

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU



**Výchova a její vliv u dětí umístěných do jeslového zařízení.**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Pavlína Nováková, Ph.D**

Vypracovala:

**Lucie Jungwirthová**

Praha, září 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Praze, dne

.....

Podpis diplomanta

## Poděkování

Děkuji tímto všem, kteří mi pomáhali s realizací mé diplomové práce. Především bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Pavlíně Novákové, Ph.D. Mgr. Haně Cermonové za korektury práce, celé své rodině za velkou trpělivost a podporu při studiu. Mateřskému centru Bělásek, které umožnilo realizaci tohoto projektu.

### Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své diplomové práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto diplomovou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:

Fakulta / katedra:

Datum vypůjčení:

Podpis:

---

# Abstrakt

## **Název práce:**

Výchova a její vliv u dětí umístěných do jeslového zařízení

## **Cíle práce:**

Nastínit možnosti práce se skupinou dětí ve věku 1 – 3 roky v rámci jejich umístění do jeslových zařízení. Zjistit, zda dítě vedené výchovou v jeslích je vývojově vyspělejší než jeho vrstevníci a zda pomocí programů v jeslích může být vývoj jednotlivých oblastí ovlivněn. Vymezit cíle, jaké je možné si při práci s nimi stanovit. A co můžeme takto malým dětem v rámci jeslových zařízení nabídnout.

## **Metoda práce:**

Byl proveden empirický výzkum, komparativní analýza skupin, kde bylo provedeno měření a porovnávání dvou skupin pomocí standardizovaných testů a jejich numerické vyhodnocení v průběhu jednoho kalendářního roku v intervalu jednoho měsíce. Byly otestovány děti navštěvující jednak jeslové zařízení, a jednak mateřské centrum. Výsledkem bylo srovnání, do jaké míry jsou děti, se kterými se pracuje cíleně každý den v jeslích, šikovnější, než děti žijící v domácím prostředí a navštěvující mateřské centrum pouze zájmově.

## **Výsledky práce:**

Po vyhodnocení testů jsme dospěli k závěrům, že děti z jeslového zařízení dosahovaly lepších výsledků než děti z mateřského centra. Výsledky ukázaly, že tento rozdíl není příliš velký, v jednotlivých oblastech zkoumání se výrazně liší.

## **Klíčová slova:**

Raný vývoj dítěte, jemná a hrubá motorika, psychomotorika, sebeobsluha a sociální rozvoj.

## Abstract

### **The title of work:**

The education and its influence on children who are placed in the creche

### **The scope of work:**

There is illustrated the possibilities of work with a group of children 1-3 years who are placed in the creche. The work determined whether child's education in the creche is developmentally more advanced than child's education in other world. and whether the use of program may be affected by developments in each area of child's education finally in the creche. What goals can we set when we are working with these children. And finally what we can offer to young children in the creche.

### **The method of work:**

The research was carried out by the method of measurement and comparison of two groups with using standardized tests and their numerical evaluation during one calendar year at intervals of 1 month. Children were tested who are visiting creche facilities or mother's center. The result was the comparison of cleverness between children who are worked specifically in the creche every day and children who are living at home and attending mother's center only of interest.

### **The results of work:**

We have come to the conclusion that children have better results in the creche than children from the mother's center after the tests were evaluated. The results showed that a difference is not very high and this difference differs considerably in various areas of study.

### **Keywords:**

Early child evolution, fine and hard motor skill, psychomotor skill, self-service and social evolution

## Obsah:

<u>1 ÚVOD</u> .....	8
<u>2 Cíl a úkoly práce</u> .....	11
<u>2.1 Cíl práce</u> .....	11
<u>2.2 Úkoly práce</u> .....	11
<u>3 Teoretická část</u> .....	12
<u>3.1 Historie výchovy</u> .....	12
<u>3.2 Počátky rozvoje veřejných institucí pro malé děti</u> .....	16
<u>3.3 Současnost a vznik mateřských center</u> .....	18
<u>3.4 Institucionální péče</u> .....	19
<u>3.4.1 Některé střeoevropské výzkumy 20. století zaměřené na vývoj dítěte</u> .....	19
<u>3.4.2 Kladné a záporné stránky institucionální péče</u> .....	22
<u>3.5 Práce s dětmi ve věku 1-3 roky, sestavování programů, základní vzdělávací cíle</u> .....	24
<u>3.6 Průběh a organizace programů</u> .....	26
<u>3.7 Pracovní a výtvarná činnost</u> .....	30
<u>3.8 Tělesná a pohybová výchova</u> .....	33
<u>4. Praktická část:</u> .....	40
<u>4.1 Metody výzkumu</u> .....	40
<u>4.2 Popis skupiny</u> .....	41
<u>4.3.1 Test A = sebeobsluha a sociální rozvoj</u> .....	43
<u>4.3.2 Test B vývoj jemné motoriky</u> .....	48
<u>4.3.3 Test C vývoj hrubé motoriky</u> .....	53
<u>4.3.4 Test E Myšlení vnímání</u> .....	58
<u>5. Výsledky výzkumu</u> .....	63
<u>6. Diskuze</u> .....	75

<a href="#">7. Závěr</a> .....	78
<a href="#">8. Použitá literatura</a> .....	80
<a href="#">9. Přílohy</a> .....	83

## 1 ÚVOD

Významným tématem dnešní doby, které je stále rozebíráno mezi odborníky, je vliv předškolních institucí na vývoj dítěte. Stále se diskutuje o tom, zda je vhodnější raný vývoj dítěte v rodině, či v předškolních zařízeních. Jednou z hlavních otázek je věková hranice, od níž je vhodné dítěte do kolektivu umisťovat a kdy je pro něj vývoj ve skupině vrstevníků optimální a žádoucí.

*„Současný přístup společnosti bývá k hodnotám mateřství nepochopitelně macešský. Žena jako matka není společensky patřičně doceněna.“* (Stančeva, 2007) Je alarmující, že se v zemi, která prošla komunistickým režimem a dobou kdy, byly děti odkládány do náhradní péče v prvním roce života, se opět objevují instituce jako jesle a centra s celodenním hlídáním. Vysoká míra nezaměstnanosti a určitý životní standard, na který jsme si během posledních deseti let zvykli, vede matky k tomu, že se brzy vrací do svých zaměstnání. Některé ambiciózní ženy těžce nesou odchod ze zaměstnání. Nechtějí se stát se ze dne na den „otrokem svých dětí“. Rády se brzy do pracovního procesu vrátí. Jsou ale i ženy, které odtržení od svých dětí nesou velmi těžce, a přesto tento krok pod tlakem společnosti udělají. Nedostatečná osvěta a nízká morální podpora mateřství a jeho hodnot činí mnohé ženy bezradné. Nevyřešené osobní problémy matek se pak často promítají do psychického zdraví dětí. Vzniká tak začarovaný kruh, který se dříve nebo později odrazí na celé rodině. Je jasné, že většina rodičů se skutečně snaží udělat pro své dítě to nejlepší. Ale zvolit správnou cestu není vždy jednoduché.

Jako vychovatelka v jeslích jsem měla možnost sledovat různé vztahy mezi dětmi, jejich vrstevníky a rodiči, adaptaci dětí na nové prostředí a zařazení se do kolektivu. Viděla jsem, jak důležitý je kontakt rodiče s dítětem od nejtělejšího věku. A jak těžké a vlastně nemožné



je toto nahradit v rámci výchovných zařízení.

Cílem mé práce není soudit rodiny, které své děti do předškolních zařízení vodí, či hledat důvody a opodstatnění jejich jednání, ale co nejobektivněji se na výchovu takto malých dětí podívat a zhodnotit, co by jim výchova v jeslovém zařízení mohla přinést. Zda pravidelná návštěva jeslového zařízení může dítě někam posunout a čím ho může obohatit. Vytvořili jsme řadu programů, kterými děti našeho jeslového zařízení prošly, a touto činností jsme si chtěli ověřit smysluplnost a vhodnost naší práce. Při tom jsme si kladli otázky, jak dalece může být dítě vedené výchovou v jeslích vývojově vyspělejší než jeho vrstevníci a zda můžeme urychlit pomocí výchovných programů vývoj jednotlivých oblastí člověka, případně co můžeme tak malým dětem nabídnout.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zaměřuji na historii výchovy, vývoj předškolních institucí, poslání a úděl ženy ve společnosti. Dalším bodem je náhled na výchovu dětí ve věku 1-3 roky a jejich zařazení do předškolních zařízení. Jsou zde nastíněné určité zásady, které bychom neměli opomíjet, pokud pracujeme s malými dětmi. Kapitola je věnována vývojovým mezníkům, kterými děti do tří let procházejí a které jsou pro práci s takto malými dětmi důležité.

V praktické části jsme pomocí vybraných testů porovnávali vybrané skupiny dětí. Srovnávali jsme děti navštěvující jeslové zařízení pravidelně s dětmi chodícími do mateřského centra jen několikrát do měsíce na dopolední program, které však jinak tráví s matkami čas na mateřské dovolené. Výzkum byl proveden pomocí testů zaměřených na jemnou, hrubou motoriku, sebeobsluhu a sociální chování, myšlení a vnímání. Hlavní otázkou bylo, jak dalece může být dítě vedené výchovou v jeslích vývojově vyspělejší než jeho vrstevníci.

Ve své diplomové práci jsem se opírala o řadu knižních zdrojů, názorů pedagogů a dětských psychologů, jako jsou Matějček, Langmeier, Šulová, Krejčířová, Pekařová, Zelinková, Prekopová atd. Jejich publikace byly stěžejní nejen pro diplomovou práci, ale hlavně pro můj osobní kontakt s malými dětmi. Zajímavé a nezanedbatelné bylo nahlédnout do prací týkajících se vývoje výchovy dětí v lidské společnosti, např. *Úvod do dějin předškolní pedagogiky* D. Mišurcové, publikace M. Novákové *Poruchy psychického vývoje*

*děti předškolního věku v ústavních zařízeních* a jiné. Tyto texty mě vedly k zamyšlení, jak těžká a zdlouhavá byla cesta k dnešní poměrně tvůrčí a láskyplné výchově dětí a kudy povede směřování dnešní společnosti v budoucnu.

Pro výzkumnou část jsme použili upravené testy Waltera Strassmeiera, které se s oblibou aplikují v diagnostických a výchovných ústavech.

## **2 Cíl a úkoly práce**

### **2.1 Cíl práce**

Zjistit, zda je dítě vedené výchovou v jeslích vývojově vyspělejší než jeho vrstevníci a zda pomocí programů v jeslích může být vývoj jednotlivých oblastí ovlivněn. Jaké cíle je možné si stanovit při práci s těmito dětmi. Co můžeme takto malým dětem v rámci jeslových zařízení nabídnout.

### **2.2 Úkoly práce:**

- 1 Nastudovat literaturu k danému tématu
- 2 Sestavit pracovní program pro děti ve věku 1-3 roky
- 3 Připravit testy pro výzkumné šetření
- 4 vést výzkum
- 5 Zhodnotit testy a interpretovat výsledky

### **Touto prací bychom chtěli přispět k odpovědím na vědecké otázky:**

Jak dalece může být dítě vedené výchovou v jeslích vývojově vyspělejší na rozdíl od svých vrstevníků. Zda můžeme urychlit pomocí programů vývoj jednotlivých oblastí dítěte.

Jaké cíle je možné stanovit při práci s těmito dětmi a jak těchto cílů dosáhnout.

Kde a kdy je vhodné začít. Co je pro tyto děti opravdu správné a kde je skutečně jejich místo.

## 3 Teoretická část

### 3.1 Historie výchovy

Názory na přístup k výchově dětí se v průběhu vývoje dějin měnily pod vlivem vývoje ekonomické a kulturní úrovně společnosti. Náhled na společenskou hodnotu a postavení dítěte ve společnosti podléhal cílům, které si společnost v oblasti výchovy a vzdělání kladla.

Výchova dětí byla v nejranějších fázích lidského vývoje otázkou celého společenství. Její hlavní metodou bylo nápodobování činnosti dospělých a účast dětí na každodenním životě. Od útlého věku se podílely na pracích, náboženských obřadech i na slavnostech. Na formování jejich osobnosti se v těchto nejranějších počátcích lidské existence podíleli všichni členové společnosti. Později se začala výchova rozlišovat podle pohlaví dítěte a postavení rodiny ve společnosti. Společenská nerovnost lidí podmíněná třídním systémem poznamenala i názory na společenskou hodnotu a výchovu dětí. Připravovaly se na své životní role, které byly dané jejich společenským postavením, a podle toho se jim dostalo i příslušného vzdělání.

Ve středověku v našich zemích neměly malé děti (obzvláště z nižších společenských tříd) ve společnosti specifické postavení, nevytvářely žádnou skupinu, ale byly součástí světa dospělých. Jejich život neměl velkou cenu. Děti byly chápány jako součást otcova vlastnictví. Zejména křesťanství podporovalo rozhodující právo muže na dítě jako na majetek. A tak měl muž právo o životě dítěte beztretně rozhodnout a naložit s ním podle vlastního zájmu. (Mišurcová, Mátej, 1987)

K pozvolným změnám ve výchově dítěte dochází v období humanismu v souvislosti se změnami v cílech výchovy, které byly výsledkem celkově se měnícího klimatu společnosti. Jedním z prvních myslitelů, který dokázal ocenit hodnotu dětství a dítěte samotného, byl **J.A. Komenský** (1592 – 1670). Je považován za jednoho z prvních pedagogů, kteří dokázali ocenit hodnotu dětství a samostatného bytí. Ve své práci, určené pro rodiče, *Informatorium školy mateřské*, předložil ucelenou koncepci výchovy dětí od útlého věku. Toto dílo můžeme považovat za první soustavnou teorii předškolní výchovy dívek a chlapců ve věku do 6 let. Komenský v něm hovoří o dítěti jako o bytosti, která vyžaduje

pěči a ochranu dospělého, zároveň mu přiznává lásku a právo na láskyplný vztah, který mu bude zaručovat pocit bezpečí. Základní předpoklad pro přirozený vývoj jedince vidí Komenský v právech dítěte (právo na úctu, bezpečí a lásku). Obsah výchovy je podřízen cíli výchovy. Komenský přikládal velký význam zdravému tělesnému vývoji, rozvoji jemné motoriky a smyslů, řeči a estetického vnímání. Dále náboženské výchově, rozvoji zbožnosti, mravní výchově, kázni, poslušnosti a citové výchově. (Mišurcová, Mátej, 1987)

Po něm přišli další pedagogové, jako je anglický lékař, filozof a pedagog **John Locke** (1632- 1704). Výchovu a prostředí považoval za rozhodující pro vývoj jedince. Zastával názor, že lidé jsou tím, čím jsou díky správné výchově a dobrému rozvoji. Za podobným přesvědčením si stál i **J. J. Rousseau** (1712 – 1778), který poukazoval na determinaci jedince okolím a výchovou. Zastával názor, že člověk se rodí v podstatě dobrý a je zkažen společností. Byl jedním z prvních, kdo popsal specifika dětské psychiky a respektoval potřeby dítěte a jeho věkové zvláštnosti. Přistupoval k dítěti jako k svobodné osobnosti, a stal se tak předchůdcem moderní pedagogiky. V jeho stopách pokračoval i švýcarský pedagog **Johan Heinrich Pestalozzi** (1746 – 1827). Oproti Rousseauovi, který byl dobrým teoretikem, se Pestalozzi o děti skutečně staral. Žil mezi nimi a pečoval o ně. Orientoval se především na výchovu dětí s nejhudších vrstev a dětí bez rodin, přičemž velký význam připisoval péči o ty nejmenší. Zdůrazňoval potřebu pozitivního vztahu mezi matkou a dítětem a zvláštní význam kladl na citovou výchovu v raném věku, ve které viděl základ pro správný morální vývoj člověka. „*Od Komenského se liší v pojetí názornosti – zdůrazňuje rozumovou složku v procesu pozorování. Vyučování i výchova mají být založeny na pozorování a smyslovém vnímání srovnávání a zobecňování.*“ (Mišurcová, Mátej, 1987)

Pestalozziho pedagogické názory se uplatňovaly v mateřských školách během celého 19. století v mnoha evropských zemích. Svými myšlenkami ovlivnil Pestalozzi také německého pedagoga **Friedricha Frobela** (1782-1852), který se u Pestalozziho vzdělával a sám pak založil několik ústavů a působil jako pedagog. Při své práci vyzdvihl hru jako hlavní činnost předškolního věku. Vnímal ji jako řízenou činnost s využitím didaktických hraček a považoval ji za hlavní prostředek tělesného a i duševního rozvoje dítěte. Zdůrazňoval také význam vlastní činnosti jedince při hrách a poznávání nového. Vedle her rozvíjel Frobel

celou řadu dalších činností, pomocí kterých vytvářel psychomotorické dovednosti, pracovní návyky a sebeobsluhu. Tyto principy se uplatnily i v českých mateřských školách. (Váňa a kol., 1961)

Mezi jména, která se promítla do dnešní výchovy a ze kterých ještě dnes hodně čerpáme, patří i **M. Montessori** (1998), která zdůrazňuje hlavně svobodu dítěte, jeho přirozenou aktivitu a touhu po uspokojování vlastních potřeb.

U nás pak nesmíme zapomenout na **Idu Jarníkovou a Alenu Sussovou** a jejich reformy v 1. polovině 20. století. Snažily se dosáhnout toho, aby se školky svým prostředím a výchovou co nejvíce přiblížily rodinnému prostředí, které chápaly jako nenahraditelné, a aby se respektovaly individuální zájmy a potřeby dítěte. (Mišurcová, Mátej, 1987)

Tyto snahy byly bohužel s nástupem komunismu na několik let odsunuty do pozadí. Uplatňuje se především výchova racionální účelnosti a nejvíce odborných publikací té doby pochází od lékařů. Z výchovy se vytrácí cit a instinkt a na dítě je pohlíženo zpravidla jako na medicínský objekt. Zdůrazňuje se, že je třeba co nejrychleji vytvářet takové návyky dítěte, které si dospělý přeje. Nebezpečné zlovyky malého jedince, kterými se domáhá splnění svých přání, jako je pozornost a žádost o pochování, se berou jako nežádoucí a je třeba je odstranit. Matkám je doporučováno, aby pláč dítěte ignorovaly a v žádném případě se nenechaly dítětem ovládat. „*Matka dítě nechová a nedovolí nikomu, aby je choval nebo hladil. Neuspává, nedovoluje mu brát si hračky do postýlky. Sama si s ním též zbytečně nehraje. Krmení a ostatní úkony se dějí v přesných časových intervalech. Je-li výchova kojence důsledná, bude pozdější trestání zbytečné.*“ (Langmajer, Matějček, 1986) Matka je tedy v podstatě nucena přemáhat své intuitivní chování hladit, houpat, zpívat dítěti či mazlit se s ním.

V tomto období vzrůstá počet dětí umístovaných od nejranějšího vývoje života do kolektivních zařízení, neboť tehdy existovala domněnka, že kolektiv brzy nahradí rodinnou strukturu, která časem sama zanikne jako „buržoazní přežitek“. (Langmeier, Matějček, 1986)

Vývoj dětské psychologie jde stále dopředu, dnes máme řadu poznatků a studií o rané péči. Dávno je známé, že nepostačuje pouze snaha starat se o děti z hlediska medicínského

(správná strava, pobyt na čerstvém vzduchu), ale že je nutná také péče z hlediska psychologického.

