

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Silvie Adámková

Hra jako prostředek pedagogické diagnostiky v mateřské škole

Olomouc 2013

vedoucí práce: PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Ve Višňovém dne 20.3.2013

.....

Děkuji vedoucí práce PhDr. Jitce Petrové, Ph.D. za cenné rady, metodické vedení a velmi vstřícný přístup.

Také děkuji rodině za trpělivost a podporu při psaní diplomové práce.

OBSAH

Úvod	6
1 Vývojová charakteristika dítěte v předškolním období.....	8
1.1 Vývoj biologický	8
1.2 Vývoj psychický	9
1.3 Vývoj emoční a sociální.....	11
2 Hra	14
2.1 Základní vymezení pojmu.....	14
2.2 Teorie hry	15
2.3 Klasifikace her	18
2.4 Hra jako charakteristická činnost v předškolním věku.....	21
2.4.1 Role učitelky při hře	23
2.5 Význam a podstata hry v předškolním věku.....	24
2.6 Důležité rysy (zákonitosti) dětské hry v ontogenezi.....	25
3 Pedagogická diagnostika v předškolním věku.....	28
3.1 Diagnostická a intervenční kompetence učitele mateřské školy	28
3.2 Předmět a cíl diagnostiky.....	29
3.3 Typy pedagogické diagnostiky	30
3.4 Etapy diagnostického procesu.....	31
3.5 Diagnostika vstupní, průběžná, výstupní	32
3.6 Diagnostické metody a techniky	33
3.6.1 Anamnéza rodinná, osobní, sociální.....	33
3.6.2 Extrospektivní pozorování dítěte v přirozených situacích	34
3.6.3 Rozhovor.....	37
3.6.4 Dotazník.....	38
3.6.5 Rozbor produktů	38
4 Hra jako prostředek pedagogické diagnostiky	41
4.1 Inventáře pro učitelku mateřské školy	44
5 Výzkum k dané problematice.....	47
5.1 Cíl výzkumu.....	47
5.2 Hypotézy empirické části.....	48

5.3 Popis metodologie, užitých metod a vzorku	48
5.4 Průběh výzkumu	49
5.5 Interpretace získaných dat.....	50
5.4.1 Ověření hypotéz.....	50
5.4.2 Bližší analýza získaných dat.....	55
5.6 Shrnutí.....	68
Závěr	69
Seznam použitých zkratk	70
Seznam pramenů a literatury	71
Seznam příloh	75
Anotace	

Úvod

Hra, běžná součást dětství. Něco přirozeného, pro běžného člověka nezajímavého. Avšak pro filozofy, psychology, pedagogy, lékaře a další odborníky činnost, která je odnepaměti až do současnosti stále předmětem hlubšího zkoumání, pozorování, třídění, definování, srovnávání apod.

Jak je však hra chápána v širší, myšleno laické, společnosti? Občas můžeme zaslechnout: „V mateřské školce si děti jen hrají.“ Pokud v této chvíli nechceme zdůrazňovat význam mateřské školy jako součásti školské soustavy a výchovně vzdělávací instituce a zaměříme se právě na hru, mohli bychom směle oponovat. Někteří lidé si myslí, že v mateřské škole si děti mnoho hrají, ale málo se naučí. Ale hra je pro předškolní děti základem poznání, právě při ní získávají mnoho zkušeností. Každý odborník v předškolním vzdělávání ví, co vše důležité nám a především dětem tato zdánlivě bezvýznamná činnost nabízí.

Jistěže hra je nejpřirozenější činností u dítěte předškolního věku. S tímto nelze než souhlasit. A právě tohoto faktu bychom měli využívat při poznávání, zkoumání a sledování dítěte. Neměli bychom hru hodnotit jako ztrátu času, ale brát ji jako prostředek k rozvoji dítěte. Vždyť právě ona přirozenost nám umožňuje sledovat projevy a chování dítěte, ale i jeho pokroky ve vývoji a socializačním procesu.

Tato diplomová práce si klade za cíl zjistit, do jaké míry této skutečnosti využívají učitelky v předškolních zařízeních. Zabývají-li se diagnostikou dítěte, využívají-li k tomu právě hru jako ideální prostředek a upřednostňují-li ji před dalšími diagnostickými metodami.

Diagnostická činnost je jednou ze základních odborných kompetencí pedagogické pracovnice mateřské školy. Pedagogická diagnostika v podmínkách školy napomáhá učitelce na základě znalostí individuálních a věkových zvláštností dětí předškolního věku diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování, rozpoznat sociálně patologické jevy, ovládat škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk.

V první kapitole teoretické části předkládáme charakteristiku dítěte v předškolním období. Pokud se totiž chceme věnovat pedagogické diagnostice, musíme být v této oblasti dostatečně vzdělaní. Dále se zabýváme samotnou hrou, jejím významem a seznamujeme se s klasifikací her. Zajímají nás teorie vyřčené odborníky a jejich názor na hru. V úvodní části práce také poukazujeme na smysl pedagogické diagnostiky a její etapy. Zaměřujeme se především na

metody pedagogické diagnostiky vhodné pro dítě předškolního věku a také diagnostické kompetence učitelky mateřské školy.

Cílem úvodní části je tedy zejména vysvětlit klíčové pojmy v oblasti vývoje dítěte v předškolním věku, nastítnit nejdůležitější poznatky o hře dítěte v předškolním období a také o pedagogické diagnostice. Ze zaměření práce samozřejmě vyplývá, že se věnujeme také poznatkům o hře jako diagnostickém prostředku učitelky mateřské školy a nabízíme osvědčené inventáře pro pozorování hry dětí předškolního věku.

V empirické části se dostáváme ke zkoumání a ověřování stanovených hypotéz, nakolik učitelky v mateřských školách oceňují význam hry, zda využívají hru jako hlavní prostředek k pedagogické diagnostice a co tento fakt ovlivňuje.

Nabízené přílohy obsahují záznamové archy využitelné při uplatnění hry jako prostředku pedagogické diagnostiky, které jsou vhodné pro diagnostickou praxi v mateřských školách.

1 Vývojová charakteristika dítěte v předškolním období

Členění životního cyklu do jednotlivých etap nazýváme vývojovou periodizací. My se v následujícím textu budeme zabývat předškolním věkem od 3 do 6 (7) let. V předškolním období nastává mnoho změn ve vývoji dítěte. Popisem a zachycením jejich dynamiky se zabývá mnoho psychologů, pedagogů i dalších odborníků. Shrnutí poznatků z biologie, pedagogiky a vývojové psychologie nám dá ucelený obraz o dítěti, abychom mohli navázat dalšími kapitolami a obsáhli všechny souvislosti vzhledem k tématu a cíli diplomové práce.

1.1 Vývoj biologický

Na počátku období je pravidelné a plynulé růstové tempo, později probíhá první proměna postavy, jejímž výsledkem je změna proporcí těla předškoláka. Mluvíme o období vytáhlosti. (srov. Čížková, 2008 s. 68, Machová, 2008 s. 210)

Zdokonaluje se celková obratnost a pohyblivost, mění se pohybové funkce. „*Vcelku bychom mohli motorický vývoj označit jako stále zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 85)

V oblasti hrubé motoriky u zdravého jedince nečiní problémy chůze, běh, skoky, pohyb po nerovném terénu i po schodech. Ke konci tohoto období dítě umí i další činnosti, jež vyžadují složitou pohybovou koordinaci např. jezdit na koloběžce.

Rozvoj jemné motoriky usnadňuje samostatnost a soběstačnost. Dítě se svléká a obléká – zapíná knoflíky, pokouší se zavázat si tkaničku. Samostatně se nají – používá příbor, nalévá si pítí. Zvládá hygienické návyky – pustí si vodu, použije mýdlo. Díky manuální zručnosti dítě zachází správně s tužkou, nůžkami, hází a chytá míč, hraje si s plastelínou, navléká korálky. Vývoj jemné motoriky lze výrazně sledovat v kresbě. Grafomotorické dovednosti vyzorujeme ve schopnosti napodobovat linie (horizontální i vertikální), geometrické tvary a v poslední řadě ve formálním zpracování postavy (od hlavonožce až po detailní zachycení lidské postavy).

Po čtvrtém roce se obvykle vyhraňuje dominance jedné ruky, ztrácí se dosavadní kolísavost lateralit rukou. Z pedagogického hlediska je žádoucí rozhodnout, zda je dítě levoruké či pravoruké před vstupem do základní školy.

1.2 Vývoj psychický

V této oblasti můžeme sledovat velmi intenzivní vývoj poznávacích procesů, jež se navzájem ovlivňují a doplňují.

Vnímání předškolního dítěte ještě není systematickým poznáváním. Má celostní charakter, což znamená, že dítě nedovede vnímaný celek analyzovat. Neuvědomuje si tedy případné vztahy mezi částmi obrazce, které by mohly mít nějaký význam. Vnímá zejména nápadné věci, které zaujaly jeho pozornost. Je žádoucí rozvíjet v tomto období smyslové vnímání, jelikož jednotlivé smysly jsou významným zdrojem zážitků a poznání. Dítě před vstupem do 1. třídy základní školy by mělo už být schopno diferenciaci při vnímání všemi smyslovými analyzátory. Vhodný je multisenzoriální přístup, kdy je současně zapojen zrak, sluch, hmat i vnímání vlastního pohybu. Nepřesné ještě může být vnímání času a prostoru. Vnímání ovšem nestojí samostatně, jak uvádí Vágnerová (2005, s. 57): „*Strategie vnímání se rozvíjejí v interakci s vývojem myšlení.*“

V **myšlení** dítěte je patrný přechod od fáze předpojmového (symbolického) myšlení (2-4 roky) k vyšší úrovni myšlení názorného, intuitivního (4-7 let). Úsudky jsou vázány na názor, který je zpravidla vizuální. Myšlení je předoperační (jedná se o fázi prelogickou), tedy nepostupuje podle logických operací. Neměli bychom opomíjet následující charakteristiky myšlení předškoláka:

- * antropomorfismus – dítě vše polidšťuje, přenáší vlastnosti na předměty či zvířata
- * egocentrismus – posuzuje dění subjektivně ve vztahu k sobě
- * magičnost – fakta si dítě mění dle svého přání a fantazie
- * artificianismus – dítě má za to, že vše, co jej obklopuje, se dělá, vyrábí
- * prezentismus – dítě je vázáno na přítomnost
- * konkrētismus – myšlení dítěte je vázáno na konkrētní předměty
- * absolutismus – dle dítěte všechno musí být jednoznačné a definitivní
- * fenomenismus – dítě není schopno ve svých úvahách opustit nějaký obraz reality, svět je pro něj takovým, jak vypadá

Rozvoj **paměti** je závislý na vývoji centrální nervové soustavy, na zkušenostech

a samozřejmě i na aktuální úrovni poznávacích procesů. Významným rysem paměti je převaha konkrétnosti, např. na základě zrakové opory (pexeso, Kimovy hry) a mimovolnosti. Dítě využívá nečastěji mechanickou paměť, občas už i paměť slovně logickou, např. k zapamatování si básně, říkadla. Paměťové strategie dítě v tomto věku používat neumí, pouze za pomoci dospělého jsou děti schopné použít základní strategie, např. ukazování, pojmenování nebo opakování.

S vývojem jazykových schopností se pojí rozvoj epizodické paměti. Dítě dovede reprodukovat známé a často se opakující události. Kontakt s jinými dětmi i s dospělými je výrazným prostředkem k dosažení vyšší úrovně této paměti.

Všechny typy paměti jsou ovlivněny **pozorností**. Pozornost je na počátku předškolního období ještě nestálá a snadno vyrušitelná. S přibývajícím věkem narůstá doba soustředěnosti, vznikají počátky pozornosti úmyslné. Při posuzování trvalosti pozornosti je nutno kromě věku dítěte brát v úvahu i temperamentové odlišnosti či typ prováděné činnosti. Také je potřeba oddělit poruchu koncentrace pozornosti od snadné unavitelnosti dítěte, kterou můžou zapříčinit různé jiné okolnosti. V mateřské škole je vhodné cvičit koncentraci pozornosti aktivitami, při nichž se dítě soustředí.

Ve spojení s kognitivním vývojem dítěte nesmíme opomenout **rozvoj řeči**. Čížková (2008, s. 70) uvádí, že ve vzájemném poměru mezi myšlením a řečí se objevují jisté disproporce:

1. Řeč zaostává za myšlením – typický jev pro počátek předškolního období, kdy dítě např. zvládne vykonat nějakou činnost, ale neumí ji pojmenovat.
2. Řeč předbíhá myšlení – toto je následek prudkého rozvoje řeči ve druhé polovině předškolního věku, dítě si samo vymýšlí slova pro označení neznámých situací a předmětů.

Vývoj řeči je patrný ve všech jazykových rovinách, je závislý na motorických schopnostech a rozvoji psychických, rozumových i sociálních schopností.

Morfologicko - syntaktická rovina

Zlepšuje se gramatická struktura aktivního slovníku, dítě používá složitější souvětí. Pravidla syntaxe se učí pomocí transferu při běžné komunikaci.

Lexikálně - sémantická rovina

Objevuje se druhý věk otázek, dítě pátrá po příčině - „Proč?“, „Kdy?“. Obohacuje se slovní zásoba - ve věku 6 let má dítě zásobu 3000 až 4000 slov.

Fonologicko – fonetická rovina

Výslovnost dítěte se zlepšuje, mizí dětská dyslalie, dítě plynule artikuluje. Na správnou výslovnost má největší vliv intelekt dítěte.

Pragmatická rovina

Ve 4. roce dochází k intelektualizaci řeči. Dítě dokáže pomocí řeči vyjadřovat svoje myšlenky a vést smysluplnou konverzaci. Řeč se stává dominantním dorozumívacím prostředkem. Dochází k regulační funkci řeči: Dítě usměřujeme řeči a dítě řeč používá k regulaci dění ve svém okolí. Dochází k sociálnímu uplatnění osvojených řečových schopností. Intenzivnímu vývoji v sociální oblasti se věnujeme v následujícím textu.

1.3 Vývoj emoční a sociální

Proměna samotného **emočního prožívání** souvisí s dozráváním centrální nervové soustavy a s vývojem myšlení. Dítě získává emocionální zážitky na základě konkrétní činnosti. Projevuje radost, když se mu něco daří, a naopak vztek a zlost, pokud je činnost neúspěšná, což je úzce vázáno na aktuální situaci. Dítě disponuje větší stabilitou potažmo větší vyrovnaností než v batolecím věku, stále se však vyskytuje prudké střídání nálad. Postupně se vytrácí strach a obavy z neznámého prostředí, z cizích lidí a z nereálných situací. Na konci předškolního období se můžeme setkat se strachem z nereálných fantastických bytostí a dítě si už začíná uvědomovat strach z nemoci či smrti.

Už v předškolním věku se rozvíjí i emoční inteligence, tedy to, že dítě lépe chápe své vlastní pocity, je schopné projevit empatii, oddálit vlastní uspokojení a částečně ovládnout své citové projevy. Na konci předškolního období už je dítě i schopno odhalit, že výraz tváře člověka nemusí vyjadřovat jeho skutečné emoce, ale že naopak může klamat.

Vyšší city jsou výsledkem sociálního učení a ovlivněny především vzorem dospělého. Počínají se z nich rozvíjet city intelektuální, estetické, etické a sociální.

City intelektuální vyvolávají kladné emoce, projevují se radostí při získávání nových zkušeností, z nové činnosti.

City estetické se rozvíjejí při vnímání hudby, pohádek, při výtvarných aktivitách, dítě zažívá uspokojení a příjemné citové stavy, když něco považuje za hezké.

Etické cítění se rozvíjí ve spojitosti s tím, že si dítě uvědomuje, co je dobře a co špatně, co se smí a co se nesmí. Libé pocity přináší pochvala, pokárání naopak vyvolává pocit viny.

City sociální chápeme ve dvou směrech: ve vztahu k dospělému a k vrstevníkům. Je logické, že zpočátku převažuje cit k dospělému, teprve později narůstá potřeba kontaktů s vrstevníky, a tudíž se mění i vztahy k nim. „*Schopnost porozumět vnitřnímu prožívání druhých je však závislá na dosavadních sociálních zkušenostech dítěte s druhými dětmi, ale i s dospělými.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998. s. 95) Dítě získává i vztah k sobě samému, nazývaný sebecit, ke kterému jej motivuje egocentrismus, typický pro předškolní věk.

V **sociální oblasti** je do tří let rodina rozhodujícím prostředím pro dítě. Dítě je v tomto věku zcela prostoupeno rodinou, ale naproti tomu výrazně narůstá jeho potřeba kontaktu s jinými vrstevníky a dalšími dospělými. Příchodem do předškolního zařízení nastává etapa procesu socializace do širšího okolí. V této době se rozšiřuje okruh společenských vztahů dítěte a roste jeho samostatnost.

Langmeier a Krejčířová (1998, s. 89 – 90) uvádějí předpoklad tří vývojových aspektů v procesu socializace:

1. Vývoj sociální reaktivity – znamená vytváření vztahů k lidem v blízkém i vzdálenějším okolí
2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – jedná se o vývoj norem, jež si jedinec vytváří a následně pak přijímá za své
3. Osvojení sociálních rolí – dítě se učí přijímat role, vzorce chování a postoje, které od něj okolí očekává, a to přiměřeně jeho věku, dosavadním zkušenostem a schopnostem.

„*Hlavní činností, ve které probíhá proces socializace, je hra. Hra je významným socializačním a motivačním činitelem, je základní psychickou potřebou.*“ (Čížková, 2008. s. 72).

V socializačním procesu má tedy podstatný význam hra, jež je ve vývojové etapě předškolního věku hlavní činností, proto se hovoří o předškolním věku jako o období hry.

Symbolická hra – dovoluje vyrovnat se s problémovými situacemi reálného života adekvátním způsobem, dítě se může chovat podle vlastních představ a skutečnost si přizpůsobit

Tématická hra – je vhodná k nacvičování očekávaných rolí, k hledání možností při řešení určitých situací, k vyzkoušení si různých negativních i pozitivních sociálních rolí

Souběžná – paralelní hra – děti si hrají podobně vedle sebe, napodobují činnost druhého, ale každé samo

Hra společná – asociativní – děti si již hrají spolu, dělí se o hračky, pomůcky

Hra kooperativní – děti si rozdělují role, navzájem spolupracují a každé přispívá svým dílem ke společnému projektu

Pokud bychom chtěli hovořit o vztazích mezi dětmi v předškolním věku, musíme brát v potaz především jejich nestálost a krátkodobost. Výběr kamaráda či partnera ke hře ovlivňuje mnoho faktorů – momentální situace, pohlaví, zevnějšek, vlastnictví zajímavého předmětu, chování, společné zájmy a potřeby.

To, jak je celé předškolní období ovlivněno hrou a jaký je význam této zdánlivě nic neznamenající činnosti, se pokusíme objasnit v následující kapitole.

2 Hra

„Lépe jest hráti než zaháleti, neboť ve hře se něčím mysl zanáší a často i brousí.“

„Hrou si mají děti cvičit mysl k jemnosti, pohyby k obratnosti a tělo ku zdraví.“

Jan Ámos Komenský (1908, s. 31)

2.1 Základní vymezení pojmu

Existuje spousta pokusů o definici hry. Nejčastěji je zdůrazňováno, že hra je činnost (fyzického či psychického charakteru), která je vykonávána jenom proto, že přináší uspokojení (dítěti i dospělému) sama o sobě bez uložení vnějšího cíle. Neexistuje jednoznačná definice hry. Téměř všechny ale zdůrazňují, že tato aktivita je důležitou součástí světa dítěte a za důležitý je považován samotný průběh hry, nikoliv její výsledek.

