

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné výchovy

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Diplomová práce

(magisterská)

Autor: Bc. Veronika Chvojková, Aplikovaná tělesná výchova

Vedoucí práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

Olomouc 2020

## **Bibliografická identifikace**

**Jméno a příjmení autora:** Veronika Chvojková  
**Název diplomové práce:** Pedagogická diagnostika v mateřské škole  
**Pracoviště:** Katedra aplikovaných pohybových aktivit  
**Vedoucí diplomové práce:** Mgr. Julie Wittmannová, Ph. D.  
**Rok obhajoby diplomové práce:** 2020

### **Abstrakt:**

Diplomová práce se zabývá problematikou pedagogické diagnostiky v konkrétní mateřské škole Královehradeckého kraje. Cílem práce je popsat a zhodnotit motorický vývoj dítěte dle pedagogické diagnostiky v kontextu standartního psychomotorického vývoje. Dílčím cílem práce je kriticky zhodnotit vybranou Metodiku diagnostiky a určit, které dovednosti z vybrané Metodiky jsou zaměřeny na motorický vývoj, a dále zjistit, zda se děti v některých oblastech vývoje liší. Teoretická část práce se zabývá problematikou pedagogické diagnostiky vztahující se k předškolnímu vzdělávání, charakteristikou motorického vývoje předškolního dítěte, školní zralostí a odkladem školní docházky. V praktické části jsou prostřednictvím metody analýzy dokumentů zjišťovány a vyhodnocovány výsledky pedagogické diagnostiky 13 záznamových archů získaných v konkrétní mateřské škole. Vývoj motorických dovedností dívek i chlapců se v průběhu diagnostikování v některých obdobích mírně lišil, ale při poslední diagnostice všechny děti dosáhly nejvyšší úrovně hodnocení. Jednalo se o nepatrné rozdíly v základních pohybových dovednostech mezi pohlavím, ale převažovaly spíše individuální rozdíly. Pozitivum zvolené Metodiky je, že vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jako nedostatek vidím propojení Metodiky s některými záznamovými archy nebo ve stručném a nedostačujícím popisu kritérií při dosahování úrovně. Z vybrané Metodiky se motorickým vývojem zabývají tyto dovednosti: pohybová koordinace a pohybové dovednosti, koordinace ruky a oka, sebeobslužné dovednosti, držení tužky, orientace v tělním schématu, grafické dovednosti.

**Klíčová slova:** předškolní věk, děti, mateřská škola, předškolní vzdělávání, pedagogická diagnostika, školní zralost

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

## **Bibliographical identification**

<b>Author's first name and surname:</b>	Veronika Chvojková
<b>Title of the master thesis:</b>	Pedagogical diagnostics in kindergarten
<b>Department:</b>	Department of Applied Physical Activities
<b>Supervisor:</b>	Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.
<b>The year of presentation:</b>	2020

## **Abstract:**

The thesis deals with the issue of pedagogical diagnostics in a specific kindergarten in the Hradec Králové region. The aim of the work is to describe and evaluate the motor development of child according to pedagogical diagnostics in the context of standard psychomotor development. The partial goal of the thesis is to critically evaluate the selected methodology of diagnostics and to determine which skills from the selected methodology are focused on motor skills, and to find out whether children differ in some areas of development. The purpose of the theoretical part is to present the issue of pedagogical diagnostics related to preschool education, the characteristics of motor skills of a preschool child, school maturity and postponement of school attendance. In the practical part, the results of pedagogical diagnostics of 13 record sheets obtained in a specific kindergarten are determined and evaluated by the method of document analysis. The development of motor skills of girls and boys differed slightly in some periods during the diagnosis, but at the last diagnosis all children reached the highest level of evaluation. There were slight gender differences in basic motor skills, but individual differences prevailed. The positive of the chosen methodology is that it is based on the Framework Educational Program for Preschool Education. I find as a shortcoming the connection of the methodology with some record sheets or in a brief and insufficient criteria definition for achieving the levels. From the selected methodology, the following skills deal with motor development: motor coordination and movement skills, hand-eye coordination, self-service skills, pencil holding, orientation in the body diagram, graphic skills.

**Key words:** preschool age, children, kindergarten, preschool education, pedagogical diagnostics, school maturity

I agree the thesis to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Julie Wittmannové, Ph.D., uvedla všechny literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne

.....

Děkuji paní Mgr. Julii Wittmannové, Ph.D. za pomoc, hodnotné rady a odborné vedení mé diplomové práce při jejím zpracování. Dále děkuji Mgr. Tomáši Vyhlídalovi za konzultaci a poskytnuté cenné rady.

## Obsah

ÚVOD.....	7
1 PŘEHLED POZNATKŮ .....	8
1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku v oblasti motorického vývoje .....	8
1.1.1 Biologický vývoj .....	8
1.1.2 Motorika .....	10
1.1.3 Pohybové činnosti v mateřské škole .....	12
1.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	16
1.3.1 Dítě a jeho tělo .....	18
1.4 Diagnostika v mateřské škole (druhy, předmět, oblasti, metody) .....	19
1.4.1 Pedagogická diagnostika .....	19
1.4.2 Druhy diagnostiky.....	20
1.4.3 Proces diagnostikování.....	22
1.4.4 Oblasti diagnostikování .....	23
1.4.5 Metody pedagogické diagnostiky.....	24
1.5 Pedagogické hodnocení v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.....	29
1.6 Školní zralost.....	35
1.6.1 Znaky školní zralosti.....	35
1.7 Odklad školní docházky .....	38
2 CÍL PRÁCE.....	39
3 METODIKA .....	40
3.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	40
3.2 Popis metodiky .....	40
3.3 Popis a charakteristika záznamového archu .....	41
3.4 Statistické zpracování.....	41
4 VÝSLEDKY .....	42
4.1 Výzkumná otázka 1.....	42
4.2 Výzkumná otázka 2.....	44
4.3 Výzkumná otázka 3.....	49
4.4 Hodnocení zvolené Metodiky diagnostiky .....	53
5 DISKUZE .....	55
6 ZÁVĚR.....	58
7 SOUHRN .....	60
8 SUMMARY.....	61
9 REFERENČNÍ SEZNAM .....	62
10 PŘÍLOHY .....	65

## ÚVOD

Jedna z nejvýznamnějších změn pro dítě v předškolním věku je začátek základní školní docházky. Dochází ke změnám sociální role, v režimu dne a na dítě jsou kladeny větší nároky. Tyto změny jsou vymezeny několika kritérii. Jednak věkem a jednak odpovídající vývojovou úroveň dítěte. Za použití vhodných diagnostických metod mohou učitelky v mateřské škole vhodnými činnostmi ovlivňovat vývojovou úroveň dítěte. Někdy je bohužel portfolio dítěte vnímáno jako zmeř papírů, které je pouze potřeba za čas vyplnit, ale pak zase vložit zpět do skříně, aniž by se jim věnovala pozornost, či se s nimi nějak systematicky pracovalo. Přitom pedagogická diagnostika dětí je důležitá pro všechny, kdo s nimi pracují. Díky ní mohou pedagogové volit vhodné výchovně vzdělávací postupy.

Jako začínající učitelka v mateřské škole jsem se o problematice pedagogické diagnostiky snažila dozvědět více. Z předchozích zkušeností jsem věděla, že každá mateřská škola může využívat jinou diagnostiku. Dokonce si mohou učitelky samy vytvořit záznamové archy. V některých mateřských školách mají záznamové archy zkopírované z internetu, jen co se jim zrovna zalíbilo. Já jsem dělala review o technikách a metodikách, a našla jsem 6 nejčastějších. Z nich se mi nejvíce líbila metodika podložená rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV) Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV - Metodika pro individualizaci vzdělávání MŠ (dále Metodika).

Zjistila jsem, že v mateřské škole, kde jsem dělala osvětový program pÁPÁ hrátky, využívají tuto metodiku a jsou ochotni mi ji poskytnout. Původní záměr byl aktivně se podílet na sběru dat při červnové diagnostice, ale z důvodu situace pandemie COVID-19, a tím způsobeného uzavření mateřských škol, jsem pracovala pouze s vyplněnými anonymními záznamovými archy.

Celá diagnostická činnost vrcholí školní zralostí a následným vstupem do školy. Správně vedená a vhodně zvolená diagnostika ovlivňuje plán činností učitelky, vývoj dítěte během celé doby v mateřské škole a další pokračování na základní škole v roli školáka.

Vyvstává nám tu několik otázek. Jaké dovednosti se z vybrané Metodiky zaměřují motorickým vývojem, jaký rozdíl ve výsledcích budou mezi chlapci a dívky, jestli v nějakém věkovém období bude extrémní spurt nebo pokles ve sledovaných dovednostech? Odpovědi na tyto otázky se pokusíme najít prostřednictvím výzkumného šetření.

# 1 PŘEHLED POZNATKŮ

## 1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku v oblasti motorického vývoje

*„Pokud chcete, aby vaše děti byly inteligentní, čtěte jim pohádky. Pokud chcete, aby byly ještě inteligentnější, čtěte jim více pohádek.“*

*Albert Einstein*

Jestliže se rozhodneme pracovat s dětmi, je nutné mít znalosti o tom, co je pro dítě v určitém období charakteristické a jaká jsou jeho věková i individuální specifika. Opíráme se především o vývoj, který propojuje složku somatickou, funkční, sociální, a psychickou (Ayres, & Robbins, 2005). Nejzásadnější změnou v tomto období je nástup do předškolního zařízení. Jedná se o částečné odloučení od rodiny, změnu prostředí a postupné zařazování do společnosti. Důraz je kladen především na adaptaci v předškolním zařízení, neboť zde dítě získává zkušenosti, které se liší od rodinného prostředí (Svobodová, 1997).

### 1.1.1 Biologický vývoj

Biologický vývoj zahrnuje tělesný vývoj a veškeré změny s ním spojené, nevyjímaje sociálních faktorů. Je také rychlejší než vývoj psychický. Předškolní období trvá od tří přibližně do šesti let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především věkem sociálním (Vágnerová, 2000).

Lisá a Kňourková (1986) charakterizují období předškolního věku rozvojem pohybové aktivity a intenzivního smyslového a citového vnímání. Je zde velmi důležitý rozvoj činnosti mozku, kde dochází ke zpracovávání vjemů, získaných během předchozích let. Dále pozorujeme růst dítěte do délky a zvětšování hmotnosti, pokračují změny poměru horní a dolní poloviny těla, kdy se do teď horní polovina těla opožďovala. Oproti začátku období, kdy je pro dítě ještě typická batolecí postava, trup dítěte ztrácí svou kulovitost a dokáže zatáhnout břicho (Dvořáková, 2000).

Zrání lze pozorovat také na pokračující osifikaci kostry. Bednářová a Šmardová (2006) toto tvrzení doplňují sdělením, kde tvrdí, že kvůli nepřetržitému růstu dítěte může docházet k ortopedickým poruchám a kosterním onemocněním, jelikož kosti ještě nejsou dostatečně pevné. Proto se nedoporučuje přetěžování zápěstí například při posilování



ve vzporu, lezení po tvrdé podložce, kde hrozí nárazy kolen. Taktéž není vhodné zařazovat seskoky do hloubky na tvrdou podložku.

Před nástupem do školy by měl být mléčný chrup kompletní. A právě vypadávání mléčných zubů se někdy považuje za další poznávací znak zralosti. Je potřeba zaměřit se mimo jiné na rozvoj rovnováhy, rytmičnosti a další obratnostní schopnosti, neboť v tomto období dozrává mozek a zvyšuje se kvalita řízení pohybu (Dvořáková, 2000).

Postupně dochází k osvojení si i náročnějších pohybů, kde je nutnost soustředěnosti, pozornosti, vysoký stupeň koordinace rozličných drobnějších pohybů jednotlivých svalů a svalových skupin (Bednářová & Šmardová, 2006). Za významné se považují i tělesné individuální rozdíly. Dle Říčana (2004) se děti vzhledově silnější a větší můžou daleko lépe začlenit do kolektivu. Oproti tomu menší a ostýchavější děti se zapojují obtížněji. Začíná zde uvědomělost ke své pohlavní roli, její neměnnost, přejímání chování a způsob myšlení.

Obecně lze toto období nazývat obdobím první vytáhlosti. Dítě je štíhlé, vytáhlé (růst dolních i horních končetin), a objevují se již určité pohlavní rozdíly (Lisá & Kňourková, 1986).

„O průběhu změn proporcionality se můžeme přesvědčit zjištěním filipínské míry. Filipínská míra se zkouší tak, že dítě ohne pravou paži přes temeno hlavy a zjišťuje se, zda se prsty dotkne levého boltce. Pětileté dítě to nedokáže a výsledek filipínské míry je negativní. V šesti letech je zpravidla již výsledek pozitivní, protože po proměně postavy, k níž došlo mezi pátým a šestým rokem, jsou končetiny delší. Prostřední prst se proto dotkne horního okraje boltce” (Machová, 2016, p. 210).

Dále dochází ke zlepšování funkčnosti vnitřních orgánů, především systému srdečně cévního a systému dýchacího. Je to důsledek růstu tělesné hmotnosti a růst samotných orgánů. Srdce dítěte se v průběhu předškolního vývoje až zčtyřnásobí. Tak se pomalu zvětšuje jeho výkon a postupně klesá počet tepů za minutu. Obdobně jsou na tom plíce, kde se snižuje počet dechů za minutu (Kuric, 2001). Celkově ale systémy při zatížení pracují neekonomicky. Oproti tomu, i když se při zátěži ihned zvyšuje frekvence tepu i dechu, nemusí to znamenat přetížení. Srdeční frekvence se při spontánní aktivitě pohybuje dlouhodobě nad 150 tepů za minutu. To znamená, že děti dobře zvládají dlouhodobější aktivitu relativně vysoké intenzity. Je zde ovšem nutná motivace. Vyvíjí se mozková tkáň, kde se do šesti let hmotnost mozkové tkáně zdvojnásobí a pak se růst téměř zastavuje (Bertoti, 2004).

MacDonald (1996) uvádí, že se jedná o období největšího vývoje dítěte. Jsou zde velké nároky na zvládnání správného držení těla. V tomto období je důležité dbát na vhodné pohybové aktivity a správné pohybové návyky, které podporují posílení zad a stěny břišní a snaží se zabránit nevyváženému jednostrannému zatěžování. Jejich ochabování, nevhodně zvolené pohybové činnosti, či nedůslednost při dodržování správných pohybových návyků, může být jednou z příčin odchylek v držení páteře v pozdějším věku. V pohybovém režimu dítěte dochází k výraznému vývoji v rychlosti reakce a rychlosti v dané činnosti, zkvalitňují se obratnostní vytrvalostní a dynamicko-silové předpoklady (Špaňhelová, 2004).

Dle paní MUDr. Cinglové (2002) asi 80 % dětí odpovídá biologickým věkem věku kalendářnímu. Zbýlých 20 % jsou děti buď opožděné, nebo naopak předčasně vyspělé. Biologicky mladší děti jsou psychicky méně odolné a více náchylnější k přetížení. Je zde však tolerance, kdy se biologický věk od kalendářního věku může lišit až o 2,7 roku. To znamená, že děti stejně staré dle kalendářního věku mohou být jinak vyspělé dle věku biologického.

### 1.1.2 Motorika

Pojem motorika představuje celkovou pohybovou schopnost člověka. Do této oblasti řadí Bednářová a Šmardová (2007) hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku, ale také motoriku mluvidel a očních pohybů. Pokud shledáme u dítěte v motorickém vývoji nějakou vadu nebo problém, může se tato vada prohloubit dalších etapách vývoje. Pohyby a možnost zacházení s předměty umožní dítěti mimo jiné postupně se osamostatnit. Rychlý vývoj můžeme vidět u rovnováhy, ale zdokonaluje se také koordinace a obratnost.

Hrubá motorika je označení pro zapojení více svalových skupin, díky kterým můžeme provádět pohybovou aktivitu. Obsahuje motoriku horních i dolních končetin a pohyb celého těla. Snažíme se ji rozvíjet převážně v pohyblivosti a přesnosti pohybů k zlepšování a jistotě při základní lokomoci. Dítě by ke konci předškolního období mělo zvládat chytání a házení míče, chůzi rovně, nebo složitější dovednost jako je kotrmelec. Dále může zvládat základy některých sportů, jako je jízda na kole, lyžích či bruslích. K zjištění úrovně hrubé motoriky se zaměříme hlavně na pohyb, celkovou koordinaci a udržení stability u dětí. To zjišťujeme pohledem při každodenních aktivitách dítěte. Například u různých her, pobytu venku a na zahradě – různé skoky, chůze, běh atd. (Bednářová & Šmardová, 2015).

