

HRA JAKO PROSTŘEDEK PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Jitka Petrová

Univerzita Palackého v Olomouci

Úvod

Na dětskou hru můžeme nahlížet z mnoha úhlů pohledu, a proto je hra předmětem zkoumání mnoha osobností či teorií (H. Spencer, G. S. Hall, K. Groos, J. Piaget, S. Freud aj). Hra je pro dítě nejpřirozenější a nejdůležitější činností, díky níž získává zkušenosti se světem, ale zároveň poznává i samo sebe. Dítě do hry promítá celou svou osobnost, kterou prostřednictvím hry také rozvíjí. Rozvíjí se jeho intelekt, vnímání, pohybové dovednosti, sociální dovednosti, potřeby, emoce, zkušenosti, zážitky, fantazie, tvořivost, ale také charakter a morálka. Tímto vším hra připravuje dítěti podmínky pro další život. Hra však má ještě jednu důležitou vlastnost, a to, že je příjemná sama o sobě.

Hra je náplní dětství, její účastníci v ní žijí intenzivním životem, vkládají do ní všechny své schopnosti, rozum i cit. Pojem hry splývá dětem s pojmem práce především v tom, že hra je tvůrčí a dává uspokojení a radost, zvláště je-li úsilí završeno úspěchem.

Aby byly hry skutečně efektivní, měly by splňovat několik požadavků, tedy rozvíjet aktivitu, zájmy a fantazii dětí a stimulovat jejich tvořivost; mít jasný cíl; být pro děti přitažlivé a být vhodně načasovány, aby se neminuly účinkem. Hra totiž není jakoukoli činností, ale má svůj řád. Probíhá v určitém čase a vymezeném prostoru a má pravidla, která jsou závazná pro všechny účastníky. Obsahuje prvky napětí a uvolnění. Dává člověku možnost vyjádřit se, projevit sílu, důvtip, odvahu, fantazii, vytrvalost, tvůrčí schopnost či estetické citění (Košátková, 2005).

1 Historie a současnost hry

Hra (a hračka) provází lidskou společnost už od nepaměti. V antice byly hry spojeny s náboženstvím a kultem bohů (hry olympijské a scénické), v Římě se hra uplatnila dokonce do té míry, že školy nesly název „ludi“, tedy hry, a problematika hry se odrazila i v dílech řeckých filozofů Platóna a Aristotela (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989). Hře věnovali pozornost také středověcí myslitelé, kteří doporučovali, aby se děti z nejvyšších společenských tříd učily číst hravým způsobem pomocí písmenek ze dřeva a slonoviny. V období renesance se začaly ve výchově uplatňovat hry pohybové, k nimž se postupně přidaly i hry intelektuální (hádanky aj.). Pro potřebu názornosti ve výchově vznikaly hry s obrázky (Thomas Murner sestavil pro své žáky první didaktickou hru ve formě obrázků roku 1510). Hra se tak začala čím dál více dostávat do popředí zájmu pedagogů (Millarová, 1978).

Hru, jako základní činnost dítěte, popisuje ve svých dílech také Jan Amos Komenský. Ten objasnil její mnohostranné využití ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže, neboť tvrdil, že hra je v životě dítěte důležitá stejně jako výživa a spánek. Ve hře spatřoval přirozený projev činnosti dítěte, který mu přináší radost a potěšení, ale slouží i k obohacování znalostí a k rozvoji smyslů a myšlení. Radost, typická pro hru, by si, podle Jana Amose Komenského, měla nalézt cestu i do školy, aby učení bylo příjemné a zábavné (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989). Od 17. století se podle charakter hry a hračky v zásadě mění, a to zejména v důsledku využití hry v procesu učení, technického pokroku, změn v životním prostředí a změn nároků na člověka. V tomto období vznikaly především hry, které dětem pomáhaly v orientaci a učení řecké gramatiky, dějepisu, zeměpisu, přírodopisu, náboženství, morálce a vojenství. Vymýšlely se hry a hračky s vojenskou tematikou (v oblíbě byli zejména vojákci a zbraně z různých materiálů).

K výraznému posunu v oblasti her a hraček však došlo až v 18. století, v souvislosti s rozvojem psychologie a většího povědomí o odlišnostech dětské psychiky. Hry se užívaly s ohledem na věk dítěte a jeho individuální zvláštnosti. Hry a hračky se postupně v tomto období vyvíjely a vznikaly hry, jako je domino, loto, hry s hudebními kartami apod. K rozvoji hry a hračky

významně přispěl počátkem 19. století německý pedagog Friedrich Fröbel, který vytvořil speciální soubor hraček, nazvaný „dárky“, obsahující míč, kouli, krychli, válec, různá barevná dřívka, slámky, špejle a barevné papíry s předlohami pro různorodé ruční práce a rukodělná zaměstnání, se kterými děti nakládaly podle instrukcí dospělých. Mimo to vznikaly nové hračky, které odrážely technický pokrok a děti měly k dispozici velké množství her a hraček jak doma, tak i v mateřských školách a jiných výchovně vzdělávacích institucích.

Ve 20. století, které je nazýváno stoletím dítěte, se velmi zvýšil zájem o hru a hračku, což bylo podmíněno zvyšujícími se nároky na člověka a současně hledáním nových způsobů, jak zvyšovat jeho vzdělání a zdatnost. Hra se proto stala předmětem zájmu různých věd, jako jsou psychologie, pedagogika, fyziologie, sociologie, kulturní antropologie apod. (Dostál, Opravilová, 1985).

V současném pojetí osobnostně orientované výchovy má hra své nezastupitelné místo. Díky novému pojetí kurikula na státní úrovni, Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV), je hlavním úkolem předškolního vzdělávání rozvíjet osobnost dítěte, tedy dbát na jeho správný tělesný rozvoj, zdraví, spokojenost a pohodu, chápání okolního světa, naučit dítě žít ve společnosti ostatních lidí a přiblížit mu hodnoty a normy uznávané společností (RVP PV, 2004). Toto všechno dítěti umožňuje právě hra, která je hlavní a významnou činností dítěte předškolního věku, každodenně vstupuje do jeho života a patří mezi jeho základní potřeby. Proto RVP PV nabádá učitele, aby všechny učební aktivity probíhaly formou hry, a to jak volné, dětmi spontánně vytvářené, tak také při hře dospělými nabízené, řízené a obsahující vzdělávací cíle.

2 Hra jako prostředek pedagogické diagnostiky

Pro předškolního pedagoga je hra dítěte zrcadlem, v němž se odráží to, co dítě pochytilo ze světa kolem sebe, a tím se stává zároveň i zpětným zrcadlem vlastní práce pedagoga. Proto je pro pedagoga nutné rozumět teoretic-

kým i praktickým dimenzím hry tak, aby na jejich základě mohl sledovat a analyzovat jednotlivé hrové aktivity dítěte, které mu slouží jako prostředek poznávání dítěte, tedy prostředek pedagogické diagnostiky. Každé dítě předškolního věku je jiné, jedinečné. Pedagog tedy potřebuje znát jeho individuální zvláštnosti, aby mohl volit vhodné výchovně vzdělávací metody a přístupy. Pozorování hry může být jakousi orientační sondou do kolektivu, kdy je pozornost zaměřena na všechny děti, na vztahy a skupinové projevy. Zároveň však je možné vidět specifické projevy jednotlivců a posuzovat je individuálně.

Sledování hrové činnosti je východiskem pro pedagogickou diagnostiku, ale i pro pedagogickou reflexi a evaluaci. Poskytuje pedagogovi zpětnou vazbu, zda děti zvládly poznatky a dovednosti, nebo ne. Odráží pedagogovi i jeho pedagogickou úspěšnost a inspiruje ho k dalšímu plánování. Vede pedagoga k tomu, aby učinil následná pedagogická opatření k rozvoji vědomostí, dovedností a postojů nejprve jednotlivce a následně i celého kolektivu. Pozorováním hrové činnosti každého jednotlivého dítěte získá pedagog podklady pro to, aby si stanovil dosaženou úroveň jeho celkového vývoje, určil kladné i záporné vlivy, které na dítě působí, určil vzdělávací nabídku a sestavil plán svého dalšího působení. Věnuje se pozorování spontánní i záměrně navozené hry a neopomíjí-li dítě vnímat v psychologické, biologické a sociální jednotě, tedy komplexně, utváří si ucelený obraz o každém dítěti.

Jak uvádí J. Swierkoszová (2010), pro správné pozorování je vždy nutné si předem stanovit cíl pozorování, podmínky pozorování, vhodný pozorovací inventář, dobu, v níž bude k pozorování docházet, způsob mapování výsledků, aby byly eliminovány náhodné projevy, způsob vyhodnocování a stanovování závěrů, formulování diagnóz a navrhování pedagogických opatření, s ohledem na možnou prognózu. Přitom by však měla být respektována daná pravidla, tedy dbát na diskretnost a objektivnost a snažit se analyzovat také vlastní chování vůči dítěti.

Podle K. Smolíkové (2007) by měl pedagog také zvážit, jaký způsob pozorování zvolí. Zamýšlí se zejména nad tím, zda:

- sledovat dítě při samostatné hře;

- partnersky vstoupit do jeho hry;
- pozorovat dítě ve skupině spolu s ostatními;
- navázat rozhovor a naslouchat;
- připravit konkrétní individuální zadání a sledovat, jak si vede;
- rozebrat výsledky činnosti dítěte;
- porovnat výsledky svých pozorování se závěry ostatních kolegů;
- připravit se spolupracovníky společný plán pozorování;
- konzultovat otázky s dalšími odborníky (SPC, PPP, pediatr apod.) či
- zapojit do pozorování dítěte také rodiče.

Zejména spontánní hra o dítěti mnohé vypovídá a je jedinečnou výchozí situací k zachycení přirozených projevů dítěte. Je však nutné si uvědomit, že jinak si dítě hraje v rodinném prostředí a jinak se může projevit v mateřské škole mezi ostatními dětmi. Proto je vhodné při pozorování spontánní hry sledovat charakter či obsah hry, respektive, jaký druh dítě zvolí (námětová, konstruktivní, skupinová, manipulační, apod.); jak dítě vnímá okolí, rodinný život, kolik má vědomostí o světě, tzn. jaký je odraz reality v jeho hře; jaké upřednostňuje hry, co ho baví/co naopak ne, kde se rádo uplatňuje, čímž projevuje své zájmy; obratnost v jemné i hrubé motorice a laterální; úroveň prostorové orientace; vizuomotorickou koordinaci; vnímavost (smyslové vnímání); chápavost (myšlení, porozumění řeči); komunikativní dovednosti (slovní zásoba, výslovnost, gramatika, plynulost řeči, vyjádření představ, názorů, neverbální výrazové prostředky, navázání kontaktu a domluva s ostatními); sociální dovednosti (dodržování pravidel, kooperace, empatie, řešení konfliktů, chování k ostatním, přijímání role, společenské chování); emoce (změny nálad, způsob vyrovnávání se s neúspěchem, vyjadřování pocitů); soustředěnost (zaujetí, vytrvalost, pohroužení do hry, zda dítě často střídá předmět činnosti, zda odbíhá od započaté herní situace) atd.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), který je závazným dokumentem při tvorbě školních vzdělávacích programů jednotlivých mateřských škol hovoří o vyváženosti poměru spontánních a řízených činností. V denním harmonogramu má být umožněna jak volná, spontánní hra, tak naplánovány i cílené aktivity, které nemají být založeny na přesných instrukcích, ale spíše na možnosti volby dítětem. Pokud se toto děje prostřednictvím hry, hovoříme o didaktické hře. Pedagog volí nabídku herní aktivity s pedagogickým záměrem rozvíjet dítě v nějaké oblasti a přispět tak ke zdárnému rozvoji jeho dosavadních znalostí, dovedností a postojů.

Při záměrném navození a motivování k herní aktivitě je nutné si všimnout (Opravilová, 2004):

- jak se dítě dovede soustředit a jak dlouho udrží pozornost;
- jak ve hře využívá svých zkušeností;
- jak je v přístupu k řešení nápadité a tvořivé;
- jak reaguje na pokyny a pravidla, které se ve hře musí dodržet;
- jak dovede předvídat důsledky svých rozhodnutí;
- jak umí hodnotit své vlastní chyby a poučit se z nich;
- jak důsledně postupuje a snaží se činnost dokončit;
- jak snáší neúspěch, nezdár;
- jak se během hry vyjadřuje a spojuje řeč s činností, již provádí.

Pokud pedagog zpracuje své postřehy z pozorování spontánní či řízené hry, je následně nutné zamyslet se nad aktuálními vzdělávacími potřebami dítěte a jeho dalším rozvojem pomocí vhodných aktivit, metod a postupů. Jestliže je na základě výsledku sledování konstatováno, že úroveň sledované schopnosti či dovednosti dítěte není dostačující, je nutné se zamyslet nad tím, co je možné udělat pro to, aby se dítě zdokonalilo. Průběžná diagnostika by se tedy

jednoznačně měla promítat do tvorby třídního vzdělávacího programu. Konkrétní zpětná vazba v pedagogické diagnostice je nezbytnou samozřejmostí pro smysluplnou výchovně vzdělávací práci v každé mateřské škole a jejím cílem je dosažení žádoucích výchovných a vzdělávacích efektů, se zajištěním individuálního přístupu k jednotlivým dětem.

3 Postoj předškolních pedagogů ke hře jako prostředku pedagogické diagnostiky

Na základě výše uvedených skutečností a s ohledem na jednoznačnou potřebu provádět pedagogickou diagnostiku v mateřských školách, byla pozornost v provedeném výzkumném šetření zaměřena na praktické užití hry jako diagnostického nástroje.

3. 1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo ověřit pohled učitelek mateřských škol na hru v předškolním věku. Zda si uvědomují její význam a nespornou hodnotu pro výchovně vzdělávací proces a je-li věnována pozornost hře jako diagnostickému prostředku v MŠ.

Dílčím cílem bylo zjistit, zda je využívání hry jako prostředku pedagogické diagnostiky ovlivněno počtem dětí ve třídě a délkou praxe učitelek. Tedy, zda bude nalezena souvislost mezi délkou praxe učitelek MŠ a četností používání hry jako diagnostického prostředku a zda mají učitelky mateřských škol ve třídách, v nichž je počet zapsaných dětí nižší, více času a prostoru na pozorování dítěte při hře než jejich kolegyně ve třídě s vyšším počtem dětí.

Ze stanovených dílčích cílů tedy vyplynuly výzkumné otázky a následně formulované hypotézy, prostřednictvím nichž se ověřovala statistická významnost vztahu mezi jednotlivými proměnnými. Výzkumné šetření se nažilo nalézt odpovědi na následující otázky:

1. Využívají učitelky mateřské školy pozorování hry jako nejčastější diagnostický prostředek?
2. Existuje souvislost mezi délkou praxe učitelky mateřské školy a využíváním hry jako prostředku pedagogické diagnostiky?
3. Ovlivňuje počet dětí ve třídě používání hry jako diagnostického prostředku?

3. 2 Metodologie výzkumu a výzkumný vzorek

Prováděný výzkum naplňoval kritéria kvantitativně orientovaného výzkumu, neboť jako výzkumná metoda byl zvolen nestandardizovaný dotazník a také sběr dat a jejich vyhodnocování odpovídalo postupu výzkumu tohoto druhu.

Dotazník byl tvořen 14 otevřenými položkami, v nichž měli pedagogové vyjádřit svůj názor na daný problém. Otevřené položky byly zvoleny záměrně, aby nebyla respondentovi nabídnuta zavádějící odpověď, čímž byla částečně zaručena objektivita získaných dat.

Výběr výzkumného vzorku byl proveden záměrným, dostupným výběrem, a to mezi studenty kombinovaného studia oboru Učitelství pro mateřské školy na PdF UP v Olomouci, kde podmínkou byla profesní zaměřenost oslovených respondentů. Výzkumu se tedy zúčastnily pouze učitelky mateřských škol, které působí v praxi. Konkrétně bylo osloveno 63 učitelek mateřských škol, z nichž se do výzkumného šetření zapojilo 57. Vzhledem ke způsobu distribuce výzkumného nástroje, tedy osobní předání, se návratnost dotazníků rovnala 100%. Výzkumné šetření tedy bylo realizováno s 57 respondenty.

3. 3 Interpretace zjištěných dat

Na základě statistických testů významnosti (test nezávislosti chí kvadrát a test dobré shody chí kvadrát) byly ověřovány hypotézy, zpřesňující výzkumné otázky. Bylo potvrzeno, že učitelky mateřských škol využívají

v nejvyšší míře pro pedagogickou diagnostiku metodu pozorování, avšak děti cíleně pozorují zejména při řízených činnostech, nikoli při spontánní hře. V souvislosti s tímto zjištěním se zdá být alarmující, že se v dotazníkovém šetření opakovaně objevila výpověď, že učitelka v době volného hraní dětí zajišťuje organizační záležitosti třídy, tudíž na pozorování dětí nemá čas. Taktéž výsledky položky, zda je dítěti vždy umožněna volba spontánní hry, byly překvapivé, vzhledem k vysokému podílu odpovědí, že záleží na časové organizaci dne, což vede k zamyšlení, co by mohlo narušit denní harmonogram tak významně, že by byla omezena možnost volné hry. Při pozorování se učitelé nejčastěji zaměřují na sociální interakci mezi dětmi, na naplňování kritérií školní zralosti (u dětí před vstupem do základní školy) a dodržování nastavených pravidel chování v mateřské škole. Pozitivním faktem v této souvislosti je, že diagnostikování se učitelky mateřských škol věnují většinou (73%) denně, tzn., provádějí diagnostiku průběžnou, a se zjištěnými fakty dále intenzivně pracují (komunikace s rodiči, individualizace v přístupu k jednotlivým dětem, změny ve vzdělávací nabídce, konzultace s odborníky apod.).

V dotazníkovém šetření nebyla prokázána souvislost mezi délkou praxe učitele a využíváním hry jako diagnostického prostředku. Při stanovování hypotéz bylo vycházeno z názoru, že učitelé s delší praxí dokáží, na základě svých zkušeností, ve hře dětí lépe identifikovat signály využitelné v pedagogické diagnostice. Tato domněnka se ovšem nepotvrdila a mezi odpověďmi jednotlivých respondentů nebyla signifikantní rozdílnost.

Odpověď na třetí výzkumnou otázku, operacionalizovanou v hypotézu, zaměřenou na porovnání vztahu mezi proměnnými počet dětí ve třídě a používání hry jako diagnostického prostředku, zní ano. Ve statistickém testu významnosti se potvrdil vztah mezi danými proměnnými a z výsledků je možné vyčíst, že je-li početnost tříd do 20 dětí, učitelka má více prostoru pro provádění pedagogické diagnostiky při hrových aktivitách. Za zmínku však ještě stojí fakt, že je-li do třídy zařazen větší počet dětí tříletých, či dokonce ještě mladších, je provádění průběžné diagnostiky při jakékoli aktivitě velmi obtížné, protože v takových případech učitel plní roli spíše pečovatelskou, než profesně odbornou.

Závěr

Hra dítě přitahuje, protože je to tvor aktivní a protože hra vyplývá z dětské potřeby orientovat se ve světě podle svých sil a možností, přináší mu maximální citové uspokojení a naplňuje cíl, který je obsažen v činnosti samé, v úsilí a pozornosti, kterou jí dítě věnuje a ve zkušenostech, které při ní získává.

Hra hraje významnou roli také v oblasti pedagogické diagnostiky, kde pomocí analýzy hry může pedagog rozpoznat řadu problémů. Při spontánní hře dítěte může sledovat jeho temperament, představitost, chování k ostatním dětem, změny nálad, jaké volí hračky, co se mu líbí, úroveň řečových schopností a mnoho dalších důležitých informací o dítěti. Proto by měla být hra pro každého předškolního pedagoga základním diagnostickým nástrojem, denně využívaným a cíleně uplatňovaným.

Literatura

DOSTÁL, Antonín a OPRAVILOVÁ, Eva. *Úvod do předškolní pedagogiky*. SPN Praha, 1985. 264 s.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.

MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Panorama Praha, 1978. 360 s.

MIŠURCOVÁ, Věra, FIŠER, Jiří a FIXL, Viktor. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1989. 143 s.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika II. HRA*. Liberec: TU v Liberci, 2004. 35 s. ISBN 80-7083-786-1.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: VÚP, 2007. 48 s. ISBN 978-80-87000-10-6.

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: OU v Ostravě, 2010. 77 s. ISBN 80-7368-084-X.