

Využití vzdělávacích center pohledem učitelů mateřské školy

Hana Nerádová

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Hana Nerádová**
Osobní číslo: **H17752**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Využití vzdělávacích center pohledem učitelů mateřské školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na problematiku didaktických kategorií využívaných v předškolním vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek týkajících se názorů učitelů na vzdělávací centra a jejich uplatňování v mateřské škole.
Příprava metodiky empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

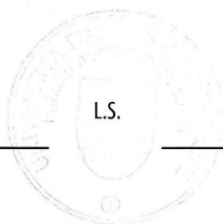
Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Jones, J. Jenkin, M., & Lords, S. (2006). *Developing effective teacher performance*. Thousand Oaks: Paul Chapman.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Pravdová, B., (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(2), 174-194.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 29.4.2020

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na využívání vzdělávacích center v mateřských školách. Práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část popisuje vybrané organizační formy a vzdělávací centra v mateřské škole. Empirická část je založena na analýze získaných dat, jejich interpretaci a vyhodnocení výsledků. Data pro výzkum byla zjišťována prostřednictvím dotazníku určeného učitelům mateřských škol, ve kterém vyjadřovali své zkušenosti a názory týkající se tématu. Bylo zjištěno, že vzdělávací centra jsou mezi učiteli mateřských škol frekventovaně využívána. Dalším zjištěním byly přínosy a omezení, které s jejich využíváním souvisí. Podpora rozvoje samostatnosti a možnost intenzivní spolupráce mezi dětmi byly vyhodnoceny za značný přínos, zatímco omezení učitelé spatřují především v náročnosti příprav a nedostatečném prostoru ve třídě.

Klíčová slova: vzdělávací centra, předškolní vzdělávání, názory učitelů

ABSTRACT

This Bachelor's thesis explores how educational centers are used in kindergartens. The thesis is both theoretical and empirical in character. The theoretical part describes selected organizational forms in early childhood education. The empirical part consists of an analysis of survey data, their interpretation and an evaluation of the outcomes. Research data were obtained in a survey in which pre-school teachers shared their opinions and experience regarding this subject. According to the survey, educational centers are frequently used by them. The thesis also casts light on some of the benefits and limitations of their use. Helping the children to develop independence and giving them the possibility to cooperate intensively is seen as a substantial benefit by the teachers, while the difficulty of preparing the activities and the insufficient space in classrooms are perceived as limitations.

Keywords: educational centers, early childhood education, teachers' opinions

Touto cestou bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD. za její odborné vedení, cenné rady, ochotu a vstřícnost. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za její podporu v průběhu celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUŽÍVANÉ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	11
1.1 ORGANIZAČNÍ FORMY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	12
1.1.1 FRONTÁLNÍ ORGANIZAČNÍ FORMA.....	12
1.1.2 SKUPINOVÉ ORGANIZAČNÍ FORMY	14
1.1.3 INDIVIDUALIZOVANÉ A DIFERENCOVANÉ ORGANIZAČNÍ FORMY	16
2 VZDĚLÁVACÍ CENTRA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	17
2.1 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOUVISLOSTI SE VZDĚLÁVACÍMI CENTRY	17
2.2 VZDĚLÁVACÍ CENTRA V PODNĚTNÉM PROSTŘEDÍ.....	19
2.2.1 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ VE VZDĚLÁVACÍCH CENTRECH	20
2.2.2 ORGANIZACE PRÁCE VE VZDĚLÁVACÍCH CENTRECH	21
2.2.3 STRUKTURA VZDĚLÁVACÍCH CENTER.....	22
2.2.4 HLAVNÍ CÍLE VYUŽÍVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH CENTER	24
2.3 ROLE UČITELE PŘI AKTIVITÁCH VE VZDĚLÁVACÍCH CENTRECH.....	25
II. PRAKTICKÁ ČÁST	27
3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	28
3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	28
3.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	28
3.3 PŘEDVÝZKUM	29
3.4 METODA VÝZKUMU, VÝZKUMNÝ NÁSTROJ.....	29
3.5 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	30
4 VÝSLEDKY VÝZKUMU	31
4.1 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	31
4.2 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	45
4.3 ZÁVĚRY VÝZKUMU.....	48
4.4 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	49
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	55
SEZNAM GRAFŮ	56
SEZNAM TABULEK	57
SEZNAM PŘÍLOH	58

ÚVOD

Mateřská škola je často první institucí, ve které děti navazují své vztahy s vrstevníky a společně získávají potřebné zkušenosti. Lze ji chápat jako přirozený most pro přechod od bezstarostného dětství k systematickému vzdělávání. Představuje tedy počáteční stupeň veřejného vzdělávání, který se řídí pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Dětem poskytuje bezpečné místo, kde nacházejí prostor pro hry, navazování přátelství, získávání nových zkušeností i objevování svých možností. V podnětném prostředí mateřských škol dochází k formování jedince, jeho schopností, dovedností, dítě má chuť rozvíjet samo sebe.

Další prioritou mateřské školy je vzdělávání dětí, při kterém je velmi důležité, aby nedocházelo pouze k předávání hotových informací a učitel proto volil vhodné pedagogické strategie. Často se v pedagogických publikacích dočítáme, že děti v předškolním věku není třeba speciálně vyučovat. Stačí vhodná motivace, nabídka a nenápadné vedení s malou dopomocí, aby se děti dokázaly učit samy. To vše a mnohem více nabízí vzdělávací centra, kterými se tato bakalářská práce zabývá.

Bakalářská práce je teoreticko-empirického charakteru. V první kapitole teoretické části vymezujeme vybrané organizační formy, které podle našeho názoru jsou stále v mateřských školách zastoupeny nejčastěji. Ve druhé kapitole se zmiňujeme o organizační formě vzdělávacích center s možnou souvislostí s alternativním vzděláváním. Popisujeme vzdělávací centra v podnětném prostředí, obsah vzdělávání ve vzdělávacích centrech, jejich organizaci, strukturu, hlavní cíle i přínosy pro děti. Své místo ve druhé kapitole nachází také učitelé, neboť jsou to i oni, kteří ve svých edukačních činnostech využívají přínosů vzdělávacích center.

Empirická část seznámí s hlavním výzkumným cílem a s dílčími cíli. Hlavním cílem výzkumu bude zjistit, jaké názory mají učitelé mateřských škol na využívání vzdělávacích center. Dílčími cíli výzkumu budeme zjišťovat zkušenosti s využíváním vzdělávacích center v mateřských školách a taktéž zjišťovat, v čem vidí učitelé přínosy a omezení při využívání vzdělávacích center v rámci svých didaktických strategií. Budou popsány výzkumné metody, výzkumný vzorek, provedena analýza a interpretace získaných dat. V závěru budou zodpovězeny výzkumné otázky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUŽÍVANÉ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Organizační formy jsou spolu s metodami, prostředky a pomůckami součástí pedagogických strategií, postupů, kterými učitel dosahuje zvolených cílů.

Mají dlouhou historii, a tak, jak se postupně vyvíjely školy a jejich vyučování, vyvíjely se i organizační formy. Změny byly vyvolány změnami obsahu vzdělávání, novými úkoly i charakterem činností učitele a žáka (Skalková, 2007). Organizační formy chápeme jako organizování vzdělávacího procesu v prostoru a čase a spolu s vyučovacími metodami pomáhají učiteli v realizaci cílů výuky (Šmelová et al., 2018). Podle Syslové, Burkovičové, Kropáčkové, Šilhánové, & Štěpánkové (2019, s. 139) „v předškolním vzdělávání organizační formy představují určitý organizační rámec, v němž se, s ohledem na vzdělávací cíle, odehrávají učitelem připravené aktivity pro děti.“

Zmiňovaný pojem ale nelze jednoznačně vymezit. Ve většině případů se jím tedy myslí způsob uspořádání výuky v daných podmínkách konkrétní školy. Zahrnuje časové formy organizace, vzájemnou spolupráci učitele a žáka a v neposlední řadě prostředí, ve kterém se vzdělávání uskutečňuje. Učitel by měl znát skupinu dětí ve třídě, jejich vývojové potřeby i schopnosti. Na základě těchto znalostí je schopen zvolit správnou organizační formu. Ve třídě nejmladších dětí volí jiné aktivity než u dětí nejstarších nebo v heterogenní třídě. Protože to, co nejmladší děti poznávají a s čím se seznamují, nejstarší děti by měly vědět a navazují na dosud již získané zkušenosti (Vališová & Kasíková, 2011).

Na historický vývoj organizačních forem mají vliv priority vzdělávání dané společnosti. Individuální forma vzdělávání je typická pro starověk a středověk. Hromadné vyučování zachycuje J. A. Komenský v 17. století ve Velké didaktice, kde se mimo jiné věnuje právě organizaci výuky (Šmelová et al., 2018). Frontální vyučování, ovlivněno herbartismem bylo používáno mechanicky, přičemž nebyl brán ohled na zájmy, potřeby, samostatnost ani kreativitu žáků. Pedagogové 19. století, jako např. F. W. A. Diesterweg, K. D. Ušinskij aj., si tuto situaci uvědomovali a měli zájem o samostatnou práci dětí a potřebu „učit děti učit se“. Z důvodu, že všechny děti musely pracovat stejným tempem, se na počátku 20. století zvedla kritika frontálního učení a začaly vznikat pokusy o zavedení skupinového a individualizovaného vyučování. Ve Spojených státech se v rámci individualizace začala prosazovat Winnetská soustava a Daltonský plán. V Německu se skupinové vyučování

projevilo v Jenském plánu. Ve druhé polovině 20. století se začaly rozvíjet další organizační formy: otevřené vyučování, waldorfské školy apod. (Skalková, 2007).

1.1 Organizační formy v mateřské škole

Organizační formy se v mateřských školách v průběhu dne přirozeně střídají a prolínají. Ve výběru se učitelé řídí stanovenými cíli, vzdělávacím obsahem i individuálními vzdělávacími potřebami dětí. Značný vliv při výběru hraje svou roli i možnost dané mateřské školy. Učitel svou činnost může přímo řídit, nebo může být pouze průvodce či pozorovatel (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová, & Štěpánková, 2019).

Z hlediska organizace vzdělávání je v mateřských školách využíváno několik druhů organizačních forem. Do základních forem vyučování můžeme zařadit: Frontální organizační formy, Skupinové organizační formy, Individualizované a diferencované organizační formy a Projektové a integrované organizační formy. Vedle zmiňovaných základních organizačních forem jsou známy i tzv. Jiné organizační formy, do kterých patří např. Exkurze, Vycházka, Pobyt venku, Dramatizace, Hra, Badatelské modely vyučování, ale také Vzdělávací centra, kterými se tato bakalářská práce zabývá.

V této kapitole budou objasněny první tři základní skupiny organizačních forem, které jsou v předškolním vzdělávání stále nejčastěji využívány. Na druhou stranu učitelé začínají využívat ve své edukační činnosti i soudobých trendů, jako jsou např. Badatelské modely vyučování či činnosti ve vzdělávacích centrech.

1.1.1 Frontální organizační forma

Frontální (hromadné) vyučování patří k tradičním typům a má ve školách stále své významné místo. V podmínkách mateřské školy je základem frontálního vyučování řízená činnost, která by neměla trvat více než 20 minut. V předškolním vzdělávání se často sedí v kruhu na koberci a učitelka předává hotové informace dětem. Jedná se tedy o činnosti plně řízené s účastí všech dětí. V programu mateřské školy bývají řízené činnosti zařazovány po dopolední svačině, kdy má pedagog svou činnost záměrně a cílevědomě připravenou a ve výuce má dominantní postavení. Pokud se jedná o heterogenní třídu, děti se musí přizpůsobit podobnému tempu, danému úkolu i danému postupu. Pro věkově mladší děti může být činnost příliš zdlouhavá, fádňá až nezajímavá. Nevydrží na koberci sedět, poposedají, lehají si, povídají si.

Frontální organizační formy byly v minulosti těžištěm předškolního vzdělávání a probíhaly v kruhu na židličkách nebo na zemi. Učitel často používal obrázky a magnetickou tabuli, na jejichž základě děti získávaly nové informace. Uspořádání dětí při řízené činnosti v kruhu se nevyužívalo pouze v minulosti, ale je využíváno i v současnosti. Samotný kruh působí na všechny zúčastněné jako symbol rovnosti a současně je podporováno pozitivní klima (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová, & Štěpánková, 2019).

Pro tuto formu je tedy typická společná činnost dětí s učitelkou, která vše řídí, usměrňuje a jejím hlavním cílem je předávání informací dětem. Učitelé si zvolení frontální organizační formy obhajují tím, že je to podle nich nejefektivnější forma, kterou je možné zprostředkovat vědomosti ve vymezeném čase. Naopak nevnímají fakt, že v případě nepochopení či nezájmu žádné vzdělávání neprobíhá, protože se nejedná o aktivní spoluúčast dítěte. Frontální vzdělávání má silné zastoupení v zahraničí (Maňák & Švec, 2003).

Jak je již uvedeno výše, v podmínkách mateřských škol jsou základem frontálního vyučování řízené činnosti, které probíhají s jednotlivcem, skupinou nebo celou třídou. Za řízenou činnost lze považovat i činnosti s dětmi v době odpoledního odpočinku, kdy některé spí a jiné se věnují přípravě na školní docházku nebo k uskutečňování individuálních vzdělávacích potřeb (Svobodová et al., 2010). Cíle, které si učitel stanoví pro práci s celou skupinou dětí, bývají v souladu s organizací dne v mateřské škole.

Mezi pozitivum řízené činnosti patří pocit sounáležitosti, kdy dítě má pocit, že tohle je ta naše třída, do které patřím i já. Na základě tohoto pocitu dochází k sebeúctě, sebedůvěře, kdy si dítě uvědomuje vlastní hodnotu, což je v jeho vývoji velmi důležité (Šmelová et al., 2018). Řízená činnost dítěti zprostředkovává poznávání světa, možnosti získávání různých dovedností, vědomostí, názorů i návyků. K dispozici bývají různorodé aktivity, tematicky propojené vytvářející smysluplný komplex neodtržený od životní reality. Učitel mateřské školy činnosti volí tak, aby se naplňovaly klíčové kompetence dětí (Svobodová et al., 2010).

Tak, jako má řízená činnost svá pozitiva, má i svá negativa, mezi která patří:

- značné množství řízených činností,
- nahodilost, nepromyšlenost, kdy řízené činnosti dětem neposkytují smysluplný celek,
- nucení do aktivit, které děti neoslovují a nejsou předmětem jejich zájmu,

- dítě by nemělo být pouhým pozorovatelem, má být aktivním účastníkem,
- nevhodné činnosti pro děti (nezajímavé, příliš náročné atd.),
- chybějící ocenění snahy dětí,
- využívání aktivit, které nedostatečně rozvíjí dítě,
- autoritativní přístup učitelky (Svobodová et al., 2010).

I přes velký výběr organizačních forem je stále v mateřské škole řízená činnost jakousi stálíci, kterou učitelky ve své pedagogické činnosti využívají.

1.1.2 Skupinové organizační formy

Do skupinových organizačních forem se řadí skupinové vyučování a kooperativní vyučování, které si v této podkapitole blíže představíme.

