

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Mgr. Sabina Drtilová

**Inovace ve vzdělávání v prostředí MŠ se zaměřením na materiálně
didaktické prostředky**

Olomouc 2020 vedoucí práce: PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí mé bakalářské práce a použila pouze uvedené literatury.

V Jeseníku 27. 04. 2020

.....

Poděkování

Děkuji PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za odbornou pomoc, vstřícný přístup a cenné rady při vedení mé bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům za poskytnutí cenných informací pro zpracování empirické části bakalářské práce.

Obsah

Úvod.....	6
1 Vzdělávání	7
1.1 Vymezení pojmu.....	7
1.2 Stupně vzdělávání v ČR.....	8
1.3 Vzdělávání v MŠ	10
2 Inovace ve vzdělávání.....	13
2.1 Vymezení pojmu inovativní a alternativní škola.....	13
2.2 Nástin vývoje alternativních škol	15
2.3 Církevní školy	16
2.4 Reformní hnutí.....	17
2.4.1 Waldorfská pedagogika.....	17
2.4.2 Montessori pedagogika	19
2.4.3 Daltonská pedagogika	21
2.4.4 Freinetova pedagogika	22
2.4.5 Jenská pedagogika	23
2.5 Moderní alternativní školy	24
2.5.1 Začít spolu	24
3 Materiálně didaktické prostředky	26
3.1 Klasifikace.....	26
3.2 Učební pomůcky.....	28
3.3 Moderní didaktická technika ve vyučování	30
4 Výzkumné šetření.....	31
4.1 Úvod a vymezení cíle výzkumného šetření.....	31
4.2 Výzkumný nástroj.....	32
4.3 Analýza položek dotazníku	34

4.4	Diskuse	58
5	Závěr.....	60
6	Seznam zkratek	61
7	Seznam tabulek	62
8	Seznam grafů.....	63
9	Seznam obrázků	65
10	Seznam použité literatury	66
11	Seznam příloh.....	70

Úvod

Téma bakalářské práce bylo zvoleno vzhledem k aktuálnímu charakteru inovací ve vzdělávání. Změny a novelizace českého školství sebou přináší nové pohledy na spoustu aspektů, včetně samotného pojetí vzdělávání a inovativních koncepcí. Z tohoto důvodu jsem chtěla hlouběji porozumět aktuálním pohledům na danou problematiku, charakterizovat jednotlivé alternativní koncepce, které stojí v protikladu k tradičnímu pojetí, a čím dál častěji se s nimi, nebo alespoň s jejich prvky, setkáváme.

Cílem bakalářské práce v teoretické části je vymezit nepostradatelné pojmy pro danou problematiku, představit a přiblížit současné možnosti, které nabízejí alternativní koncepce, a dále konkretizovat vzdělávání v mateřské škole, jako takové. V empirické části je cílem zjistit, jaké jsou aktuální znalosti a postoje učitelů působících v mateřských školách k inovativnímu vzdělávání. Zaměříme se na informovanost a praktické znalosti z oblasti inovací a alternativních koncepcí, názory ohledně moderní didaktické techniky ve výchovně vzdělávacím procesu, a také na materiální vybavenost jednotlivých mateřských škol. Všechny skutečnosti budeme zjišťovat pomocí dotazníkového šetření, které spadá mezi kvantitativní metody dotazování.

V první části bakalářské práce nastíníme vzdělávání v České republice, stupně vzdělávání, a vzhledem k charakteru práce se budeme podrobněji věnovat vzdělávání v mateřské škole (dále jen MŠ).

V druhé kapitole vymezíme pojmy „inovativní“ a „alternativní“ školy, rozpracujeme současnou nabídku alternativních škol, jejich význam a účelovost. Zaměříme se také na specifika jednotlivých vybraných koncepcí.

Třetí kapitola bude věnována materiálně didaktickým prostředkům. Představíme jejich dělení a blíže se zaměříme na oblast učebních pomůcek. Závěr kapitoly řeší aktuální téma moderní didaktické techniky ve výchovně vzdělávacím procesu.

Ve čtvrté kapitole představíme samotné výzkumné šetření, pod které spadá vymezení cíle a dílčích cílů, metoda získávání dat kvantitativního výzkumu, výzkumné otázky a analýza položek dotazníku. Seznámíme se s výsledky výzkumného šetření, které prodiskutujeme a rozpracujeme v závěru.

1 Vzdělávání

1.1 Vymezení pojmu

Pojem vzdělávání zařazujeme k základním pedagogickým kategoriím. Komplexně označuje jak výchovné, tak i vzdělávací působení. V pedagogické rovině jej chápeme jako proces záměrného získávání a osvojování a rozvoje vědomostí intelektových schopností a praktických zkušeností, rozvoje rozumové stránky osobnosti. (Manniová, 2004)

Pojem vzdělávání lze chápat jako: *Proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů. Působení na člověka nebo skupinu za účelem utváření osobnosti, individualizace společenského vědomí; je tedy součástí socializace. Prakticky lze tento proces diferencovat na vzdělávání jako činnost lektora a vzdělávání se jako činnost účastníka vzdělávacího procesu.* (Andragogický slovník, Andromedia)

Vzdělávání je nepřetržitý proces, který probíhá ve všech etapách života. Úroveň vzdělávání a následná vzdělanost je velmi odlišná. V rozvojových zemích stále není zajištěn přístup všech dětí ani k primárnímu vzdělávání, v rozvinutých zemích se naopak dotýká téměř každého. Startem cesty vzdělávání je výběr základní školy, pokračuje přechodem na střední školu, a končí rozhodnutím, zda dále studovat na vysoké škole či, nikoli.

Ze sociologicko-pedagogického pohledu popisujeme vzdělávání jako záměrný proces, při němž si jedinec osvojuje soustavu vědomostí, schopností a dovedností a který tvoří významnou součást socializace. Je řízený, vedený a podporovaný společností prostřednictvím osob, zpravidla prováděný ve specializovaných institucích a je také determinován prostřednictvím dalších faktorů, které tento proces v různých směrech ovlivňují. (Walterová, 2004, s. 22)

Vzdělávání je rozlišováno podle obsahu (např. humanitní a technické), stupně (základní, střední, vysokoškolské) a jiných kritérií, např. míry obecnosti, formálnosti apod. Obecně můžeme konstatovat, že vzdělávání je podněcováno snahou o zisk určitého

vzdělání. Vzdelání tedy představuje výsledek daného procesu. Vzdelávání a následně získané vzdělání jde ruku v ruce s rozvojem osobnosti, zvýšením úrovně a charakteru poznání, získáním kvalifikace k výkonu určité profese, ale také se získáním vyšší prestiže. (Petrušek, 1996, s. 1417)

1.2 Stupně vzdělávání v ČR

Preprimární vzdělávání (předškolní vzdělávání) poskytují dětem ve věku 3 až 6 let mateřské školy. Přednostně se ke vzdělávání ve spádové mateřské škole přijímají děti, které dosáhly 3 let věku. Od září 2017 je poslední rok předškolního vzdělávání (tj. od 5 let) povinný.

Primární a nižší sekundární vzdělávání (základní vzdělávání) se zpravidla uskutečňuje v základních školách, které mají devět ročníků a člení se na první a druhý stupeň (jednotná struktura). Věk žáků je obvykle 6 až 15 let. Nižší sekundární vzdělávání mohou poskytovat i víceletá gymnázia a osmileté konzervatoře. Povinná školní docházka začíná v 6 letech a trvá 9 let.

Vyšší sekundární vzdělávání (střední vzdělávání) poskytují střední školy ve všeobecných i odborných oborech. Věk žáků je obvykle 15 až 18/19 let. Absolventi dosahují některého ze tří stupňů vzdělání:

- střední vzdělání s maturitní zkouškou
- střední vzdělání s výučním listem
- střední vzdělání

Střední vzdělání s maturitní zkouškou lze získat ve všeobecném (gymnázia a lycea) i odborném zaměření a je podmínkou přijetí do terciárního vzdělávání. Střední školy poskytují také nástavbové studium, které umožňuje absolventům oborů s výučním listem získat střední vzdělání s maturitní zkouškou, a zkrácené studium, ve kterém absolventi oborů s maturitní zkouškou a s výučním listem získávají vzdělání v jiném oboru.

Specifickým druhem školy jsou konzervatoře, které uskutečňují nižší a vyšší sekundární a vyšší odborné (terciární) vzdělávání s uměleckým zaměřením.

Terciární vzdělávání poskytují vyšší odborné a vysoké školy. Vyšší odborné vzdělání se získává obvykle v tříletých programech. Vysokoškolské vzdělávání se uskutečňuje v programech prvního, druhého a třetího cyklu (bakalářský, magisterský a doktorský studijní program), případně v nestrukturovaných dlouhých magisterských programech.

Vzdělávání dospělých zahrnuje všeobecné, odborné, zájmové a jiné vzdělávání. (EURIDICE, 2019)

Kromě členění škol podle „stupně“ vzdělávání je možné školy rozčlenit dle zřizovatele. Školský zákon 561/2004 Sb., konkrétně § 8, nepřímou rozčleňuje školy podle zřizovatele takto:

- Školy zřizované jednotlivými ministerstvy, které zákon výslovně jmenuje:

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – zřizuje školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo státní příspěvkové organizace dle zvláštního právního předpisu;
- dále však také Ministerstvo obrany, Ministerstvo vnitra a Ministerstvo spravedlnosti – zřizují školy a školská zařízení jako organizační složky státu nebo jejich součástí;
- a Ministerstvo zahraničních věcí – zřizuje školy při diplomatické misi nebo konzulárním úřadu České republiky jako součást těchto úřadů;

- kraj, obec a dobrovolný svazek obcí – zřizuje školy a školská zařízení obdobně jako Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, tj. jako školské právnické osoby nebo státní příspěvkové organizace dle zvláštního právního předpisu;

- registrované církve a náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy;

- ostatní právnické nebo fyzické osoby – zřizují školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo jako právnické osoby podle zvláštních právních předpisů (např. Obchodní zákoník), jejichž předmětem činnosti je poskytování vzdělávání nebo školských služeb podle Školského zákona. (MŠMT, ČR)

1.3 Vzdělávání v MŠ

Vzdělávání v MŠ, nebo také předškolní vzdělávání respektuje hodnotu osobně prožívané zkušenosti a poznání dítěte, jeho individualitu i hranice možností, kterých je v daném věkovém rozmezí schopno, přičemž je nutno zohlednit sociokulturní a zdravotní odlišnosti. (Kolláriková, Pupala, 2010)

České předškolní vzdělávání má dlouholetou tradici. Prvotní založení mateřské školy se konalo v Praze roku 1869, později se MŠ zakládaly také v jiných městech (Průcha, 2006). V současné době předškolní vzdělávání legislativně ukotvuje Školský zákon. *„Školským zákonem z roku 2004 se stává předškolní vzdělávání legislativní součástí systému vzdělávání v České republice. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT. Toto vzdělávání se uskutečňuje především v instituci – mateřská škola“.* (Koťátková, 2014, s. 101)

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání určuje, že cílem předškolního vzdělávání (§ 33) je rozvíjet osobnost dětí ve všech oblastech, pomáhat a připravovat děti na vstup do dalšího stupně vzdělávání, poskytovat péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Většina MŠ v České republice je evidována v rejstříku škol a školských zařízení, kdy zřizovatelem je město nebo obec. Některé školy jako např. soukromé, které si svůj program vytváří samy nebo ho přebírají inspirativní cestou ze zahraničí, tak nevycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018). Nemohou být v tomto případě zařazeny do sítě mateřských škol. Cena za školné v těchto zařízeních je podstatně vyšší a odvíjí se i od určité nabídky vzdělávacích programů dané školy.

Kvalitu předškolního vzdělávání vymezují významné dokumenty. Jsou jimi: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2018. (Průcha, Koťátková, 2013)

Od roku 2007 je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) povinný, kurikulární dokument, ze kterého vychází tvorba školních vzdělávacích programů. Ty mají za cíl: *„rozvíjet klíčové kompetence dítěte s ohledem*

na jeho zájmy, potřeby a možnosti, v rámci specifických podmínek konkrétní mateřské školy“. (Šmelová, 2012, s. 23)

Mateřská škola, kterou navštěvovali naši rodiče, a současná mateřská škola se výrazně liší. Rozdíly spatřujeme v přijetí dítěte a jeho rodičů jako rovnocenných partnerů. Dítě již nemá být považováno za pasivní objekt. Jedním z úkolů mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu dítěte a v úzké vazbě na ni zajišťovat jeho další předškolní vzdělávání. (Svobodová, 2010)

Dítě tedy vnímáme jako aktivní subjekt, který se uplatňuje v interakci s vrstevníky a dospělými, s nimiž komunikuje. Ve vzdělávání proto klademe stěžejní důraz na přirozené, spolehlivé a vyvážené naplňování potřeb. Pedagogové mají vytvářet mnohostranné příležitosti za účelem zisku zkušeností ve všech oblastech osobnostního rozvoje. (Kolláriková, Pupala, 2010)

Předškolní výchovu vystihuje tato definice: *„Výchova zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání. Stále významnějším účelem předškolní výchovy je vyrovnávání rozdílů mezi dětmi způsobované rozdílnou kvalitou sociokulturního prostředí v rodinách.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 187)

Hlavní cíle předškolního vzdělávání rozčleňuje Kolláriková a Pupala (2010, s. 138) takto:

- *pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji a přizpůsobení dítěte,*
- *podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa,*
- *příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností souvisejících s primárním vzděláváním,*
- *pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické, estetické.*

Za velmi podstatný krok považujeme zavedení povinného předškolního vzdělávání s účinností od 1. 1. 2017, kdy je dítě povinno nastoupit poslední rok před nástupem k základnímu vzdělávání také k povinnému předškolnímu vzdělávání. Novodobou inovací je přijímání dvouletých dětí do mateřských škol. V dřívější době

sloužily pro takto malé děti jesle, které spadaly pod resort zdravotnictví. V rámci současných trendů inovujících předškolní vzdělávání je možné zařazení dvouletých dětí do mateřských škol považovat za přínosné a pro další vývoj dítěte stimulační, zejména z důvodu kompenzování případných nedostatků v rodinném prostředí (Opravilová, 2016). Mateřské školy přijímají dvouleté děti za podmínky volného místa a potřeby doplnění stavu. Pokud se k tomuto kroku MŠ rozhodne, musí brát v úvahu věkové zvláštnosti takto malých dětí. Jednou z možností je snížit počty dětí ve třídách a posílení personálu. Již nyní se MŠ připravují na povinnosti s přijímáním dvouletých dětí, které vzejdou v platnost od 1. 9. 2020. (Kropáčková, Splavcová, 2016)

2 Inovace ve vzdělávání

Průcha, Walterová, Mareš, 2009 vymezují pojem inovace ve vzdělávání následovně: „*Souhrnné označení pro nové pedagogické koncepce a praktická opatření zaváděná zvl. v obsahu a organizaci vzdělávacího procesu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 86)

2.1 Vymezení pojmu inovativní a alternativní škola

U pojmu „**alternativní škola**“ se setkáváme s četnou mnohovýznamností. Nejvíce jej lze přirovnat jako synonymický ekvivalent k pojmům netradiční, volná, svobodná, otevřená a nezávislá škola. Terminologické ustálení není vytvořeno, chápání se liší z hlediska jednotlivých zemí a jednotlivých pedagogických terminologií. Zvolili jsme jako jednu z nabízených definic pojetí uvedené v britském pedagogickém slovníku, který definuje diskutovaný pojem následovně: „*Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.*“ (Lawton, Gordon, 1993, s. 42)

Na terminologickou rozdílnost poukazuje německý výklad: „*Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.*“ (Schaub, Zenke, 2000, s. 28)

Pojmy „**inovativní škola**“ a celkově inovativní koncepce vzdělávání vznikaly díky pedagogickým teoriím, ve kterých se stále více uplatňuje tendence k rozšiřování terminologie. Pojem alternativní škola začala již koncem 90. let část pedagogů považovat za nedostačující. Z toho důvodu se začíná uplatňovat pojmosloví

„inovativní/inovující“ škola. Novodobější pojem si klade za cíl nové pojetí. Jde tedy o školy, které se účelově a na základě svého vlastního usuzování mění tím, že realizují určité inovace. (Průcha, 2012)

Do české pedagogické teorie tak byl vnesen nový termín, avšak jeho přesné vymezení nebylo vypracováno. Pokus o přiblížení spatřujeme u K. Rýdla (1999, s. 12), který jeho charakteristiku vyjadřuje následovně: *„Specifický, český, zatím neoficiální pojem, který má označovat školu prosazující v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy alternativní pedagogiky, jejichž konečným důsledkem je zdravý a přirozený vývoj jednotlivců a minimalizování sociálně negativních jevů ve společnosti.“*

Mezi pojmy „inovativní“ a „alternativní“ tedy spatřujeme jistou část identity, jelikož kterákoli realizovaná alternativa značí, že byla zavedena nějaká inovace, ve srovnání s nějakým existujícím standardem, normou. (Průcha, 2012)

Pojem inovace je v dnešním světě plně využíván v mnoha oborech. Pojem pedagogická inovace je již definován ve zcela přesném znění. Skalková (2007, s. 74) jej charakterizuje takto: *„Obvykle se pod pojmem inovace chápe rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je zkvalitňování tohoto systému. Inovační snahy, které sledují určité změny, obvykle vycházejí z jednotlivých škol, od učitelů i ze sféry vědy, odborných pracovišť, školských institucí. Inovační úsilí je spjato s určitým společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává podněty k těmto změnám. Mohou se týkat nových struktur školy jejího obsahu, metod a změn těžiště hodnot, na něž se výchovně – vzdělávací systém orientuje.“*

2.2 Nástin vývoje alternativních škol

Výklad pojmu alternativní škola má v literatuře specifický charakter. Obecně není v současnosti chápán jednotně. Často diskutovaným tématem je, které školy lze označit za alternativní. Termín alternativní škola označuje jakoukoli změnu a inovaci, jak ve státní, tak v soukromé sféře. (Grecmanová, 1998)

(„Alternativní školy jsou ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám.“ (Rýdl, 2002, s. 7 in Vališová, Kasíková, 2007). Můžeme tedy usoudit, že se jedná o školy, které se vyznačují jistou pedagogickou specifičností. Tato specifika můžeme spatřovat například v odlišném vzdělávacím programu, specifické organizaci vyučování, v moderních vyučovacích metodách, či ve specifickém vztahu mezi učiteli a žáky, školou a rodinou. Pedagogický slovník popisuje termín alternativní škola následovně: „Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifičnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné (např. inovativní školy a otevřené vyučování).“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 16–17)

Pojem alternativní škola se poprvé objevil v 70. letech 20. Století. Označovaly se takto školy, jejichž cílem bylo vyhovět požadavkům alternativních životních stylů nespokojených s obsahem a organizací klasického školství. Mezi alternativní směry však jsou dnes řazeny i ty, které vznikaly již počátkem 20. století v rámci tzv. reformního pedagogického hnutí. (Grecmanová, 1998)

Základní společné rysy alternativních škol, které se odlišují od tradičního školství, rozdělujeme následovně:

- změna základního přístupu k osobnosti vychovávaného jedince;
- změna vztahu učitele a žáka;
- princip svobody;

- přirozený systém výchovně vzdělávací práce;
- tvořivá aktivita a činnostní princip;
- netradiční metody a formy práce;
- důvěra a spolupráce. (Grecmanová, 1998)

Současné alternativní školy dělíme na 3 typy:

- 1) Církevní školy
- 2) Reformní hnutí
- 3) Moderní alternativní školy

2.3 Církevní školy

Církevní, nebo také konfesní školy spadají mezi nestátní alternativní sektor škol. Hovoříme zde o školách s dlouholetou tradicí. Hojně se vyskytují v zemích, jako je např. Německo, Nizozemsko, Belgie, nebo USA. U nás byly církevní školy zřizovány již před rokem 1948, avšak poté byly rušeny vzhledem k politickým situacím. Po roce 1989 bylo opětovné zřizování škol povoleno díky vyhlášce MŠMT ČR a Ministerstva zdravotnictví ČR č. 452/1991 Sb., o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských společenství, ve znění zákona č. 138/1995 Sb. V novějším znění jsou školy tohoto typu definovány zákonem č. 561/2004 Sb. (Průcha, 2012).

České církevní školy zařazené do sítě škol mohou vzdělávat ve formě prezenční, distanční i kombinované. Také disponují nárokem na dotace podle normativů na žáka. Bohužel mnohé z nich s přidělovanými finančními prostředky nevychází, proto řeší situaci žádostmi o dobrovolné příspěvky či zaváděním platby za školné (Průcha, 2012).

Církevní školy nalezneme v rámci českého školského systému na všech vzdělávacích stupních, tedy od škol mateřských, přes školy základní, střední, a školy gymnaziálního typu. Církevní školy se vyznačují značnou otevřeností. Přijímají i žáky a studenty, kteří přísluší k jiným vyznáním, nebo jsou ateisty. (Horák, 2011)

2.4 Reformní hnutí

Významnou skupinou alternativních škol, které nalezneme v současnosti, jsou školy, jejichž vznik byl podmíněn reformním pedagogickým hnutím. Počátky reformní pedagogiky datujeme do 20. a 30. let 20. století, úplný počátek nalezneme již na počátku 20. století. Pedagogické hnutí je spojováno s mnoha významnými teoriemi pedagogických myslitelů, jako byli např. John Dewey, Maria Montessori, Peter Petersen, Célestin Freinet, Rudolf Steiner, Helen Parkhurstová a jejich následovníci.

Na našem území byla reformní pedagogika velmi populární v období mezi světovými válkami. Úpad silně zavládl v období socialismu až do roku 1998, kdy byla reformní pedagogika kritizována a z ideologických pozic odmítána. (Průcha, 2012)

2.4.1 Waldorfská pedagogika

Pojem waldorfská pedagogika chápeme jako reformní pedagogickou koncepci, jejímž základem je antroposofie Rudolfa Steinera. V praxi je uplatňována ve waldorfské škole. (Průcha, 1995)

U prvopočátku waldorfské školy stojí její zakladatel, Rudolf Steiner. 16. září 1919 byla v německém Stuttgartu zřízena první škola tohoto typu. Svůj název dostala podle německé obce Waldorf. K jejímu vzniku se váže jméno továrníka Emila Molt, majitele továrny na výrobu cigaret, který projevil zájem o vybudování školy pro děti svých dělníků. Školu navštěvovalo 252 žáků. Na prvopočátku se s danou školou operovalo pouze jako s ojedinělým projektem, avšak zájem se rozrostl. Po dvou letech fungování se počet navštěvujících žáků zvýšil na 540. Žáci se učili v 15 třídách. V letech 1922 a 1923 byly v Německu vybudovány další školy tohoto zaměření. Až do vypuknutí druhé světové války vzniklo celkem 19 škol, konkrétně v Rakousku, Německu, Anglii, Švýcarsku, Maďarsku, Portugalsku, Norsku, Holandsku, a v neposlední řadě také v Americe. S nástupem nacismu v roce 1938 byly waldorfské školy nuceny svou činnost ukončit. Nastolený režim spatřoval v těchto školách nepřátele své ideologie. Po pádu režimu v roce 1945 se podařilo obnovit práci waldorfské školy v Německu a navázat na válkou přerušenu pedagogickou činnost.

V současné době je waldorfská pedagogika nejrozšířenějším a nejznámějším alternativním pedagogickým směrem vůbec. (Grecmanová, Urbanovská, 1996)

K základním prvkům waldorfské pedagogiky řadíme slovní hodnocení, které je vnímáno jako prospěšné v obou směrech. Pro pedagoga je to jistý nástroj popisu pokroku či naopak slabší stránky. Detailně poukazuje na příčinu zduaru či naopak neúspěchu. Díky slovnímu hodnocení dostává pedagog prostor k udělování rad a motivaci pro další pokrok ve studiu. (Kasper, Kasperová, 2008)

Nastoleným cílem Waldorfské školy je být školou současnosti a zároveň vychovávat své žáky pro budoucnost. Všechny výchovné a vzdělávací úkoly berou ohled na požadavky moderního života. Tato koncepce usiluje o:

- výchovu ke svobodě, rovnosti, bratrství;
- výchovu ke zdraví (životní harmonie);
- rozvoj osobnosti – rozvíjení schopností a nadání v každém jednotlivci a vzdělávání jeho;
- intelektuálních, emocionálních a volních sil;
- probouzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti;
- podporování samostatného vzdělávacího úsilí, kritického posuzování a schopnosti nově spoluvytvářet společnost. (Grecmanová, Urbanovská, 1996)

Waldorfská škola sestává ze čtyř stupňů:

1. předškolní stupeň
2. základní škola
3. střední škola
4. maturitní ročník

V předškolním stupni, tedy v mateřské škole, je kladen důraz na napodobování. Děti k aktivitám nejsou nuceny, ale jsou podněcovány formou motivace k jejich plnění. Steiner ve své koncepci neuznává uplatňování fyzických trestů, odsuzuje také křik a pokárání směrem k dítěti. Tělesné tresty nejsou návodem k napravení chyby. Proto je žádoucí, aby dítě pozorovalo uvědomělé chování dospělého, v němž spatřuje vzor, jak nastalé situace řešit s rozvahou, tolerancí a pochopením.

2.4.2 Montessori pedagogika

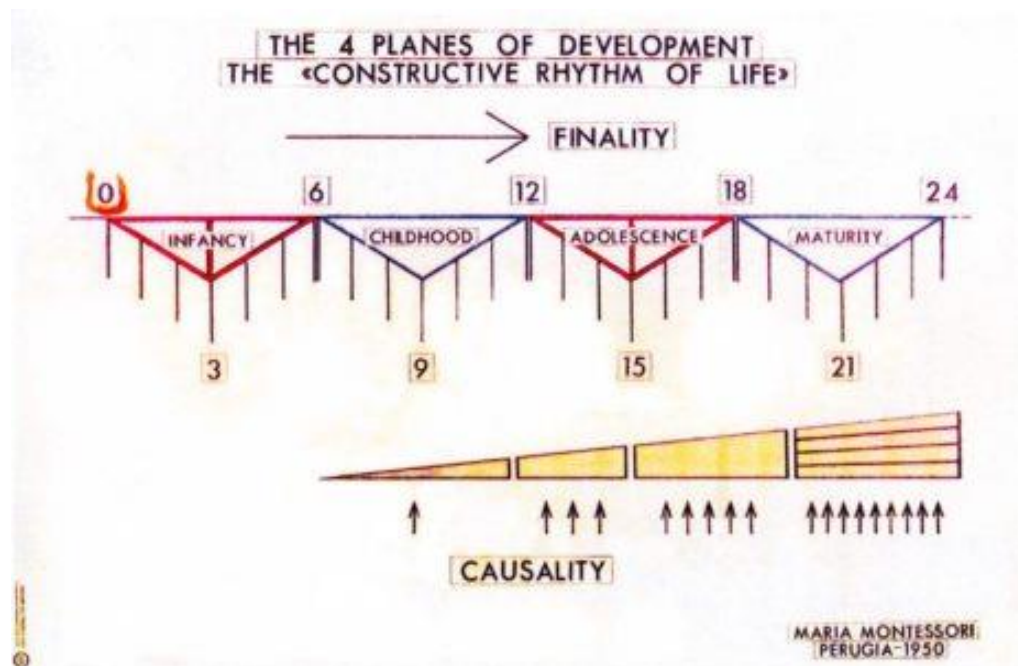
Název Montessori pedagogika vznikl podle zakladatelky, italské pedagožky, lékařky, propagátorky mírového hnutí za práva dítě a žen, Marie Montessori. Své smýšlení se snažila uplatňovat již v roce 1907 v domově dětí v Římě. Využívala své předešlé zkušenosti s duševně postiženými dětmi. Její myšlenky se časem rozšířily do celého světa, především do Holandska a Německa. V Česku se největší zájem o Montessori pedagogiku projevil ve 30. letech, a v současné době zájem stále roste. Nejrozšířenějším stupněm, kde se Montessori pedagogika uplatňuje je stupeň předškolní a 1. stupeň základních škol.

Hlavní principy této koncepce spatřujeme v pedocentrismu a seberozvíjení dítěte. Za cíl si Marie Montessori kladla spontánní přirozený vývoj dítěte. Řídí se tvrzením „Pomoz mi, abych to udělal sám“. Z toho vyplývá, že učitel stojí v roli poradce. K tomuto přirozenému rozvoji slouží didakticky vhodně upravené prostředí. Didaktický materiál v tomto prostředí slouží jako prostředek k poznávání světa, a je rozdělen do skupin např. pro rozvoj smyslů, řeči, matematických schopností, kosmické výchovy. Děti pracují s didaktickým materiálem individuálně nebo ve skupinách. Každý sám svobodně volí, s čím chce v dané situaci pracovat. (Grecmanová, 1998)

Marie Montessori si byla vědoma faktu, že vývoj člověka probíhá ruku v ruce s přírodními zákonitostmi, a díky pozorování dětí došla k závěru, že v různých fázích pracujeme s různými typy mysli a osobnosti. Z pozorování vytvořila a pojmenovala čtyři fáze vývoje, jimiž dítě do dospělosti prochází. První fáze začíná narozením dítěte, trvá do věku šesti let a vyznačuje se jako fáze raného dětství. Pro tyto děti jsou určeny Domy dětí a mateřské školy. Důraz je kladen především na připravené podnětné prostředí. Pedagogické invence se soustřeďují na uvádění k využívání a používání různých materiálů a nástrojů a to v zásadě pro každé dítě jednotlivě. Druhá fáze trvá od 6 do 12 let a nazývá se fáze dětství. Třetí fáze vývoje probíhá od 12 do 18 let věku dítěte a ta je pojmenována jako fáze dospívání. Ačkoli nadále nedochází k žádné zásadní změně, Maria Montessori byla přesvědčená o tom, že vývoj jedince v osmnácti letech nekončí. Následuje tedy čtvrtá fáze, trvajících od 18 do 24 let, a nazývá se fáze dospělosti nebo také zralosti. Každé stádium vývoje přispívá k formování úplné osobnosti dospělého jedince. Protože je lidský vývoj nepřetržitý proces, zastávala také

názor, že i proces vzdělávání musí být nepřetržitý. (Asociace Montessori Česká republika)

Obrázek č. 1: Čtyři fáze vývoje dítěte podle Marie Montessori (Asociace Montessori Česká republika)



Montessori pedagogika je založena na osmi základních tezí:

- „Pedagogika Montessori vykazuje vysoký stupeň internacionálnosti a srovnatelného standardu kvality. □ Pedagogika Montessori je mírovou pedagogikou překračující veškeré sociální, náboženské a etnické překážky a meze.
- Pedagogika Montessori podporuje a podněcuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů. Vede k samostatnosti a nezávislosti jedince a k odpovědnosti za vlastní učení a chování.
- Pedagogická zařízení se musí přizpůsobovat vývoji dítěte, protože jinak děti nevyužijí věkem dané příznivé vývojové období.

- *Podle principů Montessori jsou všechna pedagogická zařízení chápána jako „školy zkušeností pro život ve společnosti“ a nikoli jako „memorovací ústavy“.*
- *Zařízení Montessori pedagogiky jsou určena pro všechny děti, pomalejší i bystřejší, nadané i průměrné, postižené i zdravé, domácí i přistěhovalé, chudé i bohaté.*
- *Školy pracující Montessori metodou jsou školy výkonové, protože v nich děti a mládež chtějí něco dokázat, pokud se jim poskytuje dostatek podnětů a nechají se pracovat samostatně. Využívají vnitřní motivace.*
- *Montessori školy dokáží držet krok na všech stupních výkonového srovnávání s běžnými školami, často je ale překonávají v rozsahu praktických dovedností a pracovních kompetencí, které se vykazují například schopností organizovat si vlastní práci a sociálních kompetencí.“ (Rýdl, 2006, s. 13 – 14)*

Zásadní je pro Montessori koncepci je i pohled na učitele. Spíše než pojmenování „učitel“ nebo „vychovatel“ označovala Marie Montessori učitele jako „vedoucího“ nebo „průvodce“. Pedagog dítě neučí, protože se dítě učí samo. Pouze ho vede na cestě za poznáním, usměrňuje a zprostředkovává nové poznatky. „Průvodce“ je hlavně ve funkci pasivního pozorovatele vývoje dítěte. Je součástí prostředí, v němž se dítě vyvíjí, je spojovacím článkem mezi dítětem a předměty, připravuje materiál, odstraňuje překážky. Mimo jiné zastává funkci organizační a zprostředkovatelskou. Analyzuje, motivuje. Požádá-li dítě o pomoc, pomůže a podporuje činnost dítěte, je nápomocen poradit. (Montessori, 2017)

2.4.3 Daltonská pedagogika

Daltonská pedagogika, více známo jako Daltonský plán vznikla na konci 19. století zakladatelkou americkou učitelkou Helen Parkhurstovou ve Spojených státech amerických, konkrétně ve městě Dalton, jako reakce na nedostatek školních tříd a s tímto související potřebu vyučovat více ročníků najednou. Cílem bylo najít efektivní řešení hromadné výuky v co možná nejmenším množství pedagogů. Problém však spatřujeme v neschopnosti „*udržet v účelné činnosti všechna oddělení a přitom vyhovět požadavkům rozdílného nadání, sklonů a zájmů žáků*“.(Svobodová, 1996, s. 49).

Další školy řídicí se zmíněnou koncepcí pak vznikaly především v Anglii a v Nizozemsku. V České republice se ztotožňuje s prvky daltonského plánu několik základních i mateřských škol, především v Brně, kde sídlí Asociace českých daltonských škol.

Nejvýraznějším znakem je odlišná organizace vyučování: žák uzavírá s učitelem smlouvu o programu práce na předem vymezené časové období. Pořadí plnění úkolů si žák stanovuje sám, postupuje vlastním tempem, dle svého uvážení. Učitel je v roli poradce, poskytuje žákovi příslušnou literaturu a návody, hotové úkoly jsou mu předloženy ke kontrole. Pokud žák není schopen úkol bez pomoci splnit, poradí se nejprve se spolužákem, teprve poté hledá pomoc u učitele. K základním principům plánu radíme:

- svobodu;
- střídání individuální a skupinové práce;
- vzájemnou spolupráci;
- demokratický princip. (Vališová, Kasíková, 2007)

2.4.4 Freinetova pedagogika

Zakladatelem této alternativní koncepce je francouzský učitel venkovské školy, Célestin Freinet. Roku 1923 vytvořil hnutí tzv. Moderní školy, které je dodnes aktuální pro velké množství moderních inovativních koncepcí. Díky nové koncepci vyučování se snažil o odstranění nedostatků tehdejších škol, zejména odtržení školy od praktického života, odklon od potřeb dětí a verbální formy výuky. Freinetovské školy mají mít pracovní charakter, kdy je práce chápána jako nejdůležitější princip při vzdělávání. Podle Freineta práce uspokojuje nejdůležitější fyziologické a psychologické potřeby, zároveň také rozvíjí osobu jako takovou. Základní principy jsou realizovány pomocí významných vyučovacích technik. Využívá se práce s volným textem, výroba a tisk třídních novin, svoboda vyjadřování a slovní hodnocení. Velmi uznávaným prvkem Freinetovské pedagogiky je použití školní tiskárny ve výuce. (Grecmanová, 1998)

„Freinetovská pedagogika se obrací na učitele všech druhů škol a chápe „moderní školy“ jako školní obce. Jejich hlavními východisky jsou spojení školy

a života, tělesné a duševní práce, pedagogická spolupráce žáků a učitelů a spolupráce učitel navzájem“. (Singule, 1992, s. 54)

Freinetova pedagogika se řídí následujícími šesti body:

1. začlenění okolního světa do školního života a práce
2. práce jako těžiště všech činností
3. svobodné vyjadřování myšlenek a citů
4. individuální odpovědnost
5. demokratické hledání rozhodnutí
6. spolupráce a pracovní orientace učitelů (Singule, 1992)

Školy uplatňující principy Freinetovy pedagogiky jsou nejvíce zastoupeny ve Francii, dále pak v Rakousku a Holandsku. V České republice nepracuje podle takovéto koncepce žádná ZŠ a MŠ. (Grecmanová, 1998)

2.4.5 Jenská pedagogika

Hnutí jenských škol založil německý pedagog Peter Petersen, který od roku 1923 vedl pokusnou školu, která byla v pozdějších letech přestavěna na školu pracovní. Hlavním rysem je rozdělení žáků do tříd podle věkových skupin. Nižší skupinu tvoří žáci 1. až 3. ročníku ve věku 6 až 8 let. V této skupině je zastoupen jeden učitel. Náplní je získání základních znalostí, např. čtení, psaní a počítání. Střední skupinu navštěvují žáci 4. až 6 ročníku ve věku 9 až 11 let. V tomto stupni vedou výuku i odborní učitelé. Obsahem vzdělávání je skupinová práce v oblasti kultury, zeměpisu a přírodopisu. Vyučuje se první cizí jazyk, dějepis a fyzika. Další skupinou je skupina vyšší, která se skládá ze 7. a 8. ročníku ve věku 12 a 13 let. Zde se prohlubují poznatky z předchozí skupiny. Poslední skupina je skupina žáků 9. a 10. ročníku ve věku 14 a 15 let. Jedná se především o vzdělání, které později vede žáky ke svému povolání. Každá skupina pracuje podle týdenního plánu. (Průcha, 2012)

Jenská škola vyzdvihuje přirozené a přátelské vztahy mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem. Připravuje žáky k samostatnému životu. Jako prioritu uvádí vzájemnou pospolitost. Jenský plán má následující prostředky učení – rozhovor, hra, práce a slavnost. (Kantorová, 2010)

2.5 Moderní alternativní školy

Moderními alternativními školami rozumíme všechny typy současných alternativních škol, které přímo nevznikly z koncepcí reformní pedagogiky, a zároveň jejich zřizovatelem není církev ani jiná náboženská společenství. Často vznikají díky snaze rodičů a učitelů, kteří nejsou spokojeni s tradičním pohledem na edukační proces. Moderní alternativní školy přejímají prvky z reformní pedagogiky, ale často je uplatňují v radikálnější podobě. Typickými rysy jsou: úzké zapojení rodičů, projektová výuka, využívání mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely, flexibilní seskupování dětí. (Průcha, 2012)

Vzhledem k výsledkům výzkumné části jsme blíže rozpracovali velmi frekventovanou alternativní koncepci, program Začít spolu. Jako další zástupce moderních alternativních škol můžeme zmínit české alternativy, jako např.:

- Projekt Zdravá škola (Škola podporující zdraví)
- Otevřená škola, otevřené vyučování
- Integrovaná tematická výuka
- Projektové vyučování
- Kooperativní učení
- Vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)
- Komunitní škola a vzdělávání (Svobodová, Jůva, 1996)

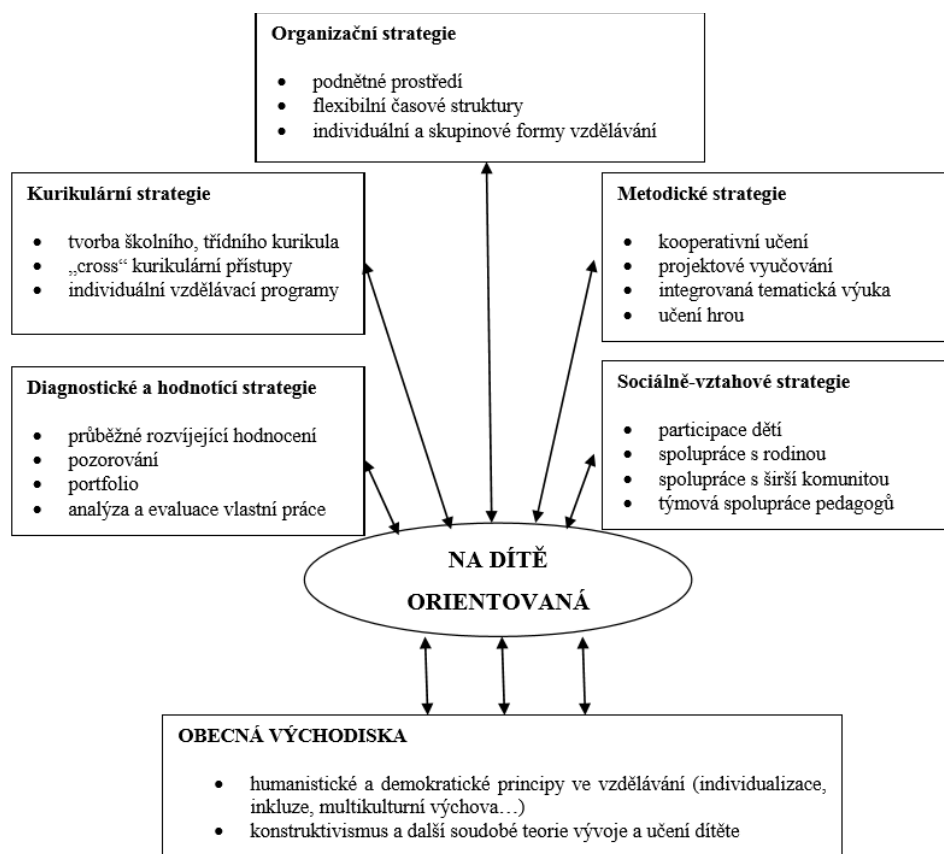
2.5.1 Začít spolu

Program Začít spolu, s mezinárodním názvem Step by Step, vznikl v 80. letech 20. století ve Spojených státech amerických. Tento program je světově velmi rozšířený, podle jeho koncepce pracuje asi 17 zemí Evropy, jako např. Slovensko, Maďarsko, nebo Bulharsko. Česká republika je součástí evropského zastoupení, které program Začít spolu realizuje. V mateřských školách se objevuje již od roku 1994, v základních potom od roku 1996. V dnešní době hovoříme o několika desítkách škol. Program apeluje na individuální přístup k dítěti, partnerství školy, rodiny a regionu. Podporuje inkluzi dětí se speciálními potřebami. Učitel se staví do role partnera, pomocníka, a průvodce

(Vališová, Kasíková, 2007). „Program Začít spolu zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami učení i dětí s postižením, zvláště užitečný je pro děti z různých etnických menšin).“ (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 13)

Mezi rysy programu řadíme např. kooperaci a slovní hodnocení. Učební proces dítěte dokumentuje pomocí portfolia, které obsahuje soubor jeho prací. Velkou roli hraje úzká spolupráce s rodinou. Rodiče se aktivně podílí na chodu školy. Důležitým aspektem programu Začít spolu jsou centra aktivit, jinak nazýváno pracovní koutky, které jsou vybaveny všemi potřebnými pomůckami. Jako organizační formu vyučování volí program Step by Step kruh – ranní a odpolední. V něm žáci mají možnost hodnocení a sebehodnocení, rozvíjí také komunikační dovednost vůči ostatním žákům. (Vališová, Kasíková, 2007)

Obrázek č. 2: Schéma strategie programu Začít spolu (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 15)



3 Materiálně didaktické prostředky

Mezi materiálně didaktické prostředky řadíme takové didaktické prostředky, které mají materiální povahu. Jedná se o jednotlivé předměty či soubory předmětu, které slouží k didaktickým účelům, respektive působí ve spojení s obsahem nebo metodami a formami pro dosažení stanovených cílů vyučovacího procesu, a to buď přímou cestou, nebo pro toto působení vytvářejí optimální podmínky. Mezi materiální didaktické prostředky lze zařadit jen takové prvky z materiálně-technické základny, které mají úzkou vazbu k obsahu nebo metodám a formám vyučovacího procesu. (Rambousek, 2014)

3.1 Klasifikace

Dle Rambouska (2014) diferencujeme materiálně didaktické prostředky do základních šesti kategorií:

1. Učební pomůcky
2. Metodické pomůcky
3. Zařízení
4. Didaktická technika
5. Školní potřeby
6. Výukové prostory a prostředí

Učební pomůcky se výrazně liší těsností svého vztahu k obsahu výuky od jiných materiálně didaktických prostředků. Jejich vztah k obsahu je přímý a bezprostřední. Mezi učební pomůcky zařazujeme učebnice, modely, žákovské soupravy, školní obrazy, prezentovaná zobrazení, záznamy zvuků, programové aplikace apod. Jisté učební pomůcky potřebují ke své prezentaci či realizaci didaktickou techniku.

Metodické pomůcky charakterizujeme jako komplex materiálů vztahujících se nejen k obsahu, ale zvláště i ke způsobům učitelovy plánovací, řídicí a kontrolní činnosti. Metodické pomůcky jsou specifické vzhledem k tomu, že jsou určeny

pedagogovi pro výkon jeho funkce. Jedná se o příručky, odbornou literaturu z oblasti učitelovy specializace, pedagogiky, psychologie a filozofie výchovy, sbírky úloh, testy apod.

Druhy materiálních didaktických prostředků, které se bezprostředně nevztahují k obsahu dané výuky, nazýváme obecně zařízením. Skupina zahrnuje výrobky speciálně vytvořené, upravené nebo vhodně zvolené pro využití ve vyučovacím procesu. Patří sem prostředky informační a komunikační technologie, laboratorní přístroje, aparatury, indikační a měřicí přístroje, nářadí, nástroje, speciální školní nábytek atd., které nejsou využívány jako učební pomůcky.

Didaktickou technikou rozumíme soubor přístrojů a technických systémů využívaných k vyučovacím účelům, které umožňují nebo umocňují prezentaci některých druhů učebních pomůcek, realizaci některých forem vzdělávání, podporují aktivní samostatnou práci žáků a slouží k optimalizaci způsobu řízení a kontroly činnosti žáků. Spadá sem tabule, data/videoprojektory, přehrávače, počítače zapojené do výuky a další přístroje. Didaktická technika není řazena mezi zařízení. Tvoří tak samostatnou speciální kategorii z důvodů specifických možností a univerzálního použití.

Soustavu drobných předmětů používaných při grafických projevech žáků a vybrané další předměty pro žákovu učební činnost nazýváme školní potřeby. Do této kategorie zařazujeme sešity, psací potřeby, štětce, barvy, trojúhelníky, úhloměry, kružítko.

Mezi výukové prostory a prostředí zařazujeme vnitřní a vnější prostory. Tyto prostory mohou být reálného i virtuálního charakteru, slouží k didaktickým účelům. Jako příklad můžeme uvést odbornou učebnu, dílnu, laboratoř, tělocvičnu. (Rambousek, 2014)

Vzhledem k charakteru zaměření bakalářské práce se podrobněji zaměříme na učební pomůcky.

3.2 Učební pomůcky

Pedagogický slovník nabízí definici učební pomůcky v následujícím znění: *„Tradiční označení pro objekty, předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku, např. přírodniny, obrazy, schémata, symboly, modely. Současná nabídka učebních pomůcek zahrnuje širokou škálu auditivních, vizuálních, obrazových a technických pomůcek, které jsou součástí vyučování.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 257)

„Učební pomůcky jsou takové materiální didaktické prostředky, které k účinnějšímu dosahování cílů výuky přispívají svými didaktickými funkcemi.“ (Rambousek, 2014, s. 13). Bohatství učebních pomůcek klade nárok na učitele při jejich vhodném výběru. Jejich zařazování do vyučovacího procesu by nemělo být čistě náhodné, nýbrž cílené a promyšlené, vzhledem k tomu, že plní různé funkce v poznávacím procesu. Prostřednictvím učebních pomůcek se realizuje princip názornosti. V soudobém pojetí názornosti má velkou roli propojení aktivní činnosti, smyslového vnímání a abstraktního myšlení. Promyšlené využívání učebních pomůcek slouží k utváření multimediálního systému. (Skalková, 2007)

System rozdělení podle Kalhouse, Obsta (2009, s. 338-339):

1. Originální předměty a reálné skutečnosti:

- a) přírodniny: - v původním stavu (minerály, rostliny), - upravené (vycpaniny, lihové preparáty);
- b) výtvary a výrobky – v původním stavu (vzorky výrobků, přístroje, umělecká díla);
- c) jevy a děje – fyzikální, chemické, biologické aj.

2. Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností:

- a) modely – statické, funkční, stavebnicové;
- b) zobrazení: - prezentovaná přímo (školní obrazy, fotografie, mapy), - prezentovaná pomocí didaktické techniky (statické, dynamické);
- c) zvukové záznamy – magnetické, optické.

3. Textové pomůcky:

- a) učebnice – klasické, programované;
- b) pracovní materiály – pracovní sešity, studijní návody, sbírky úloh, tabulky, atlasy;
- c) doplňková a pomocná literatura – časopisy, encyklopedie.

4. Pořady a programy prezentované didaktickou technikou:

- a) pořady – diafonové, televizní, rozhlasové;
- b) programy – pro vyučovací stroje, výukové soustavy či počítače.

5. Speciální pomůcky:

- a) žákovské experimentální soustavy;
- b) soustavy pro tělesnou výchovu.

3.3 Moderní didaktická technika ve vyučování

„Didaktická technika je souborné označení technických zařízení užívaných pro výukové účely. Didaktickou technikou se rozumí buď jen přístroje, nebo i jejich programy. Obvykle se rozlišuje didaktická technika tradiční (diaprojektor, zpětný projektor, filmový projektor aj.) a moderní (počítač s didaktickým programem, jazyková laboratoř, multimediální výukový systém aj.).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 43)

Na všech typech a stupních škol se v současném světě věnuje velká míra pozornosti tzv. modernizaci materiálně technické základny. Aktuálnost této problematiky vyplývá z neustálého rozvoje stávajících vědních disciplín, ale i z rozvoje oborů nově vznikajících či nově spolupracujících s pedagogickými obory (kybernetika, ergonomie, kybernetická pedagogika, teorie informací atd.). Jedním ze základních cílů současné školy je připravit všechny žáky a studenty na co nejširší využívání elektroniky a výpočetní techniky jak v budoucím zaměstnání, tak v osobním životě. (Vališová, Kasíková, 2007)

V dnešním světě se často hovoří o využívání moderních didaktických prostředků. Jde především o film, televizi, video, nebo počítače. Lze tedy předpokládat, že v moderním školském systému zaujme didaktická technika významné postavení. V měřítku světových trendů se uplatňuje tendence modernizace, kdy je žádoucí využití mediálních prostředků v oblasti vzdělávání a vyučování. Není pochyb, že využívání informačních technologií výrazně ovlivní učební prostředí školy a vyučovací proces v příštím tisíciletí. V daných souvislostech nejspíše vznikne řada nových didaktických i pedagogických problémů, včetně přípravy budoucího učitele. (Skalková, 2007)

Pecina a Zormanová (2009) vyzdvihují maximální využití didaktické techniky – počítač s připojením k internetu, zpětný projektor, dataprojektor, videokamera, videopřehrávač, interaktivní tabule apod. Problémem však bývá vysoká pořizovací cena (např. interaktivní tabule, vybavení učeben počítači a dataprojektory apod.). Řada vzdělávacích institucí tak nemůže z finančních důvodů vybavení obstarat. Často tedy pedagogové mohou využít pouze klasickou tabuli, buďto klasickou křídovou, nebo moderní konstrukci s popisovači.

4 Výzkumné šetření

4.1 Úvod a vymezení cíle výzkumného šetření

Cílem empirické části bakalářské práce je zjistit, jaké jsou aktuální možnosti a postoje k inovacím ve vzdělávání ze strany pedagogů působících v MŠ, dále také konkrétní znalost v oblasti materiálně didaktických prostředků a jejich přístup k nim.

Dílčí cíle:

- Zjistit, v jaké míře jsou rozšířeny alternativní koncepce v českých MŠ
- Zjistit, jaké jsou názory, postoje a informovanost pedagogů působících v MŠ na otázku inovace ve vzdělávání
- Interpretovat výsledky dotazníkové šetření

Pro kvantitativní výzkum jsme využili velmi frekventovanou metodu získávání dat – dotazník. Peter Gavora (2000, s. 56) charakterizuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*.“ Dotazník chápeme jako soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které respondent odpovídá písemnou formou dle jasného, stručného, srozumitelného a především výstižného zadání.

Dotazník jsme distribuovali za pomoci informační technologie formou online dotazníku, a následně jsme jej rozeslali do všech krajů České republiky. Dotazovanými byli pedagogové působící v MŠ. Daného výzkumu se zúčastnilo 100 respondentů, návratnost jsme zaznamenali stoprocentní, jelikož byly vyplněny všechny položky dotazníku. S četností 100 dotazovaných genderově silně převážila ženská skupina, konkrétně odpovídalo 99 žen oproti 1 muži. Zde se také projevil fakt, že výkon učitelské profese v MŠ provádí ve velké míře ženy.

Výzkumné otázky jsme stanovili za pomoci prostudované literatury. Základními pilíři pro stanovení výzkumných otázek uvažujeme klíčová slova.

- Jak velký je všeobecný přehled o alternativních koncepcích?
- Jakou osobní zkušenost předškolní pedagogové s alternativními koncepcemi mají?
- Které materiálně didaktické prostředky jsou pedagogy využívány?
- Které materiálně didaktické prostředky chybějí v mateřských školách?
- Jak se předškolní pedagogové staví k inovativní didaktické technice?

4.2 Výzkumný nástroj

Jak už bylo zmíněno, ke shromáždění dat jsme využili dotazníku, který můžeme zařadit do kvantitativních metod sběru informací. Zvolili jsme jej, jelikož lze díky němu získat dostatečné množství informací za relativně krátký čas. Vhodně sestavený disponuje těmito vlastnostmi:

- Jasnost
- Stručnost
- Srozumitelnost
- Jednoznačnost
- Validita
- Reliabilita
- Praktičnost
- Bez známek sugestivnosti
- Posloupnost

Při uspořádávání jednotlivých položek jsme pracovali podle tzv. techniky nálevky. Zmíněná technika pracuje za předpokladu, že soubor jednotlivých otázek začíná otázkou nejobecnější, poté se jednotlivé položky zužují.

Dotazník jsme vytvořili pomocí více typů úloh. K vhodnému výběru jsme uvažovali otevřené neboli nestrukturované položky. U těchto typů položek dotazovaný nedostává v návrhu nikterak hotové odpovědi (v našem dotazníku se jedná o položky č. 4, 12, 13 a 16). Dále jsme využili položek uzavřených neboli strukturovaných, které

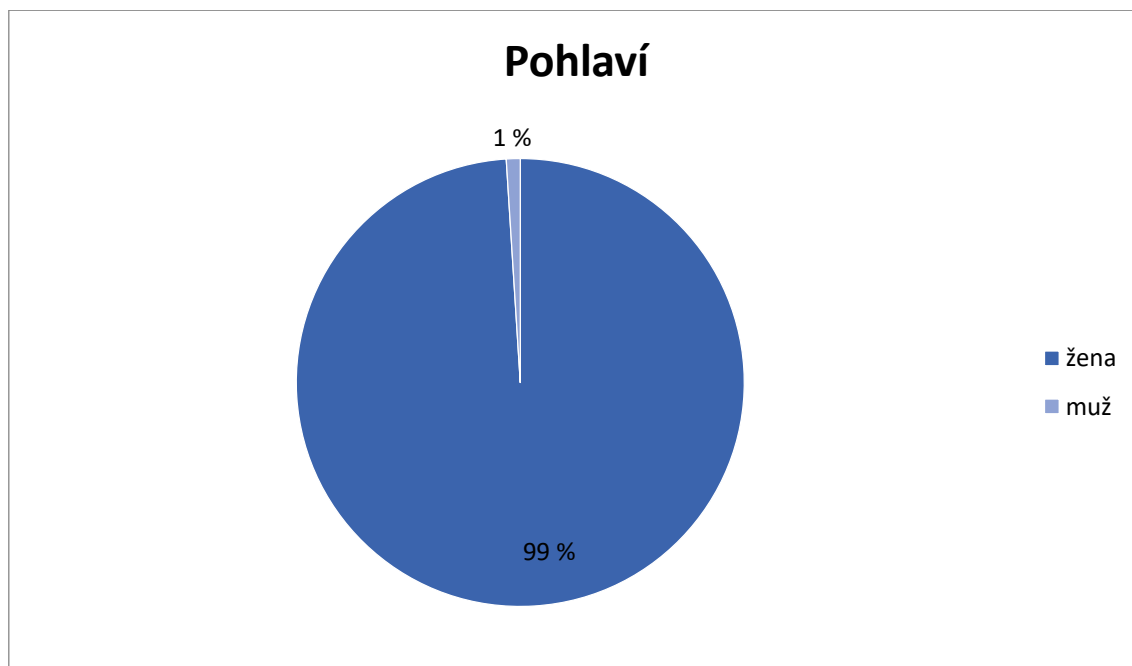
jsou vyznačovány tím, že položka je předpřipravena pomocí několika daných odpovědí, ze kterých si respondent vybírá (v tomto případě jde o položky č. 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 14, 17, 18, 19, 20, 21 a 22). V neposlední řadě se zde vyskytují také položky polouzavřené (položky č. 8 a 10) a položky vyžadující seřazení dle zadaného kritéria (položka č. 15).

Dotazník jsme vytvořili z 22 položek různých typů. Prvotní položky měly za úkol zjistit osobní data respondentů, jako je pohlaví, věk, délka praxe a místo působnosti. Pomocí dalších položek jsme se již konkrétněji zaměřili na informace týkající se typu výuky v MŠ. Poslední část dotazníku směřovala k materiálně didaktickým prostředkům. Respondenti se výzkumu účastnili dobrovolně, kritérium pro jejich zapojení do výzkumu bylo jediné – současné pedagogické působení v MŠ.

4.3 Analýza položek dotazníku

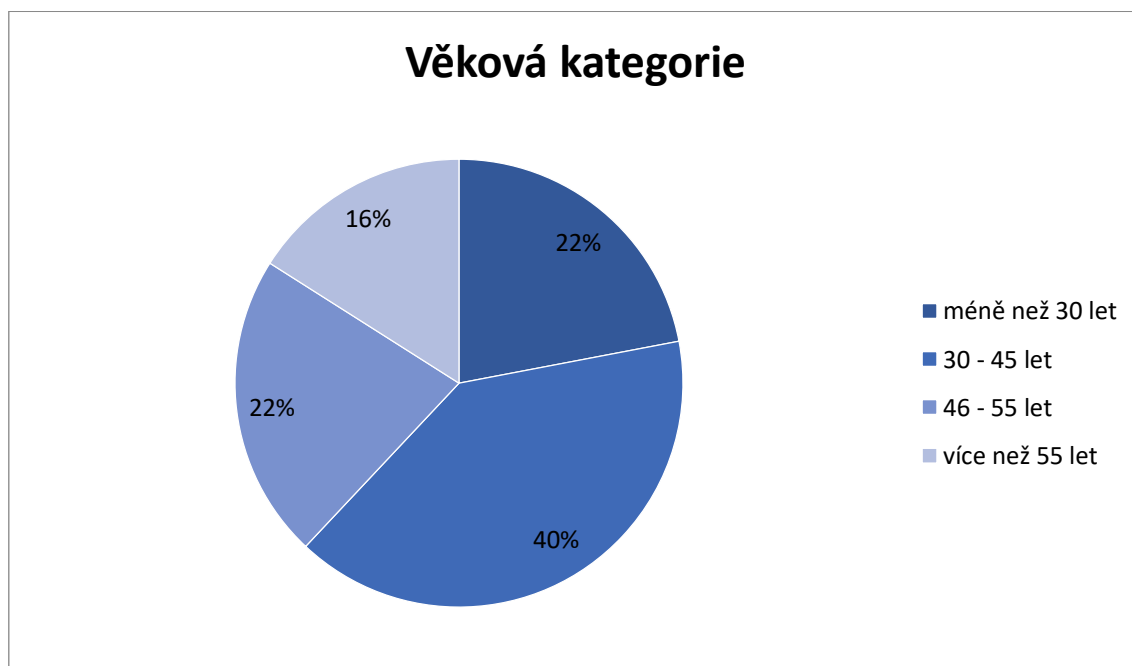
Položka č. 1: Pohlaví

Graf č. 1: Pohlaví



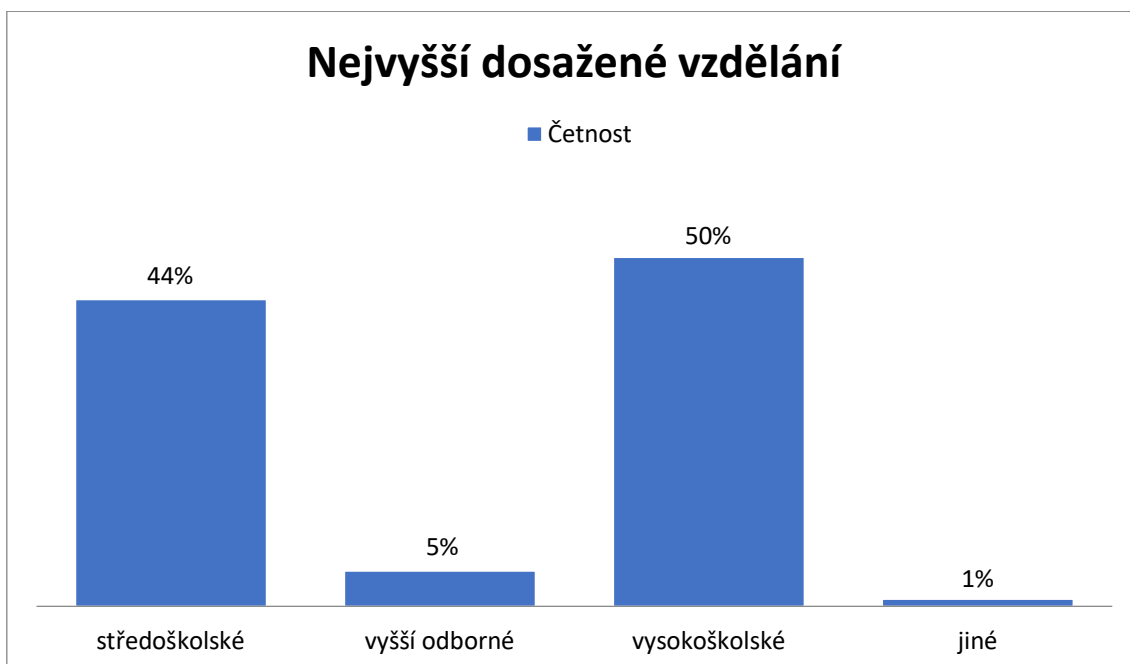
Položka č. 2: Jaká je Vaše věková kategorie?

Graf č. 2: Věková kategorie



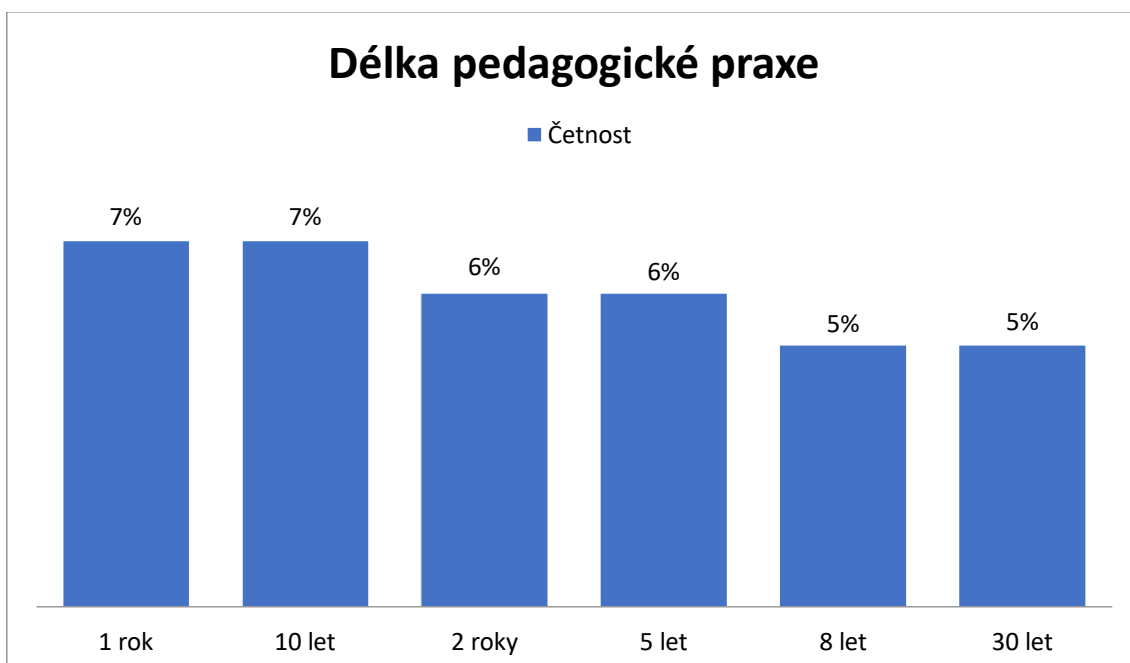
Položka č. 3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Graf č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání



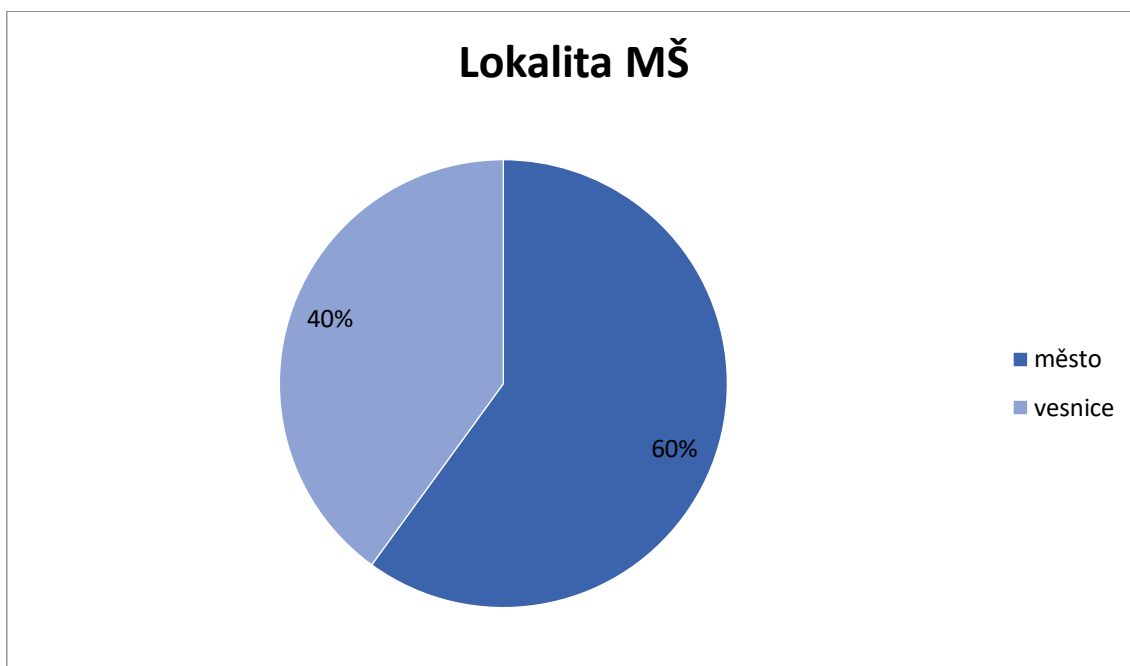
Položka č. 4: Uveďte délku Vaší pedagogické praxe (v letech):

Graf č. 4: Délka pedagogické praxe



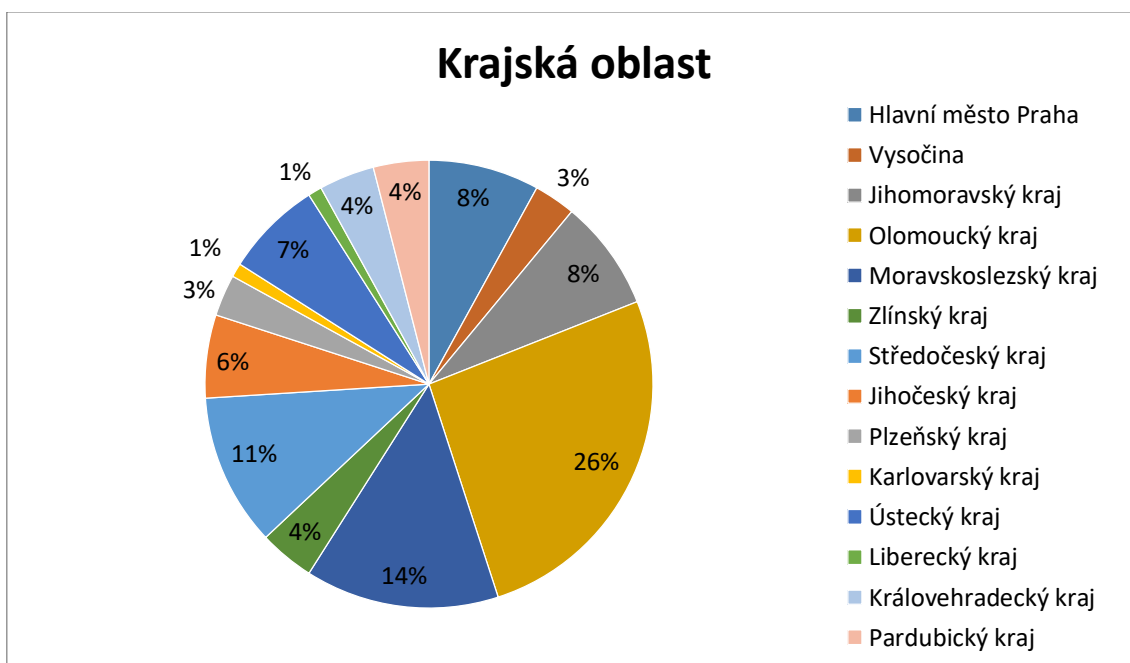
Položka č. 5: Mateřská škola, ve které působíte, se nachází:

Graf č. 5: Lokalita MŠ



Položka č. 6: Do které krajské oblasti spadá MŠ, ve které působíte?

Graf č. 6: Krajská oblast

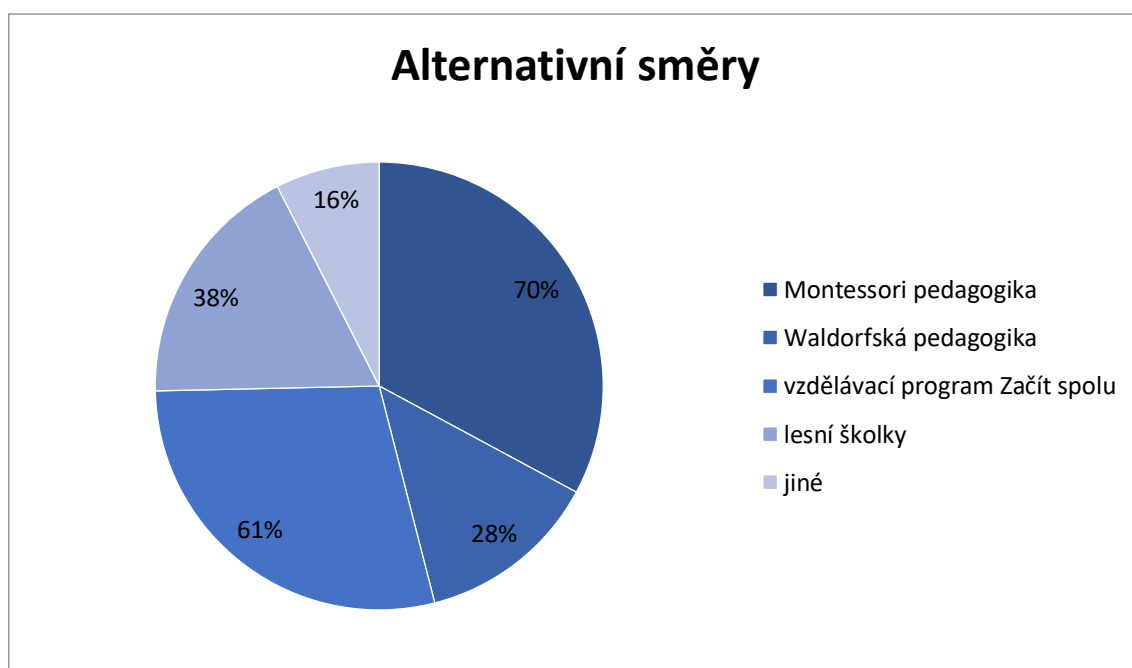


Položka č. 7: Setkal/a jste se s některým z níže uvedených alternativních směrů?

Tabulka č. 1: Alternativní směry

Odpovědi	Absolutní četnost
Montessori pedagogika	70
Waldorfská pedagogika	28
vzdělávací program Začít spolu	61
lesní školky	38
jiné	16

Graf č. 7: Alternativní směry



U položky č. 7 jsme se našich respondentů dotazovali na jednotlivé alternativní směry. Z výsledků lze vyčíst, že předškolní pedagogové disponují obecnými znalostmi o alternativních směrech, což jsme vzhledem k aktuálním inovacím ve vzdělávání očekávali. Nejvíce známým alternativním směrem je dle našeho výzkumu Montessori pedagogika, kterou uvedlo 70 % výzkumného vzorku. V těsném kontaktu je pak vzdělávací program Začít spolu se svými 61 %. Dále lesní školky s četností 38 %, a Waldorfská pedagogika s četností 28 %. 16% respondentů zvolilo také možnost - jiné. Zde jsme vyhodnotili jako jinou známou alternativu výuku podle Zdravé školy.

Položka č. 8: Seznámil/a jste se během své praxe konkrétněji s některým alternativním směrem ve vzdělávání? Pokud ano, s jakým?

Tabulka č. 2: Seznámení s alternativním směrem během praxe

Odpovědi	Absolutní četnost
ne	56
ano	44

Graf č. 8: Seznámení s alternativním směrem během praxe



Položka č. 8 se zaměřovala na konkrétní zkušenost z vlastní praxe v oblasti alternativních koncepcí. Naším záměrem bylo zjistit, jak vysoké procento pedagogů se během své praxe blíže seznámilo s konkrétním alternativním směrem. 56 % respondentů uvedlo, že se během své praxe nikdy nesetkalo s výukou podle alternativního směru. 44 % dotazovaných zaznamenalo, že během své praxe pracuje nebo pracovalo dle alternativní koncepce. Naším záměrem bylo zjistit, v jaké míře jsou alternativní směry rozšířeny. Můžeme tedy konstatovat, že již větší polovina je seznámena s danou problematikou. Navazujeme tedy na teoretickou část této práce, kdy inovativní koncepce a alternativní směry se čím dál víc rozšiřují do podvědomí společnosti.

Tabulka č. 3: Seznámení s alternativním směrem během praxe - rozšíření odpovědi ano

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost
Montessori pedagogika	19
program Začít spolu	18
Waldorfská pedagogika	5
Lesní školka	1
pedagogika Franze Ketta	1

Graf č. 9: Seznámení s alternativním směrem během praxe - rozšíření odpovědi ano



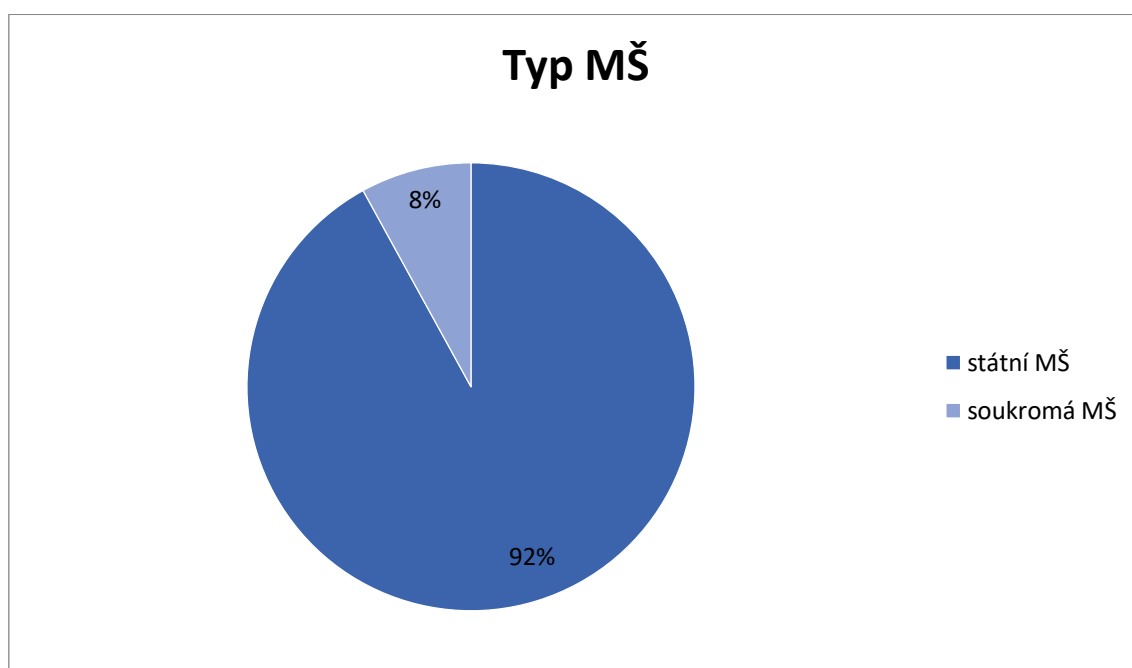
Cílem rozšíření odpovědi u položky č. 8 bylo přiblížit nejfrekventovanější alternativní směry. Vzhledem k prostudované literatuře a podvědomí o množství určitých typů alternativních škol u nás i ve světě jsme očekávali velké množství odpovědí pro program Začít spolu, Montessori pedagogiku a Waldorfskou pedagogiku. Nejčtenější odpovědí byla zvolena Montessori pedagogika s počtem 19 odpovědí. Jako druhý nejčastější koncept uvedli respondenti program Začít spolu s počtem 18 odpovědí. Třetí příčku obsadila s 5 odpověďmi Waldorfská pedagogika. Zaznamenali jsme také shodně po jedné odpovědi pedagogiku Franze Ketta a Lesní pedagogiku. Naše předpoklady tedy vyhodnocujeme kladně.

Položka č. 9: MŠ, ve které působíte, je typově:

Tabulka č. 4: Typ MŠ

Odpovědi	Absolutní četnost
státní MŠ	92
soukromá MŠ	8

Graf č. 10: Typ MŠ



Z položky č. 9 pozorujeme, že 92 % předškolních pedagogů vyučuje ve státní MŠ, 8 % pak v MŠ soukromých. Cílem bylo zaznamenat, jak vysoké je aktuální procento MŠ, které mají svého soukromého zřizovatele. Dle výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že stále převládá s velkou převahou státní sektor nad soukromým.

Položka č. 10: Vyučuje se ve Vaší MŠ dle některé alternativní koncepce? Pokud ano, podle jaké?

Tabulka č. 5: Výuka dle konkrétní alternativní koncepce

Odpovědi	Absolutní četnost
ne	78
ano	22

Graf č. 11: Výuka dle alternativní koncepce

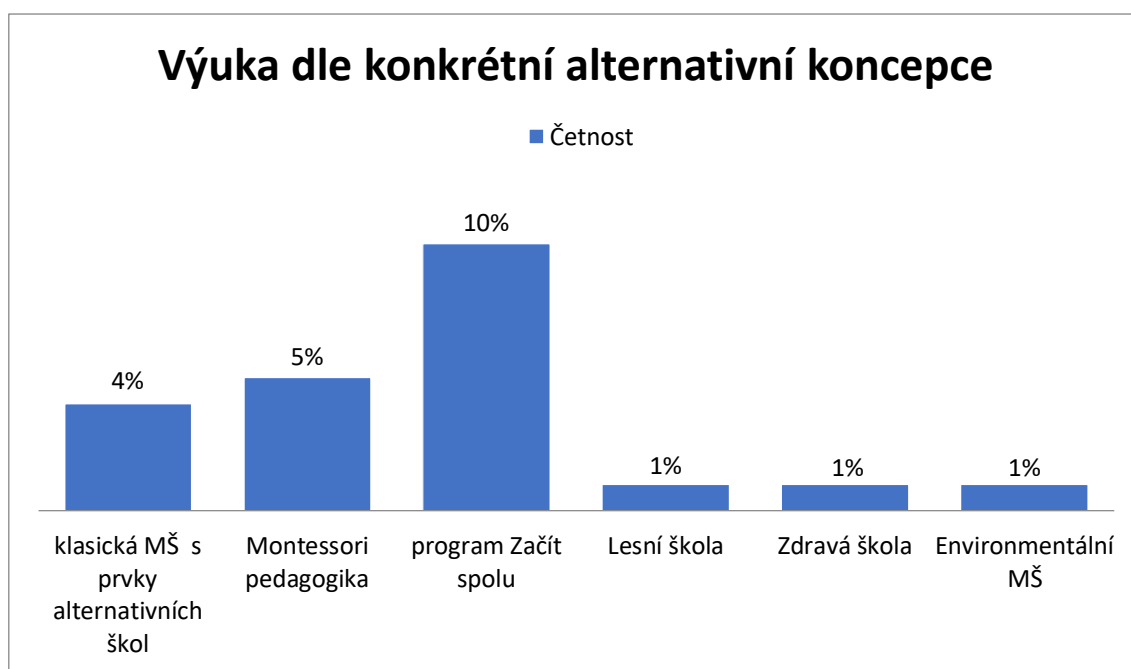


Položka č. 10 poukazuje na výuku podle alternativních koncepcí. Záměrem položky bylo zjistit, jak vysoké procento z našeho výzkumného vzorku již podle konkrétní alternativní koncepce pracuje. 78 % odpovídajících uvedlo, že MŠ, ve které působí, se vyučuje standartním způsobem. 22 % pedagogů zodpovědělo, že jejich domovská MŠ nabízí výuku dle zvolené alternativní koncepce. Vzhledem k teoretické části jsme předpokládali stále převládající procento pro tradiční způsob výuky, avšak 22 % pro alternativní vzdělávání je milým překvapením.

Tabulka č. 6: Výuka dle konkrétní alternativní koncepce - rozšíření odpovědi ano

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost
klasická MŠ s prvky alternativních škol	4
Montessori pedagogika	5
program Začít spolu	10
Lesní škola	1
Zdravá škola	1
Environmentální MŠ	1

Graf č. 12: Výuka dle konkrétní alternativní koncepce - rozšíření odpovědi ano



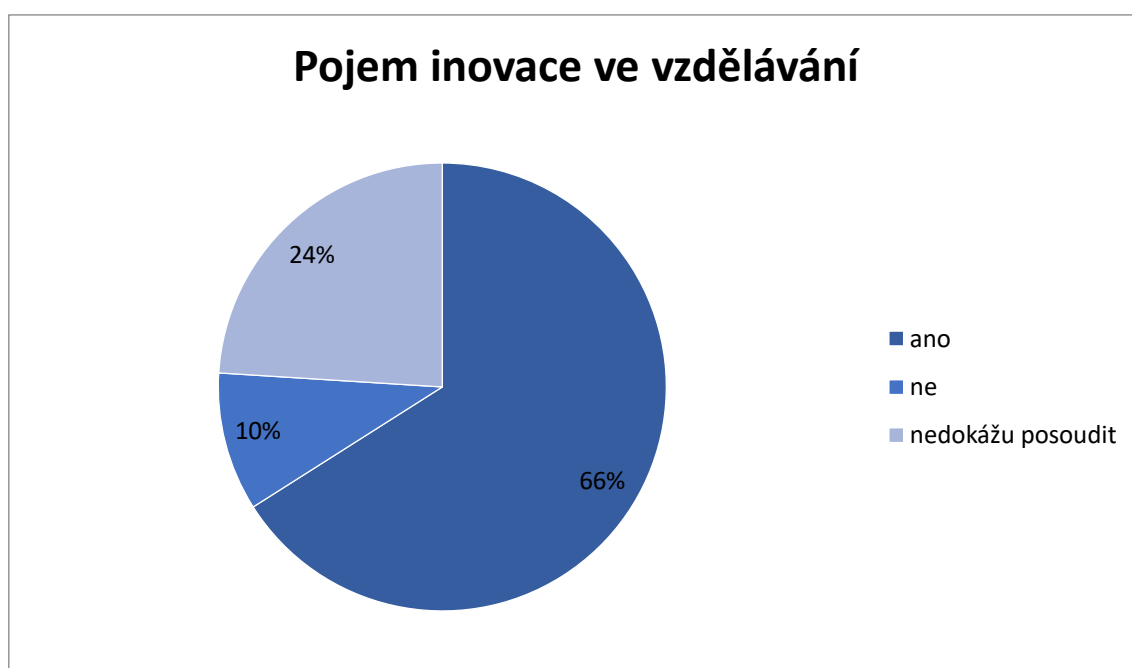
Rozšířením odpovědi u položky č. 10 jsme chtěli vyzdvihnout nejčastěji využívané alternativní směry s MŠ. S počtem deseti odpovědí se nejčastěji jedná o program Začít spolu. Pět odpovídajících uvedlo, že se na jejich škole uplatňuje výuka podle Montessori. Čtyři učitelé implementují do klasické pedagogiky prvky alternativních škol. Po jedné odpovědi zde máme zástupce působící v Lesní škole, Zdravé škole a Environmentální mateřské škole.

Položka č. 11: Setkal/a jste se někdy s pojmem inovace ve vzdělávání?

Tabulka č. 7: Pojem inovace ve vzdělávání

Odpovědi	Absolutní četnost
ano	66
ne	10
nedokážu posoudit	24

Graf č. 13: Pojem inovace ve vzdělávání



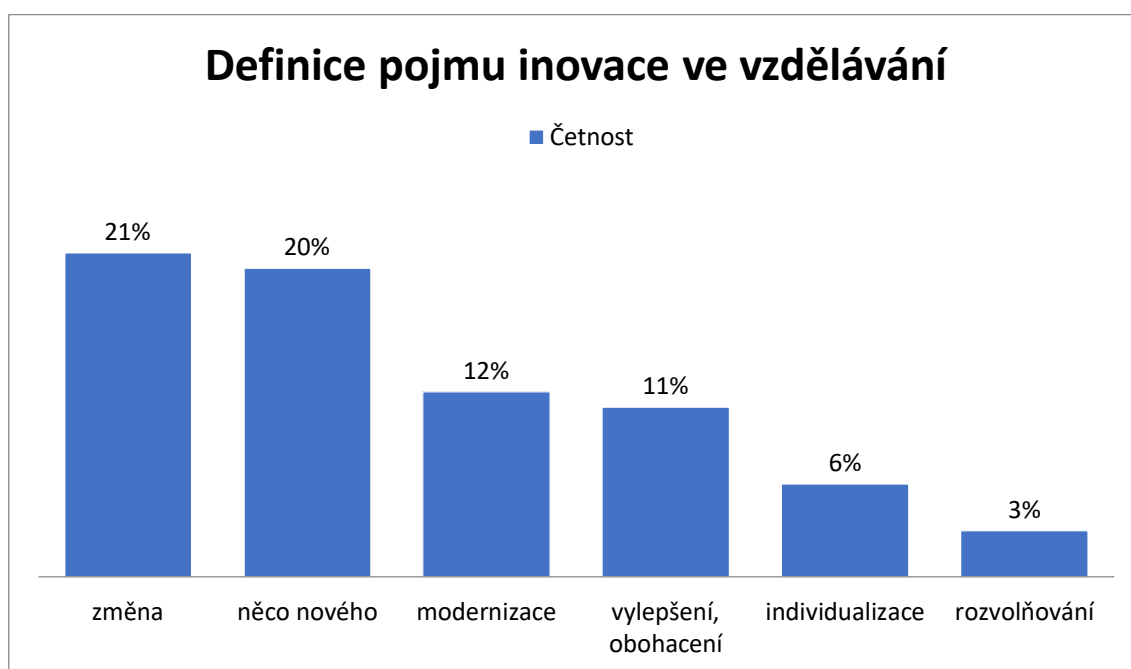
U položky č. 11 jsme se blíže věnovali tématu inovací ve vzdělávání. Předpokladem bylo, že vzhledem k vysoké aprobovanosti českých pedagogů bude procento kladných odpovědí vysoké. 66 % respondentů vyhodnotilo, že se s daným pojmem setkalo, 24 % nedokáže vyhodnotit, zda-li je jim tento pojem konkrétněji obeznámen, a pouhých 10 % vyhodnotilo daný pojem jako neznámý. Můžeme tedy říci, že vysoké procento pedagogů je ve větší míře obeznámeno s danou problematikou, kterou řeší naše bakalářská práce.

Položka č. 12: Co si pod pojmem inovace ve vzdělávání představíte jako první?

Tabulka č. 8: Definice pojmu inovace ve vzdělávání

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost
změna	21
něco nového	20
modernizace	12
vylepšení, obohacení	11
individualizace	6
rozvolňování	3

Graf č. 14: Definice pojmu inovace ve vzdělávání



Dále jsme se dotazovali, co si konkrétně pod tímto pojmem učitelé MŠ představují. Jako nejčtenější odpověď (21 odpovědí) vyšlo obecně slovo změna. 20 dotázaných vnímá pojem jako něco nového. Dvanáct odpovídajících zvolilo jako výstižnou definici slovo modernizace. Jedenáct respondentů se ztotožňuje s názorem, že inovace ve vzdělávání reprezentují pojmy vylepšení a obohacení. Šest odpovídajících vnímá inovace a vzdělávání jako jistou individualizaci. Tři názory se ztotožňují

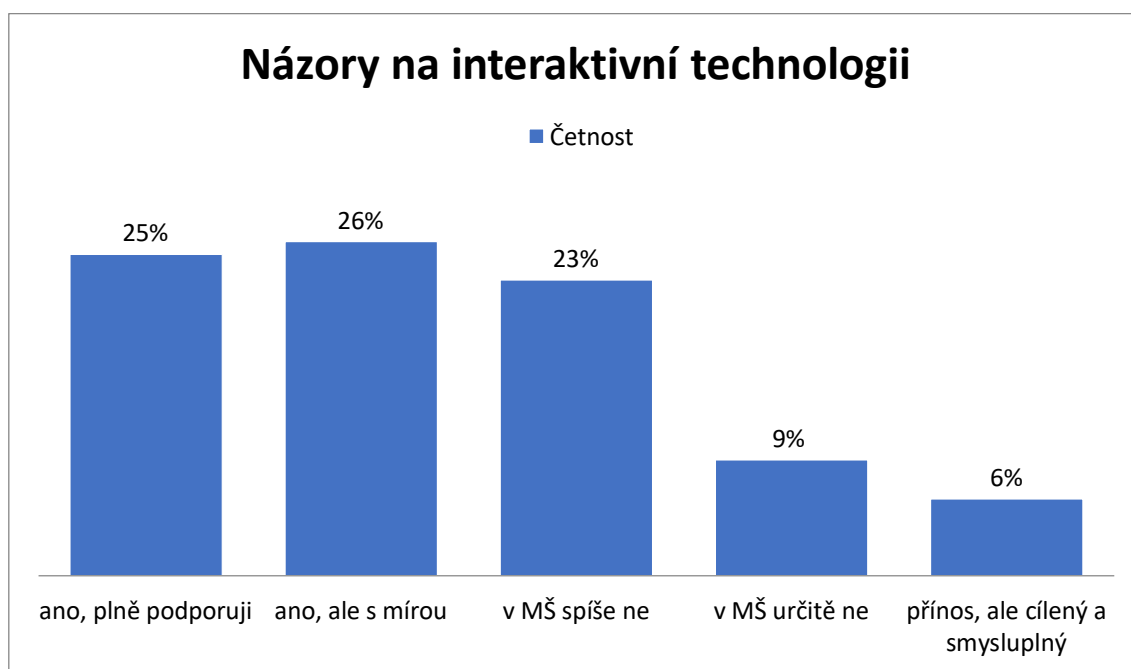
s pojmem rozvolňování. Vzhledem k rozpracování tohoto pojmu v teoretické části práce můžeme říct, že učitelé MŠ vědí, jak daný pojem interpretovat, a jaký je jeho význam.

Položka č. 13: Co si myslíte o používání interaktivních technologií (tablety, počítače, data projektory) při výuce?

Tabulka č. 9: Názory na interaktivní technologii

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost
ano, plně podporuji	25
ano, ale s mírou	26
v MŠ spíše ne	23
v MŠ určitě ne	9
přínos, ale cílený a smysluplný	6

Graf č. 15: Názory na interaktivní technologii



Záměr položky č. 13 bylo potvrzení, že moderní technologie je nedílnou součástí dnešní doby. Proto jsme do výzkumného šetření zařadili dotazy na oblast interaktivních technologií. Z grafu vypořovat, že se názory na využívání interaktivních

technologických pomůcek ve výuce, jako jsou tablety, počítače, dataprojektory, velmi liší. 25 respondentů ze 100 tuto možnost plně podporuje. 26 pedagogů si myslí, že je možnost využití těchto prostředků výhodná, ale s určitou mírou zařazování. Naopak 23 respondentů by moderní techniku do mateřských škol spíše nezařazovalo, 9 respondentů je dokonce striktně proti. 6 respondentů zastává názor, že je soudobá didaktická technika jistým přínosem, ale musí být využívána cíleně a smysluplně. Z toho vyplývá, že názory na danou problematiku jsou prozatím celkem rozporuplné.

Položka č. 14: Jaké konkrétní materiálně didaktické prostředky využíváte nejčastěji?

Tabulka č. 10: Nejčastěji využívané materiálně didaktické prostředky

Odpovědi	Absolutní četnost
originální předměty a reálné skutečnosti	56
zobrazení a znázornění předmětů a skutečností	32
textové pomůcky	6
pořady a programy prezentované didaktickou technikou	4
speciální pomůcky	2

Graf č. 16: Nejčastěji využívané materiálně didaktické prostředky



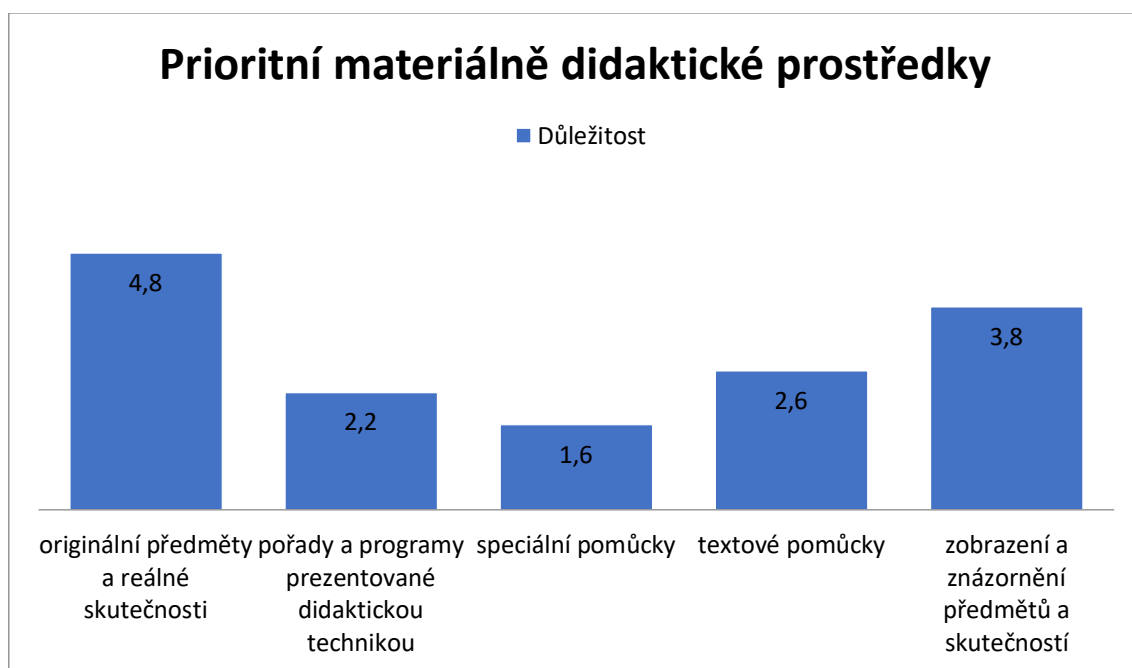
U položky č. 14 jsme se zaměřili na využívání materiálně didaktických prostředků při výuce. Položku jsme zařadili s cílem zjistit, které materiálně didaktické prostředky, konkrétně učební pomůcky, využívají pedagogové nejčastěji. Z našich výzkumů vyplývá, že nejčastěji jsou využívány originální předměty a reálné skutečnosti, které konkrétně reprezentují např. přírodniny (minerály a rostliny), výtvary a výrobky (vzorky a přístroje). Tento druh materiálně didaktických prostředků preferuje 56 % odpovídajících. S četností 32 % se nejčastěji využívá zobrazení a znázornění předmětů a skutečností, např. modely, fotografie, mapy, obrazy a zvukové záznamy. Jako třetí nejčastěji používané materiálně didaktické prostředky vyhodnocujeme s počtem šesti odpovědí textové pomůcky, např. učebnice, sešity, návody, sbírky, atlasy, encyklopedie a časopisy. Pouhá 4 % nejvíce využívají pořady a programy prezentované didaktickou technikou. Pouze 2 % nejčastěji využívají speciální pomůcky. Dle uvážení vlastní praxe byl tento výsledek očekávaný.

Položka č. 15: Které materiálně didaktické prostředky považujete za nejdůležitější? (Seřadte: 1 - nejdůležitější, 5 - nejméně důležité)

Tabulka č. 11: Prioritní materiálně didaktické prostředky

Odpovědi	Důležitost
originální předměty a reálné skutečnosti: přírodniny (minerály, rostliny), výtvary a výrobky (vzorky, přístroje)	4,8
pořady a programy prezentované didaktickou technikou	2,2
speciální pomůcky	1,6
textové pomůcky: učebnice, sešity, studijní návody, sbírky úloh, tabulky, atlasy, časopisy, encyklopedie	2,6
zobrazení a znázornění předmětů a skutečností: modely, zobrazení (školní obrazy, fotografie, mapy), zvukové záznamy	3,8

Graf č. 17: Prioritní materiálně didaktické prostředky



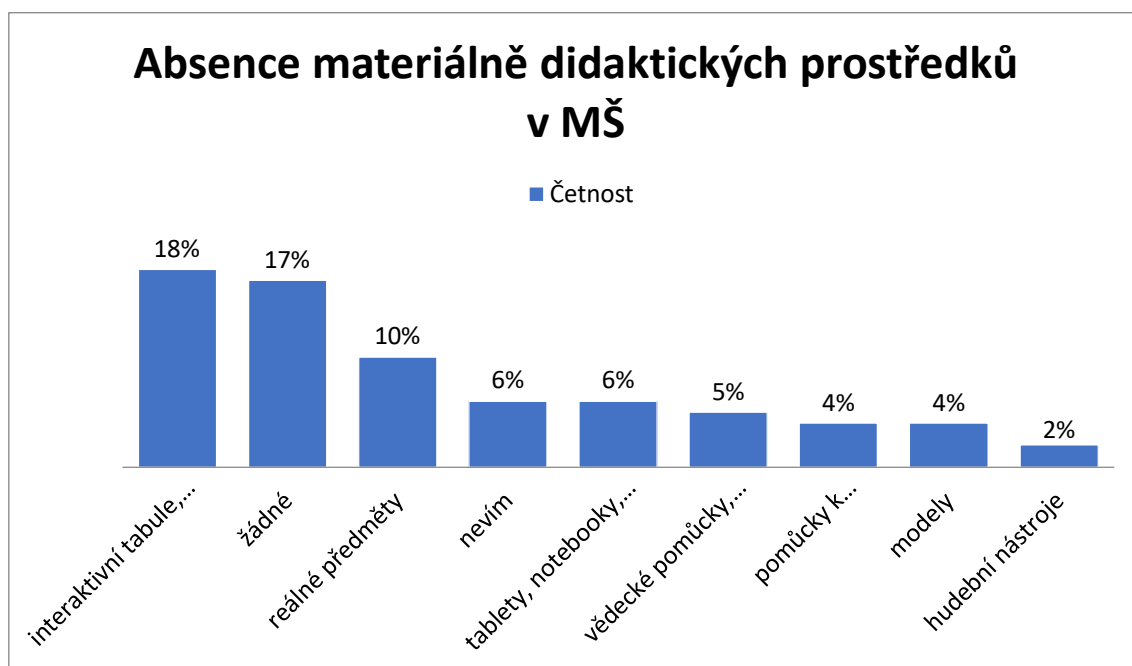
Z položky č. 15 usuzujeme, že jako nejdůležitější materiálně didaktické prostředky shledávají pedagogové originální předměty a reálné skutečnosti, s podílem 4,8. Druhou příčku pak obsadilo zobrazení a znázornění předmětů a skutečností, s podílem důležitosti ve výši 3,8. Podíl důležitosti 2,6 získaly textové pomůcky. Pořady a programy prezentované didaktickou technikou skončili na předposlední příčce, s podílem 2,2. Jako nejméně důležité jsou vnímány speciální pomůcky s výší podílu 1,6. Položka č. 15 nám potvrdila fakt, že zásada názornosti pomocí originálních předmětů a reálných skutečností je u dětí předškolního věku nepostradatelná.

Položka č. 16: Jaké konkrétní materiálně didaktické prostředky ve Vaší MŠ podle Vás chybí?

Tabulka č. 12: Absence materiálně didaktických prostředků v MŠ

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost
interaktivní tabule, dataprojektor	18
žádné	17
reálné předměty	10
nevím	6
tablety, notebooky, PC, zvuková technika	6
vědecké pomůcky, mikroskop	5
pomůcky k environmentální výchově	4
modely	4
hudební nástroje	2

Graf č. 18: Absence materiálně didaktických prostředků v MŠ



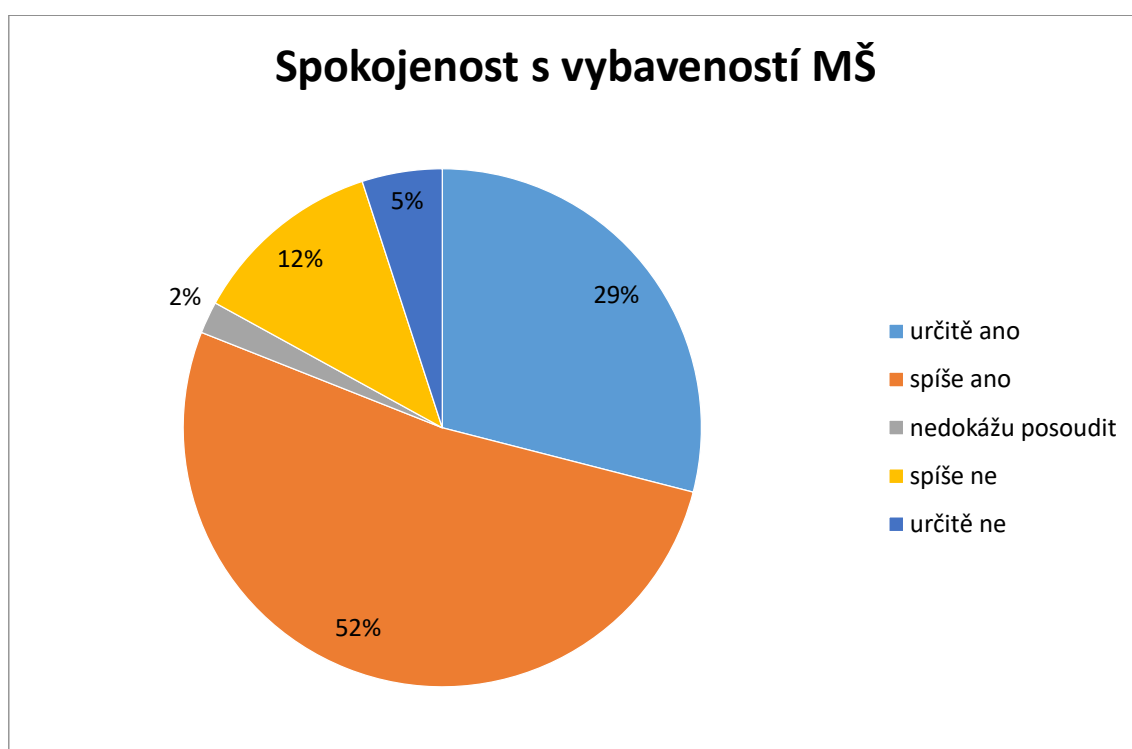
Absence materiálně didaktických prostředků je obecně na všech stupních vzdělávání často řešeným problémem. Z tohoto důvodu jsme chtěli poukázat na ty prostředky, které chybí nejčastěji. U položky č. 16 bylo zjištěno, že nejvíce pedagogů (konkrétně 18), postrádá v MŠ interaktivní tabule a dataprojektory. 17 pedagogů ze 100 je toho názoru, že v jejich MŠ je materiálně didaktických prostředků dostatek, a tudíž žádné nepostrádají. 10 pedagogů by uvítalo větší množství reálných předmětů. 6 pedagogů nebylo schopno chybějící pomůcky specifikovat. Stejný počet si myslí, že chybějící prostředky spadají do oblasti techniky, konkrétně tablety, počítače, notebooky a zvuková technika. Někteří se vyjádřili k absenci pomůcek z oblasti vědy, environmentální výchovy, nebo např. hudební výchovy. Díky této položce můžeme říci, že vybavení MŠ v České republice je na dobré úrovni. Také se nám potvrdilo, že největší absenci materiálně didaktických prostředků spatřujeme u položek, které jsou finančně velmi nákladné.

Položka č. 17: Jste spokojeni s výší vybavenosti materiálně didaktickými prostředky ve Vaší MŠ?

Tabulka č. 13: Spokojenost s vybaveností MŠ

Odpovědi	Absolutní četnost
určitě ano	29
spíše ano	52
nedokážu posoudit	2
spíše ne	12
určitě ne	5

Graf č. 19: Spokojenost s vybaveností MŠ



Z položky č. 17, která navazuje na absenci materiálně didaktických prostředků v MŠ vyplývá, že 29 % dotazovaných je zcela spokojeno s vybaveností svých kmenových mateřských škol. Velký podíl, a to konkrétně 52 % říká, že je s vybavením spíše spokojeno. 2% procenta nedokážou kvalitu vybavenosti posoudit. 12 % shledává vybavení jako spíše nedostačující, 5 % pak jako zcela nedostačující. Výsledek

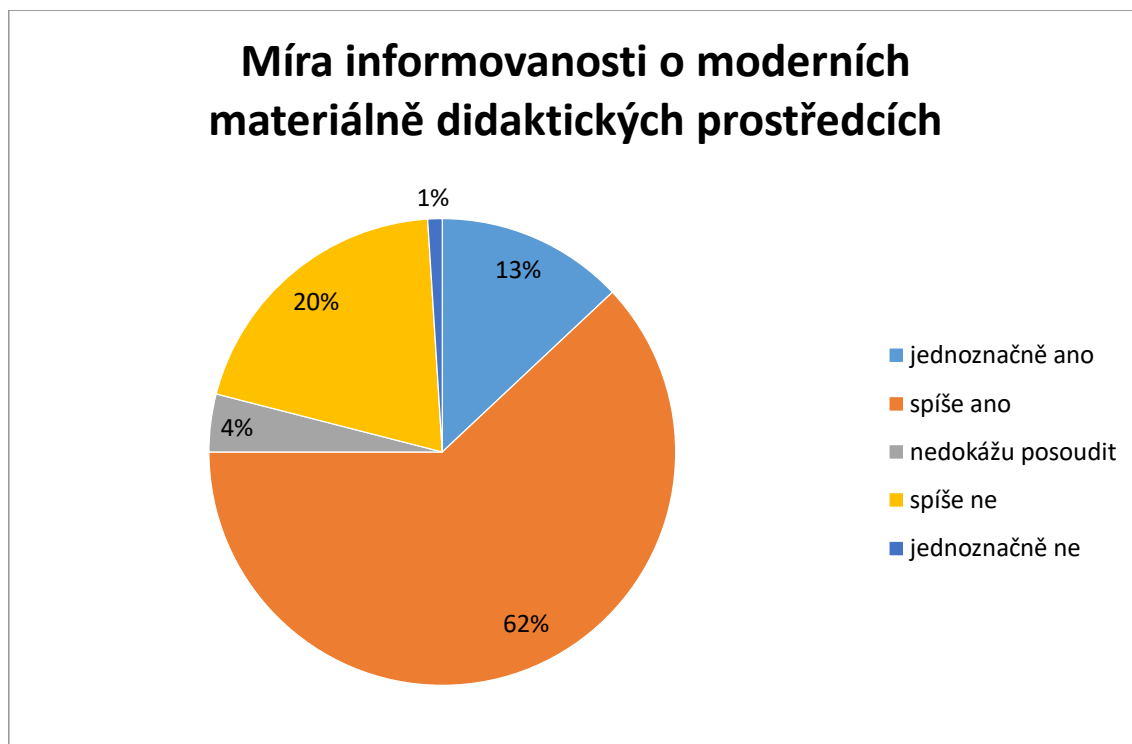
dotazování je poměrně překvapující vzhledem k očekávání větší nespokojenosti ze strany pedagogů.

Položka č. 18: Cítíte se dostatečně informován/a o moderních materiálně didaktických prostředcích ve výuce?

Tabulka č. 14: Míra informovanosti o moderních materiálně didaktických prostředcích

Odpovědi	Absolutní četnost
jednoznačně ano	13
spíše ano	62
nedokážu posoudit	4
spíše ne	20
jednoznačně ne	1

Graf č. 20: Míra informovanosti o moderních materiálně didaktických prostředcích



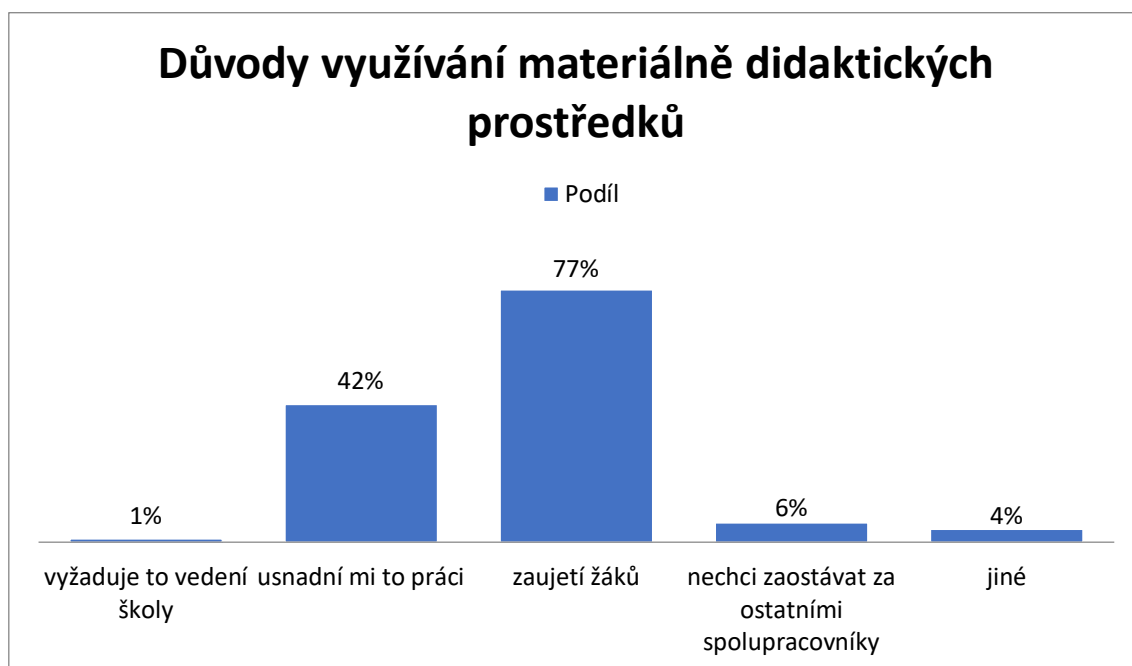
Položka č. 18 se zaměřuje na míru informovanosti o moderních materiálně didaktických prostředcích. Pro 13 respondentů je informovanost zcela dostačující. 62 % zvolilo možnost spíše ano. 4 % dotazovaných nedokážou míru informovanosti posoudit. 20 % výzkumného vzorku zhodnotilo, že míra informovanosti je spíše nedostačující. Pouze jeden respondent se ztotožňuje s názorem, že informovanost je zcela nedostačující. Záměrem bylo zjistit, do jaké míry jsou pedagogové obeznámeni s danou problematikou, procento kladných odpovědí je v tomto případě vysoké.

Položka č. 19: Z jakého důvodu využíváte materiálně didaktické prostředky při vzdělávání v MŠ?

Tabulka č. 15: Důvody využívání materiálně didaktických prostředků

Odpovědi	Absolutní četnost
vyžaduje to vedení školy	1
usnadní mi to práci	42
zaujetí žáků	77
nechci zaostávat za ostatními spolupracovníky	6
jiné	4

Graf č. 21: Důvody využívání materiálně didaktických prostředků



Tabulka č. 16: Důvody využívání materiálně didaktických prostředků- odpověď: jiné

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost
usnadní mi to práci a navíc to děti zajímá	1
rozvoj osobnosti dětí, prožitky	1
Pracuji na projektech e-Twinning	1
jedna ze zásad filozofie Reggio Emilia je "Prostředí jako další učitel", což samozřejmě zahrnuje také didaktické prostředky	1

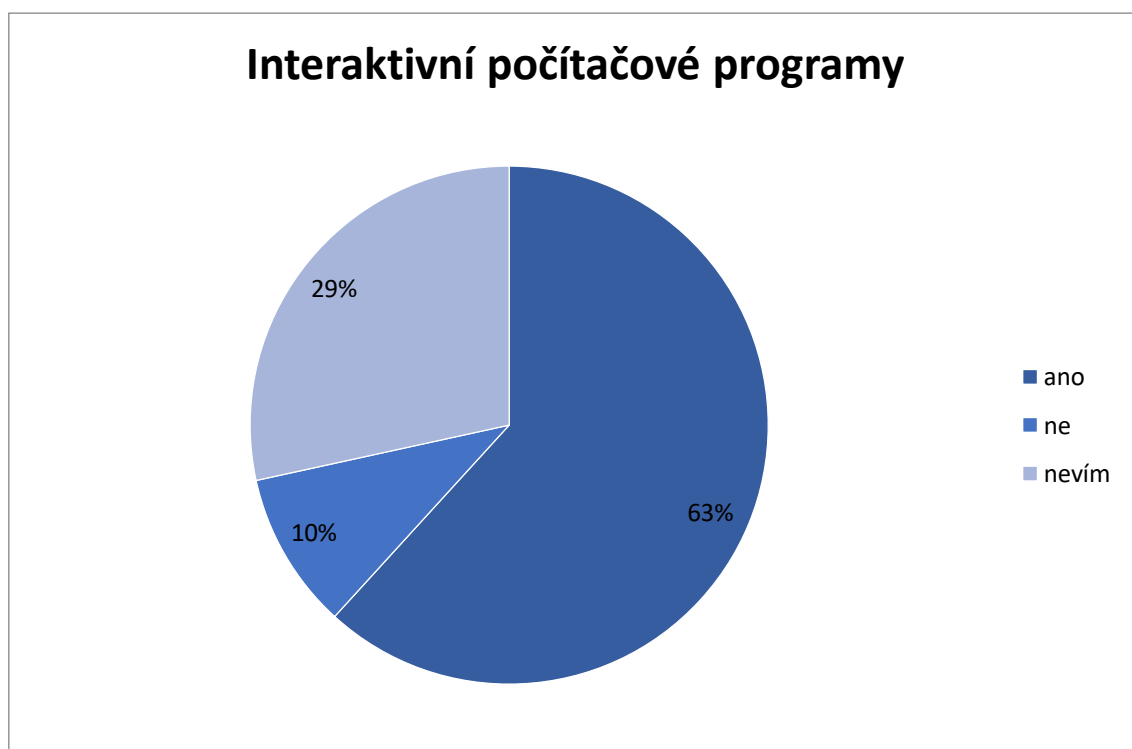
U položky č. 19 jsme zjišťovali, co vede pedagogy k využívání materiálně didaktických prostředků. Hlavním důvodem, a to konkrétně u 77 %, je to způsob, který umožňuje zaujetí žáků. Pro 42 % jsou materiálně didaktické prostředky jistým usnadněním práce. 6% pedagogů nechce zaostávat za ostatními kolegy. Pouze jeden dotazující sdělil, že využívání těchto prostředků vyžaduje vedení mateřské školy. Čtyři respondenti zvolili jinou možnost, kterou doplnili slovně. Vzhledem k vlastní praxi, kdy zaujetí žáků splňuje motivační aspekt, bylo očekávání naplněno.

Položka č. 20: Líbí se Vám interaktivní počítačové programy pro žáky předškolního vzdělání?

Tabulka č. 17: Interaktivní počítačové programy

Odpovědi	Absolutní četnost
ano	63
ne	10
nevím	29

Graf č. 22: Interaktivní počítačové programy



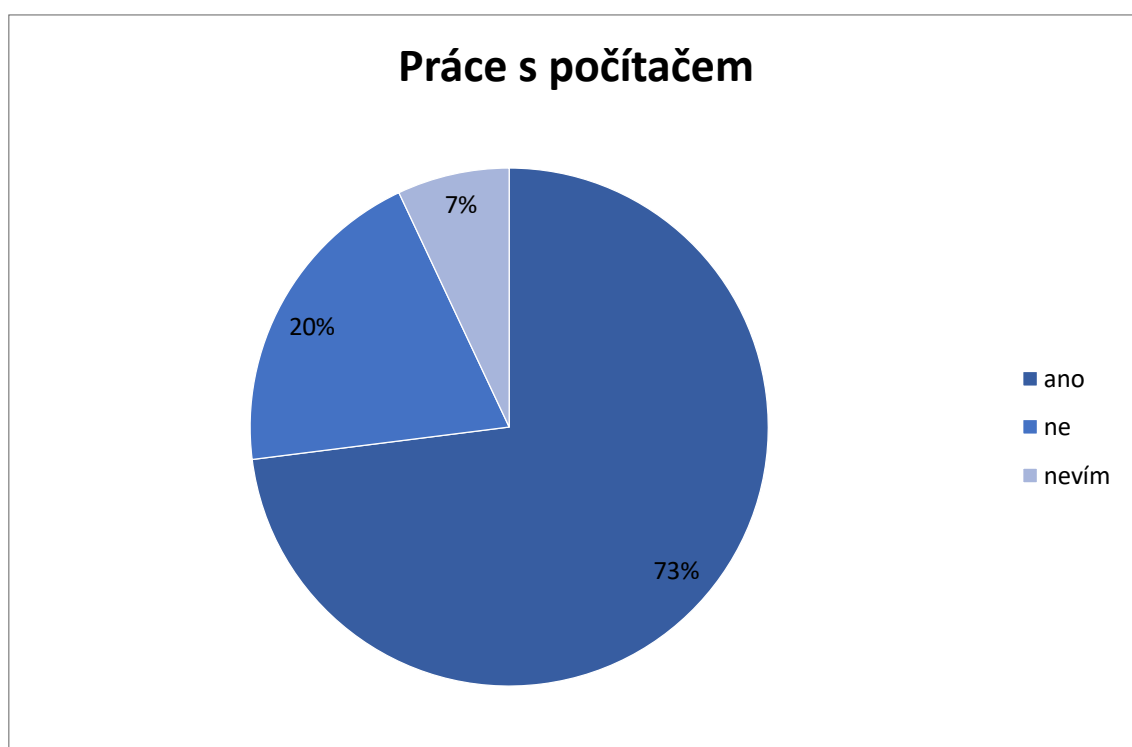
Záměr položky č. 20 vyplýval z moderní technologie, která je v současné době celkem snadno dostupná. 63 % respondentů se shoduje na tom, že se jim interaktivní počítačové programy pro žáky předškolního vzdělávání zamlouvají. 29 % se staví k těmto programům neutrálně, pouhých 10 % s touto inovací nesouzní. Interaktivní počítačové programy jsou pro dítě zajímavé, nápadité a motivační, proto jsme minimálně nadpoloviční většinu kladných odpovědí očekávali.

Položka č. 21: Pracujete rád/a s počítačem?

Tabulka č. 18: Práce s počítačem

Odpovědi	Absolutní četnost
ano	73
ne	20
nevím	7

Graf č. 23: Práce s počítačem



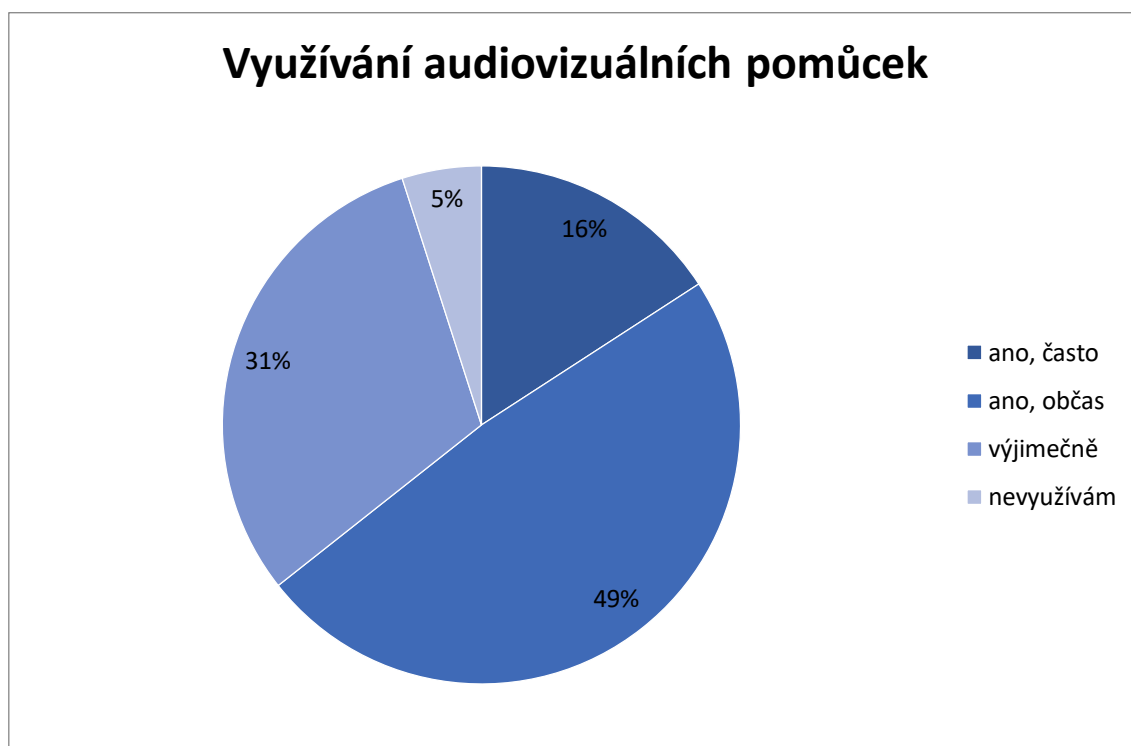
Cílem položky č. 21 bylo zjistit, jestli je práce s počítačem pro učitele MŠ příjemná, či nikoli. Z grafu vyplývá, že 73 % učitelů pracuje s počítačem rádo. 20 % tuto aktivitu v oblibě nemá, 7 % zaujalo neurčité stanovisko. Předpokládali jsme, že vzhledem k současné době, kdy je počítač nebo notebook téměř nedílnou součástí každé domácnosti, nebude práce s PC pro velkou část pedagogů nikterak problematická, tento fakt se potvrdil.

Položka č. 22: Využíváte audiovizuální pomůcky (DVD přehrávač, PC, televize, tablet) při výuce?

Tabulka č. 19: Využívání audiovizuálních pomůcek

Odpovědi	Absolutní četnost
ano, často	16
ano, občas	49
výjimečně	31
nevyžívám	5

Graf č. 24: Využívání audiovizuálních pomůcek



U položky č. 22, zda-li využívají učitelé audiovizuální pomůcky, jako jsou např. DVD přehrávače, počítače, televize, nebo tablety, sdělilo 16 % respondentů, že ano, a v časté míře. Téměř polovina, přesně 49 %, tyto pomůcky využívá občas. K výjimečnému použití se uchýlí 31 %, 5 % nevyžívá vůbec. Předpokladem bylo, že audiovizuální pomůcky jsou v přiměřené míře a časovém úseku žádané, a korespondují tak se současnou dobou. Tato teze se potvrdila.

4.4 Diskuse

Z grafů můžeme vyvodit, že aprobace českých předškolních pedagogů je velmi často na vysokoškolské úrovni. Vysoké školy v České republice nabízejí programy bakalářského i navazujícího magisterského studia.

Dle provedeného výzkumu je jasné, že se alternativní pedagogické směry, které stojí v jistém protikladu k tradičnímu způsobu výuky, čím dál více začleňují mezi oblast školství. Pedagogové jsou ve velké míře obeznámeni s jednotlivými alternativními koncepcemi, nemalé procento z nich disponuje i osobní zkušeností s daným směrem. Pojem inovace ve vzdělávání s alternativní výukou v MŠ úzce souvisí. Vysoké procento je s pojmem obeznámeno, a umí jej definovat.

Z výsledků dotazníků je zřejmé, že postoje jednotlivých učitelů MŠ se v několika aspektech různí. Nejvíce rozdílný názor se projevil na využití interaktivní technologie v prostředí mateřských škol. Soudobá didaktická technika je jistou součástí dnešní doby, ovšem názor na využívání daných prostředků vzhledem k věku předškolního dítěte je často diskutovaným tématem.

Podle dat z výzkumného šetření můžeme konstatovat, že většina MŠ je provozována v rámci státního sektoru. Zajímavým poznatkem jsou získaná data z oblasti IT a audiovizuálních pomůcek. Vysoké procento pedagogů uvedlo, že rádo pracuje s počítačem. Velká část také využívá audiovizuální pomůcky ve výuce. Co se týče chybějících materiálně didaktických prostředků ve výuce, nejvíce pedagogů shledává jako nedostatkové pomůcky právě interaktivní tabule a data projektorů.

Nyní si zodpovíme otázky, které byly na počátku bakalářské práce stanoveny pomocí prostudovaných literárních a elektronických zdrojů. Základními pilíři pro stanovení výzkumných otázek uvažujeme klíčová slova.

- Jak velký je všeobecný přehled o alternativních koncepcích?

Z výsledků můžeme usuzovat, že zhruba menší polovina výzkumného vzorku disponuje znalostmi v oblasti alternativních koncepcí, ač větší část podle žádné alternativní koncepce v MŠ nepracuje. Jako nejznámější a nejrozšířenější koncepcí současné doby byla označena Montessori pedagogika společně s Programem Začít spolu.

- Jakou osobní zkušenost předškolní pedagogové s alternativními koncepcemi mají?

Jak už bylo zmíněno, téměř tři čtvrtiny dotazovaných pedagogů působí v klasické MŠ a podle žádné alternativní koncepce nepracují. Pedagogové uvedli, že největší zkušenost mají opět s Montessori pedagogikou a Programem Začít spolu.

- Které materiálně didaktické prostředky jsou pedagogy využívány?

Využití materiálně didaktických prostředků, v našem případě konkrétně učebních pomůcek je žádané. Spektrum využívání je opravdu rozmanité, jako nejčastěji používané pomůcky byla zvolena kategorie originálních předmětů a reálných skutečností s více jako polovinou odpovědí.

- Které materiálně didaktické prostředky chybějí v mateřských školách?

Absence materiálně didaktických prostředků je všeobecně známým tématem. Příčin může být spousta, hlavní příčinou bývá absence finančních prostředků, se kterými MŠ disponuje. Velká část výzkumného vzorku je s vybaveností MŠ, ve které působí, spokojeno, a neshledává žádné nedostatky. Nejvyšší počet hlasů z hlediska absence získala didaktická technika, konkrétně interaktivní tabule a dataprojektory.

- Jak se předškolní pedagogové staví k inovativní didaktické technice?

Vzhledem k výsledkům našeho výzkumu můžeme říci, že vysoké procento má k inovativní didaktické technice kladný vztah. Pracují rádi s počítačem, práci s interaktivními technologiemi vítají. Z hlediska široké věkové škály dotazovaných vnímáme tento fakt velmi pozitivně.

5 Závěr

Cílem bakalářské práce v teoretické části bylo vymezit nepostradatelné pojmy pro danou problematiku, představit a přiblížit současné možnosti, které nabízejí alternativní koncepce, a dále konkretizovat vzdělávání v mateřské škole, jako takové. V empirické části jsme si kladli za cíl zjistit, jaké jsou aktuální znalosti a postoje učitelů působících v mateřských školách k inovativnímu vzdělávání. Zaměřili jsme se na informovanost a praktické znalosti z oblasti inovací a alternativních koncepcí, názory ohledně moderní didaktické techniky ve výchovně vzdělávacím procesu, a také na materiální vybavenost jednotlivých mateřských škol. Všechny skutečnosti jsme zjišťovali pomocí dotazníkového šetření, které spadá mezi kvantitativní metody dotazování.

V posledních letech je alternativní školství velmi rozšířené a vyhledávané téma, a to především kvůli inovativnímu přístupu k žákům. Jednotlivé alternativní školy fungují na různých principech, a tato práce nás s nimi detailněji seznamuje. Díky této práci můžeme sledovat pohled současně působících pedagogů na danou problematiku, a vytvořit si tak ucelený náhled v oblasti alternativních škol. Informace ke zpracování teoretické části jsme čerpali především z publikací českých autorů.

Vypracování této bakalářské práce je velkým přínosem pro mou osobu, jelikož jsem prohloubila své znalosti o jednotlivých alternativních koncepcích, ucelila jsem si současný pohled na jednotlivé inovace ve vzdělávání, přiblížila jsem se k jednotlivým zajímavostem dané problematiky, které mi doposud nebyly známy. Práce může být přínosná i dalším lidem, především pedagogům, kteří se rozhodují o svém působení na alternativní či standardní škole. Osobně si přeji, aby byla tato práce přínosná i pro čtenáře již zasvěcené do problematiky alternativního vzdělávání. Výsledky výzkumu mohou být užitečné i pro ředitele MŠ, pro získání přehledu o názorech pedagogů na inovace ve vzdělávání. Výsledky výzkumného šetření mohou být inspirací pro integrování určitých alternativních prvků i v tradiční MŠ. Jistě je i přínosem aktuálnější pohled na to, jaký vztah mají učitelé k moderní didaktické technice, a jak jsou spokojeni s vybaveností MŠ s ohledem na materiálně didaktické prostředky.

6 Seznam zkratek

č. – číslo

ČR – Česká republika

MŠ – mateřská škola, mateřské školy

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

PC – počítač

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

tzv. – takzvaný, takzvaná, takzvané

USA – Spojené státy americké

ZŠ – základní škola

7 Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Alternativní směry

Tabulka č. 2: Seznámení s alternativním směrem během praxe

Tabulka č. 3: Seznámení s alternativním směrem během praxe- rozšíření odpovědi ano

Tabulka č. 4: Typ MŠ

Tabulka č. 5: Výuka dle konkrétní alternativní koncepce

Tabulka č. 6: Výuka dle konkrétní alternativní koncepce- rozšíření odpovědi ano

Tabulka č. 7: Pojem inovace ve vzdělávání

Tabulka č. 8: Definice pojmu inovace ve vzdělávání

Tabulka č. 9: Názory na interaktivní technologii

Tabulka č. 10: Nejčastěji využívané materiálně didaktické prostředky

Tabulka č. 11: Prioritní materiálně didaktické prostředky

Tabulka č. 12: Absence materiálně didaktických prostředků v MŠ

Tabulka č. 13: Spokojenost s vybaveností MŠ

Tabulka č. 14: Míra informovanosti o moderních materiálně didaktických prostředcích

Tabulka č. 15: Důvody využívání materiálně didaktických prostředků

Tabulka č. 16: Důvody využívání materiálně didaktických prostředků- odpověď: jiné

Tabulka č. 17: Interaktivní počítačové programy

Tabulka č. 18: Práce s počítačem

Tabulka č. 19: Využívání audiovizuálních pomůcek

8 Seznam grafů

Graf č. 1: Pohlaví

Graf č. 2: Věková kategorie

Graf č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání

Graf č. 4: Délka pedagogické praxe

Graf č. 5: Lokalita MŠ

Graf č. 6: Krajská oblast

Graf č. 7: Alternativní směry

Graf č. 8: Seznámení s alternativním směrem během praxe

Graf č. 9: Seznámení s alternativním směrem během praxe- rozšíření odpovědi ano

Graf č. 10: Typ MŠ

Graf č. 11: Výuka dle konkrétní alternativní koncepce

Graf č. 12: Výuka dle konkrétní alternativní koncepce- rozšíření odpovědi ano

Graf č. 13: Pojem inovace ve vzdělávání

Graf č. 14: Definice pojmu inovace ve vzdělávání

Graf č. 15: Názory na interaktivní technologii

Graf č. 16: Nejčastěji využívané materiálně didaktické prostředky

Graf č. 17: Prioritní materiálně didaktické prostředky

Graf č. 18: Absence materiálně didaktických prostředků v MŠ

Graf č. 19: Spokojenost s vybaveností MŠ

Graf č. 20: Míra informovanosti o moderních materiálně didaktických prostředcích

Graf č. 21: Důvody využívání materiálně didaktických prostředků

Graf č. 22: Interaktivní počítačové programy

Graf č. 23: Práce s počítačem

Graf č. 24: Využívání audiovizuálních pomůcek

9 Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Čtyři fáze vývoje dítěte podle Marie Montessori

Obrázek č. 2: Schéma strategie programu Začít spolu

10 Seznam použité literatury

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1998. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-24-x.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6.

HORÁK, Záboj. *Církev a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3623-5.

KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-030-1.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada. 224 s. Pedagogika (Grada). 2008. ISBN 978-802-4724-294

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-2474435-3.

KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-695-0.

KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-270-7.

LAWTON, Denis a Peter GORDON. *Dictionary of education*. Sevenoaks, Kent: Hodder & Stoughton, 1993. ISBN 0340531797.

- MANNIOVÁ, Jolana. *Kapitoly z pedagogiky I*. Bratislava: Luskpress, 2004. ISBN 80-968956-2-1.
- MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- RÝDL, Karel, ed. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
- RÝDL, Karel. *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. Praha: Raabe, 1999
- SCHAUB, H., ZENKE, K. G.: *Wörterbuch Pädagogik*. 4. Auflage. München, Deutscher Taschenbuch Verlag 2000.
- SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Odborná literatura pro veřejnost. ISBN 80-04-26160-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

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

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.

RAMBOUSEK, Vladimír. *Materiální didaktické prostředky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-664-2.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

Internetové zdroje:

EURYDICE: Česká republika Overview. *Https://ec.europa.eu/ European Commission* [online]. 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_cs

Jenny Höglund – Čtyři fáze vývoje | Montessori setkání. Montessori setkání | Pravidelná konference pro montessori odborníky [online]. Dostupné z: <https://montessorisetkani.cz/jenny-hoglund-ctyri-faze-vyvoje/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 08. 04. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

Školský zákon, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 11. 04. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Vzdělávání | Andromedia.cz. Andromedia.cz | Sdílením informací ke konkurenční výhodě [online]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/vzdelavani>

11 Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník k vyplnění

Příloha č. 1: Dotazník k vyplnění

Inovace ve vzdělávání v prostředí MŠ se zaměřením na materiálně didaktické prostředky

Inovace ve vzdělávání v prostředí MŠ se zaměřením na materiálně didaktické prostředky

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

1. Pohlaví

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- žena
 muž

2. Jaká je Vaše věková kategorie?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- méně než 30 let
 30 - 45 let
 46 - 55 let
 více než 55 let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- středoškolské
 vyšší odborné
 vysokoškolské
 jiné

4. Uvedte délku Vaší pedagogické praxe (v letech):

5. Mateřská škola, ve které působíte, se nachází:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ve městě
- na vesnici

6. Do které krajské oblasti spadá mateřská škola (MŠ), ve které působíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Hlavní město Praha
- Středočeský kraj
- Jihočeský kraj
- Plzeňský kraj
- Karlovarský kraj
- Ústecký kraj
- Liberecký kraj
- Královéhradecký kraj
- Pardubický kraj
- Vysočina
- Jihomoravský kraj
- Olomoucký kraj
- Moravskoslezský kraj
- Zlínský kraj

7. Setkal/a jste se s některým z níže uvedených alternativních směrů?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Montessori pedagogika
- Waldorfská pedagogika
- vzdělávací program Začít spolu
- lesní školky
- jiné

8. Seznámil/a jste se během své praxe konkrétněji s některým alternativním směrem ve vzdělávání?
Pokud ano, s jakým?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ne
 ano

9. MŠ, ve které působíte, je typové:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- státní MŠ
 soukromá MŠ

10. Vyučujete se ve Vaší MŠ dle některé alternativní koncepce? Pokud ano, podle jaké?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ne
 ano

11. Setkal/a jste se někdy s pojmem inovace ve vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
 ne
 nedokážu posoudit

12. Co si pod pojmem inovace ve vzdělávání představíte jako první?

13. Co si myslíte o používání interaktivních technologií (tablety, počítače, data projektorů) při výuce?

14. Jaké konkrétní materiálně didaktické prostředky využíváte nejčastěji?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- originální předměty a reálné skutečnosti: přírodniny (minerály, rostliny), výtvary a výrobky (vzorky, přístroje)
- zobrazení a znázornění předmětů skutečností: modely, zobrazení (školní obrazy, fotografie, mapy), zvukové záznamy
- textové pomůcky: učebnice, sešity, studijní návody, sbírky úloh, tabulky, atlasy, časopisy, encyklopedie
- pořady a programy prezentované didaktickou technikou
- speciální pomůcky

15. Které materiálně didaktické prostředky považujete za nejdůležitější? (Seřadte: 1- nejdůležitější, 5- nejméně důležité)

Nápověda k otázce: *Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejdůležitější, poslední - nejméně důležitá)*

originální předměty a reálné skutečnosti: přírodniny (minerály, rostliny), výtvary a výrobky (vzorky, přístroje)	<input type="text"/>
zobrazení a znázornění předmětů skutečností: modely, zobrazení (školní obrazy, fotografie, mapy), zvukové záznamy	<input type="text"/>
textové pomůcky: učebnice, sešity, studijní návody, sbírky úloh, tabulky, atlasy, časopisy, encyklopedie	<input type="text"/>
pořady a programy prezentované didaktickou technikou	<input type="text"/>
speciální pomůcky	<input type="text"/>

16. Jaké konkrétní materiální didaktické prostředky na Vaší MŠ podle Vás chybí?

17. Jste spokojeni s vyšší vybaveností materiálně didaktickými prostředky ve Vaší MŠ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- určitě ano
- spíše ano
- nedokážu posoudit
- spíše ne
- určitě ne

18. Cítíte se dostatečně informován/a o moderních materiálně didaktických prostředcích ve výuce?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- jednoznačně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- jednoznačně ne

19. Z jakého důvodu využíváte materiálně didaktické prostředky při vzdělávání v MŠ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- vyžaduje to vedení školy
- usnadní mi to práci
- zaujetí žáků
- nechci zaostávat za ostatními spolupracovníky
- jiné

20. Líbí se Vám interaktivní počítačové programy pro žáky předškolního vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ano
- ne
- nevím

21. Pracujete rád/a s počítačem?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne
- nevím

22. Využíváte audiovizuální pomůcky (DVD přehrávač, PC, televize, tablet) při výuce?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ano, často
- ano, občas
- výjimečně
- nevyužívám

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Sabina Drtilová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Inovace ve vzdělávání v prostředí MŠ se zaměřením na materiálně didaktické prostředky
Název v angličtině:	Innovation in preschool education with focus on materially didactic means
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na téma inovace ve vzdělávání v prostředí MŠ se zaměřením na materiálně didaktické prostředky. Cílem práce je shrnout vzdělávání, inovace ve vzdělávání, jednotlivé alternativní školy, jejich druhy, funkce, odlišnosti oproti klasickým školám. Práce se snaží zjistit, jaký názor zastávají učitelé mateřských škol na danou problematiku pomocí výzkumného šetření. Rovněž mapuje problematiku materiálně didaktických prostředků v prostředí MŠ. Výzkumné šetření bylo zpracováno statistickými metodami.
Klíčová slova:	inovace, vzdělávání, mateřská škola, materiálně didaktické prostředky
Anotace v angličtině	The bachelor thesis is focused on the topic of innovation in the preschool environment with a focus on material didactic resources. The aim of the work is to summarize education, innovation in education, alternative schools- their types, functions and differences compared to classical schools. The thesis tries to find out what opinion kindergarten teachers have about the given issue by research survey. It also maps the issue of material didactic resources in the environment of kindergartens. The research survey was processed by statistical methods.
Klíčová slova v angličtině:	innovation, education, preeschool, materially didactic means
Přílohy vázané v práci:	Dotazník k vyplnění
Rozsah práce:	70 stran
Jazyk práce:	Český