

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**UPLATŇOVÁNÍ SPONTÁNNÍCH A ŘÍZENÝCH AKTIVIT
V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ**

**ASSERTING SPONTANEOUS AND CONTROLLED ACTIVITIES IN
PRE-SCHOOL EDUCATION**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce : PaedDr. Jana Havlová

Autor diplomové práce : Bc. Světluše Pimperová

Studijní obor : předškolní pedagogika

Forma studia : kombinovaná

Diplomová práce dokončena : Duben 2008



Anotace

Práce řeší využívání spontánních a řízených aktivit v průběhu dne v mateřské škole. Zamýšlí se nad pojmem řízená aktivita. Porovnává režim sledovaných Mateřských škol s běžnou praxí. Popisuje dovednosti učitele, které mají vliv na uplatňování spontánních a řízených aktivit.

Annotation

The work is based on taking advantage of spontaneous and controlled activities in nursery school during the day. It concentrates on conception of controlled activity. It compares routines in monitored nursery schools with regular practice. It describes skills of a teacher that have influence on exercising spontaneous and controlled activities.

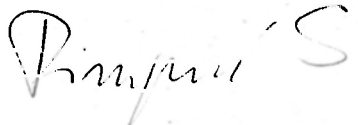
Klíčová slova:

aktivita spontánní	spontaneous activity
komunikace	communication
potřeba	need
režim denní	daily routine
spontaneita	spontaneity
spontánní	spontaneous
učitel	teacher

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 3. 4. 2008

Podpis :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Vimpu' followed by a stylized 'S'.

OBSAH	
Úvod	1
Cíl	2
Teoretická část	3
1. Sociální kompetence	5
2. Sociální kompetence v předškolním věku	7
2.1. Definice	7
2.2. Funkce a význam	7
2.3. Účinky	8
2.4. Hra	9
2.5. Hra a učení	10
3. Dítě a učení	12
3.1. Spontánní učení	12
3.2. Řízené, organizované učení	13
3.3. Pedagogické organizované učení	14
3.4. Učební podmínky	16
3.5. Učební podmínky	17
3.6. Učební podmínky	18
3.7. Učební podmínky	18
3.8. Učební podmínky	19
4. Pedagogická práce	21
4.1. Role učitelky	21
4.2. Role dětí	22
4.3. Základní metody	23
5.1. Teorie práce s dětmi	28
5.2. Teorie práce s dětmi	29
Shrnutí	31

Děkuji paní PaedDr. Janě Havlové za její odborné vedení a trpělivost, dále všem ředitelkám mateřských škol, které mi umožnily pozorovat běžný dopolední provoz a bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

OBSAH:	
Úvod	1
Cíl.....	2
Teoretická část.....	3
1. Spontánnost, spontaneita.....	5
2. Spontánní činnosti předškolního dítěte.....	7
2.1. Dítě a hra.....	7
2.2. Znaký a podmínky hry.....	7
2.3. Hra řízená.....	8
2.4. Hra volná.....	9
2.5. Hra a učení.....	10
3. Dítě a učení.....	12
3.1. Spontánní učení.....	12
3.2. Řízené, organizované učení.....	13
3.3. Podmínky organizovaného učení.....	14
3.3.1. Materiální vybavení.....	16
3.3.2. Životospráva.....	17
3.3.3. Psychosociální podmínky.....	18
3.3.4. Organizační podmínky.....	18
3.4. Řízené prožitkové učení.....	19
4. Pedagog a aktivity dítěte.....	21
4.1. Role učitelky při řízených hrách.....	21
4.2. Role učitelky při volných hrách.....	22
4.3. Základní nedirektivní přístupy.....	23
4.4. Základní dovednosti pedagoga.....	24
4.5. Profesionální dovednosti učitelky mateřské školy.....	25
5. Základní potřeby dítěte.....	28
5.1. Teorie potřeb A. Maslowa.....	28
5.2. Teorie potřeb Z. Matějčka aj. Langmeiera.....	29
Shrnutí.....	31

Praktická část.....	32
6. Popis průběhu pozorování.....	32
6.1. Stručná charakteristika škol.....	33
7. Komentář a kritéria k pozorování dovedností učitelky.....	34
7.1. Mateřská škola č.1 – sledované dovednosti učitelky.....	35
7.2. Mateřská škola č.2 – sledované dovednosti učitelky.....	38
7.3. Mateřská škola č.3 – sledované dovednosti učitelky.....	41
7.4. Mateřská škola č.4 – sledované dovednosti učitelky.....	44
7.5. Souhrnný součet využitých dovedností učitelky č.1.....	47
7.5.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů.....	47
7.6. Souhrnný součet využitých dovedností učitelky č.2.....	49
7.6.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů.....	49
7.7. Souhrnný součet využitých dovedností učitelky č.3.....	51
7.7.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů.....	51
7.8. Souhrnný součet využitých dovedností učitelky č.4.....	53
7.8.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů.....	53
7.9. Celkové shrnutí pozorovaných dovedností učitelek.....	55
7.9.1. Souhrnný součet využitých dovedností v grafech.....	57
8. Kritéria zvolená pro strukturované pozorování podmínek vybraných mateřských škol.....	59
8.1. Mateřská škola č.1 – pozorování.....	61
8.2. Mateřská škola č.2 – pozorování.....	67
8.3. Mateřská škola č.3 – pozorování.....	73
8.4. Mateřská škola č.4 – pozorování.....	78
9. Poměr spontánních a řízených aktivit ve sledovaných mateřských školách.....	84
9.1. Časové tabulky spontánních a řízených aktivit.....	85
9.2. Průměrná hodnota spontánních aktivit za týden v MŠ č.1 – graf.....	86
9.2.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů.....	86
9.3. Průměrná hodnota spontánních aktivit za týden v MŠ č.2 – graf.....	88
9.3.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů.....	88
9.4. Průměrná hodnota spontánních aktivit za týden v MŠ č.3 – graf.....	90
9.4.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů.....	90

9.5. Průměrná hodnota spontánních aktivit za týden v MŠ č.4 – graf.....	92
9.5.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů	92
Závěr.....	94
Literatura.....	100
Přílohy : č.1, č.2, č.3, č.4	

Úvod

Dítě prožívá v mateřské škole podstatnou část dne. Aby byl tento pobyt pro dítě funkční, rozvíjející, je třeba věnovat pozornost tomu, jakými činnostmi se zaměstnává a které aktivity jsou pro dítě rozvíjející.

Předkládaná práce se tyto činnosti snaží popsat.

Cíl

Pomocí srovnávací studie zaměřené na strukturované pozorování spontánních a řízených aktivit zjistit, zda jsou tyto aktivity uplatňovány ve vyváženém poměru, jak se tento poměr promítá do režimu dne, metod a stylu práce pedagoga.

Práce vychází z předpokladu, že:

Hypotéza 1: Uplatňování spontánních a řízených aktivit je v průběhu dne v mateřských školách vzájemně provázané a vyvážené.

Hypotéza 2 : Vyváženost a propojenost spontánních a řízených aktivit se odráží v daných podmínkách mateřských škol a v jejich organizaci dne

Hypotéza 3 : Vyváženost a propojenost spontánních a řízených aktivit se mění podle způsobu práce pedagoga a jeho dovedností

Teoretická část

Úvod

Děti, které na počátku 21. století navštěvují mateřskou školu, žijí v demokratické společnosti na rozdíl od jejich rodičů či prarodičů. Změna společenského systému ovlivnila paradigmaty výchovy, což se projevilo i v oblasti předškolní výchovy.

Předškolní vzdělávání v mateřské škole se stalo součástí celoživotního vzdělávání a jeho význam stoupl. Společnost má zájem, aby probíhalo určitým směrem, který je v souladu se společenským vývojem.

Jaká by tedy mateřská škola měla být?

Měla by napomáhat dítěti rozvíjet jeho schopnosti demokraticky jednat, umožnit mu prožít si v malém demokratickou společnost. To znamená mezi jiným umožnit dítěti projevit se takové, jaké skutečně je, postupně se učit chápat smysl řádu, dodržování pravidel, rozvíjet chuť a schopnosti něčím svému okolí přispívat. Chápat, že lidé kolem něho jsou různí, ale že mohou mít s dítětem společné starosti. Pod citlivým vedením pedagoga si dítě může začít uvědomovat možnosti, jak ono samo může ovlivňovat své okolí, že je schopno plnit některé úkoly, přijímat za ně odpovědnost.

Působení pedagoga na dítě v mateřské škole je mnohostranné, pro pedagoga náročné. *„Pochopitelná a přirozená důvěra malých dětí v autoritu dospělého pomáhala děti snadno vést a ovládat. V zájmu pořádku a přehlednosti se však musely požadavky na děti sjednocovat, rozdíl mezi dětmi ve skupině nebylo možno při velkém počtu respektovat a stejně tak bylo nutno přehlížet individuální pocity a prožívání. Institucionální výchova organizováním společných činností, povinných pro všechny děti i výběrem obsahu těchto činností postupně přispívala k omezování přirozeného vývoje a zájmu jedinců.“* Tak hodnotila období začátků mateřských škol u nás Opravilová. (Opravilová, 1998/99, č.1)

Způsob práce v současné mateřské škole vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004).

Úkolem předškolního vzdělávání je maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí. Úkolem pedagoga je přizpůsobovat svou výchovně vzdělávací činnost

vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny. Úkolem pedagogů je rovněž připravit v souladu s Rámcovým programem konkrétní vzdělávací program pro konkrétní mateřskou školu.

Předškolní děti se učí nápodobou, proto důležitou součástí vzdělávání je spontánní sociální učení, aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené. „Specifickou formou, vhodnou pro předškolní vzdělávání v podmínkách mateřské školy je didakticky zacílená činnost, která je pedagogem přímo nebo nepřímo motivovaná, která je dítěti nabízena a v níž je zastoupeno spontánní a záměrné (cílené, plánované) učení. (Rámcový vzdělávací program, s.6-7)

1. Spontánnost, Spontaneita (lat. sponte = dobrovolně, o své vůli)

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) uvádí, že

„Spontaneita je schopnost projevovat navenek svou přirozenost, jednat aktivně, z vnitřních, nikoli vnějších pohnutek.

Spontánní je přirozený, bezprostřední, náhlý, živelný, bezděčný, předem neuvážený, ne vždy plně uvědomělý.“

Podobně je spontaneita uvedena v psychologickém slovníku (Geist, 2000) jako samovolnost, „samočinnost“, bezprostřednost, činnost z vlastního popudu nenavozená zvenčí; schopnost projevovat se z vlastního popudu, z vnitřních „příčin“, aktivně.

„Spontánní projevy dítěte byly východiskem pedagogiky M. Montessori, která je spojovala s vyvíjející se dětskou svobodou jako znakem lidského bytí. Tato svoboda se projevuje formou spontánní aktivity zaměřené na získávání nezávislosti a svobody. (Montessori, 1994, in Rýdl, 1999).

Dále uvádí: *„Osobnost se realizuje ve vlastní samostatnosti, aktivní, myslící a myšlenky spojující osobnost se vyznačuje spontánní aktivitou. Organizace osobnosti je uskutečňována prostřednictvím spontánních vnitřních aktivit.“ (tamtéž s.24)*

Aktivita je: *„pohyb, činnost, jednání, které je zaměřeno k uspokojování základních životních potřeb a je ovlivněna vnitřními fyziologickými mechanismy a vnějšími podněty.“ (Hartl, Hartlová, 2000)*

Spontánní aktivita jsou signály, které vydávají nervové buňky i za nepřítomnosti podnětů (tamtéž.s.27).

Lze tedy říci, že spontánnost, spontánní aktivity vycházejí z člověka, dítěte, jsou jeho přirozenou reakcí na okolní svět, na jeho potřeby. Jsou projevem lidské svobody, svobody dítěte. *„Spontaneita dává dítěti možnost jednat a cítit prostor pro uplatnění vlastní osobnosti.“ (Opravilová,1998/99,č.5).*

Zvýšená pozornost věnovaná spontaneitě má své věcné důvody. Souvisí s humanizací školy, s humanistickou pedagogikou. Vychází z předpokladu (Maslow), *„že vnitřní přirozená povaha člověka je dobrá nebo aspoň neutrální. Dobrá výchova má pomáhat dítěti rozvíjet se, nezasahovat autoritářsky, podporovat růst směrem*

k sebeaktualizaci V procesu vývoje osobnosti se má vytvářet dynamická rovnováha mezi spontaneitou a kontrolou, i když v naší kultuře v této historické epoše je nutno ve jménu této rovnováhy klást akcent na spontaneitu.“ (Skalková, 1993).

Najít rovnováhu mezi podporou přirozených spontánních projevů dítěte a tím, jaký je svět kolem něho, jaké má být v dospělosti, aby v životě uspělo je složité. Proto se „z hlediska rozvoje osobnosti dítěte jak individuální, tak i sociální pozici přistupuje ke konvergentnímu rozvoji, kde rozvoj individuálních zájmů a předpokladů jde ruku v ruce s nezbytně žádoucí mírou omezení, která sebou nese život v sociální skupině a v současné podobě tento přístup získal podobu osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy“ (Oprailová,1998/99,č.1)

2. Spontánní činnosti předškolního dítěte

2.1. Dítě a hra

Nejpřirozenější, nejbezprostřednější spontánní činností předškolního dítěte je hra. Hra je jednou ze základních potřeb dítěte a je základní náplní jeho času. O hře a hraní existují důkazy od nejstarších dob. Hra pomáhá dítěti vyrovnávat se s okolním světem, přináší mu uspokojení, radost a zbavuje jej napětí.

„Hra má význam pro sebezvíjející učení dítěte, přispívá k němu i svou spontaneitou a intenzitou.“ (Havlíková a kol., 2000, s.59)

Odráží stupeň psychického a fyzického rozvoje dítěte, naznačuje zralost nervových struktur a vliv působení sociálního prostředí. Piaget (1997) dlouhodobě sledoval vývoj dětské hry a porovnával její úroveň s úrovní myšlení dítěte. Vysledoval, že dětská hra prochází vývojovými etapami, které se nedají přeskočit nebo zrušit. Vývoj může být rychlejší nebo pomalejší, ale vždy musí proběhnout všechny etapy.

Dítě si hraje především proto, že má potřebu účasti na životě dospělých, hra mu pomáhá porozumět světu a pochopit jej. Umožňuje mu snadněji se v tomto světě orientovat. Pokud si dítě hraje, přináší mu to radost a uspokojení.

2.2. Znaky a podmínky hry

Bylo již uvedeno, že hra je formou aktivity. Je spontánní, je intenzivní, je volná. Aby hra byla opravdu hrou, má být dobrovolná.

Dítěti nezáleží na výsledku, ale na činnosti samé. Je hrou zaujato. S věkem dítěte se podoba hry mění. Hra dává dítěti možnost svobodně jednat. Uvolňuje jeho napětí, dodává mu pocit uspokojení. Přináší radost. Rozvíjí tvořivost. Umožňuje prožívat, přijímat různé role.

Pokud má hra probíhat spontánně, mít všechny znaky hry, vyžaduje splnění určitých podmínek. Mezi ně patří

- bezpečné prostředí
- dostatek prostoru, jeho účelné uspořádání
- dostatek pomůcek, materiálu, nářadí

- dostatek funkčních a estetických hraček
- volný přístup k hračkám
- vhodné oblečení
- dostatek času k dokončení hry, ukončení hry záleží na dítěti
- citlivý dospělý, který podle potřeby pomůže, ale necitlivě nezasahuje do hry
- dostatek intimity

2.3. Hra řízená

Hru může provádět dítě pod vedením dospělého. Jde o hry záměrně vybrané a promyšleně organizované. Náročnost her by měla odpovídat možnostem dětí, jejich věku a rozumovým schopnostem. Výběr her by měl sledovat určitý cíl, který může mít různý charakter, například motivační, relaxační, stimulační a pohybový.

Hra řízená, je taková hra, kterou dětem někdo zadá nebo je ovlivní a usměrní v jejich spontánní hře tak, že jim vymezí místo, postavu, pravidla a přitom má rozhodující hlas při jejich dodržování. Bývá to často učitel, vychovatel, ale také starší a aktivnější dítě ve věkově smíšené skupině.

Pokud dítě převezme naši myšlenku, už to není úplně „jeho“ hra. To však neznamená, že učitelka nemá nikdy vstoupit do hry, ale měla by se zamyslet především nad tím, kdy a proč to dělá. Také bychom měli zpětně zhodnotit, zda dítě naši představu přijalo. Koťátková se zamýšlí nad tím, že „*mladší dítě nás sice nechá něco organizovat, směje se na nás, ale prožívá především to, že jsme mu nablízku. Dítě předškolák však naše pravidla přijme se zájmem. Jde tedy opět o to, najít tu správnou míru pro spontánní i řízenou činnost.*“ (Informatorium, leden 2008)

Při bližším rozboru takových her zjistíme, že ztrácejí charakteristické znaky hry. „*Hra, která je předem naplánovaná podle výchovného záměru, přestává být hrou, ztrácí své nezaměnitelné znaky – spontánnost, volnost, kreativitu, objevnost.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998)

2.4. Hra volná

Pokud chceme využít hru, měli bychom to dělat s pedagogickým vědomím a do volné hry bychom měli zasahovat jen minimálně.

Příhoda uvádí, že „*spontánní, samovolné podmiňování reflexů na rozmanité podněty je patrně vlastně podstatou hry.*“ (Příhoda, 1977, s.205)

Volná hra je „*taková činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce cosi spontánně prozkoumávat, zkoušet, ověřovat a vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými.*“ (Kořátková, 2005, s.16)

Aby hra byla opravdu „volná“, musí splňovat znaky hry - dostatek pomůcek, materiálu a náradí k pracovním činnostem, dostatek funkčních, podnětných a estetických hraček. Volný přístup k hračkám, které musí být v jeho dosahu a dohledu. Oblečení, které nebrání hře. (Havlínová a kol., 2000, s.60)

„*Samostatná tvořivá hra dává příležitost k osobnímu prožitku, uplatnění zájmu a zkušenosti, vyjádření vlastní představy o světě a osobitém vztahu k němu.*“ (Opravilová, E., in Kolláriková, Pupala, 2001)

Při volné hře dětí se také uplatní a projeví řada osobnostních vlastností učitelky, její emoce a postoje. Měla by v dětem poskytovat přirozenou oporu, kterou potřebují, aby si připadaly v bezpečí. Tato opora je chrání před úzkostí či nezvládnutím afektivních projevů. Pro pocit bezpečí je také vhodné společně s dětmi vytvořit a zveřejnit některá základní pravidla, která se budou při hře dodržovat.

„*Turiel a Weston (1983) uvádějí, že děti ve věku tři let dokážou rozlišovat mezi různými druhy pravidel. Morální pravidla (např. nikoho nebij) jsou jimi považována za nezměnitelná a jiná pravidla (např. než odejdeš, musíš uklidit) je možné změnit.*“ (Bruceová, 1996, s.131)

Někdy je volná hra mylně chápána jako činnost, kterou si děti vybírají samy a dospělý v nich nemá místo. To může platit, pokud si děti hrají někde na dvorku. V prostředí mateřské školy má ale pedagog své důležité místo – připravuje prostředí, které děti vybízí ke spontánní hře. „*Ovlivnění hry učitelkou znamená*

především tvorbu podmínek pro hru jako smysluplnou formu životní praxe, která vychází z potřeb dítěte a respektuje jeho zájmy.“ (Kolláriková, Pupala, 2001, s.135)

2.5. Hra a učení

U předškolního dítěte je obtížné oddělit hru od učení, protože hrou se vlastně dítě učí. Jde o učení v širším smyslu. I ty mnohokrát opakované úkony, kdy dítě například sundává a nandává víko na konvičku, dítě rozvíjejí. Tato činnost je spontánní, vychází z dítěte, rozvíjí jeho motoriku a dítě se spontánně učí. Takové nahodile získané zkušenosti pak pomocí učitelkou vytvářených situací se u dítěte spojují ve funkční vztahy, vytvářejí budoucí strukturu poznatkového systému.

Nejlepší formou, kterou by hra a učení mělo probíhat, je forma samostatné tvořivé činnosti dle vlastní volby. Dítě by mělo mít možnost experimentovat, citově vnímat a prožívat. Tvořivost není vrozenou vlastností člověka, je nutno ji podněcovat a zdokonalovat.

Mezi základní principy tvořivosti patří :

- dát příležitost k rozvoji tvořivosti všem dětem
- cílevědomě vytvářet tvořivé klima a u dětí cílevědomě pěstovat radost z tvořivé činnosti
- pěstovat u dětí tvořivý přístup ke všem problémům a úkolům, k postojům druhých lidí i k životním situacím

Dítě předškolního věku se pomocí tvořivé hry vyrovnává se svým prostředím a odráží se v ní postoj k sobě samému i k okolí. Tvořivé jednání souvisí s jeho psychickým vývojem a zráním. Na počátku bývá pouze rozhodnutí něco vykonat, ale během vlastní činnosti musí dítě reagovat na různé nově vzniklé situace a změny. K těmto změnám musí zaujmout určitý postoj a tím také převzít odpovědnost za své jednání. Takový tvořivý přístup je tvořen řetězem náročných psychických a dalších činností, které významně podporují jeho další rozvoj.

Tvořivé dítě se často projevuje „obtížně“. Bývá zvědavé - odpovědi na jeho otázky vyvolávají další otázky, často je zaujato hrou tak, že nevnímá okolí, má bohatou fantazii a vymýšlí si, bývá však také velice citlivé a vnímavé k potřebám jiných, je soběstačné a nezávislé a vždy se snaží svoji činnost dokončit. Takovému

aktivity by měla učitelka rozpoznat a podporovat. Tvořivost dítěte je samozřejmě většinou nová pouze z jeho subjektivního pohledu, ale její význam spočívá v genezi tvořivé osobnosti.

„Nároky na samostatné a tvořivé jednání dítěte jsou tedy značné. Promítá se do nich protiklad mezi hrou a povinností, mezi přirozeným, spontánním jednáním a podřizování se pravidlům a zvykům.“ (Opravilová, 1998/99 č.5)

Tvořivé dítě vyžaduje také tvořivou učitelku.

Hra jako hlavní činnost dítěte je účinným pomocníkem výchovy a vzdělávání, přičemž využití hry k učení není zcela jednoduché.

„Dítě se ve hře opravdu učí, ale učí se především opět si hrát, získává zručnost v zacházení s věcmi, zkušenosti s materiálem, , improvizuje, zkouší, hledá a přemýšlí. To vše ale činí spontánně, dobrovolně, v individuálním tempu svého mentálního času, z poznávacího hlediska někdy pomalu a s oklikami. Tuto okolnost často podceňujeme a přehlízíme a naopak přeceňujeme usměrňování a řízení herních činností a za hru, kterou ve skutečnosti není, označujeme každou z vnějšku motivovanou řízenou činnost. Někdy se příliš spoléháme na sílu kouzelného slovíčka „jako“ a věříme, že stačí, aby dítě pro námi požadovanou a jemu do jisté míry vnucovanou činnost získali.“ (Opravilová, Gebhartová, 1998, s.13)

Dítě se učí a jedná na základě vnitřní motivace, což povzbuzuje jeho chuť k dalšímu samostatnému a nezávislému jednání.

3. Dítě a učení

Podle Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000) je „*učení aktivní a tvořivý proces, rozšiřuje možnosti jedince, jeho smyslem je přizpůsobování se novým situacím, znamená činnost intelektu jako nejúčinnějšího prostředku rozvíjejícího osobnost v dětství, znamená zvidavý životní styl, nikoliv jen vštěpování faktografických položek.*“

Zvidavý životní styl odpovídá způsobům, jak dítě poznává svět, jak do světa proniká. Učení je obsaženo ve všech činnostech, které dítě vykonává a většinou má povahu spontánního učení.

