosti v oblasti hrubé a jemné motoriky uplatňuje v běžných denních činnostech. Například dokáže udržet nádobu s pitím pouze v jedné ruce nebo je schopné vylézt na vyšší židli a sednout si (Allen a Marotz 2008). Dvouleté dítě často seřazuje různé drobné hračky nebo předměty za sebe a vytváří tak na zemi útvar připomínající jedoucí vlak nebo kolonu aut. Tímto způsobem si dítě začíná osvojovat představu o vertikálním a horizontálním směru (Matějček 2005).

Rozvoj jemné motoriky je možné spatřit také ve výtvarných činnostech. Dvouleté dítě se již vědomě pokouší nakreslit obrázek a nejedná se tak pouze o náhodné čárání (Langmeier a Krejčířová 2006). Grafomotorický projev dítěte v tomto období bývá označován za fázi kontrolovaného záměrného čárání (Thorová 2015). Charakteristickými prvky kresby dvouletého dítěte jsou kruhové pohyby a vertikální směr tahu tužky (Langmeier a Krejčířová 2006). Vertikální směr můžeme v kresbě spatřit, když se dítě pokouší napodobit např. padání dešťových kapek na zem. Horizontální směr čáry je pro dítě v tomto věku ještě příliš složitý na provedení (Matějček 2005).

Kreslení je pro většinu dětí velmi oblíbenou aktivitou. Můžeme se však setkat i s dětmi, pro které nebudou výtvarné činnosti natolik zajímavé a zábavné, aby se jich chtěly samy účastnit. V tomto případě je důležité děti respektovat a do kreslení je nenutit. Možností, jak upoutat pozornost dětí před výtvarnou aktivitou je mnoho. Žádoucí je dětem poskytnout co nejrozmanitější spektrum výtvarného materiálu, barev a především rozsáhlou kreslicí plochu, aby měly dostatek prostoru pro sebevyjádření a svůj výtvor (Gregora a Kropáčková 2016).

Technika kreslení se neustále vyvíjí. Dítě již nekreslí pohybem celé paže a bezmyšlenkovitě nečmárá po celém papíře. Při kreslení zapojuje především loketní a zápěstní kloub. Dvouleté děti kreslí klikaté čáry a pokoušejí se o napodobení kruhových nebo oválných tvarů. Kreslení bývá záměrné, ovšem význam kresby dítě často přiřadí k obrázku až po jeho dokončení. Z tohoto důvodu lze kreslení prvních obrázků označit za tzv. asociativní čárání (Thorová 2015).

Již od samého počátku seznamování s kresbou je vhodné děti vést ke správnému držení tužky a pokoušet se o tzv. špetkový úchop (Gregora a Kropáčková 2016). „Špetkový úchop je takový,

že tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora ji přidržuje bříško palce a ukazováku. Prsty by měly být vzdáleny od hrotu tužky asi 3-4 cm.“ (Gregora a Kropáčková 2016: 97) Kreslení propiskou nebo obyčejnou tužkou je vhodné z důvodu tvrdosti a ostrosti hrotu eliminovat. Pro děti batolecího věku jsou při kreslení vhodnější měkké materiály, jako jsou např. voskové barvy trojhranného typu nebo ve tvaru kužele (Gregora a Kropáčková 2016).

I přes rozsáhlou škálu doporučených technik a materiálů při výtvarných činnostech s dětmi je nejdůležitější jim poskytnout příležitost tvořit v dostatečně podnětném prostředí. Pozornost dítěte tohoto věku není při kresbě soustředěná na výsledek, ale na samotný proces tvoření. Jedná se o radost a prožitek z konané činnosti, a proto i pochvala od dospělých by neměla být zaměřená pouze na konečný výtvar, ale na činnost jako takovou (Gregora a Kropáčková 2016).

3.2 Vývoj řeči a komunikačních dovedností

Velké pokroky v motorickém vývoji úzce souvisí i s rozvojem řeči. Pokud tedy nebyly zaznamenány vývojové poruchy, především v oblasti jemné motoriky, je pravděpodobné, že nenastanou ani v osvojování si komunikačních dovedností (Gregora a Kropáčková 2016). V období druhého roku života dítěte dochází v oblasti řeči k razantnímu rozvoji. Je však nutné podotknout, že vývoj řeči je u dětí velmi individuální a nelze proto s jistotou stanovit vzorce, které by přesně určovaly, kolik slov dítě zná a aktivně užívá či jak jeho vývoj řeči bude nadále postupovat (Langmeier a Krejčířová 2006).

Z počátku bývá rozvoj řeči velmi pozvolný. Později však dojde k velkému vzestupu, kdy prakticky ze dne na den dítě začne být v mluveném projevu stále více aktivní, a především si velmi rychle osvojuje nová slova. I v tomto ohledu jsou mezi dětmi individuální rozdíly a nelze přesně říct, kdy k tomuto razantnímu pokroku dojde (Langmeier a Krejčířová 2006). Rozdíly v osvojování jazyka jsou úzce spjaty především s rodinným prostředím. Dítě se pokouší o napodobení svého komunikačního vzoru, kterým nejčastěji bývá pečující rodič. Způsob, jakým rodiče se svými dětmi komunikují je možné rozdělit do dvou komunikačních stylů (Vágnerová 1999).

První komunikační styl se nazývá referenční, během kterého je dítěti popisováno okolní prostředí za pomoci podstatných a přídavných jmen. Opakem je druhý expresivní styl, jehož cílem je vysvětlení jevů a povídání si s dítětem o prováděných aktivitách. V rámci tohoto komunikačního stylu rodiče kladou důraz na emoce a součástí bývají také příkazy a zákazy (Vágnerová 1999). Obvykle v komunikaci nepřevažuje pouze jeden ze zmíněných stylů, ale vzájemně se prolínají (Langmeier a Krejčířová 2006).

Dítě získává novou schopnost, díky které dokáže svému okolí sdělit své potřeby a přání, čímž se stejně jako v oblasti motoriky zvětšuje jeho míra autonomie a samostatnosti (Allen a Marotz 2008). Dvouleté dítě zná přibližně 200 až 300 slov, přičemž slov, kterým rozumí je pořád více, než těch, které aktivně používá (Langmeier a Krejčířová 2006). První věty jsou obvykle tvořeny třemi až čtyřmi slovy a často ke kladné větě přidává slabiku „ne“ pro vyjádření nesouhlasu (Allen a Marotz 2008). Děti jsou již od narození velmi zvědavé a učenlivé. Schopnost komunikovat se svým okolím jim umožňuje lépe poznávat svět a naučit se nové věci. Neustále proto ukazují na různé předměty a pokládají otázku „Co to je?“ (Langmeier a Krejčířová 2006).

Mezi první slova, která dítě začne aktivně používat, patří podstatná jména, jednoduchá slovesa a později se přidávají přídavná jména a zájmena. Děti batolecího věku o sobě často mluví ve třetí osobě. Mluvení v první osobě spolu se správným skloňováním a časováním slov si děti obvykle osvojují s nástupem předškolního věku (Langmeier a Krejčířová 2006). Děti mají radost z nově naučených slov, a proto je často opakují. K učení prvních básniček a písniček je vhodné přidat i jednoduchý pohyb či dramatizaci. Spojení slova a pohybu je pro dítě jednodušší způsob, jak si říkanku rychleji a lépe zapamatovat (Kropáčková a Splavcová 2016).

Po gramatické stránce není řeč zcela bezchybná a mnoho dětí má potíže s vyslovováním určitých hlásek. Slovní zásoba se může rozšiřovat i za pomoci poslechu písni nebo sledováním pohádek, avšak přímá komunikace s rodičem je mnohonásobně efektivnější. Při volné hře si děti často povídají samy se sebou (Gregora a Kropáčková 2016). Povídání si samo pro sebe či prozpěvování při hře a v průběhu dne u dětí označujeme za tzv. egocentrickou řeč. Tímto způsobem se posiluje proces myšlení a dítě tak lépe zpracovává své poznatky, prožitky, ale také může lépe vyjádřit své emoce (Gregora a Kropáčková 2016).

Pomocí verbálních i neverbálních projevů je schopné se se svým okolím lépe dorozumět a sdělit mu své pocity. Během druhého roku si též osvojuje základy syntaxe a zvládne napodobit intonaci. Veškeré verbální i neverbální projevy přejímá od svých nejbližších a pokouší se je napodobit. Rodiče by tak měli být obzvláště opatrní, dbát na čistý řečový projev, a to především bez používání vulgarismů. Velmi přínosnou aktivitou může být společné čtení, kdy si maminka či tatínek vyhradí čas a společně si budou se svým dítětem číst, prohlížet obrázky a popisovat je. Dítě tak lépe porozumí obrázkům, zapamatuje si nová slova a zároveň společně stráví příjemné chvíle. Společným čtením též přispíváme ke čtenářské pregramotnosti (Gregora a Kropáčková 2016).

Mnohdy problémy v řečovém vývoji nemusí nutně souviset se závažným zdravotním problémem. Stejně tak jako u tělesného rozvoje, tak i v oblasti řeči je důležité dětem zajistit bezpečné, láskyplné a podnětné prostředí. Během komunikace s dítětem je důležité aktivní naslouchání, projevit zájem o to, co nám chtějí sdělit a přenechat jim dostatek času a prostoru pro vyjádření. V ideálním případě by komunikace měla probíhat tak, aby byl rodič i dítě ve stejné výšce a mohli si navzájem dívat do očí a na ústa. Pokud si k dítěti sedneme nebo skloníme, nebudeme působit příliš autoritářsky a svou správnou artikulací se dítě naučí slova lépe vyslovovat (Gregora a Kropáčková 2016).

Komunikace s dítětem by měla být co nejpřirozenější. Děti jsou velmi vnímavé a většině našich slov dokážou porozumět. Důležité je však děti pozorovat a ujistit se, zda našemu vysvětlování či pokynům skutečně porozumělo. Pokud s dítětem mluvíme neúměrně jeho věku, používáme těžká slovní spojení nebo ironii, můžeme v dítěti vyvolat pocity nejistoty a méněcennosti. V případě, že tento způsob komunikace převládá delší dobu, mohou u dítěte vzniknout závažné poruchy řeči. Stejně tak je důležité dítě v mluveném projevu nezesměšňovat, ale naopak být pro něj oporou a pomocí (Jedlička 2017).

U dětí, které zatím mluvit nezačali, pozorujeme, zda alespoň projevují zájem o komunikaci, poslouchají, co jim dospělí sdělují a rozumí jim (Matějček 2005). Navzdory individuálním rozdílům v řečovém vývoji je důležité děti sledovat a s jakýmkoli problémem či obavou se včas obrátit na odborníka (Gregora a Kropáčková 2016).

3.3 Percepčně kognitivní vývoj

„Rozvoj poznávacích procesů je možné charakterizovat jako proměnu přístupu ke světu, orientace v něm a změnu v chápání reality.“ (Vágnerová 1999: 72) Spolu s vývojem řeči a užíváním několika slov se současně rozvíjí také oblast myšlení, které je pro toto období označované jako tzv. symbolické myšlení. Dítě se již postupně učí pracovat s představami a vlastní fantazií (Vágnerová 1999, Langmeier a Krejčířová 2006, Gregora a Kropáčková 2016).

„Symbol nebo znak lze chápat jako označování něčeho prostřednictvím něčeho jiného, např. představy, obrázku, gesta či slovní označení.“ (Vágnerová 1999: 74) Myšlení dvouletého dítěte již není spjata pouze s přítomností a tím, co vidí, slyší a prožívá v daný okamžik (Vágnerová 1999). Postupně si začíná uvědomovat, že určité předměty může vidět na odlišných místech, zatím však nedokáže zcela jistě rozpoznat rozdíl mezi individuálností a obecností jevů. To znamená, že pokud dítě uvidí v lese proběhnout veverku, neuvědomuje si, že to není ta stejná veverka, kterou vidělo předchozí den (Vágnerová 1999, Langmeier a Krejčířová 2006).