„Hra může být definována jako určitá forma činnosti, která se liší od práce i učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 92)

Děti, potažmo lidé, si hrají, protože je to pro ně určitý druh zábavy, na rozdíl od práce, kterou dělat musí. Není přesná hranice mezi hrou a prací, často se mohou prolínat.

Kern (1999, s. 141) označuje hru jako model skutečnosti. Hra je podle něj chování:

- * které je bezcílne (nesměřuje k určitému cíli)
- * při kterém se střídají fáze napětí a uvolnění
- * které simuluje skutečnost

Košťáková (2005, s. 14) definuje hru jako základní aktivitu dětské seberealizace

a označuje ji také jako základní spouštěč rozvoje dítěte.

„Hra je dobrovolnou spontánní činností a svobodným sebeuplatněním člověka.“
(Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 30)

„Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“, než je „všední život“.“ (Huizinga, 2000, s. 44)

Hra je součástí kultury od počátku lidské společnosti a to, jak se hrou zabývali nejruznější pedagogové a filozofové, shrnuje následující kapitola.

2.2 Teorie hry

Proč si hraje dítě? Proč si hraje dospělý? Co je smyslem hry? Jaký přináší hra užitek? Tyto a další otázky si kladli mnozí učenci a věnovali se zkoumání podstaty hry i jejího významu. Už jen samotná otázka „Co je to hra?“ zajímala filozofy po celá staletí. Pozorováním dětí, dospělých, ale i zvířecích mláďat při herní činnosti hledali odpovědi na nezodpovězené otázky. A tak vznikaly nejruznější **teorie a názledy na hru**. Některé z nich si připomeneme a pokusíme se objasnit.

A. LAZARUS a B. SCHALLER

Teorie relaxace

Údajně nejstarší vysvětlení principu hry. Lidé si hrají, aby se uvolnili a obnovili vyčerpané síly. Hra je považována za aktivní odpočinek.

JAN AMOS KOMENSKÝ (28.3.1592 – 15.11.1670) – český myslitel a pedagog

Teorie přirozené lidské potřeby

Z úcty Komenského k člověku vyplývala i jeho úcta k dítěti, tak návodně prezentovaná v Informatoriu školy mateřské. Vroucně si přál, aby rodiče sledovali, jak dítě postupně chápe, co pohybově zvládá a kdy je s to projevit se samostatně v různých oblastech činnosti. Zdůrazňoval u dítěte přirozený rozvoj aktivity – a to nejraději ve hře – kterou pro nejmenší děti považoval za stejně důležitou jako spánek a výživu. Podstatu hry spojoval s odvěkou

lidskou touhou po pohybu a svobodě, s družností, s rozmanitostí, ale i s určitým řádem. Dle něj si děti ve hře mají cvičit tělo ku zdraví, mysl k jemnosti a pohyby k obratnosti.

HERBERT SPENCER (27. 4. 1820 – 8. 12. 1903) - anglický filozof a sociolog

Teorie energetického nadbytku

Jeho teorie vycházela z názoru, že děti si hrají proto, aby se zbavily přebytečné energie. Chápe hru jako projev přemíry energie a zároveň zdroj všeho umění. Spencer dal tento názor do spojitosti s evoluční teorií: vyšší živočichové nepotřebují trávit tolik času hledáním potravy => mají více energie, kterou vybíjejí hrou. Nepřesnost této hypotézy ale vyvrací obyčejné zkušenosti – i unavené dítě si chce hrát, přestože by mělo jít odpočívat.

STANLEY HALL (1. 2. 1844 – 24. 4. 1924) – americký psycholog

Teorie rekapitulační (teorie atavismu)

Vývoj lidstva se promítá ve hře. Jedinec při ní opakuje činnosti, kterými lidstvo postupně procházelo. Zájmy a aktivity se objevují v posloupnosti jako u prehistorického člověka. Např. hry ve vodě by mohly mít spojitost s rybími předky, záliba v houpání a šplhání zase odpovídá chování opic. Přes zajímavý výklad dodnes není genetické předávání takovýchto informací potvrzené.

SIGMUND FREUD (6. 5. 1856 – 23. 9. 1939) – rakouský lékař a psychiatr, psychoanalytik

Teorie promítání rušivých podnětů

Viděl ve hře možnost, jak proniknout do hlubinných stránek osobnosti, poznat její přání a zaměření (Opravitová, 2004, s. 5), a také našel její využití jako terapeutický prostředek. Využíval metodu volných asociací a jeho následníci přidali i metodu volné hry. Podle jeho pojetí je hra promítnutím rušivých podnětů, se kterými se dítě snaží vyrovnat s pomocí hraček a fantazijních představ. Tím, že dítě nahradí skutečný předmět nenávisi jiným, může naprosto otevřeně vyjádřit své city. „*Hra je jednou z královských cest do duše dítěte (dalšími jsou zejména kresba a sen).*“

KARL GROOS (10. 12. 1861 - 27. 3. 1946) – německý filozof a psycholog

Teorie přípravného cvičení

Tento psycholog považuje hru za nacvičování dovedností. Hra je podle něj chápána jako obecný impuls k procvičování instinktů, potřebný pro současný stav a budoucí život, a je úzce spjata s napodobováním.

SERGEJ LEONIDOVIČ RUBINŠTEJN (6. 6. 1889 - 11. 1. 1960) – ruský psycholog

Teorie hry jako odrazu skutečnosti

Dítě se snaží skutečnost přetvářet. Vybírá si ke hře pro něj důležité motivy, které jsou z nějakého důvodu významné. Jádro lidské hry spočívá ve schopnosti odrážet a přetvářet skutečnost. Výběrem motivů a jejich zpracováním uplatňuje jedinec svůj vztah ke světu prostřednictvím chápání různých situací na své úrovni a s využitím fantazie může tyto skutečnosti pro sebe ovlivňovat. (Kotátková, 2007)

LEV SEMJONVIČ VYGOTSKIJ (17.11.1896 – 11.6.1934) – ruský psycholog a pedagog

Teorie hry jako nástroje socializace

Prostřednictvím hry jsou dítěti předávány sociální normy a hodnoty naší kultury. Například při námětové hře dítě napodobuje rodiče a použije stejná pravidla a normy s jakými se běžně setkává ve svém okolí. Také hra pomáhá zvládnout konflikt mezi přáním a realitou – dítě transformuje své přání a touhy do sociálně přijatelných forem.

Vygotskij také klade důraz na kolektivní proces při hře. Primárními impulsy jsou sociální a emocionální síly. Nesmíme opomenout také pojem „zóna proximálního vývoje“, který Vygotskij zavádí jako rozdíl mezi aktuální a potenciální úrovní vývoje. Hra tedy umožňuje vytvářet zřetelnou zónu nejbližšího vývoje v kognitivním, emocionálním a sociálním vývoji.

JEAN PIAGET (9. 8. 1896 – 16. 9. 1980) - švýcarský filozof, přírodní vědec a vývojový psycholog

Teorie spojená s intelektuálním vývojem člověka

Jeho teorie říká, že charakter hry se mění v souvislosti s vývojem dítěte. Podle Piageta stadia vývoje hry určuje především dosažený stupeň vývoje myšlení jedince. Hru chápal jako součást vývoje inteligence a vývojově nutnou a současně přechodnou činnost dítěte. Na základě svých výzkumů konstatoval určitý typ herní aktivity v dané fázi myšlení.

Piaget popisuje dva procesy, které považuje za základní pro celý organický vývoj: asimilaci (organismus si přizpůsobuje prostředí) a akomodaci (organismus se přizpůsobuje vnějšímu prostředí). Tyto dva procesy by měly být v rovnováze (ekvilibraci). Hru chápe Piaget jako čistou asimilaci, která upravuje přicházející informace tak, aby odpovídaly přáním jedince. Jestliže převládá proces akomodace, tedy přizpůsobování se, dochází k nápodobě. (Opravilová, 2004, s. 6) Tato teorie připisuje hře jasnou biologickou funkci aktivního opakování a experimentování.

Období senzomotorické (do 18 měsíců) – do tohoto období je zařazena „hra cvičení“ (dítě má tendenci opakovat činnost, např. manipulovat s nějakým objektem), pokud se opakovaná činnost vyznačuje jistými obměnami (přibližně na konci 4. měsíce), znamená to, že se již objevuje vlastní hra

Období předoperační (2-7 let) – sem zařazujeme hru symbolickou (na něco, na někoho) a hrové předstírání, uplatňují se prvky napodobování světa dospělých, později se objevují i pravidla, soutěživost, kooperace ve hře a zároveň se vyvíjejí konstruktivní hry

ERIK HOMBURGER ERIKSON (15.6.1902 – 12.5.1994) – německo-americký psychiatr

Teorie řešení problémů

Předškolní věk je období iniciativy. Pro dítě je charakteristická jeho aktivita, která se rozvíjí v rámci hry. Radost mu přináší pohybové činnosti, je zvědavé (věk otázek). Při hře přijímá různé role. Hra a kontakt s realitou mu umožňují získávat nové zkušenosti, znalosti, poznávat sebe sama, řešit problémy v situacích.

ROGER CAILLOISE (3.3.1913 - 21.12.1978) - francouzský sociolog, filozof

Teorie motivace ke hře

Co nás podněcuje k tomu, abychom si hráli? Cailloise rozdělil motivaci či principy k této činnosti do čtyř skupin. Jestliže učitelka zná motivaci dítěte, může vytvořit správné prostředí ke hře, pokud se prolínají, podpoří ten pro dítě nejlepší. Motivace se stane jakousi hybnou silou lákající nás do hry a dítě hru přijímá, a dokonce ji vnímá jako spontánní.

1. princip alea (náhoda) – motivací je chuť vzdát se vlastní vůle a počkat na výrok osudu
2. princip mimikry (nápodoba) – motivací je chuť proměnit se a vzít na sebe cizí podobu
3. princip ilinx (závrat) - motivací je touha porušit stabilitu svého těla či duše
4. princip agón (soutěž) – motivací je ctížádost zvítězit v soutěži, která má pravidla

2.3 Klasifikace her

Mnohočetnost a rozmanitost nejrůznějších her jako činností vyvolává spoustu pokusů je roztřídit. Není to třídění definitivní, má pouze zjednodušující charakter, neboť bohatost a záběr her lze jen stěží postihnout. Pokusíme se nastínit pouze dělení nejzákladnější a neznámější, ale také to, které nás zaujalo.

1. *Dělení z hlediska organizačního tzv. pedagogické dělení* bylo uplatňováno především před rokem 1989.

- * hry tvořivé tzv. volné

- * hry s pravidly

Mišurcová (1980) je dále ještě dělí na:

tvořivé

a) hry předmětové b) hry úlohové c) hry dramatizační – snové d) hry konstruktivní

s pravidly

a) hry pohybové b) hry intelektuální (didaktické)

V současné době je dělení her dle organizace následující:

- * volná hra

= taková činnost, při které si dítě samo volí co, kde, jak, s čím a proč si bude hrát

- * řízená hra

= je zde přítomnost osoby, která dětem něco zadává, volí cíle, námět, pravidla, organizaci nebo aktivitu jiným způsobem ovlivňuje

2. *Dělení podle typu činnosti*

- * napodobovací

- * funkční

- * dramatizující

- * konstruktivní

3. *Dělení podle množství účastníků*

- * individuální

- * párové

- * skupinové

4. *Dělení podle věku dětí*

- * kojenecké

- * batolecí

- * hry předškoláků

- * hry školního věku

5. *Dělení podle schopností, které jsou rozvíjeny*

- * smyslové
- * pohybové
- * intelektuální

6. *Dělení her podle pohlaví účastníků* je do jisté míry umělé a vyvolává je částečně i společnost tím, že vyrábí určité hračky pro kluky a určité pro holky. Existuje samozřejmě řada her, které se hrají zcela bez ohledu na rod.

- * hry dívčí
- * hry chlapecké

Až v průběhu předškolního věku se začínají projevat intersexuální rozdíly. Mění se celkový ráz hrové aktivity u děvčat a u chlapců, a to především náměty her, výběr hraček, výběr partnerů pro hru. (Čížková, 2008, s. 72)

7. *Dělení dle Kurice z hlediska jejich zaměřenosti a z hlediska vývojové vyspělosti dětí* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 98)

- * hry funkční – uplatňují se senzomotorické funkce (kojenecké období)
- * hry manipulační – manipulační činnosti (první etapa batolecího období)
- * hry napodobovací – napodobování zvuků, lidí (kolem 2. roku), souvislé napodobování činností (kolem třetího roku)
- * hry receptivní – přijímání a zpracovávání vnějších podnětů (vrchol ve 4 letech)
- * hry úlohové – vycházejí z napodobovacích her, dítě přebírá fiktivní úlohy ze života dospělých (rozvoj mezi 3. – 5. rokem)
- * hry konstruktivní – odvíjejí se od her manipulačních (vývoj od 1-2 let až do školního věku)

8. *Druhy hry dle Kerna*

- * funkční hry – dítě si hraje se svým tělem, později také s předměty v okolí
- * pohybové hry – po schopnosti ovládat své tělo se vyvíjí hry s pohybovými úkony
- * konstrukční hry – vznikají nejprve jako náhoda, postupně jsou uskutečněny plány
- * hraní role (fiktivní neboli symbolická hra) – přejímání určité role
- * hry s pravidly – soutěživost s ostatními, dodržování pravidel
- * skupinové hry – pravidla skupina, význam skupiny je nad zájmem jedince

9. Dělení dle Příhody

- * nepodmíněně reflexní
- * senzomotorické
- * intelektuální
- * společenské

Příhoda (in Langmeier, Krejčířová, 1998. s. 97) zdůrazňuje jaký je rozdíl mezi experimentací a hrou. Ve hře předškolního dítěte tkví jakási úmyslnost předem jakoby formulovaná, cíl, který organizuje činnost a dává jí větší souvislosti a ukončenosti. Experimentace vzniká sama ze situace, je nepředvídatelná, nahodilá a rozvíjí se zdola, jaksí induktivně bez určení cíle. Někdy přechází experimentace ve hru, jindy je tomu naopak.

10. Druhy her dle Caillose založené na motivaci ke hře

- * hry soupeřivé (agonální)
- * hry o štěstí, náhodě (aleatorické)
- * hry napodobivé (mimetické)
- * hry ze závratě (vertigonální)

Každá z těchto skupin může obsahovat jednoduché (paidia) i složité (ludus).

2.4 Hra jako charakteristická činnost v předškolním věku

„Dítěti má být dopřáváno dostatek času a možnosti ke hraní. V životě dítěte má hra týž význam, který z hlediska pedagogického má pro dospělého práce: Dítě potřebuje hry, nejen že je pudí k ní veškerý nadbytek jeho energie, ale poněvadž hrou si vyvíjí své schopnosti smyslové, intelektuální, rozvíjí si své citové žití a znenáhla zesílí a spořádá si své jevy volné. Čím zdravější dítě, tím více si hraje a tím víc usiluje o to, aby si mohlo hrát.“ (Hronek, 1946, s. 61)

Hra je nerozlučně spjata s dětstvím. Doprovází dítě od prvních měsíců jeho života a je platným, generačně ověřeným pomocníkem při výchově a vzdělávání. Z prosté zkušenosti je známo, že předškolní děti věnují ze své mnohostranné aktivity nejvíce času hře.

Někteří odborníci označují období předškolního věku za období hry, tzv. „zlatý věk hry“, která se stává v této době hlavní činností dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 97)

Hra formuje osobnost dítěte. Uspokojuje dětské zájmy a potřeby, je jednou z podmínek zdárného vývoje. Jejím prostřednictvím si dítě osahává svět kolem, ale i uvnitř sebe. Hra pomáhá dítěti porozumět světu, sobě, i těm druhým. Významná úloha připadá hře v socializačním procesu.

Jeví se jako zvláštní, že hra do nedávné doby nebyla chápána ani podporována jako důležitá činnost v předškolním věku. Zejména před rokem 1989 nebylo v mateřské škole prakticky dostatek prostoru a času pro hru. Přeoranizováním výchovně vzdělávacího procesu nebyla volná hra dětem téměř umožněna. Řízená činnost v podobě zaměstnání neumožňovala dětem realizovat se v pro ně tak důležité a přirozené součásti jejich vývoje. Děti byly „tlačeny“ do umělých situací. Učitelky zase přivádělo do stresu, aby stihly předepsané úkoly a mohly si je tak odškrtnout ve výchovně vzdělávacím plánu. Čas pro hru téměř neexistoval, a pokud ano, mnohdy byla násilně ukončena kvůli jiné plánované aktivitě.

V současném pojetí osobnostně orientované výchovy má hra své nezastupitelné místo. Díky novému pojetí kurikula na státní úrovni, a to Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání, si každá mateřská škola vytváří svůj vlastní Školní vzdělávací program ušitý přímo na míru sama sobě. A hra je nyní nedílnou součástí předškolního vzdělávání, je vyzdvižována a chápána jako přirozená a smysluplná činnost, rovnocenná všem dalším aktivitám a činnostem, které v předškolním zařízení probíhají.

„Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity by proto měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby.“

(Rámcový vzdělávací program, 2004, s. 8)

Ze skutečnosti, že hrou rozvíjíme právě to, co tkví v podstatě lidské bytosti, plyne pro pedagogickou praxi jednak vědomí nesmírné závažnosti této činnosti a jednak nutnost pedagoga znát role, do kterých se může při hře stavět a výrazně tak hru obohacovat.

2.4.1 Role učitelky při hře

V roli pedagogické pracovnice při hře se projeví a uplatní celé spektrum osobnostních vlastností učitelky.

POZOROVATEL

Pedagogická pracovnice využívá hru dětí jako pozorovatel, neovlivňuje ji, nezasahuje do ní. Ve hře se promítají zážitky, zkušenosti a poznatky, a to o mnohém vypovídá a mnohé odhaluje.

Pozornost je zaměřena jednak na celou skupinku, jednak na jednotlivce. Znalost kolektivu pak může učitelce usnadnit přípravu činností, které korespondují se zájmy dětí a rozvíjejí děti v jejich individuálních potřebách. Využití pozorování hry v pedagogické diagnostice se podrobněji věnujeme v jiné části diplomové práce.

INICIÁTOR

Nabídka s určitým výchovně vzdělávacím záměrem, tak aby ji dítě přijalo za svou a vnitřně se s ní ztotožnilo, je vrcholným pedagogickým mistrovstvím učitelky mateřské školy. Dítě si hraje se zaujetím a ani neví, že se něco učí nebo nějak rozvíjí. Být iniciátorem hry, rozvinout ji a dále se vrátit do pozice pozorovatele je jistě přáním všech pedagogických pracovníků.

HRÁČ

Přijetí role ve hře nemusí být pro všechny učitelky bez obav. Už jen například strach: aby mě neviděli rodiče, že si tady hraji, nebo abych dětem hru nepokazila, může způsobit zábrany zúčastnit se dětské hry. Z vlastní zkušenosti však vím, že dospělá osoba jako hráč přináší do činnosti mnohá pozitiva. Děti mají radost, že učitelka se „sníží“ na jejich úroveň, na chvíli je jim rovna, a to v dobrém slova smyslu. Stává se jejich rovnocenným partnerem a přítelem. Musíme ale uhlídat, aby se ze hry nevytratila původní přirozenost a nepřevládla přílišná autorita či dominance učitelky. Tam, kde si dítě ještě neumí s vrstevníky hrát, je role učitelky jako partnera ve hře žádoucí. Dítě se postupně snažíme začleňovat mezi ostatní, ukazujeme mu cestu ke společné hře a odpoutáváme ho od závislosti na dospělém partnerovi.