3.1. Spontánní učení

Spontánní učení je aktivita, (jak už bylo uvedeno v definici aktivity) jednání, které je zaměřeno k uspokojování základních životních potřeb, je ovlivněno vnitřními fyziologickými mechanismy a vnějšími podněty. Podle Opravilové „*vzniká z vlastního zájmu dítěte, nahodile, v nejrůznějších situacích. Jeho předností je, že vychází z živého zájmu dítěte, je konkrétní a mívá zpravidla dlouhodobý účinek.*“ (Opravilová, 1988)

Někdy je spontánní učení označováno jako učení v širším slova smyslu. Protože je dítě při něm ovlivňováno faktory vnějšího světa, nemusí při učení docházet ke vztahu učitel – dítě, ale ke vztahu prostředí – dítě.

Rizikem uplatňování spontánního učení v mateřské škole je, že může sklouznout k přeceňování vlivu prostředí, k neposkytnutí žádných omezení a pravidel vychovatelem. V takovém prostředí je dítě někdy bezradné, nebo se nemusí naučit respektovat žádná pravidla.

Spontánní učení je pro předškolní věk typické. Je jen malá hranice mezi spontánní hrou a spontánním učením.

3.2. Řízené, organizované učení

„Rozdíl mezi učením a získáváním zkušeností, k němuž dochází nahodile a mezi učením, k němuž dochází v mateřské škole tkví v tom, že učitelka mateřské školy proces učení a získávání zkušeností plánovitě řídí a usměrňuje. Záměrně vytváří příležitosti k tomu, aby dítě zkušenosti získalo, předem ví, jaké podněty má vybrat i jak je dětem nabídnout.“ (Dostál, Opravilová, 1985)

Z citátu plyne, že řízené učení je organizované, připravené, s představou cíle.

Organizované učení patří do druhé formy učení, jedná se o učení v užším slova smyslu, je záměrné a cílevědomé, probíhající prostřednictvím vyučování. Tento proces je řízen a organizován učitelem, školou, ale také žákem.

V pedagogickém slovníku je řízené učení takové „učení, které počítá s řízením jako důležitou determinantou lidského učení. Lze si ho představit jako systém skládající se ze dvou subsystémů. První je řízený, druhý je řídicí (v něm se dají odlišit tři složky: informační báze pro řízení a rozhodování, promyšlený program řízení a rozhodování, realizační oblast řízení). Má-li být řídicí subsystém účinný (nezáleží na tom, zda řízení uskutečňuje živý člověk nebo program v počítači), musí splnit tři podmínky: musí být dostatečně citlivý, musí mít dostatečně rozsáhlý repertoár ovlivňování a organizování, musí mít co nejhlubší znalosti o daném člověku a průběhu jeho učení.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998)

V předškolním věku je důležité zapojovat do organizovaného učení celý mozek. Pravá hemisféra zraje dříve než levá. Dítě se nejdříve orientuje globálně ve smyslově dosažitelném světě, v prostoru, reaguje emocionálně a vytváří citové vztahy, následně se učí porozumět řeči, světu symbolů, početním úkonům a abstraktním pojmům.

Pokud může dítě zapojit do učení všechny smysly, učí se rádo. Aby vnímalo význam toho, co se učí, musí být jeho učení postaveno na určitých základních bodech, které jsou pro dítě významné a nemohou vycházet jen z logiky učiva (vzdělávacích plánů), ale z učitelčiny znalosti dítěte.

Mozek potřebuje při učení také okamžitou zpětnou vazbu, její odkládání nebo její absence znehodnocuje samotné výsledky učení. Také předškolní dítě potřebuje vědět, že danou věc umí. Zpětnou vazbu by mu měla poskytnout učitelka již v průběhu činnosti, neboť dítě je více zaujato procesem činnosti, než jejím výsledkem. Pro dítě má zpětná vazba význam seberegulační a motivační, pro učitelku informační.

Dítě zvládne určité poznatky a dovednosti, jestliže je dovede použít při praktické činnosti. Předškolní dítě, však se svými poznatky nepracuje plně, ale jde o postup po spirále: „*dítě má v dané oblasti již určité dovednosti/poznatky – s nimi se pouští do experimentování, zkoumání, zda se pro daný případ hodí – hledá jiné způsoby, získává určitou dovednost/poznatek, nastává experimentování v jiných podmínkách, zkouší vlastní přístup k problému – výsledkem je nová dovednost/poznatek.*“ (Havlinova, a kol., 1995)

3.3. Podmínky organizovaného učení

Základní podmínky organizovaného učení (podle Havlinové) můžeme rozdělit do dvou kategorií podle toho kdo se učí a kdo učí.

„1. Vnitřní podmínky učení (dítě – ten, kdo se učí)

Jsou dány biologickým, psychickým a sociálním vybavením dítěte. Patří sem však také vrozené i získané vývojové předpoklady rámcově dané věkem dítěte. Především jde o funkční vlastnosti mozku, CNS, smyslových orgánů, temperamentu, schopnosti komunikovat a spolupracovat, poznávat, navazovat emoční a citové vztahy, vztahy v rodině i pozice v dětské skupině. Tyto vnitřní podmínky jsou dány jedinečností dítěte, kdy jejich naplněním funguje celá jeho osobnost v souladu s optimálními možnostmi dalšího vývoje.

2. Vnější podmínky učení (ten kdo učí, a jeho didaktický postup)

Jsou dány tím, kdo učí, metodou učení, obsahem, motivací, smyslem a hodnocením. Ten kdo učí by měl přizpůsobit všechny vnější podmínky vnitřním podmínkám toho, koho učí. Významnou úlohu zde hraje také vztah mezi tím kdo se učí, a tím, kdo učí. V mateřské škole by vždy mělo jít o rovnocenný vztah a živý kontakt mezi dvěma či více osobnostmi, přičemž nemusí jít vždy o vztah mezi dospělým a dítětem.

K takovému vztahu dochází zejména ve věkově heterogenních skupinách dětí, kde se dítě učí pomocí jiného dítěte. Takové učení se přibližuje reálnému společenskému prostředí.“ (Havlíková a kol., 1995 s.83)

Dítě se potřebuje podělit o své pocity, potřebuje partnera, se kterým by mohlo hovořit o prožitcích z poznávací činnosti, o zkušenostech, očekává ocenění svého jednání. V dítěti se tak probouzí přirozená potřeba spolupráce, která se zpočátku jeví jako forma spoluúčasti a začíná pouhou přítomností jiného člověka jako diváka a posluchače, rádce a pomocníka. V předškolním období je účast dospělého důležitá především proto, aby naplnila jeho potřebu hovořit, naslouchat mu a ocenit jeho snahu. Potřeba partnerství a spolupráce s vrstevníky vzniká později. Dítě dovede vědomě spolupracovat ve dvou až v šesti letech.

Podmínkou řízeného, organizovaného učení je také uspořádané prostředí. Na to upozornila již M. Montessoriová, která se snažila vytvořit prostředí přizpůsobené potřebám aktivity dítěte. Pro prostředí dítěte je nutné „*připravit podněcující prostředky a pak nechat dítě se volně pohybovat, aby se prostřednictvím těchto prostředků rozvíjelo. Tímto způsobem se dítě samo rozhodne.*“ (Rýdl, 1999)

Při výchově a vzdělávání předškolního dítěte musíme vždy brát v úvahu tři základní prvky, které ovlivňují učení

- a) dítě
- b) vědomosti, které mu chceme předat
- c) prostředí

Bruceová k tomu uvádí „ *Pod pojem okolí nebo prostředí, v němž se dítě učí, zahrnujeme lidi, s nimiž dítě vstupuje do interakce, materiální vybavení, s nímž se setkává a jehož pomocí rozvíjí své dovednosti, místo, na kterém se dítě nachází, prožitky, které prožívá.*“ (Bruceová, 1996)

Prostředí mateřské školy by mělo splňovat podmínky pedagogicko-psychologické, hygienicko-zdravotní, estetické a sociální.

Nejdůležitější součástí výchovy jsou lidé a to především rodina, zaměstnanci, učitelé a ostatní děti, s nimiž se dítě setkává. Toto prostředí má vliv na všechny zúčastněné, na jejich chování a prožívání, na jejich zdraví i psychiku.

Proto by mělo být příjemné, útulné, podnětné a harmonické.

Pro rozvoj dítěte je také velmi důležitý prostor v němž žije a události, které na něj působí, například návštěva divadelního představení, procházka do parku nebo oslava Vánoc spojená s návštěvou kostela, atd. To vše lze zahrnout do výchovného prostředí dítěte.

Základní podmínky, které je třeba v mateřských školách dodržet jsou stanoveny příslušnými právními normami. Rámcový vzdělávací program předškolní výchovy podrobněji popisuje a doplňuje další materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky, které příznivě ovlivňují, resp. podmiňují kvalitu poskytovaného vzdělávání. (2004)

Tato práce se zaměřila jenom na některé podmínky, a to:

1. Materiální vybavení
2. Životosprávu
3. Psychosociální podmínky
4. Organizační podmínky

3.3.1. Materiální vybavení

Je základem vnějšího prostředí a tvoří jej objekty přírodní i vytvořené lidmi jak uvnitř školních budov, tak i v okolí (hřiště, zahrady, přístupové cesty).

Specifické právní normy pak stanoví, jaké podmínky musí být v prostředí mateřské školy dodrženy. Především posuzují prostor, který dítě potřebuje, dostatečný počet šaten a hygienických zařízení. Nábytek musí odpovídat výšce a proporcím dětí a musí být bezpečný. Také použité materiály a textilie musí splňovat zdravotní nezávadnost a snadnou údržbu.

Prostor mateřské školy by měl být vhodně členěn a to na veliké herní plochy, intimní zákoutí ke hře v menší skupině, prostory k odpočinku i k pracovním aktivitám. Stejně by pak měla být členěna zahrada mateřské školy a její vybavenost herními prvky musí odpovídat bezpečnostním a hygienickým normám. Součástí materiálního vybavení jsou také kvalitní hračky a učební pomůcky.

V podnětném prostředí mateřské školy, by měly být všechny pomůcky, hračky i potřebné materiály viditelně uloženy, dětem přístupny a jejich uspořádání

by mělo být přehledné a účelné. Různé materiály a věci vedou dítě k poznání vlastnosti materiálu a k praktické manipulaci, působí na něj opticky, akusticky i dotykově.

Zajímavé a podnětné prostředí mateřské školy má vliv na tvůrčí aktivitu a zájem dětí. Rozvíjí pohybové dovednosti, estetické vnímání a kultivuje jejich vkus. Aby si dítě mohlo ověřit své nově získané dovednosti v praxi, musí mít k dispozici vhodné vybavení a to právě tehdy, kdy je přirozeně připraveno a ne tehdy, kdy je připraven učitel.

„Dítě potřebuje v každém věkovém období nacházet kolem sebe podněty, které mu poskytnou možnost explorační v prostoru, zkušenosti s předmětnou činností, podněty, které seznamují s kvantitativními vztahy a podněty, jež umožňují komunikaci s ostatními.“ (Opravilová, Gebhartová, 1998, s.20) Tyto podněty by měly být obměnitelné.

Při tvorbě prostředí mateřské školy by mělo být dítě partnerem, mělo by mít možnost uchovat produkty svých započatých a nedokončených činností, pro následné pokračování (i druhý den). Také by mělo mít prostor pro vystavení svých hotových výrobků po delší čas nutný k působení.

3.3.2. Životospráva

Je plně vyhovující, jestliže je dětem poskytována plnohodnotná a vyvážená strava, vyvážený jídelníček s předepsanými postupy technologie přípravy jídel a nápojů. Intervaly mezi jídlem jsou dodržovány. Děti do jídla nenutíme a nabízíme jim dostatečné množství tekutin, ke kterým mají neomezený přístup.

Režim dne zajišťuje dětem pravidelný rytmus a řád tak, aby byl respektován biorytmus dětí a současně je dostatečně flexibilní a přizpůsobivý potřebám rodiny dítěte. Aktivity spontánní i řízené by měly být vzájemně provázané a vyvážené.

Pokud dítě nechce spát, tak jej v žádném případě k spánku na lůžku nenutíme, ale snažíme se respektovat jeho individuální potřebu spánku, aktivity a odpočinku. Takovému dítěti můžeme nabídnout jiný klidný program.

Veškeré denní aktivity by měly být vyvážené a měly by vycházet ze základních potřeb dětí. Denní režim by měl dětem zajistit střídání různých aktivit, náročnější činnosti by měl vyvážit odpočinek.

Pobyt venku musí být dostatečně dlouhý a umožnit dětem co největší prostor k spontánnímu pohybu a spontánní hře, přičemž se musí přizpůsobit momentální kvalitě ovzduší.

Učitelka by měla být dětem vzorem a chovat se podle zásad zdravého životního stylu.

3.3.3. Psychosociální podmínky

Patří mezi další základní podmínky, které musí mateřské školy splňovat. Prostor mateřské školy má působit na děti i dospělé pozitivně a mají se v ní cítit spokojeně a bezpečně. Každé nově přijaté dítě má mít dostatečně dlouhou dobu pro adaptaci. Učitelky nesmí děti přetěžovat, ale respektovat jejich potřeby, reagovat na ně a napomáhat v jejich uspokojování. Vedou děti k aktivní spolupráci i k samostatnému rozhodování. Komunikace mezi učitelkou a dítětem se projevuje vstřícností, empatií, nasloucháním a podporou. Každé pozitivní hodnocení a ocenění samostatných činností dítěte je podporováním vzájemné důvěry, tolerance, ohleduplnosti, zdvořilosti.

Každé dítě zaujímá rovnocenné postavení a nesmí být podceňováno a zesměšňováno, jeho volnost a osobní svoboda je správně vyvážena nutností dodržovat potřebný řád a pravidla soužití.

Prevenčí sociálně patologických jevů je prosociální činnost učitelky, která se programově věnuje vztahům dětí ve třídě a zároveň se chová důvěryhodně a spolehlivě (autenticky).

3.3.4. Organizační podmínky

Organizační podmínky mateřské školy jsou dány především dostatečně pružným denním řádem, který popisuje jednotlivé činnosti a stanovuje dobu, po kterou se různé činnosti konají.

Opět jde především o vyváženost jednotlivých aktivit, ať řízených nebo spontánních. Učitelky se plně věnují dětem a organizují aktivity tak, aby děti podněcovaly k vlastní aktivitě a experimentování podle jejich individuálních schopností a tempa.

činnosti jsou vytvořeny vhodné podmínky. Mateřská škola by měla nabízet kvalitní vybavení i pomůcky.

3.4. Řízené prožitkové učení

Tento termín znamená, že dítě se učí samo a spontánně pomocí prožitku a zkušenosti.

„Dítě se učí tím, že jedná, koná a prožívá konkrétní situace a ne tím, že je slovně poučováno ve zvláště vyčleněných didaktických jednotkách.“ (Opravilová, Gebhartová, 1998, s.26)

Nelze opomenout, že i prožitkové učení je v určitém smyslu řízené – tím, jak je připraveno prostředí, ve kterém učení probíhá, tím, že každé formální kurikulum je vlastně prostředkem řízeného učení, je vypracováno s představou určitého cíle.

„Řešení spočívá v možnostech aplikace podstaty spontánního učení, kterou je prožitek a zkušenost, ve formách, které prožitkovému stylu učení odpovídají.“ (Havlinová a kol., 2000, s.162)

Charakteristické znaky prožitkového učení jsou uvedeny tamtéž takto:

- *spontaneita (vlastní puzení k činnosti);*
- *objevnost (pronikání do reality, radost z poznávání);*
- *komunikativnost (verbální i neverbální složka);*
- *prostor pro aktivitu a tvořivost;*
- *konkrétní činnosti: manipulace, experimentování a hra;*
- *celostnost (účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér).*

K těmto znakům řízeného prožitkového učení patří také základní pedagogické podmínky nutné pro zdárný průběh učení.

V Kurikulu podpory zdraví v mateřské škole (Havlinová a kol., 2000, s.162-164) jsou uvedeny tyto:

1. podmínka – *„volba pedagogického postupu učitelky vychází od dítěte“*
2. podmínka – *„vztah učitelky k dítěti je podporující a partnerský“*
3. podmínka – *„úlohou učitelky je usnadňovat dítěti jeho způsob učení“*

Rizikem řízeného učení se stávají situace, kdy v zájmu splnění připraveného cíle učení dochází k manipulování dítětem, vnucování představy, jak si děti mají hrát, jak se mají učit. Pokud získávání zkušeností není provázeno odpovídajícím

4. Pedagog a aktivity dítěte

4.1. Role učitelky při řízených hrách

Výběr her by měl sledovat určitý cíl, který může mít různý charakter, například motivační, relaxační, stimulační a pohybový. Některé řízené hry jsou již dětem známé a přinášejí jim radost, učitelka do hry nevstupuje, ale snaží se spíše vytvořit pocit, že je to jejich hra. Pokud se však rozhodne pro hry s určitým didaktickým záměrem, měla by si vytvořit určitý program.

Učitelka může vést řízenou hru různým způsobem :

1. může se hry přímo účastnit – je spoluhráč a zároveň stanovuje pravidla a sleduje jejich dodržování
2. hry se přímo neúčastní – je iniciátorkou, stanovuje pravidla a sleduje jejich dodržování, ale není součástí hry
3. její účast je nepřímá – děti motivuje připraveným materiálem, ale děti si samy volí aktivity, učitelka je usměrňuje a pozoruje, aby mohla následně provést reflexi jejich konání

Společná reflexe je velmi důležitá zejména proto, že umožňuje dětem zpětný pohled na hru, učitelka může děti upozornit na některé důležité situace, má prostor pro facilitaci některých procesů, které se ve hře objevily (emoční, dovednostní, vědomostní) a také může sama za sebe sdělovat jak ona hru viděla (bez kritiky a negativních poznámek). Reflexe by měla dětem přinášet radost a ne je nudit, tak by mohla negativně ovlivnit pocit z celé hry.

Nároky na učitelku jsou při řízených hrách velmi vysoké, zejména v osobnostní rovině. Jde o ochotu si s dětmi hrát, nechat se vést, když se děti tvořivě chopily hry a mít smysl pro humor. Zároveň musí mít dobré organizační schopnosti, umět improvizovat, předvídat a hru dětem zadávat srozumitelně.

Kotátková (2005) se také zamýšlí nad tím, že se dnešní době snažíme na děti a jejich poznání působit integrovaně, což je podpořeno poznatky z vývojové psychologie i z celostního chápání světa. Takové hry bývají podle potřeb záměrně propojeny, ale je dobré si připomenout, váže-li se na hru významnější didaktický

cíl, který je zaměřen na určitou oblast rozvoje dětí, pak by mělo být jasné jeho konkrétní užší vymezení. Pro vyšší efektivitu a hlubší působnost by měla být spíše zvolena realizace uceleného programu her zaměřených na tento didaktický cíl.

4.2. Role učitelky při volných hrách

Ve vytváření vhodných podmínek pro hru nesmíme zapomenout na samotnou učitelku, neboť právě ona je tím nejdůležitějším integrujícím činitelem. Vztah mezi učitelkou a dítětem by neměl být manipulující, necitlivý (bez řeči a vysvětlování) a měl by se rozhodně vyhnout formalismu. Učitelka by měla mít pro dítě vždy pochopení a dostatek času a trpělivosti. Rozhodně musí respektovat vývojové zvláštnosti dítěte a podněcovat jejich hru tak, jak to odpovídá jejich stupni zralosti. Do dětské hry vstupuje jako partner a zasahuje citlivě tam, kde je její pomoci třeba. Autoritu si získává svými nápady, zkušenostmi a dovednostmi, nikoli postavením a věkem.

Profesionalita učitelky se často pozná právě v situaci, kdy umožňuje dítěti volně si hrát a sama hru pozoruje, všímá si jak je schopno souhry a seberealizace.

Učitelka v mateřské škole působí jako ten, kdo příznivě ovlivňuje prožívání i učení dítěte, jeho výkonnost i aktivitu (facilitátor). V každém dítěti citlivě podněcuje chuť k učení. Provází dítě na jeho cestě za poznáním a je iniciátorkou vhodných činností ve kterých nabízí dětem příležitosti k poznávání, přemýšlení, chápání a porozumění sobě i světu kolem. Mezi její základní dovednosti patří tvořivá improvizace, neboli pružná a citlivá reakce na okamžitou situaci. Učí dítě vnímat spojitosti a napomáhá umocňovat jeho zážitek. Na druhou stranu však musí umět pracovat koncepčně s jasnou představou cílů. Učitelka jako facilitátor vyjadřuje podporu emočním procesům dětí při hře a usnadňuje jim překonávání nejistoty. Volná hra je pro facilitaci dětského konání a jednání vhodná příležitost, jak může učitelka dát dítěti najevo, že mu rozumí a přijímá ho, dává to najevo bez kritiky a zasahování, pouze na základě provázení jeho emocemi či dovednostmi. Učitelka dítě provází a podporuje, ale dítě učitelku vede.

4.3. Základní nedirektivní přístupy

Mezi základní nedirektivní přístupy učitelky k dětem patří akceptace, empatie a autenticita, tyto přístupy úzce souvisejí se současnými tendencemi demokratizace a osobnostní orientace v našich mateřských školách.

Dítě v předškolním věku vnímá samo sebe zprostředkovaně, zrcadlově podle toho, jak se k němu chová nejbližší okolí. Postoj učitelky k jeho volné hře je tedy velice důležitý pro jeho sebeuspokojení a seberealizaci. Platí tedy - přijímám-li tvoji hru, nebo ji dokonce oceňuji - přijímám i tebe a uznávám tvoje schopnosti a dovednosti. Samozřejmě toto platí i naopak.

Pokud dítě akceptuji a pozitivně jej vnímám v jeho volné hře, bývá tak vnímáno i ostatními dětmi i samo sebou. Jestliže akceptuji dítě při hře, přijímám volbu jeho hry a mohu přijmout, případně facilitovat její průběh, ocenit její části a být dítěti nápomocna tak, jak to bude potřebovat.

Empatické reagování učitelky na hrající si dítě pomáhá podporovat příznivé klima a jeho důvěru, poskytuje mu tím vzájemnou uspokojivou blízkost. Dítě vnímá, že mu učitelka rozumí, když odečítá emoce (kladné i záporné) a tím mu usnadňuje jejich hlubší prožívání. Citový vztah mezi učitelkou a dítětem umocňuje zážitek. Sebelépe vystavěný systém bez lidského faktoru může přinést určitou zkušenost, ale není schopen poskytnout prožitek.

Autenticita učitelky je pro hrající si dítě velice důležitá. Její životní zkušenosti a zážitky ji dětem přibližují, nechává se tak více poznat a stává se jim blízkou. Vždy by s dětmi měla otevřeně komunikovat a sdělovat své pocity (například zklamání nebo rozzlobení z nevhodného chování). Opravdovost učitelky, nepředstíraný zájem a zaujetí jsou komponenty, které propojují jednotlivé činnosti a působí na děti jako motivační faktor.

Všechny tři uvedené principy (akceptace, empatie a autenticita) jsou integrovány v pedagogickém přístupu či metodě, pro kterou užíváme termín „Facilitace“. Kořátková (2005) facilitaci vymezuje jako „*usnadňování, podporu, případně provázení, které se realizuje v běžných sociálních situacích i v záměrně zvolených a na pedagogický cíl orientovaných procesech. Učitelka je*

myšlenkově i pocitově s dítětem a usnadňuje, podporuje a provází proces dětského poznávání, prožívání a učení.“

4.4. Základní dovednosti pedagoga:

Jůva (2001) uvádí, že mezi základní dovednosti, které zabezpečují účinné pedagogické působení patří tyto:

- komunikativní dovednosti (umožňují užší kontakt, interakci i pozitivní vliv na myšlení a chování dítěte)
- organizační dovednosti (jde o správné řízení výchovy a vzdělávání, tvořivost při využívání vhodných metod a prostředků, nacházení řešení složitých situací)
- rétorické dovednosti (povyšují kulturu pedagogického působení, zvyšují jeho účinnost a současně stimulují i úroveň projevů vychovávaného dítěte)

Pro každého pedagoga a jeho úspěšnou výchovnou práci je však také nesmírně důležité další vzdělávání, prohlubování všeobecných, odborných i pedagogických kvalit a kultivace charakteru.

