

Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV

**Metodika pro podporu individualizace vzdělávání
v podmínkách mateřské školy**



červen 2007

Obsah

Úvod	5
I. MOŽNOSTI SLEDOVÁNÍ A PEDAGOGICKÉHO HODNOCENÍ ROZVOJE A UČENÍ DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	7
1. Jak sledovat projevy dítěte.....	7
2. Jaké možnosti nabízejí různé situace a činnosti	8
3. Jak se připravit na soustředěnější sledování dítěte.....	13
4. Co může ovlivnit pozorování dítěte i náš úsudek.....	15
5. Jak zachycovat pozorované projevy a jak je zaznamenávat.....	17
II. SYSTEMATICKÉ SLEDOVÁNÍ A HODNOCENÍ ROZVOJE A UČENÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE A REFLEXE ZÍSKANÝCH POZNATKŮ DO JEHO VZDĚLÁVÁNÍ	19
1. Proč sledujeme vzdělávání dítěte soustředěně a systematicky	19
2. Nač se zaměříme a jak budeme postupovat	19
3. Co budeme vyhodnocovat	20
4. Jakých prostředků (nástrojů) využijeme	20
III. VYBRANÉ CÍLOVÉ DOVEDNOSTI DÍTĚTE, KRITÉRIA A UKAZATELE PRO JEJICH SLEDOVÁNÍ A HODNOCENÍ PEDAGOGEM	22
1. Inventář vývojových řad vybraných cílových dovedností a osobnostních charakteristik	22
2. Jak s vývojovými řadami a charakteristikami pracovat.....	40
3. Jak pomocí vývojových řad zpracovat záznamy a vést přehledy o rozvoji a učení dítěte	41
4. Jak využívat nabídku diagnostických archů v příloze.....	42
IV. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ SLEDOVÁNÍ A HODNOCENÍ, PODMÍNKY A ZÁSADY JEJICH VYUŽITÍ	44
Závěrem	47
Další literatura k tématu	48

Pracovní příloha

- Příklady záznamových archů (tištěné formuláře)
- Počítačový program ke sledování a hodnocení vzdělávání dítěte (CD)
- Formuláře záznamových archů v elektronické podobě (CD)

Autorský kolektiv

Zpracovatel a vedoucí týmu:

PhDr. Kateřina Smolíková (VÚP v Praze)

Tým autorů:

Doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc. (PedF UK Praha), PaedDr. et Mgr. Anna Kucharská (PedF UK Praha), PaedDr. Alice Bláhová (ČŠI), Mgr. Martina Kupcová (VÚP v Praze), učitelky a ředitelky mateřských škol

Odborná konzultace:

PhDr. Jana Procházková (PedF UK Praha)

Mateřské školy, které na projektu spolupracovaly:

MŠ Na Korábě 2/350, Praha 8-Libeň
ZŠ a MŠ Vřesinská 17, Plzeň-Božkov
MŠ V Úvalu o.p.s., Weberova 299/33, Praha 5-Motol
MŠ Berušky, Táborská 350, Benešov
MŠ speciální a SPC, Štíbrova 1691, Praha 8
MŠ Zeyerova 23, Olomouc
MŠ Milánská 472, Praha 10–Horní Měcholupy
MŠ Čtyřlístek, Římská 27, Praha 2
MŠ speciální, Horáčkova 1095, Praha 4
MŠ Papírenská ul. 23, České Budějovice
MŠ Adélka, Brigádnická 1663, Nymburk
MŠ Beruška Nad Lipinou 2318, Frýdek-Místek
MŠ Milíčův dům, Sauerova 2/1836, Praha 3

Úvod

Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v mateřské škole je součástí programu napomáhajícího zavádění RVP PV do pedagogické praxe. Vznikla ve spolupráci s pilotními mateřskými školami. Je určena předškolním pedagogům a měla by jim pomoci nejen v diagnostice dětí a hodnocení jejich vzdělávacích pokroků, ale především ve volbě vhodných metod a přístupů, v tvorbě a naplňování vzdělávacích programů dětem „na míru“.

Metodika se zabývá otázkou, jak účinně v pedagogickém procesu využívat diagnostické a evaluační aktivity, resp. jak s jejich pomocí přizpůsobovat vzdělávání rozdílným možnostem a potřebám dětí. Nabízí konkrétní podněty k tomu, co a jak u dítěte sledovat a hodnotit. Přináší především praktické náměty a inspirace jak postupovat, čeho si všimnout a jak zachycovat a interpretovat signály, které dítě „vysílá“. S její pomocí může pedagog děti lépe poznat, snadněji jim porozumět, spolehlivěji rozpoznat jejich individuální potřeby, odhalovat jejich rozvojové možnosti a získávat tak konkrétní podněty k tomu, jak děti vést, jak postupovat, co plánovat a jaké činnosti jim nabízet.

Metodika má několik částí. První část popisuje, jak můžeme získávat poznatky o dítěti, dozvědět se něco o jeho osobnosti, o jeho individuálních potřebách, možnostech i osobních limitech, a to v situacích a při činnostech, které se běžně objevují v každodenním životě a práci mateřské školy. Druhá část pojednává o komplexním a systematickém sledování projevů dítěte, o pravidelném a opakovaném hodnocení jeho vývojových i vzdělávacích pokroků, o vedení písemných záznamů a jejich využívání při volbě vhodných vzdělávacích strategií. Třetí část přináší strukturovaný soupis vybraných dovedností předškolního dítěte rozvedených do vývojových řad zachycujících postupná stadia rozvoje a zdokonalování konkrétních dovedností a využívá jich jako nástroje ke sledování a hodnocení vzdělávacích pokroků dětí. Čtvrtá, souhrnná kapitola, se zabývá interpretací diagnostických poznatků a jejich využitím v pedagogické činnosti.

Součástí metodiky je pracovní příloha. Ta obsahuje několik různých typů záznamových (diagnostických) archů v tištěné formě, dále pak CD nosič se záznamovými archy v elektronické podobě. CD nabízí také program, který umožní vést dokumentaci elektronicky na obrazovce počítače.

Metodika **není povinná, či závazná**. Vše, co je v ní uvedeno, je pouze nabídkou. Zůstává na každém jednotlivém pedagogovi, co si z ní vybere a využije ve své praxi. Kdo postupuje jinak a používá jiných metodických a diagnostických prostředků či evaluačních materiálů, může tak samozřejmě pracovat i nadále. Důrazně je však třeba odmítnout a z praxe vyloučit takové postupy, které by vedly k formálnímu hodnocení dětí, srovnávání jejich výkonů či k vytváření zbytečných a nefunkčních kartoték, bez jakéhokoli dopadu na obsah a metody vzdělávání dětí, na tvorbu a naplňování vzdělávacích programů.

Nechtějme dítě pouze pozorovat, sledovat, nezávisle posuzovat a věcně popisovat jeho činnost, ale snažme se citlivě a s porozuměním vnímat jeho osobitý způsob myšlení, chápat charakteristické rysy a strategie jeho chování, a tím také podmínky, které potřebuje k tomu, aby se mohlo přirozeně a volně projevovat a cítilo se přitom dobře.

I. MOŽNOSTI SLEDOVÁNÍ A PEDAGOGICKÉHO HODNOCENÍ ROZVOJE A UČENÍ DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Osobnostní pojetí vzdělávání předpokládá, že pedagog každé dítě dobře zná, snaží se rozumět jeho potřebám, sleduje, jak které dítě prospívá, jak se v průběhu času rozvíjí a zdokonaluje ve svých dovednostech (způsobilostech, kompetencích). A to proto, aby věděl, jak nejlépe k dítěti přistupovat, jaké metody používat a jaké činnosti mu nabízet.

Situačních příležitostí, které nám o dítěti mohou mnoho říci, je celá řada. Ne vždy jich však umíme využít a vnímat, co nám o dítěti vypovídají. Stejně tak i způsobů, jak s těmito situacemi a příležitostmi pracovat, je mnoho. Žádný však nelze jednoznačně favorizovat, protože teprve vzájemným kombinováním postupů, citlivým zhodnocením více pozorovaných situací a rozbořením různých činností dítěte se přiblížíme k pravdivému obrazu o něm. Porozumět tomu, co nám dítě svými projevy sděluje, není jednoduché. Někdy možná zachycením jednoho projevu dítěte odhalíme klíč k pochopení podstaty, jindy i opakované soustředěné pozorování jen pomalu proniká přes „mlhu“, která zpočátku pozorovanou skutečnost obklopuje. Teprve když srovnáme různé reakce dětí v téže situaci, můžeme postihnout společné zákonitosti jejich chování a v bohaté rozmanitosti najít i to, co je typické pro každé jednotlivé dítě.

Jednou z cest je **pozorování** dítěte a **sledování** jeho projevů, ať už půjde o pozorování spontánní (nahodilé) či záměrné (řízené)¹.

1. Jak sledovat projevy dítěte

Ze zkušenosti víme, že každý má svůj osobitý způsob nazírání, který odpovídá jeho osobním vlastnostem a temperamentu. Mnozí lidé dovedou na první pohled situaci zhodnotit a poměrně přesně stanovit východisko pro své další úvahy. Schopnost rychle usuzovat představuje určitou výhodu, ale i nebezpečí, že vede k příliš subjektivním či povrchním závěrům. Proto bychom neměli první dojmy přeceňovat, ale naopak se snažit je vždy doplňovat a korigovat následným ověřováním a reflexí.

Základem pro sledování projevů dítěte je **pozorování**. Mělo být **spolehlivé a objektivní**. Vyžaduje znalosti, soustředění a rozvahu. Cíleně sledovat se nejprve učíme a postupně si tuto schopnost osvojujeme a zdokonalujeme se v ní. Zkušený pozorovatel postupuje cílevědomě, protože s rozhodnutím **proč** chce něco pozorovat, dovede přesně stanovit i **co** bude pozorovat. Dovede zvážit, jaké má možnosti a podle toho se na pozorovací situaci připravit. Snaží se postupovat promyšleně, plánovitě a důkladně s vědomím, že získané údaje musí pravdivě zachytit, zpracovat a vyhodnotit.

Při zvládnutí profesionální úrovně pozorování bychom měli pamatovat na některé okolnosti, které naše pozorování ovlivňují a činí nepřesným. Chceme-li např. rychle dospět k závěrům, je nebezpečí, že něco přehlédneme a zůstaneme pouze na povrchu pozorovaného. Pedagoga tak může ovlivnit např. vzhled dítěte. Posuzuje pak dítě podle sympatie nebo antipatie, kterou v něm vyvolává, což nemusí vždy korespondovat s tím, jak se dítě chová².

¹ Hovoříme-li o projevech dítěte, máme na mysli to, **co dítě dělá a co učitelka vidí**. Převážně se tedy jedná o činnosti, ale zároveň o projevy toho, co a jak dítě prožívá.

² S touto tendencí počítají např. média a ve snaze po divácké atraktivnosti zdůrazňují vnější efekty a činí z nich přitažlivé znaky.

Ovlivnit nás může i to, že k pozorování přistoupíme s určitým očekáváním, a pak hledáme důkaz pro potvrzení našich předpokladů. Např. nastoupí-li do třídy mladší sourozenec dítěte, se kterým byly problémy, můžeme snadno v drobných přestupcích, které u ostatních dětí přehlédneme, spatřovat signály budoucích vážnějších problémů, jejichž původ je v rodinném zázemí. Tento předpoklad sice může, ale nemusí být oprávněný. Proto je nutno v každém případě přistupovat k dítěti bez předpojatosti a dalším objektivním pozorováním si své závěry ověřovat.

Letmé a nahodilé pozorování poskytuje zdroj zajímavých informací a může být pro nás velmi cenné. Je však třeba s jeho výsledky dále pracovat. Své dojmy a zkušenosti můžeme porovnat i s ostatními pracovníky školy, můžeme se zeptat rodičů apod. Pokud jsme zachytili touto cestou u dítěte nějaké problémy či jejich signály, měli bychom je prověřit a především pak se snažit odhalit podstatu toho, co jsme při svém pozorování viděli, slyšeli, popř. zaznamenali. Naše sledování se stává **soustředěnějším a reflektovanějším**. Projevy dítěte trpělivě sledujeme dál, abychom mohli naše první dojmy ověřit. Běžné pozorování pak doplňujeme **záměrným a systematickým** pozorováním, které spočívá v promyšleném soustředění se na určité projevy dítěte v určitých situacích, popř. v záměrném navození činností a situací, které nám mohou potřebné informace poskytnout.

Záměrné pozorování předpokládá, že si předem určíme:

- koho a kdy budeme pozorovat (plán a organizace)
- co potřebujeme zjistit (diagnostický předpoklad)
- jak budeme pozorování zaznamenávat a zpracovávat (sběr a zpracování informací)
- podle čeho výsledky pozorování vyhodnotíme, s kým je budeme konzultovat a srovnávat (vyhodnocení)
- jaké závěry z výsledků vyvodíme (pedagogická opatření)

Je zřejmé, že se nejedná pouze o samotný akt pozorování, ale o soustavu postupných kroků, které s pozorovací aktivitou souvisejí, od přípravy pozorování až po jeho vyhodnocení. Hovoříme pak o **soustavném** sledování projevů dítěte, které provádíme za účelem stanovení potřebných pedagogických opatření.

2. Jaké možnosti nabízejí různé situace a činnosti

Každý den v mateřské škole přináší množství příležitostí, jak poznat jedinečnost každého dítěte i specifiku skupiny. Pestrost a dynamika činností děti stále vybízejí k bezprostředním projevům, které odhalují jejich zájmy, schopnosti, stupeň rozvoje i různé stránky jejich osobnosti. Pedagog tyto příležitosti většinou dokáže znamenitě, s nápaditostí a tvořivostí sobě vlastní ve svém výchovně vzdělávacím působení využít. Základním požadavkem je, abychom dítě pozorovali v prostředí, kde se cítí bezpečně a dobře a aby podmínky pro hru a činnost byly přirozené a stimulující.

2.1 Činnosti související s organizací denního programu

Příležitost k pozorování dítěte začíná hned při setkání. **Ranní pozdrav** jako malý rituál může přinést zajímavé postřehy. Pokud jde ze strany pedagoga o akt pouze formální a bezvýznamný, bude ho jako takový postupně vnímat i dítě. Nepodaří se zachytit ani příznaky radostného očekávání, ani případného strachu, s nímž dítě do třídy vstupuje. Nepřeskočí-li tzv. jiskra, nevytvoří se potřebná vazba a místo ní se objeví vzájemná lhostejnost.

Nabízí se celá řada otázek, a zároveň i přístupů, jak si tyto otázky vysvětlit. Například, přichází-li dítě ráno obvykle jakoby bez zájmu, na pedagoga ani na ostatní děti nereaguje a trvá mu poměrně dlouho, než se zapojí, můžeme se ptát: Je to jeho povahová

vlastnost anebo jen reakce na brzké ranní vstávání, které ho zatěžuje? A co udělat pro to, abychom zjistili pravý důvod? Zeptáme se rodičů, dáme mu příležitost, aby si ještě někde v klidu odpočinulo (v některé mateřské škole mají děti volný přístup na lehátko do ložnice) anebo to vezmeme na vědomí a počkáme, až si zvykne?

Podobně při loučení a **odchodu** dítěte domů můžeme zachytit jak lítost nad nedokončenou hrou, tak i úlevu a pocit vysvobození ze stresujícího prostředí. Přitom obojí je pro nás důležitým signálem toho, jak dítě pobyt v mateřské škole prožívá.

Při běžné každodenní **hygieně** zjistíme, zda je pro dítě čistota skutečně potřebou, nebo se jí věnuje jen na výzvu. Jsou děti, které si od malička pocit špinavých rukou oškliví, jiným nevádí nebo si v něm i libují. V péči o svůj zevnějšek se některé dítě snaží být samostatné, umí si poradit a do jisté míry přijme za svůj vzhled odpovědnost. Uznává některá konvenční pravidla v oblékání, vadí mu jejich nedodržení. Jiné dítě, vesměs pod vlivem rodiny, se zcela spoléhá na pomoc a dohled ostatních.

Bohatý pramen k individuálnímu poznání poskytuje také **stolování**. Mateřská škola při něm dodržuje určitá pravidla chování a kulturu. Někdy se může zdát, že je dítě nevychované, když nevydrží u jídla v klidu, stále mluví nebo po dojení ihned odchází. Může to být tím, že dítě uplatňuje pravidla, která platí doma a zdá se mu, že jeho chování je v pořádku. Požaduje-li pedagog od dítěte něco jiného, dítě nechápe, proč je káráno, když dělá jen to, co obvykle. Tuto situaci musí pedagog řešit citlivě, s taktem a s profesionálním nadhledem i vzhledem k rodině, neboť přechod na jiná pravidla je dlouhodobější a pro dítě nelehkou záležitostí.

Doba **spánku a odpočinkových aktivit** nabízí možnost vysledovat, jak dítě využívá této nabídky a jak se při ní chová. Měli bychom rozeznat, které dítě spí rádo a které raději jen odpočívá a obojí bychom měli respektovat. Pokud to naše organizační podmínky dovolují, je vhodné dát tzv. nespavým dětem možnost využít jen chvilkového odpočinku a zaměstnat je klidovými aktivitami mimo spící děti, aby nerušily ty, které spí a které potřebují nabrat sílu do druhé poloviny dne. Potřeba spánku zpravidla záleží na věku a individuálních potřebách dítěte, i na tom, jak je dítě zvyklé z domova, jak brzy vstává či kdy chodí doma spát. Mohou se zde však promítnout i různé zvyklosti z rodiny apod. Běžnou praxí je, že pedagog čte před spaním dětem pohádky nebo různé příběhy. Některé děti se tím uspí, ale jiné čtení aktivizuje k řešení mnoha otázek vyplývajících z příběhu. V této situaci můžeme pozorovat především vzájemnou ohleduplnost mezi dětmi. Některé děti respektují, že je ticho a neruší ostatní, ale jiné se nedokáží zklidnit. Z toho můžeme vysuzovat, zda děti respektují soukromí druhých dětí i jak se k sobě chovají navzájem. Stejně tak si můžeme všimnout i nezvyklé únavy dítěte, která může být signálem, že něco není v pořádku.

Pobyt venku dává prostor individuálním i skupinovým spontánním aktivitám dětí. Je to chvíle, kdy si děti mohou dělat, co chtějí. Pedagog nabízí vhodné prostředí (zahradu, park, pískoviště apod.), pomůcky (zahradní náčiní, sportovní náčiní) a děti si podle vlastního zájmu a potřeby volí. Venkovní prostor umožňuje zjistit především tělesnou zdatnost a pohybovou vyspělost dětí. Můžeme sledovat, zda a jak se děti postupně fyzicky rozvíjejí a zdokonalují. Pokud děti nejsou organizovány, máme v tuto dobu čas pozorovat, jak se děti projevují a chovají po stránce komunikativní a sociální. Vidíme, jaké činnosti dítě preferuje, s kým si hraje, jak komunikuje a spolupracuje s druhými dětmi apod. Všimneme si, že některé děti jsou tzv. nevyběhané, nevyskákané, některé si potřebují povídat jen tak, o ničem, jiné děti jsou samotářské a dávají přednost individuální hře či zábavě, další děti jsou naopak aktivními organizátory společných her apod.

Náš závěr z pozorování by neměl být předčasný a definitivní. Musíme hledat širší souvislosti a odlišovat náhodné projevy od toho, co se v chování dítěte stává pravidlem. Zvláště je nutno rozpoznat, kdy se jedná o dočasné problémy v chování či v projevech dítěte, popř. o dočasné snížení jeho výkonu, kdy jde o trvalejší selhávání, které může být náznakem skutečných obtíží nebo závažnějších problémů. Neměli bychom přeceňovat

ani náhodné mimořádné projevy či výkony dítěte a považovat je hned za příslib rozvíjejícího se talentu.