Stereotypní činnosti jsou mezi dětmi batolecího věku velmi oblíbené. Denní řád pomáhá dítěti s časovou orientací a zároveň jim dodává pocit jistoty a bezpečí. Rády se dívají na stejné pohádky a prohlíží stejné knížky, protože mají radost z toho, že příběh a obrázky znají. S jistotou dokážou říct, jaký obrázek je na další stránce nebo dokonce znají řečené věty v pohádkách nazpaměť. Od svých rodičů a blízkého okolí vyžadují dodržování pravidel a rituálů, které jsou spojené např. s každodenními činnostmi. Příkladem může být jezení stejným přiborem nebo doslovně stejné vyprávění příběhu před spaním (Vágnerová 1999, Thorová 2015).

Charakteristické pro batolecí období je také učení nápodobou. Dítě pozoruje veškeré dění a chování lidí kolem sebe. Zapamatované jevy později samo opakuje např. v komunikaci se svými rodiči nebo je možné nápodobu spatřit v průběhu jeho hry (Thorová 2015, Vágnerová 1999). Napodobování určitého chování nemusí však souviset s prožitou situací v blízké době, ale s mnohem dávnějším okamžikem (Vágnerová 1999).

Orientace v čase, prostoru a množství je pro dítě batolecího věku stále obtížná. Slovům určující časové období zcela nerozumí. Pod pojmy jako je včera nebo zítra si nedokáže nic představit, a proto se soustředí především na přítomný okamžik (Vágnerová 1999, Gregora a Kropáčková 2016). Snadněji časový úsek dítěti přiblížíme pomocí činností, které dobře zná a uvědomuje si jejich trvání, např. až se nasvačíš a oblékneš, tak půjdeme ven nebo až se vyspíš, pojedeme na výlet. Orientace v prostoru a množství bývá také značně omezená. Některé dvouleté děti dokážou určit, kde je nahoře nebo dole a rozpoznat rozdíl mezi hodně nebo málo (Vágnerová 1999).

Dvouleté děti jsou velmi zvědavé. Rády objevují a zkouší nové věci a od svého okolí vyžadují reakci na své chování. Pochvala a povzbuzení jim pomohou nejen při dalším objevování, ale také k získání sebevědomí na cestě ke své samostatnosti (Kropáčková a Splavcová 2016).

3.4 Osobnostně sociální vývoj

Spolu se všemi vývojovými oblastmi se vyvíjí také osobnost dítěte a dochází k utváření jeho vlastní identity. Batolecí věk dítěte bývá mnohdy označován za období první puberty (Thorová 2015). Rozvoj osobnosti doprovází silné projevy emocí a negativismus, jež je přirozenou součástí tohoto věkového období (Allen a Marotz 2008, Langmeier a Krejčířová 2006, Vágnerová 1999, Thorová 2015). Záchvaty vzteku, situace plné křiku s odmítavými projevy chování a neustále vyslovované slovo „ne“ jsou pro rodiče jistě nelehkou zkouškou trpělivosti. Zvládání negativních emocí jsou však náročné i pro dítě samotné, které je teprve na počátku svého sebepoznávání. Svým emocím nerozumí a neumí s nimi pracovat (Langmeier a Krejčířová 2006, Thorová 2015).

V takto emočně vypjatých situacích zastává podstatnou roli přístup rodičů. Důležitý je empatický klidný přístup spolu s vysvětlením, které je však přiměřené věku dítěte. Nelze však předpokládat, že dvouleté dítěte vždy našemu vysvětlení porozumí, proto je vhodné zaměřit mysl dítěte jiným podnětem, který odvede jeho pozornost (Langmeier a Krejčířová 2006). Stejně jako opětovný hněv a křik rodičů není za vhodný přístup považováno neustálé ustupování a podvolení se dítěti. Vytvoření pevně stanovených hranic, které budou zároveň respektovat osobnost dítěte, přispějí k utváření jeho psychické rovnováže a získání pocitu jistoty. Pochopení řádu je zároveň zkušeností, kterou dítě využije např. v jeho budoucí školní docházce (Langmeier a Krejčířová 2006, Vágnerová 1999).

Ačkoli je dvouleté dítě stále silně vázané na pečujícího rodiče, již začíná projevovat zájem o kontakt s dětmi a lidmi z širšího okruhu rodiny (Langmeier a Krejčířová 2006, Gregora a Kropáčková 2016). Vzájemnou interakci mezi dětmi batolecího věku nelze označit přímo za kamarádké vztahy. Velmi často se jedná spíše o vzájemné pozorování při hře nebo přetahování se o hračku. Společně si dítě se svými vrstevníky začíná hrát až kolem třech let (Allen a Marotz 2008, Gregora a Kropáčková 2016). Mezi dětmi batolecího věku lze již spatřit prvky tzv. prosociálního chování. Reagují na pláč jiného dítěte v jejich blízkosti a pokouší se mu pomoci, ačkoli nedokážou daný problém vyřešit samy bez pomoci dospělého (Gregora a Kropáčková 2016, Allen a Marotz 2008, Langmeier a Krejčířová 2006). Svou empatii projevují např. pohlazením nebo polibkem (Allen a Marotz 2008).

Ve věku dvou let některé děti již dochází do mateřské školy nebo dětské skupiny. Se začátkem docházky dítěte do jakéhokoli typu výchovně vzdělávací instituce se pojí adaptační proces. Adaptační proces bývá mnohdy psychicky náročným obdobím nejen pro dítě, ale také samotné rodiče.

Celková doba trvání adaptačního procesu může být ovlivněna mnoha faktory, např. zda bylo dítě do této doby zvyklé trávit čas s jinou osobou, než jsou jeho rodiče nebo na jeho rysech osobnosti. Především by měly být respektovány individuální potřeby dítěte. V žádném případě by neměli rodiče ani konkrétní zařízení adaptační proces záměrně urychlovat. Ke snadnějšímu zvládnutí adaptačního procesu může dopomoci např. hračka či oblíbený předmět dítěte, který si s sebou každé ráno přinese do mateřské školy. V neznámém prostředí mezi cizími lidmi mu jeho známý předmět může dodat pocit bezpečí a jistoty (Matějček 2005).

Odpověď na otázku, zda je pro dvouleté dítě vhodné pravidelně navštěvovat např. dětskou skupinu nebo mateřskou školu není jednoznačná. Vždy záleží na konkrétním jedinci a jeho celkové zralosti (Langmeier a Krejčířová 2006). Věková hranice není jediným faktorem určující vhodnou dobu pro zahájení předškolní docházky. Stejně tak jako dvouleté dítě může být v dětské skupině spokojené, může být čtyřleté dítě v mateřské škole nespokojené.

3.5 Sebeobsluha a získání autonomie

Získání a osvojení si dovedností ve všech vývojových oblastech si děti ve věku dvou let začínají plně uvědomovat. Prožívají nové situace a získávají zkušenosti, které představují nejen emoční zážitky, ale především jsou zdrojem nového poznání a učení. Nabývají samostatnosti a čím dál větší sebejistoty, kterou však stále značně ovlivňuje rodinné prostředí (Thorová 2015). Postupným získáváním autonomie si dítě začíná uvědomovat možné dopady svého chování a mnoho aktivit je již schopné dělat s vědomým úmyslem. Stále je pro něj však nejdůležitější reakce okolí, která mu umožní lépe poznat, zda to, co udělalo, bylo správné či naopak (Vágnerová 1999).

Vše doposud nepoznané bývá pro děti obvykle velmi poutavé a rády zkusí nové věci, ovšem za předpokladu pocitu bezpečí a vědomí si toho, že mají oporu ve svých rodičích, na které se mohou obrátit a jsou pro ně oporou. Právě pocit bezpečí a důvěra v pečující osobu dětem dodá odvalu v samostatném objevování svého okolí (Thorová 2015).

Jistotu a bezpečí může dítě nalézt i ve své oblíbené hračce či předmětu, který si nosí neustále u sebe a obzvláště v situacích, ve kterých se cítí nejistě. Obvykle proto bývají oblíbené hračky důležitou součástí i procesu adaptace při nástupu do mateřské školy či jiné výchovně vzdělávací instituce. Samy se ocitnou v novém neznámém prostředí bez přítomnosti blízkých osob a vlastní předmět může být velkou pomocí, jak se se situací lépe vyrovnat. Pocit bezpečí dítěti též dodávají stereotypní činnosti. Denní aktivity, které se opakují každý den alespoň v přibližně stejnou dobu dítěti pomohou se lépe zorientovat v čase. V průběhu aktivit, které dítě dobře zná

se bude chovat samostatněji a mnohdy již nebude potřebovat ani dopomoc dospělé osoby. Příkladem může být mytí rukou před jídlem nebo po příchodu z venku (Thorová 2015).

Reakce okolí je pro dítě velmi důležitou složkou v utváření jeho vlastní identity. Dítě touží po pochvala a mnoho činností bude dělat právě za jejím účelem. Hlavním důvodem, proč se děti dožadují pochvaly, je získání jistoty a utvrzení se ve správnosti svého chování a prováděných aktivitách. Při pozorování dětí batolecího věku si můžeme všimnout, že si svou činnost často ohodnotí samy a jsou schopné si např. zatleskat, když se jim něco podaří nebo zdvihnou prst se slovy „ne ne ne“ a tím se nám pokoušejí dát najevo, že by něco dělat neměly (Vágnerová 1999).

Děti ve věku dvou až tří let obvykle již netrpí separační úzkostí a silnou fixací na své rodiče. Krátkodobé odloučení proto obvykle zvládají bez obtíží, pokud jsou však ve známém prostředí a s lidmi, s nimiž jsou v častém kontaktu. Charakteristické pro dvouleté děti je tzv. egocentrický způsob uvažování. To znamená, že nahlížíjí na svět svým jedním pohledem a soustředí se přitom pouze na sebe. V tomto věku je však možné zaznamenat i tzv. prosociální chování a snahu vcítit se do druhého člověka. Vnímají, pokud jiné dítě pláče a snaží se mu pomoci např. pohlazením (Thorová 2015).

Děti v tomto období si věci kolem sebe často přivlastňují a na vše říkají: To je moje. Stejně tak často můžeme slyšet větu: Já sám, jenž souvisí s uvědoměním si vlastní autonomie (Thorová 2015). K situacím, kdy se dítě dožaduje samostatnosti a odmítá jakoukoli pomoc od druhých, bychom měli přistupovat jako k ideální možnosti, jak dítě naučit mnoho nových dovedností, jelikož má o učení zájem (Vágnerová 1999, Bednářová a Šmardová 2015). K tomu, aby si dítě osvojilo sebeobslužné dovednosti potřebuje především dostatek času a možnost činnosti opakovaně provádět. Není tedy vhodné vše udělat za dítě na místo toho, aby se o to pokusilo samo. Stejně tak ale není žádoucí nechávat bezradné dítě dlouho bez pomoci (Bednářová a Šmardová 2015).

V průběhu batolecího období si dítě osvojuje několik sebeobslužných činností jako např. oblékání, svlékání, mytí rukou nebo vykonání toaletní potřeby do nočníku (Vágnerová 1999). Dvouleté děti se obvykle zvládnou samy najíst, a to buď lžící nebo vidličkou (Thorová 2015). Již Nepotřebují pít pouze z láhve, jelikož se dokážou napít samy ze sklenice. Pokud je pro dítě pití ze sklenice příliš náročné, můžeme k nácviku použít plastový hrnek s dvěma úchyty (Matějček 2005, Kropáčková a Splavcová 2016). Samostatné oblékání a svlékání s sebou přináší ještě spoustu překážek. Často si děti ani nevšimnou, že si oblékli oblečení naruby nebo

si nazuly boty obráceně. Obzvláště s kusy oblečení, které jsou náročnější na manipulaci jako např. zapínání bundy nebo zavázání tkaniček potřebují pomoc od dospělého (Thorová 2015).

