

29 -03- 2006

711

pril.

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

POTŘEBY DĚTÍ V MATEŘSKÉ
ŠKOLE A JEJICH EVALUACE

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor : Barbora Hancová

Vedoucí práce : PaedDr. Jana Havlová

Praha 2005

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. Jany Havlové. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

Praha, 20. března 2006

Chtěla bych touto cestou velmi poděkovat PaedDr. Janě Havlové, která mi při této práci velmi pomohla, v mnohém mě inspirovala. Rovněž chci poděkovat všem učitelkám, které byly ochotny vyplnit dotazníky a umožnily mi praxi ve své školce.

OBSAH:

Čestné prohlášení

Poděkování

Obsah

Teoretická část

Úvod

- | | |
|--|----|
| 1. <i>Co jsou potřeby</i> | 7 |
| 1.1. <i>Rámcový program a potřeby dětí</i> | 8 |
| 2. <i>Možnosti poznávání potřeb jednotlivých dětí v mateřské škole</i> | 9 |
| 2.1. <i>Modely potřeb</i> | 10 |
| 2.2. <i>Hra a potřeby předškolního dítěte</i> | 14 |
| 2.3. <i>Učitelka mateřské školy a potřeby dětí</i> | 17 |
| 3. <i>Evaluace</i> | 19 |
| 3.1. <i>Evaluace respektování přirozených lidských potřeb v mateřské škole</i> | 22 |
| 4. <i>Charakteristika waldorfské mateřské školy</i> | 29 |
| 4.1. <i>Waldorfská pedagogika a pohybové činnosti dětí</i> | 30 |
| 4.2. <i>Pomůcky a hračky waldorfské mateřské školy</i> | 31 |

Praktická část

- | | |
|---|----|
| 5. <i>Uvedení do problému</i> | 32 |
| 6. <i>Cíl a hypotézy</i> | 32 |
| 7. <i>Metodika práce</i> | 33 |
| 7.1. <i>Popis realizovaného šetření</i> | 33 |
| 7.2. <i>Použití jednotlivých metod</i> | 33 |
| 7.2.1. <i>Metoda pozorování</i> | 33 |
| 7.2.2. <i>Metoda dotazníků pro učitelky mateřských škol</i> | 34 |
| 7.2.3. <i>Rozhovor s učitelkami mateřské školy</i> | 34 |
| 7.2.4. <i>Sestavení kritérií evaluace (pro sledování uspokojování potřeby spontánního pohybu)</i> | 34 |
| 7.3. <i>Stručná charakteristika škol, ve kterých probíhalo šetření</i> | 34 |

8. Nálezky a interpretace	38
8.1. Výsledky dotazníkové metody	38
8.2. Vyhodnocení indikátorů pro posuzování uspokojování potřeby pohybu	41
9. Závěrečná hodnocení	44
9.1. Vyhodnocení hypotéz a cíle	44
9.2. Zhodnocení práce	49
Seznam literatury	51

Přílohy : dotazník č.1, dotazník č.2, dotazník č.3

Teoretická část

Úvod

Téma, které bylo zvoleno pro bakalářskou práci, bylo vybráno na základě několika absolvovaných odborných pedagogických praxí autorky při studiu na vysoké škole. Během posledního ročníku studia se autorka rozhodla sledovat, zda je dětem, navštěvujícím mateřskou školu, v dostatečné míře dána možnost uspokojovat základních potřeby, s důrazem na potřebu spontánní pohybové aktivity. V této práci se autorka snaží zjistit, jaké mají učitelky teoretické znalosti, do jaké míry naplňují potřebu pohybu, zda mají děti volný prostor ke spontánnímu pohybu, ke hře a jak učitelky tuto potřebu evaluují.

1. Co jsou potřeby

Pokud se podíváme do starších vzdělávacích programů o výchově nejen předškolního dítěte zjistíme, že termín „potřeba“ se vyskytuje jen velmi málo, popřípadě jen jako konkrétní vyjádření, např. potřeba jíst, spát, pít apod. Teprve humanizace pedagogiky v 2. pol 20. století pojmu potřeba věnuje větší pozornost (např. A. Maslow, který chápe pojem potřeba jako podmínku udržování fyzického a duševního zdraví). Podobně podle M. Fergmanové „Má vzdělávání vycházet z potřeb žáka“ (Bertrand, 1998).

V české pedagogice a psychologii se tento pojem objevuje zvláště po roce 1989 a souvisí s demokratizací školství, s humanizací, se změnou vzdělávacích cílů a cest, jak těchto cílů dosáhnout. V předškolní pedagogice se tak objevuje osobnostně orientovaný model předškolní výchovy.

Dítě se speciálními potřebami má tytéž potřeby jako ostatní děti a lidé, avšak je pro ně specifický způsob jejich prožívání a uspokojování. Každé dítě se speciální potřebou má právo na to, aby se mu dostalo podmínek a pozornosti, s jejichž pomocí může dosáhnout co nejlepšího naplnění lidských potřeb.

„Potřeba je nárokem jednotlivce vůči prostředí. Potřebou je člověk motivován. Potřeby nám pomáhají udržet základní životní funkce a žít plnohodnotný život. Neuspokojování potřeb (nebo některé potřeby) vede k omezení nebo narušení výměny hodnot – jakýchkoli – což má za následek negativní citový prožitek, kterému se říká frustrace“ (Havlínová a kol., 2000).

1.1. Rámcový program a potřeby dětí

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se stává pro učitelky MŠ normou. Slouží k vypracování třídního vzdělávacího programu, popřípadě (pro ředitelku) k vypracování školního vzdělávacího programu. V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) se předškolní období popisuje jako naprosto specifické a neopakovatelné.

„Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané“ (Smolíková, 2004).

Konečnou podobu RVP PV vytvořil kolektiv autorů : PhDr. Kateřina Smolíková, Doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc, PhDr. Miluše Havlíková, CSc, PaedDr. Alice Bláhová, Mgr. Věra Krejčová, Ph.D. a další v roce 2004. RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.

V RVP PV se dozvídáme, že pokud má pedagog odborně, správně a efektivně pracovat, musí děti bezpodmínečně dobře znát a rozumět každému z nich. Musí poznat jeho specifické potřeby, musí sledovat jak postupuje jeho vývoj, sledovat jeho pokroky v učení a podle toho se zachovat – tj. zlepšovat výchovnou práci, nabízet nové aktivity. Učitelka by měla včas rozpoznat, zda nedochází v jeho vývoji k určitým odchylkám, problémům a rychle dítěti pomoci, popřípadě poradit se s rodiči.

2. Možnosti poznávání potřeb jednotlivých dětí v mateřské škole

Pokud máme uspokojovat potřeby každého dítěte, potřebujeme vědět, v jaké formě se u každého jednotlivého dítěte projevují. Každé dítě je jedinečná, neopakovatelná bytost. Projevy potřeb jsou tedy různé. V konkrétní podobě jsou mezi dětmi značné rozdíly. Z toho plyne, že potřeby nemohou být uspokojovány hromadně, stejným způsobem pro každé dítě.

Nejúčinnější metodou, jak reagovat na potřeby dítěte, je pozorování. V mateřské škole má pedagog možnost sledovat dítě v přirozeném prostředí a při jeho nejdůležitější činnosti, při hře. Ta nám napoví, co dítě zajímá, jak se vyvíjí, co nám hrou říká o svých potřebách. Pozorování má být přirozené, dítě si nemá uvědomovat, že je pozorováno, aby se chovalo spontánně. Pozorování dítěte je užitečné provádět plánovitě, strukturovaně. Sice rozčlenit na určité oblasti, ale nechápat tyto oblasti izolovaně, nýbrž v souvislostech.

Zaměřit se můžeme na :

- rozvoj motoriky
- návyky a dovednosti v sebeobsluze
- sociální chování a emocionální projevy
- poznávací schopnosti
- řečový rozvoj a způsob vyjadřování

Dále se předmětem pozorování mohou stát jedinečné projevy dítěte, typické projevy jeho potencionální osobnosti.

Předmětem pozorování a následného rozboru mohou být i podmínky, ve kterých dítě žije, konkrétní projevy dítěte.

Pozorování dítěte pedagogem má smysl, umí-li pedagog se získanými údaji pracovat, dávat je do souvislostí a propojovat s vlastními teoretickými poznatky.

Důležitým pomocníkem při poznávání dítěte, vyhodnocování jeho potřeb je tzv. portfolio, kde pedagog ve spolupráci s dítětem cíleně shromažďuje ukázky práce dítěte, následně je hodnotí, případně k hodnocení přizve odborníka.

Obsah portfolia by v určitých časových intervalech měl být probrán s dítětem. Přispějeme tak k naplnění potřeby získávat sebedůvěru, potřeby uznání.

Získané poznatky jsou pro pedagoga východiskem k rozpoznání individuality dítěte. Současně však musí podrobit rozboru i svou pedagogickou činnost (sebeuposuzování pedagoga), snažit se o sebereflexi, o nalézání odpovídajícího vztahu mezi potřebami dítěte a svým pochopením těchto potřeb, svým vzděláním. Takový způsob práce je nový, plyne také z role pedagoga - průvodce dítěte, z rovnoprávného vztahu pedagog-dítě.

Je obtížné přiznat si, kdy vývoj dítěte je méně úspěšný vinou např. méně podnětného rodinného prostředí a kdy je příčinou neodpovídající pedagogický postup.

Účinným pomocníkem mohou být také ankety a dotazníky pro rodiče. Tím, že se v mateřských školách stále častěji používá metoda komunitního kruhu, se dítě cítí bezpečně, je tak naplněna potřeba bezpečí. Dítě o sobě, o svých případných problémech, nenaplněných potřebách mnohé napoví právě v komunitním kruhu.

Někdy využívají mateřské školy i videonahrávky průběhu dne v mateřské škole. Jsou dobrým pomocníkem, ale můžeme je používat jen se souhlasem rodičů.