V dalším rozvoji však hraje významnou roli také jeho sebereflexe, tj.

„uvědomování si svých poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména z řešení pedagogických situací. Při sebereflexi dochází k popisu, analýze, hodnocení, uspořádání a zobecňování vlastních pedagogických poznatků a zkušeností. Sebereflexe je vlastně vnitřním dialogem, který vede učitel se sebou“
(Vybrané kapitoly z obecné didaktiky 1996, s.76 ad.)

Sebereflexe mu umožňuje předcházet některým náročným výchovným situacím a dospět k hlubšímu pracovnímu uspokojení také tím, že si může potvrdit účinnost svých pedagogických postupů, metod a forem práce.

Bez zpětného nahlížení na vlastní pedagogickou práci, může dojít k tomu, že učitelka nenachází příčiny proč se některé dítě opakovaně činností neúčastní, ale svaluje vinu na nejrůznější důvody a okolnosti. *„Také může svoji práci mechanicky a stereotypně opakovat bez ohledu na děti, které ve třídě má.“* (Koťátková, 2008, s.122)

„Didaktický styl vzdělávání dětí v mateřské škole by měl být založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Pedagog má být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoli tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je pedagog – jeho hlavním úkolem by mělo být iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem.“ (Rámcový vzdělávací program, 2004)

4.5. Profesionální dovednosti učitelky mateřské školy

Rámcový program pro předškolní vzdělávání klade na učitelku nemálo úkolů a požadavků, zejména klade důraz na profesionální dovednosti směřující k naplnění modelu osobnostní předškolní výchovy a vzdělávání. K těmto profesionálním dovednostem patří:

- sociálněpsychologické dovednosti
- oborové dovednosti
- metodické dovednosti
- speciálněvýchovné a diagnostické dovednosti

Soubor všech těchto dovedností učitelky tvoří její profesionální kompetenci.

Oborové a metodické profesionální dovednosti jsou metodicky a didakticky zpracované aktivity, které s dětmi učitelka dělá. Obsahem mohou být činnosti hudební, výtvarné, tělesné a jiné, jejichž cílem je jejich úspěšné zvládnutí.

Speciálněvýchovné a diagnostické profesionální dovednosti jsou dovednosti vztahující se k pedagogické diagnostice a k reakci na změny v různých skupinách dětí, na jejich aktuálním stavu, na respektu k jejich vývojovým a individuálním zvláštěnostem.

„Učitelka mateřské školy ve své práci realizuje celou řadu rozmanitých činností, a to ve složité síti sociálních vztahů, které se vzájemně ovlivňují. Profesionální kompetenci podporují dovednosti různého zaměření, z nichž vystupují do popředí sociálněpsychologické profesionální dovednosti. Jejich osvojování a rozvíjení je základem pro optimalizaci působení mateřské školy ve prospěch rozvoje dítěte.

ve prospěch spolupráce rodiny a mateřské školy, ve prospěch profesní spokojenosti učitelky.“ (Mertin, Gillnerová, 2003, s.21)

Sociálněpsychologické profesní dovednosti jsou učením získávané předpoklady pro sociální interakce mezi učitelkou a ostatními. Sociální dovednosti učitelky nelze měřit, můžeme je však pozorovat při různých projevech chování, jednání a prožívání. Tyto dovednosti lze rozvíjet a stupeň osvojení nezávisí na věku, na množství teoretických poznatků ani na délce praxe, ale jsou důležité právě pro optimalizaci činnosti mateřské školy. Považujeme je za základ či předpoklad při uplatňování ostatních skupin profesních dovedností.

Rozvoj sociálních dovedností je důležitý pro rozvoj profesních kompetencí učitelky. Obsahuje prvky dovedností vztahující se k sobě samému i k mezilidským vztahům. Mezi tyto prvky patří sebereflexe, autenticita, empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování, tolerance k odlišným pohledům druhých a komunikační dovednosti.

Všechny uvedené profesní dovednosti se různě překrývají, doplňují, kombinují a mění. S různými sociálními partnery mohou nabývat různých podob. Mertin a Gillnerová (2003) uvádějí, že *„základní prvky sociálních dovedností jako vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance i odpovědnosti hrají jistě důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích. Pro mateřskou školu to platí bez výhrady.“* Učitelka je modelem působícím na děti při osvojování a rozvíjení jejich dovedností.

Mezi sociálněpsychologické dovednosti učitelky mateřské školy patří:

- akceptování osobnosti dětí, rodičů i kolegů
- autentický projev ve vztahu k sociálním partnerům
- empatie k dítěti i dospělým
- naslouchání
- odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních
- orientace na konkrétní situace
- podpora sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí
- rozvíjení sebedůvěry

- porozumění neverbálním projevům
- respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí
- umění pochválit
- zvládání konfliktních situací
- užívání zpětné vazby v sociálních vztazích

Pedagogické dovednosti učitelky ovlivňují průběh výchovně vzdělávacího procesu například také tím, jak jsou organizovány aktivity dítěte, jak si dítě hraje.

Kořátková (2005) shrnuje některé dovednosti vhodné pro facilitující proces takto:

*„- **Aktivní naslouchání** je významné pro hlubší poznání dítěte a nastavení empatické citlivosti. Učitelka vnímá vedle sdělovaného obsahu především citové rozpoložení. Při provázení procesem hry je právě aktivní vyladění na emocionální prožitky prvořadé, protože tomu, jak dítě hru vysvětluje a popisuje ji, nemusíme úplně rozumět.*

*- **Empatický rozhovor** je postaven na aktivním naslouchání, dále na tom, že i když by se učitelka mohla chopit iniciativy (poradit, vyřešit, vysvětlit), ustupuje vědomě do vedlejší pozice a hlavní prostor ponechává plně dítěti. Krátce verbalizuje emoce, které dítě prožívá. Vciťuje se do dítěte a dítě ji v rozhovoru vede.*

*- **Účastné otázky** prohlubují vztahovou rovinu mezi učitelkou a dítětem. Souvisejí se snahou lépe mu porozumět a podpořit rozvíjející se komunikaci. A opět, i když úplně nerozumíme sdělovanému obsahu, vnímáme emoce, které buď dítě aktuálně prožívá nebo prožívalo v situaci, o které vypráví. O tušený obsah a projevy prožívání se účastné otázky mohou opřít. Např.: „To ses asi polekal; najednou jsi nevěděl jak na to; to jsi měl asi radost.“*

*- **Zrcadlení** znamená takové přijímání sdělovaných skutečností, kdy se na naslouchajícího přenáší i neverbální stránka komunikace. Mimika naslouchající učitelky blízce vyjadřuje výraz zračící se na tváři dítěte. Je výrazně patrná emoční blízkost ve verbální i neverbální sféře.*

*- **Parafrázování** obsahuje krátké jednoslovné až trojslovné zopakování výrazu, který dítě užilo. Značí potvrzení a přijetí toho, co říká.*

V nedirektivních, citlivě a pozitivně laděných reakcích učitelky, která tímto podporuje a usnadňuje průběh hry nebo ji vědomě zpětně reflektuje, je jedna z nejpřínosnějších pozic učitelky při volné hře dětí i v obecně pojatém přístupu k dětem vůbec.“

5. Základní potřeby dítěte předškolního věku

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.“
(Rámcový vzdělávací program, 2004)

Podle WHO – Světové zdravotnické organizace je potřeba nárokem jednotlivců vůči prostředí. Potřebou je člověk motivován.

V psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2000) je potřeba *„1 nutnost organismu něco získat nebo něčeho se zbavit, 2 stav lidského organismu, který znamená porušení vnitřní rovnováhy nebo nedostatek ve vnějších vztazích osobnosti ...; na rozdíl od přání jsou potřeby určeny životní nutností člověka jako druhu a jejich dlouhodobé nenaplnění se nepříznivě odráží ve zdraví a pocitu dobré pohody.“*

Předpokladem pro respektování a uspokojování potřeb je jejich znalost.

5.1. Teorie potřeb A. Maslowa

Psychologické výzkumy prokázaly, že člověk, aby přežil a mohl se zdárně rozvíjet, musí mít uspokojeny vedle biologických potřeb také základní potřeby psychické a sociální. Jednou z nejvíce uváděných teorií, vycházející z komplexního pojetí potřeb, je teorie amerického psychologa Abrahama Maslowa (in Havlínová a kol. 2000), představitele humanistické psychologie, který diferencoval lidské potřeby podle jejich vývojových závislostí. Jednotlivé okruhy potřeb vytvářejí hierarchizovanou strukturu a pokud je graficky uspořádáme, vytvoří nám tvar pyramidy, přičemž základnu tvoří

- fyziologické potřeby (*příjem potravy a pití, vyměšování, dostatek kyslíku, spánek, přiměřená teplota okolí, potřeba pohybu, vyhnutí se bolesti, střídání aktivity a odpočinku, sexuální uspokojení, dostatek smyslových podnětů a činnost v tempu, které vyhovuje nervové soustavě daného člověka*)
- potřeba bezpečí tvoří druhé patro pomyslné pyramidy (*patří sem potřeba jistoty,*

stálosti, spolehlivosti; struktury pravidel, pořádku a mezí; osvobození od strachu, chaosu a úzkosti)

- potřeba lásky, sounáležitosti a náklonnosti (*potřeba někam patřit, ztotožnit se*) tvoří třetí patro a nad ní ve vyšším patře je

- potřeba uznání (*úcty, sebeúcty, přijetí, prestiže*)

- potřeba seberealizace s nachází v samém vrcholu pyramidy (*jde o potřebu sebenaplnění, stát se v průběhu života tím, k čemu máme předpoklady*)

Z takto uspořádané teorie tedy vyplývá, že uspokojení potřeb ve vyšších patrech je závislé na uspokojení potřeb patrech nižších.

„ Pro školu z toho vyplývá zásadní závěr, že se totiž děti nemohou efektivně učit a učitelé efektivně vyučovat, pokud ve škole a ve třídě nevytvoří takové podmínky, jež by umožňovaly uspokojení všech okruhů přirozených potřeb.“ (Havlínová a kol., 2000, s.28-29)

Maslowovo pojetí se hodí na každého člověka v každém věku.

5.2. Teorie potřeb Z. Matějčka a J. Langmeiera

Vedle Masonovy teorie je užitečné znát model potřeb malého dítěte J. Lagmeiera a Z. Matějčka.

- **Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů** – při uspokojování této potřeby je třeba velice dbát na vyváženost podnětů, neboť jejich nedostatek nebo také přesytení mohou způsobit deprivaci. Neměli bychom děti přetěžovat, ale také nesmíme přehlédnout vývojové možnosti a schopnosti dítěte k získávání nových zkušeností, aby jeho vývoj neztratil na posloupnosti a plynulosti.

- **Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech** – bývá označována jako „smysluplný svět“, jde především o naplnění potřeby pravidelnosti, smyslu a uspořádání, které předškolní děti potřebují, aby měly možnost pocítit uspokojení, jistoty a orientace ve světě. Smysluplnost však nemusí vycházet pouze z vytvořeného řádu, ale také „*přirozeně vyplýnout z funkční logiky života, která má základ v rytmu každodennosti, vnímavosti a citu, pozornosti a ohledu ke druhým*“ (Opravilová, 2002, s.35)

- **Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů** – tato potřeba přináší dítěti pocit jistoty a vnitřního uspořádání. „*Nedostatek specifického vztahu k nejbližší osobě bývá častým důvodem citové deprivace předškolního dítěte, která může přetrvat a provázet je až do dospělosti. Nedostatek možnosti navázat hlubší citový vztah v dětství může vést k poruchám i při navazování partnerských vztahů.*“ (Opravilová, 2002, s.36)

- **Potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty** – jde především o uvědomění si vlastního já. Každému dítěti bychom proto měli poskytnout dostatek příležitosti k uplatnění jeho dispozic, jež mu umožní osvojit si užitečné společenské role směřující k dobrému výsledku.

- **Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy** – i malé dítě si stanovuje více či méně dosažitelné cíle, je zřetelná jeho snaha o samostatnost. „*Postupné osamostatňování je spojováno s vědomím toho co chci, co umím a tedy i mohu a smím. Povzbuzování a bezpečný prostor pro jednání vyvolávají přirozenou důvěru ve vlastní síly a schopnosti i přesvědčení o přízni okolí. Otevřená budoucnost znamená pro dítě subjektivně kladně pocíťovaný prostor pro experimentaci, exploraci a tvořivé jednání, které odpovídá jeho možnostem, využívá jeho schopností a posiluje jeho vědomí vlastního já.*“ (Opravilová, 2002, s.38)

Odpovědnost učitelky při vytváření podmínek pro naplňování potřeb dětí je tedy veliká, zvláště pokud dítě tráví v mateřské škole značnou část dne. Někdy je však právě pobyt dítěte v mateřské škole možností k uspokojení jeho potřeb, například hra s jinými dětmi v podnětném prostředí nebo kulturně hygienické návyky atd. Neuspokojení některých potřeb může vést k negativnímu citovému prožitku, k frustraci. U dítěte předškolního věku zaujímá velice důležité místo potřeba lásky, jejíž uspokojování nelze ničím jiným nahradit.

Znalost obecně platných zákonitostí a všestranná znalost konkrétního dítěte umožňuje posoudit jeho individuální úroveň a stanovit potřebnou míru naplňování jeho potřeb.

Prostředkem k uspokojování potřeby sebenaplnění, stát se v životě tím, k čemu mám předpoklady, je připravené prostředí ke spontánním aktivitám dítěte.

Shrnutí

6. Úvodní kapitola

Po prostudování potřebné literatury, při přípravě srovnávací studie lze shrnout:

Dítě může pobyt v mateřské škole vyplnit různými činnostmi, které by však měly uspokojovat jeho základní potřeby, mezi které bezesporu patří spontánní činnosti, spontánní a organizované učení. Důležitý je způsob organizace učení, metody, které ve výchovně vzdělávací práci učitelka využívá.

1. Vztáhnout a propojit spontánní a řízených aktivit se sází v organizovaném učení v mateřských školách, v pozitivních metodách.
2. Vztáhnout a propojit spontánní a řízených aktivit se sází v organizovaném učení v mateřských školách, v pozitivních metodách.
3. Vztáhnout a propojit spontánní a řízených aktivit se sází v organizovaném učení v mateřských školách, v pozitivních metodách.

Metodický postup

K zjištění předpokládaných poznatků byly stanovena kritéria pro strukturované pozorování. Předmětem pozorování bylo sledování

- dovednosti učitelky
- materiálního vybavení (včetně učebnic)
- živost práce
- psychosociální podmínky
- organizační podmínky

Předmět pozorování byl zvolen s ohledem na stanovené hypotézy a jejich ověření na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Pozorování bylo prováděno autorkou práce osobně.

Výběr pozorovaných škol byl náhodný.

6.1. Stručná charakteristika škol

Praktická část

6. Popis průběhu pozorování

Předmětem srovnávací studie bylo zjištění jak jsou v průběhu dne v mateřské škole uplatňovány spontánní a řízené aktivity, jejich vyváženost i to, jak jsou ovlivněny pedagogickým stylem pedagoga.

Práce vycházela z těchto hypotéz :

1. Uplatňování spontánních a řízených aktivit je v průběhu dne v mateřských školách vzájemně provázané a vyvážené.
2. Vyváženost a propojenost spontánních a řízených aktivit se odráží v organizaci dne v mateřských školách, v používaných metodách.
3. Vyváženost a propojenost spontánních a řízených aktivit se mění podle způsobu práce pedagoga a jeho dovedností

Metodický postup

K zjištění předpokládaných poznatků byla stanovena kritéria pro strukturované pozorování. Předmětem pozorování bylo sledování

- dovednosti učitelky
- materiálního vybavení (věcné podmínky)
- životospráva
- psychosociální podmínky
- organizační podmínky

Předmět pozorování byl zvolen s ohledem na stanovené hypotézy a s ohledem na požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Pozorování bylo prováděno autorkou práce osobně.

Výběr pozorovaných škol byl náhodný

6.1. Stručná charakteristika škol

Mateřská škola č.1

Mateřská škola se nachází v sídlištní zástavbě a je složena z několika nově zrekonstruovaných samostatných objektů propojených nekrytými chodníky. Jednotlivé budovy obklopuje školní zahrada vybavená různými herními prvky. Jde o mateřskou školu v městské části Praha 6 s celodenní péčí a s maximální kapacitou pro 103 dětí ve čtyřech třídách.

Mateřská škola č.2

Mateřská škola je situována uprostřed sídliště mezi zástavbou nízkopodlažních panelových domů. Je umístěna do jedné budovy, k níž z jedné strany přiléhá rozlehlá školní zahrada vybavená herními prvky a pískovišti. Čtyřtřídní mateřská škola má jednu třídu s křesťanským zaměřením a celkem je k docházce zapsáno 90 dětí. Všechny třídy jsou věkově heterogenní.

Mateřská škola č.3

Mateřská škola je zřízena ve starší vile nedaleko Pražského hradu. Okolí tvoří klidné prostředí s vilovou zástavbou a parky. Původně rodinná vila nabízí ve svých četných malých prostorech místo pouze pro dvě třídy s celkovou kapacitou 50 dětí. Školní zahrada je velice malá a pro takový počet dětí nedostačující. Mateřská škola nabízí téměř rodinné prostředí s možností celodenní docházky, tělocvičnu, jídelnu i kuchyň. V suterénu je umístěna přezouvárna a jednotlivé třídy se nacházejí v prvním a druhém patře vily.

Mateřská škola č.4

Tato mateřská škola se nachází ve zrekonstruované budově dřívější školní družiny v klidné oblasti s vilovou zástavbou. Mateřskou školu obklopuje školní zahrada vybavená množstvím herních prvků, pískovišti a velikou travnatou plochou. K této zahradě také přiléhá sportovní areál s venkovními hřišti pro dospělé i děti a tělocvičnou. Celková kapacita mateřské školy je pro 54 dětí ve dvou věkově heterogenních třídách pro 21 dětí a jedné věkově homogenní třídy pro 12 dětí.

7. Komentář a kritéria k pozorování dovedností učitelky

V následujících tabulkách bylo rozděleno pozorování četnosti sledovaných dovedností učitelky podle dopoledních aktivit v mateřských školách takto:

SA = spontánní aktivity

ŘA = řízené aktivity - frontální

PV = pobyt dětí venku

Z tohoto rozdělení je více zřejmé, kdy učitelka dovedností užila a jak s dětmi komunikovala v průběhu celého dopoledne. Ve všech pozorovaných školách se v jednom dni konalo divadlo, což je v tabulkách také označeno. V jedné mateřské škole probíhala v jednom dni praxe studentek SPgS.

Při pozorování byla sledována četnost, kvalita i doba používání vybraných dovedností v průběhu dopoledních aktivit jednotlivých tříd ve čtyřech vybraných mateřských školách.

Vybrané dovednosti :

- *Aktivní naslouchání*
- *Empatický rozhovor*
- *Účastné otázky*
- *Zrcadlení*
- *Parafrázování*
- *Užití společné reflexe*
- *Ocenění*

Vysledované dovednosti byly sečteny nejprve za každý den a při každé aktivitě, pak byla vytvořena tabulka se souhrnnými součty za celý týden u každé pozorované učitelky zvlášť. Pro souhrnný přehled byly tyto tabulky převedeny také do grafické podoby. Z vyhodnocení tohoto pozorování byl odvozen vliv četnosti užívání těchto dovedností učitelky na průběh, propojenost a vyváženost spontánních a řízených aktivit v dopoledním programu sledovaných tříd.

7.1. Mateřská škola č.1 – sledované dovednosti učitelky

První den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	3	4	1	8
Empatický rozhovor	3	4	1	8
Účastné otázky	3	5	1	9
Zrcadlení	2	2	-	4
Parafrázování	1	-	-	1
Užití společné reflexe	2	-	-	2
Ocenění	3	6	2	11
Celkem	17	21	5	43

Druhý den

Sledované dovednosti	SA	ŘA*	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	9	-	3	12
Empatický rozhovor	8	-	2	10
Účastné otázky	10	-	4	14
Zrcadlení	8	-	4	12
Parafrázování	-	-	-	-
Užití společné reflexe	-	-	-	-
Ocenění	5	-	2	7
Celkem	40	-	15	55

* divadelní představení

Třetí den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovednosti
Aktivní naslouchání	3	2	2	7
Empatický rozhovor	5	2	3	10
Účastné otázky	5	2	2	9
Zrcadlení	2	3	2	7
Parafrázování	3	-	-	3
Užití společné reflexe	-	1	-	1
Ocenění	5	3	1	9
Celkem	23	13	10	46

Čtvrtý den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovednosti
Aktivní naslouchání	2	2	3	7
Empatický rozhovor	2	3	2	7
Účastné otázky	4	2	5	11
Zrcadlení	3	3	5	11
Parafrázování	3	1	-	4
Užití společné reflexe	-	2	-	2
Ocenění	3	4	2	9
Celkem	17	17	17	51

Pátý den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovednosti
Aktivní naslouchání	4	2	1	7
Empatický rozhovor	6	1	1	8
Účastné otázky	3	3	-	6
Zrcadlení	6	1	1	8
Parafrázování	1	-	-	1
Užití společné reflexe	-	1	1	2
Ocenění	4	3	2	9
Celkem	24	11	6	41

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovednosti
Aktivní naslouchání	10	2	9	21
Empatický rozhovor	8	2	7	17
Účastné otázky	4	3	5	12
Zrcadlení	7	3	2	12
Parafrázování	2	-	-	2
Užití společné reflexe	3	1	5	9
Ocenění	4	3	4	11
Celkem	41	18	32	91

7.2. Mateřská škola č. 2 – sledované dovednosti učitelky

První den

Sledované dovednosti	SA	ŘA*	SA**	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	11	-	12	23
Empatický rozhovor	9	-	8	17
Účastné otázky	10	-	5	15
Zrcadlení	9	-	5	14
Parafrázování	4	-	2	6
Užití společné reflexe	3	-	5	8
Ocenění	5	-	6	11
Celkem	51	-	43	94

* divadelní představení

** děti nebyly venku - déšť

Druhý den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	10	2	9	21
Empatický rozhovor	8	2	7	17
Účastné otázky	9	3	5	17
Zrcadlení	7	3	2	12
Parafrázování	2	-	-	2
Užití společné reflexe	1	2	5	8
Ocenění	4	6	4	14
Celkem	41	18	32	91

Třetí den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV*	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	9	2	5	16
Empatický rozhovor	8	4	5	17
Účastné otázky	11	4	1	16
Zrcadlení	9	3	4	16
Parafrázování	4	1	-	5
Užití společné reflexe	5	4	-	9
Ocenění	6	3	2	11
Celkem	52	21	17	90

* procházka okolím MŠ

Čtvrtý den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	10	1	3	14
Empatický rozhovor	8	2	3	13
Účastné otázky	7	2	5	14
Zrcadlení	7	-	-	7
Parafrázování	2	-	-	2
Užití společné reflexe	6	3	3	12
Ocenění	4	3	6	13
Celkem	44	11	20	75

Pátý den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	11	4	3	18
Empatický rozhovor	7	2	6	15
Účastné otázky	9	3	2	14
Zrcadlení	9	2	2	13
Parafrázování	2	-	-	2
Užití společné reflexe	2	1	-	3
Ocenění	6	4	3	13
Celkem	46	16	16	78

7.3. Mateřská škola č.3 – sledované dovednosti učitelky

První den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	12	3	4	19
Empatický rozhovor	12	1	2	15
Účastné otázky	10	1	2	13
Zrcadlení	10	2	2	14
Parafrázování	6	-	-	6
Užití společné reflexe	6	5	3	14
Ocenění	14	4	3	21
Celkem	70	16	16	102