U jemné motoriky zapojujeme malé svaly. Procvičování je orientováno na rozvíjení jemných pohybů, které umožňují lepší koordinaci prstů, rukou, očí. Pohyby se zdokonalují, regulují a umožní tak dělat pohyby s větší precizností, snadněji a uvolněněji (Doyon-Richard, 2003). Dítě zvládá vystříhávání obrázků, modeluje, kreslí i štětcem, skládá puzzle, může vykonávat drobné pracovní činnosti (zalít květiny, utřít prach, přinést talíř...), dovede si zavázat tkaničky a navléká korálky na nit (Čepičková & Wedlichová, 2005).

Pohybová kombinace (hrubá a jemná motorika) vytváří ke konci předškolního období podstatný rozdíl v motorických schopnostech. Činnosti dítěte jsou opakované, a tím se stále zdokonalují. Jedná se o napodobování pouze globální, dítě pohyb nerozděluje na jednotlivé fáze. Proto by předvedené pohyby měly být co nejpřesnější (Kloudová, 2013).

Motorika je souhrn pohybových dovedností. Pro jejich rozvoj slouží hry. Dítě v tomto období má většinou plno energie a velké nadšení pro různé pohybové aktivity a hry. Hra je vnímána jako nejpřirozenější projev aktivity dítěte a díky ní můžeme vidět, jak dítě nahlíží na okolní svět (Allen & Marotz, 2002). Pomáhá k porozumění a pochopení světa. Vyplyvá z aktuální potřeby dítěte a odráží stupeň fyzického a psychického rozvoje. V předškolním věku slouží jednak jako metoda, tak i prostředek při výchově. Máme mnoho dělení, jedno z nich je na hru spontánní, řízenou a didaktickou. Spontánní hra je charakteristická svou dobrovolností a vlastním tempem. Dítě si samo volí námět, záměr, hračky a herní partnery (Opravilová, 1998). Řízená pohybová hra neboli hra organizovaná, je zadávána učitelkou. Je cílená, záměrná, výchovně zaměřená a organizovaná činnost. Snahou je rozvíjet a zdokonalovat pohybové dovednosti a možnost jejich osvojení. Didaktická hra má zásadní přínos ve vzdělání dítěte. Záměrem je, aby se během hry naplnily určité vzdělávací cíle. Tu může vést buď přímo – vše řízené, nebo nepřímo, kdy připraví podmínky pro hru, didaktické pomůcky a materiál, ale celková aktivita je v režii dětí (Kotátková, 2005).

Motorika je ovlivněna prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, výchovou, nemocí, výživou. Mimo to ji také ovlivňuje mateřská škola. Právě v období předškolního věku dítěte je motorika velmi úzce spojována s potřebou pohybu (Kloudová, 2013). „*Mezi obecná doporučení patří, že dítě potřebuje každý den minimálně jednu hodinu pohybové aktivity pro svůj zdárný motorický vývoj, nejlépe rozložené v kratších úsecích do celého dne. Je vhodné postupně zabudovat správné držení těla do všech činností*“ (Zemánková & Vyskotová, 2010, p.11 ).

Kresba je dalším dobrým ukazatelem pokroků dítěte, zejména při srovnávání kresby lidské postavy tříletého, pětiletého a dítěte před nástupem do školy. U tříletého dítěte můžeme

očekávat kresbu takzvaného hlavonožce, kresba pětiletého by už měla obsahovat hlavu, trup a končetiny. Kresba postavy u předškolního dítěte by se měla zaobírat více na detaily (Kuric & Vašina, 1987).

Zajímavé je povídání s paní psycholožkou Olgou Zelinkovou (*Informatorium : Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD, 2019*), kde říká, že nedostatečný rozvoj motoriky, zrakového a sluchového vnímání, řeči a pravolevé či prostorové orientace je jedna z příčin obtíží v matematice a práci s čísly. Matematickou pregramotnost rozvíjíme již v mateřské škole před číselnými představami, konkrétně třeba třídění prvků dle kritéria, řazení předmětů dle velikosti, porovnání vyšší – nižší, větší – menší. Pokud se jedná přímo o předškoláky, jedna z činností je propojení počítání předmětů s ukazováním. Díky ukazování dítě zapojuje koordinaci pohyb oko ruka s určením počtu. Snahou je i poznávání množství globálně. Souvislost matematiky s řečí je založena na souvislosti s myšlením. Vše se vzájemně ovlivňuje. Nejde se tedy zaměřit jen na správnou výslovnost, ale také například mluvní pohotovost, což je rychlé vybavování slov. To lze trénovat opět zábavnou formou hry – třeba „bomba“. Dále je vhodné podporovat dítě v mluvení, a také v porozumění mluvené řeči. Ale nejen přes dětské hry dochází k dozrávání této oblasti. Usilovně se na něm podílí trávení volného času, kdy můžeme používat je – není, kolikrát, či je – není stejný například při počítání aut stejné barvy. Také prostorové vnímání a orientace v prostoru je podnětnější na procházce v přírodě a nenucení otázky nahore – dole, vpředu – vzadu a následně pravé a levé strany. Na otázku, co paní Zelinková vnímá jako základní problém současných předškoláků tvrdí, že „slyším stesky učitelek, na nesamostatnost dětí při oblékání či dodržování hygieny. Děti jsou zahlceny poznatky a činnostmi, které jim rodiče předkládají. Neumějí pracovat samostatně, samy si hrát, soustředěně pracovat, nespěchat V takových případech bych uvedla směrem k rodičům – méně je více“ (Těthalová, 2019, p. 8-9).

### 1.1.3 Pohybové činnosti v mateřské škole

V mateřské škole by měla být jakákoliv pohybová aktivita zařazena denně, hned z několika důvodů. Za prvé proto, že děti mají pohyb rády a sami jej vyhledávají. A za druhé proto, že věk dětí v mateřské škole je nejvhodnější pro utvoření návyku a je součástí zdravého životního stylu. Určitě se najdou i takové děti, které k pohybu a cvičení nemají takový vztah. I proto je důležité pohybové aktivity rozvíjet už v rodině, na které se dá následně navázat v mateřské škole. Jak už jsem zmiňovala v předchozí kapitole, hra se stává v předškolním věku

základním prostředkem učení a rozvoje dítěte. Na základě vlastních zkušeností jako učitelka v mateřské škole mohu potvrdit, že je pro dítě velice důležitá.

Na výběr je spousta pohybových aktivit, které můžeme v mateřské škole dětem nabídnout, a tím je namotivovat k pohybu. Pokud se dítě nadchne k pohybové hře, nevědomky protahuje a procvičuje celé tělo. Dále se učí jednat fair play, koncentrovat se, dodržovat pravidla, nebo také umět prohrávat. Je proto kladen velký důraz na motivaci. Dítě můžeme motivovat k pohybu podněcujícím prostředím, činnostmi svou či ho motivuje činnost jiného dítěte. Také k tomu může pomoci i využití široké škály pomůcek (lavičky, různé druhy a velikosti míčů, lana, tyče, netradiční pomůcky, stužky, aj.). Taktéž se využívá vhodných prostor, jako jsou venkovní dětská nebo sportovní hřiště různých typů, tělocvičny, bazény (Koťátková, 2008).

Rozvoj pohybových dovedností má za cíl zdravý rozvoj. K tomu slouží aktivity jako zdravotní cviky a posilování správného držení těla, základy gymnastických a atletických dovedností, plavání a sezónní sporty, hry a cvičení koordinační. V tomto období pohybové hry spojují dětskou skupinu za předpokladu, že u her nepřevažuje soutěžní charakter (Greger & Černý, 2007).

Další využívanou a doporučovanou formu pohybové aktivity je psychomotorika. Ta je zaměřena na prožitek z pohybu, vede k poznávání vlastního těla, okolního světa i k prožitkům z pohybových aktivit. Hlavním cílem je bezděčné prožívání radosti z pohybu, ze hry, a z pohybových aktivit. Významnou metodou v psychomotorice je hra, která se od běžných her odlišuje použitím netradičních pomůcek. Hlavní rozdíl je ale v tom, že neexistuje vítěz ani poražený (Blahutková, 2003).

Už podle názvu psychomotorika můžeme předpokládat spojení psyché, tedy duševních procesů, a motorických projevů. Náš postoj, naše chůze nebo výraz obličeje jsou závislé na aktuálním emočním rozpoložení. Můžeme poznat, zda je člověk unavený, v napětí, nebo naopak veselý člověk. Trávníková (2014, p. 83) ještě doplňuje, že „*vzájemné ovlivňování psychiky a motoriky je ještě zřetelnější u dětí. Má-li dítě radost, poskakuje, směje se. Je-li naopak smutné, hněvá se nebo se zlobí, můžeme i tyto pocity vyčíst z jeho motoriky, například svěřených ústních koutků, svěřených ramen, chůze apod.*”

K celkové pohyblivosti přispívá soubor pohybů, které si dítě musí osvojit. Ty musí být koordinované, harmonické a prováděné čistě. Když se dítě tyto pohyby naučí ovládat, bude samo sebe vidět pozitivně a bude své tělo používat odpovídajícím způsobem. Například chůze

po čáře, tak, aby dítě kladlo nohy přesně, zlepšuje rovnováhu. A tato dovednost vede k vyšší obratnosti při všech aktivitách, které vyžadují přemístění těla nebo udržení jisté pozice. Tento typ cvičení přispívá k lepšímu souladu mezi jednotlivými částmi těla dítěte a usnadňují navázání na sportovní a rekreační činnosti. Taktéž pomáhá k zamezení dostatečné nedůvěry v sebe samo (Hermová, 1994).

V mateřských školách se činnosti zaměřují na oblasti manipulační, konstruktivní a grafické, které mají za cíl zlepšit koordinaci hrubé a jemné motoriky, schopnost využívat jednotlivé předměty, materiály a pomůcky. Dále se zařazují hudební, rytmické a hudebně pohybové aktivity (Kořátková, 2008).

U dětí je pohyb přirozený, trvá přibližně čtyři až šest hodin denně a je hlavním činitelem pro růst. Nemělo by se zapomínat na každodenní možnost spontánního pohybu. To bývá buď při ranních nebo odpoledních hrách v herně, nebo pak nejčastěji při pobytu venku, kde je nutné vytvořit adekvátní podmínky (Kohoutek, Hendl, Véle, & Hirtz, 2005). Současně s vymezeným prostorem je potřeba seznámit děti s pravidly a důsledně dbát na jejich dodržování. Při hře je dítě často vtaženo do děje hry a je mimo realitu, tudíž pravidla snadno a často nevědomky poruší. Proto je třeba je často připomínat. Právě při spontánních hrách má učitelka možnost sledovat úroveň pohybových dovedností jednotlivých dětí, jejich výběr pomůcek, zda si hrají ve skupině, či samy, zda dávají přednost klidné hře na písku, nebo běhají po celé zahradě. To vše může pomoci při přípravách na řízené pohybové činnosti, ale také k odhalení různých odchylek, které pak zaznamenává do diagnostického archu. Další možností jsou vycházky, kde je ale potřeba dodržovat větší bezpečnost. Při vycházkách většinou nemají děti možnost volného pohybu kvůli bezpečnosti, rozvíjí a zdokonaluje se hlavně chůze (Vágnerová, 2005).

Při řízené pohybové aktivitě se snažíme motivovat děti tak, aby se zapojily, cvičily rády a užily si nové hry. Dobře zvolená motivace působí na charakterové, emoční i fantazijní prvky dětí. Zelinková (2007, p.125) uvádí: „*Dítě je pozitivně motivováno při činnosti, o kterou má zájem a dosahuje v ní dobré výsledky. Naopak v případě opakovaných neúspěchů motivaci i zájem ztrácí.*“ Pohybová činnost má obdobné prvky jako klasická hodina tělesné výchovy. Je organizovaná, s určitou strukturou a obsahem. Délku trvání učitelka volí na základě vyspělosti dětí a aktuálního stavu. Struktura cvičení obsahuje část úvodní, kde děti můžeme motivovat příběhem, pohádkou, nebo třeba prožitou situací. Následuje průpravná část, na kterou navazuje rozvíjení pohybových schopností a dovedností. Obsah volíme jednak dle stanoveného tematického plánu, ale také podle potřeb dané skupiny. Na závěr je čas na zklidnění organismu a možnost se o hrách a aktivitách pobavit. Děti mohou vyjádřit, co se jim na cvičení líbilo, co

se jim podařilo a co musí ještě natrénovat, nebo jim paní učitelka prozradí náplň dalšího cvičení (Skoumalová, 1998).

Pohybové aktivity musí učitelka volit uvědoměle, protože ještě nebyl zcela ukončen vývoj dítěte. Jestliže dítě na cvik není fyziologicky připraveno, může dojít k úrazu a následnému špatnému vývoji dítěte. Měli bychom tedy vynechat ty cvičební prvky, kde je velký nápor na kostru, například kotoul vzad, hluboký záklon, široký stoj rozkročný aj. Tam ještě ani zdaleka není dokončena osifikace kostí a nedostatečné zpevněné kloubní spojení. Proto bychom si měli dávat pozor také na jednostranné zatížení. Nevhodné je také tahání dětí za ruce, nohy, neboť je mají nedostatečně zpevněné. To platí i při extrémním zvětšování rozsahu pohybu, jako je rozštěp, provaz, most apod. (Dvořáková, 2017). Dále není vhodné setrvávat dlouhodobě v určitých polohách, nosit těžká břemena, záklony hlavy a vylučujeme seskoky na tvrdou podložku. Při skocích je na dopad nutné používat buď žíněnku nebo jakoukoli měkkou podložku. Intenzita zátěže by se měla pohybovat maximálně na střední intenzitě, aby nedošlo k přetížení dítěte. Protože dítě ještě nemá dostatečnou termoregulaci, obvykle se nepotí. Pokud ale výrazně zčervená, případně se začne potit, je to již známka přehřátí (Dvořáková, 2000).

### 1.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

*„Hra je jeden z nejefektivnějších způsobů, jak zjednodušit život. Přesně to jsme dělali jako děti, ale v dospělosti jsme si hrát zapomněli.“ Albert Einstein*

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) je součástí Národního programu vzdělávání v České republice, jinak nazýván jako tzv. Bílá kniha. Je také zakotven v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění platných předpisů, který stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje a vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob. RVP je kurikulární dokument pro vzdělávání dětí a žáků od 3 do 19 let a základy vzdělávání vymezuje do jednotlivých etap (předškolní, základní a střední).

Pro mateřské školy se hlavní dokument nazývá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Určuje nejdůležitější pravidla a podmínky pro vzdělávání dětí předškolního věku v mateřských školách, formuluje rámcové cíle předškolního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a jejich dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy i rizika předškolního vzdělávání. Upřesňuje vzdělávací obsah školního vzdělávacího programu a stanoví základní podmínky, které je potřeba dodržovat při vzdělávání dětí. Také vymezuje povinnosti předškolního pedagoga, autoevaluaci mateřské školy a hodnocení dětí.

Následně vytvořené vzdělávací programy (ať už školní vzdělávací program, tak tematický vzdělávací program), musí respektovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku, které se pak promítnou v obsahu a metodách ve vzdělávacím procesu (Smolíková, 2004).

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol“ (Smolíková, 2004, p. 6).

V RVP pro předškolní vzdělávání nejsou stanoveny konkrétní jednoduché cíle, které by byly formulovány v praktických úkolech a kde bychom mohli jednoduše najít výchovný cíl, a tedy i to, k čemu to dítěti v životě bude. Cíle jsou tam vyjádřeny obecně a pedagogové musí



zvolit činnosti přiměřené jejich věku a schopnostem – tedy vybírat jednoduché a konkrétní úkoly, které povedou k obecným kompetencím (Dvořáková, 2017).

Za základní cíle jsou označovány rámcové cíle. Snahou je cíle naplňovat komplexně při rozvoji všech složek dětské osobnosti. Rámcové cíle jsou:

- 1) rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,
- 2) osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,
- 3) získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Těchto cílů lze využít k modifikaci individualizovaného vzdělávání a měly by být zahrnuty v každodenní práci pedagoga s dětmi.