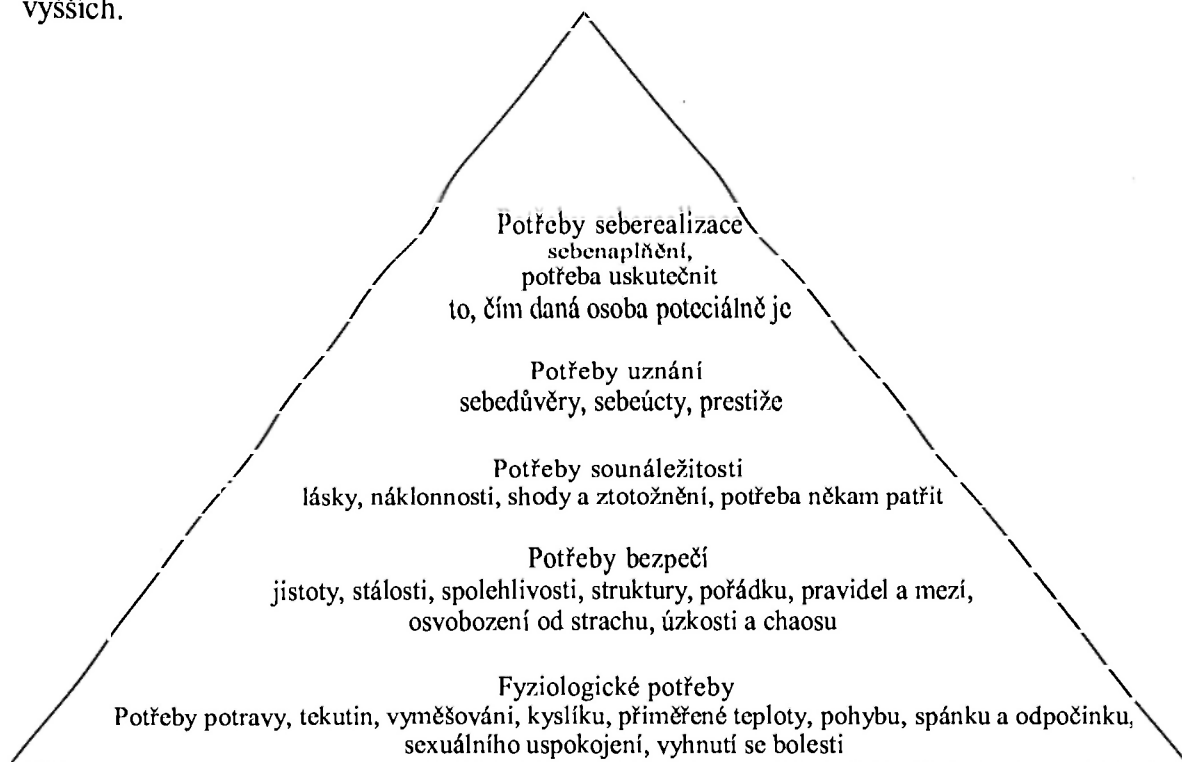
2.1. Modely potřeb

Každý člověk je individualita, proto je jasné, že potřeby každého z nás jsou rovněž jedinečné. Shrnutím potřeb, které máme jako lidé společné se zabývala již řada autorů. Nejcitovanější z nich jsou : Maslowova pyramida přirozených lidských potřeb; model psychických potřeb autorů J. Langmeiera a Z. Matějčka; dále uvádím model potřeb používaný v systému globální výchovy, tzv. čtverec/kolečko potřeb pro každého a

model potřeb E. Skiery. Jestliže chceme potřeby dostatečným způsobem uspokojovat, aby nedocházelo k frustraci, musíme tyto potřeby dobře znát.

- Maslowova hierarchie všeobecných lidských potřeb

Tento model potřeb se hodí pro každého člověka v každém věku, dá se tedy říct, že je proto univerzální. To je skutečně velká výhoda, protože stejným měřítkem můžeme posuzovat potřeby nás dospělých i našich dětí. Maslow uvádí potřeby hierarchicky (na obrázku směrem nahoru). Od potřeb nižších až po ty nejvyšší, které jsou znázorněny na samém vrcholu pyramidy. Potřeby, které jsou znázorněny ve vyšších patrech závisí na uspokojování potřeb v patrech nižších. Pokud tedy nedochází k uspokojování potřeb nižších, nemůžeme se dostat k potřebám vyšším, tím pádem nám něco v životě chybí, život se stává chudším, a do jisté míry pro někoho frustrujícím. Pro předškolní výchovu je maximálně důležité trvalé a pevné uspokojování potřeb v nižších patrech a vyhýbání se frustraci, protože pedagogické snažení směřuje k onomu naplňování potřeb v patrech vyšších.



- model globální výchovy

Autoři této teorie se shodují v jedinečnosti každého z nás a dávají jí velký důraz. Říkají, že lidé mají sice stejné základní potřeby, ale už se liší ve formě, intenzitě a způsobech jejich prožívání a naplňování. Měli bychom si uvědomit, které základní lidské potřeby má každý z nás, respektovat a vnímat to, co komu vyhovuje a dělá dobře. Potřeby u těchto autorů nejsou nijak hierarchicky uspořádány.

LÁSKA	SVOBODA
Náležet někomu	Mít volbu
MOC	ZÁBAVA
Být důležitý	Prožívat radost

- model J.Langmaiera a Z. Matějčka

Při sestavování tohoto modelu lidských potřeb vycházeli oba autoři z dlouholetého studia psychické deprivace dětí a vyvodili tak určité závěry jejího vzniku. Seřadili potřeby do pěti skupin. Začínají potřebou nejobecnější, která platí pro celou živočišnou říši a končí potřebou, která je podle nich specificky lidská (Havlíková a kol.,2000).

1. potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů
2. potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech
3. potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů
4. potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty
5. potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy

- model potřeb Ehrenharda Skiery
(Havlínová, 1995)

Skierova řada základních potřeb dítěte a škola

1. potřeba - *citová podpora, bezpečí, jistota*, důvěra v sebe, ve svět, v ostatní lidi, sebevědomí
2. potřeba - *ocenění, zvyšování pocitu vlastní hodnoty a sebejistoty*
3. potřeba - *aktivní střetávání s realitou, poznávání a nabývání nových zkušeností, znalostí a dovedností*, sebevědomí, sebezachování, sebeobrana, vlastní pravomoc, kulturní, sociální, řečově komunikativní, racionálně kritické, politické, věcné a instrumentálně technické kompetence
4. potřeba - *autorství, sebedůvěra, stabilizace vlastní identity a vědomí smyslu*
5. potřeba - *vlastní zodpovědnost a spoluzodpovědnost, samostatnost*, uvědomění si smyslu, morálky, kompetence, transcendence
6. potřeba - *estetické prožitky a záliby*, emocionálně založený souhlas se světem
7. potřeba - *spontánní vyjadřování vnitřních pocitů, vnímání sebe sama, přístup k hlubším vrstvám emociality*

Tuto klasifikaci, kterou uvádí E. Skiera byla provedena s ohledem na dvě kritéria :

- 1) Potřeby dětí jsou školou postupně prohlubovány podle jejich vzdělávacích možností, rostoucích s věkem dětí.
- 2) Tyto potreby jsou školou uspokojovány postupně. To, do jaké hloubky a šíře je škola uspokojí, závisí na jejich vzdělávacích možnostech.

2.2. Hra a potřeby předškolního dítěte

Hra je přirozenou potřebou dítěte, jeho hlavní činností.

„Je výraznou seberozvíjející činností pro svoji spontánnost a intenzitu. Potřeba hry vychází u předškolního dítěte z vnitřního puzení proniknout do okolního světa, poznat ho, mít ho pod kontrolou“ (Havlíková, 1995).

Hra poskytuje pedagogovi nepřeborné množství příležitostí poznat dítě, poznat jeho potřeby (viz kapitola o pozorování dítěte). Při posuzování hry je důležitá také sebereflexe pedagoga, do jaké míry se mu podařilo připravit prostředí aby hra měla všechny znaky spontánní hry.

- dostatek pomůcek, materiálu a nářadí k pracovním činnostem
 - dostatek funkčních, podnětných estetických hraček
 - volný přístup k hračkám, které musí být v dosahu a dohledu dětí
 - dítě je oblečeno tak, aby mu oblečení nebránilo ve hře
 - je vhodně zařízena zahrada, včetně dostatečného množství pomůcek a hraček
- (Havlíková a kol., 2000)

Hra umožňuje pedagogovi respektovat zvláštnosti jednotlivých dětí. Pokud vychází ze znalosti jednotlivých dětí, umožňuje dětem, aby si hrály tak, jak to odpovídá stupni jejich vývoje. Hra umožňuje také pedagogovi ověřit si, do jaké míry dovede být herním partnerem aniž by potlačoval spontánnost dětí, manipulovat s dětmi.

„Hra, která je předem naplánována podle výchovného záměru, přestává být hrou, ztrácí své nezaměnitelné znaky – spontánnost, objektivnost, volnost, kreativitu“ (Havlíková, 2000).

Obtížné pro pedagoga je rozpoznat, kdy a jak má zasahovat do hry, aniž by narušil její spontánnost. Uznat, že dítě potřebuje někdy (a má na to právo) hru odmítnout či hrát si samo.

Stává se, že dochází k nepochopení potřeby hrát si tak dlouho, jak dítě cítí, že si hrát potřebuje. Potřeba mít určitý čas ke hře ustupuje dennímu režimu školy. Dítě potřebuje čas na dokončení hry, často je třeba uchovat její výsledky. Jeho hra někdy ustupuje

nepochopení uklízečky, která se snaží mít co nejdříve uklizeno, nepochopení kuchařky, která chce mít umyté talíře. Vnučování pohledu dospělého, jak má hra probíhat, s kým si má dítě hrát, ohrožuje prožitek ze hry.

Můžeme shrnout : hra poskytuje dítěti nepřeborné možnosti uspokojovat potřeby, je jeho seberozvíjející potřebou. Na druhé straně nepochopení významu hry pro potřeby dítěte může dítě v jeho spontánním prožitku omezovat, následně poškozovat.

Mezi specifické potřeby dítěte předškolního věku patří:

(tento materiál byl získán se svolením autorského kolektivu projektu Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole)

- potřeba lásky

Tato potřeba je jednou z obecných potřeb, vlastních všem věkovým skupinám, v předškolním věku je však naprosto určující a nenahraditelná. Jestliže není trvale naplňována, může být vývoj dítěte významně narušen. Dítě, u kterého je potřeba lásky naplňována, se projevuje spontánně, obrací se na učitelku s důvěrou. Projevuje jí i ostatním dětem svou náklonnost. Dokáže se přijít pomazlit, utěšit.

- potřeba najít vlastní identitu

Pro dítě předškolního věku je důležité uvědomění si vlastního já a jeho zdravé vnímání. Pro další vývoj to má význam v osvojování určitých společenských rolí a stanovení osobních cílů. V tomto věku by mělo dítě k sobě samému zaujmout pozitivní postoj (kladné sebehodnocení), mělo by se však zároveň naučit vnímat se jako součást společnosti a respektovat identitu druhých.

- potřeba někam patřit

Pro naplnění této potřeby ve specifickém prostředí mateřské školy je důležité mít dobré vztahy s ostatními dětmi, být přijato skupinou a také respektováno učitelkami

i všemi zaměstnanci školy. Při nedostatečném naplnění této potřeby může docházet k pocitům méněcennosti, úzkosti, strachu z kolektivu a taková frustrace se může projevit spuštěním nějakého obranného mechanismu – např. agresivity vůči ostatním dětem.

- potřeba smysluplně trávit čas a komunikovat s ostatními dětmi

Pro dítě je velmi důležitý kontakt s jinými dětmi. Je vhodné, aby to byly děti různého věku i různého pohlaví. Prostřednictvím těchto kontaktů se dítě učí navazovat a budovat vztahy, vést aktivity s druhými. Důležité ovšem je, aby bylo dítě skupinou přijato a zaujalo v ní určitou pozitivní roli. Tuto potřebu můžeme ještě rozdělit na dvě dílčí:

- potřeba komunikovat s dětmi jako partneři v páru (pro zdravý vývoj dětí je důležitá společná hra v páru. Vznikají tak určité partnerské vztahy, první dětská přátelství)
- potřeba komunikovat s dětmi jako členové skupiny (dítě se ve skupině učí jak mezi ostatními obstát, jak se uplatnit (např. ve hře), jak odmítnout nepříjemný a naopak přijmout příjemný kontakt, jak dát najevo své přání ale i nesouhlas, jak pomoci ostatním a podobně. Komunikací ve skupině se utvářejí důležité postoje a schopnosti jako např. spolupráce, solidarita, soucit, soustrast aj. Práce ve skupině vhodně vedená učitelkou v mateřské škole může dokonce kompenzovat některé nedostatky rodinné výchovy.)

