

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Formy a metody práce v mateřské škole

Bakalářská práce

Autor: Zuzana Zouharová
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pecháčková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor: **Zuzana Zouharová**

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název závěrečné práce: **Formy a metody práce v mateřské škole**

Název závěrečné práce AJ: Forms and methods of employment in the nursery school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je zjistit formy a metody aktuálně využívané v předškolním vzdělávání. Teoretická část práce popisuje formy a metody výuky v předškolním vzdělávání vyplývající z Rámcového vzdělávacího programu, dále poukazuje na možnosti jejich využití s ohledem na vývojové, věkové a individuální zvláštnosti dětí předškolního věku. V praktické části práce je realizován průzkum užívání metod a forem práce v mateřských školách ve Východočeském kraji. Jako výzkumné metody byl použit dotazník vlastní konstrukce. Výstupem bakalářské práce je soubor zhodnocení adekvátnosti a efektivity využívaných metod.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pecháčková

Konzultant:

Oponent: MUDr. Marcela Pěčková

Datum zadání závěrečné práce: 22. 2. 2013

Datum odevzdání závěrečné práce: 15.12.2014

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 15. 12. 2014

.....

podpis

Poděkování:

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce paní PhDr. Yvetě Pecháčkové za její odborné vedení a připomínky, které mi poskytla při vypracování této práce. Dále bych chtěla poděkovat respondentům, kteří mi poskytli potřebné informace. Velký dík také patří mé rodině a přátelům, kteří mě podporovali během celého vysokoškolského studia.

Anotace:

ZOUHAROVÁ, Zuzana. *Formy a metody práce v mateřské škole*, Hradec Králové: Pedagogická fakulta university Hradec Králové, 2014. 60 s. Bakalářská práce.

Cílem bakalářské práce je zjistit formy a metody aktuálně využívané v předškolním vzdělávání. Teoretická část práce popisuje formy a metody výuky v předškolním vzdělávání vyplývající z Rámcového vzdělávacího programu, dále poukazuje na možnosti jejich využití s ohledem na vývojové, věkové a individuální zvláštnosti dětí předškolního věku. V praktické části práce je realizován průzkum užívání metod a forem práce v mateřských školách ve Východočeském kraji. Jako výzkumné metody byl použit dotazník vlastní konstrukce. Výstupem bakalářské práce je soubor zhodnocení adekvátnosti a efektivity využívaných metod.

Klíčová slova: výukové metody, formy práce, předškolní věk, předškolní vzdělávání

Anotation:

ZOUHAROVÁ, Zuzana, Forms and methods of employment in the nursery school, Hradec Králové: Faculty of Education, Univerzity of Hradec Králové, 2014. pp. 60 Bachelor thesis.

Forms and methods of employment in the nursery school

The main task of my bachelor work is to find out the forms and methods which are currently used in preschool educational system. Theoretical part shows the forms and methods proceeding from RVP, it means Framework educational programme, then highlights the ways and possibilities of its utilization regarding the evolutionary, age-related and individual originality of children in the preschool age. In practical part the research of using methods and forms of work in nursery schools in the Eastern Bohemia region is realized. The self-made questionnaire was used as a research method. At the end of my bachelor work there's a conclusion based on the evaluation of adequacy and effectiveness of the used methods.

Key words: uducational methods, forms of work, preschool age, preschool education

Obsah

1	Úvod	9
2	Charakteristika předškolního vzdělávání	10
3	Vymezení výukových metod a forem výuky.....	12
4	Klasifikace metod.....	12
4.1	Klasické výukové metody	13
4.1.1	Metody slovní	14
4.1.2	Metody názorně demonstrační	17
4.1.3	Metody dovednostně – praktické	18
4.2	Aktivizující (aktivizační) metody.....	20
4.3	Komplexní výukové metody	23
4.4	Výukové metody vycházející z Rámcového vzdělávacího programu v předškolním vzdělávání	26
5	Formy výuky	28
5.1	Formy výuky dělené dle časového hlediska	30
6	Hra jako základní aktivita dětské seberealizace	32
7	Didaktické zásady	34
8	Výzkumné šetření	38
8.1	Zvolená metodologie.....	39
8.2	Výsledky výzkumného šetření	41
9	Shrnutí výzkumného šetření.....	49
9.1	Diskuse	51
10	Závěr.....	54
	POUŽITÁ LITERATURA	56

1 Úvod

Nad výběrem tématu mé bakalářské práce jsem moc dlouho nepřemýšlela ani neváhala. Problematika výukových metod a forem práce v mateřské škole mě upřímně zajímá, neboť se od svých třinácti let pohybuji ve společnosti dětí a pedagogů, a již několik let se také sama aktivně věnuji práci s dětmi ve své učitelské profesi. Jako pedagog působím v mateřské škole v České Skalici. Ve svém volném čase vedu kroužek angličtiny pro předškoláky a pro první stupeň základní školy v DDM Klíč v Josefově, kde se také účastním dalších zájmových aktivit pro děti.

Měla jsem možnost poznat několik stylů práce, rozdílných přístupů i míry entuziazmu a upřímného zaujetí. Bohužel ne vždy s pedagogy sdílím stejný názor na výchovu a vzdělávání dětí. Práce s dětmi je pro mne velkým přínosem a motivací, a to i v osobním životě, jelikož mi děti každodenně ukazují, jak jsou pozitivní, aktivní, neustále hledají nová řešení, radují se z maličností, a na to my – dospělí často zapomínáme. Považuji za velice důležité předat dětem všechny cenné informace a zkušenosti, které by je měly učinit vyrovnanými, osobnostně silnými, ctižadostivými, přirozeně zvědavými, proaktivními, sebevědomými, zodpovědnými a šťastnými. Samozřejmě platí, že čím více budu sama vědět, tím lépe mohu vybírat vhodné metody a formy vedení dětí – mohu lépe naplňovat své poslání jako učitelka. Vést znamená vyjadřovat hodnotu a potenciál druhých natolik jasně a srozumitelně, až si je sami začnou uvědomovat. Není právě toto podstatou a základem práce dobrého učitele?

Koncepce bakalářské práce vychází z jejího rozdělení do dvou větších segmentů - na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá popisem forem a metod výuky v předškolním vzdělávání. Výukové metody můžeme dělit podle různých kritérií. Nespočet autorů se pokusilo o jejich specifikaci, já si pro svou práci vybrala pány Maňáka a Švece. Metody v mé práci rozdělují na klasické výukové, aktivizující, a komplexní výukové. Dále jsem se v samostatné kapitole zaměřila na metody vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V teoretické části se také věnuji formám výuky, formám vzdělávání dělených podle časového hlediska a samostatně vyzdvihuji důležitou roli hry - jelikož hra je v předškolním věku pro dítě nedílnou součástí každého dne, a pro dítě i pedagoga velice podstatnou součástí předškolního vzdělávání. Závěr teoretické části jsem věnovala didaktickým zásadám, které jsou podle mého názoru úzce spjaty

s používáním výukových metod a forem práce. Pedagog, který zná terminologii výukových metod a forem práce, správně je používá a k tomu akceptuje i didaktické zásady, pocítí větší přínos ve vzdělávání, a to přínos pro sebe - pedagoga i žáka - dítě.

Praktická část této bakalářské práce podrobně zkoumá data sesbíraná z dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit formy a metody aktuálně využívané v předškolním vzdělávání. Zaměřila jsem se primárně na Královéhradecký kraj, ve kterém žiji i pracuji.

2 Charakteristika předškolního vzdělávání

„Mateřská škola představuje pedagogicky bohaté prostředí, jež doplňuje rodinu a přispívá k rozšiřování dětských zkušeností od dovršeného 3. roku až do vstupu do školy“ (Jeřábková, 1993, s. 55).

Předškolní vzdělávání nelze ztotožňovat se školním vzděláváním, které nabízí základní škola, jelikož má zvláštnosti a specifika, které vycházejí z osobnostních struktur dítěte. Respektuje fyziologické, kognitivní, sociální a emocionální potřeby dítěte (Šmelová, 2004).

Mateřská škola má formální i obsahovou stránkou velmi blízko k rodině, protože přispívá k výchově a vzdělání dítěte. Prvním společenstvím, se kterým přichází dítě do kontaktu je rodina. Rodina vštěpuje dítěti společenské životní zvyklosti a způsoby chování, utváří základy k porozumění mezi dítětem a dospělým, zprostředkovává dítěti základy norem a hodnot.

Mateřská škola se snaží zodpovědně naplnit práva a povinnosti rodinné výchovy. Těmto rodičovským povinnostem a právům plně odpovídá výchovné poslání mateřské školy. Mateřská škola nechce nijak přejímat úkoly rodiny, ani předcházet úkolům základní školy. Mateřská škola má své vlastní, samostatně výchovné vzdělávací poslání, které je možné nejlépe uskutečnit právě ve spolupráci s rodiči.

Dnešní pedagogické zkušenosti potvrzují, že mateřská škola je místem komunikace a kooperace, kde se děti vzájemně stýkají a rozvíjejí, místem společenského pobytu a her, místem, v kterém mnohé děti poprvé získají kamarády a poprvé se dostávají do skupiny sobě rovných, se kterými tvoří společenství (Jeřábková, 1993).

Cíl předškolního vzdělávání

Hlavní cíl předškolního vzdělávání je obsažen v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Dle Šmelové (2004) podle mezinárodní standardní klasifikace ISCED - preprimární vzdělávání, zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte k rozvoji jeho osobnosti. Přirozenými potřebami dítěte rozumíme zdravý tělesný, psychický i sociální vývoj dítěte. Předškolní vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání, tzn. že má svůj podíl na rozvoji schopností nezbytných pro život jedince a vytváří předpoklady jeho dalšího kvalitního rozvoje.

Cílem předškolního vzdělávání je všestranný harmonický rozvoj dítěte a jeho připravenost na školu a další vzdělávání. Předškolní výchova se snaží dítě rozvíjet komplexně. Každý jedinec ve společnosti má své zvláštnosti, žije v určitém rodinném prostředí, které ho ovlivňuje. Dále jedince ovlivňuje i skupina vrstevníků právě v předškolním zařízení, které navštěvuje. Je proto velice těžké a s jistou mírou i nemožné dítě rozvíjet ve všech oblastech rovnoměrně. Tím se ale nevylučuje všestranná výchova dítěte. Všestranností se pedagog snaží u dítěte rozvinout jeho osobnost a schopnosti na jeho maximální úrovni. Cíle všestranné výchovy tedy pedagog dosáhne tehdy, jestliže organizuje činnosti dětí tak, aby měly možnost rozvinout všechny stránky osobnosti, individuální schopnosti, zájmy a potřeby. „*Uplatňování a posilování vlastní aktivity dítěte je pro takovýto přístup k výchově dítěte nezbytný.*“ (Bělinová, 1986, s.11).

Harmonickým rozvojem dítěte se rozumí to, že se pedagog snaží dítěti nabídnout činnosti, které se vzájemně dotýkají a proplétají. Činnosti jsou rozmanité, důvtipné a pestré, vzájemně se vyvažují a rozvíjí se v souladu s celou dětskou osobností. Překážkou harmonické výchovy je tak bezpochyby jednostranné zaměření činností, jednostranná výchova dítěte (Bělinová, 1986).

Předškolní vzdělávání usměrňuje tradiční představu o nutnosti ustavičného vedení a utváření dítěte. Dítě vnímáme jako aktivní subjekt, který se uplatňuje interakcí s vrstevníky a dospělými, komunikuje s nimi, s prostředím i celým okolním světem. Vnímáme ho, jako sobě rovného partnera. Ve vzdělávání by proto měl být kladen hlavně důraz na přirozenost, spolehlivé a vyvážené naplňování potřeb a na vytváření mnohostranných příležitostí k získávání zkušeností ve všech oblastech osobního rozvoje. V předškolním vzdělávání je nejefektivnějším prostředkem prožití zkušenosti.

Shrneme – li cíle předškolního vzdělávání, můžeme je vyjmenovat v těchto bodech:

- Podpora emocionálního a sociálního rozvoje a přizpůsobení dítěte (pozitivní sebepojetí, samostatnost, sebevyjádření, řešení běžných sociálních situací a rozvoj mezilidských vztahů)
- Podpora vztahu k poznávání a učení, a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa
- Podpora řečových a intelektových dovedností (komunikační dovednosti, myšlení)
- Rozvoj individuality a tvořivosti v oblasti emocionální, etické a estetické (Kolláriková, Pupala, 2001)

3 Vymezení výukových metod a forem výuky

Výuková metoda (metoda výuky) je systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných edukačních cílů. Metodu chápeme jako způsob nebo postup, kterým pedagog vede dítě k docílení činnosti (metodika výchovné práce v předškolních zařízeních).

Prostřednictvím výukových metod se realizuje komunikace a interakce mezi učitelem a dětmi, která směřuje k dosažení edukačních cílů. Výuková metoda tedy zprostředkovává dětem učivo, je nápomocná jejich učení, je soustavou kroků, které vedou k danému cíli. Plní tak funkci regulace (řízení) učení dětí.

Různé výukové metody kladou odlišné nároky na aktivitu dětí, na jejich samostatnost a tvořivost. Obecně jsou všechny založeny na učitelově regulaci žákova učení, což znamená, že učitel konkretizuje edukační cíle, rozpracovává učivo, plánuje navozování učebních aktivit dětí, zprostředkovává dětem učební informace a úlohy, kontroluje průběžné výsledky jejich učení a plánuje další průběh výuky (Žák, 2012).

Výukové metody můžeme dělit podle různých kritérií. Mnoho autorů se pokusilo o jejich klasifikaci. Já ve své práci využiji převážně klasifikaci a vymezení metod podle Maňáka a Švece (2003).

4 Klasifikace metod

„Methodos“ je slovo řeckého původu, které znamená cesta, postup. Obecně můžeme říci, že pojem metoda je cesta k cíli. Je to prostředek, jak dosáhnout stanoveného cíle v každé činnosti. „*V didaktice pod pojmem vyučovací metoda*

chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“ (Skalková, 2007, s. 181).

Pole výukových metod a metodických jevů je velice široké a rozložené. Zároveň je ale také málo transparentní, protože se v něm setkávají a vzájemně prolínají a propojují různé obecné principy a koncepce, techniky, postupy, organizační formy, vlastní metody, metodické varianty apod.

Pokud chceme porozumět a proniknout do těchto metod, musíme jednotlivé jevy uspořádat a logicky utřídit. Přehled ve výukových metodách je pro pedagoga velice důležitým faktorem, který ovlivňuje jeho práci a zkvalitňuje jeho edukační proces. Může být pro pedagoga inspirací k inovaci postupů a metod, které v současnosti používá a vede ho k tvůrčímu experimentování.

Snaha o utřídění metodických nástrojů se objevuje v naší společnosti už několik desítek let. Jan Amos Komenský rozšířil metody analytické a syntetické. Vytvořit ale vyhovující klasifikaci metod není snadné. Různí autoři se o toto utřídění pokoušejí již několik let v několika publikacích. V současné době vznikají nové klasifikace metod. R. Winkel navrhuje členění metod podle pěti vztahových pólů: U (učitel), TU (tým učitelů), Ž (žák), S (spolužáci), O (obsah), které vytvářejí různé struktury tvořící základ výukových metod. Kombinovaný pohled na výukové metody je rozšířen o metody klasické, aktivizující komplexní (Maňák, Švec, 2003).

4.1 Klasické výukové metody

Klasické výukové metody Maňák a Švec (2003) dělí na metody slovní, metody názorně – demonstrační a metody dovednostně – praktické. Jak už napovídá sám název, mezi metody slovní patří metody, které se v pedagogice používají od začátku působení pedagogů ve společnosti – mluvené slovo. Po vzniku řeči se slovo stává symbolem, který mezi lidmi umožňuje předávat si určité informace, umožňuje komunikovat. Řeč je efektivním nástrojem myšlení. Původně se řeč projevovala pouze v ústní podobě. K vytvoření hláskového písma vedlo, že se v lidské řeči používá určitý počet hlásek. Hláskové písmo umožnilo veliký nárůst rozvoje lidské civilizace, protože zajistilo komunikaci a dorozumívání i ve velké prostorové a časové vzdálenosti.

Nesmíme v historii opomenout jména jako Sokrates, Cicero, Aristoteles, Quintilianus, kteří byli prvními průkopníky rétoriky. Rétorika se vyučovala a byla jedním z tzv. sedmera svobodných umění ve vzdělávání. Rétorika byla ještě ve středověku jedním z hlavních vyučovacích předmětů. V dnešní době se komunikace

přesouvá hlavně do mediálních prostředků, proto je velice důležité komunikaci v pedagogických zařízeních vyučovat a rozvíjet. Dnešní doba požaduje, aby se žák uměl vyjadřovat, uměl komunikovat s populací, dokázal vyjádřit své myšlenky a diskutovat o nich, ale zároveň korigovat svoje emoce a vystupování při komunikaci (Maňák, Švec, 2003).

V následující kapitole budeme stručně charakterizovat metody slovní.

4.1.1 Metody slovní

„Metody slovního projevu jsou založeny na vnímání a chápání řeči posluchači, kteří si osvojují nové poznání.“ (Skalková, 2007, s. 186).

Vyprávění

Vyprávění vzniklo s potřebou člověka vyjádřit své zážitky, zkušenosti a poznatky epickou formou. Je to monologická slovní metoda a jejím základním charakteristickým znakem je převážně jednosměrný proud informací od učitele k dětem. Děti ale nejsou vyloučeni z konverzace, je tu prostor na dotaz, žádost o upřesnění nebo doplnění příběhu (Žák, 2012).

Vyprávění umožňuje projevit fantazii, pocity a postoje. Důležitým protipólem vyjadřování je naslouchání, které umožní pocit sounáležitosti a spoluúčasti na sdělovaných událostech. Vyprávění jako metoda výuky si nese dědictví obecného komunikačního média, ale ve škole se podřizuje vzdělávacím cílům. Kvalitní vyprávění nese ohlasy od posluchačů přitakáváním a pozorností.

Poutavost obsahu, dynamičnost podání a dramatičnost děje jsou charakteristickými znaky vyprávění. Metoda vyprávění plní ve výuce různé funkce, zprostředkovává dětem informace, motivuje děti, působí i na jejich fantazii a představivost. Může také podporovat sociální učení, jelikož může nepřímo popisovat sociální konflikty a analýzy událostí. Vyprávění také slouží k udržení pozornosti dětí. Často se vyprávění používá k uvolnění výuky, ale nijak neporuší přísun informací. Přispívá též k jazykové výchově, zejména v situacích, kdy dítě samo vyjadřuje své myšlenky a reprodukuje své vlastní příběhy.

Vyprávění může mít mnoho různých podob podle cíle výuky, věku posluchačů a vytvořené atmosféry. Dosáhneme tak použitím různých pomůcek, organizačních forem atd. (Maňák, Švec, 2003).

Z mé praxe mohu potvrdit, že vyprávění může být pro děti předškolního věku zajímavé a přínosné, ale je zapotřebí přihlídnout vývojovým vlastnostem dítěte. Pokud si jako výukovou metodu zvolím vyprávění, téměř vždy si pro děti připravím „maňáska“, který dětem předává dané informace. Abych se vyhnula opakování a tím předešla i možné ohranosti, volím i jiné techniky, abych pomocí různých postav, příběhů, pohádek, vtažení do děje a vyprávění upoutala zájem dětí. Poté je pro děti i vyprávění v mateřské škole zajímavou činností.

Vysvětlování

Je charakterizováno logickým a systematickým postupem při zprostředkování učiva dětem, který respektuje jejich věk a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností. Při vysvětlování jde o rekonstrukci nebo pochopení nějakého jevu na základě argumentů vycházejících z příslušných zákonitostí. Podstatou je, aby posluchač pochopil podstatu jevu a osvojil si jádro sdělení (Žák, 2012).

„Vysvětlování záměrně navazuje na zkušenosti žáků, na stupeň osvojených poznatků atd. Osvědčuje se postup od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu. Jak to již postuloval J. A. Komenský, je žádoucí co nejvíce uplatňovat názorniny, a to od konkrétních předmětů a jevů až k jejich schematickému zpodobnění.“ (Maňák, Švec, s. 57).

Pravidlem při vysvětlování je, aby výklad probíhal od jednoduchého jevu ke složitějšímu, musí probíhat postupně, po etapách. Důležité je během vypravování kontrolovat situaci, klást kontrolní otázky, kterými se vypravěč ujistí, zda je obsah pochopen. Teprve po ujasnění látky jednodušší se učivo může ztížit a postupně rozšiřovat, doplňovat a obohacovat o nové poznatky a podrobnosti. Hlavní důraz se klade na přesné vyjadřování, logické důkazy a zobecňování. Podpůrným prostředkem může být názorný materiál (konkrétní předměty a jevy, jejich schematické znázornění apod.).

Vyprávění má i svá negativa, kterými může být přílišná odbornost. Učitel látku svým dětem předává v příliš náročné podobě a děti tak nemají možnost učivo pochopit. Druhým problémem může být opačná situace, kdy se učitel snaží látku zjednodušit až moc a děti tak mate. U mladších dětí je zjednodušování nezbytné, ale učitel nesmí porušit věcnou a vědeckou správnost a situační kontext (Maňák, Švec, 2003).

Přednáška

Přednáška se vyznačuje souvislým, uceleným projevem, který je logicky utříděný. Je to výklad vědeckých pojmů, který zprostředkovává závažné téma (Šimoník, 2003).

Práce s textem

Práce s textem patří k nejstarším výukovým metodám, jde o metodu založenou na zpracovávání textových informací, na práci s učebnicí, učebními texty, odbornou literaturou (Maňák, Švec, 2003). Vzhledem k tomu, že se přednáška a práce s textem v předškolním vzdělávání nepoužívá, nebudeme je dále rozvádět.

Rozhovor

Rozhovor se řadí mezi nejstarší didaktické metody, na to ostatně ukazují i četné názvy a různé varianty pojmenování, jako například metoda sokratická, heuristická, erotematická, katechetická, repetitorská aj. „*Spočívá v tom, že formou otázek a odpovědí osvětluje určitý jev, problém a vede žáky k novým poznatkům.*“ (Skalková, 2007, s. 190). Metoda rozhovoru se ve školách používá především v nižších stupních vzdělávání a slouží:

- dětem k seznámením se s novou látkou
- k vlastnímu seznámení s učivem
- k utřídění a upevňování nově získaných informací
- k průběžné kontrole poznanych vědomostí

Rozhovor plní několik funkcí. Funkci pomocnou – tuto funkci používá pedagog na počátku procesu, kdy zjišťuje například to, jaké informace mají děti o daném tématu. Další funkcí je pochopení a osvojení nové látky, v praxi se projevuje tak, že pedagog klade dětem otázky, které je vedou samostatně k odhalování vztahů a příčin. Zvláště účinnou funkcí je metoda rozhovoru problémového charakteru, kdy pedagog navodí určitý problém ve skupině a podněcuje děti k vlastnímu vyřešení. Rozhovor může také plnit funkci kontrolní (Skalková, 2007). Metoda rozhovoru se v předškolním vzdělávání používá každý den.

Dialog

Šimoník a Skalková mezi metody slovní řadí i dialog. Dialog se liší od rozhovoru tím, že si otázky kladou na partnerské úrovni dítě i pedagog současně. „*Pokládá se za*

rozvinutější formu, kdy dochází ke komunikaci učitele a žáků i žáků navzájem.“ (Skalková 2007, s. 191). Mezi výhody dialogu patří aktivní zapojení dětí do výuky, nepřímé hodnocení dětí a okamžitá zpětná vazba, rozvíjí rozumové schopnosti vyššího řádu, přizpůsobuje tempo výuky možnostem dětí, odhaluje logiku předmětu. Nevýhodami dialogu bývá časová náročnost, obtížně se zapojují všechny děti a vyžaduje pro pedagoga náročnější přípravu, tato metoda není pro učitele jednoduchá (Petty, 2013).

4.1.2 Metody názorně demonstrační

„Metody názorně demonstrační uvádějí žáky do přímého styku s poznávanou skutečností, obohacují jejich představy, konkretizují abstraktní systém pojmů, podporují spojování poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí.“ (Skalková, 2007, s. 195).

Předvádění

Touto metodou se předávali zkušenosti mladším již při vzniku naší společnosti – není nic jednoduššího, než ukázat daný předmět nebo předvést určitou činnost (Maňák, Švec, 2003). Podstatou je již už zmiňované předvedení nebo ukázka daného předmětu, jevu nebo procesu, které je doprovázené komentářem pedagoga a otázkami dětí. Nejde tedy jen o ukazování, ale o smysluplné a řízené pozorování a poznávání. Je velmi důležité dětem ukazovat skutečné předměty, jevy a procesy (Šimoník, 2005).

Pozorování

Pozorování je ve většině případů nedílnou součástí předvádění, protože předvádění bez soustavného pozorování a vnímání ztrácí smysl. Může se však také uplatňovat samostatně, má svůj zásadní význam jej rozvíjet ve všech situacích. Pozorování je záměrné, zacílené a soustavné vnímání. Je velice důležité pozorování u dětí rozvíjet, neboť jsou často rozptylovány jinými faktory (Maňák, Švec, 2003).

Exkurze

Exkurze je organizační forma, která se odehrává mimo školní zařízení. Díky modernizaci vyučování její význam neustále stoupá. Hlavními přednostmi exkurze jsou přímá motivace, názornost učení a získávání informací, prohlubuje přírodovědné, technické a společenskovední znalosti, ukazuje praktičnost získaných informací a

nových poznatků. To, aby byla pro děti exkurze opravdovým přínosem a ne pouhým „výletem“, vyžaduje důkladnou a promyšlenou přípravu pedagoga (Skalková, 2007).

Práce s obrazem

Práce s obrazem ve výuce je starým a osvědčeným postupem. První základy novověké práce s obrazem najdeme již v Komenského Světě v obrazech. Obrazem znázorňujeme realitu různými prostředky za účelem zachování vjemu nebo představy. Didaktický obraz zahrnuje např. kresbu na tabuli (ovšem ne pouhé psaní na tabuli), tradiční nástěnný obraz, učebnicovou ilustraci, obraz vytvořený počítačovou grafikou, mapu atd. Patří sem realistická zobrazení, schémata, grafy, piktogramy, symboly a také myšlenkové (pojmové) mapy (Maňák, Švec, 2003).

Instruktaž

Instruktaž se řadí mezi bohatě využívané názorně – demonstrační metody ve školní praxi. Používáme ji převážně k vytváření a podporování pracovních, technických, laboratorních, ale i pohybových nebo sociálních dovedností.

4.1.3 Metody dovednostně – praktické

Experimentování

„Pokus (experiment) je umělé vyvolání jevu nebo procesu tak, abychom jev nebo proces mohli dobře pozorovat, analyzovat, zjistit okolnosti vzniku a stanovit podmínky jejich průběhu.“ (Šimoník, 2005, s. 94). Hlavními úkoly experimentu jsou předat dítěti nové informace, které nemůže získat přímo v určitém prostředí například v přírodě, objasnit příčiny, ověřit hypotézy, ukázat práci s nástroji, naučit zacházet s nástroji a přístroji. Pokusy ve školních institucích by se měly vyznačovat jednoduchostí, přesvědčivostí a nesmíme zapomenout na bezpečnost (Šimoník, 2005).

Produkční metody

Produkční metody jsou ty metody, při kterých při určitých postupech, úkonech a operacích vznikají smysly registrovatelné produkty, výtvořky, výstupy. Samotné produkční metody nebo i jejich prvky se uplatňují v několika oblastech vzdělávání. Procvičují se jimi různé pohybové dovednosti, jemná motorika – psaní, kreslení, modelování, hra na hudební nástroj apod., jelikož těmito činnostmi vznikají konkrétní výkony, které mají základ v motorické činnosti. Nesmíme zapomínat na to, aby u

činností nechyběla vzájemná interakce, myšlení a řeč. Každá činnost by měla vytvářet vyvážený poměr činností hlavy a rukou (Maňák, Švec, 2003).

Napodobování

Učení napodobováním (imitací) se z vývojového hlediska považuje za jeden z hlavních stylů učení (Petty, 2008). Jde o převzetí určitých způsobů chování od ostatních lidí ve společnosti dítěte, zejména pak od starších lidí – rodičů, prarodičů, pedagogů. Napodobování může být bezděčné nebo záměrné, bezprostřední, zprostředkované nebo nepřímé. Pro pedagogickou praxi je ale nejpodstatnější to, jestli na dítě působí pozitivně nebo negativně. V současné době se ale tato metoda projevuje i v sociálním učení, které je z didaktického hlediska pro děti i pedagogy přínosnější (Maňák, Švec, 2003).

Vytváření dovedností

Pod pojmem dovednosti rozumíme učením získané dispozice ke správnému, přesnému a pohotovému vykonávání určitých činností. Některé složky těchto činností se mohou na základě mnohonásobného cvičení zautomatizovat, takže přestanou vyžadovat plné uvědomění každé jednotlivé operace (Skalková, 1999). V každém vyučovacím předmětu si děti osvojují vědomosti a dovednosti a na jejich základě se potom vytvářejí prakticky využitelné kompetence.

Laborování

Při laborování se děti učí zacházet s pomůckami a přístroji, učí se vážit, měřit apod. To děti vede k přemýšlení o výsledcích, vyvozovat závěry a ověřovat to, co se dozvěděli (Mojžišek, 1988). Jarmila Skalková (2007) uvádí, že laboratorní metody chápeme jako jednu z významných cest, která dětem pomáhá překonávat slovní způsob vyučování.

Manipulování

Metodu manipulování používá každý z nás už od kojeneckého věku. První manipulování se projevuje již při hře s končetinami, postupně se jedinec činnostmi jako ohmatáváním, ochutnáváním, přemísťováním, rozebíráním, zaměřuje na vnější svět a rozeznává předměty okolo sebe. V předškolním věku se tyto činnosti zdokonalují a postupně nabývají charakter cílevědomého poznávání. Jelikož tato metoda pomáhá dětem poznávat prostředí, ve kterém žijí, zařízení a vybavení, ve kterých se pohybují, je vhodné její zařazení v mladším školním a předškolním věku, kdy děti přitahuje vše okolo nich. Děti si tak všechno vyzkouší a využijí. Konkrétně se tato metoda projevuje

při stříhání, lepení, modelování, konstruování staveb z nejrůznějších stavebnic, při práci na zahradách apod. (Maňák, Švec, 2003).

4.2 Aktivizující (aktivizační) metody

„Podstatou aktivizujících výukových metod je plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby k plnění výchovně vzdělávacích cílů docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků.“ (Horák, 1991).

Hlavním rysem aktivizačních činností je myšlenkové zpracování informací, zacílené na řešení problému formulovaného zpravidla učitelem. Tehdy vzniká problémová situace, s níž jsou děti přímo v kontaktu. Způsoby řešení i organizační forma závisejí především na povaze problému a pedagogických záměrech učitele. Významné je, že dítě takto nezískává jednotlivé poznatky v hotové podobě, ale že se samo podílí na jejich získávání v určitých souvislostech. Osvojuje si tak nejen poznatky, ale také metodu myšlení, intelektuální dovednosti, a tím i předpoklady pro tvůrčí uplatnění poznatků.

Horák (1991) uvádí: pokud je správně a ve vhodném okamžiku využita jakákoliv didaktická metoda, může přispívat k aktivizaci učebních činností dětí.

Do mé práce jsem si vybrala následující rozdělní aktivizujících metod podle Maňáka a Švece.

Diskusní metody

Diskuse – disputace, rozprava, beseda, rokování, výměna názorů má několik synonym (Maňák, Švec, 2003). Za diskuzi se považuje taková výuková metoda, kdy je podstatou vzájemná komunikace mezi pedagogem a dítětem, dochází tedy k oboustranné výměně názorů, zkušeností, argumentů a pomoci. Základním charakteristickým znakem je kladení otázek a podávání odpovědí mezi všemi členy skupiny (Pecina, 2008). Diskuse se uplatňuje hlavně v situacích, kdy:

- existuje více jevů, fakt a názorů
- jde o seznámení se s novými nebo zajímavými poznatky a zkušenostmi
- téma se týká hodnotových postojů
- vytváří se vlastní názory a dochází k jejich obhajobě

Diskuse má několik specifických nároků: vhodně zvolené téma, jednací řád, předběžný i průběžný výcvik dětí v dovednostech diskutovat, včasné oznámení tématu, příprava

argumentů, znalost problematiky, otevřené a současně pevné řízení diskuse, příznivé klima, dobré organizační a prostorové zajištění (Maňák, Švec, 2003).

Dále diskusi nebudeme více rozepisovat, jelikož se v mateřské škole nepoužívá na tak vysoké úrovni, aby se dalo mluvit o diskusi v pravém slova smyslu.

Heuristické metody a řešení problémů

Při použití heuristické metody prochází dítě zčásti samostatně a zčásti s pomocí pedagoga procesem objevování, pátrání a hledání poznatků. Tento proces odráží ve zjednodušené podobě (aby odpovídal možnostem dítěte) poznávací cyklus. Především je nutné, aby mělo dítě zkušenosti s jednotlivými etapami procesu. Pedagog dětem nabízí prostor k identifikaci problému a formulaci hypotéz, přes projekt výzkumu, jeho provedení a zpracování jeho výsledků, k interpretaci výsledků a vyslovení závěrů s ohledem na testovanou hypotézu. Pedagog úlohy vytváří tak, aby pro děti znamenaly určitý rozpor, určitou obtíž, aby děti samy došly k řešení problému. Aktivně se spolupodílí na hledání a objevování poznatků, jimž se mají učit. Poznátky vznikají společnou prací pedagoga a dětí, kdy pedagog řídí proces objevování poznatků prostřednictvím otázek a instrukcí, vytyčováním dílčích problémů, upozorňováním na situace. Tím rozděluje tento proces do větších či menších kroků, v nichž dítě pracuje aktivně a samostatně. Při práci s touto metodou pedagog pozná především pružnost, originalitu a pohotovost dětí. Délku a obtížnost kroků učitel volí v závislosti na věku a úrovni dětí, na jejich předchozí zkušenosti se samostatnou prací, na druhu učiva apod. (Kalhous, Obst a kol., 2009).

Situační (případové) metody

Podstata situačních metod spočívá v řešení konkrétních reálných situací ze života, přestože respektují požadavky učebních osnov, na základě vědomostí, dovedností, názorů a postojů aktérů. Východiskem je vždy přesný popis situace, doplnění například obrazy nebo videozáznamy. Úkolem dítěte je najít a navrhnout nejlepší postup, nabízené řešení, jak danou situaci vyřešit. Přínosem v této metodě je učení rozhodovat se, umět analyzovat danou situaci. Pedagog může pozorovat osobní povahové rysy, způsob myšlení, trému, stres apod. (Zormanová, 2007).

Inscenační metody

Podstatou inscenačních metod je sociální učení dětí na modelových problémových situacích, simulacích nějaké události, v nichž se kombinuje hraní rolí s řešením

problémů.“ (Maňák, Švec, 2003). Od situačních metod se liší vtažením do prožívané situace. Děti samy představují určité osoby a činnosti, kde jsou mnohdy zastoupeny prvky a postupy dramatického umění, které mohou napomáhat k rozvoji sociálního a osobnostního rozvoje dětí (Šimoník, 2005). Podle Valenty (1998, s. 32 – 33) „*je hraní rolí výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození, přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem.*“

Didaktické hry

„*Hra je radost. Učení při hře je radostné učení.*“ J. A. Komenský (Kárová, 1996, s. 4). „*Významné podněty k uplatnění hry ve školním vyučování přinesla bezesporu psychologie svými výzkumy o podstatě a významu hry v učení mláďat. Mimo pochybnost je však také pozitivní účinek hry jako spontánní aktivity, vyplývající z uspokojování přirozených potřeb a zájmů i u dospělého člověka (spontánní učení „ze zvědavosti“).*“ (Hublová, 2011).

Mlejnek (1997) charakterizuje hru jako svébytnou činnost, při které není důležitý její výsledek, ale podstatný je vlastní průběh hravé aktivity. Díky slůvku „jako“ má hra neohrazené možnosti. Podstatná je samotná hra. Dítě se hře celé plně oddává, věří svým citům a přáním a také uplatňuje svou fantazii. Pro zdravý vývoj dítěte je hra nezbytná. Její význam svými výchovnými aspekty přesahuje hranice dětství. Díky ní dítě aktivně poznává okolní svět a snaží se na něj působit. Při hře nabývá nové dovednosti, cvičí své pozorovací schopnosti, rozvíjí obrazotvornost, získává nové vlastnosti volní i charakterové. Ve hře se projevují zájmy dětí, vytvářejí se vztahy k okolí, k ostatním dětem i dospělým. Didaktická hra se skládá z určitých složek, mezi které Kárová (1996) řadí: cíl hry, pravidla hry, obsah, pomůcky a hodnocení. Důležitý je cíl hry, při kterém by pedagog měl zohledňovat schopnosti a věkové zvláštnosti dětí. Pokud by tak pedagog neučinil, mohlo by dojít k odrazení až demotivování dítěte od hry. Nejdůležitější je vlastní průběh hry, pokud by hra nebyla hravá a zajímavá, mohlo by dojít ke ztrátě didaktického záměru. Neméně důležité je správné, spravedlivé hodnocení, pochvala za plnění určitého úkolu, na které děti zvláště v předškolním věku čekají, a které plní i velice důležitou funkci – motivaci.

Didaktická hra slouží jako nástroj k naučení, zopakování a upevňování nově naučené látky, obohacuje školní práci, má pro dítě osobní smysl a přispívá k všestrannému rozvoji osobnosti žáka (Šimoník, 2005).

4.3 Komplexní výukové metody

Kritické myšlení

Tato metoda je činnost, která nabádá děti k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům. Kriticky myslet znamená zpracovat myšlenku, pochopit její obsah, zanalyzovat ji a srovnat s jinými názory, až poté zaujmout určitý názor a stanovisko (Maňák, Švec, 2003). *„Kritické myšlení vychází z koncepce konstruktivistické psychologie a pedagogiky, podle níž člověk při učení nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na základě svých dřívějších zkušeností a dříve osvojených znalostí.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 159).

Partnerská výuka

Jak už sám název napovídá, jde o metodu, kdy děti pracují jako partneři v páru. Partneři krátkodobě pracují na společném úkolu, který je usměrňován pedagogem (Maňák, Švec, 2003).

Projekt

Zakladatel projektové metody William Heard Kilpatrick definuje projekt takto: *„Projekt jest určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě“* (Valenta, 1993, s. 4). Kratochvílová (2007, s. 66) uvádí: *„Na základě teoretické reflexe můžeme v současnosti definovat projekt následovně: Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti“*.

Někteří pedagogové na projekt nahlíží jako na metodu výuky, jiní jako na organizační formu výuky. Geoff Petty uvádí *„Projekty a samostatné práce představují v učitelově arsenálu „zbraně velké palebné síly“ – mohou dostřelit vskutku daleko, pokud jsou správně zaměřeny.“* (Petty, 2013, s. 292).

Výukové projekty

Šimoník (2005) charakterizuje výukový projekt jako komplexní pracovní úkol. Děti si při plnění projektu osvojují vědomosti a dovednosti současně. *„Při jeho realizaci se uplatňuje celá řada tzv. aktivizujících vyučovacích metod, zejména metod samostatné práce.“* (Šimoník, 2005, s. 103).

Projektová výuka probíhá v jednotlivých fázích. Ty stanovil již W. Kilpatrick. Jedná se o záměr – plán – provedení – hodnocení. Kratochvílová (2006, s. 41, 42) se touto problematikou zabývá v rozšířeném pojetí - plánování projektu:

- Definovat problém k řešení – a to jak v rovině dětí, tak i učitelů
- Vytyčit si cíl – konkrétní žádoucí stav, jehož má být dosaženo (opět pro děti i učitele)
- Promyslet hodnocení – jak a kým bude provedeno
- Zvolit výstup projektu – závěrečnou podobu, produkt
- Zpracovat časové rozvržení projektu – doba, délka realizace
- Promyslet prostředí projektu – místo uskutečnění
- Vymežit účastníky projektu – kdo se zúčastní
- Promyslet organizaci projektu – průběh, způsob realizace
- Zajistit podmínky pro projekt – pomůcky, materiál pro úspěšnou realizaci

Výukové projekty lze třídit podle různých hledisek. Podle Kratochvílové (2006, s. 48) mezi nejčastěji uváděná hlediska patří:

- Účel (smysl) projektu – př. jsou problémové, konstruktivní, hodnotící typy projektů
- Navrhovatel projekt – př. spontánní žákovské, uměle připravené, či kombinace obou typů
- Informační zdroj projektu – volný (dítě si ho obstarává sám), vázaný (dítěti je poskytnut), kombinace obou
- Délka projektu – krátkodobý (maximálně 1 den), střednědobý (maximálně 1 týden), dlouhodobý (více jak 1 týden, méně jak 1 měsíc), mimořádně dlouhý (více jak 1 měsíc)
- Prostor projektu – školní, domácí, kombinace obou typů, mimoškolní
- Počet zúčastněných na projektu – individuální, společné (skupinové, třídní, mezitřídní, meziročníkové, celoškolní)

Projektová metoda

Projektová metoda není jednoduchou metodou. Jde o způsob, při kterém si jedinec osvojí vědomosti, dovednosti a návyky. Podle Kratochvílové (2006) jde o uspořádaný systém činností pedagoga a dětí, kde dominantní roli zaujímají děti. Pedagog je

postaven do role rádce, pomocníka, pozorovatele, facilitátora. Stává se tak přirozeným průvodcem dítěte za poznáním.

Projektovou metodu lze charakterizovat následujícími znaky:

1. *„Organizovaná učební činnost směřující k určitému cíli – realizaci projektu a jeho výstupu*
2. *Činnost, která nemůže být dopředu zcela jasně krok za krokem naplánována*
3. *Činnost vyžadující aktivitu žáka a jeho samostatnost*
4. *Činnost tvořivá a reagující na změny v průběhu projektu*
5. *Činnost převážně vnitřně řízená – autoregulovaná*
6. *Činnost teoretická i praktická rozvíjející celou osobnost žáka a vedoucí k odpovědnosti za výsledek*
7. *Praktická činnost, zkušenost a využití teorie motivuje žáka k učení a přispívá k rozvoji jeho sebepojetí“ (Kratochvílová, 2006, s. 38).*

Je nezbytné respektovat jednotlivé zákonitosti této metody a také dodržet řád, který projektová výuka vyžaduje.

Výuka dramatem – dramatická hra

Dramatická hra je řízenou a strukturovanou činností, která ale musí splňovat základní vlastnosti hry a to: prostor pro radost, zaujetí a tvůrčí aktivitu a prostor pro spontánní prožívání. Nedílnou součástí dramatické hry jsou specifické atributy, které určují charakter hry. Mezi tyto atributy patří napětí z očekávání, utváření klíčového dramatického motivu, podílení se na plánování hry, používání vlastních improvizčních schopností a podílení se na souhře rolí (Koťátková, 1998).

Podle mých zkušeností mohu říci, že výuka dramatem je jak pro děti, tak pro pedagoga v mateřské škole velice přínosnou metodou. Děti se mohou v dané roli více projevit, ventilovat svoje nálady a emoce - což je pro mne, jako pedagoga, velmi zajímavé a důležité. Některé děti se při ostatních činnostech stydí, nejsou průbojné, nemají dostatek odvahy k tomu, aby se otevřeně projevíly. Dramatické chvílky se i z tohoto důvodu snažím zapojovat každý týden.

Otevřené učení

„Koncepce otevřeného učení (vyučování) je příkladem symbiózy metod, organizačních struktur a ideového záměru, jejímž cílem je zmírnit narůstající diskrepanci mezi výchovně – vzdělávací institucí a životem společnosti.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 175). Otevřené učení se snaží komplexně sjednotit výchovné jevy ve vyšší syntézu, otevřít výuku, otevřít samostatnou aktivní práci dětí a otevřít školu vůči prostředí (Maňák, Švec, 2003).

Brainstorming

Brainstorming neboli bouře mozků, je jednoduchá vyučovací metoda, která není náročná na organizaci ani přípravu. Rozvíjí kompetence k řešení problémů, komunikativní, personální a sociální kompetence (Sitná, 2013). Jde o metodu, kdy pedagog určí téma a děti jmenují vše, co je v souvislosti s tématem napadá. Hlavním cílem je vyprodukovat co nejvíce nápadů a potom posoudit jejich užitečnost.

Brainstorming má tyto pravidla:

- Jsou přijímány všechny nápady – každý nápad se zapisuje
- Usiluje se o kvantitu, nikoli o kvalitu
- Neposuzují se přednesené nápady
- Všechny nápady jsou považovány za společné vlastnictví (Petty, 2013)

4.4 Výukové metody vycházející z Rámcového vzdělávacího programu v předškolním vzdělávání

„Jednou z hlavních zásad RVP PV je, aby dokument umožňoval MŠ využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám“ (RVP PV, 2004, s. 6).

RVP PV (2004) poukazuje na důležitost odpovídajících metod a forem práce, mezi které se řadí prožitkové a kooperativní učení hrou, situační učení a spontánní sociální učení. Tyto metody jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost, zájem poznávat nové, podněcují radost dítěte z učení a potřebu objevování, získávat zkušenosti a dovednosti. „Ve vzdělávání je třeba využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány.“ (RVP PV, 2004, s. 6).

Situační učení

Situační učení dítěti předkládá bohatý výběr výchovných podnětů tak, aby podněty vzbudily zájem a vedly dítě k využívání jeho vlastních schopností. Pedagog prostřednictvím situačního učení předkládá dítěti podmínky hry, které se jeví zdánlivě jako nahodilé, ty ale dítě vedou k logickému a funkčnímu myšlení a nenuceně utváří síť vzájemných souvislostí (Kolláriková, Pupala a kol. 2001). Více rozepsáno v aktivizujících metodách.

Prožitkové učení

Prožitkové učení je založeno na citovém prožívání a osobních zkušenostech. Je to učení pomocí hry nebo činnosti, ke které je dítě vnitřně motivováno, naladěno a citově je prožívá. Vychází z činností a situací navozujících prožitky člověka. Proto je učení prožitkem efektivní, má hluboký a trvalý dopad. Veškeré aktivity jsou založeny na herních prvcích s podporou tvořivosti (RVP PV, 2004). Já ve své práci prožitkovou metodu zařazuji téměř každý den, jelikož cítím, že právě prožitek dětem poskytuje získávání informací a zkušeností v nejpřirozenější podobě.

Spontánní sociální učení

Děti se především vyvíjí ve styku s druhými dětmi a dospělými, se sociálními skupinami jako je rodina, školní třída, zájmové kroužky a ostatní mimoškolní zařízení, v celé společnosti. Mateřská škola je po rodině další důležitá sociální skupina, se kterou se dítě setkává, kde se učí žít ve společnosti, dodržovat její normy, aktivně se do ní začleňovat, přejímat sociální role, komunikovat, účastnit se sociální interakce. Spontánní sociální učení je založené na principu přirozené nápodoby. Děti v předškolním věku napodobují rodiče, sourozence a ostatní členy rodiny, se kterými jsou v kontaktu, své vrstevníky, pedagogy, vychovatele, vedoucí v zájmových aktivitách, ale například i postavy z filmů a pohádek. Proto je velice důležité dětem dávat správné vzory chování, norem a pravidel ve všech denních situacích. Vzor pedagoga v mateřské škole je velice důležitý, jelikož s ním dítě mnohdy prožívá až polovinu dne, pozoruje chování, komunikaci s ostatními, základní hygienické návyky, dodržování pravidel apod. (Pometlová, 2014).

Kooperativní učení hrou

Kooperativní učení viz kapitola s aktivizujícími metodami.

5 Formy výuky

Organizační forma výuky (dále také zkráceně: forma výuky) znamená uspořádání podmínek k funkční realizaci edukačního procesu, v jejímž rámci se používají různé výukové metody a didaktické prostředky. Organizační formy vytvářejí v těsné souvislosti s metodami výuky předpoklady pro úspěšný průběh výuky (Žák, 2012).

Frontální (hromadná) výuka

„Hromadné vyučování se začalo používat na přelomu 16. a 17. století a je dodnes všeobecně nejrozšířenější organizační formou výuky. Připomínáme, že to byl J. A. Komenský, kdo pro realizaci jednoho ze svých hlavních požadavků na univerzální pojetí vzdělávání učít všechny všemu vytvořil didaktický systém založený právě na hromadném vyučování.“ (Kalhous, Obst a kol., 2009, s. 295). Pedagog při této formě výuky pracuje hromadně se všemi dětmi ve třídě. Vede je společnou formou, všechny děti mají společné zadání činnosti. Jejím charakteristickým rysem je společná práce dětí s dominantním postavením pedagoga, který činnost řídí a usměrňuje. Tato metoda slouží především k poznávání, hlavním cílem je osvojení si maximálního rozsahu poznatků (Žák, 2012).

Skupinová výuka

Hlavním cílem skupinové metody je činnost dětí, při které pracují na jednom společném úkolu. Aktivně spolupracují v rozdělených skupinách (optimální počet je 3 – 5 dětí), aplikují již získané dovednosti a znalosti, sdílejí názory, zkušenosti a prožitky (Sitná, 2013). Pedagog při této formě výuky zastává pozici poradce a pomocníka, pomáhá s organizací a dohlíží na činnosti.

Skupiny mohou být jak homogenního, tak heterogenního typu. Výhodou homogenní skupiny je zadání přiměřené náročnosti úkolu. Slabší jedinci úkol splní a nadanější jedinci se mohou více rozvíjet a hledat náročnější řešení. V heterogenní skupině je výhodou vzájemná spolupráce a pomoc dětí. Nadanější jedinci mohou pomoci slabším, vysvětlit jim zadaný úkol, pomoci je dovést k řešení. Rizikem je ovšem to, že méně nadané děti se mohou „svést“ s těmi nadanějšími, kteří úkol vyřeší samy. Skupinovou výuku je vhodné kombinovat s ostatními metodami práce, jako například s metodou řešení problémů (Zormanová, 2012).

Kooperativní výuka

„*Kooperativní vyučování je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základní pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.*“ (Kasíková, 1997, s. 27). Kooperativní učení nemůžeme sjednocovat s učením skupinovým, při kooperativním učení spolu děti více spolupracují. Rozvíjí se vzájemná pomoc, tolerance, respektování ostatních jedinců, umět naslouchat druhým, zamyslet se nad jejich myšlenkou a umět reagovat, umět vyjádřit vlastní myšlenky (Skalková, 2007).

Individuální výuka

Podstatou individuální výuky je, aby pedagog znal, respektoval a odlišoval individuální a věkové zvláštnosti dítěte. Pedagog by měl klást pozornost na věk, pohlaví, inteligenci, temperament, schopnost učit se, rozvoj citů, rozvoj volní stránky, individualitu temperamentu, zájmy dítěte (Jirásková, 2005). Program Začít spolu pracuje právě na podmínkách individuality.

Individualizovaná výuka

S individuální výukou jde ruku v ruce pojem individualizace výuky, který Krejčová a Kargerová definovaly takto: „*Individualizace výuky je takový způsob výuky, při němž podporujeme společné vzdělávání dětí s rozdílnou úrovní schopností. Tyto rozdíly mezi dětmi respektujeme a reagujeme na ně při plánování, realizaci a hodnocení výchovně-vzdělávací práce.*“ (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 28). „*Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností.*“ (Skalková, 2007, s. 229). Při této výuce nepracují všechny děti na jednom úkolu, smyslem této výuky je najít pro každé dítě takový úkol, který bude moci samo vyřešit, který je optimální k jeho možnostem pro vlastní učení a vzdělávání, jinými slovy – je mu úloha přiměřená (Skalková, 2007).

Samostatná práce žáků

Je aktivita, při níž děti pracují samostatně, získávají poznatky vlastním úsilím. Tato metoda je komplexní výukovou metodou, při které dítě postupně přebírá odpovědnost za výsledek svého učebního procesu (Maňák, Švec, 2003).

Diferencovaná výuka

První otázka seskupování dětí do homogenních skupin podle určitých kritérií (psychický a ontogenetický vývoj jedince, vlastnosti, dovednosti apod.) byla již při prvních pokusech o zlepšení hromadné výuky. Zde vznikl název této metody a to diferenciacie – rozlišení. Kalhous, Obst a kol. (2009) uvádějí možnosti diferenciacie podle nadání, zájmů, úrovně intelektových schopností, nebo i místa bydliště apod. Vytváření homogenních skupin poskytuje pro děti vhodnější podmínky pro individuální rozvoj jedinců.

5.1 Formy výuky dělené dle časového hlediska

Den dítěte v mateřské škole by se měl co nejvíce přibližovat životu, který žije doma, v rodině a současně dítě optimálně rozvíjet. „*Vzdělávání předškolního dítěte neleží pouze v řízených činnostech, ale ve všem, co se v mateřské škole děje.*“ (Svobodová a kol, 2010, s. 87). Každá mateřská škola nabízí dítěti různé formy vzdělávání, které se společně proplétají. Mezi formy vzdělávání dítěte v mateřské škole můžeme z časového hlediska popsat tyto formy:

- Volná hra
- Řízená činnost
- Stravování
- Odpočinek a hygiena
- Pobyt venku
- Rituály
- Cvičení
- Kroužky
- Nepravidelné činnosti

Volná hra

Volná = spontánní hra, je činnost, při které si dítě samo volí formu, prostředky, spoluhráče, hračky, materiál, prostor ke hře. Dítě se může hry aktivně zúčastnit nebo jí pasivně přihlížet. Do hry dítě nemůže nikdo nutit, ani mu žádným způsobem říkat, jak by měla hra vypadat. Ale i volná hra má svá určitá pravidla – neměla by nikoho ohrozit, neměla by být destruktivní k lidem ani okolí a neměly by se v ní objevovat prvky šikany ani asociálního chování. Pedagog je při této činnosti dítěte spíše pasivní, může dítěti

nabídnout třeba nový materiál, obohatit dítě novým nápadem, ale nijak zásadně dítě neřídí, pokud hra nepřesahuje daná pravidla.

Řízená činnost

Řízená činnost je taková činnost, kterou pedagog záměrně vytvořil pro dítě tak, aby naplnil jasné vzdělávací cíle. Tyto činnosti mohou v mateřské škole probíhat kdykoliv během dne, ale nejčastěji je pedagogové zařazují do času mezi dopolední svačinou a pobytem venku, pedagog je může provádět jak s jednotlivci, tak se skupinou i s celou třídou. Během řízené činnosti pedagog dítěti profesionálně zprostředkovává informace, vede dítě k poznávání, k získávání nových vědomostí, návyků, postojů a názorů, to vše ale v harmonii s demokracií, v prosociálním a humánním duchu.

Stravování

Stravování je nedílnou součástí denního režimu, při kterém děti mohou získat hned několik důležitých postojů, které je budou provázet celým zbytkem života. Už v mateřské škole můžeme dětem předat informace o zdravé stravě, o zdravém životním stylu. Dále děti rozvíjejí přirozenou cestou své praktické dovednosti a osvojují si sociální návyky.

Odpočinek a hygiena

I tato část dne je pro děti velice přínosná, odpočinek je pro všechny věkové kategorie nezbytný a prospěšný. Ale nejde jen o fyzický odpočinek, tato potřeba je individuální – mnoho dětí potřebuje po obědě minimálně hodinu spánku a mnohým dětem stačí i jen pár minut odpočívat v klidu na lehátku. Právě s těmito dětmi, které spánek nepotřebují, má pedagog možnost individuální práce – trénink grafomotoriky, logopedické cvičení, posilování rozumové oblasti, tvořivé oblasti. I hygiena je velice důležitou součástí dne, dítě získává návyky, které bude používat po celý svůj život.

Pobyt venku

Hlavním cílem pobytu venku je umožnit dítěti dostatek volného pohybu na čerstvém vzduchu. Můžeme zde ale také pozorovat prostředí okolo sebe, rostliny, zvířata, sledovat proměny v přírodě, proměny v čase a v ročních obdobích. Na procházce ve městě dále dopravu, bezpečnost, poznávat lidské chování. Tím vším naplňujeme další vzdělávací cíle, které jsou pro vývoj dítěte velmi důležité.

Rituály

Rituál je akt, který se v prostředí mateřské školy opakuje každý den. Mezi rituály může patřit ranní pozdrav, písnička, ranní přivítání, komunitní kruh, podání ruky, přání si k jídlu, společný úklid, společné vyjádření emocí, rituály v koupelně a šatně, narozeninový rituál aj. Tyto rituály upevňují pocit sounáležitosti, rozvíjí ale také řečové schopnosti, pocit jistoty, podporují příjemnou náladu ve skupině, vytváří prosociální vztahy ve skupině, upevňují zkušenosti. Mohli bychom jmenovat spoustu dalších pozitivních vlastností těchto rituálů.

Cvičení

Pravidelný pohyb je důležitý pro všechny věkové kategorie, tudíž i pro děti v předškolním věku. Není nutné s dětmi cvičit každý den klasickou rozcvičku. Prioritou je dítě motivovat k pohybu, probudit v něm aktivní přístup, podnítit v dítěti chuť k pravidelnému pohybu a radosti z něj. Důležité je, aby mělo dítě v mateřské škole každý den pohyb, můžeme toho dosáhnout například pohybovými hrami, honičkami, ale třeba i rušnou spontánní hrou.

Kroužky

V mateřských školách se začínají objevovat tzv. „nadstandardní aktivity“ – kroužky. Tyto činnosti mnohdy ovlivňují zájem rodičů o umístění dítěte do mateřské školy. Rodiče vidí pozitivum v tom, že jejich dítě bude mít rozšířenější vzdělání. Mateřské školy těmito kroužky nabízejí například výuku anglického jazyka, plavání, dramatický kroužek, výuku hry na hudební nástroj, logopedický kroužek, výtvarný kroužek a jiné další aktivity.

Nepravidelné činnosti

Mezi tyto činnosti se řadí návštěvy divadel, aktivity pořádané městem či obcí, návštěva domovů pro seniory, výlety atd. Všechny tyto činnosti jsou pro děti velkým přínosem, je však velice důležité brát zřetel na bezpečnost (Svobodová a kol., 2010).

6 Hra jako základní aktivita dětské seberealizace

„Jako jeden z prvních, kdo si praktickou cenu hry uvědomil, bývá uváděn význačný řecký filosof Platón, který ve svých „Zákonech“ uvádí i praktické rady, jak už u malých dětí hru povzbuzovat. Teoretické úvahy o hře a její podstatě se objevují, až na nějaké

výjimky (J. A. Komenský, J. J. Rousseau, B. Froebel), teprve až v 19. století, které obrátilo pozornost k dítěti v mnoha směrech.“ (Hublová, 2011).

Hra, to je pojem, který se do současné doby snažilo definovat několik desítek osobností, nikdo z nich ale nedefinoval hru tak, aby se na definici shodl s jiným. V pedagogickém slovníku je hra definována jako *„nejpřirozenější forma činnosti, která se liší od práce i od učení.“* (Skutil a kol., 2011, s. 30).

Dětská hra je tím hlavním smyslem života dítěte v předškolním věku. Hru si užívají jak děti, tak i dospělí, neboť hra je přirozenou lidskou potřebou. Hra přináší radost a štěstí, nabízí uspokojení a současně také cestu, prostřednictvím které děti poznávají sami sebe, ostatní a celý okolní svět. Děti si osvojují nejrůznější dovednosti a vytvářejí si sociální a společenské vazby. Právě proto je nesmírně důležité, aby mělo každé dítě dostatek času na hru, a aby hra tvořila zcela přirozenou součást jeho života (Petrovska, Sivevska, 2013).

Hra je pro dítě nezákladnější a nepřirozenější činností, jakou může vykonávat. *„Hra patří k tomu typu činností, které mají místo ve všech kulturách světa a má naprosto dominantní zakotvení v dětství, kde tvoří základní kámen i osu vývoje dítěte.“* (Koťátková, 1998, s. 9) Mlejnek (1981) uvádí hru jako činnost, při které dítě aktivně poznává svět a snaží se na něj zapůsobit. Získává prostřednictvím hry nové zkušenosti, dovednosti, vlastnosti, rozvíjí obrazotvornost, zdokonaluje pozorovací schopnosti, rozvíjí schopnost socializace a komunikace. *„Hra je základní aktivitou dětské seberealizace. I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého dítěte a její forma se v čase a společnosti proměňuje.“* (Koťátková, 2005, s. 14).

Znaky hry

Hornáčková v pedagogickém slovníku (2011) uvádí jako charakteristické znaky hry dobrovolnost, volnost a spontánnost. Koťátková (2005) k nim přidává také zaujetí, radost, tvořivost, fantazii, opakování a přijetí role. Svobodová (2010) uvádí hru jako aktivitu, ke které nemůže být dítě nuceno, protože potom nebude přitažlivá a radostná. Aktivitu by si mělo dítě samo vybrat, pedagog mu může aktivitu pouze nabídnout. Hra je neproduktivní – dítěti přináší poznatky, prožitky, vzpomínky. Dále je vyhrazena časem a prostorem, je nejistá – nikdy nemůžeme říct, jak se bude vyvíjet a má určitá pravidla, která platí po celou dobu hry.

Význam hry

Význam hry podle Brtnové Čepičkové (2007):

- Rozvoj řeči a komunikačních dovedností
- Učí chápat a respektovat zájmy druhých
- Napomáhá k prosazování se ve skupině
- Rozvíjí myšlenkové pochody
- Rozvíjí přijetí odpovědnosti za své uskutečněné činnosti
- Rozvíjí jemnou a hrubou motoriku
- Je odrazem činností dítěte a jeho blízkých dospělých

Funkce hry

- diagnostická
- terapeutická
- relaxační
- stimulační
- preventivní

Klasifikace her

Dělení her existuje několik, pro svoji práci jsem vybrala dělení podle Opravilové a Dostála (1985):

- podle schopností, které rozvíjejí (smyslové, pohybové, intelektuální, speciální...)
- podle typů činností (napodobovací, dramatizující, konstruktivní, fiktivní)
- podle místa (exteriérové, interiérové)
- podle počtu hráčů (individuální, párové, skupinové)
- podle věku (hra kojenců, batolat, předškoláků)
- podle pohlaví (dívků, chlapecké)
- z hlediska organizačního: hry tvořivé, volné, s pravidly,...dále hry kombinační, konstruktivní...

7 Didaktické zásady

Chceme-li dosáhnout hladkého a úspěšného průběhu vzdělávání, při kterém co nejdokonaleji dojdeme k vytyčenému cíli, měli bychom dodržovat několik zásad.

Zásady jsou odrazem zkušeností vzdělávacího procesu v průběhu historického vývoje vzdělávání. „*Didaktické zásady jsou obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter.*“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 268). J. A. Komenský vytvořil v historii nejucelenější systém vyučovacích principů, který čítá 187 pravidel a pouček. Největší pozornost věnoval názornosti, aktivitě, postupnosti, uvědomělosti, shodě s přírodou, soustavnosti, trvalosti a všestrannosti výchovného působení. Principu přirozenosti, individualizaci, aktivitě a názornosti věnovali pozornost i J. J. Rousseau a J. H. Pestalozzi. L. N. Tolstoj upřednostňoval především samostatnost, aktivnost a emocionálnost (Šimoník, 2005).

V prvních sedmi letech života se dítě dokáže vcítit do člověka a do činností, které lidé v jeho prostředí vykonávají. Děti se učí jemným a přirozeným napodobováním bez úpravy člověka.

„Jsme vychovatelkami ne tím, co dětem říkáme, ale tím, co před nimi každodenně děláme. Když jsou naše skutky proniknuty ideály dobra, krásy a pravdy, půjde také dítě v budoucnosti touto cestou.“ (Gruneliusová, 1992, s. 15).

(Bělinová a kol., 1986) uvádí tyto zásady:

- Cílevědomost a ideovost
- Jednotlivost a důslednost
- Přiměřenost
- Uvědomělost a aktivnost
- Názornost
- Soustavnost a postupnost
- Trvalost
- Spojení kolektivní výchovy s individuální péčí

Cílevědomost a ideovost

Jasně pochopení a ujasnění si cíle je neodmyslitelným a základním východiskem pro úspěšný vzdělávací proces. Pedagog by při vyučování neměl postupovat nahodile, ale měl by si neustále uvědomovat proč, co a jak dělá a k jakému cíli chce dojít. Cílevědomost je i základním kritériem pro operativní změny, jestliže pedagog není spokojen s připravenou metodou vyučování. Pokud ale ví, k jakému cíli chce dojít, může operativně využít jiné metody, které zkvalitní výuku (Šimoník, 2005). Ideovost

spočívá v tom, že pedagog předá dítěti informaci pravdivě, jednoduše a přiměřeně složitou jeho věku.

Jednotlivost a důslednost

Tato zásada vyžaduje, aby na děti působili všichni pedagogové jednotně. Shodnost a důslednost ve výchově by měla nastat i mezi výchovným zařízením a rodinou. Porušení této rovnováhy vede ke zmatení dítěte a oslabuje autoritu pedagoga (Jírová a kol., 1978).

Přiměřenost

Přiměřenost je velmi těsně vázána na věkové a individuální zvláštnosti dětí. Důležité je, aby cíl, obsah a prostředky vyučování odpovídaly stupni psychického a tělesného vývoje dítěte.

Uvědomělost a aktivnost

Zásada uvědomělosti a aktivnosti spočívá v tom, že se děti aktivně zúčastňují všech nabízených činností, aktivně vnímají to, co se jim pedagog snaží předat.

Názornost

Pro děti v předškolním věku patří tato zásada mezi nejdůležitější, jelikož děti v tomto věku vnímají nové poznatky všemi smysly, tudíž názorně. Nesmíme zapomínat na názornost i v průběhu dne. Vše, co děti názorně vidí, pozorují a vnímají.

Soustavnost a postupnost

Tato zásada vyžaduje, aby měl pedagog znalosti o fyziologickém i psychickém vývoji dítěte a na to navázat soustavností, důsledně vycházet od jednoduchému ke složitějšímu, od známého k neznámému, od bližšího ke vzdálenějšímu (Bělinová a kol., 1978).

Trvalost

Zásada trvalosti vyžaduje pevnost poznatků, dovedností a návyků, posiluje opakování a kontrolu požadavků, než se stanou samozřejmostí dítěte. Velký význam pro upevňování poznatků a nároků má motivace.

Spojení kolektivní výchovy s individuální péčí

Tuto zásadu pedagog realizuje tím, že do jisté míry nechá na dítě působit kolektiv. Pro jedince je přínosné hodnocení ostatních, pozorování a vyhodnocování chování ostatních

v každodenních situacích. Je však zapotřebí znát individuálně každého jedince, aby pedagog mohl docílit začlenění jedince do kolektivu (Bělinová a kol., 1986).

Zásady spolu jednoznačně souvisejí a navzájem se prolínají a podmiňují. Pro pedagoga je velmi důležité, aby znal podstatu zásad a jejich funkci, aby je mohl při výchově harmonicky uplatňovat a využívat.

8 Výzkumné šetření

Problematika výukových metod a forem práce v mateřské škole mě zajímá především z důvodu, že sama v této sféře vzdělávání pracuji, jak jsem již psala úvodem v teoretické části mé bakalářské práce. Zaměřila jsem se na Královehradecký kraj, ve kterém bydlím, pracuji a trávím většinu volného času. Jako pedagog působím v mateřské škole v České Skalici. Ve svém volném čase vedu kroužek angličtiny pro předškoláky a pro první stupeň základní školy v DDM Klíč v Josefově, kde se také účastním dalších zájmových aktivit pro děti.

Cíle

Cílem bakalářské práce je zjistit formy a metody aktuálně využívané v předškolním vzdělávání. Jako výzkumná metoda byl zvolen dotazník vlastní konstrukce. Pomocí 13 otázek byly zjišťovány informace od pedagogů z oblasti používání metod a forem práce ve výuce dětí v mateřských školách. Mojí cílovou skupinou pro dotazníkové šetření byli pedagogové v mateřských školách v Královehradeckém kraji.

Výzkumná část ve svém úvodu formou dotazníku zjišťuje základní informace (vzdělání, délka praxe v mateřské škole, způsob získávání nových informací o metodách a formách práce a informace o třídě v mateřské škole) o respondentech a jejich zařízeních, ve kterých působí jako pedagogové. Následně zjišťuje, jaké formy a metody pedagogové využívají, jak často a proč je využívají a zdali je při jejich zařazování při práci s dětmi v mateřské škole neomezuje nějaký faktor.

Předpoklady

- Předpoklad č. 1
Předpokládám, že dotazovaní pedagogové budou za nejpřínosnější metodu preferovat metodu prožitkového učení.
- Předpoklad č. 2
Předpokládám, že nejčastěji využívanou formou práce bude forma hromadná a skupinová.
- Předpoklad č. 3
Předpokládám, že dotazovaní pedagogové nejvíce používají slovní metodu a nejméně metody aktivizující.

- Předpoklad č. 4

Předpokládám, že jako omezující faktor při práci v mateřské škole pedagogové vnímají vysoký počet dětí ve třídě.

8.1 Zvolená metodologie

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila metodu dotazníku. Dotazníkové šetření umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu vybraných respondentů.

Pro lepší orientaci v problému uvedu něco málo o dotazníkovém šetření. Tato metoda je velmi frekventovanou metodou a podle Gavory (2000) se dotazník vymezuje jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.

Základ výzkumu je založen na dotazníkovém šetření. „*Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ (Chráska, 2007, s. 163) a dále dodává, že této metodě bývá často vytýkáno, že nezjišťuje opravdovou realitu (jací respondenti nebo pedagogická realita skutečně jsou), ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí a chtějí být viděni. V pedagogice je stále dotazníkové šetření velmi používaným typem výzkumu, oproti jiným vědám, kde se od dotazníkového průzkumu již postupně přechází k interview. Vysoká frekvence používání této metody je nasnadě se zdánlivě snadnou konstrukcí otázek. Nespornou výhodou dotazníku je, že umožňuje získat velké množství údajů v krátkém časovém intervalu.

Pro výzkumnou část mé práce jsem zvolila dotazníkové šetření s 13 položkami. Místo termínu položka se často používá pojem „otázka“. Označení položka je obecnější, protože nemusí mít vždy formu otázky, ale např. formu příkazu (přiřaď, vyber tvrzení atd). K vytvoření mého dotazníku jsem si vybrala několik typů otázek: U položek otevřených, kterých jsem v dotazníku použila osm, respondent odpověď sám vytváří. Oproti tomu v uzavřených položkách, v mém dotazníku jsem jich použila pět, dotazovaný sám pracuje s odpovědí tím, že např. vybírá z již navržených odpovědí nebo je seřazuje apod.

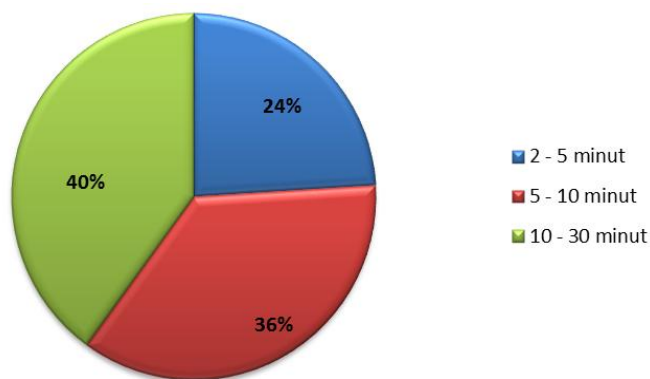
Předvýzkum

První krok v tvorbě dotazníku byl následující: vytvořila jsem dotazník, který jsem zkonzultovala se svými kolegyněmi v mateřské škole. Kolegyně dotazník vyplnily a u

jedné otázky mne upozornily na možnost vícečetné odpovědi. Po konzultaci s kolegyněmi jsem tedy dotazník upravila na konečnou verzi.

Návratnost

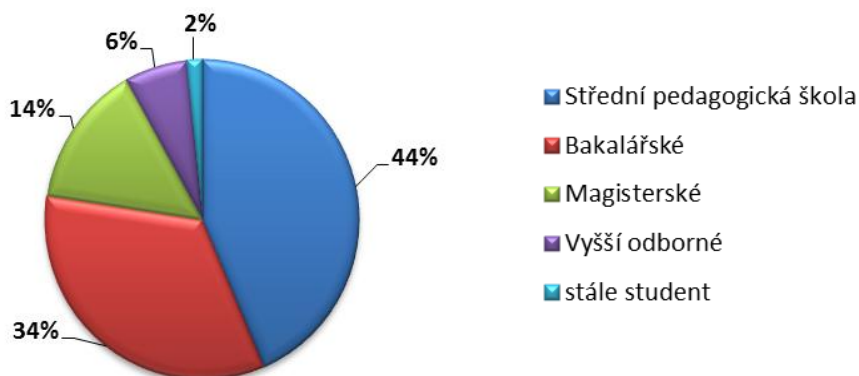
Celkem jsem osobně rozdala 39 tištěných dotazníků, které jsem roznesla do mateřských škol v okolí mého bydliště. I když jsem dotazníky rozdala osobně (spoléhala jsem více na vyplnění touto cestou), vrátilo se mi jich pouze 13. V mateřských školách, které jsem kvůli nedostatku času nenavštívila osobně, jsem zvolila elektronickou cestu. Poslala jsem emaily s online dotazníkem a doufala o jejich otevření, přečtení a předání informací všem pedagogům v zařízení. Online dotazník mi vyplnilo 49 pedagogů. Celkový počet dotazníků, které jsem mohla využít ke zpracování je tedy 62. Online dotazník jsem vytvořila na internetových stránkách survio.com, tento server nabízí i jiné vyhodnocení - počet návštěv online dotazníku a časovou osu vyplňování dotazníku. Celkem online dotazník navštívilo 150 respondentů, ale dotazník do úplného konce vyplnilo pouze 18 % respondentů. Následující graf zobrazuje čas vyplnění dotazníku.



Graf č. 1 – čas strávený vyplňováním dotazníku

8.2 Výsledky výzkumného šetření

1. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oboru učitelství pro MŠ?

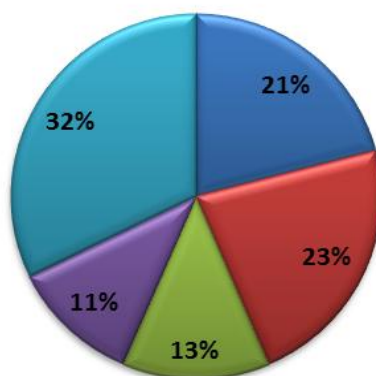


Graf č. 2 – dosažené vzdělání v oboru učitelství pro MŠ

Graf číslo dva popisuje dosažené vzdělání respondentů v oboru učitelství pro mateřské školy. Nejvíce dotazovaných má vystudovanou střední pedagogickou školu - 27 respondentů, 21 respondentů má vysokoškolské vzdělání bakalářského typu a 9 respondentů magisterského typu, vyšší odborné vzdělání 4 respondenti a 1 dotazovaný momentálně studuje vyšší odbornou školu.

2. Délka praxe v mateřské škole:

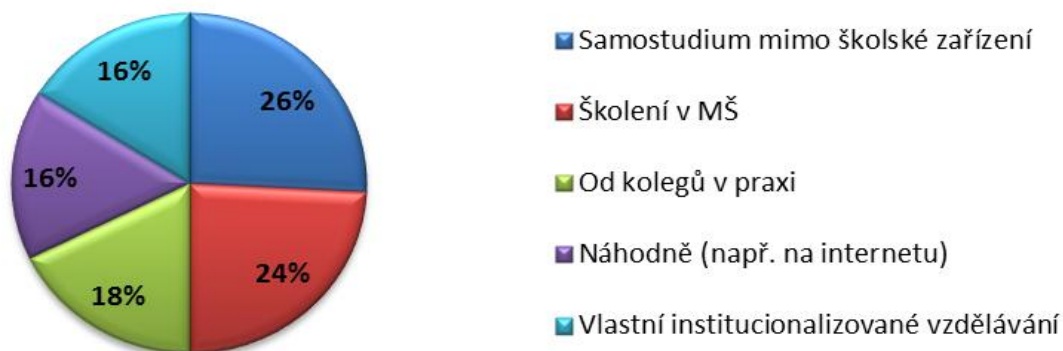
■ do 1 roku ■ 1 – 3 roky ■ 4 – 10 let ■ 11 – 20 let ■ 20 a více let



Graf č. 3 – délka praxe v mateřské škole

V grafu číslo tři můžeme vidět, jak dlouho dotazovaní pracují v mateřské škole. Nejméně dotazovaných pracuje v mateřské škole 11 - 20 let - 11% respondentů. 4 - 10 let – 13% respondentů. 21% respondentů pracuje v mateřské škole méně jak jeden rok, 23 % respondentů 1 -3 roky a nejvíce dotazovaných 32 %, pracuje v mateřské škole více jak 20 let.

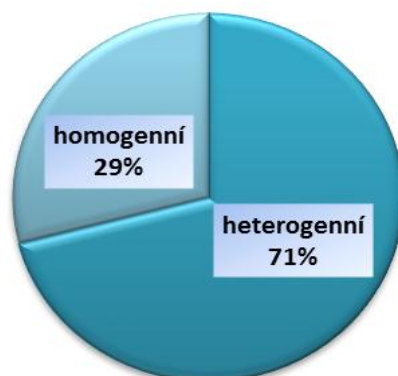
3. Jakým způsobem získáváte nové informace o metodách a formách práce v MŠ?



Graf č. 4 – způsob získávání informací o metodách a formám práce v MŠ

Graf číslo čtyři nám ukazuje, kterým nejčastějším způsobem pedagogové získávají nové informace o metodách a formách práce v mateřské škole. Nejvíce pedagogů získává nové informace mimo školské zařízení vlastním studiem 26 % (16 respondentů) a školením v mateřské škole 24 % (15 respondentů). Následující způsoby získávání nových informací jsou vyvážené: od kolegů v praxi 18 % (11 respondentů), náhodně 16% (10 respondentů) a též 16% (10 respondentů) získává informace vlastním institucionalizovaným vzděláváním.

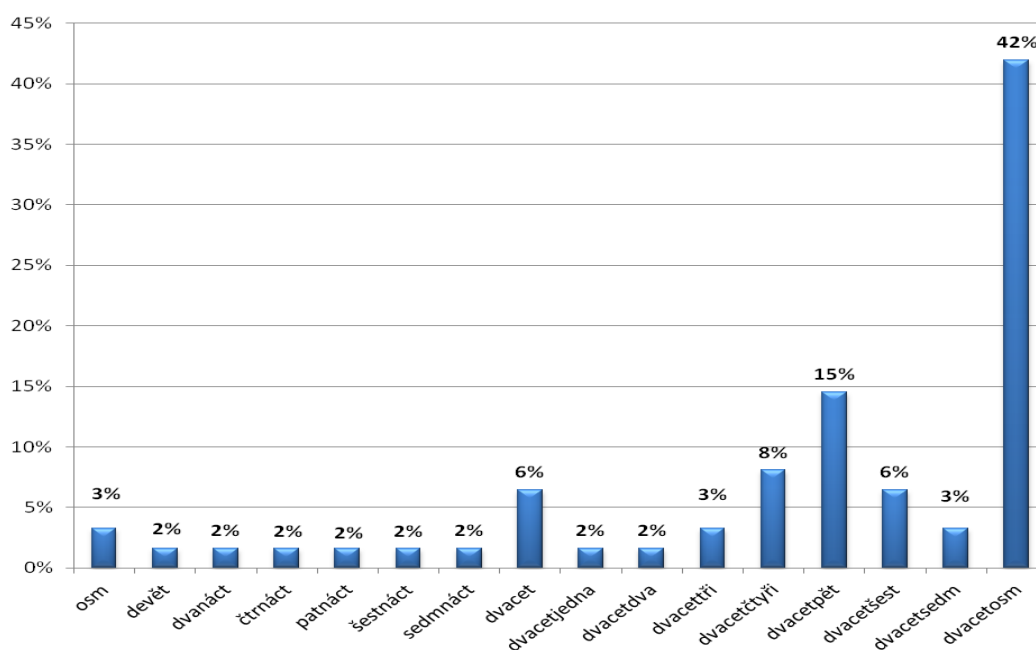
4. Pracujete se skupinou:



Graf č. 5 – věkový popis skupiny

V grafu číslo pět vidíme, že 71% dotazovaných pracuje se skupinou věkově smíšeného typu a 19% se skupinou stejného věku dětí ve třídě. Z mé vlastní praxe se přikláním ke skupině smíšeného typu. Vidím výhodu ve spolupráci dětí při veškerých činnostech, vzájemné učení se, pomoc starších dětí mladším a s tím i související rozvíjení se v osobní a sociální rovině. Samozřejmě musíme počítat s náročnější organizací, náročnější přípravou činností, zajištění přípravy předškolních dětí na vstup na základní školu apod., ale i v tom vidím určitou výhodu a to takovou, že pedagog musí neustále kreativně přemýšlet a zdokonalovat se.

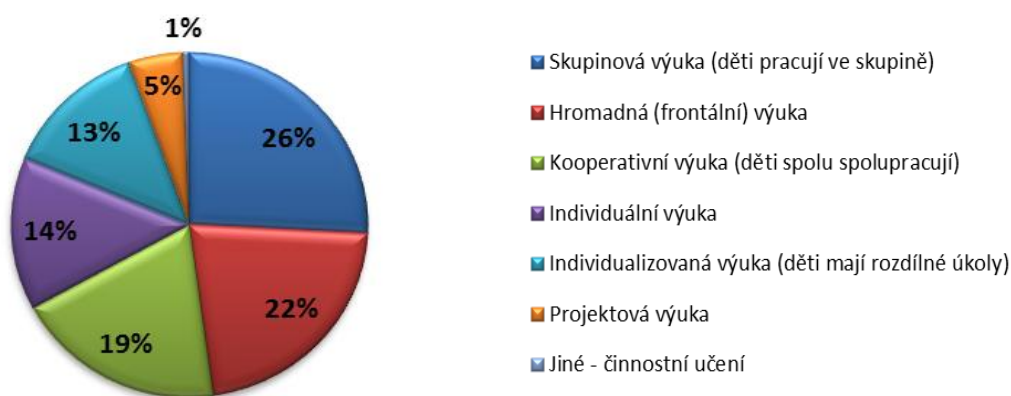
5. Počet dětí ve třídě



Graf č. 6 – počet dětí ve třídách

Tento graf poukazuje na různorodost počtu dětí ve třídách v mateřských školách. Vidíme zde ale, že nejčastěji je na třídách 28 dětí – 42 %. Jako pedagog si myslím, že je to opravdu vysoké číslo. Práce s tak početnou skupinou je organizačně velice náročná a pedagogům bohužel neumožňuje používat různé, nové, moderní metody vyučování. To ostatně ukazují i grafy číslo 13 a 14.

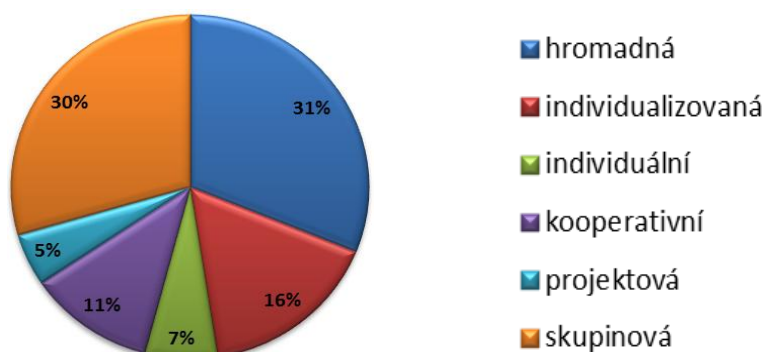
6. Kterou z organizačních forem práce používáte nejčastěji? (vyberte 3)



Graf č. 7 – tři nejčastěji používané organizační formy práce

Graf číslo sedm nám ukazuje, které tři formy práce dotazovaní pedagogové používají nejvíce. Nejvíce používají skupinovou výuku 26% (47 respondentů), dále hromadnou výuku 22% (40 respondentů) a jako třetí nejpoužívanější formu výuky používají výuku kooperativní 19% (35 respondentů). Projektovou výuku, ve které já osobně vidím velikou výhodu především v širším obsáhnutí tématu a možností vlastní realizací dětí při plánování, zastupuje pouze 5% (9 dotazovaných).

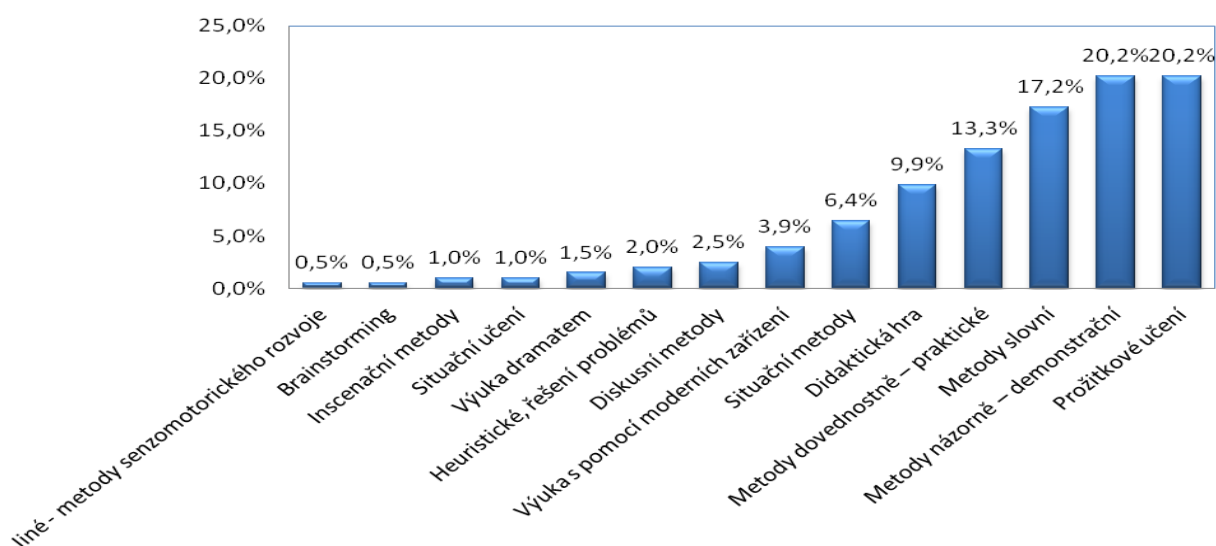
7. Uved'te, kterou z výše zaškrtnutých forem užíváte nejvíce ze všech a stručně vysvětlete proč:



Graf č. 8 – nejpoužívanější forma práce

Graf číslo osm uvádí jednu formu práce, kterou dotazovaní vybrali ze třech, jimi zaškrtnutých forem, v předešlé otázce. Nejvíce dotazovaní pracují s formou hromadnou 31 %, dále s formou skupinovou 30 % a jako třetí nejčastější formu uvádějí formu individualizovanou 16%.

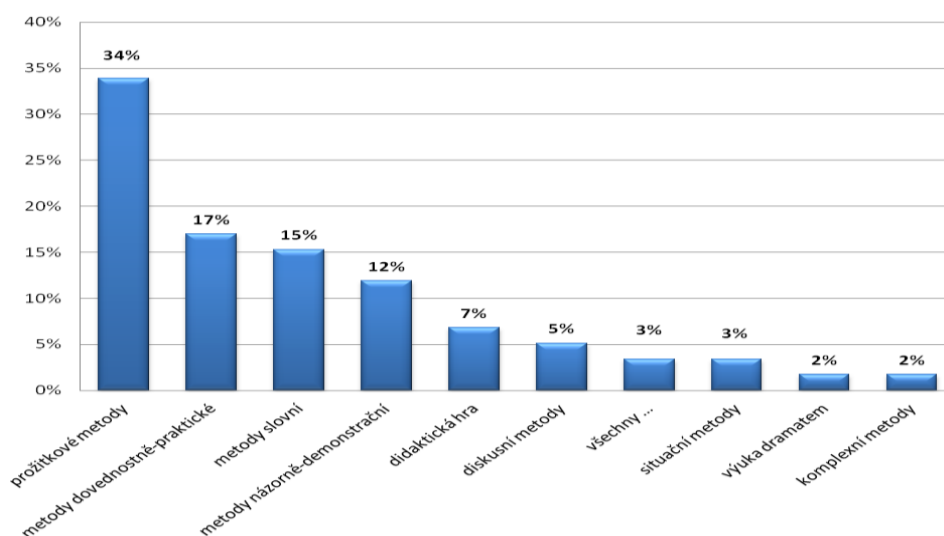
8. Které výukové metody používáte nejčastěji? (zaškrtněte 3 metody)



Graf č. 9 – tři nejpoužívanější metody výuky

Graf číslo devět nám ukazuje, které tři výukové metody nejvíce používají dotazovaní pedagogové. Prožitkové učení a metody názorně - demonstrační (ukázka, ukázka, instruktáž) získaly od dotazovaných pedagogů největší zastoupení a to 20%, třetí nejvíce používanou metodou je metoda slovní, která získala 17 %.

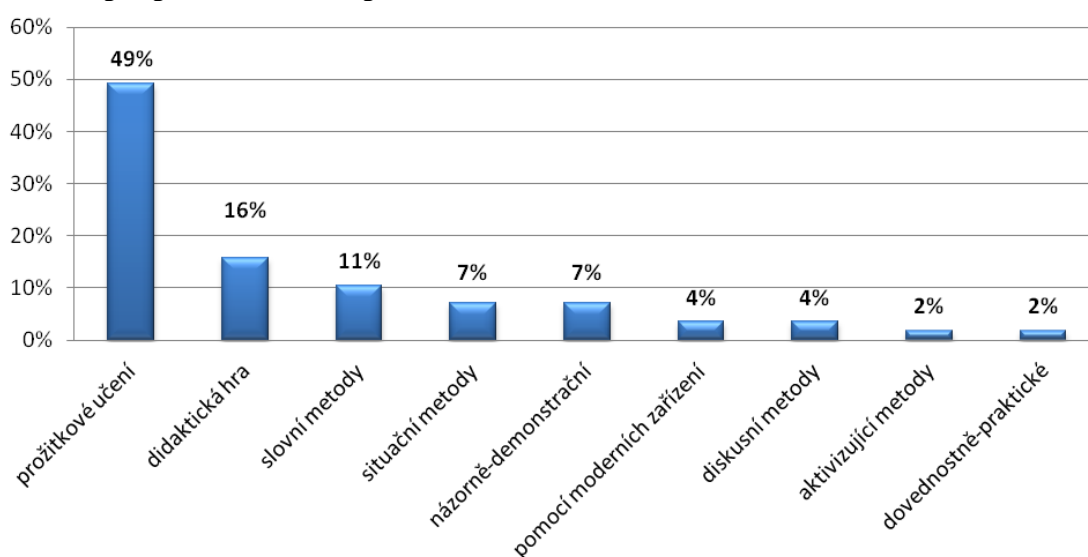
9. Uveďte, kterou z výše zaškrtnutých metod užíváte nejvíce ze všech a stručně vysvětlete proč:



Graf č. 10 – nejpoužívanější vyučovací metoda

Graf číslo deset popisuje, kterou výukovou metodu respondenti používají ze třech výše zaškrtnutých metod nejvíce a proč právě tuto metodu považují nejčastěji. Nejvíce dotazovaných používá metodu prožitkového učení – 34%, jelikož prožitek považují za neefektivnější, co si dítě samo prožije, si nejlépe zapamatuje. Z podobného důvodu používají i metody dovednostně – praktické – 17%, protože při laborování a experimentování děti samy dojdou k výsledku, najdou řešení, tudíž si opět získané informace lépe zapamatují.

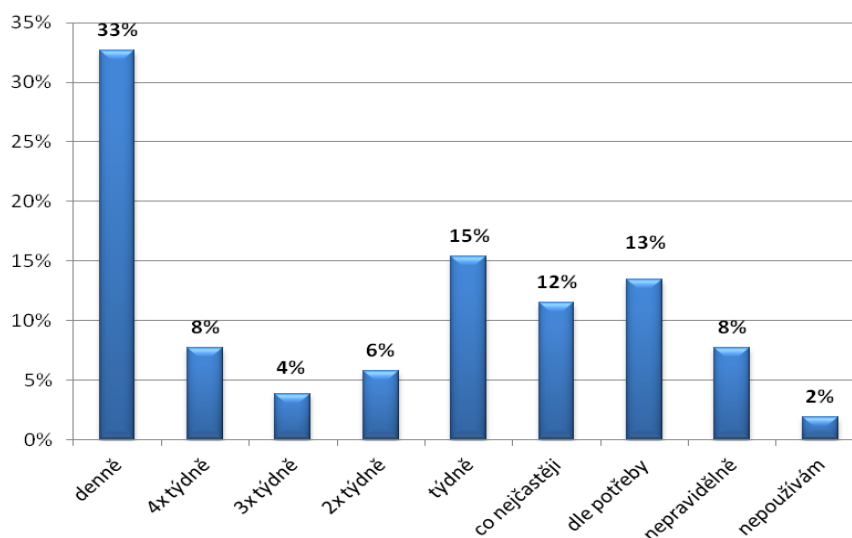
10. Která výuková metoda je pro Vás největším (nikoli nepoužívanějším) přínosem při práci s dětmi a proč?



Graf č. 11 – nejpřínosnější výuková metoda

Tento graf popisuje, kterou výukovou metodu považují za nejpřínosnější a proč je tato metoda pro respondenty nejpřínosnější. Pro dotazované pedagogy je největším přínosem metoda prožitkového učení – 49%. Všichni respondenti, kteří tuto metodu zvolili, se jednohlasně shodli na tom, že prožitek je pro dítě nejdůležitějším a nezákladnějším principem poznávání. Sdílí ten názor, že co si dítě prožije, si nejlépe zapamatuje a pochopí. Druhou nepřínosnější metodou je pro respondenty didaktická hra – 16%. Jako odůvodnění udávají, že i když si dítě stále hraje, učí se, a to je velice důležité - dítě je stále vtaženo do hry a přitom získává podvědomě nové informace a procvičuje si dané učivo.

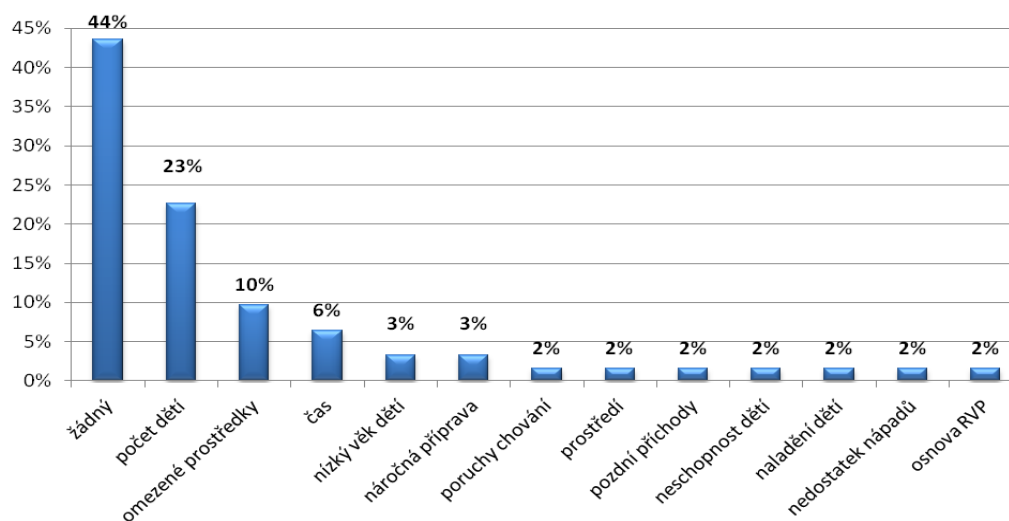
11. Jak často tuto metodu používáte?



Graf č. 12 – četnost používání nejpřínosnější metody

V grafu č.12 vidíme, jak často respondenti používají podle jejich názoru nejpřínosnější metodu v mateřské škole. Tato otázka byla záměrně otevřeného typu, abychom získali co nejvíce možných odpovědí a dotazovaní respondenti nebyli ovlivněni předem danými odpověďmi. Nejvíce pedagogů se tuto metodu snaží používat každý den -33%, 15% respondentů udává jednou týdně a 13 % respondentů dle potřeby.

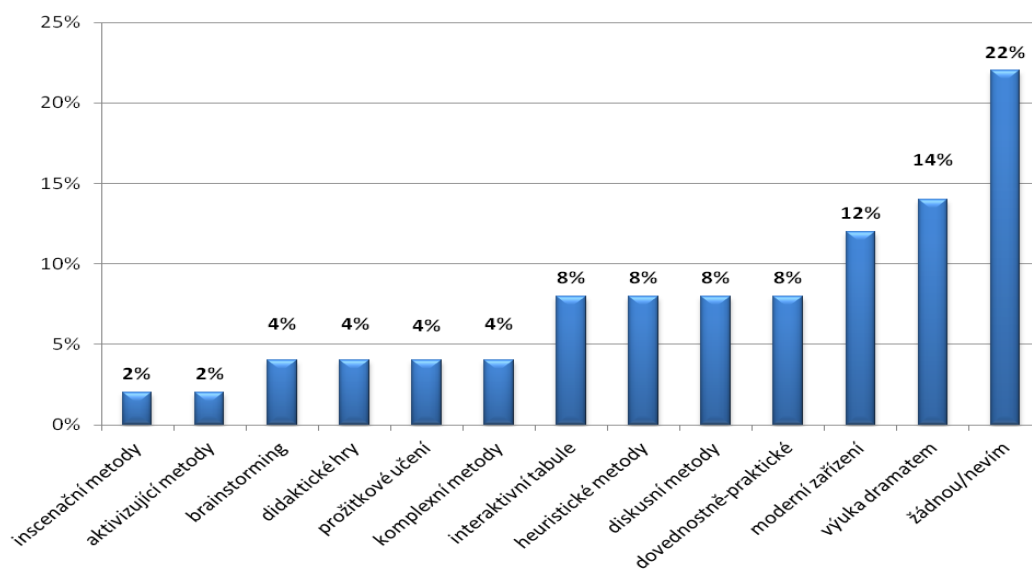
12. Omezuje Vaši práci s touto metodou nějaký faktor?



Graf č. 13 – omezující faktory při používání výukových metod

Graf č. třináct nám udává, zda dotazované pedagogy při jejich práci a používání metod omezuje nějaký faktor. 44% neudává žádný faktor. Pokud respondenty nějaký faktor ovlivňuje, tak je to počet dětí na třídě – 23%, jak jsem předpokládala. Vysoký počet dětí na třídě, většinou je to 25 - 28 dětí, pedagogům neumožňuje z organizačních důvodů používat různé nové a moderní metody. Z mé vlastní praxe mohu jen potvrdit a souhlasit s odpověďmi dotazovaných pedagogů. Je velice náročné používat metody práce, při kterých je důležité, aby pedagog dohlížel a zapojoval se do činnosti dětí, pokud je dětí na třídě více jak dvacet. Ve většině případů poté dochází k tomu, že pedagog volí metody organizačně jednodušší jako metody slovní, názorně - demonstrační nebo hromadné a skupinové formy práce a bohužel nepoužívá různé metody, jako například metody aktivizující, což je jak pro pedagoga i dítě veliká škoda.

13. Jakou metodu byste chtěli více používat, ale nepoužíváte? Z jakého důvodu?



Graf č. 14 – případná preferovaná výuková metoda

Tento graf zjišťuje, jakou výukovou metodu by chtěli respondenti více používat. 22% respondentů neuvádí žádnou metodu, 14% respondentů uvádí metody výuku dramatem a 12% respondentů výuku s pomocí moderního zařízení. Respondenti pocítují nedostatek času pro výuku dramatem, aby mohli s dětmi důkladně pracovat touto metodou, současně mají někteří problém s věkově smíšenou třídou. Druhá nejčastější odpověď byla výuka s pomocí moderního zařízení a důvodem je nedostatek financí v mateřské škole na koupi těchto zařízení.

9 Shrnutí výzkumného šetření

Mou prvotní ambicí a očekáváním od výzkumného šetření byla identifikace a klasifikace v současné době používaných výukových metod a forem práce v mateřských školách, které metody naproti tomu používány nejsou, a z jakého důvodu s nimi pedagogové pracují či nepracují ve své každodenní praxi.

Osobně jsem navštívila a oslovila 39 kolegů-pedagogů s žádostí o vyplnění mého dotazníku. Tištěné dotazníky jsem předávala s náležitým vysvětlením a komentářem o důvodu mé činnosti, a osvětlením, k čemu bude dotazník použit. Přesto byla úspěšnost vyplnění dotazníků poměrně tristní a vrátilo se mi jich pouhých 13 kusů. Samotnou mne překvapila podaná vysvětlení a zdůvodnění typu „mnoho otázek“, „příliš těžké otázky“, „neznám žádné aktivizující metody“, „co je to brainstorming“ apod. Téměř polovina dotázaných má středoškolské vzdělání a nadpoloviční většina respondentů působí v roli pedagoga již více než deset let.

Ruku v ruce se získanými daty o nejčastěji používaných metodách výuky mne tato zjištění přivádějí k úvaze, že mnozí kolegové jsou značně konzervativní, nesledují nové trendy a poznatky, ve svém výkonu pedagogické praxe se drží vyjetých kolejí a k poslání učitele v mateřské škole nepřistupují zdaleka proaktivně. Napadá mne, jak zajímavé by mohly být výsledky výzkumného šetření při použití otevřených otázek a bez možnosti volby z nabídky.

Konkrétní zhodnocení

Jako zásadní vidím odpovědi na dotaz o počtu dětí ve třídě. Jedná se o skutečnost, která se prolíná řadou souvisejících otázek a jednoznačně se odráží zejména v pojmenování omezujících faktorů. Ve 42% případů je počet dětí ve třídě roven 28, což je již natolik početná skupina, že má své logické hranice a omezení v tom, s jakými metodami lze úspěšně a efektivně pracovat.

Mezi nejčastěji používané metody patří metody slovní, dovednostně–praktické a prožitkové. Na základě osobní zkušenosti velmi kvituji zastoupení právě prožitkové metody, neboť dává dětem možnost na vlastní kůži intenzivně prožívat připravené situace a při zapojení více smyslů tak účinně edukovat. Učení touto metodou je velmi hluboké a dlouhotrvající.

Naopak poměrně málo jsou zastoupeny metody aktivizující, situační a metody dramatické výchovy. Jako velký hendikep zejména vnímám absenci práce s

heuristickými metodami - považuji za důležité umět se vypořádat s problémy, naučit se ovládat své emoce a k nastoleným překážkám a úkolům přistupovat proaktivně.

Z výsledků šetření také vyplývá dosti omezené využívání projektové metody. Ano, nejedná se o snadnou metodu výuky, kdy je pedagog v roli určitého koordinátora a rádce, a děti samy objevují postupnými krůčky cestu k vytyčenému cíli. Osobně mi projektová metoda připadá úžasná v tom, že dává dětem velký prostor a volnost k vlastní seberealizaci, motivuje k aktivitě, vybízí k tomu, aby se dítě umělo prosadit a prezentovat vlastní názor. Jediněčná je tato metoda v ucelenosti tématu, jeho zarámování a podání. Co se forem výuky týká, tak nejčastěji jsou mezi kolegy pedagogy využívány hromadné a skupinové.

Na otázku, zda respondenti vnímají nějaký omezující faktor, který jim brání využívat vybranou a pro ně nejpřínosnější výukovou metodu, odpovědělo 23%, že je to počet dětí ve třídě. Dalším omezujícím faktorem v pořadí je potom nedostatek peněz. Podobný výsledek jsem očekávala, neboť jsem sama byla ve své praxi nejednou pověřena vedením třídy s více než dvaceti dětmi, a omezení v práci s takovou početnou skupinou dětí byla nezanedbatelná.

Musím přiznat, že některé odpovědi a výčet omezujících faktorů mne značně zaskočily a překvapily - jako např. neschopnost dětí, naladění dětí apod. Vždyť právě toto jsou přirozené situace a podmínky, které bych jako dobrá učitelka měla vyřešit a dokázat děti namotivovat a vyvolat u nich zájem pro zamýšlenou činnost. A odpověď typu „nedostatek nápadů“? Vždyť dnešní doba se svými téměř neomezenými možnostmi přímo nabádá k experimentování s novými metodami a nabízí celou paletu pro děti lákavých zpestření.

Nejčastěji zmiňovanou metodou, kterou si kolegové přejí více používat, ale přitom ji nepoužívají, je výuka dramatem. Jejich zdůvodněním je nedostatek času a smíšené třídy, tedy náročnost přípravy. Toto zatím nedokážu spravedlivě posoudit, ale domnívám se, že úspěch je opět v rukou pedagoga a odráží se v jeho schopnostech a kvalitní přípravě. A opakovaně je v tento okamžik zmiňován také nedostatek financí – používání moderního zařízení.

Zhodnocení předpokladů

- Předpoklad č. 1

Předpokládám, že dotazovaní pedagogové budou za nejpřínosnější metodu preferovat metodu prožitkového učení.

- Předpoklad č. 2
Předpokládám, že největší zastoupení mezi formami práce bude forma hromadná a skupinová.
- Předpoklad č. 3
Předpokládám, že dotazovaní pedagogové nejvíce používají slovní metodu a nejméně metody aktivizující.
- Předpoklad č. 4
Předpokládám, že jako omezující faktor při práci v mateřské škole pedagogové vnímají vysoký počet dětí ve třídě.

Předpoklady číslo jedna a dva se v rámci výzkumného šetření potvrdily. 49% respondentů označilo za nejpřínosnější metodu prožitkového učení, jelikož prožitek dítěte považují za základní a nejpřirozenější způsob získávání nových informací a zkušeností. 31% respondentů volilo jako nejpoužívanější formu práce formu hromadnou a 30% respondentů skupinovou.

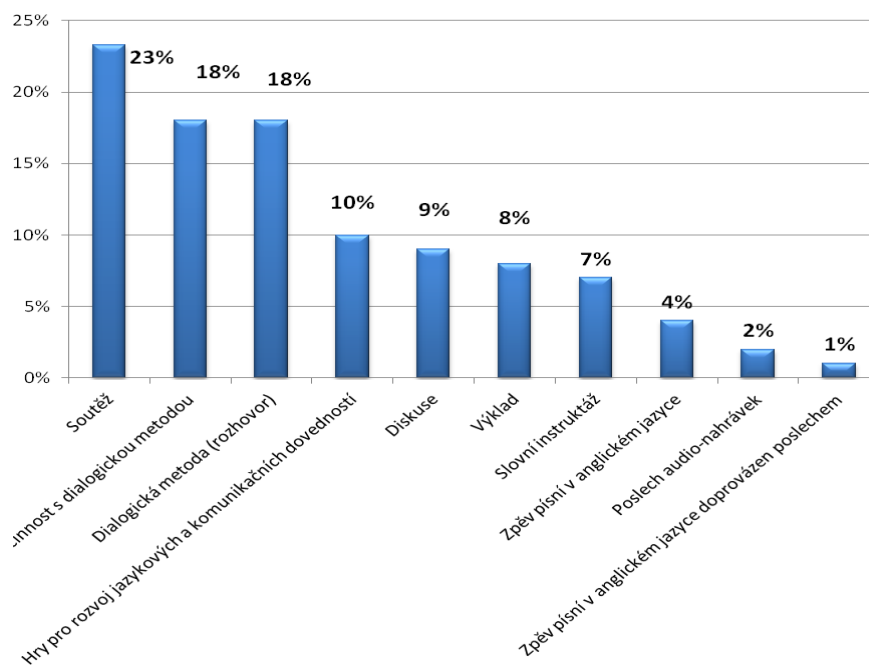
Předpoklad číslo tři se zaměřoval na výukové metody, které dotazovaní pedagogové používají ve své praxi nejvíce. Tento předpoklad se nenaplnil. Dotazovaní nejvíce používají metodu prožitkového učení, poté volí metodu názorně – demonstrační a metoda slovní se umístila na třetím místě.

Předpoklad číslo čtyři se zabýval faktorem, který pedagogy omezuje při používání výukových metod. 22% respondentů neudává žádný faktor, který by je omezoval, 14% dotazovaných udává vysoký počet dětí na třídě – předpoklad se naplnil.

9.1 Diskuse

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku používání výukových metod a forem práce v mateřských školách. Našla jsem velké množství prací s touto tematikou, ale v žádné práci nebyl její součástí průzkum používání zmiňovaných forem a metod práce v mateřských školách.

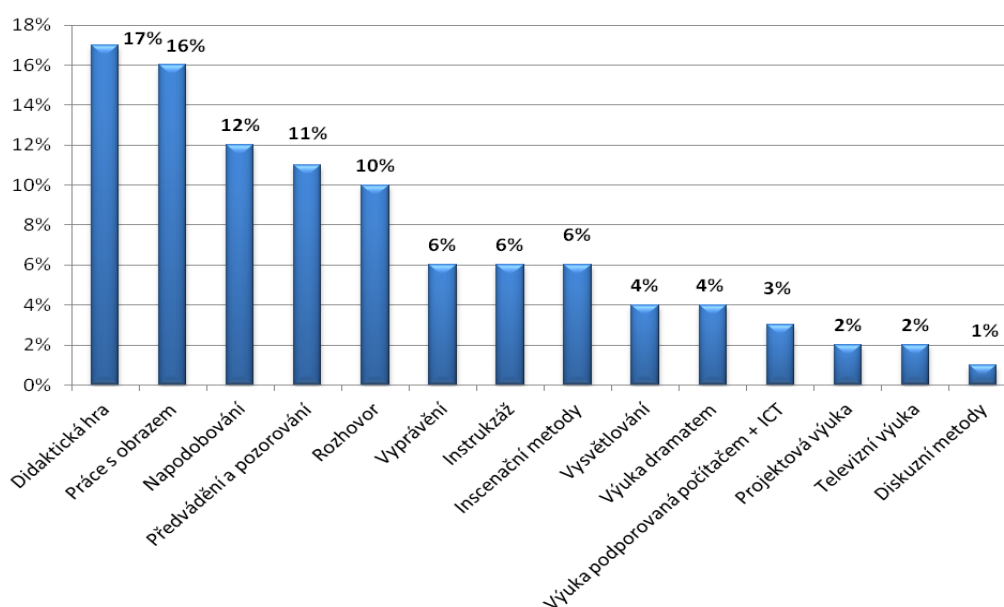
Veronika Žďárková (2012) věnovala svoji bakalářskou práci tématu Metody a formy výuky cizího jazyka v mateřských školách. Jejím cílem bylo zjistit, jaké metody a formy výuky se v rámci lekcí anglického jazyka v mateřské škole vyskytují a jaké je jejich průměrné zastoupení v těchto lekcích.



Graf č.15 – používané výukové metody při výuce AJ

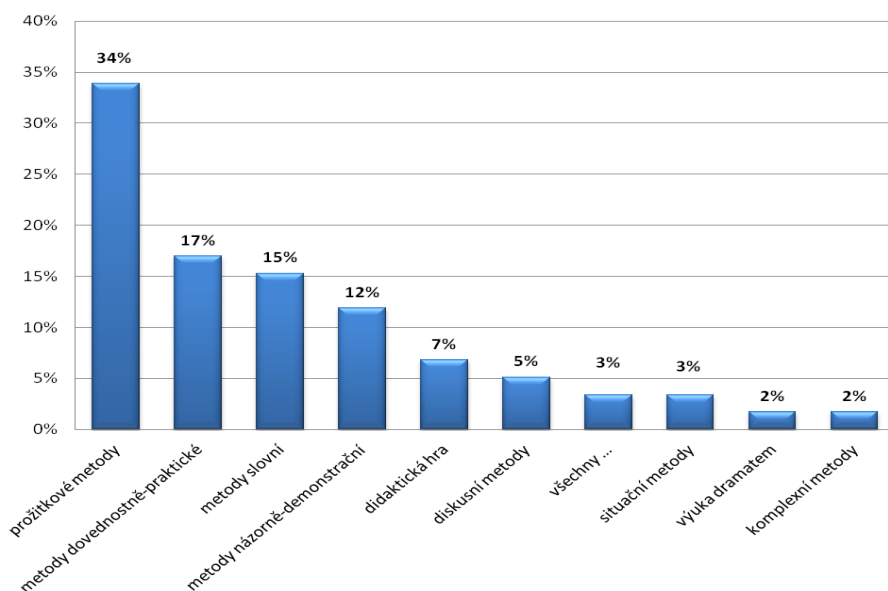
Tento graf ukazuje výsledky šetření používání výukových metod při výuce anglického jazyka v mateřské škole podle výzkumu Žďárkové (2012). Nejvíce respondentů používá při výuce anglického jazyka soutěž – 23% respondentů, 18% respondentů uvádí jako nejpoužívanější metodu výtvarnou činnost s dialogickou metodou a taktéž 18% uvádí rozhovor.

Jako druhý výzkum jsem pro srovnání výsledků použila výzkum Aleny Huškové (2014), která se též zabývala zjištěním aktuálního stavu využívání forem, výukových metod a postupů při výuce anglického jazyka v mateřských školách.



Graf č. 16 – používané výukové metody při výuce AJ

Graf č. 16 udává používané metody výuky ve výuce anglického jazyka podle výzkumu Huškové (2014). Nejvíce respondentů uvádí metodu didaktické hry - 17% jako nejpoužívanější metodu. Metodu práce s obrazem uvádí 16% a třetí nejpoužívanější výukovou metodu respondenti uvádějí napodobování 12%.



Graf č. 10 – mé výzkumné šetření

Graf č. 10 popisuje výsledky mého výzkumného šetření. V mém výzkumném šetření respondenti uvedli jako nejpoužívanější výukovou metodu 34 % - metodu prožitkového učení. 17% respondentů uvedlo metody dovednostně – praktické a 15% respondentů uvedlo metody slovní.

Z tohoto porovnání třech výzkumných šetření vidíme rozdílnost jednotlivých výsledků. I když je porovnání těchto třech výzkumů velmi zajímavé, vzhledem k odlišnosti jednotlivých průzkumů, nelze z výsledků srovnání vyvozovat konkrétní závěry.

10 Závěr

Bakalářskou práci jsem věnovala tématu formy a metody práce v mateřské škole. Cílem této práce bylo pomocí dotazníkového šetření zjistit formy a metody aktuálně využívané v předškolním vzdělávání.

Práci jsem rozdělila do dvou větších částí – část teoretickou a část výzkumnou. V teoretické části jsem se zabývala seskupením a popisem jednotlivých forem a metod výuky v předškolním vzdělávání. Klasifikací forem a metod výuky se zabývalo několik autorů, já jsem si do své práce vybrala klasifikaci podle Maňáka a Švece, jelikož jsem knihu *Výukové metody* od Maňáka a Švece několikrát využívala ke studiu na vysoké škole a neméně i v mé pedagogické praxi, rozhodla jsem se právě proto o jejich rozdělení, které na mne jako studenta a poté i jako pedagoga působilo nejpřehledněji a nejsrozumitelněji. První kapitulu teoretické části jsem věnovala charakteristice předškolního vzdělávání a jeho cíli. Dále jsem v práci vymezila výukové formy a metody práce, které jsem rozdělila na klasické výukové, aktivizující, a komplexní výukové metody a na metody vycházející z RVP PV. V další části teoretické části jsem se věnovala formám výuky a formám vzdělávání děleným dle časového hlediska. Jednu kapitolu jsem věnovala hře, kterou považuji za nezbytnou a podstatnou součástí předškolního vzdělávání. V závěru teoretické části jsem nemohla opomenout i důležitost didaktických zásad ve vzdělávání.

Výzkumnou část bakalářské práce jsem věnovala dotazníkovému šetření, které mělo za cíl zjistit, které výukové metody a formy práce používají pedagogové v mateřských školách v Královehradeckém kraji, jaké výukové metody a formy práce považují za nejprínosnější, zda existuje nějaký omezující faktor pro jejich používání a kterou výukovou metodu by popřípadě chtěli více využívat ve své praxi. Zjistila jsem, že nejvíce využívanou výukovou metodou je metoda prožitkového učení a metody dovednostně – praktické. Nejvíce aplikované formy práce jsou formy hromadná a skupinová. Pedagogy v používání více metod a forem práce omezuje počet dětí na třídách a nedostatek financí.

Vzhledem k tomu, že jsem během hledání podkladů ke zpracování své bakalářské práce nenašla ani jeden výzkum stejného charakteru, který by komplexně shrmláždil všechny metody a formy práce používané v mateřských školách, považuji svoji práci za přínosnou. Tato práce poskytuje pedagogům nejen v mateřských školách komplexní pohled na výukové metody a formy, může pedagoga inspirovat k používání

nových forem, k zamyšlení nad jejich efektivitou, ke větší kreativě, motivovat k dalšímu vzdělávání a hledání nových vyučovacích metod a postupů.

Věřím, že má práce bude přínosem všem zkušeným i začínajícím pedagogům.

POUŽITÁ LITERATURA

BĚLINOVÁ, Ludmila a kol. (1986). *Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. Praha: SPN

BĚLINOVÁ, Ludmila a kol. (1986). *Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních II. díl mateřská škola*. Praha: SPN

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana a kol. (2007). *Kapitoly z předškolní pedagogiky III*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně 7. Skripta. ISBN 978-80-7044-941-7

DOSTÁL, A. M. OPRAVILOVÁ, Eva (1985). *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN. SPN 46-00-28/2

GAVORA, Peter (2002). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6

GRUNELIUSOVÁ, Elisabeth M (1992). *Výchova v raném dětském věku: školky s waldorfskou pedagogikou*. Praha: Baltazar . ISBN 80-900307-3-4

HORÁK, František (1991). *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Universita Palackého. ISBN 80-7067-003-7

HORÁK, František (1991). *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Universita Palackého. ISBN ISBN 80-7184-568-8.

HUBLOVÁ, Pavlína. *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. Metodický portál RVP. [online] [cit. 26. 10. 2011]. Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>

HUŠKOVÁ, Alena (2014). *Formy a metody výuky anglického jazyka v mateřských školách*. BP: PdF UHK.

CHRÁSKA, Miroslav (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4

- JEŘÁBKOVÁ, Blanka (1993). *Mateřská škola jako životní prostor I*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0830-X
- KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. (2009). *Školní didaktika* 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4
- KÁROVÁ, Věra (1996). *Didaktické hry ve vyučování matematice v 1. – 4. ročníku základní a obecné školy: část aritmetická*. 1.vyd. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-250-3
- KASÍKOVÁ, Hana (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-167-3
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav (2001). *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol (1998). *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-756-9
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: TAVA Graphical. ISBN 80-210-4142-0
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jarmila. *Projektová výuka*. In SVOBODOVÁ, Jarmila. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: Zdroje inspirace pro učitele*. Brno: MSD, 2007, s. 57-81. ISBN 978-80-86633-93-0.
- KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana (2003). *Vzdělávací program Začít spolu – metodický průvodce pro I. Stupeň základní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-695-0
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MLEJNEK, Josef (1981). *Dětská tvořivá hra*. Nový Bydžov: Krajské kulturní středisko HK.

MLEJNEK, Josef (1997). *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS. ISBN 80-7068-104-7

MOJŽÍŠEK, Lubomír (1988). *Vyučovací metody*. SPN.

PECINA, Pavel (2008). *Tvořivost ve vzdělání žáků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4551-4

PETROVSKA, Sonja, SIVEVSKA, Despina. *Role of the Game in the Development of Preschool Child*. [online] [cit. 2013]. Dostupné z:

<http://eprints.ugd.edu.mk/8286/1/Lumen%202013.pdf>

PETTY, Geoffrey (2008). *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4

PETTY, Geoffrey (2013). *Moderní vyučování* 6. vyd. rozšířené a přepracované Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4

POMETLOVÁ, Zdislava (2014). *Dramatická a hudební výchova v předškolním vzdělávání*. Informační systém Masarykovy univerzity [online]. [cit. 6. 12. 2014]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/391797/pedf_b/bakalarska_prace.pdf

SITNÁ, Dagmar (2013). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0404-6

SKALKOVÁ, Jarmila (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV.

SKALKOVÁ, Jarmila (2007). *Obecná didaktika 2.*, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7

SKUTIL, Martin, ZIKL, Pavel a kol. (2011). *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3855-0

SVOBODOVÁ, Eva a kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole, Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9

ŠIMONÍK, Oldřich (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno. ISBN 80-86633-33-0

ŠIMONÍK, Oldřich (2003). *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-04-7

ŠMELOVÁ, Eva (2004). *Mateřská škola teorie a praxe*. Olomouc univerzita Palackého. ISBN 80-244-0945-8

VALENTA, Jiří (1998). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM. ISBN 80-86106-02-0

VALENTA, Josef. et al. (1993). *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: Ipos Artama.

ZORMANOVÁ, Lucie (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4100-0

ŽÁK, Vojtěch (2012). *Metody a formy výuky. Hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN: 978-80-87063-61-3

ŽDÁRKOVÁ, Veronika (2012). *Metody a formy výuky cizího jazyka v mateřských školách*. Informační systém Masarykovy univerzity [online]. [cit 27. 11. 2014]. Dostupné z:

http://is.muni.cz/th/362580/ff_b/Bakalarska_prace_-_Metody_a_formy_vyuky_ciziho_jazyka_v_materske_skole.pdf?lang=en

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník pro pedagogy

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

jmenuji se Zuzana Zouharová a studuji pedagogickou fakultu v Hradci Králové obor učitelství pro mateřské školy. V tomto akademickém roce končím studium a téma mé bakalářské práce zní: Formy a metody práce v MŠ.

Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění anonymního dotazníku, který slouží výhradně k průzkumu mé bakalářské práce. Cílem dotazníku je průzkum užívání metod a forem práce v mateřských školách. Odpovědi, prosím, zakroužkujte nebo vypište podle zadání.

Pokud budete mít zájem o výsledky dotazníku, kontaktujte mne na email ZouZulinec@seznam.cz, ráda Vám informace přepořlu.

Předem mockrát děkuji za Váš čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku.

1. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oboru učitelství pro MŠ:

.....

2. Délka praxe v mateřské škole

- a) Do 1 roku
- b) 1 – 3 roky
- c) 4 – 10 let
- d) 11 – 20 let
- e) 20 a více let

3. Jakým způsobem získáváte nové informace o metodách a formách práce v MŠ?

- a) Školení v MŠ
- b) Vlastní institucionalizované vzdělávání
- c) Samostudium mimo školské zařízení
- d) Od kolegů v praxi
- e) Náhodně (např. na internetu)
- f) Jiné.....

4. Pracujete se skupinou

- a) Homogenní
- b) Heterogenní

5. Počet dětí ve třídě

.....

6. Kterou z organizačních forem používáte nejčastěji? (vyberte 3 metody)

- a) Hromadná (frontální) výuka
- b) Skupinová výuka (děti pracují ve skupině)
- c) Individuální výuka
- d) Individualizovaná výuka (děti mají rozdílné úkoly/činnosti vzhledem k svým schopnostem)
- e) Projektová výuka
- f) Kooperativní výuka (děti spolu spolupracují)
- g) Jiné.....

7. Uveďte, kterou z výše zaškrtnutých forem užíváte nejvíce ze všech a stručně vysvětlete, proč:

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

8. Které výukové metody používáte nejčastěji? (zaškrtněte 3 metody)

- a) Metody slovní (vyprávění, rozhovor, vysvětlování)
- b) Metody názorně – demonstrační (ukázka, pozorování, instuktáž)
- c) Metody dovednostně – praktické (manipulování, laborování, experimentování)
- d) Aktivizující metody – diskusní metody
- e) Aktivizující metody – heuristické, řešení problémů
- f) Aktivizující metody – situační metody
- g) Aktivizující metody – inscenační metody
- h) Didaktická hra
- i) Komplexní metody – výuka s pomocí moderních zařízení
- j) Komplexní metody – brainstorming
- k) Komplexní metody – výuka dramatem
- l) Prožitkové učení
- m) Situační učení
- n) Jiné.....

9. Uved'te, kterou z výše zaškrtnutých metod užíváte nejvíce ze všech a stručně vysvětlete:

.....

.....

.....

10. Která výuková metoda je pro Vás největším (nikoli nejpoužívanějším) přínosem při práci s dětmi a proč?

.....

.....

.....

11. Jak často tuto metodu používáte?

.....

12. Omezuje Vaši práci s touto metodou nějaký faktor?

.....

.....

.....

13. Jakou metodu byste chtěli více využívat, ale nepoužíváte? Z jakého důvodu?

.....

.....

.....

Velmi Vám děkuji za vyplnění dotazníku.