Je důležité si uvědomit, že v poválečném období ČR bylo jaksí uměle přerušeno předávání přirozených modelů chování mezi rodičem a dítětem v jeho raném vývoji. Masivní umístování dětí do jeslí několik měsíců po porodu nejen výrazně ovlivnilo jejich konkrétní psychický vývoj, jejich emocionalitu, vztahy s rodiči a lidmi obecně, jejich vztah k sobě samému, ale především mělo vliv na to, že dítěti nebyly předány potřebné rodičovské modely chování, takže ono samo už určité běžné a spontánní projevy nebylo schopno v dospělosti se svým dítětem realizovat. Z tohoto hlediska je třeba, aby současná společnost se všemi aktuálními poznatky, které má k dispozici, věnovala veškeré úsilí nápravě zmíněného jevu, který **J. Bowlby** nazývá efektem „sněhové koule“, kdy se negativní jevy kumulují a mohou společnost překvapit, např. zvýšenou agresivitou dětí nebo nárůstem sociálně patologického chování u dospívajících. Kořeny některých negativních celospolečenských jevů je třeba spatřovat již v raném vývoji dítěte. (Šulová, 2004).

Dnešní doba dávno upustila od racionální účelné výchovy. Znovu se do popředí zájmu dostává dítě a jeho potřeba vřelého citového pouta mezi ním a matkou. Ze západních zemí se k nám v posledních deseti letech dostává takzvaná volná výchova. Myšlenka, že dítě má mít volnost a nepřeborné množství stimulů ke svému vývoji, je sice správná, bohužel tento výchovný trend u nás, ale i jinde ve světě postupně přerůstá v úplnou volnost a neřízenost výchovy (Prekopová, 1993). A tak se z dětí zdánlivě svobodných stávají nevychovaní a nezvladatelní jedinci. Neboť jak řada dětských psychologů poukazuje, „*zbavit dítěte v prvních třech letech života všech nelibostí je stejně nebezpečné, jako ho zbavit všech libostí.*“ (Matějček, 1994). Aby dítě bylo v životě šťastné, potřebuje nejen lásku, ale i řád a hranice.

### **3.2 Počátky rozvoje veřejných institucí pro malé děti**

Vývoj společnosti a jejích hodnot se odrazil nejen na výchově samotné, ale také na rozvoji zařízení pro předškolní děti a pedagogickém personálu.

Počátky formování veřejných institucí pro malé děti, tj. pro ty, na které se ještě

nevztahovala povinnost školní docházky, spadají na evropském území do období 19. století, kdy můžeme pozorovat i první impulsy přípravného vzdělávání pedagogů v těchto zařízeních.

Tyto instituce byly zprvu zakládány jako objekty sociálního charakteru s cílem zajistit dohled dětem, jejichž rodiče museli odejít za prací. Zpočátku vznikaly z iniciativy jednotlivců, postupně se tohoto úkolu ujímaly dámské spolky a farní úřady. Při sledování vzniku prvních zařízení pro malé děti se setkáváme s jejich různými názvy. Jednalo se o dětince, opatrovny, azyly, dětské domy. Se zaváděním elementární výuky do těchto zařízení začal být používán název školka. (Šmelová, 2006)

### První opatrovny a jejich zakladatelé

V rozvoji předškolní výchovy na území Evropy sehrály významnou roli následující země, z nichž pocházejí průkopníci předškolní výchovy a jejichž přínos můžeme spatřovat i v rozvoji přípravného vzdělávání pedagogů těchto zařízení.

### Anglie

V Anglii patří prvenství v zakládání institucí pro malé děti **R. Owenovi** (1771-1858). V roce 1816 založil ve skotském New Lanarku ústav, jehož součástí byla i „*infant school*“ (dětská škola), kterou členil do dvou oddělení. První bylo určeno pro děti od jednoho do tří roků a druhé pro děti od tří do pěti let. Owenovi se nejednalo pouze o charitativní činnost. Jeho postoj k výchově malých dětí vycházel z přesvědčení o potřebě racionální výchovy a uvědomění si významu raného dětství pro další rozvoj osobnosti jedince. Dětská škola měla tvořit neoddělitelnou součást jeho výchovného systému. Hlavní důraz kladl na rozvoj mravních vlastností v duchu kolektivismu. Byl přesvědčen, že člověk má být vychováván v příjemném prostředí. Výchovu vnímá jako záležitost celospolečenskou.

Po roce 1825 přichází **Pestalozzi** jako zakladatel dětských útulen pro děti bez domova. Podmínky ve vznikajících předškolních zařízeních nebyly příznivé. Dětské útulky byly většinou přeplněny dětmi a výuka měla často školský charakter, takže neodpovídala potřebám malých dětí. Docházelo k nevhodné výuce a přetěžování dětí. (Šmelová, 2006)

### Německo



Na počátku 19. století začala v Německu vznikat zařízení pro nejmenší děti pod názvem Kleinkinderbewahranstalt (opatrovna pro malé děti) a Kleinkinderschule (škola pro malé děti). Ústavy zřizovala vláda a finanční zajištění spadalo do úkolů obce. Děti měly být zaměstnávány a učit se všemu, co nemohou získat doma od svých rodičů. V roce 1819 bylo v Berlíně založeno zařízení, jehož součástí byl i Bildungsanstalt für Kiderwarterinnen (ústav pro vzdělávání opatrovnic). (Šmelová, 2006)

Vyvrcholení německé tradice můžeme spatřovat v pedagogickém systému **F. W. Fróbel**. Jeho koncepce předškolní výchovy silně ovlivnila vývoj jejího pojetí zejména v zemích Evropy. Fróbel byl přesvědčený, že ženy mají své významné místo ve výchově dítěte, a to nejenom jako matky, ale i vychovatelky. Tento názor v době, kdy za jediného schopného vychovatele byl považován hlavně muž, lze hodnotit za velmi revoluční. (Bruceová, 1996)

### České země

První německá Kindergarten v Praze byla založena **J. Heinrichem** 1864 jako soukromý ústav ve Spálené ulici. Byla určena pro děti ze zámožných rodin.

K prvním opatrovnám, které vznikly v českých zemích, patří i Karlínská opatrovna otevřená 1. března 1832 a opatrovna v Praze Na Hrádku otevřená 8. října 1832. Byla založena zásluhou hraběte **Chotka z Chotkova a Vojnína**, tehdejšího nejvyššího purkrabího království. (Šmelová, 2006)

### **3.3 Současnost a vznik mateřských center**

Mateřská centra (MC) jsou místa setkávání rodičů, dětí a pedagogů. První MC se u nás objevila už na začátku 90. let minulého století. Hlavní iniciátorkou jejich vzniku u nás je **Mgr. Rút Kolínská**, Žena Evropy 2003, členka Rady pro rovné příležitosti, matka pěti dětí. Přispěla tak významnou měrou k vytváření české občanské společnosti. V roce 1990 získala Rút Kolínská první informace o mateřských centrech v Německu a o dva roky později vzniklo první v České republice na Poříčí, v YMCA Praha. Od té doby dodnes se mateřská centra rozrostla a vznikla síť, kterou od počátku podporovali socioložka Jiřina

Šiklová, dětský psycholog profesor Zdeněk Matějček i ty, které napomohly přenosu myšlenky MC do České republiky, **Alena Wágnerová a Monika Jaeckel**. Všichni svůj postoj potvrdili přijetím čestného členství hned při založení Sítě. (Karolínská, 2003)

Občanské sdružení Sít' MC v České republice vzniklo v roce 2001 na základě potřeby mateřských center, která ze zkušeností jejich dlouhodobé spolupráce vyplynula.

- Sít' posiluje hodnoty rodiny, úlohu rodičů a mateřskou roli ženy ve společnosti, podporuje právní ochranu rodiny, mateřství a rovných příležitostí mužů a žen.
- Sít' poskytuje svým občanům podporu a metodické vedení, pomáhá vzniku nových MC.
- Sít' koordinuje společné projekty MC v České republice, pořádá semináře a konference.
- Sít' spolupracuje se státními i nestátními organizacemi, se státní správou a samosprávou i se zahraničními subjekty podobného zaměření.
- Sít' poskytuje podporu a metodické vedení.
- Členem se může stát každé mateřské centrum (na právní subjektivitě ani názvu nezáleží), které je otevřené a dostupné všem sociálním skupinám bez ohledu na původ a rasu.

([www.materska-centra.cz](http://www.materska-centra.cz))

### 3.4 Institucionální péče

Do jaké míry je vhodné děti umisťovat do předškolních ústavů? Co může dětem a rodičům tato životní etapa přinést, nebo naopak jaká skrývá úskalí, nejsou jen otázky dnešní doby. Spolu s vývojem předškolních zařízení nastal vývoj výchovy jako takové. Velmi významný posun v zájmu o ranou evoluci dítěte a její zákonitosti přinesly obě světové války. Poválečná situace a následně hospodářská krize na počátku 30. let 20. století naplnila sirotčince a zvýšila počty svěřenců umísťovaných do ústavní péče. Jejich zvýšená úmrtnost a přeplnění ústavů upoutala pozornost odborníků. Vznikla tak řada výzkumů zaměřená na životní podmínky dětí, na význam rodiny v raném vývoji či sledování ústavní nebo institucionální péče ve vztahu k péči rodinné.

### 3.4.1 Některé střeoevropské výzkumy 20. století zaměřené na vývoj dítěte

**Ch. Buhlerová** považovala sociální vlivy působící na vývoj dítěte za rozhodující faktory. Dokonce i inteligenci dítěte v předškolním věku považovala spíše za odraz prostředí než za vrozenou schopnost. To vedlo ji a její spolupracovníky k systematickému zkoumání časného vývoje dětí za různých sociálních a výchovných podmínek (Langmeier, Matějček, 1968)

**H. Hetzerová** sledovala několik skupin dětí - ze špatných sociálně ekonomických poměrů, děti bez rodin, děti v pěstounských rodinách, děti z ústavů. Ve svých pracích řešila také otázku hospitalismu. Již v té době byla rozpoznána závažnost ústavní výchovy. V roce 1929 a 1932 publikovala své výsledky výzkumů, kde se objevily skutečně alarmující závěry ve smyslu deprivace dítěte separovaného od matky. (Gindl, Hetzer, Sturm, 1937)

**H. Durfeeová a K. Wolfová** porovnávaly pomocí „baby-testů“ kolem stovky různě starých kojenců v osmi vídeňských ústavech, které se lišily jak vyspělostí hygienické péče, tak podnětností prostředí (příležitost k činnosti, pohybu, množství hraček). Některé ze zde umístěných dětí byly vychovávány svými nemanželskými matkami, sestrami, nebo pěstovkami - tj. matkami jiných ústavních dětí. Výzkum prokázal velkou stimulační hodnotu sociálního prostředí. Mateřská péče prokázala nespornou přednost před péčí školeného personálu. Její hodnota se tu projevila přesto, že šlo většinou o ženy svobodné, zanedbané a nevzdělané. Mimo to výzkum poukázal na zápornou korelaci mezi hygienou a duševním vývojem dětí. V ústavech s nejlepší hygienickou péčí byl vývoj dětí paradoxně nejhorší. Přísné sledování hygienických pravidel mělo za následek chudé prostředí (holé stěny, izolované boxy, žádné nebo málo hraček) a monotónnost života. Což se výrazně odrazilo i na duševním vývoji dětí. Zajímavým výsledkem práce bylo i to, že některé děti z ústavní péče nebylo možné vůbec testovat, neboť reagovaly na všechny podněty jen úzkostí. (Durfee, Wolf, 1934)

Práce **I. Gindlové, H. Hetzerové a M. Sturmové** porovnávala dvouleté děti vychovávané v ústavu, v pěstounských rodinách a ve vlastních rodinách. Testovala děti pomocí „baby-

testu", který zjišťuje vývojovou úroveň doplněnou speciálním testem řeči. V každé skupině bylo dvacet dětí se zhruba stejným sociálním původem. Ty, jež byly ponechané v rodině, se vyvíjely lépe než děti ústavní. Největší vývojový pokrok vykazovaly děti z pěstounských rodin. Naopak se projevilo opoždění ústavních dětí, a to v oblasti sociálního chování a řečového vývoje, odlišovaly se nápadně svým „narušeným" postojem k lidem i věcem. Byly pasivní, bez iniciativy, úzkostně nebo podrážděně reagovaly na změny navyklého denního stereotypu. I. Gindlová upozorňuje na to, že dítě v rodině má možnost přirozeného soužití s ostatními, má tu své místo, svůj význam, vidí sociální dosah svých činností. Racionálními výchovnými opatřeními a plánovitým utvářením výchovy nelze plně nahradit přirozenost a spontánnost kontaktu, který dítě zažívá v rodině. (Gindl, Hetzer, Sturm, 1937)

**M. Sturmová** doplnila uvedenou studii podrobným čtyřiašedesátihodinovým pozorováním denního režimu dítěte vychovávaného do šesti let v ústavu a dítěte vychovávaného v pečlivé rodině. V každé skupině bylo dvanáct dětí. Zajímavé jsou přesné záznamy kontaktu rodič (dospělý) - dítě, ze kterého vyplynulo, že dítěti v ústavu především chybí modely chování spontánního styku s lidmi. (Gindl, Hetzer, Sturm, 1937)

**M. Nováková** zjistila na základě psychologických vyšetření provedených v letech 1953-56 v osmi předškolních dětských ústavech vývojové opoždění přibližně u poloviny dětí. V období mezi prvním a třetím rokem byly zpožděny již zhruba 2/3 dětí a stupeň zaostávání odpovídal přibližně jedné vývojové fázi. Mezi třetím a šestým rokem je už patrná tendence k vyrovnání, která vykazuje nejrychlejší pokrok mezi pátým a šestým rokem. Přesto nedosahují tyto děti školní zralosti stejně jako „normální" dětská populace. (Nováková, 1957).

V souvislosti s obnovou jeslových zařízení se řada pedagogů zabývá otázkou umístování dětí do zařízení v prvních měsících života. V padesátých letech nebylo výjimkou, bylo-li dítě zařazeno do jeslí ve třech měsících věku. Z hlediska dnešních poznatků vývojové psychologie se jednalo jednoznačně o vystavování dítěte účinkům separace od matky a úzkosti s ní spojené. Navíc v období, kdy dítě ještě nechápalo „trvalost předmětu v čase", mohlo vnímat její odchod jako ztrátu matky navždy. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Vývoj dětské psychologie jde stále dopředu, máme řadu poznatků a studií rané péče. Dávno je známé, že nepostačuje pouze snaha pečovat o děti z hlediska medicínského (správná strava, pobyt na čerstvém vzduchu), ale že je nutná péče také z hlediska psychologického. Pohoda dětí se promítá do všech oblastí vývoje života.

### 3.4.2 Kladné a záporné stránky institucionální péče

I přesto, že se kvalita ústavních a předškolních zařízení a personálního obsazení v mnoha ohledech několikanásobně zvýšila, stále poukazuje mnoho pedagogů na jejich možné negativní vlivy. Jedním z nich je fakt, že tato zařízení jsou v dnešní době přeplněná a dítě ztrácí potřebný individuální přístup ze strany dospělých. Jedinci jsou méně detailně sledovány a jejich potřeby jsou korigovány v rámci zájmu celé skupiny. Děti nemají často možnost vlastní volby. Příliš brzy se začínají mezi sebou poměřovat, což může vést k získání komplexů. Mnohé z nich jsou ještě osobnostně nevyzrálé pro dlouhodobější pobyt v kolektivu, takže mívají problémy s přijetím cizí autority a odpoutání se od matky. U některých dětí pak mohou nastat psychosomatické adaptační problémy, poruchy spánku, příjmu potravy a koncentrace. Může docházet ke ztrátě schopnosti samostatně se rozhodovat. (Biddulph, 1999)

Některé výzkumy ukazují, že děti, které se příliš brzo podřídily cizím autoritám, mívaly v pozdějším věku problémy s převzetím vlastní zodpovědnosti. (Šulová, 2004)

Čas strávený v rodném prostředí dodává dítěti pocit bezpečí, jistoty, důvěry. Veškeré činnosti společně prožité jsou jedinečným základem pro budoucí vstup do reality. Je prokázáno, že rodiče, kteří tráví s dětmi dostatek času povídáním, hraním a společnými aktivitami, vychovávají děti sebejistější, méně agresivní, které se dokáží lépe soustředit a snadněji řešit krizové situace. Naopak děti, které v raných etapách života nezažily láskyplný vztah s matkou, trpí nejen v dětství, ale obvykle i v dospělosti citovým deficitem. Jejich cesta životem bývá trvale poznamenána negativními zkušenostmi z dětství. Psychoanalytik **Jon Bowlby** studoval vazbu matky s dítětem, což je podle něj pudově založený elementární vztah, který je východiskem pro formování dalších sociálních vazeb a vztahů. Narušení této vazby se může promítnout v oblasti emocionálního života do dospělosti. (Nakonečný, 1999)

Dětem v předškolních zařízeních často chybí možnost konfrontace obou pohlavních rolí. V případech příliš dlouhodobé docházky se dětem nedostává času ke kontaktu s rodinou. Dítě má menší možnost získávat individuální vhled do řešení situací s morálně etickým

kontextem, než je tomu v rodině. Při vzniklých konfliktech a problémech není možné věnovat dostatečnou pozornost jejich řešení. V rodině se tyto otázky osvětlují většinou v návaznosti na situaci, která se dítěte bezprostředně týkala, a ve chvíli, kdy je problém pro samotné dítě maximálně aktuální. Což je ve velkém kolektivu takřka nemožné. (Šulová, 2004)

Předškolní výchova má i kladnou stránku, a to především pro děti z rodin, kde jim z různých důvodů není věnována dostatečná péče a pozornost. V těchto zařízeních se učí sociálním i jiným dovednostem a dostává se jim bohatých podnětů a stimulů, které by v některých rodinách nedostali. Mohou také nastat situace, kdy se rodiče s nějakých vážných důvodů o dítě nemohou starat. Pak není špatné ho svěřit někomu, kdo o něj dobře pečuje a má ho rád. U starších dětí může také řešit specifickou situaci jedináčků, každodenní kontakt s vrstevníky, postupný návyk na autoritu a adaptaci před zařazením do školní docházky. Náhradní péče může být tudíž v mnohých případech i prospěšná. (Niesel, Griebel, 2005)

### **3.5 Práce s dětmi ve věku 1-3 roky, sestavování programů, základní vzdělávací cíle**

Každé dítě je ve věku od 1-3 let osobnost, která se vyvíjí různě rychle. Při přípravě činnosti pro takto malé děti musíme brát na zřetel temperament a stupeň dosažených dovedností. V míře temperamentu jsou mezi dětmi velké rozdíly, některé jsou hodně citlivé jiné značně odolné až flegmatické. Mohou být přizpůsobivé a poslušné, ale i uzavřené opatrné nebo stydlivé. Takto malé děti jsou často náladové a nevydrží se dlouho soustředit. Sestavit program pro skupinu dětí ve věkovém rozmezí 1-3 roky není jednoduché. Děti mezi 1-2 rokem jsou velmi individuální a nekolektivní a nelze je zařadit do klasických programů mateřských škol, kde jsou už děti do určité míry samostatné a umí spolupracovat. Záměrem vzdělávacího úsilí bylo stimulovat a podporovat růst a vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou i psychickou zdatnost, učit dítě sebeobslužným dovednostem a vést ho k určitým životním návykům. Povzbuzovat ho v dalším rozvoji jeho poznávacích procesů, intelektu, řeči.