- potřeba hrát si

Hra je nejdůležitější činností dítěte předškolního věku a je pro toto období typická, určující. Jejím prostřednictvím se dítě seznamuje s okolním světem, proniká do něj, získává zkušenosti, spontánně a efektivně se učí. Kdyby tato potřeba nebyla naplněna, dítě by mohlo být silně frustrováno. Z toho by mohly vzniknout vážné problémy pro jeho další život.

- potřeba aktivního pohybu

V dětství je potřeba pohybu velmi silná a nepostradatelná pro zdravý vývoj, je však individuální a určuje ji především temperament dítěte. Kromě preventivních účinků vůči chorobám a posilování odolnosti organismu funguje také jako učení správných návyků pro tělesnou aktivitu v dospělosti. Správně zvolená pohybová činnost vede též k rozvoji volných vlastností jedince. V předškolním věku by dítě nemělo být vystaveno jednostranné zátěži, která by je spíše vyčerpala. Důležitým faktorem je také radost z pohybu. Tělesná pohoda, zajištěná dostatkem aktivního pohybu, je nutnou podmínkou pro pohodu duševní.

- potřeba spánku a odpočinku

Dostatek spánku je nutnou podmínkou pro dobrou tělesnou pohodu předškolního dítěte. Průměrná délka spánku se v tomto věku pohybuje kolem 12 hodin denně. Důležité je, aby dítě spalo v dobře vyvětrané místnosti s přiměřenou teplotou a na vhodném lůžku. Usínání by mělo probíhat vždy přibližně ve stejnou dobu, ne bezprostředně po večeři a v klidu. Zvláště mladším dětem dělá problémy časné vstávání – v mateřské škole by proto měly mít možnost ranního dospání. Spánek během dne je u mladších dětí nutností, měly by tedy mít zajištěny optimální podmínky (režim v mateřské škole by tomu měl být přizpůsoben), i těm starším, které již spát nechtějí, prospěje po obědě odpočinek.

2.3. Učitelka mateřské školy a potřeby dětí

Učitelka mateřské školy hraje významnou roli v životě předškolního dítěte. Uspokojování a respektování potřeb dětí v mateřské škole, závisí nejvíce na ní, neboť právě ona je bezprostředně, celou dobu pobytu dětí v mateřské škole s nimi. Neuspokojování významných dětských potřeb např. odpírání lásky, nemožnost spontánně si hrát, bránění v aktivním pohybu, nedostatek vývojově přiměřených podnětů, nepochopení potřeby spánku, odpočinku aj. v mateřské škole děti poškozují a

neumožňuje je plnohodnotně rozvíjet. Mateřská škola tak ztrácí pro dítě smysl, neplní své vzdělávací cíle.

Dalším důležitým předpokladem pro uspokojování potřeb dětí v mateřské škole je skutečnost, že jsou naplňovány lidské potřeby jejich učitelky. Jen spokojená, vyrovnaná učitelka totiž může na děti dlouhodobě kladně působit .

Přístup ke každému dítěti by měl být ze strany učitelky naprosto profesionální, citlivý, vysoce odborný a odpovědný, individuální. S každým dítětem by se měla učitelka postupem času blíže seznámit a rovněž poznat jeho rodinné zázemí – situace v rodině, počet sourozenců, zda jsou v rodině babičky, dědečci atd. Každé dítě by měla brát naprosto bez výhrad, prostě takové, jaké je. Měla by dosáhnout toho, aby se děti v její přítomnosti a vůbec ve školce cítily bezpečně a v pohodě – fyzické, psychické i duševní.

Učitelka je průvodcem dítěte celým dnem v mateřské škole, měla by být vůči každému otevřená, chápající, spravedlivá. Měla by posilovat vzájemné vztahy všech dětí a napomáhat k jejich optimalizaci a naprosté pohodě. Učitelka by měla dítěti nabízet nejrozmanitější škálu všech možných podnětů k rozvoji jejich učení a radosti z něj a chápání světa. Měla by děti utvrzovat v kladném pojetí sebe sama a posilovat jejich důvěru ve vlastní schopnosti. Vždy by měla poskytnout speciální péči dítěti, které to v dané situaci nutně potřebuje.

Každá učitelka se stává pro děti určitým vzorem. Jen na ní závisí, jestli bude tento vzor negativní, nebo pozitivní. Děti často ke své paní učitelce vzhlíží, mají ji rády. Každá učitelka by měla projevovat svůj zodpovědný přístup ke světu, k živé i neživé přírodě, měla by si velmi cenit člověka a jeho zdraví. To však konkrétně znamená i péči učitelky o vlastní zdraví: pokud chce působit na zdraví dětí a být jim v tomto ohledu příkladem, musí být sama zdravá a pěstovat sama u sebe dobré zdravotní návyky. Na děti velmi silně působí celkový vzhled učitelky a samozřejmě její psychický stav. Děti citlivě reagují na každou výhylku od normálu. Je proto důležité, aby učitelka dbala na zdravotní prevenci a dobrou duševní hygienu.

Učitelka, která chce respektovat a naplňovat potřeby dětí, musí mít dostatečné teoretické znalosti, musí ovládat různé praktické dovednosti a musí být schopná přijímat nové vědní poznatky. Je tedy důležité, aby byla v pravidelném kontaktu s aktuální literaturou, aby absolvovala rozmanitou škálu odborných kurzů - tedy aby dbala na své celoživotní vzdělávání. Mělo by však dojít také k obecnému přehodnocení systému vzdělávání budoucích učitelek. To nyní probíhá v naprosté většině jen na Středních pedagogických školách, které se od sebe navzájem značně liší kvalitou, ale i ochotou pedagogů přizpůsobovat výuku novým trendům. I tato práce ve své praktické části naznačí, že zdaleka ne všechny učitelky mají dostatečné odborné znalosti – nad vysokou profesionální úroveň u nás zatím bohužel často převládá tzv. „maminkovský“ přístup, který však v dnešním pojetí předškolního vzdělávání nepostačuje. Nedostatečná erudice a nízká ochota učit se novým poznatkům pak způsobuje chyby ve výchovném procesu.

„Naprostο nejduležitějšί je to, jacί jsme lidé, jaké dojmγ z nās dítě má a zda nās můžē napodobovat.“ (Bruceovά,1996)

3. Evaluace

Evaluace se dostává do pedagogiky v našich podmínkách v souvislosti s Rámcovým programem, kdy se stává součástí tvorby školního vzdělávacího programu.

„V pedagogice znamená zjišťování a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí, nebo celku vzdělávacího systému“ (Průcha, 2003).

Jde vlastně o posuzování toho, co nabízíme dětem, jak chceme vzdělávat, zda zvolené metody a formy vzdělávání přinášejí očekávané výsledky, zda dítě rozvíjejí v souladu s jeho možnostmi.

Pozorování a posuzování dítěte v mateřské škole bylo zakotveno i v dřívějších vzdělávacích programech. Po roce 1989 bylo pedagogické pozorování, hodnocení většinou učitelek odmítnuto s tím, že při přechodu dítěte do základní školy mohou poznatky, interpretované někým, kdo situaci neviděl, dítě poškodit.

Evaluace však neznamena posuzování znalostí dítěte, není zaměřena na výkon dítěte. Vždyť každý hodnotíme, jak se nám práce dařila, co se nepodařilo. Děláme to však vždy nahodile. Pedagogická evaluace – aby měla smysl – je systematická, plánovitá, jde o řízený proces s cílem zjistit efektivitu námi prováděného vzdělávacího procesu. Vidět, jak se nám daří naplňovat potřebné vzdělávací cíle.

Již dříve byla činnost pedagogů posuzována – evaluována – např. hospitacemi ředitelky či školní inspekce. To, co bylo předmětem hodnocení, stanovil ten, kdo hodnocení prováděl.

Na hodnocení, posuzování pedagogické práce jako sebereflexe, kdy je plánování a provádění evaluace řízeno samotným účastníkem evaluace, nejsme zatím dost připraveni. Jde o nový jev v pedagogické praxi. Pro rozvoj školy, pro vlastní práci pedagoga má takový přístup mnohem větší význam. Pedagog má možnost více si svou práci uvědomit, lépe pochopit, v čem spočívá účelnost jim zvolených postupů.

To, co bude hodnoceno a jakými prostředky, si určuje škola sama, popřípadě kolegové v konkrétní třídě podle situace ve třídě, se znalostí potřeb dané třídy, jednotlivého dítěte. Výsledky takových hodnotících postupů přispívají ke zlepšení pedagogického působení konkrétního pedagoga či školy.

Současné období je dobou, kdy se učíme jak evaluovat a jak dojít k pochopení, že evaluace je potřebou pedagoga, součástí práce všech ve škole, že pomocí evaluace lépe můžeme poznat svou práci, vidět ji jako v zrcadle. Takový proces evaluace, který provádí škola bez cizí účasti, sbírá sama informace o své práci a vyhodnocuje je, se nazývá autoevaluace.

„Autoevaluace – je proces průběžného vyhodnocování vzdělávacích činností, situací i podmínek vzdělávání realizovaný uvnitř mateřské školy, který se odehrává v několika na sebe navazujících a neustále se opakujících fázích. Poznatky získané tímto průběžným vyhodnocováním poskytují pedagogům zpětnou vazbu o kvalitě vlastní práce a pedagogové by jich měli cíleně využívat k optimalizaci a zlepšování

vzdělávacího procesu i podmínek, za nichž vzdělávání probíhá. Nejedná se o jednorázové a náhodné zhodnocení určitého jevu na základě subjektivního dojmu pedagoga, ale o proces, který je realizován systematicky, podle předem připraveného plánu“ (Smolíková, 2004).

Má významné místo v autonomii školy, protože jednotliví pedagogové nejlépe znají své možnosti a vlivy, které na jejich práci působí. Právě skutečnost, že tento proces provádí škola sama, že záměrně sleduje a hodnotí své výsledky, je nejcennějším přínosem evaluace. Na kvalitě průběhu se pozná, zda i pedagogové mají ve škole uspokojenu potřebu bezpečí, důvěry a bez obav svou práci posuzují.

Aby evaluace poskytovala dostatek informací pro funkční hodnotící evaluační zprávy, musí mít jasně stanoveny, co a jak bude hodnoceno. Dále kým, v jakém časovém období. Mít vytvořeny ukazatele, kriteria, podle kterých daný jev posuzuje. Jen tak je zmírněn individuální pohled a zajištěna větší objektivita hodnocení.

Mateřská škola se nikdy nevyhne tomu, že musí svou vzdělávací práci sladit s výchovnou prací rodiny, musí si uvědomit, že děti o svých pocitech v mateřské škole doma hovoří, vyprávějí, co v mateřské škole dělaly. Je přínosné pro školu, je tím zajištěna větší objektivita posuzování, zapojit do procesu evaluace i rodiče. Oni podle projevu dětí doma mohou mít jiný názor např. na uspokojování potřeb dětí než škola.