Seznámení s nočníkem, jeho významem a samotné odplenkování je mezi rodiči velmi citlivým a diskutabilním tématem. Existuje mnoho způsobů a metod, jak dítě naučit svou potřebu vyměšování vědomě ovládat a používat nočník. Navzdory mnoha učícím postupům je však nejdůležitější celková zralost dítěte. Předčasné naléhání rodičů na osvojování si této dovednosti a nevhodný způsob nácvičku může mít později negativní dopady na psychiku dítěte (Vágnerová 1999).

Nelze tedy přesně stanovit ten správný čas, kdy je vhodné začít s nácvičkou učení na nočník, ale především je zapotřebí zvolit k dítěti individuální přístup (Langmeier a Krejčířová 2006). „Dosažení skutečné volní kontroly (...) podle výsledků empirických studií nijak nesouvisí s dobou počátku nácvičky, při časnějším zahájení nácvičky prostě učení trvá déle...“ (Langmeier a Krejčířová 2006: 76) Pokud již dítě dokáže verbálním či neverbálním způsobem rodiči sdělit svou potřebu a uvědomuje si tedy, co se děje s jeho tělem, je pravděpodobné, že přesun od používání plenek k nočníku proběhne úspěšně. Nezralé děti si obvykle své nutkání vykonat potřebu neuvědomují a nejsou schopné ji vědomě ovládnout. V tomto případě je vhodné nácvičku odložit a příliš na dítě nenaléhat (Langmeier a Krejčířová 2006).

V první polovině druhého roku obvykle vykonávání potřeby reguluje dítě i společně se svými rodiči, kteří se ho např. častěji ptají, zda by nepotřebovalo na nočník. U dětí batolecího věku, ale i u dětí starších je zcela běžné, že se občas počůrají, ačkoli již plenky určitou dobu nepoužívají. Obvykle tyto situace nastávají při hře, kdy se dítě soustředí na činnost a tzv. se zapomene nebo během odpoledního či nočního spánku (Langmeier a Krejčířová 2006).

Většinu sebeobslužných činností si dvouleté děti bez výrazných obtíží osvojí, avšak stále je zapotřebí mít na paměti, že je důležité při činnostech na dítě dohlížet. Proto je nezbytná přítomnost dospělého člověka, který může dítěti s čímkoli pomoci. Dítě se v rámci sebeobslužných činností stává naprosto samostatné až kolem třetího roku (Langmeier a Krejčířová 2006).

3.6 Hra a hračka

Hra je velmi důležitou součástí rozvoje všech vývojových oblastí dítěte. V průběhu hry dochází ke zdokonalování a rozvíjení již získaných dovedností. Hra je pro dítě zároveň zdrojem nového poznání a učení (Kropáčková a Splavcová 2016). Herní aktivity přispívají k rozvoji hrubé a jemné motoriky, řeči a komunikačních dovedností. Dále je posilována oblast myšlení a paměti

(Kropáčková a Splavcová 2016, Gregora a Kropáčková 2016). Prostřednictvím hry se dítě učí pracovat se svými negativními emocemi. Hra může být pro dítě také způsob, jakým se lépe vyrovnat s osobními problémy a negativními vzpomínkami na prožité situace (Jedlička 2017, Vágnerová 1999).

Fázi symbolického myšlení, které je pro dvouleté děti charakteristické, můžeme spatřit také v průběhu jejich hry. V tomto věkovém období je možné zaznamenat prvky námětové hry, kdy si děti hrají „na někoho“ nebo je jejich hra zrcadlením prožité situace. Velmi často bývají námětové hry spojené např. s domácími pracemi, které dítě dělá společně se svou maminkou či tatínkem a později své rodiče během hry napodobuje. Námětem pro takovou hru může být též např. návštěva lékaře, cesta dopravním prostředkem nebo nákup v obchodě. Užívání symbolů při hře je velmi časté. Děti si hrají s předměty, které nahrazují skutečnou věc (např. To je jako telefon) (Kropáčková a Splavcová 2016, Vágnerová 1999, Gregora a Kropáčková 2016).

Mezi dvouletými dětmi převažuje tzv. paralelní hra neboli hraní si vedle sebe. Lze však mezi dětmi zaznamenat pokusy o první komunikaci. Přirozeně dochází také k menším konfliktům, které často zapříčiní přetahování se hračkou nebo drobné nedorozumění. Ačkoli nelze hru dětí v tomto věku považovat za společnou, již je prostředkem učení spolupráce (Kropáčková a Splavcová 2016, Matějček 2005).

K dětským hrám neodmyslitelně patří hračky, kterých je v dnešní době nepřeberné množství. Výběr správné hračky se odvíjí od dodržení základních kritérií, jež by měla hračka splňovat. Mezi základní kritéria patří: podnětnost, estetika, zdravotní nezávadnost, vhodný materiál a přiměřenost věku dítěte (Kropáčková a Splavcová 2016). Dítě nepotřebuje vlastnit příliš mnoho hraček. Velmi často se dětský pokojíček přeplněný hračkami stává z velké části nevyužitý, jelikož si dítě hraje pouze s několika oblíbenými (Gregora a Kropáčková 2016). Podnětnou hračkou mohou být např. přírodní materiály nebo běžné předměty z domácnosti, které mnohdy děti zaujmou mnohem více nežli elektronická hračka.

Pro rozvoj dětské hry je důležité především dětem poskytnout dostatek prostoru a času. Zároveň bychom neměli do průběhu jejich hry záměrně zasahovat, ale umožnit jim si hru samostatně vést dle své fantazie. Volná hra je běžnou součástí denního programu v mateřských školách a v celkovém rozvoji dítěte zastává stejně důležitou roli jako řízené činnosti (Kropáčková a Splavcová 2016).

4 Metodologie

4.1 Data a metody

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila kvalitativní výzkumný přístup. „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“ (Švaříček a Šedřová 2007: 17) Pro kvalitativní výzkum je charakteristická tzv. indukce neboli metoda usuzování, jež probíhá na základě hledání pravidelně opakujících se jevů, ze kterých je následně vyvozen závěr (Švaříček a Šedřová 2007, Vojtíšek 2012).

Součástí přípravy pedagogické diagnostiky je zvolení vhodné metody. Mnoho z nich je převzato z oboru psychologie a upraveno dle vlastních potřeb a požadavků pedagogického zaměření (Zelinková 2007). Výběr metody může být ovlivněn věkovou kategorií diagnostikovaných dětí, stanoveným cílem prováděné diagnostiky či náročností jejího provedení. Diagnostickou metodu značně ovlivňuje celkový průběh a výsledky diagnostikování, a proto by osoba, jež bude diagnostiku provádět měla zvážit veškeré aspekty včetně svých znalostí a zkušeností, které vybraná metoda vyžaduje (Tomanová 2006).

Sběr dat proběhl metodou standardizovaného zúčastněného pozorování. Diagnostikované děti jsem pozorovala v průběhu několika různorodých činností dle zaměření pedagogické diagnostiky. Současně jsem však činnosti realizovala a vedla jejich průběh (Švaříček a Šedřová 2007, Průcha 1995, Vojtíšek 2012, Tomanová 2006, Musilová 2003). „Pedagogické pozorování se liší od nahodilého (běžného) či formálně administrativního pozorování v tom, že splňuje kritéria funkční zaměřenosti (intencionality), organizace, systematickosti, registrace a způsobu zpracování zjištěných údajů.“ (Musilová 2003: 13)

Pro zaznamenávání svého pozorování a výsledků pro pedagogickou diagnostiku jsem vytvořila záznamový protokol (Příloha č. 1). Tvoření záznamového protokolu vyžadovalo prostudování odborné literatury z oblasti vývojové psychologie a pedagogické diagnostiky (Švaříček a Šedřová 2007). Mým cílem při vymýšlení a sestavování protokolu bylo jeho obsah přizpůsobit jednotlivým oblastem vývoje dvouletého dítěte a současně zahrnout takové úkony, jež by dle autorů vývojové psychologie mělo dítě tohoto věku zvládnout. Obsahem protokolu je také prostor pro celkové slovní ohodnocení. Z vlastních zkušeností ze své pedagogické praxe jsem se však mohla přesvědčit, že projevy chování, znalosti a vědomosti některých dvouletých dětí jsou na úrovni mnohem staršího dítěte. Z tohoto důvodu jsem se záměrně rozhodla do diagnostikovaných oblastí zařadit také náročnější dovednosti, jež si osvojují děti starší tří let.

Svou přípravu pedagogické diagnostiky spolu s vytvořeným záznamovým protokolem jsem nejprve konzultovala s ředitelkou nejmenované státní mateřské školy a posléze se svými kolegyněmi v dětské skupině.

4.2 Sběr dat

Svou pedagogickou diagnostiku jsem realizovala v dětské skupině v průběhu celého týdne od 6. června 2022 do 10. června 2022. Z důvodu obsáhlosti mého protokolu nebylo možné diagnostiku provést během jednoho dne. Připravila jsem pro děti několik činností, které splňovaly kritéria mého záznamového protokolu, do kterého jsem své pozorování zaznamenávala. Snažila jsem se o zachování struktury běžného dne, aby se děti mohly v průběhu aktivit projevit přirozeným způsobem. Zároveň bylo mou snahou děti diagnostikovat v rámci činností, které jsou často součástí denního programu a jsou jimi oblíbené. Nutno podotknout, že pro zachování běžného chodu dětské skupiny se pozorovaných aktivit účastnily všechny přítomné děti, nikoliv pouze diagnostikované.

Do mého kvalitativního výzkumu bylo zapojeno celkem 9 dětí ve věku dvou let. Zapojeny byly všechny dvouleté děti, které aktuálně dochází do dětské skupiny a výběr tak proběhl na základě dostupnosti respondentů (Vojtíšek 2012). Začátek zahájení docházky do dětské skupiny je u těchto dětí odlišný. Všechny děti však navštěvují dětskou skupině pravidelně nejméně tři měsíce. Počet docházkových dní v týdnu je u dětí taktéž rozdílný. Některé děti dochází do dětské skupiny každý den v týdnu, jiné naopak např. pouze tři dny v týdnu. Všechny děti využívají tarif tzv. celého dne, tzn. že ve dnech své docházky v dětské skupině zůstávají i po dobu poledního spánku a neodcházejí domů po obědě.

4.3 Sebereflexe výzkumníka

Zpočátku mé realizace výzkumné práce jsem se obávala nedostatečné míry objektivity. Abych se vyvarovala v průběhu pozorování a diagnostikování dětí předčasným závěrům, požádala jsem ředitelku nejmenované státní mateřské školy a své kolegyně o konzultaci. Jejich připomínky a postřehy jsem využila nejen ve své přípravě pedagogické diagnostiky, ale také v průběhu její realizace (Švaříček a Šed'ová 2007).

S dětmi, které byly zapojené do mé výzkumné části v dětské skupině denně pracuji. Průběh zúčastněného pozorování tak mohl být přirozený a chování dětí nebylo ovlivněno přítomností cizí osoby. Při zaznamenávání výsledků a psaní slovního hodnocení jsem mohla uplatnit své již získané zkušenosti, které pramení z délky společně stráveného času s danými dětmi. Zároveň jsem se však snažila vyvarovat vlastním očekáváním, které by výsledky dětí mohly negativně

ovlivnit. Mé pochybnosti se též týkaly nedostatečných zkušeností a kvalifikace pro diagnostickou činnost.