2.2 Pohybové aktivity

Pohybové aktivity, ať už **spontánní** či **řízené**, jsou běžnou a pravidelnou součástí denního programu. Poskytují nám možnost sledovat především motorický rozvoj dítěte, jeho tělesnou zdatnost i pohybovou kulturu.

Při všech činnostech můžeme u dítěte pozorovat především celkové držení těla. Pokles ramen a paží, předsunutí hlavy, prohnutí v bederní páteři nebo vyklenutí břicha, nás může upozornit na možnost vadného držení těla. Pro zjištění této vady existují standardizované zkoušky, ale mnohdy nám postačí všimnout si uvedených projevů. Všimějme si také chůze, způsobu našlapování, vtáčení či vytáčení špiček i neohrabané chůze v důsledku plochých nohou. Sledujme, zda dítě při pohybové činnosti dýchá převážně ústy (možná má zvětšené nosní mandle) nebo dýchá nosem.

Sledujme, jak dítě umí udržovat rovnováhu při všech činnostech (např. při stožení, chůzi, běhu, odrazu, při chytání míče, při provádění základních gymnastických prvků, při jízdě na tříkolce, koloběžce, kole apod.). Můžeme tak odhalit obtíže v celkové koordinaci pohybů a v prostorové orientaci dítěte. Všimáme si koordinace ruky a oka dítěte (zejména při manipulačních činnostech). Můžeme také zjistit přednost v používání končetin. V celé řadě činností můžeme pozorovat, zda se dítě projevuje jako pravák či levák, např. při sebeobslužných či manipulačních činnostech s běžnými pomůckami a nástroji, při konstruktivních činnostech či při práci s různými materiály. Všimějme si nejen uchopování, ale celkové obratnosti a zručnosti (orientace nemusí být přímo vyhraněná; pokud je dítě vedeno k tomu, aby končetiny střídalo, může být orientace zkřížená a matoucí).

V neposlední řadě nám pohybové aktivity odhalí i vztah dítěte k pohybu, resp. potřebu pohybu, která je velmi individuální a kterou by pedagog měl dobře znát.

2.3 Herní aktivity

Klíčové místo v každodenním programu dítěte v prostředí mateřské školy zaujímá hra, ať již spontánní nebo řízená. Protože právě herní činnosti jsou pro dítě nejpřirozenějšími aktivitami, mají také z hlediska poznání dítěte a diagnostiky jeho rozvoje mimořádný význam.

Zejména **spontánní hra** může prozradit o dítěti nejvíce, neboť do hry vlastně promítá samo sebe, svoje potřeby i přání, své cítění, postoje, dovednosti, poznání i zkušenost. Ze hry můžeme pochopit představu dítěte o sobě samém, o světě kolem i o vztazích, jimiž je obklopeno. Je jedinečnou výchozí situací k zachycení přirozených projevů dítěte. Hra je jeho jazyk a hlavní dorozumivací prostředek. Dítě si snadněji hraje, než vypráví. Zacházení s hračkou je pro ně jednodušší, než přímé jednání. Hra tak může odhalit nejen sílu, ale i skryté slabosti a problémy. Prozradí individuální obranné mechanismy ve vztahu k okolí i emoce. Dává dítěti možnost vyzkoušet si i sociálně nepřijatelné nebo kontraproduktivní chování bez rizika a přitom mu pomáhá zbavit se napětí, úzkosti i podvědomého strachu. Navazuje na jeho vlastní zážitky a dává mu příležitost vyjádřit svou představu či přání.

Ve hře můžeme zachytit úroveň psychického rozvoje dítěte, např. si všimnout, že se dítě špatně orientuje v prostoru, že je nešikovné, nepamatuje si říkanky, nerozlišuje hlásky. Odmitá hru, při které je třeba uvažovat, soustředí se jen krátkodobě. Hra nás může upozornit na problém v koncentraci pozornosti, na opoždění ve vývoji zrakového nebo sluchového vnímání, obtíže při pohybové koordinaci nebo v pravolevé orientaci. Příčiny mohou být jak banální, tak i závažné, a proto je třeba zamýšlet se nad tím, zda to může

být způsobeno nedostatkem stimulace, nevhodnou rodinnou výchovou nebo momentální nepříznivou zdravotní situací.

Sledujeme, jak dítě ke hře přistupuje, jak si při ní vede, jak ji ukončí. Nejvíc o zájmech napoví námět hry a volba hračky, což se může stát klíčem k pochopení vztahu dítěte k určité osobě nebo předmětu. Stejně tak nám hra mnoho vypoví o prožitcích dítěte, neboť z toho, co dítě dělá a jak to dělá, lze usoudit, co se v něm právě děje (např. když se mu něco nedaří, vzteká se, trhá papír, ničí výtvar svůj a často i jiných dětí apod.). Stává-li se tak často a opakovaně, bývá něco v nepořádku. Je pak na místě zaměřit se na další možné projevy dítěte, např. nápadné nesoustředění, netrpělivost, nestálost, nedokončování činnosti apod.

Všímáme si také, jak dítě zachází s pomůckami a hračkami. Zaznamenáme-li nešetrné nebo agresivní zacházení s hračkami, je třeba sledovat také, jak se dítě chová k ostatním dětem i dospělým.

Někteří odborníci soudí, že nápadné chování dítěte ve hře může naznačit určité tendence budoucího zaměření osobnosti. Je to např. sklon k agresivnímu jednání, vyhledávání nebezpečí a silných prožitků (výšky, jízda na kolotoči, rizikové houpání), sázek a magických rituálů. Pokud zaznamenáme časté náznaky extrémních projevů odvahy a touhy po silném pocitu vychýlení až fyzické závratí, je nutné dítě sledovat a posilovat v něm přirozené zábrany (u mimořádně silných projevů je lépe poradit se s psychologem). I když nezabráníme rozvíjení zájmu o adrenalinové sporty či vášně ke hře, posílení motivace pro pozitivní aktivity rozhodně neuškodí.

Neméně bohatým zdrojem poznání dítěte mohou být také **řízené herní aktivity (řízené vzdělávací činnosti)**. Nabízejí mnohostranné možnosti. Přestože jde o činnosti plánované, jejich charakter nám umožňuje sledovat a odhalovat u dítěte podobné charakteristiky jako hra spontánní. Široké a pestré spektrum řízených činností poskytuje mnoho přirozených příležitostí k běžnému i řízenému sledování projevů dětí ve všech oblastech rozvoje a učení. Řízená nabídka činností naopak umožňuje rychleji a operativněji zjistit to, co považujeme za důležité, popř. si můžeme naše poznání či dojmy ověřit.

Má-li dítě možnost si z této řízené nabídky činnost volit, může být právě tato volba ukazatelem určité vyspělosti dítěte, obdobně, jako je tomu u aktivit spontánních. Vidíme např., jak náročné činnosti si dítě z nabídky volí a jakou tedy důvěru v sebe má, zda dává přednost náročnější činnosti, byť při ní musí překonávat obtíže (náročné puzzle) nebo se spokojí s tím, co je snadnější. Můžeme pozorovat, jak je iniciativní, jak je nápaditý, z průběhu činnosti zjistíme, do jaké míry je s to při obtížích vytrvat, jak je vynalézavý při dosahování cílů a překonávání překážek, zda dovede improvizovat a umí vytvořit varianty řešení, i jak snáší neúspěch apod.

Některé dítě nerado přechází z jedné činnosti do druhé a zejména ty činnosti, v nichž se projevuje jeho neobratnost, odmítá. Zaměřuje se raději na činnosti, které snadno zvládá a setrvává při nich déle než mu svědčí (např. nevyužívá celou šíři nabídky činností, ale trvale si volí jeden typ hračky nebo materiálu a činnost s ním stereotypně opakuje). Vzhledem k tomu, že z našeho pohledu se dítě něčím zabývá a neruší, můžeme toto ulpívání na určité úrovni aktivity snadno přehlédnout.

Významným prostředkem pro soustředěnější sledování dítěte a jeho rozvojových a učebních pokroků jsou bezesporu **didaktické hry**, které jsou cíleně zaměřené k rozvoji konkrétních dovedností dítěte, zejména kognitivních. Uplatňují se v podobě pracovních listů, resp. různých doplňovaček, labyrintů, skládanek, omalovánek, vystřihovánek, apod. Zahrnují zejména činnosti, které cvičí postřeh, vedou k porovnávání velikostí, barev, tvarů, pomáhají orientovat se v prostoru, rozvíjejí schopnost všimnout si podstatných znaků, vlastností a vztahů, pomáhají porovnávat a vyhledávat vzájemné souvislosti, přispívají ke schopnosti vybavovat si vlastní zážitky, rozvíjejí představivost a tvořivost.

Při těchto činnostech můžeme sledovat např., jak se dítě dovede soustředit a jak dlouho udrží pozornost, zda vnáší do hry své předchozí zkušenosti, jak je nápaditý a tvořivý, jak

reaguje na pokyny a pravidla, které by ve hře mělo dodržet, jak rychle se rozhoduje pro určité řešení. Poznáme, zda je důsledné a dokončuje činnosti, můžeme vidět jeho snahu pomoci druhému, můžeme sledovat, jak se při činnosti vyjadřuje a do jaké míry umí spojit řeč s činností, kterou právě dělá. Můžeme poznat i to, zda dítě dokáže předvídat důsledky svých rozhodnutí, jak snáší nezdár a neúspěch, zda umí uznat vlastní chyby a poučit se z nich. Nevadí, když dítě reaguje jinak, než očekáváme nebo když se splete, protože i chybné řešení vypovídá o tom, co dítě ví, co si představuje a jak myslí³. To, co prostřednictvím běžně uplatňovaných didaktických her u dítěte pozorujeme, nám ukazuje směr, kterým by se naše další působení mělo ubírat v hledání pravé cesty k rozvoji individuální dispozice a potřebných kompetencí dítěte.

Didaktických her můžeme využít také při řízeném individuálním sledování dítěte, kdy se dítě zabývá navozenou činností, popř. řeší určitý konkrétní problém. Má např. postavit něco podle předlohy, roztrdit materiál (korálky, knoflíky, klubička, míčky) podle barvy, velikosti, tvaru. Vhodným prostředkem jsou i pracovní listy s didaktickými úlohami zaměřenými na určité funkce a logické operace (vyhledávání a třídění stejných prvků, přiřazování a seskupování podle určených znaků, porovnávání a odhad velikosti, cesty labyrintem, doplnění chybějících částí, řazení dějových obrázků podle posloupnosti nebo situační logiky apod.). Tyto promyšlené a předem připravené úlohy umožní pedagogovi v případě potřeby posoudit rozvojový stav dítěte a odhadnout budoucí předpoklady (např. při vstupu dítěte do školy). Jde o situaci předem připravenou a naším úkolem je zajistit, aby ji dítě vnímalo jako zcela přirozenou.

Pro pedagoga není problém připravit takový materiál či situaci a podobnou nabídku dítěti učinit. Samozřejmě, že nebudeme spekulovat, ale hlavně pozorně sledovat a všímat si jedinečnosti i variability ve hře, abychom rozeznali rukopis dítěte a uvážlivým výběrem dalších podnětů a motivací mu poskytli patřičné výrazové nástroje. **Nikdy bychom neměli vystavovat dítě nepřiměřeně náročným požadavkům a příliš zatěžujícím situacím, v nichž by zažívalo pocity neúspěchů a selhávání.**

Nutno podotknout, že příprava takových příležitostí (úloh, situací), jejichž cílem je posoudit rozvojový stav dítěte, popř. odhalit příčiny problémů, s nimiž se dítě potýká, je práce náročná a zodpovědná. Vyžaduje zkušenost a bezpodmínečné dodržování profesionálního přístupu. Odborné posouzení, resp. vyšetření dítěte patří do rukou odborníka, v tomto případě dětského psychologa⁴. V mateřské škole je možné podobnou činnost uplatňovat pouze v nejelementárnější podobě (nejčastěji to bývají různé orientační zkoušky školní zralosti). Vždy je třeba tyto postupy vnímat pouze jako doplňující a uplatňovat je jen v případech, kde toho bude nezbytně zapotřebí (např. v situaci, kdy si potřebuje ověřit svou zkušenost, potvrdit či vyvrátit svoje dojmy, poznatky nebo závěry)⁵.

2.4 Zvláštní příležitosti a mimořádné situace

V mateřské škole vzniká celá řada situací, při nichž se mění pravidelný denní řád a které tedy znamenají pro dítě jistou změnu. Některé takové situace zpestřují a oživují běžný program a jsou pro děti příjemným zážitkem (návštěva divadla, výlet, slavnost, přijetí

³ Možnost učit se chybami bez nepříjemných následků je typické právě pro předškolní období a později v životě ustupuje.

⁴ V klinické praxi jsou uplatňovány různé psychologické postupy, které umožňují vyhodnotit úroveň jednotlivých schopností dítěte. Bývají to soubory různých úkolů či situací, které dítě postupně řeší. Jiné techniky umožňují poznat např. nejrůznější představy dítěte, dozvědět se, jak věci kole sebe vnímá, z čeho má radost nebo baavy, zda je spokojené nebo zda citově nestrádá, apod. Např. dítě má k dispozici *stavebnici světa*, tj. soubor hraček, ve kterém jsou zastoupeny figurky osob, zvířat, miniaturní přírodní objekty, stavby, dopravní prostředky, nástroje a náčiní, ze kterých si dítě ke své hře vybírá, co potřebuje. Z toho, co dítě vytvořilo, dovedou zkušení odborníci rozpoznat mnohé o osobnosti dítěte, o jeho prožitcích i motivacích.

⁵ Znamená to např. to, že již zmíněnou zkoušku školní zralosti nebude pedagog provádět pravidelně u všech dětí, které ukončují předškolní vzdělávání, ale pouze u těch, kde je důvod (kde se jeví nějaký problém, popř. nejasnost).

nového dítěte, cizince, narození sourozence v rodině apod.) nebo mohou vzniknout nečekaně a vystavit děti i učitelku nepřiměřené zátěži (např. nepoteče-li voda, dojde-li k úrazu, zastihne-li děti venku nečekaná bouřka nebo stanou-li se svědky nepříjemné hádky, agresivního chování, chování opilce či narkomana apod.). V každém případě jsou takovéto situace příležitostí k reálnému pohledu a ověření, do jaké míry dítě známe a jak dalece dovedeme předem odhadnout jeho reakci. Velice často nás děti překvapí, někdy potěší a někdy i zklamou, ale právě v těchto situacích je jejich projev autentický.

Návštěva divadla prověří skutečnou míru zvládnutí volního jednání a společenského chování (připravit se, nezlobit v dopravním prostředku, při představení nerušit ostatní, ovládat se, vnímat děj a soustředěně naslouchat) i hloubku emocionálního prožívání, která se projeví i později při vyprávění nebo výtvarném zpracování zážitku (míra empatie a ztotožnění s hrdinou, radost ze spoluprožívání a sdílení pocitů s ostatními).

Situaci, která ukáže, jak si dítě umí poradit, vyvolá i častá **banální příhoda**, jakou je třeba rozlity čaj. Některé dítě jedná samostatně a dovede okamžitě samo vyhledat utěrku a kaluž utřít, jiné vyžaduje pomoc dospělého. Další dítě reaguje tak, že na kamaráda žaluje a s neskryvanou škodolibostí čeká, jak to dopadne a zda bude pachatel napomenut.

Prověrkou vztahů i kompetencí se stává také **spor o hračku**, kterou v daném okamžiku potřebují dvě děti současně. Jedno z nich musí ale ustoupit a řešit situaci s ohledem na druhého. Sledujme, zda se dokáže vcítit do role druhého (protože nechce, aby byl smutný), zda umí ustoupit a udělat mu radost nebo zda ho přemůže neústupnost a ovládne ho pocit prohry a neúspěchu, se kterým se těžko vyrovnává. Všimějme si, zda a do jaké míry dokáže dítě vyjednávat a přistupovat na kompromisní řešení, zda si poradí samo, nebo k tomu potřebuje pomoc pedagoga.

Mimořádné situace vyžadují pochopitelně mimořádnou pozornost a maximální zřetel k individuálnímu charakteru prožívání dítěte. V určitých případech lze situace, které kladou poněkud větší nároky na dítě než situace běžné, chápat i jako druh psychického otužování či tréninku. Přesto zásada přiměřenosti, a to i pokud jde o mimořádné příjemné situace, musí zůstat na prvním místě.

3. Jak se připravit na soustředěnější sledování dítěte

Zatímco výchova v rodině spoléhá především na faktor času, na přirozené zrání a postupný rozvoj dítěte, odborná činnost pedagoga by měla zajistit, aby vývoj i učení dítěte probíhaly ve vztahu k jeho individuálním možnostem a potřebám co nejefektivněji. Právě proto je důležité, abychom průběžně monitorovali tyto procesy a sledovali možnosti i potřeby dítěte, jeho rozvojové i vzdělávací pokroky. Nečiníme tak proto, abychom tyto procesy urychlovali, ale aby potřebné podněty přicházely včas, abychom předešli nesnázím, které mohou zrání i učení provázet a hlavně abychom včas odhalili subjektivní i objektivní potíže, které dítě může mít.

Existuje celá řada okolností, které mohou průběh i výsledky našeho sledování a hodnocení ovlivnit. Je třeba si je uvědomit a snížit tak riziko toho, že naše zjištění, a stejně tak i vyplývající závěry, budou zkreslené. Záměrnému sledování dítěte by proto měla předcházet **příprava**. Ta spočívá v tom, že se nad dítětem zamyslíme, zvážíme jeho konkrétní situaci i okolnosti, které by mohly naše zjištění zkreslit. Na základě této myšlenkové rozvahy pak vytvoříme **konkrétní plán**, jak budeme postupovat u jednotlivých dětí (v konečném souhrnu tedy získáme zároveň i plán ke sledování a hodnocení v rámci celé třídy). Konkrétní úvahu o dítěti lze opírat o celou řadu odborných poznatků i praktických zkušeností. Upozorníme dále na některé z nich.

Každá etapa ve vývoji dítěte má svůj význam, každá má své vlastní problémy i přednosti, které jsou v obecné rovině popsány (např. v publikacích vývojové psychologie). Ty se vyskytují zpravidla u všech vrstevníků. Při hodnocení konkrétního dítěte musíme tedy **rozlišovat** to, co je **přiměřené věku dítěte** i to, co je **projev skutečně individuální**.

U každého dítěte je možno zaznamenat určitou individuální charakteristiku, která se projevuje v načasování růstu a vývoje, základních rysech jeho osobnosti, způsobu učení a vlivem rodinného zázemí. Naším úkolem je připravovat příležitosti k tomu, aby se dítě mohlo v souladu s touto osobnostní charakteristikou v mateřské škole přirozeně projevit, volit si činnosti s různým materiálem a vybavením, bez zábran přijímat podněty z prostředí a jednat tak, jak je mu vlastní.

Život v prostředí mateřské školy každodenně dítěti poskytuje jak standardní a opakované podněty, tak také nové výzvy, které dítě spontánně či s vnitřním souhlasem přijímá a s jejich pomocí tak získává stále nové a nové zkušenosti. Je nutno počítat s tím, že některé zkušenosti se poměrně rychle, takřka jednorázově, mohou stát základem nové dovednosti, jiné vyžadují delší čas k nácvičce, upevnění a myšlenkovému zpracování. Nutno si uvědomit i to, že vlivem určitých okolností (nepřiměřeně zvýšené nároky, příchod malého sourozence, odstěhování kamaráda či rozvod rodičů) může dítě podvědomě toužit vrátit se do dřívější vývojové fáze, ve které mu bylo dobře. Neprojevuje se tedy tak, jak je vzhledem ke svým skutečným dovednostem a zkušenostem schopno, ale řídí se svým neuvědomělým přáním.

