

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**APLIKACE VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE DO PŘEDŠKOLNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR
(TVORBA PŘÍRUČKY PRO PEDAGOGY MATEŘSKÝCH ŠKOL)**
APPLICATION OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY IN PRESCHOOL
EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC
(CREATION OF GUIDE FOR TEACHERS OF KINDERGARTENS)



Magisterská diplomová práce

Autor: Zuzana Gissyová

Vedoucí práce: PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.

Olomouc

2012

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Radku Obereignerů, Ph.D za laskavé vedení této práce.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou/magisterskou diplomovou prací na téma: „Aplikace vývojové psychologie do předškolního vzdělávání v ČR“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Chlumci dne 26. 3. 2012

Podpis

Obsah

Úvod	5
1. Smysl, poslání a cíle předškolního vzdělávání	6
2. Jak vypadá „dostatečně dobrá“ učitelka z mateřské školy?	12
3. JAK a PROČ vzdělávat děti v mateřské škole	16
4. Smíšené třídy v mateřských školách	29
5. Pedagogicko-psychologická diagnostika dětí předškolního věku	34
6. Příručka pro pedagogy mateřských škol	37
6.1 Použité metody vědecké práce pro tvorbu této příručky	37
6.2 Stručná charakteristika vzdělávacích oblastí v RVP PV	37
6.3 Dítě ve věku 3 let	39
6.3.1 Dítě a jeho tělo	39
6.3.2 Dítě a jeho psychika	41
6.3.3 Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět	46
6.4 Dítě ve věku 4 let	48
6.4.1 Dítě a jeho tělo	48
6.4.2 Dítě a jeho psychika	51
6.4.3 Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět	56
6.5 Dítě ve věku 5 let	57
6.5.1 Dítě a jeho tělo	57
6.5.2 Dítě a jeho psychika	59
6.5.3 Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět	65
6.6 Dítě ve věku 6 let	66
6.6.1 Dítě a jeho tělo	66

6.6.2 Dítě a jeho psychika	67
6.6.3 Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět	71
6.7 Školní připravenost	71
6.8 Teorie periodizace duševního vývoje (diskontinuální – nesouvislý proces změn)	73
6.9 Některé odlišnosti ve vývoji předškolního dítěte	77
7. Diskuze	80
8. Závěry	81
Souhrn	82
Seznamu použitých zdrojů a literatury	87
Příloha č. 1 - Formulář zadání diplomové práce	
Příloha č. 2 - Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce	
Příloha č. 3 - Orientační poznámky o vývoji dítěte ve věku 3 let	
Příloha č. 4 - Orientační poznámky o vývoji dítěte ve věku 4 let	
Příloha č. 5 - Orientační poznámky o vývoji dítěte ve věku 5 let	
Příloha č. 6 - Orientační poznámky o vývoji dítěte ve věku 6 let	

Úvod

Již necelý rok pracuji jako učitelka v MŠ s věkově heterogenní třídou. Je to celkem náročné zaměstnání, nicméně mě naplňuje obrovskou radostí. Cítím také velkou zodpovědnost, kterou s sebou výchova a vzdělávání předškolních dětí nese. Ve své praxi jsem jako spousta dalších pedagogů, kteří chtějí vykonávat svou profesi co nejlépe, narazila na otázky, na které jsem do té doby neznala dostatečně uspokojující a vyčerpávající odpovědi: *Co, kdy a jak u dítěte předškolního věku rozvíjet? Co by mělo dítě v určitém věku přibližně zvládat?*

Proto jsem se rozhodla vytvořit příručku, která by pomohla mně i pedagogům MŠ lépe se zorientovat ve vývoji předškolních dětí a definovat předpoklady, znalosti a dovednosti dětí určitého věku. Při tvorbě jsem vycházela z odborných publikací, které se věnují vývojové psychologii a diagnostice dětí předškolního věku.

1. Smysl, poslání a cíle předškolního vzdělávání

Podle mého názoru, nejkrásněji to vše vystihl Robert Fulghum (1996, s. 7 – 8): „Všechno, co opravdu potřebuji znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské školce. Moudrost mě nečekala na vrcholu hory zvané postgraduál, ale na pískovišti v nedělní škole. Tohle jsem se tam naučil:

- O všechno se rozděl.
- Hraj fér.
- Nikoho nebij.
- Vracej věci tam, kde jsi je našel.
- Uklízej po sobě.
- Neber si nic, co ti nepatří.
- Když někomu ublížíš, řekni promiň.
- Před jídlem si umyj ruce.
- Splachuj.
- Teplé koláčky a studené mléko ti udělá dobře.
- Žij vyrovnaně – trochu se uč a trochu přemýšlej a každý den trochu maluj a kresli a zpívej a tancuj a hraj si a pracuj.
- Každý den odpoledne si zdřímni.
- Když vyraziš do světa, dávej pozor na auta, chytni někoho za ruku a drž se s ostatními pohromadě.
- Nepřestávej žasnout. Vzpomeň si na semínko v plastickém kelímku – kořínky míří dolů a rostlinka vstoupá vzhůru a nikdo vlastně neví jak a proč, ale my všichni jsme takoví.
- Zlaté rybičky, křečci a bílé myšky a dokonce i o semínko v kelímku – všichni umřou. My také.
- A nikdy nezapomeň na dětské obrázkové knížky a první slovo, které ses naučil – největší slovo ze všech – DÍVEJ SE.

Všechno, co potřebuji znát, tam někde je. Slušnost, láska a základy hygieny. Ekologie, politika, rovnost a rozumný život.“

Nicméně můžeme se domnívat, že již Komenského přesvědčení o tom, že vše v životě člověka záleží na dobrém začátku, založilo tradici pochopení důležitosti a nezbytnosti předškolní výchovy (Kolláriková et al., 2001).

Ve prospěch systematického předškolního vzdělávání také hovoří důležitost počáteční etapy života člověka společně s respektováním jeho práva na vzdělání. Podle názoru Evy Opravilové by měla být účast na předškolním vzdělávání deklarována jako státem potvrzené právo (Kolláriková et al., 2001).

Podobnou myšlenku ve své knize sdílí i Zdeněk Matějček, světově uznávaný dětský psycholog, který uvádí, že kdyby mohl nějak ovlivnit české zákonodárství, přimluvil by se, aby všechny naše děti měly nárok (ne „povinnost“) na mateřskou školu již ze zákona (Matějček, 2005).

V dnešní době totiž chybí přirozené společenství vesnice, ztratily se sousedské kontakty dětí, každodenní kontakty s vrstevníky v rámci širšího příbuzenstva a při dnešním trendu jedináčků či nejvýš dvou dětí v našich rodinách jsou předškolní děti víc než kdy dřív ohroženy společenskou izolací. Podle slov Zdeňka Matějčka (2005) je mateřská škola tedy jedinou institucí, která může tomuto ohrožení zabránit. I dnešní vědecká obec tvrdí, že dětská společnost je pro dítě předškolního věku vývojově nutná (Matějček, 2005).

A to není jediné pozitivum, které mateřská škola dětem přináší. Je to také místo celkové pedagogické osvěty pro širší rodičovskou veřejnost. Mateřská škola je totiž zpravidla přístupnější novým poznatkům z pedagogiky a psychologie než běžná rodina (Matějček, 2005).

Pro život dítěte má předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam, neboť poznatky lékařů, psychologů a pedagogů dokazují, že většina z toho, co dítě prožije v prvních letech života a jaké podněty z okolního prostředí přijme, je trvalá a v jeho životě se (třeba i daleko později) zhodnotí a najde své uplatnění (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006).

A jaké jsou tedy **úkoly** institucionálního předškolního vzdělávání?

- Doplnovat rodinnou výchovu, zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení a odbornou péči.
- Usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu.
- Vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí.
- Předškolní vzdělávání může (podle mého názoru a mé zkušenosti jako učitelky MŠ by mělo) na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem plnit i **diagnostický úkol** (hlavně ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami). Předškolní vzdělávání by mělo dětem, které to potřebují, poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje dětí i jejich dalších rozvojových možností, a tím zlepšovat jejich životní a vzdělávací šance (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006).

Předškolní vzdělávání by se mělo zaměřovat zejména na přirozenost, spolehlivé a vyvážené naplňování potřeb a na vytváření mnohostranných příležitostí k získávání zkušeností ve všech oblastech osobnostního rozvoje. Musí též respektovat hodnotu osobně prožívané zkušenosti a poznání dítěte, jeho individualitu a hranice jeho možností. V předškolním vzdělávání je nicméně trvale přítomno napětí mezi spontaneitou přirozeného zrání a snahou o záměrné strukturování učení (Kolláriková et al., 2001).

Rámcové cíle (záměry), jež by měli pedagogové mateřských škol sledovat, jsou následující:

1. „Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, s. 11).

Pro lepší orientaci v této problematice ještě doplním cíle předškolního vzdělávání, jak je definuje školský zákon:

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004, s. 10273).

Bohužel zde jsem našla první nesrovnalosti ohledně výkladu předškolního vzdělávání - konkrétně snahy o vyrovnávání či nevyrovnávání nerovnoměrností vývoje dětí, protože v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2006) se píše, že v etapě předškolního vzdělávání (PV) jsou osobnostní rozdíly i rozdíly v individuálních výkonech mezi dětmi pokládány za přirozené a že předškolní vzdělávání o jejich vyrovnání neusiluje. Úkolem PV není vyrovnat výkony, ale vzdělávací šance dětí. A v těchto dvou sděleních vidím jistý rozpor.

K podpoře druhého názoru ještě dodávám jeden z hlavních principů předškolního vzdělávání, jak ho ve své práci uvedly Eva Šmelová a Alena Nelešovská z Univerzity Palackého v Olomouci. Je jím nutnost rozvíjet a vzdělávat jednotlivé děti v rozsahu jejich individuálních možností a potřeb (Šmelová, Nelešovská, 2009).

Do cílů vzdělávání se též promítá vliv vstupu České republiky do Evropské unie a to formou **vzdělávacích cílů pro 21. století**, které jsou mně osobně nejbližší:

- *Učit se poznávat* (učit děti kritickému myšlení) – pro předškolního pedagoga to znamená, že má se svými názory ustoupit do pozadí a nechat vyniknout názory dětí

- *Učit se jednat* – nechat děti samotné prakticky zkoušet, řešit a provádět činnosti
- *Učit se žít společně* – vést děti k respektu a úctě k druhým, k toleranci k odlišnostem, pedagog má podporovat co nejširší různorodost ve skupině dětí (věkovou, kulturní...)
- *Učit se být* – stát se autonomním člověkem s vlastním názorem, který přijímá odpovědnost za své chování (Syslová, 2012)

Obsah předškolního vzdělávání jako hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole se stanovuje pro celou věkovou skupinu společně (pro děti ve věku od 3 do 6 (7) let) a je v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) rozdělen do **pěti vzdělávacích oblastí**: Dítě a jeho tělo (biologická oblast), Dítě a jeho psychika (psychologická oblast), Dítě a ten druhý (interpersonální oblast), Dítě a společnost (sociálně-kulturní oblast), Dítě a svět (environmentální oblast). Ačkoli je do těchto oblastí rozčleněn, je zachováno integrované pojetí respektující přirozenou celistvost osobnosti dítěte (Kolláriková et al., 2001; Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006).

Podrobnější popis těchto oblastí naleznete v mé Příručce pro pedagogy mateřských škol, která je umístěna v 6. kapitole.

Jaký je **smysl** předškolního vzdělávání podle „obyčejných“ lidí?

Odpovědi jsou různé. Od toho, že si dítě v mateřské škole zvyká na kolektiv vrstevníků, že si má s kým hrát, získá kamarády, až po důvod, že ho má mateřská škola připravit hlavně na základní školu. A tento poslední důvod, příprava na základní školu, je tím nejdůležitějším a primárním často i pro některé pedagogy základních škol. Píše o tom Marie Těthalová ve svém příspěvku v Informatoriu - Časopise pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD. Při jednom setkání s pedagogy prvního stupně vyslechla jejich stesky ohledně přípravy dětí z některých mateřských škol na vstup do základní školy. Stěžují si, že některé děti ještě neumějí počítat, nepoznají písmenka, prostě nejsou podle jejich slov „vyceповané“ (Těthalová, 2012). Jak jsem již ale uvedla výše, podle RVP PV (2006) jsou v etapě předškolního vzdělávání osobnostní rozdíly i rozdíly v individuálních výkonech mezi dětmi pokládány za přirozené a předškolní

vzdělávání o jejich vyrovnání neusiluje. Ani podle definice cílů PV školským zákonem (2004) nemá mateřská škola „jen“ připravovat děti na vstup do základní školy ani „produkovat“ děti, které by splňovaly **standarty předškolního vzdělávání**.

O standardech předškolního vzdělávání (po změně názvu: Očekávané výstupy RVP PV – konkretizované), které připravuje MŠMT ČR, se dnes vedou velké diskuze. Jejich smyslem je podle Alexandry Kolínské z MŠMT ČR poskytnout metodickou pomoc k naplňování vzdělávacích cílů stanovených v RVP PV. Jedná se prý o souhrn znalostí a dovedností, které by děti měly znát, než vstoupí do základní školy. S pomocí těchto standardů bude dle jejích slov pro učitele snazší nalézt a stanovit v rámci integrovaných bloků vzdělávací nabídku, která je pro naplnění očekávaných výstupů účelná (Těthalová, 2012).

Tomu však oponuje Zora Syslová (17 let pracovala jako ředitelka MŠ a nyní působí na katedře primární pedagogiky PF Masarykovy univerzity), která k tomu dodává: „Tvorba tohoto dokumentu vzbuzuje dojem, že ze strany MŠMT jde o náhradu či kompenzaci toho, čeho se mateřským školám v České republice nedostává. Pro tak náročnou činnost, jakou vzdělávání dětí předškolního věku představuje, nebylo dosud uzákoněno vysokoškolské vzdělávání pro učitele mateřských škol“ (Syslová, 2012, s. 29).

Podle jejích slov stát také vykazuje v oblasti výzkumu velmi nízký zájem o předškolní vzdělávání. Přitom vysokoškolské vzdělání předškolních pedagogů a výsledky výzkumů by mohly výrazně posílit kvalitu i efektivitu předškolního vzdělávání (Syslová, 2012).

„Na základě výzkumu by mohla vzniknout tolik potřebná teorie výchovy či didaktika předškolního vzdělávání. To by zajisté mnohem více pomohlo učitelům v tom, JAK a CO rozvíjet u dětí předškolního věku s ohledem na cíle kurikulární reformy“ (Syslová, 2012, s. 29).

2. Jak vypadá „dostatečně dobrá“ učitelka z mateřské školy?

Nejprve bych zde chtěla uvést **hlavní skupiny profesních dovedností**, které jsou nezbytné pro výkon povolání učitelky mateřské školy, jak je ve svém knižním příspěvku definovala Ilona Gillernová:

- Profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností (s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku); metodické profesní dovednosti – „co a jak“ učit
- Sociálně-psychologické profesní dovednosti – učením získávané předpoklady pro přiměřené sociální interakce v celé síti sociálních vztahů, do kterých učitelka vstupuje
- **Speciálně-výchovné a diagnostické profesní dovednosti** – vztahují se k respektování vývojových a individuálních charakteristik dítěte; učitelka mateřské školy průběžně provádí pedagogickou diagnostiku, reaguje na změny ve skupině dětí, na jejich „vyladění“ pro určitou aktivitu atd. (Mertin, 2010).

A co na otázku, jak si představujete **dobrou / kvalitní učitelku mateřské školy**, odpověděly naše známé pedagožky a psycholožky?

- *Jana Kropáčková*: „Měl by to být především člověk, který si toto povolání sám vybral. Učitelka by měla být vzdělaná opravdu všestranně. Musí se umět přiblížit dětem a musí je umět vzdělávat. Myslím si, že to musí být především vyrovnaný, kultivovaný člověk, který je ochoten na sobě dále pracovat“ (Těthalová, 2011b, s. 9).
- *Ilona Špaňhelová*: „Měla by být aspoň sem tam usměvavá. Ne strojeně, bez příčiny, ale když je k tomu důvod. Také by měla být kamarádká, ale i pevná ve svých zásadách. Velmi by se mi líbilo, kdyby byla s dětmi i při hře. Měla by též být komunikativní, ptát se, zajímat se, vědět“ (Těthalová, 2011d, s. 10).
- *Lenka Krejčová*: Měla by přemýšlet o svých žácích a o své práci, nevnímat děti jako někoho, kdo přišel a prostě tady je. Měla by se snažit dětem porozumět a pochopit je a také hledat nové cesty. A uvědomovat si svoji

zodpovědnost za rozvoj a výchovu dětí, snažit se poskytnout každému dítěti to, co potřebuje“ (Těthalová, 2010, s. 11).

- *Eva Opravilová*: Učitelka by měla mít určité vlastnosti, které jí usnadňují kontakt s dítětem. Jedná se především o sociabilitu, která je důležitá u všech povolání pracujících s lidmi, o empatii, komunikativnost, schopnost naslouchat. Kdybych naopak měla hodnotit, kdo se pro práci učitelky nehodí, pak člověk, který nemá porozumění pro děti, není autentický, má sklony k přílišné autoritativnosti, přepjatosti a despektu vůči dětem“ (Kociánová, 2012, s. 18).

Tím, že studuji psychologii a vím, jak je naše oblast vzdělávání důležitá snad pro každého a zejména pro pedagogy mateřských škol, zajímala jsem se, co by podle odborníků měla vědět učitelka MŠ o psychice a vývoji předškolních dětí.

Tak především by měla znát **vývojové charakteristiky předškolního věku** (vývojové zákonitosti jednotlivých období) a stále sledovat novinky v oblasti psychologie dítěte pro porozumění tomu, čím dítě prochází, co prožívá. Nezbytné je vědět, co je typické pro dítě ve věku tří, čtyř, pěti a šesti let, což je v tomto vývojovém období hrozně dlouhá doba (Svobodová, 2010; Těthalová, 2010; Těthalová, 2011d).

Měla by znát také principy, jak správně komunikovat s druhými lidmi. Měla by umět komunikovat s rodiči, brát je jako partnery, spolupracovat s nimi při výchově jejich dítěte. Měla by být i odborným partnerem např. pracovníkům pedagogicko-psychologické poradny. Musí vhodně komunikovat jak s tříletým dítětem, s kolegyněmi, ale také se starostou apod. A to je velmi náročné (Těthalová, 2010; Těthalová, 2011b).

Ale kde by měly na to všechno brát síly a nevyhořet? Jak se starat o svou psychohygienu?

„Na to se občas ptá každá učitelka. Učitelskou profesi společnost docela podceňuje. „Mají dva měsíce prázdnin, tak co by ještě chtěli.“ O učitelkách ve školce si navíc často lidé myslí, že si s dětmi jenom hrají“ (Těthalová, 2010, s. 11).

K tomu bych se ráda trochu vyjádřila. I my – učitelky MŠ – máme své Rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání, kterých se musíme držet, které musíme naplňovat a podle kterých vytváříme školní a třídní vzdělávací programy. Samozřejmě to nemůžeme dělat v MŠ, při práci s dětmi, takže se jako jiní učitelé vyššího stupně vzdělání, připravujeme doma. A připravujeme nejen program, ale také pomůcky, materiály, které nám při práci pomáhají. Do toho máme děti diagnostikovat a podle toho upravovat naši vzdělávací nabídku, která by měla být pestrá a různorodá, aby každé dítě mělo možnost vybrat si z několika nabízených činností. V práci bychom měly být „čerstvé a svěží“, hýřit energií a radostí, která by skrze nás měla vstupovat i do našich dětí. Musíme být tolerantní, v každé situaci ohleduplné a plně porozumění. Musíme se snažit pochopit a porozumět každému dítěti. Brát ho jako jedinečnou osobnost, jako individuum, a tak se k němu také chovat. Musíme to zvládnout, i když máme v jedné třídě opravdu hodně dětí (v naší věkově heterogenní třídě (3 – 7 let) je např. 30 dětí na 2 učitelky). Musí to tak být, protože ty děti si to zaslouží! Jsou přeci naší budoucností a my chceme, aby ta budoucnost byla dobrá. Proto musíme jít v každé situaci dětem svým příkladem a být jim dobrým vzorem. Děti v tomto věku jsou ještě hodně tvárné, ovlivnitelné a my jim máme ukázat správný směr, kterým by se měly vydat. Proto musíme cítit veškeré morální hodnoty a jednat v souladu s nimi. A musíme to dělat rády, abychom při tom byly přirozené, „své“. Ty děti to totiž vycítí!

Ale teď už se vracím zpět k otázce, kde a jak na to všechno brát síly?

Je potřeba, aby v MŠ vznikl dobrý tým, aby spolu kolegyně hovořily o tom, co a jak dělají, vyměňovaly si zkušenosti, poskytovaly si podporu. Je také dobré, když se učitelka nezaměří pouze na svou profesi, věnuje se svým zájmům (nechodí jen z práce do práce). Další síly může čerpat též z domácího zázemí – stabilní rodiny či partnerství. A samozřejmě pomáhá i další vzdělávání. Učitelky nesmí rezignovat na nové poznání. Jedna škola – střední ani vysoká – jim nemůže profesně ani lidsky vystačit na celý život. Doplnovat si odborné kompetence (pedagogické, psychologické, esteticko-výchovné atd.) během celého svého profesního života, musí být pro pedagogy MŠ samozřejmostí (Kořátková, 2010; Těthalová, 2010; Těthalová, 2011d).

Díky nové podobě předškolního vzdělávání je nutné formálně i obsahově změnit odbornou přípravu i další vzdělávání předškolních pedagogů takovým způsobem, aby získali profesionální dovednosti a specifické odborné znalosti ze širšího spektra oborů. Postavení předškolního pedagoga by mělo být srovnatelné s ostatními učitelskými kategoriemi a v souladu s celoevropskými tendencemi povýšeno na terciární úroveň (Kolláriková et al., 2001).

K tomu bych se také ráda vyjádřila. Má kolegyně a několik dalších mně známých učitelek MŠ se již několikátým rokem snaží vstoupit do vysokoškolského studia ve svém oboru. Bohužel – na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem je jedinou podmínkou přijetí (do prezenčního i kombinovaného studia) úspěšné složení Testů obecných studijních předpokladů, které pořádá společnost SCIO. Ani jedné z nich se to dosud nepodařilo, přitom jsou to opravdu velmi kvalitní pedagožky, kterých si nesmírně vážím a od kterých pro svou praxi získávám velice cenné rady. Sama jsem již Testy obecných studijních předpokladů absolvovala při přijímacím řízení na FF UPOL (studijní obor: Psychologie). Tím, že jsem přijímací řízení absolvovala hned po maturitě na místním gymnáziu, jsem měla velikou výhodu. Spoustu toho, co jsem se na gymnáziu naučila, jsem při testech uplatnila. Testy obecných studijních předpokladů čerpají samozřejmě nejen ze středoškolského vzdělání, ale o mnoho víc než inteligenci a studijní předpoklady pro studium na vysoké škole podle mého osobního názoru nezjistí. Jiné osobní kvality jedince neodhalí. A že jich je podle mého názoru pro výkon profese předškolního pedagoga potřeba mnohem více. Ty by mohl odhalit např. ústní pohovor. K tomu chci jen dodat, že kolem sebe vidím spoustu nadšených a zájemných pro studium na terciární úrovni v naší profesi, nicméně někteří k tomu nedostanou příležitost. A já vím, že by si ji opravdu vážili.

3. JAK a PROČ vzdělávat děti v mateřské škole

„Dítě

Žije-li káráno, naučí se odsuzovat.

Žije-li v nepřátelství, naučí se útočit.

Žije-li v posměchu, naučí se vyhýbavosti.

Dítě

Žije-li v povzbuzení, naučí se smělosti.

Žije-li v toleranci, naučí se trpělivosti.

Žije-li s pochvalou, naučí se oceňovat.

Žije-li v poctivosti, naučí se spravedlnosti.

Žije-li v bezpečí, naučí se věřit.

Žije-li přijímáno a obklopeno přátelstvím, naučí se ve světě hledat lásku“ (Pešová, Šamalík, 2006, s. 9).

Chci-li zde pojednávat o tom, jak vzdělávat děti předškolního věku, nemohu začít jinak, než odkazem na *Komenského Informatorium školy mateřské*. Je to nejspíš první dílo ve světové literatuře, které souhrnně pojednává o výchově nejmenších dětí před jejich vstupem do školy. Nalezneme v něm ideje, které i přes staletí neztratily nic na své aktuálnosti a v mnohém nejsou naplněny dodnes. V Informatoriu jsem našla velké množství zajímavých myšlenek. Z nich tu zmíním pouze některé. Každé dítě je jedinečná neopakovatelná lidská osobnost. Není moudré vlastní děti porovnávat s ostatními, urychlovat jejich přirozený vývoj a přetěžovat je. Výchovu dítěte je třeba postavit na dobrém porozumění vývojovému procesu a řídit ji na základě rozpoznání všelidských, stále platných hodnot (Komenský, 1992).

Organizační formy vzdělávání v mateřské škole jsou značně odlišné od organizačních forem vzdělávání ve škole základní. Celkový pobyt dítěte v mateřské škole by měl být veden v duchu komplexního vzdělávacího působení, ve kterém pedagog neustále cílevědomě působí na dítě a rozvíjí jeho individuální potenciality. V mateřské škole je základní formou vzdělávání interakce učitelky

s dítětem v průběhu celého dne. Vše co v mateřské škole probíhá, slouží jako prostředek vzdělávání. Den není rozčleněn na vyučovací jednotky a přestávky. Učitelka vzdělává dítě průběžně, je s ním neustále v kontaktu a v situacích, které jsou přirozené (volné hry, řešení konfliktů, stravování atd.), má největší prostor k jeho dalšímu posunu a učení. Tato interakce probíhá jak s jednotlivci, tak se skupinami dětí, ale i s celou třídou. Nejvhodnější činností pro předškolní věk jsou sdružené do projektů nebo integrovaných celků, ve kterých je příležitost jak pro individuální, skupinové, ale i frontálně řízené činnosti (Svobodová et al., 2010).

Organizační formy vzdělávání se liší i podle dalších hledisek. Podle míry řízenosti na řízené formy, které v mateřské škole můžeme také použít, ale uvážlivě, aby se činnost co nejvíc podobala spontánnímu učení. Účast řízené činnosti by měla být vždy dobrovolná. Otevřených (volných) forem vzdělávání by měla být v mateřské škole převaha. Čím mladší děti jsou, tím více by se měly otevřené formy využívat. Učitelka připraví vzdělávací situaci, materiál i prostředí, a jak to děti uchopí, záleží na nich. Učitelka má vše sledovat a využívat nově vzniklých situací k dalšímu učení. Jinou možností je dělit formy vzdělávání podle prostředí – ve třídě, venku, na zahradě, ve specializovaných prostorách, jako jsou tělocvična, keramická dílna atd. (Svobodová et al., 2010).

Řízená činnost

Jsou to ty činnosti, které si pedagog záměrně a cílevědomě připravuje, nebo je improvizovaně organizuje s vědomím jasného vzdělávacího cíle. Velmi často bývají vkládané do času dopolední mezi dopolední svačinou a pobytem venku, což není v současnosti v mateřských školách optimální. Do mateřských škol totiž dochází stále více dětí těsně před svačinou a odcházejí po obědě nebo po odpočinku, takže si ve mateřské škole ani nestihnou užít tu nejpřirozenější činnost, kterou je volná hra. A jaký je vlastně přínos řízené činnosti? V jejím rámci je dítěti profesionálně zprostředkováno poznávání světa a vytvořen prostor pro získání nových vědomostí, dovedností, návyků a názorů. To vše má probíhat v demokratickém, prosociálním a humánním duchu. Dítěti se nabízí různorodé činnosti, které jsou tematicky propojené a vytváří tak smysluplný celek, který není

odtržený od životní reality. Tyto činnosti by měly vycházet ze zájmu a zkušeností dětí a doplňovat je tak, aby se naplňovaly klíčové kompetence dítěte. Účast v těchto činnostech by měla být dobrovolná a dítě, které se nechce přímo činností přímo účastnit, může být také jejím pouhým pozorovatelem (Svobodová et al., 2010).