Na základě vlastní zkušenosti považuji zúčastněné pozorování tolika dětí za poměrně časově náročné. Nedovedu si představit pedagogickou diagnostiku realizovat bez spolupráce se svými kolegyněmi, které mi pomohly s organizací činností a zároveň svými postřehy z pozorované aktivity.

Vytvořený způsob diagnostikování má jistě mnoho limitů. Uvědomuji si, že každá dětská skupina či mateřská škola nedisponuje dostatečným vybavením, aby mohla diagnostikovat děti v průběhu činností, které jsem pro svou diagnostiku zvolila. Jistě je potřebné diagnostiku uzpůsobit svým vlastním potřebám a možnostem. Zároveň se mezi učiteli předškolního vzdělávání jistě liší požadované nároky na dítě i jejich celkový přístup k jejich hodnocení. Nejsem odborným znalcem vývojové psychologie či pedagogické diagnostiky. Z tohoto důvodu bych ráda upozornila, že tento způsob pedagogické diagnostiky může sloužit pouze jako inspirace.

4.4 Etika výzkumu

Realizace výzkumného šetření vyžaduje dodržování několika etických zásad. O dodržování těchto zásad by měl badatel účastníky šetření informovat před samotným zahájením výzkumu. Mezi dva základní principy etických zásad patří důvěrnost a poučený souhlas. Součástí principu důvěrnosti je zamezení prezentace dat a výsledků, na základě kterých by bylo možné odhalit identitu účastníků výzkumu. Poučeným souhlasem se rozumí, že badatel od účastníků získá, ať už formou audiozáznamu či odpovídajícím formulářem, souhlas s jeho dobrovolným zapojením do výzkumu (Švaříček a Šed'ová 2007). Do mého výzkumu byly zapojeny děti batolecího věku, a proto jsem vytvořila písemný formulář, který byl podepsán zákonným zástupcem dítěte (Příloha č. 2).

5 Praktická část

Praktická část mé bakalářské práce zahrnuje vytvoření vlastního způsobu pedagogické diagnostiky dvouletých dětí v dětské skupině. Ucelené záznamy z mého pozorování budou níže popsány dle jednotlivých oblastí, jež jsou součástí záznamového protokolu pedagogické diagnostiky.

5.1 Tělesný a motorický vývoj

5.1.1 Hrubá motorika

Diagnostiku tělesného a motorického vývoje jsem prováděla v rámci ranního cvičení, které pro děti připravuji minimálně jednou týdně. Ranní cvičení zpravidla zahajuji tzv. rušnou částí, kterou zařazuji z důvodu přípravy organismu na zátěž. Obsahem rušné části jsou lokomoční pohyby (chůze, běh, poskoky), které jsou doprovázeny zvukem hudebního nástroje nebo vhodnou písni. Tímto způsobem mohu rytmem ovlivňovat rychlost pohybu dětí a zabránit tak jejich fyzickému přetížení před začátkem hlavní části cvičení. Rušnou část zároveň využívám jako motivaci dětí k činnosti, z tohoto důvodu se snažím o vytvoření pestrých a poutavých cviků.

Po ukončení rušné části následují zdravotní cviky. Skladbu cviků a jejich náročnost na provedení přizpůsobuji dle věku dětí. Pro dvouleté děti volím cviky, kterými se pokouším napomáhat k uvědomění si svého těla. Obsahem této části obvykle bývá pět cviků a každý z nich je zaměřen na konkrétní část těla. Vyhraněný čas dále využívám k popisování jednotlivých částí těla a společnému opakování jejich názvů.

Hlavní část cvičení byla tvořena překážkovou dráhou konkrétně šesti překážkami.

1. Proběhnutí slalomu
2. Leh na břicho s přitahy obouruč po lavičce
3. Překročení překážky na úrovni výše kolen
4. Lezení po žebříku a sklouznutí po lavičce
5. Podlezení překážky ve výši 50 cm
6. Chůze po ortopedické podložce pro podporu správného vývoje klenby

Před samotným začátkem hlavní části cvičení si děti vyzuly své prezukky, abych předcházela možnému zranění z nevhodně zvolené obuvi. Součástí překážek byla také ortopedická podložka, která taktéž vyžaduje chůzi na boso. Ačkoli byla skladba cvičení pro děti známá a

neobsahovala žádný nový úkol, poprosila jsem jedno z dětí, aby mohlo celou dráhou projít a názorně ostatním dětem ukázat, jak zvládnout jednotlivé překážky. Názornou ukázkou jsem doplnila vlastním vysvětlením a upozornila děti na části, které vyžadují vyšší míru opatrnosti. Dle mých zkušeností se mi zapojení hudby do pohybových aktivit osvědčilo, a proto jsem překážkovou dráhu stejně jako rušnou část doplnila o hudební doprovod. Písně jsem vybírala dle rychlosti tempa a oblíbenosti dětí. Všechny děti měly možnost překážkovou dráhou prolézt několikrát po sobě. Na základě mého pozorování přizpůsobuji dobu trvání této části podle zájmu dětí a případným známám únavy, abych předešla jejich přetížení. Po ukončení překážkové dráhy následovala relaxační část. Náplní této aktivity byl odpočinek v leže na podložkách a dechová cvičení.

Po celou dobu činnosti panovala příjemná atmosféra. Děti se projevovaly radostně a s velkým zájmem se všichni do cvičení zapojily. Veškeré pohybové činnosti s dvouletými dětmi jsou velmi náročné na organizaci. Především je pro mě důležité zajistit pro děti bezpečné prostředí. Do ranního cvičení byly zapojeny všechny děti. Z tohoto důvodu nebylo možné pozorovat a věnovat se pouze dětem dvouletým, ačkoli jsme na celou skupinu dětí byly tři výchovné pracovnice. V rámci překážkové dráhy bylo pro mě poměrně náročné zaznamenávat své poznatky z pozorování do záznamového protokolu. Očekávala jsem, že provedení činnosti spolu se zapisováním poznámek nebude snadné, a proto jsem se domluvila se svými kolegyněmi, aby se do pozorování taktéž aktivně zapojily. Společně jsme tak mohly nad diagnostikou jednotlivých dětí zpětně diskutovat. V průběhu cvičení jsem si dělala vlastní poznámky a samotný záznamový protokol z velké části vyplňovala zpětně po skončení činnosti. Pokud bych měla možnost se věnovat pouze pozorování a do průběhu činnosti se nezapojovala, jistě by bylo zaznamenávání mých postřehů a vyplňování záznamového archu jednodušší. Troufám si však tvrdit, že bych tímto způsobem mohla pro děti vytvořit nepřirozené prostředí. Dožadovaly by se vysvětlení, co a proč si něco zapisuji a necvičím spolu s nimi jako obvykle.

Již od samotného začátku jsem na dětech pozorovala hravý přístup ke každé části cvičení. Překážková dráha byla rozmístěna do kruhu, aby bylo cvičení plynulé a jednodušší na organizaci. Pro některé z nich bylo obtížné pochopit posloupnost překážek. Vybíraly si ty, které byly pro ně nejpoutavější. Zároveň se u nich zastavovaly a daný pohyb chtěly provádět opakovaně za sebou. Svým zaujetím pro činnost často nevnímaly ostatní děti a u překážek je předbíhaly. Musela jsem proto do průběhu činnosti zasahovat, abych nenarušila její plynulost a zabránila neshodám mezi dětmi. Děti jsem nechávala provádět pohyby samostatně a pouze jim byla na blízku, kdyby potřebovaly mou pomoc. Pokud si děti nebyly jisté, zda některý

z pohybů zvládnou, zastavily se před překážkou a požádaly mě o pomoc chycením za ruku. V průběhu celého cvičení však nenastala situace, kdy by dítě nechtělo cvičit ani s mou pomocí. Všechny děti při posledním opakování zvládly všechny části překážkové dráhy samostatně. Nejnáročnějším prvkem bylo překračování překážek, kdy děti ztrácely rovnováhu nebo nedokázaly zvednout nohu, aniž by překážku neshodily. Největší rozdíly jsem zaznamenala v probíhání slalomem. Některé děti kolem slalomu pouze proběhly a měla jsem pocit, jako by si ho vůbec nevšimly. Uvědomovala jsem si, že slalom bývá mnohdy náročným úkolem i pro děti starší tří let, o to více jsem však byla překvapená, s jakou jistotou ho několik dvouletých dětí zvládlo.

V rámci ranního cvičení jsem nediagnosticskovala všechny aktivity, které jsou zahrnuty v záznamovém protokolu. Z důvodu náročné organizace jsem se rozhodla míčové aktivity a jízdu na odrážedle do hromadného cvičení nezařazovat. Zmíněné sportovní aktivity jsem proto pozorovala během pobytu venku. Měla jsem tak dostatek prostoru pro zaznamenávání svých poznámek a zároveň příležitost s dětmi individuálně pracovat. Míče a odrážedla jsou součástí výbavy venkovního prostoru dětské skupiny a děti je ke své hře denně využívají. Nemusela jsem tak děti ke hře žádným způsobem pobízet a diagnostikování proběhlo za přirozené situace. Pro detailnější zjištění schopnosti manipulace s míčem jsem si hrála společně s dětmi jako obvykle. Jízdu na odrážedle zvládají všechny děti bez výjimky. Házení, chytání a kopání do míče bylo ve většině případů nejisté. Manipulace s míčem je pro děti tohoto věku koordinačně velmi náročný pohyb. Všechny děti se pokoušely o házení míčem obouruč. Často se stávalo, že jim míč po zdvihnutí nad hlavu spadl nebo se při pokusu kopnutí do míče do něj netrefily. Ačkoli se jim míč nedařilo chytit či hodit na určené místo, měly ze hry radost a bavila je.

Poslední fází diagnostikování hrubé motoriky bylo pozorování chůze do schodů a ze schodů. Vnitřní prostory dětské skupiny jsou umístěny v prvním patře budovy a společná šatna v přízemí. Zdolávání schodů je proto nedílnou součástí každého všedního dne. Pozorovat způsob, jakým děti schody vychází a schází nebylo pro mě náročné. Před odchodem do šatny a následném příchodu zpět do třídy jsou děti zvyklé se u schodů nejprve seřadit za sebe. Pro mou větší přehlednost jsem všechny dvouleté děti požádala, aby si stouply za sebe na konec řady. Riziko úrazu v tomto případě vnímám jako vysoké, a proto je na místě velká míra pozornosti. Každé dítě se z jedné strany přidržovalo zábradlí a na druhé jsem poskytovala pomoc já a mé kolegyně. Mezi dětmi jsem upozorovala velké rozdíly a nebylo možné své upozorované výsledky zobecnit. Některé děti byly při chůzi velmi nejisté a křečovitě se držely paní učitelky.

Opakem bylo samostatné vycházení i scházení ze schodů se střídáním nohou. Nejčastějším příkladem však byla chůze ze schodů a do schodů s přísouváním jedné nohy k druhé.

Všechny děti v oblasti hrubé motoriky dosáhly velmi dobrých výsledků. Znovu podotýkám, že diagnostikování proběhlo na konci školního roku, přičemž všechny zmíněné pohybové aktivity děti dobře znaly a již měly příležitost si je několikrát vyzkoušet. Pokud by bylo potřebné provést detailnější pozorování tělesného rozvoje, jistě by bylo zapotřebí zaměřit se pouze na konkrétní dítě. Obzvláště v rámci pohybových aktivit je mnohdy těžké své postřehy zaznamenávat a zároveň se soustředit na větší počet dětí. Z tohoto důvodu bych si vždy diagnostiku dětí rozdělila do několika dní a pozorovala menší skupinu dětí. Za velký přínos považuji také aktivní zapojení svých kolegyň, jejichž poznatky byly pro mě při vyplňování záznamového archu velmi užitečné.