V současné době se s problematikou funkční evaluace potýkají i země, které ji mají již uzákoněnou. V našich podmínkách se stává povinností od 1. září 2007.

Z výše uvedeného lze shrnout :

Skutečná funkční evaluace je činnost

- systematická, v jasně vymezených pravidlech
- pravidelná

- podle předem stanovených a přijatých kritérií
- která je základem další pedagogické činnosti ve třídě, základem další podoby vzdělávacího plánu školy

Z jednotlivých procesů a jevů, které každodenně probíhají v mateřské škole je důležité pro získání zpětné vazby evaluovat :

- podmínky – sociální, věcné
- výsledky dětí – jak se promítají do kompetencí
- způsob zpracování učiva obsaženého ve vzdělávacích okruzích
- procesy – práce pedagoga
- výsledky dětí – jejich projevy v kompetencích
- způsob zpracování učiva obsaženého ve vzdělávacích okruzích

Nezpochybnitelným kritériem je uspokojování potřeb dětí

3. 1. Evaluace respektování přirozených lidských potřeb v mateřské škole

Již bylo uvedeno, že evaluace má být systematická, má mít určitá objektivní kritéria, podle kterých daný jev můžeme posuzovat. V případě posuzování potřeb a jejich uspokojování se můžeme obrátit na známé modely potřeb. Naplňování se také odráží v podmínkách, které má pedagog pro svou práci. Právě na projevech, chování, postojích dětí poznáme, zda se výchovně vzdělávací práce daří.

Evaluovat naplňování potřeb nám pomohou záznamy o dětech – výsledky :

- záznamy o dětech (výsledky našeho pozorování)
- hospitační záznamy ředitelky školy

- zpětná vazba od rodičů
- analýza minulého roku (Výroční zpráva)
- popřípadě zpráva České školní inspekce

Evaluovat pomohou také :

- znalosti pedagogů o přirozených lidských potřebách
- vybrání určitého modelu potřeb a podle něj vypracování kritérií pro posuzování
- seznámení rodičů s používaným modelem potřeb
- vytvoření bezpečného prostředí i pro zaměstnance školy

Pro naplňování principu uspokojování potřeb musí být ve škole vytvořeny podmínky jak pro práci pedagogů, tak pro uspokojování potřeb dětí. K jejich posuzování si škola vytvoří vlastní ukazatele.

Pro ilustraci, co jsou kritéria posuzování uspokojování potřeb dětí bude uveden zatím jediný dostupný materiál, získaný se svolením autorského kolektivu projektu Kurikulum podpory zdraví v mateřských školách. Mateřské školy zařazené do daného projektu posuzují podle nich již pět let svou práci a mají tak již určité zkušenosti.

1. fyziologické potřeby

- Pro účely této práce je tento okruh potřeb podroben důkladnějšímu rozboru. Učitelky si mohou myslet a být přesvědčeny o tom, že všechny potřeby dětí plní a respektují. Ale je tomu vždycky tak?
- Mít dostatečné množství pohybu je pro zdravý vývoj dítě předškolního věku nepostradatelné. To, že se děti pohybují ovlivňuje dobrou funkci jejich orgánů. Okysličuje se mozek – to přispívá k učení. Předchází se různým onemocněním, obezitě, posiluje se odolnost organismu proti infekcím.

kritéria :

- ▣ děti mají možnost přijít ráno později :
 - Jsou děti, které si ráno potřebují ještě pospat. Někteří rodiče nastupují brzy ráno do práce, proto odvádějí děti do školky někdy v čase, který jim naprosto nevyhovuje. Rodiče je tak často musí „násilím“probudit. Děti přicházejí do školky podrážděné, někdy s pláčem. Učitelka by měla nechat tyto děti dospat. V některých školkách může být problém při nahlašování obědů – je proto dobré, aby se rodič vždy v takovém případě učitelce ozval

- ▣ dodržuje se interval 3 hodin mezi jídly
 - Vytváří se tak správné návyky stolování. Dítě si zvyká na pravidelnost stravování, které přispívá k jeho optimálnímu zdraví.

- ▣ dodržuje se pitný režim
 - Děti by měly mít kdykoliv volný přístup k pití. Je to dobré jednak pro sebeobsluhu a především - dítě se napije, kdy samo potřebuje. Je možné, že některé děti (především ty menší) se nenapijí vždy, ale toto je způsob, jak se tomu samy mohou naučit.

- ▣ na WC jsou pro děti zřízeny oddělené boxy
 - Děti na sebe nevidí, je to součást intimity každého z nás. Učitelka by měla respektovat intimitu každého dítěte, nerušit ho na toaletě, pokud to ovšem nevyžaduje situace.

- ▣ na WC chodí děti podle individuální potřeby
- Menší děti pobízíme, když jdeme ven, ale měly by samy poznat, kdy se jim na toaletu chce a kdy ne. Učitelky by měly děti pouštět na toaletu během celého dne. Některé děti chtějí na toaletu v dobu nevhodnou pro učitelky – například v době odpočinku na lůžku, nebo při určité činnosti, kdy je vyžadována jejich pozornost. Učitelka by měla i přes to respektovat individuální potřebu každého dítěte.
- ▣ jsou zavedeny postupné svačiny
- Děti získávají návyky správného stravování.
- ▣ jsou vytvořeny technické a organizační podmínky pro respektování individuálně potřebné délky spánku a odpočinku
- Některé děti potřebují spát delší dobu než ostatní. Proto, když dítě chce spát déle, učitelka ho nechá dospat.
- ▣ dodržují se hygienické normy pro osvětlení, vytápění, větrání místnosti
- Děti by se ve školce měly cítit příjemně. Neměly by pociťovat chlad, nebo naopak horko. Mělo by se jim stále dobře dýchat. Učitelka by neměla zapomínat na vhodné klimatické prostředí především v době aktivního pohybu, nebo spánku.
- ▣ učitelky mají přestávku v práci, možnost v klidu se najíst
- Učitelky si tak naplňují své potřeby.
- ▣ děti mají dostatek přirozeného pohybu
- Třída i zahrádka by měly mít vhodnou velikost – pro volný i řízený pohyb. Školka by měla nabízet rozmanitou škálu sportovního vyžití dítěte.

- ▣ učitelka nenutí děti do jídla
 - Respektuje jejich výběr, dítě by si samo mělo určit porci jídla. Učitelka pozitivně motivuje dítě k jídlu, když mu zrovna něco nechutná, nesmí je však do něj nutit.
- ▣ učitelka dbá na přiměřené oblečení dětí i svoje podle toho, jak to vyžadují činnosti a situace
 - Zima – čepice, zastrčené triko, svetr do kalhot apod., přiměřené oblečení dle počasí. Menší děti často neodhadnou vhodné oblečení. Učitelka by měla též respektovat požadavky na oblečení od rodičů.
- ▣ učitelka poskytuje dětem dostatek prostoru a času pro volnou hru (nevzniká riziko časového stresu)
 - Různé činnosti – nestresuje dítě, že se něco nestíhá, nezvládá.
- ▣ učitelka respektuje osobní psychomotorické tempo dětí a podřizuje mu organizační činnosti a tempo pro střídání činností
 - Některé děti jsou pomalejší, určité činnosti jim déle trvají – učitelka by to měla respektovat a podřizovat tomu organizaci činností
- ▣ učitelka respektuje individuální rytmy a způsoby v uspokojování fyziologických potřeb

2. potřeba bezpečí, jistoty, stálosti

kritéria :

- ▣ fungují pravidla soužití, na nichž se všichni buď podílejí, nebo je inovovali, anebo s nimi byli seznámeni (noví lidé) a ztotožnili se s nimi

- je zaveden rámcový rytmický řád života MŠ, který se dodržuje
- nedochází často ke střídání učitelek
- třídy nejsou často nebo neúčelně spojovány
- je zaveden postup umožňující pozvolnou, klidnou a pozitivní adaptaci dítěte na MŠ
- na WC pro děti jsou boxy, aby se děti neviděly
- učitelka komunikuje s ostatními učitelkami, vzájemně se informují a domlouvají na požadavcích, které mají na chování, pracovní postupy, vytváření návyků dětí
- včas informuje děti o změnách v činnostech vzhledem k věku a povaze činností
- učitelka dodržuje dané sliby, nemůže-li, iniciativně se zabývá vysvětlením a náhradním řešením (ve vztahu jak k dětem, tak k dospělým)
- sama v dětech uchovává a podporuje zachování jejich intimity na toaletě

3. potřeba lásky, sounáležitosti, náklonnosti, shody

kritéria :

- fungují pravidla soužití, na nichž se všichni buď podíleli nebo s nimi byli seznámeni (noví lidé) a ztotožnili se s nimi
- jsou respektovány a posilovány vztahy v rodině dítěte – umístování sourozenců a kamarádů do stejné třídy
- vztahy mezi dětmi i dospělými jsou pozitivní, charakterizuje je : spolupráce, vzájemná pomoc, respekt, úcta, partnerství, otevřenost
- dospělí přijímají každého takového, jaký je, snaží se ho nejdříve dobře poznat, kontrolovat svoje emoce, neodsuzovat, respektovat jeho individualitu a zvláštnosti, komunikovat
- v projevech dospělých je zřejmá vnímavost vůči projevu druhých
- spolu s rodiči se pořádají celoškolské aktivity, oslavy a svátky (svátky se zvláštním posláním jako jsou Vánoce, Velikonoce, nebo i svátky zavedené školou), ve třídách se oslavují narozeniny každého dítěte
- dítě je ponecháno u téže učitelky po celou dobu docházky do MŠ

4. potřeba sebedůvěry, sebeúctv a potřeba seberealizace

kritéria :

- ▣ učitelka vůči dětem uplatňuje požadavky, které jsou pro ně věkově, vývojově a individuálně přiměřené
- ▣ učitelka nepodporuje soutěživost mezi dětmi
- ▣ učitelka poskytuje dětem okamžitě věcnou zpětnou vazbu
- ▣ učitelka dává dětem možnost realizovat vlastní záměry, které se týkají jeho činnosti a potřeb
- ▣ učitelka se zajímá o projekty dětí (na co si chtějí hrát, co vytvořit, s čím už ráno přicházejí do školky)
- ▣ učitelka využívá pohádek (naplňování pojmů dobra a zla, touhy po spravedlnosti)
- ▣ učitelka rozvíjí smysl pro nemateriální hodnoty (krása, dobro, spravedlnost)
- ▣ učitelka pořádá s rodiči ve třídě aktivity, které zprostředkovávají důležité poselství (Vánoce, Velikonoce...)

Nyní se ještě konkrétněji vrátíme k fyziologickým potřebám a to konkrétně k potřebě pohybu.