#### **Specifické vzdělávací cíle pro děti do 3 let vycházející s práce Fichové a Szobiové:**

##### **1 Rozvoj psychomotorických dovedností**

Rozvoj pohybových dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace pohybu, pohyblivost, dýchání). Osvojení si poznatků o těle, o pohybových činnostech a jejich kvalitě. Rozvoj psychické i fyzické zdatnosti. Osvojení si praktických dovedností přiměřených věku. Vytváření zdravých životních návyků.

##### **1 Sebepoznávání a rozvíjení citu a vůle**

Rozvoj pozitivních citů dítěte ve vztahu k sobě (sebevědomí, sebedůvěra, uvědomění si vlastní identity, relativní citová samostatnost).

Rozvoj schopnosti vytvářet citové vztahy k okolí. Podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.



Rozvoj schopnosti a dovednosti vyjádřit pocity dojmy a prožitky.

Rozvoj schopnosti řídit chování a vlastní vůli, umět ovlivňovat vlastní situaci.

Ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s jinými dětmi i dospělými.

### 3 Dítě ve společnosti

S třetím rokem života se dítě začíná začleňovat do života v lidské společnosti. Přejímá určité společenské návyky, postoje a morální estetické hodnoty utvářené daným společenstvím.

Rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí, přizpůsobit se, přijímat základní hodnoty uznávané touto společností.

Rozvoj základních návyků a dovedností v mezilidských a morálních hodnotách.

### 4 Enviromentální výchova

Povědomí o okolním světě a jeho dění. Vytváření vztahu k místu a prostředí, ve kterém dítě žije.

Osvojování jednoduchých poznatků o životě, o přírodním, kulturním i technickém prostředí.

Rozvoj schopnosti vážit si života ve všech formách. Vytvořit povědomí o vlastní sounáležitosti se světem.

Rozvoj pocitu sounáležitosti s živou a neživou přírodou i lidmi.

Osvojením poznatků a dovedností se naučit chránit sebe před nebezpečnými vlivy prostředí.

(Fichová, Szobiová, 2007)

### 3.6 Průběh a organizace programů

Pro práci s dětmi jsme zpracovali výtvarně pohybově dramatické programy, které se opíraly o roční období a byly uspořádány do týdenních celků. Jejich pilířem byly básničky, pohádky, krátké motivační příběhy, které se promítaly do pracovní i pohybové výchovy. Při sestavování programů jsme vycházeli z publikací zabývajících se výchovou dětí ve školkách a úlohou matek na mateřské dovolené. Na trhu jsem však nenašla jedinou publikaci, která by se zabývala praktickou výchovou v jeslovém zařízení. Upravovali jsme tak z velké části programy pro školky s přihlédnutím na věk a možnosti dětí ve věku 1-3 roky

#### **Typický průběh výtvarně dramatických programů je tvořen:**

(inspirováno pedagogickými pracemi Bruceové, 1996, Šikulové, Čepičkové, Wedlichové, 2005, Roselové, 1997 Doležalové, 1998 a vlastními zkušenostmi)

#### Úvodní část – uvítací

Využíváme komunikační kruh a uvítací rituály, představíme se a řekneme dětem, co je čeká, aby věděly, na co se mají připravit. Po přivítání zařadíme některé známé hry, které mají děti rády (pohybové, tanečky, říkadla).

#### Motivační vstup dramatizace

Krátkým příběhem, básničkou či vhodným povídáním, případně vysvětlením pojmů nabízíme činnost vztahující se k tématu (úkoly, otázky, hádanky...). Motivace je nejdůležitějším klíčem, jak zaujmout a nenásilně vtáhnout děti do hry. Musí být skutečně promyšlená, protože na ní závisí celý program, který vede k prožitku a k tomu, aby hra v dětech zanechala pocit radosti, smysluplnosti, naplnění i těšení se na následující činnost. Velmi záleží i na improvizaci, pedagog musí být schopen reagovat na některé situace a vrátit se k původnímu záměru.

### Námět – téma, práce ve skupině

Pro takto malé děti je ideální se držet témat, které mohou pozorovat kolem sebe v každodenním životě. Jednoduché a osvědčené je roční období spojené s proměnou přírody, počasím, prací venku, v domácnosti, na zahradě. Vše je modifikováno vzhledem k věku a velikosti skupiny. Při vybírání činnosti se držíme sice tematických celků, ale reagujeme především na naladění dětí. V ponurém ospalém dni se nepouštíme do věcí, které by se nám určitě osvědčily za pěkného počasí a rozverně nálady. Pokud se nám nedaří, odložíme práci na jindy. Při činnosti s malými dětmi musí být člověk přizpůsobivý, mít pochopení a trpělivost.

Práce je vždy rozdělena na část výtvarnou a hudebně pohybovou, oba tyto celky se navzájem prolínají.

Ve výtvarné části dbáme na vhodně zvolené materiály, pomůcky a dostatečnou hygienu. Postup by měl být jasný a přehledný. Děti by měly přesně vědět, co se po nich chce. Pro harmonický průběh programu je vhodné mít jeden výrobek hotový, aby děti měly představu konečné práce. Mají mít možnost pracovat samostatně, není zde důležitý výsledek, ale průběh práce.

Hudebně pohybová část slouží k motivaci, uvolnění, ale cíleně i k psychomotorickému vývoji dítěte.

### Záměr – cíl

Je velice důležité umět si odpovědět na otázku, co je naším záměrem, co budeme tvořit, co se budeme učit, k čemu chceme dojít, co rozvíjíme, co posilujeme, co nám program má přinést.

Je zásadní vhodně si vymezit časové rozmezí, není však podmínkou striktně čas dodržet. Jelikož pracujeme s malými dětmi, je nutné si uvědomit, že děti nevydrží u jedné činnosti příliš dlouho, musíme se dětem přizpůsobit natolik, aby se nám nerozutekli, př. nabídneme více aktivit, které si mohou vyzkoušet, k danému tématu zařadíme i písničku, básničku a podobně. Nutné je si rovněž dopředu připravit pomůcky, rekvizity, pomůcky k práci a hygienické potřeby. Jejich skladbu opět volíme ve vztahu k věku dětí.

### Závěrečný rituál

Závěrečný rituál neboli rozloučení slouží k zhodnocení a pochválení. Rozloučení je velice důležité pro přechod do reality a k jiné činnosti. V našem případě se osvědčil opět komunikační kruh, ve kterém proběhlo krátké zhodnocení, nastíní další činnosti nebo rozloučení.

### Zhodnocení

Jde v podstatě o náhled pedagoga na celý průběh programu a sám o sobě je velmi důležitý pro vlastní zamyšlení - co se povedlo, jak to děti zvládly, zda záměr a cíl byly dostatečně naplněny. Můžeme sem zařadit i to, čeho jsme si během programu všimli, zda jsme během improvizace na něco neplánovaně nepřišli a pak si vše důležité zaznamenat.

### Velikost skupiny

Zkušenosti s praxí ukazují, že ideální je skupina v počtu maximálně deseti dětí za účasti jednoho pedagoga (u dětí do tří let je lepší přítomnost dvou pedagogů). Takový kolektiv je dostatečně velký, aby se v něm mohly rozvíjet sociální vztahy a společná práce. Umožňuje poznání jednotlivých dětí a pečlivou pedagogickou práci. Naše skupiny však měly vždy mezi 10-15 dětmi, což bylo někdy technicky náročné.

### Uspořádání skupiny při práci

Při práci se nám osvědčilo základní, typické uspořádání skupiny do kruhu. Podle psychologů je kruh symbolem rovnosti a je tak i podvědomě vnímán. Vytváří symbolickou hranici mezi fiktivním světem hry „uvnitř“ a reálným světem „venku“. Snižuje sociální a věkovou nerovnost, vtahuje nás do hry, potvrzuje naši sounáležitost s dětmi. (Šikulová, Čepičková, Wedlichová, 2005)

Práce s dětmi od 1-3 let je velmi specifická, tyto děti jsou velmi individuální a jedinečné. Prožívají období, kdy se osamostatňují od rodičů (hlavně od matky) a začínají intenzivně prosazovat svá přání. Setkáme se s častým projevem vzdoru a prosazováním samostatnosti. Děti v tomto věku procházejí mnoha změnami, bývají často vzpurné, někdy nejisté nebo

plačtivé. Batolata mohou jeden den určitou činnost odmítat a další den se do ní pustí s nadšením. Při práci s těmito dětmi musíme být maximálně přizpůsobiví a trpěliví. Odměnou nám bude radost ze zkoumání a objevování okolního světa, kterou můžeme s nimi sdílet. (Stančeva, 2007)

### 3.7 Pracovní a výtvarná činnost

Pracovní a výtvarná výchova provází člověka od raného dětství po celý život a rozvíjí jeho osobnost. Děti rády napodobují své blízké, spřízněným člověkem se pro ně stává i vychovatelka v jeslích. Dobře vedená výchova v předškolních zařízeních dává jedincům základy pro jejich další vývoj ve všech oblastech.

Děti v tomto věku berou činnost nejen jako zábavu, ale jako způsob objevování okolního světa. Mnohem víc jsou zaujaty vlastním procesem tvorby než jejím výsledkem. Během činnosti něco nového vytváří, zkouší a objevují. Zažívají při tom pocity radosti i zklamání. Přesto se jedná o důležitou zkušenost na jeho cestě za poznáním. Pro dítě se nic nemění, ať vytvoří změť čar a barevných skvrn, nebo dílo vhodné na výstavu. Je to jen výsledek zábavného procesu, nikoliv hlavní důvod, proč tvoří. (Vágnerová, 2001)

#### Děti ve věku 1-3 roky (Davido, 2001):

Hledají nové zajímavé podněty.

Mají často strach z neznámých lidí.

Postupně zdokonalují jemnou motoriku.

Mají rády zažité rituály, ale dokáží se přizpůsobit.

Jsou ochotné zkoušet různé výtvarné materiály.

Rády pracují s barvou, s modelovací hmotou, rády lepí a otiskují.

Postoj dítěte k pracovní a výtvarné výchově se postupně formuje. Zpočátku se děti do tří let těžko soustředí, ale pod dobrým příkladným vedením se postupně jejich schopnost soustředění rozvíjí. Vyvíjí i svou zručnost, trpělivost, mění se jejich přístup k práci jako takové. Je důležité, aby práce byla systematická a směřovala k určitým cílům. Měla by být také uzavřená do celků, které dávají smysl. (Je proto dobré vytvářet ucelené pedagogické plány a stanovovat si cíle práce.)

Stanovení cílů při pracovní a výtvarné výchově dle Buriánové, Jakoubkové, Nádvorníkové:

Rozvíjet komunikativní a rozumové schopnosti dětí.

Rozvíjet představivost a výtvarné cítění, fantazii.

Rozvíjet zručnost, trpělivost a přístup k práci jako takové.

Prohlubovat účast empatie prostřednictvím spoluúčasti na aktivitě druhých dětí.

Zdokonalovat výtvarnou citlivost pro vztah k detailu a celku v prostoru.

Do přiměřené míry podporovat čistotu a dokonalost výtvarného provedení.

Kultivovat schopnost spolupracovat v kolektivu vrstevníků a komunikovat s nimi.

Zdokonalovat technické výtvarné dovednosti – stříhání, lepení, mačkání, trhaní, muchlání.

Podněcovat smysl pro pořádek a řád věcí, do přiměřené míry podporovat čistotu.

Prozkoumat a zkoušet vlastnosti výtvarného materiálu a technologie zpracování.

Rozvíjet schopnost zklidnění a soustředění.

(Buriánová, Jakoubková, Nádvorníková, 2002)

Výtvarná činnost umožňuje malým dětem zkoumat a objevovat okolní svět. Prožívají při práci nové smyslové zážitky. Je dobré zajistit různé materiály ke zpracování (taktilní vnímání) a za bezpečných podmínek nechat děti samostatně pracovat, aby se rozvíjely. S některými činnostmi a materiály potřebují pomoci, přesto by měly pracovat samostatně, nekopírovat vzory dospělých. (Kohlová, 2008)

Měla jsem možnost pracovat s dětmi ve věku do tří let . Mnoho lidí i pedagogů si myslí, že takto malé děti toho moc nesvedou. My jsme však vyzkoušeli nepřeberné množství výtvarných technik a řadu rozličných materiálů. Naším cílem nebyly nikdy výtvarné práce samy o sobě, ale trénink soustředěnosti, trpělivosti, rozvoj jemné motoriky a výtvarného cítění. Učili jsme děti, jak se s čím pracuje, co se k čemu hodí, takže si pomocí výtvarné a pracovní výchovy osvojily mnohé oblasti všedního života. Ve věku od jednoho do tří let bere člověk výtvarnou činnost spíš jako objevování okolního světa a zároveň jako zajímavou hru. Děti jsou mnohem víc zaujaté procesem vlastní tvorby než výsledkem samotným. Ať vytvoří cokoliv, vždy mají radost. Je pro ně zábavou něco tvořit, aniž by přemýšlely nad důvodem tvorby jako takové. Je to oboustranná práce, radost i zábava.

### **3.8 Tělesná a pohybová výchova**

Vývoj dítěte neurčují pouze jeho dědičné vlohy, ani neprobíhá stejně rovnoměrně ve všech vývojových oblastech. Dítě prochází určitými vývojovými stupni, které se nedají přeskočít. Pomalé kroky konfrontace dítěte s okolím a sebou samým posouvají jeho vývoj dopředu. Nedají se uspíšit ani obejít, jsou velmi individuální. Jejich zanedbání se může dříve nebo později objevit v jednotlivých dovednostech. V prvních letech života dochází k rozvoji nových schopností, které se stanou nejen součástí osobnosti jedince, ale zároveň přispějí i k dalšímu vývoji mozku. Všechny tyto vývojové kroky mají svůj čas a místo v životě. A jsou pro daného jedince nesmírně důležité. Pro individualitu dětí neexistují striktní normy pohybového vývoje. Některé děti v roce běhají a ve dvou chodí po schodech, jiné si dávají na čas a pak vše rychle doženou. Časové rozpětí, v němž se zdravé děti naučí novou motorickou dovednost, má ale své limity, do kterých by to dítě mělo zvládnout, jinak je zapotřebí mu pomoci, aby se mohlo rozvíjet dál. (Allen, 2002, Hermová, 1994)

#### **Pohybový vývoj rozdělení podle Hermové:**

##### První rok - nejdůležitější pro motorický vývoj dítěte

- 3. a 4. měsíc - Neuspořádaný současný pohyb (paže a horní části těla) směrem k předmětu.
- 5. až 8. měsíc - Počátek jistého hmatu. Vývoj ke vzpřímené chůzi. Výchozí pozice je pozice na břiše.
- 3. až 5. měsíc - Poloha na břiše může být samostatně zaujata z pozice na zádech.
- 7. až 9. měsíc - Sezení. Předstupněm je zatažení kolen pod břicho.
- 8. až 9. měsíc – Lezení. Zapojují se paže, nohy se posouvají a pohybují se neuspořádaně.
- 5. až 7. měsíc - Počátek stání s pomocí.
- 10. až 12. měsíc - Stání.
- 9. až 12. měsíc – Plazení. Dítě je perfektně ovládá většinou teprve po zvládnutí vzpřímené



chůze. Nyní se zapojují paže i nohy a pohyb je koordinován postupně stále lépe. Plazení je základem pro pozdější šplhání. Tato forma pohybu vyžaduje vysokou míru pohybové koordinace a posiluje svalový a kosterní systém.

Chůze se vyvíjí asi koncem prvního roku života poté, co se dítě umí samostatně natahovat po předmětech. Začíná dělat kroky do stran, na ně navazují první volné kroky, které jdou ještě velmi do šířky, paže veslují do stran a rovnováha se nedá ještě dlouho udržet.

Některé děti přeskočí plazení a lezení, což nelze považovat za pozitivní, neboť tyto formy pohybu jsou nutné k posílení orgánů a pro vývoj pohybové koordinace. (Hermová, 1994)

Rozhodující pro pohybový vývoj v prvním roce života je proces, při němž se dítě seznamuje se svým okolím. Struktura organismu a zvláště centrálního nervového systému vytváří nezbytné podmínky pro motorický vývoj. Avšak bez okolního světa, který toužíme poznat, bez dostatečné možnosti k aktivnímu seznámení s tímto světem a bez podnětů ze strany dospělých nemohou existovat žádné mnohostranné a neomezené pohybové zkušenosti. (Hermová, 1994, Allen, 2002)

### Pohybový vývoj od 2. do 3. roku

Pozorujeme-li dvou- až tříleté děti, je nám nápadná silná touha po činnosti a pohybu. To je základ pro motorické učení, důležitý proces v socializaci dítěte.

Pohyby malého dítěte nejsou zprvu ještě zaměřeny k nějakému cíli, neboť uvědomělému a účelnému řízení se musí teprve zvládnout naučit. Současně s cíleným pohybem se u malého dítěte vyvíjí také schopnost shromažďovat a uchovávat motorické zkušenosti. Vytváří se tak pohybová paměť, která dítěti umožňuje stavět na právě naučených prvcích, eventuálně přenášet je na různé situace.

Je důležité, aby dítě mělo dostatek podnětů a možností, kde by rozvíjelo svou motoriku.

**Běhání** se rozvíjí zhruba od 2,5 roku. Nejprve dítě běhá s roztaženými pažemi k podpoře rovnováhy. Pozvolna se běh prodlužuje, je rychlejší a paže se pokrčí.

**Šplhání, stoupání.** Malé dítě umí asi od jednoho až 1,5 roku vylézt na žebřík s úzkými příčkami, slézt dolů teprve o něco později. V této době také přelézá s něčí pomocí malé překážky. Volné vystupování a sestupování ovládá asi od 2,5 roku, plynulé přelézání přes bedny a překážky ve 3-4 letech.

**Skákání.** Nejdříve se naučí nízké skoky z nepatrné výšky, asi ve 2 letech. Nohy se odrážejí po sobě. Sounožný skok a přeskokování malých překážek z místa zvládá teprve ve 3-4 roce života. Děti při doskoku dopadají do dřepu a neumějí se ještě hned narovnat. Důležitý je pak především měkký podklad při skákání z větší výšky.

**Házení.** Existují dva způsoby házení - hod jako při házení míčem a hod jako při hře s kuželkami. Původní formu pro obě „techniky“ můžeme pozorovat v prvním roce života, kdy dítě vrhá dolů všechny dosažitelné předměty (hod jako míčem můžeme pozorovat častěji). Oba druhy hodu se uskutečňují nejprve ze zápěstí. Asi ve čtvrtém roce života se do pohybu zapojuje také paže a rameno. Ve 4 až 5 letech se mu daří plynule házet.