Někdy je skutečně těžké **rozpoznat, co dítě skutečně neumí, neví nebo dělá špatně** a odlišit od toho, co dělá podle toho, jak mu to někdo přikázal (např. má od rodičů zakázáno půjčovat hračku, kterou si přineslo z domova, nesmí z hygienických důvodů brát něco do ruky, dělit se o pamlsek) nebo se mu prostě v tu chvíli nechce spolupracovat (je zaujato něčím jiným a chce si určitou činnost nebo situaci vychutnat podle svého). Nebo ve snaze udržet kontakt s dospělým např. prodlužuje dotazování, které nám může připadat primitivní a samoučelné. Dítě se ptá na to, co ví, ale užívá si naší pozornosti. Stejně tak si může vynucovat naši pozornost tím, že na sebe neustále upozorňuje nápadnými a uvědoměle nepatřičnými projevy. A nemusí to být ani neznalostí pravidel, ani nedostatkem sebekázně, ale prostě tím, že dítěti zájem a kontakt schází. V praxi, zejména v heterogenních skupinách, můžeme pozorovat, jak se starší děti s využitím role poučeného instruktora zapáleně vrhnou na hru s hračkami, které jsou určeny malým dětem a kterým už samy odrostly. A není to známkou regrese, ale toho, že dítě pociťuje nedostatek prostoru pro vlastní iniciativu a postrádá příležitost k opakování a ověřování získávaného.

Podobných příkladů by se jistě našlo více. Není účelem předložit jejich úplný výčet, ale spíše upozornit na to, že je třeba **dětem naslouchat**, vidět věci v kontextu, zvažovat různé možnosti a okolnosti a nevynášet o dětech **předčasné a ukvapené soudy**. Poukaz na případná úskalí v procesu pozorování a hodnocení má předejít stereotypním a zjednodušujícím přístupům, které se mohou v práci pedagoga objevit.

Po zvážení všech těchto okolností, které mohou sledování i hodnocení dítěte ovlivnit nebo zkreslit, bez předem generalizovaného očekávání, můžeme vytvořit konkrétní plán vlastního záměrného systematického sledování dítěte. Stanovíme si **konkrétní cíl sledování, obsah a postup**. Obecně lze říci, že cílem záměrného sledování je ověřit si to, nač nás upozornilo nahodilé pozorování. Např. si povšimneme, že dítě má určité problémy v oblasti tělesného vývoje a zdraví a zaměříme se tedy cíleně na tuto oblast. V našem plánu musíme brát v úvahu jak momentální stav, tak i okolnosti, které mohly mít v minulosti na tělesný vývoj vliv (nemoc, úraz, hospitalizace, úzkostná výchova). Sledujeme také stav smyslů, zejména zrakovou a sluchovou perцепci, pravolevou orientaci, kinestetické vnímání, hrubou a jemnou motoriku a grafomotoriku apod. Půjde-li o problém v psychickém či sociálním vývoji dítěte, budeme sledovat např. proč dítě něco dělá, jaká je jeho motivace, zda je zájem o činnost trvalejší, nahodilý nebo těkavý, jak se dokáže vědomě na činnost soustředit, využívat zkušeností, jak citově reaguje a projevuje svůj temperament. Všimáme si také úrovně verbální i neverbální komunikace, schopnosti spolupráce a v neposlední řadě i toho, jak dítě sebe samo vnímá a jak se hodnotí. V jiném případě může jít o specifické problémy a případné obtíže, které mohou vzniknout nahodilými okolnostmi nebo být důsledkem trvale působících nevhodných výchovných vlivů. Můžeme sledovat, jaký je aktuální stav rozvoje a učení dítěte, jak se projevují jeho

individuální schopnosti a nadání, jaké jsou jeho specifické potřeby, v čem se jeho vývoj odchyluje od uznávaných vývojových mezníků apod.

V rozhodování o tom, jaký postup zvolit, se nabízí celá řada možností. Zvažujeme vždy, která cesta je v tom kterém případě či vzhledem k povaze sledovaného problému nejvhodnější či nejschůdnější a která nám přinese potřebné informace. Uvažujeme např. zda:

- sledovat samotné dítě v akci v přirozené situaci
- partnersky vstoupit do jeho hry nebo činnosti
- pozorovat dítě ve skupině spolu s ostatními
- navázat hovor a naslouchat
- připravit konkrétní individuální zadání nebo situační řešení a sledovat, jak si vede
- rozebrat výsledky činnosti dítěte
- porovnat výsledky svých pozorování se závěry ostatních pedagogů
- připravit si se spolupracovníky plán společného pozorování
- konzultovat otázky s dalšími odborníky (s SPC, PPP, pediatrem aj.)
- zapojit do pozorování dítěte také rodiče

Teprve na základě konkrétního plánu můžeme zahájit systematické sledování dítěte.

4. Co může ovlivnit pozorování dítěte i náš úsudek

Při sledování i posuzování dítěte je třeba brát v úvahu, že naše zjištění, a tím i následné úsudky a závěry, mohou být ovlivněny mnoha faktory. K těm nejdůležitějším patří prostředí školy, její atmosféra, rodinné prostředí a životní styl rodiny, dosavadní sociální zkušenost dítěte a osobnost pedagoga. Obraz, který o dovednostech dítěte získáme, může být v důsledku těchto vlivů více či méně zkreslený, skutečnému stavu věci neodpovídající.

Prostředí a celková atmosféra školy, ať už je to uspořádání, vybavenost školy a třídy nebo vztahová atmosféra, hraje bezpochyby významnou roli v tom, jak se dítě projevuje. Při jeho sledování je mnohdy třeba vzít v úvahu i souvislosti, které zdánlivě s tím, co sledujeme, přímo nesouvisí (např. pokud dítě pociťuje prostředí jako málo vstřícné nebo pokud nemá k pedagogovi důvěru, může být jeho komunikace s ním omezená a jeho projevy velmi rozpačité).

Značný vliv na projevy dítěte má bezpochyby **rodinné zázemí**. Způsob, jak je dítě vedeno doma, jak početná je jeho rodina a jaké v ní má postavení, ovlivní chování a jednání dítěte i v jiné sociální skupině. Běžně se setkáváme u dětí, které byly v rodině příliš preferované a středem veškeré pozornosti, s tím, že dítě těžce nese, když není po jeho a vyžaduje být stále na prvním místě. Na druhé straně děti, které byly vedeny příliš autoritativně, jsou ve skupině sice rády, ale možná se až příliš snadno podřizují, nedokáží se prosadit a nechávají sebou manipulovat. Obdobně řeč dítěte, tj. slovník i způsob komunikace, zpravidla nese pečeť verbální komunikace v rodině. Stejně tak i zájmy a postoje dítěte (může to být třeba zájem či nezájem o pohyb a sport, stravovací návyky, vztah ke knížkám apod.) většinou odpovídají zájmům a hodnotám, které preferuje jeho rodina.

Také výchovný styl rodiny se odráží v projevech dítěte. Je-li např. rodina příliš ochranná, může mít dítě nepřiměřené obavy o svoje zdraví a bezpečnost, v důsledku čehož je přehnaně opatrné a tlumí nebo omezuje některé aktivity. Obdobně se může promítat do projevů dítěte životní styl rodiny a podmínky, jaké v tomto prostředí dítě nalézá pro rozvoj dovedností, které sledujeme. Pokud má dítě omezenou příležitost k některým činnostem, zřejmě mohou být jeho projevy zkreslené a neodpovídat ani reálným předpokladům dítěte, ani našim očekáváním. Např. na stavu tělesného rozvoje dítěte se mohou projevit bytové podmínky, riziko volného pohybu v místě bydliště, nedostatek příležitostí k přirozené pohybové aktivitě. Mnohé dnešní děti jsou zvyklé se přesouvat prostorem výhradně v autě, sedavý způsob života podporuje rodina nabídkou

počítačových her a mediálního konzumu. Také zdokonalování a technizace v domácnosti omezují příležitost získávat důležité smyslové zkušenosti.

V některých případech může být přirozený projev dítěte potlačen naučenými stereotypy až zlozvyky ze života rodiny. Je třeba si uvědomit, že pod vlivem působení mateřské školy se dítě občas dostává do složité situace, v níž má reagovat do jisté míry v rozporu se svými zkušenostmi, zvyky a mnohdy i city. Např. v situacích, kdy má rodič jiné požadavky na chování dítěte než pedagog, kterého má dítě také rádo a jehož autoritu také uznává, nedokáže najít kompromis. To může vést buď k manipulaci dítěte pedagogem a nebo vyvolat prudkou konfliktní reakci. Také v těchto případech mohou být chování dítěte či jeho projevy zkrácené.

Je třeba počítat také s tím, že děti mohou snadno podléhat nápodobě, neboť ještě nemají upevněné vlastní vzorce chování. Jejich projev pak není autentický. Např. děti podle televizního vzoru věrně napodobí třeba „disco“, pohybový obraz rázem získává jiné kontury a není dítěti vlastní. Naše překvapení a hlavně obdiv vyvolají v dítěti pocit úspěchu a snaží se pokračovat v produkci něčeho, co se k němu vlastně nehodí. Pedagog by se měl snažit u dítěte rozeznat, kdy jde o napodobování, typické pro předškolní období a kdy je projev dítěti vlastní.

V souladu s vlivy svého okolí se dítě projevuje jako **osobnost**, jejíž rozvoj i projevy jsou výsledkem společného působení rodiny i mateřské školy. Proto bychom měli při procesu hodnocení mít vždy na mysli, že:

- činnost dítěte vychází především ze smyslové zkušenosti, veškeré jednání ovlivňují podněty i zážitky, s nimiž se setkalo, na nich závisí i úroveň jeho dovedností
- myšlení je založeno na poznávacích procesech, které mělo ve styku s okolím příležitost se rozvinout, způsobu uvažování, který se nejvíce uplatňoval v prožívaných situacích a objevování souvislostí a vztahů v přírodním i sociálním prostředí, s nímž mu bylo dopřáno se setkat (je tedy pochopitelné, že děti z málo podnětného prostředí mohou mít slovní zásobu i rejstřík zkušeností chudší, přestože jejich schopnosti budou stejné jako u relativně rozvinutějších jedinců)
- pocity podmiňuje míra uspokojování potřeb v péči o vlastní osobu, jejich porovnávání s péčí o druhé a také z rolí a zvyků, které u něho byly od malička vytvářeny
- postoje, názory a hodnocení vznikají na základě vlastních prožitků, vědomě i nezáměrně ovlivněných působením nejbližších osob

Proces sledování a hodnocení je ovlivněn také samotnou **osobností pedagoga**. Každý pohlíží na děti jinými očima. Osobní naladění, temperament, schopnost empatie a akceptace i vlastní profesionální pohled se promítají do závěrů o dítěti. Úsudek o dítěti může ovlivnit i určitá inklinace k různým praktickým dovednostem a osobním zájmům (vztah pedagoga k „výtvarnu“ může způsobit jeho přísnější pohled na výtvarné aktivity dítěte apod.).

Hodnocení dítěte vychází ze vztahu mezi pedagogem a dítětem, který se vytváří ve vzájemné interakci, ve sbližování, poznávání se, hledání porozumění, ve snaze po pochopení a přijetí. Anglické přísloví říká, že – „vychovávat dítě znamená vychovávat sebe“. Má-li pedagog smysl pro vzájemnou spolupráci, otevřenost a možnost výměny názorů, vede to u dítěte ke zvýšené spontaneitě, k iniciativě i emocionální rovnováze. Dítě někdy až příliš snadno přejímá slova, gesta, pohyby, mimiku i způsob jednání v různých situacích. Působí na ně i čistě vnější znaky, jako je úprava zevnějšku, konstituční typ nebo způsob oblékání. Pedagog by si jako facilitátor⁶ měl být vědom vlivu, který na vývoj osobnosti dítěte může mít a také odpovědnosti, která z toho plyne. Mezi

⁶ Facilitátor je pedagog, který ve vzdělávacím procesu ustupuje do pozadí, vede děti nepřímo, tj. tím, že vytváří vhodné podmínky pro jejich aktivní osobní učení. U jednotlivých dětí podporuje činnostní a prožitkové učení, ve vztahu k dětské skupině zaujímá roli moderátora a podporuje vzájemnou interakci jejich členů (děti neučí, ale vede je tak, že děti se učí samy, aktivně, na základě toho, co samy prožily i co zažily ve skupině).

pedagogem a každým dítětem je konkrétní mezilidský vztah, jemuž dospělý a poučený jedinec udává základní směr, ale sám tento vztah reflektuje, je jím zpětně ovlivněn.

Tajemství úspěchu v poznání dítěte tkví v umění získat s ním kontakt, pochopit jeho potřeby a stát se pro ně partnerem činnosti, v níž sice pedagog většinou víc nabízí, ale vzájemným vztahem jsou si rovni.

5. Jak zachycovat pozorované projevy a jak je zaznamenávat

Pedagogické sledování a hodnocení mají mít především funkci reflexní a prognostickou. Znamená to, že se získanými poznatky o dítěti bude pedagog dále pracovat. Potřebuje je tedy nejen zachytit, ale také uchovat v trvalejší podobě. K tomu pomůže **písemný záznam**. Bez záznamu by sledování nebylo spolehlivé (paměť nemusí být přesná) a ani úplné (nemůžeme si pamatovat vše), a tak by něco důležitého mohlo uniknout. Jak pedagog výsledky pozorování zachytí, záleží na něm samém. Způsobů je samozřejmě více a pro různé situace, okolnosti či účely se může hodit jiný. Pro inspiraci nabízíme několik v praxi osvědčených způsobů.

Prvním z nich je **slovní popis** určité situace, události, případu. Jedná se vlastně o určitou **kazuistiku**. Popis by měl být věcný, stručný a obsah pravdivý. V náročnější formě můžeme hovořit o případové studii. Tyto popisy mohou výsledky našeho hodnocení velmi zajímavě dokumentovat či obohatit⁷. Ideální doplněk přímého pozorování je využití **obrazové či zvukové záznamové techniky** (fotografie, filmové nahrávky), které umožní pozorování opakovat, následované pečlivým rozbořením. Použitá technika umí naše pozorování zdokonalit. Skupinová fotografie zachytí okamžitý výraz každého dítěte, který je pro danou situaci významný, ale ušel naší pozornosti. Videonahrávka může zprostředkovat celý mnohohrstevný děj. Mnohý pedagog tuto techniku ovládá a využívá jí jako dokumentace k zachycení slavnostních okamžiků nebo ilustrace netradičních aktivit pro předvedení rodičům. Tyto mimořádné situace bezprostředně zachytí atmosféru i úsměvný půvab nechtěného, ale jejich skutečná výpovědní hodnota může být zkreslena, protože jsou do značné míry stylizované. Obdobě lze tímto způsobem trvale zachytit i artefakty dětí, které nelze uchovat v reálné podobě (stavby z písku, výtvary ze sněhu, kresba křídou apod.).

Pro zachycení a posuzování úrovně individuálního rozvoje dětí mohou být užitečné nepřipravené operativní **nahrávky běžných situací**, při nichž se děti chovají přirozeně a spontánně (nejlépe když vůbec o tom, že jsou v záběru, nevědí). Vhodná příležitost se naskytne kupříkladu při pobytu na zahradě, kdy se podaří zachytit výraz tváře dítěte v akci, který při sledování záznamu odhalí, co nám uniklo. Anebo odhalíme někde v pozadí v koutku hodné dítě, které jen mlčky a nesměle pozoruje ostatní a uvědomíme si, že vlastně právě o tomto dítěti moc nevíme. Patří k těm nenápadným, o nichž předpokládáme, že se cítí dobře a že naši pozornost nepotřebují. Pro pedagoga představují tyto záznamy důležitý i překvapivý informační zdroj, k němuž se může podle potřeby vracet.

⁷ Popis krátkého příběhu, který se vztahoval k tomu co se kdy, kde a jak stalo i jak to skončilo, byl oblíben v období reformní pedagogiky. Tyto příběhy sloužily jako anekdoty a úsměvná kronika spíše než příspěvek k hodnocení individuálního rozvoje dítěte. Nicméně na počátku 20. století zpestřovaly časopis učitelek mateřských škol a posilovaly jejich stavovskou prestiž. Vzhledem k tomu, že některé záznamy zachytily situace, s nimiž se můžeme setkat i dnes, uvedeme ukázkou. Věříme, že poněkud archaická čeština nebude bránit v porozumění. *Za každou službičku, kterou dětem prokáži, učím je poděkovat (zavázání botičky, obléknutí, svléknutí apod.). Podají-li mi něco děti neb pomohou-li mi, poděkuji zase já jim. Onehdy upadl mi na zem papír. Lola mi jej podala. Přijala jsem jej z ručky Loliny, ani na ni nepohlédnuvši, protože jsem právě napomínala jinou dívčenko. Lola zůstala u mne státi a nemohouc se dočkati poděkování, usmála se a řekla: „Jé, slečna zapomněla „děkuji!“ Dala jsem jí za pravdu a slušně poděkovala. Lola s úsměvem mou dodatečnou zdvořilost kvitovala.*

Stejný význam mají i **zvukové nahrávky**, které zaznamenávají řeč dítěte. V nich lze zachytit postupný vývoj vyjadřování z hlediska formy i obsahu (výslovnost, rychlost, plynulost, intonace, emoční zabarvení i syntax). I samotné děti, natož pak jejich rodiče, po delším časovém odstupu zachycený výkon překvapí. Můžeme nahrávat různé říkanky či básničky nejen při besídkách, ale i individuálně či ve skupinkách při běžných aktivitách. S odstupem času si je znovu poslechneme a společně s dítětem můžeme zhodnotit vývoj v jeho přednášení či reprodukci. Toto společné hodnocení učitelky jeho pokroku je pro dítě zábavné a zajímavé.

Vedle dynamických prvků v projevech dítěte zaznamenáváme i poněkud snáze uchopitelné prvky statické, jimiž rozumíme to, co je zachyceno jako **výsledek činnosti dítěte**. Výtvary svědčí nejen o určité schopnosti (nebo neschopnosti) dítěte, ale hlavně odhalí představivost a city (imaginativně-emoční procesy). Do každého výtvaru dává dítě kus sebe sama a jeho prostřednictvím nám dovolí nahlédnout na jemu vlastní způsob vnímání světa, obrazotvornost, prožitky, zájmy a myšlenky. Proto neposuzujeme dětské výtvary tradičními dimenzemi – dobře nebo špatně, ale jako osobité sdělení, které se nám nemusí vždy podařit rozluštit.

Za poměrně spolehlivého ukazatele vývoje dítěte a zdokonalování jeho kompetencí se považuje především **kresba** dítěte, ke které v odborné literatuře najdeme popis stadiálního vývoje. Stejnou výpovědní hodnotu mohou mít i další **dětská díla** (různé výrobky, stavební konstrukty) i **pracovní listy**. Zejména hra se stavebnicí a pracovní konstruktivní tvořivé činnosti jsou v odborné a metodické literatuře podrobně popsány; většinou jsou zde uváděny průměrné limity vzhledem k vývojovým stádiím té které činnosti (uchopování nástrojů a náradí, postup zvládnutí manipulace).