VEDOUCÍ HRY

Tato pozice se většinou objevuje, pokud je učitelkou připravena hra, která je vybírána s určitým záměrem a sleduje nějaký cíl. Předem je promyšlena organizace, nachystány pomůcky, připravuje se motivace a jsou vytvořeny podmínky pro hru. Záleží na tom, zda dostatečně děti ke hře zláká a dokáže je zaujmout. Řízení není založeno na tom, že zadáme instrukce a čekáme na jejich plnění, ale na tom, že hledáme a připravujeme smysluplné podněty, a tím ovlivňujeme hru a její vývoj.

FACILITÁTOR

Tento nový termín se objevuje ve spojení s osobnostně orientovaným výchovně vzdělávacím procesem. Představuje roli jakéhosi průvodce, který je připraven pomoci, hru sleduje a zasahuje do ní jen velmi opatrně, až pokud je to nezbytné. Může nastat situace, kdy by mohly děti být vystaveny nebezpečí, a to v zápalu a nadšení. Učitelka také přináší nové podněty, nabízí pomůcky tak, aby se hra obohacovala, vyvíjela a posouvala dál.

2.5 Význam a podstata hry v předškolním věku

„Podstata hry tkví v tom, že je přímo založena v možnostech dítěte, je pro ně přirozeně zvládnutelná, a proto podporuje jeho psychickou rovnováhu, přináší mu klid a vyrovnanost.“
(Opravilová, 2004, s. 7)

Hra je tedy svou podstatou pro dítě nezastupitelná a měla by být hlavní náplní doby, kterou tráví v mateřské škole. Nedostatek hrové činnosti má pro dítě závažné negativní důsledky a všude tam, kde pozorujeme menší hrovou aktivitu dítěte, musíme zjišťovat její příčiny a snažit se je odstranit, ať už jsou to příčiny vnitřní, v dítěti samém, nebo vnější, jejichž příčinou je nedostatečná podnětnost prostředí, kde žije. Už i Jan Ámos Komenský ve svém díle Informatorium školy mateřské píše: „... není dobré znamení, když dítě příliš tiše sedí a chodí: vždyť běhati a vždycky něco dělati zdravého těla a čerstvé mysli jistým důvodem jest.“

Prostřednictvím hry objevuje dítě svět kolem sebe a to nejprve v rodinném kruhu, později v kolektivu mateřské školy. Samotná hra pak představuje odraz běžného života tak, jak jej vidí dětskýma očima. Je to vlastně jakási zkouška činností dospělých, které už by dítě tak chtělo umět (starat se o miminko, stavět dům), ale ještě je příliš malé na to, aby je zvládlo. Přetváří si tedy tento svět dospělých a snaží se mu alespoň přiblížit. Opakovaná herní činnost

dítě přirozeně posouvá stále kupředu, rozvíjí jeho schopnosti, vědomosti, dovednosti, utváří návyky a postoje. Dítě získává cenné zkušenosti, učí se pravidlům, přijímání rolí, komunikaci s partnerem ve hře, zažívá úspěch a někdy také neúspěch, to vše jej nesmírně obohacuje.

Do hry dítě promítá svoje přání, touhy, ale také dosavadní zkušenosti a prožitky. Tento fakt je důležitý pro předškolního pedagoga a jeho činnost. Protože prostřednictvím pozorování dítěte při hře a analýzou samotné herní činnosti může dítě poznávat. Význam hry v tomto smyslu slova je bezesporu podstatný pro učitelku v mateřské škole, jelikož je neustále všem aktivitám v kolektivu dětí přítomna.

Neměli bychom také opomíjet relaxační a terapeutickou funkci hry, neboť tyto přináší dítěti uvolnění, odbourávání agresivity, nepříjemných zážitků, překonávání nesmělosti apod.

Koťátková (2005) dělí přínos a komplexnost dětské hry do všech složek osobnosti = třech oblastí rozvoje: oblast kognitivní, oblast sociální a oblast pohybovou s přihlédnutím k momentální vývojové úrovni konkrétního dítěte.

2.6 Důležité rysy (zákonitosti) dětské hry v ontogenezi

Hra patří k základním pozorovatelným projevům v chování dítěte. Seznámíme-li se tedy se základními vývojovými specifiky, může nám právě tento prostředek pedagogické diagnostiky přinést velmi cenné informace.

Poznatky z vývojové a sociální psychologie, především znalost ontogeneze lidského jedince, nám pomáhají pochopit, co se vlastně s dítětem děje. Proč dělá, co dělá; proč si hraje, jak si hraje; proč se chová, jak se chová? V této práci se nebudeme zabývat jednotlivými významnými teoriemi vývoje člověka (například Eriksona, Piageta, Freuda a dalších) případný čtenář si tyto vědomosti jistě doplní z příslušné literatury. Shrneme si pouze vývoj hry v jednotlivých věkových stádiích, a to od narození do konce předškolního věku, jelikož tato období jsou klíčová pro naši práci.

Pokud máme možnost sledovat hru dětí různého věku a hru dětí v kolektivu, tak pouhým pozorováním odhalíme některé - odborníky již potvrzené – postupné změny.

NOVOROZENEC (0 – 1 měsíc)

Jedinec má vrozené základní nepodmíněné reflexy, aby se mohl vyrovnat s požadavky nového prostředí. Po motorické stránce je dítě odkázáno na péči okolních osob. Projevuje se protisociální chování. Rozvíjí se smysly.

KOJENEC (1měsíc – 1 rok)

Rozvoj hrových činností je úzce spjat s vývojem pohybovým a smyslovým. Hra je v tomto období převážně explorací – prozkoumáváním hraček, předmětů či prostoru, hra s tělem, oblíbená je hra s vodou. Dítě manipuluje s věcmi okolo a přitahují je hračky, které vydávají zvuk nebo se pohybují. V jednom roce života je již činnost vyspělejší, hra se stává funkční – zkouší stavět z kostek věž, postrčí autíčko apod. Oblíbené jsou také hříčky dospělého s kojencem – Vařila myška kašičku, To je táta, Paci, paci, Houpy, houpy.

BATOLE (1 rok – 3 roky)

Vymezení tohoto stadia má počátek v nástupu řeči a chůze a končí zpravidla vstupem do mateřské školy. Dochází k významnému obohacení hrové činnosti. Spolu s rozvojem pohybu se přidávají pohybové činnosti. Začíná se uplatňovat fantazie a tvořivost, činnost se stává složitější než dosavadní experimentace, nápodoba někoho nebo něčeho se stává základem pro pozdější námětové hry. Mísí se experimentace s hrou, jedna aktivita se může zvrátit ve druhou. Batole do tří let zpravidla nevyhledává ke hře partnera – jedná se tedy o hru izolovanou, samostatnou. Hraje si většinou samo nebo si žádá dospělého partnera. Dítěti v tomto období dokonce vadí, pokud se má dělit o hračky, či je mu jinak do hry zasahováno druhým dítětem. Jednoduše řečeno, není na společnou hru ještě vývojově připraveno. Někdy brání svoje hračky, dokonce se chová i agresivně.

Kolem 2 let nastává přechod od izolované hry a objevuje se hra paralelní, kdy pozorujeme dvě děti hrající si vedle sebe. Tyto děti spolu nekomunikují, používají každý svoji hračku ke hře a vzájemně si do hry nezasahují, hrají si pouze ve své blízkosti.

Na konci období se objevuje symbolická hra „jen jako“, kdy například krabice představuje domeček.

PŘEDŠKOLNÍ VĚK (3 roky – 6 let)

Počátek období je spojen se vstupem do širší společnosti, tedy s procesem socializace. Dítě opouští dosavadní prostředí úzkého rodinného kruhu a vydává se za svými vrstevníky do mateřské školy. S postupem vývoje dítěte a začlenění se mezi ostatní kamarády v MŠ nastává hra párová (dvě děti si vydrží chvíli hrát spolu), která se vyvíjí z paralelní hry. Později začíná převažovat hra společná – asociativní. Sdružující hra ve věku 4 let se velmi často objevuje v námětových hrách. Děti vykonávají dvě různé hrové činnosti, při tom komunikují a určitým způsobem i spolupracují. Kolem 5 let se tvoří nejčastěji tříčlenné skupinky, později se počet rozšiřuje o další spoluhráče a nastává kooperace v kolektivu. Toto umění spolupráce

s ostatními ve hře je náročné, děti si určují pravidla, po vzájemné dohodě, musí se umět podřídit přání druhého, vznikají konfliktní situace, které se společní kamarádi učí řešit dohodou.

Ze získaných zkušeností a praxe v jednotřídních MŠ můžeme jednoznačně říci, že společná hra u dětí přicházejících do věkově smíšené třídy nastává mnohem dříve, a tyto děti jsou schopné spolu kooperovat již mezi 3. – 4. rokem. Jistě je to dáno zejména zkušenostmi, které malé dítě nabývá od starších, v příkladu vzájemné komunikace, ale i ve schopnosti podřídit se staršímu.

V předškolním věku jsou důležitou součástí aktivit didaktické hry, jejichž prostřednictvím jsou hravou formou cíleně rozvíjeny kognitivní schopnosti a funkce. Na rozdíl od volné hry, kde dochází ke spontánnímu učení a rozvoji, je motivovaná didaktická hra již záměrným učením.

Také při výběru hračky pro hru sledujeme vývoj. Zatímco na začátku předškolního období si dítě vybírá jednoduchou hračku a soustředí se na detail. Později, např. při námětových hrách, pojímá hru celkově komplexněji a také obsahově je téma bohatší. Rozšiřuje role o další prostředky, hledá pomůcky vhodné k námětu, zvyšuje se náročnost na opravdovost hračky. Koncem předškolního věku začíná dítě odlišovat hru od práce. Začíná postupně chápat smysl pracovní činnosti a dožaduje se vykonávat tuto činnost v reálné podobě.

A jak bychom nejen těchto poznatků mohli efektivně využít pro pedagogickou práci, si přiblížíme v následující kapitole, kde se budeme zabývat poznatky z oblasti pedagogické diagnostiky, a tak získáme další důležité informace k tématu diplomové práce.

3 Pedagogická diagnostika v předškolním věku

Pedagogickou diagnostiku provádí učitelka v mateřské škole vlastně neustále. Téměř celodenní kontakt s dítětem navozuje různé situace, při nichž si všímá projevů dítěte, osobnostních charakteristik, myšlení, řeči a činností. Ke svým získaným postřehům přidává též znalosti o rodině, zdravotním stavu a také prostředí, ve kterém dítě žije. Celý soubor těchto postřehů skládá dohromady v komplexní celek a vytváří tak jedinečný obraz o dítěti předškolního věku. Na základě něj pak dále pedagogická pracovnice volí individuální přístup a metody působení vhodných pro rozvoj jedince v edukačním procesu.

Tento materiál o dítěti každá mateřská škola může zpracovávat do jiné podoby a volit takzvaný záznamový arch, který nejvíce vyhovuje pracovním právě dané školy. Mnohé předškolní organizace jej zahrnují do portfolia konkrétního dítěte. Není jen důležité mít zachyceny záznamy v písemné podobě, ale stěžejní je především další následná práce se zjištěnými skutečnostmi. Pak splňuje pedagogická diagnostika ten správný účel a smysl.

3.1 Diagnostická a intervenční kompetence učitele mateřské školy

Diagnostické kompetence pedagogické pracovnice v mateřské škole představují soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování dítěte. Diagnostik si musí uvědomit důležitost a cíle pedagogické diagnostiky. Proč ji užívat a komu má co přinést. Důležité je dodržovat etické zásady, odpovědně zvážit výběr a efektivní způsob použití diagnostiky a získané informace chránit před zneužitím cizí osobou.

Diagnostická a intervenční kompetence je součástí zpracovaného návrhu profesního standardu učitele mateřské školy, který stanovuje základní kompetence učitele mateřské školy. (srov. Rýdl, Šmelová, 2012, s. 119; Šmelová, 2006, s. 130; Tomanová, 2006, s. 23)

Kompetence diagnostická a intervenční – učitel:

- * dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností dětí předškolního věku
- * dovede posoudit zdravotní stav a zajistit potřebná opatření
- * je schopen fundovaně stanovit prognózu školní úspěšnosti

- * zaujímá odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte
- * dovede diagnostikovat sociální vztahy ve skupině
- * je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování
- * dovede uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem
- * je schopen rozpoznat sociálně patologické jevy, šikanu a týrání jak u dětí, tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje
- * ovládá nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy
- * ovládá škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk
- * umí poskytnout rady pro rodiče a navrhnout preventivní opatření

Všechny tyto kompetence z diagnostické a intervenční oblasti směřují k tomu, aby učitelka mateřské školy prováděla pedagogickou diagnostiku cíleně a s významem dalšího plánování v individualizaci při výchovně vzdělávací práci.

3.2 Předmět a cíl diagnostiky

Předmětem diagnostiky v mateřské škole je jedinec předškolního věku:

V předškolním věku se diagnostika věnuje dosaženému stupni vývoje dítěte v oblasti kognitivní, emocionální i sociální a zdůrazněno je zaměření na rozvoj oblastí, které se odchyľují od normy. V závěru předškolního období je diagnostikována školní zralost a školní připravenost.

Závěry pedagogické diagnostiky mají širší platnost. Jsou materiálem pro přípravu aktivit třídy, školy a plánování i vyhodnocování základních školských dokumentů a slouží také při hodnocení práce učitelky a její sebereflexi.

Cílem diagnostiky v podmínkách mateřské školy je:

- * zjistit, jestli se stanovené výstupy blíží k očekáváním, ke stupni ve vývojové řadě
- * posoudit klady, zápory a rizika vzdělávacího procesu
- * zjistit vhodnost stanoveného programu pro danou třídu, školu

- * zjistit dovednosti a odbornost učitelek k realizaci výchovně vzdělávacího programu, k pedagogické diagnostice
- * rozhodnout o následných pedagogických postupech, inovaci programu, které povedou ke chtěnému rozvoji osobností účastníků (Tomanová, 2006, s. 20)

Celková diagnostika v předškolním zařízení se neobejde bez diagnostiky všech účastníků, i když je primárně zaměřena na diagnostiku dítěte. Cíle diagnostiky tedy vycházejí ze smyslu diagnostiky v procesech vzdělávání.

Diagnóza je hodnotícím zjištěním aktuálního stavu úrovně dítěte. Smyslem celého procesu diagnostikování je určit výchovně vzdělávací strategie, navrhnout pedagogická opatření – stanovit prognózu.

3.3 Typy pedagogické diagnostiky

Autorky Zelinková (2007, s. 14) i Tomanová (2006, s. 9) uvádějí ve svých publikacích čtyři typy pedagogické diagnostiky, pojdme si je nyní blíže specifikovat.

DIAGNOSTIKA NORMATIVNÍ

Slouží spíše potřebám společnosti. Výsledek diagnostikování je srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku celé populace v určitých zkouškách. Zjišťuje tedy, zda dítě a jeho výkony jsou srovnatelné s většinou populace stejného věku, zda zaostává apod.

DIAGNOSTIKA KRITERIÁLNÍ

Hledá a určuje úroveň, ve které se dítě nachází, analyzuje, jaké dovednosti zvládá, opět srovnává s obecně stanovenými měřítky nebo podle rozlišovacích znaků.

DIAGNOSTIKA INDIVIDUALIZOVANÁ

Neužívá žádné srovnávání dítěte s vrstevníky, ale sleduje postup a dosaženou úroveň za určitý časový úsek. Opírá se o konkrétní případ jedince jako celistvé jedinečné osobnosti. Je předpokladem pro pozitivní motivaci k dalšímu snažení, rozvoji. Správně stanovená diagnóza může předejít vzniku možných problémů ve vývoji. V MŠ tvoří základ pohledu na rozvoj dítěte a je při ní srovnáván pokrok dítěte s dřívějším výsledkem v dané činnosti nebo výkonu po předchozím cílevědomém pedagogickém stimulování.

DIAGNOSTIKA DIFERENCIÁLNÍ

Slouží k rozlišení stávajících a přetrvávajících obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny. Jde tedy o znalost příčin určitého projevu. Tuto diagnostiku neprovádí učitelka mateřské školy, ale je nutné ponechat ji odborníkům. Je však nanejvýš vhodné, aby pedagogická pracovnice znala soubor možných příčin obtíží dítěte a mohla tak iniciovat následný adekvátní postup při dalším rozvoji dítěte ve spolupráci s rodiči.

3.4 Etapy diagnostického procesu

Diagnostický proces je složen z více elementárních kroků. Není pravidlem, že jednotlivé etapy na sebe navazují v časové posloupnosti. Některé jsou vždy v určitém pořadí, ale některé se objevují paralelně nebo se opakují v určitém odstupu. Shrneme si základní z nich, které by měla učitelka v mateřské škole reflektovat.

PŘÍPRAVNÁ ETAPA

Vychází z nějakého impulsu a předchází přímé diagnostické činnosti. Rozmýšlíme nad tím, proč, kdo, kdy a jak bude diagnostikován. Diagnostik vyslovuje předběžnou hypotézu, volí strategii, postup a metody, stanovuje cíl.

REALIZAČNÍ ETAPA

Jedná se o získávání dat za pomoci vybraných metod. Úspěšnost přímo závisí na předešlé etapě, na tom, jak si naplánujeme celý diagnostický proces, jak odborně jsme vzdělaní. Při realizaci se soustředíme na získávání co nejširšího okruhu relevantních údajů.

ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ

Diagnostikované jevy a získané informace v tomto kroku třídíme, uspořádáváme, analyzujeme. Je to velmi důležitá část pedagogické diagnostiky a často také náročná, protože získané informace mají komplexní charakter. Zpracování může mít podobu kvantitativní (statistickou) nebo kvalitativní (kazuistickou).

VYHODNOCENÍ DAT A JEJICH INTERPRETACE

V pořadí čtvrtá etapa vyjadřuje četnost sledovaného jevu a jeho srovnání s minulým šetřením. Základem je co nejvýstižněji formulovat zjištěný nález a odpovědět si na

diagnostickou otázku. Pokud je třeba, doplníme získaná data dalšími diagnostickými postupy, abychom předešli zkreslujícímu a nesprávnému závěru při samotné interpretaci diagnostikované situace.

KONEČNÁ ETAPA

V této finální fázi je stanovena prognóza pro další postup a je sestaveno pedagogické opatření. Určujeme aktuální vzdělávací potřeby dítěte a podle těchto potřeb pak plánujeme pedagogickou práci s ním. Nezapomínejme na nezastupitelnou roli zpětné vazby a zpětné informace. Učitelka vypožuruje účinnost zvoleného plánu rozvoje a stvrzuje si jeho efektivitu a správnost. Může se stát, že v případě neúspěchu je nutno přistoupit k přeformulování hypotézy a stanovení jiného diagnostického postupu či alternativního řešení.

3.5 Diagnostika vstupní, průběžná, výstupní

RVP PV operuje s pojmem evaluace, který je definován takto: *„proces průběžného vyhodnocování procesu vzdělávání (vzdělávacích činností, situací, podmínek) a jeho výsledků, který je realizován systematicky a pravidelně a jehož výsledky jsou v praxi smysluplně využívány* (RVP PV, 2004, s. 43)

Do systému evaluace patří i pedagogická diagnostika, k níž je potřeba přistupovat zodpovědně, systematicky, pravidelně a důkladně. Samotný proces pak můžeme rozlišovat na formální a neformální diagnostikování. Neformální diagnostikování je zachycování postřehů ze situací, které dávají informace pedagogické pracovníci v podstatě každodenně. Formální diagnostikování je potom předem naplánované, má předem stanovenou metodu i pravidla zaznamenávání dat do předem připravených inventářů. V mateřské škole provádíme záznamy při následující diagnostice.