V předškolním vzdělávání by se měly uplatňovat metody a formy práce, které odpovídají rozvojovým předpokladům a možnostem dětí předškolního věku. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte. Předškolní věk je věkem hry, kdy ve struktuře psychiky dominují emoce. Také je typický obrovský rozvoj vlastní aktivity, která již výrazně směřuje k prosazení a uplatnění se ve vrstevnické skupině. Pro tyto děti je obzvlášť důležité uspokojování potřeby bezpečí a jistoty a potřeby pohybu a činnosti. To, co projde tělem a je spojeno s aktivní činností, se daleko lépe a dlouhodoběji uloží do paměti. Např. dlouhý výklad, přednáška, nekonečný komunitní kruh, frontální či statické činnosti nebo dlouhá diskuze žádoucí prožitek u dítěte předškolního věku nenavodí. Učební činnosti by proto měly probíhat zejména formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby. Do předškolního vzdělávání by mělo být dostatečně zahrnováno také situační učení, založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky ze života. Tímto způsobem se dítě učí dovednostem a poznatkům v momentě, kdy je opravu potřebuje a lépe tak chápe jejich smysl. Významnou úlohu v procesu učení hraje i spontánní sociální učení, které je založeno na principu přirozené nápodoby (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006; Svobodová et al., 2010; Šmelová, Nelešovská, 2009).

Vývojoví psychologové upozornili na to, že se u dětí velmi brzo po narození projevuje velmi silná tendence napodobovat chování dospělých. Toto napodobování, které bývá někdy označováno jako kopírování, probíhá bez jakékoli vnější odměny. Observační učení, které popsal Albert Bandura, říká, že se lidé učí zejména na základě zástupného zpevnování (prostřednictvím pozorování chování druhých lidí a jeho důsledků). Dle Bandury si observačním učením osvojujeme řadu kulturních vzorců chování (způsob stravování, styl oblékání,

trávení volného času, výchovné a vyučovací metody). Proto je nutné ve všech činnostech a situacích, které probíhají během dne v mateřské škole, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné (Plháková, 2004).

V předškolním vzdělávání by se měly uplatňovat v poměru, který odpovídá potřebám a možnostem dítěte předškolního věku, aktivity spontánní i řízené – vzájemně provázané a vyvážené. Dřívějšímu přístupu v mateřských školách byla oprávněně vyčítána přílišná přeorganizovanost. Současné mateřská škola zajišťuje již zmiňovanou vyváženost řízených a spontánních činností. Didaktický styl vzdělávání v mateřské škole musí být založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a na aktivní účasti dítěte. Pedagog má iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále efektivnějším způsobem (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006; Šmelová, Nelešovská, 2009).

Jak jsem již výše uvedla, v předškolním vzdělávání je potřeba uplatňovat integrovaný přístup. Vzdělávání má probíhat ve formě integrovaných bloků, které nerozlišují vzdělávací oblasti nebo složky, ale které předkládají dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách i vztazích (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006).

Vzdělávací program *Začít spolu* využívá například jako jednu ze základních forem vzdělávání *integrované učení hrou a činnostmi*. Podstatou je vyhledávání tématu, které je dětem blízké a jehož prostřednictvím děti dosahují vzdělávacích cílů. Jeho nezbytnou podmínkou je podnětné prostředí, které dětem umožňuje při jedné přirozené činnosti nebo hře rozvíjet všechny své schopnosti, dovednosti i znalosti. Model integrovaného učení hrou a činnostmi je tvořen na základě výzkumů lidského mozku, které nám ukazují, že člověk je schopen se účinně učit jen za určitých podmínek. Ty jsou označovány za mozkově kompatibilní složky. Jsou to podmínky, které podporují lidské učení. Na druhou stranu jejich nepřítomnost učení komplikuje, či dokonce znemožňuje. Jsou to: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah učení, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené

prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba, dokonalé zvládnutí. Děti se v tomto systému při svých činnostech učí myslet v souvislostech. Tento typ přípravy je však pro učitelky mateřských škol velice časově náročný. Dosud schází literatura a i pracovní materiály, které si většinou učitelky musí vytvářet samostatně (Gardošová et al., 2012).

„Cílem integrovaného učení je umožňovat dětem vnímat skutečnosti v přirozených souvislostech, získávat reálný pohled na svět, který je obklopuje, a orientovat se v něm“ (Gardošová et al., 2012, s. 74).

Hra jako základní metoda v předškolním vzdělávání

„Pro dítě předškolního věku je hra tou nejpřirozenější a nejčastější aktivitou. Hra mu přináší uspokojení, hrou získává zkušenosti, hrou se učí, ve hře si přehrává situace, kterým nerozumí, hra mu pomáhá zapomenout na problémy, nebo naopak se s některými vyrovnat. Hra ho okouzljuje, upoutává a fascinuje“ (Svobodová et al., 2010, s. 98).

Hra musí být aktivitou svobodnou, nikdo k ní nemůže být nucen, protože tím přestává být přitažlivá a radostná. Z toho vyplývá, že pedagog mateřské školy by neměl dítě do hry nutit, ale vytvořit mu k ní příležitost (Svobodová et al., 2010).

Rozmanitost obsahové náplně dětských her je předpokladem pro to, že hry mohou značným způsobem přispívat k všestrannému rozvíjení dětí. Ve hře dětem nejde o dosahování určitých výsledků, ale zejména o samotné provádění her. Hry mohou vyplývat z různých potřeb a přání dítěte. Většina her zdravých dětí žijících v klidném rodinném prostředí je motivována zejména jejich vývojovými potřebami. Při nich se děti sami od sebe a s radostí s něčím novým seznamují či se něco nového učí. Tyto hry tedy mají zásadní význam pro úspěšnost celkového vývoje dítěte. Kromě vývojových potřeb se na motivaci dětí ke hře často podílejí i například potřeb sociální a estetické (Severová, Mišurcová, 1997).

„Mimořádně významným znakem her motivovaných vývojovými potřebami je to, že v jejich průběhu dochází k učení i vývojovým změnám dítěte bezděčně, aniž si to dítě uvědomuje a aniž o to záměrně usiluje. Dítě je zaujato pouze hrou jako takovou, která mu navíc působí radost, zatímco její vývojové účinky, které si neuvědomuje, se dostavují jakoby samy od sebe. Představují pouze bezděčný důsledek hry dítěte. Stejně přirozeně probíhá i učení“ (Severová, Mišurcová, 1997, s. 44).

Význam her, které jsou motivované jinými než vývojovými potřebami, spočívá buď v uspokojení těchto potřeb, či v tom, že tyto hry pomáhají dětem odstranit nepříznivé účinky různých faktorů. Mají tedy terapeutický účinek a přispívají k obnovení vnitřní duševní rovnováhy dítěte (Seberová, Mišurcová, 1997).

Naše západní civilizace staví hlavní důraz na práci. Činnosti, které vykonáváme jen pro potěšení, jsou považovány za něco, co má ve skutečnosti jen nepatrnou hodnotu. Nicméně pro psychology je důležité vše, co přispívá k psychickému zdraví jedince a ani učitelé by neměli hédonickou stránku hry zlehčovat. Jestliže dítě zjistí, že hraje něco, čeho si dospělí váží a čemu se může bezstarostně věnovat, pomůže mu to k vytvoření pozitivních postojů vůči zábavě v životě (postojů, které mu v dospělosti budou k užitku). Krásné je Allportovo vymezení duševního zdraví. Allport říká, že zdravý jedinec je ten, kdo dokáže úspěšně pracovat, hrát si a milovat. Po stránce sociální se hra vyvíjí. Tříleté děti se věnují hře paralelní – hrají si vedle sebe, možná se i vzájemně napodobují, avšak v podstatě si stále počínají jako jednotlivci. Čtyřleté a pětileté děti se už věnují opravdu sociální hře, kde velké část činnosti probíhá v závislosti na interakci s vrstevníky (Fontana, 1997).

Tematické hry na něco jsou užitečné k procvičování budoucích rolí, vhodné k řešení určitých situací, prožití různých sociálních rolí – i těch negativních, které děti lákají a v jiné podobě by jim nebyly povoleny. Pomocí her na sociální role se dítě učí vyhraňovat některé své vlastnosti a připodobňovat se ke vzorům, které touží napodobit. Tyto hry též dovolují nahlédnout na věci a lidi z jiné perspektivy než je ta jeho obvyklá – z pozice někoho, na koho si hraje. S tím také souvisí vznik elementárního předstupně způsobnosti zaujmout nad osobní, respektive

odosobněné hledisko. Hry na sociální role taktéž umožňují kompenzovat frustrace, jimiž dítě trpí (různá omezení i ponížení, různé obavy i úzkosti). A v neposlední řadě tyto hry napomáhají uvolňovat tvůrčí fantazie (Helus, 2004; Vágnerová, 2005).

„Volná hra by měla především těšit, dítě by z ní mělo mít radost. „Podívejte se, jakou jsem postavil velikou věž, budete v ní bydlet, paní učitelko?“ zavolá dítě, které si staví z kostek a právě se mu povedlo něco, nač je patřičně hrdé. Věž sice možná trochu „kulhá“ a je nakřivo, ale dětské radosti nic nechybí, je absolutní. Dítě bylo také zaujaté, soustředilo se na to, co právě dělalo, a ani kamarádi, kteří kolem něj běhali a hráli si na divokou džungli, ho nemohli vytrhnout. Samo přišlo na to, co che udělat, a když narazilo na potíže, dokázalo je vlastními silami překonat, vyřešit dílčí problémy a ještě do výtvoru otisknout stopy své vlastní fantazie. Kdyby to nebyla volná hra ve smyslu, v jakém ji chápeme, možná by ta věž byla symetrická, barevné kostičky by se pravidelně střídaly a dítě by vědělo, že staví věž jen „jako“, že se do ní přece žádný člověk nevejde. A možná by mu ze samého úsilí, aby si hrálo „správně“, stékaly kapičky potu po čele“ (Těthalová, 2009, s. 14).

Hra je také nádherným zrcadlem vnitřního světa dítěte. Volná hra je světem, který je dětem vlastní. Děti se v něm učí, jak se vztahovat k ostatním, vymezují se a učí se spolupracovat. Skrze hru se dostanou i ke svým pocitům, sami k sobě a to je pro děti velice důležité. Pokud budeme dětem čas příliš strukturovat a neumožníme jim se takto rozvíjet, děti pouze zaměstnáme v době, kdy se o ně nemohou starat jejich rodiče. A to je opravdu velice málo v tak důležitém a tvárném věku (Těthalová, 2011a).

Dnešní dobou prostupuje mýtus, že čím víc a čím dřív budeme znát co nejvíc věcí, tím budeme v životě úspěšnější. A to se bohužel týká i dětí raného věku. Děti se ale dostatečně rozvíjí pomocí svých her, hraček, základního sociálního prostředí i vztahů a ke své spokojenosti nepotřebují nic víc (Těthalová, 2011a).

Prostředí, které má zajistit harmonický rozvoj vrozených dispozic dítěte, by mělo být vyvážené. Mělo by být v dostatečné míře stabilní a současně dynamické,

aby mělo pevné a přitom pružné hranice, které dítě ochrání a spolu s tím k němu umožní vstup nových podnětů. Dítě potřebuje jak podněty, které už dobře zná a může se o ně opřít, tak i nové stimuly. Prostředí musí být současně bezpečné i živé, musí v něm být svoboda, ale i jasná pravidla, všechny významné emoce i bezpečný způsob jejich zpracování. Jedině takové prostředí umožňuje dítěti vyvíjet se vyváženým způsobem (Těthalová, 2011a).

Hlavním cílem pedagogického snažení by měl být tvořivý člověk, který je schopen mezilidských vztahů a jenž se orientuje na opravdové hodnoty. Célestin Freinet praví, že duch není stodola, kterou člověk plní, nýbrž plamen, který člověk živí. Aby se dítě vzdělávalo, nestačí, když se mlčky zabere do každé učební látky, kterou mu člověk poutavě předkládá. Ono samo musí jednat a tvořit (Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1994).

Eva Opravilová, první dáma české pedagogiky, ve svých pracích akcentuje dva pilíře, které podle jejího názoru děti utvářejí. Je to respekt k individualitě dítěte, avšak s vědomím, že na světě nežije samo, a musí být tedy ohleduplné a slušné vůči ostatním. Druhým pilířem je vztah k přírodě a umělecky nesené slovo. K tomu Opravilová dodává, že my vlastně nemusíme dělat nic víc, než nechat děti žít vedle sebe a snažit se žít tak, jak chceme, aby jednou žily ony. Úloha vzoru a nápodoby totiž spočívá v tom, jak žiji, jak cítím a jak jedním. Dětem bychom měli umožnit prožitky a měli bychom vycházet ze situace nebo příležitosti, která právě nastala a mluvit o ní s dětmi. To však v pedagogické práci poněkud uvažá, protože se to zdá být příliš banální, všední, a navíc časově náročné. Jenomže výchova je každodennost. Není to happening, ale každodenní dřina. Podle Evy Opravilové máme přiznat dítěti právo na jeho vlastní explorační a experimentační a teprve tehdy, když si neví rady, citlivě je máme navést. Pedagog by měl umět přesně odhadnout, co je či není v silách samotného dítěte. Ještě bych zde ráda uvedla poslední velmi nosnou myšlenku Evy Opravilové, která moc pěkně vystihuje situaci dětí dnešní doby. Dnešní děti mají od nejranějšího věku tolik podnětů, že další nepotřebují. To, co opravdu potřebují, je čas na jejich zpracování. A v tom bychom jim měli podat svou pomocnou ruku (Kociánová, 2012).

Výchova a vzdělávání dětí v mateřské škole znamená opakované nastavování hranic a sledování, jak je děti dodržují (Kramulová, 2012).

„Když děti vědí, že se něco nedělá a že při překročení hranice následuje jasně definovaná sankce, nemělo by to podle psychologů jejich vývoj nijak poškodit – pokud je samozřejmě sankce přiměřená“ (Kramulová, 2012, s. 16).

Výhrůžky a sankce vyloučením z kolektivu či z určité činnosti by nikdy neměly mít podobu zatracování dítěte samotného. Většinou také nestačí jen kritika špatného chování, dítě potřebuje i pozitivní příklad (např. nějaký program nápravy, návod, jak situaci řešit, jak se příště chovat jinak – lépe). V případě problémů musíme hubovat adresně a hned. Děti žijí současným okamžikem. Vracet se s kritikou k akci až po několika dnech nemá žádný smysl, je to spíš kontraproduktivní (Kramulová, 2012).

To, co je dětem během výuky nabízeno, musí být důležité nejen pro budoucí použití, ale též vhodné a přínosné pro daný okamžik (Bruceová, 1996).

„Uznání a ocenění zvyšuje sebekázeň dítěte a sledování dosažených pokroků podporuje sebedůvěru učitele“ (Bruceová, 1996, s. 158).

Jedině tehdy je možné správně posoudit vývoj dětí, pokud jsou práce vystavené ve třídě či uložené k dokumentaci opravdu jejich vlastními výtvary! Projev, v němž má hlavní úlohu učitel, ačkoli může být atraktivní, probouzí v dětech pouze velmi nízkou úroveň výkonu a nasazení nízké laťky nerozvíjí, ale podceňuje schopnosti dětí (Bruceová, 1996).

Doporučení pro pedagogickou praxi:

- „Je třeba klást větší důraz na partnerství a vzájemnost mezi dospělými a dětmi. To od dospělých vyžaduje lepší pochopení zákonitostí dětského vývoje i větší vhlad do různých oborů vědění.“
- „Je nutné klást důraz na multiprofesionální spolupráci nejen mezi pedagogickými pracovníky.“ (Bruceová, 1996, s. 163 - 164).

Sedm prvních let života rozhoduje

Na následujících řádcích uvádím 12 z 21 podle mého názoru nejdůležitějších obecných zásad pro učení a vzdělávání dětí předškolního věku, které velkou měrou vychází z výzkumů mozku. I když mají zejména obecnou povahu, poskytují už vzhled do funkce mozku a dostačující podporu pro každodenní praxi, zdravé uvažování a instinkt většiny rodičů a učitelů (Brierley, 2000).

- „Většina mozkové kůry je při narození jako nepopsaná tabule, na niž budou zapisovány lekce zkušenosti včetně řeči. Povaha této tabule je určena dědičností.“
- „Co je dobře a správně založeno v malých dětech, také v nich pravděpodobně zůstane.“
- „Roky od narození do puberty jsou rozhodujícím obdobím, kdy schopnost učit se je na nejvyšším stupni pohotovosti.“
- „To, jak mozek pátrá v prostředí, ať již po obrazech, zvucích nebo dotecích, není nahodilé tápání, nýbrž vyhledávání náznaků vzorce. Právě při vyučování a učení jsou souvislosti faktů zesilujícím momentem při porozumění a zapamatování.“
- „Člověk si vyvinul velkou schopnost nápodoby a nejmocnějším výukovým nástrojem je příklad rodičů a učitelů.“
- „Dítě se neučí z pasivně vnímané rozmanitosti zážitků, nýbrž z výsledků činů, které samo iniciovalo.“
- „Všechny druhy hry jsou zřejmě důležité pro rozumový, fantazijní a citový vývoj dítěte a mohou být nezbytným krokem k dalšímu vývojovému stadiu.“
- „Mozku prospívá rozmanitost a stimulace. Jednotvárné okolí, hračky, které nepodněcují fantazii dítěte, výstavka, která je ve třídě příliš dlouho, jsou mozku brzy ignorovány.“
- „Tím hlavním, co lze o lidské paměti po století intenzivního zkoumání říci, je, že každý jev musí být umístěn do strukturovaného vzorce, jinak bude rychle zapomenut.“
- „Dítě si pamatuje jen ty věci, kterým věnuje intenzivní pozornost. Nic z toho, co opomíjí, zřejmě nezanechává v mozku paměťovou stopu.“

- „Dítě má nedostatek spánku tehdy, když je další den zjevně unavené. Unavené dítě si nemůže patřičně hrát, explodovat a učit se.“
- „Je spravedlivé zacházet s odlišnými jedinci odlišně, pokud se s každým zachází tím nejlepším způsobem.“ (Brierley, 2000, s. 104 - 106).

Ideály a realita předškolního vzdělávání v ČR

V roce 2009 časopis Informatorium (Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD) oslovil učitelky MŠ s dotazníkem: „Jak se vede učitelkám mateřských škol“. Vyplněný dotazník odeslalo nazpět 643 respondentů (Svobodová, Veselá, 2009).

Zde uvádím pouze, dle mého názoru, nejdůležitější zjištění, která mají velký vliv na kvalitu našeho vzdělávání.

Jaký je počet dětí ve třídách MŠ?

Podle vyhlášky MŠMT č. 14/2005 Sb. je možné naplňovat třídy MŠ do počtu 24 dětí (Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, 2005). Nicméně zřizovatel školy může ještě povolit výjimku do 4 dětí (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004). 28 dětí má podle dotazníků ve své třídě 165 učitelek (z 643 celkem). I naše MŠ se k tomuto počtu může přiřadit. 3 učitelky ve svých odpovědích však uvedly 29 a dvě 30 dětí. Pouze 170 mateřských škol (26% respondentů) naplňuje tedy podmínku stanovenou vyhláškou o předškolním vzdělání. 473 mateřských škol (74%) překračuje počet daný touto vyhláškou a využívá možnosti navýšení počtu dětí až na 28 po dohodě se zřizovatelem. Nabízí se otázka, zda-li má tedy vyhláška s počtem dětí do 24 jako zákonnou normou nějaký význam. Dokonce podle zjištění z dotazníků existují i školy, které své třídy naplňují nad zákonem povolenou hranici 28 dětí (Svobodová, Veselá, 2009). Odpovědi z dotazníků ukazují na velmi dobré materiální zázemí českých mateřských škol (Svobodová, Veselá, 2009).

A tak je nasnadě myšlenka: „Nebylo by dětem lépe třeba ve skromnějších podmínkách, ale s více učitelkami či pomocným pedagogickým personálem? Nepomohlo by, kdyby zásady pro hospodaření s financemi byly pružnější a umožnily ředitelkám přesunout některé finance do personálního zabezpečení vzdělávání namísto investování do materiálního prostředí?“ (Svobodová, Veselá, 2009, s. 12)

Další informace, které můžeme z dotazníků vyčíst, nám sdělují, že i podmínky pro naplňování Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) jsou v českých mateřských školách vynikající a učitelky jsou spokojené. Jediné, co nám tedy kazí pocit satisfakce, jsou opět již zmiňované **vysoké počty dětí ve třídách** (Svobodová, Veselá, 2009).

Musíme si uvědomit, že pokud je provoz MŠ od 7 do 17 hod., jedná se deset hodin přímé práce s dětmi denně. Nezkrácený úvazek učitelky MŠ je 6 hodin přímé výchovné práce denně. To tedy znamená, že každá učitelka je 4 hodiny denně ve třídě sama. Pokud jsou děti zdravé a je minimální absence, může být v určitých časových úsecích přítomno i 28 dětí (Svobodová, Veselá, 2009).

Podle RVP PV má být vzdělávání vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí. Je tedy nezbytné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy – z pozorování a uvědomování si individuálních potřeb a zájmů dítěte. Musí též vycházet ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu, konkrétní životní i sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků (Svobodová, Veselá, 2009).

Tohle vše je však velice obtížné, pokud je ve třídě jedna učitelka na téměř 30 dětí. Pokud máme mateřské školy narvané dětmi, stávají se z nich „továrny na hlídání předškolních dětí“ a vede to k tomu, že směřujeme děti k průměru. Ve vztahu k individualizaci vzdělávání to tedy znamená, že v uvedených počtech dětí ve třídách nemůžeme být schopné zvládat základní mechanismy a požadavky individualizace (Svobodová, Veselá, 2009; Těthalová, 2010).

A jaký by byl podle učitelek optimální počet dětí, aby se individualizace dařila? Podle odpovědí je průměrný „optimální počet“ 15 dětí na třídu. Ovšem porovnáme-li to s realitou, ukazuje se, že počty dětí ve třídě jsou až dvojnásobné, než jaké by si učitelky přály mít. A odborníci se přiklánějí ještě k počtům výrazně nižším, většinou 6 – 8 dětí (v USA max. 5 dětí) a na 1 dospělého (Svobodová, Veselá, 2009).

V dokumentu nesoucím název Barcelonské cíle Evropy jsou předloženy evropské postoje k péči o předškolní děti. Je zde uvedeno, že jedním z faktorů, který ovlivňuje kvalitu poskytované péče v předškolních zařízeních, je právě poměr dospělých a dětí (Svobodová, Veselá, 2009).

„V celé Evropské unii se tento poměr liší, některé státy mají poměr 1 : 3, jinde zase 1 : 7, ve vyšší věkové skupině jsou nejnižší poměry 1 : 6, a naopak nejvyšší 1 : 19“ (Svobodová, Veselá, 2009, s. 14).

„Zdá se, že problém vysokých počtů dětí ve třídách není jen banalitou, nad kterou můžeme mávnout rukou. Vysoká zátěž učitelky se odráží v jejím vztahu k práci a především k dětem. V praxi to může dojít tak daleko, že děti nejsou vnímány jako osobnosti, ale jako „kusy“ (oficiálně normativní jednotky), které je nutno zabezpečit“ (Svobodová, Veselá, 2009, s. 14).

4. Smíšené třídy v mateřských školách

Důvod, proč zde hovořím o věkově heterogenním složení tříd, je následující. Sama pracuji v jedné venkovské mateřské škole, kde vyučuji ve smíšené třídě děti od tří do šesti let. Nejen podle mého, ale i podle názorů a zkušeností různých odborníků, mají věkově heterogenní třídy velký význam nikoli jen pro sociální rozvoj dítěte. Na druhé straně to však vyžaduje i velkou znalost a dovednost pedagogů mateřských škol při aplikaci pedagogické diagnostiky do plánování vzdělávacích činností, které respektují vývojové a individuální zvláštnosti dětí.

Dle vyhlášky MŠMT č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání lze do jedné třídy mateřské školy zařadit děti různého věku (Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, 2005).

Dnešní zájem o věkově smíšené třídy souvisí s reformou celého vzdělávacího systému. Současná společnost má od vzdělávání stále vyšší očekávání, než jsme byli dříve zvyklí. Klade se důraz na kompetence, které jsou významné pro život v 21. století (Havlová, 2012).

Při výše popsaném průzkumu, který provedl časopis Informatorium (Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD), uvedlo 434 pedagožek z 643 respondentů (69%), že pracují ve třídě dětí různého věku. Když přihlídneme k tomu, že před rokem 1989 byly kromě jednotřídních mateřských škol téměř všechny třídy věkově homogenní, došlo v posledních dvaceti letech k výrazné změně. Ta s sebou přináší jistě mnohá pozitiva, ale současně zvyšuje náročnost na práci pedagogů mateřských škol (Svobodová, Veselá, 2009).

Proto je nutné hledat takové činnosti, ve kterých se uplatní opravdu všechny děti, nebo volit práci v menší skupině dětí stejné vývojové úrovně (Šírová, 2010).

„Dnešní málopočetná rodina nemůže dát dětem dostatek příležitostí k získání sociální zkušenosti, jako tomu bylo dříve, kdy spolu žili tři až čtyři generace a počet sourozenců byl poměrně vysoký. Mateřská škola se může v rozhodující míře

podílet na kompenzaci tohoto nebezpečného deficitu“ (Havlíková et al., 2000, s. 42).

Pro tuto kompenzaci jsou nejvýhodnější právě věkově smíšené třídy. Čím větší je věkový rozdíl mezi dětmi, tím bohatší a pestřejší jsou kontakty mezi dětmi. Tím více sociálních rolí a strategií se děti mohou také osvojit, tím více příležitostí mají k přirozené nápodobě, k rozvíjení svého jazyka a komunikace. Věkově smíšené skupiny prostě lépe zrcadlí společnost jako takovou a děti se v ní mohou mnohostranněji rozvíjet (Havlíková et al., 2000; Kořátková, 2008).

O důležitosti věkově smíšených tříd svědčí nejen jejich častý výskyt a prosazování u nás v dobách před nástupem komunismu, ale i zkušenosti ze zahraničí, např. ze Skandinávie. V některých zemích SRN je takové uspořádání dokonce uzákoněno. Je také zajímavé, že věkově stejnorodá skupina převažovala v těch zemích, kde mateřské školy svou organizací připomínaly školy základní. Tedy často v bývalých totalitních zemích. A možná tomu tak bylo i proto, že tato skupina je chápána jako lépe „zvládnutelná“ (Havlíková et al., 2000; Havlová, 2012).

Ve věkově homogenní třídě učitelé spíše chybně očekávají, že děti stejného věku se mají učit stejné věci ve stejný čas stejným způsobem. Nerespektují, že i děti stejného věku mají své vývojové a individuální zvláštnosti (Katz, Evangelou, Hartmann, 1990).

Ve smíšených třídách může být také jednodušší odolat „push-down“ sklonu – trendu zavádět kurikulum (vyučovací techniky a obsah) prvního stupně základní školy do mateřských škol (Evangelou, 1990; Katz, Evangelou, Hartmann, 1990).

Dáváte-li dětem volnost při tvorbě skupiny, spontánně se vytvoří ve svém složení typicky heterogenní skupina. Z toho vyplývá otázka, proč vlastně děti předškolního věku segregujeme do věkově homogenních tříd (Evangelou, 1990; Katz, Evangelou, Hartmann, 1990).