Jedna z hlavních složek RVP jsou klíčové kompetence. Ty zcela přirozeně dítě získává v každodenních aktivitách. Zprostředkovávají je praktické činnosti odehrávající se nejčastěji formou hry. Tu by si dítě mělo zvolit, dle svého zájmu. Některé situace děti zažívají často a opakovaně, jiné méně. Nicméně potřebují situace zažívat nejen opakovaně, ale jinak a jindy. Jelikož jsou v tomto období velká biopsychosociální specifika, měla by být určitá rovnováha mezi záměrně navozenými edukačními aktivitami a spontánní hrou dětí (Dvořáková, 2017).

Vše by měly zastřešovat integrované bloky. Ty se zaměřují na jednotlivé vzdělávací oblasti a jsou dětem předkládány v úzké souvislosti ze zkušeností ze života a potřeb dětí. Tak jsou pro ně dané oblasti smysluplnější a prakticky využitelné. Toto celé směřuje k plnění již zmíněných klíčových kompetencí, které tvoří elementární základ pro primární vzdělávání a celoživotní učení (RVP PV, 2004).

Nejdůležitější prostředkem předškolního vzdělávání je vzdělávací obsah, který je východiskem pro tvorbu vlastní vzdělávací nabídky. Slouží k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Měl by být formulován do tematických bloků, která budou průřezová (v každém bloku bude obsaženo všech pět oblastí RVP PV). Délka bloků je individuální, ale měly by být natolik obsáhlé, aby poskytovaly dětem dostatečnou nabídku vzdělávacích příležitostí, které je dovedou ke konkrétním činnostem. Integrované bloky by na sebe měly navazovat, doplňovat se a prohlubovat vzdělávací obsah.

Vzdělávací obsah se dělí do těchto pěti vzdělávacích oblastí, které spolu souvisí a navazují na sebe:

- Dítě a jeho tělo (oblast biologická)
- Dítě a psychika (oblast psychologická), tato oblast se dále člení na jazyk a řeč, poznávací procesy a sebepojetí, city, vůle
- Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)
- Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní)
- Dítě a svět (oblast environmentální) (Smolíková, 2007).

### 1.3.1 Dítě a jeho tělo

Jelikož je má práce zaměřená na vývoj motorický, více si objasníme oblast „Dítě a jeho tělo“. Tato oblast se věnuje biologické vzdělávací oblasti. Je zaměřena jednak na stimulaci a podporu růstu a nervosvalového vývoje dítěte, ale také napomáhá při zkvalitnění tělesné zdatnosti dítěte. Učí dítě sebeobslužným dovednostem, podporuje jeho psychickou pohodu a směřuje děti ke zdravému způsobu života. Poznává a pojmenovává části těla, rozvíjí své smysly a prohlubuje si poznatky týkající se zdraví, životního stylu či zdravých životních návyků (Dvořáková, 2000).

Mezi očekávané výstupy z této oblasti jsou například koordinace lokomoce, poloh a pohybů těla, rytmizace pohybu. Zvládnutí základních pohybových dovedností a prostorové orientace, vnímání všemi smysly, souhra oko a ruka a také samostatně rozlišit, co zdraví prospívá a co naopak škodí.

## 1.4 Diagnostika v mateřské škole (druhy, předmět, oblasti, metody)

*„Hodnocení člověka má vycházet z toho, co dává, ne z toho, co je schopný získat.“*

*Albert Einstein*

### 1.4.1 Pedagogická diagnostika

Pedagogickou diagnostiku pojmenovává celá řada autorů rozdílně. Zelinková (2012, p.12) ji považuje za „*komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů*“. Gavora (2010) zase upozorňuje na zaměňování pojmů diagnostika a diagnostikování. Pedagogickou diagnostiku vysvětluje jako vědní disciplínu, která se zabývá otázkami diagnostikování ve výchovně-vzdělávacím procesu. Pedagogické diagnostikování vnímá jako zjišťování, analyzování a hodnocení úrovně rozvoje žáka jako objektu a subjektu výchovného a vzdělávacího působení.

Pedagogická diagnostika je dlouhodobý proces, probíhající v etapách a v popředí musí mít všechny systémy ovlivňující vývoj dítěte. Jestliže chceme u dítěte podporovat stále vyšší dosahování úrovně ve vývoji, musíme na základě stanovené diagnózy volit nejvhodnější postupy.

Pedagogickou diagnostiku, konkrétně pak diagnostiku školní připravenosti provádí učitelky MŠ, neboť jsou s dítětem každý den v kontaktu a mají možnost dlouhodobého a komplexního sledování a hodnocení vývoje dítěte. Ačkoli se diagnostika školní zralosti provádí ve většině MŠ, neexistuje jednotná metodika (Spáčilová, 2009).

Jednou z forem sběru výsledků činností dětí pro potřeby diagnostiky a dokumentace vývoje je portfolio. Je to složka různých výtvorů dítěte, která dokumentuje jeho vývoj za určité období. Můžeme se ním setkat ve formě desek či krabice, jsou v něm uloženy výtvarné práce, záznamy učitele i rodičů. Hlavní funkcí portfolio je poznávat dítě, jeho silné, ale i slabé stránky, zjišťovat dovednosti. Je to nástroj pro dlouhodobé shromažďování informací o rozvoji dítěte a dalších charakteristikách souvisejících s jeho výchovou a vzděláváním (Zelinková 2011).

Portfolio může dobře posloužit i k podpoře soutěživosti dětí, konkrétně dítěte samého. Zaznamenané pokroky dítěte formou obrázků, či pracovních listů mohou hodnotit učitelka s dítětem individuálním rozhovorem. Dítě samo uvidí pokrok a může ho těšit postupné zlepšení (Kramulová, 2019).

Avšak v naší společnosti vedení portfolií nebývá běžnou záležitostí. V zahraničí pracují s portfolii poměrně často. U nás se využívají spíše výjimečně. Důvodů je několik, například nedostatečná odbornost a kvalitní literatura o portfoliích, nedostatečná pozornost zaměřená na hodnocení dítěte, velký počet dětí ve třídě aj. (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012).

Přístup k pedagogické diagnostice byl v minulosti jiný, rozdílný než v současnosti. V minulosti se pedagogická diagnostika zaměřovala pouze na dítě. Dnes můžeme diagnostikovat i skupiny žáků, způsob práce učitelů, rodiče či vnější podmínky výchovy a vzdělávání. Dříve v mateřské škole nepatřila formální diagnostika k povinnostem pedagogů, ale v současnosti je pedagogická diagnostika součástí pedagogické evaluace (Gavora, 2010).

Diagnostiku může provádět každý, kdo přemýšlí nad dítětem. V první řadě je to učitel, který je ve výhodě, protože je s dětmi v intenzivním kontaktu velkou část dne, a tím pádem může pomocí včasné diagnostiky odhalit problém (Berčíková, Šmelová & Stolinská, 2014). Na diagnostice se ale mohou podílet i další pedagogičtí pracovníci, například ředitelka školy, speciální pedagog nebo pedagogové ze zájmových organizací. Diagnostiku provádí i pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, kde se řeší školní zralost, odklady školní docházky, výchovné problémy či problémy s učením, dále pak lékaři. Diagnostikují i rodiče, pozorováním nebo kladenými otázkami co se dělo ve škole, co mu jde a co ne, proč nechce cvičit nebo se učit apod. (Zelinková, 2007).

#### 1.4.2 Druhy diagnostiky

Pokud chceme provádět diagnostiku, je nutné, abychom věděli, čeho chceme dosáhnout svým hodnocením, co bude naším cílem. K tomu nám mohou pomoci druhy pedagogické diagnostiky. V pedagogickém procesu rozlišujeme diagnostiku na formální a neformální.

- Formální diagnostika se uskutečňuje v přesně naplánovaných jednotlivých etapách vzdělávacího procesu. Má dané metody, formy, výsledky jsou ihned evidovány, zpracovány, posouzeny a vyhodnoceny. Zásah učitele se děje až s časovým odstupem.
- Neformální nebo také jinak řečeno průběžná diagnostika je spontánní, při práci s dětmi, hodnotí projevy různého charakteru, určuje další postupy a řeší vzniklé situace (Kolláriková & Pupala, 2001).

Dále můžeme rozlišovat diagnostiku normativní, kritériální, individualizovanou a diferenciální:

- Normativní diagnostika je o porovnávání výsledků dítěte s výsledky ostatních vrstevníků vůči dané normě. Zjišťuje tedy, zda dítě a jeho výkony jsou srovnatelné s většinou populace stejného věku, zda zaostává apod.
- Kritériální diagnostika srovnává dítě s kritériem. Určuje úroveň, ve které se dítě nachází, pomocí objektivně daných cílů, na které můžeme odpovědět ano, nebo ne, např.: „Zvládá, nebo nezvládá jízdu na koloběžce?“ Obě dvě diagnostiky se zaměřují na porovnávání výkonu dítěte s ostatními vrstevníky a východiskem jsou vnější měřítka.
- Individualizovaná diagnostika nevyužívá žádné srovnávání. Sleduje postup a dosaženou úroveň za určitý časový úsek u jednoho konkrétního dítěte. Jde o pokrok, který dítě udělá ve srovnání s předchozími výsledky, pozitivní motivace vede k dalšímu snažení a rozvoji.
- Diferenciální diagnostika, slouží k hledání a rozlišení stávajících a přetrvávajících obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny. Provádí ji odborníci (speciální pedagog, psycholog, neurolog apod.). Učitelky mateřské školy ji nevykonávají, ale měly by být informovány o možných příčinách obtíží dítěte, aby problému porozuměly a mohly tak optimálně reagovat v následných plánovaných činnostech (Tomanová 2006).

**Předmětem** pedagogické diagnostiky je téměř vše, co je součástí výchovně vzdělávacího procesu, ale především jde o hodnocení obsahu výchovy a vzdělávacího procesu. Předmět vyplývá z cílů školního vzdělávacího programu. Vedle kognitivní složky (vědomosti a intelektuální dovednosti) se začínají diagnostikovat i složky osobnosti, složka citová, psychomotorická, společenská a hodnotová orientace. Zaměřujeme se na to, co bylo a je a sledujeme možný pozitivní posun. Učitelka mateřské školy sleduje vnitřní podmínky (zdravotní stav, nálada dítěte, potřeby, aj.) i podmínky vnější, jako jsou rodinné prostředí, zájmová aktivita apod.

### 1.4.3 Proces diagnostikování

Diagnostický proces zahrnuje jednotlivé etapy, některé na sebe navazují, některé probíhají souběžně a tím dávají procesu efektivní smysl. Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018, p. 64) etapy popisují jako „*plánování, sběr dat, jejich analýza, interpretace výsledků, stanovení diagnózy, zavedení opatření, prognóza a komunikace*“.

Etapy diagnostické činnosti se dle Tomanové (2006) realizují v pěti etapách:

- Přípravná etapa – na začátku si musí učitelka vymezit, upřesnit a formulovat diagnostický cíl i předmět sledování. Tato etapa předchází přímé diagnostické činnosti a vychází z různých podnětů, ať už od rodičů, aktuální situace nebo od projevů dítěte. Učitelka přemýšlí nad otázkami, co bude sledovat, proč diagnostikovat a kdy diagnostika proběhne.
- Realizační etapa – učitelka sbírá a získává diagnostické údaje na základě vhodně vybraných metod.
- Etapa zpracování získaných údajů – získané údaje je nutné roztrždit, analyzovat, a statisticky či kvalitativně zpracovat.
- Etapa vyhodnocení a interpretace získaných dat – interpretace závěrů musí souhlasit s položenými diagnostickými otázkami. Vyjadřuje četnost sledovaného jevu a srovnává ho s minulým šetřením. Učitelky formulují hodnocení, ale měly by taky umět porozumět příčinám faktů. Hodnocení může mít podobu známky, písemného sdělení apod.
- Finální etapa – formulují se diagnostické závěry a poté se navrhuje pedagogické opatření. Není to ale konečný závěr, neboť se diagnostika provádí průběžně a její závěry se stále aktualizují.

Konečným cílem diagnostiky v mateřské škole je připravenost na školu. Učitelka tedy zjišťuje, zda je dítě připravené na školu po všech stránkách, jestli zvládá plnit požadavky školy a zda je schopné zvládat školní práci (Tomanová 2006).

V mateřské škole v pedagogické dokumentaci můžeme sledovat převažující užití formativního hodnocení nebo hodnocení sumativní podle účelu, k jakému hodnocení slouží.

- Formativní hodnocení slouží primárně dítěti. Je to průběžné hodnocení, které dítě může ovlivnit a změnit. Učitelovo zjištění vyústí v jeho slovním sdělení. Ta mají dítě inspirovat, podporovat při hledání řešení, motivovat k další činnosti.
- Sumativní hodnocení je zpravidla konečné, po určité edukační etapě. Slouží převážně někomu jinému. Příkladem může být u žáka závěrečné vysvědčení, které slouží jako informace pro rodiče nebo pro přijímací řízení na střední školu. Poskytne informaci i žákovi, ale ve fázi, kdy už s výsledky nelze nic dělat. V mateřské škole je pak takové hodnocení závěrečné, které se předává s přestupem dítěte do jiné třídy, nebo z mateřské školy na základní školu (Mertin & Gillerová, 2003).

#### 1.4.4 Oblasti diagnostikování

Jak už zaznělo v předchozí kapitole „pojmy“ vzdělávací obsah v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí, které odpovídají jednotlivým oblastem diagnostikování. D. Přinosilová (2007, p.162) uvádí: „*V rámci diagnostiky sledujeme nejen dovednosti dítěte, ale všímáme si i toho, které aktivity a činnosti má dítě rádo a vyhledává je a kterým se třeba ze strachu vyhýbá (např. kolotoče, houpačky, průlezk, pohyb ve výšce apod.)*.“ Učitel se při diagnostikování zaměřuje na jednotlivé oblasti.

V oblasti biologicko-tělesné (Dítě a jeho tělo) sledujeme pohybovou koordinaci, tělesný růst dítěte, jeho zdatnost, neurosvalový vývoj, pohybové dovednosti, sebeobslužné dovednosti, návyky a postoje.

V oblasti psychologické (Dítě a jeho psychika) se zaměřujeme na vývoj řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, rozvoj intelektu, představivosti, fantazie, dále sledujeme vývoj citů, vůle jeho sebepojetí, na to, jak na sebe nahlíží.

Interpersonální oblast (Dítě a ten druhý) sleduje, jaké vztahy má dítě k ostatním dětem, dospělým, jak s nimi komunikuje a spolupracuje.

V oblasti sociálně-kulturní (Dítě a společnost) sledujeme, jak dítě zvládlo zařazení do společenství třídy, osvojení základních pravidel společenského soužití, vztahy k okolnímu světu a povědomí o něm.

A v poslední environmentální oblasti (Dítě a svět) se zaměřujeme na vztah dítěte k přírodě, k místu, kde bydlí, vztah k vlastnímu životu i k životu druhých, vnímání bezpečí a zdraví (RVP PV).

Všechny oblasti se vzájemně prolínají a navzájem se ovlivňují. Je tedy třeba ve vzdělávání co nejvíce všechny vzdělávací oblasti propojovat. Následně na to by i pedagogická diagnostika na mateřských školách měla být komplexní, a ne zaměřená jen na jednu oblast.

#### 1.4.5 Metody pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika využívá různé metody a nástroje, kterými lze diagnostickou činnost realizovat. Jejich používání však vyžaduje zkušenost a znalost při jejich provádění i vyhodnocování. Metody je vhodné kombinovat. Mezi základní a také nejčastěji využívané diagnostické metody v mateřských školách patří pozorování, rozhovor, dotazník, testy, metody ověřování vědomostí a dovedností a analýza úkolů a činností. Další metody jako anamnestické metody nebo rozbor dětské kresby mohou být taktéž přínosné. U dětí věkově starších je to pak metoda sociometrie (Zelinková, 2011). Před nástupem dítěte do školy probíhá diagnostika školní zralosti. V České republice má posuzování školní zralosti mnohaletou tradici, pojí se s významnými osobnostmi jako je například J. Jirásek, J. Langmeier, Z. Matějček, M. Kořínek a jinými (Langmeier & Krejčířová, 2006)

**Pozorování** – je to proces systematického sledování a následné zaznamenávání projevů dítěte při hře nebo při práci. Pobíhat může všude, kde dochází ke kontaktu mezi dětmi, dětmi a dospělými. Označuje se za jednu z nejdůležitějších metod a zároveň je to v rámci výchovně – vzdělávacího procesu metoda nejčastěji používaná. Můžeme pozorovat buď náhodně nebo systematicky, dále se dělí na pozorování zjevné a skryté, nebo standardizované a nestandardizované. Podle místa rozlišujeme pozorování terénní (venku) a laboratorní (ve třídě). Pozorování dětí je nedílnou součástí každodenní práce učitelky mateřské školy. Může si zvolit, zda bude sledovat jedno dítě například při oblékání, činnostech u stolečku, nebo zda se zaměří na celou skupinu dětí. Díky pravidelnosti by měla učitelka vyhodnotit, zda pozorované jevy jsou náhodně, nebo mají hlubší význam (Mertin & Krejčová, 2016).