DIAGNOSTIKA VSTUPNÍ

V každém jedinci se už od narození ukládají získané zkušenosti, zážitky, získané schopnosti, dovednosti a postoje. Dítě, přicházející do MŠ, za sebou má již nějakou historii. Přichází z určitého rodinného prostředí s již vytvořenými a převzatými pravidly a návyky, denním režimem, rituály, výchovnými metodami i postavením ve společnosti.

V první etapě seznamování se s dítětem nezapomínejme na získávání co nejvíce informací o uplynulém čase v jeho dosavadním životě, o okolním světě, v němž se pohybuje.

Účelem vstupní diagnostiky je komplexní poznání dítěte, k němuž je zpravidla využíván vstupní dotazník pro rodiče či anamnestický rozhovor s rodiči. Učitelka také volí pozorování dítěte při hře, rozhovor s dítětem, rozbor jeho produktů, a to vše jí dohromady skládá celistvý obraz. Na základě těchto informací následně volí individuální přístup ve výchovně vzdělávacím procesu, ve kterém maximálně využívá vhodné metody a postupy k rozvoji jeho osobnosti.

DIAGNOSTIKA PRŮBĚŽNÁ

Průběžný záznam o dítěti uskutečňovaný v mateřské škole vypovídá o plánovaném sledování dítěte. Je velmi žádoucí při posuzování pokroků dítěte, zvolení toho nejvhodnějšího pedagogického přístupu a kontrole efektivity užitých metod. Umožňuje nám včas změnit případné nedostatky a poskytuje zpětnou vazbu.

DIAGNOSTIKA VÝSTUPNÍ

Konečná diagnostika se věnuje vyhodnocování nejvyššího dosaženého stupně klíčových kompetencí dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Posuzujeme školní zralost a školní připravenost. Zaměřujeme se samozřejmě i na výchovně vzdělávací proces a jeho průběh za celé předškolní období. Při závěrečné diagnostice je žádoucí spolupráce s rodinou a v případě potřeby i s odborníkem ve speciálním poradenském zařízení. Výstupní diagnostika je i dobrým zdrojem informací pro učitele v první třídě primárního vzdělávání, kam dítě vstupuje.

3.6 Diagnostické metody a techniky

Existuje široká škála diagnostických metod, ale ne všechny se hodí pro učitelku mateřské školy. Při pedagogickém diagnostikování v prostředí předškolního zařízení školy se využívá pouze jejich část. Vhodným metodám, které lze i vzájemně kombinovat, se budeme věnovat v následující části textu.

3.6.1 Anamnéza rodinná, osobní, sociální

Potřebujeme-li zachytit informace z dosavadního života dítěte, které mají vztah k současnému stavu, používáme metodu anamnézy. Ke zjištění anamnézy rodinné a osobní

většinou používáme strukturovaný anamnestický rozhovor, kdy zjišťujeme údaje o dítěti. Také můžeme použít vstupní dotazník pro rodiče nově příchozích dětí, jehož prostřednictvím se dozvídáme informace, které velice dobře slouží pedagogické pracovníci při adaptačním procesu na začátku docházky do předškolního zařízení.

Zelinková (2007, s. 32 - 34) uvádí i možné příklady otázek vhodných do anamnestického rozhovoru, rozdělené do oblastí jako např. vztahy v rodině, výchova, výchovné obtíže, sourozenci atp.

Osobní anamnéza zahrnuje informace o prenatálním i perinatálním vývoji, zajímá nás vývoj motoriky, řeči, zdravotní stav dítěte, jeho zájmy, případné obtíže a jejich vývoj.

Rodinná anamnéza nás seznamuje se strukturou rodiny, výchovným stylem a způsobem výchovy, vlivy rodinných příslušníků na dítě, zajímáme se o vztahy v rodině, zda rodina řešila nějaké výchovné obtíže.

Sociální anamnézu (neboli školní) si stanovuje učitelka sama na základě skutečností zachycených během adaptačního období v předškolním zařízení. Sleduje začlenění dítěte do kolektivu, vztah k učitelce, nástup případných adaptačních obtíží, jejich zvládnutí a míru spolupráce ze strany rodičů. Pokud dítě prožilo vstup do mateřské školy v jiném zařízení, postupuje jako u zjišťování předchozích dvou anamnéz.

3.6.2 Extrospektivní pozorování dítěte v přirozených situacích

Každodenní život ve třídě mateřské školy nabízí velké množství příležitostí k pozorování dítěte. Proto je také pozorování nejčastější a nejstarší metodou při diagnostické činnosti učitelky mateřské školy. Pedagog může poznávat jak specifika každého dítěte, tak projevy skupiny.

Pozorování bychom měli provádět v bezpečném a klidném prostředí, tedy tam kde jsou dostatečně zajištěny přirozené a stimulující podmínky.

Samo pozorování si můžeme rozdělit podle jeho délky na **dlouhodobé** a **krátkodobé**, podle vztahu k objektu na **přímé** a **nepřímé**. Dělení **individuální** a **skupinové** vyplývá z hlediska počtu pozorovaných dětí. Pokud se pozorovatel sám přímo podílí na procesu, jedná se o pozorování **participační**, pokud není přítomen, hovoříme o **pozorování nezúčastněném**.

Strukturované pozorování má předem stanovené obsahové kategorie pro daný sledovaný jev a je vytvořen záznamový arch, do kterého se zapisuje výskyt jevu. **Nestruturované** se využívá ve dvou případech: 1. jestliže si neumíme jednoznačně

odpovědět na některou otázku a nový problém začínáme zjišťovat a 2. zaměřujeme-li se na jev, zda je přítomen, ale nemusíme ho podrobněji zkoumat.

Činnosti související s organizací denního programu

RANNÍ PŘÍCHOD DÍTĚTE

Již při tomto zdánlivě krátkém prvním kontaktu s dítětem získáváme mnoho postřehů. Ranní pozdrav vypovídá o určitém malém rituálu mezi učitelkou a dítětem. Zda je přivítání pouze formální záležitostí, nebo je do něj z obou stran vkládáno „něco navíc“.

ODCHOD DÍTĚTE DOMŮ

Signály vysílané dítětem a zachycené učitelkou při odchodu domů mohou poukazovat na prožívání dítěte v mateřské škole. Zda je to úleva při loučení, nebo naopak nechť opustit prostředí třídy.

STOLOVÁNÍ

Dalším vhodným okamžikem může být stolování při svačině a při obědě. Při této aktivitě rovněž sledujeme, jak se dítě chová v této situaci. Nezapomínáme, že do celého procesu vstupují i jiné faktory, jako například nesoulad našich požadavků v mateřské škole se stylem stolování doma, naplněním potřeb dítěte, charakterem skupiny u jídla... Můžeme pozorovat, jak se dítě projevuje, jaké má již dosažené dovednosti (sebeobsluha, hygienické návyky, kulturní návyky, řešení vzniklého problému) i to, jak zvládá samotnou situaci.

HYGIENA

Většinou se při této činnosti projevují návyky z rodinného prostředí, objevujeme, zda dítě je vedeno k čistotě, nebo naopak nemá žádné pevné návyky z domova. Pozorujeme dodržování hygieny, samostatnost, fixaci pravidel, spoléhání se na pomoc ostatních.

POBYT VENKU

Tato fáze v denním harmonogramu dává dětem prostor k individuálním či skupinovým spontánním aktivitám. Venkovní činnosti umožňují učitelce především sledovat pohybový vývoj a fyzickou vyspělost, ale také vztahy a komunikaci v kolektivu. Všimáme si zapojení se

do kolektivu, jaké činnosti dítě preferuje, s kým si hraje, jak spolupracuje s ostatními, zda je samostatné apod.

DOBA SPÁNKU

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nám říká: „*V denním programu je respektována individuální potřeba aktivity, spánku a odpočinku jednotlivých dětí (např. dětem s nižší potřebou spánku je nabízen jiný klidný program namísto odpočinku na lůžku apod.). Donucovat děti ke spánku na lůžku je nepřijatelné.*“ (RVP PV, 2004, s. 33)

Není v současné době jednotné, jak mateřské školy k době odpočinku přistupují. Většinou ale nabízejí dětem možnost spánku a následně dle organizačních možností případné náhradní klidné nespací aktivity. Pedagogicko pracovníci se zajímá, jak dítě využije nabídky k odpočinku, jakou má potřebu spánku. Zda se, pokud neusne, dokáže zklidnit, volit ohleduplně jinou činnost a respektovat potřebu spánku u ostatních.

Pohybové aktivity

Během spontánních či řízených pohybových aktivit je možnost vyzorovat úroveň motorického vývoje, tělesné zdatnosti i pohybové kultury. Všimáme si koordinace, prostorové orientace, celkového držení těla, dýchání, laterality, ale i vztahu dítěte k pohybovým cvičením a potřeby pohybu. Při řízených pohybových činnostech je také nutno sledovat dodržování stanovených pravidel a zapojení se do pohybových chvil motivovaných učitelkou.

Herní aktivity

Hra zaujímá v činnostech dítěte podstatné, velmi důležité místo. Rozvíjí jeho schopnosti, dovednosti, obratnost i postřeh. Pomáhá v emocionální i mravní výchově. Proto je nutné zamýšlet se nad tím, jak si dítě hraje, a především, proč si tak hraje. Právě v mateřské škole jsou k tomu výborné podmínky. Hře jako diagnostickému prostředku se podrobněji věnujeme v kapitole 4.

Zvláštní příležitosti a situace

DIVADLO

Pozorováním dítěte v neobvyklé situaci se dozvídáme o mnohdy skrytých vlastnostech, jako je míra zvládnutí volního jednání a společenského chování. Během divadelního představení i po něm sledujeme emocionální prožívání i následného zpracování zážitku vyprávěním či výtvarným zpracováním.

BANÁLNÍ PŘÍHODA

Samostatnost a rozhodnost dítěte lze dobře pozorovat při nenadálé situaci, jako je například rozlítý nápoj. Zde se ukazuje, že mnohé děti si neví rady, hledají pomoc dospělého, jiné raději vinu nepřiznají, ale samozřejmě jsou i tací, kteří si sami poradí.

KONFLIKTNÍ SITUACE

Hádka mezi dvěma dětmi či ve skupince je situací, ze které vyčteme spoustu zajímavých informací. Pozorujeme, zda se některé z dětí stáhne a ustoupí, či naopak reaguje agresivně, zda jsou děti samy schopny dojít k dohodě nebo potřebují nabídnout řešení od učitelky. Všimáme si vyjednávání mezi jednotlivci, schopnosti přistoupit na kompromis a najít „společnou řeč“.

3.6.3 Rozhovor

Pokud použijeme rozhovor jako jednu z diagnostických metod vzhledem k rodičům dítěte, nesmíme zapomínat na zásady, které je nutno dodržovat. Mezi ně patří: dobrovolnost, seznámení s cílem rozhovoru, přibližnou dobou trvání.

Při rozhovoru s dítětem se adekvátně přizpůsobujeme jeho schopnostem a dosavadním zkušenostem. Z tematického rozhovoru lze snadno zjistit bohatost a rozvinutost slovní zásoby, nebo naopak chudý slovník dítěte; schopnost navázat kontakt i schopnost vyjádřit své pocity, nálady či přání.

Nacházíme zde určitou shodu s metodou pozorování, neboť rozhovor může mít též podobu **strukturovanou** či **nestrukturovanou**. V té první podobě má rozhovor pevně dány otázky a alternativy odpovědí. V druhém případě jde o rozhovor volný, jenž může posloužit

k odhalení neznámých faktů. Avšak vyhodnocování tohoto typu rozhovoru je obtížnější na zpracování získaných dat.

3.6.4 Dotazník

Dotazník je metodou využívanou pro získávání informací od respondentů ovládajících čtení. V případě mateřské školy lze tento způsob využít u rodičů, provozních či pedagogických pracovníků. Zaměřujeme se na data vypovídající o dětech, ale i o vztazích na pracovišti, výsledcích výchovně vzdělávací práce, podmínkách školy a dalších oblastech. Nejen s pomocí těchto zjištěných údajů provádíme interní evaluaci a spirálovitě se vracíme k plánování a formulaci záměrů a kroků pro následující období.

Při přípravě dotazníku je nezbytné se zamyslet a určit si cíl dotazníkového šetření. Zásadní je správné zpracování konkrétních otázek. Můžeme volit položky otevřené, polootevřené a uzavřené.

Samotný dotazník se skládá ze tří částí:

1. Úvodní část – údaje o autorovi dotazníku, význam šetření, pokyny k vyplnění
2. Druhá část – obsahuje jednotlivé položky
3. Třetí část – poděkování za spolupráci

Pokud mají mít údaje vypovídající hodnoty a obecnější platnost, je třeba věnovat náležitou pozornost také vyhodnocování dotazníku. Platí, že snáze se zpracovává dotazník, kde respondent volí jednu z odpovědí. Otevřené otázky nám mohou přinést více informací, ale jsou náročnější na zpracování.

3.6.5 Rozbor produktů

Rozbory produktů dítěte jsou dalšími diagnostickými informacemi, které nám mohou o dítěti mnohé vypovídat. Výtvořiny mohou mít formu **verbální** i **nonverbální**. Analýza produktů je cenným zdrojem informací o zkoumané osobě. Zvláště v dětské diagnostice má své důležité místo, protože spontánní výpověď dítěte poskytuje mnohdy informace, které jinými objektivními metodami nelze získat. Vhodné je, pokud si učitelka materiály shromažďuje během celé docházky (popřípadě pořizuje kopie) a sestavuje tak portfolio, které dokumentuje postupný rozvoj a posun ve vývoji. Mnohé mateřské školy v závěru docházky

dítěte do MŠ sestavují z těchto materiálů knihu či sborník, jenž může být jakousi reprezentací života v předškolním zařízení.

Po formální stránce si můžeme všimnout, zdali se v produktech projevují dovednosti přiměřené věku dítěte a jak kvalitní je provedení výrobků. Obsahová stránka nám zase sděluje, co a proč je zobrazeno či zachyceno. Velmi při posuzování pomůže i to, když sledujeme celý proces tvorby, zde se nám prolíná metoda pozorování s metodou rozboru produktů.

Kresba

Kresba je pro dítě prostředkem k volnému vyjádření. Představuje originální výpověď o jeho psychickém světě. Samotná činnost souvisí s rozumovým a motorickým vývojem, s emocionální zkušeností. Hlubší rozbor kresby je nutné přenechat odborníkům. Pro učitelku může být zdrojem informace kresba postavy, ke které najdeme v odborné literatuře popis stadiálního vývoje. Sledujeme také celý proces (držení psacího náčiní, jak dlouho dítě kreslí, jak sedí, jak se soustředí apod.) a nezapomínáme ani na výpověď kreslíře o produktu, prostřednictvím níž si můžeme mnohé doplnit. V kresbě se projevují v mnohem větší míře jiné vlastnosti, schopnosti a zejména prožitky. Kresba slouží více než k diagnostice úrovně kognitivních schopností k užitečné informaci o způsobu myšlení a chápání dítěte, jeho tvořivosti a osobních vlastnostech.

Dětská díla (výrobky dítěte)

Výpovědní hodnotu mají i různá prostorová díla, stavební konstrukty, či výsledky pracovní a výtvarné činnosti. Zejména práce se stavebnicí a pracovní konstruktivní tvořivé činnosti najdeme popsány v odborné metodické literatuře. Většinou se orientujeme podle průměrných limitů uváděných vzhledem k vývojovým stádiím té které činnosti (např. uchopování nástrojů a náčiní, postup zvládnutí manipulace). (Smolíková a kol., 2007, s. 19)

Test

„Test je druh ověření – zjištění úrovně (stupně) ve vymezené oblasti osobnosti či vzdělání.“ (Tomanová, 2006, s. 64)

Zde je nutné zdůraznit, že existuje celá řada psychologických testů nejrůznějšího zaměření, ty jsou však pouze záležitostí kvalifikovaných odborníků.

Do MŠ jsou vhodné testy, které jednoduše ověřují znalosti a posuzují stupeň vývoje. Jako pomůcka pro diagnostiku mohou sloužit různé pracovní listy, které si učitelka může sama sestavit nebo materiály, které si dle potřeby přizpůsobí. Vzhledem k předškolnímu věku nemůžeme ale očekávat stabilní výkony, proto jednorázové zkoušky nemusí mít konečnou vypovídající hodnotu o dítěti. K posouzení vývoje lze použít test kresby lidské postavy, konstruování a praktické stavění, řešení různých labyrintů, uspořádávání prvků podle zadaného kriteria, doplňování chybějících částí celku či geometrických tvarů apod.

Jako jeden z prostředků pedagogické diagnostiky se nám nabízí hra, proto se v následujícím textu budeme zabývat tím, jak můžeme hrové aktivity k diagnostice dítěte předškolního věku využívat.

4 Hra jako prostředek pedagogické diagnostiky

„Hra, jakožto hlavní činnost dítěte v předškolním věku, musí vždy zůstat základním pedagogickým prostředkem mateřské školy, neboť její význam je pro rozvoj osobnosti dítěte nesmírný a nenahraditelný.“ (Jeřábková, 1993, s. 56)

Pro učitelku je hra dítěte zrcadlem, v němž se odráží to, co dítě ze světa kolem sebe pochopilo, a tím se stává zároveň i zpětným zrcadlem vlastní práce učitelky. Proto pedagogická pracovnice mateřské školy potřebuje rozumět teoretickým i praktickým problémům této dětské činnosti, aby ji mohla zasvěceně sledovat, rozvíjet a vést.

Sledování a rozbor hrové aktivity využívá učitelka jako prostředek poznávání dítěte, tedy prostředek pedagogické diagnostiky. Pokud se zaměříme na analýzu dětské hry a jsme dostatečně odborně vzdělaní, vysledujeme zde řadu jevů důležitých pro naše poznání o dítěti.

Každý jedinec v předškolním věku je jiný, s jinou individuální charakteristikou. Potřebujeme tedy znát jeho individuální zvláštnosti, abychom mohli volit rozličné výchovně vzdělávací metody a přístupy. Co vyhovuje deseti dětem, nemusí vyhovovat jednomu. Každé dítě je vybaveno jinak a má jiné dispozice. Naštěstí se už vytratilo soustředění se na zájem skupiny a v současné moderní mateřské škole je upřednostňováno osobnostní pojetí výchovy a vzdělávání jedince.

Pozorování hry může být jakousi orientační sondou do kolektivu, kdy se zaměřujeme na všechny děti, zajímáme se o vztahy a skupinové projevy. Zároveň však můžeme vidět specifické projevy jednotlivců a posuzovat je individuálně, a co je důležité - neporovnávat děti mezi sebou. Srovnávat můžeme jen pokrok nebo výkony samotného dítěte.

Sledování hrové činnosti je východiskem pro pedagogickou diagnostiku, ale i pro pedagogickou reflexi a evaluaci. Poskytuje nám zpětnou vazbu, zda děti úspěšně zvládly poznatky a dovednosti, nebo ne. Odráží učitelce i její pedagogickou úspěšnost a inspiruje ji k dalšímu plánování. Vede nás k tomu, abychom učinili následná pedagogická opatření k rozvoji vědomostí, dovedností a postojů nejprve jednotlivce a návazně i celého kolektivu. Na základě těchto zjištění a opatření si učitelka mateřské školy nadále připravuje svoji nabídku a rozmyšlí pedagogické působení.

Pozorováním hrové činnosti každého jednotlivého dítěte získá učitelka podklady pro to, aby si stanovila dosaženou úroveň jeho celkového vývoje, určila kladné i záporné vlivy, které na dítě působí a sestavila plán svého dalšího vlivu na osobnost dítěte. Věnuje se pozorování

spontánní i záměrně navozené hry. Pokud si podmínky pro hru předem připravíme, tzn. že sledujeme určitou herní situaci, můžeme hovořit i o přirozeném experimentu.