Ve věkově smíšených skupinách se mladší děti snaží „dotáhnout“ na děti starší. Snaží se obstát v jejich očích a být pro některé své dovednosti vybrány do společné hry (i když třeba pouze do méně důležité role). Mladší děti se ve společnosti starších také klidněji adaptují. Ovlivňuje je totiž zralejší chování starších dětí. Některé dovednosti sebeobsluhy jim též rychle připadají jako snadné, vidí-li je běžně dělat starší děti. Mladší děti jsou staršími přirozeně motivovány k novému poznávání, ke kvalitnější výslovnosti a bohatší řečové produkci (Kořátková, 2008).

Starší děti ve smíšené skupině vnímají svoji důležitost. Prožívají uznání mladších dětí i ocenění učitelek při své pomoci. Pokud jsou starší děti plaché, stydlivé či se z jiných důvodů nedokážou zařadit do skupin svých vrstevníků, mohou si dobře rozumět s mladšími dětmi (Kořátková, 2008).

Ve věkově smíšené třídě dochází k učení dětí navzájem. Starší, více znalé děti hledají způsob, jak něco mladším sdělit, vysvětlit a hledají proto vhodná slova a opakují informace, aby jim mladší děti snáze porozuměly. Vysvětlování pro ně znamená aktivní myšlenkové zpřesňování. Též se posiluje pocit důležitosti a kvalita sebepojetí starších dětí. U mladších se zase ukazuje, že se od starších dětí snáze učí a jsou více motivovány pro utváření nových dovedností (Evangelou, 1990; Kořátková, 2008).

„Děti se navzájem učí způsobem, který nemohou nahradit ani učitelé, ani rodiče. Děti jsou si ve svém myšlení, pocitech, řeči a představách mnohem blíže než dospělí, mohou si předávat poznatky a zkušenosti znatelně jednodušeji“ (Havlová, 2012, s. 21).

V péči o mladší děti se více uplatňuje složka výchovná. Jak se děti blíží staršímu předškolnímu věku, získává více na významu složka vzdělávací. Zajistit ve věkově heterogenní třídě dostatečným způsobem a najednou potřeby všech dětí různého věku je vskutku nesmírně složité (Kramulová, 2011).

„Je jasné, že skupina mladších dětí předškoláky při práci musí rušit, na druhé straně je pravda, že když nejsou v ukázkově klidném, skleníkovém prostředí,

naučí se přijímat ruchy jako běžnou součást pracovního prostředí, učí se soustředit i za těchto podmínek – to by mohl být pozitivní aspekt“ (Kramulová, 2011, s. 16).

I přesto však psycholožka Ivana Halíková doporučuje i ve věkově smíšených třídách děti přeci jen mírně rozdělit. Např. na třídu tří- až pětiletých a na třídu „předškoláků“ s dětmi s odloženou školní docházkou. Ty by si totiž již měli zvykat na jiný systém práce a jiné rozložení zátěže a odpočinku. Tak by se snad podařilo spojit sociální výhody věkově heterogenního prostředí s kvalitní předškolní přípravou, kterou v dnešní době pedagogové prvních tříd běžně očekávají (Kramulová, 2011).

Na druhou stranu volná hra ve věkově heterogenní skupině je pro všechny děti jednoznačně přínosná. Mladší děti při ní obdivují starší a ti si to plně užívají. Starší děti mohou dávat mladším příležitost zapojit se do nejrůznějších pomáhajících činností a méně důležitých rolí, a ti je i přesto dokáží přijmout a vydržet u nich, protože si naplňují touhu být na blízku těm starším. Mladší děti často pozorují a inspirují se hrou starších dětí. U obou věkových skupin je ve věkově heterogenní třídě pozorováno méně stereotypu a lhostejnosti ke hře (Kořátková, 2005).

Pro mateřské školy vedené v duchu Montessoriovského systému a Mateřské školy podporující zdraví je rozdělení do věkově heterogenních tříd zcela přirozené. S věkově homogenními třídami se tu nesetkáte (Bečvářová, 2003; Edwards, 2002; Katz, Evangelou, Hartmann, 1990).

Podle Chipa Wooda (1994) jsou určité roky života předškolních dětí vhodnější pro míšení než jiné. Např. pěti- a šestileté děti spolupracují velice dobře. Podle jeho názoru by mělo být vzdělávání v první třídě více podobné vzdělávání v mateřské škole. Mělo by být postaveno zejména na aktivních činnostech, aktivním programu. Naopak čtyř- a pětileté děti se spolu snesou hůře. Je to dáno jejich odlišnou orientací. Zatímco čtyřleté děti jsou ještě velice živé a snaží se o co největší rozvoj své hrubé motoriky (lezou venku po všem možném, kopou jámy, hrabou se v zemi, moc rády běhají), pětileté děti se spíše dokážou s radostí věnovat rozvoji své jemné motoriky i jiným klidnějším činnostem.

„Kromě toho, že věkově smíšená skupina lépe umožňuje osobnostní rozvoj dítěte, mění se i způsob práce pedagoga. Dostává se do situace „učení prožitkem“ a poznává, že nemůže pracovat frontálním způsobem, že tento způsob práce je neefektivní“ (Havlová, 2012, s. 21).

Starší děti mohou učitelce pomoci lépe rozpoznat zvláštnosti mladších. Rády upozorňují na to, co mladší děti již dovedou (Havlová, 2012).

Učitelka MŠ s věkově heterogenní třídou musí respektovat vývojové a individuální zvláštnosti dětí. Má vést starší děti k pomoci těm mladším a dávat dětem svou důvěru. Obzvlášť ty starší pověřuje „učením“ mladších a ověřuje si tak zvládnutí dovedností (Havlínová et al., 2000).

Ředitelka MŠ s věkově heterogenní třídou má zařazovat přiměřený počet dětí do tříd. Čím větší je věkový rozdíl, tím menší skupinu dětí je nutné vytvořit. Měla by též rozdělovat děti do tříd co nejvíce rovnoměrně z pohledu zastoupení jednotlivých věkových skupin. A v neposlední řadě by měla respektovat i další aspekty pro rozdělení dětí do věkově smíšených tříd (přání rodičů, volbu učitelky, sourozenecké a kamarádké vztahy mezi dětmi) (Havlínová et al., 2000).

Pozitivní působení věkově smíšené skupiny však není automatické. Práce se nemusí dařit hlavně při neúměrném počtu dětí ve třídě. Ohrozit ji může i nevhodné věkové složení (převaha mladších, či starších). Zatěžování starších přílišnou povinnou pomocí mladším může narušit vztah starších dětí k těm mladším. Rizikem je i nedomyšleně připravené prostředí, které neposkytuje starším dostatečně stimulující aktivity a mladší přetěžuje. Velkou překážkou je důraz na soutěživost a výkonnost. Hlavně soutěživost mezi staršími a mladšími dětmi nemá v MŠ žádné místo, vede pouze k zesměšňování a může z ní klíčit šikana. Negativně působí i případná úzkost učitelky, že všechny děti „neohlídá“. Největší hrozbou však je pedagog, který není vnitřně přesvědčený o smyslu práce ve věkově smíšené třídě, není vzdělaný v metodice práce s touto skupinou, ale je nucený s takovou skupinou pracovat (Havlínová et al., 2000; Havlová, 2012).

5. Pedagogicko-psychologická diagnostika dětí předškolního věku

Pedagogy mateřských škol přirozeně zajímá **co, kdy a jak u dítěte rozvíjet – co by mělo dítě v určitém věku přibližně zvládat**. Pojem diagnostika v sobě obsahuje zjišťování stavu posouzení a hodnocení, zahrnuje posloupnost činností, které vedou k diagnóze. Pedagog mateřské školy vedle pedagogické diagnostiky může provádět i diagnostiku psychologickou, neboť kromě obsahu vzdělávání hodnotí učitel i osobnostní zvláštnosti dítěte, byť skromnějšími prostředky než psycholog (Bednářová, Šmardová, 2011; Mertin et al., 2010).

Pedagogická diagnostika slouží k hodnocení obsahu, výchovy a vzdělávání a je zcela v kompetenci příslušného pedagoga. Psychologická diagnostika slouží k rozpoznání rozdílnosti stavů člověka v daném okamžiku oproti minulému stavu či v porovnání s jinými lidmi. Předmětem psychologické diagnostiky dětí jsou jejich psychické zvláštnosti (dispozice, psychické stavy a vlastnosti). Díky této diagnostice můžeme též hodnotit vývojovou úroveň konkrétního dítěte, zjišťovat odchylky od věkové normy v chování nebo prožívání, jejich závažnost, popřípadě i jejich příčiny (Mertin et al., 2010).

Pedagogicko-psychologická diagnostika by neměla být cílem sama pro sebe, ale měla by být prostředkem pro další odbornou činnost – intervenci. Pedagogická diagnostika hodnotí výchovné působení na dítě a zjišťuje určitý stav, který je východiskem pro možné změny (např. pro optimalizaci pedagogického působení na dítě). Na psychologickou diagnostiku navazuje intervence – konkrétní zásah ve prospěch úpravy problému, případně psychologická terapie (Mertin et al., 2010).

V diagnostice mají velký význam její metody. Jsou to určité postupy či způsoby, díky nimž získáváme informace o daném předmětu zkoumání. Diagnostické metody pedagogiky i psychologie jsou si z velké části podobné. V obou oblastech se provádí například pozorování a rozhovor. V psychologické diagnostice jsou však více než diagnostice pedagogické propracovány testové metody a požadavky na ně (Mertin et al., 2010).

„Individualizace v předškolním vzdělávání předpokládá, že pedagog každé dítě dobře zná, že i o něm po celou dobu jeho docházky udržuje přehled, aby mu mohl zajišťovat odpovídající pedagogické vedení“ (Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy), 2007, s. 19).

Diagnostika by nám měla pomáhat k tomu, aby naše vzdělávání dítěte bylo smysluplné a efektivní, aby byl již v předškolním věku dítěte plně využit jeho individuální potenciál. Odborníci se dnes shodují, že pokud tomu tak opravdu je, lze předpokládat, že i další rozvoj a vzdělávání dítěte bude pokračovat v příznivém duchu (Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy), 2007).

Soustředěná a systematická diagnostika nám pomůže bezpečněji zachytit případně vzdělávací problémy dětí a včas se soustředit na jejich řešení. Poznáme-li dokonaleji osobnost jednotlivých dětí, pochopíme, proč není vhodné pro děti předškolního věku vytvářet jednotnou vzdělávací nabídku a proč vzdělávání, které je založené na jednotném principu, nemůže být dostatečně efektivní (Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy), 2007).

Vzdělávání má být tedy důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí. Tento požadavek vyžaduje dovednost diagnostikovat výchozí možnosti a schopnosti každého dítěte a dál průběžně podporovat jeho rozvoj a sledovat individuální pokroky. Velkým problémem této oblasti jsou však nedostatečné znalosti v oblasti pedagogické diagnostiky i vysoké počty dětí ve třídách, které nemohou učitelce umožnit věnovat potřebný čas právě diagnostice a individuální práci s dětmi (Svobodová et al., 2010).

Musíme vycházet z předpokladu, že dítě je individuální osobnost, která se rozvíjí v rozsahu svých možností a učí se svým vlastním tempem. Jeho rozvoj může být značně nerovnoměrný. Podle Metodiky pro podporu individualizace vzdělávání mají pedagogové hodnotit individuální vzdělávací pokroky každého

dítěte a zásadně se vyvarovat porovnávání dětí jakýmkoli vývojovými nebo výkonovými normami či porovnávání dětí navzájem (Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy), 2007).

Psycholožky Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová nicméně nepovažují za správný ani jeden z krajních pohledů – striktně dodržující nebo bagatelizující časové limity (Bednářová, Šmardová, 2011).

„Pokud po dítěti požadujeme něco, k čemu ještě není vyzrálé, nemůže to zvládnout. Na druhou stranu, pokud bychom zcela bagatelizovali věkové limity, mohli bychom promeškat vhodný čas na stimulaci, případnou reedukaci, rehabilitaci. A nakonec nás stejně čeká jeden limit, a tím je zahájení školní docházky“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 2).

Myšlenky v posledních 3 odstavcích mě inspirovaly právě k tvorbě *Příručky pro pedagogy mateřských škol (Orientální popis vývoje dítěte předškolního věku)*. Vycházela jsem také ze své potřeby učitelky MŠ, kde pracuji s věkově heterogenní skupinou dětí (3 -7 let). Já i mé kolegyně totiž postrádáme pracovní materiál, který by vhodnou formou odpovídal na naše otázky: Co, kdy a jak u dítěte rozvíjet? Co by mělo dítě v určitém věku přibližně zvládat?

6. Příručka pro pedagogy mateřských škol

(Orientační popis vývoje dítěte předškolního věku)

6.1 Použité metody vědecké práce pro tvorbu této příručky

Pro tvorbu příručky jsem použila klasifikační analýzu dokumentů (odborných publikací), jejichž jednotlivá data jsem se netradičním, novým způsobem snažila propojit. Celkový proces tvorby této příručky by se tedy dal nazvat jako analyticko-syntetický.

Pro lepší pochopení mých výše uvedených slov předkládám definice použitých pojmů:

- Analýza (rozklad) dokumentů – analýza jakéhokoli materiálu, který je zdrojem informací relevantních cílům studie; intenzivní rozbor a analýza dokumentu, který je ve své jedinečnosti co nejobsáhleji objasňován a interpretován (Miovský, 2006)
- Klasifikační analýza – rozklad zkoumaného jevu či objektu do jednotlivých tříd, prvků (Široký, 2011)
- Syntéza (skládání) – myšlenkové spojení jednotlivých částí v celek; sledují se podstatné vzájemné souvislosti mezi jednotlivými složkami jevu či objektu (Široký, 2011).

Analýza a syntéza jsou sice protikladné způsoby zkoumání, ale ve skutečnosti se navzájem doplňují. Proto jsou někdy souhrnně označovány jako analyticko-syntetické poznávací postupy (Široký, 2011).

6.2 Stručná charakteristika vzdělávacích oblastí v RVP PV

Dítě a jeho tělo

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v *oblasti biologické* je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným

dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům“ (RVP PV, 2006, str. 16).

Dítě a jeho psychika

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v *oblasti psychologické* je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení“ (RVP PV, 2006, str. 18).

„Tato oblast zahrnuje tři „podoblasti“: Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, Sebepojetí, city a vůle“ (RVP PV, 2006, str. 18).

Dítě a ten druhý

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v *interpersonální oblasti* je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů“ (RVP PV, 2006, str. 24).

Dítě a společnost

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v *oblasti sociálně - kulturní* je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí“ (RVP PV, 2006, str. 26).

Dítě a svět

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v *environmentální oblasti* je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí“ (RVP PV, 2006, str. 29).

Ačkoli je vzdělávací obsah v RVP PV rozdělen do několika vzdělávacích oblastí, je zachováno integrované pojetí, které respektuje přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho pozvolnou účast na životním i sociálním prostředí. Proto je nezbytné přirozeně propojovat všechny tyto oblasti v praxi. Vzdělávání bude přirozenější, efektivnější a hodnotnější, čím úplnější a lepší bude propojení všech oblastí vzdělávání i podmínek, za kterých probíhá (RVP PV, 2006).

6.3 Dítě ve věku 3 let

Očekávané výstupy

6.3.1 Dítě a jeho tělo

1. Hrubá motorika

- Skáče sounož (překoná vzdálenost)
- Překročí nízké překážky
- Chodí po schodech nahoru (střídá nohy)
- Stojí se zavřenýma očima (3,5 roku)
- Přeskočí přes čáru (3,5 – 4 roky) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Na malou chvíli udrží rovnováhu na jedné noze
- Umí kopat do většího míče
- Jezdí na tříkolce či ve šlapacím autě
- Hází míčem vrchem (nedokáže však ještě přesně zaměřit na cíl a hodit daleko)
- Velký míč chytne do nastavených rukou
- Samo se houpá na houpačce (ne však příliš do výšky či příliš rychle) (Allen, Marotz, 2002)

2. Jemná motorika

- Manipuluje s drobnými předměty (zasouvá kolíčky do otvorů, navléká korálky...) (3 – 4 roky) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Uchopuje psací náčiní špetkou (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)
- Obrací stránky v knize po jedné

- Postaví věž z osmi a více kostek
 - Do plastelíny tluče, převaluje ji v dlaních a mačká ji
 - Může se již projevit, kterou ruku má dominantní (lateralita)
 - Přenese nádobu s tekutinou (hrnek s mlékem či mísu s vodou), aniž by ji rozlilo. Přeleje tekutinu z jedné nádoby do druhé (Allen, Marotz, 2002)
 - Z kostek postaví „most“ po předvedení (Allen, Marotz, 2002; Langmeier, Krejčířová, 2006)
3. Spontánní kresba
- Pojmenuje čáranice (2,5 – 3,5 roku) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Hlavonožec (3 – 4 roky) (Bednářová, Šmardová, 2011; Matějček, 2005; Vágnerová, 2005)
4. Grafomotorické prvky
- Čára svislá
 - Čára vodorovná
 - Kruh (3 – 3,5 roku) (Bednářová, Šmardová, 2011; Langmeier, Krejčířová, 2006)
 - Napodobí kresbu křížku (Langmeier, Krejčířová, 2006)
5. Sebeobsluha (samostatnost)
- a) Hygiena
- Aktivně hlásí potřebu
 - Po použití WC si umyje a utře ruce (3,5 – 4 roky)
 - Při spaní zůstane suché (3,5 – 4 roky)
 - Opláchne si ruce, utře se (3,5 – 4 roky)
 - Namydlí si ruce, umyje si obličej, utře se (3,5 – 4 roky)
 - Učí se samo si vyčistit zuby (3,5 – 4 roky) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)
- b) Oblékání
- Stáhne a natáhne si kalhoty
 - Stáhne a natáhne si tričko, svetr – když ho má z poloviny na hlavě
 - Rukama si zuje boty
 - Oblékne a vysvleče si jednoduché ošacení (tepláky, tričko) (3 – 4 roky)
 - Obleče a vysvleče si ponožky (3 – 4 roky)
 - Zapne boty na suchý zip (3 – 4 roky) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Rozepne zip (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)

c) Stolování

- Správně drží lžičku
- Jí samostatně (z vlastního talíře)
- Pije z hrnku, sklenice
- Pomáhá s přípravou předmětů ke stolování (prostírání, příbory...)
- Učí se napichovat vidličkou (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)

Motorika významně ovlivňuje zdravotní stav. Oslabení a chybné návyky z dětství se do zdravotního stavu promítají po celý život jedince. (Bednářová, Šmardová, 2011)

6.3.2 Dítě a jeho psychika

Jazyk a řeč

„Vývoj řeči je ovlivňován nejen vrozenými dispozicemi, ale také zdravotním stavem a sociokulturními podmínkami, ve kterých dítě vyrůstá“ (Klenková, Kolbábková, 2003)

1. Lexikálně-sémantická rovina (pasivní a aktivní slovník – porozumění řeči a vyjadřování)
 - Pojmenuje běžné věci na obrázku
 - Ukáže obrázek věci dle jejího použití
 - Ukáže na obrázku činnost
 - Rozumí pojmům „já, moje“
 - Správně užívá slova „ano, ne“
 - Zajímá se o obrázkové knihy, příběhy
 - Ukáže obrázek (identifikace pojmu) dle podstatného znaku (3 – 3,5 roku)
 - Klade otázky „Proč?“, „Kdy?“ (3 – 3,5 roku)
 - Popisuje obrázek (3 – 3,5 roku)
 - Reprodukuje jednoduchou říkanku (3 – 3,5 roku)
 - Rozumí jednoduchým protikladům (3,5 roku)

- Rozezná věci podle společných podstatných znaků (3,5 roku) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Aktivní slovní zásoba: 700 – 900 slov (Langmeier, Krejčířová, 2006)
 - Hovoří většinou srozumitelně
 - Správně odpovídá na otázky typu „Co děláš?“, „Kde?“, „Co je to?“ (Allen, Marotz, 2002)
2. Morfologicko-syntaktická rovina (užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví)
- Skloňuje
 - Hovoří ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména, zájmena atd. (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem (ale někdy se mu nepovede správný tvar: „ptáček – ptáčky“, „pes – pesy“)
 - Používá i několik přívlastků za sebou: „malá bílá kočička“ (Allen, Marotz, 2002)
 - V řeči užívá souvětí souřadná
 - V řeči užívá souvětí podřadná (3,5 – 4 roky) (Bednářová, Šmardová, 2011; Klenková, Kolbábková, 2003; Langmeier, Krejčířová, 2006)

Do 4 let jsou dysgramatismy (neobratnosti v tvarosloví nebo větosloví) považovány za fyziologické. Poté již mohou signalizovat opoždění v řečovém či dokonce v intelektovém vývoji (Bednářová, Šmardová, 2011).

3. Pragmatická rovina (užívání řeči v praxi)
- Dává přednost verbální formě komunikace (pomocí řeči dosahuje cíle)
 - Hovoří nenuceně, pokouší se o krátkou konverzaci (3,5 – 4 roky) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Správně sdělí své pohlaví
 - Užívá řeči (nahlas opakované) k regulaci svého chování (Langmeier, Krejčířová, 2006)
 - Řekne své jméno, jména sourozenců, kamarádů (3 – 3,5 roku) (Bednářová, Šmardová, 2011; Klenková, Kolbábková, 2003)

Řeč má mimořádný význam pro vývoj člověka. Ovlivňuje totiž kvalitu jeho myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování ve společnosti (Bednářová, Šmardová, 2011).

Nesmíme ale zapomínat též na neverbální prvky komunikace. Jednota verbální a neverbální komunikace je pro malé dítě velmi důležitá. Pokud to, co říkáme, neodpovídá řeči našeho těla, je pro dítě velmi složité takovou informaci zpracovat, porozumět jí (Bednářová, Šmardová, 2011).

Z vývojového hlediska se o fyziologické nemluvnosti hovoří do 1 roku života. Do 3 let se jedná o prodlouženou fyziologickou nemluvnost (širší norma). Nad 3 roky může jít už o vývojovou nemluvnost (vývojovou dysfázii – opoždění řeči závažnějšího rázu) (Bednářová, Šmardová, 2011).

Děti s narušeným vývojem řeči mívají menší mluvní apetit a bývají v komunikaci pasivnější. (Bednářová, Šmardová, 2011).

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

1. Zrakové vnímání a paměť

a) Vnímání barev

- Přiřadí základní barvu
- Na pokyn ukáže požadovanou barvu (3,5 roku) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011; Langmeier, Krejčířová, 2006)

b) Figura a pozadí

- Vyhledá známý předmět na obrázku
- Vyhledá objekt na obrázku podle předlohy (3,5 roku) (Bednářová, Šmardová, 2011)

c) Zraková diferenciac

- Odliší výrazně jiný obrázek v řadě (3,5 roku)
- Odliší obrázek v jiné velikosti (3,5 roku) (Bednářová, Šmardová, 2011)

d) Zraková analýza a syntéza (část a celek)

- Poskládá obrázek ze dvou částí (3 – 3,5 roku)
- Poskládá obrázek ze čtyř částí (3,5 – 4 roky) (Bednářová, Šmardová, 2011)

2. Vnímání prostoru a prostorové představy
 - Nahoře, dole
 - Předložkové vazby: na, do, v (3 – 4 roky)
 - Níže, výše (3,5 – 4 roky) (Bednářová, Šmardová, 2011)
3. Sluchové vnímání a paměť
 - a) Naslouchání
 - Lokalizuje zvuk (ukáže směr)
 - Poznává předměty podle zvuku (3 – 4 roky) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - b) Sluchová paměť
 - Zopakuje větu ze tří slov (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Zopakuje 2 čísla (nezávislé jednotky) (Vágnerová, 2005)

Sluch je jeden z prostředků komunikace, který významně ovlivňuje rozvoj řeči a díky tomu i abstraktní myšlení. Ověřit si samotný sluch a vyloučit sluchové vady je nutné dříve, než se zaměříme na sluchové vnímání a fonemický sluch dítěte (Bednářová, Šmardová, 2011).

„Sluchová vada se může projevat častým neporozuměním instrukcím, nápadným otáčením na hovořícího, odezíráním ze rtů, natáčením jednoho ucha ke zdroji sluchu. Při podezření na sluchovou vadu je nutné obrátit se na pediatra a vyhledat odbornou pomoc“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 40).

„Při sledování sluchového vnímání se nezaměřujeme na slyšení ostrosti zvuku, ale posuzujeme zejména úroveň fonemického uvědomování, které má významnou roli při rozvoji řeči i čtenářských dovedností“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 40).

4. Základní matematické představy
 - a) Porovnávání, pojmy, vztahy
 - Malý × velký
 - Hodně × málo
 - Všechny
 - Krátký × dlouhý (3,5 roku)
 - Úzký × široký (3,5 roku)
 - Nízký × vysoký (3,5 roku)

- Prázdný × plný (3,5 roku)
 - Stejně (vytváření dvojic) (3,5 roku)
 - Méně × více (výrazný rozdíl) (3,5 – 4 roky)
 - Menší × větší (3,5 – 4 roky)
 - Kratší × delší (3,5 – 4 roky)
 - Nižší × vyšší (3,5 – 4 roky) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- b) Třídění, tvoření skupin
- Podle druhu (jídlo, hračky) (3 – 3,5 roku) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Podle barvy (3,5 roku)
 - Podle velikosti (3,5 roku) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)
- c) Množství (počítání předmětů v dané skupině, vytváření skupin s určeným počtem prvků)
- Množství do dvou
 - Množství do tří (3,5 roku) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- d) Pojmenování tvarů
- Kruh
 - Čtverec (3,5 – 4 roky) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Chápe rozdíl mezi trojúhelníkem, kruhem a čtvercem, ukáže na daný tvar (Allen, Marotz, 2002)

„V matematice nejde pouze o školní úspěšnost. Matematika je prostředkem i výrazem rozvoje myšlení, logického uvažování. Pro osvojení matematických dovedností nestačí pouze mechanicky vyjmenovat číselnou řadu nebo psát číslice. Předškolní dítě potřebuje rozvinout mnoho schopností, dovedností a získat potřebné vědomosti“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 47).

Sebepojetí, city, vůle

1. Sebeovládání a přizpůsobivost, vůle a vytrvalost
 - Dokáže se odloučit od matky (3 – 4 roky)

- Postupně se učí ovládat své chování a brát ohled na ostatní děti (3 – 4 roky)
- V případě konfliktu se přiklání spíše ke slovním než k tělesným výpadům (3 – 4 roky) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Sebekontrola je internalizována (Langmeier, Krejčířová, 2006)
- Dokáže sedět a poslouchat vyprávění až 10 minut bez přerušení (Allen, Marotz, 2002)

2. Respektování pravidel

- Postupem času chápe, v čem spočívá střídání, ne vždy je však schopné a ochotné ho dodržovat (3 – 4 roky) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)

3. City a jejich projevy

- Dobře pozná a dovede i slovy označit výraz emocí druhých lidí (Langmeier, Krejčířová, 2006)
- Projevuje soucit, poskytuje útěchu (3 – 4 roky) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011; Langmeier, Krejčířová, 2006)
- Rozezná dění, které má pozitivní emoční účinky (např. navozuje pocity štěstí) (Vágnerová, 2005)

4. Sebeuvědomění a sebeuplatnění

- Rozumí významu genderu jako diferenciacímu kritériu (nápadné vnější znaky genderu mají pro něj větší význam než biologické pohlaví) (Vágnerová, 2005)

„Lidské vztahy jsou pramenem, ze kterého dítě uspokojuje svoje citové a sociální potřeby (potřebu životní jistoty, potřebu pozitivní identity); zároveň jsou zdroje sociálního učení (osvojování sociálních dovedností)“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 54).

6.3.3 Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět

„Citový a sociální vývoj ovlivňuje celá řada faktorů, proto jsou v této oblasti mezi dětmi poměrně velké rozdíly“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 55).