**Rozhovor** – obsahem jsou pokládané otázky, kterými se snažíme zjistit osobní i důvěrné informace. Otázky mohou být uzavřené, polo uzavřené, otevřené, stejně tak jako odpovědi.



Rozhovor může být strukturovaný, kdy máme dané předem připravené otázky, na co se chceme ptát. Nebo nestrukturovaný, kdy je rozhovor takzvaně volný, dítě vypráví a my se ho v průběhu můžeme libovolně dotazovat. I rozhovor je nedílnou součástí každodenní práce učitelek v mateřské škole. A to nejen v interakci s dětmi, ale také s rodiči (Zelinková, 2001).

**Anamnéza** – díky této metodě můžeme získat informace ze života dítěte, což následně může pomoci k objasnění jeho současného stavu. Vždy ale platí, že zjišťujeme pouze to, co je nezbytně nutné. Tato metoda se doporučuje u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle zaměření rozlišujeme anamnézu osobní, rodinnou a školní. Osobní anamnéza podává informace z období perinatálního i perinatálního vývoje dítěte i o jeho vývoji v předškolním věku. Rodinná anamnéza zjišťuje způsob výchovy v rodině, vlivy jednotlivých členů rodiny na dítě aj. Z praxe můžu říci, že nepříznivá rodinná situace často negativně ovlivňuje projevy jednotlivých dětí. Oproti tomu harmonické rodinné klima ovlivňuje projevy dítěte v pozitivním smyslu.

Školní anamnéza je pak zaměřená na hodnocení učitelů, se kterými se žák stýkal, ale také dalšími jedinci, kteří s žákem trávili čas. V mateřské škole sledujeme, jak zvládá dítě adaptaci v novém prostředí, jaký má vztah k ostatním dětem, jak reaguje na rodiče, jak zvládá vzdělávací činnosti aj. Na základě těchto informací přizpůsobuje výchovné a vzdělávací postupy (Zelinková, 2001).

**Analýza** dětských výtvorů se v mateřské škole využívá také často. Učitelka touto metodou sleduje kvalitativní úroveň výsledků činnosti dítěte. Hodnotí se výkresy, výrobky. Nebo je také rozbor motorické dovednosti, kde ji učitelka sleduje například v rámci tělovýchovné chvílky (Mertin & Krejčová, 2016).

**Testy** zjišťují úroveň v určité oblasti. Máme testy standardizované a nestandardizované. Standardizované se využívají k měření schopností, nadání, výkonů, kognitivních funkcí atd. Ale s těmi to testy pracují pouze psychologové. V mateřské škole můžeme využít testy, které jsou určené pro výběr k dalšímu vzdělávání, tj. z Jiráskova Orientačního grafického testu školní zralosti (Tomanová, 2006).

Pokud používáme uvedené metody, můžeme se také setkat s chybami, které mohou výsledek negativně ovlivnit. Jsou zapříčiněny vlivem vnějších i vnitřních podmínek. Mezi typické vnější podmínky se řadí například špatné osvětlení, denní doba, špatný pracovní prostor aj. Ve vnitřních podmínkách je to nedostatečná připravenost učitele, neznalost vývojové psychologie, nebo neznalost pedagogické diagnostiky. Z toho pak pramení chyby projekční, kdy do práce dítěte promítáme vlastní přání nebo vlastnosti a za to ho pak hodnotíme. Nebo

chyby zvané haló efekt (dáme na první dojem) a golemův efekt (negativní očekávání učitele) (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012).

Do kompetencí učitelky mateřské školy patří diagnostika dětí. Sledování vývoje dětí v průběhu školní docházky do mateřské školy a zaznamenávání zjištění se dělí na tři fáze pedagogické diagnostiky.

První fáze je vstupní diagnostika. Jedná se o první setkání s dítětem, učitelka se snaží získat co nejvíce informací osobně od rodičů i ze vstupního dotazníku. Další fáze je pak průběžná, kdy se učitelka zaměřuje na dítě jako celek, diagnostikuje oblast tělesnou, psychickou, sociální oblast a rozvoj kompetencí. To vše zaznamenává do záznamového archu, kde vede poznámky o úrovni v jednotlivých oblastech, kterých dítě dosahuje v průběhu své docházky do mateřské školy. Na základě těchto průběžných informací může pak učitelka volit vhodné činnosti pro další rozvoj jeho kompetencí. Poslední fáze je výstupní, která probíhá v době ukončování docházky v mateřské škole. Učitelka zpracuje celkové informace o dítěti, školní zralosti a připravenosti.

D. Přinosilová (2007, p. 162) k diagnostikování dětí v předškolním věku uvádí: „Diagnostika tohoto období je zaměřena na fyzickou, psychickou i sociální úroveň dítěte se zaměřením na jeho stupeň vychovanosti a vzdělanosti. Diagnosticky cenné jsou zejména poznatky získané dlouhodobým sledováním dítěte. Pedagogická diagnóza nevyjadřuje jen současný vývojový stav, ale je i východiskem dalšího výchovného působení na dítě.“

Mnozí by si mohli myslet, že by stačilo poslední hodnocení. Ale diagnostika dětí jen před vstupem do školy nestačí. Je třeba dítě sledovat průběžně, abychom mohli při včasné odhalení obtíží nastavit vhodné postupy, které by problém upravily. Může se tak předejít budoucím odkladům školní docházky. Já zastávám názor, že pro úspěšný výchovný a vzdělávací proces dětí v mateřských školách je potřeba zařazovat průběžné sledování dětí, myšleno cílená, plánovaná diagnostika. Připravíme si plán, výsledky zaznamenáme do záznamového archu. Výsledky však nemusí být přesné. Tak jako na učitelku působí vnitřní a vnější vlivy, tak i dítě je ovlivňováno mnoha faktory, jako je jeho aktuální stav, jeho zájem o konkrétní činnost atd. Proto by na to učitelka měla myslet a nevyvozovat konečné závěry. Vždyť ona je ta, která dítě zná a může ho sledovat kdykoli během docházky. Tím může zapisovat poznámky průběžně a z nich pak následně volit adekvátní aktivity.

Při diagnostikování zaznamenává učitelka svá zjištění do záznamového archu. Tyto zápisky pak zanalyzuje a následně na to vyvodí výsledky. U dalšího diagnostikování pak výsledky porovná a zjišťuje, jaký pokrok a v jaké oblasti dítě má. Učitelky si mohou záznamové archy vytvořit, nebo použít vzorové, které jsou dostupné v odborné literatuře. Bohužel se stává, že některé učitelky pouze stáhnou záznamový arch z internetu, bez dostatečných informací k jeho vyplňování a následnému hodnocení. Dle mého názoru je jako nejvhodnější záznamový arch pro pedagogickou diagnostiku metodika „Pedagogické hodnocení v pojetí RVP. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy“, která je vytvořena v souladu s RVP PV. Dále pak často využívané a oblíbené jsou záznamové archy od autorky Bednářová, J. a Šmardová, V. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let., a Bednářová, J. a Šmardová, V. Školní zralost. Méně známá je Oregonská metoda nebo PREDICT.

Metodický materiál Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová & Šmardová 2007) pomáhá sledovat jednotlivé oblasti vývoje dítěte a zároveň zde můžeme vidět jejich vzájemnou propojenost. Cílem publikace je provést vývojem dítěte a usnadnit diagnostiku jednotlivých oblastí vývoje. To vše má pomoci při stanovování cílů ve vzdělávání a následných aktivit, které přispívají k rozvoji předškolního dítěte. Mimo jiné by měla být brána jako inspirací a motivací pro práci s dětmi. Na začátku každé kapitoly je stručný přehled vývoje dítěte v dané oblasti. Zmíněné jsou souvislosti s ostatními rovinami nebo potíže zapříčiněné oslabením sledovaných schopností v předškolním a školním věku. Pak podrobně popisuje, jak při diagnostice postupovat. Součástí jsou záznamové archy, do kterých je výkon dítěte zaznamenáván. Hodnotící škála obsahuje termíny: nezvládá, zvládá s dopomocí, zvládá samostatně. Ale doporučuje se zaznamenávat si i všechny další nápaditosti a postřehy, kterých si v dané situaci u dítěte všimneme. Nevýhodou této metodiky je z mého pohledu to, že je až moc obsáhlá. Jeden záznamový arch má kolem 20 listů. Při počtu průměrně 25 dětí ve třídě a s myšlenkou průběžného diagnostikování dítěte, stráví nad zaznamenáváním poměrně hodně času.

Oregonská metoda, od Saifera (1996) je nástroj na mapování posunu dítěte. Metoda je oproti ostatním výjimečná v tom, že na rozdíl od většiny metod hodnocení, klade větší důraz na sociální, emocionální a osobnostní vývoj dítěte. Navíc poskytuje velmi dobrý přehled o tom, co a jak máme na chování dětí pozorovat. Jejím obsahem je deset oblastí: hra, sebeobsluha, sebedůvěra, sociální dovednosti, komunikace, motorika, předpoklady řešení problémů, poznávání v oblasti matematiky a poznávání v oblasti vlastního jazyka. Vývoj dítěte se

vyhodnocuje ve zkrácené verzi 35 otázkách na stupnici 1-5. Další zajímavostí je, že metoda nemá žádný záznamový arch. Dává každému učiteli možnost vytvořit si svůj způsob shromažďování informací a zaznamenávání údajů z pozorování. Učitel s dlouhodobou praxí v tomto může shledat pozitivum, neboť si na podkladech Oregonské metody vytvoří záznamový arch, který mu bude nejlépe vyhovovat a sloužit. Ale myslím si, že u začínajícího učitele to může být problém, protože ještě nemá dostatek zkušeností k vytvoření archu.

Jako další diagnostický nástroj lze využít PREDICT (Preschool Diagnostic and Communication Tool). Vznikl v rámci projektu Good start to school nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. Jeho prostřednictvím můžeme sledovat rozvoj klíčových kompetencí uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Má za cíl podpořit spolupráci rodiny a školy v úsilí o rozvoj dítěte, a to v několika oblastech. Zaprvé přispívá k porozumění cílům předškolního vzdělávání ze strany rodičů, dále graficky a názorně podložit argumentaci při komunikaci s rodiči, sledovat kompetence dětí, a nakonec usnadnit přechod mezi mateřskou a základní školou. PREDICT obsahuje tři příručky – metodika pro učitele, Příručka pro rodiče a samotný nástroj pro hodnocení pokroků dítěte (záznamový arch) v mateřské škole. Struktura vychází z kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Syslová & Kratochvílová, 2018)

Kutálková Dana (2010) napsala knihu „Jak připravit dítě do 1. třídy.“ Snahou je posouzení obratnosti a kresba, smyslového vnímání, řeči a početní představy, výchovy a školní zralosti. Dává učitelům náměty na činnosti podporující vývoj dítěte po všech stránkách. Další autorky, které píšou o „diagnostice předškoláka“ jsou Klenková a Kolbábková (2003). Kniha obsahuje soubor materiálů pro práci s předškolními dětmi. Pomocí vybraných úkolů můžeme diagnostikovat odchylky, zejména řeči, lehké mozkové dysfunkce, sluchu, zraku.

Jako poslední uvedu knihu „Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program“ od autorky Zelinkové (2001). Je to stručný souhrn psychologických a pedagogických východisek diagnostiky předškolního dítěte a následně žáka. Součástí je široká škála konkrétních diagnostických postupů a metodických doporučení pro práci s nimi. Na základě zjištěných údajů je možno zpracovat individuální vzdělávací program.

Protože z uvedených metodik používají v oslovené mateřské škole metodiku vytvořenou ve Výzkumném ústavu v Praze (dále VÚP) „Pedagogické hodnocení v pojetí RVP“, více se jí věnuji v následující kapitole.

## 1.5 Pedagogické hodnocení v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání by mělo být směřováno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických. Tato myšlenka vzdělávání umožňuje vzdělávat děti společně v jedné třídě, bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady. Na pomoc pedagogům bylo ve Výzkumném ústavu pedagogickém vytvořeno několik metodických materiálů, v tomto případě konkrétně publikaci Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV – Metodika na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy (Smolíková, 2007). Je to součást programu napomáhajícího zavádění RVPPV do pedagogické praxe. Tato Metodika by měla učitelkám 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 má 4 části:

1. Popis, jak je možné získávat poznatky o dítěti, o jeho osobnosti, individuálních potřebách, možnostech a osobních limitech v situacích, které se běžně objevují v životě a práci MŠ.
2. Komplexní a systematické sledování projevů dítěte, pravidelné a opakované hodnocení vývoje a pokroku, způsoby vedení písemných záznamů a jejich využití pro výchovně-vzdělávací praxi.
3. Soupis vybraných dovedností předškolního dítěte a jejich využití ke sledování a hodnocení vzdělávacích pokroků dětí.
4. Interpretace diagnostických poznatků a jejich využití v pedagogické činnosti.

Metodika není povinná nebo závazná. Jedná se o určitou nabídku a jak kolektiv autorů uvádí: „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“ (Smolíková, 2007, p. 5).

Obsahem této Metodiky je sledování celkem 35 vybraných dovedností rozčleněných do pěti oblastí (vycházejících z RVP PV). Ty by měly být u dítěte ve věku 3-6 (7) let rozvíjeny a podle nich je možné přesněji a spolehlivěji hodnotit vzdělávací pokroky dítěte. Jejich přehled uvádí tabulka č. 1.

Tabulka 1: Vzdělávací oblasti a sledované dovednosti v předškolním věku

Vzdělávací oblasti	Dovednosti
Dítě a jeho tělo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pohyb a pohybová koordinace</li> <li>• nápodoba pohybů</li> <li>• koordinace ruky a oka</li> <li>• sebeobsluha</li> <li>• orientace v tělním schématu</li> </ul>
Dítě a jeho psychika <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jazyk a řeč</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• slovní zásoba</li> <li>• formální vyspělost řeči</li> <li>• gramatická správnost řeči</li> <li>• stavba vět</li> <li>• úroveň verbální komunikace</li> <li>• kvalita slovního projevu</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poznávací schopnosti a funkce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vnímání</li> <li>• pozornost, soustředěnost</li> <li>• paměť</li> <li>• tvořivost, vynalézavost, fantazie</li> <li>• rozlišování obrazných znaků a symbolů</li> <li>• grafické a výtvarné vyjadřování</li> <li>• časoprostorová orientace</li> <li>• základní matematické, číselné a početní pojmy a operace</li> <li>• číselné a matematické představy</li> <li>• řešení problémů a myšlení</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sebepojetí, city, vůle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sebeuvědomění a sebeuplatnění</li> <li>• sebeovládání a přizpůsobivost</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vůle, vytrvalost</li> <li>• respektování pravidel</li> <li>• city a jejich projevy</li> </ul>
Dítě a ten druhý	<ul style="list-style-type: none"> <li>• komunikace s dospělým</li> <li>• komunikace s dětmi</li> <li>• sociabilita a spolupráce</li> </ul>
Dítě a společnost	<ul style="list-style-type: none"> <li>• společenská pravidla a návyky</li> <li>• zařazení do třídy (skupiny dětí)</li> <li>• zapojení do společných her, spolupráce na činnostech</li> </ul>
Dítě a svět	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adaptabilita ke změnám</li> <li>• poznatky, sociální informovanost</li> <li>• zdraví a bezpečí</li> </ul>

Všechny dovednosti uvedené v tabulce č. 1 jsou v Metodice podrobně specifikovány. Učitelka se seznámí s informacemi o tom, co by mělo dítě zvládnout (očekávané výstupy). Následně na to jsou v Metodice uvedeny postupy dítěte ve vývoji a zdokonalování. Je zdůrazněno, čeho si v daném zvládnání dovedností všítat. (Smolíková, 2007).

Rozepíšeme si oblast dítě a jeho tělo, na kterou se ve výzkumu zaměřujeme.