Druhý den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	9	3	6	18
Empatický rozhovor	11	4	5	20
Účastné otázky	10	3	3	16
Zrcadlení	9	3	3	15
Parafrázování	3	1	1	5
Užití společné reflexe	5	1	1	7
Ocenění	13	4	3	20
Celkem	60	19	22	101

Třetí den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	9	2	4	15
Empatický rozhovor	8	1	3	12
Účastné otázky	5	2	5	12
Zrcadlení	6	2	2	10
Parafrázování	1	2	1	4
Užití společné reflexe	2	4	1	7
Ocenění	8	5	4	17
Celkem	39	18	20	77

Čtvrtý den – praxe studentek SPgŠ

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	7	2	3	12
Empatický rozhovor	6	2	5	13
Účastné otázky	4	3	4	11
Zrcadlení	4	3	4	11
Parafrázování	3	-	-	3
Užití společné reflexe	-	-	-	-
Ocenění	6	6	2	14
Celkem	30	16	18	64

Pátý den

Sledované dovednosti	SA	ŘA*	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	12	-	4	16
Empatický rozhovor	6	-	3	9
Účastné otázky	9	-	4	13
Zrcadlení	12	-	4	16
Parafrázování	2	-	-	2
Užití společné reflexe	6	-	3	9
Ocenění	8	-	4	12
Celkem	55	-	22	77

* divadelní představení

7.4. Materská škola č.4 – sledované dovednosti učitelky

První den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	12	2	5	19
Empatický rozhovor	15	-	6	21
Účastné otázky	9	1	3	13
Zrcadlení	13	2	3	18
Parafrázování	1	-	-	1
Užití společné reflexe	3	-	1	4
Ocenění	7	1	4	12
Celkem	60	6	22	88

Druhý den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	10	3	2	15
Empatický rozhovor	12	2	1	15
Účastné otázky	6	1	1	8
Zrcadlení	10	1	2	13
Parafrázování	-	-	-	-
Užití společné reflexe	1	1	1	3
Ocenění	12	7	3	22
Celkem	51	15	10	76

Třetí den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	11	2	2	15
Empatický rozhovor	14	1	5	20
Účastné otázky	8	-	6	14
Zrcadlení	14	2	5	21
Parafrázování	2	-	-	2
Užití společné reflexe	1	-	-	1
Ocenění	12	3	1	16
Celkem	62	8	19	89

Čtvrtý den

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	8	8	4	20
Empatický rozhovor	10	7	2	19
Účastné otázky	5	6	2	13
Zrcadlení	10	7	4	21
Parafrázování	-	-	-	-
Užití společné reflexe	-	1	-	1
Ocenění	5	10	1	16
Celkem	38	39	13	90

Pátý den

Sledované dovednosti	SA	ŘA*	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	11	-	3	14
Empatický rozhovor	15	-	2	17
Účastné otázky	6	-	4	10
Zrcadlení	15	-	2	17
Parafrázování	-	-	-	-
Užití společné reflexe	1	-	1	2
Ocenění	7	-	2	9
Celkem	55	-	14	69

* divadelní představení

7.5. Souhrnný součet využitých dovedností učitelky č.1

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	21	10	10	41
Empatický rozhovor	24	10	9	43
Účastné otázky	25	12	12	49
Zrcadlení	21	9	12	42
Parafrázování	8	1	-	9
Užití společné reflexe	2	4	1	7
Ocenění	20	16	9	45
Celkem	121	62	53	236

7.5.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů

V porovnání s ostatními učitelkami je patrné, že celkové využití sledovaných dovedností je nejnižší a to téměř o polovinu. To také odpovídá stavu jejich profesních dovedností vyžadovaných v Rámcovém vzdělávacím programu, zejména pak sociálněpsychologickým dovednostem. Tyto dovednosti nelze změřit, ale je možno je pozorovat při různých projevech jejího chování, jednání a prožívání.

Prostředí i veškeré podmínky ve třídě byly nadstandardní, celá mateřská škola prošla celkovou rekonstrukcí, byla vybavena novým nábytkem i zařízením a přesto těchto podmínek nedokázala učitelka vhodně využít. Děti se většinou zdržovali pouze v jedné části třídy a při přechodu do druhé se musely vyzout z bačkor. Při jejich příchodu jim učitelka nabídla činnost většinou pouze u stolku a k některým hrackám a pomůckám neměly děti volný přístup.

Jejich spontánní projevy byly velice omezeny. Učitelka se na děti sice obracela s dotazy, ale další rozhovor vedla spíše automaticky bez větších emočních projevů, podle připravených tematických plánů.

Její role byla spíše autoritativní a direktivní než partnerská, většina aktivit byla řízena a spontánní činnosti byly v nevyrovnaném poměru (viz tabulka a graf č.1 s procentuálním vyhodnocením) . Sledované dovednosti užívala nejvíce při ranních hrách. Při řízených aktivitách a při pobytu venku je užívala nejméně.

V porovnání s ostatními nejméně používala společné reflexe. S dětmi komunikovala nejvíce při jejich příchodu do školky. Nastavená pravidla a řád byly často v opozici vůči potřebám a zájmům dětí. Nedávala dětem najevo své emoce a účast. K ocenění snahy dětí sloužila více pochvala, než konkrétní povzbuzení a ocenění mimořádného úspěchu. Děti byly často zatěžovány neúměrně dlouhým čekáním bez možnosti jakékoliv jiné činnosti, například knihy byly zcela mimo jejich dosah a dětské časopisy zde nebyly žádné.

V závěru musíme tedy konstatovat, že nedostatečné užívání profesních dovedností učitelky mělo výrazný vliv na průběh výchovně vzdělávacího procesu, na jeho organizaci i na hru dětí.

7.6. Souhrnný součet sledovaných dovedností učitelky č. 2

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	51	9	32	92
Empatický rozhovor	40	10	29	79
Účastné otázky	46	12	18	76
Zrcadlení	41	8	13	62
Parafrázování	14	1	2	17
Užití společné reflexe	17	10	13	40
Ocenění	25	16	21	62
Celkem	234	66	128	428

7.6.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů

Podmínky druhé mateřské školy byly zcela odlišné. Třída byla vybavena starším nábytkem i vybavením, ale celkové klima bylo velice pozitivní, tvůrčí a radostné. Děti se mohly pohybovat zcela svobodně po celém prostoru a ke hře měly k dispozici všechny hračky i učební pomůcky.

Učitelka volila více individuálních a skupinových činností s dětmi a nabízela jim množství podnětů. Současně sledovala jejich výsledky a pokroky. Při komunikaci i veškerých činnostech postupovala empaticky a citlivě s přihlédnutím na věk a schopnosti dětí. Její působení na děti bylo partnerské, dovedla jim naslouchat. Všimla si citového rozpoložení dětí a účastnými otázkami dávala dětem najevo, že je vnímá a rozumí jim. Její mimika odpovídala emočnímu stavu dětí. Nejvíce ze všech sledovaných učitelek také využívala všech sledovaných dovedností do četnosti, i když téměř nepoužívala parafrázi.

Dle procentuálního výpočtu převažovaly spontánní aktivity nad řízenými, mezi jednotlivými aktivitami byla plynulá provázanost, což potvrzuje souvislost mezi dovednostmi učitelky a podpoře spontánních aktivit.

V tomto pozorování je třeba se zmínit také o jedné velice výrazné negativní věci, která měla na celkový výsledek vliv. Učitelka byla v ranních hodinách velice organizačně zatížena. Místo času pro děti se musela věnovat počítání, kolik dětí půjde do jakého kroužku, kolik jich bude obědovat a kolik spát. Současně vybírala od rodičů příspěvky na divadlo a plavání a vedla s nimi rozhovory o dětech. Zejména při tomto pozorování jsem si uvědomila, o kolik potřebného času těmito činnostmi přichází.

Používání profesních dovedností této učitelky se zcela odrazilo ve všech sledovaných dopoledních činnostech, jejich četnost užití nezávisela na tom, zda právě probíhala spontánní hra dětí, či metodicky řízené a plánované aktivity. Nejvíce ze všech učitelek užívala sledovaných dovedností při pobytu venku.

7.7. Souhrnný součet sledovaných dovedností učitelky č.3

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Četnost dovedností
Aktivní naslouchání	49	10	21	80
Empatický rozhovor	43	8	18	69
Účastné otázky	38	9	18	65
Zrcadlení	41	10	15	66
Parafrázování	15	3	2	20
Užití společné reflexe	19	10	8	37
Ocenění	49	19	16	84
Celkem	254	69	98	421

7.7.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů

Po vstupu do této mateřské školy a třídy byl ihned patrný rozdíl mezi materiálními podmínkami mateřské školy č.1 a materiálními i prostorovými podmínkami této mateřské školy.

Tento rozdíl byl následně vymazán citlivým a vnímavým přístupem učitelky k dětem i rodičům. Tato učitelka nabízela dětem veliké a promyšlené množství aktivit řízených i spontánních. Veškerý prostor, hračky i učební pomůcky mohly děti maximálně využít ke svým různorodým hrám. Učitelka provázela děti v jejich hrách, pomáhala tam, kde bylo třeba a zajímala se o jejich dovednosti, prožitky i možnosti jejich dalšího rozvoje. Nabízí dětem partnerský vztah a čas pro komunikaci, která byla empatická a odrážela se v její mimice.

Ze sledovaných dovedností uměla snahu dětí nejlépe ocenit a také jim aktivně naslouchat.

Ocenění bylo vždy smysluplné a konkrétní. Celkový počet použitých dovedností by byl ještě vyšší, ale v jednom dni se musela částečně stáhnout do ústraní, aby mohla sledovat činnost praktikujících studentek z pedagogické školy a umožnit jim naplno získat další zkušenosti.

Její snahu o citlivý a vyvážený přístup k potřebám a možnostem dětí však také narušovaly provozně organizační záležitosti, kdy děti musely přerušit svoji činnost a přejít z druhého patra do přízemí, do jídelny. Pokud chtěla učitelka vyhovět potřebám rychlejších dětí a nenechat je na ostatní dlouho čekat, pustila je samostatně zpět do třídy, čímž riskovala nedostatečné zajištění jejich bezpečnosti na strmém schodišti. Zde projevila značnou důvěru v děti a v jejich samostatné chování a jednání.

Nejméně používanou dovedností bylo i zde parafrázování. Dle grafu a tabulek spontánních a řízených aktivit, byly v převaze spontánní aktivity, což opět potvrzuje souvislost mezi užíváním dovedností učitelky a uspokojováním potřeb dětí.

Učitelčiny profesní dovednosti odpovídaly osobnostnímu pojetí předškolní výchovy a její přístup k dětem jasně ukázal, že dobře chápe svoji roli, danou Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

7.8. Souhrnný součet sledovaných dovedností učitelky č. 4

Sledované dovednosti	SA	ŘA	PV	Cetnost dovedností
Aktivní naslouchání	52	15	16	83
Empatický rozhovor	66	10	16	92
Účastné otázky	34	8	16	58
Zrcadlení	62	12	16	90
Parafrázování	3	-	-	3
Užití společné reflexe	6	2	3	11
Ocenění	43	21	11	75
Celkem	266	68	78	412

7.8.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů

Tato mateřská škola připomínala rodinný dům. Prostor byl menší než v panelákových typech mateřských škol, ale celkovým pojetím více navazoval na rodinné prostředí. Klima školy bylo také velice pozitivní a tvůrčí.

Pozorování probíhalo v netradiční třídě s malým počtem dětí stejného věku, umístěnou v podkroví budovy. Učitelka měla pro děti k dispozici několik místností a ty dovedla plně využít pro jejich potřebu spontánních i řízených aktivit. V tak malém počtu dětí se mohla více věnovat projevům jejich chování a prožívání. Profesně pak ovládala veškeré dovednosti potřebné k výchově předškolních dětí. Jejich projev byl spontánní a uvolněný při všech aktivitách. Také v této třídě

převažovaly spontánní aktivity nad řízenými a to v procentuálním propočtu nejvíce ze všech pozorovaných mateřských škol.

Učitelka užívala nejvíce spontánní prožitkové učení, sociální učení i učení prožitkem.

Její jednání bylo autentické, uměla s dětmi otevřeně komunikovat a sdělovat jim své pocity. Vždy měla dost času i trpělivosti pro jejich problémy, nestresovala je nevhodným spěchem. Autorita byla založena na jejich dovednostech a zkušenostech. Z pozorovaných dovedností opět nejméně využila parafrází a nejčastěji ze všech sledovaných učitelek vedla s dětmi empatický rozhovor, její empatie se projevila také v zrcadlení emocí. K nedostatkům by byla zařazena málo užívaná společná reflexe a také nedostatečný pobyt venku.

Učitelka provázela děti jejich činnostmi, rozvíjela je a nabízela jim vhodnou pomoc, pokud to potřebovaly. Rozuměla jejich potřebám a nabízela jim program a činnosti odpovídající jejich schopnostem a dovednostem.

7.9. Celkové shrnutí pozorovaných dovedností učitelek

Všechny učitelky byly pozorovány celý týden při všech dopoledních činnostech. Někdy bylo velice obtížné stanovit, rozlišit a rozdělit jednotlivé dovednosti od sebe navzájem. Aktivní naslouchání se často měnilo v empatický rozhovor s účastnými otázkami a to všechno se většinou odráželo v neverbální stránce komunikace, v mimice, v zrcadlení. Právě v zrcadlení se však daly vysledovat určité rozdíly. V těchto emočních projevech se snáze odhalilo, zda je učitelka dítěti opravdu blízko nebo zda jedná bez většího emočního nasazení, automaticky, ze zvyku. Dítě si vyslechne, ale nemusí s ním být emočně propojena. Zkušená učitelka s dramatickými vlohami toto umí zahrát, dítě však takovou neupřímnost velice rychle odhalí, zejména pokud se několikrát opakuje. Pokud dítě vycítí, že učitelka nejedná autenticky, přestává ji důvěřovat a jejich vzájemná komunikace se narušuje, přestává být partnerská, ale stává se direktivní, bez hlubších emocí.

Tato tvrzení dokazují sledované skutečnosti a jevy u první učitelky. Svoji profesionalitu zaměřila na metodické a oborové dovednosti a zcela nepochopila, že k ní patří také dovednosti sociálněpsychologické. Toto nepochopení vedlo k rozporům s podstatou působení na děti v osobnostně pojatém stylu předškolní výchovy i s cíli v Rámcovém vzdělávacím programu předškolní výchovy. Bylo vysledováno, že role učitelky, její způsob práce a používání pedagogických dovedností má zásadní vliv na ostatní podmínky vzdělávání a také na podmínky pro spontánní aktivity dětí.

Z pozorování vyplynulo, že i sebelepší materiální podmínky nemusí mít žádný vliv na celkové klima školy a třídy. Vždy záleží více na učitelce a na jejím přístupu k dětem i rodičům, na její profesionalitě i dovednostech. Tam kde byly materiální podmínky horší (č.2) a nevyhovující (č.3), se učitelky zaměřily více na potřeby a zájmy dětí. Jejich snahou bylo, aby se ve třídě cítily dobře a chovaly se k sobě citlivě a ohleduplně. Všem učitelkám záleželo na komunikaci s dětmi, s rodiči i ostatními partnery, ale ne všechny dobře pochopily svoji roli a dovedly využít všech svých dovedností a profesionálních schopností (č.1).

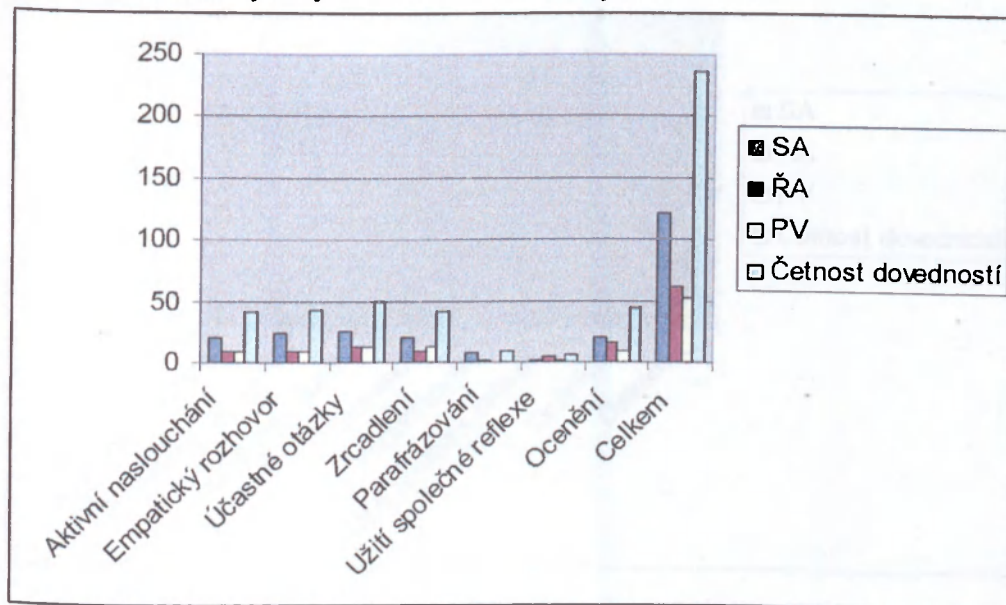
Celkové výsledky tohoto pozorování mohly být částečně ovlivněny přítomností pozorovatele ve sledovaných třídách, což mohlo mít vliv na chování a jednání všech učitelek. Nastavená kritéria však platila pro všechny stejně.

Ve třech školách (č.2-4), kde učitelky užívaly dovedností, byly spontánní činnosti a aktivity dětí v procentuální převaze nad řízenými i ostatními činnostmi, přesto nelze jasně říci, že byly v převaze, neboť i při většinových spontánních aktivitách prokazovaly učitelky své řídicí dovednosti individuálním přístupem k dětem, k jejich potřebě učit se prožitkově a z přirozených situací.

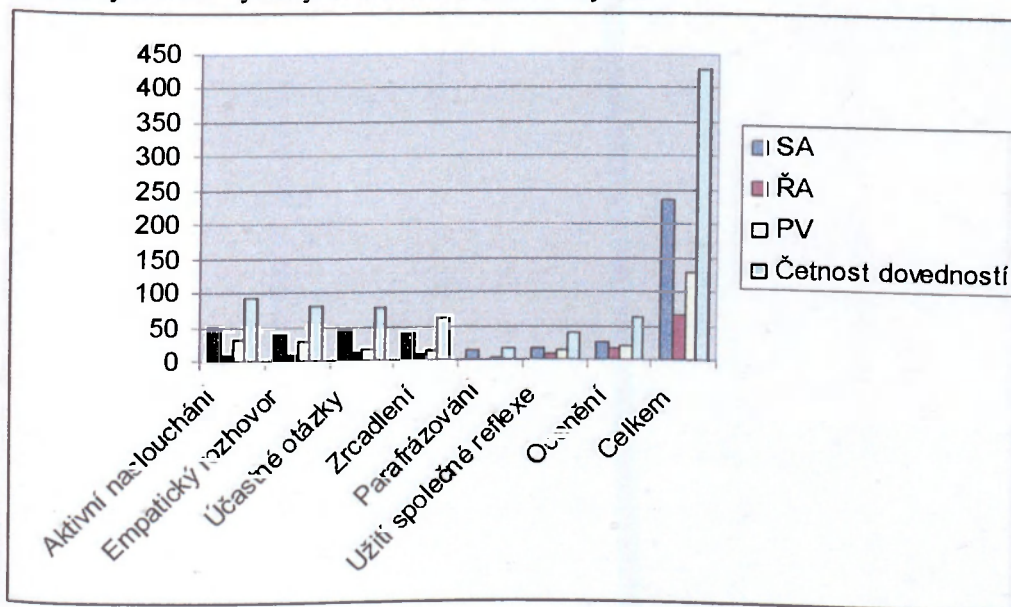
Spontánnost dětí zde byla pokládána za samozřejmou a důležitou součást přirozených potřeb dětí, stejně jako jejich samostatnost a tvořivost. To vše jsou základní prvky předškolní pedagogiky současnosti.

7.9.1. Souhrnný součet využitých dovedností v grafech

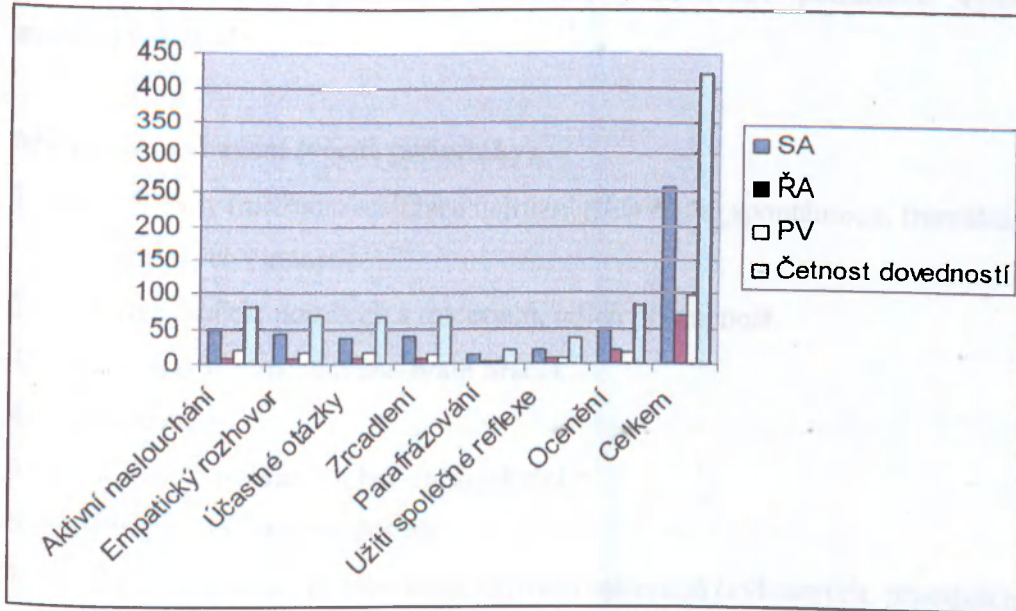
Souhrnný součet využitých dovedností učitelky č.1



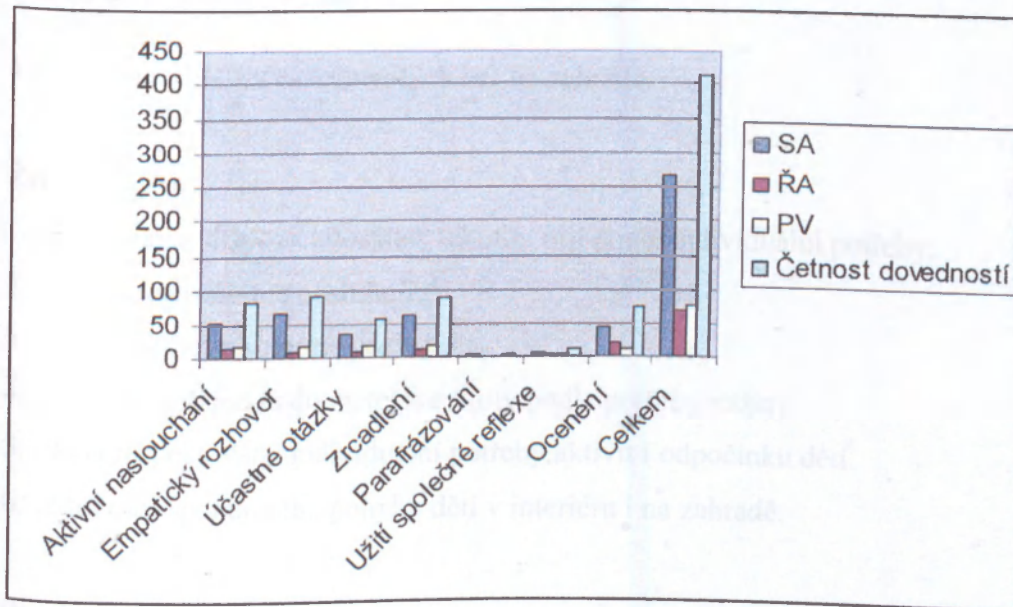
Souhrnný součet využitých dovedností učitelky č.2



Souhrnný součet sledovaných dovedností učitelky č.3



Souhrnný součet sledovaných dovedností učitelky č. 4



8. Kritéria zvolená pro strukturované pozorování podmínek vybraných mateřských škol:

Materiální vybavení (věcné podmínky)

1. Prostor třídy (možnost realizace nejrůznějších druhů spontánních, frontálních i skupinových činností).
2. Nabídka hraček, pomůcek a materiálů, jejich přístupnost.
3. Možnost dětí samostatného hraní hraček.
4. Herní koutky.
5. Ponechání rozehraných her i několik dní.
6. Přístupnost výtvarných potřeb.
7. Možnost dětí samostatného hraní různých materiálů (výtvarných, přírodních,...).
8. Podíl dětí na výzdobě třídy a ostatních prostor MŠ.
9. Nabídka pomůcek pro experimentaci a pozorování (lupa, mikroskop, knihy pokusů,...).
10. Možnost realizace rozmanitých her na zahradě.