1. Sociální dovednosti

- Projevuje zájem o ostatní děti (3 – 4 roky)
- Začíná kooperovat s dětmi, respektuje je (vyčká, až na něj přijde řada, ví, že je nutné se rozdělit...) (3 – 4 roky)
- Učí se říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou...“ (zpočátku jen jako odezva, po připomenutí, ještě nepoužívá spontánně) (3 – 4 roky)
- Učí se chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neubližovat si, umět navázat kontakt, poprosit...) (3 – 4 roky)
- Poprosí o pomoc, když má problém (3 – 4 roky) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Dovede překročit hranice svého domova a vstoupit do nového společenského prostoru (Mateřská škola) (Matějček, 2005)

Nápodoba a následné upevňování určitého způsobu chování má v sociálním učení největší význam. Nemůžeme něco jiného říkat (vyžadovat) a něco jiného sami dělat. Důležité je taky všimnout si „správného chování“, pojmenovat ho a ocenit (tím se žádoucí reakce upevní) (Bednářová, Šmardová, 2011).

Sociální dovednosti značně ovlivňují, jak ostatní dítě přijímají, jak se k němu chovají a jak ho respektují. Dítě s dobrými sociálními dovednostmi je oblíbenější, vyhledávanější, dostává od svého okolí více pozitivních zpětných vazeb. Tyto dovednosti podporují jeho sebevědomí, přináší mu pocity spokojenosti, uvolnění a zakotvenosti. Přispívají také k autonomii a kompetenci a fungují jako prevence pozdějších problémů (Bednářová, Šmardová, 2011).

2. Hra

- Staví z kostek (komín, vláček, most)
- Navléká větší dřevěné korálky
- Zastrkuje kolíky a jednoduché tvary do otvorů
- Hraje si s vodou, hlínou, pískem
- Napodobuje někoho nebo něco
- Raduje se z hraček, které jezdí (odrážedlo, tříkolka), staví jízdni dráhy pro autíčka (3 – 4 roky)

- Hraje si s pískem (staví bábovičky, hrady a tunely) (3 – 4 roky)
- Staví z kostek, jednoduchých stavebnic (3 – 4 roky)
- Skládá jednoduché puzzle, skládanky (3 – 4 roky)
- Hraje si s figurkami lidí, zvířat (3 – 4 roky) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Hraje si s převleky (3 – 4 roky)
- Hraje si jako „doopravdy“ (na vaření, doktora, prodavače, opraváře...) (3 – 4 roky)
- Symbolická hra („jen jako“)
- Sleduje hru ostatních a již po kratší době se hry také účastní (3 – 4 roky) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)
- Převažuje hra společná (asociativní) (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Hra je pro dítě tou nejpřirozenější a nejdůležitější činností. Skrze ni dítě získává zkušenosti se světem věcí a lidí, ale taktéž poznává samo sebe. Do hry dítě promítá a také v ní rozvíjí celou svou osobnost. Díky ní se seberealizuje, získává pocit smysluplnosti a radosti (Bednářová, Šmardová, 2011).

I vývoj hry má své zákonitosti. S věkem se mění to, jak si dítě hraje. Hra je motivována potřebami vývoje dítěte. Zároveň má také relaxační a terapeutickou funkci. Je též ovlivněna povahovými charakteristikami dětí a dalšími faktory – obdobně jako sociální dovednosti (Bednářová, Šmardová, 2011).

6.4 Dítě ve věku 4 let

Očekávané výstupy

6.4.1 Dítě a jeho tělo

1. Hrubá motorika

- Chodí po schodech dolů (střídá nohy)
- Stojí na špičkách s otevřenýma očima (4 – 5 let)
- Chodí po mírně zvýšené ploše (4 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)

- Poskakuje na jedné noze (4 – 5 let)
 - Přejde po čáře (4 – 5 let) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Snadno se pohybuje na tříkolce, vlastnoručně řízeném autíčku apod. (zatačí, vyhýbá se překážkám, zvládá „dopravní ruch“)
 - Přeskočí překážku 12 – 15 cm vysokou (při doskoku dopadá na obě nohy snožmo)
 - Zlepšuje se v házení míčem vrchem (dohodí dál a lépe míří) (Allen, Marotz, 2002)
 - Leze po žebřících, dětských prolézačkách, šplhá po stromech
 - S přehledem utíká, zastavuje se, rozebíhá se a pohybuje se okolo překážek (Allen, Marotz, 2002; Langmeier, Krejčířová, 2006)
2. Jemná motorika
- Stříhá
 - Otevírá dlaň postupně po jednom prstu (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Postaví věž z deseti a více kostek, pyramidu ze šesti kostek
 - Z plastelíny či modelářské hlíny vytvaruje různé objekty (cukroví, hady, jednoduchá zvířata)
 - S větší přesností se strefuje kladívkem do hřebíků / zatlučených kolíků
 - Umí navlékat dřevěné korálky na šňůru (Allen, Marotz, 2002)
 - Postaví bránu z kostek (Langmeier, Krejčířová, 2006)
3. Hmatové vnímání (taktilní percepce)
- Poznává hmatem značně odlišné hračky
 - Poznává hmatem zvířátko (vel. 10 cm) (4 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
4. Spontánní kresba
- Nakreslí postavu (hlava, trup, končetiny) (4 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011; Matějček, 2005)
 - Maluje a kreslí s určitým záměrem (Allen, Marotz, 2002)
5. Grafomotorické prvky
- Spirála (4 – 4,5 roku)
 - Vlnovka (4 – 5 let)
 - Šikmá čára (4 – 5 let)(Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Dokáže překreslit některé tvary a písmena (Allen, Marotz, 2002)

6. Vizuomotorika

- Čára mezi dvěma liniemi (dráhy) (vzdálenost mezi liniemi je asi 1,5 – 2 cm)
- Obtáhne jednu linii (rozcvičovací, jednotažné cviky) (4,5 – 5 let)
(Bednářová, Šmardová, 2011)

7. Sebeobsluha (samostatnost)

a) Hygiena

- Správně používá toaletní papír (4 – 5 let)
- Na upozornění se vysmrká
- Samostatně používá kapesník (4 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Samostatně si vyčistí zuby (4 – 5 let) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)
- Jde samostatně na WC (stáhne, natáhne si kalhotky / slipy, kalhoty) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011; Langmeier, Krejčířová, 2006)
- Pod dohledem se dokáže samo vykoupat (Allen, Marotz, 2002; Langmeier, Krejčířová, 2006)

b) Oblékání

- Rozepne si lehce rozepnutelné knoflíky
- Snaží se o ukládání věcí na správné místo
- Samostatněji se obléká a svléká (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)
- Samostatněji se obouvá a vyzouvá (bez zavázání tkaniček) (Bednářová, Šmardová, 2011; Langmeier, Krejčířová, 2006)

c) Stolování

- Jí samostatně a čistě (lžičkou i vidličkou) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011; Langmeier, Krejčířová, 2006)
- Začíná používat příborový nůž (4 – 4,5 roku)
- S dopomocí dokáže prostřít (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)
- Nalévá pití ze zásobníku
- Během celého jídla sedí u stolu (Bednářová, Šmardová, 2011)

6.4.2 Dítě a jeho psychika

Jazyk a řeč

1. Lexikálně-sémantická rovina (pasivní a aktivní slovník – porozumění řeči a vyjadřování)
 - Zařadí různé obrázky pod nadřazené pojmy
 - Ukáže obrázek podle aktuální situace („Ukaž mi, co si vezmeš, když prší.“)
 - Dokáže vysvětlit, na co máme oči, knihy, auta...
 - Pozorně poslouchá pohádky, chápe děj
 - Spontánně vypráví podle obrázku
 - Doplní protiklady ve větě („Zmrzlina je studená, čaj je...“) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Mluví téměř bez chyby srozumitelně
 - Mluví o situacích, které neprobíhají bezprostředně, o nepřítomných lidech a věcech
 - Správně odpoví na otázky typu: „Co je třeba udělat, když jsi unavený / je ti zima / máš hlad...?“
 - Odpoví na otázky typu: „Čí?“, „Kdo?“, „Proč?“, „Kolik?“ (Allen, Marotz, 2002)
 - Většinou dovede postřehnout legraci na situacích, které se ho samotného netýkají (humorné obrázky v knihách) (Matějček, 2005)
 - Chápe souvislosti a vztah k danému tématu (Vágnerová, 2005)
 - Ovládá již 1500 – 2000 slov (4 – 5 let)
 - Pomocná slůvka *ten, ta, to* stále více nahrazuje skutečnými názvy osob, zvířat a věcí (4 – 5 let) (Klenková, Kolbábková, 2003)
2. Morfologicko-syntaktická rovina (užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví)
 - Používá čas minulý, přítomný, budoucí (4 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011; Vágnerová, 2005)
 - Používá všechny slovní druhy (4 – 5 let)
 - Mluví gramaticky správně (4 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011; Klenková, Kolbábková, 2003)

- V řeči užívá složitá souvětí (např.: „Kočka zaběhla za obchod, než jsem si stihla všimnout, jakou má barvu.“) (Allen, Marotz, 2002)
3. Pragmatická rovina (užívání řeči v praxi)
- Spontánně informuje o zážitcích, pocitech a přáních
 - Dokáže předat krátký vzkaz (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Mění hlas a větnou strukturu podle typu posluchače (aby mu porozuměl – mladší sourozenec × matka)
 - Správně sdělí své křestní jméno a příjmení, pohlaví, jména svých sourozenců a někdy i telefonní číslo svých rodičů (Allen, Marotz, 2002)
 - Zazpívá jednoduché písně a recituje říkadla (Allen, Marotz, 2002; Klenková, Kolbábková, 2003)
 - Užívá „vnitřní řeč“ k regulaci svého chování (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

1. Zrakové vnímání a paměť

a) Vnímání barev

- Pojmenuje základní barvu (Bednářová, Šmardová, 2011; Klenková, Kolbábková, 2003)

b) Figura a pozadí

- Vyhledá známý objekt na pozadí (4 – 5 let)
- Odliší dva překrývající se obrázky (4 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)

c) Zraková diferenciacce

- Odliší jiný obrázek v řadě (4,5 roku)
- Odliší obrázek v řadě, který se liší svou horizontální polohou (4,5 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)

d) Zraková analýza a syntéza (část a celek)

- Poskládá obrázek z několika částí (i z více než 4 částí) (Bednářová, Šmardová, 2011)

e) Zraková paměť

- Pamatuje si tři předměty (pozná, který chybí)
- Pamatuje si tři obrázky (pozná, který chybí) (4,5 roku) (Bednářová, Šmardová, 2011)

- Poznává 18 – 20 velkých tiskacích písmen (Allen, Marotz, 2002)
2. Vnímání prostoru a prostorové představy
- Vpředu, vzadu
 - Předložkové vazby: před, za, nad, pod, vedle, mezi (4 – 5 let)
 - Daleko, blízko (4 – 5 let)
 - První, poslední (4,5 roku)
 - Orientuje se v okolí (ví, jak se jde do obchodu, do MŠ...) (4 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)

3. Vnímání času

- Přiřadí činnosti obvyklé pro ráno, poledne, večer (4 – 5 let)
- Přiřadí činnosti obvyklé pro dopoledne, odpoledne (4,5 – 5 let) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)
- Rozliší dříve, později (seřadí dva obrázky) (4,5 roku) (Bednářová, Šmardová, 2011)

„Vnímání času se u dítěte rozvíjí velmi pozvolna. Předškolní dítě žije především přítomností“ (Bednářová, Šmardová 2011, str. 25).

Pro předškolní dítě je vnímání plynutí času vymezeno událostmi, které ho obklopují a které se pravidelně střídají. Minulost a hlavně budoucnost jsou pro dítě pojmy, které si těžko představuje. Čím vzdálenější je jeho cíl, tím je jeho realizace a hodnota pro toto dítě méně představitelná (Bednářová, Šmardová, 2011).

4. Sluchové vnímání a paměť

a) Naslouchání

- Poznává písně podle melodie
- Dokáže naslouchat krátkému příběhu, pohádce (Bednářová, Šmardová, 2011)

b) Sluchová diferenciac

- Rozlišuje slova s vizuálním podnětem (změna hlásky) – např. tráva × kráva
- Rozlišuje slova s vizuálním podnětem (změna samohlásky) – např. kapr × kopr

- Rozlišuje slova bez vizuálního podnětu (změna samohlásky) – např. plot × plat (4,5 – 5 let)
 - Rozlišuje slova s vizuálním podnětem (znělé a neznělé hlásky, sykavky) – např. kos × koš (4,5 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- c) Sluchová paměť
- Zopakuje 3 nesouvisející slova / 3 čísla
 - Zopakuje větu ze čtyř slov (Bednářová, Šmardová, 2011; Vágnerová, 2005)

Vzhledem k tomu, že předškolní děti nemají schopnost používat paměťové strategie, které usnadňují úmyslné zapamatování, může být v tomto věku neúmyslné zapamatování účinnější. (Vágnerová, 2005)

- d) Sluchová analýza a syntéza
- Roztleská slovo na slabiky
 - Zná rozpočítadla
 - V trojici slov najde rýmující se dvojici (4,5 – 5 let)
 - Určí, zda se dvě slova rýmují (4,5 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- e) Vnímání rytmu
- Určí, zda jsou dvě krátké rytmické struktury shodné (Bednářová, Šmardová, 2011)

5. Základní matematické představy

- a) Porovnávání, pojmy, vztahy
- Některé
 - Žádné, nic (Bednářová, Šmardová, 2011)
- b) Řazení
- Seřadí tři prvky podle velikosti
 - Pojmenuje, který je největší, nejmenší (4,5 roku)
 - Umí seřadit podle kritérií: malý – střední – velký; vysoký – vyšší – nejvyšší; málo – méně – nejméně (4,5 – 5 let) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)

- c) Množství (počítání předmětů v dané skupině, vytváření skupin s určeným počtem prvků)
- Množství do čtyř (4 – 4,5 roku) (Bednářová, Šmardová, 2011)

Sebepečetí, city, vůle

1. Sebeovládání a přizpůsobivost, vůle a vytrvalost
 - Dokáže počkat, až na něj přijde řada (4 – 5 let)
 - Dokáže přijmout, že i jiné dítě získá pozici, výhody a pozornost, kterou mělo před chvílí ono samotné (4 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Začíná ovládat své citové projevy (přinejmenším je k sobě kritičtější a ví, co by nemělo dělat) (4 – 5 let) (Vágnerová, 2005)
2. Respektování pravidel
 - Střídá se a většinou mu nedělá potíže se rozdělit
 - Chápe a potřebuje určité hranice (avšak ne příliš těsné), většinou se řídí danými pravidly (Allen, Marotz, 2002)
3. City a jejich projevy
 - Projevuje náklonnost vůči mladším dětem (ochranitelský přístup) (4 – 5 let)
 - Dokáže se vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, půjčit, dávat dárečky... (4 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Rozezná příčiny negativních emocí (situace vyvolávající zlost nebo strach) (Vágnerová, 2005)
 - Odhadne budoucí citové prožitky (ohledně vlastního emočního očekávání nebo pocitů jiných lidí) (4 – 5 let) (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2005)
4. Sebeuvědomění a sebeuplatnění
 - Uvědomuje si genderovou stálost (stabilita tohoto znaku v čase) (Vágnerová, 2005)

6.4.3 Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět

1. Sociální dovednosti

- Vesměs se drží základních pravidel slušného chování i zdvořilostních pravidel (4 – 5 let)
- Domluví se s ostatními (vyjádří svoje nápady, potřeby, požádá o něco, umí hájit svůj názor...) (4 – 5 let)
- Správně reaguje na pokyny autority (na prosbu, požadavek, zákaz; je přístupnější argumentům dospělého...) (4 – 5 let)
- Dokáže zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování (v jednoduchých situacích) (4 – 5 let)
- Na veřejnosti se chová přiměřeně situaci (kino, divadlo, obchod, u lékaře...) (4 – 5 let)
- Požádá o svolení, aby si smělo hrát s hračkou (4 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Rádo se kamarádí (případně se přátelí s jedním nebo dvěma dětmi), začíná mít „nejlepší“ kamarády (4 – 5 let)
- Spolupracuje, pomáhá, zapojuje se do činností ve skupině (4 – 5 let) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)
- Začíná diferencovat způsob komunikace s ohledem na svého komunikačního partnera (jeho sociální roli, vývojovou úroveň, citové ladění apod.) (Vágnerová, 2005)

2. Hra

- Potřebuje více prostoru, pohybu a změny (4 – 5 let)
- Zlepšuje se jeho manuální zručnost (obratnější ovládání nůžek, tužky, štětce, stavby ze stavebnic, skládání mozaiky...) (4 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Více vyhledává hry, při kterých si hraje se svými kamarády (hry pohybové, konstruktivní, námětové, s převleky) (4 – 5 let) (Bednářová, Šmardová, 2011; Langmeier, Krejčířová, 2006)
- Často mívá smyšlené kamarády / partnery při hře, s těmi si povídá a projevuje vůči nim vřelé city
- Rádo hraje hry, ve kterých je nutné zapojit fantazii (Allen, Marotz, 2002)

6.5 Dítě ve věku 5 let

Očekávané výstupy

6.5.1 Dítě a jeho tělo

1. Hrubá motorika

- Přejde přes kladinu (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)
- Chodí pozpátku, našlapuje napřed na patu a pak na špičku
- Chodí po schodech (bez pomoci, střídá nohy)
- Dokáže se naučit dělat kotrmelce
- Umí se dotknout rukou prstů u nohou (aniž by muselo pokrčit kolena)
- Skáče přes švihadlo (střídá nohy)
- Chytá míč hozený ze vzdálenosti necelého metru
- Na tříkolce, šlapacím autu apod. jezdí rychle a obratně je řídí, některé děti se už učí jezdit na kole (většinou s přidanými cvičnými kolečky po stranách)
- Poskočí desetkrát vpřed (v jedné řadě), aniž by spadlo
- Udrží rovnováhu ve stoji na jedné noze po dobu deseti sekund (Allen, Marotz, 2002)

2. Jemná motorika

- Dotkne se bříškem každého prstu (na ruce) bříška palce (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Z malých kostek dokáže sestavit trojrozměrné útvary podle obrázku nebo modelu
- Velmi dobře zachází s tužkou i fixem, některé děti velice pěkně vybarvují omalovánky
- Umí stříhat nůžkami podle vyznačené linie (zatím nepřesně) (Allen, Marotz, 2002)
- Z malých kostek postaví schody (Allen, Marotz, 2002; Langmeier, Krejčířová)

3. Hmatové vnímání (taktilní percepce)

- Rozliší různé povrchy, materiály
- Hmatem rozliší geometrické tvary (5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)

4. Spontánní kresba

- Přidává detaily postavě (ruce, ústa, oči, nos; paže jsou však dosud většinou znázorněny pouhými čarami a proporce jsou víceméně nahodilé) (5 – 6 let) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011, Langmeier, Krejčířová, 2006)
- Kresba odpovídá již předem stanovené představě, je detailnější a prozrazuje lepší motorickou koordinaci (Langmeier, Krejčířová, 2006)

5. Grafomotorické prvky

- „Zuby“ (5,5 roku)
- Horní smyčka (5,5 roku)
- Spodní smyčka (5,5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Podle vzoru umí nakreslit různé tvary (např. čtverec) (Allen, Marotz, 2002; Langmeier, Krejčířová, 2006)
- Podle vzoru napíše různá písmena (A, I, O, U, C, H, L, T) (Allen, Marotz, 2002)

6. Lateralita ruky

- Už je zcela zjevné, která ruka je dominantní (Allen, Marotz, 2002; Klenková, Kolbábková, 2003)

7. Sebeobsluha (samostatnost)

a) Hygiena

- Hygienu udržuje samo (jde samo na WC, použije toaletní papír, splachuje, umyje a utře si ruce) (5 – 6 let)
- Ví, kdy je třeba si umýt špinavé ruce a pusu (5 – 6 let) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)

b) Oblékání

- Zapíná a rozepíná si knoflíky
- Skládá a ukládá věci na příslušné místo
- Rozezná své oblečení
- Zapne zip (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Zcela samostatně se obléká (bez zavazování bot)
- Rozlišuje přední a zadní části oděvů
- Zkouší zavazovat si tkaničky (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)

- Samo smrká do kapesníku (často ale nedbale či nepořádně) (Allen, Marotz, 2002)
- c) Stolování
- Samostatně prostírá a sklízí ze stolu
- Krájí jídlo nožem (5 – 5,5 roku)
- Nalije nápoj z konvice (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Maže chleba s dopomocí (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)

6.5.2 Dítě a jeho psychika

Jazyk a řeč

1. Lexikálně-sémantická rovina (pasivní a aktivní slovník – porozumění řeči a vyjadřování)
 - Definuje význam pojmů (adekvátních znalostem jeho věku) (Bednářová, Šmardová, 2011; Langmeier, Krejčířová, 2006)
 - Rozumí jednoduchým vtipům a hádankám
 - Seřadí obrázky podle dějové posloupnosti a popíše děj
 - Pojmenuje, co dělá určité povolání
 - Přiřadí, co k sobě patří (co se k sobě hodí) a vysvětlí to
 - Vytvoří nadřazené pojmy (5 – 6 let)
 - Tvoří antonyma (protiklady) (5 – 6 let)
 - Tvoří synonyma (slova podobného významu) (5,5 – 6 let)
 - Poznává a pojmenuje „nesmysl“ na obrázku (co je tam špatně) (5,5 – 6 let)
 - Správně posoudí, zda je tvrzení pravdivé, či nepravdivé (5,5 – 6 let)
 - Rozumí a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny (5,5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Definuje jednoduchá slova podle funkce („míč je na házení, postel na spaní“) (Allen, Marotz, 2002; Klenková, Kolbábková, 2003)
 - Samo si vymýšlí vtipy a říkanky (Allen, Marotz, 2002)
 - Pochopí jednoduché vtipy (i ve vyprávění dospělých) (Allen, Marotz, 2002; Matějček, 2005)

- Chápe souvislosti a vztah k danému tématu (pozná, když je sdělení nepřesné nebo neúplné) (Vágnerová, 2005)
 - Vypráví pohádky (příběhy) bez obrázkového doprovodu (5,5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011; Vágnerová, 2005)
2. Morfologicko-syntaktická rovina (užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví)
- Správně používá podmiňovacího způsobu sloves: „mohl by“
 - Tvoří věty o pěti až sedmi slovech, vzácné nejsou ani věty delší (Allen, Marotz, 2002)
 - Rozpozná nesprávně utvořenou větu (5 – 6 let)
 - Doplní slovo ve správném tvaru do vyprávění (5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
3. Pragmatická rovina (užívání řeči v praxi)
- Řečový kontakt navazuje aktivně, spontánně (s dětmi i dospělými) (5 – 6 let)
 - Drží se pravidel konverzace i společenského kontaktu (5 – 6 let)
 - Zformuluje otázku, adekvátně odpoví na otázku (samostatně, smysluplně) (5 – 6 let)
 - Smysluplně vyjadřuje myšlenky, nápady, mínění, popisuje situace, události, vyjadřuje svoje pocity, prožitky... (5 – 6 let)
 - Zná z paměti kratší texty (5 – 6 let)
 - Vysloví své jméno, příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitele, svou adresu (5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Správně se ohlásí do telefonu, zavolá k aparátu požadovanou osobu nebo si zapamatuje krátký vzkaz
 - Řekne, v jakém městě bydlí a kdy má narozeniny (přibližně – určí měsíc) (Allen, Marotz, 2002)

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

1. Zrakové vnímání a paměť

a) Vnímání barev

- Přiřazuje odstíny barev (Bednářová, Šmardová, 2011)

b) Figura a pozadí

- Sleduje určitou linii mezi ostatními liniemi (5,5 roku) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- c) Zraková diferenciacce
 - Odliší obrázek v řadě, který se liší pouze detailem
 - Odliší shodné a neshodné dvojice, které se liší jen detailem
 - Odliší obrázek, který se odlišuje svou vertikální polohou (5, 5 – 6 let)
 - Najde 2 shodné obrázky v řadě (5,5 – 6 let)
 - Odliší shodné a neshodné dvojice, které se liší vertikální polohou (5,5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- d) Zraková analýza a syntéza (část a celek)
 - Poskládá tvar z několika částí na předlohu
 - Poskládá tvar z několika částí podle předlohy (5,5 roku)
 - Doplní části, které v obrázku chybí (5,5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Ze dvou vystřižených trojúhelníků sestaví čtverec nebo obdélník (Allen, Marotz, 2002)
- e) Zraková paměť
 - Ze šesti obrázků si tři zapamatuje
 - Pozná, které obrázky již vidělo (5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Mnoho dětí již umí celou abecedu a rozezná velká i malá písmena
 - Pozná číslovky od jedné do deseti (Allen, Marotz, 2002)
- f) Pohyby očí na řádku
 - Vyjmenuje objekty zleva doprava
 - Vyhledá skupiny, ve kterých je daný objekt jako první (5,5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)

V našich kulturních podmínkách potřebujeme při čtení sledovat text shora dolů a zleva doprava. Sledování a stimulování pravidelných očních pohybů žádoucím směrem můžeme podporovat již od útlého věku. (Bednářová, Šmardová, 2011)

2. Vnímání prostoru a prostorové představy

- Uprostřed, prostřední, předposlední

- Hned před, hned za
- Vpravo, vlevo – na vlastním těle
- Vpravo, vlevo – při umístování předmětu (5 – 5,5 roku) (Bednářová, Šmardová, 2011)

3. Vnímání času

- Seřadí obrázky podle posloupnosti děje (sdělí, co se stalo nejdřív, později, naposled)
- Rozlišuje pojmy: nejdřív, před tím, nyní, potom
- Začíná se orientovat ve dnech v týdnu (5 – 6 let)
- Přiřadí činnosti, které jsou typické pro určité roční období (5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Rozumí pojům: tma, světlo, brzy („Vstala jsem brzy, ale venku už bylo světlo.“)
- Chápe vztah mezi časem, který odměřují hodiny a denním programem („Když je malá ručička na desítce, chodíme s paní učitelkou na procházku.“)
- Některé děti poznají, jaký je čas, když hodiny ukazují celou (deset, dvanáct hodin...)
- Už ví, k čemu slouží kalendář (Allen, Marotz, 2002)

4. Sluchové vnímání a paměť

a) Sluchová diferenciacce

- Rozlišuje slova bez vizuálního podnětu (změna hlásky) – např. most × kost
- Rozlišuje slova bez vizuálního podnětu (znělé a neznělé hlásky, sykavky) – např. vozy × vosy
- Rozlišuje slova s vizuálním podnětem (změna délky hlásky) – např. lyže × líže
- Rozlišuje slova bez vizuálního podnětu (změna délky hlásky) – např. dráha × drahá (5 - 5,5 roku)
- Rozlišuje slova s vizuálním podnětem (změna měkčení) – např. nemá × němá (5,5 roku)
- Rozlišuje slova bez vizuálního podnětu (změna měkčení) – např. čistý × čistí (5,5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)

- b) Sluchová paměť
 - Zopakuje 4 nesouvisející slova / 4 čísla
 - Zopakuje větu z pěti slov (Bednářová, Šmardová, 2011; Vágnerová, 2005)
- c) Sluchová analýza a syntéza
 - Najde rýmující se dvojice slov
 - Určí počet slabik ve slově (jedno- až čtyřslabičná slova)
 - Určí počáteční hlásku ve slově
 - Určí slova, která začínají danou hláskou (5 – 5,5 roku)
 - Určí poslední souhlásku v kratších slovech (např. les) (5,5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- d) Vnímání rytmu
 - Určí, zda jsou dvě delší rytmické struktury shodné
 - Dokáže napodobit rytmus (2 – 4 tóny, i více) (5 - 6 let)
 - Zaznamená (zapiše tóny) krátké rytmické struktury (2 – 3 tóny) (5,5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)