Je vhodné, pokud kresby dítěte a pracovní listy, které zachycují výtvarné projevy, rozvoj psychomotoriky, řešení logických úloh a labyrintů i první pokusy o písmo při označování vlastních výtvarů apod., uschováváme a třídíme je v tzv. **portfoliu dítěte**. Jeho význam spočívá v tom, že dokumentuje postupný rozvoj dítěte na jeho vlastních konkrétních dílech (produktech). To přináší zajímavé informace nejen pedagogovi, ale i dítěti, které si rádo a se zájmem svá díla prohlíží, rozebírá a hodnotí. V některých vzdělávacích programech je proto správcem svého portfolia samo dítě, někde je spravuje pedagog. Je tu i možnost kombinovat oba způsoby. Převážnou část portfolia si vytváří dítě a je mu průběžně k dispozici. Výtvary, významné z hlediska diagnostického, si ukládá pedagog (pokud si dítě chce svou práci ponechat, je lépe udělat si kopii). Všechna díla si pak na závěr docházky do mateřské školy dítě odnáší domů. Portfolio by mělo být přístupné nejen dítěti, ale také rodičům. Pedagog tak může rodičům předkládat přesvědčivý a průkazný materiál především pro pozitivní hodnocení dítěte. Rovněž v případě, že jeho práce signalizují určité problémy, má oporu pro spolupráci s rodiči na řešení těchto problémů.

Jinou možností jak zachycovat průběh i výsledky našeho pozorování je **strukturovaný záznam pozorování**. Některé vzdělávací programy předškolního vzdělávání mají vytvořeny své vlastní záznamové archy, s nimiž pedagogové povinně pracují. Záznamy se týkají určitých vybraných situací, s nimiž se dítě vyrovnává, zachycují charakteristické činnosti a způsob jejich provádění dítětem i stadia rozvoje konkrétních dovedností a výkonů.

II. SYSTEMATICKÉ SLEDOVÁNÍ A HODNOCENÍ ROZVOJE A UČENÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE A REFLEXE ZÍSKANÝCH POZNATKŮ DO JEHO VZDĚLÁVÁNÍ

Na rozdíl od předchozí kapitoly, která se věnuje spíše příležitostnému pozorování projevů dítěte či soustředěnějšímu sledování některých vybraných způsobností (dovedností), popisuje tato část jeden konkrétní způsob (postup, metodu), jak je možno v praxi mateřské školy sledovat a hodnotit vývojové i vzdělávací pokroky dítěte **komplexně a systematicky** a jak takto získaných **poznatků využívat** při volbě vhodných vzdělávacích strategií. Přináší odpovědi na otázky:

- Proč systematicky sledovat a hodnotit vývojové i vzdělávací pokroky dítěte?
- Nač konkrétně se zaměřit?
- Podle čeho prospívání, rozvoj a vzdělávání dítěte posuzovat?
- Co a jak zaznamenávat?
- Jak s poznatky a výsledky dále pracovat?

1. Proč sledujeme vzdělávání dítěte soustředěně a systematicky

Individualizace v předškolním vzdělávání předpokládá, že pedagog každé dítě dobře zná, **že si o něm po celou dobu jeho docházky udržuje přehled**, aby mu mohl zajišťovat **odpovídající pedagogické vedení**. Rozvoj dítěte a jeho pokroky v učení by tedy měl systematicky sledovat. Systematické sledování dítěte a jeho vzdělávacích pokroků by však nemělo být cílem naší práce, ale prostředkem k tomu, aby naše pedagogická činnost probíhala na patřičné profesionální úrovni, v souladu s konkrétními možnostmi a potřebami dítěte. Diagnostické aktivity by nám tedy měly pomáhat k tomu, aby vzdělávání dítěte bylo smysluplné a efektivní, aby bylo **již v předškolním věku dítěte plně využito jeho individuálního potenciálu**. Odborníci se dnes shodují na tom, že pokud tomu tak je, lze předpokládat, že i další rozvoj a vzdělávání dítěte bude pokračovat příznivě.

Soustředěné a systematické diagnostické postupy slouží k dokonalejšímu poznání dítěte a spolehlivějšímu sledování jeho individuálních vzdělávacích pokroků dítěte. S jejich pomocí lépe dítěti porozumíme a snadněji se mu přiblížíme. Zamyslíme se alespoň občas nad každým dítětem, i tím „nenápadným“, což nám pomůže bezpečněji zachytit jeho případné vzdělávací problémy a včas se soustředit na jejich řešení. Můžeme tak získat větší jistotu, že ve vzdělávání dítěte nic nezanedbáme.

Poznáme-li dokonaleji osobnosti jednotlivých dětí, zřetelněji si uvědomíme, jak odlišné jsou jejich individuální vzdělávací potřeby, jak rozdílné je tempo jejich rozvoje a učení. To nás přiměje k tomu, abychom si uvědomili, proč je nezbytné ve vzdělávání předškolních dětí dostatečně diferencovat. Pochopíme, proč **není vhodné vytvářet pro děti tohoto věku jednotnou vzdělávací nabídku** a proč vzdělávání na jednotném principu založené nemůže být dostatečně efektivní.

2. Nač se zaměříme a jak budeme postupovat

Způsob, který nabízíme, vychází z RVP PV. Východiskem pro sledování a hodnocení výsledků vzdělávání jsou zde popsány **očekávané výstupy**, k nimž je dítě systematicky vedeno a jichž v době, kdy ukončuje předškolní vzdělávání, zpravidla dosahuje (pochopitelně v rozsahu a v míře svých individuálních možností). Tyto výstupy tak mohou představovat **kritéria**, s jejichž pomocí budeme posuzovat vzdělávání dítěte, jeho rozvoj i pokroky v učení.

Očekávaných výstupů je v RVP PV formulováno několik desítek. K našemu účelu byly vybrány takové, které významně přispívají k vytvoření základů klíčových kompetencí. Tento výběr byl doplněn ještě o kompetence vyplývající z přirozeného vývoje a zrání organismu v průběhu předškolního věku. Jedná se o kompetence z oblasti fyzického rozvoje dítěte a z oblasti zdokonalování psychických procesů a funkcí. Je velmi důležité nabývání těchto kompetencí sledovat a jejich osvojování podporovat, neboť jejich získání přímo ovlivňuje vzdělávací možnosti dítěte.

Konkrétně budeme sledovat především:

- jak dítě koordinuje pohyby a polohy těla, jak dokáže pohyby napodobovat
- jak umí zacházet s běžnými předměty, jak zvládá sebeobsluhu
- jakou má slovní zásobu, jak vyslovuje, zda mluví gramaticky správně, jak se dovede vyjadřovat a komunikovat
- jak se dokáže soustředit a zda je schopno postupovat podle instrukcí
- zda si dokáže cíleně zapamatovat a učit se něčemu
- jak zvládá základní předčíselné i číselné představy, časoprostorové a matematické pojmy
- jak řeší jednoduché problémy, úkoly a situace
- jak rozvinutá je jeho fantazie a představivost
- zda je všímavé k okolí, citlivé a ohleduplné
- do jaké míry je samostatné a sebevědomé
- zda a jak dokáže odlišovat hru od soustředěné práce
- jak se umí ovládat a přizpůsobovat
- jak je společenské, jak umí komunikovat a spolupracovat
- co všechno ví o světě, o zdraví a bezpečí, o životním prostředí a jak se chová

Máme-li stanoveny, co budeme sledovat, zbývá vyjasnit, jakým způsobem budeme postupovat - buď **průběžně** nebo **opakovaně** v různě vymezených **časových etapách**, budeme pozorovat dítě v nejrůznějších přirozených situacích, při běžných činnostech (viz. kap. I.). V žádném případě nepůjde o jednorázové vyšetřování či zkoušení dítěte. K určitému datu můžeme pořádat pouze zápis o tom, co jsme v průběhu sledovaného období u dítěte vypožadovali či zjistili.

3. Co budeme vyhodnocovat

Při vyhodnocování vycházíme z předpokladu, že dítě je individuální osobnost rozvíjející se v rozsahu svých možností a učící se svým tempem. Při veškerých diagnostických i pedagogických činnostech považujeme za nezbytné brát v úvahu zejména to, že rozvoj dítěte může být velice nerovnoměrný (např. rozumový rozvoj je rychlejší, motorický či sociální pomalejší) a že tedy dítě nemusí být ve všech vzdělávacích oblastech stejně úspěšné (že např. vysoké úrovni rozumových schopností nemusí odpovídat úroveň motorického či sociálního rozvoje). Proto budeme hodnotit **individuální vzdělávací pokroky** každého dítěte a zásadně se vyvarujeme porovnávání dětí s jakýmkoli vývojovými či výkonovými normami⁸ či dětí navzájem.

4. Jakých prostředků (nástrojů) využijeme

Ke sledování a hodnocení potřebujeme vhodné prostředky, resp. **nástroje**. Metodika nabízí takové, které jsou vytvořeny s pomocí **cílových dovedností dítěte** (očekávaných výstupů z RVP PV), využitých jako **kritéria**, podle kterých můžeme to, co zjišťujeme, také vyhodnocovat. Protože nebudeme posuzovat jen dosaženou úroveň, ale především sledovat rozvoj, posun či pokrok, potřebujeme stanovit **ukazatele**, které nám toto

⁸ Normativní přístup je obvykle uplatňován v psychologické i pedagogické diagnostice, avšak pro naše konkrétní pedagogické účely není vhodný.

umožní. Za tímto účelem byly vybrané cílové dovednosti dítěte rozpracovány do **vývojových řad**, které zachycují postupná stadia (úrovně) rozvoje a zdokonalování konkrétních dovedností. Podle těchto úrovní můžeme sledovat a posuzovat, jak vzdělávání dítěte probíhá a zda a jaké pokroky dítě dělá. Na základě těchto vývojových řad dovedností vzniklo několik typů **záznamových archů**, které umožňují snadno a přehledně zachycovat a hodnotit vzdělávací výsledky.

4.1 Co jsou to vývojové řady

Základem vývojových řad jsou vybrané **dovednosti (způsobilosti)** dítěte (v RVP PV jsou formulované jako očekávané výstupy). Klíčem k jejich výběru byl požadavek, aby zřetelně přispívaly k vytváření základů klíčových kompetencí, k osobnostnímu i sociálnímu rozvoji dítěte a jeho učení. Další podmínkou bylo to, aby dovednosti byly dobře **stupňovatelné** a bylo tak možno sledovat postup v jejich zdokonalování. Stejně důležité je, aby byly snadno viditelné, aby se daly snadno **sledovat v přirozených projevech a činnostech**, jimiž se dítě běžně zabývá.

Vývojové řady vznikly tak, že k vybraným výstupům, které v RVP PV vyjadřují nejvyšší úroveň dovednosti, byly vytvořeny škály popisující postupně se zvyšující úroveň dovednosti **v rozpětí od 3 do 6 (7) let**. Vývojové řady dovedností tedy zachycují postupný vývoj a kvalitativní posun v dovednostech v průběhu tříletého vzdělávacího období. Zachovávají logiku stupňování bez toho, aby k jednotlivým úrovním dovednosti byly přiřazovány konkrétní roky či měsíce (neboť to z hlediska sledování individuálních vzdělávacích pokroků dítěte nepotřebujeme a normativně hodnotit dítě nechceme). Vycházejí z předpokladu, že každé dítě se bude s narůstajícím věkem a postupem ve vzdělávání posouvat směrem od nižší (nejnižší) úrovně dovedností k úrovni vyšší (nejvyšší), že však postupuje svým tempem a že jeho vývoj nemusí být rovnoměrný. To nám umožňuje sledovat **posun** dítěte, jeho individuální vzdělávací **pokroky** (můžeme sledovat a hodnotit, jak proces rozvoje a učení u dítěte postupuje, zda a jak se dítě posouvá, jaké učební pokroky dělá či nedělá), aniž bychom dítě porovnávali s věkovou či výkonovou normou.

4.2 Co jsou to inventáře osobnostních charakteristik

Pro pravdivé a pokud možno objektivní posouzení dítěte a zejména pak pro vzdělávací činnost je velmi důležitá znalost osobnostních vlastností dětí. Jedná se o povahové vlastnosti dětí, kvalitu nervového systému, dosavadní sociální zkušenost a další vlastnosti a dispozice, které dokreslují osobnost dítěte a které je třeba při výchově a vzdělávání dítěte respektovat. Tyto vlastnosti mají různý význam, některé trvají krátce, další jsou trvalejší, některé se projevují třeba jen v mezních situacích. Ve svém celku umožňují jedinečnou adaptaci na prostředí. Pro potřeby pedagogické diagnostiky byly proto vývojové řady doplněny soupisem některých vlastností, resp. osobnostních charakteristik, které se z hlediska výchovy a vzdělávání dítěte zdají být důležité.

Jedná se o soupis nejrůznějších možných projevů dítěte, které můžeme při různých činnostech a v různých situacích snadno vyzorovat. Kromě toho, že nás upozorňují na to, čeho si máme u dítěte v určitých situacích všimnout, nám mohou pomoci **nalézt charakteristické způsoby chování a prožívání dítěte**, tedy to, co je pro osobnost dítěte typické. To nám umožní utvořit si o dítěti spolehlivější obraz, objektivněji vyhodnotit jeho vzdělávací pokroky a volit následně také vhodná pedagogická opatření. Protože osobnostní vlastnosti oproti dovednostem zpravidla stupňovat nelze a není možno je zpracovat do podoby vývojových řad, jsou v inventáři vývojových řad uváděny jako doplněk pod nadpisem *Všimněte si u dítěte*.

III. VYBRANÉ CÍLOVÉ DOVEDNOSTI DÍTĚTE, KRITÉRIA A UKAZATELE PRO JEJICH SLEDOVÁNÍ A HODNOCENÍ PEDAGOGEM

Následující text obsahuje **35 vývojových řad**, resp. popis vývoje a zdokonalování 35 vybraných dovedností, které by měly být u dítěte ve věku 3 – 6 (7) let rozvíjeny a podle kterých je možno přesněji a spolehlivěji sledovat a hodnotit vzdělávací pokroky dítěte. Všechny dovednosti jsou shodně popsány v pěti postupně se zdokonalujících úrovních (vývojové řady dovedností tedy zachovávají logiku stupňování).

Některé řady jsou doplněny rubrikou *Všímejte si*. Zde jsou popsány možné projevy dítěte, resp. nejruznější způsoby jeho chování a prožívání, které jsou důležité z hlediska jeho vzdělávání. Tyto rubriky obsahují informace dvojího druhu – buď tyto informace doplňují a zpřesňují vývojové řady, popř. popisují konkrétní úkony, ve kterých se dovednost projevuje a nebo popisují osobnostní projevy dítěte, které dokreslují jeho osobité „nastavení“. S jejich pomocí lze dokonaleji rozpoznat povahové rysy dítěte, jeho naladění, osobité potřeby a motivace. Protože na věkovém postupu nezávisí, stupňovány nejsou. Mají tedy podobu určitého **soupisu osobnostních vlastností** či dalších charakteristik, z něhož můžeme vybírat alternativy, které jsou pro to které dítě typické.

Kromě toho, že vývojové řady dovedností a inventář osobnostních charakteristik představují základní stavební materiál pro tvorbu diagnostických archů, představují **klíčový pracovní materiál** pro pedagoga a jeho diagnostickou činnost. Umožní mu lépe a přesněji se orientovat v problematice, osvěží mu poznatky z vývojové psychologie a při práci se záznamovými archy mu pomohou k přesnějším a spolehlivějším posouzení pozorovaného jevu.

1. Inventář vývojových řad vybraných cílových dovedností a osobnostních charakteristik

Dítě a jeho tělo

- pohyb a pohybová koordinace
- nápodoba pohybů
- koordinace ruky a oka
- sebeobsluha
- orientace v tělním schématu

Dítě a jeho psychika

Jazyk a řeč

- slovní zásoba
- formální vyspělost řeči
- gramatická správnost řeči
- stavba vět
- úroveň verbální komunikace
- kvalita slovního projevu

Poznávací schopnosti a funkce

- vnímání
- pozornost, soustředěnost
- paměť
- tvořivost, vynalézavost, fantazie
- rozlišování obrazných znaků a symbolů
- grafické a výtvarné vyjadřování
- časoprostorová orientace
- základní matematické, číselné a početní pojmy a operace
- číselné a matematické představy
- řešení problémů a myšlení

Sebepojetí, city, vůle

- sebeuvědomění a sebeuplatnění
- sebeovládání a přizpůsobivost
- vůle, vytrvalost
- respektování pravidel
- city a jejich projevy

Dítě a ten druhý

- komunikace s dospělým
- komunikace s dětmi
- sociabilita a spolupráce

Dítě a společnost

- společenská pravidla a návyky
- zřazení do třídy (skupiny dětí)
- zpojení do společných her, spolupráce na činnostech

Dítě a svět

- adaptabilita ke změnám
- poznatky, sociální informovanost
- zdraví a bezpečí

DÍTĚ A JEHO TĚLO**Pohyb a pohybová koordinace***Očekávaný výstup (dítě zpravidla):*

- pohyby a polohy těla koordinuje
- v běžném prostředí se pohybuje bezpečně
- dokáže pohyb sladit s rytmem

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- má problémy v základních pohybových úkonech (např. v chůzi, běhu, zdolávání překážek, v udržování rovnováhy), jeho pohyby jsou nekoordinované a nepřesné, špatně se orientuje v prostoru
- koordinaci pohybů zvládá s maximálním úsilím, pouze v krátkém časovém intervalu, v pohybových úkonech je neobratné, v prostoru se orientuje obtížně (často naráží do překážek, do ostatních dětí apod.)
- má občasné problémy v pohybových úkonech, koordinace pohybů vyžaduje jeho stálé úsilí a kontrolu, orientace v prostoru je pro ně stále náročná
- pohyby koordinuje bez zvláštního úsilí (zvládá chůzi, běh), občas se špatně orientuje v prostoru, naráží do překážek, do okolních dětí apod.
- koordinaci pohybů zvládá bez obtíží, v základních pohybových úkonech nemá žádné problémy, v prostoru se orientuje dobře, pohybuje se bezpečně i v náročnějším terénu, zpravidla dokáže pohyb sladit s rytmem

Všimněte si u dítěte:

- zda je jeho chůze s odvíjením chodidel, s užší stopou
- zda při chůzi ze schodů a do schodů střídá nohy
- zda je jeho běh v užší stopě s letovou fází
- jak zvládá přeskoky a přeazy
- jak udržuje rovnováhu ve stoje na jedné noze
- zda dovede házet a chytat míč apod.