- Pohyb a pohybová koordinace – v očekávaných výstupech je, že dítě zvládá koordinaci těla, v běžném prostředí se pohybuje bezpečně a 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

Čeho si všítat: zda je jeho chůze s odvíjením chodidel, s užší stopou, při chůzi ze schodů a do schodů střídá nohy, jestli je jeho běh v užší stopě s letovou fází, jak zvládá přeskoky a přeazy, jak udržuje rovnováhu ve stoji na jedné noze, zda dovede házet a chytat míč, jaké má držení těla apod.

- Nápodoba pohybů – očekávaný výstup je, že dítě 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 je zde ten, že dítě 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 činní 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

Čeho si všimat: Jak umí zacházet s nůžkami (správné držení, postavení nůžek, střih 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), jak drží tužku, jaká je laterální.

- Sebeobsluha – 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

Čeho si všimat: 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.). A zda se problémy dítěte váží k nějaké určité situaci.

- Orientace v tělním schématu – očekávaným výstupem je, že dítě 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

Znalost vývojových řad by měla být pro pedagoga samozřejmostí. Usnadní mu vytváření vývojově přiměřené i individuálně diferencované vzdělávací nabídky (Smolíková, 2007).

Při nabízených činnostech s oporou uvedených vývojových řad je vhodné vést přehledy o rozvoji a učení dítěte. V rámci Metodiky je několik možností vedení diagnostických archů. Každý arch se odlišuje tím, kolik informací nám o dítěti poskytují, jestli se jedná o přehled spíše orientační, nebo o přehled podrobnější, konkrétnější a komplexnější.

Smyslem pedagogického hodnocení není pouze zachytit a popsat rozvojový stav dítěte, ale určit aktuální vzdělávací potřeby dítěte. Následně na to pak plánovat pedagogickou práci. Znamená to, že učitelka volí co nejvhodnější metody a postupy, vytváří odpovídající vzdělávací nabídku a mění prostředí dítěte tak, aby vyvolala žádoucí výchovné a vzdělávací efekty (Smolíková, 2007).

## 1.6 Školní zralost

Po nástupu do mateřské školy je další velký krok jak pro dítě, tak pro rodiče, zahájení školní docházky. Dítě tak završilo dosavadní vývoj a začíná novou etapu. První zmínky o školní zralosti jsou od J. A. Komenského. Postupně se ukazovalo, že některé šestileté děti nedosahují takového stupně vývoje, aby byly schopny zúčastnit se vyučování. Děti byly hravé, nesoustředěné a nesamostatné (Zelinková, 2007).

Pojem školní zralost lze definovat jako "Schopnost (přípravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským" (Matějček & Dytrych, 1994).

Další definice říká, že je to dosažení stupně vývoje v oblasti fyzické, mentální, citové, kdy se dítě bez obtíží a nejlépe s radostí může zúčastnit výchovně-vzdělávacího procesu. Pro úspěšnou adaptaci na školní režim je důležitá zralost centrální nervové soustavy (CNS). Dítě je ve škole vystaveno různým stresovým situacím a musí se prokázat odolností vůči zátěži, emoční stabilitou a schopností soustředit se (Bednářová & Šmardová, 2010).

### 1.6.1 Znaky školní zralosti

Předpokladem úspěšného vstupu dítěte do školy je důležité, aby bylo zralé v oblasti tělesné, kognitivní, emoční a sociální (Zelinková, 2007).

#### **Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav dítěte**

V této složce bývají obvykle posuzovány tyto znaky:

- věk, výška, hmotnost;
- hrubá motorika a pohybové koordinace;
- jemná motorika;
- dokončení 1. strukturální přeměny;
- zralost CNS;
- celkové zdraví dítěte.

Tyto znaky tj, zralost tělesné oblasti posuzuje především pediatr v rámci zdravotních prohlídek. Nestačí se však zaměřit pouze stupeň tělesného vývoje, který je vyjádřený velikostí dosažené tělesné výšky a hmotnosti. Nejznámějším orientačním testem, který se opíral o somatické znaky je test Filipínská míra, která zkoumá, zda již došlo ke změně tělesných proporcí, konkrétně k protažení končetin. Předpokládalo, že pokud dítěti chybí pro dosažení ušního boltce více než tři centimetry, pak je jeho nezralost prokazatelná. Naopak dosažení vnějšího zvukovodu souvisí se školní zralostí, tedy zda si dítě sáhne pravou rukou přes temeno hlavy na levé ucho. Filipínská míra nemusí být jen orientační zkouškou tělesné zralosti, ale i možností pohybové hry v mateřské škole nebo s rodiči (Šimíčková-Čížková, 2008).

Avšak posuzování školní zralosti pouze podle jednoho tělesného ukazatele je vnímáno jako zcela nedostatečné. Důležité jsou další somatické předpoklady jako je např. imunita a zdraví dítěte. Ani věk dítěte, tedy dosažení věkové hranice šesti let nemusí být jasným předpokladem dobré tělesné zralosti. Důležité jsou změny motoriky, tedy celkové pohybové schopnosti organismu, která je podstatná také v rozvoji kognitivních funkcí. Rozlišujeme motoriku hrubou a jemnou. Pohyby dětí v tomto období jsou plynulejší a koordinovanější, umí daleko lépe hospodařit se svými silami. Do oblasti jemné motoriky řadíme nejenom práci ruky, ale i oční pohyby, grafomotoriku a motoriku mluvidel (Zelinková, 2001). Dalším aspektem v oblasti tělesné zralosti je lateralita, neboli dominance jedné strany. Nejdůležitějším činitelem, který ovlivňuje prospěch dítěte ve škole je dostatečná rozumová vyspělost (Langmeier, & Krejčířová, 2006). Pro zvládnutí psaní, které bývá pro „prvňáčka“ zpočátku náročnější, je důležité rozvíjet grafomotoriku i vizuomotoriku (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Kucharská a Švancarová (2004) uvádějí, že k tomu, aby dítě zvládlo sezení v lavici, aby se aktivně a úspěšně podílelo na školních činnostech, aby si nosilo do školy potřebné věci, aby umělo dobře komunikovat s učiteli i s vrstevníky, k tomu musí být fyzicky, emocionálně i sociálně zralé.

**Fyzická zralost** znamená, že je dítě přiměřeně veliké, odolné vůči nemocem, jemná motorika ruky i celkové obratnosti dítěte je na velmi dobré úrovni.

**Psychická zralost** je dána rozumovou vyspělostí, zrakovým a sluchovým vnímáním a rozlišováním. Dále je to úzce spojené s rozvojem paměti a představ. Dítě má být schopné rozlišovat podobné a rozdílné obrázky, tvary, zvuky, určit pořadí, skládat z jednotlivostí celek.

Orientuje se v prostoru, ovládá pravolevou orientaci a jeho úroveň řeči má dosahovat požadovaného stupně.

**Sociální zralost** je dána tím, že se dítě dokáže na určitou dobu odloučit od rodiny, zapojuje se do školní práce, spolupracuje ve skupině a plní úkoly podle pokynů učitele (Kucharská & Švancarová, 2004).

Na posouzení školní zralosti je několik testů, nejznámější je již zmíněný Jiráskův test školní zralosti. Je vhodný zejména svou časovou nenáročností (Kolláriková & Pupala, 2001). Může dojít k situaci, kdy děti zahájí základní školní docházku s určitým znevýhodněním. Toto znevýhodnění se může týkat nedostatečného ovládnutí vyučovacího jazyka, nedostatečně vyvinuté jemné motoriky, grafomotoriky nebo snížené úrovně sociálních dovedností. Pro tyto děti je škola daleko obtížnější, neboť jsou na ně kladeny požadavky, na které nestačí. To vede k vyčerpání, zvýšené únavě. Může to však dojít až k somatickým potížím, jako jsou ranní nevolnosti, bolesti hlavy a břicha. Dále je možné sledovat velké rozdíly ve vnímavosti, jednak z převahy funkce konkrétního analyzátoru, a jednak vlivem výchovy (Bartošová & Křováčková, 2014).

Pokud tedy dítě není dostatečně zralé, a tudíž na školu připravené, tuto informaci rodičům předávají v první řadě učitelky mateřské školy. Mají velký podíl na správném rozhodnutí, neboť jsou s dětmi téměř v každodenním styku. Mohou dítě při práci a projevech sledovat a hodnotit. Proto právě ony mohou být ty první, které si u dítěte nedostatky všimnou. Měly by sjednat s rodiči schůzku, a poté doporučit rodičům dítěte odklad školní docházky. Dále vše závisí na rodičích (Bednářová & Šmardová, 2010).

## 1.7 Odklad školní docházky

Jak už jsem se zmiňovala v předchozí kapitole, vstup dítěte do školy je nejen pro něj, ale i pro jeho rodiče důležitým mezníkem v jeho vývoji. Pokud byl rodičům od učitelek z mateřské školy doporučen odklad školní docházky, je na uvážení rodičů informovat školu při zápisu.

Pokud rodiče od mateřské školy doporučení o odkladu školní docházky nedostali, jako další může odklad navrhnout škola právě při zápisu. Ten zastupuje dvě funkce, a to depistážní a preventivní. Škola má díky tomu příležitost seznámit se s dítětem, posoudit jeho připravenost na školu. Pokud škola zjistí, že je dítě nezralé, doporučí odklad školní docházky. Rodičům doporučí specialistu, kde jde většinou o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nebo u dětského lékaře dítěte. Rodiče mají možnost zažádat mateřskou školu o písemné vyjádření pedagogů z mateřské školy, které se opírá právě o výsledky pedagogické diagnostiky. Na základě výsledků vyšetření ředitel školy povolí odklad na jeden školní rok (Bednářová & Šmardová, 2010).

Odložení školní docházky se doporučuje pouze u dětí, kde jsou prokázány zdravotní obtíže, nerovnoměrný či zpomalený vývoj. Kuchařská a Švancarová (2004) uvádí, že ne u všech dětí probíhá vývoj hladce. Asi u 1–3 % dětí se objevují závažné vývojové problémy (tělesné, smyslové a mentální vady). Odchylky od vývoje lehčího charakteru se pak vyskytují u 10–20 % dětí. Některé z těchto problémů přímo ovlivňují úspěšnost dítěte ve škole. V takovém případě je nezbytné zajistit docházku do mateřské školy nebo do přípravné třídy. Ty většinou vznikají při základních školách. Jedná se především o vzdělávání založené na individuálním přístupu, řídí se dle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Vzdělávací obsah je tvořen s ohledem na konkrétní podmínky a potřeby dítěte. Pedagogové pracující na přípravě programu pro přípravnou třídu mohou čerpat hodně zkušeností právě z poznatků z mateřské školy (Bartošová & Křováčková, 2014).

## 2 CÍL PRÁCE

Cílem diplomové práce je popsat a zhodnotit motorický vývoj dětí dle pedagogické diagnostiky na základě výsledků ze záznamových archů v období 2017–2020 v konkrétní mateřské škole Královehradeckého kraje. Dílčím cílem je zjistit nedostatky vybrané Metodiky v oblasti hodnocení motoriky a jejich kritérií.

Takto formulovaný cíl byl blíže specifikovaný těmito výzkumnými otázkami:

*VO1: Jaké dovednosti z vybrané Metodiky (Smolíková, 2007) se zabývají motorickým vývojem?*

*VO2: Jaké rozdíly ve výsledcích hodnocení budou mezi dívkami a chlapci?*

*VO3: Je v nějakém věkovém období extrémní spurt nebo pokles ve sledovaných dovednostech?*

Na základě stanoveného cíle byly stanoveny následující úkoly:

- *Analýza odborné literatury*
- *Seznámení s Metodikou pro podporu individualizace vzdělávání*
- *Zajištění dat ze záznamových archů pro analýzu motorického vývoje*
- *Vyhodnocení a analýza dat*

### 3 METODIKA

Kapitola popisuje výzkumný soubor, charakteristiku užitých metod, sběr dat a statistické zpracování dat.

#### 3.1 Charakteristika výzkumného souboru

V rámci výzkumu bylo pracováno s 13 záznamovými archy. Jednalo se o archy předškolních dětí z mateřské školy Královehradeckého kraje. Z toho bylo 8 archů dívek a 5 archů chlapců. Získala jsem od každého dítěte data od roku 2017 do 2020 po půlročních intervalech. V době první diagnostiky byl průměrný věk dívek 2,7 a chlapců 3,3 let. V době poslední diagnostiky byl průměrný věk dívek 6,2 a chlapců 6,8 let. Vybraná mateřská škola se nijak nespécializuje. Jedná se o malou dvoutřídní mateřskou školu s celodenním pobytem. Poskytované předškolní vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, na jehož základě si škola vytváří vlastní školní vzdělávací program. V rámci docházky do mateřské školy je dětem nabízena také řada různých aktivit a akcí, včetně nejrůznějších zájmových aktivit, jako je například anglický jazyk, předškoláček, plavání, výtvarný kroužek ad.

#### 3.2 Popis metodiky

K diagnostice vývoje předškolních dětí byla konkrétní mateřskou školou použita Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy (Smolíková, 2007). V ní je uvedeno 35 vývojových řad. Tyto řady reprezentují vybrané dovednosti, které máme u dětí rozvíjet. Zachovávají logiku stupňování a umožňují sledovat a hodnotit podle nich pokroky

v rozvoji dětí (Smolíková, 2007). Jedna z výzkumných otázek je zjistit, jaké dovednosti se zabývají motorickým vývojem. Na základě kritérií jsem se zaměřila pouze na 6 dovedností. Jedná se o tyto dovednosti: pohybová koordinace a pohybové dovednosti, koordinace ruky a oka, sebeobslužné dovednosti, držení tužky, orientace v tělním schématu, grafické dovednosti. Tyto dovednosti představují zároveň kritéria mého výzkumu.



### 3.3 Popis a charakteristika záznamového archu

V mateřské škole využívají záznamový arch – Názorný orientační přehled dítěte v rozvoji a učení (viz příloha č.1). Výhodou tohoto archu je stručnost a přehlednost. Vyžaduje však pracovat s pětistupňovými vývojovými řadami uvedenými v textové části metodiky. Bez jejich znalosti či bez jejich popisu bychom nemohli dobře rozpoznat a spolehlivě určit dosahovanou úroveň jednotlivých dovedností. Při práci s archem začneme pozorováním dítěte. Poté přistoupíme k zápisu toho, co u dítěte pozorujeme. Budeme pracovat se sloupce a řádky. Sloupce jsou určeny pro jednotlivé dovednosti, řádky pak pro úroveň, resp. vývojovou fázi dovednosti (hodnocenou ve stupnici 1–5, přičemž první fáze označuje nejnižší kvalitu dovednosti, pátá nejvyšší). Postupně označujeme příslušná políčka. Vidíme tak zcela zřetelně, zda a jakých posunů dítě za určité období dosáhlo, jak se v jednotlivých dovednostech zdokonalilo či nikoli. Dle toho plánujeme individuální vzdělávací nabídku a směřujeme pedagogické úsilí (např. nabízíme dítěti aktivity vhodné k rozvoji, procvičování či zdokonalování dovedností, v nichž jsme zaznamenali problémy, popř. reagujeme zvláštní nabídkou na mimořádné schopnosti či specifické zájmy dítěte). Učitelky do záznamového archu nejčastěji políčka vybarvují různými barvami, dle konkrétního období. Například diagnostika v lednu 2017 je zaznačena žlutou barvou, diagnostika v červnu 2017 barvou červenou.

### 3.4 Statistické zpracování

Ke zpracování výsledů diagnostiky byl použit software IBM SPSS Statistics 25. Vzhledem k nízkému počtu respondentů byla využita deskriptivní statistika. Výsledky šetření byly rozděleny podle pohlaví na dívky a chlapce, jelikož, dle Dvořákové (2000), se vývoj dívek a chlapců liší již v předškolním věku. Dále byly výsledky rozděleny podle jednotlivých let a činností. Získané odpovědi byly poté přiřazeny do jednotlivých tematických bloků. Došlo ke statistickému zpracování dat a dané výsledky byly převedeny do výsledných tabulek.

## 4 VÝSLEDKY

### 4.1 Výzkumná otázka 1

Cílem výzkumné otázky 1 je zjistit, jaké dovednosti z 35 vývojových řad použité Metodiky se zabývají motorickým vývojem. Z tohoto počtu vývojových řad se motorickým vývojem zabývá 6 dovedností. Jedná se o tyto dovednosti: pohybová koordinace a pohybové dovednosti, koordinace ruky a oka, sebeobslužné dovednosti, držení tužky, orientace v tělním schématu, grafické dovednosti. Tyto dovednosti představují zároveň kritéria mého výzkumu.