5. Základní matematické představy

- a) Porovnávání, pojmy, vztahy
 - Méně, více, stejně (odlišná velikost a uspořádání prvků) (5 – 5,5 roku)
 - O jeden více, o jeden méně (5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Rozumí pojmu *polovina* a dokáže říct, kolik dílů má předmět, když je rozpůlený
 - Zná hodnotu některých mincí, umí je pojmenovat (Allen, Marotz, 2002)
- b) Třídění, tvoření skupin
 - Podle tvaru
 - Poznává, co do skupiny nepatří (5 – 5,5 roku) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Podle 2 kritérií (např. žluté kruhy) (5,5 roku) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Z různých předmětů vybere ty, které mají jeden společný rys (klasifikace) (Allen, Marotz, 2002)
- c) Řazení

- Pojmenuje: malý – střední – velký; vysoký – vyšší – nejvyšší; málo – méně – nejméně, krátký – kratší – nejkratší
- Srovná 5 prvků podle velikosti (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)
- d) Množství (počítání předmětů v dané skupině, vytváření skupin s určeným počtem prvků)
 - Množství do pěti
 - Množství do šesti (5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Zvládá i základ pojetí počtu (ví, že počet je určen posledním číslem, k němuž při počítání došlo)
 - Začíná počítat a šetřit si peníze (Allen, Marotz, 2002)
- e) Pojmenování tvarů
 - Trojúhelník
 - Obdélník (5,5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)

Sebepojetí, city, vůle

1. Sebeovládání a přizpůsobivost, vůle a vytrvalost
 - Umí odmítnout nežádoucí chování (lež, nespravedlnost, ubližování, odolá navádění k něčemu nesprávnému, odmítne to, co je mu nepříjemné...) (5 – 6 let)
 - Dokáže udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorech (5 – 6 let)
 - Umí trpělivě překonávat překážky (5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
2. Respektování pravidel
 - Většinou poslouchá své rodiče a „pečovatele“, téměř vždy udělá to, co se po něm chce, a zodpovědně plní svěřené úkoly (Allen, Marotz, 2002)
3. City a jejich projevy
 - Cítí velkou náklonnost k menším dětem, těm, kterým se přihodilo něco nepříjemného, a zvířatům, chová se k nim ochranně
 - Lépe se ovládá a neprožívá již tak výrazné emoční výkyvy (Allen, Marotz, 2002)
4. Sebeuvědomění a sebeuplatnění

- Plní samostatně i náročnější úkoly a dokáže zhodnotit jejich výsledky (co jsem udělalo dobře / špatně, při různých činnostech je samostatné, rozhodné, nebojácné, vytrvalé a otevřené) (5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Chápe genderovou konstantnost (ví, že jeho genderová identita zůstává stejná, i když se dostane do různých situací – např. když se za někoho přestrojí)
- Chápe význam genderu a akceptuje jej i emočně (je přesvědčeno o vyšší hodnotě vlastního genderu – aby se s ním mohlo snáze ztotožnit) (Vágnerová, 2005)

6.5.3 Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět

1. Sociální dovednosti / aktivity

- Vědomě se chová zdvořile (pozdraví, přivítá a rozloučí se, popřeje dobrou chuť, dobré ráno / dobrou noc, odpovídá na otázky...) (5 – 6 let)
- Rozvíjí se jeho smysl pro morálku (rozpozná vhodné / nevhodné chování, projevuje ohleduplnost, čestnost, soucit...) (5 – 6 let)
- Rozumí a řídí se základními pravidly chování na ulici (správné přecházení, reagování na světelnou signalizaci...)(5 – 6 let)
- Začíná rozlišovat mezi hrou a úkolem (rozvíjí se smysl pro povinnost, odpovědnost, dokončení započaté práce, pomoc druhým...)(5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Až rigidně se drží své představy o tom, jak se co má dělat a jak se má odpovídat na určité otázky
- Může se bát, že se matka třeba někdy nevrátí, touží po dobrodružství, ale chce, aby začalo a skončilo v bezpečí jeho domova
- Dokáže ochotně pomáhat s domácími pracemi (Allen, Marotz, 2002)

2. Hra

- Vstupuje mezi ostatní děti do her, při nichž je třeba rozhodovat, rozdělovat role, dodržovat určitá pravidla... (5 – 6 let)
- Zvládá složitější pohybovou koordinaci (jízda na koloběžce, zkouší jízdu na kole, bruslit, lyžovat, plavat...) (5 – 6 let)

- Pořád jsou pro něj aktuální volné hry (pohybové, konstruktivní, námětové), do nichž promítá svou fantazii a tvořivost (5 – 6 let)
- Dokáže se už zapojit do jednoduchých společenských her s pravidly (Člověče, nezlob se...) (5 – 6 let)
- Stále významnější jsou pro něj didaktické hry (ty hravou formou rozvíjí jeho poznávací schopnosti a funkce) (5 – 6 let)
- Dokáže se vyrovnat s prohrou (5 – 6 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Při hrách uplatňuje svou iniciativu (má hodně nápadů, jak společné hry obohatit) (5 – 6 let)
- S radostí si hraje ve skupině (s jinými dětmi), věnuje se kolektivním činnostem (dělí se o hračky, střídá se, při hře kooperuje) (5 – 6 let) (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)

6.6 Dítě ve věku 6 let

Očekávané výstupy

6.6.1 Dítě a jeho tělo

1. Hrubá motorika
 - Skočí snožmo přes nízkou překážku (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - Je obratnější, zručnější a má lepší koordinaci ruky a oka (díky tomu lépe jezdí na kole, plave, odpaluje míč pálkou, kope do míče...) (Allen, Marotz, 2002)
2. Jemná motorika
 - Při psaní může občas některá písmena přehazovat a vzájemně si plést: *b/d, p/g, g/q, t/f*
 - Umí obkreslovat ruce a všelijaké předměty
 - Složí papír a vystřihuje z něj jednoduché tvary
 - Zaváže si tkaničky (avšak některé děti s nimi doposud zápasí) (Allen, Marotz, 2002)
3. Grafomotorické prvky
 - Horní oblouk s vratným tahem

- Spodní oblouk s vratným tahem (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Podle předlohy nakreslí trojúhelník (Langmeier, Krejčířová, 2006)
- 4. Vizuomotorika
 - Překreslí jednodušší obrázek podle předlohy (Bednářová, Šmardová, 2011)
- 5. Sebeobsluha (samostatnost)
 - a) Oblékání
 - Obrátí oděv, když je naruby
 - Umí pojmenovat jednotlivé druhy a části oblečení a zvolit vhodné oblečení a obuv podle počasí / příležitosti (Bednářová, Šmardová, 2011)
 - b) Stolování
 - Běžně užívá příbor
 - Zcela samostatně si namaže chleba
 - Samo si nalije polévku (Bednářová, Šmardová, 2011)

6.6.2 Dítě a jeho psychika

Jazyk a řeč

1. Lexikálně-sémantická rovina (pasivní a aktivní slovník – porozumění řeči a vyjadřování)
 - Umí vést konverzaci v „dospělém duchu“, pokládá velké množství otázek
 - Denně se naučí 5 – 10 nových slov, jeho slovní zásoba je: 10 000 – 14 000 slov
 - Je schopné naučit se cizí jazyk (v bilingvní či multilingvní rodině se tak děje zcela spontánně) (Allen, Marotz, 2002)
2. Morfologicko-syntaktická rovina (užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví)
 - Správně časuje slovesa, skloňuje podstatná jména
 - Slova skládá do věty ve správném pořadí (Allen, Marotz, 2002)
3. Pragmatická rovina (užívání řeči v praxi)
 - Přehrává si pro sebe jednotlivé kroky, které podniká při řešení jednoduchých problémů
 - Rádo vypráví vtipy a dává hádanky (Allen, Marotz, 2002)

4. Foneticko-fonologická rovina (sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost – fonemická diferenciacie a artikulace)

Dítě rozliší všechny hlásky až po 6. roce. Horní hranice je 7 – 8 let. Sluchové rozlišování je v blízkém vztahu k výslovnosti. Aby dítě správně vyslovovalo, potřebuje umět rozlišovat nejen hlásky, ale též rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním. Mluvidla jsou připravena pro správnou artikulaci ve 2 – 3 letech. Vývoj výslovnosti jde cestou nejmenší námahy – od hlásek artikulačně nejlehčích (P, B, M, T, D, N), až po hlásky artikulačně nejobtížnější (R, Ř, Z, S, C, Ž, Š, Č). Do pěti let je dyslálie (nesprávná výslovnost) považována za fyziologickou, od pěti do sedmi let za prodlouženou fyziologickou (širší norma), po 7. roce je již málo pravděpodobné, že se výslovnost spontánně upraví (Bednářová, Šmardová, 2011).

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

1. Zrakové vnímání a paměť

a) Vnímání barev

- Pojmenuje odstíny barev (Bednářová, Šmardová, 2011)

b) Figura a pozadí

- Vyhledá určitý tvar na pozadí (Bednářová, Šmardová, 2011)

c) Zraková paměť

- Umístí obrázky (po předvedení) na správné místo (Bednářová, Šmardová, 2011)

2. Vnímání prostoru a prostorové představy

- Vpravo nahoře (2 kritéria) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- Ví, kde je pravá / levá ruka (na požádání správnou ruku zdvihne) (Allen, Marotz, 2002)

3. Vnímání času

- Pojmy *včera, dnes, zítra* (Allen, Marotz, 2002; Bednářová, Šmardová, 2011)
- Předevčírem, pozítří (6,5 – 7 let) (Bednářová, Šmardová, 2011)

4. Sluchové vnímání a paměť

a) Sluchová diferenciacie

- Rozlišuje bezvýznamové slabiky – např. dlo × plo (6 - 6,5 roku)
(Bednářová, Šmardová, 2011; Matějček, 2005)
- b) Sluchová paměť
 - Zopakuje 5 nesouvisejících slov
 - Zopakuje větu z více než pěti slov (Bednářová, Šmardová, 2011)
- c) Sluchová analýza a syntéza
 - Slovní kopaná (jazyková hra – velice obtížný úkol, který zvládnou jen některé předškolní děti) (6 – 7 let)
 - Určí poslední samohlásku ve slově (6 – 7 let)
 - Určí, zda slovo v sobě obsahuje danou hlásku (6 – 7 let)
 - Z hlásek složí jednoslabičné slovo (p-e-s) (6 – 7 let)
 - Jednoslabičné slovo analyzuje na hlásky (myš) (6 – 7 let)
(Bednářová, Šmardová, 2011)
- d) Vnímání rytmu
 - Zaznamená (zapíše tóny) delší rytmické struktury (více než 3 tóny)
(Bednářová, Šmardová, 2011)

5. Základní matematické představy

- a) Třídění, tvoření skupin
 - Podle 3 kritérií (např. velké žluté kruhy) (Bednářová, Šmardová, 2011)
- b) Množství (počítání předmětů v dané skupině, vytváření skupin s určeným počtem prvků)
 - Většina dětí správně určí počet předmětů (asi do deseti prvků), ale stále k tomu potřebuje názorný materiál a vlastní početní operace
(Langmeier, Krejčířová, 2006)

6. Další znalosti a dovednosti

- Rozpozná 4 roční období
- Pamatuje si hlavní svátky a činnosti, které se k nim vážou
- Některá slova pozná a přečte rychle, jiná si musí přeslabikovat
(některé děti čtou již plynule)
- Rozezná známé mince (dvacetikorunu, desetikorunu, pětikorunu...)
(Allen, Marotz, 2002)
- Postupně získává povědomí o smrti a umírání – chápe smrt s její univerzálností, nezvratností, konečností a kauzalitou (často se

svěřuje s obavami, aby rodiče nezemřeli) (Allen, Marotz, 2002; Langmeier, Krejčířová, 2006)

Sebepojetí, city, vůle

1. City a jejich projevy

- Rozhořčení nebo vztek ventiluje slovními výlevy („To je moje – hned mi to vrať, ty blbečku!“)
- Prochází náhlými změnami nálad
- Když cítí, že v něčem selhalo, prožívá hned velké zklamání a utápí se v beznaději
- Nesnáší, když ho někdo opravuje či když prohrává ve hře (často truceje, pláče, odmítá hrát dál nebo si vymýšlí nová – pro něj příznivější pravidla)
- Nesnáší, když mu někdo chce radit, co má dělat (může pak znovu sklouznout k záchvatům vzteku)
- Někdy má velký strach (z bouřek, tmy, neznámých zvuků, psů...) (Allen, Marotz, 2002)
- Už ví, že lidé své emoce nemusí vždy dávat najevo, uvědomuje si že vnější projev může sloužit dokonce i k maskování skutečných emocí (lidé vždy nechtějí, aby ostatní věděli, co cítí)
- Rozumí emoční ambivalenci (chápe, že lidé se mohou za určitých okolností cítit dobře i špatně a uvědomí si, že lze zároveň reagovat různými pocity) (Vágnerová, 2005)

2. Sebeuvědomění a sebeuplatnění

- Silně vnímá vlastní já (něco odmítá, něco jiného naopak značně vyžaduje, trvá na tom, co chce a potřebuje – často je to v rozporu s plány a představami rodičů)
- Vyžaduje pozornost a chválu ze strany učitele (učitel – spíše než rodič – se pro něj stává hlavním zdrojem „pravdy“) (Allen, Marotz, 2002)

6.6.3 Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět

1. Sociální dovednosti / aktivity

- Rozšiřováním okruhu svých přátel se stává méně závislé na rodičích
- Dobře ví, kdy zlobí (správné a špatné chování odvozuje od toho, co od něj očekávají rodiče, učitelé a jaká pravidla uplatňují)
- Má obrovský zájem o vše, co se kolem něj děje (Allen, Marotz, 2002)

2. Hra

- Při hře s blízkým kamarádem (kamarády) spolu pracují na konkrétním díle či se snaží dosáhnout konkrétního cíle (Allen, Marotz, 2002)

6.7 Školní připravenost

Hlavně v prvních letech života není vhodné pokračovat ve vzdělávání bez toho, aniž by dítě zvládlo úkoly předcházejících vývojových období. Jeden z významných úkolů předškolního období je připravit dítě na vzdělávání v ZŠ (Mertin et al., 2010).

Vstup do ZŠ je nejen novým dlouhodobým vývojovým úkolem, ale též nárokem a zátěží pro dítě. Navíc v moderní společnosti hodnota školního vzdělání (a tedy i prospěchu dítěte) neobyčejně vzrostla (Říčan et al., 2006).

Vážné obtíže v samém začátku školní docházky snižují motivaci dítěte a jsou pro něj hrozbou při porovnávání své výkonnosti v konfrontaci s druhými dětmi. Je tedy velmi důležité, aby děti vstupovaly do ZŠ s nadějí, že její požadavky zvládnou – jako školsky zralé, pro školu připravené (Říčan et al., 2006).

Školní zralost / připravenost představuje dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti úspěšně si osvojovat školní znalosti a dovednosti. Závisí nejen na biologickém zrání, ale i na podnětnosti výchovného prostředí (Říčan et al., 2006).

Tradiční pojetí školní zralosti se však výlučně zaměřuje na dítě. Zkoumá se jeho aktuální kognitivní, percepční, sociální, pracovní zralost (připravenost), vývoj dítěte v nejranějších stadiích života, zdravotní stav, lateralita, různé aspekty řečového projevu, grafomotorika atd. (viz můj Orientační popis vývoje dítěte předškolního věku výše) (Mertin et al., 2010).

V posledních 20 – 25 let dochází k důležité změně pohledu na pojetí školní zralosti. Souvisí to s odklonem od medicínského přístupu v pedagogice i v psychologii. Jak již bylo uvedeno výše, biologické předpoklady (schopnosti, zralost dítěte) ovlivňují vzdělávací výsledky jen částečně. Vhodným pedagogickým a psychologickým přístupem můžeme se zdarem vzdělávat i děti např. s jasnými somatickými problémy. Také se stále víc prosazuje ekologický / systémový přístup k psychickým jevům. Např. v souvislosti se vzděláváním je uváděno, že prakticky každé šestileté dítě je vzdělávací, pokud je odpovídajícím způsobem upraven obsah a forma vzdělávání a přizpůsobeny podmínky vzdělávání (Mertin et al., 2010).

„V současnosti tedy můžeme pojímat školní zralost / připravenost (způsobilost vstoupit do školy) jako výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy (spíše však učitelky v první třídě, školského systému). Stejný vzdělávací výsledek lze totiž dosáhnout změnou kterékoli z uvedených charakteristik. Lze si představit variantu, že proměnnou dítě (případně rodina) akceptujeme takovou, jaká je, a budeme přizpůsobovat charakteristiky školy. Výsledný počet doporučených odkladů při tomto pojetí vyjadřuje připravenost školy přijmout školou povinné děti“ (Mertin et al., 2010, str. 238).

Vysoký počet dětí s odkladem školní docházky zcela jasně ukazuje, že dosavadní pojetí školní zralosti nevystihuje vhodně jádro problému. Výlučná orientace na dítě značně snižuje možnosti změny. Systémový (ekologický) pohled na školní zralost proti tomu umožňuje dělat opatření jak ve směru dítěte, rodiny, tak i MŠ a ZŠ. MŠ má jako součást vzdělávacího systému reflektovat ve své činnosti požadavky 1. stupně ZŠ a mimo jiné i na ně připravovat budoucí školáky. Pro přechod dítěte do ZŠ bere učitelka MŠ v úvahu okolnosti na straně dítěte,

rodiny, MŠ a ZŠ. Respektuje základní právo rodičů požádat o odklad školní docházky a ředitelů ZŠ o odkladu rozhodnout. Je si také vědoma vlastní role a možností v tomto procesu. Sama přispívá svými podklady (z dlouhodobého sledování dítěte i ohledně účinnosti dosavadní intervence MŠ) (Mertin et al., 2010).

Jako vhodné podklady mohou posloužit právě mé osobní záznamové archy vypracované podle této Příručky pro pedagogy mateřských škol (Orientační popis vývoje dítěte předškolního věku), které se nacházejí v příloze mé Magisterské diplomové práce. Jako ideální se mi jeví doplnit je ještě o Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání, který vydal VÚP v Praze jako přílohu k Metodice pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Nachází se také v příloze této Magisterské diplomové práce.

6.8 Teorie periodizace duševního vývoje (diskontinuální – nesouvislý proces změn)

Každý pedagog by měl podle mého názoru znát a správně porozumět těm nejznámějším a nejvlivnějším teoriím duševního vývoje. Tím si mnohé usnadní a může předejít spoustě nedorozumění a nepochopení při výchově a vzdělávání dětí. Proto tu chci některé (pro mě stěžejní) teorie stručně popsat a vysvětlit – samozřejmě se zaměřením na předškolní období.

Sigmund Freud

Přiměl většinu dětských psychologů, aby uznali význam dětské sexuality. Podle jeho teorie psychosexuálního vývoje prochází dítě pěti stadii: orálním, análním, falickým (časným stadiem genitálním), stadiem latence a genitálním. Tato periodizace se zakládá na zákonitém přesunu erotogenních zón těla, z nichž dítě získává maximální libost při uspokojování sexuálního pudu (Langmeier, Krejčířová, 2006; Říčan, 2004).

V předškolním období přichází vlna zájmu o pohlavní orgány. Nejde jen o hru s vlastním tělem, děti se zaměřují i na druhé pohlaví. Můžeme přistihnout chlapečka a holčičku při hře „na pana doktora“ (i zcela nahé). Velkou pozornost u nich budí anatomické rozdíly mezi dětmi a dospělými a také sexuální akt (i mezi zvířaty). Jsou zvědavé na to, jak se rodí děti. Děti se postupně učí, kdy je dovolena a kdy zakázána nahota a na co se nemá sahat před lidmi. Většinou stačí jemné náznaky, aby děti pochopily a přijaly jako samozřejmé, že zejména pohlavní orgány rodičů a sourozenců jsou pro ně prostě „tabu“. Avšak někdy dítě získá při tomto učení na dlouhou dobu dojem, že celá sexualita je něco špatného (Langmeier, Krejčířová, 2006; Říčan, 2004).

„Řada autorů se domnívá, že sexuální zájem a sexuální zkušenosti předškolních dětí jsou jen letmé a pro další vývoj nevýznamné. Snad to platí o některých dětech, snad dokonce o většině. Málokdo však popírá, že Freudova teorie aspoň částečně přispívá k vysvětlení neuróz. Právě u neurotiků lze předpokládat, že se jejich psychosexuální vývoj zkomplikoval v předškolním období represivní výchovou, psychotraumatickými zkušenostmi apod.“ (Říčan, 2004, s. 139).

Jean Piaget

Navrhl vývojovou teorii, kterou vysvětluje, jak si děti vytvářejí koncepty (pojetí či pojmy), se kterými zacházejí při myšlení. Tato teorie říká, že u dětí se rozvíjejí vyšší formy myšlení zejména zrání, a to podle uspořádaného vzorce více či méně ustáleného časového plánu. Jean Piaget považuje dítě za bytost aktivní, vyhledávající informace a tento jeho názor se dnes obecně pokládá za správný. Dítě je také výsledkem interakce mezi biologickým zráním a prostředím (Fontana, 1997).

Na základě svých pozorování dospěl Piaget k závěru, že schopnost dětí přemýšlet a uvažovat prochází několika stupni kvalitativně odlišných stadií a každé z nich má ještě několik dílčích fází. Za hlavní stadia označuje senzomotorické stadium, předoperační stadium, stadium konkrétních operací a stadium formálních operací. Každé stadium se vyznačuje zvláštní strategií (určitou kognitivní

strukturou), již se dítě pokouše uspořádat si svou zkušenost a porozumět jí (Atkinson, 2003; Fontana, 1997).

Popis stadia 2 – předoperační myšlení (období od 2 do 7 let věku)

Piaget rozděluje toto stadium na dvě substadia: předpojmové substadium (od 2 do 4 let) a intuitivní substadium (od 4 do 7 let) (Fontana, 1997).

V předpojmovém substadiu se stále více prosazují symbolické činnosti. S rozvojem řečových dovedností si též děti osvojí to, co Piaget nazývá „znaky“ (zvuky, které, přestože nemají žádný vnější vztah k předmětům a událostem, jsou užívány k jejich zastupování). Forma usuzování, které dítě v tomto substadiu užívá, se označuje jako transduktivní, neboť vede od jednoho zvláštního případu k jinému (např. jelikož A je spojeno v tomto případě s B, A musí být vždy spojeno s B). Ač je takové transduktivní usuzování nesprávné, je jasným důkazem toho, že se dítě snaží porozumět světu (Fontana, 1997).

Hlavní kognitivní struktury, které dítě uplatňuje v intuitivním substadiu, Piaget nazývá egocentrismus, centrace a ireverzibilita. Egocentrismus je neschopnost vidět svět jinak než ze sebestředného a subjektivního hlediska. Z toho důvodu jsou v tomto období děti neschopné být ve svém myšlení kritické, logické nebo realistické. Centrace je soustředění pozornosti pouze jeden znak situace a opomnění ostatních (ať jsou jakkoli důležité). Ireverzibilita je neschopnost postupovat zpětně ke svému výchozímu bodu (Fontana, 1997).

Lawrence Kohlberg

Kohlberg určil šest vývojových stadií morálního úsudku, které jsou sdružené do tří úrovní: předkonvenční, konvenční a postkonvenční. Předkonvenční morálka odpovídá přibližně věku od 2 do 7 let. Dělí se na dvě stadia. Ve stadiu 1 se děti orientují na trest. Poslouchají příkazy, aby se vyhnuly trestu. Ve stadiu 2 se děti orientují na odměnu. Přizpůsobují se, aby získaly odměnu, a jednají tak, aby se jim vrátilo, co poskytly (Atkinson, 2002; Fontana, 1997).

Erik Homburger Erikson

I když se Erikson pokládá za věrného Freudova žáka, neváže svou teorii tak úzce na biologické maturační faktory, ale mnohem více si všímá společenských kulturních a historických podmínek vývoje dětí. Erikson se domnívá, že si jedinec musí na každém stupni vývoje vyřešit určitý psychosociální konflikt. Když se mu to podaří, může postoupit zdařile dál, jinak je jeho vývoj pozdržen a ohrožen. Erikson rozděluje lidský život do „osmi věků člověka“ (Fontana, 1997; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Předškolní období je etapou, kdy dítě musí vyřešit svůj konflikt mezi vlastní iniciativou a pocitu viny. Iniciativa je nezbytnou součástí každého činu. Člověk ji potřebuje pro vše, čemu se učí a co dělá (od sběru ovoce k systému podnikání). Iniciativa předškolních dětí odráží jejich potřebu něco zvládnout, vykonat a potvrdit tak svoje kvality. Iniciativa přináší anticipační rivalitu vůči těm, kteří tu byli první a obsadili již se svým lepším vybavením oblast, na kterou je iniciativa dítěte zaměřena. Lidská žárlivost a rivalita teď dostupují svého vrcholu v konečné soutěži o privilegované postavení u matky a jejich obvyklý neúspěch vede k rezignaci, pocitu viny a úzkosti. Nebezpečí tohoto stadia je tedy v pocitu viny nad zamýšlenými i skutečnými cíli (bez ohledu na to, zda nás druzí vidí, nebo ne). Díky tomu se vyvíjí lidské svědomí a jeho původ je patrný po celý život. Jádrem lidské tragédie je, že lidské svědomí zůstává částečně infantilní právě po celý život. Superego dítěte totiž může být primitivní, kruté a nekompromisní. Lze to například vyzorovat z případů, kde se děti příliš kontrolují a nadměrně omezují až k vymazání sebe sama, kde rozvíjejí přílišnou poslušnost, která jde dál, než rodiče od dítěte doopravdy vyžadovali. Nebo to můžeme pozorovat tam, kde dochází k hluboké regresi a trvalým pocitům rozmrzelosti z toho, že sami rodiče nejsou schopni dostát tomuto novému svědomí. Na druhou stranu není podle Eriksona dítě v žádném okamžiku připravenější rychle a dychtivě se učit, stát se dospělejším ve smyslu sdílení povinností a práce než právě v průběhu tohoto vývojového období. Dítě touží a je schopno dělat věci společně, spojit se s ostatními dětmi za účelem budování a plánování a je ochotné získávat poučení od svých učitelů a napodobovat ideální vzory (Erikson, 2002; Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2005).

Rozdělení psychického vývoje na jednotlivé jasně vymezené etapy může být v mnohém podnětné pro lepší pochopení vývojových podmínek. Nicméně empirické nálezy existenci tak přesně oddělených stadií spíše nepotvrzují. I když nemůžeme vidět v psychickém vývoji pouze souvislý kvantitativní růst, nelze ani přehlížet, že se jednotlivé kvalitativně odlišné fáze ve vývoji nedostavují najednou a bez přípravy ani ve všech oblastech osobnosti současně (Langmeier, Krejčířová, 2006).