Životospráva

1. Děti mají k dispozici dostatek tekutin, pijí podle individuální potřeby.
2. Děti se samostatně obsluhují.
3. Možnost tiché komunikace u jídla.
4. Možnost příchodu do mateřské školy podle potřeby rodiny.
5. Jsou respektovány individuální potřeby aktivit i odpočinku dětí.
6. Možnost spontánního pohybu dětí v interiéru i na zahradě.

Psychosociální podmínky

1. Dostatek času na spontánní činnosti.
2. Možnost dokončit činnost podle vlastního tempa.
3. Možnost rychlejších dětí zabývat se jinou činností.
4. Děti nemusí dlouho čekat na ostatní.
5. Komunikace mezi dětmi a učitelkou je vyvážená, partnerská.
6. Děti jsou předem seznamovány s programem činností (slovně, vizuálně).
7. Možnost podílet se na tvorbě programu.

Organizační podmínky

1. Pružný denní řád umožňuje reagovat na individuální možnosti dětí a aktuální potřeby.
2. Vyvážený poměr spontánních a řízených aktivit.
3. Dostatek času a prostoru pro spontánní hry.
4. Podněcování k vlastní aktivitě a experimentování.
5. Podmínky pro individuální a skupinové činnosti.
6. Plánování činností vychází z potřeb dětí, jejich individuálních vzdělávacích potřeb.
7. Organizace pobytu venku je přiměřená potřebám a zájmům dětí.

8.1. Mateřská škola č. 1 - pozorování

Informace z provozního řádu mateřské školy:

- provozní doba je od 6.30 – 17.00 hodin
- příchod dětí od 6.30 - 8.30 hodin – po domluvě i později
- režim dne v pozorované třídě od 7.30 – 17.00 hodin
- spontánní hra od 6.30 – 9.00 hodin, od 15.15 – 17.00 hodin
- řízená činnost v rozmezí od 9.15 – 10.00 hodin dle možností a nálady dětí

Další informace viz příloha č.1

Pozorování podle zvolených kritérií:

Materiální vybavení – věcné podmínky

1. Třída ve které probíhalo pozorování byla velice prostorná, složená ze tří samostatně oddělených částí – učebnu se stolky a malým herním koutkem oddělují skládací dveře od prostorné herny s kobercem a klavírem, za uzamykatelnými dveřmi se pak nachází malá tělocvična vybavená potřebným náčiním a náradím. Z učebny vedou jedny dveře do přípravný jídel a jedny do umývárny, přes ní se pak prochází do šaten a ven z budovy. Všechny prostory umožňují dětem realizovat různé druhy spontánních, frontálních i skupinových činností. Z pozorování však vyplynulo, že nejsou dostatečně využívány, zejména pro spontánní aktivity. Děti jsou většinu času určeného pro spontánní aktivity „drženy“ v první části – učebně. A do ostatních prostor přechází organizovaně pod dohledem učitelky a při splnění některých podmínek (např. vyzutí bačkorek). Také jejich hraní je více směřováno ke stolečkům, než na koberec.
2. Nabídka hraček je bohatá a děti si mohou vybrat z dostatečně veliké nabídky různých her a učebních pomůcek. Některé hračky jsou však ukryty za barevnými dveřmi skříní a skříněk tak, že nejsou zcela k dispozici. Tyto hry a hračky nabízí dětem učitelka a pak je s dětmi společně uklízí. Část různých stavebnic a pomůcek se nachází v nízkých skřínkách s výsuvnými barevnými boxy, tyto hračky mají děti na očích a mohou si je samostatně brát.

3. Možnost samostatného braní hraček je tedy částečně omezena.
4. Herní koutky jsou dány spíše samostatnými prostory a jejich využíváním. V učebně se nachází tři, jeden je určen k hraní s kostkami a rozměrnějšími stavebnicemi a ve druhém je kuchyňka a obchod a třetí je část se stolkou u kterých děti kreslí a jedí.
V herně jsou všechny hračky a pomůcky umístěny podél zdi tak, aby byl prostor na koberci volný pro řízené činnosti (tanec, pohybové hry,...). Knihy jsou uloženy vysoko na polici a dětem nepřístupny, pouze na vyžádání. Vzhledem k jejich umístění si jich však děti nevšímají. V jednom koutě místnosti je malý odpočinkový prostor, pokud chce být dítě samo, může jej využít, nemá zde však žádné hračky. Ve výklenku u klavíru se ukládají lehátka pro odpolední odpočinek dětí.
5. Děti si mohou ponechat rozehrané hry pouze v koutcích v učebně, některé stavby zde mají celý týden, pokud hru rozehrají v pátek, mohou si ji ponechat do příštího týdne. Také nedokončené obrázky mohou dokončit později. Pro dětské výrobky (z plastelíny, ze stavebnic, z papíru,...) zde však chybí prostor na vystavení.
6. Volně k dispozici mají děti papír i kreslicí materiál – tužky, voskovky, fixy, křídly. Další výtvarné pomůcky jim učitelka přináší z uzamčeného kabinetu. Děti si samostatně neberou ani nůžky, lepidla, vodové barvy a plastelínu.
7. Další výtvarný materiál je vždy připravován učitelkou a není dětem k dispozici. Nejsou zde volně uloženy žádné přírodniny ani materiál možný k výtvarné činnosti jako například špejle, vlna, barevný papír, krepový papír,...
8. Prostor třídy (učebny) je vyzdoben učebními pomůckami a didaktickými obrazy podle daných témat výuky. Dětskými pracemi jsou vyzdobeny šatna a umývárna. V herně jsou dětskými pracemi ozdobena pouze okna.
9. Nabídka pomůcek pro experimentaci a pozorování je nedostatečná. Děti mají k dispozici lupu, ale používat ji samostatně kdykoliv nemohou. Knihy pokusů ve třídě nemají

10. Přestože je zahrada mateřské školy vybavena množstvím herních prvků a nabízí dětem prostor k realizaci množství her, ve sledovaném období jednoho týdne děti na zahradě nebyly ani jednou. Pobyt venku trávily děti procházkou do okolních parků a hrou v jejich částech (na volejbalovém hřišti, ve stromové aleji, na louce).

Životospráva

1. Děti mají na pití k dispozici čaj, který je uložen v přípravně jídel. Učitelka také děti k pití vybízí v čase mezi řízenou činností a odchodem ven. Samostatně však děti na pití nedosáhnou a vždy musí požádat o pomoc učitelku.
2. Kuchařka připraví jídlo na vozík a děti si při svačině samostatně pro jídlo chodí, volí si množství i to jaký nápoj chtějí, většinou mají výběr ze dvou nápojů. Na oběd jsou stoly připraveny kuchařkou a ta také dětem jídlo podává ke stolku. Pokud dítě nějaké jídlo nejí, nikdo ho nenutí. Zcela dojídat také nemusí.
3. U jídla je možná tichá komunikace, ale většinou jsou děti zvyklé u jídla nekomunikovat. Učitelka je často zklidňuje. Děti mají místa u stolečků daná a neměnná, označená svoji značkou.
4. Rodiče vodí děti do školky ve stanovené době, pokud však nestihnou přijít včas, nic se neděje, učitelka dítě přijme. Z bezpečnostních důvodů se však šatna v 8.30 uzamyká a rodiče si musí zazvonit. Omluvy dětí z docházky probíhají ústně mezi rodiči a učitelkou nebo písemně v sešitu docházky umístěném v šatně nebo telefonicky v té které třídě.
5. Děti se většinou účastní všech aktivit. Pokud nějaké dítě nechtělo cvičit, mohlo činnost pouze pozorovat. Při jiných činnostech (např. při zpěvu, při čtení,...), však učitelka vyžadovala účast všech dětí. Pokud dítě včas nedojedlo svačinu, čekalo se na to, až dojí a zařadí se mezi ostatní. K potřebám dětí zde nebylo přihlédnuto.
6. Spontánní pohyb v interiéru třídy byl omezen danými pravidly a zřejmě i zvyky. Pokud se dítě chtělo proběhnout v herně, muselo si vyzout bačkory a požádat učitelku. Tělocvična nebyla dětem volně přístupná z bezpečnostních důvodů. Volný pohyb dětí byl tedy většinou značně omezen pouze na prostor učebny.

Vzhledem k prostorovým možnostem třídy ho pokládám za zcela nedostatečný a neodpovídající potřebám dětí.

Psychosociální podmínky

1. Pro dopolední spontánní hru dětí je v této mateřské škole určen čas provozním řádem od 6.30 do 9.00 hodin, učitelka si však tuto dobu může sama variabilně posouvat dle zájmu a potřeb jednotlivých dětí. Z mého pozorování však usuzuji, že je tento čas více méně dodržován. Pokud si děti v 9.00 hodin hrály a učitelka jim dala pokyn, že si půjdou do herny zaběhat, většinou dětí se od rozehraných činností nechtělo a začaly volat „NE“, učitelka jim přesto nařídila ukončit hru a věnovat se řízeným aktivitám. Po příchodu dítěte do třídy mu také učitelka ihned nabízí nějakou činnost, většinou u stolečku a nedává mu mnoho prostoru pro samostatný výběr her a činností. Používá k tomu určitou formu motivace, ale někdy spíše převažují prvky manipulace. Pokud se dítě projevuje při nějaké spontánní hře hlučněji, je ihned zklidňováno, popřípadě mu učitelka nabídne jinou činnost čímž ho vytrhává z jeho rozehrané hry.
Celkově je v této třídě spontánní hra dětí přicházejících většinou po osmé hodině ranní ve výrazném nepoměru k řízeným aktivitám, což odpovídá i záznamům v časových tabulkách.
2. Dětem tedy není umožněno dokončit vybranou činnost podle vlastního tempa, ale podle rozhodnutí učitelky a podle časového plánu.
3. Pokud je nějaké dítě rychlejší, čeká na ostatní děti na místě k tomu určeném (u stolečku, v řadě na koberci u skříně, na lavici v šatně) a není mu umožněno zabývat se nějakou jinou činností. Čekání na ostatní děti je tedy často dlouhé a pro děti nepříjemné. Přesto že jsem tuto třídu pozorovala pouze jeden týden, z některých reakcí dětí mohu usuzovat, že takováto pravidla jsou v této třídě nastavena a děti jim uvykly. Nejde tedy o momentální náhodný stav.
4. Vzhledem k věkově heterogenní skupině dětí v této třídě, je čekání na mladší a pomalejší děti pravidelné. Pro starší děti je to doba dlouhá a zcela odporující jejich zájmům a potřebám.

5. Komunikace mezi dětmi a učitelkou probíhá většinou více formou poučování a učení, než partnerským a vyváženým rozhovorem. Děti se na učitelku obracejí jako na autoritu. Učitelka s dítětem rozmlouvá ve stoje bez příklonění se, také v řízených aktivitách stojí nad dětmi nebo sedí na vyšší stoličce.
Při dopoledních spontánních aktivitách se děti na učitelku téměř neobracely se svými prožitky a starostmi a také ona si jejich činností téměř nevšímala a nekomunikovala s nimi o nich. Opět bylo znát, že je to tak pravidlem.
6. S plánovaným programem byly děti předem seznamovány slovně a také vizuálně. Učitelka měla připravené didaktické listy a pomůcky vztahující se k danému tématu a plánovaným činnostem.
7. Děti se na tvorbě programu nepodílí. Změna programu je možná, ale pouze rozhodnutím učitelky.

Organizační podmínky

1. Stanovený denní řád této mateřské školy je dle ředitelky školy dostatečně pružný a umožňuje učitelkám přihlížet k individuálním možnostem a aktuálním potřebám dětí. Také učitelka v pozorované třídě uvádí, že může volit denní aktivity dle zájmu a potřeb dětí. Tento fakt se však po dobu pozorování projevil spíše negativně v neprospěch spontánních aktivit. Větší prostor byl dáván aktivitám řízeným, což mohlo být ovšem částečně způsobeno i mojí přítomností a snahou učitelky předvést svoji schopnost a připravenost.
2. V této třídě celkově převažovala řízená činnost nad spontánními aktivitami, což dokládá také procentuální propočty podle časových tabulek jednotlivých aktivit.
3. Celkově si myslím, že prostory třídy nebyly zcela využity vzhledem k jejich vybavení, možnostem a rozměrům. Zcela chybělo využití prostorné herny při spontánních hrách dětí. Také prostory tělocvičny nabízely rozmanité možnosti využití.
4. Při vstupu dítěte do třídy mu učitelka nabídla několik možných činností, jejich spontánní hru však více nesledovala a neovlivňovala. Jejich vlastní aktivitu více nepodněcovala a už vůbec neexperimentování.

Naopak jsem byla svědkem situace, kdy si dítě samostatně u stolečku vyrobilo ze stavebnice určitý útvar a ukázalo ho učitelce, ta mu však místo kladného ohodnocení řekla, že to už tam vytvořené našlo. Dítě to přesto neodradilo a ve hře pokračovalo až z počátečního tvaru vytvořilo koníka. Teprve pak učitelka jeho snahu ohodnotila „to je pěkný kůň“. Dále se mu však nevěnovala.

5. Řízených činností se většinou musely účastnit všechny děti, pouze při pohybových hrách mohla jedna dívka sedět a hru pozorovat. V tělocvičně se mohly bázlivější děti vyhnout některým překážkám, ale při výtvarných činnostech pracovaly všechny děti společně u stolečků a také při zpěvu a ranní rozcvičky učitelka dala pokyn všem dětem a ony poslechly, žádné dítě nemohlo dělat nic jiného. Řízená činnost v menších skupinkách odpovídající více potřebám dětí různého věku zde nebyla vůbec uplatněna.
6. Při plánování činností učitelka plně nezohlednila rozdílný věk a vývojové schopnosti dětí ve skupině. Řízená činnost v menších skupinách odpovídající více potřebám dětí různého věku, zde nebyla po dobu mého pozorování uplatněna.
7. Pro pobyt venku mají učitelky dle denního režimu střídavě využívat školní zahradu a vycházky okolím. Po celou dobu týdenního pozorování však děti na školní zahradě nebyly ani jednou. Také doba pobytu venku je dána provozním řádem podle povětrnostních podmínek a ročního období od 9.30 až do 11.45. Délka pobytu dětí venku ve sledovaných dnech byla i přes vhodné počasí, nedostatečná (od 10.45 do 11.30). Děti si mohly v přírodě spontánně hrát pouze půl hodiny což je velice málo a neodpovídá to jejich potřebám. Patnáct minut trval přechod dětí v organizované formě do parku a zpět. První den nabídla učitelka dětem na hřišti přinesené pomůcky – obruče a skákací gumy. Děti její nabídku částečně využily, ale spíše vytvářely různě se měnící skupinky a přebíhaly z jedné strany vymezeného prostoru na druhou a využívaly ke hře klacíky, kamínky a trávu. Další dny trávily děti pobyt venku na louce u stromové aleje. Tam je učitelka ponechala volně hrát a do hry zasahovala pouze z bezpečnostních důvodů, pokud dětem hrozilo nějaké nebezpečí. Když učitelka děti upozornila na konec her a návrat do mateřské školy, většina dětí volala „ještě chvíli“, čímž bylo zřejmé, že potřeba dětí volné hry nebyla naplněna.

8.2. Mateřská škola č. 2 - pozorování

Informace z provozního řádu mateřské školy:

- provozní doba od 6.30 – 17.00 hodin
- příchod dětí od 6.30 - 8.30 – později po domluvě s učitelkou
- režim dne v pozorované třídě od 7.30 – 16.00 hodin
- spontánní hra od 6.30 – 8.45 (dále se herní prvky projevují při zaměstnání a v odpoledních hodinách od 15.00 – 17.00 hodin)
- řízená činnost – není časově stanovena – pedagog působí na děti po celý den

Další informace viz příloha č.2

Pozorování podle zvolených kritérií :

Materiální vybavení (věcné podmínky)

1. Prostor třídy je rozdělen do dvou místností od sebe oddělených skleněnými dveřmi. Vstupuje se do první části vybavené stolky a nábytkem s učebními pomůckami určenými k činnostem u stolků – výtvarnými potřebami a didaktickými materiály. V rohu místnosti je vytvořen hrací kout s kobercem a stavebnicemi. Otevřenými dveřmi se prochází do umývárny a WC. Druhá místnost je zařízena jako herna. Na zemi je barevný koberec, podél zdí jsou uloženy hračky, klavír, pár skříněk vybavených jako kuchyňka a obchod, v jednom rohu je odpočinkový kout s matrací a panenkami, pod oknem si mohou děti sednout na lavičku. Z druhé místnosti vedou dveře do kabinetu, kde jsou uloženy matrace a tělovýchovné pomůcky.
2. Nabídka hraček i pomůcek odpovídá věkově heterogennímu složení dětí ve třídě. Od jednoduchých stavebnic a her určených pro menší děti, zde nalezneme také hry odpovídající potřebám starších dětí. Všechny hry a hračky jsou dětem volně přístupné, část jich je uložena ve skřínkách, kde si je děti mohou volně brát.
3. Děti si hračky berou zcela volně a učitelka jim v ničem nebrání.

4. Herní kout je vytvořen pouze v první místnosti se stolky, v herně je ponechán veliký prostor pro volný pohyb dětí a podél zdí jsou rozmístěny hračky a nábytek.
5. Hry, které si děti rozehrají v hracím koutku, si také mohou ponechat do dalšího dne. V herně si však děti po ranních hrách vše uklízejí, aby byl volný prostor pro cvičení. Pokud pokračují ve volných hrách i po svačině, mohou si rozehrané hry ponechat i zde do druhého dne.
6. Část výtvarných pomůcek je dětem volně přístupná u stolků v první místnosti, především tužky, pastelky, fixy, nůžky a papíry. Část výtvarného a jiného materiálu jako keramická hlína, glazury, barevné papíry a jiné pomůcky, je uložen v kabinetě mimo prostory obou částí třídy.
7. Děti si samostatně mohou brát pouze část výtvarných materiálů. Nemají však možnost samostatně pracovat s různými přírodními materiály.
8. Děti se podílejí na výzdobě celé školky a také první místnosti pozorované třídy. Hernu zdobí dětské práce pouze na oknech, na zdech nejsou žádné obrázky. Mají k dispozici množství knih uložených na nízkých policích.
9. Pomůcky pro experimentaci a pozorování zde děti nemají k dispozici, ale pokud nějaké dítě zaujme nějaká neobvyklá činnost, učitelka ho podpoří – chlapci zkoušeli, kolik kostek unesou na jedné ruce, učitelka jim přinesla kuchyňskou váhu a ukázala jim, jak se co dá zvážit, chlapci se pak k této činnosti ještě několikrát vrátili.
10. Zahrada a její vybavení nabízí dětem možnost rozmanitých her na písku, mezi stromy, na průlezkách a na trávniku. V čase pozorování však byla velice blátivá a její využití dětmi bylo omezeno.

Životospráva

1. Děti mají ve třídě k dispozici čaj i jiné nápoje na určeném místě, kde si je mohou samy nalévat. Po dobu mého pozorování se však žádné dítě samo statně nenapilo a také učitelka jim pití mimo svačiny nenabízela.
2. Při svačině se děti samostatně obsluhují, prostírají si stolek a mohou si namazat pomazánku. Pití je jim naléváno učitelkou. Většinou mají na výběr ze dvou nápojů. Mohou si sednout kam chtějí, ale většinou mají svá pevná místa.

Oběd jim připravuje kuchařka na talíř již v přípravně jídel a děti si tak nemohou vybrat jaké množství snědí. K dojídaní je však učitelka nenutí. Pokud není jídlo včas připraveno, učitelka si s dětmi povídá u stolečků, opakuje si s nimi básničky nebo jim dává hádanky.

3. U jídla spolu běžně komunikují a učitelka jim v komunikaci nijak nebrání.
4. Pokud se rodiče domluví s učitelkou, mohou přivést dítě do školky v kteroukoliv dobu. Mateřská škola je uzavřena a rodiče si mohou do třídy zazvonit.
5. Po vstupu do třídy učitelka dětem nabízí několik činností, které mohou a nemusí přijmout. Mohou se samostatně rozhodnout čím se budou zabývat. Pokud se některé dítě nechce účastnit nějaké ho programu, nemusí. Učitelka s dětmi pracuje individuálně, skupinově i frontálně, záleží na zvolených aktivitách a cílech. Pokud chce dítě hru ostatních jen pozorovat a uchýlit se do ústraní, je mu k dispozici veliká rohová matrace, kde si může dle potřeby také odpočinout.
6. Děti se v prostorech třídy pohybují zcela spontánně a stejně tak se mohou pohybovat i na zahradě.

Psychosociální podmínky

1. V průběhu dopoledních činností mají děti v této třídě poměrně dost času na spontánní aktivity. Ihned při vstupu do třídy si mohou vybrat, zda přijmou nabízené činnosti od učitelky a nebo si vyberou něco dle svých zájmů. Při aktivitách řízených si také mohou zvolit, zda se do nich zapojí, či zda se budou věnovat něčemu jinému. Učitelka je zvyklá s dětmi pracovat více ve skupinách, část dětí tak může pokračovat v započaté hře podle jejich potřeb.
2. Učitelka dává dětem dostatek času pro dokončení jejich činnosti. Pokud dítě přesto něco nestihne, vždy se s ním domlouvá, jak to nejlépe vyřeší.
3. V této třídě nemusí rychlejší děti čekat na pomalejší, ale mohou se v mezičase zabývat jinou činností, kterou si samy vyberou, nebo jim ji nabídne učitelka.
4. Dlouhé čekání na ostatní je omezeno na nejkratší možnou dobu, ale přesto k němu dochází zejména v šatně. Nedá se však říci, že starší děti čekají na mladší, záleží spíše na samostatnosti a schopnostech jednotlivých dětí. Učitelka

- záměrně nechce, aby starší děti pomáhaly mladším s oblékáním.
5. Děti jsou zvyklé s učitelkou promlouvat, často ji vyhledávají a obracejí se na ni. Jejich společná komunikace je vyvážená a opravdu partnerská. Učitelka se děti často ptá na jejich hru, pokud přijde na něco, co jim může pomoci rozšířit znalosti nebo dovednosti, předá jim to. Děti jsou velmi otevřené a nebojí se promluvit kdykoliv. Učitelka s nimi komunikuje klidně a tiše. Často využívá také své mimiky. Je k nim empatická a užívá všech svých dovedností. Pozorně vnímá jejich projevy a vhodně na ně reaguje.
 6. Každý den byly děti seznamovány s plánovaným programem činností. V pozorovaném týdnu měla učitelka v třídním plánu téma „Doprava a dopravní prostředky“. Tento plán dětem přiblížila jak slovně, tak i vizuálně. Jeden den jim připravila dopravní hřiště na stolku, druhý den závody s autíčky, třetí den šli na procházku a pozorovaly okolní dopravní ruch, atd..
 7. Při těchto plánech se vždy obracela na děti, zda by chtěly ještě něco nového nebo zda chtějí zůstat při něčem déle. Děti se tak mohly na tvorbě programu aktivně podílet.