**Chytání.** Začátek se formuje asi ve 20 měsících. Dítě natahuje paži dopředu jako kolejnici. Míč, který na ni dospělý položí, se skutálí dolů. Zhruba ve 3 letech dokáže dítě natáhnout paže vůči letícímu míči a chytit ho. Kolem pátého roku se chytání daří relativně bezpečně. Nyní se dá míč zachytit v letu ze vzduchu. Dítě už ho netiskne automaticky k tělu. (Hermová, 1994, Allen, 2002)

#### Vývoj motoriky rukou rozdělení dle Bruhové:

- 1.-3. měsíc - Dítě bere předměty, jen když se dotýkají ruky.
- 3.-4. měsíc - Dítě si hraje s rukama ve střední linii a drží rukou předměty.
- 4.-6. měsíc - Dítě vede předmět ve střední linii a používá současně obě ruce, používá dlaňový úchop.
- 6.-8. měsíc - Dítě strká věci do úst, sahá po předmětech, hází všechno na zem, tahá za oblečení, bouchá věcmi o stůl.

8.-10. měsíc - Dítě uchopuje dávkovanou silou, vede předměty před sebe a zpět.

10.-12. měsíc - Dítě používá ukazováček izolovaně, ohmatává a třese s předměty, bere ze stolu dvě věci.

1,5 roku - Dítě umí věci volně pustit, ovládá příčný úchop směřující dovnitř, jí samo lžičkou, samostatně pije z pohárku, vybaluje to, co je zabalené, ukládá a vybírá věci, tluče předměty o sebe.

2 roky - Dítě se samo svléká z oblečení, samostatně si umývá a utírá ruce, čmárá na papír, otevírá zrcadlo, staví věž s kostek, navléká kroužky na tyč, hází míč neurčitým směrem, dá drobné předměty do skleničky.

2,5 roku - Dítě staví věž ze čtyř kostek, hází míčem s rukama nad hlavou, listuje stránkami v knížce, hnětením modeluje kuličku a hady.

3 roky - Používá příčný úchop s nataženým ukazováčkem, jí vidličkou, chytá velký míč oběma rukama, hází velký míč v určitém směru, kreslí čáru mezi dvěma body, maluje zakulacené tvary, přelévá z pohárku do pohárku, skládá papír, navléká větší korálky na tkaničku. (Bruhová, 2002, Looseová, 2001)

#### Vývoj optické a smyslového vnímání rozdělení dle Santlerové, Sýkorové:

Schopnost vnímat nejrůznější tóny, tvary, barvy, zápachy, materiály, vlastnosti atd. našimi smysly se vyvíjí postupně. Takzvané senzibilní fáze, v nichž si člověk osvojí schopnost vidět, slyšet a hmatat, jsou patrné v prvních 4-5 letech života.

Myšlenkové výkony dětí i dospělých spojené s pozorováním (např. při prohlížení obrázkových knížek nebo při pozorování zvířat) spočívají ve schopnosti našich očí umět fixovat pohyblivé a pevné cíle, tzn. umět je očima (opticky) podržet. Tuto základní formu vidění se musí člověk teprve učit. Podněty z okolí hrají při vývoji optického vnímání rozhodující roli. Dodatečně k vývoji optického vnímání se připojí také koordinace očí a pohybu těla nebo částí těla.

2.-4. měsíc - Dítě sleduje blízké předměty, má dobrou zrakovou kontrolu, fixuje pohledem předmět delší dobu, často ještě sahá vedle.

4.-6. měsíc - Dítě se dívá kolem sebe, vidí předměty a sahá po nich, dívá se oběma očima paralelně, vidí i malé předměty, pozoruje předměty v rukou, zajímají ho pohybující se objekty, dívá se do tváře.

6.-8. měsíc - Dítě střídá objekty fixace, sleduje kutálející se míč, sleduje předměty padající k zemi, zkoumá věci.

8.-10. měsíc - Dítě poznává jednotlivé předměty, pozoruje věci, které vědomě uchopuje.

10.-12. měsíc - Dítě umí uchopit větší korálek, kuličku dvěma prsty, pozoruje své ruce, dotýká se vlastního obrazu v zrcadle, sleduje očima pohybující se osoby.

1,5 roku - Dítě z dálky pozná blízké osoby, rádo si prohlíží obrázkové knížky, pozoruje se v zrcadle, poznává rodiče a sourozence, dává přednost určité hračce.

2 roky - Dítě vytváří obraz ze dvou věcí, ukazuje části těla na panence, přihlíží při stavění věže, aniž by ji chtělo bořit, přiřazuje jednu věc ke druhé, správně otáčí obrázek, umí si představit objekty, které nevidí.

2,5 roku - Dítě roztřídí dva páry obrázků, třídí lžice a vidličky, poznává sousedy a návštěvy.

3 roky - Dítě rozliší jeden od mnoha předmětů, poznává místa, najde ukryté věci, pozná své vlastní oblečení, třídí čajové lžičky a velké lžice, pojmenuje barvu, zasouvá geometrické tvary do příslušných otvorů. (Santlerová, Sýkorová, 1994)

#### Akustické vnímání rozdělení dle Santlerové, Sýkorové:

Už od prvních týdnů života naslouchá kojeneček zvukům ve svém okolí. Chce vyzkoumat, odkud tyto tóny přicházejí a jaký vztah mezi jednotlivými zvuky a určitými předměty nebo osobami existuje. Nemluvně přitom musí rychle otočit hlavou, aby zjistilo směr zvuku a aby očima našlo zdroj zvuku. Kojeneček se učí - ještě předtím, než umí rozeznávat obličejové různé osob - rozlišovat lidi ve svém nejužším okolí podle hlasu a má schopnost podle jeho zabarvení vnímat

citové rozpoložení. To všechno se děje bez chápání významu slov. Než si dítě osvojí řeč, musí udělat spoustu akustických zkušeností. Hlasité a tiché zvuky, jasné a temné tóny nástrojů, různé hlasy zvířat. I když dítě význam slov nejdřív vůbec nechápe, je pro něho důležité, aby s ním osoby v jeho okolí mluvily. Čím aktivnější je řečový kontakt malého dítěte, tím rychleji se může rozvíjet jeho schopnost mluvit. Jeho myšlení je závislé na řeči - člověk myslí ve slovech, ve „vnitřních" slovech a obrazech.

6. měsíc - Dítě poslouchá při rozhovorech, hledá zvuk otáčením hlavy v jeho směru, naslouchá hudbě, u tichého zvuku ses tiší.

12. měsíc - Dítě rozumí významu slov, otáčí hlavu přímo ke zvuku, řídí se jednoduchými výzvami, reaguje na kárání.

1,5 roku - Dítě rychle lokalizuje zvuky, rozumí jednoduchým větám, reaguje na své jméno, dívá se na jmenovanou osobu, chápe, že předměty mají určité názvy.

2 roky - Dítě lokalizuje zvuky v jiné místnosti, ukáže čtyři jmenované věci, rozumí základním pokynům a poslouchá jednoduché příkazy.

2-3 roky - Dítě rozumí krátkým příběhům, písničkám, básničkám, dokáže se naučit písničku a zopakuje dva řádky, uposlechne dva příkazy v jedné větě.

3 roky - Poslouchá příběhy se zájmem, chápe jejich význam.

(Santlerová, Sýkorová, 1994)

### Vývoj expresivní řeči rozdělení dle Santlerové, Sýkorové:

Předpokladem pro rozvoj řeči je kromě jiného schopnost něco vnímat smysly a později se na to rozpomenout. Používáním smyslových nervů se „zapojuje" stále více smyslových drah k mozku. Vzpomínky na něco viděného, slyšeného, ochutnaného nebo pociťovaného se ukládají v mozkových buňkách a dítě může nové smyslové dojmy srovnávat s dojmy, které jsou už zakotveny v paměti, a může je zařazovat. Bez paměti, jejíž schopnost ukládání se v prvních

letech života enormně rozvíjí, nemůže člověk znovu poznat, zařadit a pochopit nic z toho, co slyší, vidí, cítí, čichá nebo ochutnává.

Do 12 měsíců dítě vydává jednotlivé hlásky, projevuje mimiku, směje se nahlas, má proměnlivou sílu hlasu, opakuje vlastní zvuky, žvatlá se střídavou intenzitou a vytrvalostí, opakuje jednotlivé hlásky.

1-2 roky - Dítě se dítě vyjadřuje jednoslovně, žvatlá v rytmu své matky, tvoří věty o dvou slovech.

2-3 roky - Dítě kombinuje dvě až tři slova, verbalizuje děje, ukončuje žvatlání.

3 roky - Dítě vede dlouhé monology, tvoří delší věty.

(Santlerová, Sýkorová, 1994)

Jelikož se jesle stávají pro dítě náhradní rodinou, je dobré, aby pracovníci v těchto zařízeních měli přehled o motorickém vývoji dítěte. Protože to budou oni, kteří povedou jejich první kroky a budou pomáhat formovat jejich další vývoj.

## **4. Praktická část:**

### **4.1 Metody výzkumu**

Byl proveden empirický výzkum metodou porovnávání a měření dvou skupin pomocí standardizovaných testů a jejich numerické vyhodnocení v průběhu jednoho roku v intervalu jednoho měsíce. Komparativní analýza skupin. Byly otestovány děti navštěvující jeslové zařízení a mateřské centrum. Výsledkem bylo porovnání, do jaké míry jsou děti, se kterými se pracuje cíleně každý den v jeslích, šikovnější než děti žijící v domácím prostředí a navštěvující mateřské centrum pouze zájmově.

Při výzkumné práci jsme vycházeli z testů Waltra Strassmeiera, které se používají ke zjištění vývojové a výkonnostní úrovně dětí. Testy vedou k určení vývojového profilu dítěte a dokáží odhalit nedostatky a výkonnostní úroveň v jednotlivých oblastech dovedností. Podle Waltra Strassmeiera hodnoty pro základ těchto testů byly získány pozorováním mnoha dětí a vycházejí s rozvoje myšlení, vnímání a motoriky. Je nutné je považovat za statistické střední hodnoty mnoha možných způsobů vývoje. Testy se používají k diagnostickým účelům u dětí s různým typem postižení, k určení jejich vývojové úrovně. (Strassmeier, 1996)

V našem případě byly testy použity k určení výkonnosti a šikovnosti „zdravých“ dětí., jelikož se předpokládalo, že děti s normálním vývojem budou schopné bez problémů všechny tyto úkoly plnit. Pro náš výzkum byly pouze upraveny. Nezjišťují jen, jestli dítě úkol splní, ale ukazují také na úroveň splnění úkolu. Jednotlivé dovednosti jsou uváděny postupně podle obtížnosti pro vývojové období 2-3 let. Hodnocení je zaměřeno na oblasti sebeobsluhy a sociálního rozvoje, jemnou motoriku, hrubou motoriku, myšlení a vnímání.

### **4.2 Popis skupiny**

Otestovalo se 20 dětí ve věku 24-36 měsíců obou pohlaví, typ pohlaví jsme v těchto testech brali jako bezpředmětný a v závěrečných výsledcích s tímto faktem nekalkulujeme.

Testované děti tvořily dvě skupiny. První skupina (v testu skupina A) byly děti navštěvující jeslové zařízení každý den od pondělí do pátku s celodenním programem. Druhá skupina (v testu skupina B) jsou děti navštěvující mateřské centrum jeden den v týdnu (maximálně pět dnů do měsíce), zbytek času jsou s rodinným příslušníkem na mateřské dovolené. Tyto děti byly vybrány náhodně losováním. Ke každé skupině byly ještě přiřazeny vždy dva náhradníci, kteří splňovali příslušné požadavky a sloužili by tak jako náhrada při dlouhodobém onemocnění nebo odchodu dítěte ze zařízení. To nakonec nebylo využito.

Test je prováděn u dětí od 2 do 3 let. Děti se testují po měsících, vždy když dosáhly příslušného věku, s předpokladem, že lehčí úkoly z předešlých měsíců již bez problémů zvládly.

Testy jsou hodnoceny 1-3 body:

3 body = úkol splní zcela samostatně;

2 body = často zvládne úlohu zcela samostatně, ovšem ne vždy;

1 bod = aby úkol zvládlo, potřebuje pomoci;

0 bodů = dítě úkol není schopné splnit ani s pomocí, není schopné pochopit, co se po něm žádá.

Kritéria pro objektivní hodnocení jsou vypsaná ke každému testu zvlášť a jsou striktně dodržována u všech dětí. Jednotlivci plnili testy vždy v příslušném období svého vývojového věku, podmínky, pomůcky, a úkoly pro jednotlivé testy zůstávaly vždy stejné.

Na konci výzkumu byla data seřazena, porovnána a graficky znázorněna pro jednotlivce, skupiny, dané období a typ testu.

Výzkumná činnost pro diplomovou práci se prováděla v období roku 2008-2010.

#### Pomocí testů jsme sledovali:

- 1 Na jaké vývojové úrovni se dítě nachází.
- 2 Co dokáže, jak je v daném úkolu šikovný, popř. co mu při tom brání.
- 3 Jaké zkušenosti již má.



- 4 Jaká je pohyblivost, motorika a způsob myšlení dítěte.
- 5 Jaké potřeby a zvyklosti dítě má.
- 6 Jaké je jeho sociální prostředí.

### 4.3 Testy použité na výzkum

#### 4.3.1 Test A = sebeobsluha a sociální rozvoj:

##### 1A- 24. měsíc - svléknutí kabátu

Záměr: Dítě by se mělo naučit se svlékat, což je vnímáno jako předstupeň oblékání.

Postup: Dítě se svléká po příchodu z vycházky nebo před odpoledním odpočinkem.

Materiál: Dětský kabátek, bunda, vesta, košile - dostatečně volné, aby bylo svlékání jednoduché.

Cíl: Dítě si svlékne kabátek, bundu bez cizí pomoci.

Hodnocení: 3b - Dítě se svlékne bez cizí pomoci. 2b - Dítě se svlékne s menší dopomocí, př. pomůžeme mu rozepnout zip. 1b - Dítěti se musí z velké části pomoci. 0b - Dítě se neumí samo svléknout, neví jak na to.

##### 2A – 25. měsíc - vyhýbá se zdrojům nebezpečí

Záměr: Vnímání a vyhýbání se zdrojům nebezpečí, s nimiž by se mohlo setkat v domácnosti a na veřejnosti. (Nože jsou ostré, hořící svíčka pálí, kamna jsou horká, auta na ulici jezdí rychle.)

Postup: Dítě se pozoruje při nastražených situacích: nesáhne po nůžkách nechaných na stole, ví, že nesmí chodit ke sporáku, na vycházce se drží kamaráda, ví, že nesmí vbíhat na silnici.

Cíl: Dítě se vyhýbá jednoduchým zdrojům nebezpečí bez výslovného upozornění.

Hodnocení: 3b - Dítě si je nebezpečí vědomo, ani to nezkouší. 2b - Dítě si je nebezpečí vědomo, ale zkouší naši nepozornost. 1b - Dítě ví, ale stále zapomíná. 0b - Dítě význam nebezpečí nechápe.

##### 3A- 26. měsíc - sání slámkou

Záměr: Schopnost sání slámkou se učí jako příprava k pití, ale i ke zlepšení ovládnutí úst při řečové přípravě.

Materiál: Plastiková slámková 30 cm dlouhá, široká 7-10 mm.

Postup: Konec slámky se ponoří do tekutiny, kterou má dítě rádo (šťáva, čaj). V pohárku by

mělo být 5-7 cm kapaliny a pohárek průhledný, aby dítě mohlo pozorovat snižující se hladinu.

Cíl: Dítě saje tekutinu na vyzvání slámkou.

Hodnocení: 3b - Úkol zvládne bez problémů na první pokus. 2b - Úkol zvládne na několikátý pokus, ale sám. 1b - Dítě úkol zvládne na několikátý pokus s dopomocí. 0b - Dítě úkol nezvládne.

#### 4A- 27. měsíc - vyslovení dvou přání

Záměr: Aby dítě bylo schopno projevít svá přání, musí se nejdříve naučit volit mezi konkrétně ukázanými předměty.

Postup: Pozorujeme ho při hraní a práci.

Cíl: Dítě by při hraní mělo během půl hodiny projevít slovně přání, aniž k tomu bylo vyzváno. Řekne si třeba o míč - slovem nebo slovní podobou.

Hodnocení: 3b - Dítě je komunikativní a svá přání projeví. 2b - Dítě projeví svá přání až potom, co se ho zeptáme (často je to problém stydlivých a uzavřených dětí). 1b - Dítěti dáme na výběr z konkrétních věcí, ještě mu je ukážeme. 0b - Dítě se na této úrovni neprojevuje.

#### 5A- 28. měsíc - osušení rukou

Záměr: Koordinace obou rukou, pochopení postupu činnosti, využití všedního dne v konkrétních situacích.

Materiál: Ručník.

Postup: Sledujeme děti při mytí po obědě nebo výtvarné výchově.

Cíl: Dítě si osuší ruce automaticky bez vyzvání, potom co si je umyje.

Hodnocení: 3b - Osuší ruce automaticky, bez vyzvání. 2b - Dítě si usuší ruce ihned po napomenutí. 1b - Musíme ho několikrát napomenout nebo ho postavit před ručník, potom si ale ruce usuší sám. 0b - Dítěti musíme ruce usušit sami.

#### 6A- 29. měsíc - rozdělit se na požádání

Záměr: Aby bylo možné si společně hrát, musí být dítě schopné se s ostatními rozdělit o hračky.

Materiál: Míč, autíčka, libovolné hračky, bonbony.

Postup: Pozorujeme skupinu při hrách. Dítě vedeme k tomu, aby se dělilo o hračky s ostatními, učíme ho, že nejsou jen jeho, ale všech.

Cíl: Dítě se na základě výzvy rozdělí s ostatními.

Hodnocení: 3b - Dítě se na základě výzvy bez problémů rozdělí s ostatními. 2b - Dítě musíme několikrát napomenout. 1b - Dítě několikrát napomeneme a hračku mu musíme názorně vzít a vrátit. 0b - Dítě příkaz nechápe.

### 7A- 30. měsíc - jíme lžící

Záměr: V tomto věku by dítě mělo zvládat jíst samostatně i těžší jídla (polévka, rýže, kompot), tedy samo a bez umazání. Jí kultivovaně, jídlo nevylévá, nehltá, vnímá pojmy jako studený, horký, sladký, kyselý, hodně, málo, přidat, ještě.

Materiál: Talíř, oblíbené jídlo dítěte, lžička.

Postup: Dítě se nají samo lžící. Dokáže si říct o přidání, upozorní, že je jídlo teplé nebo že mu nechutná. Pozorujeme skupinu u jídla.

Cíl: Jídlo probíhá bez pomoci.

Hodnocení: 3b - Dítě jí samo bez dopomoci, komunikuje. 2b - Jí samo, občas se „pobryndá“, komunikuje. 1b - Dítě jí s dopomocí. 0b - Dítě se samo nenají.

### 8A – 31. měsíc - odpočinek na lůžku

Záměr: Především u velmi neklidných dětí by se měla uplatňovat snaha o klid na lůžku, dítě by si v tomto věku mělo uvědomit rytmus denní doby, čas na klid – pohyb, napětí – uvolnění.

Materiál: Koutek na odpočinek, postýlka, polštář – stálé místo pro tyto účely určené, pohádková knížka, plyšák do postele.

Postup: Sledujeme skupinu při odpoledním odpočinku.

Cíl: Dítě je naučené, že v určitou denní dobu (po obědě, po tělesné námaze) je čas odpočinku, na vyzvání si najde svoje místečko a bez protestu se oddá odpočinku. Ať už aktivnímu spánku, nebo klidné relaxaci na lůžku. Je schopno vydržet na určeném místě, nemluvit, klidně ležet a nerušit ostatní.