V neposlední řadě nezapomínejme dítě vnímat v psychologické, biologické a sociální jednotě, tedy komplexně, a utvářet si tak ucelený obraz o individualitě jedince.

JAK POZORUJEME

- * Cíl pozorování – co chcí pozorovat, význam pozorování
- * Podmínky pozorování – za nichž pozorování proběhne
- * Volba pozorovacího inventáře – může mít různou podobu (záznamový arch, posuzovací škála, protokol, strukturované poznámky...)
- * Vymezení doby pozorování – kdy, kolikrát, v jakém intervalu
- * Mapování výsledků – zachycujeme opakované reakce dítěte při hře, vyloučíme náhodné projevy
- * Vyhodnocení, stanovení závěrů, formulování diagnózy, navrhnutí pedagogických opatření, poukázání na prognózu
- * Respektování daných pravidel – diskretnost, objektivnost
- * Analýza našeho chování vůči dítěti (Swierkoszová, 2010, s. 46)

JAKÝ POSTUP VOLÍME

Při rozvažování o tom, jaký postup zvolíme, se nám nabízí více možností. Přihlížíme k povaze daného problému a hledáme optimální cestu, jak získat potřebná data. Přemýšlíme např. zda:

- * sledovat samotné dítě při 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, pediatrem apod.)
- * zapojit do pozorování dítěte také rodiče (Smolíková, 2007, s. 15)

SPONTÁNNÍ HRA

Zejména spontánní hra o dítěti mnohé vypovídá a je jedinečnou výchozí situací k zachycení přirozených projevů dítěte. Musíme si uvědomit, že jinak si dítě hraje v rodinném prostředí a jinak se může projevit v mateřské škole mezi ostatními dětmi. Ne všechny děti do MŠ přichází a dovedou si hrát. Stává se, že dosavadní zkušenost s okolním světem a kontakt s vrstevníky mohl být omezený, a dítě se proto učí „hrát si“.

Při pozorování hry můžeme sledovat a zaměřit na následující kritéria:

- * charakter či obsah hry, respektive, jaký druh dítě zvolí (námětová, konstruktivní, skupinová, manipulační...)
- * odraz reality – jak dítě vnímá okolí, rodinný život, kolik má vědomostí o světě
- * zájmy dítěte – jaké upřednostňuje hry, co ho baví/co naopak ne, kde se rádo uplatňuje
- * obratnost v jemné i hrubé motorice, laterálita
- * úroveň prostorové orientace
- * vizuomotorickou koordinaci
- * vnímavost (smyslové vnímání)
- * chápavost (myšlení, porozumění řeči)
- * komunikační 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)

ŘÍZENÉ HERNÍ AKTIVITY / DIDAKTICKÁ HRA

Ve výchovně vzdělávacím procesu je důležité vytvářet kvalitní učební a pracovní situace, nazývané též didakticky řízenou činností. Pokud se toto děje prostřednictvím hry, hovoříme o didaktické hře. Učitelka 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 si všímáme:

- * 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, nezdar
- * jak se během hry vyjadřuje a spojuje řeč s činností, již provádí

(Opravilová, 1998)

O vyváženosti poměru spontánních a řízených činností hovoří Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004, s. 7), který je závazným dokumentem při tvorbě Školních vzdělávacích programů jednotlivých mateřských škol. 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 učitelka 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 na základě výsledku sledování konstatujeme, že úroveň sledované dovednosti dítěte není dostačující, zamýšlíme se nad tím, co dál, co můžeme udělat pro to, aby si dítě danou dovednost zdokonalilo. Například zjistíme-li, že si dítě "nepamatuje", kam dané předměty patří, tzn. neorientuje se v prostoru, připravíme takové činnosti, které mohou být zaměřené na orientaci v prostoru. Použijeme k tomu různé otázky, kdy děti používají v odpovědi prostorové pojmy (nahore, dole, uprostřed,...) - Kam patří kostky? Kam patří knihy? Můžeme si také všimnout, že dítě nahází kostky na jednu hromadu. Pak se spíše zaměříme na třídění předmětů (kostek) podle vlastností (barev, velikosti, tvaru, materiálu). Mohli bychom pokračovat dále ve výčtu dalších činností, ale každá učitelka je určitě schopná na základě svých zjištění a svých podmínek připravit dostatečný zásobník (nápadník) vhodných her. Výborné náměty pro aktivity podle věku dítěte nabízí autorky Bednářová a Šmardová ve své publikaci Diagnostika dítěte předškolního věku.

Konkrétní zpětná vazba v pedagogické diagnostice je tedy nezbytnou samozřejmostí pro smysluplnou výchovně vzdělávací práci. Jejím cílem je směřování k dosažení žádaných výchovných a vzdělávacích efektů se zajištěním individualizovaného přístupu k jednotlivým dětem.

Na základě zjištěných informací vytváří pedagogická pracovnice odpovídající vzdělávací nabídku, popřípadě mění a přizpůsobuje podmínky vzdělávání. Průběžná diagnostika by se tedy jednoznačně měla promítat do tvorby Třídního vzdělávacího programu. Měli bychom počítat s vývojovými a vzdělávacími rozdíly mezi dětmi a nabízet tak pestré spektrum činností a podnětů v každodenní práci v mateřské škole.

4.1 Inventáře pro učitelku mateřské školy

*„Pedagogické sledování a hodnocení mají mít především funkci reflexní a prognostickou. Znamená to, že se získanými poznatky o dítěti bude pedagog dále pracovat. Potřebuje je tedy nejen zachytit, ale také uchovat v trvalejší podobě. K tomu pomůže **písemný záznam**. Bez záznamu by sledování nebylo spolehlivé (paměť nemusí být přesná) a ani úplné (nemůžeme si pamatovat vše), a tak by něco důležitého mohlo uniknout. Jak pedagog výsledky pozorování zachytí, záleží na něm samém. Způsobů je samozřejmě více a pro různé situace, okolnosti či účely se může hodit jiný.“* (Smolíková, 2007, s. 17)

Vyhledávání vhodných inventářů pro sledování hry může být pro mnohé učitelky obtížným úkolem, proto jsme se rozhodli v této práci nabídnout některé z osvědčených materiálů.

Pro volnou hru sestavil Jirásek posuzovací schéma „Registrace projevů při volné hře“ (in Tomanová, 2006, s. 58), které je součástí této diplomové práce jako příloha č. 4. Podle předem nabízených možností v záznamu se nám lépe a rychleji hodnotí projevy při herní aktivitě dítěte.

Dalším vhodným inventářem je „Herní dotazník“ (Tomanová, 2006, s. 112), podle kterého lze posoudit chování dítěte ve hře. Tento uvádíme jako přílohu č. 2.

Diagnostický záznam pro hru nabízí také Bednářová a Šmardová ve své publikaci Diagnostika dítěte předškolního věku (2007, s. 59 – 61). Arch pro záznam je vytvořen podle vývojové škály hry. Uvádíme jej jako přílohu č. 3. Zde je vhodné, abychom se pozastavili nad tím, co to vlastně jsou vývojové řady. Jedná se o škály, jež popisují postupně se vyvíjející

úroveň dovedností (způsobilostí) v předškolním věku. Protože nechceme dítě hodnotit normativně, zachycují jen postupný vývoj a kvalitativní posun v dovednostech, bez udávání konkrétních termínovaných mezníků.

Další nabídkou pro zaznamenávání projevů při hře je metodický materiál Výzkumného ústavu pedagogického s názvem Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Zde je možnost využít z celé řady dostupných záznamových archů ten, který se nám nejlépe hodí pro naši situaci a pozorování.

Vzdělávací program Začít spolu užívá k posouzení vývoje dítěte Oregonskou metodu hodnocení. V podmínkách české mateřské školy je vyhodnocováno 35 položek. Ke kategorii hra se vztahují 3 položky, jež uvádíme i s popisem k hodnocení v příloze 5. Zde je ale nutné zdůraznit, že vyhodnocení Oregonské metody je složitější a učitelka by měla předem absolvovat certifikované školení. (in Tomanová, 2006, s. 76)

Pokud nenajde pedagogická pracovnice adekvátní inventář ke svému pozorování dítěte, může si vytvářet záznamovou tabulku či škálu dle svých znalostí s oporou o odbornou literaturu.

„Hra je živnou půdou pro rozvíjení dítěte. Dítě se samo posouvá prostřednictvím svého vnitřního popudu i okolních situací, na které chce reagovat.“ (Koťátková, 2008, s. 148)

V následujícím výzkumném problému budeme sledovat, jak se k tomuto jevu staví učitelky v mateřských školách a co tento fakt ovlivňuje.

5 Výzkum k dané problematice

V předchozích kapitolách jsme se věnovali teoretickým poznatkům a na základě adekvátních zjištění z odpovídající odborné literatury jsme vytvořili zázemí pro praktickou část diplomové práce. Od této strany dále pozornost zaměříme na samotný výzkum.

Základem bude cíl výzkumu, stanovení hypotézy, popis použité metody a také postup, kterým byly konečné výsledky zpracovány. Zhodnocení získaných dat provedeme v závěrečné části.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem je ověřit pohled učitelek mateřských škol na hru v předškolním věku. Zda si uvědomují její význam a nespornou hodnotu pro výchovně vzdělávací proces. Je-li vnímána odlišnost mezi volnou hrou a řízenou hrou. Zda je věnována pozornost hře jako diagnostickému prostředku v MŠ.

Dílčím cílem je zjistit, zda je využívání hry jako prostředku pedagogické diagnostiky ovlivněno počtem dětí ve třídě a délkou praxe učitelek. Tedy, zda najdeme 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.

Stanovení problému navazovalo na předchozí prostudování odborné literatury a sledování pedagogické reality. Ze zjištěných skutečností a předpokladů vyplývají výzkumné problémy formulované do následujících otázek:

1. Využívají učitelky mateřské školy hru 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?

5.2 Hypotézy empirické části

Výše uvedené otázky se staly podkladem při formulaci hypotéz naší empirické části, které byly dále v průběhu šetření falzifikovány a na základě zjištěných skutečností pak následně přijaty či odmítnuty.

1) Věcná hypotéza:

Učitelky mateřské školy využívají hru jako prostředek pedagogické diagnostiky častěji než ostatní prostředky pedagogické diagnostiky.

2) Věcná hypotéza:

Učitelky mateřské školy s delší praxí využívají hru jako diagnostický prostředek více než učitelky mateřské školy s kratší praxí.

3) Věcná hypotéza:

Učitelky mateřské školy, které mají ve třídě menší počet dětí, používají hru jako diagnostický prostředek více než učitelky mateřské školy, které mají velký počet dětí ve třídě.

5.3 Popis metodologie, užitých metod a vzorku

Výzkum vedený v této práci je kvantitativně orientovaným pedagogickým výzkumem. Jako metoda sběru dat v tomto pedagogickém výzkumu byla využita analýza odborné literatury a empirická metoda dotazníku.

Dotazník patří mezi velmi frekventovanou metodou získávání dat. Je to „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. (Gavora, 2007, s. 163) Samotný dotazník je soustava dopředu připravených a uvážlivě formulovaných otázek, které jsou s rozmyslem seřazeny a na které respondent (dotazovaná osoba) odpovídá písemně.

V naší práci byl použit dotazník, který měl 12 strukturovaných položek zjišťujících nezbytné údaje. Dotazník obsahoval úvodní část s oslovením respondentů, vysvětlením účelu zkoumání, s pokyny k vyplnění, samotnou dotazníkovou část a závěrečné poděkování. Prostřední část s jednotlivými položkami je rozdělena do tří oddílů. V prvním oddíle jsou otázky týkající se délky praxe a počtu dětí ve třídě. V druhém oddíle jsou položky zaměřeny

na hru předškolního věku a v posledním oddílu se dotazujeme na pedagogickou diagnostiku. Dotazník byl určen výlučně pro učitelky mateřských škol, které působí v praxi. Reálný dotazník uvádíme v příloze č. 1 tohoto dokumentu.

Při zpracování výsledků byly realizovány následující kroky:

- 1) Třídění prvního stupně - základní uspořádání dat a sestavení tabulek četností
- 2) Grafické znázornění naměřených dat – výsečový graf pro lepší přehlednost
- 3) Pro ověření četností získaných měření v pedagogické realitě byl použit Test dobré shody chí-kvadrát a Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Výběr výzkumného vzorku byl proveden prostým náhodným výběrem a to v oblasti předškolního vzdělávání, kde podmínkou byla profesní zaměřenost oslovených respondentů. Výzkumu se tedy zúčastnily výlučně učitelky mateřských škol, které působí v praxi.

5.4 Průběh výzkumu

Data, která jsou prezentována v této práci, byla shromážděna prostřednictvím otázek zodpovězených písemně v podobě anonymního dotazníku.

Na základě záměru výzkumu byl dotazník předložen pouze předškolním pedagogům. Během sběru požadovaných informací bylo osloveno 188 učitelek z náhodně vybraných mateřských škol. Z toho 20 odpovědělo na otázky v dotazníku elektronickou formou a 130 vyplnilo dotazník v tištěné podobě. V 37 případech se oslovení respondenti nezapojili.

Tabulka Úspěšnost dotazníkového šetření

Osobní předání 135	Návratnost 130 96%	Nevráceno 5 4%	Celkem 100%
E-mailem 53	Návratnost 20 37%	Nevráceno 33 63%	Celkem 100%
Celkem 188	Celkem 150	Celkem 38	
100%	79%	21%	

Z tabulky jasně vyplývá, že se potvrzují údaje o průměrné návratnosti uváděné v literatuře. Osobně předávané dotazníky mají mnohem větší, téměř 100% návratnost, než dotazníky zasílané poštou, v našem případě elektronickou, kde je návratnost mezi 30 až 60%. (Chráska, 2007. s. 174)

Samotná distribuce dotazníků probíhala po dobu 1 měsíce, a to zároveň tištěnou i elektronickou formou.

Dotazníkové šetření bylo zvoleno jako optimální výzkumná metoda, neboť nám přehledně a ve velkém množství pomohlo seskupit požadovaná data od cíleně vybraných osob.

5.5 Interpretace získaných dat

Vyhodnocení a interpretaci výsledků dotazníkového šetření v této práci předkládáme jako výčet jednotlivých dvanácti položek dotazníku. Pro snadnější interpretaci vyhodnocování výsledků a jejich praktického znázornění bylo vybráno procentuální grafické vyjádření – výšečový graf a získaná data každé položky jsou vyhodnocena i v tabulce četností. Všechny položky jsou opatřeny i slovním komentářem.

Pro ověření hypotéz byla použita statistická metoda pro analýzu nominálních dat Test dobré shody chí – kvadrát a Test nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku.

5.5.1 Ověření hypotéz

1) Věcná hypotéza:

Učitelky mateřské školy využívají hru jako prostředek pedagogické diagnostiky častěji než ostatní prostředky pedagogické diagnostiky.

Na základě věcné hypotézy jsme stanovili **statistické hypotézy**:

Nulová hypotéza H_0

Četnosti učitelek MŠ, které vybírají jednotlivé metody pedagogické diagnostiky, jsou stejné.

Alternativní hypotéza A_0

Četnosti učitelek MŠ, které jednotlivé metody pedagogické diagnostiky vybírají, jsou rozdílné.

Měřením v pedagogické realitě byly zjištěny četnosti, u kterých nyní budeme ověřovat, zda se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.

V dotazníku se jedná o položku č. 7.

Na základě Testu dobré shody chí-kvadrát rozhodneme, zda je mezi používáním jednotlivých diagnostických prostředků statisticky významný rozdíl.

Pro pedagogický výzkum použijeme hladinu významnosti 0,05, což je pravděpodobnost 5%, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu.

Počet stupňů volnosti je závislý na počtu řádků tabulky, jímž je možno teoreticky přiřknout libovolnou hodnotu a přitom dodržet stanovený sloupcový součet. V našem případě má tabulka 6 stupňů volnosti.

Test dobré shody chí – kvadrát

Diagnostický prostředek	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	(P – O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Pozorování	91	21,43	69,57	4840	226,85
dotazník	1	21,43	-20,43	417	19,46
rozbor produktů	17	21,43	-4,43	20	0,93
rozhovor	15	21,43	-6,43	41	1,91
anamnéza	2	21,43	-19,43	378	17,64
Hra	23	21,43	1,57	2	0,09
Jiné	1	21,43	-20,43	417	19,46
	Σ 150	Σ 150			Σ 286,34

Ze získaných dat vypočítáme tzv. *testové kritérium*, což je hodnota: 286,34.

Ve statistických tabulkách zjišťujeme, že kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 6 stupňů volnosti je $X^2_{0,05}(6) = 12,592$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 286,34$ je větší než kritická hodnota 12,592, a proto odmítáme (nelze přijmout) nulovou hypotézu.

Lze tedy konstatovat, že je prokázána rozdílnost mezi volenými prostředky pedagogické diagnostiky u učitelek v mateřské škole, tedy že četnosti učitelek MŠ, které jednotlivé metody pedagogické diagnostiky vybírají, jsou rozdílné.

2) Věcná hypotéza:

Učitelky mateřské školy s delší praxí využívají hru jako diagnostický prostředek více než učitelky mateřské školy s kratší praxí.

Na základě věcné hypotézy jsme stanovili **statistické hypotézy:**

Nulová hypotéza H_0

Mezi četnostmi odpovědí na uvedené otázky není závislost.

Alternativní hypotéza A_0

Mezi odpověďmi respondentů na uvedené otázky je závislost.

Měřením v pedagogické realitě byly zjištěny četnosti, u kterých nyní budeme ověřovat, zda se odlišují od teoretických četností, jež odpovídají dané nulové hypotéze.

V dotazníku se jedná o položku č. 1 a 7.

Na základě Testu nezávislosti chí-kvadrát rozhodneme, zda existuje závislost mezi používáním jednotlivých diagnostických prostředků a délkou praxe učitelky mateřské školy.

Pro pedagogický výzkum použijeme hladinu významnosti 0,05, což je pravděpodobnost 5%, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu.

Počet stupňů volnosti určíme podle vztahu $f = (7-1) \cdot (4-1)$. V našem případě má tabulka 18 stupňů volnosti.

Test nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku

Diagnostické prostředky	Délka praxe				Σ
	- než 5 let	5 - 10 let	11 – 15 let	+ 15 let	
pozorování	40 (36,4)	13 (15,16)	7 (10,92)	31 (28,51)	91
dotazník	1 (0,4)	0 (0,17)	0 (0,12)	0 (0,31)	1
rozbor produktů	5 (6,8)	5 (2,83)	4 (2,04)	3 (5,32)	17
rozhovor	9 (6)	1 (2,5)	1 (1,8)	4 (4,7)	15
anamnéza	0 (0,8)	1(0,33)	1 (0,24)	0 (0,63)	2
hra	4 (9,2)	5 (3,83)	5 (2,76)	9 (7,2)	23
jiné	1 (0,4)	0 (0,17)	0 (0,12)	0 (0,31)	1
Σ	60	25	18	47	150

$$X^2 = 0,36 + 0,31 + 1,41 + 0,22 + 0,9 + 0,17 + 0,12 + 0,31 + 0,48 + 1,66 + 1,88 + 1,01 + 1,5 + 0,9 + 0,36 + 0,1 + 0,8 + 1,36 + 2,4 + 0,63 + 2,94 + 0,36 + 1,82 + 0,45 + 0,9 + 0,17 + 0,12 + 0,31 = \mathbf{23,95}$$

Ze získaných dat vypočítáme tzv. *testové kritérium*, což je hodnota: 23,95.