Organizační podmínky

1. V denním řádu je uveden čas pro spontánní i řízené aktivity pouze částečně. Je ponecháno na učitelce, jak bude při svých výchovných a vzdělávacích záměrech postupovat. Předpokládá se prolínání těchto aktivit v průběhu celého dne, podle potřeb a zájmů dětí. Integrované bloky jsou používány v souladu s RVP PV a také se školním vzdělávacím programem. Učitelka přistupuje k dětem a jejich zájmům individuálně. Dívky se převlékly do různých šatů a po učitelce chtěly pustit hudbu k tanci. Ta právě s několika dětmi kreslila u stolečků dopravní prostředky. Vyslechla dívky, přešla do herny a zeptala se ostatních hrajících si dětí, zda jim hudba i tanec nebudou vadit ve hře a po společné dohodě dívkám pustila písničky k tanci.
2. Veškeré pozorované činnosti se mi zdály zcela vyvážené, provázané a odpovídající potřebám dětí různého věku i zájmů. Dle pozorovaných časů

dopoledních činností uvedených v tabulkách procentuálně mírně převážily spontánní aktivity nad řízenými.

3. Celý prostor třídy byl každý den maximálně využíván. Děti se mohly pohybovat zcela volně v každé části i v umývárně. Učitelka jim nabízela dostatek času pro hru a jimi vybrané činnosti.
4. Při veškerých pozorovaných aktivitách ve třídě i venku se učitelka snažila dětem předat své zkušenosti a také je podněcovala k vlastní aktivitě. Venku na procházce jeden chlapec řekl, že zná všechny typy aut a aktivně to dokazoval, učitelka se ho zeptala jak se to naučil, odpověděl, že z knihy. Nabídl dětem, že ji druhý den přinese ukázat, učitelka ho pochválila a řekla, že si takovou knihu také ráda prohlédne. Druhý den přinesl knihu o autech nejenom ten chlapec, ale i několik jiných dětí.
5. Zařazování řízených aktivit probíhalo v průběhu celého dopoledne a záleželo pouze na dětech, zda se do nabízených her a činností zapojí. Učitelka si činnosti plánovala tak, aby odpovídaly různým věkovým skupinám dětí. V každodenních integrovaných blocích dětem nabízela činnosti hudební, výtvarné, pohybové i vzdělávací. Pouze cvičení se účastnily všechny děti najednou. Pro předškolní děti si každý den po desáté hodině připravovala individuální program s didaktickými listy pro nácvik grafomotoriky a sešitem s úkoly pro nácvik různých dovedností. Děti byly zvyklé pracovat v menších skupinách a učitelka jejich činnosti průběžně sledovala, rozvíjela a hodnotila.
6. Plánování činností vychází z potřeb dětí a jejich individuálních schopností. Z pozorování bylo patrné, že učitelka společně s dětmi často hodnotí většinu prožitých činností. Zajímá se o poznatky dětí a pokud se jim něco nelíbilo, zjišťuje proč. Vhodně využívá všech svých dovedností a praktických zkušeností. S dětmi jedná jako s partnery, je trpělivá a chápavá. Při řízených i spontánních aktivitách zohledňuje možnosti a zájmy dětí.
7. Pobyt venku byl v pozorovaném týdnu částečně omezen nepříznivým počasím – v pondělí děti ven vůbec nešly. Děti nemohly ani na školní zahradu, vzhledem k jejímu blátivému povrchu. Učitelka volila procházky okolím mateřské školy. Doba pobytu venku byla pro potřeby dětí nedostačující, téměř každý den se vycházelo ven až v 10.50 a návrat byl v 11.30, což neodpovídalo ani dennímu

režimu, kde je stanovaná doba pobytu venku od 10.00 hodin do 12.00 hodin. Procházky byly tématické a tedy více řízené, děti se nemohly spontánně pohybovat.

Pouze jeden den s nimi učitelka došla k hřišti, kde se mohly volně proběhnout. V pátek zůstala učitelka s dětmi na školní zahradě, ale vymezila jim prostor pro volný pohyb, aby se neumazaly, také si nemohly hrát na pískovišti a průlezkách.

8.3. Mateřská škola č. 3 - pozorování

Informace z provozního řádu

- provozní doba od 7.00 - 17.00 hodin
- příchod dětí od 7.00 - 8.15 – po domluvě i později
- spontánní aktivity se prolínají všemi činnostmi dne
- řízené aktivity od 9.00 – 10.00 hodin
- děti jsou do tříd umísťovány podle věku (starší 5-6 let a mladší 3-4 roky)

Další informace viz příloha č.3

Strukturované pozorování podmínek:

Materiální vybavení (věcné podmínky)

1. Prostory sledované třídy se nachází v druhém patře v podkroví a jsou velice členité, malé a nízké. Ze schodiště se vstupuje do předsíně ze které se vchází několika dveřmi do dalších prostor – do šatny, do umývárny, do kabinetu a do první herny. Již v předsíni jsou dětem nabízeny různé možnosti ke hře v kadeřnictví, v malé kuchyňce a nebo k odpočinku na malém lehátku. Šatna slouží k převlékání dětí, ale také k ukládání lehátek a ke hře s molitanovými kostkami. V první větší místnosti je herna vybavená starým nábytkem, pracovním stolem učitelky, klavírem a různými úložnými boxy na stavebnice. Z této herny se dá projít dveřmi do druhé herny složené ze dvou částí. Pracovní částí se třemi stolky určenými především k výtvarným a pracovním činnostem a hracího koutku vybízejícího k různým hrám nebo k prohlížení knih. Všechny uvedené prostory nabízejí možnost k realizaci různých druhů spontánních a spíše skupinových činností. Učitelka s dětmi může využít též samostatnou tělocvičnu umístěnou v přízemí vily. Na zemi jsou všude koberce, kromě pracovní části v herně, schodiště a jídelny.
2. Nabídka hraček a pomůcek je velice rozmanitá, většina je viditelně umístěna dětem v dosahu. Také různé výtvarné materiály jsou dětem volně k dispozici

a mohou s nimi nakládat dle svých záměrů. Některé hračky a pomůcky jsou uloženy také ve skříňkách v prostoru podél zdi obou heren.

3. Z pozorování jsem usoudila, že si děti mohou všechny hračky a pomůcky brát zcela svobodně a samostatně. Učitelka jim nebrání.
4. Herních koutků se zde nachází několik – pracovní kout, literární, hudební, prostor určený k větším konstruktivním a pohybovým hrám, kuchyňka, kadeřnictví, místo k individuálnímu odpočinku i prostor pro společnou hru.
5. Prostory třídy umožňují dětem ponechat svá nedokončená díla i několik dnů a to jak výtvarné činnosti, tak různé stavby a konstrukce.
6. Dětem je umožněn přístup k různým výtvarným potřebám a záleží pouze na jejich výběru.
7. Z přírodních materiálů výběr nemají, pouze pokud jim nějaký učitelka přinese. V době pozorování to byly například vrbové proutky, ze kterých si děti mohly vyrobit pomlázky nebo věnečky.
8. Veškerá výzdoba celé mateřské školy je z různých prací dětí. Nejvíce jsou však vyzdobeny obě části herny a předsíň. Z vystavených prací je patrné, že děti tvoří samostatně a s radostí. Na své obrázky a jiné výtvary mne několikrát upozornily. K výzdobě je využit každý volný prostor.
9. Děti jsou zvyklé na procházkách pozorovat své okolí lupou a mají dostatek podnětných knih k experimentům (například s barvami, s vodou i přírodou).
10. Zahradka je malá a vybavená pouze jedním pískovištěm, jednou průlezkou a dřevěným vláčkem. Po celou dobu pozorování ji učitelka s dětmi nevyužila. Povrch je prašný a za mokra naopak blátivý, trávník je malý a neudržovaný.

Životospráva

1. Děti mají v herně k dispozici čaj nalitý v označených hrnkách a učitelka je také na pití upozorňuje „zkontrolujte si děti své potřeby, zda se vám nechce pít,...“
2. Jídelna je umístěna v přízemí vily a děti musí na svačinu i oběd přecházet. Při svačině mají na stolech tácy se svačinou a pití jim nalévá učitelka podle jejich přání. Na výběr mají většinou dva nápoje. Po svačině si děti uklidí a postupně samostatně odcházejí z jídelny, určení hospodáři ostatním prostírají na oběd ubrousek, příbory i skleničku.

3. U jídla spolu mohou děti volně komunikovat. Učitelka sedí u samostatného stolu a pozoruje, zda někdo něco nepotřebuje. Děti mají svá stálá místa, pouze když více dětí chybí a u stolku by zůstal někdo sám, může si přesehnout k jinému stolu.
4. Příchod do mateřské školy je stanoven do 8.15, ale po dohodě s učitelkou je možno dítě přivést i později.
5. Učitelka je každé ráno připravena s nabídkou různých činností, děti si mezi nimi mohou vybrat, ale také si mohou zvolit nějakou jinou. Mohou jít kreslit něco na výzdobu třídy nebo obrázek domů, tvořit něco u stolku (například vázání uzlů a učení se smyčky), vybrat si mezi několika společenskými hrami, stavebnicemi, nebo si jít hrát do některého z koutků. Učitelka respektuje jejich individuální potřeby aktivit i odpočinku.
6. Děti se v celém prostoru pohybují samostatně, pouze učitelce oznamují kam jdou a co si vybraly ke hře. Také z jídelny mohou samostatně přecházet do herny nebo šatny. Při odchodu ven však čekají u dveří před schodištěm a do přezouvány odcházejí společně. Pohyb na zahradě nemohu hodnotit, neboť si tam děti v mé přítomnosti nehrály.

Psychosociální podmínky

1. Ve sledované třídě nabízela učitelka dětem prostor pro spontánní činnosti v maximální míře. Děti mohly ke hře využít veškerý prostor i šatnu. Řízené aktivity ve třídě probíhaly většinou skupinově a účast dětí byla dobrovolná. Některých činností se však musely všechny děti účastnit povinně v určitém času a to vzhledem k prostorovým a provozním podmínkám – přecházení do tělocvičny a jídelny.
2. Dokončení některých činností podle vlastního tempa tak bylo omezeno. Děti se přizpůsobily řádu a zaběhnutým zvykům.
3. V čase mého pozorování (v polovině školního roku) již mohly rychlejší děti odcházet z jídelny až do druhého patra dříve a nečekat na ostatní. Na začátku školního roku však vzhledem k zajištění bezpečnosti toto nemohly a zůstávaly u stolků dokud celá skupina nedojedla. Učitelka si je vědoma, že tímto

postupem riskuje, neboť bezpečnost dětí nemůžeme zcela zajistit, ale vše zakládá na důvěře.

4. Pokud se však odchází ven, děti čekají u dveří na ostatní a odcházejí společně. Není jim nabídnuta jiná činnost a čekají v řadě za sebou. Stejně jako při přecházení do tělocvičny nebo jídelny.
5. Učitelka si s dětmi často povídá, sklání se k nim nebo si je posadí na klín. Je s nimi v neustálém kontaktu a jedná s nimi jako s partnery. Pokud se na ni dítě obrátí, vždy jej vyslechne a dá mu prostor pro vyjádření. Veškeré aktivity jsou založeny na vzájemné komunikaci a spolupráci.
6. Učitelka děti s plánovaným programem seznamuje slovně i vizuálně s pomocí učebních pomůcek nebo hraček.
7. Na tvorbě programu se děti mají možnost podílet.

Organizační podmínky

1. Denní řád uvedený na nástěnce pro rodiče se týkal pouze příchodu a odchodu dětí do a z mateřské školy. Další podrobnější informace o činnostech a organizačních záležitostech nebyly nikde uvedeny. Veškeré aktivity ve třídě se časově řídily pouze přechodem na svačinu a na oběd, ostatní organizace záležela na volbě a plánu učitelky. Ta se pak soustředila na individuální potřeby a zájmy jednotlivých dětí a vhodně na ně reagovala. Pouze v den probíhající studentské praxe se studentky snažily dodržovat strukturu svého plánovaného programu dle požadavků pedagogické školy a vypracovaných příprav.
2. Vzhledem k již popsaným složitějším prostorovým a organizačním podmínkám se učitelka přesto snaží o vyrovnaný poměr spontánních a řízených aktivit. Vychází ze zájmu dětí a jejich potřeb. Individuální činností se snaží o vyrovnané pozorování dovedností dětí a tam kde shledá možnost k jejich rozvoji, uvědoměle a zkušeně je vede k cíli. Spontánní činnosti se prolínají s řízenými aktivitami zcela přirozeně.
3. Veškeré nabízené prostory třídy byly dětmi přirozeně využívány a učitelka jim ve hře nebránila. Takto členitá třída je však pro učitelku velice náročná pro pozorování aktivit dětí. Do výhod patří to, že poskytovaný prostor umožňuje dětem samostatnou hru bez pocitu stálého dohledu a je více podobný rodinnému

prostředí dětí, do nevýhod to, že některé děti větší dohled potřebují a to jak z důvodu jejich bezpečnosti, tak také pro jejich pocit jistoty v přítomnosti dospělého. To, že učitelka ani v běžné třídě nemůže vidět vše, je zde samozřejmě znásobeno a může tak docházet k určitým negativním prvkům (např. nespravedlivé posouzení situace). Výchova dětí v této třídě závisí na důvěře pedagogických dovednostech a znalostech učitelky.

4. Děti měly možnost využívat ke svým vlastním aktivitám množství pomůcek a knih, které si mohly volně brát a učitelka jim nabízela podporu také při experimentaci (například s těstem a vodou). Také na procházku ven si děti mohly brát lupy a atlasy pro pozorování přírody. V parku volně procházely a pozorovaly proměny přírody, ptactvo, ale také nevhodnou lidskou činnost. Bylo patrné, že je to pro ně častá a běžná věc, která jim přináší pocit objevnosti a uspokojení. Jejich venkovní aktivity byly zcela spontánní a učitelka jim byla průvodkyní, která jim na jejich dotazy odpoví.
5. Řízená činnost ve třídě probíhala individuálně, skupinově i frontálně, většinou měly děti možnost volby, zda se jí zúčastní. Některé aktivity mimo třídu – v jídelně (malování vajíček), v tělocvičně (cvičení se studentkami), byly povinné pro všechny děti a děti neměly jinou možnost. V jednom dni, kdy bylo v plánu malovat vajíčka, byly děti v jídelně u stolečku až 60 minut bez možnosti jiných aktivit třeba ve vedlejší tělocvičně. Z pozorování bylo patrné, že učitelka maximálně využívá čas pro skupinově řízené činnosti.
6. Při plánování činností vychází učitelka z potřeb a individuálních schopností jednotlivých dětí.
7. Pozorované aktivity venku byly svojí náplní zajímavé, ale časově nedostačující, ven děti vycházeli v rozmezí mezi 10.45 a 11.00 hodinou a do mateřské školy se vracely již v 11.30. Často na nich bylo znát roztrpčení a nechuť ukončit hru v parku. Delší dobu také trvalo přecházení dětí do parků a zpět, což jim omezovalo čas pro spontánní hry, které po příchodu na místo učitelka dětem nabízela. Celkově jim tak nebyl dán vhodný prostor pro uspokojení jejich potřeb a zájmů.

8.4. Mateřská škola č. 4 - pozorování

Informace z provozního řádu:

- provozní doba je od 7.00 - 17.00 hodin
- děti mohou přicházet do 8.30, v 10.00 hodin a po dohodě i jindy
- režim v pozorované třídě je od 8.00 - 14.30 hodin (dále jsou děti včleněny do jiné třídy z důvodu nedostatečného personálního zajištění)
- spontánní hra od 7.00 – 8.55 hodin
- řízená činnost od 9.15 – 10.00 hodin

Další informace viz příloha č.4

Pozorování podle zvolených kritérií:

Materiální vybavení (věcné podmínky)

1. Pozorovaná třída je umístěna v prvním patře budovy a její kapacita je omezena pro 12 dětí ve věkově homogenní skupině od 3 do 4 let. Tato třída má k dispozici jednu centrální hernu, jednu pracovnu s výtvarným materiálem, hudebními pomůckami sloužící částečně také jako jídelna (pouze svačiny), ložnici, relaxační místnost využívanou pro sportovní aktivity a k relaxaci dětí a umývárnu. Všechny jmenované prostory kromě ložnice a umývárny nabízejí dětem i učitelce dostatečný prostor k realizaci různých spontánních, skupinových i frontálních činností, i když celkové rozměry všech místností nejsou veliké. Také vybavení nábytkem odpovídá antropometrickým požadavkům.
2. Hračky a učební pomůcky jsou uloženy v nízkých policích i v kontejnerech a dětem jsou tedy volně k dispozici. Výtvarný materiál je rozmanitý a také volně přístupný, stejně tak různé hudební pomůcky. Na chodbě, která všechny místnosti propojuje jsou uloženy různé sportovní pomůcky, koloběžka, houpací kůň, koberec se skákacím panákem a polštářky s maňásky.
3. Děti si mohou veškeré hračky brát samy a také tak činí.
4. Kromě již výše zmiňovaného rozčlenění prostoru, nabízí herna několik herních koutků – kuchyňku, kadeřnictví, divadelní kout, odpočinkový koutek s knihami

a stolek pro kreslení. Uprostřed je volný prostor pro společné hry.

5. Děti si mohou nechat rozestavěné hry a stavby několik dní. Dvakrát týdně se však koberec luxuje a tehdy se uklízí i hračky.
6. V pracovně je dětem dán volně k dispozici různý výtvarný materiál i pomůcky, v polici mají děti uloženy omalovánky a didaktické listy. Z přírodnin zde mají kamínky, kaštiny a ulity. Učitelka jim na stůl každé ráno připraví igelitový ubrus a pokud nemá v plánu řízenou výtvarnou činnost, ponechá je tvořit dle jejich volby.
7. Děti si z přírodnin skládají obrázky, nebo si některé berou do herny na koberec a využívají je k různým činnostem.
8. Výtvarnými pracemi dětí je vyzdobena celá chodba a zdi kolem schodiště, prostor třídy je vyzdoben zakoupenými dekoracemi. Ve všech místnostech jsou dětmi nazdobená okna. Svě výrobky mohou mít děti vystaveny v pracovně i několik dní.
9. K pozorování a experimentaci mají děti k dispozici lupu, mikroskop i knihy pokusů. Vzhledem k nízkému věku dětí ve třídě však nejsou téměř využívány.
10. Zahrada je poměrně rozlehlá a v nedávné době nově upravená. Je částečně rozdělena nízkým plotem na dvě části. V první části bezprostředně obklopující budovu mateřské školy jsou několika chodníky oddělené travnaté části s výsadbou květin a ozdobných keřů a s některými herními prvky (tabule na kreslení, houpačky se skluzavkou, koš na košíkovou), na širší části chodníku mají děti k dispozici několik stolů s lavicemi. Druhá část zahrady s členitým terénem a travním kobercem nabízí dětem další možnosti k realizaci různých her. Vzrostlé stromy jsou využity k přirozenému zastínění některých částí (pískoviště). Mezi stromy v jednom rohu zahrady je umístěna dětská chaloupka, ve druhém průlezka ve tvaru pyramidy a uprostřed je několik ohraničených ploch s houpačkami, průlezkami, pískovišti a skluzavkami. Před zahradním domkem je rovná plocha využívaná pro míčové hry.

Životospráva

1. Děti mají volně k dispozici různé nápoje. Pitný režim je ve spolupráci s rodiči rozšířen o ovocné džusy, bylinkové čaje i minerální vody. K jídlu pak dostávají na výběr většinou dva nápoje – čaj a mléko (i ochucené).
Pokud se chce dítě napít učitelka mu do připraveného kelímku vybraný nápoj nalévá (vzhledem k věku dětí, starší děti si nápoje berou samy).
2. Při svačině si děti samostatně připravují prostírání a na talířek si vybírají svačinu i ovoce. Do hrnku jim pak učitelka nalévá zvolený nápoj. Po jídle si každé dítě po sobě uklidí a utře prostírání. Obědvají v jedné z dolních tříd, to aby nedošlo k úrazu kuchařky při přenášení jídel (v budově není výtah). Děti mají u stolku připraven talíř a kuchařka jim nalévá polévku. Pro druhé jídlo si chodí každé dítě samostatně a u vozíku si může zvolit obsah i množství jídla. Pokud nějaké dítě jídlo nedojí, nikdo ho nenutí. Může jíst svým tempem. To znamená, že po příchodu jiných dětí k obědu je toto pomalejší dítě ponecháno u stolku i s druhou skupinou. Do své třídy pak odchází samostatně.
3. Na počátku svačiny si děti společně popřály „Dobré chutnání a bez povídání.“
Měla jsem tedy obavy, zda učitelka opravdu vyžaduje po dětech naprostý klid u jídla, ale později jsem pochopila, že šlo spíše o takový rituální pozdrav, jehož obsah nebyl důležitý. U jídla spolu děti běžně komunikují, někdy je do hovoru zapojena i učitelka. Dbá však také na to, aby děti pouze nepovídaly, ale také jedly.
4. Rodiče mohou děti do mateřské školy přivádět dle řádu mateřské školy do 8.30 a po domluvě i později. Možnost přivádět děti v 10.00 hodin nikdo nevyužívá.
5. Děti si mohou vybrat jakou činnost se budou zabývat, učitelka jim nabízí různé možnosti a pokud dítě chce, hraje si s ním. Většina aktivit je individuálních nebo skupinových, frontálně učitelka s dětmi téměř nepracuje. Pokud se některé dítě nechce něčeho účastnit, nemusí. K odpočinku dětí je v herně připraven kout s dětskou sedačkou.
6. Děti se v celém interiéru pohybují spontánně a celý interiér jim připomíná rodinné prostředí. Mohou si dojít za kuchařkou pro přídavek, vyřídí vzkaz učitelce z jiné třídy nebo si běží do šatny pro něco „důležitého“. Vzhledem

k nízkému počtu dětí v této třídě má učitelka o pohybu dětí dokonalý přehled.

Psychosociální podmínky

1. Spontánní hra dětí je učitelkou podporována a sledována. S dětmi o jejich činnostech komunikuje a nabízí jim množství dále rozvíjejících podnětů. S dětmi nemanipuluje, ale podporuje je v samostatných pokusech. Umožňuje dětem při jejich hrách využívat veškerý prostor, vybavení třídy i pomůcky. Děti mohly ke hře využít nábytek, který si různě přestavovaly, tvořily úkryty, ohrádky a učitelka jim do nich přinesla deky i polštářky.
2. Při všech aktivitách bylo zohledněno individuální tempo jednotlivých dětí, učitelka dobře věděla, kdo potřebuje více času. Ostatním dětem pak nabídla jinou činnost, nebo jim umožnila hrát si dle svého přání.
3. Rychlejší děti tak nemusely na ty pomalejší dlouho čekat. Pokud šla s dětmi na školní zahradu, využila přítomnosti jiných učitelek a děti pouštěla ven podle toho jak rychle se oblékly. Učitelky byly na tuto spolupráci zvyklé a znaly navzájem všechny děti. Děti tak nezatěžovaly spěchem a byly posuzovány rovnocenně.
4. Děti na sebe navzájem dlouho nečekaly ani při jídle. Ty které byly dříve najedené si mohly jít vyčistit zuby a umýt samostatně. Pak si ve třídě vybíraly hru a nebo pokračovaly ve hře započaté dopoledne. Přestože šlo o skupinu nejmladších dětí, učitelka jim důvěřovala a díky dobré vzájemné komunikaci, děti přirozeně respektovaly pravidla a potřebný řád bez výrazných autoritativních postupů.
5. Neustálá komunikace mezi učitelkou a dětmi byla partnerská a neformální. Projevovala se vzájemnou vstřícností, důvěrou a tolerancí. Děti se chovaly autenticky. Učitelka se zásadně vyhýbala negativním slovním komentářům, ale snažila se o individuální řešení některých negativních záležitostí a konfliktů. Pokyny dávala jasně a dětem srozumitelně.
6. Přípravovaný program jim učitelka sděluje v pondělí v ranním kruhu nebo průběžně v celém týdnu, ale také u svačiny, venku nebo jinde, když se plán aktuálně pozmění. Děti vždy motivuje tak, aby to odpovídalo jejich dovednostem a zkušenostem. Seznamování s programem tedy probíhá slovně i vizuálně.
7. Děti mohou na plánovaný program reagovat a dle svých možností také navrhnout

změnu (učitelka chtěla jít s dětmi na zahradu, ale ony chtěly raději jít do sousedního sportovního areálu hrát míčové hry a lézt na velikou provazovou pyramidu). Učitelka se snaží jejich návrhům vyhovět, zejména pokud to neodporuje žádným pravidlům a možnostem.