Jaké má držení těla:

- nesprávné (má ohnutá záda, nesprávně vysunutou bradu, prohýbá se v oblasti bederní a krční)
- na pokyn se snaží o správné držení těla, vydrží se kontrolovat jen po krátkou dobu
- při kontrole si je vědomé, co je správně a zpravidla se o to snaží, ne vždy se mu to daří
- při všech běžných aktivitách a činnostech zachovává správné držení těla

Nápodoba pohybů (hrubá motorika)

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- dokáže napodobit pohyb podle vzoru

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- není schopno napodobit ani jednoduchý pohyb
- má snahu jednoduchý pohyb napodobit, výsledek je ale neadekvátní
- napodobuje jednoduchý pohyb, občas chybuje
- napodobení pohybu je téměř vždy bezchybné
- dovede bezpečně napodobit pohybový vzor, popř. dovede uskutečnit pohyb i podle slovní instrukce

Koordinace ruky a oka, manipulace

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- ovládá koordinaci ruky a oka
- manipuluje s předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami i grafickým materiálem

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- není schopno zacházet samostatně s běžnými předměty
- při zacházení s běžnými předměty je neobratné, má problémy s jejich uchopováním či upouštěním, předměty mu často mimovolně vypadávají z rukou
- zacházení s běžnými předměty (tj. které je schopno uchopit) mu činí občas potíže, zejména při zátěži, únavě aj.
- s běžnými předměty přiměřené velikosti zachází obratně, manipuluje s nimi odpovídajícím způsobem, má problémy při manipulaci s drobnějšími předměty
- je zručné, s běžnými předměty a pomůckami zachází dobře, bez ohledu na jejich velikost (zvládá i činnosti s drobnějšími předměty, pomůckami a hračkami), koordinace oka a ruky je téměř dokonalá

Všimněte si u dítěte:

Jak umí:

- zacházet s nůžkami (správné držení, postavení nůžek, stříh podle čáry, vystřihování)
- pracovat s papírem (překládat, trhat a vytrhávat, slepit, apod.),
- modelovat (podle instrukcí, podle vzoru, podle fantazie; válec, koule; na ploše, v prostoru)
- pracovat s omalovánkami

Jak drží tužku:

- nesprávně, v dlani
- nesprávně, čtyřmi prsty, příp. křečovitě
- správně, tj. třemi prsty, ale křečovitě, dráповitě (dítě vytáčí zápěstí), dítě příliš tlačí na podložku
- správně, uvolněně

Jaká je laterální:

- je doposud nevyhraněná, dítě střídá ruce při uchopování tužky či dalších předmětů
- počíná převládat držení tužky či dalších předmětů rukou: pravou - levou
- je již zřejmé, že dítě je: pravák - levák

Sebeobsluha

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- přiměřeně zvládá sebeobsluhu při hygieně, stolování, oblékání apod.

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- je nesamostatné, sebeobslužné úkony nezvládá
- zvládá jen některé jednoduché úkony sebeobsluhy, většinou potřebuje pomoc
- je schopno se obsloužit, někdy potřebuje radu či pomoc

- všechny úkony sebeobsluhy zvládá samostatně, jen občas se mu něco nepodaří (vyskytují se malé nehody)
- v sebeobsluze je spolehlivě samostatné

Všimněte si u dítěte:

Jak zvládá:

- zachovávání čistoty a použití toalety, omytí rukou, čištění zubů
- používání hrníčku, lžičky, příboru apod.
- oblékání svršků, obouvání, zavazování tkaniček, zapínání zipu, knoflíků apod.
- úklid hraček a pomůcek
- jednoduché práce (zametání, úklid smetí, zalévání květin, nalévání nápoje apod).
- udržování pořádku v osobních věcech

Zda se problémy dítěte váží k nějaké určité situaci

Orientace v tělním schématu

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- umí pojmenovat části těla i některé orgány v těle

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- zná hlavní části těla (hlava, ruce, nohy, tělo), na výzvu je dovede ukázat, ale zpravidla je neumí pojmenovat
- hlavní části těla pojmenuje, ale často chybuje
- umí pojmenovat hlavní části těla, event. i detaily na hlavě a obličeji (oči, nos, uši, pusa, vlasy apod.)
- umí pojmenovat i dílčí části těla (ramena, prsa, břicho, záda), další detaily obličeje (např. čelo, řasy, rty, jazyk, tváře aj.), detaily na horních a dolních končetinách (např. loket, zápěstí, dlaň, koleno, kotník, pata, chodidlo, prsty), rozlišuje pohlavní orgány
- bezpečně pojmenuje nejen viditelné části těla, ale zná i některé vnitřní orgány (např. srdce, plíce, mozek, žaludek) a jejich základní funkce

DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA

JAZYK A ŘEČ

Slovní zásoba

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- umí pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- rozumí slovům a výrazům, které se týkají běžných věcí v jeho bezprostředním okolí, pojmenovat však dovede pouze základní věci, neprojevuje zájem ani snahu osvojit si nová slova
- aktivně si osvojuje nová slova, s nimiž se setkává ve svém okolí, snaží se porozumět pojmům, které se váží k tomu, co vidí (ukazuje a ptá se „co je to?“)
- aktivně si rozšiřuje slovník, vyhledává slova a pojmy, které nemá dosud zabudovány do svého slovníku, osvojuje si je i bez fyzického modelu (např. pomocí obrázků), ptá se na slova, kterým nerozumí, co které slovo znamená apod.
- zná většinu slov a rozumí většině pojmů, které se týkají předmětů a jevů z jeho okolí, má poměrně rozvinutý a bohatý slovník, ne vždy jej však dovede aktivně uplatnit
- zná většinu slov a výrazů běžně používaných v jeho prostředí, rozumí většině pojmů, které se týkají jemu známých předmětů a jevů, popř. zná i některé, které se týkají vzdálenějšího světa, má poměrně bohatou slovní zásobu nejen pasivní, ale i aktivní (dovede osvojená slova aktivně uplatnit v řeči)

Formální vyspělost řeči

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- vyslovuje jasně a zřetelně, ovládá dech i tempo řeči

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- vyslovuje špatně většinu hlásek, jeho řeč je nesrozumitelná, lze mu porozumět, pokud poznáme jeho specifickou výslovnost (tj. jeho žargon) a jsme s ním v častém kontaktu
- většinu hlásek již vyslovuje správně, zvyšuje se srozumitelnost jeho řeči i lidem, kteří s ním nemají častý kontakt, přetrvává nesprávná výslovnost pouze některých hlásek (např. -r, -ř, -l, -d, -t, sykavek) nebo obtíže v artikulaci některých slov (např. nesprávně hlásky měkčí – dedeček)
- vyslovuje téměř bezchybně, má však problémy v artikulaci těžkých slov (např. ve slovech se souhláskovými shluky – soustruh, dobrodružství)
- vyslovuje i slova artikulačně obtížná
- má bezchybnou výslovnost, mluví jasně a zřetelně

Všimněte si u dítěte:

- zda vyslovuje nesprávně pouze izolovanou hlásku a kterou
- jak při mluvení dýchá, jaké je tempo a intonace řeči
- která slova mu dělají problémy

Gramatická správnost řeči

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- mluví gramaticky správně

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- řeč je značně agramatická
- často dělá chyby ve většině mluvnických kategoriích (viz Všimněte si), čímž je podstatně narušena srozumitelnost výpovědi
- chybuje v některých mluvnických kategoriích
- mluví v podstatě gramaticky správně, občas udělá chybu
- řeč je gramaticky správná, bezchybná, splete se jen výjimečně

Všimněte si u dítěte:

V kterých mluvnických kategoriích má problémy:

- v rozlišování jednotného a množného čísla
- v užívání předložek (v, na, pod, aj.)
- v užívání přítomného, minulého a budoucího času
- v rozlišování rodů
- v užívání správných tvarů podstatných jmen
- v užívání správných tvarů sloves
- v užívání slovesa být (já jsem namaloval)
- v užívání podmiňovacího způsobu (měl by)

Stavba vět

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- své myšlenky, nápady a pocity umí formulovat ve větách

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- v komunikaci hojně využívá neverbálních prostředků (např. ukazování), vyjadřuje se pouze jednoslovně a posunky
- vyjadřuje se v jednoduchých větách, tvořenými 3 – 4 slovy, neverbální výrazové prostředky se významně podílí na komunikaci

- vyjadřuje se ve větách, které mají více slov (využívá přívlastky, příslovečná určení místa, času aj.), začíná preferovat verbální projev před neverbálními výrazovými prostředky
- vyjadřuje se v jednoduchých souvětích (souřadných, podřadných), preferuje verbální projev před neverbálním
- používá poměrně složitá souvětí, neverbální prostředky používá navíc (pro podpoření verbální komunikace)

Úroveň verbální komunikace

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- dovede verbálně komunikovat, vést dialog

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- vyjadřuje se převážně neverbálně, pouze sděluje
- snaží se o verbální komunikaci, ale jedná se spíše o jednostranné sdělování, o příjem informací nemá zájem
- snaží se o dialog, ale nedokáže formulovat otázku, nedokáže poslouchat a odpovědět na dotaz
- je schopno vést jednoduchý dialog (jedná se ale již o dyadickou komunikaci), ne vždy však správně formuluje a pokládá otázky, nedokáže vždy naslouchat druhému ani odpovědět na jeho dotaz
- počíná si zdařile, správně se ptá a správně odpovídá, jeho verbální komunikace má podobu dialogu

Kvalita slovního projevu

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- umí vyprávět jednoduchý příběh, pohádku či popsat situaci

Postup ve vývoji a zdokonalování:

- není schopno soustředěně poslouchat a sledovat vyprávění
- počíná sledovat vyprávění, není schopno je převyprávět ani odpovědět na otázky, které se k vyprávění vztahují
- poslouchá soustředěně a se snahou porozumět, odpoví na jednoduché otázky, to, co slyšelo, převypráví, avšak velmi útržkovitě
- poslouchá soustředěně a se zájmem, vyslechnutému příběhu či pohádce rozumí, převypráví jej pomocí jednoduchých verbálních prostředků, na otázky odpoví přiléhavě
- počíná si zdařile, vyslechnutý příběh či pohádku převypráví samostatně a souvisle, jeho sdělení je formálně vyspělé, věcně správné, obsahově bohaté a kultivované

Všimněte si u dítěte:

- zda je zajímavé poslouchat různá vyprávění, pohádky a příběhy
- zda samo rádo vypráví
- zda dovede zdůvodnit chování aktérů příběhu, vysvětlit okolnosti příběhu, popř. odhadnout, jak by mohl příběh končit, kdyby...
- zda rádo zpívá, recituje, má rádo dramatické aktivity apod.

POZNÁVACÍ SCHOPNOSTI A FUNKCE

Vnímání

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- vnímá vědomě, rozlišuje podstatné znaky a detaily, postřehuje změnu

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- vnímá nesoustředěně, bezděčně, bez záměru (okolí na sebe nechá spíše působit)

- počíná vnímat soustředěněji a zaměřeněji, vnímání je globální (zaměřené na celek), svoje vjemy není schopno diferencovat (na předmětech a jevech vnímá pouze to, co je výrazně dominantní např. barvu, základní tvarovou linii)
- vnímá soustředěněji, začíná svoje vjemy analyzovat a rozlišovat i některé detaily, na sledovaných předmětech zaznamená výraznou změnu
- vnímá a eviduje i znaky, které nejsou dominantní, postřehne, co je nové či změněné, včetně některých detailů
- vnímá relativně diferencovaně, svoje vjemy dobře analyzuje, bezpečně si všímá detailů na předmětech, zpravidla dobře postřehne i jejich změnu

Všimněte si u dítěte:

Jaký je typ jeho vnímání (jaké aktivity preferuje) ⁹:

- zda preferuje zrakové a prostorové vnímání (prohlížení obrázků, hledání detailů na obrázcích, vyhledávání věcí v prostoru aj.)
- zda preferuje aktivity, kde se uplatňuje sluchové vnímání a řeč, jako je např. poslech hudby, naslouchání příběhům, vyprávění aj.
- zda preferuje pohybové aktivity, kde se uplatňuje kinestetické a hmatové vnímání (pohybové hry, manipulace s předměty aj.)

Jaké barvy zná a rozlišuje:

- běžné (černá, bílá, červená, zelená, modrá, žlutá, hnědá)
 - další (oranžová, růžová, šedá...)
-

Pozornost, soustředěnost

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- dokáže se záměrně soustředit a udržet pozornost na činnost

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- je často roztržitý, nesoustředí se ani krátkodobě (do 3 min.) na hru a další činnosti, často odbíhá, střídá činnosti, pro koncentraci pozornosti nepomohou pokyny dospělého
- na hru a další činnosti se krátkodobě soustředí (cca 3 – 5 min.), snadno je ale vyruší vedlejší podněty (např. mimořádný hluk z ulice, mluvení na chodbě aj.), pokyny dospělého přivedou pozornost dítěte zpět, ale pouze na malou chvíli
- soustředí se po delší dobu a u činností vydrží cca 7 – 10 min., pokud se však objeví aktivity pro ně atraktivnější, dítě ztrácí původní zájem a přesune svou pozornost k novým činnostem; je-li vhodně motivováno, jeho pozornost se zvyšuje
- dokáže se do činnosti „ponořit“ a soustředěně se zabývat hrou či jinými činnostmi, které je zajímají, po delší dobu než 10 minut, zpravidla se nenechá vyrušit, nepotřebuje pro danou činnost motivovat dospělým
- dovede se záměrně soustředit i na ty činnosti, které nemusejí být pro ně atraktivní (např. úklid hraček) a bez zvláštních opatření přesune svou pozornost na jiné aktivity, dokáže se řídit pokyny dospělého

Paměť

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- dokáže si úmyslně zapamatovat a později vybavit

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- nedokáže si zapamatovat ani situaci (pravidla chování, průběh hry), ani text (říkanku) ani jeho obsah (o čem říkanka je)

⁹ Dozvíme se, **co** dítě dělá rádo a **proč**. Víme pak, jaké aktivity nabídnout dítěti, resp. jak využít jeho zájem, aby např. to, co nechce, nebo co je mu nepříjemné, udělalo rádo (např. při upevňování zážitků ze ZOO – některé dítě raději nakreslí obrázek, jiné bude vyprávět, další využije stavebnice, jiné si rádo připomene zážitky nad knížkou s obrázky zvířat apod.).

- bezděčně si zapamatuje, samostatně si však zkušenost či obsah nevybaví (pokud mu dospělý pomáhá, na něco si vzpomene)
- co prožilo, vidělo, či slyšelo, si zapamatuje, částečně si to i vybaví, obsah zkušenosti zvládne reprodukovat, ale nepřesně, útržkovitě
- pamatuje si dobře, vybaví si vše včetně detailů, dokáže o zážitku samostatně vyprávět a reprodukovat obsah včetně mnoha detailů, snaží se zapamatovat si úmyslně a záměrně
- co prožilo, vidělo či slyšelo, si dokáže úmyslně zapamatovat, pamatuje si řadu podrobností, dokáže záměrně využívat paměť k učení

Tvořivost, vynalézavost, fantazie

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- vyjadřuje svou představivost a fantazii v činnostech
-

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- v činnostech se projevuje tak, že pouze napodobuje, bez vlastní představivosti a fantazie
- charakter jeho aktivit je stále převážně napodobivý, v činnostech převládá nápodoba nad tvořivostí
- zkouší projevovat tvořivost a uplatňovat fantazii, do činností začíná vkládat svou vlastní představu a realizovat ji
- v činnostech se snaží uplatňovat svou osobitou představu i fantazii
- je tvořivý a nápaditý, projevuje svou fantazii, stále něco vymýšlí, je iniciativní, k tvořivým činnostem vybízí ostatní

Všímejte si u dítěte:

- zda projevuje zvláštní zájem o některé tvořivé aktivity
- zda se nebojí uplatňovat svou představivost a fantazii např. z obav ze selhání
- jak bohatou má fantazii, do jaké míry jsou jeho nápady originální
- zda se nebojí uplatňovat svou fantazii (nekopíruje vzor, neopisuje, je samostatné, nepotřebuje pomoc či impuls)

Rozlišování obrazných znaků a symbolů

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- rozlišuje některé obrazné symboly, piktogramy, značky

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- obrazné znaky a symboly nevnímá, nerozlišuje je (např. rozliší rozdíly na dvou reálných židlích, ale nerozliší rozdíly na dvou nakreslených, tj. symbolicky ztvárněných židlích)
- rozlišování znaků a symbolů mu dělá problémy, i v jednoduchých piktogramech se špatně orientuje, nedovede je číst (např. nedovede najít svou značku)
- začíná rozlišovat obrazné symboly, které graficky ztvárňují známé předměty, začíná číst jednoduché piktogramy (je schopno poznat si svou značku, pokud zobrazuje reálný předmět)
- rozumí znakům a symbolům, které mají podobu reálných předmětů, rozlišuje mezi nimi, dobře čte piktogramy
- bezpečně rozliší obrazné symboly a značky, které mají podobu reálných předmětů, zpravidla dovede rozlišit i jednoduché grafické symboly a znaky s abstraktní podobou (písmena, číslice apod.)

Všímejte si u dítěte:

- zda zná některá písmena a číslice (popř. všechna)
- zda dovede složit s písmen slabiku a ze slabik slovo
- popř. zda dovede již trochu číst

Grafické a výtvarné vyjadřování

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- kreslí základní geometrické znaky a tvary

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- pouze čmárá
- spontánně se pokouší zobrazit některé jednoduché grafické znaky, popř. tvary (kruh, křížek, aj.), ale nesnaží se o jejich nápodobu
- snaží se napodobit základní geometrické tvary (čára svislá, čára vodorovná, křížek, vlnovka, ovál, kruh, čtverec apod.), ale výsledek není vždy zdařilý
- dokáže napodobit základní geometrické tvary (čára svislá, čára vodorovná, křížek, vlnovka, ovál, kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník, kosodélník)
- nakreslí základní geometrické tvary i na základě slovní instrukce

Všimněte si u dítěte:

- zda dovede napsat některá písmena a číslice
- zda se umí např. podepsat
- zda na pokyn dovede vést čáru zleva doprava, shora dolů

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- kreslí s určitým záměrem

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- svůj výtvar nepojmenovává (kresba nemá význam)
- hotový výtvar pojmenuje (kresba má cosi představovat)
- v průběhu kreslení výtvar pojmenovává (kresba postupně získává nějaký význam)
- od počátku kreslí s určitým záměrem, často se ale stane, že výsledek posléze pojmenuje jinak, než původně zamýšlelo
- od počátku bezpečně ví, co kreslí, a záměr dodrží

Všimněte si u dítěte:

- jaké náměty se objevují v jeho samostatné kresbě
- kterému námětu věnuje největší pozornost (tj. které téma opakovaně ztvárňuje)
- které náměty je schopno nakreslit na požádání dospělého
- zda je schopno postihnout více témat v jedné kresbě

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- zvládá kresbu lidské postavy

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- nezobrazuje lidskou postavu
- počíná kreslit lidskou postavu ve tvaru tzv. hlavonožce, zobrazení je jednoduché (hlava – ovál, končetiny – nohy)
- kreslí lidskou postavu ve tvaru hlavonožce, ovál doplňuje dalšími končetinami (ruce), popř. se na oválu či končetinách objevují některé detaily (např. klobouk, deštník)
- lidská postava vykazuje všechny hlavní části těla (hlava, trup, končetiny), kresba je ztvárněna jednou čarou
- lidská postava obsahuje i další části (např. krk, prsty na končetinách) a detaily na hlavě (obličej, vlasy, pokrývka), na trupu (oblečení) či končetinách (boty); kresba je zpravidla dvojdimenziální (končetiny jsou ztvárněny dvěma čarami)

Časoprostorová orientace

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- chápe prostorové vztahy a časové pojmy, orientuje se v prostoru, v rovině (v ploše) i v čase