6.9 Některé odlišnosti ve vývoji předškolního dítěte

1. Poruchy řeči

a) Narušení článkování řeči

- *Dyslálie (patlavost)*: patří mezi nejrozšířenější vady řeči vůbec, nejčastěji se vyskytuje vadná výslovnost hlásek d, t, n, sykavek a hlásek r, ř
- *Dysartrie*: porucha motoriky, narušení polykání, dýchání a prozodie řeči

b) Narušení fluence (plynulosti) řeči

- *Koktavost (balbuties)*: velmi těžká porucha řeči, může vyústit až ve strach z mluvené řeči (logofobii)
- *Breptavost (tumultus sermonis)*: překotná řeč, méně srozumitelná, ale ne tak problémová jako koktavost

c) Poruchy vývoje řeči

- *Opožděný vývoj řeči prostý*
- *Vývojová dysfázie*: ztížená schopnost naučit se verbální komunikaci, i když podmínky pro vývoj řeči jsou dobré, v řeči dítě přehazuje, redukuje slabiky, nesprávně používá gramatiku, vynechává některé slovní druhy, objevuje se patlavost až nesrozumitelnost
- *Mutismus*: nejčastěji se vyskytuje tzv. elektivní mutismus – dítě odmítá mluvit, ačkoli mluvit umí (zpravidla se váže na určitou osobu nebo situaci)

2. Obtíže s vyměšováním

a) Enuréza

- *Denní*: dítě se pomočuje v době bdění
- *Noční*: objevuje se v době spánku
- Za problém je považována až kolem 4. – 5. Roku
- Příčiny enurézy: faktory genetické, organické, infekční, vývojové, výchovné

b) Enkopréza

- Opakované vyprazdňování stolice mimo místa k tomu určená
- Nejprve je nutné vyloučit organickou příčinu

3. Úzkostné poruchy v dětství

a) Separační

b) Fobická

c) Sociální

- Děti v předškolním věku se bojí čertů, zvířat, neznámých věcí či cizích lidí (mají totiž bohatou fantazii, která s sebou může přinášet i různé obavy, strachy a úzkosti)
- Rozlišuje se: *strach* (je z něčeho konkrétního) × *úzkost* (nemá určitý objekt)
- Běžné obavy mohou přerůst v některou z úzkostných poruch → dítě prožívá tak veliké obavy a úzkosti, že mu to znemožňuje běžné dětské aktivity, mohou se objevit i různé somatické projevy, změny nálad a afektivní reakce

4. Odlišnosti v mentálním vývoji

a) Mentální retardace

- Lehké mentální retardace si oproti střední, těžké a hluboké mentální retardaci rodina, lékař či okolí všimne často až v mateřské škole (někdy i později), když je dítě více v interakci s vrstevníky a rodina má možnost srovnání s ostatními dětmi

- Je to závažné postižení vývoje rozumových schopností, které vede i k významnému omezení v adaptivním fungování dítěte nebo dospělého v jeho sociálním prostředí
- Děti neplní očekávání svého okolí, nedokážou zvládnout nároky, který na ně běžný život klade
- Nejvíce bývá zpravidla postižena řeč a verbální inteligence, schopnost logického myšlení
- Hlavní znaky: problémy ve schopnosti přizpůsobit se novým situacím, neschopnost využít již dříve získané zkušenosti a informace, tyto děti nedokážou řešit problémy ani chápat souvislosti

5. Výchovné obtíže

- a) ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou
 - b) ADD – porucha pozornosti
 - c) Vývojová koordinační porucha (VKP)
 - d) Specifické poruchy učení
- Děti s problematikou neklidu, nepozornosti, hyperaktivity či tzv. „děti zlobivé“ jsou odesílány k psychologickému vyšetření převážně školou
 - Méně často se u vyšetření objevují děti z mateřských škol (jejich činnost v MŠ totiž není prvoplánově zaměřena na proces učení)
 - Diagnóza převažuje u chlapců (3 : 1)
 - Problémy dětí se promítají do všech oblastí jejich života a vynikají zpravidla až v předškolním věku, kdy dítě vstupuje do školského zařízení

(Pešová, Šamalík, 2006)

7. Diskuze

Tím, že pracuji jako učitelka v mateřské škole teprve necelý rok, nemám ještě tolik zkušeností a znalostí ze své praxe, které by mi mohly sloužit jako podklad a opora při tvorbě výše uvedené Příručky pro pedagogy mateřských škol (Orientační popis vývoje dítěte předškolního věku).

Byla jsem proto odkázaná na vyhledávání a analýzu vhodných dokumentů, které měly nejlépe vystihnout podstatu celého problému, a tedy podat kvalitní údaje z vývojové psychologie o předpokladech, znalostech a dovednostech dětí určitého věku.

Zda jsem byla ve svém hledání úspěšná, se snad ukáže až při praktickém užívání této příručky společně se záznamovými archy, které jsem pro účely pedagogické diagnostiky vytvořila.

Doufám, že nejen příručka, ale i celá má diplomová práce pomůže pedagogům mateřských škol odpovědět na otázky, které od nich (a v podstatě i sama od sebe) často slychávám, a to: Co, kdy a jak u dítěte předškolního věku rozvíjet? Co by mělo dítě v určitém věku přibližně zvládat?

8. Závěry

Podle Metodiky pro podporu individualizace vzdělávání mají pedagogové hodnotit individuální vzdělávací pokroky každého dítěte a zásadně se vyvarovat porovnávání dětí jakýmkoli vývojovými nebo výkonovými normami či porovnávání dětí navzájem.

Psycholožky Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová nicméně nepovažují za správný ani jeden z krajních pohledů – striktně dodržující nebo bagatelizující časové limity.

Pokud po dítěti požadujeme něco, k čemu ještě není vyzrálé, nemůže to zvládnout. Na druhou stranu, pokud bychom zcela bagatelizovali věkové limity, mohli bychom promeškat vhodný čas na stimulaci, případnou reedukaci, rehabilitaci. A nakonec nás stejně čeká jeden limit, a tím je zahájení školní docházky.

Na základě těchto údajů jsem vytvořila Příručku pro pedagogy mateřských škol, která podává orientační popis vývoje dítěte předškolního věku. Tato příručka má společně se záznamovými archy uvedenými v příloze sloužit k účelům pedagogické diagnostiky a podle ní upravovat naši vzdělávací nabídku, která by měla být důsledně individualizovaná.

Souhrn

Robert Fulghum: „Všechno, co opravdu potřebuji znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské školce.“

Ve prospěch systematického předškolního vzdělávání také hovoří důležitost počáteční etapy života člověka společně s respektováním jeho práva na vzdělání. Podle názoru Evy Opravilové by měla být účast na předškolním vzdělávání deklarována jako státem potvrzené právo.

Obsah předškolního vzdělávání jako hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole se stanovuje pro celou věkovou skupinu společně (pro děti ve věku od 3 do 6 (7) let) a je v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí: Dítě a jeho tělo (biologická oblast), Dítě a jeho psychika (psychologická oblast), Dítě a ten druhý (interpersonální oblast), Dítě a společnost (sociálně-kulturní oblast), Dítě a svět (environmentální oblast). Ačkoli je do těchto oblastí rozčleněn, je zachováno integrované pojetí respektující přirozenou celistvost osobnosti dítěte.

Stát vykazuje v oblasti výzkumu velmi nízký zájem o předškolní vzdělávání. Přitom vysokoškolské vzdělání předškolních pedagogů a výsledky výzkumů by mohly výrazně posílit kvalitu i efektivitu předškolního vzdělávání. Na základě výzkumu by mohla vzniknout tolik potřebná teorie výchovy či didaktika předškolního vzdělávání. To by zajisté mnohem více pomohlo učitelům v tom, JAK a CO rozvíjet u dětí předškolního věku s ohledem na cíle kurikulární reformy.

Každá učitelka MŠ by měla znát vývojové charakteristiky předškolního věku (vývojové zákonitosti jednotlivých období) a stále sledovat novinky v oblasti psychologie dítěte pro porozumění tomu, čím dítě prochází, co prožívá. Nezbytné je vědět, co je typické pro dítě ve věku tří, čtyř, pěti a šesti let, což je v tomto vývojovém období hrozně dlouhá doba.

Díky nové podobě předškolního vzdělávání je nutné formálně i obsahově změnit odbornou přípravu i další vzdělávání předškolních pedagogů takovým způsobem, aby získali profesionální dovednosti a specifické odborné znalosti ze širšího spektra oborů. Postavení předškolního pedagoga by mělo být srovnatelné s ostatními učitelskými kategoriemi a v souladu s celoevropskými tendencemi povýšeno na terciární úroveň.

V předškolním vzdělávání by se měly uplatňovat metody a formy práce, které odpovídají rozvojovým předpokladům a možnostem dětí předškolního věku.

V předškolním vzdělávání by se měly uplatňovat v poměru, který odpovídá potřebám a možnostem dítěte předškolního věku, aktivity spontánní i řízené – vzájemně provázané a vyvážené. Dřívějšímu přístupu v mateřských školách byla oprávněně vyčítána přílišná přeorganizovanost. Současné mateřská škola zajišťuje již zmiňovanou vyváženost řízených a spontánních činností. Didaktický styl vzdělávání v mateřské škole musí být založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a na aktivní účasti dítěte. Pedagog má iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále efektivnějším způsobem.

Pro dítě předškolního věku je hra tou nejpřirozenější a nejčastější aktivitou. Hra mu přináší uspokojení, hrou získává zkušenosti, hrou se učí, ve hře si přehrává situace, kterým nerozumí, hra mu pomáhá zapomenout na problémy, nebo naopak se s některými vyrovnat. Hra ho okouzljuje, upoutává a fascinuje.

Hra musí být aktivitou svobodnou, nikdo k ní nemůže být nucen, protože tím přestává být přitažlivá a radostná. Z toho vyplývá, že pedagog mateřské školy by neměl dítě do hry nutit, ale vytvořit mu k ní příležitost.

Podle RVP PV má být vzdělávání vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí. Je tedy nezbytné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy – z pozorování a uvědomování si individuálních potřeb a zájmů dítěte.

Tohle vše je však velice obtížné, pokud je ve třídě jedna učitelka na téměř 30 dětí. Pokud máme mateřské školy narvané dětmi, stávají se z nich „továrny na hlídání předškolních dětí“ a vede to k tomu, že směřujeme děti k průměru. Ve vztahu k individualizaci vzdělávání to tedy znamená, že v uvedených počtech dětí ve třídách nemůžeme být schopné zvládat základní mechanismy a požadavky individualizace.

Zdá se, že problém vysokých počtů dětí ve třídách není jen banalitou, nad kterou můžeme mávnout rukou. Vysoká zátěž učitelky se odráží v jejím vztahu k práci a především k dětem. V praxi to může dojít tak daleko, že děti nejsou vnímány jako osobnosti, ale jako „kusy“ (oficiálně normativní jednotky), které je nutno zabezpečit.

Dnešní málopočetná rodina nemůže dát dětem dostatek příležitostí k získání sociální zkušenosti, jako tomu bylo dříve, kdy spolu žili tři až čtyři generace a počet sourozenců byl poměrně vysoký. Mateřská škola se může v rozhodující míře podílet na kompenzaci tohoto nebezpečného deficitu.

Pro tuto kompenzaci jsou nejvýhodnější právě věkově smíšené třídy. Čím větší je věkový rozdíl mezi dětmi, tím bohatší a pestřejší jsou kontakty mezi dětmi. Tím více sociálních rolí a strategií se děti mohou také osvojit, tím více příležitostí mají k přirozené nápodobě, k rozvíjení svého jazyka a komunikace. Věkově smíšené skupiny prostě lépe zrcadlí společnost jako takovou a děti se v ní mohou mnohostranněji rozvíjet.

Děti se navzájem učí způsobem, který nemohou nahradit ani učitelé, ani rodiče. Děti jsou si ve svém myšlení, pocitech, řeči a představách mnohem blíže než dospělí, mohou si předávat poznatky a zkušenosti znatelně jednodušeji.

Pedagogy mateřských škol přirozeně zajímá co, kdy a jak u dítěte rozvíjet – co by mělo dítě v určitém věku přibližně zvládat. Pedagog mateřské školy vedle pedagogické diagnostiky může provádět i diagnostiku psychologickou, neboť

kromě obsahu vzdělávání hodnotí učitel i osobnostní zvláštnosti dítěte, byť skromnějšími prostředky než psycholog.

Diagnostika by nám měla pomáhat k tomu, aby naše vzdělávání dítěte bylo smysluplné a efektivní, aby byl již v předškolním věku dítěte plně využit jeho individuální potenciál. Odborníci se dnes shodují, že pokud tomu tak opravdu je, lze předpokládat, že i další rozvoj a vzdělávání dítěte bude pokračovat v příznivém duchu.

Vzdělávání má být tedy důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí. Tento požadavek vyžaduje dovednost diagnostikovat výchozí možnosti a schopnosti každého dítěte a dále průběžně podporovat jeho rozvoj a sledovat individuální pokroky. Velkým problémem této oblasti jsou však nedostatečné znalosti v oblasti pedagogické diagnostiky i vysoké počty dětí ve třídách, které nemohou učitelce umožnit věnovat potřebný čas právě diagnostice a individuální práci s dětmi.

Podle Metodiky pro podporu individualizace vzdělávání mají pedagogové hodnotit individuální vzdělávací pokroky každého dítěte a zásadně se vyvarovat porovnávání dětí jakýmkoli vývojovými nebo výkonovými normami či porovnávání dětí navzájem.

Psycholožky Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová nicméně nepovažují za správný ani jeden z krajních pohledů – striktně dodržující nebo bagatelizující časové limity.

Pokud totiž po dítěti požadujeme něco, k čemu ještě není vyztřálé, nemůže to zvládnout. Na druhou stranu, pokud bychom zcela bagatelizovali věkové limity, mohli bychom promeškat vhodný čas na stimulaci, případnou reedukaci, rehabilitaci. A nakonec nás stejně čeká jeden limit, a tím je zahájení školní docházky.

Na základě těchto údajů jsem vytvořila za pomoci vyhledávání a analýzy vhodných dokumentů Příručku pro pedagogy mateřských škol, která podává orientační popis vývoje dítěte předškolního věku. Tato příručka má společně se záznamovými archy uvedenými v příloze sloužit k účelům pedagogické diagnostiky a podle ní upravovat vzdělávací nabídku pedagogů, která by měla být důsledně individualizovaná.

Seznamu použitých zdrojů a literatury

1. Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.
2. Atkinson, R. L., et al. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
3. Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál.
4. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku (Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let)*. Brno: Computer Press.
5. Brierley, J. (2000). *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál.
6. Bruceová, T. (1996). *Předškolní výchova (Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi)*. Praha: Portál.
7. Caiatiová, M., Delačová, S., & Müllerová, A. (1994). *Volná hra (Zkušenosti a náměty)*. Praha: Portál.
8. Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4 (1), 1 – 13.
9. Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
10. Evangelou, D. (1990). *ERIC/EECE Digets Related to the Education and Care of Children from Birth through 12 Years of Age*. Urbana: ERIC.
11. Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
12. Fulghum, R. (1996). *Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce*. Praha: Knižní klub.
13. Gardošová, J., et al. (2012). *Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.
14. Havlínová, M., et al. (2000). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál.
15. Havlová, J. (2012). Výhody, či nevýhody věkově smíšených skupin? *Poradce ředitelky mateřské školy*, 2 (1), 20 – 22.
16. Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
17. Katz, L. G., Evangelou, D. & Hartman, J. A. (1990). *The Case for Mixed-Age Grouping in Early Education*. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children.

18. Klenková, J., & Kolbábková, H. (2003). *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství.
19. Kociánová, Š. (2012). Výchova není happening, ale každodenní dřina (Rozhovor s docentkou PhDr. Evou Opravilovou, CSc.). *Poradce ředitelky mateřské školy*, 2 (1), 14 – 19.
20. Kolláriková, Z., et al. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
21. Komenský, J. A. (1992). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich.
22. Kořátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada Publishing.
23. Kořátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing.
24. Kořátková, S. (2010). Sebevzdělávání je základem kvalitní práce. *Informatorium (Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD)*, 17 (5), 12.
25. Kramulová, D. (2011). Malí a velcí dohromady, nebo raději zvlášť? *Informatorium (Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD)*, 18 (6), 16 – 17.
26. Kramulová, D. (2012). Mají výhrušky ve výchově místo? A jaké? *Informatorium (Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD)*, 19 (2), 16 – 17.
27. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie (2., aktualizované vydání)*. Praha: Grada Publishing.
28. Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing.
29. Mertin, V., et al. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
30. Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing.
31. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy)* [online]. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 48 s. [cit 2012-03-04]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/VUP_Metodika_PV-2007-07-18.pdf>.

32. Pešová, I., & Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada Publishing.
33. Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
34. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. (2006). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 48 s. [cit. 2012-03-04]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.
35. Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
36. Říčan, P., et al. (2006). *Dětská klinická psychologie (4., přepracované a doplněné vydání)*. Praha: Grada Publishing.
37. Severová, M. & Mišurcová, V. (1997). *Děti, hry a umění*. Praha: ISV.
38. Svobodová, E. (2010). Studium obohátí učitelovu osobnost. *Informatorium (Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD)*, 17 (5), 14.
39. Svobodová, E., & Veselá, J. (2009). Ideály a realita českého předškolního vzdělávání. *Informatorium (Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD)*, 16 (8), 12 – 15.
40. Svobodová, E., et al. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
41. Syslová, Z. (2012). Standardy předškolního vzdělávání. *Poradce ředitelky mateřské školy*, 2 (1), 24 – 29.
42. Široký, J., et al. (2011). *Tvoříme a publikujeme odborné texty*. Brno: Computer Press.
43. Šírová, E. (2010). Metoda poznávání a rozvíjení individuálních potřeb předškolních dětí. *V září půjde do školy*, 02, 1 – 30.
44. Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: UPOL.
45. Těthalová, M. (2009). Hraju si a nezlobím. *Informatorium (Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD)*, 16 (4), 14 – 15.
46. Těthalová, M. (2010). Učitelka musí o své práci i o dětech přemýšlet (Rozhovor s PhDr. Lenkou Krejčovou, Ph.D.). *Informatorium (Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD)*. 17 (9), 8 – 11.

47. Těthalová, M. (2011a). Hra je zrcadlem vývoje dítěte (Rozhovor s Mgr. Alenou Vávrovou). *Informatorium (Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD)*, 18 (2), 8 – 11.
48. Těthalová, M. (2011b). Má se dítě v mateřské škole učit? Samozřejmě! (Rozhovor s PhDr. Janou Kropáčkovou, Ph.D.). *Informatorium (Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD)*, 18 (3), 8 – 10.
49. Těthalová, M. (2011d). Ve školce se dítě začíná učit žít ve skupině (Rozhovor s PhDr. Ilonou Špaňhelovou). *Informatorium (Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD)*, 18 (8), 8 – 10.
50. Těthalová, M. (2012). Jaký je smysl předškolního vzdělávání? Celkový rozvoj dítěte. *Informatorium (Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD)*, 19 (1), 14 – 15.
51. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. (Dětství a dospívání)*. Praha: Karolinum.
52. Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání [online]. (2005). [cit. 2012-03-04]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb004_05.pdf>.
53. Wood, Ch. (1994). *Yartsticks: Children in the Classroom Ages 4 – 12*. Greenfield: Northeast Foundation for Children.
54. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. (2004). [cit. 2011-03-04]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.

Příloha č. 1

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2011/2012

Studijní program: Psychologie
Obor/komb.: Psychologie (PS)
Forma: Prezenční

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
GISSYOVÁ Zuzana	Zalužanská 289, Chlumeč	F07395

TÉMA ČESKY:

Aplikace vývojové psychologie do předškolního vzdělávání v ČR (Tvorba příručky pro pedagogy mateřských škol)

NÁZEV ANGLICKY:

Application of Developmental Psychology in Preschool Education in the Czech Republic (Creation of Guide for Teachers of Kindergartens)

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D. – PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

- Práce bude pojednávat o aplikaci vývojové psychologie do předškolního vzdělávání v České republice, konkrétně do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a o významu pedagogické diagnostiky pro práci pedagogů mateřských škol
- Další témata, kterými se bude práce zabývat, jsou následující: Smysl, poslání a cíle předškolního vzdělávání, Ideální pedagog mateřské školy, Jak a proč vzdělávat děti předškolního věku, Smíšené třídy v mateřských školách
- Praktickým výstupem této práce bude tvorba příručky pro pedagogy mateřských škol, kde bude uveden orientační popis vývoje dítěte předškolního věku a tvorba záznamových archů, které mají společně s příručkou sloužit k účelům pedagogické diagnostiky a podle ní upravovat vzdělávací nabídku pedagogů
- Metody vědecké práce, které použijí pro tvorbu příručky: klasifikační analýza dokumentů (odborných publikací)

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2002). Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Praha: Portál.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). Diagnostika dítěte předškolního věku (Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let). Brno: Computer Press.
- Katz, L. G., Evangelou, D. & Hartman, J. A. (1990). The Case for Mixed-Age Grouping in Early Education. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children.
- Kolláriková, Z., et al. (2001). Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál.
- Kořátková, S. (2008). Dítě a mateřská škola. Praha: Grada Publishing.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie (2., aktualizované vydání). Praha: Grada Publishing.
- Matějček, Z. (2005). Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Praha: Grada Publishing.
- Mertin, V., et al. (2010). Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál.
- Svobodová, E., et al. (2010). Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). Vývojová psychologie I. (Dětství a dospívání). Praha: Karolinum.

Příloha č. 2

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Aplikace vývojové psychologie do předškolního vzdělávání v ČR (Tvorba příručky pro pedagogy mateřských škol)

Autor práce: Zuzana Gissyová

Vedoucí práce: PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D

Počet stran a znaků: 90 (142 839 znaků)

Počet příloh: 6

Počet titulů použité literatury: 54

Abstrakt (800 – 1200 zn.): Tato práce pojednává o aplikaci vývojové psychologie do předškolního vzdělávání v České republice – konkrétně do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a o významu pedagogické diagnostiky pro práci pedagogů mateřských škol. Další témata, kterými se tato práce zabývá, jsou následující: Smysl, poslání a cíle předškolního vzdělávání, Ideální pedagog mateřské školy, Jak a proč vzdělávat děti předškolního věku a Smíšené třídy v mateřských školách. Praktickým výstupem této práce je tvorba příručky pro pedagogy mateřských škol, kde je uveden orientační popis vývoje dítěte předškolního věku a tvorba záznamových archů, které mají společně s příručkou sloužit k účelům pedagogické diagnostiky a podle ní upravovat vzdělávací nabídku pedagogů, která by měla být důsledně individualizovaná. Klíčová slova: Vývojová psychologie, Předškolní vzdělávání, Diagnostika dítěte předškolního věku

ABSTRACT OF THESIS

Title: Application of Developmental Psychology in Preschool Education in the Czech Republic (Creation of Guide for Teachers of Kindergartens)

Author: Zuzana Gissyová

Supervisor: PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D

Number of pages and characters: 90 (142 839 characters)

Number of appendices: 6

Number of references: 54

Abstract (800 – 1200 characters): This work deals with the application of developmental psychology to early childhood education in the Czech Republic - specifically, to the general educational program for preschool education and with the importance of pedagogical diagnostics for the work of teachers of kindergartens. Other topics, which this essay deals with are: Purpose, mission and goals of preschool education, ideal teacher of kindergarten, how and why to educate preschool children and mixed-age classes in kindergartens. The practical outcome of this work is the creation of manuals for teachers of kindergartens, where there is an indicative description of the preschool child development and production of note sheets to be used in conjunction with the guide for the purposes of educational diagnosis and adjust accordingly educational offer of teachers, which should be consistently individualized .

Key words: Developmental Psychology, Preschool Education, Diagnosis of Preschool Age

Příloha č. 3 - Orientační poznámky o vývoji dítěte ve věku 3 let

Jméno dítěte:
Datum narození: Datum nástupu do MŠ:
Školní rok/třída.....
Jméno učitelky:

Kdy a jak záznamový arch používat

Tento záznamový arch může poskytnout **orientační přehled** o rozvoji dítěte a výsledcích jeho vzdělávání. Lze jej využít pro **vstupní diagnostiku**, kdy nás informuje o tom, na jaké úrovni se v jednotlivých dovednostech dítě nalézá. Umožňuje provádět **průběžnou diagnostiku** a sledovat, jak postupuje rozvoj a učení dítěte v průběhu jeho docházky do mateřské školy. Intervaly mezi jednotlivými etapami hodnocení a četnost záznamů lze volit u jednotlivých dětí různě, dle aktuální potřeby. Zcela postačuje v průměru dvakrát během roku, čtenější záznamy již posun a vzdělávací pokroky dítěte dobře nezachytí.

Samotný arch nám v první řadě řekne, **jakých konkrétních projevů dítěte si všímat**. Začneme tedy pozorováním dítěte, a to jak průběžným, tak také cíleným. Poté přistoupíme k zápisu toho, co u dítěte pozorujeme. Budeme pracovat se sloupci a řádky.

Stupeň rozvoje jednotlivých schopností a dovedností zaznamenáme na škále:

- **Nezvládá** – dítě úkol neplní ani s podporou, je teď nad jeho možnosti
- **Zvládá s dopomocí** – dítě potřebuje opakované, event. další vysvětlení, delší zácvik, obecně potřebuje dopomoc, větší podporu od dospělého
- **Zvládá samostatně** – po vysvětlení správně splní úkol, vykoná požadovanou činnost
- **Nelze říci, neprojevuje se (není hodnoceno)** - v průběhu sledovaného období nezískáme dostatek podnětů k tomu, aby dítě mohlo být hodnoceno (např. dítě, které se dostatečně neprojevuje, protože je v adaptaci, dítě, které mluví špatně česky, které delší dobu nedocházelo apod.)

K jednotlivým stupňům rozvoje můžeme zapisovat datum pořízení záznamu, nebo kolonku vybarvit, označit křížkem atd. Získáme tak přehledný obraz o dítěti.

K jednotlivým položkám v řádcích je doporučeno si zapisovat (do sloupce **Pracovní poznámky**) všechny postřehy a nápady, kterých si u dítěte v dané oblasti při plnění úkolů všimneme (např. zaujetí úkolem, soustředění, případné odklony pozornosti, odchylky v potřebě časové dotace atd.).

Posuzování schopností a dovedností předškolního dítěte je závislé na spolupráci dítěte i jeho zájmu o jednotlivé činnosti. Proto **nevyvozujeme závěry z jednorázové zkušenosti s dítětem!** Dítě bychom měli sledovat spíše v delším časovém horizontu, v dané problematické oblasti je více podněcovat, motivovat, respektive se navracet k jednodušším úkolům.

Věkové omezení je zde uvedeno pouze pro orientaci, jak by měl vývoj přibližně probíhat, k čemu by dítě v daném věkovém rozpětí mělo dospět. Avšak uvedená věková hranice nemusí být vždy podmínečně naplněna. Týká se to hlavně dětí s nerovnoměrným vývojem. Při výraznějších vývojových opožděních ve více oblastech mohou rodičům nebo učitelům MŠ pomoci s přesnější a validnější diagnostikou poradenská zařízení.