Hodnocení: 3b - Dítě si jde lehnout, je to pro něj samozřejmost, nesmlouvá. 2b - Dítě si jde

lehnout, ale zkouší, jestli se dané situaci nemůže nějak vyhnout. 1b - Dítě udělá všechno pro to, aby do postele nemuselo, ruší, ale nepláče. 0b - Dítě křičí a pláče, odmítá ležet na lůžku.

#### 9A – 32. měsíc - jíme vidličkou

Záměr: Diferenciace schopností, které se dítě naučilo při jídle lžící.

Materiál: Strava, která se dá dobře nabodnout vidličkou (měkké části zeleniny, ovoce sýr maso), vidlička, talířek.

Postup: Dítě dostane jídlo, které mu chutná, a nají se samo.

Cíl: Dítě je schopno bez pomoci přenést vidličkou z talíře kousky potravy do úst bez toho, aniž by mu upadly a píchlo se vidličkou.

Hodnocení: 3b - Dítě se nají samo, aniž by mu jídlo upadlo a píchlo se vidličkou. 2b - Dítě jí samo, strava mu občas padá. 1b - Dítě jí s dopomocí. 0b - Dítě se vidličkou nenají.

#### 10A – 33. měsíc - svlékání kalhot

Záměr: Dítě by mělo být schopno vlastní sebeobsluhy, dokáže se vysvléknout, když je třeba.

Materiál: Kalhoty, tepláky, spodní kalhotky.

Postup: Svléká se po příchodu z vycházky nebo před odpoledním odpočinkem.

Cíl: Dítě se samo svlékne z kalhot, punčoch.

Hodnocení: 3b - Dítě se svlékne bez cizí pomoci. 2b - Dítě se svlékne s menší dopomocí (rozepneme zip, knoflík). 1b - Dítěti se musí s velké části pomoci. 0b - Dítě se neumí svléknout, neví jak na to.

#### 11A – 34. měsíc - mytí rukou

Záměr: Velmi důležité je dodržení správného sledu jednotlivých kroků.

Materiál: Umyvadlo, stolička k umyvadlu, když dítě nedosáhne, mýdlo, ručník.

Postup: Pozorujeme skupinu při mytí rukou po obědě nebo výtvarné výchově.

Cíl: Dítě si umyje ruce bez cizí pomoci – pustí si vodu, namydlí ruce, opláchně, nakonec se utře.

Hodnocení: 3b - Dítě si myje ruce automaticky a správně. 2b - Dítě si umyje správně ruce

po upozornění. 1b - Dítě si umyje ruce po tom, co ho o to několikrát požádáme a dojdeme s ním k umyvadlu, popřípadě mu pomůžeme. 0b - Dítě si neumí umýt ruce.

#### 12A – 35. měsíc - posadí se na nočník nebo malý záchod

Záměr: Dítě musí pochopit souvislost mezi nucením k močení a posazením se na nočník.

Materiál: Dětský nočník, záchod.

Cíl: Dítě si řekne, kdy musí jít na nočník, a potřebu udělá.

Hodnocení: 3b - Dítě si řekne a nepočůrá se. 2b - Dítě si řekne, ale musí mu to být občas připomenuto. 1b - Dítě se nepočůrá jen tehdy, když ho pravidelně dáváme na nočník. 0b - Dítě není schopné chodit bez plen.

#### 13A – 36. měsíc - pomoc v domácnosti

Záměr: Dítě by mělo napodobovat určité úlohy a činnosti a ztotožňovat se s dospělými osobami.

Postup: Pozorujeme skupinu při hrách, stavíme je do různých situací.

Materiál: Dětská kuchyňka, žehlicí prkno, žehlička, oblečky na panenku, košťátko, lopatka.

Cíl: Dítě se pokouší samovolně simulovat pomoc v domácnosti s pomůckami a přístroji, které jsou mu k dispozici.

Hodnocení: 3b - Dítě si interaktivně hraje, dokáže se zapojit do hry s ostatními, zná využití předmětů k domácím pracím. 2b - Dítě si hraje jen po tom, co ho k tomu vyzveme. 1b - Dítě si hraje po tom, co ho k tomu vyzveme a ukážeme mu, co má dělat. 0b - Dítě význam těchto her nevnímá.

(Strassmeier, 1996)

### **4.3.2 Test B vývoj jemné motoriky**

#### 1B – 24. měsíc - házení drobných předmětů do skleničky.

Záměr: Cvičení koordinace ruka – oko – motorika.

Materiál: Sklenky od přesnídávek s uzávěrem, fazole hrášek těstoviny. Dítě má po předvedení za úkol naházet do sklenky luštěniny, těstoviny a skleničku uzavřít.

Cíl: Dítě vkládá do sklenice bez pomoci předložený materiál. Nádobu nakonec zavře.

Hodnocení: 3b - Dítě vkládá do sklenice bez pomoci předložený materiál. 2b - Dítě potřebuje těstoviny podávat, pak úkol splní. 1b - Dítě se snaží, do sklenice se dostane jen část těstovin. 0b - Dítě nechápe, co se po něm chce.

#### 2B – 25. měsíc - stavění věže z šesti kostek

Záměr: Dítě se musí učit ovládat pohyby svých rukou a dokázat opatrně stavět kostky jednu na druhou, zlepšení koordinace oko- ruka.

Materiál: Dvanáct kostek ve tvaru krychle.

Cíl: Na výzvu dítě postaví bez pomoci věž z šesti kostek.

Hodnocení: 3b - Dítě postaví šest kostek na sebe, aniž by mu spadly. 2b - Dítě postaví 6 kostek na několikátý pokus. 1b - Dítě postaví alespoň 4 kostky. 0b - Dítě není schopné splnit úkol.

#### 3B – 26. měsíc - kreslení čar podle vzoru

Záměr: Dítě by mělo pozorovat pohyby při kreslení a napodobovat vedení čáry shora dolů. (Převod vjemů do cíleného pohybu a přesnější vnímání)

Materiál: Pastelky, křídly, voskovky, papír.

Cíl: Dítě namaluje podle vzoru bez pomoci svislé čáry.

Hodnocení: 3b - Dítě maluje bez pomoci podle vzoru. 2b - Dítě maluje bez pomoci, ne vždy se mu čára povede. 1b - Dítě maluje s pomocí (nejdříve mu vedeme ruku, potom to udělá samo, maluje čáry, ale ne přímo svislé). 0b - Dítě není schopné úkol splnit.

#### 4B – 27. měsíc - obracení stránek

Záměr: Dítě by se mělo stát samostatnější při prohlížení knížky, motorika – trpělivost.

Materiál: Obrázková kniha.

Cíl: Dítě je schopno otáčet pět stránek knížky po sobě bez pomoci.

Hodnocení: 3b - Dítě je schopno samo otočit 5 stran po sobě jednotlivě. 2b - Dítě obrací stránky náhodně po několika listech. 1b - Dítě si samo prohlížet nedokáže, potřebuje pomoci. 0b - Dítě nechápe, co se po něm žádá.

#### 5B – 28. měsíc - chytání míče

Záměr: Dítě by mělo očima sledovat kutálející se míč a svůj pohyb přizpůsobit tomu, že předmět chytne.

Materiál: Velký míč. Kutálíme si v herně v kroužku. Dítě by mělo míč chytnou několikrát z více pokusů.

Cíl: Dítě bez pomoci chytne kutálející se míč.

Hodnocení: 3b - Dítě bez pomoci a s jistotou chytne kutálející se míč. 2b - Dítě chytne kutálející se míč, ale ne vždy se mu ho povede udržet. 1b - Dítě se míče dotkne, ale není schopné ho udržet, míč se mu odkutálí. 0b - Dítě nechápe, co se po něm chce.

#### 6B – 29. měsíc - stavění kostek

Záměr: Dítě objevuje, že skládáním jednotlivých prvků vzniká něco nového, tím rozvíjí své tvůrčí schopnosti.

Materiál: Stavebnice konstrukční hračky.

Cíl: Dítě staví různé předměty nejméně z osmi samostatných kostek z vhodné stavebnice.

Hodnocení: 3b - Dítě staví různé předměty nejméně z 8 samostatných kostek. 2b - Dítě potřebuje pomoci - podat kostku, slovní podporu. 1b - Dítě staví kostky náhodně, ale nesleduje tím žádný cíl. 0b - Dítě nechápe, co se po něm chce.

#### 7B – 30. měsíc - navlékání korálků

Záměr: Procvičování koordinace oko - ruka a schopnost provlékat tenký předmět otvorem.

Materiál: Osm korálků o průměru 1 cm a šňůrka s plastickým zakončením (tkanička).

Cíl: Dítě dokáže navléknout bez pomoci čtyři korálky na šňůrku, bez cizí pomoci.



Hodnocení: 3b - Dítě je schopno navléknout 4 korálky bez pomoci. 2b - Dítě navlékne 4 korálky s pomocí. 1b - Dítě navlékne alespoň 1 korálek. 0b - Dítě není schopno úkol splnit.

#### 8B – 31. měsíc - skládání papíru

Záměr: Při tomto cvičení musí ruce vykonávat různé pohyby. Jedna ruka drží pevně papír, druhá pracuje, projevují se zde již první známky laterality.

Materiál: Listy papíru.

Cíl: Dítě složí bez pomoci papír po předchozím předvedení.

Hodnocení: 3b - Dítě úkol splní bez problému. 2b - Dítě úkol splní se slovní a vizuální pomocí. 1b - Dítě úkol splní s manuální dopomocí na několikátý pokus, úkolu rozumí. 0b - Dítě není schopné úkol splnit, nechápe, co se po něm chce.

#### 9B – 32. měsíc - správné držení pastelky

Záměr: Za správného uchopení při kreslení se procvičuje držení ruky.

Materiál: Velké kreslicí tužky, papír.

Cíl: Dítě drží při svých pokusech o kreslení tužku správně.

Hodnocení: 3b - Dítě si vezme tužku automaticky správně a kreslí. 2b - Dítě si neumí vzít správně tužku, ale po umístění do jeho ruky je schopno s tužkou správně kreslit. 1b - Dítě neumí tužku správně držet a čmárá. 0b - Dítě není schopné úkol splnit, neumí zacházet s pastelkami.

#### 10B – 33. měsíc - práce s štětcem

Záměr: Procvičujeme správný úchop a manipulaci se štětcem – namáčení do vody, do barvy.

Materiál: Tlusté štětce, barvičky, voda v kalíšku, tvrdý papír.

Cíl: Dítě drží správně štětec a ví, jak ho používat – máčí ho do vody, poté do barvy.

Hodnocení: 3b - Dítě správně drží a používá štětec. 2b - Dítě drží správně štětec, se slovní dopomocí úkol zvládne. 1b - Dítěti se musí štětec upravovat v ruce, maluje. 0b - Dítě není schopné úkol splnit, neumí zacházet se štětcem.

#### 11B – 34. měsíc - vymalování

Záměr: Z čmárání, je cílený pohyb, kterým se vybarví plocha jednoduchého tvaru.

Materiál: Velké omalovánky s jednoduchými motivy, pastelky, voskovky.

Cíl: Dítě je schopno vymalovat silně ohraničenou plochu. Je dobrý motiv, který dítě vymalovává, obtáhnout tlustým fixem.

Hodnocení: 3b - Dítě vymaluje silně ohraničenou plochu, aniž by výrazně přetahovalo. 2b - Dítě přetahuje, drží se ale motivu. 1b - Dítě se snaží, přetahuje a motiv není schopné vybarvit celý. 0b - Dítě úkol nechápe a jen po papíře čmárá.

#### 12B – 35. měsíc - vytvarování válečku z „modelíny“

Záměr: Dítě získává hmatové zkušenosti, musí dokázat provést pohyb „tam“ a „zpět“.

Poznává, že měkké materiály mohou být tvarovány.

Materiál: Modelovací hmota, těsto, hlína.

Cíl: Dítě bez pomoci vyválí kousek modelovací hmoty do podoby válečku nebo hada.

Hodnocení: 3b - Dítě bez pomoci vyválí kousek modelovací hmoty do podoby válečku. 2b - Dítě nevyválí přímo hada, ale samostatně pracuje s modelovací hmotou. 1b - Dítě u práce vydrží jen s cizí pomocí, nedokáže příliš cíleně pracovat. 0b - Dítě není schopné spolupracovat ani nejeví o práci zájem.

#### 13B – 36. měsíc - stříhání nůžkami

Záměr: Koordinace palce a prostředníčku.

Postup: Dítě má za úkol nastříhat papír (vhodný je nějaký obrázek) na větší kousky. Můžeme dítěti pomoci přidržením papíru.

Cíl: Dítě dokáže stříhat nůžkami účelově bez pomoci.

Hodnocení: 3b - Dítě dokáže stříhat nůžkami bez pomoci. 2b - Dítě dokáže stříhat nůžkami s pomocí podržení papíru. 1b - Dítě ví, jak s nůžkami zacházet, stále mu to ale nejde, není schopné papír rozstříhat. 0b - Dítě nedokáže vůbec s nůžkami pracovat, neví, co se po něm chce.

(Strassmeier, 1996)

### **4.3.3 Test C vývoj hrubé motoriky**

#### 1C - 24. měsíc - běhání

Záměr: Automatizace pohybové koordinace běh.

Postup: Hra na honěnou – běh koordinace v prostoru, kontrola okolí.

Cíl: Dítě běhá na vyzvání bez pomoci a podpory.

Hodnocení: 3b - Dítě běhá na vyzvání bez pomoci a podpory. 2b - Dítě běhá až po tom, co ho někdo začne honit. 1b - Dítě běhá po tom, co ho začne někdo honit u hry, ale nevydrží – odejde dělat něco jiného. 0b - Dítě nereaguje, ani pokud ho někdo začne honit, neví, co se po něm chce.

#### 2C – 25. měsíc - kopnutí míče bez držení

Záměr: Dítě si udrží rovnováhu, i když bude stát přechodně na jedné noze a provede nárazový pohyb.

Materiál: Míč.

Cíl: Dítě dokáže kopnout do míče bez předchozího předvedení, aniž se při tom něčeho drží, neztratí rovnováhu, trefí se do míče.

Hodnocení: 3b - Dítě úkol bez problémů splní. 2b - Dítě si není jisté, občas ztratí rovnováhu, kope samo. 1b - Dítěti musíme pomoci držet rovnováhu. 0b - Dítě není schopné úkol splnit, nechápe zadaný úkol.

#### 3C – 26. měsíc - lezení

Záměr: Dítě by mělo zvládnout lézt na překážky, aby si získalo představu o prostoru.

Materiál: Lavičky, stoličky, překážky. Herna, tělocvična. Postaví se překážková dráha.

Cíl: Dítě leze na překážky nebo je přelézá, odhadne, kam může a kam ne, požádá o pomoc.

Hodnocení: 3b - Dítě leze na překážky nebo je přelézá samo bez pomoci. 2b - Dítě leze na překážky, někde si řekne o pomoc. 1b - Dítě leze na překážky jen s dopomocí, samo se do ničeho nepouští. 0b - Dítě se bojí, ani s dopomocí nechce lezení přes překážky zkusit, nebo neví, co se po něm chce.

#### 4C -27. měsíc - hra na bobečku

Záměr: Položte hračku na podlahu, sedněte si k ní do dřepu. Hrajte si a vyzvěte dítě, aby si hrálo s vámi.

Materiál: Hračky podle zájmu dítěte.

Cíl: Dítě by se mělo udržet ve dřepu bez podání ruky po dobu 30s bez pomoci rukou na udržení rovnováhy.

Hodnocení: 3b - Dítě úkol splní, nedělá mu problém. 2b - Dítě si je nejisté, občas spadne. 1b - Dítě se posadí do bobečku, ale nevydrží s rovnováhou a spadne. 0b - Dítě není schopné úkol splnit, neví, co se po něm žádá.

#### 5C – 28. měsíc - chůze do schodů

Záměr: Po stoupání do schodů dítě využívá střídání nohou (nepřisouvá je k sobě).

Materiál: Schody se zábradlím.

Cíl: Dítě dokáže vystoupat osm schodů s přidržováním za zábradlí. Na každý stupeň schodů pokládá pouze jednu nohu.

Hodnocení: 3b - Dítě dokáže vystoupat osm schodů s přidržováním za zábradlí. 2b - Dítě vystoupá správně s dopomocí prvních několik schodů a pak si pomůže přisouváním nohou. 1b - Dítě vystoupá, ale nestřídá nohy, vyžaduje dopomoc. 0b - Dítě není schopné chodit jakkoliv po schodech nahoru.

#### 6C – 29. měsíc - sestup po schodech

Záměr: Dítě by mělo získat jistotu při sestupování ze schodů.

Materiál: Schody se zábradlím

Cíl: Dítě dokáže při přidržování se zábradlí, ale jinak bez pomůcek, sejít dolů osm schodů bez přisouvání nožiček k sobě.

Hodnocení: 3b - Dítě dokáže sestoupit osm schodů s přidržováním za zábradlí. 2b - Dítě sejde správně s dopomocí prvních pár schodů a pak si pomůže přisouváním nohou. 1b - Dítě sejde, ale nestřídá nohy, vyžaduje dopomoc. 0b - Dítě není schopné chodit jakkoliv po schodech dolů.

#### 7C – 30. měsíc - cvičení s říkadly

Záměr: Koordinace v prostoru schopnost opakovat.

Materiál: Tělocvična, herna, pomůcky na cvičení.

Postup: Vychovatelka předcvičuje známá pohybová cvičení s říkadly, děti po ní opakují.

Cíl: Dítě je schopné cvičit podle názorné ukázky.

Hodnocení: 3b - Dítě je schopné cvičit podle názorné ukázky, samo a bez problémů. 2b - Dítě cvičí podle ukázky, je nutné ještě slovního vedení. 1b - Dítě cvičí, jen když se mu pomůže – pomůžeme mu dát ruce nahoru. 0b - Dítě nechápe, co se po něm chce.

#### 8C - 31 .měsíc - skákání

Záměr: Zlepšení koordinace trupu nohou a rukou.

Materiál: Malá trampolína.

Cíl: Dítě dokáže poskakovat na obou nohou současně bez podpory na zemi i na trampolíně.

Hodnocení: 3b - Dítě dokáže poskakovat na obou nohou současně bez pomoci. 2b - Dítě dokáže poskakovat na obou nohou současně, dělá chyby. 1b - Dítě dokáže poskakovat jen s dopomocí. 0b - Dítě není schopné úkol splnit ani s dopomocí, neví, co se po něm chce.

#### 9C – 32. měsíc - chůze po špičkách

Záměr: Při chůzi po špičkách se váha přesouvá dopředu, což vede k posilování zadních svalových skupin. Dítě získává větší jistotu při vyrovnávání rovnováhy.

Cíl: Dítě dokáže jít několik kroků o špičkách.

Hodnocení: 3b - Dítě dokáže jít několik kroků na špičkách samo bez dopomoci a jistě. 2b - Dítě dokáže jít několik kroků, vždy se mu to ale nepodaří. 1b - Dítě dokáže jít po špičkách jen s dopomocí. 0b - Dítě není schopné úkol splnit ani s dopomocí.

#### 10C – 33 .měsíc - cvičení s říkadly 2

Záměr: Koordinace v prostoru, procvičování paměti.

Materiál: Tělocvična, herna, pomůcky na cvičení.