Skupinové vyučování využívá vztahů mezi dětmi a probíhá v menších skupinkách, ideálně v počtu 3–5 dětí. Skupinky bývají vytvářeny podle různých kritérií (např. podle náročnosti zadání, zvolením „vedoucího“ skupiny, který si své členy vybere sám, podle charakteru činnosti, nahodile podle barev oblečení apod.). Kritérií je velké množství a při výběru záleží také na fantazii učitele. Pro skupinové vyučování je typická spolupráce dětí tzv. dělba práce, kdy děti spolupracují na daném úkolu. Děti si ve skupině vzájemně pomáhají, předávají si zkušenosti, názory, diskutují, hodnotí si svoji práci a zažívají pocit odpovědnosti za výsledky společné práce celé skupiny. V uspořádaných skupinách často bývají aktivní i ty děti, které běžně aktivní nebývají. Skupiny dětí umožňují učitelům využívat individuální vztah k jednotlivým dětem. Na druhou stranu utvoření skupin ve třídě nezaručuje, že v nich opravdu bude ke zmiňované spolupráci docházet. Pro dosažení účinnosti zmiňované organizační formy učitel volí vhodné cíle, metody, očekávané výstupy, možnosti zúčastněných dětí a přihlíží k podmínkám vzdělávání. Jednou z možností, proč učitel volí skupinové vzdělávání, je podpora a rozvoj spolupráce mezi dětmi. Učitelky využívají skupinové vyučování i z důvodu lepšího přehledu o dětech, kvůli nedostatečnému množství hraček, pomůcek apod. (Šmelová et al., 2018).

Skupinové vyučování má řadu výhod, ale i nevýhod. Mezi výhody můžeme např. zařadit:

- zvyšování sebevědomí a samostatnosti dětí,
- ztráty zábran,
- učení se komunikovat,
- větší zájem o aktivity nejen ze strany pomalejších dětí.

Mezi nevýhody skupinového vyučování patří např.:

- děti si samy nedokážou organizovat práci,
- z důvodu, že se děti a jednotlivé skupiny překřikují, bývá ve třídě hluk,
- děti pracují nerovnoměrně, některé skupinu táhnou, jiné se pouze vezou,
- při činnostech se mohou objevovat chyby, které se neopravují ihned,
- možnost odbíhání od zadaných úkolů (Kasíková, 2016).

Mimo skupinového vyučování je v předškolním vzdělávání využíváné i kooperativní vyučování. Děti společně plní zadaný úkol, kdy: „*výsledky jednotlivce jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce*“ (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová, & Štěpánková, 2019, s. 145). Kooperativní vyučování bývá často realizováno ve skupinách, a proto je lze možné pokládat za jistou formu skupinového vyučování. S touto koncepcí se ztotožňovali i někteří zahraniční autoři, jako jsou např. C. Bassett, J. McWhirter a K. Kitzmiller (1999) a v kooperativním vyučování považovali za důležité uvedené prvky:

- „*pozitivní závislost členů skupiny, tzn., že úspěšnost každého jednotlivého člena*
- *interakce žáků ve skupině tváří v tvář,*
- *individuální odpovědnost žáků za skupinovou spolupráci (její průběh a výsledky), včetně hodnocení přínosu jednotlivců pro společné řešení úlohy nebo problému,*
- *vývoj účinných sociálních dovedností,*
- *komunikace členů skupiny o zlepšování skupinového procesu*“ (Maňák & Švec, 2003, s. 139).

Maňák & Švec (2003) rozlišují dva hlavní znaky kooperativního vyučování: ocenění výsledků celé skupiny jako celku a jednotlivou odpovědnost dětí za jejich přičinění pro skupinovou součinnost. Základní kostrou systému učení je pět znaků: pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost, formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexe skupinové činnosti. Kooperativní vyučování neznamena pouze rozdělit děti do menších skupin. Optimálně kooperativní vyučování znamená „*optimálně se učit na základě specifického uspořádání vztahů v úkolových situacích – na základě pozitivní vzájemné závislosti (kooperace)*“ (Kasíková, 2016, s. 38).

Mezi cíle učitele mateřské školy při kooperativním vyučování patří např. rozvíjení schopnosti spolupráce u dětí a na základě své sebereflexe a reflexe dojít k uvědomění, jaké způsoby chování a které dovednosti vedou k úspěchům. Princip spolupráce dětí při

dosahování cílů je tím podstatným znakem kooperativního vyučování (Spilková et al., 2005).

1.1.3 Individualizované a diferencované organizační formy

Individualizaci chápeme jako individuální přístup k dítěti, na jehož základě u dítěte dochází k rozvoji jeho osoby, schopnosti spolupráce, tolerance i sociálního citění. Při individualizovaném způsobu vzdělávání je velice důležité, aby učitelka mateřské školy děti dobře znala, uměla jim porozumět, protože jediné tak na ně může účinně působit. Základní myšlenka individualizace se zakládá na práci, která je každému dítěti přizpůsobena na základě znalostí jeho možností. Děti věkově stejně staré mají mnoho osobních rysů, nedisponují stejnými schopnostmi ani pracovním tempem. Aby proces individualizace probíhal úspěšně, je třeba na to brát ohled. V praxi to znamená, že každé dítě pracuje na základě svých možností a schopností. Individualizace ve vzdělávání je považována za progresivní trend. Jedná se o „*způsob diferenciacie výuky, při němž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciacie vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 101; Gardošová et al., 2003). V předškolním vzdělávání nám proces individualizace umožňuje uzpůsobit práci, aktivity a úkoly možnostem a vlastním zájmům dítěte. Své plánování pedagogické činnosti učitel podřizuje požadavkům dětí jako skupiny, ale i jednotlivým dětem. K tomu se vztahují otázky, nad kterými je třeba přemýšlet: „Co dítěti přinese radost? Jaká činnost dítě zaujme? Jak mohu dítěti pomoci s adaptací?“ atd. Samotnému rozvoji dítěte pomáhá využití dětských zájmů a vhodné motivování (Šmelová et al., 2018).

V rámci diferencované organizační formy je podstatným cílem vytvořit vhodné podmínky pro všechny děti s ohledem na jejich možnosti. V rámci diferenciacie jsou v předškolním vzdělávání vytvářeny skupiny dětí podle jejich schopností, výkonosti a zájmu. Rozlišujeme dva druhy diferenciacie: vnitřní a vnější. Vnitřní diferenciacie se týká vzdělávání dětí v jednotlivých třídách podle jejich potřeb a zájmů, které jsou následně ve třídě rozvíjeny. Vnější diferenciacie je založena na vytváření skupin, homogenních a heterogenních tříd a také tříd s určitým omezením, např. logopedické třídy (Zormanová, 2012; Šmelová et al., 2018).

2 VZDĚLÁVACÍ CENTRA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Mateřská škola jako jedno z předškolních zařízení vzdělává děti obvykle ve věku 3–6 let. I přes různorodý výběr mateřských škol jsou stále nejčastěji využívány veřejné mateřské školy. Jak uvádí Opravilová & Gebhartová (2011, s. 51), mateřská škola spolu s učitelkou představují pro dítě „počátek systematického výchovného působení, v němž se zásadní princip individualizace v podmínkách skupiny může v plné šíři uplatnit. Nikdy později už nebude v institucionální výchově tolik času a příležitosti k tak individualizovanému, osobnostně zaměřenému, pestrému a různorodému působení. Metody, organizace i těžiště obsahu působení se dají nasměrovat k osobnostní a sociálně formativní dimenzi, kterou už dnešní máločetná rodina nemůže většinou zaručit.“

Předškolní vzdělávání dětí v mateřských školách se tak stalo nedílnou součástí vzdělávání nejen v České republice, ale i po celém světě. Prostředí by mělo být nejen čisté, upravené, dobře osvětlené, ale také podnětné, aby docházelo k obohacování dětí (Shaughnessy & Kleyn, 2012). K obohacování dětí zajisté dochází i při jejich činnostech v jednotlivých vzdělávacích centrech. Tím, že děti jsou rozděleny do jednotlivých center, má učitel mateřské školy možnost s dětmi pracovat také individuálně a zároveň pozorovat, jak si činnosti volí a organizují, jak se učí samostatnosti a zodpovědnosti. Tímto učitel získává pohled na děti samotné.

2.1 Alternativní vzdělávání v souvislosti se vzdělávacími centry

V tomto kontextu je zajímavé uvažovat nad historií vzdělávacích center, která se v soudobém vzdělávání stávají velmi oblíbenou a využívanou organizační formou. Určitou spojitost je možné nacházet ve vzdělávacím programu Začít spolu, který pracuje s centry aktivit. Dítěti je umožněno po vykonání jedné činnosti přejít k další činnosti do jiného centra, případně se do jednotlivých center vracet. Mezi vzdělávacími centry a centry aktivit je tedy možné najít stejné prvky. Práci se vzdělávacími centry si může každá učitelka přizpůsobit svým schopnostem, možnostem i prostorem třídy.

Pojem alternativní vzdělávání (alternativní škola) se často využívá jako synonymum k pojmům netradiční škola, svobodná škola, otevřená škola aj. a mělo odpovídat novému životnímu stylu. Definice daného pojmu nejsou jednotné a podle toho, jak jej školství dané země chápe, jsou uváděny. Průcha (2012) uvádí několik definic alternativního vzdělávání, které jsou uvedeny v pedagogických slovnících a encyklopediích. Např. Britský

pedagogický slovník definuje alternativní vzdělávání jako „*obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi.*“ Německý Wörterbuch Pädagogik k pojmu alternativní školy uvádí: „*Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotlivých charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných, antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy*“ (Průcha, 2012, s. 21–22). Z uvedených definic vyplývá, že alternativní školy se chtějí odlišovat od tradičních škol, chtějí pracovat jinak, nově a odstraňovat nedostatky běžných škol. Typické je hledání nových přístupů, a to takových, které se budou odlišovat od běžné školní praxe a budou uplatňovány v soudobých podmínkách. Není pochyb o tom, že alternativní školy přinášejí řadu nových podnětů ve vzdělávání (Skalková, 2007).

První alternativní školy se začaly objevovat na přelomu 19. a 20. století a od běžných škol se odlišovaly humanistickým přístupem a respektem k jedinečným potřebám každého dítěte. Mezi nejznámější reformátory se řadí Rudolf Steiner (Waldorfská pedagogika), Peter Petersen (Jenský plán), Helen Parkhurstová (Daltonský plán), Marie Montessoriová (Montessori systém), Celestin Freinet (Freinetovská škola), Ovide Decroly. Jejich rozvoj byl přerušen 2. světovou válkou. Po roce 1948 se české pedagogiky zaměřovaly na koncepci jednotné školy a alternativní školy přestaly fungovat. Možnost zavedení alternativních pedagogických směrů v českém školství přišla až po roce 1989 (Průcha et al., 2016). Při označování škol za alternativní není důležitý zřizovatel ani zda se jedná o školy a mateřské školy soukromé, církevní nebo veřejné, ale podstatný je jeden rys, kterým se odlišuje od veřejných škol daného vzdělávacího systému. Mezi tuto odlišnost se řadí např.: způsob organizace vzdělávání, edukační prostředí (velikost třídy, rozmístění nábytku, způsob komunikace učitelů a žáků apod.), vztahy mezi školou a rodiči atd. (Průcha, 2012).

Po roce 1989 jako opojení ze svobody si předškolní výchova začala hledat své nové cesty. Ve Spojených státech byl na základě Sorosovy nadace vypracován program předškolní výchovy s cílem výchovy malých dětí. Projekt měl přihlížet k evropské tradici předškolní výchovy a zároveň vycházel ze známého amerického programu Head Start. Do programu

se zapojilo 17 zemí, mezi nimi i Česká republika, kde se tento alternativní program realizuje od roku 1994 a uplatňuje ho již více než 100 mateřských škol. Program ze sedmdesátých let podporoval děti předškolního věku ze sociálního či kulturně znevýhodněného prostředí. V současné době je program realizován v 29 zemích světa (Opravilová, 2016). Postupně se práce nejen v centrech, ale vše, co do programu patří, začalo vyvíjet, měnit, odhadovaly se mezery a pracovalo se na přizpůsobení našim tradicím a kulturním podmínkám. Sledovanost vyvíjení programu v České republice má na starosti nezisková organizace Step by Step ČR. Nejprve bylo celému programu, do kterého patří i aktivity v centrech aktivit, vytýkána tzv. americká výchova s rozvolněnou výchovou. Začaly vznikat problémy s disciplínou. Učitelé začali uvedený typ výuky odmítat s přesvědčením, že tradiční výuka je lepší. Vše pramenilo z neznalosti a ta má stále za následek, že i v dnešní době někteří pedagogové mají nedůvěru k alternativním způsobům vzdělávání. Cesta programu v naší pedagogice nebyla jednoduchá. Učitelé především museli začít pracovat sami na sobě a až poté přicházela snaha o změnu myšlení, což začalo být v některých mateřských školách znát. Program začal být úspěšný a přinesl do našeho školství plody v podobě orientace na dítě, která vycházela především z Komenského Škola hrou (Gardošová et al., 2003).

Možnost intenzivněji rozvíjet svoje schopnosti, dovednosti a objevovat nové věci dítěti v mateřských školách poskytuje prostředí bohaté na podněty a činnosti, které by jistě měly být předmětem zájmu každého pedagoga.

2.2 Vzdělávací centra v podnětném prostředí

Jednotlivé mateřské školy disponují různým prostředím a každé takové prostředí působí jinak. Učitelé by měli usilovat o to, aby se děti ve školce cítily nejenom spokojeně a bezpečně, ale aby měly také k dispozici dostatečně podnětné prostředí. Záleží také na individualitě jedince, co mu vyhovuje a co si z daného prostředí vezme do svého života. Podnětné prostředí jim pomůže probudit v nich touhu poznávat a zkoumat, což napomáhá k rozvoji sebevědomé osobnosti dítěte. Na toto prostředí mají vliv i zaměstnanci školy, díky kterým je uvnitř vytvořeno příznivé klima.

Podnětné prostředí nabudí celý nervový systém, uspokojí zvědavost, zodpovídá na mnoho otázek a příznivě ovlivňuje kvalitu poskytovaného vzdělávání. Takovéto prostředí umožňuje dítěti mnohem intenzivněji objevovat a rozvíjet svoje schopnosti než v tradičním školství. Součástí podnětného prostředí jsou pracovní koutky, tzv. vzdělávací centra, kde

děti pracují s různými materiály a předměty. Tím, že bývají také blízko sebe, je viditelné, ve kterém vzdělávacím centru jaké dítě právě pracuje. Na druhou stranu může díky komunikaci mezi dětmi vznikat ve třídě hluk. V každém vzdělávacím centru mohou být různé materiály a předměty, se kterými děti pracují jak individuálně, tak skupinově. Úkoly by měly souviset s daným týdenním tématem (Opravilová, 2016). Učitelka působí pouze jako pozorovatel a „*navozuje situace, v nichž se děti učí přímou zkušeností, využívají zdroje, které jim k objevování a zkoumání nabízí prostředí tříd*“ (Kargerová et al., 2019, s. 15).

Ve vzdělávacích centrech se děti učí nejen prostřednictvím hry, ale také již zmiňovanou prací s různým materiálem. Aby práce ve vzdělávacích centrech byla efektivní, mívají předem označený počet dětí, které v nich mohou pracovat. Samotné dítě má možnost rozhodování, které centrum si pro svou činnost vybere. Pokud mají vzdělávací centra ve třídě svá stálá místa, děti se do něho začlení např. tím, že si k němu pověsí svou značku a poté začnou „pracovat“. Vzdělávací centra mohou mít podle svého zaměření i své názvy, např.: Domácnost, Kuchyňka, Knihy a písmena, Literární koutek, Dramatika, Kostky, Ateliér, Dílna, Pokusy, Hry a manipulace. Na základě samostatné volby center u dětí podporujeme jejich samostatné myšlení, tvořivost dětí a jejich radost ze hry, činnosti a učení, samostatnou volbu a zodpovědnost za ni. Tím, že jsou děti v prostoru rozděleny do několika vzdělávacích center a pracují v menších skupinkách, mají možnost mezi sebou spolupracovat, zdokonalovat si své vyjadřovací schopnosti a rozhodovat se (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015).