Velmi dobrým a užitečným vodítkem při evaluaci potřeby pohybu, mohou být pro učitelky správně zvolena kritéria evaluace. Konkrétně s těmito kritérii, nebo jinak řečeno indikátory pracují mateřské školy zařazené do projektu podporující zdraví. Indikátory budou použity v praktické části, kde budou sloužit jako jedna z metod šetření.

kritéria evaluace (pro sledování uspokojování potřeby spontánního pohybu) :

1. nářadí a náčiní je volně dostupné dětem během celého dne
2. nářadí a náčiní děti využívají během celého dne
3. při používání nářadí a náčiní dodržují děti smluvená pravidla
4. děti jsou při cvičení přiměřeně oblečení , teplota
5. učitelka dětem připravuje náčiní a nářadí – samovolně, účelně

6. méně aktivní děti aktivizuje učitelka k pohybu – nabídka činností
7. učitelka zařazuje promyšleně relaxační cvičení (při udýchání)
8. učitelka zařazuje individuálně/skupinově cviky na správné držení těla
9. zahrada MŠ je dostatečně vybavena pro rozmanité pohybové aktivity

+ další

1. učitelka umožňuje spontánní pohybové aktivity ve třídě
2. učitelka umožňuje spontánní pohybové aktivity na zahrádce
3. učitelka neomezuje činnost u stolečků
4. učitelka dovede podpořit méně pohyblivé děti – pochvala, povzbuzení

4. Charakteristika waldorfské mateřské školy

Tato práce se bude dále podrobněji věnovat waldorfské pedagogice, protože v jedné waldorfské MŠ probíhalo šetření. Waldorfská škola byla vybrána proto, že se její práce v mnohém liší od klasické české MŠ, a ve výzkumu tak může české škole nastavit zrcadlo. Pohled na waldorfskou pedagogiku je u nás navíc často zkreslený kvůli nedostatečné informovanosti o jejich přístupech, z níž tak mohou vzniknout předsudky. Waldorfská škola bývá kritizována za to, že v ní není dostatečně naplňována potřeba pohybu, jedná se však spíše o odlišnou metodiku.

Hlavním cílem Waldorfské pedagogiky je probudit u dětí zvědavost a vlastní svobodný zájem o vzdělávání. Pěstuje tvořivost, toleranci, společenskou zodpovědnost a otevřenost ke světu. Poznatky spojuje s prožitkem, dovednostmi a vlastním postojem.

Waldorfská pedagogika popisuje předškolní dítě tak, že se ještě nedokáže distancovat od svých smyslových zkušeností.

Za dítě v tomto věku zcela zodpovídají dospělí, kteří se u dítěte pohybují. Důležité proto je, co dítě prožívá, jaké získává zkušenosti, čemu se učí a jakou úlohu a účast má na tom dospělý.

Dítě je na dospělého odkázáno – je proto důležité, aby dospělí dokázali dítěti vytvořit takové prostředí, které bude pro něj natolik kvalitní, aby mohlo dítě později přijít k vlastnímu svobodnému jednání, které se nejvíce projevuje v jeho tvořivé hře.

Den ve waldorfské mateřské škole (dále WMŠ) se odvíjí asi tak, že se střídají fáze volného konání – tj. např. volná hra a fáze, které jsou pod vedením učitelky - např. rytmické kruhové hry, vyprávění v kruhu. Řád roku je prožíván prostřednictvím pravidelných slavností.

Týden získává svůj řád pravidelně se opakujícími elementy jako např. malováním s akvarelovými barvami vždy ve stejný den týdne, nebo eurytmie.

Školní rok WMŠ není tvořen vytyčenými učitelskými cíli. Samotný školní rok postupně plyne, dětem je zachován prostor pro jejich vlastní konání a potřeby. Proto nejsou pedagogicko-didaktickým cílem konkrétní obsahy, ale samotný prostor, který je vytvářen pro děti.

4.1. Waldorfská pedagogika a pohybové činnosti dětí

Podle zakladatele R. Steinera je člověk bytostí tří světů, které jsou reprezentovány třemi druhy těla, které se rozvíjejí postupně. Do sedmého roku se rozvíjí tzv. fyzické tělo. Do deseti let pak éterické tělo a asi do čtrnáctého roku tělo astrální. Se sledováním fyziologických pochodů (osifikace kostí) je možno pozorovat, jak se duševní život dítěte stává samostatnějším a vědomějším. Pedagog se zaměřuje na sledování rytmu v růstu dítěte, tělesná výchova je realizována formou tzv. eurytmie, zvláštního druhu pohybového umění. „Eurytmie rozvíjí radost z pohybu svobodným a přirozeným způsobem a přitom co nejušlechtileji podněcuje fantazii dětí“ (Gruneliusová, 1992).

Eurytmie je specifická část pohybové výchovy WMŠ. Jde o umění pohybu, jehož nástrojem je lidské tělo. Řídí se zákonitostmi řeči a hudby. Formy a samotné pohyby jsou v souladu s vývojem dítěte. Začíná se s jednoduchými elementárními pohyby, přes rytmická cvičení, hry a pohádkové obrazy až do konečné fáze, kdy děti pohybem vyjadřují objektivní skutečnosti, které jsou v hudbě a řeči skryté (především v poezii).

Každý tón, každé slovo má svůj určitý charakter, proto je doprovázeno odpovídajícím pohybem.

Další pohybovou činností jsou společné vycházky. Spontánní pohybová činnost je v místnosti ve hrách dětí, na zahradě, na houpačkách, skluzavkách a podobně. Všechny waldorské mateřské školy mají na zahradě buď přirozenou, nebo uměle vytvořenou vyvýšeninu, aby povrch byl členitý.

4.2. Pomůcky a hračky waldorfské mateřské školy

Za správnou hračku považují waldorfské pedagogové takovou, která je jednoduchá : jako například látková zvířátka, nebo zvířátka ze dřeva, vyrobená pokud možno ručně (materiál : bavlna, hedvábí, vlna a len v jemných pastelových barvách). Panny by měly mít oči a uši jen naznačeny, aby mělo dítě prostor pro vlastní fantazii. Dále pak formičky na písek, později modelovací vosk, voskové pastely, štětce a barvy.

Ve třídách vytváří pedagogové dětem jednotlivé pracovní koutky - na malování a kreslení, na pečení, pro práci se dřevem a přírodninami. Je velice důležité, aby hračky a ostatní pomůcky měly své stálé místo.

Praktická část

5. Uvedení do problému

Ve vývoji dítěte mají pohybové aktivity nezastupitelné místo. Spontánní pohyb je přirozenou lidskou potřebou dítěte, potřebou, která je vrozená. Sledování uspokojování potřeby pohybu v mateřských školách je předmětem šetření, které probíhalo na několika mateřských školách v Teplicích a v Praze. Uspokojování potřeby pohybu bylo vybráno z těchto důvodů:

- některé mateřské školy se spokojují jen s řízenou pohybovou činností
- některé mateřské školy naopak upřednostňují pouze spontánní pohyb venku
- některé mateřské školy omezují pohybové činnosti

Všechny jsou přesvědčeny, že postupují správně. Práce se pokouší evaluovat uspokojování této přirozené potřeby ve sledovaných mateřských školách.

6. Cíl a hypotézy

Cíl :

- Zjistit, zda učitelky sledovaných mateřských škol skutečně chápou, jaký význam pro rozvoj předškolního dítěte má uspokojování potřeb, s důrazem na potřebu pohybu a jak zajišťují podmínky pro uspokojování této potřeby

hypotézy :

1. učitelky sledovaných mateřských škol se domnívají, že mají dostatečné teoretické znalosti o potřebách dětí předškolního věku
2. je možné předpokládat disproporci mezi teorií a praxí – mezi učitelkami teoreticky zdůvodněnými potřebami a reálnou situací ve třídě (konkrétně při naplňování potřeby pohybu)
3. disproporce může být zaviněná i tím, že učitelky nepřesně, nedostatečně chápou pojem evaluace

7. Metodika práce

7.1. Popis realizovaného šetření

Vlastní šetření probíhalo ve čtyřech mateřských školách. Jedna z nich byla mateřská škola Waldorfská, ostatní tři byly mateřské školy běžné v Teplicích. Průzkum probíhal v teplických mateřských školách v termínech: 28.2. 2005 – 11.3. 2005 a 3.10. 2005 – 14.10. 2005 (pozorování + dotazníky + rozhovory) a 7.11. 2005 – 11.11. 2005 (dotazníky). Ve Waldorfské mateřské škole 22. 11. 2004 – 26.11. 2004 (pozorování + dotazníky + rozhovor).

Sledované mateřské školy byly vybrány z těchto důvodů :

1. dobrá dostupnost od bydliště realizátorky šetření
2. ve dvou mateřských školách probíhala pedagogická praxe autorky
3. autorka vedle běžných MŠ chtěla poznat i situaci v alternativní mateřské škole – ve Waldorfské mateřské škole

Ve třech mateřských školách bylo autorce umožněno sledování činností, jedna mateřská škola souhlasila pouze s vyplněním dotazníků.

7.2. Použití jednotlivých metod

7.2.1. Metoda pozorování

Zvolená metoda byla pro účely této práce nejdůležitější, protože umožnila během určitého období, které autorka ve sledovaných školách strávila, monitorovat skutečné naplňování potřeby pohybu. Metoda pozorování byla uplatněna ve třech sledovaných mateřských školách.

7.2.2. Metoda dotazníků pro učitelky mateřských škol

Tato metoda byla použita ve všech sledovaných mateřských školách. Umožnila do jisté míry zjistit a posoudit, jakými znalostmi jsou vybaveny učitelky sledovaných mateřských škol a jak tyto znalosti dokáží uplatnit v praxi.

7.2.3. Rozhovor s učitelkami mateřské školy

Tato metoda nebyla použita v mateřské škole C, zde probíhalo šetření jen formou dotazníků. S každou učitelkou byl veden rozhovor, který pomáhal hledat odpovědi na otázky týkající se potřeb dětí v dané mateřské škole. Rozhovory měly neformální podobu, probíhaly během volných chvil při návštěvách sledovaných mateřských škol.

7.2.4. Sestavení kritérií evaluace (pro sledování uspokojování potřeby spontánního pohybu)

Tato metoda byla uplatněna ve všech sledovaných mateřských školách. Metoda vyplynula z vlastního pozorování.

7.3. Stručná charakteristika škol, ve kterých probíhalo šetření :

Škola A :

Běžná mateřská škola vilového typu. Nachází se v klidné lokalitě, nedaleko centra města. Škola má velkou zahradu a dvě třídy. Děti jsou rozděleny do homogenních skupin (rozdělení na menší děti a děti předškolní). Počet pedagogických pracovníků 3 (ředitelka a dvě učitelky). Výzkum byl prováděn ve třídě mladších dětí, v níž bylo zapsáno 17 dětí. Tato mateřská škola zatím nemá svůj vlastní vzdělávací program, nepracuje ani podle Rámcového vzdělávacího programu. V této mateřské škole byla autorce umožněna přímá práce s dětmi, kterou po domluvě s třídní učitelkou střídala s pozorováním výchovné práce této učitelky.

Třída pro malé děti se nachází v prvním patře budovy, je rozdělena do tří částí. První část slouží jako třída – je zde učitelský stůl a 3 stolečky pro děti. Tato třída slouží dětem také jako jídelna – ale pouze na svačiny. Společnou jídelnu mají s většími dětmi v přízemí. Dále u těchto stolečků probíhají výtvarné činnosti, volné hry dětí. Další vybavení třídy: dvě skříně na papíry, barvy, štětce, pastelky, fixy, skládačky, stavebnice, výkresy dětí.