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- v prostoru se orientuje výhradně intuitivně, nechápe základní směry nebo umístění předmětů v prostoru (dopředu – dozadu – nahoru – dolů); nedokáže prakticky reagovat na výzvu k přemístění sebe či předmětů; základní časové údaje (noc – den, ráno – večer) nechápe, v čase se neorientuje
- v prostoru se orientuje převážně intuitivně, občas již porozumí výzvě k přemístění a reaguje na ni; někdy pojmenuje základní směry (dopředu – dozadu – nahoru – dolů); začíná rozumět i základním časovým pojmům údajům (ráno – večer, noc – den), rozlišuje části dne
- v prostoru se orientuje zpravidla dobře, na výzvu se správně přemístí nebo umístí daný předmět, dovede pojmenovat základní směry svého pohybu, dobře chápe základní časové údaje (noc – den, ráno – večer, dnes – včera – zítra)
- základní orientaci v prostoru a čase zvládá bez vážnějších problémů, počíná se orientovat také v ploše, rozlišovat (na svém těle) vpravo – vlevo, orientovat se v řadě (první – poslední), začíná rozumět jemnějším časovým údajům v rámci dne (dopoledne, odpoledne, poledne), občas však v tomto chybje
- v prostoru, v čase i v ploše se orientuje dobře, rozlišuje vpravo – vlevo, orientuje se v řadě (první – poslední, uprostřed), rozumí dobře jemnějším časovým údajům v rámci dne (dopoledne, odpoledne, poledne)

Všimněte si u dítěte:**Které pojmy postupně zvládá, čemu rozumí a co umí správně používat:**

- pojmosloví charakterizující umístění předmětů v prostoru: *na, nad, pod, za, pře, nízko, vysoko, mezi, daleko, blízko, vpravo, vlevo, vpředu, napravo od, nalevo od, uprostřed, na kraji, na konci*
- pojmosloví směřování předmětů: *dopředu, dozadu, nahoru, dolů, za mne, přede mne, vedle, doprava, doleva, do středu*
- pojmosloví času: *dlouho – krátce, dlouho – déle, dříve – později, předtím – potom*
- určování času: *ráno, večer, dopoledne, odpoledne, dnes, včera, zítra, dny v týdnu, názvy ročních období, znalost měsíců v roce*

Základní matematické, číselné a početní pojmy a operace**Očekávaný výstup (dítě zpravidla):**

- chápe základní matematické pojmy (ovládá pojmosloví geometrických tvarů, velikosti a váhy)

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- matematickým pojmům nerozumí, např. nechápe, co to je tvar čtverce, co je menší, těžší apod.
- začíná se orientovat v matematických pojmech, avšak s vydatnou pomocí dospělého (např. pokud mu dospělý podá dodatečnou instrukci nebo připomene minulou zkušenost, odliší hračku, která má tvar čtverce, která je nejmenší apod.)
- chápe některé pojmy vztahující se ke tvaru či rozměru (velikosti, váze), rozliší dle tvaru či velikosti předměty, ale samo pojmy neužije (nepojmenuje čtverec, neoznačí jej jako největší apod.)
- základním matematickým pojmům rozumí, rozliší dle nich bezpečně předměty, ale v užití pojmů chybje (např. zamění čtverec a trojúhelník)
- bezpečně rozumí základnímu pojmosloví geometrických tvarů, velikosti i váhy a běžných pojmů aktivně a zpravidla správně užívá

Všimněte si u dítěte:**Kterým konkrétním pojmům rozumí a kterých správně používá:**

- pojmosloví geometrických tvarů: *kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník, koule, kvádr, krychle*
- pojmosloví velikosti: *douhý, krátký, velký – malý, větší – menší – nejmenší – největší, stejný*
- pojmosloví váhy: *lehký – těžký, lehčí – těžší, nejlehčí – nejtěžší, stejně těžký*

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- chápe elementární matematické pojmy a souvislosti a prakticky je využívá (porovnává, třídí, uspořádává soubory)

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- nedokáže porovnávat, třídít ani seskupovat předměty podle určitého pravidla či vlastnosti (barva, tvar, velikost)
- s pomocí dospělého (dospělý ukáže řešení či poskytne vzor k nápodobě, sdělí další zpřesňující instrukci apod.) se pokouší manipulovat předměty (třídít, uspořádávat) podle pravidla (od nejmenšího k největšímu) či vlastnosti (podle barev)
- zkouší manipulovat s předměty dle zadání samostatně, třídění či seskupování však zvládá s maximálním úsilím a často chybuje
- rozumí jednoduchému zadání, při třídění či uspořádávání předmětů občas chybuje
- rozumí zadání, chápe matematické souvislosti (např. pořadí), třídí a uspořádává předměty zpravidla bezchybně

Všimněte si u dítěte:**Zda dovede:**

- rozpoznat základní geometrické tvary
- slovně označovat základní geometrické tvary
- manipulovat s geometrickými tvary prostorovými (kostky), plošnými (skládanky)
- seskupovat a přiřazovat tvary či jiné předměty do souborů podle určité vlastnosti (barva, tvar, velikost)
- třídít materiál podle více vlastností (např. rozdělit korálky do hromádek podle tvaru, barvy a velikosti)

Číselné a matematické představy**Očekávaný výstup (dítě zpravidla):**

- má představu o čísle, chápe číselnou řadu, orientuje se v elementárním počtu

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- nepoužívá číselných pojmů
- začíná užívat číslovek, ale nemá představu o tom, jaký počet označují
- počíná vytvářet číselnou řadu, ale chybuje, vynechává či přeskakuje číslovky
- chápe, že číslovka označuje počet, umí počítat po jedné (ukazuje na předměty, neopakuje se a nevynechává), zvládá jednoduchou číselnou řadu
- má vytvořený model čísla (ukazuje, počítá na prstech, umí vyjádřit počet prvků apod.)

Všimněte si u dítěte:

- zda dovede posoudit početnost dvou souborů a určí o kolik je jeden z nich větší – menší než druhý (např. „Na pravé hromádce je o dva korálky víc než na hromádce druhé“)
- zda vyřeší jednoduchou slovní úlohu („Jeden banán a dva banány, kolik je to banánů celkem?“ „Když máš tři jablíčka a jedno sníš, kolik ti jich zbude?“)
- jakou číselnou řadu vytvoří (do kolika počítá)

Řešení problémů a myšlení**Očekávaný výstup (dítě zpravidla):**

- rozlišuje podstatné znaky předmětů a jevů, zaměřuje se na to, co je z poznávacího hlediska důležité, chápe souvislosti, nachází znaky společné i rozdílné

Postup ve vývoji a zdokonalování:

- nerozlišuje podstatné znaky a vlastnosti předmětů
- rozlišuje podstatné znaky a vlastnosti předmětů s obtížemi, dokáže porovnávat předměty zpravidla podle jednoho výrazného kritéria (např. barvy),
- samostatně vnímá a rozlišuje charakteristické rysy předmětů a jevů, chápe i odlišnosti mezi předměty a jevy, ne vždy však má pravdu

- zpravidla rozlišuje podstatné znaky a vlastnosti předmětů, jejich podobu a rozdíl; pochopí, co je důležité (charakteristické), chápe souvislosti mezi předměty a jevy, porovnává je podle společných či rozdílných určitých znaků (vybere z různých předmětů např. potraviny, dopravní prostředky, zvířata)
- bezpečně chápe, co je na předmětu či jevu důležité, správně určí podstatné znaky a vlastnosti předmětů, vnímá souvislosti mezi nimi, porovnává je, odhaluje jejich podobnost a rozdílnost, dokáže spolehlivě klasifikovat předměty podle společných rysů

Všímejte si:***Jak se dítě projevuje při intelektových činnostech:***

- řeší úkoly a situace především na základě nápodoby a opakování
- rádo experimentuje a postupuje samostatně cestou pokusu a omylu
- snadno a rychle postřehuje změny (co je nového, co chybí)
- vede jednoduché úvahy a svoje myšlenkové pochody vyjadřuje (přemýšlí nahlas)
- je vynalézavé, nová řešení vymýšlí zcela spontánně
- jeho řešení úloh a situací je zpravidla velmi originální
- baví je řešit různé úlohy, rébusy, hádanky, labyrinty apod.

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- přemýšlí, uvažuje, řeší jednoduché problémy, konkrétní úkoly a situace

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- schopnosti myšlení jsou velmi omezené, myšlení je názorné, bezprostředně vázané na jednoduché názorné postupy v řešení konkrétních úloh či situacích
- myslí konkrétně, myšlení je vázáno ke konkrétní činnosti či situaci, v řešení jednoduchých úkolů a situací uplatňuje především vlastní představivost a fantazii (řešení může působit jako výmysl), zkušenost není schopné uplatnit v praktických situacích a učení
- začíná uvažovat realističtěji, méně uplatňuje představivost a fantazii; zkušenost, kterou získá, dokáže využít jen bezprostředně a tedy velmi omezeně (zobecňování mu stále dělá problémy), vlivem opakování začíná chápat jednoduché algoritmy řešení úloh a situací, avšak často v nich chybuje
- jeho myšlení je více realistické, výklady a řešení více odpovídají skutečnosti, myslí stále převážně konkrétně, pochopí však jednoduché algoritmy řešení různých problémů, ale při jejich uplatnění v řešení dalších podobných problémů ještě občas chybuje
- přemýšlí stále převážně konkrétně, myšlenkové i praktické problémy tak řeší na základě bezprostřední zkušenosti, bezpečně však pochopí jednoduché logické, matematické i empirické algoritmy a běžně jich užívá v řešení dalších podobných úloh i praktických situacích

Všímejte si u dítěte:***Jak je samostatné při řešení problémů:***

- opisuje od ostatních – (pouze napodobuje...)
- vyčkává, až někdo začne aktivitu, ale dokončí činnost samo – potřebuje radu, návod
- začne pracovat samo a samo i dokončí činnost

SEBEPOJETÍ, CITY, VŮLE**Sebeuvědomění a sebeuplatnění****Očekávaný výstup (dítě zpravidla):**

- má svůj názor, umí vyjádřit souhlas i nesouhlas

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- neví, co chce, nemá svůj názor a nedokáže se rozhodnout, neumí vyjádřit ani souhlas ani nesouhlas
- stále není schopno utvořit si svůj názor, neuvědomuje si, co chce, snadněji vyjadřuje svůj nesouhlas (vše neguje a odmítá)
- nedovede rozpoznat svá přání a nemá tedy vlastní názor, snadněji vyjadřuje svůj souhlas (všemu přitakává, i když se později ukáže, že nabídce neporozumělo a že o dané aktivity, činnosti, vlastně nestojí, protože chce pouze vyhovět)
- dokáže rozpoznávat svá přání a vytvořit si svůj pohled na věc (zpravidla ví, co chce), k vyjádření souhlasu či nesouhlasu potřebuje povzbuzování dospělého, případně ujišťování, že je to tak v pořádku, zatím nechápe důvody, pro která nelze jeho očekávání splnit
- ve většině situací ví bezpečně, co chce (má svůj názor), umí a nebojí se projevit svůj souhlas a nesouhlas, dobře identifikuje svá očekávání, vnímá i odlišné názory druhých a je schopno pochopit i důvody, pro která nelze jeho očekávání splnit

Sebeovládání a přizpůsobivost**Očekávaný výstup (dítě zpravidla):**

- dokáže se ovládnout (ve známých a srozumitelných situacích dokáže ovládnout svoje city a přizpůsobit jim své chování)

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- samo se nedokáže ovládnout a řídit své chování, citové projevy jsou zpravidla neadekvátní
- nedokáže se ovládnout, ale dokáže se uklidnit za pomoci druhého (po domluvě či vysvětlení situace)
- začíná reagovat přiměřeně situaci, ale zatím nedovede odložit splnění svých přání na pozdější dobu (potřebuje uspokojit své potřeby hned, bez odkladu)
- dítě reaguje adekvátně podle situace, dává najevo emoce, které jsou však kontrolovatelné a ovladatelné, ale někdy se mu to nedaří (časový odklad uspokojení svých potřeb a splnění svých přání vždy nezvládne)
- je schopno kontrolovat své city, dokáže se ovládnout a záměrně řídit své chování, zvládne i situaci, kdy je nutno přání a touhy odložit na pozdější dobu.

Všímejte si u dítěte:**Jak reaguje v situacích, které nezvládá:**

- lítostivě, pláče
- hněvá se
- vzteká se
- urazí se
- odmítavě, nepřátelsky
- vynucuje si pozornost (je neodbytné, dotěrné)
- jinak (jak)

Jak reaguje na neúspěch:

- má vztek, je agresivní na sebe nebo na ostatní děti
- je lítostivě, pláče
- snaží se potlačit pocit neúspěchu, reaguje stažením se do sebe
- snaží se potlačit či zamaskovat neúspěch tím, že dělá, že se nic neděje
- snaží se kompenzovat neúspěch tím, že na sebe upozorňuje ve zvýšené míře v činnostech, kde je více úspěšné
- jinak (jak)

Jak se s případným neúspěchem vyrovnává:

- dítě se vypořádá s případným neúspěchem, ale v příštích činnostech potřebuje více povzbuzení
- případný neúspěch nemá vliv na příští činnost dítěte

Vůle, vytrvalost

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- dokáže vyvinout volní úsilí, soustředit se a dokončit činnost

Postup ve vývoji a zdokonalování:

- není schopno záměrně se soustředit, činnosti nedokončuje, nereaguje na dopomoc dospělého, odmítá vedení
- při činnostech je dítě nesoustředěné, samo je nedokončuje, ale na dopomoc dospělého počíná reagovat
- soustředění je chvilkové, u činnosti nevydrží, aby činnost dokončilo, potřebuje neustálé povzbuzování a pomoc dospělého
- v činnostech potřebuje jen menší povzbuzování dospělého, je soustředěné, dovede si říci o pomoc, tak, aby činnosti dokončilo
- dovede se soustředit a vyvinout volní úsilí, aby činnost samostatně dokončilo

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- dokáže postupovat podle pokynů

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- nedovede realizovat činnost dle jednoduchých pokynů dospělého
- v počátku činnosti se pokyny řídí, ale v průběhu činnosti je opustí
- dodrží jednoduché pokyny a vykoná požadované činnosti („dones knihu, která leží na stole“)
- je schopno sledovat i složitější pokyny a splnit více než jednu instrukci („vezmi si knížku z police, běž ke stolu, sedni si na židličku a prohlížej si knížku“)
- dovede záměrně postupovat podle pokynů, které byly zadány dříve, pamatuje si, co má vykonat po určité době

Respektování pravidel

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- respektuje předem domluvená pravidla, přijímá zdůvodněné povinnosti

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- nechápe pravidla ani povinnosti, není schopno je přijmout
- je schopno pochopit pouze jednoduchá pravidla, má problémy s jejich přijetím a dodržováním
- snaží se pochopit pravidla a případné povinnosti, reaguje na jejich vysvětlování, ale zatím se nedokáže požadavky řídit
- je schopno pochopit pravidla i jejich smysl, ale ne vždy se jimi dokáže řídit, často nedokáže odlišit nezávaznou hru od povinností
- chápe pravidla, zpravidla je schopno odlišit hru od povinností, povinnosti přijmout a splnit

Všimněte si u dítěte:

- zda se snaží získávat nějakou výhodu, popř. se vyhnou trestu
 - zda se snaží vyhovět dospělému
 - zda se snaží podřídit se určitému řádu, protože chápe jeho smysl
-

City a jejich projevy

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- je citlivé k živým bytostem, k přírodě i k věcem, projevuje radost, soucit, náklonnost, ohleduplnost

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- projevuje se necitlivě, velmi často např. rozbíjí hračky, vytrhává rostliny, ničí dětem výtvary, využívá své převahy a ubližuje slabším, není schopno soucítit
- projevy necitlivosti jsou méně časté, začíná rozumět tomu, co a proč je špatně

- reaguje necitlivě občas, zejména tehdy, je-li ohroženo, unaveno, vyvedeno z míry (necitlivost má spíš obranný charakter)
- je schopno soucítit, projevovat náklonnost, ohleduplnost a zpravidla se tak chová, výjimečně se objeví necitlivé projevy obranného charakteru
- chová se povětšinou citlivě a ohleduplně, v odpovídajících situacích a kontextech projevuje soucit i náklonnost, dovede vnímat pocity druhého, dovede se vcítit do zájmů a potřeb jiného dítěte

Všímejte si u dítěte:**Zda dítě je převážně**

- bojácné, nesmělé, uzavřené, poddajné, podřídivé, povolné
- vyrovnané, přiměřeně sebevědomé, přizpůsobivé
- aktivní, činorodé, veselé
- vnímavé, empatické
- pasivní, smutné
- neústupné, tvrdohlavé

DÍTĚ A TEN DRUHÝ**Komunikace s dospělým***Očekávaný výstup (dítě zpravidla):*

- umí přiměřeně komunikovat s dospělým

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- zachovává si odstup, nenavazuje kontakt s dospělým a nekomunikuje s ním
- pokud je ve společnosti dospělého děle, snaží se navázat kontakt a postupně začíná komunikovat
- s dospělým se snaží komunikovat, avšak nerespektuje jeho autoritu, často si vynucuje pozornost a komunikaci, pro kterou v daném okamžiku není čas či prostor
- komunikuje s dospělým bez výrazných obtíží, v komunikaci je aktivní, občas situaci neodhadne a vynutí si komunikaci bez ohledu na reálné možnosti dospělého a aktuální situaci
- kontakty navazuje bez problémů, je přiměřeně aktivní, komunikuje s dospělým adekvátně, tj. s ohledem na situaci a podmínky, respektuje jeho autoritu

Všímejte si u dítěte:**Jak reaguje, pokud s ním dospělým odmítne komunikovat**

(v daném okamžiku není pro komunikaci prostor):

- agresivně
- stažením do sebe
- lítostivě, pláčem
- odmítáním komunikace později
- jinak

Komunikace s dětmi*Očekávaný výstup (dítě zpravidla):*

- umí komunikovat s druhým dítětem, navazuje dětská přátelství

Postup ve vývoji a zdokonalování:

- nemá zájem o kontakt s druhým dítětem a nekomunikuje s ním
- má zájem, zkouší navazovat kontakty, ale příliš se mu to nedaří
- zkouší komunikovat, zpočátku je nesmělé, ale po určité době mu komunikace nedělá obtíže
- v komunikaci si počíná zdařile, komunikace s druhým dítětem bez vážnějších problémů, pokud jsou naplněna jeho očekávání (je po jeho)

- v komunikaci je aktivní, komunikuje zcela bez problémů je schopno chápat a respektovat názory jiného dítěte a vzájemně se domlouvat, komunikaci s druhým dítětem zpravidla vyhledává

Všimněte si u dítěte:

- zda navazuje komunikaci snadněji, je-li osloveno (samo zpravidla nezačíná)
- jak reaguje, je-li druhým dítětem odmítnuto (např. agresivně, stažením do sebe, lítostivě, pláčem, odmítáním komunikace s dítětem později, komunikuje nápadně s dospělým apod.)