Tabulky 1–6 zobrazují jednotlivé dovednosti z oblasti motoriky. Tabulky představují pro učitelky mateřské školy návod na ohodnocení dítěte a umožňují zapsat dosaženou úroveň do záznamového archu.

**Tabulka 1: Celková pohybová koordinace a pohybové dovednosti (hrubá motorika)**

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování	Dosažená úroveň
má problémy v pohybových úkonech i v orientaci v prostoru	<b>1</b>
pohybové úkony, koordinaci i orientaci zvládá s maximálním úsilím	<b>2</b>
má občasné problémy v pohybových úkonech i orientaci	<b>3</b>
pohyby koordinuje bez zvláštního úsilí, občas se špatně orientuje	<b>4</b>
pohybuje se bezpečně, dokáže pohyb sladit s rytmem	<b>5</b>

**Tabulka 2: Koordinace ruky a oka, manipulace (jemná motorika)**

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování	Dosažená úroveň
není schopno zacházet samostatně s běžnými předměty	<b>1</b>
Při zacházení s běžnými předměty je neobratné	<b>2</b>
zacházení s běžnými předměty mu činní občas potíže	<b>3</b>

přetrvávají problémy při manipulaci s drobnějšími předměty	<b>4</b>
v manipulaci je zručné, koordinace oka a ruky je téměř dokonalá	<b>5</b>

**Tabulka 3: Sebeobslužné dovednosti**

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování	Dosažená úroveň
je nesamostatné, sebeobslužné úkony nezvládá	<b>1</b>
zvládá jen některé jednoduché úkony, většinou potřebuje pomoc	<b>2</b>
je schopno se obsloužit, někdy potřebuje radu či pomoc	<b>3</b>
všechny úkony zvládá samostatně, jen občas se mu něco nepodaří	<b>4</b>
v sebeobsluze je spolehlivě samostatné	<b>5</b>

**Tabulka 4: Držení tužky**

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování	Dosažená úroveň
není schopno držet tužku	<b>1</b>
drží tužku nesprávně, v dlani	<b>2</b>
drží tužku nesprávně, čtyřmi prsty, příp. křečovitě	<b>3</b>
drží tužku správně, tj. třemi prsty, ale křečovitě	<b>4</b>
drží tužku správně, uvolněně	<b>5</b>

**Tabulka 5: Orientace v tělním schématu**

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování	Dosažená úroveň
zná hlavní části těla, dovede je ukázat, ale neumí je pojmenovat	<b>1</b>
hlavní části těla pojmenuje, ale často chybuje	<b>2</b>
umí pojmenovat hlavní části, event. i detaily hlavy a obličeje	<b>3</b>

umí pojmenovat i dílčí části těla i další detaily na celém těle	<b>4</b>
zná i některé vnitřní orgány a jejich základní funkce	<b>5</b>

**Tabulka 6: Grafické dovednosti**

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování	Dosažená úroveň
pouze čmárá	<b>1</b>
spontánně se pokouší zobrazit jednoduché grafické znaky a tvary	<b>2</b>
snaží se napodobit základní geometrické tvary, ale s obtížemi	<b>3</b>
dokáže napodobit základní geometrické tvary	<b>4</b>
nakreslí základní geometrické tvary i na základě slovní instrukce	<b>5</b>

## 4.2 Výzkumná otázka 2

Cílem výzkumné otázky 2 bylo, jaké rozdíly ve výsledcích budou mezi dívkami a chlapci. Výsledky z výzkumu jsou zpracovány v přehledných tabulkách. V tabulkách 7–12 jsou získaná data ze záznamového archu rozdělena pro lepší přehlednost podle tematických bloků po jednotlivých etapách diagnostikování. Tabulky jsou doplněné slovním komentářem.

**Tabulka 7.** Průběh dosažené úrovně v dovednosti pohybová koordinace u dívek a chlapců od ledna 2017 do června 2020

Descriptive Statistics <sup>a</sup>					Descriptive Statistics <sup>a</sup>				
	N	Minimum	Maximum	Mean		N	Minimum	Maximum	Mean
L17PK	8	0	1	0,13	L17PK	5	0	1	0,40
C17PK	8	0	2	0,38	C17PK	5	0	1	0,40
L18PK	8	1	3	1,50	L18PK	5	2	2	2,00
C18PK	8	2	4	2,75	C18PK	5	2	3	2,60
L19PK	8	3	5	3,63	L19PK	5	3	4	3,60
C19PK	8	3	5	4,13	C19PK	5	3	5	4,20
L20PK	8	5	5	5,00	L20PK	5	4	5	4,60
C20PK	8	5	5	5,00	C20PK	5	5	5	5,00
Valid N (listwise)	8				Valid N (listwise)	5			
a. pohlaví = dívky					a. pohlaví = chlapci				

Vysvětlivky: PK = pohybová koordinace, RO = koordinace ruka oko, SD = sebeobslužné dovednosti, DT = držení tužky, OS = orientace v tělním schématu, GD = grafické dovednosti, N = počet, Mean = průměrná hodnota, L 17/ C 17 = leden/červen kdy probíhala diagnostiky a daný rok (2017-2020)

V těchto tabulkách máme zaznačeno dosahování úrovně v pohybové koordinaci. Můžeme vidět, že v prvním roce měření ani jedna skupina nedosáhla první úrovně. V dalším roce však už chlapci dosáhli rovnou úrovně druhé, dívky byly u první úrovně, jejich pohyby byly nekoordinované a nepřesné. Poté byl průběh takřka stejný u obou skupin. Až v posledním půlroce dívky dosáhly 5 úrovně již v lednu 2020, kdežto chlapci až v červnu 2020.

**Tabulka 8.** Průběh dosažené úrovně v dovednosti koordinace ruky a oka u dívek a chlapců od ledna 2017 do června 2020

Descriptive Statistics <sup>a</sup>					Descriptive Statistics <sup>a</sup>				
	N	Minimum	Maximum	Mean		N	Minimum	Maximum	Mean
L17RO	8	0	0	0,00	L17RO	5	0	0	0,00
C17RO	8	0	1	0,13	C17RO	5	0	1	0,20
L18RO	8	0	3	1,25	L18RO	5	1	3	1,80
C18RO	8	1	4	2,75	C18RO	5	2	3	2,80
L19RO	8	2	5	3,38	L19RO	5	3	4	3,80
C19RO	8	2	5	3,88	C19RO	5	4	5	4,40
L20RO	8	4	5	4,75	L20RO	5	5	5	5,00
C20RO	8	5	5	5,00	C20RO	5	5	5	5,00
Valid N (listwise)	8				Valid N (listwise)	5			
a. pohlaví = dívky					a. pohlaví = chlapci				

Vysvětlivky: PK = pohybová koordinace, RO = koordinace ruka oko, SD = sebeobslužné dovednosti, DT = držení tužky, OS = orientace v tělním schématu, GD = grafické dovednosti, N = počet, Mean = průměrná hodnota, L 17/ C 17 = leden/červen kdy probíhala diagnostiky a daný rok (2017-2020)

Zde je popsán vývoj dosahování úrovně v koordinaci ruky a oka. První úrovně obě skupiny dosáhly až v lednu 2018. Poté začali chlapci mírně předbíhat dívky, a to od června 2019, kdy už s běžnými předměty přiměřené velikosti zacházeli obratně, manipulovali s nimi odpovídajícím způsobem, kdežto dívkám zacházení s běžnými předměty činilo občas potíže. Páté úrovně dosáhli všichni chlapci už v lednu 2020, dívky až v červnu 2020.

**Tabulka 9.** Průběh dosažené úrovně v sebeobslužných dovednostech u dívek a chlapců od ledna 2017 do června 2020

Descriptive Statistics <sup>a</sup>					Descriptive Statistics <sup>a</sup>				
	N	Minimum	Maximum	Mean		N	Minimum	Maximum	Mean
L17SD	8	0	1	0,13	L17SD	5	0	1	0,20
C17SD	8	0	1	0,13	C17SD	5	0	1	0,60
L18SD	8	0	3	1,25	L18SD	5	1	2	1,80
C18SD	8	1	4	2,63	C18SD	5	2	3	2,80
L19SD	8	2	5	3,63	L19SD	5	3	4	3,60
C19SD	8	2	5	4,13	C19SD	5	4	5	4,40
L20SD	8	4	5	4,75	L20SD	5	5	5	5,00
C20SD	8	5	5	5,00	C20SD	5	5	5	5,00
Valid N (listwise)	8				Valid N (listwise)	5			
a. pohlaví = dívky					a. pohlaví = chlapci				

Vysvětlivky: PK = pohybová koordinace, RO = koordinace ruka oko, SD = sebeobslužné dovednosti, DT = držení tužky, OS = orientace v tělním schématu, GD = grafické dovednosti, N = počet, Mean = průměrná hodnota, L 17/ C 17 = leden/červen kdy probíhala diagnostiky a daný rok (2017-2020)

V tabulce č. 9 lze z průměru vidět opět rychlejší dosažení všech úrovní u chlapců než u dívek. Pokud se ale zaměříme na jednotlivé úrovně, můžeme vidět, že dívky v červnu 2018 měly rozptyl mezi úrovněmi 1–4, chlapci 2–3. To znamená, že některé dívky byly v úrovni lepší než někteří chlapci. Avšak z průměru nám vychází opak. Stejně tomu je i o půl rok starší diagnostikování, kdy v lednu 2019 už některé dívky dosahují úrovně 5 a v sebeobsluze jsou spolehlivě samostatné, kdežto chlapci ne. Zde je také jediná výjimka v průměru, kdy dívky mají průměr 3,63 a chlapci 3,60.

**Tabulka 10.** Průběh dosažené úrovně v dovednosti držení tužky u dívek a chlapců od ledna 2017 do června 2020

Descriptive Statistics <sup>a</sup>					Descriptive Statistics <sup>a</sup>				
	N	Minimum	Maximum	Mean		N	Minimum	Maximum	Mean
L17DT	8	0	1	0,13	L17DT	5	0	0	0,00
C17DT	8	0	1	0,13	C17DT	5	0	1	0,60
L18DT	8	0	2	1,00	L18DT	5	1	2	1,80
C18DT	8	1	4	2,63	C18DT	5	1	3	2,40
L19DT	8	2	5	3,50	L19DT	5	2	4	3,40
C19DT	8	2	5	3,88	C19DT	5	4	5	4,40
L20DT	8	4	5	4,63	L20DT	5	4	5	4,60
C20DT	8	5	5	5,00	C20DT	5	5	5	5,00
Valid N (listwise)	8				Valid N (listwise)	5			
a. pohlaví = dívky					a. pohlaví = chlapci				

Vysvětlivky: PK = pohybová koordinace, RO = koordinace ruka oko, SD = sebeobslužné dovednosti, DT = držení tužky, OS = orientace v tělním schématu, GD = grafické dovednosti, N = počet, Mean = průměrná hodnota, L 17/ C 17 = leden/červen kdy probíhala diagnostiky a daný rok (2017-2020)

Další zjišťovaná dovednost je držení tužky. První úrovně dosáhly obě skupiny až v lednu 2018, do té doby děti o kreslení nejevily zájem a tím tedy ani neproběhlo hodnocení. V období jednoho až dvou let dítě experimentuje s uchopováním psacího náčiní, držení je povětšinou křečovitě. U dívek však nastal rychlý vzestup, kdy už o rok později některé dívky dosahovaly úrovně pět. Ve stejném roce chlapci dosahovali úrovní 2–4. To může být dáno tím, že většina dívek okolo 3 let začíná více kreslit a vymalovávat, protože je kreslení baví a takto tráví hodně svého volného času. Obě skupiny úrovně 5 dosáhly až v červnu 2020.

**Tabulka 11.** Průběh dosažené úrovně v dovednosti orientace v tělním schématu u dívek a chlapců od ledna 2017 do června 2020

Descriptive Statistics <sup>a</sup>					Descriptive Statistics <sup>a</sup>				
	N	Minimum	Maximum	Mean		N	Minimum	Maximum	Mean
L17OS	8	0	0	0,00	L17OS	5	0	0	0,00
C17OS	8	0	1	0,13	C17OS	5	0	1	0,20
L18OS	8	0	3	1,00	L18OS	5	0	2	1,00
C18OS	8	1	4	2,38	C18OS	5	1	2	1,80
L19OS	8	2	5	3,13	L19OS	5	2	4	3,00
C19OS	8	2	5	3,63	C19OS	5	4	5	4,20
L20OS	8	3	5	4,25	L20OS	5	4	5	4,80
C20OS	8	4	5	4,88	C20OS	5	5	5	5,00
a. pohlaví = dívky					a. pohlaví = chlapci				

Vysvětlivky: PK = pohybová koordinace, RO = koordinace ruka oko, SD = sebeobslužné dovednosti, DT = držení tužky, OS = orientace v tělním schématu, GD = grafické dovednosti, N = počet, Mean = průměrná hodnota, L 17/ C 17 = leden/červen kdy probíhala diagnostiky a daný rok (2017-2020)

V tabulce č. 11 opět vidíme postupné dosahování úrovní u obou skupin. Jediná výjimka je, že se dívky v průměru nedostaly ani při posledním hodnocení do 5 úrovně.

**Tabulka 12.** Průběh dosažené úrovně v grafické dovednosti u dívek a chlapců od ledna 2017 do června 2020

Descriptive Statistics <sup>a</sup>					Descriptive Statistics <sup>a</sup>				
	N	Minimum	Maximum	Mean		N	Minimum	Maximum	Mean
L17GD	8	0	0	0,00	L17GD	5	0	0	0,00
C17GD	8	0	1	0,25	C17GD	5	0	1	0,60
L18GD	8	0	3	1,13	L18GD	5	1	2	1,60
C18GD	8	1	3	2,25	C18GD	5	2	3	2,40
L19GD	8	2	4	3,25	L19GD	5	3	4	3,40
C19GD	8	2	4	3,50	C19GD	5	3	4	3,80
L20GD	8	4	5	4,75	L20GD	5	3	5	4,20
C20GD	8	5	5	5,00	C20GD	5	5	5	5,00
Valid N (listwise)	8				Valid N (listwise)	5			
a. pohlaví = dívky					a. pohlaví = chlapci				

Vysvětlivky: PK = pohybová koordinace, RO = koordinace ruka oko, SD = sebeobslužné dovednosti, DT = držení tužky, OS = orientace v tělním schématu, GD = grafické dovednosti, N = počet, Mean = průměrná hodnota, L 17/ C 17 = leden/červen kdy probíhala diagnostiky a daný rok (2017-2020)



Poslední zjišťovanou dovedností v oblasti motoriky jsou grafické dovednosti. Tato dovednost je úzce provázaná s předchozí dovedností, držení tužky. I tady můžeme vidět mírnou převahu u dívek, kdy od ledna 2020 předběhly chlapce průměrem 4,75. Do té doby ale byl průměr vyšší u chlapců.

### 4.3 Výzkumná otázka 3

Výzkumná otázka 3 zjišťuje, zda byl v průběhu diagnostikování zaznamenán v nějaké dovednosti extrémní spurt či opoždění. V následujících grafech jsou popsány nejvýraznější odchylky. Ty se nejvíce objevovaly u dívek.