Druhou místností je herna – velmi malá místnost. V rohu herny stojí klavír, u oken dvě lavičky. Herna je velmi skromně vybavena hračkami a ty jsou značně zastaralé. Bez audiovizuální techniky. Je zde magnetická tabule.

Třetí částí je koupelna – velmi prostorná, se sprchovým koutem. Toalety jsou na chodbě před vstupem do třídy – 2 záchody – nejsou odděleny přepážkou.

Další dvě místnosti, které slouží jako ložnice, jsou rovněž v patře. Obě ložnice nejsou využívány vždy – jen v případě, že je ve školce více dětí.

Sklad s tělovýchovným zařízením a pomůckami nebyl v patře k dispozici. Učitelka si brala pomůcky a nářadí ze skladu v suterénu školky. K dispozici byly švihadla, míče, pás na cvičení na zemi, kužely, tyče, dětský žebřík.

Metody šetření :

- pozorování
- rozhovor nestrukturovaný
- sestavená kritéria evaluace

Škola B :

Nachází se také ve vilové čtvrti, v klidném a tichém prostředí. I tato školka má velkou zahradu. V budově školy jsou tři třídy. Děti jsou v nich zařazovány do heterogenních skupin. Počet pedagogických pracovníků – 6 (ředitelka a 5 učitelek).

Průzkum byl prováděn v třídě se zapsaným počtem 25 dětí. V době, kdy probíhalo šetření mateřská škola pracovala podle Rámcového vzdělávacího programu. Každá třída pracovala podle svého třídního vzdělávacího programu, který spoluvytvářel kolektiv pedagogických pracovníků.

Třída se nachází v prvním patře budovy. Je rozdělena do tří částí. První je velmi prostorná třída. Je zde stůl učitelky, pro děti jsou k dispozici čtyři stolky. Třída rovněž slouží jako jídelna – pro svačiny, i pro oběd. Ve třídě je mnoho poliček, regálů, knihovna. Třída je velmi dobře vybavena pomůckami a hračkami, knížkami pro děti. Nachází se zde velká pojízdná skříň, se zásuvkami, které si děti mohou snadno vytáhnout. Najdou v nich manipulační hry, lego, kostky aj. Dále mají děti k dispozici tabuli na grafomotorické procvičování ruky, dvě magnetické tabule, papíry, pomůcky pro výtvarnou činnost (různé druhy barev, modelína, štětce, kelímky atd.) - vše volně k dispozici v dosahu dětí během celého dne.

Další částí je koupelna s umyvadly a věšáky na ručníky a čtyři toalety, které nejsou odděleny přepážkou.

Herna je obdélníkového tvaru, není příliš velká. Je však dobře vybavená pomůckami a hračkami. Vedle klavíru se nachází odkládací místo pro velkou škálu orffových hudebních nástrojů – jsou dětem k dispozici během celého dne. V rohu herny je umístěna televize, počítač, HI-FI věž. Dále je třída vybavena žebřinami, dvěma lavičkami. V malém skladu, který je v rohu herny, jsou lůžka pro děti a další sportovní náčiní (švihadla, tyče, žíněnka, podložky), které mají děti volně k dispozici. Herna slouží zároveň jako ložnice, kde děti odpočívají po obědě.

Zájmové koutky – samostatná dětská kuchyňka, kadeřnický koutek.

Metody šetření :

- pozorování
- dotazníky
- rozhovor nestrukturovaný
- sestavená kritéria evaluace

Škola C :

Tato mateřská škola se nachází uprostřed panelákového sídliště. V této mateřské škole nebylo umožněno pozorování, proto šetření probíhalo jen formou dotazníků.

Metody šetření :

- dotazníky

Škola D :

Waldorfská mateřská škola. Nachází se na okraji panelákové čtvrti, také ovšem v klidné lokalitě. I tato školka je vybavena velkou zahradou, ze všech sledovaných školek největší. V budově školy jsou 3 třídy, děti jsou v nich zařazovány do heterogenních skupin. Počet pedagogických pracovníků – 6 (ředitelka a 5 učitelek). Ve třídě, kde probíhal výzkum, byly zapsány 23 děti.

Ve waldorfské mateřské škole nebyla autorce umožněna přímá práce s dětmi, proto po celou dobu strávenou ve školce děti mohla jen pozorovat a nezasahovat učitelce do výchovného procesu. Prováděla pouze drobné asistenční činnosti – oblékání dětí, čtení pohádky.

Pozorovaná třída se nachází v druhém patře budovy. Je rozdělena na tři části. První částí je třída – která je spojena s menším kuchyňským koutem pro učitelky. Dále jsou v ní spojené stolečky s židličkami, u kterých probíhají veškeré výtvarné a jiné podobné činnosti. Děti mají volně k dispozici veškerý materiál, se kterým chtějí zrovna pracovat. Nachází se zde nepřehledné množství pomůcek, přírodního materiálu – vlna, příze, dřevo. Vše je velmi úhledně a systematicky uloženo ve skříních. Třída rovněž slouží jako jídelna pro děti.

Druhá část je herna – není příliš veliká, zato je velmi zajímavě řešená. Dominantním prvkem je patro – které připomíná rozvětvený strom – jsou v něm uloženy „kajutky“ – ve kterých jsou umístěny postýlky pro děti. Děti si během dne v patře také hrají, relaxují, odpočívají. Dole je věšák, na kterém jsou pro každé dítě pověšeny batikované šátky, které jim slouží ke hře. Dále je zde malá kuchyňka –

s keramickým nádobím. Dále mají děti k dispozici paravan – pro divadlo – velmi často používaná pomůcka. Ve třídě mají děti k dispozici dřevěné hračky – kostky, vláčky a jiné hračky jen z přírodních materiálů – bavlna, len, látka, dřevo – medvídky, ovečky, pejsky, kočky atd. Dále nacházíme spoustu přírodního materiálu – např. různé kamínky, mušle ...

Je zde malý kabinet pomůcek – nepřiliš vybavený, slouží spíše jako odkládací místnost.

Toalety jsou spojeny s koupelnou, sprchovým koutem. Je zde také toaleta pro personál.

Metody šetření :

- pozorování
- dotazníky
- rozhovor nestrukturovaný
- sestavená kritéria evaluace

8. Nálezy a interpretace

8.1. Výsledky dotazníkové metody

Celkem byly rozdány vždy 3 druhy dotazníků, dohromady 11 učitelkám ve 4 mateřských školách. Vrátily se dotazníky od 9 učitelek ze 3 mateřských škol. Jedna mateřská škola se výzkumu (přes původní dohodu) odmítla účastnit s odůvodněním, že žádná učitelka není schopna dotazníky vyplnit.

Tabulka č.1 : počet vyplněných dotazníků v jednotlivých školách

- z této tabulky můžeme vyčíst které mateřské školy se šetření účastnily a kolik dotazníků bylo rozdáno do jednotlivých mateřských škol. V mateřské škole B bylo rozdáno a zpátky vráceno 5 vyplněných dotazníků, v mateřské škole C 2

dotazníky a v poslední mateřské škole D také 2 dotazníky. Celkem bylo možno hodnotit 9 vyplněných dotazníků.

	Škola B	Škola C	Škola D	Celkem
Počet dotázaných	5	2	2	9

Tabulka č. 2 : odpovědi na otázky z dotazníku č.1

- v tabulce č. 2 můžeme najít výsledky dotazníkového šetření. Jsou zde číselně a procentuálně vyjádřeny výsledky tohoto šetření. V prvním sloupci tabulky najdeme některé otázky z tohoto dotazníku (na které bylo možno odpovědět ano/ne), v dalších sloupcích jsou naznačeny sledované mateřské školy a jejich odpovědi v posledním sloupci jsou výsledky uvedeny v procentech.

	Škola B	Škola C	Škola D	Celkem	
				ano/ne	ano v %
Setkala se s pojmem potřeby dětí předškol..věku (ano/ne)	5/0	2/0	2/0	9/0	100%
Rozumí pojmu potřeby, dokáže ho vysvětlit (ano/ne)	4/1	2/0	1/1	7/2	78%
Setkala se s pojmem evaluace (ano/ne)	5/0	2/0	2/0	9/0	100%
Rozumí pojmu evaluace, dokáže ho vysvětlit (ano/ne)	4/1	0/2	1/1	5/4	55%
Má jasno v zákl. potřebách předškolního dítěte (ano/ne)	4/1	0/2	2/0	6/3	67%
Orientuje se v Maslowově pyramidě potřeb (ano/ne)	4/1	0/2	2/0	6/3	67%
Absolvovala (chystá se absolvovat) kurzy zaměřené na evaluaci (ano/ne)	4/1	0/2	1/1	5/4	55%

Tabulka č.3 : odpovědi na otázky z dotazníku č.2

- z této tabulky se dozvíme odpovědi na některé otázky z dotazníku č.2. V prvním sloupci jsou uvedeny otázky – možnost odpovědi ANO/NE, v dalších sloupcích najdeme odpovědi dotazovaných učitelek v jednotlivých mateřských školách. Sloupec poslední výsledky shrnuje.

Tabulka č.4 : odpovědi na otázky z dotazníku č.3

- Tento dotazník se vztahoval k naplňování potřeby pohybu předškolních dětí.

	Škola B	Škola C	Škola D	Celkem	
				Ano/ne	ano v %
Zařazuje denně řízenou pohyb. aktivitu (ano/ne)	5/0	2/0	2/0	9/0	100%
Drží se při tom aktuální odb. literatury (ano/ne)	2/3	1/1	1/1	4/5	45%
Absolvovala v nedávné době kurz TV (ano/ne)	1/4	2/0	1/1	4/5	45%
Požaduje zpětnou vazbu dětí při skončení pohyb. činnosti (ano/ne)	1/4	2/0	0/2	3/6	33%
Respektuje spontánní hlasové projevy dětí při říz. pohybu (ano/ne)	5/0	2/0	2/0	9/0	100%
Provádí evaluaci naplňování potřeby pohybu (ano/ne)	5/0	0/2	1/1	6/3	67%

8.2. Vyhodnocení indikátorů pro posuzování uspokojování potřeby pohybu

Vyhodnocení indikátorů pro posuzování uspokojování potřeby pohybu v MŠ A :

- a) nářadí a náčiní nebylo dětem běžně dostupné – pouze na vyžádání
- b) během 14-ti denního pozorování si děti samy aktivně nebraly nářadí, nebo náčiní
- c) děti dodržovaly smluvená pravidla při používání nářadí a náčiní
- d) učitelka dbala na správné oblečení dětí při pohybových aktivitách, teplota však nebyla vždy optimální – při relaxaci bylo ve třídě příliš zima
- e) učitelka připravovala náčiní a nářadí k pohybu jen tehdy, chtěla-li zrovna s dětmi cvičit
- f) učitelka neaktivizovala méně aktivní děti
- g) učitelka zařazovala vždy relaxační cvičení – ale jen když děti docvičily, nikdy jindy v průběhu dne
- h) učitelka dbala při jídle na správné držení těla
- i) nezařazovala individuální cviky na správné držení těla, jen skupinově
- j) zahrada této MŠ byla sice velká, ale nenabízela přiměřené množství pohybových aktivit – chybělo šplhání, houpání, prolézačky byly značně zastaralé, ne v zcela vyhovujícím stavu
- k) učitelka nechávala spontánní pohybovou aktivitu především na volné ranní hry – a to jen u stolečků, nikoli spontánní pohybovou aktivitu v herně
- l) při pobytu na zahrádce umožňovala dětem spontánní pohybovou aktivitu – nebyl prakticky žádný řízený pohyb – zařadila jen pár řízených pohybových her
- m) učitelka dětem řídila téměř vždy práci u stolečků – tím, je vlastně omezovala
- n) nepodporovala nijak děti méně pohyblivé