Sociabilita a spolupráce**Očekávaný výstup (dítě zpravidla):**

- dokáže spolupracovat a být druhému dítěti partnerem při hře

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- řídí se svými zájmy, a proto není schopno spolupracovat při hře ani po zásahu dospělého, trvá si stále na svém, hraje si samo
- spolupracovat s druhým dítětem mu dělá potíže, není schopno se dohodnout, hraje si převážně samo, ke společné hře potřebuje pomoc dospělého, na vysvětlení dospělého zpravidla reaguje (dá si říct, podělí se o hračku, pochopí zájem druhého dítěte, ustoupí ze svých pozic)
- partnera pro hru samo zpravidla nevyhledává, hraje si buď samo, nebo s dítěte, ke kterému pociťuje náklonnost, nedokáže spolupracovat, společná hra nemá dlouhého trvání
- začíná vyhledávat partnera pro hru, samo se snaží být druhému dítěti partnerem a spolupracovat, všímá si, co si přeje druhý, a snaží se uplatnit svá očekávání i respektovat očekávání druhého (dovede se podělit o hračku, ustoupí názoru druhého dítěte)
- vyhledává partnera pro hru, dokáže se domlouvat, rozdělovat a měnit si herní role, spolupracovat, hru společně rozvíjet a obohacovat, společně se ponořit do hry a v jejím zájmu vycházet vstříc přáním a potřebám druhého dítěte

Všimněte si u dítěte:**Jak se projevuje v situacích společné hry**

- jaké aktivity mu usnadňují navázat spolupráci
- zda preferuje paralelní nebo kooperativní hru
- zda má stálého partnera pro hru (nehraje si s nikým jiným) nebo nemá (střídá je)

Jaká je jeho partnerská role

- role obou partnerů jsou při hře vyrovnané
- ve dvojici zastává dominantní roli
- ve dvojici zastává roli podřízenou

DÍTĚ A SPOLEČNOST**Společenská pravidla a návyky****Očekávaný výstup (dítě zpravidla):**

- uplatňuje základní společenská pravidla ve styku s dospělými i dětmi

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- neuplatňuje základní společenská pravidla (pozdrav, odpověď na dotaz, partnerství ve hře, citlivost a ohleduplnost ke druhým, neprosazování se na úkor ostatních), společenská pravidla nechápe a nepřijímá, po upozornění dospělého není schopné uposlechnout a své chování podle nich regulovat
- základní společenská pravidla se snaží pochopit a respektovat, v jejich uplatňování však dost často chybuje

- společenská pravidla zpravidla chápe, pro změnu svého chování ale potřebuje pobídku, popř. nabídku výhod či upozornění na možné nepříznivé důsledky či sankce
- společenská pravidla chápe a rozumí jim, po upozornění dospělého je schopno samo změnit své chování
- osvojilo si společenská pravidla, v zásadě je dodržuje, v běžných situacích nepotřebuje kontrolu ani pomoc dospělého

Zařazení do třídy (skupiny dětí)

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- dokáže se zařadit do skupiny dětí

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- není součástí skupiny, je stranou, nereaguje na ostatní děti, nevšímá si jich
- hledá své místo ve skupině, postupně se zapojuje do skupiny ostatních dětí (začíná komunikovat a zkouší se zapojovat do her a činností)
- do skupiny již patří, má v ní jistou pozici, ale stále izolovanou, nemá kamarády, nebuduje vzájemné vztahy, je soustředěné pouze na svoje osobní potřeby
- upevňuje svou pozici i roli ve skupině, hledá si kamarády, navazuje s nimi kontakty a při společných aktivitách s nimi začíná spolupracovat
- je členem skupiny, má v ní své místo, svou roli, má v ní své kamarády, svou pozici si dokáže obhájit (i když se přizpůsobuje názorům a rozhodnutím skupiny, své místo neztrácí)

Všímejte si u dítěte:

Jaká je jeho pozice ve skupině:

- dítě nepatří mezi oblíbené
- dítě patří spíše mezi méně oblíbené
- dítě patří spíše mezi oblíbené
- dítě patří mezi nejvíce oblíbené

Jak se projevuje ve skupině (co má rádo):

- je komunikativní a společenské, ve společnosti je rádo a spokojené
- je sice rádo ve společnosti ostatních, ale také některé činnosti dělá rádo samo
- nemá rádo společnost ostatních dětí, je samotářské
- rádo na sebe strhuje pozornost
- má sice rádo pozornost, ale ne za každou cenu
- nemá rádo, když je na ně soustředěna pozornost ostatních, je raději stranou

Jak se chová k ostatním:

- podělí se o hračku či pamlsky
- nerado se dělí
- je ohleduplné a pomáhá druhým
- je sobecké, nebere ohledy na druhé
- vyvolává konflikty mezi dětmi
- je schopné se domlouvat, nevyvolává spory

Spolupráce na činnostech

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- dokáže vyjednávat, dohodnout se a kooperovat

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- není schopno vyjednávat a spolupracovat na činnosti
- vyjednává se značnými obtížemi, neumí projevit své potřeby a svá přání a není schopno domluvit se na společné činnosti či na pravidlech
- začíná vyjednávat, ale dohoda je stále obtížná (např. na co si budou společně hrát), stále prosazuje především svoje potřeby, činní mu problémy chápat potřeby ostatních a přijímat společné návrhy či rozhodnutí

- vyjednávání není vždy bez problémů, ale dohoda je možná, i když často ustoupí ze svých zájmů až po delší době, nebo s pomocí dospělého
- vyjednává bez problémů, je schopno se dohodnout, dovede ustoupit názoru většiny, je schopno uzavírat kompromisy a kooperovat

Všímejte si u dítěte:

Jakou roli zpravidla zastává při společné hře:

- je submisivní, spíše pasivní, přizpůsobuje se a ustupuje ostatním
- je dominantní, aktivní, má hlavní slovo
- je iniciativní, dává podněty pro hru, formuluje principy hry

Jak se chová ve vztahu k pravidlům her:

- přizpůsobuje se pravidlům hry, je spravedlivé, nepodvádí ani druhé z podvádění neosoučuje
- odmítá se pravidly řídit a snaží se je obejít
- nesouhlasí-li s pravidly, chce zavést jiná pravidla
- podvádí, je nespravedlivé
- osočuje druhé děti z podvádění a nedodržení pravidel
- odmítá přijmout výsledek hry, je-li tento výsledek pro ně nepříznivý

DÍTĚ A SVĚT

Adaptabilita ke změnám

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- umí přijmout změnu a přizpůsobit se jí, ve vztahu k okolí je aktivní

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- nové situace jsou pro ně náročné, nedovede se v nich orientovat a tedy ani se jim přizpůsobit; problémům, které z nových situací vyplynou, se vyhýbá a neřeší je (reaguje jako tzv. mrtvý brouk)
- vnímá změnu, snaží se přizpůsobovat novým situacím, ale protože se v nich dobře neorientuje (nerozumí jim), reaguje pouze pasivně, tím, že se podřídí (navenek se přizpůsobí, ale vnitřně změnu nepřijme)
- v nových situacích se snaží orientovat, snaží se porozumět, ale potřebuje k tomu značnou podporu dospělého, novým situacím se pak přizpůsobí, změnu přijme a pokud porozumí, snaží se s ní vyrovnat aktivně
- ve změnách a nových situacích (přiměřeně náročných) se dokáže dobře zorientovat většinou jen s pomocí dospělého, dobře je zvládá, dokáže se přizpůsobit nejen pasivně, ale zpravidla i aktivně (podává návrhy), ale stále potřebuje pomoc a oporu
- změny mu nevadí, samostatně a rychle se orientuje v nových okolnostech a vzniklé situace, pokud nejsou nepřiměřeně náročné, řeší s porozuměním, aktivně a bez problémů

Poznatky, sociální informovanost

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- má elementární poznatky o světě lidí, přírody, kultury a techniky, který jej bezprostředně obklopuje

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- poznatky jsou útržkovité, velmi elementární
- osvojilo si jednoduché poznatky o bezprostředním okolí, které mu umožňují se orientovat pouze v prostředí, které dobře zná a v záležitostech, které se každodenně opakují
- má vytvořenou elementární poznatkovou základnu o světě přírody, o lidech a jejich životě, o kultuře prostředí, ve kterém žije; v prostředí a v tématech, která s tímto prostředím bezprostředně souvisejí, se dobře orientuje

- má povědomí také o širším společenském, věcném přírodním, kulturním i technickém prostředí v rozsahu praktických zkušeností a dostupných reálných ukázek v okolí dítěte (např. základní reálie o republice, povědomí o existenci jiných zemí a národů apod.)
- poznatková zkušenost dítěte je všestranná a bohatá, dítě se bezpečně orientuje v běžném životě, má povědomí o širším společenském, věcném přírodním, kulturním i technickém prostředí, má povědomí o vývoji a změnách, o významu životního prostředí a jeho ochraně, o ochraně zdraví a bezpečnosti apod.

Všímejte si u dítěte:

- zda má aktivní zájem o nové poznatky, je zvědavé, učenlivé
- zda se na věci, kterým nerozumí, ptá
- zda neprojevuje zájem, neptá se
- jaké téma je mu blízké, co je zajímavé
- o čem toho hodně ví (je mimořádně informované)
- zda se orientuje k nějaké činnosti (projevuje mimořádný zájem, talent, nadání)

Zdraví a bezpečí**Očekávaný výstup (dítě zpravidla):**

- má povědomí o různém nebezpečí v okolí, chová se přiměřeně a bezpečně ve školním i domácím prostředí i na veřejnosti

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování

- má strach z neznámého prostředí a nebezpečí v okolí přeceňuje
- nemá strach z neznámého prostředí, je však jako bez zábran
- je schopné vnímat nebezpečí na upozornění dospělého, neví si však rady, potřebuje stálý dohled a kontrolu
- má povědomí o tom, co může ohrozit jeho zdraví, co je škodlivé a nebezpečné, ví, jak se před nebezpečím, se kterým se může setkat, chránit či jak se mu vyhnout, popř. kde hledat pomoc, ale bez pomoci dospělého není schopno se podle toho chovat
- uvědomuje si nejrůznější možná nebezpečí, která by mohla ohrozit jeho zdraví a bezpečí, ví, jak je možno se před ním chránit, jak mu předejít nebo se mu vyhnout a kam se v případě potřeby obrátit o pomoc a zpravidla se podle toho také chová

Všímejte si u dítěte:

- zda při běžných aktivitách a v běžných situacích riskuje
- zda se chová přiměřeně a bezpečně
- zda ví, komu se může v případě potřeby svěřit a na koho se obrátit o pomoc
- zda ví, jak se chovat při setkání s neznámými lidmi

2. Jak s vývojovými řadami a charakteristikami pracovat

Vývojové řady a osobnostní charakteristiky mohou plnit funkci **diagnostickou, evaluační i pedagogickou**. Mohou nám tedy pomoci v mnoha krocích naší práce. Soubor vývojových řad a individuálních charakteristik nám může pomoci lépe se **orientovat ve vývoji** některých dovedností předškolního dítěte i v jeho přirozených potřebách. Poskytuje nám přehled toho nejdůležitějšího, co potřebujeme ke své pedagogické činnosti znát a uvědomit si, prezentuje skutečnosti, které se pojí k současnému stylu vzdělávání předškolních dětí. Na první pohled se může zdát, že tento soubor je příliš obsáhlý a složitý, přestože vlastně jen připomíná fakta, která by dobře odborně připravená učitelka měla znát ze studia vývojové psychologie a oborových metodik. Jsou tedy jistou rekapitulací našich odborných znalostí. Pokud se však nad nimi

upřímně zamyslíme, zpravidla zjistíme, že mnohé z toho, co je zde uvedené, sice známe, avšak že s našimi znalostmi dostatečně nepracujeme. A to je třeba změnit.

Znalost vývojových řad by pro pedagoga a jeho vzdělávací činnost měla být samozřejmostí. Měla by představovat metodickou výbavu, která nám usnadní individualizovaný přístup k dětem a povede nás přirozeně k tomu, abychom vytvářeli **vývojově přiměřenou i individuálně diferencovanou vzdělávací nabídku**.

Vývojové řady nám usnadní také zachovávat **postupnost a návaznost** ve vzdělávací nabídce i v jejím plánování¹⁰. Pokud řady známe, můžeme spolehlivěji zachovávat vzrůstající náročnost činností a postupovat přirozeně, od elementárního a jednoduchého ke složitějšímu a náročnějšímu. Zajistíme tak, že postup ve vzdělávání může být plynulý, bez zbytečných skoků či ztrát, ať už ve vztahu k jednotlivému dítěti, nebo k celé třídě dětí. Vývojové řady využijeme ke spolehlivějšímu sledování vývojových a vzdělávacích pokroků dítěte. Tohoto soupisu můžeme využívat při **pozorování** dítěte (řeknou nám, co sledovat, nač se zaměřit, čeho všeho si všimnout), ale také při **hodnocení** jeho pokroků (poznáme posun, změnu). Dozvíme se, zda dítě žádoucích kompetencí „nabývá“, poznáme, jak se ve svých kompetencích postupně zdokonaluje. Můžeme z nich vyčíst, co je dítě schopno zvládnout, co je pro ně až příliš snadné, co naopak může motivovat jeho úsilí a posouvat jej vpřed. Pomohou nám v poznání, jaké **podněty** dítěti vzhledem k jeho věku a rozvoji nabízet, co u dítěte individuálně podpořit, popř. soustředěněji cvičit, jaké konkrétní **činnosti** jsou pro dítě vhodné.

Osobnostní charakteristiky využijeme pro **dokonalejší poznání dítěte**. Upozorníme nás na jeho osobní zvláštnosti, tendence, přání a zájmy, s jejich pomocí snadněji zachytíme, co má dítě rádo a co nikoli, kde jsou silné a naopak slabé stránky jeho povahy. Mohou nám pomoci zejména při volbě **vhodného přístupu** k dítěti a **metod** práce s ním (jak k dítěti přistupovat, jak s ním jednat, jaký postup volit, čemu věnovat více pozornosti, v jakých situacích postupovat opatrně či zvláště citlivě apod.).

To, co platí pro každé jednotlivé dítě, platí i **pro celou třídu**. Vývojové řady a inventáře nám tak mohou pomoci také při tvorbě vzdělávacích programů (plánů) pro celou skupinu (třídu) dětí. Vývojové řady zřetelně ukazují, odkud kam se dítě posune, jak významný je rozdíl v dovednostech tříletého a šestiletého dítěte. Uvědomíme si také, jak se jednotlivé děti, byť stejného věku, odlišují, a to nejen v úrovni svých dovedností, ale také ve svých potřebách a zájmech. Snadno pochopíme, proč bývá jednotná vzdělávací nabídka zpravidla málo účinná, s jakými vývojovými i vzdělávacími rozdíly mezi dětmi musíme počítat a jak široké by mělo být **spektrum činností a podnětů**, které chceme dětem nabídnout.

Pokud budeme s inventářem vývojových řad i osobnostních charakteristik dítěte skutečně pracovat, naučíme se je znát natolik, že jejich popis budeme potřebovat čím dál tím méně. Postupem času se stanou pro nás samozřejmostí, uvidíme před sebou jasně nejen konkrétní vzdělávací cíle, k nimž směřujeme, ale také cestu, kterou postupujeme.

Inventáře vývojových řad můžeme využít také při tvorbě individuální i třídní pedagogické dokumentace. Na jejich základě můžeme vytvářet různé **záznamy či přehledy o rozvoji a učení dětí**.

3. Jak pomocí vývojových řad zpracovat záznamy a vést přehledy o rozvoji a učení dítěte

Připomeňme si, že RVP PV předpokládá, že rozvoj a vzdělávání dětí budeme nejen sledovat, ale také písemně dokumentovat (zaznamenávat), abychom dostávali zpětnou vazbu o naší práci a získávali konkrétní podněty pro další pedagogickou činnost. Bez

¹⁰ Tento problém dnes řeší v praxi značná část pedagogů, neboť pedagogické materiály nejsou rozpracovány ani pro jednotlivé věkové skupiny dětí, ani do konkrétních postupných kroků.

záznamu není naše sledování spolehlivé a nemůže dobře plnit svůj účel. Nemůžeme si vše přesně zapamatovat, dostatečně vyhodnocovat situaci a naše závěry mohou být nedostatečné či zkreslené. To, co více či méně systematicky sledujeme, bychom si také měli zaznamenávat. Abychom s našimi poznámkami mohli dobře pracovat, potřebujeme v nich mít určitý **system**.

Protože s dítětem pracujeme každodenně, sledujeme jeho projevy a chování v nejrůznějších situacích a podmínkách, které běžně nastávají, zřejmě bude nejvýhodnější vytvořit si pro naše pozorování záznamový arch, do kterého bude možné zapisovat. Budeme tak činit průběžně a opakovaně, ať už v určitých pravidelných intervalech, nebo tehdy, když zpozorujeme významnou změnu, posun, novou dovednost apod. To nám umožní sledovat vzdělávací posun a mapovat vývoj a učební pokroky dítěte. Záznam by měl být vhodným způsobem **strukturovaný** a data v něm uspořádaná tak, abychom mohli snadno získat a udržovat si dostatečný přehled o dítěti a jeho aktuálních vzdělávacích potřebách.

Logicky předpokládáme, že záznamy nebudeme pouze vyplňovat a zakládat, ale **se záznamy budeme dále pracovat**, budeme informace v nich obsažené využívat – ať už v bezprostřední pedagogické činnosti s dítětem nebo při rozhodování a dalším postupu v jeho vzdělávání (např. v případě výchovných či vzdělávacích problémů, při řešení odkladů školní docházky). Zejména dlouhodobě vedené záznamy mohou být jedinečným prostředkem k relativně spolehlivému stanovení prognózy dalšího rozvoje a vzdělávání dítěte. O takto získané výsledky může pedagog směle opřít svá odborná pedagogická rozhodnutí či doporučení. Dobře vedené záznamy mohou být pro pedagoga dobrou **zpětnou vazbou** o jeho pedagogické práci.

Strukturovaných záznamů z pozorování dítěte, na jejichž základě bychom mohli vyhodnocovat vzdělávací výsledky, je možné vytvořit mnoho. Mohou se velice **různit co do obsahu i formy** a to podle toho, co chceme u kterého dítěte sledovat, jak často chceme zjištění zaznamenávat apod. Vždy by však měl umožňovat sledovat vývoj dovedností a tedy **posun**, resp. **individuální vzdělávací pokroky**, neměl by být postaven na principu porovnávání projevů a výkonů dětí navzájem. Měly by představovat **individuální rozvojové mapy** a mapovat vzdělávací cestu, kterou se dítě za pomoci a pod odborným vedením pedagoga ubírá.

4. Jak využívat nabídku diagnostických archů v příloze

V příloze je nabídnuto více příkladů vyhotovených záznamových archů jako diagnostických nástrojů, které může pedagog přímo použít. Jednotlivé archy se odlišují zejména tím, **kolik informací** o dítěti nám poskytují, zda na jejich základě můžeme získat jen informace o dílčích otázkách, popř. pouze základní přehled, spíše **orientační**, anebo obraz přesnější, konkrétnější a **komplexnější**. Každý ze záznamů se hodí pro jiné účely, situace, podmínky a okolnosti, některý je vhodnější pro vstupní diagnostiku, jiný naopak pro průběžnou práci, další je orientován spíše k výstupní etapě vzdělávání dítěte. Některý může být vhodnější v případě, kdy je třeba soustředěnější práce s dítětem, jiný naopak tam, kde postačí povšechná kontrola. Liší se také formální úpravou a grafickým řešením. Součástí nabídky je také záznamový arch, který může pomoci k dokonalejšímu **poznání osobnostních vlastností dítěte**, a tím k volbě vhodných přístupů k dítěti a volbě účinných metod jeho vzdělávání.

Všechny záznamové archy obsahují **pedagogická** opatření, tzn. závěry pro další pedagogickou činnost. Vzniká tím požadavek, aby to, co pedagog zjistí, promítl do obsahu, forem a metod vzdělávací práce i do přístupu k dětem a aby tedy práce se záznamovými archy přinesla žádoucí výchovné a vzdělávací efekty.

Zachovat variabilitu v této dokumentaci je velmi důležité proto, aby se nestala pouze formální záležitostí, která zbytečně zabírá pedagogovi čas a v ničem mu nepomůže. Nejde o to zavést jednotné záznamy. Je třeba postupovat vždy podle konkrétních

vzdělávacích potřeb konkrétního dítěte, dostatečně **diferencovat** a volit takovou cestu, která bude plně funkční. Mimo jiné to znamená sledovat a hodnotit dítě **v potřebné míře i rozsahu**, nikoli tedy v příliš dlouhých intervalech, popř. velmi povrchně a nebo naopak zbytečně často a velmi podrobně. Praxe ukazuje, že u některých dětí potřebujeme častější kontrolu a přesnější zpětnou vazbu o tom, zda je naše pedagogická intervence funkční, u jiných dětí nám stačí sledovat jeho projevy méně často. V závislosti na individuální potřebě sledování a hodnocení dítěte můžeme tedy volit pro jednotlivé děti **různou podobu** záznamového archu, od těch nejpodrobnějších, až po velmi stručné verze.