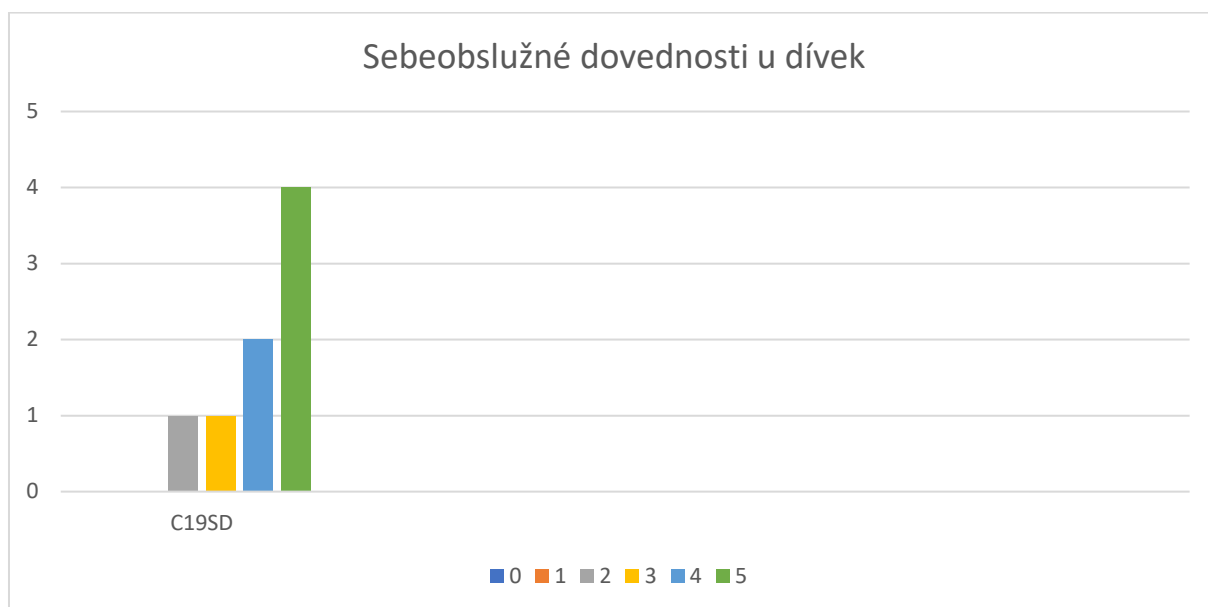
Graf 1: Rozdíl dosažených úrovní v pohybové koordinaci u dívek



Vysvětlivky: L19PK = leden 2019 pohybová koordinace, barevné označení 0-5 = dosažená úroveň, svislé 0-5 = počet

V grafu č. 1 je zaznamenán rozptyl mezi úrovněmi 1–5 u pohybové koordinace. Průměrný věk dívek v tomto měření byl 4,7 let. V lednu 2019 bylo pět dívek na 3. úrovni, jedna na 4. a dvě na 5. úrovni. To znamená, že pět dívek má občasné problémy v pohybových úkonech, koordinace pohybů vyžaduje stálé úsilí a kontrolu a orientace v prostoru je pro ně stále náročná. Kdežto pro dvě dívky na 5. úrovni už koordinace pohybů nedělá problém, v prostoru se orientují dobře a dokáží pohyb sladit s rytmem.

Graf 2: Rozdíl dosažených úrovní v sebeobslužných dovednostech u dívek



Vysvětlivky: C19PK = červen 2019 sebeobslužná dovednost, barevné označení 0-5 = dosažená úroveň, svislé 0-5 = počet

V grafu č. 2 vidíme dosažené úrovně v sebeobslužných dovednostech. Průměrný věk dívek v tomto měření byl 5,2 let. Z grafu je patrné, že v červnu 2019 byla jedna dívka na 2. úrovni, jedna na 3. úrovni, dvě na 4. úrovni a 4 na 5. úrovni. To znamená velký rozdíl mezi dívkou na 2. úrovni, která zvládá jen některé jednoduché úkony sebeobsluhy, většinou potřebuje pomoc a čtyřmi dívkami už na 5. úrovni, které jsou v sebeobsluze samostatné.

Graf 3: Rozdíl dosažených úrovní v koordinaci ruky a oka u dívek



Vysvětlivky: L19PK = leden 2019 koordinace ruky a oka, barevné označení 0-5 = dosažená úroveň, svislé 0-5 = počet

Graf č. 3 znázorňuje koordinaci ruky a oka v lednu 2019. Průměrný věk dívek v tomto měření byl 4,7 let. Opět je vidět velký rozptyl mezi úrovněmi. Konkrétně jedna dívka dosáhla 2. úrovně, pět dívek 3. úrovně, jedna 4. úrovně a jedna 5. úrovně. Znovu můžeme vidět rozdíl mezi 2. úrovní, kde při zacházení s běžnými předměty je dívka neobratná, má problémy s jejich uchopováním či upouštěním, a 5. úrovní, kde je dívka zručná, s běžnými předměty a pomůckami zachází dobře, bez ohledu na jejich velikost (zvládá i činnosti s drobnějšími předměty, pomůckami a hračkami).

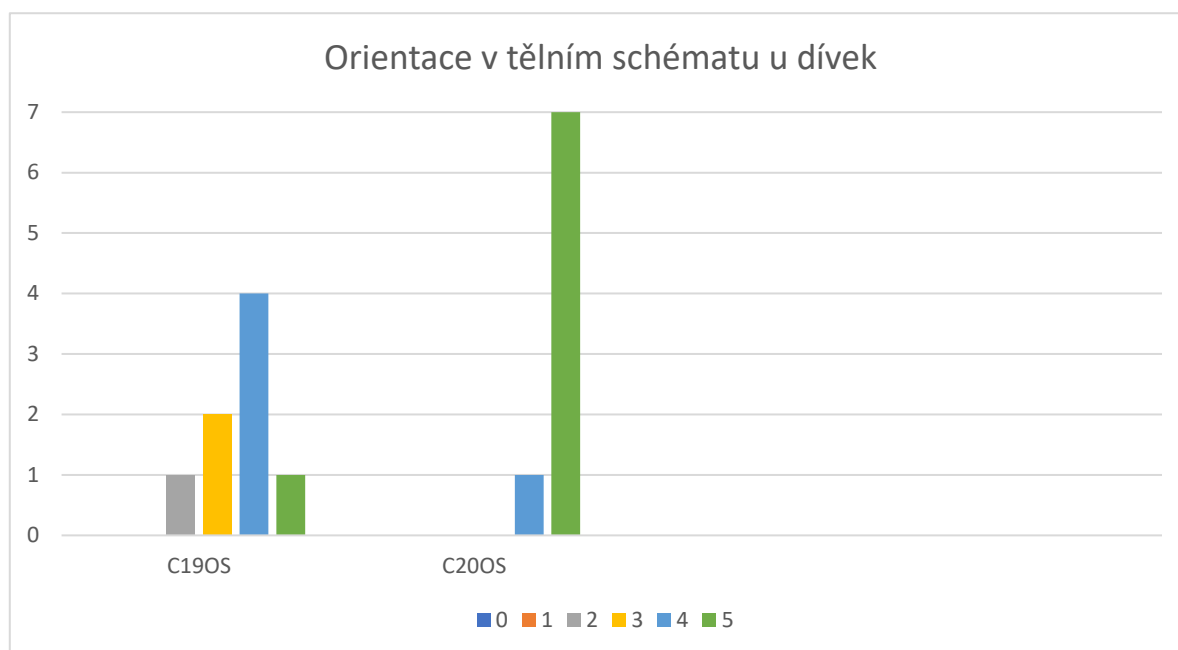
Graf 4: Rozdíl dosažených úrovní v držení tužky u dívek



Vysvětlivky: C19PK = červen 2019 držení tužky, barevné označení 0-5 = dosažená úroveň, svislé 0-5 = počet

Graf č. 4 znázorňuje dosažení úrovně v držení tužky. Průměrný věk dívek v tomto měření byl 5,2 let. Jedna dívka dosáhla 2. úrovně, jedna 3. úrovně, čtyři dívky dosáhly 4. úrovně a dvě 5. úrovně. Rozdíl mezi 2. a 5. úrovní je ve špatném úchopu. To může negativně ovlivnit i grafickou dovednost.

Graf 1: Rozdíl dosažených úrovní v orientaci v tělním schématu u dívek



Vysvětlivky: C19PK = červen 2019 orientace v tělním schématu, barevné označení 0-5 = dosažená úroveň, svislé 0-5 = počet

V grafu č.5 máme zaznačené diagnostikování v červnu 2019 a červnu 2020. Průměrný věk dívek v červnu 2019 byl 5,2 a v červnu 2020 byl 6,2 let. V červnu 2019 vidíme znovu rozptyl mezi 2. a 5. úrovní. Dívka na 2. úrovni pojmenuje hlavní části těla, ale často chybuje, dívka na 5. úrovni bezpečně pojmenuje nejen viditelné části těla, ale zná i některé vnitřní orgány (např. srdce, plíce, mozek, žaludek) a jejich základní funkce. V červnu 2020, kdy proběhla poslední diagnostika, dosáhly 5. úrovně skoro všechny dívky, až na jednu, která dosáhla 4. úrovně.

Z výsledků můžeme vidět, že u dívek z oslovené mateřské školy v roce 2019 je velký rozdíl v dosahování úrovně. Po celou dobu diagnostikování se jednalo o individuální opoždění dvou stejných dívek. Vše se ale v průběhu dalšího roku srovnalo a až na jednu dívku všechny dosáhly 5 úrovně ve všech pozorovaných dovednostech.

#### 4.4 Hodnocení zvolené Metodiky diagnostiky

Dílčím cílem je zjistit nedostatky v Metodice pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy, v oblasti motoriky a jejich kritérií. Už při čtení úvodní části jsem si uvědomila, jaký význam v práci předškolního pedagoga má metoda pozorování. Ale také to, že je rozdíl v odborně cíleném pozorování zkušeného pedagoga a pozorováním laika. To může

být ovlivněné jednak vzděláním pedagoga, a jednak dosaženou praxí. Začínající učitelka mateřské školy, který nebude mít tolik zkušeností, může dělat unáhlené závěry z nahodilých jevů a spokojit se s pohledem povrchního charakteru.

Dále můžeme vidět problém v určování dosažené úrovně. Zaměřila jsem se na dovednosti z oblasti motoriky hlavně proto, že v této oblasti mám díky vystudované vysoké škole větší přehled. A tak i díky tomu si pod pojmy například „nekoordinované pohyby“ dokážu představit jiné a asi obsáhlejší spektrum činností, než pedagog, který na tělesnou výchovu (specializovaný není). To samé však může být i u jiných dovedností. Myslím, že by proto byl vhodnější jednodušší popis kritérií, nebo naopak více obsáhlejší.

Také vidím nedostatek v propojení Metodiky s některými záznamovými archy. Konkrétně záznamový arch – Názorný orientační přehled dítěte v rozvoji a učení (viz příloha č.1), který využívala oslovená mateřská škola a který má 35 vývojových řad, obsahuje plno dovedností, které ale v Metodice nejsou podrobně popsány. Například z mých zjišťovaných 6 dovedností je v Metodice v podkapitole „Dítě a jeho tělo“ popsáných jen 4 a to pohyb a pohybová koordinace, nápodoba pohybu, sebeobsluha, koordinace ruky a oka a orientace v tělním schématu. Chybí zde držení tužky nebo grafická dovednost, navíc je nápodoba pohybu.

Co vidím jako kladnou stránku celé Metodiky, je akceptování přirozeného tempa každého dítěte. Metodika nabízí spoustu záznamových archů, ale podstata je podporovat individuální vývoj dítěte, a právě díky zaznamenávání do archu může učitelka volit vhodné činnosti. Dále se mi líbí, že Metodika vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Tím, že tento dokument zastřešuje veškeré předškolní vzdělávání, učitelky nemusí mít starost, zda je Metodika k diagnostikování vhodná či ne. Velké plus vidím v tom, že Metodika nabízí i záznamové archy na CD, kde učitelkám může usnadnit práci s vyplňováním a následně si může z výsledků vytvořit grafy a vidět tak posuny nejen jednotlivých dětí, ale i celé třídy.

## 5 DISKUZE

Předškolní diagnostika je dlouhodobý a obsáhlý proces. Musí brát v úvahu všechny systémy, které ovlivňují vývoj dítěte. Činnosti s dětmi v mateřské škole by měly být dobře promyšlené. V průběhu sledování dítěte se zvolené postupy a podmínky neustále upravují. V období docházky do mateřské školy dochází k prudkému rozvoji dítěte. Jsou rozvíjeny a zároveň sledovány oblasti hrubé a jemné motoriky, zrakového a sluchového vnímání, oblasti verbální i neverbální komunikace, rozumové schopnosti, zjišťuje se lateralita, vnímání času a prostoru, oblast sebeobsluhy. Tyto informace si každá mateřská škola zaznamenává jiným způsobem. Jedná se o různé grafické záznamy, záznamy do tabulek, ale i jednotlivá slovní hodnocení vývoje dětí.

Jednotlivé dovednosti, které již dítě zvládá, označené v hodnotícím nástroji, se budou u jednotlivých dětí velmi lišit. Postupně se však bude jejich dosažená úroveň zvyšovat.

Dvořáková (2000) uvedla, že dívky se ve vývoji v předškolním věku mohou od chlapců lišit. Převažují ale spíše individuální rozdíly než rozdíly mezi pohlavím. Konkrétně v pohybových úkolech zaměřených na kvalitu, jako je například kotoul či rytmičnost, ale také třeba držení těla mají lepší výsledky dívky již ve čtyřech letech. Na základě mých výsledků z 6 dovedností zaměřených na motoriku vyplývá, že v pohybové koordinaci byly dívky o půl roku rychlejší v dosažení 5 úrovně než chlapci. Průměrný věk dívek při dosažení 5 úrovně byl v lednu 2019 5,7 let, chlapci dosáhli 5 úrovně až v červnu 2020 ve věku 6,8 let.

Z výsledků této práce vyplývá, že vývoj motoriky se u dívek a chlapců z konkrétní mateřské školy neliší. Podporuje to tvrzení, že v předškolním věku se neprojeví tolik rozdíly v závislosti na pohlaví, ale spíše interindividuální předpoklady a zkušenosti (Dvořáková, 1998).

Ve výsledcích u pohybové koordinace můžeme vidět, že v roce 2018 chlapci v průměrném věku 4,6 dosáhli rovnou úrovně druhé, dívky byly u první úrovně, jejich pohyby byly nekoordinované a nepřesné.

„Výkonnost v základních pohybových dovednostech jako je běh na krátkou či dlouho vzdálenost, skok do dálky z místa, hod, je již v předškolním věku v průměru lepší u chlapců, opět s tím, že převažují spíše individuální rozdíly. Z důvodu nedostatku příležitosti bývají často dívky horší v ovládnutí míče – chytání a kopání. Kopání je

dovednost hojněji podporována u chlapců a málo užívaná u děvčat, ačkoliv i obratnost nohou a chodidel je vhodná pro obě pohlaví“ (Dvořáková, 2000, p.26).

Ke konci předškolního věku, při posledním diagnostikování v červnu 2020 obě skupiny dosahovaly 5. úrovně. Allen & Marotz, (2000) ve své knize uvádějí, že v oblasti hrubé motoriky je celková výrazná obratnost: dítě skáče snadno snožmo i po jedné noze, přejde provaz, udrží rovnováhu na levé i pravé noze, skáče do výšky, obvykle se již naučilo i aktivity vyžadující náročnější koordinaci (např. jízda na kole, lyžování).

Jako další zjišťovanou dovedností bylo držení tužky. Z výsledků je patrné, u dívek nastal rychlý vzestup, kdy už v roce 2019 některé dívky ve věku kolem 5 let dosahovaly 5.úrovně. Dle autorek Bednářové a Šmardové (2011) je vhodné dbát na správnost držení tužky již od počátků kresebného projevu dítěte. Jedinou výjimku tvoří batolata, která drží tužku typickým dlaňovým úchopem. Tento úchop ke dán fyziologicky a časem vymizí. Správné postavení prstů, do takzvané „špetky“ by se měl projevovat kolem třetího roku dítěte. Pokud s tím má dítě potíže, můžeme využít speciální tvar tužky ve tvaru trojúhelníku. Jestliže bude chybný úchop přetrvávat, může negativně ovlivnit výkon dítěte při grafomotorických činnostech. Za nesprávný úchop je považován křečovitý nebo špatně poskládané prsty na tužce. Doležalová (2010) považuje za špatný úchop i špetkový s křečovitým držením.

V souvislosti s držením tužky se u dítěte rozvíjí také grafická dovednost. Ve výsledcích jsem zmiňovala, že je tato dovednost úzce provázaná s předchozí dovedností, držení tužky. I zde jsme viděli mírnou převahu u dívek. Zelinková (2001) ve své publikaci uvádí, že konkrétně dětská kresba se rozvíjí kolem druhého roku dítěte. To se raduje ze stopy, kterou při kreslení zanechá, avšak pohyby jsou nekoordinované a vychází z ramenního kloubu. Lipnická (2007) dále uvádí, že se grafomotorika dítěte vyvíjí etapovitě a individuálně, avšak fyziologicky daným postupem. I proto se u dětí stejného věku projevují podobné znaky kresby. Můžeme ji však pozitivně ovlivnit. Na rozvoj grafomotoriky má vliv převážně rodina a možnost se učit od některého z členů rodiny, ale také výchovné působení v mateřské škole včetně působení vrstevníků. Svobodová (1998) ve své publikaci tvrdí, že grafomotorický projev je odrazem motoriky celého těla. V období předškolního věku by tyto činnosti měly být vykonávány pohyby zápěstí současně s jemnými pohyby prstů. Zároveň by měla být tolerována určitá nepřesnost. Zralost jemné motoriky podporovaná tréninkem se nejlépe odráží v kresebném a grafickém projevu, kdy by se mělo dítěti dařit na tužku netlačit a čára by měla být plynulá. Díky vyspělé vizuomotorické koordinaci dítě napodobí kreslené či předepsané tvary.