Organizační podmínky

1. Denní řád je dostatečně pružný a umožňuje učitelce vyhovět individuálním potřebám dětí. V režimu dne jsou sice určeny přesné časové úseky pro různé činnosti, ale slouží pouze pro informace rodičům o průběhu celodenních aktivit v mateřské škole. Učitelka si přizpůsobuje režim dle momentálních situací ve třídě. Například čas na svačinu je stanoven od 9.00 hodin, ale pokud si děti potřebují nějakou činnost dokončit (dokreslit obrázek, domodelovat,...), učitelka i kuchařka se jim přizpůsobí. Někdy si sama učitelka upraví své plány tak, že stanovený čas nemůže být dodržen a to například při různých skupinových hrách nebo při cvičení v relaxační místnosti.
2. Nabídka řízených aktivit je vyrovnaná a zohledňuje věkové složení skupiny dětí. Probíhá ve skupinách, individuálně i frontálně (to zejména hudebně pohybové chvílky nebo tělovýchovné chvílky). Pokud se však nějaké dítě nechce z různých důvodů účastnit, nikdo ho nenutí. Takové děti se však učitelka snaží různými nenásilnými formami pro společnou činnost nalákat.
3. Věkově homogenní skupina dětí a také malý počet dětí ve třídě usnadňuje učitelce její působení. O dětech má větší přehled a také metodicky plánovaná činnost je jednodušší svým zaměřením na jednu věkovou skupinu. Učitelka má více prostoru i času věnovat se dětem individuálně a podle jejich potřeb. I když by tato skupina mohla svádět více k frontálním činnostem, učitelka využívá více vhodné podmínky pro individuální či skupinové aktivity. K spontánním hrám mohou děti využít prostory všech místností.
4. Učitelka děti při hře a jiných aktivitách sledovala a pokud se naskytlá příležitost k rozvoji jejich aktivity nebo k experimentu, byla jim nápomocna. Vysvětlovala a popisovala některé dětem neznámé jevy a souvislosti a nabízela jim k tomu pomůcky i literaturu. Několikrát jsem byla svědkem toho, že dětem nebylo

jasné nějaké slovo či výraz a aby jej pochopily musela učitelka najít jim pochopitelné jevy a souvislosti nebo jim onu věc názorně předvést (například nevěděli co je to „pestrý“, zřejmě si v tomto slově uvědomovaly známé slovo „pes“, ale nebyl jim jasný význam v tomto tvaru).

5. Veškeré činnosti spontánní i řízené byly dětem umožněny v přirozených souvislostech, nenásilně a v návaznosti na předchozí aktivity. Učitelka se automaticky snažila o jejich vyrovnanost a vždy přihlížela k zájmům dětí.
6. Také plánování všech činností vycházelo z potřeb a vzdělávacích možností jednotlivých dětí. Učitelkou nabízené aktivity byly vhodně provázané se spontánními činnostmi dětí.
7. Organizace pobytu venku byla přiměřená zájmům dětí, ale opět časově nedostatečná. Děti trávily venku pouze 40 minut (10.50 – 11.30). Výhodou bylo to, že nemusely nikam daleko přecházet a na ostatní dlouho čekat. Nevýhodou, že musí ukončit svůj pobyt venku dříve než ostatní děti z provozních důvodů, neboť se střídají u jídla s jinou skupinou dětí. Pouze pokud je dětí celkově méně a vejdou se ke stolkům, mohou přijít k obědu s ostatními dětmi až ve 12.00 hodin.

9. Poměr spontánních a řízených aktivit ve sledovaných mateřských školách

Pro sledování poměru spontánních a řízených aktivit byly vytvořeny časové tabulky, ve kterých byly sledované činnosti zaznamenávány. V průběhu dne se v pozorovaných školách střídaly různě organizované činnosti a aktivity, proto byly vydefinovány základní činnosti takto:

SA – spontánní aktivity dětí dle definovaných pojmů „spontánnost, spontaneita“

ŘA – řízené aktivity, sledování a časové zaznamenávání frontálních řízených aktivit

O – ostatní, v těchto časových údajích se odrážejí aktivity spojené s přesuny dětí mezi různými činnostmi, čas na svačinu, na převlékání a také delší čekání dětí mezi jednotlivými aktivitami

Spontánní činnosti - jsou chápány jako taková činnost, která je živelná, bezděčná, konaná pro vnitřní uspokojení dítěte, dítě neuvažuje o výsledku, koná pro činnost samotnou.

Řízenými aktivitami - jsou myšleny aktivity vycházející z popudu pedagoga, z jeho záměru, postrádají znaky hry a jsou vedeny převážně frontální metodou.

Z těchto údajů byly vypočítány průměrné procentuální hodnoty, které byly převedeny také do grafické podoby sledovaných aktivit.

9.1. Časové tabulky spontánních a řízených aktivit

Mateřská škola č. 1

Čas	SA	RA	O (ostatní)
7.30 – 12.00	132“	70“	68“
7.30 – 12.00	112“	90“	68“
7.30 – 12.00	114“	61“	95“
7.30 – 12.00	118“	80“	72“
7.30 – 12.00	124“	76“	70“
Celkem 270“			

Mateřská škola č. 2

Čas	SA	ŘA	O
6.30 – 12.00	140“	110“	80“
6.30 – 12.00	192“	84“	54“
6.30 – 12.00	202“	51“	77“
6.30 – 12.00	188“	82“	60“
6.30 – 12.00	182“	76“	72“
Celkem 330“			

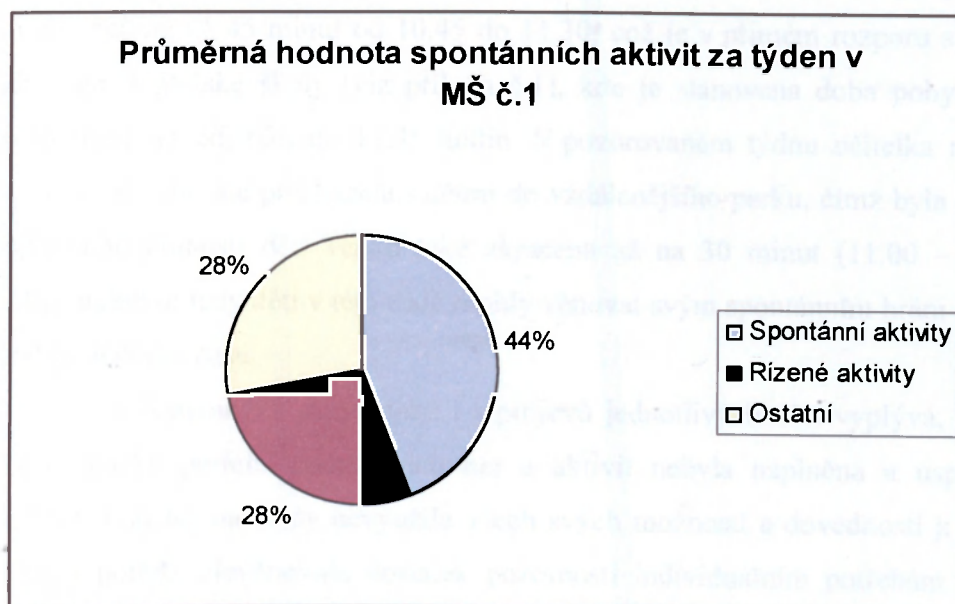
Mateřská škola č. 3

Čas	SA	RA	O
7.00 – 12.00	197“	28“	75“
7.00 – 12.00	121“	85“	94“
7.00 – 12.00	167“	65“	68“
7.00 – 12.00	155“	48“	97“
7.00 – 12.00	163“	71“	66“
Celkem 300“			

Mateřská škola č. 4

Čas	SA	RA	O
8.00 – 12.00	133“	18“	89“
8.00 – 12.00	149“	25“	66“
8.00 – 12.00	135“	48“	57“
8.00 – 12.00	144“	37“	59“
8.00 – 12.00	122“	59“	59“
Celkem 240“			

9.2. Průměrná hodnota spontánních aktivit za týden v MŠ č.1



Čas	SA	ŘA	O	% SA	% RA	% O
7.30 - 12.00	132''	70''	68''	49 %	26 %	25 %
	112''	90''	68''	41 %	33 %	26 %
	114''	61''	95''	42 %	23 %	35 %
	118''	80''	72''	44 %	30 %	26 %
	124''	76''	70''	46 %	28 %	26 %
Průměrná hodnota spontánních aktivit za týden				44 %	28 %	28 %

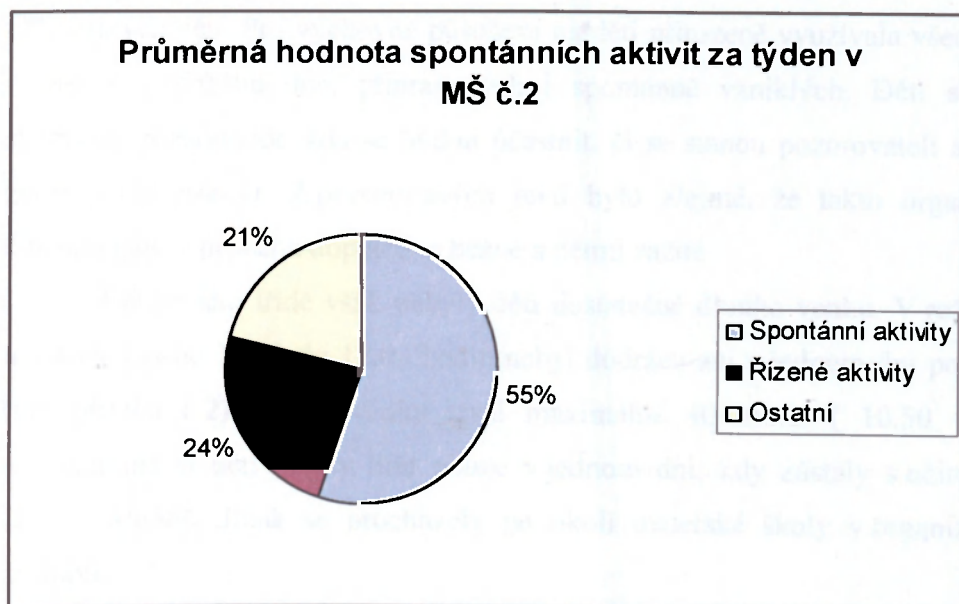
9.2.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů

Průměrná hodnota dopoledních spontánních aktivit v první sledované mateřské škole činila 44 %. Větší část dopoledních činností souhrnně zaujaly řízené aktivity a ostatní činnosti, celkem 56 %. Ani v jednom dni nepřesáhla hodnota spontánních aktivit 50 %. Celková doba dopoledních sledovaných činností činila 270 minut. Děti mohly přicházet do 8.30. Pokud vycházíme ze stanoveného režimu dne viz příloha č.1, kde je uvedeno, že spontánní hra probíhá od 6.30 (ve sledované třídě je provoz od 7.30) do 9.00 hodin, docházíme k závěru, že dítěti, které přijde do mateřské školy v 8.30 zbývá 30 minut času pro spontánní hru a aktivitu. Přesto, že dle již uvedeného režimu může být řízená činnost učitelkou přizpůsobena možnostem a náladám dětí, v pozorovaném týdnu učitelka dodržovala a překračovala časy řízených činností frontálních na úkor skupinových či

individuálních . Jednotlivé činnosti se vzájemně neprolínaly. Doba pobytu venku trvala průměrně 45 minut od 10.45 do 11.30, což je v přímém rozporu s režimem dne této mateřské školy (viz příloha č.1), kde je stanovena doba pobytu venku v rozmezí již od 9.30 do 11.45 hodin. V pozorovaném týdnu učitelka nevyužila školní zahradu, ale přecházela s dětmi do vzdálenějšího parku, čímž byla doba pro spontánní činnosti dětí venku také zkrácena až na 30 minut (11.00 – 11.30) . Minimálně se tedy děti v této třídě mohly věnovat svým spontánním hrám 60 minut z dopoledního času.

Z pozorovaných skutečností i z projevů jednotlivých dětí vyplývá, že jejich fyziologická potřeba spontánních her a aktivit nebyla naplněna a uspokojena. Učitelka sledované třídy nevyužila všech svých možností a dovedností k naplnění těchto potřeb. Nevěnovala dostatek pozornosti individuálním potřebám dětí, ale více děti organizovala a řídila, což je v přímém rozporu s Rámcovým vzdělávacím programem i provozním řádem této mateřské školy.

9.3. Průměrná hodnota spontánních aktivit za týden v MŠ č.2



Čas	SA	RA	O	% SA	% RA	% O
6.30 - 12.00	140''	110''	80''	42 %	33 %	25 %
	192''	84''	54''	58 %	25 %	17 %
	202''	51''	77''	61 %	15 %	24 %
	188''	82''	60''	57 %	25 %	18 %
	182''	76''	72''	55 %	23 %	22 %
Průměrná hodnota spontánních aktivit za týden				55 %	24 %	21 %

9.3.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů

Průměrná hodnota dopoledních spontánních aktivit ve druhé mateřské škole činila 55 %. Řízené aktivity 24 % a ostatní činnosti 21 %. Celková doba pozorovaných dopoledních činností činila 330 minut. Provozní řád uvádí čas pro spontánní hru dětí od 6.30 do 8.45, dále se herní prvky projevují při zaměstnání viz příloha č.2. Také specifikuje podmínky řízených činností takto, „řízené činnosti jsou dány školním vzdělávacím programem, který učitelky zpracovávají do jednotlivých bloků. Pedagog působí na děti mimo výchovnou činnost po celý den.“ Z tohoto je tedy patrné, že záleží na učitelce, jak připraví a zařadí spontánní i řízené aktivity v průběhu dne. Může také více přihlídnout k momentálním zájmům a potřebám dětí.

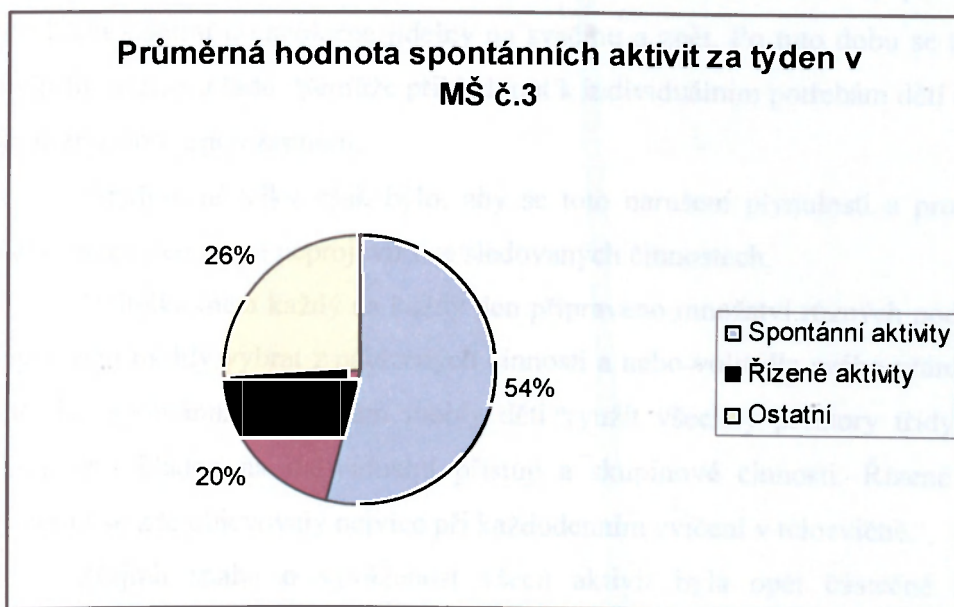
V této konkrétní třídě měla učitelka plánované aktivity propojeny s přirozenou hrou dětí a využívala celého prostoru, podmínek a pomůcek k cílené

a účelně vedené činnosti. Čas pro tyto činnosti byl podmíněn zájmem a možnostmi jednotlivých dětí. Pro výchovné působení na děti přirozeně využívala všech aktivit i situací v průběhu dne, připravených i spontánně vzniklých. Děti se mohly svobodně rozhodnout, zda se budou účastnit, či se stanou pozorovateli a nebo si zvolí jinou činnost. Z pozorovaných jevů bylo zřejmé, že takto organizované činnosti jsou v průběhu dopoledne běžné a dětmi zažité.

Také v této třídě však nebyly děti dostatečně dlouho venku. V režimu dne uvedený čas od 10.00 do 12.00 hodin nebyl dodržen ani v jednom dni pozorování (viz příloha č.2). Pobyt venku trval maximálně 40 minut (10.50 – 11.30) a spontánně si děti mohly hrát pouze v jednom dni, kdy zůstaly s učitelkou na školní zahradě. Jinak se procházely po okolí mateřské školy v organizovaném zástupu.

V závěru lze konstatovat, že snahou učitelky bylo vytvořit prostředí s vyrovnanou nabídkou všech aktivit tak, jak jí to umožňuje režim dne. Dětem připravovala množství podnětů k učení individuálnímu, skupinovému i řízenému frontálnímu tak, jak se uvádí v provozním řádu této mateřské školy.

9.4. Průměrná hodnota spontánních aktivit za týden v MŠ č.3



Čas	SA	ŘA	O	% SA	% ŘA	% O
7.00 - 12.00	197''	28''	75''	66 %	9 %	25 %
	121''	85''	94''	40 %	28 %	32 %
	167''	65''	68''	56 %	22 %	22 %
	155''	48''	97''	52 %	16 %	32 %
	163''	71''	66''	54 %	24 %	22 %
Průměrná hodnota spontánních aktivit za týden				54 %	20 %	26 %

9.4.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů

Průměrná hodnota spontánních aktivit ve třetí pozorované třídě dosáhla 54 %, přičemž řízené aktivity (frontální) dosáhly průměrné hodnoty 20 % a ostatní činnosti 26 % z celkového 300 minutového času pozorování. V režimu dne je uvedeno (viz příloha č.3), že spontánní hra prolíná všemi činnostmi a není tedy časově určena. Řízená činnost je většinou od 9.00 do 10.00 hodin. Tím, že je tato činnost časově určena a omezena se slůvkem „většinou“, můžeme konstatovat, že i zde měla učitelka možnost vycházet z momentálních potřeb a zájmů dětí a čas pro řízené aktivity upravovat dle situace. Časové nevymezení spontánních aktivit nám pak říká, že si zde uvědomují potřebu spontánních aktivit dětí kdykoliv v průběhu všech činností. Opět záleží na učitelce, jak si časově rozvrhne plánované činnosti v průběhu dopoledne. Rozvržení těchto činností je zde však omezeno jinak.

Učitelka musí z provozních a organizačních důvodů dodržovat přesnou dobu přechodu s dětmi do společné jídelny na svačinu a zpět. Po tuto dobu se tedy musí podřídit určitému řádu. Nemůže přihlédnout k individuálním potřebám dětí a nemůže se přizpůsobit jejich zájmům.

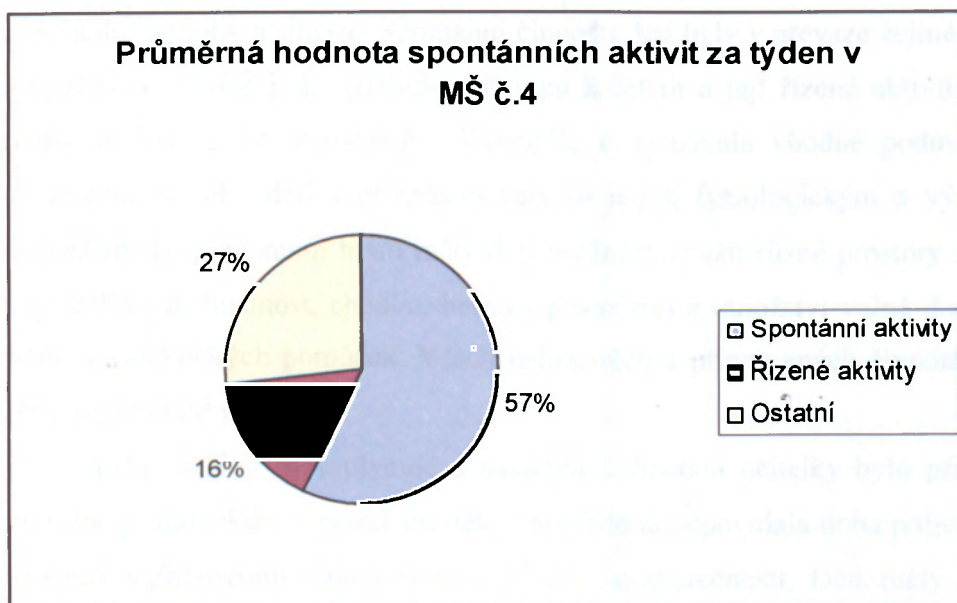
Snahou učitelky však bylo, aby se toto narušení plynulosti a propojenosti v aktivitách negativně neprojevovalo ve sledovaných činnostech.

Učitelka měla každý na každý den připraveno množství různých podnětů tak, aby si děti mohly vybrat z nabízených činností a nebo volit dle svého přání činnosti jiné. Ke spontánním aktivitám mohly děti využít všechny prostory třídy i šatnu. Důraz byl kladen na individuální přístup a skupinové činnosti. Řízené činnosti frontální se zde objevovaly nejvíce při každodenním cvičení v tělocvičně.

Zřejmá snaha o vyváženost všech aktivit byla opět částečně narušena nedostatečným pobytem dětí venku. Provozní řád uvádí dobu pobytu venku v rozmezí od 10.00 až do 11.30. Z důvodu nevyhovující zahrady děti přecházely do okolních parků. Průměrný čas pro spontánní hru venku byl 35 minut (tedy 10.50 – 11.25) v pozorovaném týdnu.

Režim dne a konkrétní sledované činnosti byly v souladu se skutečnostmi uvedenými v provozním řádu mateřské školy.

9.5. Průměrná hodnota spontánních aktivit za týden v MŠ č.4



Čas	SA	RA	O	% SA	% ŘA	% O
8.00 - 12.00	133''	18''	89''	55 %	8 %	37 %
	149''	25''	66''	62 %	10 %	28 %
	135''	48''	57''	56 %	20 %	24 %
	144''	37''	59''	60 %	15 %	25 %
	122''	59''	59''	51 %	25 %	24 %
Průměrná hodnota spontánních aktivit za týden				57 %	16 %	27 %

9.5.1. Vyhodnocení pozorovaných jevů

Průměrná hodnota spontánních činností v mateřské škole č.4 byla nejvyšší ze všech pozorovaných a to 57 %. Oproti tomu dosáhla nejnižších hodnot v řízených (frontálních) činnostech 16 %. Ostatní činnosti byly srovnatelné s ostatními sledovanými školkami a to 27 %. Na tomto procentuálním shrnutí se v této pozorované třídě projevila skutečnost, že šlo o jedinou věkově homogenní třídu s 12 dětmi. Také věk dětí (3 – 4 roky) zde hrál významnou roli při zařazování spontánních a řízených aktivit. V provozním řádu mateřské školy (viz příloha č.4) je uvedeno, že spontánní hra je od 7 do 8.50 /dle potřeb a zájmu dítěte kdykoliv/. Řízená činnost probíhá od 9.15 do 10.00 hodin a částečně také při pobytu venku. Celková doba sledovaných dopoledních činností trvala 240 minut.