Z praktických důvodů se může jevit jako výhodnější pracovat v rámci třídy podobným způsobem a volit pro děti záznamový arch stejný a nebo alespoň podobný. Abychom se vyhnuli formalismu, můžeme se stejným archem pracovat u jednotlivých dětí různým způsobem, podle toho, co považujeme za potřebné. Můžeme odlišovat jak **v obsahu**, tak také **v intervalech**. Např. tam, kde je nutné soustředěnější sledování dítěte, budeme kontrolu a následný samotný zápis provádět častěji, např. třikrát do roka, u jiného dítěte v důsledku jeho bezproblémového prospívání postačí zápis méně často, třeba jen jednou za rok. Pokud zvolíme pro všechny děti stručnější verzi záznamu, můžeme jej u dětí, kde nám nepostačuje, v potřebných směrech doplňovat (např. využít některý z doplňkových záznamových archů). Pokud volíme podrobnější záznamový arch, jistě není nutné u všech dětí sledovat stejnou měrou všechny oblasti (položky). U jednotlivých dětí můžeme postupovat různě, podle toho, co považujeme u dítěte za důležité. Některé dovednosti můžeme sledovat jen zběžně a více se naopak soustředit na ty, které mu dělají problémy (a které je tedy třeba s dítětem častěji a soustředěněji cvičit), popř. na takové, v nichž se projevuje zvláštní talent či nadání.

Pro vhodnou volbu záznamového archu je důležité si uvědomit, že nám poskytuje nejen přehled o dítěti a jeho postupu ve vzdělávání, ale slouží do určité míry také jako **pozorovací schéma**, jako impuls k tomu, nač se zaměříme, co budeme u dítěte (dětí) sledovat a tedy zároveň, co budeme u dítěte (dětí) rozvíjet. Volba, resp. tvorba záznamového archu může pochopitelně souviset také s cíli našeho školního vzdělávacího programu. Obsah záznamových archů může vypovídat o **zaměření či profilaci školy**. Pokud si např. v ŠVP stanovíme, že jedním z našich cílů je rozvinout maximálně jazykové a řečové dovednosti dítěte, zřejmě se na tuto oblast více zaměříme nejen v pedagogické, ale také v diagnostické práci, budeme jazykové a řečové akcentovat ve vzdělávací nabídce, budeme rozvoj příslušných dovedností soustředěněji sledovat a vést o nich podrobnější záznamy. Obdobně tomu může být, pokud bude ŠVP zaměřen výtvarně, sportovně, k seznamování dětí se základy cizího jazyka apod.

Z nabídky záznamových archů může pedagog vybírat a požit je jako hotové nástroje, jednotlivé verze si také různě upravovat, popř. různé druhy vzájemně kombinovat. Ze složitějšího schématu (záznamu) lze něco vypustit (a tedy něco nebudeme sledovat a vyplňovat) či naopak k stručnější verzi něco přidáme (něco ve sledování doplníme a do záznamu přepíšeme), pozměníme doporučené intervaly záznamů, můžeme si upravit i grafickou podobu, můžeme dopracovat či vylepšit archy, se kterými jsme zvyklí pracovat a které se nám osvědčily. Pedagog si z těchto podkladů může vytvořit také záznamové archy vlastní, které mu lépe vyhoví.

IV. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ SLEDOVÁNÍ A HODNOCENÍ, PODMÍNKY A ZÁSADY JEJICH VYUŽITÍ

Sledování a hodnocení je proces, který každý pedagog provádí ustavičně. Pozoruje dítě v různých situacích, všímá si jeho řeči, činnosti, způsobu myšlení i vlastností a postojů, které projevuje. Rozebírá výsledky dětských činností a vzájemně je porovnává. Ke svému pozorování přidává i to, co ví o jeho rodině a prostředí, kde vyrůstá, o jeho zdravotním stavu apod. Ze všech těchto dílčích úkonů postupně skládá a vyjasňuje více či méně přesný obraz každého dítěte a pochopitelně i obraz o celé třídě. Ten by měl být pro pedagoga především východiskem pro volbu nejvhodnějších metod i vzdělávacího obsahu a do jisté míry i zrcadlem k nahlédnutí na vlastní práci. Právě proto, že diagnostické a evaluační aktivity poskytují konkrétní zpětnou vazbu nezbytnou pro smysluplnou pedagogickou práci, by měly být pro pedagoga v mateřské škole samozřejmostí.

Hlavním smyslem a cílem pedagogického hodnocení tedy není jen zachycovat a popisovat rozvojový stav dítěte, popř. vyhodnocovat či registrovat jeho určité individuální rozvojové problémy či odlišnosti. Poznat dokonaleji osobnost dítěte a zhodnotit spolehlivěji jeho rozvojové i vzdělávací pokroky by nemělo smyslu, pokud by zůstalo jen u tohoto zjišťování. Důležitějším krokem je dle tohoto zjištění **určit aktuální vzdělávací potřeby dítěte** a podle těchto potřeb pak **plánovat pedagogickou práci s ním**. Znamená to, že volíme co **nejvhodnější metody a postupy, vytváříme odpovídající vzdělávací nabídku a měníme prostředí** dítěte tak, **abychom vyvolali žádoucí výchovné a vzdělávací efekty**. Protože pedagog v mateřské škole pracuje s celou skupinou dětí, popř. s celou třídou, platí to také z hlediska celé třídy. Znamená to, že pedagog promítne to, co zjistí o jednotlivých dětech, **do přípravy svého třídního vzdělávacího programu**: plánuje pedagogickou práci s dětmi, hledá co nejvhodnější metody a postupy, vytváří odpovídající vzdělávací nabídku a mění prostředí dětí tak, abych vyvolal žádoucí výchovné a vzdělávací efekty. Nepostupuje však tak, že by svá zjištění průměroval a vytvářel jednotnou vzdělávací nabídku. **Zachycené rozdíly mezi dětmi jej vedou k tomu, aby si uvědomil širí spektra celé třídy a vytvářel různou a pestrou vzdělávací nabídku.**

Aby pedagogické hodnocení bylo skutečně smysluplné a užitečné, je třeba zachovávat ještě některé další podmínky – **výsledky sledování a hodnocení správně a citlivě interpretovat a dodržovat pravidla profesionální etiky.**

Pokusíme se závěrem připomenout a zformulovat několik zásad či pravidel, jimiž by se měl pedagog **ve své práci s vývojovými řadami dovedností, popř. se záznamovými archy, řídit:**

- účelem hodnocení a vedení záznamů v mateřské škole je sledovat a **hodnotit individuální vzdělávací pokroky**, kterých děti v důsledku vzdělávání dosahují (nezařazujeme dítě do určité kategorie, nehodnotíme jeho výkon podle určitých norem, neporovnáváme děti a jejich výkony navzájem); směrodatný je směr rozvoje, individuální postup, vzdělávací pokrok, a tedy pohyb po určitém pomyslném žebříčku, nikoli dosažení nejvyšší kategorie blížící se obecně uznávané normě
- **nejvyšší úroveň dovedností** ve vývojových řadách, podle které dítě hodnotíme, je formulována pro dítě, které ukončuje předškolní etapu svého rozvoje a vzdělávání **platí tedy pro děti nejstarší a nejvyspělejší**; tyto výstupy jsou **orientační**, což znamená, že jednotlivé děti jich nedosahují ve stejné míře (některé děti dosáhnou popisované úrovně nebo ji i překročí, jiné některých výstupů nedosáhnou), ani ve stejném věku (někdo dříve, jiný později)
- **každé dítě se rozvíjí svým tempem**, některé postupuje pravidelně a vyrovnaně, jiné ve skocích; je proto zcela přirozené, že dítě, které budeme podle těchto řad hodnotit, se může jevit v některých dovednostech výjimečně

rozvinuté, zatímco v jiných může mít problémy; proto by v hodnocení dítěte měl pedagog **postupovat vždy trpělivě, uvážlivě, maximálně objektivně a odpovědně**; dříve než vysloví jakékoli svoje závěry, měl by si je dostatečně ověřit s plným vědomím, že předčasným a nepřesným hodnotícím úsudkem by mohl ovlivnit postoj ostatních k dítěti, popř. neuváženým varovným upozorněním by mohl u rodičů vyvolat buď stres a obavy z dalšího vývoje, nebo naopak rezignaci na vlastní aktivní působení a spolupráci

- pokud u dítěte pedagog zjistí tzv. dílčí selhávání, není to třeba v žádném případě považovat za problém (navíc ho většinou lze snadno napravit tím, že nabídneme dítěti vhodné podněty a činnosti, které mu v potřebném směru pomohou); diagnostikuje-li pedagog u dítěte vážnější konkrétní problém, měl by **cestu k nápravě hledat s rozvahou**, nejprve v přirozených doplňujících činnostech, kterými obohatí individuální vzdělávací nabídku, teprve druhým krokem je **soustředěná pedagogická intervence**, kterou konzultujeme s rodiči a na níž s nimi také spolupracujeme; v případě, že ani toto nepomůže, a nebo přesahuje-li problém pedagogickou odbornost, je třeba doporučit rodičům dítěte **péči dalších odborníků**
- inventáře osobnostních charakteristik dokreslují **osobnostní nastavení** každého dítěte, a proto je třeba v zájmu objektivnějšího a spolehlivějšího hodnocení s nimi pracovat (např. pokud si dítě hraje samo, může to být tím, že je založeno spíše introvertně a paralelní hra mu proto více vyhovuje; neznamena to tedy vždy, že dítě je na vývojově nižší úrovni); využití inventářů osobnostních charakteristik může pedagogovi pomoci **nalézt ke každému dítěti tu správnou cestu**, upozornit, jakým způsobem je třeba s dítětem komunikovat, jak k němu přistupovat a jaké metody a postupy volit (to např. znamená, že introvertně zaměřenému dítěti nebude nabízet jen aktivity kooperativní, ale vytváříme mu dostatečné možnosti, aby si mohlo hrát také samo)
- vývojové řady a inventáře by neměly být vnímány jen jako nástroj, jak odhalit určité rezervy či nedostatky u dětí, a tedy především to, co dítě neumí či nezvládá; pedagog by měl s jejich pomocí hledat naopak to, **v čem je dítě úspěšné**, co je baví a co se mu daří, a na tom by měl stavět své vzdělávací úsilí směrem k dítěti
- s pomocí vývojových řad a inventářů může pedagog odhalovat a registrovat u dětí také **výjimečné projevy či výkony** a objevovat tak děti, které snesou další zátěž a větší nároky (např. děti s urychleným vývojem nebo s určitým nadáním, které mají specifické vzdělávací potřeby); může pak na základě tohoto zjištění **volit vhodné edukační strategie** a zajistit tak patřičný rozvoj těchto dětí (např. dítěti, které jeví zájem např. o výtvarné činnosti, umožní pedagog v rámci možností tyto aktivity přiměřeně uplatňovat a rozvíjet, popř. s rodiči projedná možnost podporovat tento mimořádný zájem dítěte i mimo mateřskou školu)
- hodnocení jednotlivých dětí pomáhá pedagogovi k tomu, aby si utvořil **přesnější a spolehlivější obraz o celé třídě dětí**; v žádném případě však nejde o to, aby pedagog srovnával děti a jejich výkony, ale o to, **aby zachyceným rozdílem přizpůsobil vzdělávací nabídku**, uvědomí-li si pedagog, jak pestrá je skladba dětí, které vzdělává, snadno pochopí, že nelze vytvářet jednotnou vzdělávací nabídku danou jakýmsi třídním průměrem, a tedy pro všechny děti stejně náročnou (protože tyto aktivity by byly pro některé děti příliš zatěžující, pro jiné naopak málo náročné); to platí nejen ve třídách věkově heterogenních, ale i ve třídách, v nichž jsou zařazeny děti přibližně stejného věku
- v rámci celé třídy si také pedagog může **lépe povšimnout dětí, u kterých nedochází k dostatečnému rozvoji** a provést tak vhodná opatření (poskytnutá intervence není v tomto případě na úkor individualizace, ale naopak)
- **pedagogové**, kteří pracují se stejnou třídou dětí, by měly při evaluačních a diagnostických činnostech **velmi úzce spolupracovat**, získané informace si vzájemně předávat, společně konzultovat, diskutovat a dojednávat návrhy na další postup či pedagogická opatření; stejně tak by měli spolupracovat při tvorbě

vzdělávací nabídky, při plánování konkrétních aktivit i při volbě vzdělávacích strategií i při vedení pedagogické dokumentace o rozvoji a vzdělávání dětí

- protože písemné záznamy o rozvoji dítěte (záznamové archy, zápisové listy, individuální mapy), obsahují celou řadu citlivých osobních údajů, bezpodmínečně je nutno ctít a dodržovat **pravidla profesionální etiky**; pedagog si musí být vědom toho, že hodnocení je záležitost velice citlivá a že pracuje s celou řadou **informací důvěrné povahy**, které se týkají pouze jeho, dítěte a rodičů, za všech okolností je třeba zachovávat patřičnou mlčenlivost, respektovat soukromí dítěte a rodičů, jednat taktně a citlivě; všichni pedagogové (ředitelka školy i učitelky) musí zajistit, aby jakékoli osobní poznámky o dítěti byly přístupné pouze pedagogům školy; je nezbytné vytvořit a přijmout taková opatření, která **zajistí ochranu údajů proti zneužití**; ani v případě kontaktů či spolupráce pedagoga s pracovníky pedagogicko psychologické poradny, s lékařem či dalšími odborníky, ani v rámci spolupráce se základní školou, kam dítě přechází, nelze záznamy předávat; pedagog může v zájmu dítěte využít v nich uváděných skutečností (např. pokud na základě souhlasu či přání rodičů komunikuje s odborným pracovištěm, může dle záznamů podat či napsat zprávu), ale **záznamy nesmí být předávány mimo mateřskou školu**
- **v rámci školy písemné záznamy být předávány naopak mohou a je třeba to považovat za výhodné** (záleží však na dohodě konkrétní mateřské školy, resp. jejich pedagogů); důvodem je to, že z hlediska prospěchu dítěte a jeho optimálního pedagogického vedení se jeví jako nejučelnější, **aby po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy jej vedla jedna dvojice učitelek**, neboť dítě dokonaleji poznají a v delším časovém intervalu lze lépe zachytit a sledovat, popř. také podpořit, rozvojové a vzdělávací pokroky dítěte (problém, zda dokumentaci předávat či nikoli, odpadá)
- vedení záznamů z pedagogického hodnocení má také **významnou prognostickou hodnotu**, neboť záznamy mohou být, zejména jedná-li se o sledování a hodnocení dlouhodobé, jedinečným prostředkem k relativně spolehlivému stanovení prognózy dalšího rozvoje a vzdělávání dítěte; v nich zachycenými údaji pak pedagog může argumentovat a směle o ně opřít svá odborná pedagogická rozhodnutí či doporučení.
- všechny uvedené zásady platí nejen pro práci s tištěnými záznamovými archy, ale stejnou měrou také **pro elektronickou verzi pedagogické dokumentace** nabídnutou v příloze; přesto, že tato forma nabízí možnost vytvořit si snadno přehled o celé třídě dětí, opět platí, že srovnávat děti a jejich výkony, popř. nechávat nahlížet kohokoli do vzniklé třídní databáze, lze interpretovat jako porušení pedagogických zásad i profesionální etiky (lze samozřejmě ukázat rodičům, jak se v mateřské škole pracuje, ale pouze s údaji o jejich dítěti).

Závěrem

Můžeme s potěšením konstatovat, že řada aktivit a postupů popisovaných v metodice je dnes považována za samozřejmost a že nachází v mnoha mateřských školách své uplatnění. Bohužel však nezřídka převažuje podvědomá snaha zařadit dítě na jakýsi stupeň pomyslného žebříčku, vymezit mu určitou kategorii, která se blíží uznávané normě, popř. registrovat určité individuální rozvojové problémy či odlišnosti dítěte a vést o tomto zjištění záznam. Často se končí právě u vytvoření těchto záznamů, s výsledky sledování a hodnocení získanými prostřednictvím těchto záznamů se dále příliš nepracuje, ve vzdělávacím procesu jsou tyto cenné poznatky využívány jen málo. Hlavní smysl pedagogického hodnocení ke škodě věci se tak z velké části vytrácí. A právě to by se mělo změnit.

Doufejme, že metodika této změně napomůže, že ukáže pedagogům správnou cestu, že jim v jejich snažení napomůže. Pomoc je zřejmě zapotřebí, protože naučit se soustavně provádět a využívat evaluační aktivity v pedagogické činnosti není vůbec jednoduché. Navíc tento postup značně komplikují počty dětí ve třídách. Vnímejme však naznačený způsob práce jako stav, k němuž máme směřovat, ale který můžeme v současné praxi naplňovat jen zčásti.

Další literatura k tématu

Diagnostika předškoláka / Jiřina Klenková, Helena Kolbábková, Brno, 2003, 125 s. ISBN 80-239-0082-X (metodická příručka – vývoj řeči)

Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole / Hana Žáčková, Drahomíra Jucovičová, 1. vyd., Praha: D & H, 1998, 32 s. (školní zralost)

Čáry, klikyháky, paňáci a auta / Jaromír Uždil, 5., přeprac. a dopl. vyd., Praha: Portál, 2002, 122 s. ISBN 80-7178-599-7 (příručka, dětský výtvarný projev, psychologie)

Dobry start do školy / Jean Anderson, Susan Fischgrund, Mary Lobascher, 2. vyd., Praha: Portál, 1994, 115 s. ISBN 80-85282-92-5 (pohybové dovednosti, řeč, jazyk, společenské chování)

Grafomotorika pro děti předškolního věku / kolektiv autorů, Praha: PORTÁL, rok vydání: 2001, 166 s., ISBN 80-7178-816-3

Jak pomáhat dětem při vstupu do školy / Naděžda Verecká, Praha: Lidové noviny, 2002, 160 s. ISBN 80-7106-474-2 (metodická příručka – školní zralost)

Je vaše dítě připraveno do první třídy? / Jaroslava Budíková, Patricie Krušinová, Pavla Kuncová, vyd. 1., Brno: Computer Press, 2004, 157 s. ISBN 80-7226-637-3 (příručka předškolní a domácí přípravy)

Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program / Olga Zelinková, Praha, Portál: 2001, 206 s. ISBN 80-7178-544-X (Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci...)

Přehled vývoje dítěte /K. E. Allen, L. R. Marotz, Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-614-4

Psychologie pro učitelky mateřské školy / Václav Mertin, Ilona Gillernová (eds.), Vyd. 1., Praha: Portál, 2003, 230 s. (výchova, psychologie) ISBN 80-7178-799-X

Psychologie problémového dítěte předškolního věku / Marie Vágnerová, vyd. 1., Liberec: Technická univerzita, 2000, 100 s. ISBN 80-7178-799-X (učebnice VŠ)

Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let / Anne Bacáš, Praha: Portál, 2004, 176 s. ISBN 80-7178-862-7

Psychologická diagnostika pro učitele / Dobromila Trpišovská, Vyd. 1., Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1997, 89 s.

Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem / Anna Kucharská, Daniela Švancarová, 1. vyd, Praha: Scientia, 2004. 89 s. (Poradenství pro rodiče)