Zajímavé je, že zahraniční autoři Rolheiser, Bower & Stevahn (2000) často uvádí zásadní rozdíl při tvorbě obrázků a výrobků mezi dívkami a chlapci. Výrobky a obrázky dívek jsou barevnější a také dívky tvoří s větší pečlivostí. Chlapci v předškolním věku nejeví o kreslení a výrobky příliš velký zájem a je mnohem obtížnější je k této činnosti pozitivně motivovat.

Výsledky získané v tomto výzkumu plně korespondují se závěry od jiných autorů (Dvořáková (2000), Matějček (1978) a Kovář (1988), o nepatrných rozdílech v základních pohybových dovednostech, kdy se jedná spíše o individuální rozdíly.

Z výsledků výzkumné otázky č. 3 se nám potvrdilo, že ačkoli byly u dívek v roce 2019 velké rozdíly v dosažení úrovní. Po celou dobu diagnostikování se jednalo o individuální opoždění dvou stejných dívek. Věk dívek byl 2,8 let při prvním diagnostikování, až 6, 2 let při posledním měření. U posledního diagnostikování pouze jedna dívka poslední úrovně nedosáhla. Jedná se tedy opět spíše o individuální rozdíly. Protože to bylo poslední měření, dá se předpokládat, že by dívka měla v září nastoupit do základní školy. Pokud ale bude mít ve více sledovaných dovednostech z 35 vývojových řad nižší úroveň, než je 5, mohou učitelky rodičům dívky navrhnout odklad školní docházky nebo je odkázat na pedagogicko-psychologickou poradnu.

Limitem mé práce bylo náhlé onemocnění COVID-19. Původní záměr byl aktivně se podílet na sběru dat při červnové diagnostice. Dále by bylo zajímavé porovnat více diagnostik ve více mateřských školách.

## 6 ZÁVĚR

Cílem mého výzkumného šetření bylo popsat a zhodnotit motorický vývoj dětí dle pedagogické diagnostiky na základě výsledků ze záznamových archů v období 2017–2020 v konkrétní mateřské škole Královehradeckého kraje. Problematika pedagogické diagnostiky mně zajímala již dříve, a i z vlastní praxe vím, že je toto téma pro učitelky mateřské školy diskutabilní. Nyní jsem měla možnost ověřit si své znalosti a také rozšířit si obzor v různých typech diagnostických nástrojů.

Dílčím cílem bylo zjistit nedostatky vybrané Metodiky v oblasti motoriky a jejich kritérií. Velký význam v práci předškolního pedagoga má užití metody pozorování. Záleží ovšem na zkušenostech pedagoga, neboť začínající učitelka mateřské školy nemá tolik zkušeností, a může dělat unáhlené závěry z nahodilých jevů. Další problém vidím v určování dosažené úrovně. Chybí mi více obsáhlejší popis kritérií, z kterých by bylo více patrné, co konkrétního má učitelka mateřské školy sledovat. Poslední nedostatek jsem zaznamenala v propojení metodiky s některými záznamovými archy. Konkrétně záznamový arch – Názorný orientační přehled dítěte v rozvoji a učení (viz příloha č.1), který má 35 vývojových řad, obsahuje plno dovedností, které ale v Metodice jsou popsány jen některé. To může znesnadnit diagnostikování a správné zařazení do jednotlivých úrovní. Co vidím jako kladnou stránku celé Metodiky je akceptování přirozeného tempa každého dítěte. Podstatou Metodiky je podporovat individuální vývoj dítěte. Dále to, že Metodika vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Velké plus vidím v možnosti záznamových archů na CD, kde učitelkám může usnadnit práci s vyplňováním a následně si může z výsledků vytvořit grafy a vidět tak posuny nejen jednotlivých dětí, ale i celé třídy.

Výzkumná otázka č. 1 měla za cíl zjistit, jaké dovednosti z vybrané Metodiky (Smolíková, 2007) se zabývají motorickým vývojem? Z 35 vývojových řad se motorickým vývojem zabývá 6 dovedností. Jedná se o dovednosti: pohybová koordinace a pohybové dovednosti, koordinace ruky a oka, sebeobslužné dovednosti, držení tužky, orientace v tělním schématu, grafické dovednosti. Dovednosti jsou zobrazeny v tabulkách, které představují pro učitelky mateřské školy návod na ohodnocení dítěte a umožňují zapsat dosaženou úroveň do záznamového archu.

Cílem výzkumné otázky č. 2 bylo zjistit, jaké rozdíly ve výsledcích budou mezi dívkami a chlapci? Výsledky z výzkumu byly zpracovány v přehledných tabulkách. Z nich jsme mohli vidět dosahování úrovně ve vybraných dovednostech, konkrétně v pohybové koordinaci, koordinace ruky a oka, sebeobslužné dovednosti, držení tužky, orientace v tělním schématu, grafické dovednosti. Vývoj dívek i chlapců se v průběhu diagnostikování v některých obdobích mírně lišil, ale v roce 2020, kdy proběhla poslední diagnostika, všechny děti měly dosažené úrovně 5. Analýza odborné literatury potvrdila, že výsledky získané v tomto výzkumu plně korespondují se závěry o nepatrných rozdílech v základních pohybových dovednostech, kdy se jedná spíše o individuální rozdíly.

Výzkumná otázka č. 3 zjišťovala, zda byl v průběhu diagnostikování zaznamenán v nějaké dovednosti extrémní spurt či opoždění. Nejvýraznější odchylky, které se nejvíce objevovaly u dívek, byly popsány v grafech. Z výsledků bylo patrné, že u dívek z oslovené mateřské školy v roce 2019 je velký rozdíl v dosahování úrovně. Průměrný věk dívek v roce 2019 byl 5,6 let. Vše se ale v průběhu dalšího roku srovnalo a až na jednu dívku všechny dosáhly 5 úrovně ve všech pozorovaných dovednostech. I to nás může vést k myšlence, že děti s odkladem školní docházky za předpokladu vhodně volených činností vývoj doženou.

V diplomové práci jsem se snažila popsat a ukázat, jak může probíhat diagnostika v jedné mateřské škole. Ale souhlasím s tvrzením, že nejdůležitější u každé diagnostiky je individuální přístup ke každému dítěti. Při sledování výsledků dětí by bylo zajímavé zaměřit se na děti s odkladem školní docházky. V oslovené mateřské škole bylo málo dětí s odkladem školní docházky, a proto jsem se tímto tématem nezabývala. Může to být ale dobrý podnět pro další práci.

Celá práce pro mě byla velice přínosná a bude mi inspirací i pro další pedagogickou činnost.

## 7 SOUHRN

Diplomová práce se zabývá problematikou pedagogické diagnostiky v konkrétní mateřské škole Královehradeckého kraje. Hlavním cílem práce bylo popsat a zhodnotit motorický vývoj dětí dle pedagogické diagnostiky na základě výsledků ze záznamových archů v období 2017-2020 v konkrétní mateřské škole Královehradeckého kraje. Dílčím cílem bylo zjistit nedostatky vybrané Metodiky v oblasti motoriky a jejich kritérií.

Jako zdroje informací byly zvoleny elektronické světové bibliografické a citační databáze přístupné Univerzitě Palackého v Olomouci a tematické knihy a časopisy. Pomocí získaných informací byla nejdříve vytvořena první, teoretická část práce. Teoretická část se věnuje charakteristice dítěte předškolního věku v oblasti motorického vývoje. Jedna z kapitol popisuje biologický vývoj dítěte, další popisuje motoriku, její specifika a pohybové činnosti v mateřské škole. Dále se teoretická část zabývá Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, více konkretizuje oblast „Dítě a jeho tělo“, seznamuje s procesem diagnostiky v mateřské škole a podrobně popisuje vybraný diagnostický nástroj „Pedagogické hodnocení v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání“. Poté byla zpracována druhá část. Charakterizuje hlavní a dílčí cíl šetření, formuluje výzkumné otázky, výzkumný soubor, užité metody a postup výzkumného šetření.

Zjištěné výsledky jsou znázorněny v přehledných tabulkách. Praktická část se zabývá výběrem a popisem dovedností v oblasti motoriky, výzkumným šetřením záznamových archů z konkrétní mateřské školy. Z výzkumu vyplývá, že vývoj dětí v předškolním věku se neliší v pohlaví, jako spíš v individuálních rozdílech. U poslední výzkumné otázky, zda se v některém období projeví spurt nebo opoždění, vyšlo, že u dívek z oslovené mateřské školy v roce 2019 byl velký rozdíl v dosahování úrovně dovedností. Vše se ale v průběhu dalšího roku srovnalo a až na jednu dívku všechny dosáhly 5 úrovně ve všech pozorovaných dovednostech. Po zhodnocení vybrané Metodiky můžeme poukázat na několik kladů a záporů, které mohou diagnostiku ovlivnit.

## 8 SUMMARY

The diploma thesis deals with the issue of pedagogical diagnostics in a specific kindergarten in the Hradec Králové region. The aim of the work was to describe and evaluate the motor development of children according to pedagogical diagnostics based on results from record sheets in the period 2017-2020 in a specific kindergarten of the Hradec Králové region. The partial goal was to identify the shortcomings of the selected methodology in the field of motor skills and their criteria.

Electronic world bibliographic, citation databases accessible to Palacký University in Olomouc and thematic books and magazines were chosen as sources of information. Using the obtained information, the first theoretical part of the work was carried out. The theoretical part introduces the characteristics of preschool children in the field of motor development. One of the chapters describes the biological development of the child, the other defines motor skills, its specifics and physical activities in kindergarten. Furthermore, the theoretical part deals with the Framework Educational Program for Preschool Education, more specifically the area "Child and his body", introduces the process of diagnostics in kindergarten and describes in detail the selected diagnostic tool "Pedagogical evaluation in the framework of the Framework Educational Program for Preschool Education". The purpose of the second part was to present the aim and partial goal of the study, to formulate research questions, research set, used methods and procedure of research survey.

The obtained results are presented in clear tables. The practical part deals with the selection and description of skills in the field of motor skills, and with research investigation of record sheets from a particular kindergarten. The study shows that the development of pre-school children does not differ in gender, but rather in individual differences. The last research question about spurt record or delay in any time reveals that there was a big difference in the level of skills achieved by girls from the kindergarten in 2019. Everything leveled off over the next year and except of one proband, all girls reached 5 levels in all observed skills. After evaluating we can point to several strengths and weaknesses of the selected methodology that can have an impact on the diagnosis.

## 9 REFERENČNÍ SEZNAM

Allen, K. E., Marotz, L. R., & Vlčková, P. (2002). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Portál.

Ayres, A. J., & Robbins, J. (2005). *Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges*. Western Psychological Services.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2006). *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vyd. Brno.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2017). *Školní zralost. Co by dítě mělo umět před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.

Bertoti, D. (2004). *Functional neurorehabilitation through the life span*. FA Davis Company.

Brtnová Čepičková, I., Šikulová, R., & Wedlichová, I. (2005). *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. Univerzita J.E. Purkyně.

Cinglová, L. (2002). *Vybrané kapitoly z tělovýchovného lékařství pro studenty FTVS*. 1. vyd. Praha: Karolinum.

Čačka, O. (2001). *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum & Hroch.

Dvořáková, H. (2000). *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Dvořáková, H. (2017). *Pohybové činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.

Doyon, L. (2003). *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Praha: Portál.

Gavora, P. (2010). *Elektronická učebnice pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského

Greger, D., & Černý, K. (2007). Společnost vědění a kurikulum budoucnosti. *Orbis scholae*, 1(1), 21-39.

Hermová, S. (1994). *Psychomotorické hry*. Praha: Portál.

Klenková, J., & Kolbábková, H. (2003). *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. MC nakladatelství

Kloudová, H. (2013). *Zvládneme mateřskou školu? - Rady pro rodiče i učitele*. Praha: TeMi CZ

Kohoutek, M., Hendl, J., Vele, F., & Hirtz, P. (2005). *Koordinální schopnosti dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Kořátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada publishing as.
- Kramulová, D. (2019). Já vyhraju, uvidíš! *Informatorium* 2(2019), 10-13.
- Kuchařská, A., & Švancarová, D. (2004). *Bezstarostné roky*. Praha: SCIENTIA, s.r.o.
- Kuric, J. (1987). *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. Univerzita JE Purkyně.
- Kuric, J. (2001). *Ontogenetická psychologie*. Akademické nakladatelství CERM.
- Langmajer, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lisá, L., & Kňourková, M. (1986). *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Avicenum.
- MacDonald, J., & Burns, R. Y. (1996). *Physiotherapy and the growing child*. Bailliere Tindall.
- Machová, J. (2016). *Biologie člověka pro učitele*. Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Matejček, Z. (1991). *Praxe dětského psychologického poradenství: Celost. vysokošk. příručka pro stud. filoz. a pedag. fakult.* Státní pedagogické nakladatelství.
- Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1994). *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Galén.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál sro.
- Monatová, L. (2000). *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Paido.
- Opravitlová, E., & Gebhartová, V. (1998). *Zima v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol: kurikulum předškolní výchovy 4. díl*. Praha: Portál.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Přinosilová, D. (1997). *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Masarykova univerzita.
- Česká republika. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Sbirka zákonů.
- Rolheiser, C., Bower, B., & Stevahn, L. (2000). *The portfolio organizer: Succeeding with portfolios in your classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Smolíková, K. et al. (2007). *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV*. Praha: VÚP

Spáčilová, H. (2009). *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Saifer, S. (1996). *Validity, reliability, and utility of the Oregon assessment for 3-5 year olds in developmentally appropriate classrooms*. Portland State University

Svobodová, J. (1997). *Předškolní příprava dítěte s postižením hybnosti v SPC*. Masarykova univerzita.

Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Wolters Kluwer ČR, as.

Syslová, Z., & Kratochvílová, J. (2018). *Metodika pro učitele. Praktická příručka k diagnostickému nástroji PREDICT*. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o.

Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v mateřské škole. Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.

Šimíčková-Čížková, J. (2008). *Přehled vývojové psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci

Špaňhelová, I. (2004). *Dítě v předškolním období*. Mladá fronta.

Těthalová, M. (2019). Za půl roku do školy. *Informatorium* 3(2019), 8-9.

Tomanová, D. (2006). *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Trávníková, D. (2014) Psychomotorické aktivity. In T. Vyhlídal, O. Ješina, et al. *Pohybové aktivity v dětské onkologii*. (pp 83-). Praha: Powerprint.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Karolinum.

Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Portál, s.r.o.

Zelinková, O. (2007). *Dyspraxie*. Praha: Portál.

Zemánková, M., & Vyskotová, J. (2010). *Cvičení pro hyperaktivní děti: Speciální pohybová výchova*. Grada Publishing as.



# 10 PŘÍLOHY

	Dosažená úroveň				
	5	4	3	2	1
Vůle a vytrvalost					
Respektování pravidel					
Instrukce a úkoly					
Sebeovládání a přizpůsobivost					
Společenská pravidla					
City a jejich projev					
Sebeuvědomění					
Navazování kontaktů s dospělým					
Navazování kontaktů s dětmi					
Zařazení do třídy					
Zapojení do společných aktivit					
Sociabilita a spolupráce					
Poznatky a sociální informovanost					
Adaptabilita ke změnám					
Další ..					

## Dovednosti (způsobilosti)

	Dosažená úroveň				
	5	4	3	2	1
Pohybová koordinace					
Koordinace ruky a oka					
Sebeobslužné činnosti					
Držení tužky					
Orientace v tělním schématu					
Slovní zásoba					
Form.vyspělost řeči					
Gram. správnost řeči					
Stavba vět					
Verbální komunikace					
Vnímání					
Tvořivost a fantazie					
Pozornost a soustředěnost					
Paměť a učení					
Řešení problémů					
Matematické pojmy					
Početní operace					
Matematické představy					
Matematické pojmy					
Orient v prostoru a čase					
Grafické dovednosti					
Kresba					
Kresba lidské postavy					

## Dovednosti (způsobilosti)

Příloha 8 - Náporný orientáční přehled o postupu dítěte v rozvoji a učení