Ve statistických tabulkách zjišťujeme, že kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 18 stupňů volnosti je $X^2_{0,05}(18) = 28,868$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 23,95$ je menší než kritická hodnota 28,868, a proto přijímáme (nelze odmítnout) nulovou hypotézu.

Lze tedy konstatovat, že není souvislost mezi četnostmi odpovědí na uvedené otázky. Neexistuje tedy závislost mezi délkou praxe a využíváním hry jako diagnostického prostředku.

3) Věcná hypotéza:

Učitelky mateřské školy, které mají ve třídě menší počet dětí, používají hru jako diagnostický prostředek více než učitelky mateřské školy, které mají velký počet dětí ve třídě.

Na základě věcné hypotézy jsme stanovili **statistické hypotézy**:

Nulová hypotéza H_0

Mezi četnostmi odpovědí na uvedené otázky není závislost.

Alternativní hypotéza A_0

Mezi odpověďmi respondentů na uvedené otázky je závislost.

Měřením v pedagogické realitě byly zjištěny četnosti, u kterých nyní budeme ověřovat, zda se odlišují od teoretických četností, jež odpovídají dané nulové hypotéze.

V dotazníku se jedná o položku č. 2 a 12.

Na základě Testu nezávislosti chí-kvadrát rozhodneme, zda existuje závislost mezi četnostmi odpovědí na dané otázky.

Pro pedagogický výzkum použijeme hladinu významnosti 0,05, což je pravděpodobnost 5%, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu.

Počet stupňů volnosti určíme podle vztahu $f = (3-1) \cdot (4-1)$. V našem případě má tabulka 6 stupňů volnosti.

Test nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku

Dostatek času prostoru ^a	Počet dětí ve třídě				Σ
	do 15 dětí	do 20 dětí	do 24 dětí	nad 24 dětí	
ano mám	7 (5,4)	18 (11,88)	16 (19,98)	40 (43,74)	81
ne nemám	3 (4,6)	4 (10,12)	21 (17,02)	41 (37,26)	69
Nepozoruji	0	0	0	0	0
Σ	10	22	37	81	150

$$X^2 = 0,47 + 3,15 + 0,79 + 0,32 + 0,56 + 3,7 + 0,93 + 0,38 = \mathbf{10,3}$$

Ze získaných dat vypočítáme tzv. *testové kritérium*, což je hodnota: 10,3.

Ve statistických tabulkách zjišťujeme, že kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 6 stupňů volnosti je $X^2_{0,05}(6) = 12,592$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 10,3$ je menší než kritická hodnota 28,868, a proto přijímáme (nelze odmítnout) nulovou hypotézu.

Lze tedy konstatovat, že není souvislost mezi četnostmi odpovědí na uvedené otázky. Zde musíme dle zjištěných dat konstatovat, že není závislost mezi počtem dětí ve třídě a používáním hry jako prostředku pedagogické diagnostiky.

5.5.2 Bližší analýza získaných dat

Šetření probíhalo po dobu jednoho měsíce, kdy byly do různých mateřských škol distribuovány dotazníky a to tištěnou a emailovou formou. Respondenti byli osloveni ve třech krajích České republiky a to v Jihomoravském, Olomouckém a kraji Vysočina. Následovalo třídění dotazníků, jejich vyhodnocení a získané informace byly zpracovány do tabulek četnosti a do výsečového grafu, kde 100% tvoří 150 respondentů.

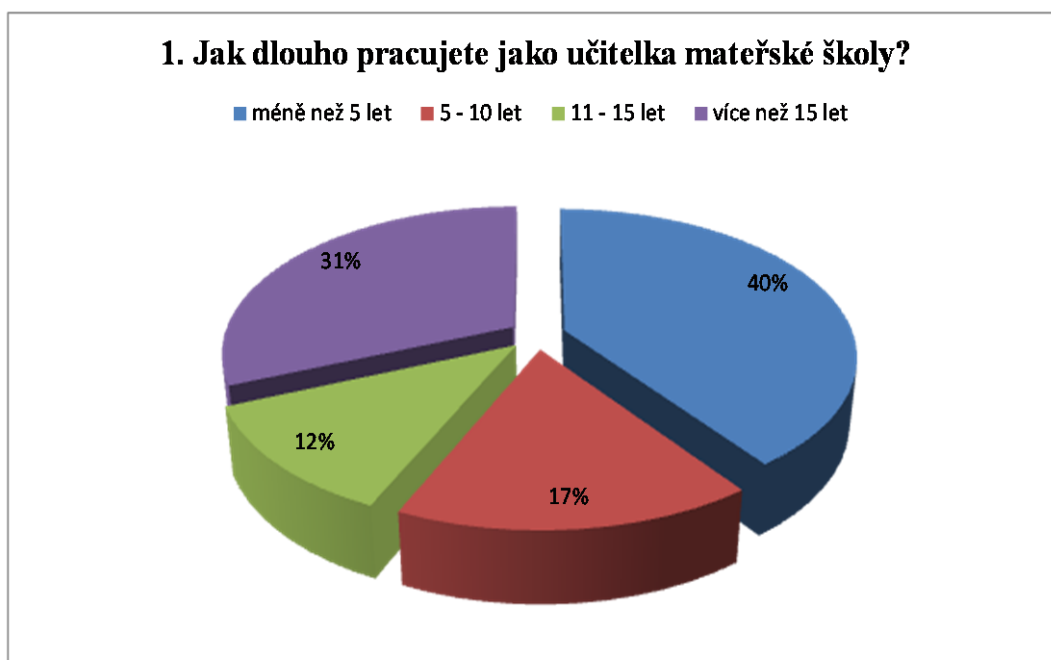
Sesbíraná data jsou dále opatřena popisným komentářem u jednotlivých položek dotazníku.

Vyhodnocení položky č. 1

1. Jak dlouho pracujete jako učitelka mateřské školy?

- a) méně než 5 let
- b) 5-10 let
- c) 11-15 let
- d) více než 15 let

TABULKA ČETNOSTÍ		
délka praxe v MŠ	absolutní četnost	relativní četnost
a) méně než 5 let	60	40%
b) 5 - 10 let	25	17%
c) 11 - 15 let	18	12%
d) více než 15 let	47	31%
	Σ 150	Σ 100%



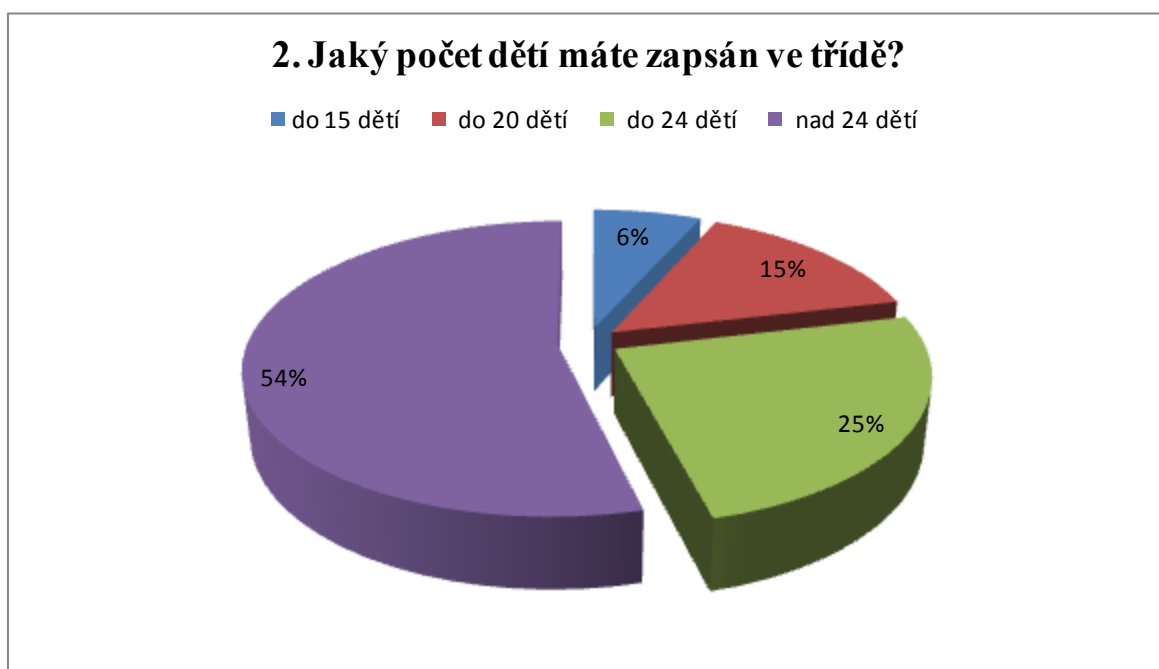
Při zjišťování délky praxe nejvíce, a to 40 %, dotázaných učitelek uvedlo, že mají dobu praxe do 5 let, 17 % pak uvedlo jako svoji dobu praxe 5-10 let, 12 % 11-15 let, 31 % více než 15 let.

Vyhodnocení položky č. 2

2. Jaký počet dětí máte zapsán ve třídě?

- a) do 15 dětí
- b) do 20 dětí
- c) do 24 dětí
- d) více než 24 dětí, uveďte počet _____

TABULKA ČETNOSTÍ		
počet dětí ve třídě	absolutní četnost	relativní četnost
a) do 15 dětí	10	6%
b) do 20 dětí	22	15%
c) do 24 dětí	37	25%
d) více než 24 dětí	81	54%
	Σ 150	Σ 100%



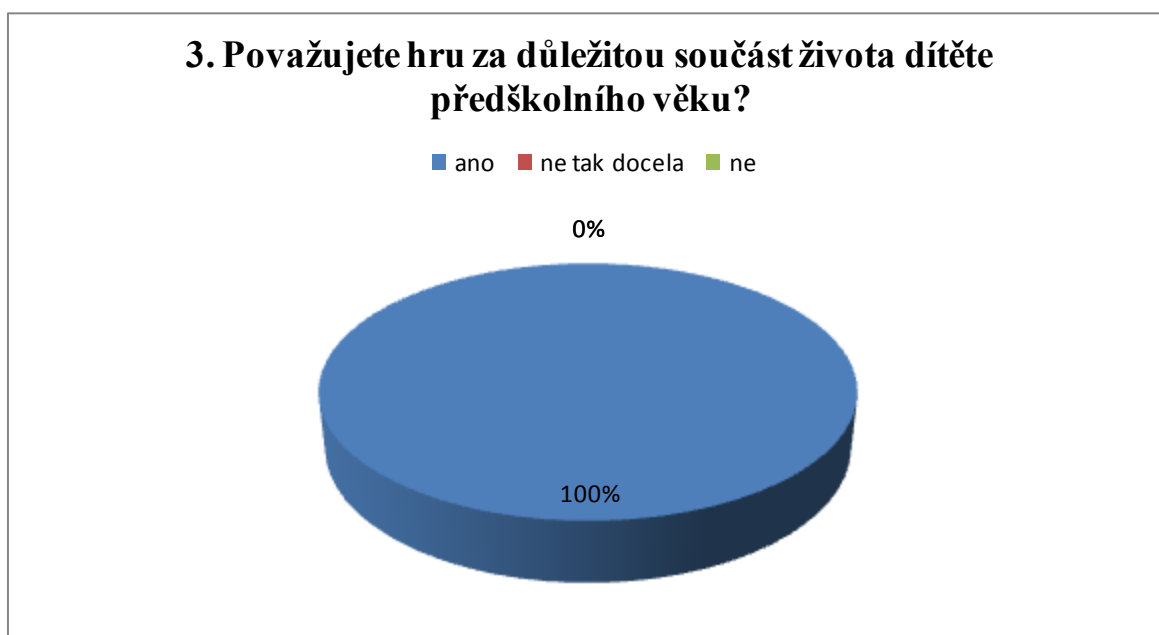
Nejnižší počet učitelek, tedy 6 %, uvedlo, že je v jejich třídě zapsáno méně než 15 dětí. 15 % respondentů má ve třídě do 20 dětí, 25 % učitelek pak pracuje ve třídě, ve které je zapsáno 20-24 dětí, a nejvíce učitelek, a to 54%, vzdělává děti v počtu nad 24 ve třídě.

Vyhodnocení položky č. 3

3. Považujete hru za důležitou součást života dítěte předškolního věku?

- a) ano
- b) ne tak docela
- c) ne

TABULKA ČETNOSTÍ		
důležitost hry	absolutní četnost	relativní četnost
a) ano	150	100%
b) ne tak docela	0	0%
c) ne	0	0%
	Σ 150	Σ 100%



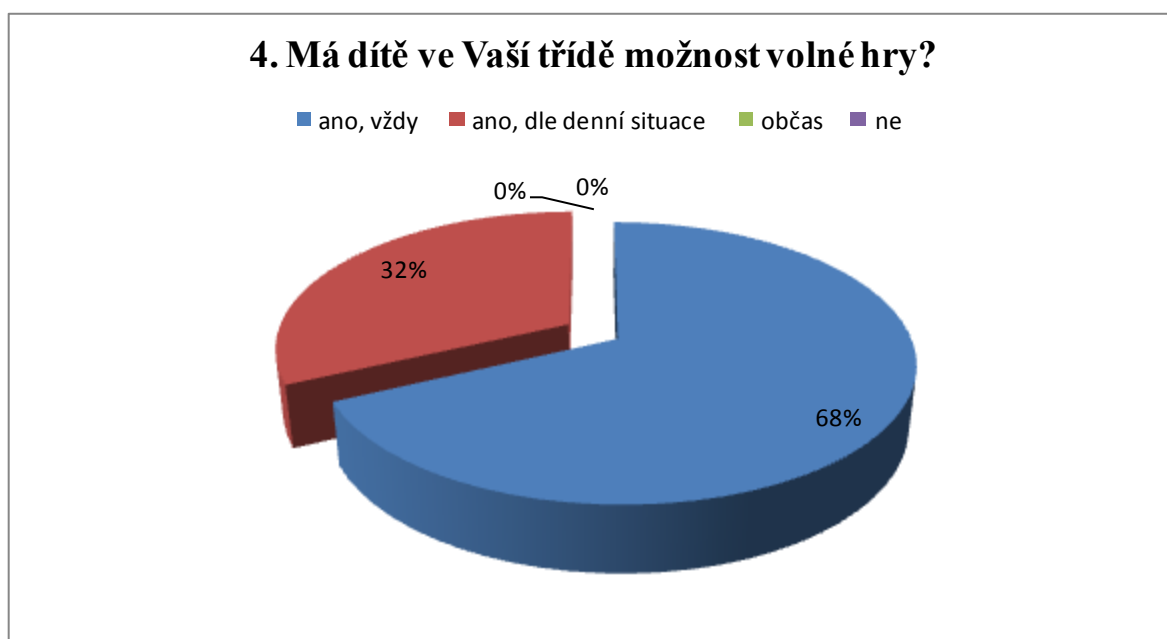
Všech 150 dotázaných učitelek mateřských škol vybralo, že považují hru za důležitou součást života dítěte v MŠ. Jedná se tedy o celých 100 %, z čehož se můžeme domnívat, že si uvědomují důležitost a význam hry v předškolním období.

Vyhodnocení položky č. 4

4. Má dítě ve Vaší třídě možnost volné hry?

- a) ano, vždy
- b) ano, dle denní situace
- c) občas
- d) ne

TABULKA ČETNOSTÍ		
možnost volné hry	absolutní četnost	relativní četnost
a) ano, vždy	102	68%
b) ano, dle denní situace	48	32%
c) občas	0	0%
d) ne	0	0%
	Σ 150	Σ 100%



Z vysokého zastoupení odpovědí, zda má dítě možnost volné hry, a to 68% - ano, vždy, lze usuzovat, že dnešní učitelka v mateřské škole si uvědomuje význam hry v edukačním procesu a také ve vývoji dítěte, přičemž je volná hra předškolnímu dítěti umožněna. 32% oslovených volilo možnost ano, dle denní situace, což vede k zamyšlení, co by mohlo narušit denní harmonogram tak významně, že by byla omezena možnost volné hry. Ani jedna pedagogická pracovnice nevedla další dvě možnosti ve výběru, což je jasným signálem, že hra není omezována tak, jako tomu bylo před rokem 1989 díky připravovanému zaměstnání a tlaku na plnění přehršle dílčích úkolů výchovně vzdělávacím procesem.

Vyhodnocení položky č. 5

5. Jakým hrám dáváte přednost?

- a) organizovaným
- b) volným
- c) oběma

TABULKA ČETNOSTÍ		
upřednostění her	absolutní četnost	relativní četnost
a) organizovaných	4	3%
b) volných	40	27%
c) obou	106	70%
	Σ 150	Σ 100%



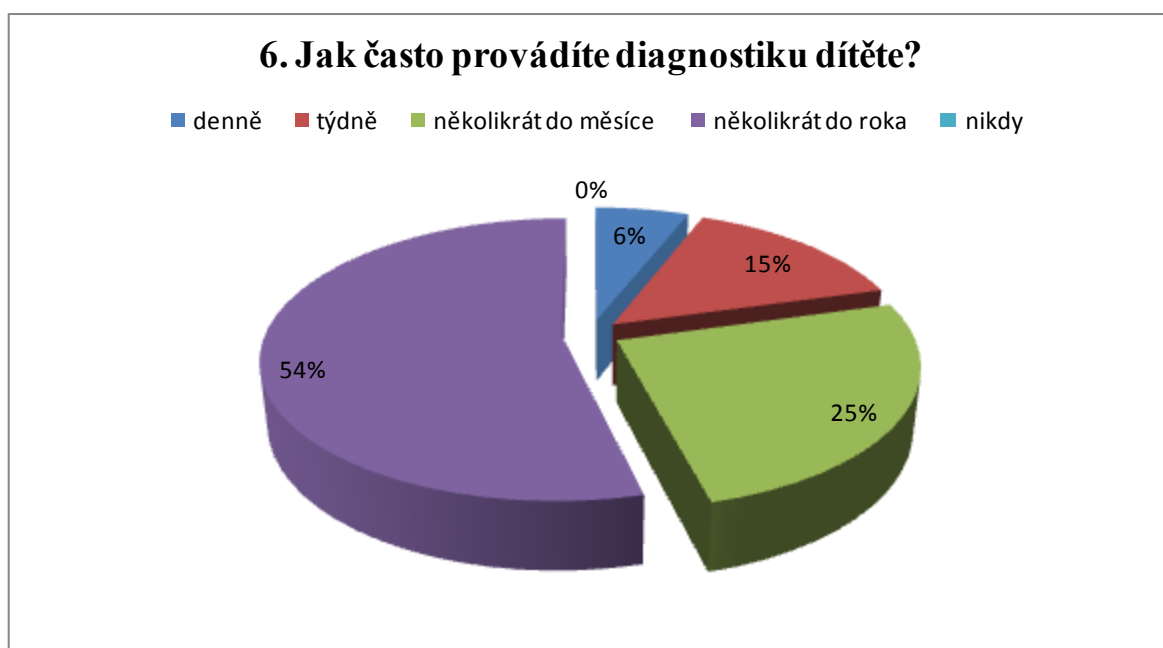
Organizovaným hrám dává přednost pouhá 3% učitelek MŠ, což je příznivý výsledek, ale zároveň podnět k zamyšlení, proč ony volily jen tuto možnost. 27% se přiklání k výběru volné hry a celých 70% se rozhoduje mezi oběma druhy her. Bylo by dále zajímavé sledovat, v jakém poměru jsou oba typy her zastoupeny, zda je tento poměr vyvážený.