5.1.2 Jemná motorika

Diagnostikování oblasti jemné motoriky probíhalo v průběhu ranních her. Ranní hry jsou označením časového úseku, který zahrnuje ranní příchod dětí a jejich volnou hru trvající do dopolední svačiny. V průběhu volné hry mají děti možnost hrát si s jakoukoli hračkou dle svého vlastního výběru nebo si malovat u stolečku. Dvouletým dětem jsem konkrétní činnost přímo nabídla. Ačkoli se diagnostikovaných aktivit zúčastnilo více dvouletých dětí najednou, měla jsem možnost s každým pracovat individuálně a zaznamenávat si své pozorování.

Aktivity probíhaly ve společné herně a pochopitelně se do jejich průběhu chtěly zapojit i další děti. Zpočátku jsem se obávala, aby přítomnost starších dětí příliš neovlivnila chování a výkony diagnostikovaných dětí. Rozhodla jsem se však do činnosti co nejméně zasahovat. Náhodné zapojení i nedиагностikovaných dětí jsem vnímala jako velmi pozitivní, jelikož jsem měla možnost pozorovat také vznikající spolupráci mezi všemi dětmi. Naopak jsem cítila, že pokud bych starší děti oddělila od mladších a zakázala jim účast při společné hře, mohla bych tak pro všechny vytvořit nepříjemnou atmosféru. Pokud jsem si potřebovala z důvodu mé diagnostiky ověřit, zda děti danou činnost zvládají, pouze jsem požádala starší děti, aby jim nepomáhaly. Vysvětlila jsem jim, že mi chtějí ukázat, jak to zvládají samy bez pomoci.

Pro stavění komínů jsem využila gumové kostky různých barev. Společně jsme seděly na koberci a bez jakéhokoli zasahování jsem pozorovala děti při stavění. Děti kostky po jedné vyndávaly z plastového boxu, přičemž na výběr bylo ze dvou velikostí (jednokostka/dvojkostka). Vyndávání kostek z boxu na mě působilo jako zcela náhodné. U většiny dětí jsem neměla pocit, že by si kostky vybíraly např. podle barvy. Postup při stavění se mezi dětmi lišil.

Někdo si první kostku připravil na zem a poté přidával další. Jiné dítě si spojilo první dvě až tři kostky v rukách a až poté si je položilo na zem. Pokud si z boxu vytáhly dvojkostku, položily si ji vedle sebe a nesnažily se ji napojit na stavějící komín. Některé děti stavěly automaticky dva komíny najednou (jeden z jednodílných kostek a druhý ze dvoudílných). U jednoho z dětí jsem dokonce upozorovala, že během stavění kostky kombinovalo a z jednodílných kostek vytvořilo dvoudílnou, kterou následně napojilo na dvojkostku.

Stavění z kostek byla pro děti zábavná aktivita. Jednotlivé kostky mi ukazovaly nebo říkaly jejich barvu. Svou radost ze stavění projevovaly tleskáním, smíchem nebo citoslovci (např. jéé). V průběhu hry jsem s dětmi komunikovala a reagovala na jejich vyjádřené pocity. Později jsem se jich jednotlivě ptala, zda by mi nepodaly určitou barvu kostky a zjistila tak, zda již poznají nějakou z barev. Byla jsem velmi překvapená, kolik dětí mi podalo správnou barvu. Stavba komínu nebyla pro žádné dítě obtížným úkolem. Kostky byly z příjemného materiálu a při stavění na sobě dobře držely, proto se dětem s nimi dobře manipulovalo. Později jsem přinesla dřevěné kostky, se kterými bylo stavění náročnější. Přesto se však všem dětem podařilo postavit komín nejméně ze šesti kostek.

V průběhu hry jsem měla také možnost zjistit, zda děti rozumí pojmům nahoře a dole nebo hodně a málo. Porozumění těmto pojmům byla však zahrnuto v záznamovém protokolu v oblasti percepčně kognitivního vývoje. Dítě jsem oslovila jménem a požádala ho, aby dalo jednu kostku z komínu dolů nebo naopak nohoru. Pokusila jsem se zeptat i přímo, kde je nahoře a kde je dole. Všechny diagnostikované děti těmto pojmům rozuměly. Větší problém jsem u dětí zaznamenala v určování množství. Dětem jsem přinesla dvě misky s těstovinami, které byly později použity k jejich navlékání na provázek. V jedné z misek bylo podstatně méně těstovin, aby byl mezi nimi rozdíl vidět na první pohled. Na otázku, v jaké misce je těstovin málo nebo hodně některé děti okamžitě odpověděly ukázáním prstem na správnou misku. Další děti naopak na mou otázku nereagovaly a fascinovaně si začaly těstoviny prohlížet a přebírat je v misce. Ani po několikátém položení otázky na ni neodpověly.

Další částí z mého diagnostikování jemné motoriky byl grafomotorický projev. S dětmi jsem seděla u stolu a každému podala čistý papír. Pastelky na kreslení byly umístěné uprostřed stolu ve stojánku a na výběr měly ze všech barev. Z mého pozorování jsem zaznamenala velké rozdíly mezi dětmi ve věku dvou až dvou a půl lety a dětmi, kterým bylo více jak dva a půl roku.

Mladší děti při kreslení zapojovaly celou paži a v držení pastelky převládal tzv. vařečkový úchop. Úchop tužky nebyl příliš pevný a převážně čáraly po celé ploše papíru. Pastelky nestřídaly a kreslily pouze jednou barvou. Na otázku, co nakreslily, mi nikdo z nich neodpověděl a nesnažily se o zpětné pojmenování obrázku. Nakreslit kruh však zvládly všechny děti. Za správné nakreslení jsem považovala spojení čáry ve tvaru kruhu. V hodnocení bylo pro mě podstatné, že má dítě povědomí o tom, jak tvar kruhu vypadá a zda se ho pokusilo ztvárnit na papír. Z celé výtvarné aktivity jsem měla pocit, že pro děti není příliš zajímavá. Po nakreslení čmáranice se dívaly kolem sebe a vstávaly od stolečku. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla využít magnetickou tabuli, na kterou lze kreslit speciálním fixem. Tabule byla pro děti mnohem poutavějším prvkem než obyčejný papír a pastelky. Nebylo však možné jejich grafomotorický projev přesně hodnotit. Zapojování celé paže při kreslení mohlo být v tomto případě ovlivněno velkou plochou, kterou děti chtěly pokreslit.

Děti starší dvou a půl let ke kresbě přistupovaly odlišným způsobem. Většina z nich kreslila již pouze se zapojením zápěstního kloubu. Pro kresbu kruhu nevyužívaly již celou plochu a celý obrazec byl podstatně menší. Celou činností strávily mnohem více času. Zběsile nečmáraly po papíře, a naopak byly během kreslení více pozorné a pečlivé. V průběhu kreslení si měnily pastelky a chtěly si se mnou o obrázku povídat. Ukazovaly na něj a snažily se mi sdělit, co nakreslily. Tabule s fixy se jim taktéž líbila. Stejně jako u papíru nevyužívaly zdaleka celou plochu, našly si své místo na ploše a tam si kreslily. Dívaly se na ostatní děti a pozorovaly je při kreslení.

Poslední činností v rámci diagnostikování jemné motoriky bylo navlékání větších korálek na provázek. Tuto aktivitu nezařazuji do programu příliš často, proto jsem byla zvědavá, jak budou děti úspěšné. Měla jsem obavy, zda bude pro dvouleté děti aktivita vhodná a dostatečně zábavná. Nepodařilo se mi pro tuto činnost zajistit vhodné korálky s dostatečně velkým otvorem pro navlékání, proto jsem využila dva druhy syrových těstovin, které děti navlékaly na silnější bavlněný provázek. Těstoviny jsem natřela barvami, aby byly pro děti atraktivnější.

Největší rozdíly jsem nezaznamenala v samotném navlékání, ale především v počátečním přístupu k činnosti, který byl velmi individuální. Některé děti již od samotného začátku začaly samy navlékat. U jiných dětí jsem zpozorovala především velké zaujetí vytvořenými korálky. Nejprve si je chtěly detailně prohlédnout a poté si s nimi hrály na stole. Se samotným navlékáním si nevěděly rady. V tento okamžik jsem jim postup individuálně názorně ukázala a pomohla jim s navlékáním prvních korálek. Některým dětem se v průběhu činnosti nepodařilo samostatně navléknout ani jeden. Důvodem mohla být nedostatečná poutavost nebo prvotní

zkušenost s činností. Děti, kterým se navlékání dařilo my samy sdělily, že doma korálky mají také a navlékají je společně s rodiči.

Pokud dítě nezvládne navléknout korálky na provázek, nehodnotila bych ihned jeho jemnou motoriku jako méně rozvinutou. Velmi ráda zapojuji děti do běžných denních činností, které jsou spojené např. s úklidem či přípravou svačín. Vše provádím samozřejmě za dodržení bezpečnostních a hygienických podmínek. Děti jsou přirozeně zvědavé a mají zájem o činnosti, které vidí u dospělých lidí kolem sebe. Jakákoli manipulace s předměty jistě přispívá k rozvoji jemné motoriky. Obzvláště s takto malými dětmi se snažím pro jejich učení využívat běžné předměty stejně jako speciální edukační hračky. Dle mého názoru je jedním z nejdůležitějších předpokladů pro rozvoj dané oblasti především zájem dítěte.

5.2 Vývoj řeči a komunikačních dovedností

Oblast řeči a komunikačních dovedností byla diagnostikována na základě pozorování dětí v průběhu celého dne. Na jednotlivé části ze záznamového protokolu jsem se detailněji zaměřila v průběhu ranního kruhu, v jehož průběhu jsem ihned zaznamenávala vypořádané výsledky. V průběhu činnosti a celého dne jsem si však zapsala několik poznámek, které jsem následně využila pro závěrečné slovní hodnocení. Ranní kruh je každodenní činnost, jež probíhá po dopolední svačině. Tento čas využívám převážně ke společné komunikaci s dětmi. Společně komunikujeme na určité téma, přičemž dětem vymezuji dostatek prostoru, aby mi mohly samy cokoli říct i mimo zvolené téma. Průběh a organizaci ranního kruhu se nesnažím svázaně plánovat nebo řídit. Mým cílem je především docílit aktivního naslouchání ať už mezi mnou a dětmi nebo dětmi samotnými. Samozřejmě s dětmi komunikujeme v průběhu celého dne, i přesto takto vymezený čas pro komunikaci vnímám jako nezbytnou součásti denního programu.

Pro mnohé děti bývá zpočátku komunikace s dospělými osobami a dětmi, které neznají velmi obtížná a často i stresující. Z tohoto důvodu usiluji o vytvoření příjemného a klidného prostředí, ve kterém se všichni vzájemně respektují. Ranní kruh má v dětské skupině vyhraněný speciální prostor, ve kterém je velké množství sedacích pytlů, polštářů a křesílek. Prostor je obklopen barevnými obrázky na zdech spolu s policemi s knihami. Přebytkem množství předmětů by mohlo děti rozptylovat, a proto na tomto místě nejsou žádné další hračky. Prostorové vybavení vnímám pro tento druh činnosti jako velmi důležité. Vymezený prostor mi napomáhá k celkovému naladění dětí a přípravě pro dané aktivity.

Ranní kruh mnohdy slouží k opakování si známých písniček, básniček nebo získaných znalostí. V den, kdy jsem prováděla pedagogickou diagnostiku jsem se zaměřila na témata, která byla

přímo součástí záznamového protokolu. Společnou komunikaci jsem začala básničkou, kterou říkáme každý den, abychom se vzájemně přivítali. Volně jsem tak mohla navázat na téma zdravení. Dětem jsem znovu vysvětlila, proč je důležité se ráno společně pozdravit a odpoledne rozloučit. Vždy se snažím do komunikace zapojit i jednoduché pohyby, aby děti nebyly později při delším sezení neklidné a zároveň jsem udržela jejich pozornost. Zapojení pohybu do nácviku nových písni a básní se mi osvědčilo a děti si nová slova lépe zapamatovali.