Při práci s tímto archem je třeba se řídit postupy a pokyny popsány a doporučenými v Magisterské diplomové práci „Aplikace vývojové psychologie do předškolního vzdělávání v ČR“. Výsledný záznam je **pracovním materiálem pedagoga**, který má dítě ve své péči a slouží výhradně k tomu, aby pedagog mohl citlivěji a spolehlivěji přizpůsobovat vzdělávání jeho individuálním potřebám a možnostem. **Je nutno zajistit, aby se záznam nedostal do nepovolaných rukou či nebyl zneužit v neprospěch dítěte.**

Dítě a jeho tělo

Hrubá motorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Skáče sounož (překoná vzdálenost)					
Překročí nízké překážky					
Chodí po schodech nahoru (střídá nohy)					
Stojí se zavřenýma očima (3,5 roku)					
Přeskočí přes čáru (3,5 – 4 roky)					
Na malou chvíli udrží rovnováhu na jedné noze					
Umí kopat do většího míče					
Jezdí na tříkolce či ve šlapacím autě					
Hází míčem vrchem (nedokáže však ještě přesně zaměřit na cíl a hodit daleko)					
Velký míč chytne do nastavených rukou					
Samo se houpá na houpačce (ne však příliš do výšky či příliš rychle)					
Skáče sounož (překoná vzdálenost)					
Překročí nízké překážky					
Chodí po schodech nahoru (střídá nohy)					
Stojí se zavřenýma očima (3,5 roku)					
Přeskočí přes čáru (3,5 – 4 roky)					
Na malou chvíli udrží rovnováhu na jedné noze					
Umí kopat do většího míče					
Jemná motorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Manipuluje s drobnými předměty (zasouvá kolíčky do otvorů, navléká korálky...) (3 – 4 roky)					
Uchopuje psací náčiní špetkou					
Obrací stránky v knize po jedné					
Postaví věž z osmi a více kostek					
Do plastelíny tluče, převaluje ji v dlaních a mačká ji					
Může se již projevit, kterou ruku má dominantní (lateralita)					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Přenesení nádoby s tekutinou (hrnek s mlékem či mísu s vodou), aniž by ji rozlilo. Přeje tekutinu z jedné nádoby do druhé					
Z kostek postaví „most“ po předvedení					
Spontánní kresba	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Pojmenuje čáranice (2,5 – 3,5 roku)					
Hlavonožec (3 – 4 roky)					
Grafomotorické prvky	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Čára svislá					
Čára vodorovná					
Kruh (3 – 3,5 roku)					
Napodobí kresbu křížku					
Sebeobsluha (samostatnost)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Hygiena					
Aktivně hlásí potřebu					
Po použití WC si umyje a utře ruce (3,5 – 4 roky)					
Při spaní zůstane suché (3,5 – 4 roky)					
Opláchne si ruce, utře se (3,5 – 4 roky)					
Namylí si ruce, umyje si obličej, utře se (3,5 – 4 roky)					
Učí se samo si vyčistit zuby (3,5 – 4 roky)					
Oblékání					
Stáhne a natáhne si kalhoty					
Stáhne a natáhne si tričko, svetr – když ho má z poloviny na hlavě					
Rukama si zuje boty					
Oblékne a vysvěče si jednoduché ošacení (tepláky, tričko) (3 – 4 roky)					
Obleče a vysvěče si ponožky (3 – 4 roky)					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Zapne boty na suchý zip (3 – 4 roky)					
Rozezne zip					
Stolování					
Správně drží lžičku					
Jí samostatně (z vlastního talíře)					
Pije z hrnku, sklenice					
Pomáhá s přípravou předmětů ke stolování (prostírání, příbory...)					
Učí se napichovat vidličkou					

Dítě a jeho psychika

Jazyk a řeč

Lexikálně-sémantická rovina (pasivní a aktivní slovník – porozumění řeči a vyjadřování)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Pojmenuje běžné věci na obrázku					
Ukáže obrázek věci dle jejího použití					
Ukáže na obrázku činnost					
Rozumí pojmem „já, moje“					
Správně užívá slova „ano, ne“					
Zajímá se o obrázkové knihy, příběhy					
Ukáže obrázek (identifikace pojmu) dle podstatného znaku (3 – 3,5 roku)					
Klade otázky „Proč?“, „Kdy?“ (3 – 3,5 roku)					
Popisuje obrázek (3 – 3,5 roku)					
Reprodukuje jednoduchou říkanku (3 – 3,5 roku)					
Rozumí jednoduchým protikladům (3,5 roku)					
Rozezná věci podle společných podstatných znaků (3,5 roku)					
Aktivní slovní zásoba: 700 – 900 slov					
Hovoří většinou srozumitelně					
Správně odpovídá na otázky typu „Co děláš?“, „Kde?“, „Co je to?“					
Morfologicko-syntaktická rovina (užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Skloňuje					
Hovoří ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména, zájmena atd.					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem (ale někdy se mu nepovede správný tvar: „ptáček – ptáčky“, „pes – pesy“)					
Používá i několik přívlasků za sebou: „malá bílá kočička“					
V řeči užívá souvětí souřadná					
V řeči užívá souvětí podřadná (3,5 – 4 roky)					
Pragmatická rovina (užívání řeči v praxi)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Dává přednost verbální formě komunikace (pomocí řeči dosahuje cíle)					
Hovoří nenuceně, pokouší se o krátkou konverzaci (3,5 – 4 roky)					
Správně sdělí své pohlaví					
Užívá řeči (nahlas opakované) k regulaci svého chování					
Řekne své jméno, jména sourozenců, kamarádů (3 – 3,5 roku)					
Poznávací schopnosti a funkce, představitost a fantazie, myšlenkové operace	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
1. Zrakové vnímání a paměť					
Vnímání barev					
Přiřadí základní barvu					
Na pokyn ukáže požadovanou barvu (3,5 roku)					
Figura a pozadí					
Vyhledá známý předmět na obrázku					
Vyhledá objekt na obrázku podle předlohy (3,5 roku)					
Zraková diferenciacie					
Odliší výrazně jiný obrázek v řadě (3,5 roku)					
Odliší obrázek v jiné velikosti (3,5 roku)					
Zraková analýza a syntéza (část a celek)					
Poskládá obrázek ze dvou částí (3 – 3,5 roku)					
Poskládá obrázek ze čtyř částí (3,5 – 4 roky)					
2. Vnímání prostoru a prostorové představy					
Nahoře, dole					
Předložkové vazby: na, do, v (3 – 4 roky)					
Níže, výše (3,5 – 4 roky)					
3. Sluchové vnímání a paměť					
Naslouchání					
Lokalizuje zvuk (ukáže směr)					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Pozná předměty podle zvuku (3 – 4 roky)					
Sluchová paměť					
Zopakuje větu ze tří slov					
Zopakuje 2 čísla (nezávislé jednotky)					
4. Základní matematické představy					
Porovnávání, pojmy, vztahy					
Malý × velký					
Hodně × málo					
Všechny					
Krátký × dlouhý (3,5 roku)					
Úzký × široký (3,5 roku)					
Nízký × vysoký (3,5 roku)					
Prázdný × plný (3,5 roku)					
Stejně (vytváření dvojic) (3,5 roku)					
Méně × více (výrazný rozdíl) (3,5 – 4 roky)					
Menší × větší (3,5 – 4 roky)					
Kratší × delší (3,5 – 4 roky)					
Nižší × vyšší (3,5 – 4 roky)					
Třídění, tvoření skupin					
Podle druhu (jídlo, hračky) (3 – 3,5 roku)					
Podle barvy (3,5 roku)					
Podle velikosti (3,5 roku)					
Množství (počítání předmětů v dané skupině, vytváření skupin s určeným počtem prvků)					
Množství do dvou					
Množství do tří (3,5 roku)					
Pojmenování tvarů					
Kruh					
Čtverec (3,5 – 4 roky)					
Chápe rozdíl mezi trojúhelníkem, kruhem a čtvercem, ukáže na daný tvar					
Sebepojetí, city, vůle	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Sebeovládání a přizpůsobivost, vůle a vytrvalost					
Dokáže se odloučit od matky (3 – 4 roky)					
Postupně se učí ovládat své chování a brát ohled na ostatní děti (3 – 4 roky)					
V případě konfliktu se přiklání spíše ke slovním než k tělesným výpadům (3 – 4 roky)					
Sebekontrola je internalizována					
Dokáže sedět a poslouchat vyprávění až 10 minut bez přerušení					
Respektování pravidel					
Postupem času chápe, v čem spočívá střídání, ne vždy je však schopné a ochotné ho dodržovat (3 – 4 roky)					
City a jejich projev					
Dobře pozná a dovede i slovy označit výraz emocí druhých lidí					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nezvládá, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Projevuje soucit, poskytuje útěchu (3 – 4 roky)					
Rozezná dění, které má pozitivní emoční účinky (např. navozuje pocity štěstí)					
Sebeuvědomění a sebeuplatnění					
Rozumí významu genderu jako diferenciacímu kritériu (nápadné vnější znaky genderu mají pro něj větší význam než biologické pohlaví)					

Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět

Sociální dovednosti	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nezvládá, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Projevuje zájem o ostatní děti (3 – 4 roky)					
Začíná kooperovat s dětmi, respektuje je (vyčká, až na něj přijde řada, ví, že je nutné se rozdělit...) (3 – 4 roky)					
Učí se říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou...“ (zpočátku jen jako odezva, po připomenutí, ještě nepoužívá spontánně) (3 – 4 roky)					
Učí se chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neubližovat si, umět navázat kontakt, poprosit...) (3 – 4 roky)					
Poprosí o pomoc, když má problém (3 – 4 roky)					
Dovede překročit hranice svého domova a vstoupit do nového společenského prostoru (Mateřská škola)					
Hra	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nezvládá, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Staví z kostek (komín, vláček, most)					
Navléká větší dřevěné korálky					
Zastrkuje kolíky a jednoduché tvary do otvorů					
Hraje si s vodou, hlinou, pískem					
Napodobuje někoho nebo něco					
Raduje se z hraček, které jezdí (odrážedlo, tříkolka), staví jízdní dráhy pro autíčka (3 – 4 roky)					
Hraje si s pískem (staví bábovičky, hrady a tunely) (3 – 4 roky)					
Staví z kostek, jednoduchých stavebnic (3 – 4 roky)					
Skládá jednoduché puzzle, skládanky (3 – 4 roky)					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Hraje si s figurkami lidí, zvířat (3 – 4 roky)					
Hraje si s převleky (3 – 4 roky)					
Hraje si jako „doopravdy“ (na vaření, doktora, prodavače, opraváře...) (3 – 4 roky)					
Symbolická hra („jen jako“)					
Sleduje hru ostatních a již po kratší době se hry také účastní (3 – 4 roky)					
Převažuje hra společná (asociativní)					

Pracovní poznámky ¹

Datum záznamu	Aktuální vzdělávací potřeby dítěte a závěry pro pedagogickou práci

¹ Pedagog vede tyto poznámky průběžně, dle toho co jak je zapotřebí (např. co ze sledování dítěte v určitém období vyplynulo a jak bude ve vzdělávání dítěte pokračovat v další etapě, zda vývoj i vzdělávání dítěte je bez problémů nebo kdy se objevil, popř. jak se vyřešil určitý problém apod.).

Příloha č. 4 - Orientační poznámky o vývoji dítěte ve věku 4 let

Jméno dítěte:
Datum narození: Datum nástupu do MŠ:
Školní rok/třída.....
Jméno učitelky:

Kdy a jak záznamový arch používat

Tento záznamový arch může poskytnout **orientační přehled** o rozvoji dítěte a výsledcích jeho vzdělávání. Lze jej využít pro **vstupní diagnostiku**, kdy nás informuje o tom, na jaké úrovni se v jednotlivých dovednostech dítě nalézá. Umožňuje provádět **průběžnou diagnostiku** a sledovat, jak postupuje rozvoj a učení dítěte v průběhu jeho docházky do mateřské školy. Intervaly mezi jednotlivými etapami hodnocení a četnost záznamů lze volit u jednotlivých dětí různě, dle aktuální potřeby. Zcela postačuje v průměru dvakrát během roku, čtenější záznamy již posun a vzdělávací pokroky dítěte dobře nezachytí.

Samotný arch nám v první řadě řekne, **jakých konkrétních projevů dítěte si všímat**. Začneme tedy pozorováním dítěte, a to jak průběžným, tak také cíleným. Poté přistoupíme k zápisu toho, co u dítěte pozorujeme. Budeme pracovat se sloupci a řádky.

Stupeň rozvoje jednotlivých schopností a dovedností zaznamenáme na škále:

- **Nezvládá** – dítě úkol neplní ani s podporou, je teď nad jeho možnosti
- **Zvládá s dopomocí** – dítě potřebuje opakované, event. další vysvětlení, delší zácvik, obecně potřebuje dopomoc, větší podporu od dospělého
- **Zvládá samostatně** – po vysvětlení správně splní úkol, vykoná požadovanou činnost
- **Nelze říci, neprojevuje se** (není hodnoceno) - v průběhu sledovaného období nezískáme dostatek podnětů k tomu, aby dítě mohlo být hodnoceno (např. dítě, které se dostatečně neprojevuje, protože je v adaptaci, dítě, které mluví špatně česky, které delší dobu nedocházelo apod.)

K jednotlivým stupňům rozvoje můžeme zapisovat datum pořízení záznamu, nebo kolonku vybarvit, označit křížkem atd. Získáme tak přehledný obraz o dítěti.

K jednotlivým položkám v řádcích je doporučeno si zapisovat (do sloupce **Pracovní poznámky**) všechny postřehy a nápadnosti, kterých si u dítěte v dané oblasti při plnění úkolů všimneme (např. zaujetí úkolem, soustředění, případné odklony pozornosti, odchylky v potřebě časové dotace atd.).

Posuzování schopností a dovedností předškolního dítěte je závislé na spolupráci dítěte i jeho zájmu o jednotlivé činnosti. Proto **nevyvozujeme závěry z jednorázové zkušenosti s dítětem!** Dítě bychom měli sledovat spíše v delším časovém horizontu, v dané problematice oblasti je více podněcovat, motivovat, respektive se navracet k jednodušším úkolům.

Věkové omezení je zde uvedeno pouze pro orientaci, jak by měl vývoj přibližně probíhat, k čemu by dítě v daném věkovém rozpětí mělo dospět. Avšak uvedená věková hranice nemusí být vždy podmínečně naplněna. Týká se to hlavně dětí s nerovnoměrným vývojem. Při výraznějších vývojových opožďeních ve více oblastech mohou rodičům nebo učitelům MŠ pomoci s přesnější a validnější diagnostikou poradenská zařízení.

Při práci s tímto archem je třeba se řídit postupy a pokyny popsány a doporučenými v Magisterské diplomové práci „Aplikace vývojové psychologie do předškolního vzdělávání v ČR“. Výsledný záznam je **pracovním materiálem pedagoga**, který má dítě ve své péči a slouží výhradně k tomu, aby pedagog mohl citlivěji a spolehlivěji přizpůsobovat vzdělávání jeho individuálním potřebám a možnostem. **Je nutno zajistit, aby se záznam nedostal do nepovolaných rukou či nebyl zneužit v neprospěch dítěte.**

Dítě a jeho tělo

Hrubá motorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Chodí po schodech dolů (střídá nohy)					
Stojí na špičkách s otevřenými očima (4 – 5 let)					
Chodí po mírně zvýšené ploše (4 – 5 let)					
Poskakuje na jedné noze (4 – 5 let)					
Přejde po čáře (4 – 5 let)					
Snadno se pohybuje na tříkolce, vlastnoručně řízeném autíčku apod. (zatáčí, vyhýbá se překážkám, zvládá „dopravní ruch“)					
Přeskočí překážku 12 – 15 cm vysokou (při doskoku dopadá na obě nohy snožmo)					
Zlepšuje se v házení míčem vrchem (dohodí dál a lépe míří)					
Leze po žebřících, dětských prolézačkách, šplhá po stromech					
S přehledem utíká, zastavuje se, rozebíhá se a pohybuje se okolo překážek					
Jemná motorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Stříhá					
Otevírá dlaň postupně po jednom prstu					
Postaví věž z deseti a více kostek, pyramidu ze šesti kostek					
Z plastelíny či modelářské hlíny vytvaruje různé objekty (cukroví, hady, jednoduchá zvířata)					
S větší přesností se strefuje kladívkem do hřebíků / zatloukacích kolíků					
Umí navlékat dřevěné korálky na šňůru					
Postaví bránu z kostek					
Stříhá					
Hmatové vnímání (taktilní percepce)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Poznává hmatem značně odlišné hračky					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Pozná hmatem zvířátka (vel. 10 cm)					
Spontánní kresba	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Nakreslí postavu (hlava, trup, končetiny) (4 – 5 let)					
Grafomotorické prvky	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Spirála (4 – 4,5 roku)					
Vlnovka (4 – 5 let)					
Šikmá čára (4 – 5 let)					
Dokáže překreslit některé tvary a písmena					
Spirála (4 – 4,5 roku)					
Vizuomotorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Čára mezi dvěma liniemi (dráhy) (vzdálenost mezi liniemi je asi 1,5 – 2 cm)					
Obtáhne jednu linii (rozcvičovací, jednotažné cviky)					
Sebeobsluha (samostatnost)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Hygiena					
Správně používá toaletní papír (4 – 5 let)					
Na upozornění se vysmrká					
Samostatně používá kapesník (4 – 5 let)					
Samostatně si vyčistí zuby (4 – 5 let)					
Jde samostatně na WC (stáhne, natáhne si kalhotky / slippy, kalhoty)					
Pod dohledem se dokáže samo vykoupat					
Oblékání					
Rozezne si lehce rozeprutelné knoflíky					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Snaží se o ukládání věcí na správné místo					
Samostatněji se obléká a svléká					
Samostatněji se obouvá a vyzouvá (bez zavázání tkaniček)					
Stolování					
Jí samostatně a čistě (lžičkou i vidličkou)					
Začíná používat příborový nůž (4 – 4,5 roku)					
S dopomocí dokáže prostřít					
Nalévá pití ze zásobníku					
Během celého jídla sedí u stolu					

Dítě a jeho psychika

Jazyk a řeč

Lexikálně-sémantická rovina (pasivní a aktivní slovník – porozumění řeči a vyjadřování)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Zařadí různé obrázky pod nadřazené pojmy					
Ukáže obrázek podle aktuální situace („Ukaž mi, co si vezmeš, když prší.“)					
Dokáže vysvětlit, na co máme oči, knihy, auta...					
Pozorně poslouchá pohádky, chápe děj					
Spontánně vypráví podle obrázku					
Doplní protiklady ve větě („Zmrzlina je studená, čaj je...“)					
Mluví téměř bez chyby srozumitelně					
Mluví o situacích, které neprobíhají bezprostředně, o nepřítomných lidech a věcech					
Správně odpoví na otázky typu: „Co je třeba udělat, když jsi unavený / je ti zima / máš hlad...?“					
Odpoví na otázky typu: „Čí?“, „Kdo?“, „Proč?“, „Kolik?“					
Většinou dovede postřehnout legraci na situacích, které se ho samotného netýkají (humorné obrázky v knihách)					
Chápe souvislosti a vztah k danému tématu					
Ovládá již 1500 – 2000 slov (4 – 5 let)					
Pomocná slůvka ten, ta, to stále více nahrazuje skutečnými názvy osob, zvířat a věcí (4 – 5 let)					

Morfologicko-syntaktická rovina (užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Používá čas minulý, přítomný, budoucí (4 – 5 let)					
Používá všechny slovní druhy (4 – 5 let)					
Mluví gramaticky správně (4 – 5 let)					
V řeči užívá složitá souvětí (např.: „Kočka zaběhla za obchod, než jsem si stihla všimnout, jakou má barvu.“)					
Pragmatická rovina (užívání řeči v praxi)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Spontánně informuje o zážitcích, pocitech a přáních					
Dokáže předat krátký vzkaz					
Mění hlas a větnou strukturu podle typu posluchače (aby mu porozuměl – mladší sourozenec × matka)					
Správně sdělí své křestní jméno a příjmení, pohlaví, jména svých sourozenců a někdy i telefonní číslo svých rodičů					
Zaspívá jednoduché písně a recituje říkadla					
Užívá „vnitřní řeč“ k regulaci svého chování					
Poznávací schopnosti a funkce, představitost a fantazie, myšlenkové operace	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
5. Zrakové vnímání a paměť					
Vnímání barev					
Pojmenuje základní barvu					
Figura a pozadí					
Vyhledá známý objekt na pozadí (4 – 5 let)					
Odliší dva překrývající se obrázky (4 – 5 let)					
Zraková diferenciacce					
Odliší jiný obrázek v řadě (4,5 roku)					
Odliší obrázek v řadě, který se liší svou horizontální polohou (4,5 – 5 let)					
Zraková analýza a syntéza (část a celek)					
Poskládá obrázek z několika částí (i z více než 4 částí)					
Zraková paměť					
Pamatuje si tři předměty (pozná, který chybí)					
Pamatuje si tři obrázky (pozná, který chybí) (4,5 roku)					
Pozná 18 – 20 velkých tiskacích písmen					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
6. Vnímání prostoru a prostorové představy					
Vpředu, vzadu					
Předložkové vazby: před, za, nad, pod, vedle, mezi (4 – 5 let)					
Daleko, blízko (4 – 5 let)					
První, poslední (4,5 roku)					
Orientuje se v okolí (ví, jak se jde do obchodu, do MŠ...)					
7. Vnímání prostoru a prostorové představy					
Přiřadí činnosti obvyklé pro ráno, poledne, večer (4 – 5 let)					
Přiřadí činnosti obvyklé pro dopoledne, odpoledne (4,5 – 5 let)					
Rozliší dříve, později (seřadí dva obrázky) (4,5 roku)					
8. Sluchové vnímání a paměť					
Naslouchání					
Pozná písně podle melodie					
Dokáže naslouchat krátkému příběhu, pohádce					
Sluchová diference					
Rozlišuje slova s vizuálním podnětem (změna hlásky) – např. tráva × kráva					
Rozlišuje slova s vizuálním podnětem (změna samohlásky) – např. kapr × kopr					
Rozlišuje slova bez vizuálního podnětu (změna samohlásky) – např. plot × plat (4,5 – 5 let)					
Rozlišuje slova s vizuálním podnětem (znělé a neznělé hlásky, sykavky) – např. kos × koš (4,5 – 5 let)					
Sluchová paměť					
Zopakuje 3 nesouvisející slova / 3 čísla					
Zopakuje větu ze čtyř slov					
Sluchová analýza a syntéza					
Roztleská slovo na slabiky					
Zná rozpočítadla					
V trojici slov najde rýmující se dvojici (4,5 – 5 let)					
Určí, zda se dvě slova rýmují (4,5 – 5 let)					
Vnímání rytmu					
Určí, zda jsou dvě krátké rytmické struktury shodné					
9. Základní matematické představy					
Porovnávání, pojmy, vztahy					
Některé					
Žádné, nic					
Razení					
Seřadí tři prvky podle velikosti					
Pojmenuje, který je největší, nejmenší (4,5 roku)					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Umí seřadit podle kritérií: malý – střední – velký; vysoký – vyšší – nejvyšší; málo – méně – nejméně (4,5 – 5 let)					
Množství (počítání předmětů v dané skupině, vytváření skupin s určeným počtem prvků)					
Množství do čtyř (4 – 4,5 roku)					
Sebepojetí, city, vůle	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Sebeovládání a přizpůsobivost, vůle a vytrvalost					
Dokáže počkat, až na něj přijde řada (4 – 5 let)					
Dokáže přijmout, že i jiné dítě získá pozici, výhody a pozornost, kterou mělo před chvílí ono samotné (4 – 5 let)					
Začíná ovládat své citové projevy (přinejmenším je k sobě kritičtější a ví, co by nemělo dělat) (4 – 5 let)					
Respektování pravidel					
Střídá se a většinou mu nedělá potíže se rozdělit					
Chápe a potřebuje určité hranice (avšak ne příliš těsné), většinou se řídí danými pravidly					
City a jejich projevy					
Projevuje náklonnost vůči mladším dětem (ochranný přístup) (4 – 5 let)					
Dokáže se vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, půjčit, dávat dárečky... (4 – 5 let)					
Rozezná příčiny negativních emocí (situace vyvolávající zlost nebo strach)					
Odhadne budoucí citové prožitky (ohledně vlastního emočního očekávání nebo pocitů jiných lidí) (4 – 5 let)					
Sebeuvědomění a sebeuplatnění					
Uvědomuje si genderovou stálost (stabilita tohoto znaku v čase)					

Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět

Sociální dovednosti	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Vesměs se drží základních pravidel slušného chování i zdvořilostních pravidel (4 – 5 let)					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nezvládá říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Domluví se s ostatními (vyjádří svoje nápady, potřeby, požádá o něco, umí hájit svůj názor...) (4 – 5 let)					
Správně reaguje na pokyny autority (na prosbu, požadavek, zákaz; je přístupnější argumentům dospělého...) (4 – 5 let)					
Dokáže zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování (v jednoduchých situacích) (4 – 5 let)					
Na veřejnosti se chová přiměřeně situaci (kino, divadlo, obchod, u lékaře...) (4 – 5 let)					
Požádá o svolení, aby si smělo hrát s hračkou (4 – 5 let)					
Rádo se kamarádí (případně se přátelí s jedním nebo dvěma dětmi), začíná mít „nejlepší“ kamarády (4 – 5 let)					
Spolupracuje, pomáhá, zapojuje se do činností ve skupině (4 – 5 let)					
Začíná diferencovat způsob komunikace s ohledem na svého komunikačního partnera (jeho sociální roli, vývojovou úroveň, citové ladění apod.)					
Hra	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nezvládá říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Potřebuje více prostoru, pohybu a změny (4 – 5 let)					
Zlepšuje se jeho manuální zručnost (obratnější ovládání nůžek, tužky, štetce, stavby ze stavebnic, skládání mozaiky...) (4 – 5 let)					
Více vyhledává hry, při kterých si hraje se svými kamarády (hry pohybové, konstruktivní, námětové, s převleky) (4 – 5 let)					
Často mívá smyšlené kamarády / partnery při hře, s těmi si povídá a projevuje vůči nim vřelé city					
Rádo hraje hry, ve kterých je nutné zapojit fantazii					

Pracovní poznámky ¹

Datum záznamu	Aktuální vzdělávací potřeby dítěte a závěry pro pedagogickou práci

¹ Pedagog vede tyto poznámky průběžně, dle toho co jak je zapotřebí (např. co ze sledování dítěte v určitém období vyplynulo a jak bude ve vzdělávání dítěte pokračovat v další etapě, zda vývoj i vzdělávání dítěte je bez problémů nebo kdy se objevil, popř. jak se vyřešil určitý problém apod.).

Příloha č. 5 - Orientační poznámky o vývoji dítěte ve věku 5 let

Jméno dítěte:
Datum narození: Datum nástupu do MŠ:
Školní rok/třída.....
Jméno učitelky:

Kdy a jak záznamový arch používat

Tento záznamový arch může poskytnout **orientační přehled** o rozvoji dítěte a výsledcích jeho vzdělávání. Lze jej využít pro **vstupní diagnostiku**, kdy nás informuje o tom, na jaké úrovni se v jednotlivých dovednostech dítě nalézá. Umožňuje provádět **průběžnou diagnostiku** a sledovat, jak postupuje rozvoj a učení dítěte v průběhu jeho docházky do mateřské školy. Intervalů mezi jednotlivými etapami hodnocení a četnost záznamů lze volit u jednotlivých dětí různě, dle aktuální potřeby. Zcela postačuje v průměru dvakrát během roku, čtenější záznamy již posun a vzdělávací pokroky dítěte dobře nezachytí.

Samotný arch nám v první řadě řekne, **jakých konkrétních projevů dítěte si všímat**. Začneme tedy pozorováním dítěte, a to jak průběžným, tak také cíleným. Poté přistoupíme k zápisu toho, co u dítěte pozorujeme. Budeme pracovat se sloupci a řádky.

Stupeň rozvoje jednotlivých schopností a dovedností zaznamenáme na škále:

- **Nezvládá** – dítě úkol neplní ani s podporou, je teď nad jeho možnosti
- **Zvládá s dopomocí** – dítě potřebuje opakované, event. další vysvětlení, delší zácvik, obecně potřebuje dopomoc, větší podporu od dospělého
- **Zvládá samostatně** – po vysvětlení správně splní úkol, vykoná požadovanou činnost
- **Nelze říci, neprojevuje se** (není hodnoceno) - v průběhu sledovaného období nezískáme dostatek podnětů k tomu, aby dítě mohlo být hodnoceno (např. dítě, které se dostatečně neprojevuje, protože je v adaptaci, dítě, které mluví špatně česky, které delší dobu nedocházelo apod.)

K jednotlivým stupňům rozvoje můžeme zapisovat datum pořízení záznamu, nebo kolonku vybarvit, označit křížkem atd. Získáme tak přehledný obraz o dítěti.

K jednotlivým položkám v řádcích je doporučeno si zapisovat (do sloupce **Pracovní poznámky**) všechny postřehy a nápadnosti, kterých si u dítěte v dané oblasti při plnění úkolů všimneme (např. zaujetí úkolem, soustředění, případné odklony pozornosti, odchylky v potřebě časové dotace atd.).

Posuzování schopností a dovedností předškolního dítěte je závislé na spolupráci dítěte i jeho zájmu o jednotlivé činnosti. Proto **nevyvozujeme závěry z jednorázové zkušenosti s dítětem!** Dítě bychom měli sledovat spíše v delším časovém horizontu, v dané problematice oblasti je více podněcovat, motivovat, respektive se navracet k jednodušším úkolům.