Vyhodnocení indikátorů pro posuzování uspokojování potřeby pohybu v MŠ B :

- a) vytáhnuté byly vždy chůdy, ve třídě byly žebřiny, dvě lavičky k dispozici,
- b) děti používaly nářadí i náčiní běžně – jen na žebřiny se vždycky ptaly, jestli si na ně můžou vylézt
- c) učitelka vždy pravidla zopakovala
- d) oblečené byly děti vždy přiměřeně, občas učitelka neudržela optimální teplotu (zapomínala vyvětrat)
- e) méně aktivní děti učitelka více motivovala, když nechtěly cvičit, individuálně se jim věnovala po skupinovém cvičení v průběhu dne, když byl čas. Při cvičení ne vždy cvičily všechny děti
- f) časté bylo házení s míčem ze strany učitelky na ostatní děti, jednou nechala položené švihadla v koutě, podruhé drátěnky – poté s nimi cvičili
- g) zařazovala vždy relaxační cvičení při řízené pohybové aktivitě, tak i v průběhu dne – v odpoledních činnostech
- h) zaměřovala se individuálně – nejen při cvičích, ale i při běžných činnostech během celého dne
- i) zahrada této MŠ poskytuje dětem dostatečné pohybové aktivity – lezení, jízda na koloběžce, kole, šplhání, klouzání, obratnost – prolézání
- j) nechávala dětem dostatečně uspokojovat potřebu spontánní pohybové aktivity ve třídě během celého dne
- k) na zahradě si děti hrály spontánně vždy – bez řízené pohybové aktivity
- l) neomezovala činnost u stolečků – naopak, když si dítě nevědělo rady, nabídla jim hru s kamarádem u stolečku
- m) děti této třídy neměly problém s pohyblivou aktivitou

Rovněž pro WMŠ byly použity tyto indikátory. Je nutné ovšem upozornit, že pohyb je v tomto stylu výchovy specifický. Děti v samotné třídě nemají příliš prostor ke spontánnímu pohybu. Například řízený pohyb = jako jsou například rozevíčky, není zařazován ve třídě vůbec. Za řízeným pohybem docházejí do zvlášť vyhraněné třídy, ve které probíhá jednou týdně eurytmie.

Vyhodnocení indikátorů pro posuzování uspokojování potřeby pohybu v MŠ D :

- a) nářadí a náčiní nejsou ve třídě vůbec
- b) nemohou ho proto používat
- c) nemohou tak dodržovat smluvená pravidla
- d) učitelka dbala na přiměřené oblečení dětí
- e) nepřipravovala žádné pomůcky
- f) aktivizovala všechny děti stejně
- g) zařazovala podle potřeby dětí během celého dne
- h) měla individuální přístup při zdravotních cvičích na správné držení těla
- i) zahrada je dostatečně veliká s rozmanitou škálou nabízených pohybových aktivit
- j) učitelka umožňovala spontánní pohybové aktivity ve třídě
- k) umožňovala spontánní pohybové aktivity na zahradě
- l) neomezovala žádnou činnost u stolečků
- m) podporovala všechny děti, podle jejich potřeby

9. Závěrečné hodnocení

Podporovat pohybové činnosti dětí ukládá učitelkám Rámcový program pro předškolní vzdělávání. „Záměrem předškolního úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu" (Smolíková, 2004).

Vytvářením podmínek pro pohybové činnosti

- prostorových
- materiálních
- obsahových

Učitelka plní Rámcový program, především však vytváří prostor pro spontánní pohybové vyžití, dokazuje svou profesionální odpovědnost.

V úvodu praktické části je uvedeno, že učitelky tápou, někdy opomíjejí řízené činnosti a preferují pouze spontánní pohybovou činnost, jiné přesně naopak. Odpověď můžeme hledat ve způsobu, jak se předškolní děti učí – především nápodobou.

„V řízené aktivitě zvládnou děti všechny předváděné činnosti poměrně rychle (i když na různých úrovních) a získané dovednosti potom se zájmem a zaujetím rozvíjejí v aktivitě spontánního charakteru“ (Dohnal, 1997).

9.1. Vyhodnocení hypotéz a cíle

Hypotéza č. 1. :

Učitelky sledovaných mateřských škol se domnívají, že mají dostatečné teoretické znalosti o potřebách dětí předškolního věku.

Hypotéza se do jisté míry potvrdila. Dotazníková metoda naznačuje, že tomu tak je ve většině případů. Všechny učitelky se s pojmem potřeby předškolních dětí setkaly, dvě

z nich tyto potřeby nedokázaly správně vysvětlit. Tři učitelky z devíti rovněž neznaly základní potřeby předškolních dětí. A tytéž učitelky nikdy neslyšely o pyramidě potřeb A. Maslowa.

Teoretickými znalostmi o potřebách dětí tedy vládla většina učitelek, u některých se však projevila i zásadní neznalost. Pro příklad bude uvedeno několik odpovědí na otázky z dotazníků

Otázka :

„Zkuste svými slovy napsat, co si pod pojmem potřeby představujete.“

Odpovědi :

„Potřeba komunikace s vrstevníkem a dospělými – kamarádství.“

„Potřeby jsou různého druhu – biologické, vyšší.“

Otázka :

„Dokážete pojmenovat jaké potřeby má dítě předškolního věku?“

Odpovědi :

„Malování, kontakt s jinými dětmi, seznamování se s jiným prostředím, se stravováním, se stránkami estetického citění.“

„Potřeby jistoty+bezpečí=domova, známých osob, být součástí smysluplné činnosti.“

Z výzkumu vyplývá, že mezi znalostmi jednotlivých učitelek jsou dnes velké rozdíly, a to i mezi učitelkami v jedné mateřské škole. Tato situace je způsobena tím, že předškolní výchova v českých podmínkách prochází velikými změnami. Na učitelky jsou kladeny větší nároky co se týče teoretických znalostí. Zatím však záleží na konkrétní mateřské škole, nebo jen na učitelce samé, jak se s těmito nároky vypořádá.

Hypotéza č. 2 :

Je možné předpokládat disproporci mezi teorií a praxí – mezi učitelkami teoreticky zdůvodněnými potřebami a reálnou situací ve třídě (konkrétně při naplňování potřeby pohybu).

Z pozorování a dotazování byly zaznamenány různé názory, které se od sebe někdy v mnohém lišily. Učitelka působící v mateřské škole A podle dotazování chápe nutnost

potřeby spontánně se pohybovat, měla by podle svých slov totéž aplikovat také v praxi. Opak byl však pravdou. Konkrétně tato učitelka dopřávala dětem spontánní pohyb nejméně ze všech sledovaných učitelek. Nejen, že spontánní pohyb byl během pozorování potlačován, ale rovněž byl dětem mnohdy odpírán. Děti neměly volný přístup do herny, nemohly tak v dostatečné míře uspokojovat svou přirozenou potřebu spontánního pohybu. Děti ve sledované třídě užívaly spontánního pohybu pouze při pobytu na zahrádce. Nepříjemné bylo rovněž zjištění, že dětem je po příchodu z venku puštěna denně pohádka na videu. Předpoklad se v tomto případě očividně potvrdil.

Naopak u sledované učitelky v mateřské škole B disproporce mezi teorií a praxí nebyla zaznamenána. Učitelka v rozhovoru uvedla, že si je vědoma důležitosti naplňování potřeby pohybu předškolních dětí. Naplňování této potřeby se v její třídě dařilo mnohem lépe, než v předchozí školce. Děti měly během celého dne neomezený přístup do herny (pokud ovšem neprobíhala nějaká řízená činnost u stolečků v herně, nebo se nespalo). Denně jim byly k dispozici různá náradí a náčiní k pohybovým aktivitám – jako například lavička, chůdy, žíněnky, míče, obruče. Toto náčiní si měly možnost děti brát během dne. Děti v sledované škole měly daleko větší prostor k různým pohybovým hrám – dokonce samy vybízely učitelku, aby je s nimi hrála. Potřebu pohybu mohly v odpovídající míře naplňovat také na zahrádce školy, která je poměrně dobře vybavená (houpačky, klouzačka, domeček, prolézačky, pískoviště, asphaltový plácek pro kola, koloběžky...). Podmínky této mateřské školy pro přirozený pohyb dětí se zdály přiměřené, vyhovující. Předpoklad u této sledované učitelky se nepotvrdil.

Učitelka mateřské školy C v rozhovoru rovněž uvádí, že si je vědoma nutnosti naplňování potřeby pohybu u svých dětí. Ovšem právě v její třídě byla spontánní pohybová aktivita dětí zaznamenána nejméně. Děti totiž v herně neměly dostatečné množství prostoru k pohybovým aktivitám. Herna nebyla uzpůsobena k tomu, aby se v ní daly příliš pohybové aktivity provozovat. Je ovšem nutno podotknout, že dětem spontánní pohybová aktivita nebyla nijak odepírána, v pohybu nebyly děti vůbec omezovány. Spontánní pohybová aktivita byla zaznamenána pouze při pobytu na zahrádce a zde je potřeba taky zdůraznit, že tato mateřská škola měla zahrádku vybavenou opravdu výborně, že se zde mohly děti opravdu vyžít. Navíc pobyt venku byl zaznamenán jako určitě nejdélší ze všech sledovaných mateřských škol. Učitelka této školy chápe nutnost naplňování potřeby pohybu, ovšem podmínky pro její uspokojování nebyly ve třídě, v herně optimální.

Hypotéza se potvrdila jen částečně. Opět se projevily velké rozdíly mezi jednotlivými zkoumanými školami. Ideální situace nastala pouze ve škole B, v níž byly teoretické znalosti učitelky naplněny i v praxi. V ostatních školách nebyla potřeba pohybu ideálně naplněna, přestože učitelky byly přesvědčeny, že disponují dostatečnými teoretickými znalostmi.

Hypotéza č. 3

Disproporce může být zaviněná i tím, že učitelky nepřesně, nedostatečně chápou pojem evaluace.

Z dotazníků vyplynulo, že pojmu evaluace rozumí pět učitelek z devíti dotázaných. Na otázku, jestli při evaluaci potřeb vycházejí z určitého modelu potřeb, odpověděly kladně čtyři učitelky. Z rozhovorů, které byly s každou učitelkou na toto téma vedeny, však všechny shodně odpověděly, že ještě úplně jasno v tom jak správně evaluovat potřebu pohybu dětí nemají, proto se tento předpoklad ve vybraném vzorku učitelek téměř potvrdil. Pro příklad bude uvedeno několik otázek a odpovědí, které vyplynuly z dotazníků.