Zda děti umí pozdravit a rozloučit se jsem pozorovala také při jejich ranním příchodu a odpoledním odchodu. Všechny děti se při odchodu se mnou rozloučili. Některé děti řekly na shledanou, jiné ahoj nebo mi zamávaly. Ráno mě naopak pozdravila méně než polovina dětí. Důvodů může být mnoho. Ranní shon, příprava do školky a cesta může být pro děti vyčerpávající. Zároveň je pro mnohé z nich psychicky náročné loučení s rodičem, který je přivedl. Dle mého názoru v tomto směru děti také ovlivňuje přístup rodičů. Někteří rodiče děti pravidelně upozorňují, aby zdravily. Po upomenutí mi většina z nich ráno řekla ahoj.

Ze společné komunikace, ať už v průběhu celého dne či ranního kruhu jsem nabyla dojmu, že děti nemají problém s porozuměním. Společně se svými kolegyněmi se snažíme být pro děti dobrým příkladem. V komunikaci s dětmi se snažíme o rovnocenný přístup a často používáme slova, jako jsou děkuji a prosím. Dle mého názoru si dítě taková slova osvojí lépe, pokud je často slyší a vnímá v komunikaci ostatních lidí a k sobě samému. Všechny dvouleté děti poděkovaly při roznášení svačiny i oběda. Na slovo prosím bylo zapotřebí je upozornit.

Téměř všechny diagnostikované děti zvládly říct své jméno a polovina z nich znala a dokázala říct i jména ostatních dětí. Pro snazší zapamatování jmen s dětmi často hrajeme hru, kterou nazýváme „Kdo tu je“. Společně sedíme v kruhu, tak abychom na sebe vzájemně všichni viděli. V ruce mám maňáska, který říká říkanku: Kdo tu je, kdo tu je? Řekne, jak se jmenuje! Prstem ukáže na jedno z dětí, které řekne své jméno a ostatní ho následně zopakují. Hra je mezi dětmi velmi oblíbená a využíváme ji nejen k seznámení dětí na začátku září, ale v průběhu celého roku. Hra se stává pro děti zábavnější, když si všechna jména již pamatují a mají radost ze správné odpovědi.

Velké rozdíly ve slovní zásobě jsou u dětí batolecího věku zcela běžné. Rozpětí slov, jaké by dvouleté dítě mělo znát a aktivně používat je velmi široké. Nepokoušela jsem se proto příliš zaměřovat na přesný počet používaných slov, ale spíše na způsob komunikace dítěte s okolím. Výsledky z mého pozorování nelze seskupit do souhrnného závěru. Některé děti komunikují

v celých větách, a dokonce se správným skloňováním. Jiné komunikují spíše neverbálně nebo používají pouze pár slov.

5.3 Percepčně kognitivní vývoj

Oblast percepčně kognitivního vývoje jsem diagnostikovala v rámci několika dílčích aktivit, které byly součástí hlavní dopolední činnosti. Pro hlavní dopolední činnost vymezuji nejdelší časový úsek. Obvykle tento čas využívám pro časově náročnější aktivity např. výtvarné či sportovní. Zároveň jsem v tuto denní dobu vyzorovala u dětí nejvyšší míru soustředěnosti. Z tohoto důvodu pro hlavní činnost připravuji náročnější aktivity, které slouží k získání nových vědomostí a dovedností.

Hlavní činnost jsem tentokrát přizpůsobila obsahu záznamového protokolu. Ačkoli jsem některé kategorie pozorovala již v průběhu předchozích činností, rozhodla jsem se své poznámky z pozorování znovu detailněji prověřit. Ke zjišťování znalosti barev a tvarů jsem využila své vytvořené pomůcky, se kterými v dětské skupině často pracuji. Jednotlivé pomůcky mezi sebou kombinuji, aby byla aktivita pestrá a udržela pozornost dětí po delší dobu. Již vím, jaké aktivity mají tento rok děti nejraději, a proto je zařazuji častěji či jim věnuji delší čas. Uvnitř herny mají děti velkou část zdi polepenou velkými samolepkami geometrických tvarů různých barev. Aktivita probíhala tak, že jsem řekla název a barvu určitého tvaru a společně jsme s dětmi hledali ten správný. Poté, co jsme si všechny barvy a tvary zopakovali, oslovovala jsem děti jednotlivě, aby mi samostatně ukázaly konkrétní tvar či barvu. Aktivitu vždy přizpůsobuji dle věku dětí, a především dbám na to, abych děti nepřiváděla do nepříjemné situace, kdy se budou stydět za to, že neznají odpověď. Ačkoli jsem se znalost tvarů z důvodu nízkého věku dětí do záznamového protokolu rozhodla nezařazovat, byla jsem velmi překvapená, kolik z nich správný tvar poznalo. Většina dětí po mně název tvaru nezopakovala, ale mezi ostatními tvary ho sebejistě poznala. Zároveň jsem si v průběhu činnosti u dětí ověřila velmi dobrou znalost barev jako u stavění komínů z kostek.

Druhá činnost byla zaměřená na poznávání částí lidského těla. Tato činnost byla pro děti taktéž opakováním, jelikož jsme se v průběhu školního roku tomuto tématu již společně věnovali. Oslovila jsem jednotlivě děti, které jsem diagnostikovala, aby by mi ukázaly, kde mají např. nohu, ruku, břicho, ucho apod. Všechny děti zvládly mnou jmenované části těla na sobě ukázat bez jakýchkoli obtíží. Následně ukazovaly části těla i na ostatních dětech a v neposlední řadě

jsem využila obrázky chlapce a dívky v životní velikosti, které jsem dříve s pomocí dětí namalovala.

Hlavní činnost jsem zakončila prohlížením knih a hrou se stavebnicemi. Práci s knihou se s dětmi věnuji pravidelně. Knihy vybírám dle aktuálně probíraného tématu či zájmu dětí. Společně jsme si prohlížely obrázkovou knížku a záměrně jsem v průběhu oslovovala dvouleté děti, aby pojmenovávaly obrázky, které vidí. Některé děti zvládly popsat i činnost postav z obrázku (např. Kluk jede na kole). Děti se samy pokoušely o otáčení stránek. V průběhu této činnosti jsem tak měla možnost pozorovat nejen rozsáhlost slovní zásoby, ale také oblast jemné motoriky. Na závěr činnosti si děti hrály se stavebnicemi. Pro dvouleté děti jsem měla připravenou tzv. vkládačku neboli dřevěnou bedýnku s vyřezanými otvory. Děti mají za úkol vkládat předměty do otvorů dle odpovídajícího tvaru. Postup dětí při vkládání byl individuální. Některé děti si nejprve předměty prohlížely a postupně se ho pokoušely vložit do několika otvorů, než našly ten správný. Jiné děti naopak vybraly správný otvor hned na první pokus. Hra s touto hračkou se všem líbila. Děti k ní nemají volný přístup, aby se jednotlivé dílky nepoztrácely v herně. Neokoukanost hračky mohla být důvodem jejich zájmu o ni. Ráda ji využívám při společné dře, kdy mám možnost si s dětmi o tvarech a barvách povídat a případně jim pomáhat.

V průběhu celé hlavní činnosti nebylo pro mě náročné si zaznamenávat své pozorování a zároveň pracovat s dětmi. Aktivity jsem společně organizovala a vedla se svými dvěma kolegyně, a proto jsem měla dostatek prostoru pro zapisování svých postřehů. K edukačním činnostem mívám připravené různé materiály. Části mám vedle sebe položené např. vlastní poznámky, které si podtrhávám nebo obrázky, které dětem v průběhu činnosti ukazuji. Dle mého názoru si z tohoto důvodu některé děti mého zapisování vůbec nevšimly nebo jim nepřipadalo žádným způsobem zvláštní.

5.4 Osobnostně sociální vývoj

Oblast osobnostně sociálního rozvoje nebylo možné diagnostikovat na základě pozorování z jednoho dne nebo týdne. Dle mého názoru je v tomto případě nezbytné děti pozorovat dlouhodobě. Mnoho poznatků o dítěti pedagog získá přirozeným způsobem svým nestandardizovaným pozorováním, které provádí po celou dobu své práce s dětmi. Na jednotlivé kategorie jsem se však pokusila z důvodu vyplnění záznamové protokolu detailněji zaměřit, abych diagnostikované jevy lépe vnímala.

Obsah záznamového protokolu jsem v této oblasti považovala za velmi citlivý a zároveň subjektivní pro hodnocení. Z tohoto důvodu jsem v průběhu pozorování usilovala především o to, abych se vyvarovala předčasným závěrům. Chování dětí v dané situaci mohlo být ovlivněno mnoha faktory, a proto jsem se zamýšlela nad možnými příčinami vzniku těchto projevů. Odloučení od rodičů je při nástupu do dětské skupiny či mateřské školy pro většinu dětí velmi psychicky náročné. Pro některé děti může být ranní loučení s rodičem stresující situace např. po celý první rok jeho docházky. Ranní pláč však nemusí vždy znamenat nespokojenost dítěte v zařízení. Občasnou mrzutou náladu a zvýšenou citlivost považuji u dětí za zcela běžnou. Čas od času zmíněné pocity prožívá taktéž dospělý člověk, a proto bychom se měli pokusit děti pochopit a pomoci jim se s nimi lépe vyrovnat. Zda dítě zvládá přítomnost v dětské skupině bez pláče jsem hodnotila na základě dlouhodobého pozorování s přihlédnutím ke všem faktorům, které by dítě v tomto ohledu mohly ovlivnit (např. častá nemocnost, nevyspání, špatná nálada).

Přirozené chování dětí jsem pozorovala převážně při jejich volné hře. V průběhu mého pozorování jsem spatřila velké rozdíly mezi velnou hrou ráno v době od ranního příchodu do dopolední svačiny a volnou hrou při pobytu venku. Několik dvouletých dětí po ranním příchodu vyhledávalo převážně mou přítomnost a nechtěly si jít hrát k ostatním dětem. Některé z nich se potřebovaly na malou chvíli pomazlit a nejprve se v prostředí rozkoukat. Starší děti jsou při volné hře často hlučnější a rozdováděné. Snažím se proto ráno vytvořit prostředí, ve kterém se budou cítit dobře všechny děti a zároveň nebude nikdo omezován. Ve společné herně je vyhraněný prostor, který jsem podrobněji popsala v kapitole 6.2 Rozvoj řeči a komunikačních dovedností. Tato část prostoru je vyhraněná také pro děti, které si ráno nechtějí po příchodu ihned hrát, ale třeba si pouze povídat s paní učitelkou nebo prohlížet knížku. Naopak v průběhu volné hry venku si již všechny děti se zaujetím hrály.

Chování dětí k ostatním dětem jsem vypožorovala jako velmi vnímavé. Často reagují na pláč druhého dítěte a snaží se mu pomoci tím, že mě na pláč upozorní nebo plačtivé dítě samy pohladí. Poskytnutí pomoci jsem taktéž spatřila při oblékání, kdy se dítě pokoušelo někomu z dětí pomoci s obléknutím, ačkoli se samo nedokáže obléknout zcela samostatně.

V průběhu pozorování se mi nepodařilo zaznamenat, zda by si děti mezi sebou při hře půjčovaly hračky. Naopak situace, kdy dítě plakalo z důvodu toho, že mu jiné dítě vzalo hračku, se kterou si hrálo, nastala velmi často. V tuto chvíli bylo potřebné zasáhnout a vyhrocenou situaci vyřešit. Obvykle však stačilo jednoduché vysvětlení, a nakonec se o hračku podělily. Uvědomuji si však, že dvouleté děti jsou pro pochopení pravidel spolupráce a půjčování věcí opravdu malé,

a proto na jejich dodržování nekladu velký důraz. Snažím se pouze zabraňovat případným neshodám mezi dětmi.