Věkové omezení je zde uvedeno pouze pro orientaci, jak by měl vývoj přibližně probíhat, k čemu by dítě v daném věkovém rozpětí mělo dospět. Avšak uvedená věková hranice nemusí být vždy podmínečně naplněna. Týká se to hlavně dětí s nerovnoměrným vývojem. Při výraznějších vývojových opoždění ve více oblastech mohou rodičům nebo učitelům MŠ pomoci s přesnější a validnější diagnostikou poradenská zařízení.

Při práci s tímto archem je třeba se řídit postupy a pokyny popsány a doporučenými v Magisterské diplomové práci „Aplikace vývojové psychologie do předškolního vzdělávání v ČR“. Výsledný záznam je **pracovním materiálem pedagoga**, který má dítě ve své péči a slouží výhradně k tomu, aby pedagog mohl citlivěji a spolehlivěji přizpůsobovat vzdělávání jeho individuálním potřebám a možnostem. **Je nutno zajistit, aby se záznam nedostal do nepovolaných rukou či nebyl zneužit v neprospěch dítěte.**

Dítě a jeho tělo

Hrubá motorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Přejde přes kladinu					
Chodí pozpátku, našlapuje napřed na patu a pak na špičku					
Chodí po schodech (bez pomoci, střídá nohy)					
Dokáže se naučit dělat kotrmelce					
Umí se dotknout rukou prstů u nohou (aniž by muselo pokrčit kolena)					
Skáče přes švihadlo (střídá nohy)					
Chytá míč hozený ze vzdálenosti necelého metru					
Na tříkolce, šlapacím autu apod. jezdí rychle a obratně je řídí, některé děti se už učí jezdit na kole (většinou s přidanými cvičnými kolečky po stranách)					
Poskočí desetkrát vpřed (v jedné řadě), aniž by spadlo					
Udrží rovnováhu ve stoji na jedné noze po dobu deseti sekund					
Jemná motorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Dotkne se bříškem každého prstu (na ruce) bříška palce					
Z malých kostek dokáže sestavit trojrozměrné útvary podle obrázku nebo modelu					
Velmi dobře zachází s tužkou i fixem, některé děti velice pěkně vybarvují omalovánky					
Umí stříhat nůžkami podle vyznačené linie (zatím nepřesně)					
Z malých kostek postaví schody					
Hmatové vnímání (taktilní percepce)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Rozliší různé povrchy, materiály					
Hmatem rozliší geometrické tvary (5 – 6 let)					

Spontánní kresba	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	<i>Pracovní poznámky</i>
Přidává detaily postavě (ruce, ústa, oči, nos; paže jsou však dosud většinou znázorněny pouhými čarami a proporce jsou víceméně nahodilé) (5 – 6 let)					
Kresba odpovídá již předem stanovené představě, je detailnější a prozrazuje lepší motorickou koordinaci					
Grafomotorické prvky	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	<i>Pracovní poznámky</i>
„Zuby“ (5,5 roku)					
Horní smyčka (5,5 roku)					
Spodní smyčka (5,5 – 6 let)					
Podle vzoru umí nakreslit různé tvary (např. čtverec)					
Podle vzoru napíše různá písmena (A, I, O, U, C, H, L, T)					
1. Lateralita ruky	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	<i>Pracovní poznámky</i>
Už je zcela zjevné, která ruka je dominantní					
Sebeobsluha (samostatnost)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	<i>Pracovní poznámky</i>
Hygiena					
Hygienu udržuje samo (jde samo na WC, použije toaletní papír, splachuje, umyje a utře si ruce)					
Ví, kdy je třeba si umýt špinavé ruce a pusu (5 – 6 let)					
Oblékání					
Zapíná a rozepíná si knoflíky					
Skládá a ukládá věci na příslušné místo					
Rozezná své oblečení					
Zapne zip					
Zcela samostatně se obléká (bez zavazování bot)					
Rozlišuje přední a zadní části oděvů					
Zkouší zavazovat si tkaničky					
Samo smrká do kapesníku (často ale nedbale či nepořádně)					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nezvládá, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Stolování					
Samostatně prostírá a sklízí ze stolu					
Krájí jídlo nožem (5 – 5,5 roku)					
Nalije nápoj z konvice					
Maže chleba s dopomocí					

Dítě a jeho psychika

Jazyk a řeč

Lexikálně-sémantická rovina (pasivní a aktivní slovník – porozumění řeči a vyjadřování)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nezvládá, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Definuje význam pojmů (adekvátních znalostem jeho věku)					
Rozumí jednoduchým vtípům a hádankám					
Seřadí obrázky podle dějové posloupnosti a popíše děj					
Pojmenuje, co dělá určité povolání					
Přiřadí, co k sobě patří (co se k sobě hodí) a vysvětlí to					
Vytvoří nadřazené pojmy (5 – 6 let)					
Tvoří antonyma (protiklady) (5 – 6 let)					
Tvoří synonyma (slova podobného významu) (5,5 – 6 let)					
Pozná a pojmenuje „nesmysl“ na obrázku (co je tam špatně) (5,5 – 6 let)					
Správně posoudí, zda je tvrzení pravdivé, či nepravdivé (5,5 – 6 let)					
Rozumí a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny (5,5 – 6 let)					
Definuje jednoduchá slova podle funkce („míč je na házení, postel na spaní“)					
Samo si vymýšlí vtípy a říkanky					
Pochopí jednoduché vtípy (i ve vyprávění dospělých)					
Chápe souvislosti a vztah k danému tématu (pozná, když je sdělení nepřesné nebo neúplné)					
Vypráví pohádky (příběhy) bez obrázkového doprovodu (5,5 – 6 let)					

Morfologicko-syntaktická rovina (užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Správně používá podmiňovacího způsobu sloves: „mohl by“					
Tvoří věty o pěti až sedmi slovech, vzácné nejsou ani věty delší					
Rozpozná nesprávně utvořenou větu (5 – 6 let)					
Doplní slovo ve správném tvaru do vyprávění (5 – 6 let)					
Pragmatická rovina (užívání řeči v praxi)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Řečový kontakt navazuje aktivně, spontánně (s dětmi i dospělými) (5 – 6 let)					
Drží se pravidel konverzace i společenského kontaktu (5 – 6 let)					
Zformuluje otázku, adekvátně odpoví na otázku (samostatně, smysluplně) (5 – 6 let)					
Smysluplně vyjadřuje myšlenky, nápady, mínění, popisuje situace, události, vyjadřuje svoje pocity, prožitky... (5 – 6 let)					
Zná z paměti kratší texty (5 – 6 let)					
Vysloví své jméno, příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitele, svou adresu (5 – 6 let)					
Správně se ohlásí do telefonu, zavolá k aparátu požadovanou osobu nebo si zapamatuje krátký vzkaz					
Řekne, v jakém městě bydlí a kdy má narozeniny (přibližně – určí měsíc)					
Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
10. Zrakové vnímání a paměť					
Vnímání barev					
Přiřazuje odstíny barev					
Figura a pozadí					
Sleduje určitou linii mezi ostatními liniemi (5,5 roku)					
Zraková diferenciacie					
Odliší obrázek v řadě, který se liší pouze detailem					
Odliší shodné a neshodné dvojice, které se liší jen detailem					
Odliší obrázek, který se odlišuje svou vertikální polohou (5, 5 – 6 let)					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Najde 2 shodné obrázky v řadě (5,5 – 6 let)					
Odliší shodné a neshodné dvojice, které se liší vertikální polohou (5,5 – 6 let)					
Odliší obrázek v řadě, který se liší pouze detailem					
Zraková analýza a syntéza (část a celek)					
Poskládá tvar z několika částí na předlohu					
Poskládá tvar z několika částí podle předlohy (5,5 roku)					
Doplní části, které v obrázku chybí (5,5 – 6 let)					
Ze dvou vystřižených trojúhelníků sestaví čtverec nebo obdélník					
Zraková paměť					
Ze šesti obrázků si tři zapamatuje					
Pozná, které obrázky již vidělo (5 – 6 let)					
Mnoho dětí již umí celou abecedu a rozezná velká i malá písmena					
Pozná číslovky od jedné do deseti					
Pohyby očí na řádku					
Vyjmenuje objekty zleva doprava					
Vyhledá skupiny, ve kterých je daný objekt jako první (5,5 – 6 let)					
11. Vnímání prostoru a prostorové představy					
Uprostřed, prostřední, předposlední					
Hned před, hned za					
Vpravo, vlevo – na vlastním těle					
Vpravo, vlevo – při umísťování předmětu (5 – 5,5 roku)					
12. Vnímání času					
Seřadí obrázky podle posloupnosti děje (sdělí, co se stalo nejdřív, později, naposled)					
Rozlišuje pojmy: nejdřív, před tím, nyní, potom					
Začíná se orientovat ve dnech v týdnu (5 – 6 let)					
Přiřadí činnosti, které jsou typické pro určité roční období (5 – 6 let)					
Rozumí pojům: tma, světlo, brzy („Vstala jsem brzy, ale venku už bylo světlo.“)					
Chápe vztah mezi časem, který odměřují hodiny a denním programem („Když je malá ručička na desítce, chodíme s paní učitelkou na procházku.“)					
Některé děti poznají, jaký je čas, když hodiny ukazují celou (deset, dvanáct hodin...)					
Už ví, k čemu slouží kalendář					
13. Sluchové vnímání a paměť					
Sluchová diferenciacce					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Rozlišuje slova bez vizuálního podnětu (změna hlásky) – např. most × kost					
Rozlišuje slova bez vizuálního podnětu (znělé a neznělé hlásky, sykavky) – např. vozy × vosy					
Rozlišuje slova s vizuálním podnětem (změna délky hlásky) – např. lyže × líže					
Rozlišuje slova bez vizuálního podnětu (změna délky hlásky) – např. dráha × drahá (5 - 5,5 roku)					
Rozlišuje slova s vizuálním podnětem (změna měkčení) – např. nemá × němá (5,5 roku)					
Rozlišuje slova bez vizuálního podnětu (změna měkčení) – např. čistý × čistí (5,5 – 6 let)					
Sluchová paměť					
Zopakuje 4 nesouvisející slova / 4 čísla					
Zopakuje větu z pěti slov					
Sluchová analýza a syntéza					
Najde rýmující se dvojice slov					
Určí počet slabik ve slově (jedno- až čtyřslabičná slova)					
Určí počáteční hlásku ve slově					
Určí slova, která začínají danou hláskou (5 – 5,5 roku)					
Určí poslední souhlásku v kratších slovech (např. les) (5,5 – 6 let)					
Vnímání rytmu					
Určí, zda jsou dvě delší rytmické struktury shodné					
Dokáže napodobit rytmus (2 – 4 tóny, i více) (5 - 6 let)					
Zaznamená (zapíše tóny) krátké rytmické struktury (2 – 3 tóny) (5,5 – 6 let)					
14. Základní matematické představy					
Porovnávání, pojmy, vztahy					
Méně, více, stejně (odlišná velikost a uspořádání prvků) (5 – 5,5 roku)					
O jeden více, o jeden méně (5 – 6 let)					
Rozumí pojmu polovina a dokáže říct, kolik dílů má předmět, když je rozpuštěn					
Zná hodnotu některých mincí, umí je pojmenovat					
Třídění, tvoření skupin					
Podle tvaru					
Pozná, co do skupiny nepatří (5 – 5,5 roku)					
Podle 2 kritérií (např. žluté kruhy) (5,5 roku)					
Z různých předmětů vybere ty, které mají jeden společný rys					
Razení					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Pojmenuje: malý – střední – velký; vysoký – vyšší – nejvyšší; málo – méně – nejméně, krátký – kratší – nejkratší					
Srovná 5 prvků podle velikosti					
Množství (počítání předmětů v dané skupině, vytváření skupin s určeným počtem prvků)					
Množství do pěti					
Množství do šesti (5 – 6 let)					
Zvládá i základ pojetí počtu (ví, že počet je určen posledním číslem, k němuž při počítání došlo)					
Začíná počítat a šetřit si peníze					
Pojmenování tvarů					
Trojúhelník					
Obdélník (5,5 – 6 let)					
Sebepojetí, city, vůle	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Sebeovládání a přizpůsobivost, vůle a vytrvalost					
Umí odmítnout nežádoucí chování (lež, nespravedlnost, ubližování, odolá navádění k něčemu nesprávnému, odmítne to, co je mu nepříjemné...) (5 – 6 let)					
Dokáže udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorech (5 – 6 let)					
Umí trpělivě překonávat překážky (5 – 6 let)					
Respektování pravidel					
Většinou poslouchá své rodiče a „pečovatele“, téměř vždy udělá to, co se po něm chce, a zodpovědně plní svěřené úkoly					
City a jejich projevy					
Cítí velkou náklonnost k menším dětem, těm, kterým se přihodilo něco nepříjemného, a zvířatům, chová se k nim ochranně					
Lépe se ovládá a neprožívá již tak výrazné emoční výkyvy					
City a jejich projevy					
Plní samostatně i náročnější úkoly a dokáže zhodnotit jejich výsledky (co jsem udělalo dobře / špatně, při různých činnostech je samostatné, rozhodné, nebojácné, vytrvalé a otevřené) (5 – 6 let)					
Chápe genderovou konstantnost (ví, že jeho genderová identita zůstává stejná, i když se dostane do různých situací – např. když se za někoho přestrojí)					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nezje řídí, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Chápe význam genderu a akceptuje jej i emočně (je přesvědčeno o vyšší hodnotě vlastního genderu – aby se s ním mohlo snáze ztotožnit)					

Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět

Sociální dovednosti	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nezje řídí, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Vědomě se chová zdvořile (pozdraví, přivítá a rozloučí se, popřeje dobrou chuť, dobré ráno / dobrou noc, odpovídá na otázky...) (5 – 6 let)					
Rozvíjí se jeho smysl pro morálku (rozpozná vhodné / nevhodné chování, projevuje ohleduplnost, čestnost, soucit...) (5 – 6 let)					
Rozumí a řídí se základními pravidly chování na ulici (správné přecházení, reagování na světelnou signalizaci...) (5 – 6 let)					
Začíná rozlišovat mezi hrou a úkolem (rozvíjí se smysl pro povinnost, odpovědnost, dokončení započaté práce, pomoc druhým...) (5 – 6 let)					
Až rigidně se drží své představy o tom, jak se co má dělat a jak se má odpovídat na určité otázky					
Může se bát, že se matka třeba někdy nevrátí, touží po dobrodružství, ale chce, aby začalo a skončilo v bezpečí jeho domova					
Dokáže ochotně pomáhat s domácími pracemi					
Hra	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nezje řídí, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Vstupuje mezi ostatní děti do her, při nichž je třeba rozhodovat, rozdělovat role, dodržovat určitá pravidla... (5 – 6 let)					
Zvládá složitější pohybovou koordinaci (jízda na koloběžce, zkouší jízdu na kole, bruslit, lyžovat, plavat...) (5 – 6 let)					
Pořád jsou pro něj aktuální volné hry (pohybové, konstruktivní, námětové), do nichž promítá svou fantazii a tvořivost (5 – 6 let)					
Dokáže se už zapojit do jednoduchých společenských her s pravidly (Člověče, nezlob se...) (5 – 6 let)					
Stále významnější jsou pro něj didaktické hry (ty hravou formou rozvíjí jeho poznávací schopnosti a funkce) (5 – 6 let)					
Dokáže se vyrovnat s prohrou (5 – 6 let)					
Při hrách uplatňuje svou iniciativu (má hodně nápadů, jak společně hry obohatit) (5 – 6 let)					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
S radostí si hraje ve skupině (s jinými dětmi), věnuje se kolektivním činnostem (dělí se o hračky, střídá se, při hře kooperuje) (5 – 6 let)					

Pracovní poznámky ¹

Datum záznamu	Aktuální vzdělávací potřeby dítěte a závěry pro pedagogickou práci

¹ Pedagog vede tyto poznámky průběžně, dle toho co jak je zapotřebí (např. co ze sledování dítěte v určitém období vyplynulo a jak bude ve vzdělávání dítěte pokračovat v další etapě, zda vývoj i vzdělávání dítěte je bez problémů nebo kdy se objevil, popř. jak se vyřešil určitý problém apod.).

Příloha č. 6 - Orientační poznámky o vývoji dítěte ve věku 6 let

Jméno dítěte:
Datum narození: Datum nástupu do MŠ:
Školní rok/třída.....
Jméno učitelky:

Kdy a jak záznamový arch používat

Tento záznamový arch může poskytnout **orientační přehled** o rozvoji dítěte a výsledcích jeho vzdělávání. Lze jej využít pro **vstupní diagnostiku**, kdy nás informuje o tom, na jaké úrovni se v jednotlivých dovednostech dítě nalézá. Umožňuje provádět **průběžnou diagnostiku** a sledovat, jak postupuje rozvoj a učení dítěte v průběhu jeho docházky do mateřské školy. Stejně tak lze záznamový arch využít v případě, kdy chceme zjistit dovednosti dítěte v době, kdy předškolní vzdělávání ukončuje (**výstupní diagnostika**). Intervaly mezi jednotlivými etapami hodnocení a četnost záznamů lze volit u jednotlivých dětí různě, dle aktuální potřeby. Zcela postačuje v průměru dvakrát během roku, četnější záznamy již posun a vzdělávací pokroky dítěte dobře nezachytí.

Samotný arch nám v první řadě řekne, **jakých konkrétních projevů dítěte si všimat**. Začneme tedy pozorováním dítěte, a to jak průběžným, tak také cíleným. Poté přistoupíme k zápisu toho, co u dítěte pozorujeme. Budeme pracovat se sloupci a řádky.

Stupeň rozvoje jednotlivých schopností a dovedností zaznamujeme na škále:

- **Nezvládá** – dítě úkol neplní ani s podporou, je teď nad jeho možnosti
- **Zvládá s dopomocí** – dítě potřebuje opakované, event. další vysvětlení, delší zácvik, obecně potřebuje dopomoc, větší podporu od dospělého
- **Zvládá samostatně** – po vysvětlení správně splní úkol, vykoná požadovanou činnost
- **Nelze říci, neprojevuje se** (není hodnoceno) - v průběhu sledovaného období nezískáme dostatek podnětů k tomu, aby dítě mohlo být hodnoceno (např. dítě, které se dostatečně neprojevuje, protože je v adaptaci, dítě, které mluví špatně česky, které delší dobu nedocházelo apod.)

K jednotlivým stupňům rozvoje můžeme zapisovat datum pořízení záznamu, nebo kolonku vybarvit, označit křížkem atd. Získáme tak přehledný obraz o dítěti. K jednotlivým položkám v řádcích je doporučeno si zapisovat (do sloupce **Pracovní poznámky**) všechny postřehy a nápady, kterých si u dítěte v dané oblasti při plnění úkolů všimneme (např. zaujetí úkolem, soustředění, případné odklony pozornosti, odchylky v potřebě časové dotace atd.).

Posuzování schopností a dovedností předškolního dítěte je závislé na spolupráci dítěte i jeho zájmu o jednotlivé činnosti. Proto **nevyvozujeme závěry z jednorázové zkušenosti s dítětem!** Dítě bychom měli sledovat spíše v delším časovém horizontu, v dané problematice oblasti je více podněcovat, motivovat, respektive se navracet k jednodušším úkolům.

Věkové omezení je zde uvedeno pouze pro orientaci, jak by měl vývoj přibližně probíhat, k čemu by dítě v daném věkovém rozpětí mělo dospět. Avšak uvedená věková hranice nemusí být vždy podmínečně naplněna. Týká se to hlavně dětí s nerovnoměrným vývojem. Při výraznějších vývojových opožděních ve více oblastech mohou rodičům nebo učitelům MŠ pomoci s přesnější a validnější diagnostikou poradenská zařízení.

Při práci s tímto archem je třeba se řídit postupy a pokyny popsány a doporučenými v Magisterské diplomové práci „Aplikace vývojové psychologie do předškolního vzdělávání v ČR“. Výsledný záznam je **pracovním materiálem pedagoga**, který má dítě ve své péči a slouží výhradně k tomu, aby pedagog mohl citlivěji a spolehlivěji přizpůsobovat vzdělávání jeho individuálním potřebám a možnostem. **Je nutno zajistit, aby se záznam nedostal do nepovolaných rukou či nebyl zneužit v neprospěch dítěte.**

Dítě a jeho tělo

Hrubá motorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Skočí snožmo přes nízkou překážku					
Je obratnější, zručnější a má lepší koordinaci ruky a oka (díky tomu lépe jezdí na kole, plave, odpaluje míč pálkou, kope do míče...)					
Jemná motorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Při psaní může občas některá písmena přehazovat a vzájemně si plést: b/d, p/g, g/q, t/f					
Umí obkreslovat ruce a všelijaké předměty					
Složí papír a vystřihuje z něj jednoduché tvary					
Zaváže si tkaničky (avšak některé děti s nimi doposud zápasí)					
Grafomotorické prvky	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Horní oblouk s vratným tahem					
Spodní oblouk s vratným tahem					
Podle předlohy nakreslí trojúhelník					
Vizuomotorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Překreslí jednodušší obrázek podle předlohy					
Sebeobsluha (samostatnost)	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Oblékání					
Obrátí oděv, když je naruby					
Umí pojmenovat jednotlivé druhy a části oblečení a zvolit vhodné oblečení a obuv podle počasí / příležitosti					
Stolování					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nezvládá, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Běžně užívá příbor					
Zcela samostatně si namaže chleba					
Samo si nalije polévku					

Dítě a jeho psychika

Jazyk a řeč

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nezvládá, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Lexikálně-sémantická rovina (pasivní a aktivní slovník – porozumění řeči a vyjadřování)					
Umí vést konverzaci v „dospělém duchu“, pokládá velké množství otázek					
Denně se naučí 5 – 10 nových slov, jeho slovní zásoba je: 10 000 – 14 000 slov					
Je schopné naučit se cizí jazyk (v bilingvní či multilingvní rodině se tak děje zcela spontánně)					
Morfologicko-syntaktická rovina (užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví)					
Správně časuje slovesa, skloňuje podstatná jména					
Slova skládá do věty ve správném pořadí					
Pragmatická rovina (užívání řeči v praxi)					
Přeřikává si pro sebe jednotlivé kroky, které podniká při řešení jednoduchých problémů					
Rádo vypráví vtipy a dává hádanky					
Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace					
15. Zrakové vnímání a paměť					
Vnímání barev					
Pojmenuje odstíny barev					
Figura a pozadí					
Vyhledá určitý tvar na pozadí					
Zraková paměť					
Umístí obrázky (po předvedení) na správné místo					
16. Vnímání prostoru a prostorové představy					

	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nežije říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Vpravo nahoře (2 kritéria)					
Ví, kde je pravá / levá ruka (na požádání správnou ruku zdvihne)					
17. Vnímání času					
Pojmy včera, dnes, zítra					
Předevčírem, pozítří (6,5 – 7 let)					
18. Sluchové vnímání a paměť					
Sluchová diferenciacie					
Rozlišuje bezvýznamové slabiky – např. dlo × plo (6 - 6,5 roku)					
Sluchová paměť					
Zopakuje 5 nesouvisejících slov					
Zopakuje větu z více než pěti slov					
Sluchová analýza a syntéza					
Slovní kohaná (jazyková hra – velice obtížný úkol, který zvládnou jen některé předškolní děti) (6 – 7 let)					
Určí poslední samohlásku ve slově (6 – 7 let)					
Určí, zda slovo v sobě obsahuje danou hlásku (6 – 7 let)					
Z hlásek složí jednoslabičné slovo (p-e-s) (6 – 7 let)					
Jednoslabičné slovo analyzuje na hlásky (myš) (6 – 7 let)					
Vnímání rytmu					
Zaznamená (zapíše tóny) delší rytmické struktury (více než 3 tóny)					
19. Základní matematické představy					
Třídění, tvoření skupin					
Podle 3 kritérií (např. velké žluté kruhy)					
Množství (počítání předmětů v dané skupině, vytváření skupin s určeným počtem prvků)					
Většina dětí správně určí počet předmětů (asi do deseti prvků), ale stále k tomu potřebuje názorný materiál a vlastní početní operace					
20. Další znalosti a dovednosti					
Rozpozná 4 roční období					
Pamatuje si hlavní svátky a činnosti, které se k nim vážou					
Některá slova pozná a přečte rychle, jiná si musí přeslabikovat (některé děti čtou již plynule)					
Rozezná známé mince (dvacetikorunu, desetikorunu, pětikorunu...)					
Postupně získává povědomí o smrti a umírání – chápe smrt s její univerzálností, nezvratností, konečností a kauzalitou (často se svěřuje s obavami, aby rodiče nezemřeli)					

Sebepojetí, city, vůle	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
City a jejich projevy					
Rozhořčení nebo vztek ventiluje slovními výlevy („To je moje – hned mi to vrať, ty blbečku!“)					
Prochází náhlými změnami nálad					
Když cítí, že v něčem selhalo, prožívá hned velké zklamání a utápí se v beznaději					
Nesnáší, když ho někdo opravuje či když prohrává ve hře (často trucuje, pláče, odmítá hrát dál nebo si vymyslí nová – pro něj příznivější pravidla)					
Nesnáší, když mu někdo chce radit, co má dělat (může pak znovu sklouznout k záchvatům vzteku)					
Někdy má velký strach (z bouřek, tmy, neznámých zvuků, psů...)					
Už ví, že lidé své emoce nemusí vždy dávat najevo, uvědomuje si že vnější projev může sloužit dokonce i k maskování skutečných emocí (lidé vždy nechtějí, aby ostatní věděli, co cítí)					
Rozumí emoční ambivalenci (chápe, že lidé se mohou za určitých okolností cítit dobře i špatně a uvědomí si, že lze zároveň reagovat různými pocity)					
Sebeuvědomění a sebeuplatnění					
Silně vnímá vlastní já (něco odmítá, něco jiného naopak značně vyžaduje, trvá na tom, co chce a potřebuje – často je to v rozporu s plány a představami rodičů)					
Vyžaduje pozornost a chválu ze strany učitele (učitel – spíše než rodič – se pro něj stává hlavním zdrojem „pravdy“)					

Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět

Sociální dovednosti	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nelze říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Rozšiřováním okruhu svých přátel se stává méně závislé na rodičích					
Dobře ví, kdy zlobí (správné a špatné chování odvozuje od toho, co od něj očekávají rodiče, učitelé a jaká pravidla uplatňují)					
Má obrovský zájem o vše, co se kolem něj děje					

Hra	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	Nezvládá říci, neprojevuje se	Pracovní poznámky
Při hře s blízkým kamarádem (kamarády) spolu pracují na konkrétním díle či se snaží dosáhnout konkrétního cíle					

Pracovní poznámky ¹

Datum záznamu	Aktuální vzdělávací potřeby dítěte a závěry pro pedagogickou práci

¹ Pedagog vede tyto poznámky průběžně, dle toho co jak je zapotřebí (např. co ze sledování dítěte v určitém období vyplynulo a jak bude ve vzdělávání dítěte pokračovat v další etapě, zda vývoj i vzdělávání dítěte je bez problémů nebo kdy se objevil, popř. jak se vyřešil určitý problém apod.).

Závěrečné zhodnocení výsledků vzdělávacího úsilí²:

1. U dítěte nejsou patrné žádné závažnější problémy pro zahájení povinné školní docházky.
2. U dítěte se objevují následující problémy (co konkrétně dítě nezvládá, v kterých směrech potřebuje čas či cílenou pomoc):

Datum zápisu:

² Před vstupem dítěte do základní školy může učitelka na základě průběžně vedených poznámek celkem posoudit vývoj dítěte a jeho vzdělávací pokroky za celé předškolní období. Tím zhodnotí výsledky vzdělávacího úsilí a stejně tak může poměrně spolehlivě odhadnout vzdělávací předpoklady dítěte. Je dobře provést toto celkové zhodnocení dříve, ještě před zápisem dítěte do základní školy a získat tak čas k tomu, aby bylo možno dítěti pomoci potřebné dovednosti ještě zdokonalit.