Otázka :

„Uměla byste vystihnout rozdíl mezi evaluací a hodnocením?“

Odpovědi :

„Ne.“

„Evaluace – sběr informací o jevu, analýza informací, plán dalšího postupu. Hodnocení – závěrečná zpráva.“

„Myslím, že evaluace je širší pojem.“

„Hodnocení je podle určité stupnice – pochvaly, chyby. Evaluace je dostatek informací podle pravidel.“

„Hodnocení – co se povedlo, nepovedlo, co se osvědčilo, co si děti odnesly. Evaluace – na co se příště naváže, v čem je dobré pokračovat, k čemu se vrátit, na co se zaměřit, co dělat jinak.“

„Evaluace zaměřena na činnost, hodnocení zaměřeno na jedince.“

Otázka :

„Dokázala byste pojem evaluace definovat a něco blíže k němu napsat?“

Odpovědi:

„Evaluace se blíží k hodnocení, samotná práce učitelky.“

„Forma hodnocení, zpětné vazby, prostředek k získávání poznatků a informací pro další postupy“.

„Hodnocení , ocenění, odhad, určité hodnoty...“

„Evaluace = následek hodnocení.“

Kvůli neúplnému pochopení pojmu evaluace si tedy učitelky nejsou schopny dokonale ověřit, zda potřeby dítěte (konkrétně potřebu pohybu) správně naplňují. Nefunguje totiž zpětná vazba, která má učitelku upozornit na případné chyby v edukačním procesu. Ačkoli ve všech sledovaných školách nějakým způsobem evaluují (otázku v dotazníku zodpověděly všechny učitelky kladně), je tento proces v různých školách různě kvalitní a v celkovém pohledu zatím většinou nedostačující. I zde je však patrný vývoj k lepšímu – důvodem je blížící se termín, kdy bude evaluace v mateřské škole nejen dobrovolnou aktivitou navíc, ale stane se povinnou.

Cíl praktické části :

Zjistit, zda učitelky sledovaných mateřských škol skutečně chápou, jaký význam pro rozvoj předškolního dítěte má uspokojování potřeb, s důrazem na potřebu pohybu a jak zajišť'ují podmínky pro uspokojování této potřeby.

Průzkum ukázal, že jen část učitelek má jasno v tom, jak správně uspokojovat základní potřeby předškolního dítěte, konkrétně potřebu pohybu. Navíc ani teoretická znalost ještě automaticky neznamená, že jsou potřeby skutečně naplňovány. Znalosti se velmi liší – jak mezi školami, tak i mezi učitelkami ze stejného kolektivu.

Doposud velmi záleží na ochotě jednotlivých učitelek vstřebávat nové podněty a neustále si doplňovat vzdělání. Část učitelek (především starší ročníky) má strach z probíhajících změn a často dokonce nechut' k dalšímu sebevzdělávání. Evaluací

uspokojování potřeb ve své třídě se nikdy nezabývaly a nechápou, proč by nyní měly začínat.

Jsou také vidět rozdíly mezi školami, které již začaly zpracovávat svůj školní vzdělávací program (podle RVP PV) a ostatními. Zde velmi záleží na iniciativě ředitelky školy i na vstřícnosti všech ostatních pedagogických pracovníků.

Uspokojení potřeby pohybu podle průzkumu do značné míry závisí na teoretických znalostech učitelky a na celkové atmosféře školy (ochota učit se, chuť ke změnám). Potřeba spontánního pohybu byla dokonce v jedné ze sledovaných mateřských škol doslova zanedbávána. Právě tato škola nepracovala v době výzkumu podle RVP PV a sledovaná učitelka nejevila ochotu měnit své, podle vlastního názoru dostačující, postupy za nové.

I evaluace potřeb se v průzkumu ukazuje jako nutná podmínka jejich uspokojování. Právě škola, v níž se naplňování potřeby pohybu nejvíce blížilo optimálnímu stavu tak, jak je popsán v Kurikulu podpory zdraví v mateřské škole, byla ze všech sledovaných v procesu evaluace nejdále.

9.2. Zhodnocení práce

Tato práce vznikala v období velkých změn v přístupu k předškolnímu vzdělávání. Mateřské školy budou muset v brzké době začít vytvářet svůj školní vzdělávací program a budou mít za povinnost evaluovat výchovně vzdělávací proces. Pro mnohé učitelky to však představuje vážný problém – na změny nejsou připraveny, obávají se jich. Necítí se být o všem dostatečně informovány a nerozumí docela, co se po nich bude vyžadovat. Přitom však záleží na přístupu každé z nich, resp. celé školy, jak bude aktivní při shánění informací a při vlastním dalším vzdělávání.

Tím jsou způsobeny současné velké rozdíly mezi jednotlivými školami. Bylo velmi zajímavé porovnávat, jak je která škola daleko a co jejich činnost v této oblasti ovlivňuje.

Protože uvedení do problematiky evaluace potřeb nebývá ani pro vysokoškoláka nijak jednoduché, očekávala jsem, že se ve sledovaných mateřských školách setkám s problémy. Tento předpoklad se naplnil. Nečekala jsem ovšem tak velké rozdíly mezi jednotlivými školami.

Práce celkově splnila mé očekávání. Při hledání informací, jsem se sama naučila mnoho nového, dost věcí mi výzkum pomohl osvětlit. Nebudu už tak kriticky nahlížet na ostatní učitelky, protože jsem se přesvědčila, že mnohé z nich dělají svou práci dobře a poctivě. Zároveň chápu, jak těžké může pro mnohé z nich být učení se novým věcem. Práce mě v mnohém inspirovala, pomohla mi uvědomit si některé chyby, které jsem zpozorovala a vyvarovat se jich v mé vlastní praxi.

Seznam literatury :

- Bečvářová, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- Bruceová, T. *Předškolní výchova*. Praha : Portál, 1996. ISBN: 80-71780-68-5.
- Dvořáková , H. *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. Praha: Olympia, 2001. ISBN 80-7033-313-8.
- Dohnal, T. Pohybová aktivita na malém prostoru. *Informatorium*, 1997, č.1. s. 11.
- Havlíňová, M. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.
- Havlíňová, M. *Zdravá mateřská škola*. Praha : Portál, 1995. ISBN: 80-7178-048-0.
- Matějček, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-058-8.
- Mertin, V., Gillernová, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské škol.*, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- Nakonečný, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha : Portál, 1993. ISBN 80-85603-34-9.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál , 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- Přikrylová, G., Přikrylová, M. *Barevné kamínky pedagogická evaluac*, Kroměříž, 2003.
- Smolíková, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- Šmelová, E. *Mateřská škola - teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0945-8.

Seznam citací :

- Bertrand, Y. *Soudobá teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5. s. 38.
- Bruceová, T. *Předškolní výchova*. Praha : Portál, 1996. ISBN: 80-71780-68-5. s.37
- Dohnal, T. Pohybová aktivita na malém prostoru. *Informatorium*, 1997, č.1, s.11.

Gruneliusová, E. M. *Výchova v raném dětském věku*. Praha : Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-3-4. s. 26.

Havlíková, M. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8. s.27., 28., 60.,62.,

Havlíková, M. *Zdravá mateřská škola*. Praha : Portál, 1995. ISBN: 80-7178-048-0. s.38., 39.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál , 2003. ISBN 80-7178-772-8. s.155.

Smolíková, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004. s. 5., 37.,16.

PŘÍLOHY

Dotazník č.1:

1. Setkala jste se za dobu svého studia nebo praxe s pojmem potřeby? Zkuste svými slovy napsat, co si pod ním představujete.
2. Setkala jste se za dobu své praxe nebo studia s pojmem evaluace ? Dokázala byste tento pojem definovat a něco blíže k němu napsat ?
3. Dokážete pojmenovat jaké potřeby má dítě předškolního věku ?
4. Vyberte si prosím jednu z nich a něco blíže k ní napište.
5. Jak se podle Vás liší potřeby dětí a dospělých ?
6. Profesor Matějček se domnívá, že nejdůležitější potřebou malého dítěte je jistota ve vztazích ke „svým“ lidem. Mohla byste s ním souhlasit a proč, popřípadě máte jiný názor ?
7. Už jste někdy slyšela o pyramidě potřeb podle A. Maslowa – dokázala byste o ní něco napsat ?
8. Uměla byste vystihnout rozdíl mezi evaluací a hodnocením ?
9. Jakou střední, popřípadě vysokou školu jste vystudovala (kde)?
10. Absolvovala jste, nebo se chystáte absolvovat kurzy zaměřené na evaluaci ?
11. Znalosti o této problematice jste získala :
a) z odborné literatury b) od kolegyně ve školce c) při studiu d) při kurzech
e) z jiných zdrojů, z jakých -

Dotazník č.2 :

1. Máte již jasno v tom, jak by se mělo správně evaluovat?
2. Provádíte ve své třídě evaluaci výchovné práce ? Jak často ?
3. Čím si myslíte, že je evaluace přínosná ?
4. Pracujete na evaluaci sama, nebo spolupracujete s kolegyni ve třídě ?
5. Provádí u Vás ve školce evaluaci všechny učitelky? Probíráte tuto problematiku při pedagogických radách ?
6. Jaké metody při evaluaci používáte ? (pozorování, audiozáznam, dotazník, analýza prací dětí, rozhovor, aj.)
7. Na co konkrétně se při evaluaci zaměřujete? Pomáhá vám přitom nějaká odborná literatura? Která ?
8. Pracujete při evaluaci potřeb z určitým modelem lidských potřeb, (Matějček, Langmeier, Maslow, Globální výchova) abyste tak mohla lépe poznat, zda –li dítě nekompenzuje jen nějaký negativní zážitek, nebo zda jde opravdu o nějakou stresovou situaci ?
9. Jak se podle Vás projevuje dítě, chybí-li mu „něco“ – není naplňována nějaká potřeba?
10. Podle jakých ukazatelů poznáváte, že je dítě ve Vaší třídě spokojené ?

Dotazník č.3 :

1. Kolikrát do týdne zařazujete řízené pohybové aktivity?
2. Jak dlouhý je průměrně tento blok ?
3. Zkuste se zamyslet nad tím, jakou část ze dne zabírá spontánní pohybová aktivita a řízená ?
4. Držíte se při zdravotních cvičích nejnovější odborné literatury ? Které ?
5. Setkáváte se v praxi s tím, že děti mají menší zájem o řízené pohybové aktivity ? Pokud ano, jak se je snažíte motivovat, jaké zajímavé činnosti jim nabízíte ?
6. Navštívila jste poslední dobou nějaký odborný kurz tělesné výchovy – jóga, pohybové hry, zdravotní tělesná výchova apod. ? Co to bylo ?
7. Aplikujete nové poznatky z těchto kurzů v praxi, mají už popřípadě zpětnou vazbu?
8. Jak velkou škálu pohybových aktivit může Vaše školka dítěti nabídnout – na zahradě, ve třídě, mimo školku?
9. Stále častěji se setkáváme u dětí předškolního věku se špatným, neboli vadným držením těla. Jakým způsobem toto ošetřujete ?
10. Když skončíte s pohybovou činností – ptáte se dětí, jak se jim cvičení líbilo, popřípadě nelíbilo – požadujete vždy zpětnou vazbu ?
11. Přirozený pohyb a hra jsou běžně doprovázeny výkřiky a mluvením, jsou tak známkou emocionálního zaujetí a prožívání. Jak sama toto při cvičení respektujete ?