2.2.1 Obsah vzdělávání ve vzdělávacích centrech

Obsah vzdělávání v jednotlivých centrech by měl vycházet z pěti základních oblastí:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

Je vhodné všechny uvedené oblasti propojovat a přitom vycházet z dětských vědomostí a zkušeností, navazovat na ně a vzbuzovat u dětí to nejpodstatnější: mít zájem dozvídat se nové věci (Kořátková, 2014).

Vzdělávací nabídka v centrech by měla obsahovat příležitosti k následujícím činnostem:

- lokomoční pohybové činnosti – chůze, skoky a poskoky, běh, lezení,
- nelokomoční pohybové činnosti – změny pohybů těla na místě i samotné změny poloh,
- jiné činnosti – sezónní činnosti, míčové hry apod.,
- manipulační činnosti – jednoduché operace s pomůckami, předměty, nástroji, materiálem, činnosti, na základě kterých se děti seznamují s věcmi, které je obklopují, a jejich realistickým využíváním,
- jednoduché sebeobslužné a pracovní činnosti – oblast osobní hygieny, úklid, stolování, oblékání apod.,
- konstruktivní a grafické činnosti – konstruování ze stavebnic různých materiálů, poznávání pomůcek, přírodnin, materiálů, nástrojů apod.,
- smyslové a psychomotorické hry,
- hudební a hudebně pohybové hry a činnosti,
- činnosti a hry k poznávání částí lidského těla,
- činnosti, které se zaměřují na ochranu zdraví, vlastního bezpečí a utváření si zdravých životních postojů,
- zdravotně orientované činnosti – uvolňovací, dechová, protahovací, relaxační cvičení,
- činnosti odpočinkové a relaxační – podpora zdravé atmosféry (Kargerová, & Gardošová, 2013). Při správně zvoleném výběru činností do jednotlivých vzdělávacích center děti vedou ke komunikaci, přemýšlení, spolupráci a případnému řešení problémů (Průcha & Koťátková, 2013).

2.2.2 Organizace práce ve vzdělávacích centrech

Se vzdělávacími centry pracují jednotlivé mateřské školy podle svého systému. Některé učitelky chystají činnosti do center denně, jiné mají dané činnosti v centrech umístěny po celý týden. Vždy záleží na konkrétní mateřské škole a vztahu učitelky ke vzdělávacím centrům. Počet center a dětí v nich pracujících se odvíjí od prostoru dané třídy.

Dětem jsou v jednotlivých centrech nabídnuty různé činnosti, které se vztahují k jednotlivému tématu. V pondělí, kdy většinou začíná nové téma a s ním i nové činnosti v jednotlivých centrech, učitelka si je s dětmi prohlédne a vysvětlí postup jednotlivých činností. Poté se děti rozhodují, ve kterém vzdělávacím centru budou pracovat (Průcha

& Kořátková, 2013). Každé dítě si volí centrum individuálně, podle svého zájmu. Může zde pracovat buď jedno dítě, nebo maximální počet dětí, určených pro dané centrum (Kořátková, 2008). Důležité je, aby během týdne dítě prošlo všemi centry. Možnost volby centra znamená pro dítě také to, že po ukončení dané činnosti uloží všechny pomůcky na své místo. Protože práce ve vzdělávacích centrech má dítěti přinášet radost, musí být radostná, tvůrčí a probíhat v tempu, které si každé dítě určí samo. Některé děti svým tempem zvládnou během dne více činností v různých centrech, některé zůstávají u jedné. Přehled o již vykonaných činnostech dětí učitelky zajišťují různými způsoby. Např. u stálých center jako je např. Kuchyňka, Kadeřnictví, Literární koutek visí daný počet háčků, na které si děti pověsí jmenovku se svou značkou, fotkou, obrázkem (Gardošová et al., 2003). U dalších center, kdy děti plní činnosti např. na stole, koberci, si svou jmenovku položí na dané místo u jednotlivých center. Další možností, kterou učitelky využívají, je očíslování center. Každé dítě dostane kartičku s čísly center, a jakmile si splní danou aktivitu v centru, dostane do příslušné kolonky razítko. Učitelka tak má přehled o dětech a jejich činnostech. Během aktivit učitelka přechází do role pozorovatele a pomocníka.

Práce se vzdělávacími centry velkou část učitelů přesvědčila o tom, že jejich využívání je příjemná změna nejen pro samotné děti. Z názorů, které jsou v literatuře uváděny, učitelům samotným vyhovuje prostředí uspořádané do vzdělávacích center. Ve kterém centru bude dítě pracovat, si volí samo. (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015). Naopak podle dalších zveřejněných názorů je náročným prvkem čas. Čas, který musí učitel nad přípravami strávit. Příprava na týdenní činnosti se učitelům zdá zdlouhavější a náročnější, protože přemýšlí i nad tím, aby aktivity na sebe navazovaly a do center byly vhodné. Učitelé taktéž vnímají, že na základě práce v centrech se posiluje komunikace mezi dětmi a rozvíjení jejich spolupráce (Kargerová et al., 2019).

Vzhledem k tomu, že literatura neuvádí mnoho názorů od učitelů mateřských škol na využívání zmiňované organizační formy, věříme, že další názory nám poskytne naše výzkumné šetření.

2.2.3 Struktura vzdělávacích center

Vzdělávacími centry je myšlena jakákoliv organizace v prostoru, kde děti plní ve skupinkách dané činnosti. Vzdělávací centra, ve kterých děti pracují, mají různá zaměření a můžou, ale nemusí mít své názvy. Počet center, která učitel dětem poskytne, závisí často na velikosti třídy, neboť mají vyšší požadavky na prostor. Mimo stálá

vzdělávací centra, jako je např. Knihovna a Domácnost, učitelky využívají i ostatní prostory ve třídě, kam dětem rozmisťují tematické činnosti.

Mezi využívaná vzdělávací centra, která mateřské školy využívají, patří:

Domácnost (někdy také Kuchyňka) představuje pracovní koutek, který je vybaven kuchyňským nábytkem. Nábytek bývá dětský, v některých školkách také reálný s funkčním nábytkem, kde se děti seznamují s různými činnostmi. V domácnosti děti mohou připravovat ovocné a zeleninové saláty, různé pomazánky, jednohubky, zdobit perníčky, v případě opravdové trouby i péct. Učitelka je zde v roli partnera a poradce, který dbá na bezpečnost dětí. **Ateliér**, ve kterém prostřednictvím výtvarných činností děti mají možnost vyjádřit své dojmy, pocity a zážitky. Zažívají radost, prožitek i uspokojení z vykonané činnosti. Rozvíjí si svou fantazii, tvořivost, představivost, a setkávají se s různými výtvarnými technikami, tradičními i netradičními. Experimentováním, zkoušením nových nápadů dítě v sobě rozvíjí vloh, které může později uplatnit ve své profesi. V centru **Dílna** mají děti možnost pracovat s materiály a různými nástroji, jako jsou např. kladívka, šroubky, drátky, odřezky a prkýnka ze dřeva, krabice, ale i různé předměty určené k opravě. V uvedeném centru po vysvětlení pravidel děti získávají kladný vztah k manuální činnosti. **Knihy a písmena (někdy Literární koutek)** je centrum, kde jsou dětem k dispozici knihy různých žánrů, časopisy, obrázky, písmena, se kterými různě manipulují, papíry, sešíváčky, lepidla a další. Centrum slouží k podněcování zájmu o literaturu, čtení i psaní, k rozvoji předčtenářské gramotnosti. V centru **Dramatika** se děti učí sociálním rolím a probíhají zde námětové a napodobivé role. Centrum bývá vybaveno kostýmy, závoji, šátky, loutkami, maňásky apod. V **Pokusech** mají děti možnost pozorovat, objevovat, experimentovat, nebo pěstovat rostliny. Centrum bývá vybaveno mikroskopy, váhami, zkumavkami, přírodninami, hlinou, může zde být také koutek živé přírody. Starost dítěte o rybičky, křečka nebo např. želvičku v dítěti může vyvolávat zájem o přírodu. **Kostky**, koutek, kde se děti při stavbách učí spolupracovat a komunikovat, rozvíjet motoriku, prostorovou tvořivost i předmatematické dovednosti. V koutku jsou různé druhy stavebnic, klasických i obrázkových kostek, lego, dopravní značky, figurky zvířat, lidí apod. Učitelka pozoruje zaujetí dětí při hře, zda pracují samy, nebo spolupracují s jinými, povzbuzuje ke hře, povídá si s nimi o postupu stavby a nezasahuje předčasnou radou. V koutku **Manipulace** mají děti připravený výběr her a činností k rozvíjení jemné motoriky, trpělivosti i fantazie. Dítě si v centru rozvíjí nejen jemnou motoriku, ale i předmatematické představy. K dispozici jsou v koutku různá pexesa, puzzle, skládačky,

domina, hlavolamy, rébusy, mozaiky, korálky, společenské hry a také pomůcky pro rozvoj smyslů. Ve třídách bývá často koutek **Písek**, který je pro děti velmi lákavým zpestřením mezi běžnými aktivitami ve třídách. Děti mají v koutku k dispozici bábovičky, trychtýře a hrou s pískem podporují tělesný a smyslový rozvoj, koordinaci svalů i rozvoj jemné motoriky. (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015).

2.2.4 Hlavní cíle využívání vzdělávacích center

Cíle při využívání vzdělávacích center z pohledu dětí lze shrnout do následujících bodů:

- učit se rozpoznávat problémy, řešit je a kriticky myslet,
- umět si vybrat a za svou volbu nést zodpovědnost,
- být kreativní a mít fantazii,
- reagovat na změny, přijímat je a učit se s nimi vyrovnávat,
- sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství v obci, zemi a prostředí, ve kterém žijeme,
- utvářet si zdravé životní návyky a postoje (Gardošová et al., 2003).

Cílem učitelů je vytvořit aktivity do vzdělávacích center, které si dítě poté svobodně volí a na základě plnění dané činnosti se učí např. samostatnosti, odpovědnosti za svou volbu, rozvíjet své dovednosti. Učitel by měl respektovat volbu dítěte ve výběru vzdělávacího centra a na základě vhodně zvolených aktivit v jednotlivých centrech působit jako pozorovatel a rádce (Kotátková, 2014).

K dosahování výše uvedených cílů nám pomáhá:

Prostředí: podnětné s vytvořenými vzdělávacími centry a dostatečným množstvím pomůcek. Zvolená centra poskytují dostatečné množství her a aktivit pro individuální a skupinovou práci.

Kooperativní učení: zakládá se na vzájemné spolupráci, kdy děti mají možnost společně řešit vzniklé problémy a situace. Děti se učí rozdělovat si postavení ve skupině, udělat si časový plán činností, hodnotit se navzájem apod.

Prožitkové učení: děti se učí prožitky a zkušenostmi, které jsou pro děti předškolního věku přirozené a jim vlastní. Prožitkové učení dětem nabízí verbální a neverbální komunikaci, možnost objevování a další. Do procesu učení se díky prožitku zapojují obě mozkové hemisféry.

Integrované učení hrou a činnostmi: je uplatňováno hlavně ve vzdělávacích centrech. Typ prožitkového učení, kterému je vlastní vyhledávání tématu blízkého dětem, kdy jeho prostřednictvím děti dosahují cílů při edukačních činnostech ve vzdělávacích centrech.

Učení se dětí navzájem: považujeme za velmi efektivní formu učení. Nezaměřujeme pozornost jen na výsledek, ale také na důležitý proces učení.

Rozdělení rolí mezi pedagogy a dětmi: Činnosti ve vzdělávacích centrech obecně umožňují volnější formy práce, kdy základním pilířem je pozitivní nálada v dané skupině. K uvedenému patří i důvěra a chování podle stanovených pravidel. Sebekázní děti se snaží učitel nahradit vnější ukázněností dětí. Za své chování by děti měly být při aktivitách ve vzdělávacích centrech odpovědné a chovat se ukázněně (Gardošová et al., 2003).

Jak jsme se již zmínili, využívání vzdělávacích center je výhodné nejen pro děti, ale i pro učitele. Ti mají možnost maximálně využít svůj čas a motivovat a podněcovat děti k činnostem. Děti si samy vybírají, do kterých center chtějí jít, mají možnost se rozhodnout, zda centra budou střídát, nebo zůstanou u jedné činnosti. Vlastní rozhodování je podporuje v samostatnosti a zodpovědnosti za své jednání. Při spolupráci a komunikaci s druhými dětmi v centrech bývají citlivější k druhým, iniciativnější, spontánnější a hlavně aktivnější. Tím, že děti spolu v centrech komunikují, učí se respektu k druhému. Individuálními činnostmi se učí trpělivosti a vytrvalosti. Podle mého názoru využíváním vzdělávacích center je dítě vedeno ke svobodné volbě, samostatnosti, má radost z učení a pozitivní atmosféry.

2.3 Role učitele při aktivitách ve vzdělávacích centrech

Pokud bychom se děti zeptali, kdo je to vlastně učitel, tak ve většině případů odpoví, že „ten, kdo učí“. Pojmeme učitel se zabývá velké množství autorů, kdy např. Průcha, Walterová, & Mareš (2013) uvádí, že učitel je „*jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání*“. Pokud tuto definici přeneseme na učitele mateřské školy, budeme navíc mluvit o učiteli, který je vybaven širokou škálou dovedností, hrou na hudební nástroj počínaje, ručními pracemi či zdatným malováním konče (Svobodová et al., 2017). Učitel jako průvodce vzdělávání musí v dětech vzbuzovat zájem o situace, ve kterých budou mít zájem učit se přímou zkušeností, využívat různých podnětů ve třídě k objevování a zkoumání. Mimo tyto aktivity vztahující se ke vzdělávání dětí učitelka napomáhá podporovat sociální a emoční klima. Vzdělávací prostředí ve třídě velmi podstatně ovlivňuje nejenom kognitivní, ale

i emocionální a sociální rozvoj každého dítěte. Pro úspěšný rozvoj zmiňovaných funkcí učitelka organizuje materiální a sociální prostředí ve třídě. Aby děti mohly pracovat na činnostech nejen individuálně, ve skupinkách i společně, učitelka musí ve třídě připravit dětem rozsáhlou škálu vhodných materiálů a pomůcek, úkolů, situací a vhodně přizpůsobit prostor. Ve vhodně uzpůsobeném prostředí mají děti možnost volného a bezpečného pohybu (Kargerová et al., 2019). Z uvedeného je evidentní, že učitel dětem důvěřuje a vkládá do jejich schopností se rozvíjet na základě učení důvěru. Naopak od nich očekává odpovědné chování za zvolené jednání a aktivity.

Příprava do vzdělávacích center klade na učitele velké nároky jak na jeho práci, tak na jeho profesionální rozvoj. Od učitele vyžaduje „osvojení si řady nových vědomostí a dovedností, ale také postojů, kdy je třeba zajistit si dostatek prostoru a času na své další vzdělávání, na přemýšlení, začleňování nových poznatků do práce ve vlastní třídě a jejich vyhodnocování, ujasňování si nově vznikajících otázek a problémů“ (Spilková, & Tomková, 2010). Tak jako každý učitel i učitel, který pracuje, nebo by chtěl pracovat se vzdělávacími centry, by měl mít vybudované základy pro postoje, znalosti a dovednosti, které jsou třeba k životu. Jen tak může u dětí tyto vlastnosti budovat, protože učitel, který si sám nevěří, má problémy s případnými změnami, je nesamostatný, to těžko dovede (Gardošová et al., 2003). Důležitou úlohu hraje i komunikace a učitel by měl být tím, který půjde příkladem. Taková komunikace by měla být partnerská a efektivní. Tím, že učitel při činnostech v centrech s dětmi komunikuje zdvořile a s přátelským přístupem, podporuje u dítěte pozitivní sebevědomí (Syslová, 2013).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V teoretické části jsme popsali problematiku vzdělávacích center využívaných v mateřských školách. Uvedené informace jsou východisky k empirické části. Ve výzkumu byly stanoveny dílčí cíle a výzkumné otázky. Následně byl stanoven výzkumný vzorek a na základě výzkumného nástroje zajištěn předvýzkum. Po úpravě výzkumného nástroje byl dotazník připraven pro sběr dat. Výzkumná část bakalářské práce obsahuje zjištěná data, která jsou pro lepší přehlednost znázorněna v tabulkách či grafech.

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat názory učitelů mateřských škol na využívání vzdělávacích center. Na základě hlavního výzkumného cíle byly zvoleny dílčí výzkumné cíle.

Dílčí cíle výzkumu:

- Interpretovat zkušenosti učitelů mateřských škol s využíváním vzdělávacích center.
- Popsat, v čem učitelé mateřských škol vidí přínosy využívání vzdělávacích center v rámci svých didaktických strategií.
- Popsat, v čem učitelé mateřských škol vidí omezení využívání vzdělávacích center v rámci svých didaktických strategií.

Z uvedených cílů byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Jaké jsou zkušenosti učitelů mateřských škol s využíváním vzdělávacích center?
- Jaké přínosy při využívání vzdělávacích center v rámci svých didaktických strategií deklarují učitelé mateřských škol?
- Jaká omezení při využívání vzdělávacích center v rámci svých didaktických strategií deklarují učitelé mateřských škol?

3.2 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem byli zvoleni učitelé mateřských škol z celé České republiky. Dotazník byl vytvořen na portále www.surveio.com, kde byl také respondentům k dispozici (<https://www.surveio.com/survey/d/E5W4F9T6Y9Z3X8F4M>). Odkaz na uvedený portál jsem sdílela na sociální síti Facebook ve třech pedagogických skupinách. Zároveň jsem ho rozeslala přes e-mailové adresy do okolních mateřských škol i známým učitelkám spolu s prosbou o vyplnění. Sběr dat probíhal během měsíce února a byli jsme velmi překvapeni

počtem vyplněných dotazníků. Od respondentů jsme jich obdrželi 173. Z důvodu, že nebyl k dispozici žádný tištěný dotazník, nelze určit návratnost.

Z vyplněných dotazníků jsme blíže zjišťovali charakteristiku respondentů. Dotazníkového šetření se v 99,4 % zúčastnily ženy a většina respondentů (33,5 %) měla 18 a více let pedagogické praxe. O jedno procento méně (32,4 %) se zúčastnili dotazníkového šetření učitelé s pedagogickou praxí do 5 let. Dále měla více jak polovina respondentů (53,2 %) středoškolské pedagogické vzdělání, oproti tomu vysokoškolsky vzdělaných respondentů bylo 30,6 %. Ve veřejné mateřské škole pracovalo 93,6 % respondentů a pouze 6,4 % v soukromých mateřských školách.

3.3 Předvýzkum

V rámci předvýzkumu bylo osloveno pět učitelek mateřských škol. Cílem bylo zjistit, do jaké míry je výzkumný nástroj vhodný pro sběr dat. Učitelky mateřských škol, ochotné se na předvýzkumu spolupodílet, byly navštívené v dané mateřské škole a požádané o vyplnění dotazníků. V průběhu vyplňování byly zaznamenány impulsy pro úpravu jednotlivých položek v dotazníku. Některé učitelky se domnívaly, že otevřené položky, které měly poskytnout širší náhled na přínos a omezení využívání vzdělávacích center, vyplní malý počet respondentů. Přesto jsme se rozhodli obě položky v dotazníku ponechat v domnění, že by nám mohly poskytnout další informace. V rámci předvýzkumu jsme v dotazníku odhalili jednu chybějící mezeru. Oslovené učitelky se shodly, že při vyplňování neshledaly žádný problém s pochopením jednotlivých položek. Po úpravě byl dotazník připraven ke sběru dat.

3.4 Metoda výzkumu, výzkumný nástroj

Z důvodu kvantitativně orientovaného výzkumu jsme zvolili metodu dotazníkového šetření. Výzkumným nástrojem byl tedy dotazník, jenž je uveden v příloze č. 1.

Výzkumný nástroj se skládá z 30 položek, z nichž 22 jich je uzavřených, 1 polouzavřená a zbylých 7 otevřených. V první části dotazníku byla zkoumaná demografická struktura respondentů a socioekonomické charakteristiky. V rámci socioekonomických položek byly zjišťovány údaje o dosaženém vzdělání, pedagogické praxi, dále respondenti byli dotazováni na zřizovatele mateřské školky. V druhé části dotazníkového šetření byla zjišťována zkušenost s využíváním vzdělávacích center a jejich přínos či omezení. Na

konci dotazníku měli respondenti prostor pro doplňující vyjádření, názory a postřehy k tématu.

3.5 Zpracování získaných dat

Jak jsme se již zmínili výše, dotazník určený učitelům mateřských škol by vytvořen na portále www.survio.com. Získaná data z dotazníkového šetření byla zpracována za využití tabulkového editoru MS Excel. V rámci kvantitativního výzkumu bylo využito především metod popisné statistiky a ke kategorizaci a třídění dat byly využity metody četností, jak absolutních, tak relativních. Jednotlivé položky z dotazníkového šetření byly následně pro lepší přehlednost znázorněny do tabulek či grafů.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Ve čtvrté kapitole jsou uvedeny výsledky dotazníkového šetření a zodpovězeny výzkumné otázky. Jednotlivé položky jsou doplněny tabulkami či grafy, ve kterých jsou znázorněny odpovědi.

4.1 Interpretace získaných dat

V rámci demografického rozložení v dotazníkovém šetření převládaly ženy, kdy z celkového počtu respondentů je 99,4 % žen a pouze 0,6 % mužů, v absolutní četnosti 1 muž a 172 žen. Rozložení respondentů dle pohlaví lze předpokládat, jelikož v pedagogické praxi působí více žen než mužů. Zvláště pokud dotazník směřoval k učitelům mateřských škol.

Dále byl zjišťován zřizovatel mateřské školy. Z tabulky č. 1 lze vyčíst, že 93,6 % pracuje ve veřejné a 6,4 % respondentů v soukromé mateřské škole.

Tabulka 1: Lokace mateřské školy

Lokace mateřské školy	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
veřejná (státní)	162	93,6
soukromá	11	6,4
Celkem	173	100

Zdroj: vlastní zpracování

Důležitým bodem pro určení socioekonomických faktorů a zjištění rozložení souboru respondentů bylo zjištění dosažené praxe a dosaženého vzdělání. Otázka dvacet osm zjišťovala délku pedagogické praxe učitelů primárního vzdělávání. Bylo zjištěno, že z celkového počtu 173 respondentů se nejvíce zúčastnili učitelé s praxí 18 let a více (33,5 %). Za nimi následovali učitelé s praxí do 5 let (32,4 %), 6–11 let (20,2 %) a nejméně jich bylo s pedagogickou praxí v délce 12–17 let (13,9 %).

Nejvyšší dosažené vzdělání učitelů mateřských škol zjišťovala otázka dvacet devět. Jak je uvedeno v tabulce č. 2 největší množství učitelů (53,2 %) mělo středoškolské pedagogické vzdělání. Středoškolské vzdělání nepedagogického směru mělo 10,4 % respondentů. Vysokoškolského vzdělání dosáhlo 30,6 % učitelů a nejmenší zastoupení mělo vyšší odborné vzdělání (5,8 %). Vzhledem k tomu, že na učitele mateřských škol není kladena

podmínka vysokoškolského vzdělání, jsme očekávali největší zastoupení respondentů se středoškolským pedagogickým vzděláním, což se potvrdilo.

Tabulka 2: Nejvyšší dosažené vzdělávání učitelů

Nejvyšší dosažené vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
středoškolské pedagogické vzdělání	92	53,2
středoškolská vzdělání nepedagogického směru	18	10,4
vysokoškolské vzdělání	53	30,6
vyšší odborné vzdělání	10	5,8
Celkem	173	100

Zdroj: vlastní zpracování

Ve výzkumu nás dále zajímalo, zda učitelé mateřských škol mají vlastní zkušenosti s využíváním vzdělávacích center. Ve druhé položce uvedlo 65,3 % respondentů, že má vlastní zkušenost s využíváním vzdělávacích center. Zbývajících 34,7 % učitelů tuto zkušenost nemá. To, že více než polovina učitelů zkušenost se vzdělávacími centry má, naznačuje, že se učitelé v této oblasti orientují.

Tabulka 3: Vlastní zkušenosti učitelů mateřských škol se vzdělávacími centry

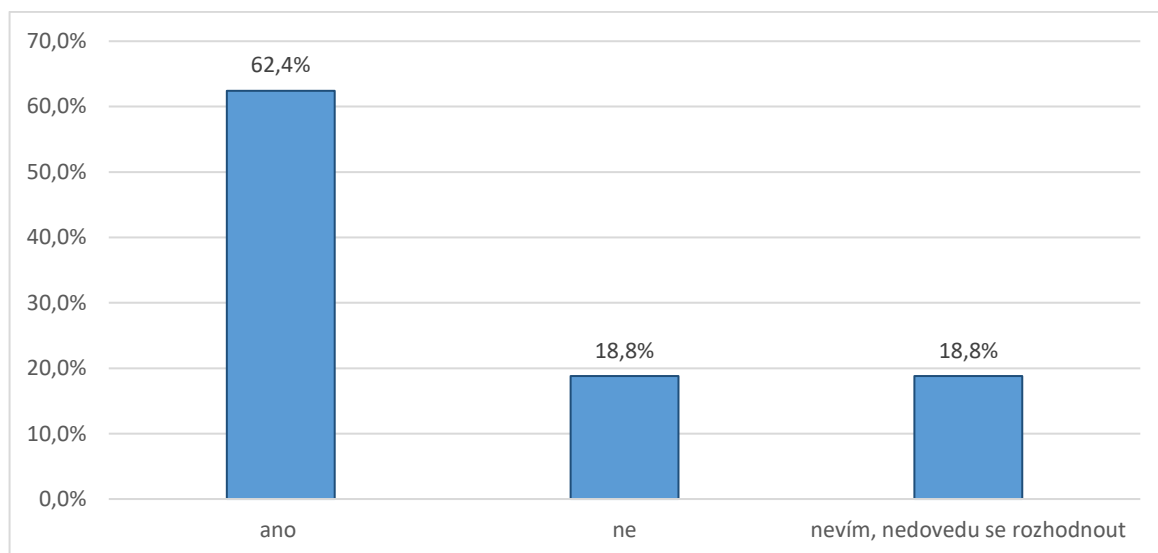
Možnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
ano	113	65,3
ne	60	34,7
Celkem	173	100

Zdroj: vlastní zpracování

V případě, že učitelé neměli zkušenost s využíváním vzdělávacích center, měli možnost se ve třetí položce vyjádřit, zda by měli o tuto zkušenost zájem. Bylo zjištěno, že více než polovina učitelů (62,4 %) by zájem o získání této zkušenosti měla. Na další dvě nabídnuté možnosti odpověděl stejný počet respondentů. 18,8 % jich odpovědělo, že zájem o získání zkušenosti nemá a stejný počet (18,8 %) respondentů se nedovedl rozhodnout. Nezájem učitelů o využívání vzdělávacích center pravděpodobně souvisí s neznalostí, obavou či neochotou přinést do své edukační činnosti nové inovační prvky. V jiném výzkumném šetření z r. 2019 (Vrbová, 2019), které směřovalo k centrům aktivit, byla zjištěna největší obava u učitelek, které měly rok do důchodu. Centra aktivit, jak se zmiňujeme v teoretické

části, mají se vzdělávacími centry několik stejných prvků. Ve vzdělávacích centrech i v centrech aktivit mají možnost děti pracovat individuálně či samostatně, činnosti vykonávat opakovaně a centrum si volit libovolně podle svého momentálního zájmu.

Graf 1: Zájem učitelů o získání zkušeností se vzdělávacími centry



Zdroj: vlastní zpracování

Jestli pracují učitelé se vzdělávacími centry každý den, zjišťovala dvacátá pátá otázka. Tabulka č. 4 uvádí, že 48,6 % ve své pedagogické činnosti vzdělávací centra využívá každý den. Vůbec se vzdělávacími centry nepracuje 23,1 % a pouze někdy využívá vzdělávací centra 28,3 %. To, že vzdělávací centra nevyužívá pouze 23 % respondentů, svědčí o flexibilitě učitelek mateřských škol, které mají zájem o využívání i méně tradičních pedagogických strategií.

Tabulka 4: Frekvence využívání vzdělávacích center

Možnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
ano	84	48,6
centra nevyužívám	49	28,3
nedovedu se rozhodnout	40	23,1
celkem	173	100

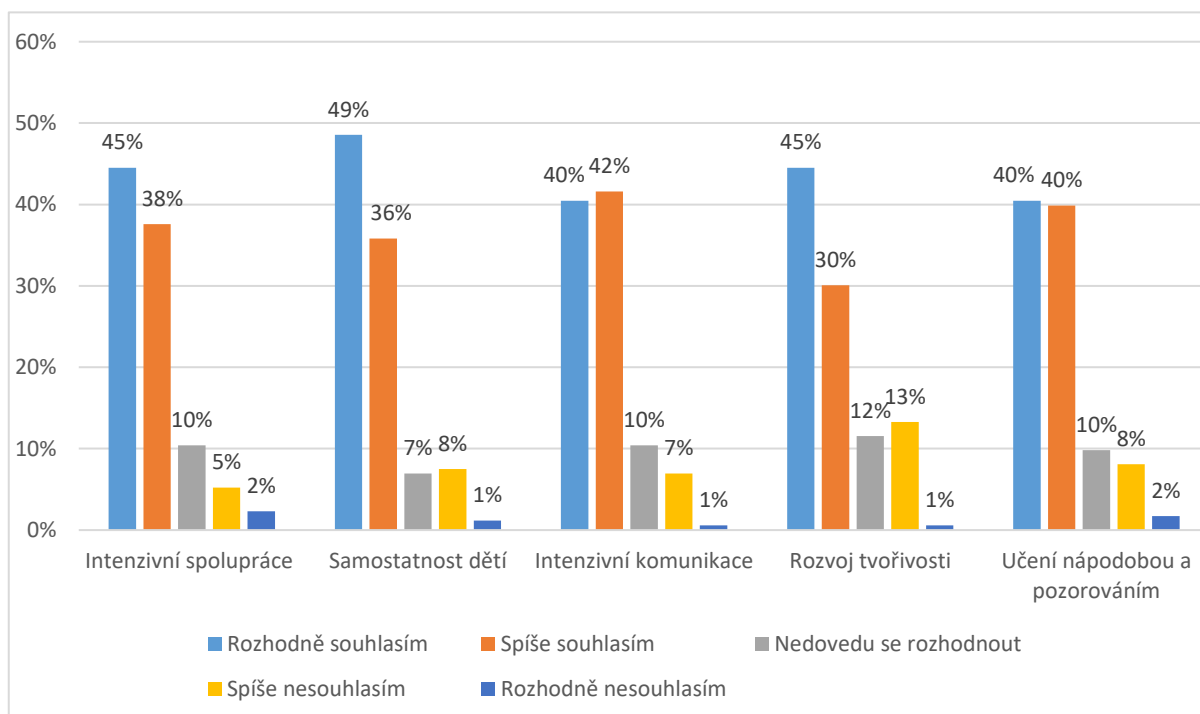
Zdroj: vlastní zpracování

V následujícím odstavci budou zkoumány možné přínosy využívání vzdělávacích center. Do grafu č. 2 byly použity položky č. 5, 6, 7, 8 a 9. Mezi dotazované výhody byly tedy zahrnuty možnost intenzivní spolupráce mezi dětmi, samostatnost dětí při činnostech ve

vzdělávacím centru, intenzivní komunikace mezi dětmi, rozvoj tvořivosti a učení se nápodobou a pozorováním. Jak vyplývá z grafu, nejvíce respondentů, 49 %, vidí největší přínos v samostatnosti dětí, která je díky systému vzdělávacích center velmi podporována, a rozhodně s touto možností souhlasili. I ve výzkumu z roku 2018 (Hrubá, 2018), který byl kvalitativně orientován a směřoval k centrům aktivit, všechny dotazované učitelky se shodly, že samostatnost dětí je velmi důležitá, a cíleně ji v centrech podporují. Umožňují dětem např. možnost samostatného rozhodování a hledání vlastní cesty při řešení úkolů.

S intenzivní spoluprací mezi dětmi a rozvojem jejich tvořivosti rozhodně souhlasil stejný počet respondentů (45 %). Jak je uvedeno výše, do možných přínosů jsme zařadili také intenzivní komunikaci mezi dětmi a učení se nápodobou a pozorováním. S uvedenými přínosy rozhodně souhlasí shodně 40 % respondentů. Po sečtení souhlasných relativních četností uvedených v grafu zjistíme, že 85 % respondentů považuje za největší přínos samostatnost dětí při činnostech. Další přínosy následovaly v uvedeném pořadí: možnost intenzivní spolupráce mezi dětmi (83 %), možnost intenzivnější komunikace mezi dětmi (82 %), učení se nápodobou a pozorováním (80 %) a rozvoj tvořivosti dětí (75 %).

Graf 2: Přínosy ve využívání vzdělávacích center



Zdroj: vlastní zpracování

Většina učitelů je přikloněna k názoru, že dětem vyhovuje jejich vlastní rozhodnutí o tom, ve kterém vzdělávacím centru budou pracovat. Ve čtvrté položce 37,6 % respondentů odpovědělo, že s touto možností rozhodně souhlasí a o něco více, 42,2 % respondentů, odpovědělo, že souhlasí spíše. Téměř 14 % respondentů se nedovedlo rozhodnout. 4,6 % učitelů spíše nesouhlasilo a 1,7 % respondentů rozhodně nesouhlasilo. Pokud opět sečteme souhlasné relativní četnosti, zjistíme, že 80 % učitelů považuje za největší přínos možnost dětí se rozhodnout pro dané vzdělávací centrum.

Tabulka 5: Samostatné rozhodování dětí ve volbě vzdělávacího centra

Možnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	65	37,6
spíše souhlasím	73	42,2
nedovedu se rozhodnout	24	13,9
spíše nesouhlasím	8	4,6
rozhodně nesouhlasím	3	1,7
celkem	173	100

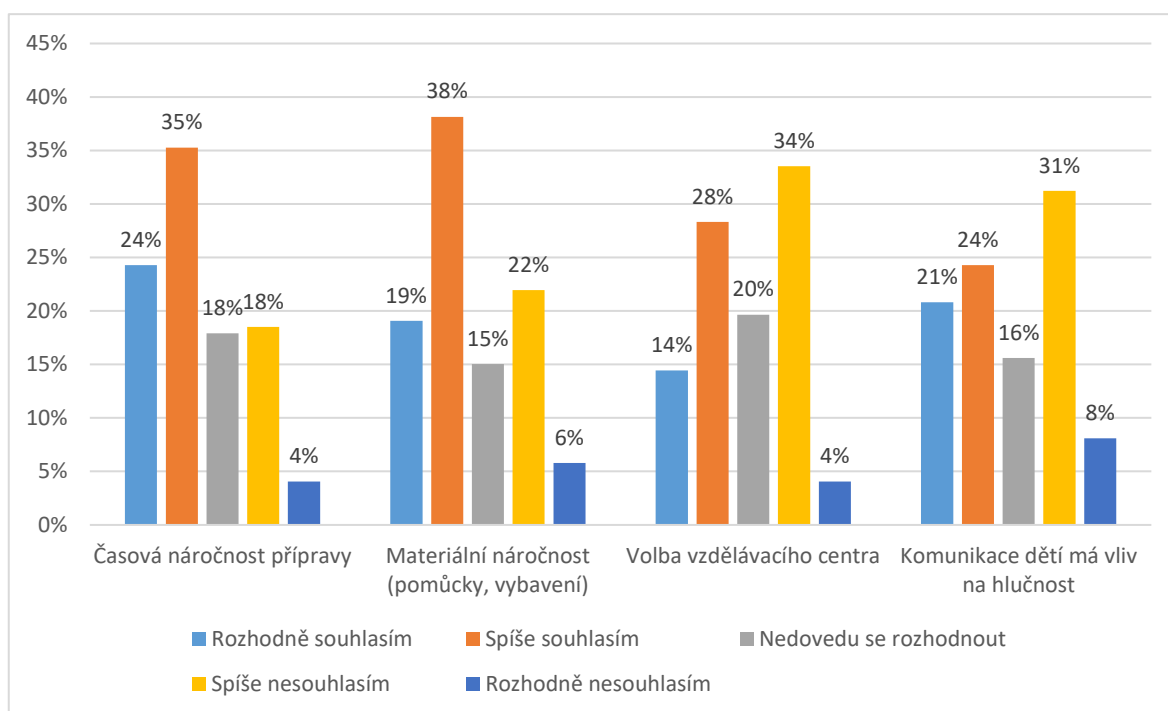
Zdroj: vlastní zpracování

V rámci určení cíle výzkumu byla zkoumána i možná omezení ve využívání vzdělávacích center. Do grafu č. 3 z dotazníkového šetření byly vybrány položky č. 16, 17, 18, a 19. Mezi dotazované omezení zde byly zahrnuty časová náročnost přípravy, materiální náročnost, problém s volbou u některých dětí, komunikace, která má vliv na větší hlučnost ve třídě. Se všemi čtyřmi omezeními respondenti souhlasili, i když pouze spíše. Za jistou nevýhodu využívání vzdělávacích center považují respondenti časovou a materiální náročnost. Spíše s materiální náročností souhlasilo 38 % respondentů a rozhodně souhlasilo 19 % respondentů. S časovou náročností příprav spíše souhlasilo 35 % respondentů a 24 % souhlasilo rozhodně. I přes materiální a časovou náročnost dle našeho výzkumného šetření vzdělávací centra využívá více jak polovina učitelů. V jiném, i když kvalitativně orientovaném, výzkumném šetření z roku 2019 (Vrbová, 2019) na otázku směřovanou k náročnosti příprav do center odpověděla oslovená participantka, že její přístup k týdenním přípravám se změnil. Přípravy musí dělat poctivěji než obvykle a jsou podle ní náročné nejen časově, ale i obsahově. Osmnáctá položka zjišťovala názor na případné problémy s volbou vzdělávacího centra. Dokážou se děti rozhodnout, když mají možnost volby? Z výsledků výzkumu vyplývá, že 28 % respondentů s tímto tvrzením spíše

souhlasí a 19 % rozhodně souhlasí. Vzhledem ke zkušenosti z praxe, kdy děti nejisté a neprůbojně měly značný problém s výběrem a následným začleněním se do daného vzdělávacího centra, jsme tuto položku v dotazníku zařadili do možného omezení. Výsledky dotazníkového šetření tuto zkušenost ale nepotvrdily. Ve vzdělávacích centrech děti rozvíjí svou schopnost vzájemné komunikace, mohou vysvětlovat postupy dalším dětem, a naopak vykonávat činnosti pouze individuálně. Pokud pracují společně ve skupinkách, komunikují přirozeně, řeší vzniklé problémy a od toho se může odvíjet vyšší hlučnost ve třídě. Pouze 24 % učitelů s tímto omezením spíše souhlasilo a 21 % učitelů rozhodně souhlasilo.

Po sečtení souhlasných relativních četností uvedených v grafu zjistíme, že 59 % učitelů považuje za největší omezení časovou náročnost při přípravě činností. Další omezení následovala v uvedeném pořadí: materiální náročnost (57 %), možná hlučnost ve třídě při komunikaci mezi dětmi (45 %) a problém s volbou vzdělávacího centra u některých dětí (42 %).

Graf 3: Omezení při využívání vzdělávacích center

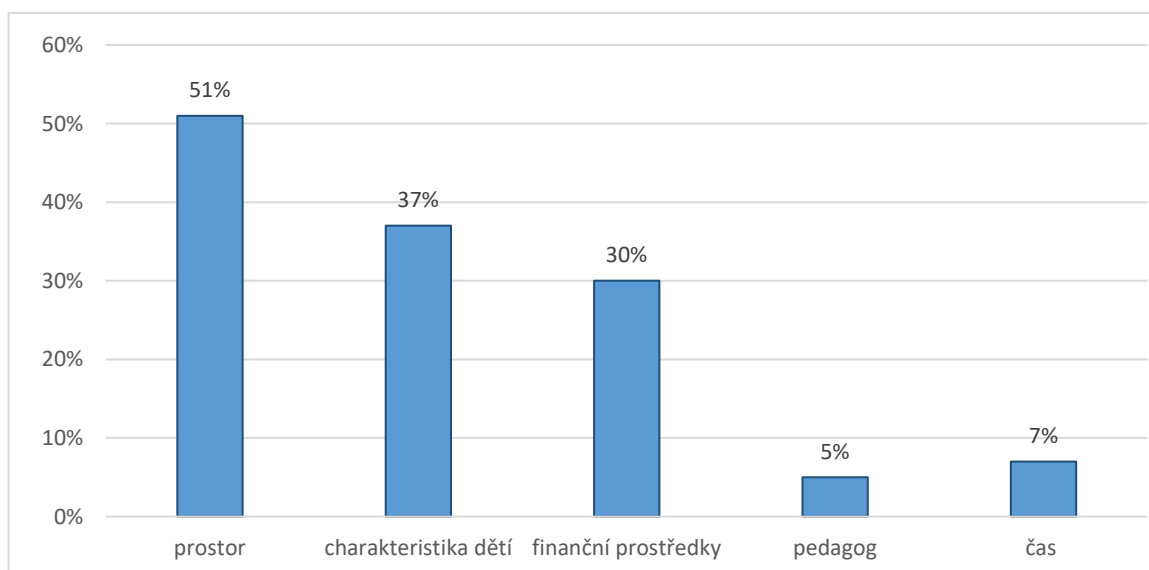


Zdroj: vlastní zpracování

Ke zjištění a doplnění omezení využití vzdělávacích center byla položena dvacátá otázka: Jaká jsou podle vás jiná omezení? Na uvedenou položku odpovědělo 54 % respondentů.

Nejvíce respondentů (51 %) zmiňovalo problém s nedostatkem místa ve třídách z důvodu, aby děti měly ve vzdělávacích centrech klid a vzájemně se nerušily. 37 % respondentů spatřuje problém s počtem 28 dětí ve třídě vzhledem k následnému chystání většího počtu vzdělávacích center a jejich rozvrstvení v prostoru. Do kategorie charakteristika dětí jsou zahrnuty i heterogenní třídy, kdy velké věkové rozmezí dětí učitelé taktéž vnímají jako nevýhodu. Podobnou tendenci lze vyčíst i v jiném, opět kvalitativně orientovaném výzkumu z roku 2018 (Hrubá, 2018), kdy podle výsledku šetření přispívá malý prostor a větší počet dětí ve třídě k většímu pracovnímu hluku, při kterém děti nemají na práci klid. Zároveň klesá jejich soustředění a zájem o činnosti upadá. Zaznamenali jsme také omezení v nedostatku financí na vyrobení či pořízení různorodých aktivit (30 %) a neshody mezi kolegyněmi (5 %), např. pokud zůstanou aktivity v prostoru déle rozloženy. 7 % respondentů považuje za omezení čas, který musí věnovat dětem při vysvětlování pravidel chování ve vzdělávacích centrech.

Graf 4: Jiná omezení využívání vzdělávacích center



Zdroj: vlastní zpracování

Ve vzdělávacích centrech se nabízí možnost pracovat i s reálnými pomůckami a názor učitelek na jejich přínos pro děti jsme zjišťovali v desáté položce. Dle četností uvedených v tabulce č. 6 lze uvést, že většina respondentů souhlasí s použitím reálných pomůcek ve výuce ve vzdělávacím centru. Reálné neboli skutečné pomůcky začínají učitelé mateřských škol využívat. Učitelky poskytují dětem např. smirkové papíry, šrouby, matice, dílenský svěrák, kousky dřev atd. 50,3 % učitelů s tímto rozhodně souhlasí a 31,8 % respondentů

souhlasí spíše. Po sečtení souhlasných relativních četností uvedených v grafu zjistíme, že 82 % respondentů využívání skutečných pomůcek považuje za přínosné.

Tabulka 6: Využívání reálných pomůcek

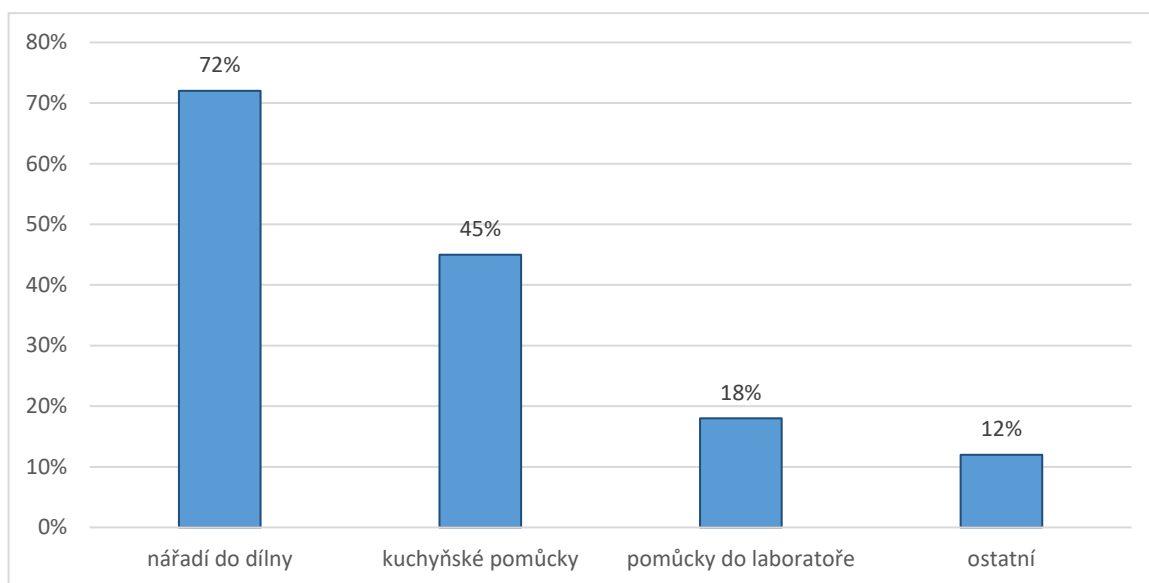
Možnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	87	50,3
spíše souhlasím	55	31,8
nedovedu se rozhodnout	13	7,5
spíše nesouhlasím	16	9,2
rozhodně nesouhlasím	2	1,2
Celkem	173	100

Zdroj: vlastní zpracování

Na základě položky č. 10 jsme se ptali, pokud nesouhlasí s využíváním reálných pomůcek ve vzdělávacích centrech, tak z jakého důvodu. Na jedenáctou položku odpovědělo pouze 11 % respondentů. Nejvíce se vyjadřovali k možnému riziku úrazu při velkém počtu dětí. Dále tyto pomůcky považují za zbytečnost a v neposlední řadě zmiňovali nevhodnost využívání v heterogenních třídách.

K doplnění byla položena otázka č. dvanáct: Pokud reálné pomůcky používají, tak jaké? Na tuto otázku odpovědělo 69 % respondentů. Z důvodu otevřené otázky byly vytvořeny kategorie, do kterých byly jednotlivé odpovědi roztrženy. Byly zvoleny kategorie nářadí, kuchyňské pomůcky, pomůcky do laboratoře a ostatní. Největší zastoupení u respondentů měla kategorie dílna. 72 % respondentů uvádělo nejčastěji kladívka, ponk, různé nářadí, dřevo, hřebíčky, vodováhu, svěrák atd. Další početně zastoupenou kategorií byla kuchyň, kdy od 45 % respondentů jsme zaznamenali běžné kuchyňské nádobí, váleček na těsto, pomůcky k pečení, těsta, ruční šlehač na smetanu, škrabku, mouku, struhadla, talíře. Dále učitelé uváděli, že si samy děti připravují svačiny z ovoce a zeleniny. V kategorii laboratoř uvedlo 18 % respondentů mikroskop, pomůcky z oblasti lékařství – náplasti, obvazy, tlakoměry, fonendoskopy nebo například optiku (lupy, dalekohledy). Dále byla zvolena kategorie ostatní, zde byly zařazeny položky typu výtvarné pomůcky, peníze, telefon, didaktické hry a zvířata, která respondenti také uváděli.

Graf 5: Druhy využívání reálných pomůcek



Zdroj: vlastní zpracování

Další otázkou, na kterou odpovědělo 55 % respondentů, jsme chtěli zjistit, jaké reálné pomůcky by učitelé ve své praxi rádi vyzkoušeli. Vytvořili jsme 3 kategorie, kdy nejpočetněji byla zastoupena dílna. Učitelé (75 %) by rádi vyzkoušeli skutečné nářadí, drátky, dřevo, hrnčířský kruh, mlýnek na zrna, tkalcovský stav, a dokonce jsme zaznamenali i sekeru ve velikosti dětí. 26 % učitelů by rádo využilo pomůcky k badatelskému vyučování, kdy do kategorie pomůcky k pokusům jsme zařadili např. krabičkové lupy, mikroskop, suchý led, zkumavky a pomůcky pro vytváření pokusů. 5 % učitelů by chtělo s dětmi využívat skutečných potřeb k šití. 4 % učitelů by chtěla v mateřské škole živá zvířata, ale v žádné odpovědi nebyla konkretizována, vždy byla uvedena pouze zvířata.

V položce dvacet tři bylo zjišťováno, zda vytvoření a vybavení vzdělávacích center, tzv. pracovních koutků v prostoru, považují učitelé za náročné. Z tabulky č. 7 můžeme vyčíst, že většina respondentů s tvrzením souhlasila. 39,3 % rozhodně souhlasilo a 32,4 % respondentů souhlasilo spíše. Spíše nesouhlasilo 14,5 % učitelů a rozhodně toto tvrzení odmítla 4 % respondentů. 4 % učitelů nedokázala svůj názor vyjádřit. Po sečtení souhlasných relativních četností uvedených v tabulce č. 7 zjistíme, že 71 % učitelů považuje vytvoření a vybavení vzdělávacích center za náročné.

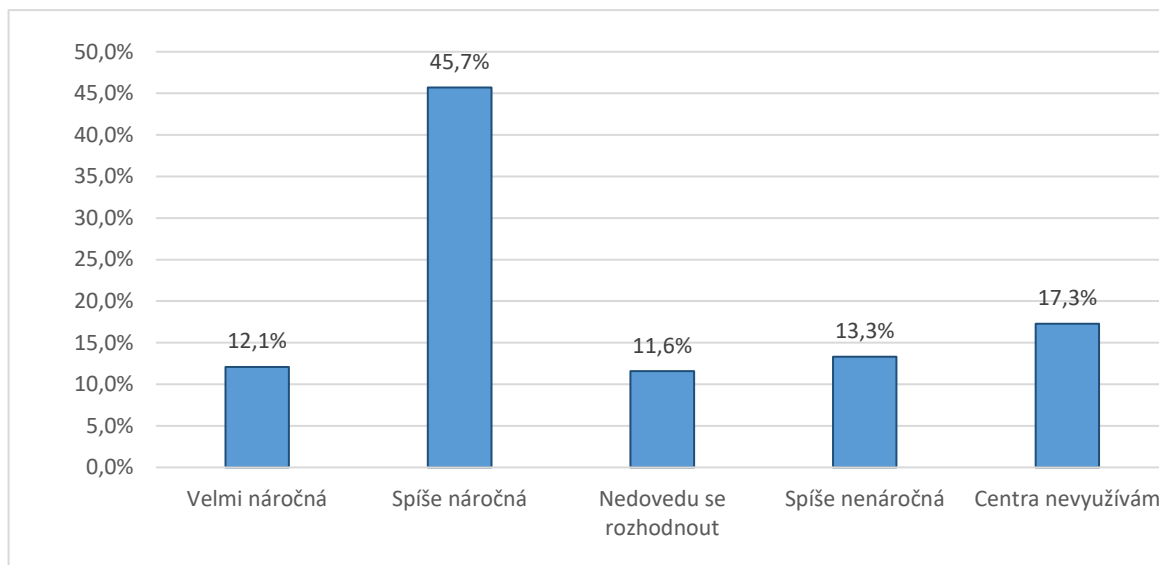
Tabulka 7: Vytvoření a vybavení vzdělávacích center v prostoru

Možnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	68	39,3
spíše souhlasím	56	32,4
nedovedu se rozhodnout	17	9,8
spíše nesouhlasím	25	14,5
rozhodně nesouhlasím	7	4,0
Celkem	173	100

Zdroj: vlastní zpracování

Plánování činností do vzdělávacích center a jejich samotná příprava může být pro některé učitele náročná. Jejich názor, který byl zkoumán, najdeme ve dvacáté čtvrté položce. Z grafu č. 6 lze vyčíst, že plánování činností a jejich následnou přípravu považuje 12,1 % za velmi náročnou. Už jenom samotné naplánování aktivit do jednotlivých vzdělávacích činností nemusí být pro některé učitele jednoduché. Aktivity by měly být nejenom tematicky zvolené, ale také přizpůsobené schopnostem a dovednostem dětí vzhledem k jejich věku i případnému zdravotnímu omezení. Učitelé uvedenou skutečnost vnímají, což se odrazilo i ve výsledku této výzkumné položky. Po sečtení souhlasných relativních četností považuje plánování a přípravu do vzdělávacích center 72 % učitelů za náročné. Svůj názor nedokázalo vyjádřit 11,6 % učitelů. 13,3 % procent učitelů přípravu do vzdělávacích center nepovažuje za náročnou a 17,3 % učitelů využilo možnosti centra nevyužívám.

Graf 6: Plánování a příprava činností do vzdělávacích center



Zdroj: vlastní zpracování

Zda promyšleně zvolené činnosti ve vzdělávacích centrech umožňují učitelům roli pozorovatele a rádce, jsme zjišťovali čtrnáctou položkou. Pokud učitelka ve vzdělávacích centrech vhodně naplánuje činnosti a nastartuje proces učení, má možnost působit především jako pozorovatel, rádce, pomocník. Stejný názor má 46,8 % respondentů, kteří s tímto tvrzením rozhodně souhlasí, a 36,4 % respondentů souhlasí pouze spíše. Z celkového počtu 173 respondentů se pouze 5,8 % nedovedlo rozhodnout. Rozhodně s tímto tvrzením nesouhlasí 1,8 % respondentů a spíše nesouhlasí 9,2 % respondentů. Po sečtení souhlasných relativních četností zjistíme, že 83 % učitelů s tímto tvrzením souhlasí.

Tabulka 8: Učitel jako pozorovatel a rádce

Možnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	81	46,8
spíše souhlasím	63	36,4
nedovedu se rozhodnout	10	5,8
spíše nesouhlasím	16	9,2
rozhodně nesouhlasím	3	1,7
Celkem	173	100

Zdroj: vlastní zpracování

Nejen, že učitelka může během činností ve vzdělávacích centrech působit jako pozorovatel, rádce a pomocník, má také možnost přenechat část zodpovědnosti na samotných dětech. Ty mohou ostatním dětem vysvětlovat nebo ukazovat postup vypracování dané aktivity. Tím, že se děti ve vzdělávacích centrech střídají, se tato možnost přímo nabízí. Stejného názoru je 54,3 % učitelů, kteří rozhodně souhlasí, a 32,9 % respondentů, kteří spíše souhlasí. Učitelů, kteří se nedovedli rozhodnout, bylo 5,8 %. Rozhodně nesouhlasilo 1,8 % respondentů a spíše nesouhlasilo 5,2 % respondentů. Po sečtení souhlasných relativních četností zjistíme, že s tímto tvrzením souhlasí 87 % respondentů.

Tabulka 9: Spolupodílení se dítěte na vysvětlení postupu ostatním dětem

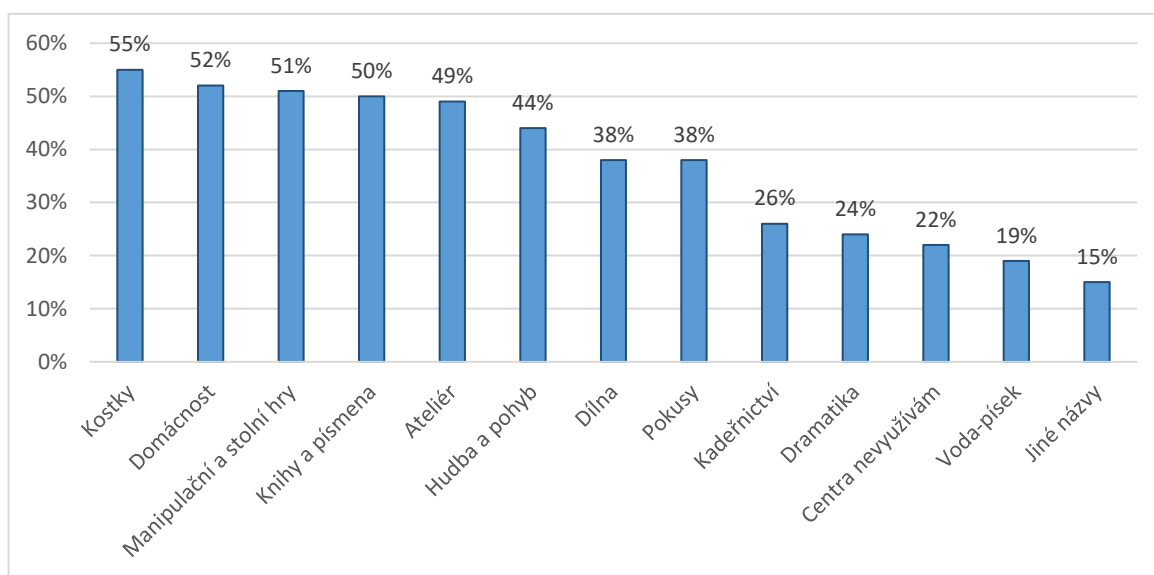
Možnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
rozhodně souhlasím	94	54,3
spíše souhlasím	57	32,9
nedovedu se rozhodnout	10	5,8
spíše nesouhlasím	9	5,2
rozhodně nesouhlasím	3	1,8
Celkem	173	100

Zdroj: vlastní zpracování

Každá třída disponuje různými rozměry a volným místem v prostoru. Některé třídy v současných mateřských školách mají své stálé pracovní koutky, ve kterých mají děti např. knihovnu, kadeřnický, kuchyňský či výtvarný koutek. Položka dvacet jedna reflektuje, jakým způsobem mají mateřské školy vzdělávací centra pojmenována. Podle učitelů primárního vzdělávání jsou nejvíce zastoupeny koutky s kostkami (55 %), které bývají uzpůsobeny věkové vyzrállosti dětí. Na druhém místě využívají mateřské školy vzdělávací centrum Domácnost (52 %), kde děti kopírují skutečné situace při přípravě jídla a činností v kuchyňce. Pracovní koutek s názvem Manipulační a stolní hry, jak lze vidět z grafu, má pojmenováno 51 % respondentů. Název Knihy a písmena, kde dítě rozvíjí své předčtenářské dovednosti, využívá 50 % respondentů. Koutek, kde děti pracují s tradičním i netradičním výtvarným materiálem, označuje 49 % učitelů Ateliér. V mateřských školách je velmi využívaný zpěv a tanec, ke kterému děti využívají často Orffových nástrojů a nejen ty mají umístěny v centru Hudba a pohyb. Tuto možnost označilo 44 % učitelů. Názvy center Dílna a Pokusy označil stejný počet respondentů (38 %). Centrum

Kadeřnictví využívá 26 % učitelů. Dramatiku, kde děti hrají divadlo, dramatizují scénky, hrají si na rodinu, využívá 24 % respondentů. Centrum s názvem Voda – písek využívá pouze 19 % respondentů. 22 % učitelů využilo možnosti Centra nevyužívám. Zde jsme nabídli i možnost „Používáme jiné názvy“, kterou využilo 15 % učitelů. Bohužel se zde objevovaly stejné názvy, které měli učitelé k výběru. Dále jsme zaznamenali názvy literární koutek, stavitelský koutek, rukodělný koutek, dopravní koutek, konstrukční centrum, centrum stavebnic, polytechnické centrum, koutek šikulka a koutky puzzle a skládky.

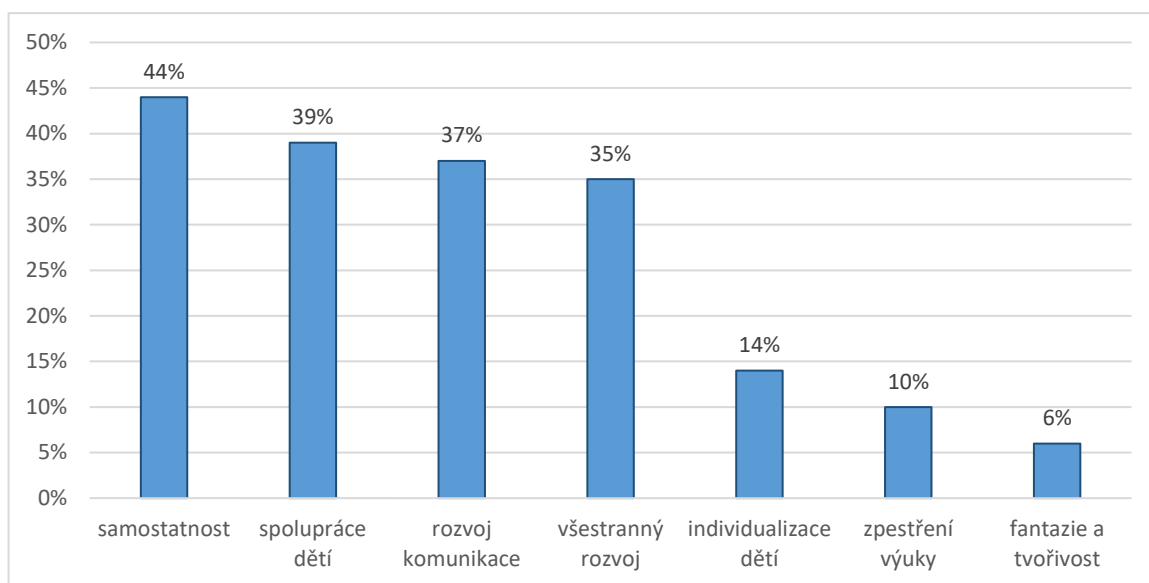
Graf 7: Pojmenování vzdělávacích center



Zdroj: vlastní zpracování

Na dvacátou šestou otázku, která se ptala na smysl vzdělávacích center, odpovědělo 76 % respondentů. Odpovědi jsme kategorizovali do šesti kategorií. Nejvíce se učitelé zmiňovali o samostatnosti a spolupráci dětí (48 %), dále o rozvoji komunikace (40 %) i všestranném rozvoji dětí (37 %). Učitelé jsou toho názoru, že práce ve vzdělávacích centrech přispívá k individualizaci dětí (14 %), ke zpestření výuky (10 %), při které jsou děti podporovány v rozvoji fantazii a tvořivosti (6 %). Také ve výzkumném šetření z roku 2018 (Hrubá, 2018), kvalitativně orientovaném v interview, se učitelky shodly na tom, že využívání center podporují děti v samostatnosti, v komunikačních dovednostech, kooperaci i zájmu o učení.

Graf 8: Smysl vzdělávacích center



Zdroj: vlastní zpracování

Dvacátou druhou otázkou jsme chtěli od učitelů získat informace o oblíbených činnostech dětí ve vzdělávacích centrech. Na otázku odpovědělo 73 % učitelů. Podle učitelů (35 %) mají děti nejraději činnosti, kde mohou objevovat, zkoumat, provádět pokusy s vodou, ale i fyzikální pokusy. O něco méně, 30 % učitelů, je názoru, že u dětí jsou nejoblíbenější tvořivé, kreativní a logické hry. Následovaly činnosti v dílně (27 %), stavby z různých kostek (19 %), výtvarné činnosti (15 %), manipulační a pohybové činnosti, oboje se 14 %. V současné době je mezi dětmi velmi oblíbený kinetický písek a činnosti s ním jako nejoblíbenější činnost mezi dětmi označilo 13 % učitelů.

V poslední, třicáté položce měli učitelé prostor pro doplňující vyjádření, názory a postřehy k tématu. Pro dokreslení zkoumané problematiky uvádíme několik doslovných názorů.

- 1) Zajímavé téma.
- 2) Vzdělávací centra nejsou vhodná při velkém počtu dětí.
- 3) Jiný styl vzdělávání než klasická řízená činnost.
- 4) Je velmi těžké udržet klid ve třídě, dosáhnout zapojení všech dětí ve smyslu „aby dostaly prostor“, zamezit vyrušování dětí s menším zájmem o učení, udržet hlučnost na úrovni, kdy se děti zabývají vlastním úkolem a nevěnují pozornost okolí.
- 5) Vzdělávací centra mám moc ráda, nedokáži si představit frontální výuku s celou třídou.

- 6) Vzdělávací centra nejsou přínosná jenom pro děti, ale i pro učitelky, které neustále připravují pestrou nabídku činností a tím také rozvíjí svoje schopnosti, dovednosti, tvořivost i fantazii.
- 7) Koutky, centra ano, ale jak se říká, odsud po. Děti a obzvláště ty dnešní pravidla nesmírně potřebují.
- 8) Vzdělávací centra jsou náročnější na přípravu, ale je to zábava.
- 9) Věřte dětem, dejte mu prostor a ono to zvládne.

4.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

VO č. 1: Jaké jsou zkušenosti učitelů mateřských škol s využíváním vzdělávacích center?

Na základě velkého počtu zúčastněných respondentů lze předpokládat, že učitele tato forma vzdělávání zajímá a dle dotazníkového šetření jsme zjistili, že zkušenost s jejich využíváním má více jak polovina respondentů. Učitelé bez zkušenosti se vzdělávacími centry se pozitivně vyjadřovali k zájmu o jejich zařazení do své pedagogické praxe. Zřejmě to souvisí s tím, že v současném vzdělávání dávají učitelky přednost i jiným než tradičním organizačním formám, na základě nichž se často předávají pouze hotové informace. Někteří učitelé využívají vzdělávací centra každý den, jiní je do své edukační činnosti zařazují nepravidelně.

Podle zaměření jednotlivých činností někteří učitelé vzdělávací centra pojmenovávají. Konstrukční centrum, stavitelský koutek nebo např. centrum stavebnic dětí využívají při tematické činnosti s kostkami. Dále např. koutek puzzle, skládky využívají děti k daným tematickým činnostem, kde rozvíjí pozornost, jemnou motoriku, orientaci v prostoru i logické myšlení. Zmiňovali se o zkušenosti s využíváním reálných pomůcek, které při činnostech ve vzdělávacích centrech využívají. Uváděli, že např. děti ve vzdělávacích centrech šlehají ručním šlehačem smetanu, připravují si ovocné, nebo zeleninové saláty, využívají různé nářadí apod. Učitelé si myslí, že využívání reálných pomůcek přináší dětem určitou přípravu na život a napomáhají k respektování a dodržování předem dohodnutých pravidel. Ty jsou při využívání reálných pomůcek nezbytností. Podle učitelů mají děti nejraději činnosti, kde mohou zkoumat, provádět pokusy s vodou, ale také fyzikální pokusy. Učitelé taktéž uváděli tvořivé, kreativní a logické hry. Děti se podle učitelů rády uchylují k činnostem, které mají dílenský charakter a využívají různých kostek a stavebnic ke konstruování.

VO č. 2: Jaké přínosy při využívání vzdělávacích center v rámci svých didaktických strategií deklarují učitelé mateřských škol?

Nejčastěji se učitelé zmiňují o samostatnosti dětí, kterou jim systém vzdělávacích center naplno umožňuje. Dále učitelé považují za přínos spolupráci mezi dětmi, která se mezi nimi aktivně rozvíjí. Spolupráce mezi dětmi souvisí také s tím, že mohou pracovat společně, komunikovat mezi sebou, řešit vzniklé problémy. Jako třetí nejčastěji zmiňovaný přínos učitelé považují rozvoj intenzivní komunikace. Je jisté, že pokud děti pracují společně, tak jejich spolupráce i komunikace ve vzdělávacích centrech spolu souvisí. Učitelé se domnívají, že dětem vyhovuje, že se mohou samy rozhodnout, do kterého centra půjdou pracovat, zda v něm zůstanou, nebo budou přecházet. Jistě to souvisí s uvedenou samostatností, která se u dětí při využívání vzdělávacích center podporuje a učitelé ji vnímají i v jiných situacích během dne. Dalším přínosem pro děti je podle učitelů rozvoj tvořivosti. Zde bude zřejmě záležet i na fantazii a schopnostech učitelky, aby připravila do center takové aktivity, které rozvoj tvořivosti podpoří. Dále učitelé považují za přínosné pro děti všestranný rozvoj dětí, proces individualizace a v neposlední řadě zpestření výuky. Objevily se zde také názory, že vzdělávací centra poskytují dětem učení vlastní zkušeností, jakousi přípravu pro život.

Jak jsme se již zmínili ve výzkumné otázce 1, učitelé mají zkušenost s využíváním tzv. reálných pomůcek ve vzdělávacích centrech a více jak polovina učitelů je považuje za přínosné. V této souvislosti učitelé zmiňovali např.: kousky dřev, šroubky, pilky, ponk, kladívka, hřebíčky na zatloukání např. do korku, hlína, semínka, sazeničky, skutečná váha do kuchyňky, lupy, pinzety, mikroskop a jiné. Zmiňují, že přínosy využívání vzdělávacích center nemusí směřovat pouze k dětem, ale i k učitelům samotným. Domnívají se, že pokud dobře naplánují činnosti do center, namotivují děti, mají možnost po celou dobu jen dohlížet na plnění úkolů. Správně namotivované děti jsou schopné si navzájem vysvětlovat postup, spolupodílet se na činnostech učitele a ten tak může jen přihlížet na jejich plnění. S uvedeným přínosem se ztotožnila více jak polovina učitelů. Jak napsala jedna respondentka: „Když všechno dobře naplánuji, stihnu si vypít i kafe.“

VO 3: Jaké omezení při využívání vzdělávacích center v rámci svých didaktických strategií deklarují učitelé mateřských škol?

Za největší omezení vnímá více jak polovina učitelů plánování a přípravu jednotlivých činností do vzdělávacích center. O jedno procento méně učitelů se domnívá, že náročné je uzpůsobení vzdělávacích center do prostoru. Ne každá třída disponuje dostatečnými prostory na rozvržení vzdělávacích center tak, aby v nich děti mohly alespoň částečně nerušeně pracovat. Tak učitelé přesouvají a zjišťují to správné rozvržení prostoru a vytvoření místa pro vzdělávací centrum. Se zmiňovanou přípravou souvisí časová a materiální náročnost. Učitelé také uváděli, že mají nedostatek finančních prostředků na pomůcky a na různorodý materiál, ze kterého by připravovali jednotlivé aktivity. Naopak, pokud se jim příprava podaří, jak je uvedeno v předchozí výzkumné otázce, mohou už pouze na děti přihlížet. V předchozí otázce o přínosech jsme uváděli intenzivní komunikaci. I když její rozvíjení v rámci vzdělávacích center vnímají učitelé přínosně, naopak ji necelá polovina vnímá jako omezení vzhledem ke zvýšené hlučnosti ve třídě. Část učitelů vnímá u dětí problém s volbou vzdělávacího centra, protože některým se nedaří rozhodnout se. V souvislosti se vzdělávacími centry se učitelé vyjadřovali, že raději pracují s menším počtem dětí. S větším se jim neparuje dobře, musí více přemýšlet o organizaci prostoru, aby dětem zajistili klid na práci a korigovali přesun dětí. V souvislosti s charakteristikou dětí učitelé dále uvádí nevhodnost vzdělávacích center pro mladší děti, protože přechody mezi centry jsou značně chaotické. Zmiňovali se, že i když vzdělávací centra využívají a nestihnou uklidit činnosti např. před pobytem venku, mívají problémy s kolegyněmi, zejména staršími, které centra nevyužívají. To, že některé učitelky považují za hlavní organizační formu v mateřské škole řízenou činnost a nepřipouští si, že při využívání vzdělávacích center dochází k systematickému vzdělávání dětí, přispívá i názor jedné respondentky: *„Děti je hodně, učitelka jedna, proto není možné uhlídat a sledovat všechny kouty a činnosti dětí, se skutečnými nástroji si bez dohledu můžou snadno ublížit, nemluvě o tom, že musím s dětmi zvládnout spousty dalších vzdělávacích činností, např. pracovní či grafomotorické listy, pohybové aktivity, hygienu, jídlo... a dopoledne je velmi krátké na tolik dětí a činností, v 9.30–10 h už musíme být venku a kde je hlavní řízená činnost???”*

4.3 Závěry výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat názory učitelů mateřských škol na využívání vzdělávacích center. Chtěli jsme zjistit, jaké zkušenosti s jejich využíváním respondenti mají a s jakými přínosy a omezeními se setkali. Potřebná data k zodpovězení výzkumných otázek jsme získali z dotazníku adresovaného učitelům mateřských škol z celé České republiky.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že více jak polovina učitelů má zkušenost s využíváním vzdělávacích center a více jak polovina z těch, kteří ji nemají, by měli zájem ji získat. Necelá polovina učitelů zařazuje vzdělávací centra do své edukační činnosti každý den a téměř čtvrtina učitelů je využívá nepravidelně. Zjistili jsme, že za největší přínos využívání vzdělávacích center považují učitelé samostatnost dětí, která je činnostmi ve vzdělávacích centrech velmi podporována. Výzkumným šetřením jsme dále zjistili, že učitelé pozorují velkou výhodu v intenzivní spolupráci mezi dětmi se vzájemnou komunikací. Učitelé se velmi kladně v souvislosti s využíváním vzdělávacích center vyjadřovali k učení se nápodobou a pozorováním mezi dětmi a rozvojem tvořivosti. Využívání vzdělávacích center považují za jisté zpestření výuky.

Z výzkumu taktéž vyplynulo, že práce se vzdělávacími centry nepřináší přínosy pouze dětem, ale i samotným učitelům. Myslí si, že pokud si připraví kvalitně činnosti do vzdělávacích center a podaří se jim namotivovat děti, mohou pouze na vykonání činností dohlížet a nenásilně jim pomáhat ke správnému řešení.

Učitelé měli také možnost se vyjádřit i k omezením, která mohou z využívání vzdělávacích center plynout. Shodli se, že za největší omezení považují přípravu s předchozím plánováním vhodných aktivit do vzdělávacích center. Z uvedeného také vyplývá časová a materiální náročnost, kterou vnímala více jak polovina učitelů. S přípravou souvisí i finanční prostředky, které by učitelé využili na pomůcky a různorodý materiál k vytvoření činností. Podle výsledků se s nedostatkem financí potýká čtvrtina učitelů. Zajímavým zjištěním je fakt, že možnost intenzivní komunikace mezi dětmi vnímají učitelé různým způsobem. Více jak polovina učitelů ji vnímá jako přínos, a naopak necelá polovina ji vnímá jako omezení ve smyslu zvýšeného hluku ve třídě. Více jak polovina učitelů vnímá za omezení nedostatečný prostor ve třídě, protože mají zájem rozmístit vzdělávací centra s určitým odstupem. Z výzkumného šetření také vyplynulo, že učitelé by raději ve

vzdělávacích centrech pracovali s menším počtem dětí. U některých zaznamenali učitelé problém s rozhodováním a výběrem vzdělávacího centra, do kterého půjdou pracovat.

Učitelé mateřských škol by měli stále rozvíjet své možnosti ve využívání pedagogických strategií a neupínat se pouze k těm tradičním. To, že jsme výzkumným šetřením zjistili, že vzdělávací centra využívá více jak polovina učitelů, podle mého názoru znamená, že učitelé si rozšiřují své obzory a možnosti, jak pracovat s dětmi i jinak. I přes to, že čas strávený nad přípravou do vzdělávacích center považují za značné omezení.

4.4 Doporučení pro praxi

Bakalářská práce vznikla za účelem zjištění zkušeností s využíváním vzdělávacích center v mateřských školách. Myslím, že by byla škoda, aby tato organizační forma nebyla v mateřských školách více využívána. Z našeho výzkumu vyplývá, že i když více jak polovina učitelů je využívá, stále je dost těch, kteří s nimi nemají žádné zkušenosti, možná o nich ani neslyšeli. Učitelé by se měli zajímat i o jiné než tradiční pedagogické strategie a prohlubovat si tak své znalosti. Osobně si myslím, že by se na tohle mělo myslet už při přípravě budoucích učitelů na středních pedagogických školách. Vzdělání na střední pedagogické škole učitelům mateřských škol ke kvalifikaci stačí a ve většině případů je jejich prvním vzděláním v pedagogickém směru. Jak vyplynulo z našeho výzkumu, opravdu středoškolské vzdělání pedagogického směru má více jak polovina učitelů, vysokoškolské pouze čtvrtina. Výuka didaktiky by u budoucích učitelů mateřských škol měla být tedy základem. Dále bych pedagogům doporučila využívat nabízené vzdělávání pro učitele mateřských škol, neboť i to podporuje uplatňování moderních a efektivních metod a organizačních forem a neuchyluje se pouze k těm tradičním.

Sama jsem se vzdělávacími centry dlouho neměla zkušenost a využila je až na žádost paní inspektorky z ČŠI, která byla v naší mateřské škole na inspekci a vyžádala si jejich přípravu na další den. Při první přípravě jsem měla stejný pocit jako učitelé z našeho výzkumného šetření, kteří považují za největší omezení vytvoření a vybavení vzdělávacích center, s čímž souvisí příprava do center. Proto bychom učitelům, kteří chtějí začít využívat vzdělávací centra, doporučili začínat s menším množstvím center, ale také s dostupnými pomůckami a materiálem, aby ihned v začátku nestrávili mnoho času plánováním a následnou přípravou. Je možné, že by to některým mohlo vzít chuť do dalšího využívání této organizační formy a raději by se opět uchýlili k tradičním formám. Při plánování a přemýšlení může docházet k neočekávaným nápadům, které je možné

využít nebo uzpůsobit své potřebě. Před tím bychom doporučovali učitelům, aby si zvolili jasný cíl a měli zvolené téma. Na základě zvoleného tématu a cíle lze udělat myšlenkovou mapu, která pomůže naplánovat správně činnosti.

Dále bychom doporučili spolupráci nebo alespoň pochopení mezi jednotlivými učitelkami ve třídě, které vzdělávací centra nevyužívají, protože jak vyplynulo z výzkumu, některé se potýkají s nepochopením u druhých učitelek, např. pokud nejsou po ukončení vzdělávacího procesu činnosti ihned uklizeny.

Vzdělávací centra podporují děti v samostatnosti, odpovědnosti za svou volbu, učení se nápodobou a pozorováním a v neposlední řadě mají vliv na rozvoj spolupráce a komunikace. Proč tedy, milí kolegové, děti nepodpořit v jejich seberozvoji a neumožnit jim získat různé zkušenosti, které jednou mohou využít v praktickém životě?

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku využívání vzdělávacích center v mateřských školách.

V soudobém vzdělávání využívají učitelé mateřských škol ve své edukační praxi i jiné než tradiční pedagogické strategie. Mezi ně bezesporu patří vzdělávací centra, kterými se tato bakalářská práce zabývá.

Teoretická část bakalářské práce obsahuje dvě kapitoly. První byla zaměřena na vybrané organizační formy využívané v mateřských školách. Druhá kapitola se zabývala vzdělávacími centry a možnou souvislostí s alternativním vzděláváním, vymezili jsme vzdělávací centra v podnětném prostředí, obsah vzdělávání, organizaci a strukturu vzdělávacích center, hlavní cíle i možné přínosy. Část druhé kapitoly jsme věnovali také pojmu učitel v souvislosti se vzdělávacími centry.

V empirické části jsme si za hlavní cíl určili analyzovat názory učitelů mateřských škol. Hlavní výzkumný cíl jsme doplnili dílčími cíli a výzkumnými otázkami. Výzkum byl kvantitativně zaměřen a výzkumným nástrojem, který směřoval k učitelkám z celé České republiky, byl dotazník. Obsahoval 30 položek a velkým překvapením pro nás byl počet respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili. Bylo jich 173 a takto vysoké číslo jistě svědčí o zájmu o vzdělávací centra mezi učiteli mateřských škol.

Na základě výzkumného šetření můžeme vyvodit závěr, že využívání vzdělávacích center je učitelkami podporováno a o jejich využívání jeví zájem. Vzdělávací centra jsou přínosem nejen pro děti, ale i pro samotné učitele. U dětí je nejvíce rozvíjena samostatnost, intenzivní spolupráce a komunikace mezi dětmi. Dále se v centrech děti učí nápodobou a pozorováním a je podporován jejich všestranný rozvoj. S využíváním vzdělávacích center souvisí i podpora individuality dítěte. Učitelům přináší využívání center také jisté přínosy. Pokud zvolí vhodné činnosti do vzdělávacích center, podaří se jim namotivovat děti, ty jsou pak schopné převzít roli učitele a vysvětlovat si mezi sebou postup jednotlivých činností.

Z výsledků výzkumu také vyplynula jistá omezení. Plánování a příprava do vzdělávacích center a s tím související časová a materiální náročnost příprav spojená s nedostatkem finančních prostředků na pomůcky a materiál. Dále z výzkumu vyplynula jistá náročnost v nedostatečném prostoru třídy, velký počet dětí a heterogenní třídy.

Myslíme si, že cíle výzkumného šetření se nám podařilo naplnit. Získali jsme jistý obraz o využívání vzdělávacích center mezi učiteli mateřských škol v České republice. Zaznamenali jsme nejen základní zkušenosti s využíváním, ale i jisté přínosy a omezení, které učitelé v souvislosti s využíváním vzdělávacích center vnímají. To, že jsme na základě získaných dat zjistili, že vzdělávací centra využívá více jak polovina učitelů, podle našeho názoru znamená, že učitelé rozšiřují své obzory a možnosti. Přesto se domníváme, že pokud by bylo využívání vzdělávacích center zkoumáno i kvalitativním způsobem, jistě by nám to přineslo hlubší poznatky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Hrubá, M. (2018). *Podpora samostatnosti dětí v mateřské škole se vzdělávacím programem Začít spolu* (Diplomová práce). Dostupné z: <https://theses.cz/id/57g319/STAG88897.pdf>
- Gardošová, J., & Dujková, L. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.
- Kargerová, J., et al. (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Praha: Pasparta.
- Kargerová, J., & Gardošová, J. (2009). *Individualizace v práci učitelky mateřské školy*. Dostupné z: <https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/52692>
- Kasíková, H. (2016). *Kooperativní učení, kooperativní škola* (3., rozšířené a aktualizované vydání). Praha: Portál.
- Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Praha: Grada.
- Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Opravilová, V., & Gebhartová, V. (2011). *Rok v mateřské škole* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3., aktualizované vydání). Praha: Portál.
- Průcha, J. et al. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, M. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
- Shaughnessy, M. F. & Kleyn, K. (2011). *The Importance of Early Childhood Education*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/233763048_The_Importance_of_Early_Childhood

d_Education?fbclid=IwAR3OIidAeZ5K2CWAYMj0KBHJbfavSxLs2gCoNsFPhAKaVyyeToIUbczWbrI

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Praha: Grada.

Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standart*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Svobodová, E. et al (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.

Svobodová, E., & Vítěčková, M., (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: Sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.

Šmelová, E., Prášilová, M., & a kol. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Praha: Grada.

Vrbová, L. (2019). *Zavedení programu Začít spolu v mateřské škole* (Závěrečná práce). Dostupné z:

file:///C:/Users/hanca/Downloads/Z%C3%A1v%C4%9Bre%C4%8Dn%C3%A1+pr%C3%A1ce+-+Bc.+Vrbov%C3%A1%20(1).pdf

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

VO Výzkumné otázky

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Zájem učitelů o získání zkušeností se vzdělávacími centry	33
Graf 2: Přínosy ve využívání vzdělávacích center.....	34
Graf 3: Omezení při využívání vzdělávacích center.....	36
Graf 4: Jiná omezení využívání vzdělávacích center.....	37
Graf 5: Druhy využívání reálných pomůcek.....	39
Graf 6: Plánování a příprava činností do vzdělávacích center.....	41
Graf 7: Pojmenování vzdělávacích center	43
Graf 8: Smysl vzdělávacích center	44

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Lokace mateřské školy	31
Tabulka 2: Nejvyšší dosažené vzdělávání učitelů	32
Tabulka 3: Vlastní zkušenosti učitelů mateřských škol se vzdělávacími centry	32
Tabulka 4: Frekvence využívání vzdělávacích center	33
Tabulka 5: Samostatné rozhodování dětí ve volbě vzdělávacího centra	35
Tabulka 6: Využívání reálných pomůcek	38
Tabulka 7: Vytvoření a vybavení vzdělávacích center v prostoru.....	40
Tabulka 8: Učitel jako pozorovatel a rádce	41
Tabulka 9: Spolupodílení se dítěte na vysvětlení postupu ostatním dětem	42

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Dotazník pro učitele mateřských škol

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Dobrý den,

jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Touto cestou bych Vás ráda požádala o vyplnění krátkého dotazníku k mé bakalářské práci s názvem „Využití vzdělávacích center pohledem učitelů mateřské školy“. Vzdělávacími centry je v dotazníku myšlena jakákoliv organizace v prostoru třídy (tzv. koutky), kde děti realizují dané činnosti.

Dotazník je anonymní a data budou využita pouze pro účely mé bakalářské práce.

Za jeho vyplnění předem děkuji.

Hana Nerádová

1. V jaké mateřské škole pracujete? (Vyberte 1 možnost.)

- a) Veřejná (státní)*
- b) Soukromá*

2. Máte vlastní zkušenosti s využíváním vzdělávacích center v mateřské škole?

(Vyberte 1 možnost.)

- a) Ano*
- b) Ne*

3. Pokud zkušenosti s využíváním vzdělávacích center nemáte, chtěli byste ji získat?

(Vyberte 1 možnost.)

- a) Ano*
- b) Ne*
- c) Nevím, neumím se rozhodnout*

4. Dětem vyhovuje, že se mohou samy rozhodnout pro dané vzdělávací centrum.

(Vyberte 1 možnost.)

- a) *Rozhodně souhlasím*
- b) *Spíše souhlasím*
- c) *Nedovedu se rozhodnout*
- d) *Spíše nesouhlasím*
- e) *Rozhodně nesouhlasím*

5. Možnost intenzivní spolupráce mezi dětmi lze považovat za hlavní přínos využívání vzdělávacích center. (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Rozhodně souhlasím*
- b) *Spíše souhlasím*
- c) *Nedovedu se rozhodnout*
- d) *Spíše nesouhlasím*
- e) *Rozhodně nesouhlasím*

6. Vyšší samostatnost dětí při činnostech lze považovat za hlavní přínos využívání vzdělávacích center. (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Rozhodně souhlasím*
- b) *Spíše souhlasím*
- c) *Nedovedu se rozhodnout*
- d) *Spíše nesouhlasím*
- e) *Rozhodně nesouhlasím*

7. Možnost intenzivnější komunikace mezi dětmi lze považovat za hlavní přínos využívání vzdělávacích center. (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Rozhodně souhlasím*
- b) *Spíše souhlasím*
- c) *Nedovedu se rozhodnout*
- d) *Spíše nesouhlasím*
- e) *Rozhodně nesouhlasím*

8. Rozvoj tvořivosti dětí lze považovat za hlavní přínos využívání vzdělávacích center. (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Rozhodně souhlasím*
- b) *Spíše souhlasím*
- c) *Nedovedu se rozhodnout*
- d) *Spíše nesouhlasím*
- e) *Rozhodně nesouhlasím*

9. Učení se nápodobou a pozorováním lze považovat za hlavní přínos využívání vzdělávacích center. (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Rozhodně souhlasím*
- b) *Spíše souhlasím*
- c) *Nedovedu se rozhodnout*
- d) *Spíše nesouhlasím*
- e) *Rozhodně nesouhlasím*

10. Do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte, že pro děti je přínosné využívání reálných pomůcek (skutečné pracovní nástroje v centrech – kladívka, skutečné nářadí v dílně apod.) (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Rozhodně souhlasím*
- b) *Spíše souhlasím*
- c) *Nedovedu se rozhodnout*
- d) *Spíše nesouhlasím*
- e) *Rozhodně nesouhlasím*

11. V případě, že u otázky č. 10 nesouhlasíte, napište, prosím, Váš názor, proč tyto pomůcky nejsou přínosné.

.....

.....

.....

.....

12. Pokud reálné pomůcky využíváte, jaké to jsou? Prosím, doplňte:

.....
.....
.....
.....

13. Jaké reálné pomůcky byste rádi vyzkoušeli? Prosím, doplňte:

.....
.....
.....
.....

14. Pokud jsou vhodně zvolené činnosti do vzdělávacích center, učitelka působí jako pozorovatel a rádce. (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Rozhodně souhlasím*
- b) *Spíše souhlasím*
- c) *Nedovedu se rozhodnout*
- d) *Spíše nesouhlasím*
- e) *Rozhodně nesouhlasím*

15. Dítě se může ve vzdělávacích centrech spolupodílet na činnostech učitele (např. vysvětlení postupu dalším dětem). (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Rozhodně souhlasím*
- b) *Spíše souhlasím*
- c) *Nedovedu se rozhodnout*
- d) *Spíše nesouhlasím*
- e) *Rozhodně nesouhlasím*

16. Časovou náročnost při přípravě činností lze považovat za hlavní omezení při využívání vzdělávacích center. (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Rozhodně souhlasím*
- b) *Spíše souhlasím*
- c) *Nedovedu se rozhodnout*
- d) *Spíše nesouhlasím*
- e) *Rozhodně nesouhlasím*

17. Materiální náročnost (pomůcky, vybavení) lze považovat za hlavní omezení při využívání vzdělávacích center. (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Rozhodně souhlasím*
- b) *Spíše souhlasím*
- c) *Nedovedu se rozhodnout*
- d) *Spíše nesouhlasím*
- e) *Rozhodně nesouhlasím*

18. Problém s volbou vzdělávacího centra u některých dětí lze považovat za hlavní omezení při využívání vzdělávacích center. (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Rozhodně souhlasím*
- b) *Spíše souhlasím*
- c) *Nedovedu se rozhodnout*
- d) *Spíše nesouhlasím*
- e) *Rozhodně nesouhlasím*

19. Komunikace mezi dětmi ve vzdělávacích centrech má vliv na vyšší hlučnost ve třídě. (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Rozhodně souhlasím*
- b) *Spíše souhlasím*
- c) *Nedovedu se rozhodnout*
- d) *Spíše nesouhlasím*
- e) *Rozhodně nesouhlasím*

20. Jaká jsou podle Vás jiná omezení? Prosím, doplňte:

.....
.....
.....
.....

21. Pokud máte vzdělávací centra pojmenovaná, označte ta, která nejčastěji využíváte. (Vyberte libovolný počet odpovědí.)

- a) *Domácnost*
- b) *Ateliér*
- c) *Dílna*
- d) *Knihy a písmena*
- e) *Dramatika*
- f) *Kostky*
- g) *Pokusy*
- h) *Manipulační a stolní hry*
- i) *Voda-písek*
- j) *Hudba a pohyb*
- k) *Centra nevyužívám*
- l) *Používáme jiné názvy. Prosím, doplňte:*

.....
.....
.....
.....

22. Jaké činnosti ve vzdělávacích centrech jsou podle Vašeho názoru u dětí nejoblíbenější? Prosím, doplňte:

.....
.....
.....
.....

23. Vytvořit a vybavit vzdělávací centra ve třídě je náročné. (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Rozhodně souhlasím*
- b) *Spíše souhlasím*
- c) *Nedovedu se rozhodnout*
- d) *Spíše nesouhlasím*
- e) *Rozhodně nesouhlasím*

24. V případě, že pracujete se vzdělávacími centry, jaká je pro Vás příprava.

(Vyberte jednu možnost.)

- a) *Velmi náročná*
- b) *Spíše náročná*
- c) *Nemohu se rozhodnout*
- d) *Spíše nenáročná*
- e) *Není vůbec náročná*
- f) *Centra nevyužívám*

25. Pracujete se vzdělávacími centry každý den? (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Ano*
- b) *Ne*

26. V čem vidíte smysl vzdělávacích center? Prosím, doplňte.

.....

.....

.....

.....

27. Jste (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Žena*
- b) *Muž*

28. Kolik let pedagogické praxe máte? (Vyberte 1 možnost.)

- a) *do 5 let*
- b) *6–11 let*
- c) *12–17 let*
- d) *18 a více*

29. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? (Vyberte 1 možnost.)

- a) *Středoškolské vzdělání nepedagogického směru*
- b) *Středoškolské pedagogické vzdělání*
- c) *Vyšší odborné vzdělání*
- d) *Vysokoškolské vzdělání*

Prostor pro Vaše doplňující vyjádření, názory a postřehy k tématu.

Děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování dotazníku.