Učitelka vycházela z provozního řádu, ale čas pro aktivity upravovala dle momentální potřeby a situace. Spontánní činnosti dětí byly v převaze zejména proto, že využívala nejvíce individuálního přístupu k dětem a její řízené aktivity nebyly vedeny frontálně, ale skupinově. Vytvářela a využívala vhodné podmínky pro individuální potřeby dětí a přizpůsobovala se jejich fyziologickým a vývojovým možnostem. K spontánním hrám měly děti možnost využít různé prostory mateřské školy (relaxační místnost, chodbu, hernu i pracovnu) a množství volně dostupných hraček a didaktických pomůcek. Všechny nabízených a připravených činností se děti mohly účastnit dobrovolně.

Změny aktivit byly plynulé a navazující. Snahou učitelky bylo přizpůsobit režim dne požadavkům a potřebám dětí. Také zde neodpovídala doba pobytu venku stanovená v provozním řádu (10.00 – 12.00) se skutečností. Děti měly možnost spontánní hry venku omezenou na 45 minut (10.45 – 11.30). K spontánním aktivitám však učitelka s dětmi využila kromě školní zahrady také vedlejšího sportovního areálu.

Závěrem lze tedy říci, že i v této mateřské škole byl provozní řád v souladu s pozorovanými skutečnostmi a učitelka využila všech svých dovedností k vyrovnanosti a provázanosti všech dopoledních aktivit.

Závěr

Cílem diplomové práce byla srovnávací studie se strukturovaným pozorováním spontánních a řízených aktivit, základních podmínek, používaných metod a dovedností učitelek ve čtyřech náhodně vybraných mateřských školách v Praze 6.

V těchto mateřských školách byly sledovány veškeré dopolední činnosti od zahájení provozu do dvanácti hodin vždy celý týden v každé vybrané třídě. Celkem byla pozorování vedena po čtyři týdny. To, v jaké třídě a u které učitelky se bude vykonáváno, rozhodly ředitelky mateřských škol po dohodě s jednotlivými učitelkami, které vyslovily svůj souhlas. Tento výběr mnou nemohl být ovlivněn.

Tři pozorování byla vykonána v běžných třídách s počtem dětí od 22 do 24. Skupiny dětí v těchto třídách byly věkově heterogenní. Jedno pozorování se konalo ve třídě s věkově homogenní skupinou 12 dětí ve věku od tří do čtyř let. Učitelky byly pedagogicky kvalifikované, tři měly středoškolské vzdělání a jedna vystudovala vysokou školu. Jejich praktické zkušenosti se pohybovaly v rozmezí od 8 do 20 let.

Potřebné provozní řády, které byly pro pozorování důležité, byly poskytnuty jednotlivými ředitelkami a jsou uvedeny v přílohách této práce, stejně jako fotografie z jednotlivých interiérů a exteriérů mateřských škol.

Do sledovaných činností nebylo pozorovatelem zasahováno. Náročné bylo pozorovat učitelky, když přecházely z jednoho odděleného prostoru třídy do druhého a nenarušovat sledováním přirozeně vzniklé situace, ve kterých užívaly svých dovedností, a současně zaznamenávat četnost užití sledovaných dovedností.

V počátku, při stanovení jednotlivých kritérií pozorování byly stanoveny určité předpoklady, které bylo nutno v průběhu práce přehodnotit a pozměnit. Například při pozorování řízených aktivit bylo nutno toto sledování omezit pouze na řízené aktivity frontální, a nikoliv na všechny učitelkou řízené a vedené činnosti. Pro sledování všech těchto činností by bylo nutno vycházet z jiných kritérií a předpokladů.

Rámcový vzdělávací program umožnil mateřským školám vytvořit, nebo zachovat různé programy a koncepce, ve kterých se mohou profilovat, využívat různé formy a metody vzdělávání dětí podle daných konkrétních podmínek a potřeb dítěte.

Záleží tedy především na každé z nich, jak kvalitní program pro děti i rodiče vytvoří, jakou cestou předají dětem základy klíčových kompetencí, díky kterým se budou moci uplatnit ve společnosti. Určitá volnost při tvorbě těchto programů by však měla být vyvážena kvalitou poskytovaného vzdělávání a měla by splňovat základní podmínky, které na toto vzdělávání mohou mít příznivý vliv a které jsou uvedeny v Rámcovém programu.

Diplomová práce sledovala jak dovednosti učitelek a způsob jejich práce, tak některé podmínky, které mohou mít zásadní vliv na vzdělávání dětí v mateřské škole. Strukturovaným pozorováním byly vyhledávány souvislosti mezi dovednostmi učitelky, četností jejich užití při každodenních aktivitách s dětmi a mezi poměrem spontánních a řízených činností. Dále bylo sledováno, jak jsou spontánní a řízené aktivity vzájemně vyvážené a provázané a zda se tato provázanost a vyváženost odráží v organizaci dne, v použitých metodách a v daných podmínkách jednotlivých mateřských škol.

V současném osobnostním pojetí dítěte záleží především na profesionalitě učitelky, na tom, jak ona, jako osobnost působí na dítě. Jak je schopna se rozvíjet a překonávat zažitá zvyklosti a rutinu. Jak se umí vymanit ze zažitých metod práce, ve kterých převažovala frontální výuka nad skupinovou a individuální a ve kterých byla řízená činnost rozdělena do samostatných výchovných složek.

Záleželo tedy na pochopení základních principů vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, principů, ve kterých je základem akceptace dítěte, jeho vývojových specifíků a jeho individuálních potřeb a možností.

Z pozorování vyplynulo, že tam, kde učitelka těchto dovedností užívala nejméně, docházelo k nevyrovnanému poměru spontánních a řízených aktivit v neprospěch spontánnosti. Nepochopením základních principů osobnostní předškolní výchovy vedlo k tomu, že byly přehlíženy některé základní dětské potřeby a metody práce neodpovídaly současným požadavkům stanoveným Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Děti byly nepřiměřeně dlouho zatěžovány čekáním na další program bez možnosti náhradních činností, důraz na organizovanost a direktivní přístup vyvolával u dětí nejistotu a stísněnost, což se projevovalo negativně jak v jejich spontánnosti, tak při vzájemné komunikaci mezi nimi a učitelkou. Učitelka si neuvědomovala, že

svým chováním a jednáním děti ovlivňuje i v činnostech neřízených a neplánovaných.

Opomíjela potřebu dětí projevovat se a získávat osobní samostatnost. Zapomněla, že nejde o množství znalostí, které děti naučí, a o počet témat, které stihne s dětmi probrat, ale především o prožitek a emoční zaujetí dítěte.

Pozitivní vliv na její přístup k dětem neměly ani ostatní sledované podmínky jako například nově zrekonstruované a rozšířené prostory třídy a tělocvičny, nové vybavení nábytkem a učebními pomůckami, možnosti jí dané provozním řádem.

V mateřských školách č.2-4, kde učitelky užívaly sledovaných dovedností více (až dvojnásobně), věnovaly se také více potřebám a individuálním zájmům dítěte. Pracovaly podle principu vzdělávací nabídky, která se prolínala všemi aktivitami a která vycházela z možností a podmínek konkrétních mateřských škol. Více se věnovaly prožitku dětí než množství znalostí, které dětem předají. Ve výsledku pak právě tento přístup podněcoval děti k učení, poznávání a experimentaci více. Z pozorování také vyplynula skutečnost, že pokud učitelka dobře ovládá své profesionální schopnosti a dovednosti, nesouvisí četnost užitých dovedností s počtem dětí ve třídě, ani s jejich věkovým složením. Záleží především na její autenticitě a osobnosti.

Ve všech sledovaných třídách připravovaly učitelky vzdělávací nabídku v podobě integrovaných bloků, které se vztahovaly k určitému tématu. Obsah těchto bloků odpovídal třídním plánům i vzdělávacímu obsahu stanovenému ve vzdělávací nabídce Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Rozdílný přístup učitelek se projevoval zejména ve formách a používaných metodách, což mělo zpětný vliv na sledované aktivity a využívané dovednosti. Tento rozdílný přístup se odrážel v tom, jak děti nabízené aktivity přijímaly, nebo nepřijímaly, v tom, jak je prožívaly a zda jim byla nabídnuta určitá samostatnost a svoboda. Tam, kde učitelka přistupovala k dětem empaticky a brala je jako partnery, dávala jim současně najevo, že je vnímá a rozumí jim (č.2-4). Kde učitelka založila svoji profesi na autoritě (č.1), přestala být součástí přirozené komunikace, partnerkou ve hře a ve společném prožívání. Přestala být průvodcem dítěte „facilitátorem“ na cestě za poznáváním a stala se „vyučujícím“.

K stanoveným hypotézám:

Hypotéza č.1

„Uplatňování spontánních a řízených aktivit je v průběhu dne v mateřských školách vzájemně provázané a vyvážené.“

Na provázanost a vyváženost spontánních a řízených aktivit ve sledovaných mateřských školách měl zásadní vliv přístup jednotlivých učitelek, jejich profesionalita, znalosti a dovednosti.

Pokud učitelka nevyužila možností daných provozním řádem jednotlivých mateřských škol, a nevycházela při organizování činností ze zájmů a potřeb dětí, vyrovnanost sledovaných uplatňovaných aktivit byla porušena. K takovému porušení rovnováhy došlo v jedné ze čtyř mateřských škol. Ve sledované třídě se často narušovala vzájemná provázanost jednotlivých aktivit. Děti si nemohly spontánně hrát podle svých potřeb. Řízené aktivity frontální převažovaly nad aktivitami skupinovými a individuálními (viz pozorování podmínek).

V ostatních mateřských školách se učitelky snažily o neustálé vyrovnávání řízených i spontánních aktivit a využívaly k tomu možností daných provozními řády, své dovednosti, profesionální schopnosti i dané specifické podmínky. Vycházely z potřeb a zájmů dětí a svoji profesionalitu prokázaly připraveností a vzájemnou provázaností nabízených činností.

Tato hypotéza nebyla zcela potvrzena.

Hypotéza č.2

„Vyváženost a propojenost spontánních a řízených aktivit se odráží v organizaci dne v mateřských školách, v používaných metodách.“

Ve všech sledovaných mateřských školách je v provozních řádech uveden čas pro spontánní a řízené činnosti dětí.

Přesně jsou vymezeny takto:

- | | |
|--------------------|--|
| Mateřská škola č.1 | SA - časově vymezeny |
| | RA - časově vymezeny s přihlédnutím k možnostem a náladám dětí (viz příloha č.1) |
| Mateřská škola č.2 | SA - přesné časové vymezení i s možností individuálního přístupu učitelek |
| | RA - časově nevymezeny, pedagog působí na dítě po celý den(viz příloha č.2) |
| Mateřská škola č.3 | SA - prolíná všemi činnostmi dne |
| | RA - časově vymezeny , s poznámkou „většinou“ (viz příloha č.3) |
| Mateřská škola č.4 | SA - časově vymezeny , podle potřeb a zájmu dětí kdykoliv |
| | RA - časově vymezeny a specifikovány (viz příloha č.4) |

Z uvedených skutečností z provozních řádů jednotlivých mateřských škol tedy vyplývá, že vyváženost a propojenost spontánních a řízených aktivit se odráží v organizaci dne. Učitelky mohou veškeré aktivity provádět tak, aby to odpovídalo potřebám a možnostem dětí. Tuto skutečnost také potvrzují strukturovaná pozorování jednotlivých podmínek ve třídách (viz pozorování podmínek).

Z těchto pozorování také vyplývá, že vyváženost a propojenost spontánních a řízených aktivit se odráží v používaných metodách jednotlivých učitelek.

Tato hypotéza byla potvrzena.

Hypotéza č.3

„Vyváženost a propojenost spontánních a řízených aktivit se mění podle způsobu práce pedagoga.“

Souvislost mezi způsobem práce učitelek a vyvážeností spontánních a řízených aktivit, se prokázala. To, jak učitelky užívaly svých dovedností (viz tabulky dovedností) a způsobů práce (viz pozorování podmínek) mělo zásadní vliv na všechny aktivity dětí v průběhu pozorovaných týdnů.

Tato hypotéza byla potvrzena.

Závěrečné shrnutí praktické části

Tímto strukturovaným pozorováním dopoledních aktivit jednotlivých tříd a učitelek v náhodně vybraných mateřských školách bylo vysledováno, že používání frontálních metod učení někde stále převažuje i přesto, že bylo předpokládáno, že se budou vyskytovat v mnohem menší míře. Poměr spontánních a řízených aktivit byl přímo závislý na přístupech a použitých metodách jednotlivých učitelek.

Dále se ukázalo, že role učitelky „facilitátorky je obtížná a vyžaduje dobrou znalost specifík předškolního dítěte, ale také využívání základních principů jako jsou akceptace, empatie a autenticita, které potvrzují rovnocenný vztah učitelky a dítěte.

4. Literatura

- Bečvářová, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha : Portál, 2003
ISBN 80-7178-537-7
- Bertrand, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998 . ISBN 80-7178-216-5
- Burianová, J., Jakoubková, V., Nádvorníková, H. a kol. *Metodické listy pro předškolní Vzdělávání*. Praha : Dr. Josef Raabe, 2002. ISBN 80-86307-03-4
- Bruceová, T. *Předškolní výchova*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5
- Caiatiová, M., Delačová, S., Millerová, A. *Volná hra*. Praha : Portál, 1995
ISBN 80-7178-011-1
- Dostál, A. M., Opravilová, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha : SPN, 1985.
s.138.
- Geist, B. *Psychologický slovník*. Praha : Vodnář 2000. ISBN 80-86226-07-7
- Hartl, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000 .
ISBN 80-7178-303-X
- Havlinová, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*. Praha : Portál, 1995.
ISBN 80-7178-048-0
- Havlinová, M. a kol. *Kurikulum podpory zdraví*. Praha : Portál, 2000.
ISBN 80-7178-383-8
- Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- Holt, J. *Jak se děti učí*. Praha : Strom, 1995. ISBN 80-901662-7-X
- Jůva, V. (Eds). *Základy pedagogiky*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8
- Kyriacou, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996 .
ISBN 80-7178-022-7
- Kolláriková, Z., Půpala, B.(Eds). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál,
2001 .ISBN 80-7178-585-7
- Koťátková, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada 2005.
ISBN 80-247-0852-3
- Koťátková, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada 2008.
ISBN 978-80-247-1568-1

- Koťátková, S. Dítě se během hry zbavuje napětí. *Informatorium 3-8*, 2008 , č.1, s.8-10. ISSN 1210-7506
- Matějček, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-058-8
- Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha : VÚP, 2005
- Mertin, V., Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X
- Michnová, K., Szobiová, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha : Portál , 2007. ISBN 978-80-7367-323-9
- Opravilová, E. *Dítě si hraje a poznává svět*. Praha : SPN,1998.s.41
- Opravilová, E., Gebhartová, V. *Jaro*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-210-6
- Opravilová, E., Gebhartová, V. *Léto*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-245-9
- Opravilová, E., Gebhartová, V. *Podzim*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-267-X
- Opravilová, E., Gebhartová, V. *Zima*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-268-8
- Opravilová, E., Kropáčková, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha : UK Pedagogická fakulta, 2005
- Opravilová, E. Osobnostně orientovaná předškolní výchova – čas. *Předškolná výchova*, roč.LIII č.1, 1998/99, s.1, s.3.
- Opravilová, E. Každodennost tvořivosti, spontaneity a samostatnosti, čas. *Předškolná výchova*, roč.LIII, č.5, 1998/99, s.3.
- Piaget, J., Inhelderová, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-608-X
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3
- Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
- Prokešová, L. Tvořivé klima je v rukou ředitelky. *Informatorium 3-8*, 1999, č.10 s.6-7. ISSN 1210-7506
- Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. Praha : VÚP, 2006
- Příhoda, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha : SPN, 1977.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004

ISBN 80-87000-00-5

Rýdl, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori.* Praha, Nakladatelství

Public History, 1999

Skalková, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém.*

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1993.s.103. ISBN 80-7044-063-5

Šulová, L., Zaouche-Gaudron, CH. *Předškolní dítě a jeho svět.* Praha : Karolinum,

2003. ISBN 890-246-0752-2

Vágnerová, M. *Základy psychologie.* Praha : Karolinum, 2005.

ISBN 80-246-0841-3

Příloha č.1

Typ MŠ : s celodenní péčí
Stanovená kapacita : 103 dětí
Provozní doba : 6,30 - 17,00 hodin

Možnost volby dalšího rozvíjení dětí :

keramické kroužky	2x
Barvička	2x
hra na flétnu	2x
hudebně pohybový s prvky jógy	1x
seznamování s angličtinou	2x
dovednosti pro předškoláky	2x (2.pololetí)
Sluníčko	2x
Country tanečky	1x

II. REŽIMOVÉ POŽADAVKY:

Nástup dětí : 6,30-8,30 (po domluvě později)

Spontánní hra : 6,30 - 9 , 15,15-17

Řízená činnost v rozmezí 9,15-10 dle možností a nálady dětí

Sledování televize -minimálně -občas „Kostičky“ pořad pro děti okolo 15 minut

Pohybové aktivity:

Jsou v MŠ velmi časté-i v ranních hodinách, při spont. činnostech, denně dopoledne rozcvičení , minimálně 1x týdně TV, neopomíjíme cvičení na správné držení těla, na správné dýchání, denně (dle počasí a stavu ovzduší)chodíme na vycházky do okolí(Šárka) , často tematické procházky zaměřené na poznávání okolí a ekologii spojeno s pohybovými aktivitami.

Podmínky vybavení :

Prostorné herny se základním tělovýchovným vybavením, prostorné třídy a tematické koutky pro hry , kreslení i stravování a prostorná zahrada s dřevěnými sestavami pro hry a sportování.

Příloha č.2

Typ zařízení

Celodenní provoz, do školy se přijímají děti zpravidla ve věku od 3 do 6 let.

Stanovená kapacita

90 dětí dle „Zařazení do sítě“

Provozní doba

6,30 – 17,00 h. Rodiče jsou povinni při příchodu své dítě předat učitelce, která má službu. Do té doby ručí za své dítě rodiče.

Škola je otevřena: 6,30 – 8,30

12,30 – 13,00

15,00 – 17,00

Mimo tuto dobu po dohodě s učitelkou.

Úplata v MŠ

platba dle § 123 ods. 5 zákona 561/2004 Sb. a jeho pozdějším znění a prováděcích vyhlášek. Výši úplaty stanovuje ředitelka na základě průměrných měsíčních neinvestičních výdajů na dítě v uplynulém kalendářním roce. Platí se :

- na účet školy : 4033 – 061/0100 platebním příkazem
- nebo hotově školnici, uklízečce – první 2 týdny v měsíci, vždy v úterý a čtvrtek

Přijímání dětí

Rodiče vyplní evidenční list a přihlášku do MŠ – nechají potvrdit dětským lékařem, zaměstnavatelem, či předloží kopii živnostenského listu spolu s čestným prohlášením.

Zkušební doba

Děti jsou přijímány na zkušební dobu 3 měsíců. V průběhu zkušební doby ředitelka rozhodne o způsobilosti dítěte k trvalé docházce, vychází se zejména ze stanoviska dětského lékaře, popř. pedagogicko psychologické poradny a přizpůsobivosti dítěte.

Při nástupu do MŠ rodiče vyplní dohodu o vyzvedávání dětí, přihlášku pro školní stravování, podrobnější informace se rodiče dozví od své učitelky ve třídě.

Využití zařízení pro jiné aktivity

společné setkávání maminek, setkávání s rodiči, akce pro děti a rodiče, možnost využití pronájmu třídy na kroužky

Společné činnosti pro děti a rodiče

Oslavy Vánoc, Velikonoc, Dne dětí,

Besídky – Vánoce, Mikuláš, Den matek, táborák, rozloučení s předškoláky

Další akce v průběhu roku

Oblečení dětí

Do třídy – pohodlné domácí oblečení

Orientační režim dne :

7.00 - 8.15	scházení dětí, hry
8.15 - 8.30	rozcvička
8.30 - 9.00	přesnídávka (prostírání k obědu)
9.00 - 10.00	hry, tvořivé činnosti, chvilka soustředění
10.00 - 11.30	pobyt venku (podle počasí a stavu ovzduší)
11.30 - 11.45	hygiena
11.45 - 12.15	oběd
12.15 - 14.30	příprava a klid na lůžku
14.30 - 14.45	Tv-chvilka
14.45 - 15.00	svačina
15.00 - 17.00	volné hry a činnosti v herně, třídě, nebo na školní zahradě

Při návštěvě lékaře, či jiném problému je možné domluvit s učitelkou pozdější příchod dítěte do školky.

Spontánní hra : prolíná všemi činnostmi dne

Činnosti řízené pedagogem : většinou 9.00 - 10.00 hodin

Sledování TV : vyjimečně dle týdenního tématu (Kostičky), nebo např.vánoční programy, s uvažováním o vhodnosti

Pohybové akt.:
-v době před přesnídávkou – rozcvička
-při Tv – v tělocvičně, příp.na zahradě
-při pobytu venku – na zahradě, nebo v parku
-po odpočinku a v odpoledních hodinách – herna, zahrada

Pobyt venku :
-zahrada je využívána od dubna do září – dle počasí (zatravněná plocha, pískoviště průlezky...)
-procházky do okolí MŠ (Chotkovy sady, letenská pláň, Petřín, Královská zahrada atd.)
-délka pobytu – dle počasí a stavu ovzduší (10.00-11.30)

Jiné aktivity : kroužky pro předškolní děti – dle nabídky a zájmu rodičů

Provozní řád

Kapacita MŠ: 54 dětí / tři třídy

Provozní doba: 7.00 – 17.00 hodin

Využití MŠ pro jiné aktivity: Flétna - 10.00 – 10.45

II.

Režim:

Nástup dětí: 7.00 – 8.30 a v 10.00 hod.

/po předchozím upozornění kdykoliv/

Spontánní hra: od 7.00 do 8.50 / dle potřeb a zájmu dítěte kdykoliv/

při pobytu venku

po obědě do odchodu domů/ dopolední docházka/

po spaní 15.00 – 17.00

Činnost řízená: od 9.15 – 10.00

částečně při pobytu venku

13.00 – 13.30 starší děti předškolní výchova 2x týdně

15.00 – 17.00 – individuálně dle zájmu dětí

Sledování televize v MŠ: minimální – pouze jako doplněk řízené činnosti, nebo dle zájmu dětí při nepříznivém počasí (2x až 3x v měsíci). V jednom sledu max. 20 min.

Pohybové aktivity: vzhledem k daným podmínkám se snažíme o maximální podporu – Tělovýchovné chvílky i s tanečky/každý den/

Pohybové hry, cvičení, relaxace /1-3x týdně/

Pohyb dětí v přírodě, na zahradě každý den

Pronájem tělocvičny Sokola 2x týdně

Sportovní areál – dle programu tříd

Pobyt venku:

Maximálně využíváme nově upravenou a vybavenou školní zahradu.

O zeleň se stará zahradník /smluvní/, a zaměstnanci MŠ dle dohody.

Výměna písku – 1x ročně.

Délka pobytu je dopoledne 10.00 – 12.00 hodin

odpoledne 15.00 – 17.00 hodin

a řídíme se doporučením Hydrometeorologického úřadu.