Postup: Na vyzvání dítě samo bez ukázky předvede nějaké pohybové říkadlo.

Cíl: Dítě je schopné samostatně zacvičit.

Hodnocení: 3b - Dítě je schopné samostatně zacvičit. 2b - Dítě cvičí po tom, co se mu to

předvede, zvládne to samo. 1b - Dítě cvičí jen se slovní dopomocí. 0b - Dítě není schopné daný úkol splnit.

#### 11C – 34. měsíc - stoj na jedné noze

Záměr: Zlepšení rovnováhy, zkusíme v rámci cvičení.

Cíl: Dítě dokáže 2s stát na jedné noze.

Hodnocení: 3b - Dítě dokáže stát bez problémů na jedné noze. 2b - Dítě to zvládne samo na několikátý pokus. 1b - Dítě dokáže stát na jedné noze pouze s dopomocí. 0b - Dítě není schopné úkol splnit ani s dopomocí.

#### 12C – 35. měsíc- jízda na tříkolce

Záměr: Koordinace činnosti obou nohou (jednu ohýbat, druhou natahovat).

Materiál: Tříkolka - traktůrek.

Postup: Na hřišti nebo v tělocvičně vytyčíme jednoduchou dráhu. Děti si ji mohou zkusit projet nanečisto a při zkušební jízdě opravujeme chyby.

Cíl: Dítě dokáže na tříkolce vhodné velikosti bez pomoci projet krátkou dráhu.

Hodnocení: 3b - Dítě dokáže na tříkolce bez pomoci projet krátkou dráhu. 2b - Dítě jede na tříkolce, projede trať s pomocí slovních pokynů. 1b - Dítě si není v jízdě na tříkolce jisté, musí se mu pomáhat zatáčet, aby projelo trať. 0b - Dítě není schopné úkol splnit ani s dopomocí.

#### 13C – 36. měsíc - chytání míče s ohnutými pažemi

Záměr: Dítě by mělo sledovat letící míč a svůj pohyb přizpůsobit tomu, že předmět chytne.

Materiál: Velký míč. Házíme si v herně z malé vzdálenosti.

Cíl: Dítě bez pomoci chytne letící míč s ohnutými pažemi.

Hodnocení: 3b - Dítě bez pomoci chytne letící míč. 2b - Dítě chytne letící míč, ne vždy ho udrží. 1b - Dítě se míče dotkne, ale není schopné ho fixovat, míč mu odletí. 0b - Dítě není schopné úkol splnit, nedokáže míč při hře ani sledovat.

(Strassmeier, 1996)

#### **4.3.4 Test E Myšlení vnímání**

##### 1E – 24. měsíc - pochopení pojmu „více“, vzít a dát

Záměr: Pochopení pojmů jeden mnoho – víc.

Materiál: Dobroty k jídlu, hračky.

Cíl: Dítě si dokáže spojit představu s pojmem „více“. Jestliže chce skutečně něčeho víc dostat nebo dát, většinou na základě dotazu. (Podej mi jednu kostku, podej mi víc kostek.

Při nasypaných bonbonech v ruce – Vezmi si jeden bonbon. Chceš ještě jeden bonbon?)

Děti testujeme při hře a rozdávání odměn. (Dáš kamarádovi?)

Hodnocení: 3b - Dítě plně chápe pojem vzít, dát a chtít víc, vzít si jen jednu věc, přání a příkaz dospělého respektuje, nebere si víc, než je mu dovoleno, umí se rozdělit. 2b - Dítě chápe všechny pojmy, přesto příkaz ne vždy poslechne, ale na vyzvání se opraví. 1b - Dítě chápe, co se po něm chce, ale přání dospělého nerespektuje. 0b - Dítě nechápe vůbec význam těchto pojmů.

##### 2E – 25. měsíc - pochopení pojmu „mně“ a „můj“

Záměr: V dítěti rozvíjíme představu vlastnictví jako součást uvědomění si sebe.

Materiál: Části oblečení, vlastní hračky.

Postup: Ptáme se dětí: Čí jsou tyhle tepláčky? Čí je tohle medvídek? Dítě dokáže rozeznat své věci od věcí kamarádů a přihlásit se o ně.

Cíl: Dítě dokáže rozeznat své věci a prohlásit o nich, že jsou jeho („moje“, patří „mně“).

Hodnocení: 3b - Dítě rozeznává své věci a věci svých kamarádů. 2b - Dítě pozná své věci, pokud se splete, opraví se. 1b - Dítě potřebuje poradit, i když své věci pozná, vezme si cizí, není to pro něj důležité. 0b - Dítě nechápe význam těchto pojmů.

##### 3E – 26. měsíc - pojem kruhu čtverce a trojúhelníka

Záměr: Rozvoj tvarové představivosti.

Materiál: Piktogramy – čtverec, trojúhelník, kruh, a krabička s příslušnými otvory.

Cíl: Dítě na vyzvání ukáže příslušné tvary a umístí je do správných otvorů nebo obrázků na desce.

Hodnocení: 3b - Dítě dokáže správně přiřazovat tvary k příslušným otvorům, s jistotou na

první pokus umí tvary pojmenovat, přiřadí je i k obrázkům na desce. 2b - Dítě udělá chybu, ale vědomě se opraví. 1b - Dítě zkouší tvary tak dlouho, až se mu je podaří procpat na správná místa. 0b - Dítě zadaný úkol nechápe.

#### 4E – 27. měsíc - pochopení pojmu 1-2-3

Záměr: Dítě dokáže rozlišit množství 1-2-3.

Materiál: Kostky, auta.

Postup: Před dítě se postaví tři hromádky po 1-2-3 kostkách nebo autech.

Cíl: Dítě ukáže na vyzvání postupně - „kde jsou 2 kostičky“, „kde je 1 kostička“, „kde jsou 3 kostičky“.

Hodnocení: 3b - Dítě ukáže na správné hromádky a je si úkolem jisto, dokáže je samo přepočítat. 2b - Dítě ukáže, pokud udělá chybu, opraví se. 1b - Dítě je schopné určit hromádky s pomocí, nedokáže si hromádky přepočítat. 0b - Dítě danému úkolu nerozumí.

#### 5E – 28. měsíc - přiřazení tří dvojic obrázků

Záměr: Vzájemné přiřazení stejných obrázků.

Materiál: Barevné obrázky hračky.

Cíl: Dítě dokáže správně přiřadit tři obrázky k odpovídajícím předlohám.

Hodnocení: 3b - Dítě splní úkol bezchybně. 2b - Dítě může udělat jednu chybu, kterou si vědomě opraví. 1b - Dítě zvládne úkol jen s pomocí. 0b - Dítě nechápe, co se po něm žádá.

#### 6E – 29. měsíc - nalézání schovaných předmětů

Záměr: Rozlišování postupného hledání schovaných předmětů na různá střídající se místa.

Materiál: Hračky dítěte.

Cíl: Dítě dokáže bez pomoci nalézt dvě věci schované před jeho očima. Provádíme v herně ve známém prostředí.

Hodnocení: 3b - Dítě dokáže bez pomoci nalézt dvě věci schované před jeho očima. 2b - Dítě dokáže s pomocí nalézt dvě věci schované před jeho očima. 1b - Dítě není schopné schované věci najít, ale ví, co se po něm chce, a hledá. 0b - Dítě nechápe zadaný úkol.



### 7E – 30. měsíc - poznávání barev

Záměr: Dříve než dítě barvy umí pojmenovat, mělo by je umět přiřadit.

Materiál: Červené, modré, žluté a zelené míčky, krabice se stejným barevným označením (použity krabice se stejným barevným vnitřkem).

Postup: Necháme dítě při hře, aby míčky roztřídilo do příslušných krabic podle barev.

Cíl: Dítě dokáže vytřídit míčky podle barev.

Hodnocení: 3b - Dítě dokáže vytřídit míčky podle barev samo, bez pomoci. 2b - Dítě vytřídí míčky se slovní dopomocí, pokud udělá chybu, opraví se. 1b - Dítě vytřídí alespoň dvě barvy samo. 0b - Dítě nechápe zadaný úkol.

### 8E – 31. měsíc - pochopení pojmu „na“, „pod“, „do

Záměr: Rozvíjení prostorových pojmů.

Materiál: Medvídek, autíčko, stoleček, lžička, auto, krabice.

Cíl: Dítě dokáže položit předmět, kam mu řekneme. Lžičku na stůl, medvídka na židli, kostku do nákladního auta, auta do krabice, panenku do kočárku, hračku pod stůl. (Podej hračku, která je na, pod stolem...)

Hodnocení: 3b - Dítě dokáže vzít cíleně a bez pomoci předmět a zase ho někam umístit. 2b - Dítě dokáže vzít cíleně a bez pomoci předmět a zase ho někam umístit, pokud udělá chybu, opraví se. 1b - Dítě dokáže úkol splnit pouze s pomocí. 0b - Dítě není schopné úkol splnit ani s pomocí, nechápe, co se po něm chce.

### 9E – 32. měsíc - poznávání užitečných předmětů

Záměr: Tvoření shrnujících pojmů.

Materiál: Jablko, bonbony, čaj, čepice, tričko, boty, lopatička kyblíček na písek.

Cíl: Dítě dokáže roztřídit předměty podle kritérií - věci na nošení, k jídlu, věci na hraní.

Hodnocení: 3b - Dítě dokáže roztřídit alespoň 6 předmětů, nepotřebuje k tomu pomoc. 2b - Dítě dokáže roztřídit předměty, pokud udělá chybu, vědomě se opraví. 1b - Dítě dokáže

roztřídit předměty pouze s pomocí. 0b - Dítě není schopné úkol splnit ani s pomocí, nechápe, co se po něm chce.

#### 10E – 33. měsíc - skládání kostek do jedné řady

Záměr: Rozvíjení prostorové představivosti.

Materiál: Kostky různých tvarů, nákladní auto, při hře má dítě za úkol postavit trať - silnici pro auto.

Cíl: Dítě dokáže položit osm kostek za sebe do řady.

Hodnocení: 3b - Dítě dokáže položit 8 kostek za sebe do řady bez pomoci. 2b - Dítě dokáže kostky položit s pomocí slovních pokynů. 1b - Dítě dokáže položit několik kostek, s výraznou dopomocí. 0b - Dítě není schopné úkol splnit ani s pomocí, neví, co se po něm žádá.

#### 11E – 34. měsíc - přiřazování barev

Záměr: Dítě by mělo umět přiřazovat charakteristické barvy k určitým věcem.

Materiál: Obrázky, kartičky s barvami. Dítě dostane za úkol přiřadit: srdíčko - červená, tráva - zelená, žlutá - sluníčko, modrá - obláčky s deštěm.

Cíl: Dítě dokáže správně přiřadit charakteristické barvy k obrázkům.

Hodnocení: 3b - Dítě dokáže správně přiřadit charakteristické barvy k obrázkům bez pomoci a bez chyb. 2b - Dítě dokáže správně přiřadit charakteristické barvy k obrázkům, dělá chyby, ale opraví se. 1b - Dítě ví, co má dělat, ale potřebuje pomoci, dělá chyby. 0b - Dítě nechápe co, se po něm chce.

#### 12E – 35. měsíc - vnímání jednotlivých částí těla

Záměr: Dítě by mělo vnímat dotykové podněty na různých částech těla. Tím se podporuje rozvoj dětských znalostí lidského těla.

Materiál: Míčky, štětec.

Cíl: Dítě ukáže se zavřenýma očima na část těla, které se někdo dotkl, a pojmenuje ji.

Hodnocení: 3b - Dítě ukáže vždy správně a správně pojmenuje. 2b - Dítě ukáže, může se splést, ale opraví se. 1b - Dítě dokáže úkol splnit pouze s pomocí, často špatně

pojmenovává části těla. 0b - Dítě není schopné úkol splnit ani s pomocí.

### 13E – 36. měsíc - pochopení významu předmětů

Záměr: Dokáže určit použití tří předmětů.

Materiál: Konkrétní předměty – lžíce, hřeben, kartáček, hrneček, košťátko lopatička, hrnec vařečka.

Cíl: Dítě dokáže říct, k čemu tyto předměty používáme. Během hry je předvede.

Hodnocení: 3b - Dítě bez chyby řekne, k čemu dané předměty používáme, umí je použít. 2b

- Dítě dokáže předměty určit, pokud udělá chybu, opraví se. 1b - Dítě potřebuje pomoci. 0b

- Dítě není schopné splnit úkol ani s pomocí.

(Strassmeier, 1996)

## 5. Výsledky výzkumu

Otestovalo se 20 dětí rozdělených do dvou skupin ve věku 24-36 měsíců. Děti se testovaly po měsících, vždy když dosáhly příslušného věku.

Testy byly hodnoceny 1-3 body:

3 body = úkol splní zcela samostatně;

2 body = často zvládne úlohu zcela samostatně, ovšem ne vždy;

1 bod = aby úkol zvládlo, potřebuje pomoci;

0 bodů = dítě úkol není schopné splnit ani s pomocí, není schopné pochopit, co se po něm žádá.

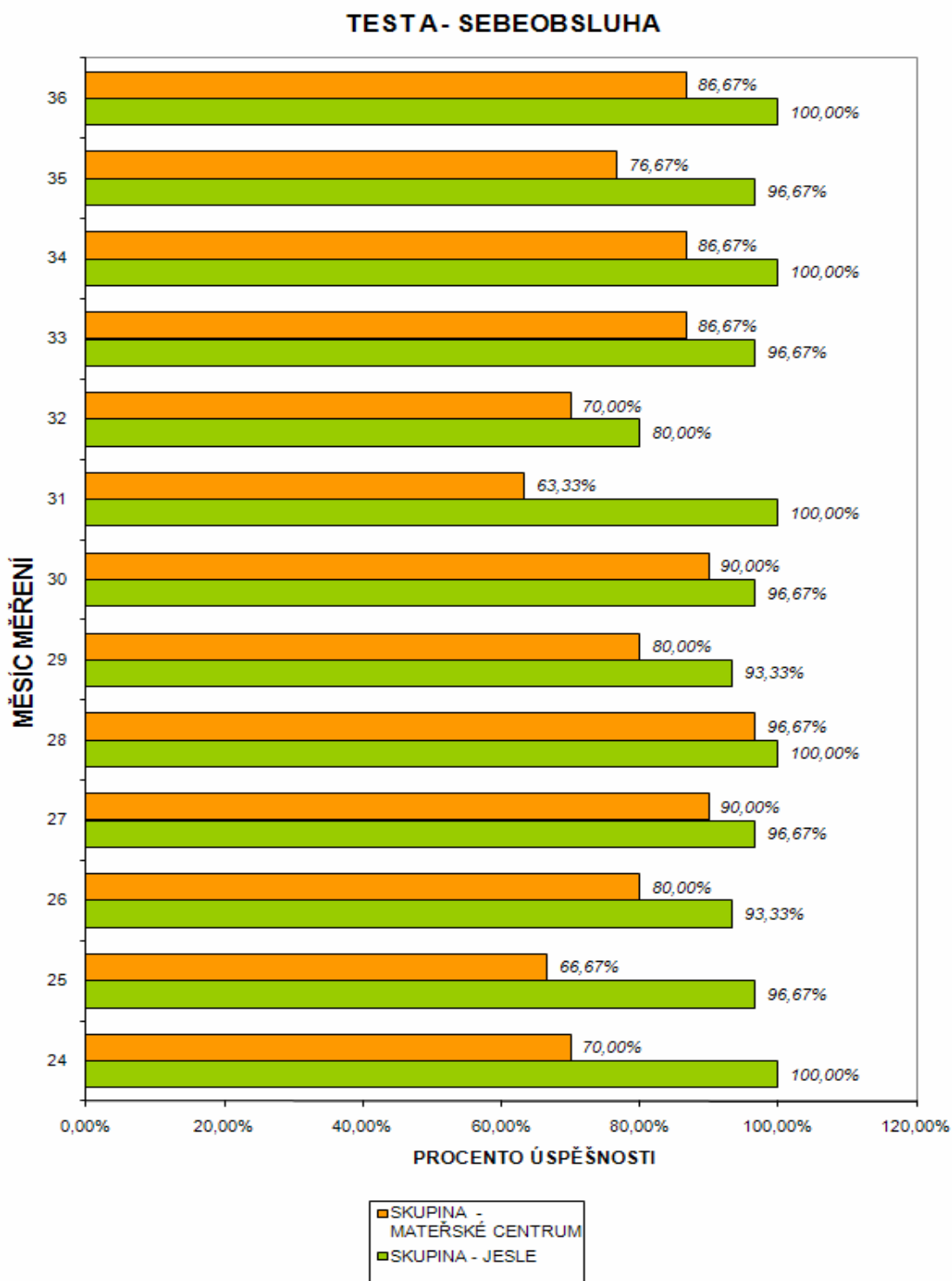
Data byla seřazena, porovnána a graficky znázorněna pro jednotlivce, skupiny, dané období a typ testu.

Z níže znázorněných tabulek je dle bodového hodnocení možno vyčíst:

- 1 Na jaké vývojové úrovni se dítě nachází.
- 2 Co dokáže, jak je v daném úkolu šikovné.
- 3 Jaké zkušenosti již má.
- 4 Jaká je pohyblivost, motorika a způsob myšlení dítěte.