Vyhodnocení položky č. 6

6. Jak často provádíte diagnostiku dítěte?

- a) denně
- b) týdně
- c) několikrát do měsíce
- d) několikrát do roka
- e) nikdy

TABULKA ČETNOSTÍ		
provádění diagnostiky	absolutní četnost	relativní četnost
a) denně	9	6%
b) týdně	22	15%
c) několikrát do měsíce	38	25%
d) několikrát do roka	81	54%
e) nikdy	0	0%
	Σ 150	Σ 100%



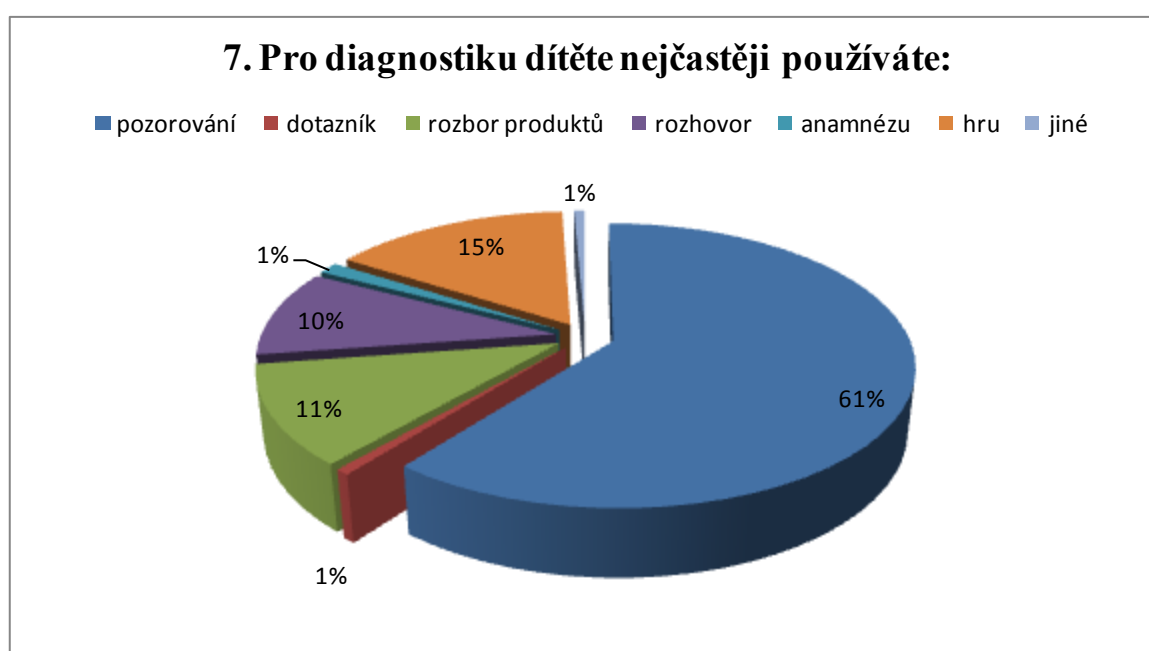
Jen 6% dotázaných učitelek odpovědělo, že se věnuje pedagogické diagnostice denně a 15% odpovědělo, že diagnostikuje týdně. Zde se tedy můžeme domnívat, že tyto učitelky pracují s plánováním dalšího rozvoje dítěte systematicky. 25% pak uvádí, že pedagogickou diagnostiku provádějí měsíčně, což poukazuje na sledování dosažené úrovně dítěte, ale těžko říci, zda i na další systematické plánování. 54% učitelek pak realizuje pedagogickou diagnostiku několikrát ročně, z toho můžeme usuzovat, že tyto učitelky sice již mají určité srovnání původní a nově dosažené úrovně dítěte v jednotlivých oblastech, avšak zde zřejmě probíhá plánování spíše nahodile, bez ohledu na postupující vývoj dítěte.

Vyhodnocení položky č. 7

7. Pro diagnostiku dítěte nejčastěji používáte:

- a) pozorování
- b) dotazník
- c) rozbor produktů
- d) rozhovor
- e) anamnézu
- f) hru
- g) jiné (uveďte)_____

TABULKA ČETNOSTÍ		
diagnostický prostředek	absolutní četnost	relativní četnost
a) pozorování	91	61%
b) dotazník	1	1%
c) rozbor produktů	17	11%
d) rozhovor	15	10%
e) anamnéza	2	1%
f) hra	23	15%
g) jiné	1	1%
	Σ 150	Σ 100%



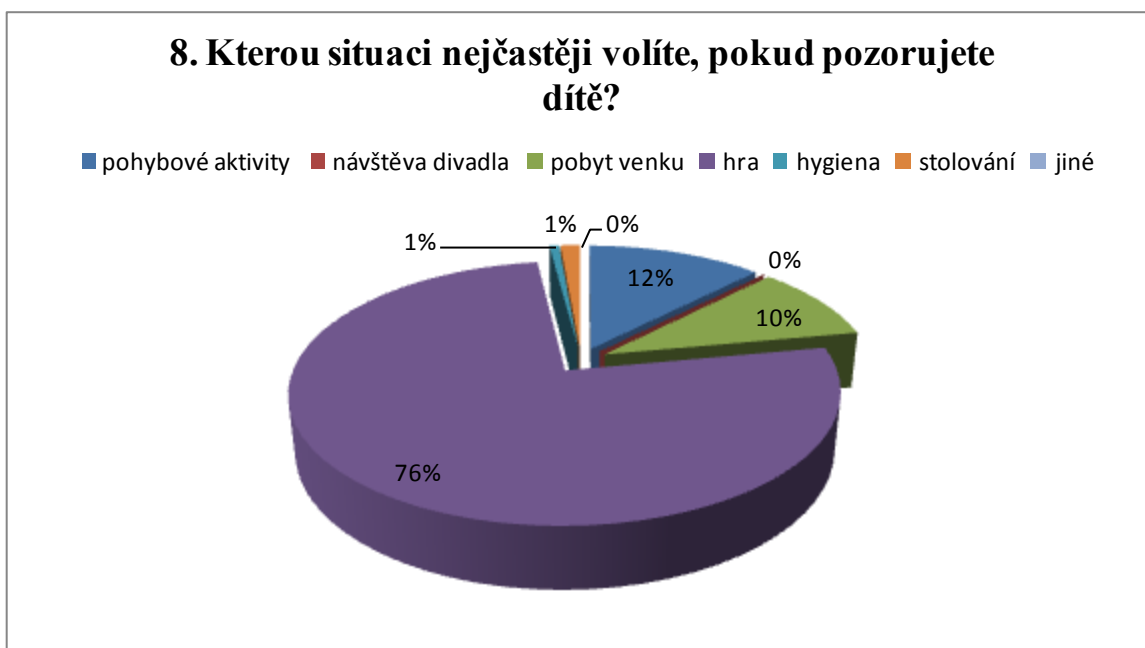
Celých 61% učitelek volilo pozorování což potvrzuje, že tato metoda je v diagnostickém procesu nejdůležitější a nejpoužívanější. Další údaje o dítěti jsou získávány prostřednictvím hry, a to v zastoupení 15%, následuje rozbor produktů, jenž volilo 11% respondentů, a 10% vybralo metodu rozhovoru. 1% oslovených, volilo dotazník, anamnézu, a mezi odpověďmi byla i možnost dopsání jiného prostředku, přičemž jedna učitelka uvedla pracovní listy.

Vyhodnocení položky č. 8

8. Kterou situaci nejčastěji volíte, pokud pozorujete dítě?

- a) pohybové aktivity
- b) návštěva divadla
- c) pobyt venku
- d) hra
- e) hygiena
- f) stolování
- g) jiné

TABULKA ČETNOSTÍ		
volba situace	absolutní četnost	relativní četnost
a) pohybové aktivity	18	12%
b) návštěva divadla	0	0%
c) pobyt venku	14	10%
d) hra	110	76%
e) hygiena	1	0%
f) stolování	2	1%
g) jiné	5	1%
	Σ 150	Σ 100%



Pro celých 76 % je volba pozorování dítěte při hře jednoznačnou příležitostí k diagnostice, 12 % respondentů zvolilo pohybové aktivity a 10 % pobyt venku. Další situace při pozorování byly ve výrazně menším 1 % zastoupení.

Vyhodnocení položky č. 9

9. Využíváte hru jako diagnostický prostředek?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím, co je to diagnostický prostředek

TABULKA ČETNOSTÍ		
hra jako diagnostický prostředek	absolutní četnost	relativní četnost
a) ano	148	99%
b) ne	2	1%
c) nevím, co je diagnostický prostředek	0	0%
	Σ 150	Σ 100%



Celých 99 % oslovených učitelek mateřských uvádí, že hru, respektive analýzu hry, používá k diagnostice v edukačním procesu. Pouhé 1 %, v zastoupení 2 učitelek, uvedlo, že hru jako prostředek pedagogické diagnostiky nepoužívá.

Vyhodnocení položky č. 10

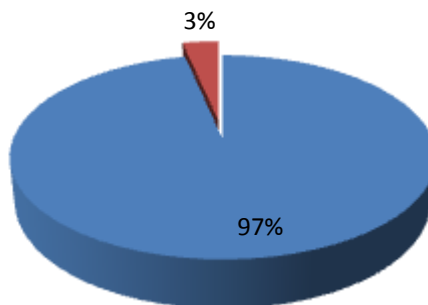
10. Je pozorování při hře jednou ze součástí Vaší diagnostiky dítěte?

- a) ano, využívám více prostředků k diagnostice dítěte
- b) je to jediná součást diagnostiky dítěte
- c) diagnostiku dítěte neprovádím

TABULKA ČETNOSTÍ		
hra součást diagnostiky	absolutní četnost	relativní četnost
a) ano, více prostředků	145	97%
b) jediná součást diagnostiky	5	3%
c) diagnostiku neprovádím	0	0%
	Σ 150	Σ 100%

10. Je pozorování při hře jednou ze součástí Vaší diagnostiky dítěte?

- ano, využívám více prostředků k diagnostice dítěte
- je to jediná součást diagnostiky dítěte
- diagnostiku dítěte neprovádím



Jen 3 % pedagogických pracovníků využívá k diagnostice dítěte pouze hru, ostatních 97 % volí možnost více prostředků k diagnostice dítěte.

Vyhodnocení položky č. 11

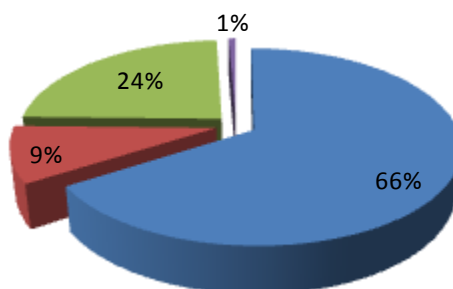
11. Pokud se zaměříte na pozorování hry

- a) jste ve třídě s dětmi sama
- b) jste ve třídě s další učitelkou
- c) jste ve třídě v době, kdy nemáte přímou pracovní činnost s dětmi
- d) nezaměřuji se na pozorování hry

TABULKA ČETNOSTÍ		
při pozorování hry	absolutní četnost	relativní četnost
a) sama ve třídě	99	66%
b) ve třídě s další učitelkou	14	9%
c) v době nepřímé činnosti	36	24%
d) nezaměřuji se na pozorování	1	1%
	Σ 150	Σ 100%

11. Pokud se zaměříte na pozorování hry:

- jste ve třídě s dětmi sama
- jste ve třídě s další učitelkou
- jste ve třídě v době, kdy nemáte přímou pracovní činnost s dětmi
- nezaměřuji se na pozorování hry



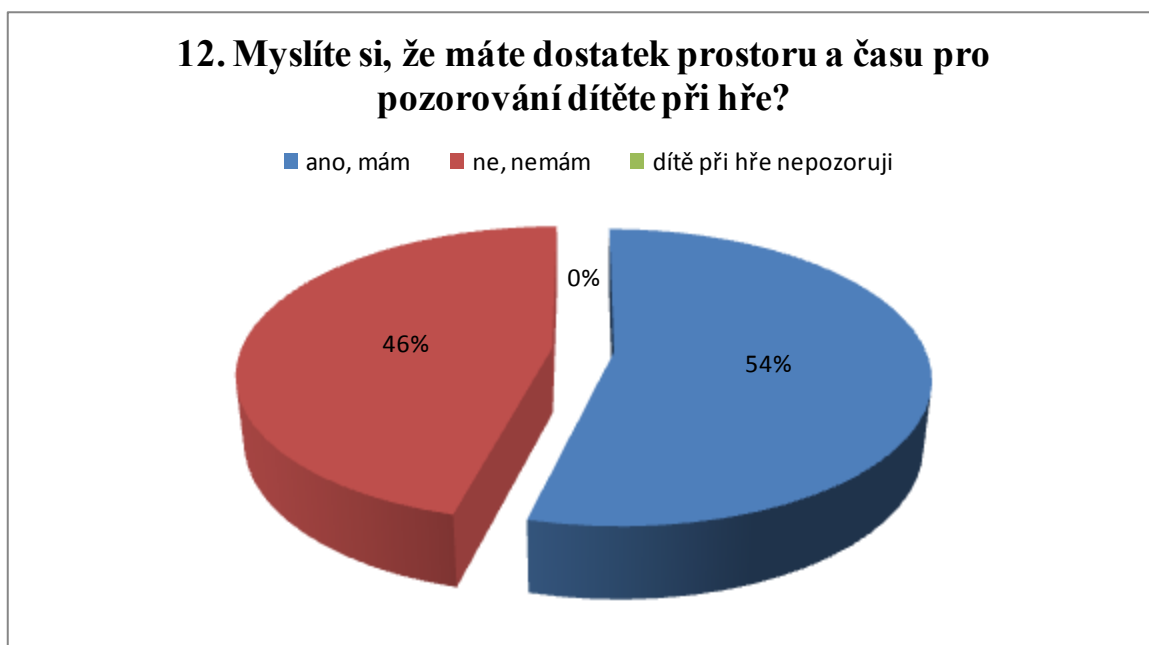
Je zajímavé sledovat podmínky diagnostického procesu. Celých 66 % učitelek je při pozorování hry ve třídě bez další pedagogické pracovnice. Zde se můžeme zabývat rolí učitelky MŠ při hře – vyplývá nám totiž jednoznačně role pozorovatele, přičemž neodmítáme i další role učitelky u herní aktivity v předškolním zařízení. 24 % respondentů označilo odpověď, že pozoruje dítě v době, kdy nemá přímou pracovní činnost s dětmi, což si můžeme vyložit jako vysokou profesionalitu při diagnostice, neboť tato možnost výrazně vylučuje narušení pozorování okolními vlivy. 9 % volí pozorování v době s jinou učitelkou ve třídě a jen 1 % se nezaměřuje na pozorování při hře.

Vyhodnocení položky č. 12

12. Myslíte si, že máte dostatek prostoru a času pro pozorování dítěte při hře?

- a) ano mám
- b) ne nemám
- c) dítě při hře nepozoruji

TABULKA ČETNOSTÍ		
dostatek prostoru a času	absolutní četnost	relativní četnost
a) ano mám	81	54%
b) ne nemám	69	46%
c) dítě při hře nepozoruji	0	0%
	Σ 150	Σ 100%



54 % dotazovaných uvádí, že má dostatek prostoru a času pro pozorování dítěte při hře, přičemž ale celých 46 % tento čas a prostor nemá. Je zřejmé, že tento výsledek je ovlivněn naplněním tříd, což neumožňuje hladké pozorování dítěte, které naopak bývá mnoha okolnostmi narušeno. A s vysokým počtem dětí ve třídách sledujeme i méně individualizace ve výchovně vzdělávacím procesu.

5.6 Shrnutí

Provedeme-li shrnutí získaných dat a informací, konstatujeme následující:

Hypotézu č. 1 - Učitelky mateřské školy využívají hru jako prostředek pedagogické diagnostiky častěji než ostatní prostředky pedagogické diagnostiky. - **odmítáme**. Zjistili jsme totiž, že není statisticky významný rozdíl mezi četností používání jednotlivých prostředků pedagogické diagnostiky. Zároveň ale zjišťujeme, že celých 76 % dotázaných učitelek volí při pozorování dítěte hru. Což nám poukazuje na časté využívání hry v pedagogické diagnostice.

Hypotézu č. 2 - Učitelky mateřské školy s delší praxí využívají hru jako diagnostický prostředek více než učitelky mateřské školy s kratší praxí. - **odmítáme**. Z četností odpovědí oslovených respondentů vyplývá, že není statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými jevy, tedy že neexistuje závislost mezi délkou praxe a využíváním hry jako diagnostického prostředku.

Hypotéza č. 3 - Učitelky mateřské školy, které mají ve třídě menší počet dětí, používají hru jako prostředek pedagogické diagnostiky více než učitelky mateřské školy, které mají velký počet dětí ve třídě. - **odmítáme**. Zde musíme dle zjištěných dat konstatovat, že není závislost mezi danými jevy.

Z celého výzkumu nám jasně vyplývá, že učitelky mateřských školy si plně uvědomují význam hry v předškolním věku, přičemž toto uvádí celých 100 % dotázaných. Je zřejmé, že Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání hraje v tomto kladném posunu důležitou roli. Je nutné uvědomit si změnu situace a pojetí předškolní výchovy po roce 1989, kdy dochází k zásadní proměně orientace vzdělávání. Model předmětový nahrazuje model osobnostní. Učitelky sestavují svoje vzdělávací plány tak, aby uspokojily především potřeby dětí, a zde se znovu dostáváme ke hře, jakožto základní nenahraditelné potřebě dítěte předškolního věku.

K pedagogické diagnostice jsou voleny různé metody, přičemž hra je v celých 76 % dominantní situací při pozorování dítěte. Je příjemným zjištěním, že tento fakt neovlivňuje ani délka praxe, ani počet dětí ve třídě. Můžeme tedy konstatovat, že výzkumný cíl byl splněn.

Závěr

Diplomová práce se zabývala hrou jako prostředkem pedagogické diagnostiky. Jejím hlavním cílem bylo zjistit, zda učitelky v mateřských školách hru jako prostředek pedagogické diagnostiky využívají.

Potvrdilo se nám, že hra je významným zdrojem informací pro učitelky v mateřských školách. Je příjemným zjištěním, že tuto nejpřirozenější činnost dětí předškolního věku učitelky využívají při poznávání, zkoumání a sledování dítěte.

V této diplomové práci jsme zjistili, že pedagogické pracovnice v předškolních zařízeních se zabývají diagnostikou dítěte a využívají k tomu právě hru jako jeden z prostředků.

V úvodní kapitole teoretické části jsme charakterizovali dítě v předškolním období v oblasti biologické, psychické, emoční a sociální, přičemž tyto poznatky by měly být nedílnou součástí znalostí učitelek mateřských škol.

Další část byla věnována vymezení pojmu hra, klasifikaci jednotlivých druhů her a připomenutí nezastupitelného významu hry v předškolním věku. Zajímaly nás teorie a názory na hru z pohledu odborníků, jež jsou i v současnosti předmětem odborných zkoumání.

Neopomenutelnou součástí práce byla také kapitola o pedagogické diagnostice a jejím smyslu. Diagnostiku jsme si rozdělili na jednotlivé etapy a vybrali jsme metody vhodné pro práci v mateřské škole. Důležité bylo také připomenout diagnostickou kompetenci učitelky mateřské školy.

Cílem úvodní části tedy bylo zejména vysvětlit klíčové pojmy v oblasti vývoje dítěte v předškolním věku, nastínit nejdůležitější poznatky o hře dítěte v předškolním období a také o pedagogické diagnostice. Ze zaměření práce samozřejmě vyplynulo, že jsme se věnovali také poznatkům o hře jako diagnostickém prostředku učitelky mateřské školy a nabídli jsme v příloze i osvědčené inventáře pro pozorování hry dětí předškolního věku.

Cílem empirické části bylo prozkoumat a ověřit stanovené hypotézy na základě výzkumného šetření. Zjistit, nakolik učitelky v mateřských školách oceňují význam hry, zda využívají hru jako hlavní prostředek k pedagogické diagnostice a co tento fakt ovlivňuje.