Zaznamenávání mých postřehů z pozorování nebylo v průběhu volných her dětí příliš obtížné, avšak rozhodla jsem se tuto oblast v záznamovém protokolu vyplnit až se zpětným odstupem. Nad jednotlivými kategoriemi bylo dle mého názoru potřebné se zamyslet, uvědomit si kontext a souvislosti u vypořizovaných jevů. Velmi důležitý byl pro mě také názor a pohled mých kolegyň, se kterými jsme diagnostiku dětí společně konzultovaly.

5.5 Sebeobsluha

Sebeobslužné dovednosti dětí jsem diagnostikovala na základě pozorování převážně v době dopolední a odpolední svačiny, oběda a při přípravě na pobyt venku nebo před ukládáním k polednímu odpočinku. V oblasti sebeobsluhy jsem mezi dětmi zaznamenala velké rozdíly. Některé děti zvládají vše samostatně, jiné naopak potřebují dopomoc se všemi sebeobslužnými činnostmi.

Na veškeré otázky ze záznamového protokolu týkající se této oblasti sebeobsluhy jsem byla schopna automaticky odpovědět, aniž bych se na ně potřebovala zaměřit cíleným pozorováním. Stejně tak jako u předchozích diagnostikovaných oblastí jsem však své pozorování zaměřila nejen na konečný výsledek, ale také na přístup a postup dětí ke zkoumanému jevu. Tímto způsobem jsem tak mohla lépe zjistit, s čím přesně mají děti potíže, a jak bych jim mohla ke zvládnutí dané činnosti dopomoci. Pro nácvik sebeobslužných činností se snažím dětem poskytnout dostatek prostoru a především jim umožnit si vše samostatně vyzkoušet, aby získaly potřebnou zkušenost, protože jedině nácvikem si dané činnosti osvojí.

Všechny dvouleté děti byly schopné se samostatně najíst a napít z hrnečku. Největší rozdíly jsem zpozorovala při svlékání a oblékání. Svlékání bylo pro všechny děti snazším úkolem, avšak mnohé z nich potřebovaly mou pomoc např. s přetáhnutím trička přes hlavu. V ojedinělém případě jsem zaznamenala snahu urovnat si své oblečení u postýlky. Některé děti se po odpoledním spánku oblékly zcela samy, jiné naopak nevěděly, na jakou část těla jednotlivý kus oblečení patří. Nejvhodnější dobu pro nácvik oblékání a svlékání spatřuji právě před ukládáním k odpolednímu spánku a po něm. V tyto momenty mají děti pro tuto činnost dostatek času a zároveň mám možnost jim vše vysvětlit, ukázat a případně pomoci.

Rozdíly v osvojování toaletních potřeb jsou mezi dětmi taktéž velké. Do nácviku chození na nočník bez předchozí domluvy s rodiči však v žádném případě nezasahuji. Docházka do dětské skupiny jistě tomuto nácviku může pomoci, jelikož děti mají možnost pozorovat ostatní děti a

učit se nápodobou. Již se mi v rámci mého působení v dětské skupině stalo, že dítě, které nosilo plenku, na základě pozorování ostatních dětí používající nočník, si chtělo sezení na nočníku také vyzkoušet. Poté jsem sama oslovila rodiče a společně jsme začali s nácvikem. Na druhou stranu má dle mého názoru stále největší vliv rodinné prostředí.

5.6 Hra a hračka

Pro vyplnění jednotlivých kategorií týkající se oblasti hry v záznamovém protokolu jsem využila své poznámky ze standardizovaného pozorování volné hry dětí. Při zaznamenávání zpozorovaných výsledků jsem však přihlížela také k poznatkům získaných na základě předešlého dlouhodobého pozorování z průběhu celého školního roku.

Pozorování volné hry dětí považuji za velmi důležité. V této činnosti mohu nejlépe zaznamenat, jak se dítě projevuje v kolektivu a chová k ostatním dětem. Ve hře dítěte lze taktéž zpozorovat projevení zkušenosti z prožité situace (např. návštěva lékaře). Tento zážitek může být později pro dítě inspirací k hraní si na lékaře nebo k přímému opakování průběhu situace tak, jak si ho zapamatovalo. V průběhu dětské hry je možno spatřit také aktuálně prožívané emoce a přání. Zároveň je dle mého názoru volná hra jednou z nejdůležitějších činností v dětských skupinách i mateřských školách a dětem by měl být pro tuto činnost umožněn dostatek času. V průběhu volné hry se děti přirozeným způsobem začleňují do dětského kolektivu a zároveň jsou rozvíjeny všechny vývojové oblasti.

U většiny dětí ve věku dvou až dvou a půl lety jsem zaznamenala převážně paralelní hru, kdy si děti hrají vedle sebe nikoli společně. Rády však starší děti při hře pozorují a místy jsem zaznamenala projevení zájmu o společnou hru, kdy se starší skupina dětí rozeběhla na určité místo a dvouleté dítě je následovala. K většímu zapojení však ze strany mladšího dítěte nedošlo. U dětí starších dvou a půl let jsem společnou hru zpozorovala. V průběhu hry spolu komunikovaly za použití několika slov, spojením dvou slov nebo krátkých vět. Vzájemně jeden druhého při hře napodobovaly (např. jedno dítě hodilo hračku do prostoru a druhé hod vzápětí zopakovalo nebo se jedno šlo sklouznout po skluzavce a druhé šlo za ním).

U všech dvouletých dětí jsem v jejich hře vypožorovala prvky námětové i konstruktivní hry. Velmi často si hrají v části herny, která připomíná kuchyňskou místnost společně s obývacím pokojem. Zároveň jsou v blízkosti také kočárky a postýlky pro panenky. Děti mi rády ze své kuchyňky nosí talířky a hrnečky a společně si povídáme o tom, co mi „uvařily“. Prostředí herny je vybaveno několika druhy stavebnic, ať už pro děti mladší tří let, tak pro děti starší. Nelze však s jistotou tvrdit, že by děti přímo stavěly stavby z kostiček. Mnohdy si spíše hrají

s jednotlivými částmi stavebnice, nosí je v ruce, pokládají na různá místa či se je pokouší zastrkávat do nejrůznějších otvorů, které v herně najdou. Některé děti si rády stavějí, pouze pokud si s nimi hraje dospělá osoba, která jim pomáhá se spojováním dílů.

Nevyžadují po každé mé aktivní zapojení do jejich hry, ale velmi rády si hrají v mé blízkosti. Často si hračky z herny přenášejí k mému stolu, kde např. zapisují ranní docházku dětí a pouze si chtějí hrát vedle mě. Mnohdy je mnohem více nežli hračky v herně zaujmou předměty z mého stolu nebo ty, které nejsou přímo určené ke hraní. Dané objekty fascinovaně prozkoumávají a dokážou si s nimi hrát poměrně dlouhou dobu. V průběhu mého pozorování jsem při hře dětí také zaznamenala symbolickou hru, kdy určitá hračka představuje jinou reálnou věc (např. hračku ve tvaru obdélníku si přikládají k uchu a předvádí, že telefonují nebo s malou krabičkou jezdí po koberci jako s autíčkem).

Při nástupu dítěte do dětské skupiny doporučujeme rodičům, aby společně se svým dítětem vybraly hračku, kterou si s sebou dítě bude do školky každé ráno nosit a odnášet při svém odchodu. Adaptační proces může být pro dítě velmi psychicky náročný. Považuji proto za vhodné, aby dítě v novém neznámém prostředí mělo s sebou hračku, která je pro něj symbolem bezpečí. Většina dětí si svou hračku nosí do dětské skupiny každý den i po ukončení adaptace. Pokládají si ji však do své postýlky a již ji nepotřebují mít u sebe celý den. Mnoho dětí má již v dětské skupině své oblíbené hračky, které po příchodu do herny hledají a chtějí si s nimi opakovaně hrát. Některé z nich si své oblíbené hračky dokonce chtějí půjčovat domů.

Diskuze

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na pedagogické diagnostikování dvouletých dětí. Diagnostika dítěte a vyhodnocování získaných výsledků jsou velmi obtížné z několika důvodů. Projevy chování a celkovou zralost dítěte ovlivňuje mnoho faktorů, mezi které patří např. rodinné prostředí, genetická predispozice, osobnostní rysy či projevy typické pro dětské chování, jako je hravost a bohatá fantazie. Vývoj každého dítěte je individuální proces a obzvláště u dětí batolecího a předškolního věku jsou nalezené rozdíly v jejich vývoji zcela běžné (Koluchová a Morávek 1990, Langmeier a Krejčířová 2006, Kropáčková a Splavcová 2017). Ačkoli všem diagnostikovaným dětem byly dva roky, jejich přesný datum narození byl odlišný. Z tohoto důvodu mezi některými dětmi byl půl až třičtvrtě roční věkový rozdíl, který měl jistě na jejich celkovou zralost možný vliv. Dalším aspektem, jenž mohl výsledky dětí ovlivnit je počet docházkových dní v týdnu, kdy některé děti dochází do dětské skupiny pouze tři krát v týdnu a jiné každý všední den.

Diagnostický protokol byl vytvořený na základě odborné literatury z oblasti vývojové psychologie. Získané výsledky z výzkumného šetření se s informacemi nalezené v publikacích shodují. Langmeier a Krejčířová (2006) apelují na uvědomování si individuálních rozdílů mezi dětmi. Stejně tak je odlišné vývojové tempo, a proto není možné stanovit přesnou normu o tom, co by dítě mělo v daném věku zvládnout. Některé děti mohou dosahovat nadprůměrných výsledků např. v oblasti motorického vývoje, a naopak výsledky v oblasti řeči mohou být až podprůměrné. Nutno podotknout, že v dalším úseku vývoje mohou být výsledky z obou oblastí na stejné úrovni či se zcela proměnit (Langmeier a Krejčířová 2006). Dle stanovených hodnotících škál byly diagnostikované děti hodnoceny jako průměrné až nadprůměrné. Většina z nich dosahovala velmi dobrých výsledků. V oblasti percepčně kognitivního vývoje zvládly mnohem náročnější aktivity, než by byly dle odborné literatury pro děti tohoto věku přiměřené. Jedním z příkladů bylo poznávání barev a tvarů. Celkové výsledky však nelze z důvodu nízkého počtu diagnostikovaných dětí a jejich individuálních rozdílů zobecnit.