SKUPINA 1 - jesle	TEST A - sebeobsluha												
měsíc	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
proband 1	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3
proband 2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
proband 4	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3
proband 5	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
proband 6	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
proband 7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 8	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
proband 9	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3
proband 10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
procento úspěšnosti	100,00%	96,67%	93,33%	96,67%	100,00%	93,33%	96,67%	100,00%	80,00%	96,67%	100,00%	96,67%	100,00%
SKUPINA 2 - mateřské centrum	TEST A - sebeobsluha												
měsíc	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
proband 1	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3
proband 2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2
proband 3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
proband 4	1	1	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3
proband 5	1	2	2	3	3	2	3	1	3	3	3	2	3
proband 6	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3
proband 7	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3
proband 8	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2
proband 9	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2
proband 10	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3
procento úspěšnosti	70,00%	66,67%	80,00%	90,00%	96,67%	80,00%	90,00%	63,33%	70,00%	86,67%	86,67%	76,67%	86,67%

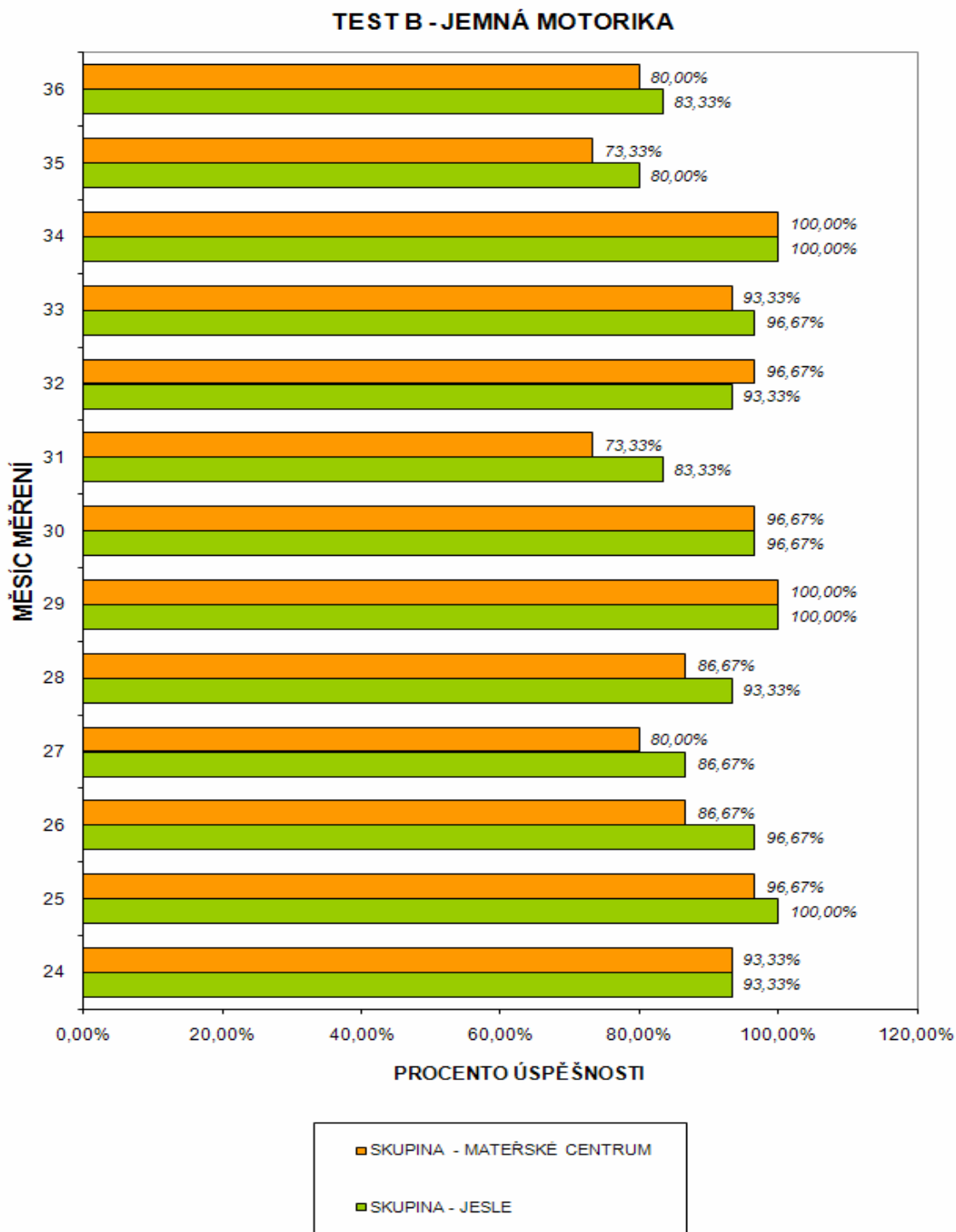
Tabulka č.1: Zápis výsledků jednotlivých měření v testu A – sebeobsluh, v tabulce znázorněno měření obou skupin ve věku od 24 – 36 měsíce.



*Graf č.1: Grafické znázornění tabulky č.1 vyjadřuje a porovnává procentuální úspěšnost obou skupin v jednotlivých měsících měření v testu A – sebeobsluha. Graf ukazuje na viditelně lepší výsledky jeslových dětí*

SKUPINA 1 - jesle	TEST B - jemná motorika												
měsíc	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
proband 1	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2
proband 2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	1	2
proband 4	2	3	3	2	2	3	3	1	3	3	3	3	2
proband 5	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3
proband 6	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3
proband 7	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	2
proband 8	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
proband 9	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2
proband 10	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
procento úspěšnosti	93,33%	100,00%	96,67%	86,67%	93,33%	100,00%	96,67%	83,33%	93,33%	96,67%	100,00%	80,00%	83,33%
SKUPINA 2 - mateřské centrum	TEST B - jemná motorika												
měsíc	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
proband 1	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2
proband 2	2	2	2	1	1	3	2	1	2	2	3	1	1
proband 3	2	3	2	2	2	3	3	1	3	2	3	2	2
proband 4	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2
proband 5	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3
proband 6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
proband 7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 8	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2
proband 9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
proband 10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
procento úspěšnosti	93,33%	96,67%	86,67%	80,00%	86,67%	100,00%	96,67%	73,33%	96,67%	93,33%	100,00%	73,33%	80,00%

Tabulka č.2: Zázpis výsledků jednotlivých měření v testu B – jemná motorika, v tabulce znázorněno měření obou skupin ve věku od 24 – 36 měsíce.



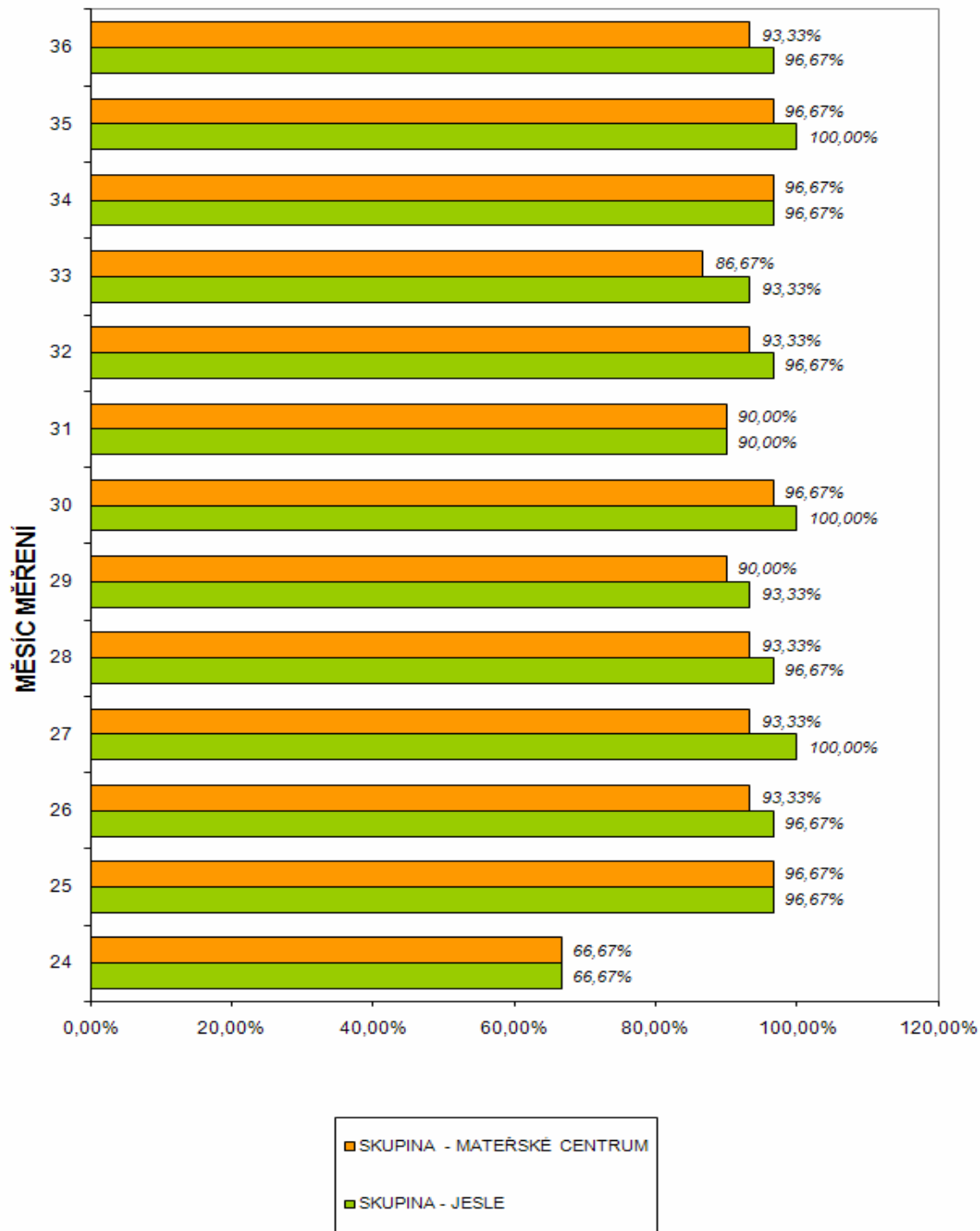
*Graf č.2: Grafické znázornění tabulky č.2. Vyjadřuje a porovnává procentuální úspěšnost obou skupin v jednotlivých měsících měření v testu B - jemná motorika. Graf ukazuje, že rozdíly v tomto testu nejsou velké a že úspěšnost jeslových dětí v této oblasti je takřka neznatelný.*



SKUPINA 1 - jesle	TEST C - hrubá motorika												
měsíc	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
proband 1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 3	2	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	3	2
proband 4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
proband 5	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 6	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 7	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 8	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
proband 9	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
proband 10	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
procento úspěšnosti	66,67%	96,67%	96,67%	100,00%	96,67%	93,33%	100,00%	90,00%	96,67%	93,33%	96,67%	100,00%	96,67%
SKUPINA 2 - mateřské centrum	TEST C - hrubá motorika												
měsíc	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
proband 1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2
proband 3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2
proband 4	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3
proband 5	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 6	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 7	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 8	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 9	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 10	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
procento úspěšnosti	66,67%	96,67%	93,33%	93,33%	93,33%	90,00%	96,67%	90,00%	93,33%	86,67%	96,67%	96,67%	93,33%

Tabulka č.3: Zápis výsledků jednotlivých měření v testu C – hrubá motorika, v tabulce znázorněno měření obou skupin ve věku od 24 – 36 měsíce.

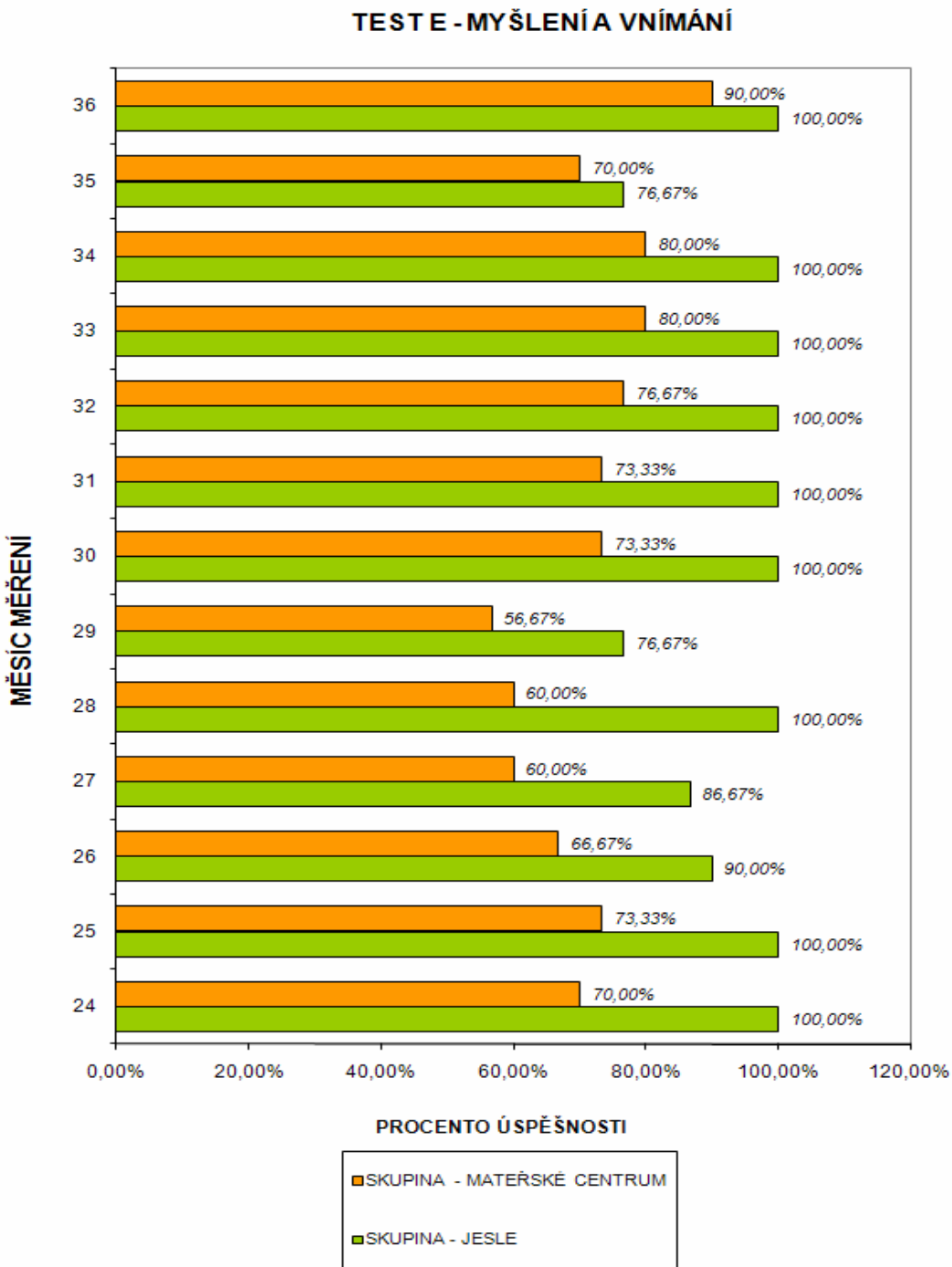
### TEST C - HRUBÁ MOTORIKA



Graf č.3: Grafické znázornění tabulky č.3. Vyjadřuje a porovnává procentuální úspěšnost obou skupin v jednotlivých měsících měření, v testu C - hrubá motorika. Stejně jako graf č. 2 ukazuje, že rozdíly v tomto testu nejsou velké. Jeslové děti jsou úspěšnější.

SKUPINA 1 - jesle	TEST E - myšlení a vnímání												
měsíc	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
proband 1	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3
proband 2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
proband 4	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3
proband 5	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3
proband 6	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3
proband 7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
proband 8	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
proband 9	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
proband 10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
procento úspěšnosti	100,00%	100,00%	90,00%	86,67%	100,00%	76,67%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	76,67%	100,00%
SKUPINA 2 - mateřské centrum	TEST E - myšlení a vnímání												
měsíc	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
proband 1	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3
proband 2	2	1	1	1	0	1	0	1	2	1	2	1	1
proband 3	2	1	2	1	2	0	2	1	1	2	2	0	2
proband 4	2	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3
proband 5	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3
proband 6	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3
proband 7	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
proband 8	2	2	2	1	2	1	2	3	2	3	2	2	3
proband 9	1	2	2	1	1	2	1	3	3	3	2	2	3
proband 10	2	2	2	3	1	3	3	2	2	2	3	3	3
procento úspěšnosti	70,00%	73,33%	66,67%	60,00%	60,00%	56,67%	73,33%	73,33%	76,67%	80,00%	80,00%	70,00%	90,00%

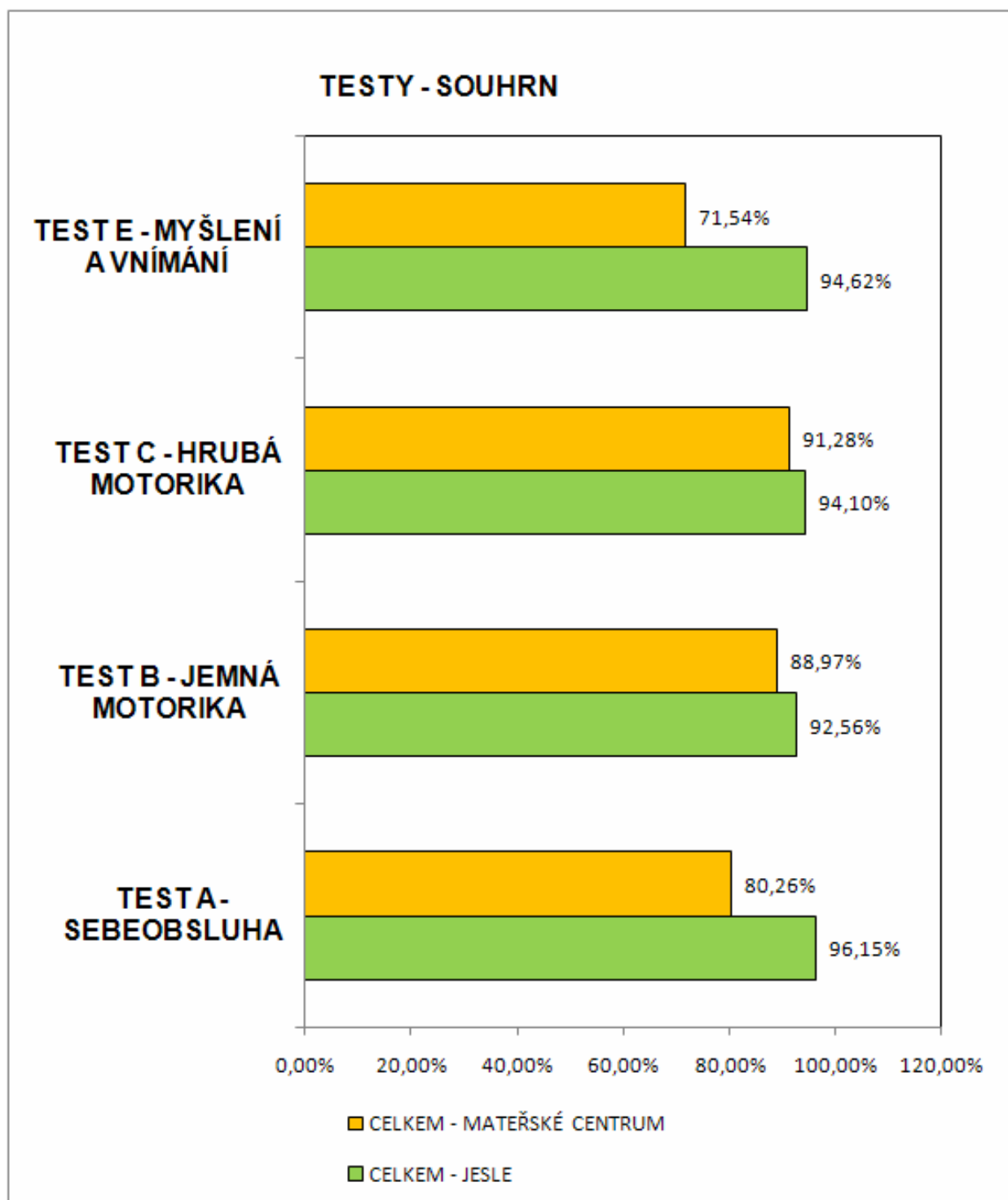
Tabulka č.4: Zázpis výsledků jednotlivých měření v testu E – myšlení a vnímání, v tabulce znázorněno měření obou skupin ve věku od 24 – 36 měsíce.



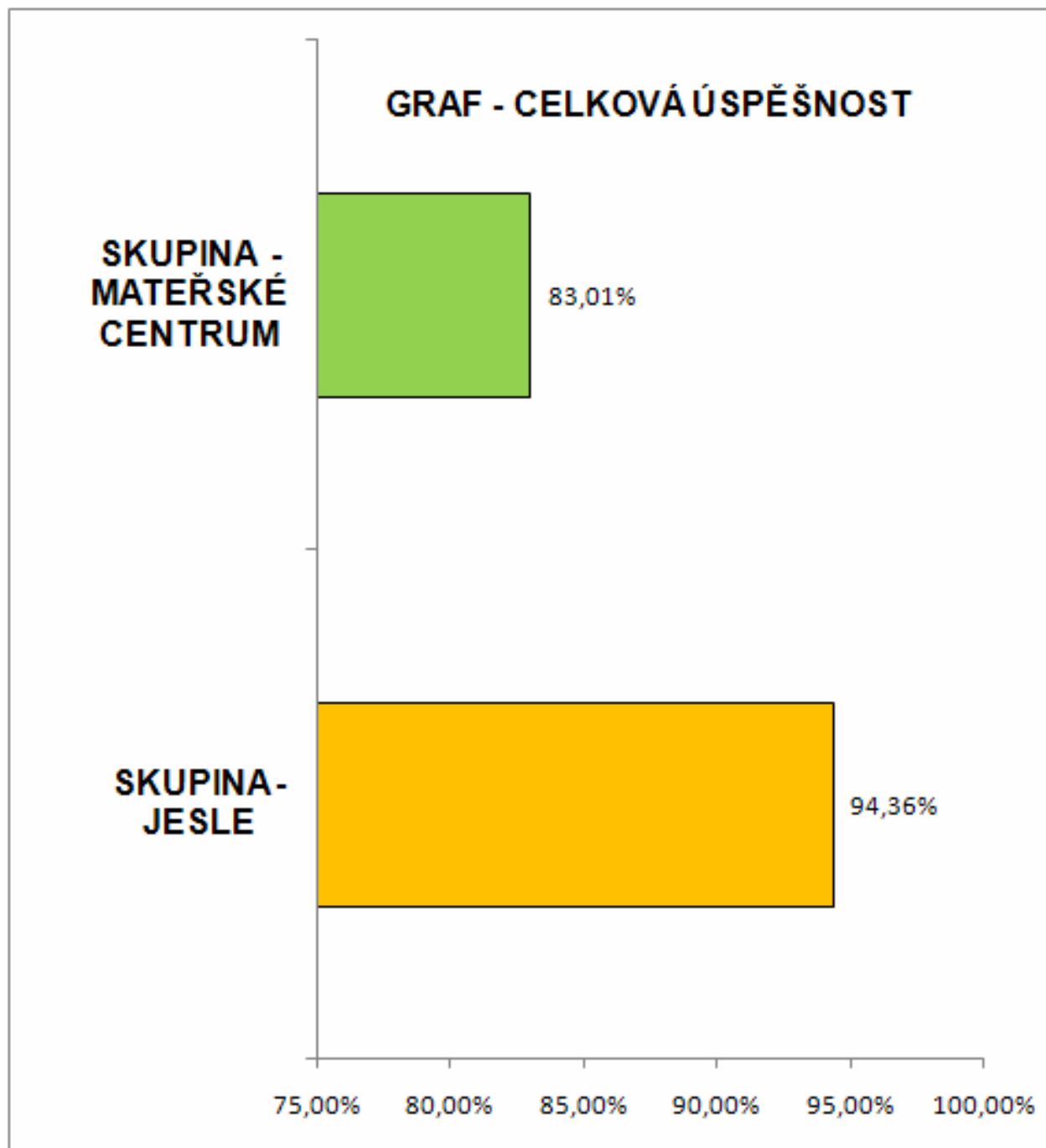
*Graf č.4: Grafické znázornění tabulky č.4 vyjadřuje a porovnává procentuální úspěšnost obou skupin v jednotlivých měsících měření, v testu E – myšlení a vnímání. Graf ukazuje na viditelně lepší výsledky jeslových dětí stejně jako v testu A - sebeobsluha*

TEST A - SEBEOBSLUHA	Celková úspěšnost (%)
SKUPINA - JESLE	96,15%
SKUPINA - MATEŘSKÉ CENTRUM	80,26%
TEST B - JEMNÁ MOTORIKA	Celková úspěšnost (%)
SKUPINA - JESLE	92,56%
SKUPINA - MATEŘSKÉ CENTRUM	88,97%
TEST C - HRUBÁ MOTORIKA	Celková úspěšnost (%)
SKUPINA - JESLE	94,10%
SKUPINA - MATEŘSKÉ CENTRUM	91,28%
TEST E - MYŠLENÍ A VNÍMÁNÍ	Celková úspěšnost (%)
SKUPINA - JESLE	94,62%
SKUPINA - MATEŘSKÉ CENTRUM	71,54%

*Tabulka č.5: Procentuální porovnání celkové úspěšnosti obou skupin v jednotlivých testech.*



Graf č.5: Grafické znázornění tabulky č.5. Znárodnuje procentuální hodnotu součtu všech měřených měsíců v jednotlivých testech. Graf ukazuje na lepší výsledky jeslových dětí ve všech testovaných směrech.



*Graf č.6: Porovnání celkové úspěšnosti obou skupin ve všech testech souhrnně. Procentuálně ukazuje na celkově lepší výsledky dětí chodících pravidelně do jeslí oproti dětem z mateřského centra.*

## 6. Diskuze

Výsledky našeho měření ukazují výrazné rozdíly v procentuální úspěšnosti mezi oběma skupinami. V testu A (sebeobsluha) činil rozdíl 16 % ve prospěch skupiny 1 - jeslových dětí. Ještě výraznější rozdíl byl v testu E (myšlení a vnímání). Opět byla vyšší úspěšnost na straně skupiny 1 - dětí chodících do jeslí, a to o plných 26 %.

Naopak v testech jemné a hrubé motoriky byl rozdíl překvapivě výrazně nižší. V obou testech se pohyboval okolo 3 % ve prospěch skupiny 1 - jeslových dětí.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že dochází-li dítě pravidelně do jeslí, kde je s ním soustavně a odborně pracováno, nastává u něj výrazný pokrok v sociální oblasti oproti dětem, které navštěvují nepravidelně mateřské centrum, což nám potvrzují výsledky testů A a E (sebeobsluha, vnímání a myšlení).

Oproti tomu nalézáme minimální rozdíly v oblasti motoriky. Potvrzuje se tím tvrzení, že motorický vývoj má svá stádia, kterými musí každý jedinec projít, aby byl jeho pohybový vývoj řádně dokončen. Tato stádia nedokážeme urychlit ani přeskočit. Došla jsem proto k závěru, že výsledky obou skupin vykazují v motorických testech nápadné podobnosti. Byl naměřen rozdíl pouhých 3 %, což považuji vzhledem k soustavnému procvičování různých motorických dovedností skupiny 1 - jeslových dětí za velmi málo.

Na začátku práce jsme si položili otázku, zda je dítě vedené výchovou v jeslích vývojově vyspělejší než jeho vrstevníci a zda pomocí programů v jeslích může být vývoj jednotlivých oblastí ovlivněn. Můj osobní předpoklad byl, že děti vedené v jeslích budou podstatně šikovnější, než děti z mateřského centra. Vycházela jsem při tom z faktu, že s dětmi v jeslovém zařízení je systematicky pracováno a že jsou cíleně rozvíjeny.

Výsledky naší práce sice potvrdily určité zlepšení jeslových dětí, ale jak již bylo zmíněno, výrazné zlepšení jsme mohli sledovat jen v oblasti vnímání a sociálního zařazení, a to i přes to, že v těchto dovednostech nebyly děti cvičeny tolik, jako v oblastech pro jemnou a hrubou motoriku.

Tento poznatek ukazuje na velkou přizpůsobivost i takto malých dětí. Děti zařazené do kolektivu prošly přirozenou adaptací na prostředí, kde byly vedeny k samostatnosti na různých úrovních (sebeobsluha, hygiena, stravování). Předpokládáme, že i to se výrazně



odrazilo na jejich myšlení a vnímání.

Při práci jsme mohli pozorovat, že děti jsou si od určitého věku vědomy určité soběstačnosti. Naučí se starat se samy o sebe. Naučí se nespolehat se na dospělé, ale domnívám se, že v tomto věku to není vždy dobře. Dalším negativem, které jsme mohli u dětí chodících do jeslí pozorovat, je jejich nezdravé prosazování. Myslím si, že z pedagogického hlediska není dobré, aby takto malé děti soupeřily o pozornost dospělých. Děti se sice naučí být soběstačné, ale podle psychologů může být tento stav u některých z nich doprovázen velkým zklamáním a ztrátou důvěry. Každé dítě se s touto situací vyrovnává po svém. Domnívám se, že je řada těch, které projdou podobným zařízením, aniž by je to výrazně poznamenalo. Některým dětem s ohledem na sociální úroveň rodiny může podobná výchova v mnohých směrech i pomoci a být jim prospěšná. Je ale řada dětí, které se s tím budou těžce vyrovnávat a negativní zážitky si ponесou s sebou až do dospělosti. Jak uvádí Pekařová (2006) nikdo nám předem neřekne, jak emocionálně a psychicky je dítě vyspělé a na čem můžeme stavět. Čím labilnější dítě je, tím větší rizika s sebou předškolní výchova přináší.

Jako pozitivní bychom viděli výchovu v jeslích z hlediska samostatnosti a soběstačnosti dítěte, která je spojená s dobrou přípravou na nástup do školkového zařízení, s nímž děti chodící do jeslí nemají zpravidla problém. Otázkou zůstává, jestli je tento přínos opravdu podstatný a zda děti přecházející z domácí péče se ve výsledku nesrovnají ze školkou lépe než děti z jeslí. Zajímavé by určitě bylo porovnat ve školce po určité době děti, které prošly výchovou v jeslích, a děti, které byly vychovávány v domácím prostředí.

Co je pro tyto děti opravdu správné a kde je skutečně jejich místo? Rodiče znají své děti nejlépe a rozhodnutí o jejich výchově by měli pečlivě zvážit. Pokud se rozhodnou pro institucionální výchovu, měli by posoudit, komu dítě do péče svěří a kdo ho bude vychovávat. Měli by si uvědomit, že zařízení, ve kterém dítě tráví osm hodin denně, se stává jeho druhým domovem. Jedním z hlavních cílů, které si mi můžeme pro tuto práci stanovit, je co nejvíce se přiblížit rodinnému prostředí.

Na otázku „kde a kdy je vhodné začít“, je velmi těžké jednoznačně odpovědět. Na základě praxe vychovatelky jeslového zařízení si myslím, že máme po programové stránce dětem co nabídnout. I výzkum ukázal, že dokážeme děti mnohému naučit. Výsledkem naší

činnosti jsou nejen šikovné děti, ale i spokojení rodiče. Naši svěřenci bezproblémově přechází do školek. Přesto všechno se domnívám, že instituce by měla pečovat o děti do tří let jen ve výjimečných případech, kdy matka nemůže nebo není schopná se o dítě sama postarat, nebo pokud pobyt plní terapeutickou funkci z hlediska nápravy nevhodné výchovy či neostatečně podnětného prostředí v rodině. V jeslích můžeme dětem nabídnout dobrou výchovu, naučit je mnohým dovednostem, ale nikdy jim nemůžeme dát rodičovskou lásku a pohodu domova. Pojetí jeslí by dle mého mělo směřovat spíš k tomu, aby rodinnou péčí doplňovalo, nikoli nahrazovalo.

## 7. Závěr

Tuto práci bych hodnotila pozitivně hlavně z hlediska možnosti ověření programů, které byly pro děti navštěvující jeslové zařízení vytvořeny. Prověřili jsme tím především naši vlastní práci a profesionalitu. Výzkum ukázal, že děti navštěvující jesle jsou šikovnější než děti z mateřského centra. Což potvrdilo vhodnost a určitou úroveň naší práce. Otázkou s velkým otazníkem ale zůstává, do jaké míry je to pro takto malé děti opravdu přínosné. Jak už jsem zmínila, můžeme dětem nabídnout dobrou výchovu, naučit je mnohým dovednostem. Což pro určitou skupinu dětí s nedostatečným rodinným zázemím může být přínosné. Nemůžeme jim ale dát rodičovskou lásku a pohodu domova. A to si myslím, že je pro děti do tří let zásadní.

Rodinné prostředí je nenahraditelné už proto, že se celá rodina soustředí na výchovu toho nejmenšího, věnuje mu tak dostatek pozornosti a má pro něho neomezeně zájmu a trpělivosti, a může tak reagovat na vzniklé situace a konflikty ihned a s velkou tolerancí. (Matějček, a kol.,1999)

Jako vychovatelka v jeslích vím, jak je obtížné rozdělit jednu náruč a srdce mezi tolik dětí. Nelze mít rád všechny děti stejně. Přestože se snažíme být sebevíc spravedliví, není možné držet za ruku všechny děti najednou. Matějček řekl o rodině, že zde existuje „odpuštění bez odčinění“, jež platí mezi dětmi a rodiči často až do dospělosti. A to doprovází jen velmi málo mezilidských vztahů v životě člověka. Dále poukazuje na fakt, že rodina navíc poskytuje dítěti obraz sebe sama. Jako zrcadlo poskytuje neustálou zpětnou vazbu složenou často z různých postojů vycházejících z různých postavení členů rodiny. Vytváří tak základ pro formování vlastní identity, pro tvorbu vlastního obrazu, pro postoj k sobě samému. (Matějček, a kol.,1999)

I když jsme v jeslích schopni děti naučit mnoha věcem a cíleně je rozvíjet, nemůžeme jim dát sociální interakci rodiny. Význam učení a nápodoby v raném vývoji je jednoznačný. Rodina poskytuje dítěti možnost procvičování jeho vlastního chování a projevů v různých rovinách. (Sobotková, 1999) To v předškolní výchově nemůžeme nikdy docílit.

Podstatné také je, že dítě do tří let dává přednost hře s dospělými než s dětmi svého věku. Má svůj vlastní svět, vystačí si samo se sebou. Až přibližně ve třech letech se situace mění a dítě hledá kamarády, zapojuje se do kolektivních her. V té době už potřebuje ostatní,

spolupracuje s nimi, porovnává se s nimi a žije ve skupině. Proto si myslím, že umístování dětí do tří let do kolektivu je bezpředmětné.

Někteří rodiče si myslí, že pokud je dítě jedináček, udělají nejlépe, umístí li ho co nejdříve mezi jiné děti. Neuvědomují si, že na to dítě nemusí být vůbec připraveno. Jsou mezníky v životě, ke kterým musí dozrát. Jedním z nich je i období oddělování dítěte od matky a postupného chápání sebe v kontextu ostatních vztahů.

Další nezanedbatelnou věcí je, že děti v prvních letech života potřebují individuální přístup. Některé děti jsou živé a temperamentní, jiné klidné a více spavé. Všechny, ale vyžadují naši pozornost. Všechny mají pocit jedinečnosti, protože do doby nástupu do zařízení byly středem vesmíru svých rodičů. Všechny se chtějí dotýkat, tulit, mazlit. I sebelepší vychovatelka nedokáže z kapacitních důvodů tuto roli naplnit pro všechny děti stejně. Výsledkem nenaplnění dětských potřeb může být rivalita a zákeřnost vůči vrstevníkům. Trestáme pak často děti nevědomky za jejich přirozenou touhu být něčí součástí, mít své místo pod sluncem.

Každé dítě je svébytnou, originální osobností a vyžaduje proto odlišný způsob výchovy. Zařazení do předškolní výchovy by mělo být řešeno hlavně z pohledu na jedince a jeho schopnost adaptace na nové podmínky. Přínosem by mělo být nejen pro rodinu, ale i pro dítě samotné.

## 8. Použitá literatura

- ALLEN, K. E. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-614-4.
- BIDDULPH, S. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-334-X.
- BIDDULPH, S. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-155-X.
- BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova – Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace*. Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-068-5.
- BRUHOVÁ, L. *Sledování úchopu u dětí a možnosti ovlivnění techniky úchopu dítěte*. Ortopedická protetika, 2002.
- BURIÁNOVÁ, J., JAKOUBKOVÁ, V., NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2002, ISBN 80-86307-30-4.
- DAMON, W., RICHARD, M. *Handbook of Child Psychology: Child psychology in practice*. (Hetzer, H. *Kindheit und Armut*. Lipzig, S: Hirtzel, 1929) Wiley: 2006 ISBN 0-471-2728-4.
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-449-4.
- DOLEŽALOVÁ, H. *Nápady pro maminky na mateřské dovolené*. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-236-X.
- DURFFE, H., WOLF, K. *Anstaltspflege und Entwicklung im Lebensjahr*. Kinderforsch: 1934.
- FICHOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-323-9.
- CHRISTA, D. *Ventling Childhood psychotherapy: (Grindl, I., Hetzer., H., Sturn, M. Unangemessenheit der Anstalt als Lebensraum für das Klainkind. Psychol. Charaktered.1937) Karger: 2001 ISBN 381-55-71-6.*
- HERMOVÁ, S. *Psychomotorické hry*. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7178-018-9.
- KOHLOVÁ, M. *Rozvíjíme tvořivost a šikovnost dětí od 1 do 3 let*. Praha: Portál, 2008.
- KUBÁTOVÁ, H. *Rukověť autora diplomky*. Olomouc: UP, 2009.

- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998 ISBN-80-7169-195-X.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětí*. Praha: SZN, 1968, 616-05.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama, 1986, s. 57.
- LOOSEOVÁ, C. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-540-7.
- MATĚJČEK, Z., a kol. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-304-8.
- MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-85282-83-6.
- MIŠURCOVÁ, D., MÁTEJ, I. *Úvod do dějin předškolní pedagogiky*. Praha: SPn, 1987, s. 37.
- MONTESORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: SPN, 1998, ISBN 80 86 189 007.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999, ISBN 978-80-200-1679-9.
- NIESEL, R., GRIEBLEL, W. *Poprvé v mateřské školce*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-989-5.
- NOVÁKOVÁ, M. *Poruchy psychického vývoje dětí předškolního věku v ústavních zařízeních*. In: *Problém psychiatrie v praxi a výzkumu*. Praha: PN, 1957.
- PEKAŘOVÁ, L. *Jak žít a nezbláznit se*. Praha: Poznání, 2006, ISBN 80-86606-49X
- PREKOPOVÁ, J. *Malý tyran: co vlastně děti potřebují*. Praha: Portál, 1993, ISBN 80-85282-56-9.
- ROSELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, ISBN 80-7204-084-7.
- SANTLEROVÁ, K., SÝKOROVÁ, H.. *Rozvoj grafomotoriky v předškolním věku*. Brno: MU, 1994.
- SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983, 14-275-85.
- STRASSMEIER, W. *260 cvičení pro děti raného věku*. Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-103-7.
- SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Grada, 1999, ISBN 80-7178-559-8.

STANČEVA, I. *Výtvarné programy pro mateřská centra a jiná zařízení*. Ústí. n. L: UJEP, DP. 2007, s.19.

SVOBODA, M., KREJČÍŘ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-545-8.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. Olomouc: UP, 2006, ISBN 80-244-1373-6.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychologický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004.

VÁGNEROVÁ, M. *Kresebné techniky*. Praha: Portál, 2001.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová Psychologie*. Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-803-4.

VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1961.

Časopis:

KOLÍNSKÁ, R. Kam s dětmi na mateřské dovolené. *Mama a já*, 2003 č. 6., s. 32-33

Internetové zdroje:

<http://www.materska-centra.cz/sit-mc-v-cr/historie-site-mc-v-cr/>

## 9. Přílohy



Příloha č. 1. Děti z jeslí a mateřského centra Bělásek v Děčíně.





Příloha č. 2. Děti z Jeslí a mateřského centra Bělásek v Děčíně.



Příloha č. 3. Děti z Jeslí a mateřského centra Bělásek v Děčíně.