Cíl se tedy podařilo naplnit a informace vyplývající z této diplomové práce mohou pobízet učitelky v mateřských školách k zamyšlení nad tím, jak provádět lépe diagnostiku dětí. Nabízené inventáře mohou být návodem k sestavování vlastních záznamových archů využitelných při analýze hry dětí předškolního věku. A v neposlední řadě výsledky výzkumného šetření zjištění mohou být také námětem pro další výzkum.

Seznam použitých zkratek

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

atp. – a tak podobně

MŠ – mateřská škola

např. – například

obr. – obrázek

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

s. – strana

srov. - srovnej

ZŠ – základní škola

Seznam použitých pramenů a literatury

ADÁMKOVÁ, S.. *Pedagogická diagnostika dítěte při vstupu do MŠ*. Olomouc, 2011. bakalářská práce (Bc.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MILLEROVÁ, A.: *Volná hra*. 1. vydání. Portál, Praha. 1995. 106 s. ISBN 80-7178-011-1.

CAILLOIS, R.: *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. 215 s. ISBN 80-902482-2-5.

ČÍŽKOVÁ, J., a kol.: *Přehled vývojové psychologie*. 2. vydání. Olomouc: UP Olomouc, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

FINK, E.: *Hra jako symbol světa*. Praha: Edice Orientace, 1993. ISBN 80-202-0410-5.

GARDOŠOVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 160 s. ISBN 80-7178-815-5.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. 1. vydání. Portál, Praha, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HAVLÍNOVÁ, M.. *Program podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-0593.

HRONEK, J.: *Na klíně mateřském*. Praha: Nakladatelství Bohuslav Rupp, 1946. 83 s.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Praha: Dauphin, 2000. 2. vydání. ISBN 80-7272-020-1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. 232 s. ISBN 80-210-0830-X.

KERN, H. a kol.: *Přehled psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. 296 s. ISBN 80-7178-240-8.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOMENSKÝ, A.: *Informatorium školy mateřské*. 4. vydání. Praha: SPN, 1975. 52 s.

KOPECKÝ, J. a kol.: *Vybrané spisy J.A.Komenského*. Praha: SPN, 1984.

KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. 1. vydání. Praha: Grada, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, 1. vydání. Praha: GRADA 2007. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 3. vydání. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.

MACHOVÁ, J.: *Biologie člověka pro učitele*. Praha: UK, 2008. ISBN 978-80-7184-867-7.

MATĚJČEK, Z.: *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vydání. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MILLAROVÁ, S.: *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.

MIŠURCOVÁ, V. a kol.: *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1989. 143 s.

MOJŽÍŠEK, L.: *Základy pedagogické diagnostiky*, Praha: SPN, 1986.

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

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V.: *Zima v MŠ*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-268-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 6. vydání. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

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

RÝDL, K., ŠMELOVÁ, E. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.

SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

SMOLÍKOVÁ, K. 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, J. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava, OU v Ostravě, 2010. ISBN 80-7368-084-X.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. 1. vydání. Olomouc, UP v Olomouci, 2006. 159 s. ISBN 80-244-1373-6.

TOMANOVÁ, D.: *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. 1. vydání. Olomouc: UP v Olomouci, 2006. 113 s. ISBN 80-244-1426-0.

VÁGNEROVÁ, M.: *Základy psychologie*. 1. vydání. Praha: UK, 2005. 356 s. ISBN 978-80-246-0841-9.

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

Seznam příloh

Příloha č. 1	DOTAZNÍK PRO UČITELKY MATEŘSKÝCH ŠKOL
Příloha č. 2	HERNÍ DOTAZNÍK
Příloha č. 3	HRA - DIAGNOSTICKÝ ZÁZNAM
Příloha č. 4	REGISTRACE PROJEVŮ DĚTÍ PŘI VOLNÉ HŘE
Příloha č. 5	OREGONSKÁ METODA HODNOCENÍ - HRA

Příloha č. 1

Vážené kolegyně,

do rukou se Vám dostává dotazník, jehož prostřednictvím zjišťuji potřebné informace k diplomové práci na téma Hra jako prostředek pedagogické diagnostiky.

Prosím Vás o jeho vyplnění, kterému věnujte náležitou pozornost.

Získaná data budou vyhodnocena anonymně a použita pouze pro účely diplomové práce.

Dotazník lze vyplňovat jak písemně, tak elektronicky. V písemné podobě označte zvolenou odpověď zakroužkováním, v elektronické podobě odpověď zvýrazněte (tučným písmem).

e- mail pro odeslání v elektronické podobě: silvie.adamkova@centrum.cz

1. Jak dlouho pracujete jako učitelka mateřské školy?

- e) méně než 5 let
- f) 5-10 let
- g) 11-15 let
- h) více než 15 let

2. Jaký počet dětí máte zapsán ve třídě?

- e) do 15 dětí
- f) do 20 dětí
- g) do 24 dětí
- h) více než 24 dětí, uveďte počet _____

3. Považujete hru za důležitou součást života dítěte předškolního věku?

- d) ano
- e) ne tak docela
- f) ne

4. Má dítě ve Vaší třídě možnost volné hry?

- e) ano, vždy
- f) ano, dle denní situace
- g) občas
- h) ne

5. Jakým hrám dáváte přednost?

- d) organizovaným
- e) volným
- f) oběma

6. Jak často provádíte diagnostiku dítěte?

- f) denně
- g) týdně
- h) několikrát do měsíce

- i) několikrát do roka
- j) nikdy

7. Pro diagnostiku dítěte nejčastěji používáte:

- h) pozorování
- i) dotazník
- j) rozbor produktů
- k) rozhovor
- l) anamnézu
- m) hru
- n) jiné (uved'te) _____

8. Kterou situaci nejčastěji volíte, pokud pozorujete dítě?

- h) pohybové aktivity
- i) návštěva divadla
- j) pobyt venku
- k) hra
- l) hygiena
- m) stolování
- n) jiné

9. Využíváte hru jako diagnostický prostředek?

- d) ano
- e) ne
- f) nevím, co je to diagnostický prostředek

10. Je pozorování při hře jednou ze součástí Vaší diagnostiky dítěte?

- d) ano, využívám více prostředků k diagnostice dítěte
- e) je to jediná součást diagnostiky dítěte
- f) diagnostiku dítěte neprovádím

11. Pokud se zaměříte na pozorování hry

- e) jste ve třídě s dětmi sama
- f) jste ve třídě s další učitelkou
- g) jste ve třídě v době, kdy nemáte přímou pracovní činnost s dětmi
- h) nezaměřuji se na pozorování hry

12. Myslíte si, že máte dostatek prostoru a času pro pozorování dítěte při hře?

- d) ano mám
- e) ne nemám
- f) dítě při hře nepozoruji

Příloha č. 2

HERNÍ DOTAZNÍK

Jméno dítěte:

Datum narození: Datum záznamu:

1	Předstíraná hra s předměty	Z	7	Zapojení se do skupinové hry	Z
	Nepoužívá předměty pro předstírání			Nepokouší se zapojit do skupinové hry	
	Používá skutečné předměty			Používá násilí, aby se zapojilo do skupinové hry	
	Nahrazuje předměty jinými předměty			Stojí poblíž skupiny a dívá se	
	Používá imaginární předměty			Napodobuje chování skupiny	
2	Hraní rolí			Má poznámky, které se týkají námětu hry	
	Žádné hraní rolí			Před komentářem získá pozornost jiného dítěte	
	Používá jednu herní sekvenci		8	Řízení konfliktu	
	Kombinuje sekvence			Při konfliktu ustoupí	
	Používá verbální prohlášení (já jsem doktor)			Používá násilí pro vyřešení konfliktů	
3	Verbalizace k hernímu scénáři			Hledá pomoc dospělého	
	Nepoužívá předstíraná slova pro popsání náhradních předmětů			Napodobuje verbální řešení poskytnuté dospělými	
	Používá slova pro popsání náhradních předmětů			Po připomenutí si vybaví slova, která má použít	
	Používá slova pro popsání imaginárních předmětů a činností (maluji dům)			Iniciuje používání slov	
	Používá slova pro vytvoření scénáře hry (řekněme, že nás unesla příšera)			Akceptuje rozumné kompromisy	

4	Verbální komunikace během herní epizody		9	Střídání	
	Během hry verbálně nekomunikuje			Odmítá se střídat	
	Mluví během hry pouze samo se sebou			Odloží hračku: protestuje, když si ji berou ostatní	
	Při hře mluví jenom na dospělé			Snadno hračku přenechá, když si s ní dohrálo	
	Při hře mluví na vrstevníky tak, že vystoupí ze své role			Hračku přenechá, když si o ni jiné dítě řekne	
	Při hře mluví na vrstevníky v rámci hry (sněz si svoji večeři, než přijde táta domů)			Střídá se, pokud je to zorganizované a řízené	
5	Vytrvalost při hře			Požádá o střídání, střídá se	
	Méně než pět minut			Navrhne střídání, střídá se	
	Od šesti do devíti minut		10	Podpora vrstevníků	
	Deset minut nebo déle			Neprojevuje zájem	
6	Interakce			Přitahuje pozornost, aby rozrušil ostatní	
	Hraje si samo			Nabízí pomoc	
	Hraje si pouze s dospělými			Nabízí a občas přijímá rady vrstevníků	
	Hraje si s jedním dítětem, vždy stejná osoba			Povzbuzuje nebo chválí vrstevníky	
	Hraje si s jedním dítětem, mohou to být různí partneři				
	Může si hrát s jedním nebo více dětmi dohromady				

Příloha č. 3

HRA - DIAGNOSTICKÝ ZÁZNAM

	Hra	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Staví z kostek (komín, vláček, most)	3			
2	Navléká větší dřevěné korálky	3			
3	Zastrká kolíky a jednoduché tvary do otvorů	3			
4	Hraje si s vodou, hlínou, pískem	3			
5	Napodobuje někoho nebo něco (krmí panenku, nakládá auto...)	3			
6	Symbolická hra „jen jako“	3			
7	Má rádo hračky, které jezdí (odrážedlo, tříkolku), vymýšlí jízdni dráhy pro autíčka	3–4			
8	Hraje si s pískem (dělá bábovičky, staví hrady, tunely)	3–4			
9	Staví z kostek, jednoduchých stavebnic	3–4			
10	Skládá jednoduché puzzle, skládanky	3–4			
11	Hraje si s figurkami lidí, zvířat	3–4			
12	Hraje si jako „doopravdy“ na vaření, na doktora, prodavače, opraváře	3–4			
13	Hraje si s převleky	3–4			
14	Sleduje hru ostatních a již se po kratší dobu účastní hry s jiným dítětem	3–4			
15	Pohybové hry	4–5			
16	Konstruktivní hry	4–5			

17	Námětové hry	4–5			
18	Hry s převleky	4–5			
19	Společenské hry	4–5			
20	Didaktické hry	4–5			
21	Rukodělné (výtvarné) činnosti	4–5			
22	Vyhledává hraní s dětmi	4–5			
23	Pohybové hry	5–6			
24	Konstruktivní hry	5–6			
25	Námětové hry	5–6			
26	Hry s převleky	5–6			
27	Společenské hry	5–6			
28	Didaktické hry	5–6			
29	Rukodělné (výtvarné) činnosti	5–6			
30	Akceptuje pravidla soutěživých her	5–6			
31	Daří se mu vyrovnat s prohrou	5–6			
32	Při hrách uplatňuje iniciativu	5–6			

	Soustředění na hru	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá
33		3–4			
		4–5			
		5–6			

Příloha č. 4

REGISTRACE PROJEVŮ DĚTÍ PŘI VOLNÉ HŘE

A. Předmět hry dítěte

- 1) Hračky (stavebnice, autíčko, panenka aj.)
- 2) Hračky i děti (společné hry s hračkami)
- 3) Skupina dětí (scénky, společné cvičení, tanečky)

B. Potřeba kontaktu s dětmi při hře

- 1) Hraje si téměř výlučně samo
- 2) Připojuje se ke hře ostatních dětí
- 3) Jiné děti vtahuje do hry – až je „diriguje“

C. Zaujetí hrou

- 1) U zvolené hry dlouho vydrží
- 2) Občas si přestává hrát, sleduje něco z okolí
- 3) Od hry neustále odbíhá, nevydrží u ní

D. Trpělivost, frustrační tolerance

- 1) Trpělivě se znovu pokouší o úspěch
- 2) Nechá toho, co mu nejde. Dělá něco jiného
- 3) Při neúspěchu se vzteká nebo pláče

E. Hlučnost projevů

- 1) Tiché dítě
- 2) Střední poloha hlučnosti
- 3) Hlučné, ukřičené dítě

F. Výraz spokojenosti

- 1) Výrazně šťastně se tvářící dítě, často se směje
- 2) Běžně se střídají projevy spokojenosti a nespokojenosti
- 3) Podmračený, vzpurný, smutný, nešťastný

G. Frekvence pláče

- 1) Pláče výjimečně, jen z vážných důvodů
- 2) Pláčem projevuje silnější nepříjemné pocity
- 3) Nápadně uplakané dítě

H. Průbojnost a útočnost

- 1) Dá se odstrčit, ostatní mu často ubližují
- 2) Umí se ohradit, bránit, eventuálně žaluje
- 3) Tvrdě se prosazuje

I. Vztah k dětem

- 1) Zastává se slabších, pomáhá ostatním
- 2) Stará se spíše jen o sebe
- 3) Často agresivní, ubližuje dětem

J. Vychovatelnost

- 1) Dobře zvládnutelné dítě
- 2) Potřebuje více pozornosti, větší přísnost
- 3) Působí výchovné potíže, hůře zvládnutelné dítě

K. Jiné kladné i nežádoucí znaky dítěte (výstižná charakteristika, popis chování)

Příloha č. 5

OREGONSKÁ METODA HODNOCENÍ – HRA

Jméno dítěte:

Datum narození:

Za pedagogický tým:

Činnost	Hodnocení	Poznámky				
HRA						
1	Během volného výběru hry se zapojuje do sociálně dramatických her (hraní rolí).	1	2	3	4	5
2	Aktivně se zapojuje v mnoha různých druzích herních činnostech, v kostkách, sociodramatických, manipulačních a jednoduchých stolních společenských hrách.	1	2	3	4	5
3	Projevuje iniciativu ve vyhledávání a výběru činností. Je schopno sebeřízení, vlastního rozhodování, je-li motivováno učitelem.	1	2	3	4	5

Vysvětlivky ke škálám:

1 = zřídka nebo vůbec ne

2 = příležitostně nebo s velkou pomocí

3 = asi polovinu doby, nebo s určitou dopomocí, někdy ano, někdy ne

4 = často nebo s malou dopomocí

5 = téměř vždy nebo bez jakékoliv dopomoci

1. Během volného výběru hry se zapojuje do sociálně dramatických her (hraní rolí).

Sledujte, zda se dítě zapojí alespoň s některým z dalších dětí do sociálně – dramatické hry a zda na sebe přebírá nějakou roli (např. maminky, řidiče autobusu, číšníka) v nějakém herním organizovaném scénáři (např. jít na nákup, jíst v restauraci, řídit v autobuse a jet s ním do města). Dítě, které se do takového typu hry zapojuje každý den, aniž by k tomu vyžadovalo asistenci, by mělo dostat bod „5“.

Příklad na „4“ – Ruda se většinou zapojuje každý den, ovšem pouze na krátkou dobu, poněvadž dává přednost kostkám, hře s autíčky, nákladními auty a hračkami na ovládání. –

nebo – Táňa se bude do hry zařazovat každý den, občas ji pobídne učitel, aby „šla podívat, na co si děti hrají“.

Příklad na „3“ – Daniel se do sociální společné hry většinou zapojuje dvakrát až třikrát týdně. Pokud mu učitel pomůže najít roli, aby mohl vstoupit do hry, bude se zapojovat častěji.
– nebo – Katka se do tohoto typu hry zapojí pouze v případě, že je učitel přítomen nablízku.

Příklad, kdy by se udělila „2“ – Učitel většinou stojí s Věrou v dramatickém koutku, pomáhá jí vymyslet úlohu, kterou by měla hrát, navrhuje, které pomůcky by měla využívat a pomáhá jí vyhledávat slova, jež by měla užívat – nebo – Jindřiška si nejprve hraje sama, sleduje ostatní a pouze výjimečně se zapojí do hry společné.

Příklad, kdy by se udělil bod „1“ – Líza se nechce do tohoto typu hry zapojit, ani když ji učitel verbálně pobídne, ani když učitel stojí uvnitř dramatického koutku. Dává přednost samotářské nebo paralelní hře, v malé míře zapojuje řeč nebo interakci (volí raději skládanky, stavebnice, modelování apod.).

2. Aktivně se zapojuje v mnoha různých druzích herních činnostech, v kostkách, sociodramatických, manipulačních a jednoduchých stolních společenských hrách.

Bod „5“ by mělo dostat dítě, které se aktivně účastní alespoň pěti různých typů těchto her (mezi další patří hry na písku nebo ve vodě, malování nebo kreslení) po dobu čtyř dnů, aniž by vyžadovalo ke své činnosti asistenci.

Příklad na udělení bodu „2“ – Simon má sklony k tomu, že si vybírá buď dramatické hry nebo uměleckou tvořivost.

3. Projevuje iniciativu ve vyhledávání a výběru činností. Je schopno sebeřízení, vlastního rozhodování, je-li motivováno učitelem.

Bod „5“ by mělo dostat dítě, které se po většinu času chová: vyžádá si materiál k provedené úmyslu nebo činnosti, snadno vstupuje do hry s ostatními dětmi nebo je do své hry zapojuje, produktivně se zabaví, a to buď pod mírným, případně žádným vedením ze strany dospělého.

Příklad na udělení „2“ – Káju je třeba ve velké míře nabádat, aby se ve volném čase zapojil do činností – ne vždy s úspěchem.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Silvie Adámková
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	HRA JAKO PROSTŘEDEK PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY
Název v angličtině:	PLAYING AS A MEANS OF PEDAGOGICAL ASSESSMENT IN KINDERGARTEN
Anotace práce:	Teoretická část práce pojednává o vývoji dítěte předškolního věku, o pedagogické diagnostice, jejich etapách a metodách. Seznamuje s teoriemi her, významem hry v předškolním věku, klasifikací her a úlohou učitelky mateřské školy. V praktické části se zabývá zejména využitím hry jako prostředku pedagogické diagnostiky v praxi mateřské školy.
Klíčová slova:	Dítě předškolního věku, pedagogická diagnostika, typy diagnostiky, diagnostický proces, pedagogická diagnóza, metody pedagogické diagnostiky, pozorování, rozhovor, dotazník, anamnéza, hra, klasifikace hry, teorie hry, učitelka mateřské školy.
Anotace v angličtině:	Theoretical part of the thesis deals with preschool aged children's development, pedagogical assessment and its phases and methods. It is concerned with theory of playing, the meaning of playing at preschool age, the classification of playing and with the role of kindergarten teacher. In the practical part it mainly deals with making use of playing as a means of pedagogical assessment in kindergartens' lives.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool aged children, pedagogical assessment, types of pedagogical assessment, the process of pedagogical assessment, pedagogical diagnosis, methods of pedagogical assessment, observation, interview, questionnaire, anamnesis, playing, classification of playing, theory of playing, kindergarten teacher

Přílohy vázané v práci:	5 (Dotazník pro učitelky mateřských škol, Herní dotazník, Hra- diagnostický záznam, Registrace projevů při volné hře, Oregonská metoda hodnocení – hra) + 1 CD
Rozsah práce:	75 stran
Jazyk práce:	Čeština