Realizace pedagogické diagnostiky může být pro mnoho pedagogů obtížným úkolem. Z důvodu neexistujícího přesně stanoveného postupu, jak dvouleté děti diagnostikovat, mohou mít obavy, zda ji provádí tím správným způsobem a bude pro jejich pedagogickou praxi opravdu přínosná (Tomanová 2006). Dle Kropáčkové a Splavcové (2016) je pedagogická diagnostika v předškolních zařízeních podstatnou součástí náplně práce každého pedagoga. Její přínos spatřují nejen v možnosti hledání nových postupů pro práci s dětmi, ale také ve způsobu, jakým rodiče dětí upozornit na případné obtíže např. ve smyslovém vnímání, kterých bych si

sami mohli všimnout až velmi pozdě (Kropáčková a Splavcová 2016). Domnívám se, že aktivní spolupráce rodičů s mateřskou školou či dětskou skupinou by byla pro pedagogickou diagnostiku dětí velmi přínosná. Rodiče si společně s učiteli mohou předávat potřebné informace, které jsou pro práci s dětmi velmi důležité. Jejich vzájemná spolupráce může zlepšit celý výchovně vzdělávací proces a být pro dítě zároveň prostředkem sociálního učení (Koťátková 2008). „Může vůbec malé dítě rozumět tomu, jak to mají dospělí lidé ve vztazích se školou? Nemusí tomu rozumět, ale je schopno to vycítit.“ (Koťátková 2008: 90)

Větší míra zapojení digitálních technologií do výchovně vzdělávacích procesů by mohla být další možností, jak pedagogickou diagnostiku dále zlepšovat. Standardizované postupy, jak pedagogickou diagnostiku realizovat a přístup k dostatečnému množství informací by jistě pedagogům v této oblasti mohli pomoci. Zároveň digitální zaznamenávání postupů a výsledků z diagnostiky by mohly poskytovat přehledné informace pedagogům i rodičům dětí. Využívání digitálních technologií by v tomto směru mohlo umožnit snazší spolupráci mezi učiteli napříč různými školami (Vališová a Kasíková 2011). Dle švédských výzkumů zapojení digitálních technologií (konkrétně tabletů) do předškolního vzdělávání může přispívat k rozvoji gramotnosti dětí a zlepšit kvalitu vzdělávacích procesů. Ačkoli je v dnešní době využívání digitálních technologií téměř nutností, dle výsledků z výzkumných šetření se názor učitelů na toto téma od sebe liší. Většina z nich se však shoduje na potřebě dalšího vzdělávání v oblasti informačních technologií, aby věděli, jakým způsobem tablety s dětmi správně používat a využít tak jejich potenciál při učení (Marklund a Dunkels 2016, Otterborn, Schönborn a Hultén 20019).

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na pedagogickou diagnostiku dvouletých dětí v dětské skupině. Cílem mé práce bylo vytvořit vlastní způsob diagnostikování dvouletých dětí a záznamového protokolu pro pedagogickou diagnostiku. Pedagogickou diagnostiku jsem následně realizovala v dětské skupině, ve které pracuji třetím rokem.

Součástí přípravy pedagogické diagnostiky bylo prostudování odborné literatury z oboru vývojové psychologie a následné zpracování ucelené vývojové charakteristiky dvouletého dítěte. Na základě zjištění o tom, co by dle využitých zdrojů mělo dítě ve věku dvou let zvládnout, byl vytvořen záznamový protokol se třemi škály hodnocení. Při vytváření záznamového protokolu jsem se pokusila o dodržení vlastních požadavků, kterými byly celistvost, přehlednost, praktičnost a využitelnost. Pokusila jsem o vytvoření materiálu, který by vyžadoval ohodnocení všech vývojových oblastí na základě strukturovaného obsahu a konkrétních podnětů k pozorování. Součástí vytvořeného protokolu je také prostor pro celkové slovní ohodnocení a zaznamenání poznatků z průběhu diagnostikování, které nejsou zahrnuté v jednotlivých oblastech. Získané výsledky z pozorování se shodují s výkladem odborné literatury. Tyto výsledky však nelze z důvodu malého výzkumného vzorku považovat za obecně platnou normu.

Pedagogická diagnostika byla uskutečněná v průběhu jednoho týdne v rámci několika činností za využití standardizovaného zúčastněného pozorování. Limitem realizace pedagogické diagnostiky v dětské skupině pro mě byla časová náročnost, která dle mého názoru pramení z nedostatečných zkušeností s diagnostikováním dětí. V průběhu mého pozorování jsem usilovala o detailní záznamy, abych zamezila předčasným závěrům a ve výsledcích zohlednila veškeré své postřehy. Zúčastněné pozorování však vyžadovalo také pozornost ostatních dětí v průběhu činností, a proto jsem požádala o pomoc své kolegyně.

Za hlavní specifika práce s dvouletými dětmi považuji míru pozornosti, kterou děti z důvodu jejich neúplné samostatnosti vyžadují. Zároveň spatřuji velkou potřebu individuálního přístupu a aktivní spolupráce s rodiči, která je dle mého názoru pro práci nejen s dětmi batolecího věku nepostradatelná.

Realizací pedagogické diagnostiky v dětské skupině jsem se snažila poukázat na její důležitost a smysluplnost využití. Za největší přínos pro svou pedagogickou praxi považuji získání souhrnných záznamů o jednotlivých dětech a možnost tak sledovat jejich zlepšení či posun ve

vývoji v průběhu celého roku. Zároveň pedagogická diagnostika představuje způsob, jakým mohu reflektovat svou práci s dětmi a hledat nové postupy a metody, jakými ji stále zlepšovat.

Seznam použitých zdrojů

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ, 2008. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

GREGORA, Martin a Jana KROPÁČKOVÁ, 2016. *Vývoj batolete od jednoho roku do tří let: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Praha: Grada. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-247-5085-9.

JEDLIČKA, Richard, 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.

KOLUCHOVÁ, Jarmila a Svatopluk MORÁVEK, 1990. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ, 2016. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-270-7.

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

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

MARKLUND, Leif a Elza DUNKELS, 2016. Digital play as a means to develop children's literacy and power in the Swedish preschool. *Early Years* [online]. 36(3), 289-304 [cit. 2022-07-18]. ISSN 0957-5146. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1181608>

MATĚJČEK, Zdeněk a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MPSV, 2022. *Dětské skupiny* [online]. [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/detske-skupiny>

MUSILOVÁ, Marcela a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2003. *Případová studie jako součást pedagogické praxe: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. 2. upr. vyd., Ve Vydavatelství UP 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. Pro rodiče. ISBN 80-244-0749-3.

OTTERBORN, Anna, Konrad SCHÖNBORN a Magnus HULTÉN, 2019. Surveying preschool teachers' use of digital tablets: general and technology education related findings. *International Journal of Technology and Design Education* [online]. **29**(4), 717-737 [cit. 2022-07-18]. ISSN 0957-7572. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9469-9>

PRŮCHA, Jan, 1995. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4132-3.

TOMANOVÁ, Dana, 2006. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole: uvedení do teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1426-0.

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

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4803-4.

VOJTÍŠEK, P., 2012. Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol [online]. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní [cit. 2021-7-22]. ISBN 978-80-905109-3-7. Dostupné z: https://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta__-_V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody.pdf

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

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Záznamový protokol

Příloha č. 2 - Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Příloha č. 1

Záznamový protokol pedagogické diagnostiky dvouletého dítěte			
Datum realizace diagnostiky:			
Místo realizace diagnostiky a specifika dané situace:			
Jméno a věk diagnostikovaného dítěte:			
Jméno osoby provádějící diagnostiku:			
1. Tělesný a motorický vývoj	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Zatím nezvládá
Hrubá motorika			
Vzpřímeně chodí a s jistotou běhá.			
Skáče snožmo na místě.			
Sedí ve dřepu.			
Předkloní se a následně zvedne menší předmět.			
Stojí na jedné noze s oporou.			
Leze po žebříku a následně se sklouzne po klouzačce.			
Podleze překážku ve výši 50 cm.			
Vyleze na židli/lavičku a sedne si na ni.			
Lehne si na břicho a přitáhne se obouruč po lavičce.			
Překročí předmět na úrovni výše kolen.			
Vychází a schází po schodech s přisunutím jedné nohy k druhé.			
Střídá nohy při chůzi po schodech.			
Střídá nohy při chůzi ze schodů.			
Hodí míč obouruč.			
Chytne míč obouruč.			
Kopne do míče.			
Proběhne slalomem.			
Ovládá jízdu na odrážedle.			
Jemná motorika	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Zatím nezvládá
Postaví komín ze 4 - 6 kostek			
Zvládne libovolně uchopit tužku a čárat po papíře.			
Při kresbě zapojuje pouze loketní a zápěstní kloub, nekreslí již celou paží.			
Kreslí vědomě a pojmenovává obrazce, které nakreslilo.			
Zvládne namalovat kruh.			
Zvládne navléknout velké korálky na provázek.			
2. Vývoj řeči a komunikačních dovedností	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Zatím nezvládá
Porozumí tomu, co mu paní učitelka říká. (pouze jednoduchá sdělení)			
Přivítá a rozloučí se s paní učitelkou a kamarády. (Dobrý den/ ahoj/ zamávání)			
Pojmenovává předměty kolem sebe.			
Opakuje slova dle paní učitelky.			
Zvládne říct své jméno.			

Pamatuje si a zvládne říct i jména ostatních dětí.			
Zvládne si říct o pomoc. (Verbálně či neverbálně)			
Umí poprosit a poděkovat.			
Projevuje zájem o komunikaci s paní učitelkou a dětmi.			
Zvládne utvořit větu minimálně ze tří slov.			
3. Percepčně kognitivní vývoj	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Zatím nezvládá
Začíná být zorientované v chodu školky a neprojevuje se zmateně.			
Zvládne rozpoznat rozdíl mezi hodně a málo.			
Zvládne rozpoznat, co je nahoře a co je dole.			
Pozná některou z barev. (Zvládne na ni ukázat prstem)			
Rozpozná části svého těla. (Umí na ně ukázat)			
Rádo objevuje nové věci a prozkoumává prostředí, ve kterém se nachází.			
Vkládá předměty do otvoru dle stejného tvaru.			
Rádo si prohlíží knížky a pokouší se popisovat, co vidí na obrázcích.			
4. Osobnostně sociální vývoj	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Zatím nezvládá
Pobyt ve školce zvládá bez pláče a projevů stýskání po rodičích.			
Ve školce se projevuje radostně a je veselý.			
Je rádo mezi ostatními dětmi, nestrání se jim.			
Podělí se např. o hračku s druhým dítětem.			
K ostatním dětem se projevuje empaticky. (počátek prosociálního chování)			
5. Sebeobsluha	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Zatím nezvládá
Nepotřebuje plenku a zvládne vykonat svou potřebu do nočníku.			
Vědomě si kontroluje své toaletní potřeby. (Nepotřebuje připomenutí)			
Zvládne si nazout bačkorky.			
Ví, na jaké části těla jednotlivé kusy oblečení patří.			
Zvládne se samostatně svléknout.			
Zvládne se samostatně obléknout.			
Zvládne se samostatně najíst lžící.			
Zvládne se napít z hrnečku.			
Zvládne si samostatně umýt ruce a pusku.			
6. Hra a hračka	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Zatím nezvládá
Hraje si rádo a se zaujetím.			
Má ve školce oblíbené hračky, se kterými si hraje opakovaně.			
Ve hře se objevují prvky námětové hry.			
Ve hře se objevují prvky konstruktivní hry.			
Při hře využívá různé předměty, které jsou symbolem skutečné věci. ("Jako")			

Zvládne si hrát samostatně bez aktivního zapojení paní učitelky.			
Hraje si s jednou hračkou delší dobu. (tzn. nestřídá hračky po 2 minutách)			
Převažuje paralelní hra.			
Projevuje zájem o hru s ostatními dětmi.			
Hraje si s ostatními dětmi.			
Slovní hodnocení a získané poznatky z průběhu diagnostikování:			

Příloha č. 2

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

Tématem bakalářské práce je pedagogická diagnostika dvouletého dítěte v předškolním zařízení. Práce bude zpracována studentkou Vendulou Jurákovou pod vedením Mgr. Terezy Komárkové Ph.D. Cílem bakalářské práce bude vytvoření vlastního způsobu diagnostikování dvouletých dětí a následná realizace pedagogické diagnostiky v dětské skupině. Výzkumné šetření bude vedeno kvalitativním přístupem metodou standardizovaného pozorování.

Informace o účastníkovi výzkumu:

jméno a příjmení:

datum narození:

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí svého dítěte v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany Univerzity Karlovy, Filozofické fakulty, IČ: 00216208, se sídlem: nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z výzkumu či z důvodu nabídky účasti na obdobných akcích a pro účely evidence a

archivace; a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci výzkum realizován;

- c) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytuji dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazuji se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne:

Podpis: