

Využití organizačních forem v předškolním vzdělávání pohledem učitelek mateřských škol

Jana Kollarčíková

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Jana Kollarčíková
Osobní číslo:	H210224
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Využití organizačních forem v předškolním vzdělávání pohledem učitelek mateřských škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti didaktiky mateřské školy.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na organizační formy výuky.
Příprava metodologie výzkumné části, stanovení cílů výzkumu.
Realizace kvalitativního výzkumu s využitím interview s učiteli mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi učitelů mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada.
- Hansen, L. S., & Ringsmose, C. (Eds.). (2023). *Quality in Early Childhood Education and Care Through Leadership and Organizational Learning: Organizational and Professional Development*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-39419-5>
- Syslová, Z., Burkovíčková, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Grada.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zaměřuje na zjištění, jaké organizační formy výuky využívají učitelky mateřských škol při svých vzdělávacích aktivitách s dětmi. Cílem práce je získat přehled o používaných organizačních formách, identifikovat faktory ovlivňující jejich volbu a zhodnotit celkový pohled učitelek na jejich využívání v praxi. Teoretická část práce se zaměřuje na vývoj organizačních forem výuky, současné trendy v jejich pojetí a specifika těchto forem v kontextu předškolního vzdělávání. Dále se věnuje výukovým metodám a didaktickým cílům a principům, které ovlivňují plánování a realizaci vzdělávacích činností v mateřských školách. Empirická část navazuje na teoretický rámec prostřednictvím kvalitativně orientovaného výzkumu, který byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol. Rozhovory se zaměřovaly na jejich zkušenosti, názory a praktiky v oblasti organizace výuky. Závěrečná část práce přináší interpretaci zjištěných výsledků a formuluje doporučení pro pedagogickou praxi. Výsledky výzkumu přispívají k hlubšímu porozumění významu organizačních forem výuky v mateřských školách a jejich účinnosti ve vzdělávacím procesu.

Klíčová slova: Organizační formy výuky, výukové metody, koncepce výuky, didaktické principy, výchovně-vzdělávací cíle

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on identifying the organizational forms of teaching used by preschool teachers during their educational activities with children. The aim of the thesis is to provide an overview of the teaching forms applied, to identify the factors influencing their choice, and to assess the overall perspective of teachers on their use in practice. The theoretical part of the thesis is devoted to the development of organizational forms of teaching, current trends in their conception, and the specifics of these forms in the context of preschool education. It also deals with teaching methods as well as didactic goals and principles that influence the planning and implementation of educational activities in kindergartens. The empirical part builds on the theoretical Framework through qualitative research, conducted in the form of semi-structured interviews with preschool teachers. The interviews focused on their experiences, opinions, and practices related to the organization of teaching. The finally part of the thesis presents the interpretation of the research findings

and formulates recommendations for educational practice. The results contribute to a deeper understanding of the importance of various organizational forms of teaching in kindergartens and their effectiveness in educational processes.

Keywords: Organizational forms of teaching, teaching methods, teaching concepts, didactic principles, educational objectives

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce PhDr. Haně Navrátilové PhD. za odborné vedení, cenné rady a podporu během celého zpracování této práce. Poděkování patří také všem učitelkám mateřských škol, které se ochotně zúčastnily výzkumu. V neposlední řadě děkuji své rodině a blízkým za trpělivost, podporu a povzbuzení.

OBSAH

ÚVOD.....	15
I TEORETICKÁ ČÁST	17
1 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	18
1.1 ORGANIZAČNÍ FORMY V HISTORICKÉM KONTEXTU	18
1.2 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA ORGANIZAČNÍCH FOREM	21
1.3 KLASIFIKACE ORGANIZAČNÍCH FOREM.....	22
1.4 ORGANIZAČNÍ FORMY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	24
2 VÝUKOVÉ METODY	27
2.1 DEFINICE A PŘEHLED VÝUKOVÝCH METOD	27
2.2 VÝUKOVÉ METODY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	29
2.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝBĚR VÝUKOVÝCH METOD V MATEŘSKÉ ŠKOLE	30
3 DIDAKTICKÉ CÍLE A PRINCIPY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
3.1 DIDAKTICKÉ PRINCIPY A ZÁSADY	32
3.2 DIDAKTICKÉ CÍLE V KONTEXTU ORGANIZAČNÍCH FOREM V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	33
3.3 ČINNOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	38
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
4.2 METODY SBĚRU DAT A ANALÝZA DAT	39
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	40
5 PŘEHLED KATEGORIÍ	42
5.1 ZPŮSOBY VOLBY A PŘÍZPŮSOBOVÁNÍ ORGANIZAČNÍCH FOREM	42
5.1.1 Plánování výuky.....	43
5.1.2 Přizpůsobení výuky aktuálním podmínkám.....	44
5.2 ORGANIZAČNÍ FORMY BĚŽNĚ VYUŽÍVANÉ V PRAXI	44
5.2.1 Řízená činnost jako základ.....	44
5.2.2 Skupinová výuka jako efektivní forma	45
5.2.3 Prožitkové učení – zapojení emocí a zážitků	45
5.2.4 Vzdělávací centra jako inovativní přístup.....	46
5.2.5 Přínos zařazování různých organizačních forem	47
5.3 OBTÍŽNĚ REALIZOVATELNÉ FORMY VÝUKY.....	48
5.3.1 Kooperativní výuka	49
5.3.2 Řízená činnost	50
5.3.3 Individualizovaná forma	50
5.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VOLBU ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	51
5.4.1 Věk dětí	51

5.4.2	Zohlednění počtu a znalosti skupiny dětí	52
5.4.3	Téma výuky a cíle	53
5.4.4	Dostupnost pomůcek a materiálů	53
5.4.5	Osobní zkušenost a intuice učitelky	54
5.5	SDÍLENÍ A PODPORA MEZI UČITELKAMI.....	55
5.5.1	Sdílení zkušeností a vzájemná inspirace	55
5.5.2	Hospitace jako forma profesního růstu	56
5.6	TANDEMOVÁ VÝUKA A PODMÍNKY JEJÍHO ÚSPĚŠNÉHO FUNGOVÁNÍ	57
5.6.1	Názory na tandemovou výuku.....	57
5.6.2	Podstata spolupráce	58
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	59
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	63
	ZÁVĚR.....	66
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
	SEZNAM OBRÁZKŮ	71
	SEZNAM TABULEK.....	72
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	74
	PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS	75
	PŘÍLOHA P II: OTÁZKY K ROZHOVORŮM	76
	PŘÍLOHA P III: UKÁZKA OKÓDOVANÉHO ROZHOVORU S UČITELKOU (U2).....	77

ÚVOD

Předškolní vzdělávání představuje důležité období v životě dítěte, kdy se formují nejen jeho kognitivní, sociální a emoční dovednosti, ale také postoje k dalšímu vzdělávání a životu jako takovému. Mateřská škola je místem, kde se děti poprvé setkávají se systematickou výchovou a vzděláváním mimo rodinu a kde si osvojují základní dovednosti důležité pro jejich další rozvoj. Kvalita předškolního vzdělávání tedy sehrává zásadní roli nejen v přípravě na školní docházku, ale i budoucím celoživotním učení dítěte. Jedním z důležitých aspektů, které ovlivňují účinnost vzdělávacího procesu v mateřských školách, je způsob organizace výuky. Organizační formy výuky určují, jakým způsobem je vzdělávání dětí uskutečňováno, jak jsou plánovány vzdělávací činnosti a jaký prostor je dán individualizaci i skupinové práci. Osobně považuji zmíněné za velmi důležité, neboť formy výuky, stejně jako volby výukových metod, výrazně ovlivňují motivaci dětí k učení, jejich aktivní zapojení do činností a samozřejmě rozvoj jejich samostatnosti a schopnost spolupráce s ostatními. Výběr tématu této bakalářské práce byl motivován osobním zájmem o problematiku předškolního vzdělávání a snahou lépe pochopit, jak učitelky mateřských škol v praxi přistupují k organizaci edukačního procesu. Cílem práce je analyzovat, jaké organizační formy jsou v mateřských školách realizovány, jaké faktory ovlivňují jejich volbu a jak učitelky přizpůsobují své metody aktuálním podmínkám a potřebám dětí. Zároveň se práce zaměřuje na možnosti vzájemné spolupráce a sdílení zkušeností mezi pedagogy, které mohou přispět ke zkvalitnění vzdělávací praxe.

Teoretická část práce je rozdělena do tří hlavních kapitol. První kapitola se věnuje vymezení pojmu organizační formy výuky, jejich historickému vývoji, aktuálním trendům a specifickým rysům v oblasti předškolního vzdělávání. Druhá kapitola se zaměřuje na přehled výukových metod využívaných v mateřských školách a rozebírá faktory, které ovlivňují jejich výběr a uplatňování v praxi. Třetí kapitola se zabývá didaktickými cíli a principy předškolního vzdělávání, přičemž zdůrazňuje roli učitele při plánování, realizaci a evaluaci vzdělávacího procesu.

Praktická část práce pak představuje realizovaný kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak učitelky mateřských škol volí a přizpůsobují organizační formy výuky v praxi. Výzkum byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol působících ve Zlínském kraji, které mají minimálně tříletou pedagogickou praxi. V rámci výzkumu byly analyzovány odpovědi účastnic na základě otevřeného kódování a byly formulovány hlavní kategorie a podkategorie odrážející jejich zkušenosti a postoje.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zodpovězení hlavní výzkumné otázky a souvisejících dílčích otázek, které se týkaly preferovaných organizačních forem výuky, faktorů ovlivňujících jejich volbu a spolupráce mezi učitelkami při plánování a realizaci vzdělávacího procesu. Výsledky tohoto výzkumu jsou shrnuty v analytické části práce a následně diskutovány v závěrečné kapitole, která přináší konkrétní doporučení pro pedagogickou praxi. Cílem těchto doporučení je nabídnout inspiraci pro kvalitnější organizaci vzdělávání v mateřských školách a podpořit profesní rozvoj učitelek prostřednictvím systematického sdílení zkušeností a spolupráce.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY

Organizační formy výuky, stejně jako další pedagogické strategie, prošly v průběhu své historie významnými změnami, které byly ovlivněny jak vývojem společnosti, tak pokrokem v pedagogických a psychologických teoriích (Průcha, 2009). Přístup k organizaci vzdělávání odrážel nejen světové události a politické proměny, ale také postupně se měnící chápání dítěte jako osobnosti – rostl důraz na jeho individuální potřeby, schopnosti a psychický vývoj. Změny ve vzdělávacích přístupech byly rovněž úzce propojeny s vývojem obsahu vzdělávání, formulací výchovně vzdělávacích cílů a změnami v roli učitele. Historický vývoj organizačních forem vyučování nelze tedy chápat izolovaně, ale je třeba ho vnímat jako dynamický proces, v němž se projevují jak vědecké poznatky v oblasti učení a osobnostního rozvoje, tak i širší společenské faktory (Vališová et al., 2011).

Následující přehled ukazuje klíčové etapy vývoje organizačních forem výuky a analyzuje jejich proměny v kontextu historických, pedagogických a psychologických souvislostí.

1.1 Organizační formy v historickém kontextu

Historie vzdělávání je úzce spojena s vývojem organizačních forem výuky, které odrážejí jak pedagogické teorie, tak společenské a technologické změny (Průcha, 2009). Proměny organizačních forem výuky byly ovlivněny především politickými, sociálními a ekonomickými faktory, stejně jako vývojem poznatků v oblasti psychologie a pedagogiky (Vališová et al., 2011).

V období antiky, zejména pak v Řecku a Římě, byla výuka převážně individuální. Učitel pracoval s jednotlivým žákem, což odpovídalo filozofickému pojetí vzdělávání jako individuálního růstu a přímého vedení (Janiš, 2019). Tato forma výuky přetrvávala i v období středověku, kdy vzdělávání probíhalo převážně v církevních institucích a bylo zaměřeno na memorování a předávání dogmatických poznatků. Výuka postrádala jednotnou organizaci – probíhala nepravidelně, žáci různého věku se učili společně a bez pevného časového rámce (Skalková, 2007). Zásadní historický obrat přineslo 17. století, kdy Jan Amos Komenský v díle *Didactica Magna* představil systematickou koncepci školní výuky. Jeho návrh frontální výuky, s pevným časovým uspořádáním, věkovým členěním žáků a jasně stanovenými didaktickými cíli, reagoval na potřebu kvalitnějšího a organizovaného přístupu ke vzdělávání (Průcha, 2009). Komenského senzualistické pojetí učení zdůrazňovalo význam názornosti a přímé zkušenosti. V 19. století došlo v důsledku industrializace a zavedení povinné školní docházky k institucionalizaci školství. To se

promítlo i do upevnění frontální výuky jako dominantního organizačního modelu. Teoretický rámec poskytly didaktické principy J. F. Herbarta, jehož koncept formálních stupňů výuky (jasnost, asociace, systém, metoda) umožnil systematizaci výukového procesu. Tento přístup taktéž pomohl lépe strukturovat vzdělávací proces (Janiš, 2019). Reformní pedagogické směry na přelomu 19. a 20. století představovaly významný historický obrat v organizaci výuky. Reagovaly na kritiku tradičního, autoritativního školství a přinesly nové přístupy, které stavěly na aktivitě dítěte, individuálním tempu učení a propojení výuky s reálným životem (Průcha, 2009). Montessori pedagogika, vycházející z práce Marie Montessori, klade důraz na samostatnost dítěte, jeho vnitřní motivaci a svobodu ve volbě aktivit. Učební prostředí je připraveno tak, aby podporovalo přirozenou zvědavost dítěte a umožňovalo mu učit se vlastním tempem. Výuka je realizována ve věkově heterogenních skupinách s využitím speciálně připravených didaktických pomůcek, přičemž děti si volí aktivity dle vlastního zájmu a individuálního tempa (Průcha, 2012). Naopak waldorfská pedagogika, kterou založil Rudolf Steiner, se od Montessori pojetí liší důrazem na rytmus, spiritualitu a umělecké vyjádření. Výuka je zde organizována formou epoch, kdy se jedno téma vyučuje po delší časové období, a klade důraz na harmonický rozvoj dítěte v rovině tělesné, duševní i duchovní. Učební plány jsou flexibilní a přizpůsobují se vývojovým fázím dítěte (Steiner, 2003). Daltonský plán, vytvořený Helen Parkhurstovou, staví na principech samostatnosti, individuální odpovědnosti a plánování. Výuka je organizována prostřednictvím měsíčních či týdenních úkolů, které si žáci plní vlastním tempem, zatímco učitel vystupuje jako poradce nebo mentor, nikoliv jako přímý autoritativní řídicí prvek (Průcha, 2012). Jenský plán, jehož představitelem je Peter Petersen, přináší kolektivní a kooperativní pojetí výuky. Děti jsou rozděleny do věkově smíšených skupin, v nichž starší žáci pomáhají mladším, čímž se podporuje nejen sociální učení, ale také vzájemná odpovědnost a spolupráce. Tento model klade důraz na komunitní prostředí a společenské hodnoty (Rojková, 2019). Ačkoliv se tyto směry liší ve filozofickém základu i v konkrétní organizaci výuky, spojuje je historicky významný posun od direktivního, frontálního modelu výuky k aktivní individualizované a dítěti přizpůsobené formě vzdělávání. V dobovém kontextu tak představují odpověď na společenskou i pedagogickou potřebu humanizace školního prostředí.

V posledních desetiletích dochází k dalším proměnám v organizačních formách výuky, které reflektují širší společenské změny a vývoj vzdělávací politiky. Významným posunem v řízení školství je přechod od New Public Management (NPM), který se zaměřoval na

efektivitu a standardizaci vzdělávacího procesu, k New Public Governance (NPG), který zdůrazňuje participaci, spolupráci a individualizaci vzdělávání (Hansen & Ringsmose, 2023). NPM se objevil v 80. a 90. letech 20. století jako model veřejné správy inspirovaný manažerskými principy ze soukromého sektoru. Ve vzdělávací politice byl charakterizován důrazem na efektivitu a výkonnost, kdy školy byly hodnoceny na základě měřitelných výsledků (např. standardizované testování); dále byl charakterizován tržními mechanismy, kdy byla podporována soutěživost mezi školami, například prostřednictvím školského financování podle počtu žáků a v neposlední řadě kontrolou kvality a odpovědnosti, kdy řízení škol bylo centralizované (Spilková, 2019). I když tento přístup přinesl do vzdělávání určitou systematičnost, zároveň omezoval autonomii škol a učitelů, což vedlo ke kritice nadměrné byrokracie a neflexibilního hodnocení výuky.

Od 21. století dochází k posunu k NPG, který odmítá přístup řízení založený pouze na výkonnostních ukazatelích a přináší větší důraz na participaci a spolupráci. V kontextu vzdělávání se tento model projevuje následujícími rysy:

- Decentralizace řízení škol – větší autonomie škol a možnost přizpůsobit výuky lokálním podmínkám.
- Participativní rozhodování – zapojuje klíčové aktéry vzdělávací politiky, včetně učitelů, rodičů a škol.
- Podpora profesního rozvoje učitelů – je kladen důraz na síťová učitelská společenství (PLNs, PLCs) a kolektivní učení (Spilková, 2022).

Zásadní změnou je tedy odklon od standardizovaných modelů vzdělávání směrem k inovativním přístupům, které umožňují flexibilnější organizaci výuky. Dalším z klíčových trendů NPG je rozvoj síťových profesních společenství učitelů (Professional Learning Networks, PLNs) a profesních učících se komunit (Professional Learning Communities, PLCs). Tato síťová struktura podporuje sdílení dobré praxe a zkušeností mezi učiteli, reflexi a vzájemnou podporu v profesním rozvoji a spolupráci na inovacích ve výuce, včetně využívání technologií a personalizovaného přístupu ke vzdělávání (Hansen & Ringsmose, 2023). Výzkumy ukazují, že síťové učení zvyšuje kvalitu výuky a vede k vyšší spokojenosti učitelů, protože umožňuje spolupráci namísto tradičního izolovaného modelu učitelské práce (Spilková, 2019).

Vedle přechodu k NPG a rozvoje síťového učení se ve vzdělávací politice objevují další zásadní trendy jako digitální a hybridní formy výuky, v nichž technologie umožňují větší

flexibilitu a personalizaci vzdělávacího procesu, což podporuje individualizovanou výuku; dále inkluzivní vzdělávání, které klade důraz na zapojení všech dětí do společného vzdělávání s ohledem na jejich individuální potřeby a specifika (Slavík et al., 2017) a dalším trendem jsou jistě změny v profesi učitele, neboť je kladen důraz na týmovou spolupráci a celoživotní učení, což je vnímáno jako součást profesního rozvoje (Spilková, 2022).

Vývoj vzdělávací politiky ukazuje postupný přechod od centralizovaného a standardizovaného modelu řízení školství (NPM) k participativnějšímu a flexibilnějšímu modelu (NPG), který klade důraz na spolupráci a inovace. Významnou roli v tomto procesu hraje síťové profesní učení, které se stává klíčovým mechanismem pro sdílení zkušeností a rozvoj učitelů. Tyto trendy odráží proměny v organizaci výuky směrem k adaptabilnějším a inkluzivnějším modelům, které lépe odpovídají současným společenským a technologickým změnám. Ačkoliv v zahraničí (zejména v severských zemích a západní Evropě) dochází k výraznějšímu posunu k New Public Governance, v České Republice stále přetrvávají prvky New Public Managementu. Proces změny směrem k participativnějším modelům je v českém vzdělávacím prostředí pozvolný a stále čelí výzvám spojeným s centralizovaným řízením školství a důrazem na standardizaci (Spilková, 2022).

1.2 Obecná charakteristika organizačních forem

Organizační formy výuky představují systémové uspořádání vzdělávacího procesu, které umožňuje účinnou realizaci výuky. Jsou považovány za významný didaktický prvek, který ovlivňuje využití výukových metod, didaktických prostředků i samotnou interakci mezi učitelem a žáky.

Průcha (2009) definuje organizační formy výuky jako „*uspořádání podmínek k funkční realizaci vzdělávacího procesu, v jejichž rámci se používají různé výukové metody a didaktické prostředky*“ (s. 197) a řadí je mezi vnější činitele vzdělávání. Tento pohled zdůrazňuje strukturální a metodické prvky organizace výuky a její provázanost s dalšími složkami edukačního procesu. Podobný přístup zastává i Vonková (2007), která organizační formy popisuje jako „*komplex jednotlivých možností, jakými je, či může být vzdělávací proces organizován*“ (s. 173). Zdůrazňuje jejich funkci nástroje pro dosahování vzdělávacích cílů a účinné předávání učiva. Vonková upozorňuje, že výuka funguje jako systém, v němž jsou jednotlivé prvky, tedy cíle, obsah a metody, vzájemně propojeny, a tedy

výběr organizační formy přímo ovlivňuje celkovou kvalitu výuky. Tento pohled podporuje i Vališová et al. (2011), kteří zdůrazňují potřebu pečlivého navázání vzdělávacích cílů na vhodnou organizační formu, čímž je zajištěna úspěšná realizace výuky.

V kontextu předškolního vzdělávání nabízí vymezení organizačních forem Syslová et al. (2019). Autoři je definují jako „*formy představující určitý organizační rámec, v němž se, s ohledem na vzdělávací cíle, odehrávají učitelem připravené aktivity pro děti*“ (s. 139). Toto pojetí klade důraz na specifika předškolního vzdělávání, v němž je organizace výuky úzce spojena s přirozenými potřebami dětí a jejich spontánním učením. Podle Syslové et al. (2019) je klíčové vytvoření optimálních podmínek pro realizaci edukačního procesu, které umožní účelnou kombinaci výukových metod a didaktických prostředků.

Na základě uvedených definic lze konstatovat, že organizační formy výuky jsou nezbytným prvkem pedagogického řízení, který propojuje teoretické cíle s praktickými složkami vzdělávacího procesu. Zahrnují různé způsoby uspořádání vzdělávacího prostředí, které ovlivňují výuku. Zároveň jsou vysoce variabilní a mohou se lišit podle vzdělávacího stupně, pedagogického přístupu či organizačních podmínek školy. V předškolním vzdělávání hraje zásadní roli přizpůsobivost organizačních forem, která umožňuje přizpůsobit výuku individuálním potřebám dětí a jejich přirozenému vývojovému rozvoji (Syslová et al., 2019). Naopak v tradičním školství jsou často uplatňovány standardizované formy výuky, které mají pevně stanovenou strukturu a organizaci. Správná volba organizační formy je klíčovým faktorem ovlivňujícím kvalitu vzdělávání, neboť určuje nejen průběh výuky, ale i míru zapojení žáků a kvalitu předávání učiva (Skalková, 2007).

1.3 Klasifikace organizačních forem

Vzdělávací proces je možné organizovat různými způsoby, přičemž volba vhodné organizační formy výuky závisí na řadě faktorů, jako jsou vzdělávací cíle, věková skupina žáků (dětí), obsah učiva a dostupné materiální podmínky. V současnosti dochází k postupnému přechodu od tradičních modelů výuky k flexibilnějším a inovativnějším formám, které lépe odrážejí potřeby moderní společnosti (Vališová, Kasíková & Bureš, 2011).

Organizační formy výuky lze rozdělit podle několika, které zahrnují různé aspekty vzdělávacího procesu. Jedním z hlavních hledisek je **počet účastníků výuky**. Individuální výuka umožňuje maximální přizpůsobení tempa a obsahu učiva jednotlivým žákům, zatímco skupinová výuka podporuje spolupráci a interakci mezi žáky. Frontální výuka zůstává

dominantní zejména v tradičních vzdělávacích institucích, avšak stále více škol se přiklání k hybridním modelům, které kombinují různé formy výuky (Zormanová, 2014; Janiš, 2019). K dalším formám patří párová výuka, kdy výuku vede dvojice učitelů, a týmová výuka, která zapojuje více pedagogů najednou. Diferencovaná výuka umožňuje přizpůsobení výukového obsahu podle individuálních schopností žáků (Janiš, 2019). Dalším klíčovým faktorem je **místo výuky**. Vedle klasické školní výuky získávají na významu alternativní formy, jako je terénní vycházka, při níž žáci získávají poznatky přímo v autentickém prostředí. Exkurze, vycházky a výlety jsou rovněž považovány za efektivní způsoby propojování teoretických poznatků s praxí (Janiš, 2019). Online výuka představuje flexibilní přístup umožňující individuální tempo učení a lepší dostupnost vzdělávání (Dostál, 2015; Vališová et al., 2011). Vzdělávací centra aktivit jsou dalším moderním přístupem, kdy se žáci učí v různých tematických centrech, která jsou zaměřena na konkrétní oblasti vzdělávání. Tento přístup podporuje samostatné učení, kooperaci a praktickou aplikaci znalostí (Zormanová, 2014). **Časové rozvržení výuky** je dalším důležitým hlediskem. Tradiční hodinová výuka je často nahrazována blokovou výukou, která umožňuje hlubší ponoření do problematiky. Blokovaná výuka znamená spojení více vyučovacích hodin do delších celků, například dvouhodinových bloků nebo tematických celků, což poskytuje více času na komplexní rozpracování tématu a aktivní zapojení žáků do výuky. Digitální výuka přináší nové možnosti organizace vzdělávání, využívající e-learning, interaktivní materiály a online platformy, což umožňuje přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků a větší variabilitu metod. Podobně projektová výuka podporuje propojení teoretických poznatků s praxí a rozvíjí komplexní dovednosti žáků (Hansen & Ringsmose, 2023).

V současném vzdělávacím prostředí se stále více prosazují inovativní přístupy k organizaci výuky, které kombinují různé modely s cílem zvýšit efektivitu vzdělávání a individualizaci výuky. **Tradiční modely** výuky zahrnují zejména frontální výuku a pevně stanovené časové jednotky. Tento model je stále běžný ve většině základních a středních škol, avšak jeho přínos bývá zpochybňován zejména v kontextu individualizace vzdělávání (Vališová et al., 2011). **Alternativní modely** výuky zahrnují montessori pedagogiku, waldorfskou pedagogiku, projektovou výuku a badatelsky orientované učení. Tyto přístupy podporují aktivní zapojení žáků do procesu učení a rozvoj kritického myšlení (Dostál, 2015; Janiš, 2019). **Hybridní modely** výuky kombinují prvky prezenční a online výuky, čímž poskytují větší přizpůsobivost a možnost individualizace vzdělávání. Blended learning a kooperativní

učení jsou příklady přístupů, které umožňují účelné využití moderních technologií a podporují aktivní zapojení žáků (Vališová et al., 2011).

Je důležité poznamenat, že organizační formy se mohou lišit podle stupně vzdělávací úrovně. Některé formy se často aplikují již v předškolním vzdělávání. Specifika organizačních forem v předškolním vzdělávání budou podrobněji rozebrána v následující kapitole.

1.4 Organizační formy v předškolním vzdělávání

Předškolní vzdělávání se vyznačuje specifickou organizací výuky, která je přizpůsobena potřebám dětí v raném věku. V českém kontextu je řízeno Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který stanovuje základní požadavky na organizaci a obsah vzdělávacího procesu (Syslová et al., 2019). Výuka v mateřských školách je založena na integrovaném učení, kde se jednotlivé vzdělávací oblasti prolínají a nejsou odděleny do samostatných předmětů. Klíčovým prvkem výuky je hra, která podporuje rozvoj sociálních dovedností a přirozené poznávání světa (Dostál, 2015). Organizace výuky v mateřských školách se neustále vyvíjí, přičemž je důležité zohlednit jak tradiční, tak inovativní přístupy.

Organizační formy v předškolním vzdělávání lze rozdělit na tradiční, které jsou běžně uplatňovány v mateřských školách, a alternativní, které se vyznačují odlišným přístupem k organizaci výuky a cíleně podporují specifické vzdělávací strategie.

Frontální a skupinová výuka

Frontální výuka je tradiční organizační formou, při níž učitel předává informace celé skupině dětí. Přestože se v předškolním vzdělávání nevyužívá v takové míře jako v základním vzdělávání, může mít své opodstatnění například při kolektivních diskuzích, řízených aktivitách či osvojování pravidel (Syslová et al., 2019). Skupinová výuka naopak rozděluje děti do menších skupin, které pracují na konkrétním úkolu. Tento přístup podporuje sociální interakci, komunikační dovednosti a kooperaci. Výzkumy ukazují, že menší skupiny umožňují dětem aktivnější zapojení do učení a podporují rozvoj autonomie (Dostál, 2015).

Individualizovaná výuka

Individualizace výuky představuje přístup, který zohledňuje rozdílné potřeby a možnosti jednotlivých dětí. Tento model umožňuje dětem pracovat vlastním tempem a podporuje inkluzivní vzdělávání (Syslová & Najvarová, 2012). Výhodou individualizované výuky je

zaměření na silné stránky každého dítěte, ale zároveň vyžaduje vyšší časovou náročnost pro učitele.

Výuka v centrech aktivit

Výuka v centrech aktivit je forma, v níž jsou děti rozděleny do menších pracovních stanovišť, kde se věnují různým aktivitám zaměřeným na konkrétní vzdělávací oblasti. Tento přístup podporuje samostatnost dětí, rozvoj kritického myšlení a možnost volby při učení (Dostál, 2015). Studie ukazují, že děti v tomto modelu projevují vyšší míru angažovanosti a motivace k učení (Kropáčková, Čapek Adamec & Syslová, 2019).

Vedle těchto forem se v současnosti prosazují i moderní přístupy k organizaci výuky, které reagují na aktuální pedagogické trendy a potřeby společnosti. Tyto přístupy často podporují aktivní zapojení dítěte, rozvoj samostatnosti a využití současných technologií.

Projektové a badatelsky orientované vzdělávání

Projektové učení je založeno na dlouhodobějším řešení komplexních úkolů, které propojují různé vzdělávací oblasti. Děti si skrze projekty osvojují nové dovednosti prostřednictvím praktických zkušeností (Kropáčková, Čapek Adamec & Syslová, 2019). Badatelsky orientované učení klade důraz na objevování světa prostřednictvím vlastního zkoumání a experimentování, čímž podporuje rozvoj kritického myšlení a samostatnosti dětí (Dostál, 2015).

Dramatická výchova jako metoda výuky

Dramatická výchova je stále populárnější metodou, která dětem umožňuje učit se skrze hru v rolích. Výzkumy ukazují, že dramatizace pozitivně ovlivňuje rozvoj jazykových dovedností, emoční inteligence a schopnosti vyjadřovat své pocity (Kropáčková, Čapek, Adamec & Syslová, 2019).

Výuka v přírodě

Lesní mateřské školy a outdoorová výuka získávají stále větší popularitu. Tento přístup klade důraz na učení v přírodním prostředí, což podporuje fyzický rozvoj dětí, vztah k přírodě a rozvoj smyslového vnímání (Zormanová, 2014). Přestože tento model přináší řadu výhod, může být omezen klimatickými podmínkami a nutností zajištění bezpečného prostředí.

Využití digitálních technologií

Digitální technologie jsou stále častěji využívány i v předškolním vzdělávání. Interaktivní tabule, tablety a vzdělávací aplikace mohou podporovat rozvoj kognitivních schopností a digitální gramotnosti již od raného věku (Kucharská, Kadrnožková & Špačková, 2022). Důležitým faktorem je však vyváženost mezi digitálními a tradičními formami učení, aby nedošlo k narušení přirozeného rozvoje dětí (Svobodová, 2023). Studie ukazují, že přiměřené používání digitálních technologií může přispět k rozvoji jazykových dovedností a kognitivních funkcí, avšak nadměrná expozice může vést k problémům s pozorností (Šťastná et al., 2018).

Organizační formy v předškolním vzdělávání zahrnují široké spektrum metod, které se vyvíjejí v reakci na pedagogické trendy a výzkumy. Tradiční formy výuky, jako je frontální a skupinová výuka, jsou stále využívány, avšak moderní přístupy, jako je projektové učení, dramatická výchova a výuka v centrech aktivit, nabývají na významu (Dostál, 2015). Výrazným trendem je také integrace digitálních technologií a výuka v přírodním prostředí. Důležité je zvolit takové formy výuky, které odpovídají individuálním potřebám dětí a podporují jejich celkový rozvoj (Syslová et al., 2019).

2 VÝUKOVÉ METODY

Výukové metody jsou jedním z důležitých didaktických nástrojů v edukačním procesu. Jejich správná volba ovlivňuje způsob, jakým jsou žákům předávány informace a jak si osvojují nové dovednosti. V předškolním vzdělávání jsou metody přizpůsobeny specifickým potřebám dětí a jejich přirozenému způsobu učení. Cílem této kapitoly je představit základní charakteristiku výukových metod, jejich klasifikaci a funkce, a následně se zaměřit na konkrétní metody využívané v mateřských školách.

2.1 Definice a přehled výukových metod

Výukové metody představují soubor postupů, které učitelé využívají k dosažení vzdělávacích cílů. Jsou to systematické způsoby organizace výuky, které umožňují účelné předávání a osvojování vědomostí, dovedností a postojů (Maňák & Švec, 2003). Odborníci klasifikují výukové metody různými způsoby. Maňák a Švec (2003) dělí výukové metody na expoziční, fixační, diagnostické a hodnotící. Zormanová (2012) naopak rozlišuje metody podle zapojení žáka do výuky na pasivní a aktivní. Podle Skalkové (2007) je klíčovým faktorem při dělení výukových metod míra interakce mezi učitelem a žákem. Mezi základní dělení výukových metod patří:

Metody slovní

Zahrnují výklad, rozhovor a diskuzi. Výklad slouží k předávání nových informací od učitele k dítěti a v mateřské škole bývá často doplněn názornými ukázkami či vizuálními pomůckami. Rozhovor je interaktivní forma komunikace, která rozvíjí myšlení a řeč dětí. Diskuze, byť v mateřské škole v zjednodušené podobě, podporuje sdílení názorů a rozvoj komunikačních dovedností, například v komunitním kruhu, kde děti vyjadřují své zkušenosti nebo postoje k danému tématu (Zormanová, 2012).

Metody názorně demonstrační

Jsou to metody, k nimž zcela jistě patří ukázka, pozorování, práce s obrazovým materiálem. Tyto metody pomáhají dětem chápat nové jevy prostřednictvím konkrétních vizuálních podnětů. V praxi se využívají například formou demonstračních obrázků, obrázkových knížek, modelů či reálných podnětů (Čapek, 2015).

Metody praktické

Zahrnují manipulaci s materiály, experimentování, tvoření a nácvik různých praktických dovedností. V prostředí mateřské školy to může být například stříhání, kreslení, jednoduché pracovní činnosti a podobně. Tyto metody podporují rozvoj jemné motoriky, zručnosti, samostatnosti a i smyslového vnímání (Skalková, 2007).

Metody problémového učení

Zahrnují heuristické metody, situační metody a projektovou výuku. Děti jsou vedeny k samostatnému hledání řešení, objevování a logickému myšlení. Například při vzdělávacím tématu „Moje tělo“ děti poznávají části těla, malují je, počítají prsty, sledují, jak fungují smysly. Projektová výuka integruje více vzdělávacích oblastí a podporuje souvislé myšlení (Novotný, 2021).

Kooperativní metody

Tyto metody zahrnují například skupinovou práci, párovou spolupráci nebo týmové řešení úkolů. Rozvíjejí sociální dovednosti, empatii, schopnost domluvy a respektování názorů druhých. Děti se učí naslouchat, plánovat společný postup a přijímat zodpovědnost za týmový výsledek. Příkladem může být stavba společného modelu města (Richardson, 2003).

Aktivizující metody

Zaměřují se na aktivní zapojení dětí do vzdělávacího procesu prostřednictvím různorodých činností. Mezi tyto metody patří například centra aktivit, prožitkové učení, prezentace výtvorů, ale také dramatizace nebo pohybové a hudební činnosti. Umožňují dětem vyjádřit své nápady, zkoumat, tvořit a reflektovat vlastní zkušenosti. Aktivizující metody vedou k hlubšímu porozumění, podpoře, vnitřní motivace a propojení učení s reálným životem (Čapek, 2015).

Moderní didaktika se stále více zaměřuje na interaktivní a konstruktivistické přístupy, které podporují aktivní účast žáků na vzdělávání a rozvoj kritického myšlení (Richardson, 2003). Jak již bylo zmíněno, volba a role výukových metod v edukačním procesu ovlivňuje způsob učení, motivaci žáků a kvalitu dosažených vzdělávacích výsledků. Podle Čapka (2015) lze výukovým metodám přisoudit několik hlavních funkcí. Jednou z nich je funkce motivační, kdy podněcují zájem o učivo žáků, a zároveň plní funkci kognitivní, jelikož vedou k osvojení poznatků. Dále mají funkci praktickou (nácvik dovedností), formativní (rozvoj osobnosti) a sociální (podpora spolupráce a interakce). Výukové metody tedy tvoří nedílnou součást

pedagogického procesu a jejich volba by měla odpovídat jak vzdělávacím cílům, tak věkovým zvláštěnostem a potřebám dětí a žáků.

2.2 Výukové metody v předškolním vzdělávání

V předškolním vzdělávání mají výukové metody odlišné rysy než ve vyšších stupních vzdělávání. Děti v mateřské škole se učí především skrze hru, přímou zkušenost a sociální interakci. Podle Syslové (2019) jsou hlavní charakteristiky výukových metod v MŠ: **Prožitkové učení**, kdy si děti osvojují poznatky na základě vlastních zkušeností. Důraz je kladen na emoční zapojení dítěte do aktivity, například prostřednictvím dramatizace pohádky nebo učení se v přírodě, kdy se dítě učí skrze činnost, kterou reálně zažívá. Mezi další charakteristiky patří **Interaktivita**, v níž je kladen důraz na komunikaci a spolupráci. Metody podporující interaktivitu vedou děti k vyjadřování vlastních názorů, sdílení myšlenek a naslouchání druhým, například při komunitním kruhu nebo skupinovém tvoření. **Flexibilita**, čili přizpůsobení metod individuálním potřebám dětí, neboť učitelky si často upravují formu i obsah aktivit s ohledem na individuální zvláštnosti dětí, věkovou skupinu, specifické potřeby či aktuální rozpoložení celé skupiny. Další charakteristikou je **multisenzorický přístup**, který značí zapojení více smyslů pro lepší učení. Například učení barev může probíhat zároveň pomocí zraku (barevné kartičky), hmatu (třídění látek), sluchu (poznávání zvuků) i pohybu.

Základním prostředkem edukace v mateřské škole je hra. Skrze ni si děti osvojují nové dovednosti, poznávají svět a rozvíjejí svou kreativitu. Podle Syslové (2019) lze hry v mateřské škole rozdělit na několik typů. Jedním z nich jsou **didaktické hry**, jejichž vzdělávacím cílem je podpora dětí v různých oblastech dle stanovených kritérií, například hry, při níž dítě třídí předměty podle barvy. Dalším typem jsou **námětové hry**, které umožňují dětem osvojovat si sociální role a učit se vzájemně komunikovat a řešit různě vzniklé situace ve skupině. Konstruktivní hry a činnosti pak rozvíjejí prostorovou představivost a jemnou motoriku, pro příklad lze uvést stavění z dřevěných kostek. **Manipulativní a smyslové činnosti** zdůrazňují význam přímé zkušenosti, kdy se děti učí prostřednictvím manipulace s předměty a smyslového vnímání, což podporuje jejich kognitivní i motorický rozvoj (Syslová et al., 2019).

Ačkoli je hra v mateřské škole považována za hlavní prostředek vzdělávání, učitelky využívají také další výukové metody, které rozvíjejí různé složky osobnosti dítěte. Tyto metody mohou být integrovány do herních aktivit nebo uplatňovány jako samostatné

činnosti, které podporují smyslový, kognitivní, sociální či motorický vývoj dětí. Mezi tyto metody patří například montessori pedagogika, experimentování, práce s přírodními materiály nebo kooperativní formy učení. Metody M. Montessori využívají konkrétní pomůcky k rozvoji zejména jemné motoriky, ale také smyslového vnímání a samostatnosti dítěte. Mezi nejčastěji používané patří tzv. růžová věž, barevné destičky nebo hmatové tabulky. Důležitým principem je také tzv. „připravené prostředí“, které dítěti umožňuje samostatně si vybírat aktivity a pracovat vlastním tempem (Montessori, 2019). Pozorování a experimentování představují metody, které rozvíjejí badatelský přístup dítěte. Učitelka může například s dětmi sledovat růst rostliny, vyhledávat známé květiny v přírodě a tak podobně. Tyto činnosti podporují schopnost klást otázky a hledat odpovědi (Novotný, 2021). Práce s přírodním materiálem rozvíjí ekologické myšlení a kreativitu dětí. V rámci výuky mohou děti tvořit z přírodnin, poznávat jejich vlastnosti či využívat materiály při tematickém učení (Jančaříková, 2012). Spolupráce s vrstevníky hraje v předškolním vzdělávání také velmi důležitou roli, proto jsou uplatňovány i metody skupinové a kooperativní výuky. Děti řeší úkoly společně a tím se učí spolupracovat, naslouchat si a vzájemně se podporovat. Významná je i metoda sociálního učení, kdy děti přebírají chování a dovednosti pozorováním ostatních (Kasíková, 2010). Sárközi (2010) zdůrazňuje význam komunitního kruhu jako metody, která umožňuje dětem sdílet své názory, učit se aktivnímu naslouchání a prohlubovat sociální dovednosti. Komunitní kruh lze využít i při projektovém učení, které propojuje více oblastí vzdělávání v rámci jednoho tématu.

Výukové metody v mateřské škole jsou tedy různorodé a jejich využití je závislé na potřebách konkrétní skupiny dětí, cílech vzdělávání a osobnosti pedagoga. Všechny mají společné to, že podporují celostní rozvoj dítěte.

2.3 Faktory ovlivňující výběr výukových metod v mateřské škole

Výběr výukových metod v předškolním vzdělávání je podmíněn řadou faktorů, které učitelka zohledňuje při plánování i realizaci výchovně vzdělávacích činností. Mezi podstatné faktory patří zejména věk a vývojová úroveň dětí, jelikož různé věkové skupiny reagují odlišně na konkrétní metody. Mladší děti například lépe přijímají učení skrze smyslové vnímání a pohybové činnosti, zatímco starší děti již zvládají i náročnější metody problémového a projektového typu (Syslová et al., 2019). Dalším důležitým aspektem je skladba a dynamika dětské skupiny, která ovlivňuje, zda je vhodnější využít individuální, skupinovou nebo kooperativní či jinou formu a metodu výuky. Výběr metod je ovlivněn také

edukačním cílem, který má být danou činností naplněn, například rozvoj komunikačních dovedností, řešení problémové situace, nebo zprostředkování nových poznatků (Syslová et al., 2019). Neméně důležitým faktorem je prostředí a materiální zázemí mateřské školy. Dostupnost pomůcek, prostorové možnosti nebo třeba možnost pobytu venku mohou významně ovlivnit, jaké metody je možné využít. V neposlední řadě sehrává roli i osobnost učitelky, její profesní zkušenosti, dovednosti a ochota inovovat a reflektovat vlastní práci (Maňák & Švec, 2003). Přiměřená volba výukových metod je tak výsledkem kombinace odborných znalostí, pedagogického citu a znalosti konkrétní skupiny dětí, s nimiž učitelka pracuje. Flexibilita a schopnost metody přizpůsobit aktuální situaci jsou nezbytné pro kvalitní předškolní vzdělávání.

Výběr a uplatňování výukových metod v předškolním vzdělávání není závislé pouze na vnějších faktorech, ale úzce souvisí i s osobností a odbornými kompetencemi učitelky. Jedním z klíčových prvků profesního růstu je sebereflexe, která umožňuje zpětně hodnotit výukový proces, přemýšlet nad jeho silnými a slabými stránkami a hledat cesty ke zlepšení. Studie Majerčíkové a Syslové (2014) ukázala, že učitelé mateřských škol, kteří pravidelně reflektují svou výuku, jsou schopni lépe přizpůsobovat výukové metody individuálním potřebám dětí. Reflexe napomáhá rozvoji profesních dovedností, zvyšuje efektivitu výuky a podporuje otevřenost vůči novým metodám a pedagogickým přístupům (Sheridan, Edwards, Marvin & Knoche, 2009). Podle Syslové a Chaloupkové (2015) je systematická reflexe zásadní pro dlouhodobý profesní růst učitelů a jejich schopnost adaptace na měnící se požadavky vzdělávání. V tomto kontextu je důležité i další vzdělávání pedagogických pracovníků, které přináší nové podněty, inspiraci, případně nové odborné znalosti. Učitelky, které se aktivně zapojují do profesního rozvoje, mají větší předpoklady využívat moderní a inovativní metody výuky s ohledem na potřeby dětí i cíle předškolního vzdělávání.

Výukové metody představují důležitý nástroj vzdělávací práce v mateřské škole. Jejich vhodná volba, kombinování a přizpůsobení konkrétní vzdělávací situaci umožňují efektivní naplňování cílů kurikula a přispívá k rozvoji dítěte ve všech oblastech. Úspěšné využívání výukových metod však není jen otázkou teoretických znalostí, ale i praktických zkušeností a ochoty učitele se neustále rozvíjet. Sebereflexe a další profesní vzdělávání tak tvoří neoddělitelnou součást kvalitní pedagogické práce v předškolním vzdělávání.

3 DIDAKTICKÉ CÍLE A PRINCIPY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Didaktické principy a zásady

Didaktické principy jsou obecné pedagogické směry, které určují způsob a kvalitu vzdělávacího procesu. V předškolním vzdělávání mají tyto principy specifickou podobu vzhledem k vývojovým zvláštěnostem dětí předškolního věku. Podle Syslové (2019) a Zormanové (2014) mezi klíčové principy patří: **Princip názornosti**, který vychází z potřeby vnímat a chápat svět prostřednictvím konkrétních podnětů. Děti si osvojují nové poznatky lépe, pokud mají možnost využít více smyslů, například při manipulaci s předměty, při pozorování reálných jevů a tak podobně. Tento princip podporuje efektivní učení skrze prožitek a zkušenost. **Princip aktivity** klade důraz na činnostní charakter učení. Děti se učí prostřednictvím vlastní činnosti, kdy jsou aktivními účastníky procesu. Aktivní zapojení podporuje nejen kognitivní, ale i sociální a motorický rozvoj. Princip individuálního přístupu zohledňuje jedinečnost každého dítěte, jeho schopnosti, tempo, zájmy a aktuální potřeby. Pedagog volí metody, formy a prostředky, které odpovídají individuálním možnostem dítěte a pomáhají mu rozvíjet jeho potenciál. **Princip propojení hry a učení** je v předškolním vzdělávání klíčový. Hra je základní činností dítěte a prostřednictvím hry se přirozeně učí. Hra podporuje tvořivost, objevování, zkoumání i řešení problémů a měla by být nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí (Zormanová, 2014). Další zásady, které doplňují výše uvedené principy, zahrnují princip přiměřenosti (vzhledem k věku a možnostem dítěte), princip systematickosti a návaznosti (postupné rozvíjení poznatků) a princip motivace (vytváření podnětného prostředí pro učení) (Rýdl & Valenta, 2021).

Didaktické principy jsou neměnnými pravidly, ale zároveň představují živý rámec, ve kterém se pedagog v předškolním vzdělávání pohybuje. Každé dítě přichází do mateřské školy s odlišnými zkušenostmi a potřebami, a je právě na schopnosti učitele, jak dobře a pružně bude tyto principy uplatňovat v souladu s individuálními charakteristikami dětí. Následující text je zaměřen na to, jak jsou tyto principy promítány do plánování cílů a volby vhodných organizačních forem výuky.

3.2 Didaktické cíle v kontextu organizačních forem v mateřské škole

Didaktické cíle tvoří základní rámec plánování vzdělávacích činností v mateřské škole. Udávají směr pedagogického působení a představují východisko pro výběr vhodných metod, prostředků i organizačních forem výuky. Stanovení cílů úzce souvisí s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021), který jako kurikulární dokument vymezuje požadované výstupy, kompetence a výchovně vzdělávací cíle. V dosud platném znění RVP PV (MŠMT, 2021) jsou didaktické cíle formulovány především prostřednictvím tzv. očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Důraz je kladen na všestranný rozvoj dítěte, podporu jeho individuality, samostatnosti a zdravého sebevědomí. Významnou roli hrají také principy přirozeného učení a respektujícího přístupu. Oproti dosavadnímu RVP PV vznikla revidovaná verze tohoto kurikulárního dokumentu (dostupná na prohlednout.rvp.cz), která rozvíjí původní cíle a dále posiluje kompetenčně orientované pojetí vzdělávání. Klíčové kompetence, které byly součástí stávajícího kurikula, jsou v novém pojetí rozšířeny a konkretizovány s ohledem na možnosti předškolního dítěte. Nově jsou v RVP PV vymezeny dvě základní gramotnosti pro předškolní vzdělávání, a to čtenářská a matematická, které jsou propojeny s očekávanými výsledky učení, jež nahrazují dosavadní očekávané výstupy. Tento přístup klade větší důraz na individualizaci, funkční propojení vzdělávacích oblastí a na učení v přirozených situacích.

S těmito proměnami cílů souvisí i otázka volby organizačních forem výuky. Podle Syslové (2019) volba organizační formy zásadně ovlivňuje podobu vzdělávacího procesu, neboť různé formy výuky podporují rozvoj dítěte v odlišných oblastech a právě jejich promyšlené využívání umožňuje naplňování didaktických cílů. Plánování výuky by proto nemělo být mechanickým přejímáním forem, ale dynamickým procesem zvažování, jaké formy odpovídají konkrétnímu cíli, skupině dětí, prostředí i momentálnímu či materiálnímu podmínkám ve třídě. Syslová (2019) dále upozorňuje, že plánování v mateřské škole má být pružné a otevřené změnám v průběhu dne, s důrazem na aktuální potřeby dětí. Učitel tak vytváří vzdělávací situace, které podporují nejen dosažení vzdělávacích cílů, ale i vnitřní motivaci a smysluplnost učení. Tato představa úzce souvisí s konstruktivistickým přístupem, jenž chápe dítě jako aktivního tvůrce poznání. V duchu teorie Jeana Piageta se dítě učí prostřednictvím spontánní činnosti, manipulace a zkoumání, při nichž vytváří své poznávací zkušenosti. Rovnováha mezi asimilací a akomodací pak umožňuje postupný rozvoj myšlení. Plánování výuky by mělo tuto přirozenou logiku vývoje respektovat (Plháková, 2004).

Současná pedagogická koncepce navazuje na tyto poznatky a akcentují význam individuality a spontaneity dítěte. Jak uvádí Čapek (2015), smysluplná výuka je založena na principech aktivního, tvořivého a kvalitního učení, které respektuje individuální tempo a potřeby každého dítěte. Z tohoto důvodu je třeba volit takové organizační formy, které umožňují dětem se rozhodovat, spolupracovat, prožívat a reflektovat vlastní činnost. Stejný přístup jako Syslová v plánování výuky uvádí i Průcha (2017), který upozorňuje, že volba formy by měla vycházet nejen z cílů, ale především z aktuálních potřeb a možností dětí. Proto je důležitá také reflexe, tedy zpětné vyhodnocení toho, zda zvolená forma či výukové metody skutečně přispěly k naplnění stanovených vzdělávacích cílů. Učitel by měl být schopen přehodnocovat své postupy, vyhodnocovat svou volbu formy výuky a na základě toho pak plánovat další vzdělávací činnosti (Syslová et al., 2019).

Z výše uvedeného vyplývá, že promyšlená, otevřená vůči aktuálním potřebám a vhodně zvolená organizační formy výuky je nezbytným předpokladem pro účinné naplňování didaktických cílů v mateřské škole, jak těch formulovaných ve stávajícím kurikulu, tak i těch, které přináší nové pojetí předškolního vzdělávání.

3.3 Činnost učitele mateřské školy

Role učitele v mateřské škole je klíčová nejen z hlediska řízení výuky, ale především jako tvůrce podmínek pro učení, nositel kultury třídy a aktér pedagogické interakce. Učitel významně ovlivňuje vzdělávací proces nejen tím, co učí, ale také, jakým způsobem učí a jaký vztah s dětmi vytváří. Nejde pouze o realizátora kurikula, ale o profesionála, který citlivě reaguje na specifika dané vzdělávací situace (Syslová et al., 2019). Součástí této role je schopnost volit formy a metody výuky nejen podle obsahu či cílů, ale také s ohledem na pedagogické pojetí, které učitel zastává. Maňák a Švec (2003) uvádějí čtyři základní modely pedagogického působení, jež se odlišují mírou intervence učitele, pojetím žáka a charakterem vzájemné interakce. **Pedeutologický model** vychází z tradičního pojetí učitele jako hlavního nositele vědění a autority. Dítě v tomto modelu zaujímá spíše pasivní roli příjemce informací, zatímco učitel strukturuje a řídí výukový proces. Tento přístup je vhodný zejména tam, kde je nutné systematicky předat konkrétní informace a poznatky. V kontrastu k tomuto modelu stojí **pedocentrický model**, který staví do středu pozornosti dítě, jeho potřeby, zájmy a spontánní projevy. Učitel zde vystupuje jako facilitátor a průvodce, jenž vytváří podmínky pro samostatnou činnost dítěte a jeho aktivní objevování

světa. Mezi těmito dvěma póly se nachází **interaktivní model**, který zdůrazňuje rovnováhu mezi vedením učitele a aktivitou dítěte. Základním rysem je dialogická spolupráce, při níž je poznání konstruováno společně skrze interakci a sdílení. Učitel i dítě jsou zde partnery, kteří se podílejí na vzdělávacím procesu. Jako nejkomplexnější a nejnáročnější se jeví **humanisticko-kreativní model**, který se soustředí na celkový rozvoj osobnosti dítěte – jeho tvořivost, vlastní iniciativu, odpovědnost a seberegulaci. Učitel zde nevede dítě jen ke zvládnutí obsahu, ale podporuje jeho růst v širším osobnostním kontextu. Vytváří prostředí, které je nejen podnětné, ale také bezpečné a inspirující pro sebepoznání a rozvoj autonomie dítěte. Uvedené modely nejsou v praxi uplatňovány odděleně, učitelé často intuitivně nebo cíleně kombinují jejich prvky podle povahy činnosti, věkového složení skupiny i vlastního pedagogického stylu. Z pohledu současných přístupů k předškolnímu vzdělávání se jako nejvhodnější pro práci s dětmi jeví především pedocentrický a interaktivní model. Oba tyto přístupy zohledňují přirozené potřeby a vývojová specifika dětí předškolního věku, zejména potřebu aktivity, autonomie, smysluplného kontaktu s okolím a přirozené socializace. Učitel zde není direktivní autoritou, ale podporuje samostatnou činnost dětí, reaguje na jejich zájem a vstupuje do procesu jako partner, který rozvíjí dětské myšlení. Naopak pedeutologický model je v kontextu předškolního vzdělávání nejméně vhodný. Neodpovídá potřebě dítěte poznávat svět aktivně, skrze smyslovou zkušenost a spontánní činnost. Tento model může mít omezené uplatnění například při nácviku určitých základních dovedností, ale neměl by být dominantním přístupem. Poslední zmíněný model, humanisticko-kreativní pak představuje rozšířený rámec, který v ideálním případě může být inspirací pro dlouhodobé pedagogické vedení ve smyslu rozvoje autonomie, empatie a hodnotového vnímání světa (Maňák & Švec, 2003).

Významnou dimenzí profesní činnosti učitele je také spolupráce s rodinou dítěte. Jak bylo zmíněno na začátku této kapitoly, učitel v mateřské škole neplní pouze roli pedagoga, ale zároveň působí jako prostředník mezi dítětem, jeho rodinným prostředím a institucí. Kvalitní vztah s rodiči zásadně ovlivňuje nejen komunikaci, ale především hloubku porozumění individuálním potřebám dítěte, jeho zázemí a hodnotovému nastavení, se kterým přichází do prostředí mateřské školy (Kolláriková & Pupala, 2001). Spolupráce s rodinou by měla být založena na otevřenosti, vzájemné důvěře a partnerství, nikoli na jednostranném přenášení informací. Důležité je aktivní zapojování rodičů nejen do komunikace o dítěti, ale i do vzdělávacích dění, například prostřednictvím konzultací, společných aktivit či adaptačních programů. Dostatečné zapojení rodičů může přispět k lepší kontinuitě mezi

rodinným a školním prostředím, a tím podpořit celkovou pohodu dítěte i jeho vzdělávací výsledky (Majerčíková a Syslová, 2014). Kromě toho, učitel svým přístupem modeluje způsob komunikace a vztahování se ke vzdělávání, čímž může pozitivně ovlivnit i rodičovské postoje. Učitel tedy nevystupuje pouze jako informátor, ale také jako partner v procesu výchovy, který má možnost kultivovat a obohacovat rodinné prostředí o nové podněty, postoje a hodnoty (Kolláriková & Pupala, 2001).

Spolupráce s rodiči tak představuje důležitý most mezi rodinnou a školní výchovou, který umožňuje vytvářet soudržné a bezpečné prostředí pro rozvoj dítěte. Spolu s volbou vhodného pedagogického přístupu, didaktických principů, organizačních forem a výukových metod tvoří jeden z nejdůležitějších aspektů pedagogické činnosti v mateřské škole. Všechny tyto složky se navzájem ovlivňují a podmiňují a právě jejich propojení a vyváženost je předpokladem kvalitního předškolního vzdělávání (Syslová et al., 2019).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato bakalářská práce je výzkumného charakteru a využívá kvalitativní přístup. Cílem výzkumu je prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol hlouběji porozumět jejich rozhodovacím procesům při volbě organizačních forem výuky. Výzkum se zaměřuje na klíčové faktory ovlivňující jejich volbu konkrétních metod a přístupů v rámci předškolního vzdělávání. Analýzou získaných dat se snažím přispět k lepšímu pochopení pedagogických praktik v předškolním vzdělávání a identifikovat doporučení pro praxi, která mohou pomoci učitelkám přínosněji pracovat s různými organizačními formami výuky.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jaké organizační formy výuky učitelky mateřských škol upřednostňují a jaké faktory je ovlivňují v rozhodování při volbě těchto a jakým způsobem přizpůsobují vzdělávací činnosti aktuálním potřebám dětí a podmínkám školy. Výzkum se zaměřil na hlubší porozumění tomu, jak učitelky vnímají různé možnosti organizace výuky, jaké překážky či omezení v praxi zažívají a jak využívají spolupráci a sdílení zkušeností se svými kolegyněmi. Pozornost byla rovněž věnována tomu, jak učitelky reflektují vlastní pedagogickou činnost a jaké strategie volí při plánování a realizaci vzdělávacích aktivit. Pro naplnění cíle výzkumu byly stanoveny následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka: Jakým způsobem učitelky mateřských škol volí a uplatňují organizační formy výuky v předškolním vzdělávání?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké organizační formy preferují učitelky mateřských škol ve své každodenní pedagogické činnosti?
2. Jaké faktory ovlivňují rozhodování učitelek při volbě organizační formy výuky ve vztahu k předškolnímu vzdělávání?
3. Jakým způsobem učitelky spolupracují při výběru a realizaci organizačních forem výuky?

4.2 Metody sběru dat a analýza dat

V této práci byl zvolen kvalitativní přístup, který je vhodný pro zkoumání vzdělávacích jevů v jejich přirozeném prostředí a z perspektivy samotných účastníků. Kvalitativní výzkum vychází z předpokladu, že významy a vztahy mezi pojmy jsou konstruovány samotnými aktéry sociální reality. Výzkumník se proto snaží porozumět situacím a jevům tak, jak jim rozumějí účastníci – tedy z jejich perspektivy. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) jsou aktéři odborníky na každodenní situace, které zažívají, a výzkumník se snaží zachytit realitu jejich očima. Výzkum tedy pracuje s tzv. *emic* perspektivou, kdy jsou zkoumány významy, které mají události z pohledu samotných účastníků výzkumu. Tento přístup umožňuje hlubší vhled do vzdělávacích praktik učitelek mateřských škol, aniž by byl jejich subjektivní pohled redukován na předem stanovené kategorie (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Pro sběr dat bylo zvoleno polostrukturované interview, které umožňuje získat data v dialogickém rámci. Tato metoda poskytuje výzkumníkovi možnost odchýlit se od připravených otázek a reagovat na odpovědi účastnic, čímž vzniká prostor pro rozvinutí nových, neočekávaných témat.

Analýza dat probíhala formou otevřeného kódování, které umožňuje zachytit významové jednotky v přepsaných rozhovorech. Kódování probíhalo manuálně a intuitivně – kódy byly zapisovány přímo do textu rozhovorů a následně seskupovány do tematických kategorií a podkategorií. Tento přístup umožnil průběžně určovat opakující se vzorce, souvislosti a klíčová témata. Cílem analýzy není jen zachytit, co účastníci říkali, ale především porozumět, jak svému jednání rozumějí, jaké významy přisuzují různým situacím a co ovlivňuje jejich rozhodování (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Postup analýzy lze shrnout do následujících kroků:

1. Přepis rozhovorů – všechny rozhovory byly nejprve přepsány do textové podoby.
2. Otevřené kódování – významové úseky textu byly označeny kódy vystihujícími jejich obsah.
3. Tvorba kategorií a podkategorií – na základě podobných nebo opakujících se kódů byly vytvořeny širší tematické rámce.
4. Interpretace – významy získané z rozhovorů jsou interpretovány s cílem odpovědět na stanovené výzkumné otázky a propojit je s teoretickým rámce práce.

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek této práce tvořily učitelky mateřských škol, které působí ve Zlínském kraji a jejichž délka pedagogické praxe činí minimálně tři roky. Tento výběr byl zvolen s cílem získat názory a zkušenosti od učitelek, které již mají určitou profesní zkušenost s organizací výuky v předškolním vzdělávání. Rozhovory probíhaly převážně osobně, v několika případech byly uskutečněny formou videohovoru. Všechny účastnice výzkumu byly předem informovány o účelu výzkumu a dobrovolnosti. Pro zachování etických zásad byl každé účastnici předán informovaný souhlas s nahráváním rozhovoru, který následně podepsaly. Tento dokument je přiložen v příloze (P I). Učitelky souhlasily s nahráváním rozhovorů a byly ujistěny o zachování anonymity jejich odpovědí i celého průběhu výzkumu.

Výzkumu se tedy účastnilo deset učitelek mateřských škol působících ve Zlínském kraji. Všechny účastnice pracovaly ve státních mateřských školách s více třídami, které byly převážně rozděleny podle věku dětí. Jedna z mateřských škol měla třídy věkově heterogenní. Délka praxe respondentek se pohybovala od tří do třiceti let, přičemž nejčastěji byla praxe kolem čtyř až sedmi let. Mezi účastnicemi byly zastoupeny dvě vedoucí učitelky a jedna ředitelka mateřské školy. Vzdělání respondentek odpovídalo požadavkům pro výkon profese učitelky mateřské školy – většina z nich měla magisterské nebo bakalářské vzdělání v oboru předškolní pedagogika, jedna respondentka měla středoškolské vzdělání s maturitou a současně dálkově studovala bakalářský program. Každá učitelka pracovala s jinou věkovou skupinou dětí, což přispělo k různorodosti výpovědí a obohacení datového souboru.

Pro přehled charakteristik jednotlivých respondentek slouží níže vytvořená tabulka obsahující informace o délce praxe, funkci, nejvyšším dosaženém vzdělání, typu mateřské školy a věkové skupině dětí, s nimiž aktuálně pracují. Pro zachování anonymity respondentek jim bylo přiděleno označení U1 – U10.

Tabulka č. 1 – Charakteristiky učitelek.

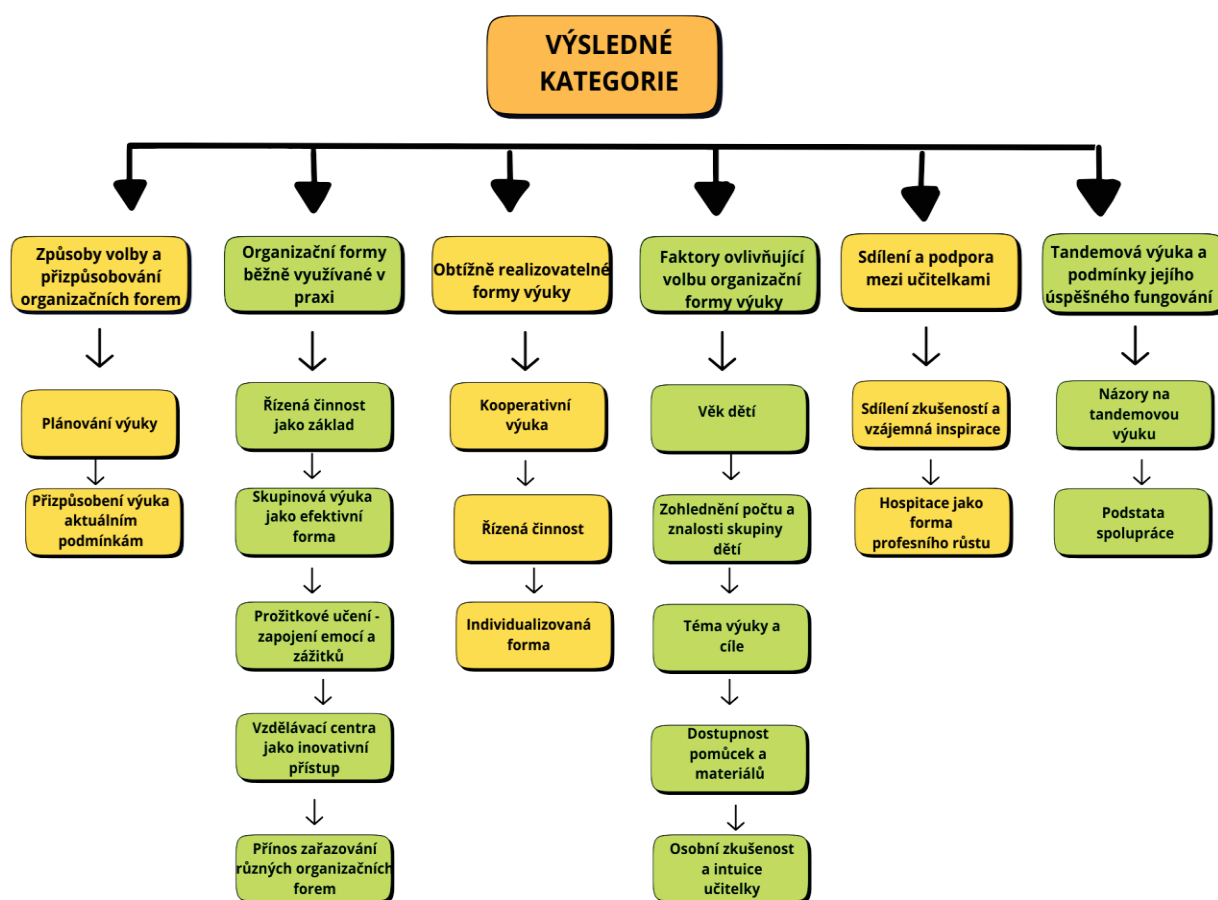
Označení	Délka praxe	Funkce	Vzdělání	Typ MŠ	Věková skupina
U1	7	Učitelka	Mgr. – předškolní pedagogika	Vícetřídní, homogenní	4 – 5 let
U2	4	Učitelka	Mgr. – předškolní pedagogika	Vícetřídní, homogenní	Děti s povinnou předškolní docházkou a OŠD
U3	4	Vedoucí učitelka	Mgr. – předškolní pedagogika	Vícetřídní, homogenní	3 – 4 roky
U4	4	Učitelka	Bc. – učitelství pro MŠ	Vícetřídní, homogenní	3 – 4 roky
U5	7	Učitelka	Mgr. – předškolní pedagogika	Vícetřídní, homogenní	4 – 5 let
U6	3	Učitelka	Bc. – učitelství pro MŠ	Vícetřídní, homogenní	2,5 – 3 roky
U7	30	Ředitelka	Mgr. – předškolní pedagogika	Vícetřídní, heterogenní	Děti s povinnou předškolní docházkou a OŠD
U8	4	Učitelka	Bc. – učitelství pro MŠ	Vícetřídní, homogenní	2,5 – 4 roky
U9	11	Vedoucí učitelka	Bc. – učitelství pro MŠ	Vícetřídní, homogenní	2, 5 – 4 roky
U10	9	Ředitelka	SŠ s maturitou v oboru předš. ped. (nyní Bc. studium)	Vícetřídní, homogenní	Děti s povinnou předškolní docházkou a děti s OŠD

(zdroj vlastní)

5 PŘEHLED KATEGORIÍ

Tato kapitola představuje výsledné kategorie a podkategorie, které jsou podrobně rozepsány níže.

Obrázek 1: Výsledné kategorie a podkategorie



5.1 Způsoby volby a přizpůsobování organizačních forem

Tato kategorie se zaměřuje na to, jakým způsobem učitelky mateřských škol volí organizační formy výuky a jak je dále přizpůsobují aktuálním podmínkám ve třídě. Z rozhovorů vyplynulo, že výběr organizační formy není vždy předem daný, ale často se odvíjí od cílů,

konkrétního výběru činností nebo aktuálním podmínkám ve třídě. Následující podkapitoly přibližují jednak různé způsoby plánování vzdělávacích činností, jednak pohotovost reakce učitelů na měnící se podmínky v průběhu dne. Z rozhovorů dále vyplývá, že organizace výuky je pružná a přizpůsobuje se stylu práce, zkušenostem i momentálním podmínkám, se kterými se učitelé setkávají.

5.1.1 Plánování výuky

Z rozhovorů vyplynulo, že mezi učitelkami nepanuje jednotný postup, přičemž lze identifikovat tři hlavní přístupy. Čtyři participantky uvedly, že při plánování výuky nejprve volí organizační formu, od níž se dále odvíjejí stanovené cíle, výběr aktivit a vhodných pomůcek. Tento přístup naznačuje, že organizační rámec vnímají jako základní strukturu, na niž teprve následně navazují konkrétní vzdělávací prvky. Jak uvedla například učitelka U2: *„Takže vždycky ze začátku si tu organizační formu volím, abych pak věděla, jaké mám vlastně nachystat prostředky, pomůcky, abych věděla potom, jak tomu přizpůsobit cíle a celkově to prostředí.“*

Další participantky upřednostňují opačný postup – nejprve si stanovují vzdělávací cíle, až poté volí vhodnou organizační formu, aktivity a didaktické pomůcky. Tento způsob plánování ukazuje, že podstatné pro ně je, čeho chtějí s dětmi dosáhnout, a organizační forma je chápána jako prostředek k naplnění těchto cílů. Tento přístup popsala učitelka U9: *„Tak první si stanovuju cíle, to, co bys chtěla splnit u dětí, no a na ty cíle potom vymýšlím ty činnosti, ty vzdělávací aktivity a následně to dávám nebo se snažím dávat do různých organizačních forem nebo volím více výukových metod.“* Zbylé tři participantky jako výchozí bod v plánování označují konkrétní činnosti, které chtějí s dětmi realizovat. Teprve na základě těchto činností vybírají odpovídající organizační formu a další potřebné materiály. Tento přístup ukazuje silnější důraz na praktickou stránku výuky a na konkrétní práci s dětmi. Jedna z učitelů, participantka U10 uvedla: *„No tak já když si plánuju tu svoji činnost, tak vesměs začínám tak, že se soustředím na shromáždění různých materiálů, inspirací a námětů související vlastně s tím daným tématem, vlastně podle toho potom si plánuju tu organizaci té výuky.“*

Z uvedeného vyplývá, že plánování výuky v mateřských školách není jednotné a že každá učitelka k němu přistupuje individuálně – podle svých preferencí, zkušeností a pedagogického stylu. Přesto lze vysledovat společný záměr – vytvářet smysluplné a funkční vzdělávací podmínky, které odpovídají věku a možnostem dětí.

5.1.2 Přizpůsobení výuky aktuálním podmínkám

Z rozhovorů s učitelkami vyplynulo, že výuka v mateřských školách není pouze výsledkem pečlivého plánování, ale do značné míry se přizpůsobuje aktuálním podmínkám ve třídě. Participantky často uváděly, že při volbě organizační formy zohledňují momentální atmosféru, potřeby a naladění dětí, ale i další faktory, které mohou během dne nastat. Tento přístup ukazuje, že organizační forma výuky je chápána nejen jako naplánovaný rámec, ale i jako živý nástroj, který lze měnit a upravovat podle toho, co si situace vyžaduje. Jak uvedla učitelka U3: *„Ale i třeba rozložení té třídy aktuálně, jo, když třeba vím, že tento týden nám chybí dost dětí, tak vím, že třeba můžu udělat centra, protože těch dětí je míň a můžu se jim jakoby více věnovat.“*

5.2 Organizační formy běžně využívané v praxi

Kategorie se věnuje organizačním formám, které učitelky mateřských škol běžně zařazují do své každodenní praxe. Dle rozhovorů s učitelkami jsou některé formy výuky vnímány jako osvědčená a přínosná součást pedagogického procesu, a to zejména díky pozitivním zkušenostem učitelek v naplnění stanoveného vzdělávacího cíle prostřednictvím těchto forem výuky.

5.2.1 Řízená činnost jako základ

Ačkoli žádná z participantek nezastává názor, že by řízená činnost měla být jedinou formou výuky, všechny ji označují za důležitou a nenahraditelnou součást vzdělávacího procesu v mateřské škole. Tuto formu nejčastěji využívají v případech, kdy chtějí děti seznámit s novým tématem nebo získat představu o tom, jaké znalosti již děti k danému tématu mají. Učitelka U2 k tomu uvádí: *„Takže v pondělí většinou jde o ten komunitní kruh a o to vyprávění, pak nějakou tu pohybovku.“* Participantky zároveň upozorňují, že řízená činnost nemusí být nutně vedena frontálně. Naopak, většina z nich do ní vkládá další metody výuky, zejména práci ve skupinách nebo dvojicích, které podporují aktivní zapojení dětí. Jak uvedla učitelka U2: *„Je taky otázka, jak ta řízená činnost je, jestli je to opravdu striktně: já jsem tady, a co vám říkám já, vy posloucháte, anebo je to spíš o tom, že je to nějaká nabídka, kde si to ta učitelka vede, tak to je zas něco jiného. Ještě jaké zvolí třeba metody, že jo. Může to být řízená činnost a metod může být x.“* Důležitost i řízeného vedení shrnula respondentka U5: *„U některých aktivit určitě dítě potřebuje, aby učitelka měla v uvozovkách takové to*

vedení, aby se děti trochu v uvozovkách podřizovaly těm pravidlům.“ Dále se ukazuje, že ani řízená činnost není vnímána negativně, pokud je promyšlená a pro děti zajímavá, o čemž hovoří učitelka U9: „*Dá se realizovat i řízená činnost, která je pro děti přínosná a záživná.*“ A v jiné části rozhovoru dodává: „*Nemyslím, že sedět v kruhu a mít komunitní kruh a rozhovory s dětmi na určité téma, že je špatně, to určitě ne, to tam má být, určitě to tam má být v každém tom týdnu i vícekrát, jenom říkám, klidně mít řízenou činnost, ale mít tam třeba do toho ty výukové metody.*“

Celkově řízenou činnost učitelky vnímají jako rámec, který lze dále zároveň rozvíjet a přizpůsobovat dle potřeby. Participantka U4 to vystihla slovy: „*Podle mě se dá dělat řízená činnost i suprově, ale musí nad tím člověk sedět a zamyslet se nad tím.*“

5.2.2 Skupinová výuka jako efektivní forma

Z rozhovorů vyplynulo, že skupinová výuka je mezi učitelkami mateřských škol vnímána jako velmi přínosná forma práce s dětmi. Všechny participantky se shodují na tom, že tato forma výrazně napomáhá rozvoji spolupráce, vzájemné komunikace a sociálních dovedností, které jsou v předškolním věku podstatné. Učitelky uvádějí, že skupinovou výuku zařazují pravidelně. Z jejich odpovědí vyplývá, že mají s touto formou dobré zkušenosti, a to jak z hlediska zapojení dětí, tak i z pohledu organizace a řízení činnosti. Učitelka U7 tento přístup shrnula následovně: „*Takže já se snažím co nejvíc volit ty formy prožitkové a skupinové. To se mi nejvíc osvědčilo, když ty děti se učí pracovat v té skupince, je to perfektní.*“ Zároveň poukazují, že skupinová výuka je prospěšná nejen pro děti, ale i pro samotné učitelky, neboť jim umožňuje lépe sledovat dynamiku skupiny, pozorovat individuální projevy dětí a přizpůsobit další výuku jejich potřebám. Učitelka U9 tuto skutečnost popsala následovně: „*Přínosné pro učitele je to v tom, že teda ta jeho role je jiná, myslím si, že taky může lépe zaznamenat a vidět ty děti, jak vlastně dokážou pracovat, jak jsou na tom v sociálních kontaktech s těmi druhými dětmi i jak jsou na tom v rámci komunikace mezi sebou, i jakým způsobem se třeba dokážou domluvit na nějakém řešení nebo dohodnout se, jakým způsobem to teďka budou dělat, i jakým způsobem mají třeba empatii vůči druhému, když mu něco nejde, tak jestli jsou schopni mu poradit nebo pomoc, nebo naopak ho třeba v té skupině úplně odstrčí stranou.*“

5.2.3 Prožitkové učení – zapojení emocí a zážitků

Podle vyjádření participantek sehrává prožitkové učení důležitou roli, neboť podporuje přirozené zapojení dětí do výuky skrze vlastní zkušenost, čímž dochází k hlubšímu

osvojování poznatků. Jedna participantka uvedla, že při využití hudby jako motivačního prostředku si děti často neuvědomují, že se učí, činnosti prožívají spontánně a s radostí. Učitelka U4 konkrétně uvádí: „*Pro mě je vše skrze tu hudbu. Vlastně skrze ni dávám dětem všechny ty činnosti. Pro mě jako taková ta motivace je vždycky přes písničky nebo přes hudbu. Fakt říkám jako, já jsem úplně udivená z toho, jak ta hudba pomáhá dětem se rozvíjet.*“

Za velmi přínosné označuje většina participantek také učení v přírodě, kde se děti mohou učit pozorováním reálných objektů a vnímáním prostředí, v němž se právě nacházejí. Tento přístup vystihla participantka U1 slovy: „*Pojďme do té přírody, pojdme kamkoliv, ale hlavně to nedělejme všechno ve školce, pojdme se podívat na všechno kolem nás. Ale nemusíme sedět ve třídě a jenom si to ukazovat na obrázcích.*“ Další pohled na výuku v přírodě popisuje učitelka U2: „*No ono je pravda, že někdy zbytečně hledáme složité věci, přitom lze volit úplně jednoduché, lupa a jít do přírody.*“ S těmito přístupy úzce souvisejí i různé tematické exkurze, například do knihoven, muzeí, ekologických center nebo na farmy, které dětem umožňují zažít učení v reálném kontextu a propojit nové poznatky s konkrétním zážitkem. Jak uvedla učitelka U10: „*Někdy se třeba podaří to, že k tomu danému tématu, co probíráme, tak je třeba v okolí nějaká zajímavá exkurze, která by třeba obohatila tu výuku líp, než třeba v tom každodenním dění ve školce.*“

Participantky se shodují, že výuky mimo mateřskou školu vnímají velmi pozitivně, zejména pro její prožitkový a obohacující charakter. Zároveň ale připouštějí, že organizace těchto aktivit může být náročnější, například z hlediska přípravy, dopravy či zajištění bezpečnosti, což však nepovažují za důvod k jejich vynechávání. Celkově učitelky vnímají zapojení emocí a zážitků jako nedílnou součást předškolního vzdělávání, která podporuje nejen poznávací procesy, ale i sociální a emocionální vývoj dětí.

5.2.4 Vzdělávací centra jako inovativní přístup

Vzdělávací centra aktivit jsou učitelkami vnímána jako moderní a podnětná forma výuky, která podporuje samostatnost, kritické myšlení a praktické dovednosti dětí. Většina participantek přiznává, že zpočátku k této formě výuky přistupovaly s respektem, zejména z důvodu své nezkušenosti nebo jen malé zkušenosti s její realizací. Participantka U9 pospala své začátky takto: „*Určitě to byly vzdělávací centra, když jsem je realizovala poprvé, protože jsem k nim měla respekt, úplně jsem si neuměla představit, jakým způsobem to bude*

třeba fungovat, jak ty děti na to budou reagovat, jestli budou schopné samostatně pracovat a tak podobně.“

Postupem času, jak učitelky získávaly větší jistotu, začaly vzdělávací centra hodnotit velmi pozitivně. Z jejich zkušenosti vyplývá, že tato forma výuky umožňuje dětem pracovat vlastním tempem, učí je rozhodovat se a organizovat si činnost, a zároveň podporuje jejich vzájemnou spolupráci. Participantka U9 dále shrnuje své zkušenosti slovy: *„Ačkoliv mi to třeba dalo hodně práce, ta příprava na ta centra, tak v závěru ten výsledek byl úžasný. Jak pro mě, pro učitelku, protože jsem viděla, čeho všeho jsou ty děti schopné, jak si dokážou s těmi různými oblastmi poradit, jak jim to vlastně jde. A vnímala jsem, že i ty děti, že pro ně to bylo něco nového, záživnějšího a že to bylo z toho vzdělávacího hlediska pro ty děti daleko přínosnější a že se taky dokázaly samy nějak zhodnotit po té činnosti.*“ Podobně hodnotí vlastní zkušenost i učitelka U8, která k tomu poznamenala: *„Kdežto ty vzdělávací centra jsou jako náročnější, ale fakt, když to člověk potom má tak jako v ruce a už to dělá po vícekrát, tak je to pro něho jako kdyby příjemnější a přínosnější a už to tak pěkně plyne. A ty děti?! Fakt jako potom vidíte tu zpětnou vazbu.*“

Participantky se zároveň shodují, že zavádění vzdělávacích center může být obtížnější zejména u mladších dětí, nicméně postupným pravidelným zařazováním sledují výrazné zlepšení v samostatnosti, organizaci práce i v sociálních dovednostech dětí. Za jednu z překážek označují respondentky obtížnost kontroly činností všech dětí, zejména ve třídách s vyšším počtem dětí nebo při zařazení náročnějších aktivit. Přesto hodnotí tento přístup jako velmi přínosný. Pozitivně vnímají zejména možnost sledovat, jak děti samostatně řeší problémy, pomáhají si navzájem a volí různé strategie. Učitelka U5 popsala svou zkušenost takto: *„U těch vzdělávacích center tam je to vlastně o těch dětech samotných, že můžu pozorovat, jak ty děti samy pracují. Máme to prostě zavedené tak, že vlastně ty děti na nějakém tom úkolu pracují a pokud si neví rady, zeptají se kamaráda, a když vlastně se nijak nedomluví s tím kamarádem, tak potom jdou za mnou a já se je snažím navést správným směrem.*“

5.2.5 Přínos zařazování různých organizačních forem

Z rozhovorů s učitelkami také vyplynulo, že vnímají zařazování různých organizačních forem výuky jako důležitý prvek obohacující vzdělávací proces. Většina participantek zdůrazňuje, že střídání forem přináší přínosy jak pro děti, tak pro učitele samotného. Jak

uvedla učitelka U2: „*Tak myslím si, že to přínosné je i pro střídání těch aktivit nebo střídání vlastně toho aktérství dítěte.*“

Učitelky vnímají, že díky různým formám výuky děti rozvíjejí nejen své znalosti a dovednosti, ale také samostatnost, sociální chování a schopnost spolupráce. Participantka U6 k tomu poznamenala: „*Hm, tak pro ty děti si myslím, že to je přínosné v tom, že je tam rozvoj té spolupráce, nějaké socializace, sociální chování. (...) A taky je to za mě i obohacení té výuky, že není to prostě jen tak, že sedíme, něco si povídáme, ale prostě něco se děje.*“

Některé respondentky zdůraznily, že střídání forem pomáhá dětem připravit se na pozdější školní docházku, kde se od nich očekává vyšší míra samostatnosti a vlastní organizace práce. Jak shrnula učitelka U9: „*Pro ty děti je to vlastně přínosné i pro další učení ve škole, tam už bude potřeba víc té samostatnosti, nikdo je tam velice nebude vodit za ručičku... Už musí to dítě umět přemýšlet trochu samostatně.*“

Dalším přínosem je podle učitelek to, že děti mají možnost hledat různé cesty k dosažení cíle, což podporuje rozvoj kritického myšlení a přizpůsobivosti v řešení úkolů. Participantka U3 vysvětlila: „*Tak hlavně to, že ten jejich přístup k té práci může být jako různorodý, že se nedochází k tomu cíli jenom jako jedním stylem nebo způsobem, ale že si můžou najít způsob k tomu cíli nebo k tomu výsledku.*“

Střídání organizačních forem je přínosné i z pohledu učitelek, které tím získávají lepší přehled o schopnostech dětí, jejich sociálních interakcích a jejich aktivnímu zapojení. Jak dále uvedla učitelka U9: „*Přínosné pro učitele je to v tom, že teda ta jeho role je jiná, myslím, že taky může lépe zaznamenat a vidět ty děti, jak vlastně dokážou pracovat, jak jsou na tom v sociálních kontaktech s těmi druhými dětmi i jak jsou na tom v rámci komunikace mezi sebou.*“

Celkově učitelky vnímají střídání forem výuky jako přirozenou součást kvalitního vzdělávání, který obohacuje edukační proces a lépe odpovídá individuálním potřebám dětí. Jak uvedla participantka U10: „*Střídání těch forem a způsobů výuky je určitě přínosné v mnoha směrech, jak pro děti, tak pro paní učitelku si myslím.*“ Podobně se vyjádřila i učitelka U8: „*Myslím si, že každá forma má něco.*“

5.3 Obtížně realizovatelné formy výuky

Kategorie popisuje organizační formy výuky, které oslovené učitelky mateřských škol využívají jen výjimečně, nebo s nimi mají ne příliš pozitivní zkušenosti. Z odpovědí

vyplývalo, že důvody pro jejich méně časté využívání spočívají jak v náročnosti realizace, tak v nedostatečné připravenosti dětí či podmínek prostředí.

5.3.1 Kooperativní výuka

Kooperativní výuka je formou, kterou některé respondentky vnímají jako obtížně realizovatelnou v prostředí mateřské školy, zejména u nejmladších dětí. Čtyři participantky uvedly, že tuto formu výuky považují za zcela nevhodnou pro děti předškolního věku, neboť vyžaduje úroveň spolupráce a sebekontroly, která je podle nich v tomto věku ještě nedostatečně rozvinutá. Dvě participantky uvedly, že kooperativní výuku ve své praxi zkoušely, avšak nejevila se jim jako zdařilá. Přesto však připouštějí, že při hlubším porozumění metodice a důkladnější přípravě by se jejich pohled mohl změnit. Například participantka U3 sdílela svou zkušenost slovy: *„Zkoušela jsem ji, musím říct, že to bylo dosti složité, jak pro mě, tak pro třídu, ve které jsem byla, u těch předškoláků, ale možná jsem zahodila trošku brzo jako vidle a myslím si, že kdybych v tom jako pokračovala, tak by se to dalo normálně využívat.“* Podobně se vyjádřila i učitelka U7, která upozornila na komplikace při této formě výuky: *„Na začátku roku jsem zkoušela kooperativní vyučování, to vůbec nešlo, jo to jako fakt mě nešlo. Děti nedokázaly na sebe navazovat, prostě chtěli všichni dělat všechno, nedokázali jsme se v té skupině domluvit, ty budeš dělat to, ty budeš dělat to. (...) Takže ještě to nemáme úplně vypilované tak, aby to bylo opravdu kooperativní, je tam převaha pořád toho já.“*

Zbylé participantky tuto formu výuky dosud nevyužily, neboť ji považují za náročnou na organizaci i zvládnuté dětmi. Neodmítají ji však úplně, a spíše zdůrazňují, že je důležité, aby byla dobře promyšlená a vhodně vedená. Učitelka U6 k tomu uvedla: *„Jo tak vzhledem k tomu, že mám ty malé, tak si myslím, že u těch malinkých moc není vhodná ta kooperativní, protože vlastně tam se rozdělují ty role a myslím si, že ty děti tady toho věku jsou ještě opravdu maličké a dělalo by jim to problém.“*

Jedna participantka pak vyjádřila názor, že kooperativní výuku v pravém slova smyslu nelze v podmínkách mateřské školy plnohodnotně realizovat, a to zejména kvůli vývojovým možnostem dětí: *„Přemýšlím, že určitě je nerealizovatelná ta kooperativní výuka v pravém slova smyslu. Jakože každý má svůj nějaký úkol a pracuje na něm, protože si myslím, že občas má někdo tendenci přebírat to velení.“*

5.3.2 Řízená činnost

Všechny participantky se shodují na tom, že výuka vedená výhradně frontální formou není pro děti v mateřské škole vhodná, a už vůbec ne jako každodenní praxe. Tento způsob výuky vnímají jako neefektivní a málo rozvíjející, přičemž upozorňují na to, že děti během řízené činnosti často ztrácejí zájem, nudí se a mají pocit, že se zapojují z povinnosti, nikoliv z vlastní vnitřní motivace. Učitelka U4 se k tomu vyjadřuje následovně: „*Pokud dělám frontální výuku, tak ty děti, jako neříkám, že nespolupracují, ale spolupracují tak, že spíš musí.*“ Jedna z participantek dokonce uvádí, že pro ni osobně je řízená činnost složitější na přípravu, neboť je náročné připravit činnost tak, aby byla přijatelná a přínosná pro všechny děti ve skupině zároveň.

Učitelky zároveň poukazují na to, že pouze řízená forma neumožňuje dětem dostatečný prostor pro rozvoj samostatnosti, spolupráce ani pro vytváření vlastních zkušeností, tedy prvků, které považují za zásadní pro předškolní vzdělávání. Tento postoj shrnula participantka U10, která výstižně popsala potřebu různorodosti: „*Tak to si myslím, že pro ty děti není moc přínosné, jako dělat jen frontální výuku. Myslí si, že když to třeba přeneseme na sebe, že kdybychom měly každý den stejný a věděly bychom, co bude následovat, tak by nás to asi nebavilo. Takže si myslím, že určitě střídání tady těch organizačních forem je určitě přínosné pro ty děti, je to zajímavé, můžu vlastně nazírat na to tak, že se vlastně k tomu cíli dá dostat různými způsoby. Že to vlastně nemusí být pořád ta jednostranná nebo ta stejná činnost.*“ Učitelky se tedy shodují, že skrze individuální prožitek a vlastní aktivitu se dítě učí nejefektivněji, což výlučně frontální způsob výuky podle nich nenaplnuje.

5.3.3 Individualizovaná forma

Z rozhovorů vyplynulo, že individualizovanou formu výuky považuje část učitelek za velmi náročnou, ne-li obtížně realizovatelnou v běžných podmínkách mateřské školy. Nejčastěji zmiňovanou překážkou je velký počet dětí ve třídě, který značně omezuje možnosti věnovat se každému dítěti individuálně. Participantka U1 to vyjádřila zcela jednoznačně: „*Tak podle mě ta individualizovaná výuka se úplně nedá dělat vzhledem k počtu dětí ve třídě.*“ Tento postoj se opakuje i v dalších výpovědích. Učitelka U6 poznamenává: „*Jako jo, snažím se ji dělat, ale třeba, když je méně dětí, jsou třeba nemocné nebo tak. Tak to už jednodušší, ale jinak to za mě není moc organizačně možné.*“ Podobně učitelka U4 říká: „*Tuto formu si dokážu představit v nějaké malé skupině dětí. Myslím, aby byla opravdu dobře, tak, jak by se dělat měla.*“ Ačkoli participantky individualizovanou výuku nevnímají jako zcela

nemožnou, považují ji spíše za výjimečnou a podmíněnou okolnostmi, například přítomností asistenta pedagoga, menším počtem dětí nebo konkrétní vzdělávací situací. Pokud mají tuto možnost, snaží se věnovat individuálně například dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo těm, které potřebují podporu v určité oblasti. Individualizace je tak podle participantek vnímána spíše jako doplněk běžné činnosti, nikoliv jako forma, která by mohla být uplatňována pravidelně a v plném rozsahu. Ukazuje se, že k jejímu častějšímu zařazení by bylo potřeba lepších podmínek.

5.4 Faktory ovlivňující volbu organizační formy výuky

Volbě organizační formy výuky v mateřských školách předchází řada úvah a zohlednění různých okolností. Tato část práce přibližuje faktory, které učitelky vnímají jako rozhodující při plánování výuky. Výběr tedy není náhodný, ale souvisí s konkrétními podmínkami, jako je věk dětí a počet dětí ve třídě, výukové téma cíle, dostupnost pomůcek nebo vlastní zkušenosti či intuice učitelek. Následující podkategorie blíže popisují jednotlivé faktory volby.

5.4.1 Věk dětí

Věk dětí představuje podle učitelek klíčový faktor při plánování výuky a volbě organizační formy. Participantky nejčastěji rozlišují mezi mladšími a staršími dětmi, přičemž u nejmladších, zejména v období adaptace na mateřskou školu, volí převážně řízenou formu výuky. Tu se snaží obohacovat o prvky hry, dramatizace, pohybové či hudební aktivity, aby výuka byla pro děti srozumitelnější a přístupnější. S rostoucím věkem dětí učitelky vnímají větší prostor pro variabilitu a volení forem výuky, které více podporují aktivitu a samostatnost dětí. Jak například uvedla učitelka U3: *„No u mě je to teda nejvíc ta věková kategorie těch dětí. Minulý rok jsem měla starší děti a tam opravdu jsem si mohla dovolit širokou škálu těch organizačních forem, protože jsem věděla, že ti předškoláci zvládnou více méně jako všechno.“* Podobnou zkušenost sdílela i učitelka U8: *„Samozřejmě i ten věk dětí, to jako hraje velkou roli. Když se ten den sešlo třeba víc těch jako mladších dětí, tak jsem to musela přizpůsobit, kdežto když tam byly prostě starší děti, tak jsem to jako zase dělala jinak.“*

Výpovědi učitelek zároveň ukazují, že věk dětí neovlivňuje jen samotnou formu výuky, ale také reálnou možnost neúspěšného zvládnutí některých aktivit. Učitelka U9 popsala svou zkušenost při pokusu o skupinovou práci s mladšími dětmi: *„Vzhledem k tomu, že mám*

věkovou skupinu dětí, jakou jsem říkala, tak to moc nepochopily, co mají dělat, co se vlastně po nich chce, což je logické, protože v tomto věku ještě nejsou úplně schopné té spolupráce mezi sebou, takže jsem to vnímala, že se mi to vážně nepovedlo a šli jsme teda o level níž, děláme párové činnosti a postupně budeme přecházet k těm skupinovým.“

Také v souvislosti se zařazováním inovativních forem, jako jsou vzdělávací centra, upozorňují učitelky na limity spojené s věkem dětí. Jak uvedla participantka U6: *„Myslím si, že tam hraje v tomto roli ten věk dětí, že něco by mohlo vadit, nebo ještě ty děti nemusí být na to připravené.“* Tyto výpovědi ukazují, že věk dětí hraje zásadní roli při plánování výuky. Učitelky musí přemýšlet nejen nad tím, kolik je dětem let, ale také nad tím, co už zvládnou, jaké aktivity jsou pro ně vhodné a jakým způsobem je do výuky zapojit.

5.4.2 Zohlednění počtu a znalosti skupiny dětí

Z rozhovorů vyplynulo, že jedním z faktorů, který učitelky vnímají jako zásadní při volbě organizační formy, je počet dětí ve třídě. Většina z nich poukazuje na to, že práce s maximálním počtem dětí (až 28 dětí) představuje velkou organizační zátěž, a to jak při přípravě, tak i během samotné výuky. Často zmiňovaly, že s větší skupinou je složitější zajistit individuální přístup nebo průběžnou zpětnou vazbu. Aby to zvládly, připravují víc variant činností a děti rozdělují do menších skupin. Jak uvedla učitelka U3: *„Protože trošku je jako rozmělnit do těch menších skupin se jako vyplácí.“*

Zajímavé ale je, že učitelky neřeší pouze počet dětí jako takový, ale často mluvily o tom, že při plánování výuky zohledňují i konkrétní složení skupiny a znalost jednotlivých dětí. Z mého pohledu právě tady vyvstává další důležitý faktor – nejen kolik dětí ve třídě je, ale jaké děti tam jsou, jak fungují jako skupina a jaké mají potřeby. Například učitelka U2 k tomu řekla: *„Znát tu skupinu celkově jaká je, takže určitě, protože tam jsou ty individuální zvláštnosti. Určitě některé děti potřebují podporu v jiné oblasti, další děti zase v jiné.“* Podobně se vyjádřila i participantka U5: *„Myslím, že je hodně důležitá i ta znalost těch dětí ve třídě a celkově té skupiny. Jako, co jim třeba jde, nebo nejde, nebo co jim třeba jako vyhovuje, baví je a tak.“*

Učitelky tedy plánují výuku s ohledem na to, co o své třídě ví, co jim funguje, co ne, na co děti dobře reagují. Vnímají, že až s časem, kdy děti lépe poznají, mohou výuku lépe přizpůsobovat. Jak to shrnula učitelka U3: *„Záleží třeba na složení té třídy, že třeba už teď*

vím, jak to zorganizovat.“ Celkově z těchto výpovědí vyplývá, že kromě počtu dětí má na rozhodování o volbě organizačních forem zásadní vliv i znalost konkrétní skupiny dětí.

5.4.3 Téma výuky a cíle

Více než polovina participantek uvedla, že témata výuky hrají významnou roli při rozhodování o volbě organizační formy. Podle jejich odpovědí vyžadují některá témata specifický přístup, protože mohou být pro děti složitější na pochopení nebo méně atraktivní, a proto je výběr vhodné formy výuky v těchto případech náročnější. Jak podotkla participantka U7: *„Jsou témata, která děti vůbec nezaujmou. Vždycky se musí ale člověk zamýšlet nad tím, jakým způsobem to uchopit.“*

Tři participantky dále zdůraznily, že vedle samotného tématu výuky zohledňují také vzdělávací cíle, které si pro daný blok stanovují. Jedna z nich doslova uvádí, že téma i cíle jdou *„ruku v ruce“* s tím, čeho chce ve výuce dosáhnout. Tento přístup ukazuje, že forma výuky není volena izolovaně, ale je vázána na obsah i cíl dané činnosti. Participantka U2 vyjádřila vzájemnou provázanost těchto faktorů slovy: *„Jo, já bych řekla, že oboje, i to téma, i ta skupina a s tím vlastně souvisí ty cíle. Protože, když chci dělat něco ve skupině, tak nebudu dělat řízenou činnost, že?“*

Učitelky také zmínily, že některá témata přímo vybízejí k zařazení exkurzí, projektového vyučování nebo praktických činností, které podporují aktivní zapojení dětí a umožňují jim poznávat danou oblast skrze vlastní zkušenost. Téma výuky je tedy pro učitelky důležitým vodítkem při plánování, neboť ovlivňuje volbu formy, metod i celkového přístupu k výuce.

5.4.4 Dostupnost pomůcek a materiálů

Za další podstatný faktor, který učitelky ovlivňuje při volbě organizační formy výuky, považují respondentky dostupnost pomůcek a výukových materiálů. Shodují se na tom, že kvalita a množství pomůcek, které mají k dispozici, výrazně ovlivňuje plánování i samotnou realizaci výuky. Pomůcky využívají buď vlastní, které si samy připravují, nebo čerpají z nabídky, kterou jim poskytuje mateřská škola. Učitelky vnímají jako důležité, aby škola disponovala dostatečným množstvím didaktických her, knih, výtvarného materiálu, pomůcek pro rozvoj digitální gramotnosti nebo třeba možnosti barevného tisku. Tyto materiály jim umožňují výuku zpestřit a přizpůsobit konkrétním tématům i potřebám dětí. Jak uvedla participantka U5:

„Určitě i pomůcky jsou pro mě důležité. My naštěstí tady ve školce máme dost pomůcek z různých oblastí. Máme k dispozici barevnou tiskárnu, což je super, že si takto můžeme vytvářet vlastní materiály k výuce a tak no. Takže ano, i ty pomůcky jsou pro tu volbu důležité.“ Většina participantek uvedla, že v mateřských školách, kde v současnosti působí, mají dostatečný přístup k potřebným pomůckám. Tři participantky však upozornily, že na předchozím pracovišti byly jejich možnosti v tomto ohledu omezené, což vnímala jako omezující faktor při plánování výuky a také to poukazuje na to, že ne každá mateřská škola disponuje dostatečnými a potřebnými pomůckami. Tento pohled ilustruje výpověď participantky U9: „*Takže určitě samozřejmě pomůcky, buď ty, které mám já, nebo ty, které školka nabízí tady k těm daným tématům. Myslím například, když bych chtěla dělat badatelsky orientované vzdělávání a potřebovala bych třeba lupy nebo mikroskop nebo něco, tak pokud mi to ta školka nenabízí, je pro mě těžší to realizovat.*“ Jedna z participantek dále upozorňuje na možnosti dnešní doby, kdy lze mnoho inspirace čerpat i internetových platforem a sociálních sítí, případně si vlastní pomůcky vytvořit s pomocí digitálních technologií. Digitální pomůcky jsou obecně vnímány jako přínosné, jak shrnuje U2: „*Tak určitě na jednu stranu je to limit, pokud to ta školka nemá, a pokud to ta školka má a disponuje tím, tak je to jenom plus. Je důležité to umět prostě využít a nebát se toho.*“ Výrazným přínosem jsou podle devíti respondentek také interaktivní tabule a další digitální zařízení, která mají k dispozici ve své mateřské škole. Tyto technologie vnímají nejen jako podporu výuky, ale i jako motivující a atraktivní prvek pro děti.

5.4.5 Osobní zkušenost a intuice učitelky

Některé participantky uvedly, že při rozhodování o formě výuky zohledňují aktuální dění ve třídě a volí formu intuitivně, podle toho, jak vnímají momentální potřeby dětí a atmosféru ve skupině. V tomto ohledu sehrává významnou roli osobní zkušenost, pedagogický cit a schopnost pružně reagovat na situaci, což potvrzuje výpověď participantky U7: „*Chce to mít fakt intuici. Když to tak povím, přišlo mě kolikrát, že když jsem to vedla jako opravdu intuitivně, tak ten den byl příjemnější, pěkně to plynulo...*“ Tento přístup doplňuje i vyjádření participantky U8, která poukazuje na nutnost určité otevřenosti při plánování: „*Ono to nejde jako mít to úplně připravené na 100% a držet se toho, protože každý den je prostě jiný, že i ty děti se jinak cítí a někdy, když vidím, že jo, třeba je zrovna takové složení i těch dětí i ta nálada, že to nejde, tak to prostě musím často k tomu přizpůsobit, takže spíš to mám jako předpřipravené na jako víc možností.*“ Participantky rovněž přiznávají, že při plánování častěji volí formy výuky, se kterými mají pozitivní zkušenosti, a které jsou zároveň známé

i dětem – děti v nich umějí pracovat a cítí se v nich jistě. Tento přístup přináší do výuky jistotu a plynulost, ale zároveň může vést k určitému stereotypu. Učitelka U1 k tomu dodává: *„Někdy to prostě může mít člověk sebelíp naplánované, ale zrovna to ten den vycítí, že by to nebylo dobré a vnímá tu skupinu dětí a už tak nějak vím, co zařadit, jak to udělat jinak. Musí ale znát dobře tu svou skupinu dětí, že jo.“*

Učitelky si však uvědomují, že by bylo žádoucí častěji zkoušet i formy, které běžně nevyužívají, a vnímají tuto oblast jako prostor pro profesní růst, což potvrzují i slova participantky U9: *„...se všemi jsem určitě nepracovala, nemám zkušenosti s kooperativní formou třeba, protože si myslím, že je hodně náročná pro děti předškolního věku, ale neříkám, že není možná, když se k tomu ty děti povedou od nějakého jejich možného věku, co by to šlo, tak i ta se určitě dá realizovat. Takže ráda si vyzkouším i ty, které jsem třeba ještě nerealizovala.“*

5.5 Sdílení a podpora mezi učitelkami

Tato kategorie se zaměřuje na způsoby, jakými učitelky mateřských škol sdílejí své zkušenosti, poskytují si vzájemnou podporu a inspirují se při plánování a realizaci vzdělávacích aktivit. Ze zjištění vyplývá, že sdílení a podpora mezi učitelkami hrají důležitou roli nejen v profesním rozvoji, ale také v utváření pozitivního pracovního klimatu. Míra spolupráce však není ve všech kolektivech stejná a závisí především na osobních vztazích a ochotě jednotlivých učitelek ke vzájemné komunikaci.

5.5.1 Sdílení zkušeností a vzájemná inspirace

Všechny učitelky shodně uvádějí, že nejčastěji sdílejí své zkušenosti s kolegyní na třídě, se kterou jsou v každodenním kontaktu a nejvíce spolupracují při plánování i realizaci výuky. Pět participantek dále uvedlo, že prostor ke sdílení se nabízí také na pedagogických poradách, při neformálních setkáních ve sborovně nebo v rámci běžných rozhovorů s kolegyněmi. Jak poznamenala participantka U7: *„Jo určitě i to diskutování, určitě to nedisktuje jenom s tou paní učitelkou, co jsem s ní na třídě, ale třeba když je možnost na poradách, nebo třeba i venku, když je chvílička, tak určitě se o tom bavíme.“*

Z jejich odpovědí však také vyplynulo, že míra sdílení závisí na vzájemných vztazích a celkové atmosféře v kolektivu. Tři participantky zmiňují, že spolupráce bývá obtížná s kolegyněmi, které upřednostňují své zažité způsoby výuky a nejsou příliš otevřené diskuzím či novým metodám. Přesto všechny učitelky vnímají vzájemné sdílení zkušeností

jako velmi přínosné, a to jak ve smyslu inspirace, tak i reflexe vlastních pedagogických postupů. K tomu se vyjadřuje participantka U9 slovy: *„Ano, určitě mě inspirují. Stalo se vícekrát, že mě některá z kolegyně dokázala překvapit tím, jaké dokázala vymyslet zajímavé vzdělávací aktivity a i to, jak je dokázala do té výuky zařadit.“*

Učitelky oceňují možnost sdílet jak pozitivní, tak negativní zkušenosti, protože tyto výměny přispívají k lepšímu profesnímu růstu i lepšímu porozumění dětem. Zdůrazňují, že pro kvalitní spolupráci na třídě je klíčové vzájemné porozumění, respekt a otevřenost k různým formám a metodám výuky. Výstižně to shrnuje U4: *„A tak já je asi sdílím s kolegyně na třídě, tam vlastně si předáváme nějakou inspiraci i ohledně těch materiálů, co jsou třeba dostupné vůbec na internetu, nebo spolu diskutujeme o nějakých výtvarných technikách, když je něco nového. Nebo právě si předáváme informace o těch dětech, co máme příště třeba zvolit za formu, nebo v čem, v jaké oblasti je dále podporovat. Takže si myslím, že je důležité to sdílení.“* Na význam dobrého vztahu mezi učitelkami upozornila i respondentka U8, když uvedla: *„Přijde mně, že když si jako ty učitelky sednou, tak je prostě už úspěch. I pro ty děti, protože samozřejmě se to potom na všem odráží, že i ty děti to cítí. Nám se to prostě osvědčilo. A já si vždycky říkám, my se tak jako doplňujeme.“*

5.5.2 Hospitace jako forma profesního růstu

Hospitace jsou některými učitelkami vnímány jako důležitý nástroj profesního rozvoje a zlepšování kvality výuky. Tři z dotazovaných učitelek (jedna ředitelka a dvě vedoucí učitelky) mají ve své funkci povinnost pravidelně hospitovat u kolegyně. Uvádějí, že tyto hospitace nevnímají jako prostor ke kritice, ale spíše jako evaluaci vzdělávacího procesu s cílem jeho dalšího zlepšení a poskytnutí zpětné vazby, jak uvedla participantka U3: *„Chodívám vlastně na hospitace v rámci té funkce vedoucí učitelky, to chodívám ke všem s tím, že pak si chodí vzájemně i paní učitelky v rámci té jedné třídy, to jsem vždycky ráda, když ty paní učitelky se trochu vidí při té práci, protože mají přece jenom stejnou skupinu dětí, a když je potom třeba každá odlišná, tak to jakoby těm dětem nemusí dělat úplně dobře, nebo naopak jo. Ale jsem ráda, když se ty paní učitelky navštěvují vzájemně.“*

Zároveň zdůrazňují, že učitelky jsou o hospitaci vždy předem informovány, a ve dvou případech je pozorování výuky vedeno podle předem stanovených kritérií, aby bylo jasné, na co se bude hospitující zaměřovat. Další čtyři participantky uvedly, že v jejich mateřské škole vedení doporučuje pravidelné pozorování výuky kolegyně, a tuto možnost již několikrát využily. Vnímaly ji jako inspirující a obohacující, a to především díky možnosti srovnání,

reflexe a hledání nových přístupů. K čemuž se vyjadřuje respondentka U9 následovně: „*Tak u nás ve školce máme možnost vzájemných hospitací, vím, že určitě mezi kolegyněmi probíhají, já jsem taky byla na x hospitacích nebo to je spíš pozorování, ani bych to nenazývala hospitacemi, ale mimo tady to vzájemné pozorování, tak si sdílíme ty vzájemné zkušenosti s kolegyněmi...*“

Učitelky si zároveň uvědomují, že taková pozorování nemusejí být každému příjemná, ale považují za důležité, aby byly chápány jako prostředek ke vzájemné podpoře a profesnímu růstu, nikoliv jako hodnotící nástroj. Jak řekla U6: „*Máme možnost hospitací nebo spíš pozorování v celé školce a záleží už na každém, jestli toho využije nebo ne.*“

Zbylé participantky aktuálně hospitage nepraktikují, ale domnívají se, že by jejich kolegyně byly ochotné tuto formu spolupráce přijmout, pokud by jim byla nabídnuta. Některé zároveň poznamenaly, že u určitých kolegyní by pro ně pozorování nemuselo být přínosné z hlediska metodického obohacení.

5.6 Tandemová výuka a podmínky jejího úspěšného fungování

Tato kategorie se zaměřuje na názory učitelek mateřských škol na tandemovou výuku a na podmínky, které by podle jejich zkušeností a úvah byly klíčové pro její úspěšné fungování. Ze zjištění vyplývá, že i když učitelky s tandemovou výukou osobní zkušenost zatím nemají, vnímají ji jako potenciálně přínosný model spolupráce. Upozorňují však, že její efektivita závisí na kvalitní spolupráci, vzájemné důvěře a jasném vymezení rolí obou pedagogů.

5.6.1 Názory na tandemovou výuku

Z výpovědí učitelek vyplynulo, že prozatím nemají s tandemovou výukou osobní zkušenost, přesto ji vnímají jako formu, která by mohla přispět ke zkvalitnění vzdělávacího procesu. Podle jejich názoru by mohla být přínosná především v situacích, kdy je výuka náročnější na organizaci, například při práci s větší skupinou dětí nebo při realizaci složitějších forem výuky. Jak poznamenala participantka U2: „*Ještě jsem to teda nezkoušela, ale myslím si, že třeba při těch vzdělávacích centrech, kdyby se to jako mohlo aplikovat i k tomu, tak by to bylo fajn, kdyby tam byly třeba dvě učitelky, že by to mělo větší rozptyl, bylo by tam víc možností.*“

Participantky rovněž zmiňují, že určitý prvek tandemové spolupráce již zažívají, například při exkurzích, výletech či jiných akcích mimo mateřskou školu, kde s kolegyní zajišťují bezpečnost a koordinaci skupiny. Uvádějí také, že podobnou spolupráci zažívají například

při nácviku vystoupení pro rodiče, kdy s dětmi pracují obě učitelky současně. Celkově lze říci, že i přes chybějící osobní zkušenost učitelky vnímají tandemovou výuku jako možný přínos pro praxi, a v budoucnu by byly otevřené jejímu vyzkoušení, zejména pokud by byly vytvořeny vhodné podmínky pro její realizaci. Participantka U7 k tomu uvádí: „*Myslím, že je to velice dobrá věc. Mně se to líbí, protože jedna učitelka může doplňovat druhou.*“ Podobně pozitivní pohled zastává i participantka U8, která poznamenala: „*Ne, to by mi nevadilo, to jsme se někdy i dohodly, když třeba bylo jako potřeba. Tak to nám nedělalo problémy, jako fakt na úkor svého času se domluvit a prostě jedna přišla dřív, než by měla, a fakt jsme si jako takhle vypomohly, že jsme prostě jely společně ve dvou a bylo to fajn.*“ Kladně se k možnosti tandemové výuky staví i participantka U3, která uvedla: „*Zatím jsem nezkoušela, ale určitě si myslím... nemám vůbec nic proti. My teda jsme sloučení se základní školou a hodně se tady o tandemové výuce hovoří, tím, že paní ředitelka chodí sem z té základní školy a třeba nám říká, co a jak. Tak oni tam tu tandemovou výuku jedou v rámci jako té základní školy a mně to nepřijde jako úplně špatné ani v té mateřské škole. Ty děti znají obě paní učitelky, každá má sice trochu jiný styl práce, ale my třeba tady zas tak rozdílné jako v rámci těch tříd úplně nejsme. A já v tom vidím jenom pozitiva, opravdu si myslím, že to víc dá, než by to jako mělo ubírat.*“

5.6.2 Podstata spolupráce

Na předchozí úvahy o tandemové výuce navazují učitelky zdůrazněním, že klíčovým předpokladem pro její úspěšné fungování je kvalitní spolupráce mezi učitelkami. Shodují se na tom, že bez vzájemného porozumění, důvěry a ochoty ke společnému plánování nemá tandemová výuka smysl, což potvrzuje výpověď participantky U2: „*Myslím, že tam musí být opravdu velmi dobře nastavená ta spolupráce mezi kolegyněmi, že to tam musí fakt fungovat a klapat.*“

Učitelky rovněž uvádějí, že je důležité si předem vyjasnit role obou zúčastněných, tedy jedna z učitelek výuku naplánuje a druhou pouze pověří úkoly, nebo zda budou spolupracovat rovnocenně při plánování i realizaci výuky, včetně stanovení společných vzdělávacích cílů. Na nutnost tohoto jasného nastavení upozorňuje také participantka U10: „*Tak kdyby si učitelky nesedly, tak si nemyslím, že by to bylo úplně realizovatelné, protože tam podle mě je podstatné si nastavit, kdo co bude dělat. To je asi důležité hodně.*“ Z jejich výpovědi vyplývá, že tandemová výuka může být efektivní pouze v případě, že mezi učitelkami panuje kvalitní a otevřená spolupráce.

6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkumná data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol, které probíhaly individuálně, a byly následně analyzovány metodou otevřeného kódování. Na základě vyhodnocení odpovědí respondentek vzniklo šest hlavních kategorií, které se vztahují k oblastem plánování výuky, tedy volbě organizační formy, faktorů, jež ovlivňují volbu formy výuky, spolupráce mezi učitelkami a tandemové výuce. Tyto kategorie poskytují pohled na názory a zkušenosti učitelek mateřských škol v oblasti organizačních forem výuky a ukazují, jak se v praxi odrážejí jejich pedagogická rozhodnutí. Následující část shrnuje klíčová zjištění právě podle jednotlivých výzkumných otázek.

Hlavní výzkumná otázka zněla: **Jakým způsobem učitelky mateřských škol volí a uplatňují organizační formy výuky v předškolním vzdělávání?**

Z rozhovorů s participantkami vyplynulo, že učitelky mateřských škol mají zkušenost s různými organizačními formami výuky, přičemž mezi nejčastěji využívané patří zejména řízená činnost, skupinová výuka, prožitkové učení a vzdělávací centra aktivit. Tyto formy volí především na základě vlastní pozitivní zkušenosti s nimi a skutečnosti, že děti jsou na ně zvyklé a dokážou v nich pracovat. Participantky zároveň nezavrhují ani jiné formy výuky, které využívají méně často. Spíše než nedůvěra k těmto formám je důvodem pocit nedostatečné připravenosti nebo obavy z jejich realizace, případně vnímaná organizační náročnost. Významnou roli při realizaci výuky hrají také konkrétní výukové metody, které učitelky zařazují v případě volby řízené činnosti. Pravidelně zařazují například hru, dramatizaci, hudební a pohybové činnosti, párové aktivity a skupinové aktivity. Tyto metody představují důležitý didaktický nástroj, který umožňuje přizpůsobit výuku potřebám dětí a podpořit jejich aktivní zapojení.

1. Dílčí výzkumná otázka: **Jaké organizační formy preferují učitelky mateřských škol ve své každodenní pedagogické činnosti?**

Z výzkumu vyplynulo, že učitelky preferují takové formy výuky, které podporují aktivní zapojení dětí, spolupráci, samostatnost i přirozené učení prostřednictvím zážitků. Jejich volba vychází z osobních zkušeností a ze znalosti potřeb konkrétní skupiny dětí. Řízená činnost je učitelkami chápána jako základní rámec výuky, zejména v situacích, kdy chtějí děti seznámit s novým tématem nebo ověřit jejich předchozí znalosti. Uvádají také, že tuto formu kombinují s dalšími metodami, aby zvýšila aktivní zapojení dětí. Skupinová výuka je

respondentkami označována za efektivní a přínosnou formu, která napomáhá rozvoji spolupráce, komunikace a sociálních dovedností. Učitelky ji zařazují pravidelně a oceňují její přínos nejen pro děti, ale i pro vlastní reflexi a přizpůsobování výuky konkrétní skupině. Důležitou roli sehrává také prožitkové učení, které umožňuje dětem učení skrze přímou zkušenost a emoce. Učitelky pozitivně hodnotí zejména učení v přírodě, tematické exkurze nebo dramatizační a hudební aktivity. Za inovativní formu výuky považují učitelky vzdělávací centra aktivit, která rozvíjejí samostatnost, odpovědnost a schopnost spolupráce mezi dětmi. Ačkoliv zpočátku k této formě přistupovaly s respektem, postupně si ji osvojily a vnímají její přínos, zejména při pravidelném zařazování. Uvědomují si však i organizační náročnost, zejména při vyšším počtu dětí. Participantky se zároveň shodují na tom, že pestrost ve výuce a střídání různých organizačních forem je pro děti velmi přínosné. Učitelky vnímají, že kombinování více forem umožňuje lépe reagovat na individuální potřeby dětí, podporuje jejich samostatnost, spolupráci i schopnost hledat různé cesty k dosažení cíle. Zařazování různých forem je podle jejich názoru obohacující nejen pro děti, ale i pro samotné učitelky, které tak získávají lepší vhled do schopností a sociálních dovedností dětí.

2. Dílčí výzkumná otázka: **Jaké faktory ovlivňují rozhodování učitelek při volbě organizační formy výuky ve vztahu k předškolnímu vzdělávání?**

Z výpovědí respondentek vyplývá, že volba organizační formy výuky je ovlivňována více faktory, které spolu často vzájemně souvisejí. Za klíčový faktor považují věk dětí. U nejmladších dětí, zejména v období adaptace na mateřskou školu, upřednostňují řízenou činnost s prvky hry, dramatizace či pohybových a hudebních aktivit. Se zvyšujícím se věkem dětí pak volí pestřejší škálu forem, které odpovídají rozvoji samostatnosti, spolupráce a aktivnímu zapojení dětí. Důležitým hlediskem je pro učitelky také počet dětí ve třídě. Práce s maximálním počtem dětí ve třídě je vnímána jako organizačně náročná, nejen při přípravě výuky, ale i během její realizace. Učitelky uvádějí, že při větší skupině je obtížnější poskytnout individuální podporu a získat zpětnou vazbu od všech dětí. Přesto se snaží o podporu sebereflexe, především u starších dětí. Participantky však zároveň zdůrazňují, že při volbě organizační formy je pro ně klíčová nejen velikost skupiny, ale také důkladná znalost konkrétní skupiny dětí. Zohledňují individuální potřeby, schopnosti a vzájemné vztahy mezi dětmi, což jim umožňuje přizpůsobovat výuku aktuálním možnostem a potřebám třídy. Téma výuky a vzdělávací cíle představují pro učitelky další významný faktor, neboť některá témata jsou podle učitelek náročnější a vyžadují důkladnější

promyšlení formy výuky. Učitelky zdůrazňují, že téma i cíl výuky jsou vzájemně propojené, a i podle toho volí organizační formu. Za podstatný faktor považují také dostupnost pomůcek a materiálů. Učitelky čerpají jak z vlastních zdrojů, tak z nabídky mateřské školy. Oceňují široké možnosti, které mají ve svých mateřských školách k dispozici. Zmíněny byly i interaktivní tabule a digitální pomůcky, které považují za vhodný prostředek výuky v dnešní době. V neposlední řadě učitelky přiznávají, že při volbě formy výuky se často řídí svou intuicí a osobní zkušeností. Zohledňují momentální atmosféru ve třídě a potřeby dětí. I z těchto důvodů pak častěji volí formy, které se jim v minulosti osvědčily.

3. Dílčí výzkumná otázka: **Jakým způsobem učitelky spolupracují při výběru a realizaci organizačních forem výuky?**

Výzkum ukázal, že spolupráce mezi učitelkami při volbě a realizaci organizačních forem výuky probíhá na několika úrovních. Nejčastější a nejintenzivnější spolupráce se odehrává mezi kolegyněmi na stejné třídě, kde učitelky pravidelně sdílejí své zkušenosti, konzultují plánování výuky a společně řeší aktuální potřeby dětí. Příležitost ke sdílení zkušeností mají také na pravidelných pedagogických poradách, nebo v rámci neformálních rozhovorů během běžného provozu školy. Míra spolupráce je však podmíněna vzájemnými vztahy a celkovou atmosférou v kolektivu. Učitelky uvádějí, že spolupráce je obtížnější s kolegyněmi, které upřednostňují své zažité postupy a nejsou příliš otevřené novým metodám a přístupům. Přesto všechny respondentky vnímají sdílení zkušeností jako přínosné, a to jak z hlediska inspirace, tak i profesní reflexe a osobního rozvoje.

Za další formu profesní spolupráce považují učitelky hospitace a vzájemné pozorování výuky. Tento způsob vnímají jako inspirativní a obohacující, zejména pokud je chápán jako prostředek profesního rozvoje, nikoliv jako hodnotící nástroj. Uvědomují si však, že taková forma spolupráce nemusí být všem učitelkám příjemná, a zdůrazňují potřebu citlivého přístupu.

V rámci výzkumu se učitelky vyjadřovaly také k tématu tandemové výuky. Přestože tuto formu spolupráce aktuálně běžně nevyužívají, většina ji vnímá jako možnou příležitost do budoucna. Uvědomují si však, že její úspěšné fungování by vyžadovalo jasně vymezené role a vysokou míru vzájemné důvěry a spolupráce.

Z výpovědí participantek tedy vyplývá, že kvalita spolupráce mezi učitelkami významně ovlivňuje nejen plánování, ale také samotnou realizaci výuky a celkovou atmosféru ve třídě.

Shrnutí

Na základě analýzy rozhovorů s učitelkami mateřských škol bylo možné odpovědět na všechny stanovené výzkumné otázky. Výsledky ukazují, že volba organizačních forem výuky je promyšlený proces, který učitelky přizpůsobují věku dětí, aktuálním podmínkám ve třídě, individuálním potřebám dětí, vzdělávacím cílům, dostupným materiálům a také svým osobním zkušenostem a intuici. Významnou roli při plánování výuky hraje nejen počet dětí ve třídě, ale také důkladná znalost skupiny a individuálních charakteristik dětí. Učitelky kladou důraz na pestrost a střídání organizačních forem, které vnímají jako přínosné pro rozvoj samostatnosti, spolupráce, kritického myšlení a adaptace dětí na různé vzdělávací situace. Přestože vnímají určité překážky (například vyšší počet dětí či organizační náročnost některých forem), snaží se o flexibilní přístup a aktivní zapojení všech dětí. Výsledky rovněž ukazují, že kvalita spolupráce mezi učitelkami, sdílení zkušeností a otevřenost novým přístupům představují důležité faktory podporující rozvoj vzdělávací praxe. Pozitivní postoj k inovativním formám spolupráce, jako je například tandemová výuka, ukazuje ochotu učitelek hledat nové cesty ke kvalitnějšímu vzdělávání dětí v mateřských školách.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Při realizaci tohoto výzkumu jsem dospěla k mnoha zajímavým podnětům, a to jak při rozhovorech s participantkami, tak při psaní teoretické části. Na základě těchto pro mě inspirujících zjištění, bych ráda formulovala určitá doporučení pro praxi, která by mohla pomoci učitelkám mateřských škol při jejich plánování a realizaci edukačních činností.

Sdílení zkušeností mezi pedagogy

Ačkoliv participantky uvedly, že mají možnost sdílet své zkušenosti se svými kolegyněmi, realizují toto sdílení převážně na úrovni vlastní mateřské školy. Osobně považuji za velmi přínosné pravidelné sdílení zkušeností nejen v rámci jedné MŠ, ale i napříč různými MŠ. Inspirací mohou být zahraniční modely, jako jsou Personal Learning Networks (PLNs) a Professional Learning Communities (PLCs), které sice fungují odlišně, ale mají společný cíl: podporovat profesní rozvoj pedagogů a přispívat ke zkvalitnění jejich vzdělávací praxe. Modely PLNs podporují osobní rozvoj učitelů prostřednictvím navazování kontaktů a sdílení informací, často online formou. Naopak modely PLCs kladou důraz na společné učení v týmu, pravidelná setkávání a vzájemné sdílení zkušeností s cílem zlepšovat vzdělávací proces. Tyto přístupy jsou nejvíce rozvinuty ve Spojených státech amerických, Kanadě a Austrálii. V evropském prostoru se jejich principy postupně objevují například ve Velké Británii nebo Finsku, i když často pod jinými názvy. Domnívám se, že modely PLNs a PLCs představují velmi přínosnou formu profesního rozvoje, kterou by bylo vhodné více zohlednit také v českém prostředí. V současnosti u nás další vzdělávání pedagogů probíhá především prostřednictvím různých školení a online webinářů, tedy spíše formou individuálního rozvoje jednotlivého učitele, než prostřednictvím pravidelného vzájemného sdílení a týmové spolupráce. Podpora společného profesního učení mezi pedagogy by podle mého názoru mohla výrazně přispět ke zvyšování kvality předškolního vzdělávání.

Zavedení pravidelného vzájemného pozorování vzdělávacích činností

Většina participantek uvedla, že má možnost pozorovat vzdělávací činnost kolegyně, a některé této možnosti v minulosti využily, což pro ně bylo velmi inspirativní. Nejedná se však o systémově zavedenou praxi, ale spíše o příležitostné, náhodné pozorování, které probíhá jednou za čas a výhradně v rámci vlastní mateřské školy. Dle mého názoru by bylo přínosné, aby vedení mateřských škol systematicky určilo pravidelnost a organizaci těchto vzájemných pozorování. Pozorování vzdělávacích činností by mělo být pevně začleněno do profesního rozvoje pedagogů a mělo by probíhat v pravidelných intervalech. Za velmi cenné

považuji i možnost rozšířit tuto praxi o spolupráci s jinými mateřskými školami včetně alternativních mateřských škol v rámci regionu. Učitelky by tak získaly širší pohled na různé přístupy k organizaci vzdělávání, na různorodé metody i na odlišné formy práce s dětmi.

Zároveň však vnímám jako nezbytné, aby učitelky tato pozorování nevnímaly jako hodnotící akt, ale jako příležitost k profesnímu růstu. V případě potřeby bych doporučovala uspořádat seminář nebo společnou diskuzi, kde by se otevřeně hovořilo o smyslu a cílech vzájemných pozorování, o případných obavách učitelek a o tom, jak mohou tato pozorování pozitivně ovlivnit jejich vlastní praxi. Důraz by měl být kladen na to, že nejde o kontrolu, ale o podporu profesního rozvoje v bezpečném a důvěryhodném prostředí.

Výsledky a inspirace ze vzájemných pozorování by bylo vhodné sdílet a reflektovat na společných pedagogických poradách, nebo na diskuzích i s pedagogy z jiných mateřských škol, jak jsem psala výše, kde by mohly učitelky diskutovat o získaných poznatcích, vyměňovat si zkušenosti a společně hledat nové cesty k obohacení své vlastní praxe. Takto nastavený systém by mohl významně přispět k profesnímu rozvoji učitelek, k posilování vzájemné spolupráce a k celkovému zkvalitnění vzdělávacího procesu v mateřských školách.

Podpora mentorování mezi učitelkami

Na základě zjištění z rozhovorů je patrné, že ačkoliv si učitelky v mateřských školách vzájemně sdělují zkušenosti a inspirují se navzájem, chybí zde systematická forma podpory ve smyslu mentorování. Dle mého názoru by bylo velmi přínosné zavést formální systém mentorství v rámci mateřských škol, kde by zkušenější učitelky mohly cíleně podporovat začínající kolegyně. Tato spolupráce by mohla zahrnovat například společné plánování vzdělávacích činností, pozorování práce mentorky s následnou reflexí nebo sdílení metodických materiálů a praktických zkušeností. Myslím, že takový systém by nejen usnadnil adaptaci začínajících učitelek, ale zároveň by podpořil vzájemné profesní učení, sdílení ověřených postupů a posilování kolegiálních vztahů na pracovišti. Pro dobré fungování takového systému je samozřejmě nezbytné, aby vedení mateřských škol tuto formu plně podporovalo, na základě uvážení stanovilo učitele – mentora a vytvořilo dostatek prostoru a času pro pravidelná setkávání a sdílení zkušeností.

Omezující faktory výzkumu

Každý výzkum má svá omezení, která je nutné zohlednit při interpretaci výsledků. Tento výzkum se soustředil na výpovědi učitelek mateřských škol ve Zlínském kraji, čímž vzniklo

několik limitujících faktorů. Jedním z nich je geografické omezení, neboť účastnice výzkumu pocházely pouze z jednoho regionu. To může do jisté míry ovlivnit možnost zobecnění získaných poznatků na úroveň celé České republiky. Dále je třeba upozornit na subjektivitu odpovědí, protože rozhovory odrážejí individuální zkušenosti, vnímání a postoje učitelé, které jsou ovlivněny jejich osobním přístupem ke vzdělávání. Výzkum navíc neobsahoval přímé pozorování pedagogické praxe, což znamená, že některé informace o využívání organizačních forem výuky nelze zcela ověřit v reálném kontextu mateřské školy.

Na tato omezení navazují i návrhy pro další výzkum, které by mohly přinést hlubší a komplexnější poznatky v dané oblasti. V budoucnu by bylo přínosné doplnit šetření o přímé pozorování výuky, které by umožnilo lépe porozumět tomu, jak jsou jednotlivé organizační formy realizovány v praxi. Dále by bylo vhodné rozšířit výzkum i na jiné kraje, případně provést celostátní šetření, které by umožnilo zobecnit výsledky napříč různými typy mateřských škol. Zajímavé pak bylo porovnat přístupy různých typů zařízení, například běžných mateřských škol a alternativních mateřských škol, a zjistit, zda a jak se liší jejich přístup k volbě a využívání organizačních forem výuky.

ZÁVĚR

Předškolní vzdělávání je klíčovým obdobím v rozvoji dítěte a ovlivňuje jeho další vzdělávání. Jedním z důležitých faktorů, který se podílí na kvalitě edukace, je organizace výuky a způsob práce učitelek s dětmi. Cílem této bakalářské práce bylo analyzovat, jak učitelky mateřských školy přistupují k volbě organizačních forem výuky, jaké faktory ovlivňují jejich rozhodování a jaké možnosti spolupráce a sdílení si zkušeností v praxi využívají.

V teoretické části práce byla shrnuta klíčová východiska týkající se organizačních forem výuky, výukových metod a didaktických principů v předškolním vzdělávání. Praktická část byla zaměřena na realizaci kvalitativního výzkumu, který probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol ze Zlínského kraje. Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelky při volbě organizačních forem zohledňují zejména věk a potřeby dětí, konkrétní vzdělávací cíle, prostorové a materiální podmínky mateřské školy a složení dětského kolektivu. Výzkum rovněž odhalil, že ačkoliv učitelky sdílejí své zkušenosti se svými kolegyněmi, většinou se tak děje pouze v rámci jejich vlastní mateřské školy a spíše neformálně. Pravidelné systematické sdílení či vzájemné pozorování vzdělávacích činností zatím není běžnou praxí. Přitom právě tyto formy profesní spolupráce mohou významně přispět k rozvoji učitelských kompetencí a ke zkvalitnění edukační činnosti. Na základě zjištěných skutečností byla formulována doporučení pro pedagogickou praxi, která se zaměřují na podporu pravidelného sdílení zkušeností mezi učitelkami, zavedení systematického vzájemného pozorování vzdělávacích činností a rozvoj mentoringu v rámci mateřských škol. Tyto návrhy vycházejí ze snahy posílit profesní rozvoj učitelek a podpořit vzájemné učení.

Bakalářská práce přináší podněty, které mohou být inspirací nejen pro učitelky mateřských škol, ale i pro vedení školských zařízení, která chtějí systematicky podporovat profesní růst svých pedagogických pracovníků a přispívat ke zvyšování kvality předškolního vzdělávání. Pro mě osobně byl realizovaný výzkum velmi přínosný, neboť mi umožnil nahlédnout na různé přístupy, názory a zkušenosti učitelek z praxe. Díky těmto poznatkům jsem si rozšířila své vlastní porozumění problematice organizace výuky v mateřských školách a získala inspiraci pro svou pedagogickou praxi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada.
- Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. Dostupné z <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-3>
- DOSTÁL, Jiří, 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.15.24443935>
- DOSTÁL, Jiří, 2015. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody výuky*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4505-2
- Dostupné z: <https://theses.cz/id/4ep04m/STAG90935.pdf>
- Gramotnost a vzdělávání. (2022). *Digitální gramotnost v předškolním vzdělávání*. Národní pedagogický institut.
- HANSEN, Line, Skov a RINGSMOSE, Charlotte, (Eds.), 2023. *Quality in early childhood education and care through leadership and organizational learning*. Springer Nature Switzerland. ISBN 978-3-031-39418-8. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-39419-5>
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina a KAPUCIÁNOVÁ, Martina, 2012. *Environmentální výchova v předškolním vzdělávání – hledání optimální podoby*. *Envigogika*, 7(1). <https://doi.org/10.14712/18023061.71>
- JANIŠ, Kamil, 2019. *Obecná didaktika: Distanční studijní text*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- KASÍKOVÁ, Hana. 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Portál.
- KASÍKOVÁ, Hana. 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola* (Vyd. 2., rozš. a aktualiz.). Portál.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a PUPALA, Branislav. 2001. *Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika*. Portál.

- KROPÁČKOVÁ, Jana, ČAPEK ADAMEC, Martin a SYSLOVÁ, Zora, (Eds.), 2019. *Metodika předškolního vzdělávání*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-923-0.
- KUCHARSKÁ, Anna, KADRNOŽKOVÁ, Monika a ŠPAČKOVÁ, Klára, (Eds.), 2022. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 6(3), 3–46. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost>
- MAJERČÍKOVÁ, Jana a SYSLOVÁ, Zora, 2014. Ako učiteľky materských škôl vnímajú svoju profesijnú zdatnosť pre spoluprácu s rodičmi. In J. Poláchová Vašátková & E. Kaněčková Dvořáková (Eds.), *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí* (s. 47–58).
- MAJERČÍKOVÁ, Jana a SYSLOVÁ, Zora. 2014. *Spolupráce mateřské školy a rodiny v praxi*. Raabe.
- MAŇÁK, Josef ŠVEC, Vlastimil, 2003. *Výukové metody*. Paido. ISBN 80-7315-039-5
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2021. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. https://www.msmt.cz/file/55974_1_1/
- MONTESORI, Maria, 2019. *The absorbent mind*. Ballantine Books.
- NOVOTNÝ, Petr, 2021. *Moderní přístupy ve vzdělávání dětí předškolního věku*. ABC.
- PRŮCHA, Jan, (Ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- PRŮCHA, Jan. 2017. *Moderní pedagogika*. Portál.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788071789994.
- RICHARDSON, Virginia, 2003. Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623–1640. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x>

ROJKOVÁ, Barbora, 2019. *Jenský plán v 21. století* (Diplomová práce). Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové.

RVP PV (revize). Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/predskolni-vzdelavani>

RÝDL, Karel a VALENTA, Josef. 2021. *Pedagogika předškolního věku*. Grada.

SÁRKÖZI, Radek, 2010. *Moderní vyučovací metody – 3. díl – Komunitní kruh*.

SHERIDAN, Susan, EDWARDS, Carolyn, Pope, MARVIN, Christine A. a KNOCHE, Lisa. L, 2009. Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education & Development*, 20(3), 377–401.

SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Praha: Grada.

SLAVÍK, Jan, JANÍK, Tomáš, NAJVAR, Petr a KNECHT, Petr, 2017. *Transdisciplinární didaktika: O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8569-2017>

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2019. Spilková, V. (2019). Mění se přístupy k výuce pedagogiky v kontextu proměn paradigmat v učitelském vzdělávání. *Pedagogika*, 69(3), 269–291. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1529>

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2022. Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*, 72(2), 157–184. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2082>

STEINER, Rudolf, 2003. *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika*. Opherus. ISBN 978-80-9026-477-9.

SVOBODOVÁ, Lenka, 2023. Jak digitální technologie ovlivňují kognitivní schopnosti dětí? *Šance Dětem*. <https://sancedetem.cz/jak-digitalni-technologie-ovlivnuji-kognitivni-schopnosti-deti>

SYSLOVÁ, Zora a NAJVAROVÁ, Veronika, 2012. Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-4-490>

SYSLOVÁ, Zora a CHALOUPKOVÁ, Lucie, 2015. *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7885-7.

SYSLOVÁ, Zora a NAJVAROVÁ, Veronika, 2021. Přehledová studie výzkumů předškolního vzdělávání v České republice v letech 2011–2020. *Pedagogika*, 71(3), 483–504.

SYSLOVÁ, Zora, BURKOVIČOVÁ, Radka, KROPÁČKOVÁ, Jana., ŠILHÁNKOVÁ, Kateřina a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie, 2019. *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.

ŠTASTNÁ, Lucie, 2018. *Možnosti rozvoje digitální pregramotnosti v předškolním věku*. Digitální gramotnost. Retrieved from <https://digigram.cz/rozvoj-digitalni-gramotnosti-v-predskolnim-veku/>

ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav, 2011. *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.

VONKOVÁ, Hana. 200). Organizační formy vyučování. In A. Vališová (Ed.), *Pedagogika pro učitele* (s. 173–190). Grada.

ZORMANOVÁ, Lucie. 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.

ZORMANOVÁ, Lucie. 2014. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Grada.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Nenalezena položka seznamu obrázků.

SEZNAM TABULEK

Nenalezena položka seznamu obrázků.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
NPG	New Public Governance
NPM	New Public Management
OŠD	Odklad školní docházky
PLCs	Professional Learning Communities
PLNs	Professional Learning Networks
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
OF	Organizační formy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Otázky k rozhovorům

Příloha P III: Ukázka okódovaného rozhovoru s učitelkou (U2)

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s využitím informací z polostrukturovaného rozhovoru zaznamenaného pro účel zpracování bakalářské práce s názvem

Využití organizačních forem výuky pohledem učitelek mateřských škol

Informace získané rozhovorem s respondentem budou využity ke zpracování bakalářské práce vedené PhDr. Hanou Navrátilovou, Ph.D. na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati. Bakalářská práce je psána na oboru Učitelství mateřských škol.

Já -----

Souhlasím se zaznamenáním rozhovoru a využitím získaných informací o mé osobě za účelem zpracování bakalářské práce. Byl jsem seznámen s cílem a záměrem závěrečné bakalářské práce a úpravou osobních údajů tak, aby byla zajištěna má anonymita.

V-----

Dne-----

Podpis: -----

PŘÍLOHA P II: OTÁZKY K ROZHOVORŮM

1. Když plánujete svoji výchovně vzdělávací činnost, jak nad tím přemýšlíte ve smyslu plánování organizační formy výuky?
2. Co Vás ovlivňuje při volbě organizační formy výuky – věková skupina dětí, momentální téma či cokoliv jiného?
3. Co si myslíte o různých formách výuky v mateřských školách? Mám na mysli, zdali vnímáte používání různých forem jako vhodné nebo ne?
4. Myslíte si, že je nějaký způsob výuky pro mateřskou školu nerealizovatelný? Pokud ano, tak proč?
5. Vyzkoušela jste ve své praxi nový způsob práce s dětmi, který jste vnímala, že se Vám povedl? Můžete tuto situaci popsat?
6. Uskutečnila jste někdy ve své činnosti s dětmi formu výuky, u které jste vnímala, že výuka neprobíhala zdařile? Můžete tu situaci popsat?
7. Měla jste někdy možnost pozorovat nějakou pro Vás novou organizační formu například u Vaší kolegyně? Můžete ji popsat? Jak to na Vás působilo – jak děti spolupracovaly, jakou roli měla při činnostech paní učitelka apod.
8. Jsou pro Vás Vaše kolegyně v praxi inspirující ve volbě OF výuky (prostřednictvím vzájemných hospitací, diskuzí, sdílení apod.)?
9. Co si myslíte o vzájemných hospitacích? V jedné školce i například mezi školkami navzájem?
10. Myslíte, že zařazování různých OF výuky je přínosné ve vzdělávací činnosti s dětmi? Můžete popsat, v čem jsou podle Vás přínosné a v čem ne?

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA OKÓDOVANÉHO ROZHOVORU S UČITELKOU (U2)

V: Teď přejdeme k otázkám, které se vztahují k tématu mé práce. Když plánujete svoji vzdělávací činnost s dětmi, tak jak nad tím přemýšlíte ve smyslu volby organizační formy?

nejprve volba OF

U: Takže vždycky ze začátku si tu organizační formu volím, abych pak věděla, jaké mám

V závislosti na OF volba prostředků a pomůcek

přizpůsobení cílů na OF

vlastně nachystat prostředky, pomůcky, abych věděla potom, jak tomu přizpůsobit cíle a

přizpůsobení prostředí na OF

celkově

to

prostředí.

V: Takže nejprve tedy volíte tu organizační formu a na ni potom volíte ty činnosti?

U: Hm, ano takto to dělám.

V: Jaké faktory Vás ovlivňují při volbě organizační formy? Myslím jako třeba věková skupina nebo momentální

téma

apod.

volbu ovlivňuje téma a skupina

vazba cílů na OF

U: Jo já bych řekla, že oboje i to téma i ta skupina a s tím vlastně to s tím souvisí ty cíle. Já

Učitelův cíl

myslím, že to jde ruku v ruce s tím, čeho chci dosáhnout, protože když chci dělat něco ve

skupině, tak nebudu dělat řízenou činnost, že? Takže se snažím, aby to šlo všechno ruku v ruce

znát potřeby oblasti podpory dětí

a taky třeba to, kde vidím, že ty děti potřebují trochu podporu v nějaké oblasti, tak na to

vazba cílů na potřeby oblasti podpory dětí

potom

navazují,

to

téma

nebo

ty

cíle

no.

V: A co si myslíte o různých formách výuky v mateřské škole? Myslím to tak, jestli vnímáte, že je zařazování různých těch forem jako vhodné, nebo naopak nevhodné?

řízená činnost dětí nudí

U: Já si myslím, že je to fajn, hlavně proto, že ty děti, když mají třeba jenom tu řízenou

Zaujetí dnešní generace

činnost, tak je to potom nudí, že? A hlavně tady ta generace, co teďka je, tak oni potřebují být

vhodná volba skupinového vyučování

pořád v akci, takže si myslím, že třeba to skupinové vyučování je pro ně dost vhodné. Nebo

vzdělávací centra

děti jsou sami aktéry

možnost výběru

právě ty vzdělávací centra, že tam přímo mohou být aktéry sami z toho svého učení a mohou

volba na základě sebereflexe dětí

si vybrat, teda třeba tu oblast, ve které se chtějí dál upravit.

V: A myslíte si, že při té volbě organizační formy rozhoduje i věk dětí nebo celkově ta skupina, s níž pracujete?

volbu ovlivňuje věk dětí

U: *No tak určitě si myslím, že jinak bych pracovala úplně s těmi malými dětmi. Je dobré je*

Příprava na skupinové vyučování

volba nejprve párové výuky

teda na to připravovat, třeba na to skupinové vyučování, že nejdřív jako volit párovou výuku,

volbu ovlivňuje skupina

ale určitě záleží vždycky na skupině.

složení skupiny

Kolikrát ta skupina je složená tak, že je to těžké, ale myslím si, že i v té prostřední třídě už jde

Postupné vedení dětí

zařazovat i to skupinové vyučování i ty vzdělávací centra, až když se k tomu děti pomalu

vedou, tak potom je to pro ně lepší. I v těch předškolácích, že už potom i pro tu učitelku je

progres je znatelný

jednodušší to plánovat, nebo to realizovat, protože ty děti už jsou v tom naučené pracovat a je

zábava pro všechny

to prostě zábava. To potom pro všechny.

V: Myslíte si, že je nějaký způsob organizační formy, který je pro mateřskou školu absolutně nerealizovatelný? A pokud ano, tak jestli můžete říct, proč?

kooperativní výuka v pravém slova smyslu

U: *Přemýšlím, že určitě ta kooperativní výuka v pravém slova smyslu. Jakože každý má svůj*

Tendence druhých přebírat velení

nějaký úkol a pracuje na něm, protože si občas myslím, že má někdo tendenci přebírat to

záleží na skupině

velení. Určitě fakt záleží na té skladbě té skupiny a přijde mi, že to kooperativní spíš

skluzává do toho skupinového vyučování, aspoň teda za mě. Jinak ještě přemýšlím, co z těch

organizačních forem bych mohla vybrat, co je nevhodné. Nevím teďka mě nic nenapadá, jestli

Vás něco?

V: Tak projektová výuka se určitě dá realizovat.

projektová je realizovatelná **vzdělávací centra**

U: Hm, taky bych řekla, skupinové v pohodě, vzdělávací centra taky že, badatelsky

Badatelsky orientované vyučování **připravenost prostředí**

orientovaná se dá taky, když k tomu připravené to prostředí a ví děti vlastně co, co zhruba od

vědět, co očekávat **kooperativní v pravém slova smyslu**

toho mají očekávat. Takže si myslím, že spíš ta kooperativní v tom pravém slova smyslu toho,

pochopit role je těžké

že každý má svou nějakou roli a ten úkol si má plnit a pak se dá nějak dohromady, takže to je

fakt pro ně těžké, no.

V: U jaké věkové skupiny dětí byste právě tu kooperativní formu volila?

kooperativní u nejstarších dětí

U: Jo určitě u nejstarších dětí, u předškoláků. No tak určitě u maličkých úplně vůbec, že jo?

Kooperativní není vhodná u malých dětí

Tam by to nešlo realizovat vůbec.

V: Vyzkoušela jste ve své praxi úplně nějaký nový způsob práce nebo organizační formu, kterou jste předtím třeba nikdy nerealizovala, ale u které jste vnímala, že se vám povedla, že ta výuka i ty činnosti byly zdařilé?

U: Tak já se přiznám, že jsem bojovala třeba na praxi, když jsme byli ve škole právě s těmi

Vzdělávací centra **vliv má znalost dětí a prostředí**

vzdělávacími centry. Protože to bylo těžké realizovat ve třídě, kterou člověk znal třeba já

nevím hodinu, nebo tam prostě byl týden a bylo těžké ty centra zařadit, hlavně i to prostředí

třeba neznal, neznal ty děti natolik dobře, protože to byla praxe a ted'ka, jak jsem vlastně tady

ve školce, tak si myslím, že postupem času jsem si to už vychytala a že jsem to nejdřív

nejprve jednodušší forma

zkoušela v jednodušší formě a ted'ka mě přijde, že už fakt ty centra jsou dobré, že to máme

vymýšlet nové náměty

jako vyzkoušené a snažím se vždycky ještě něco vymýšlet, aby to bylo jednodušší jak pro ty

vědět, jak děti plní různé aktivity

děti tak vlastně pro mě. A abych já stíhala vlastně obcházet ty děti a abych věděla, jak plní ty

znát schopnosti dětí

různé aktivity v těch centrech, abych věděla, jak na tom vlastně jsou, proto to taky dělám, že jo.

V: Takže vlastně lze říct, že při plánování těch činností a při volbě té formy je pro vás důležité znát ty děti?

znalost celkové skupiny

U: Jo to určitě no. Znat tu skupinu celkově jaká je, takže, určitě, protože tam jsou

Znalost individuálních zvláštností

znát oblasti dalšího rozvoje

individuální zvláštnosti. Určitě některé děti potřebují pomoc nebo podporu v nějaké oblasti,

další děti zase v jiné. Jo třeba, co jsem měla předškoláky 2 roky zpátky, tak tam jsme jeli

hodně zrakové vnímání, protože to jim prostě absolutně nešlo. Ted'ka jsme si snažili zařazovat

spíše aktivity na řečové činnosti, abychom je víc podpořili mluvit, aby se nebáli a tak, takže

znalost skupiny

znát jednotlivce

určitě je důležitá znalost té skupiny, jak těch dětí každého zvlášť tak prostě celkově, v čem

znát „mezery“ dětí

mají nějaké v uvozovkách mezery.

V: Uskutečnila jste někdy ve své činnosti nějakou formu výuky, u které jste vnímala, že to neprobíhalo zdařile?

Vlivem jsou různé aspekty

U: Přemýšlím, co takhle, tak někdy se to prostě nepovede i tím, že jako děti jsou unavené, že

prostě mají jiné potřeby, jiné zájmy, nebo je vidět, že třeba po víkendu potřebují něco

činnosti je potřeba střídat

takového víc, aby se zároveň zklidnili, ale potom, aby si vybrali, že je potřeba ty činnosti třeba

střídat. Takže v pondělí většinou jde o ten komunitní kruh, a to o to vyprávění a pak nějakou

pohybovku. Takže si myslím, že to spíš závisí tady na tomto a občas je asi něco, co si člověk

změna na základě potřeb dětí

naplánuje a pak to musí změnit právě v tom důsledku těch potřeb těch dětí. Ale že by úplně

každá výuka se vydařila

byla něco fiasko, to to asi ne. Já, to tak nevnímám u sebe.

V: Měla jste někdy možnost pozorovat nějakou pro vás novou organizační formu výuky u kolegyně? Pokud ano, můžete popsat, jak ta její výuka na Vás působila, jestli Vás třeba inspirovala?

U: *Tak viděla jsem jako praxi, nebo jestli to můžu tak říct, líbilo se mi, jak měla kolegyně*

Inspirace kolegyní

inspirace novými náměty

výstup na téma zvířata? Určitě tam bylo to měření, vážení těch jednotek a bylo fajn to zapojit,

jakože do prostředí mateřské školy, protože to spadá svým způsobem pod to badatelsky

badatelsky orientované vyučování

orientované vyučování, protože tam je měření nějaké to pozorování, vážení a tak. Mě by to

třeba osobně takhle nenapadlo zařadit a už vůbec ne do tohoto tématu, takže to se mi třeba

inspirace kolegyní

jako hodně líbilo. A určitě bych to ráda využila potom i já v nějakém jiném tématu to bylo fajn.

V: Když jste zmínila badatelsky orientované vzdělávání, myslíte, že bylo přínosné, aby se paní učitelky více vzdělávaly v této oblasti, například prostřednictvím nějakých seminářů?

U: *Já si myslím, že jo, ale určitě by to muselo být dobře vedené, aby tam bylo fakt jako*

poukázáno na to, co je tím cílem toho bratrského datovaného vzdělávání, protože mi přijde.

Nevím teďka poslední dobou mám zkušenost, když si jdeš, vždycky vyberu školení a nedozvím

se vůbec nic nového, že jako je to taková omáčka okolo nějaká teorie v pár ukázkách, ale že mě nepříjde to vůbec nijak přínosné. A určitě kdyby to bylo tak asi prezenční formou, protože aby se tam promítli třeba i ty pokusy pro ty děti, aby tam bylo ukázané vlastně přímo to, že to nemusíme hledat v žádných složitých věcech, že to je obyčejné pozorování, nebo že je tato obyčejná v uvozovkách měření, vážení a tady ty věci, které nám přijdou normální, ale ty děti pořád objevují svět, že? Takže bych to viděla spíš takhle a myslím si, že by to bylo přínosné, ale, jak říkám, muselo by to být fakt kvalitně vedené. No ono je pravda, že někdy hledáme zbytečně složité věci přitom lze volit úplně jednoduché že, lupa a jít do přírody. To jsme pozorovali. Minulý rok jsme vzali lupy na louku a pozorovali jsme prostě na pár metrech čtverečních, co tam všechno žije a tak a děti z toho byly úplně unešené, takže si myslím,

že.

Je důležité v tom nehledat žádné složité složitosti.

V: Ano, souhlasím a určitě je taky důležité mít ty pomůcky k dispozici v prostředí školky?

dostatek pomůcek k dispozici

U: *Tak my tady máme přímo koutek pro jakože přírodovědné vzdělávání, což je fajn. Jsou tam i mikroskopy, s těma se jednoduše pracuje. Ted'ka jsme našli na hřišti třeba už kousek, jakože motýlka, který asi umrzl nebo nevím, takže jsme ho nesli do školky a třeba jsme ho pozorovali a pro ty děti je to něco wau, že kolikrát vidí člověk motýla tak zblízka.*

V: Jo tak myslíte si, že byste mohla i říct, že při volbě organizační formy nebo při přípravě výuky vás určité ovlivňují i ty pomůcky, které má školka k dispozici?.

U: *Tak určitě na jednu stranu je to limit pokud to ta školka nemá a pokud to ta školka má a "*

Plusem je dostatek pomůcek

umět pomůcky využívat

disponuje tím, tak je to jenom plus. Je důležité to umět, prostě využít a zařadit to a nebát se toho, protože ty lupy třeba používáme fakt, i když jsme sledovali žilnatinu listu obyčejné věci,

stačí volba pozorování

prostě já to kruhy jsme sledovali nebo pozorovali, je důležité si to usnadnit, než v tom hledat

nehledat v tom složitosti

složitosti,

no.

V: Já se ještě vrátím, jak jsem se ptala na to, jestli jste měla možnost pozorovat nějakou pro Vás zajímavou formu výuky Vaší kolegyně, tak by mě zajímalo, jestli máte ve vaší školce možnost vzájemných hospitací nebo pozorování činnosti kolegyně, nebo jestli si vzájemně sdílíte zkušenosti či nad nimi diskutujete?

Sdílení s kolegyní na třídě

vzájemná inspirace

U: *A tak já je asi sdílím s kolegyní na třídě, tam vlastně si předáváme nějakou inspiraci i*

Společná diskuze

ohledně těch materiálů, co jsou třeba dostupné vůbec na internetu, nebo spolu diskutujeme o

nějakých výtvarných technikách, když něco najdem nového. Nebo právě si přidáváme

předávání informací o dětech

domluva nad volbou OF

informaci o těch dětech, co máme příště třeba zvolit za tu organizační formu, nebo v čem, v

domluva další podpory

sdílení má význam

jaké oblasti je dále podporovat. Takže si myslím, že je důležité to sdílení. Co se týče, tak toho

možnost pozorování kolegyně

hospitací, tak tu možnost máme. Já osobně jsem byla myslím na dvou a u mě byla kolegyně,

myslím, že tehdy na pozorování těch vzdělávacích center, takže jako jo možnost je a říkám

sdílení hlavně s kolegyní na třídě

sdílení podpory a rozvoje s kolegyní

nejvíce to sdílím asi s tou kolegyní na třídě, co se týká vlastně i toho kolektivu té třídy a té

podpory

a

rozvoje.

V: Tak to je určitě dobře, protože dobrá spolupráce na třídě je také velmi důležitá že?

velká důležitost vzájemné spolupráce

U: Hmm, ano, spolupráce je tam velmi důležitá, si myslím. Je fajn to rozebírat s tou kolegyní,

Rozhovor o splněných a nesplněných cílech kolegyně

co se stalo, nepodařilo, co vlastně ona dělala, abych třeba já viděla, jak tomu můžu přistě

další činnosti v závislosti nesplněných cílů kolegyně

uzpůsobit

činnosti,

nebo

tak

no.

V: A jaký máte názor na tandemovou výuku? Realizujete, nebo chtěla byste někdy realizovat, nebo

co

si

o

ní

myslíte?

spolupráce musí být dobře nastavená

U: Nevím, nejsem si tím tak jistá. Myslím si, že tam musí být opravdu velmi dobře nastavená

Musí to fungovat

ta spolupráce mezi těmi kolegyněmi, že to tam musí fakt fungovat a klapat. Ještě jsem to teda

výuka v tandemu při vzdělávacích centrech

nezkoušela, ale myslím si, že třeba při těch vzdělávacích centrech, kdyby se to jako mohlo

aplikovat i k tomu, tak to by bylo fajn, kdyby tam byly třeba dvě učitelky, že by to mělo větší

možnost rozšířit aktivity

rozptýl, bylo by tam víc možností. Mohla bych tam využít určitě i aktivity, které prostě děti potřebují, k tomu nějakou pomoc nebo podporu toho učitele. Takže jako jo, ale ještě mě to nenapadlo, to třeba zařadit.

V: No tak je tam asi fakt důležité se umět domluvit s tou kolegyní a mít dobré vztahy.

U: Ano, určitě. Jak třeba zasahovat do té výuky, vysvětlit si ty aktivity, co teďka tam mají dělat, že třeba některou aktivitu chci, aby si udělaly vyloženě sami, aby se na to uvozovkách přišly sami jo a u některé aktivity zase potřebují děti jako pomoci nebo nějak prostě navést nějaký návod, takže je určitě důležitá ta spolupráce s tím druhým člověkem. Nějaká i ta důvěra možná v něho.

V: Důležité je vědět, že tam nejde o vzájemné hodnocení těch učitelek, ale o spolupráci. Jaký je Váš názor na vzájemné hospitace nebo pozorování výuky mezi školkami navzájem?

U: Jo myslím si, že to by byl taky hodně přínosné. Protože vím, že spoustu školek například jely pořád

řízenou činnost jiné školky jedou třeba to začít spolu, což si myslím, že je fajn přímo v té filozofii. Tam my jsme třeba chtěli přímo podívat, jak to je, jako jede v originálu,

Light forma Začít spolu

protože mi to dělávají v upravené formě, která, která je taková uvozovkách light, jak já říkám, takže určitě bych se ráda podívala, jak to funguje jinde nebo třeba využívají i ty různé

podívat se, jak to funguje jinde

robotické hračky mají možnost v nějakých školkách, ale myslím si, že by to bylo přínosné, no i proto, jaký je třeba i ten vztah mezi těmi dětmi s tou učitelkou, jaký má ona přístup vůbec těm dětem, že, takže si myslím, že by to bylo opravdu fajn.

V: A vy ve Vaší školce pracujete s nějakými digitálními prostředky?

nadšení z interaktivní tabule

U: Máme teďka vlastně nově interaktivní tabuli, z které jsme teda nadšení všichni nejenom

děti, ale i paní učitelky. Máme fajn interaktivní program. Jmenuje se to barevné kamínky, jsou

rozvoj více oblastí v jednom tématu

tam různá témata, je to zpracované a vždycky je to téma jako rozvinuté do více oblastí, že

třeba jsme procházeli teďka téma lidské tělo a bylo fajn, že tom programu to téma nebylo zaměřené jenom na tu přírodovědnou stránku, ale že tam byla vlastně i předmatematická

dobry interaktivni program

gramotnost, předčtenářská, sluchové vnímání, prostě takový komplexní program, což je fajn.

Využití data projektoru pro vzdělávací videa

No a máme vlastně ještě data projektor, který využíváme například při sledování různých vzdělávacích videí. Když potřebuji dětem něco ukázat a přiblížit, protože je pro ně lepší, když

Lepší je, když to děti vidí

oni to vidí, než aby to bylo pro něj abstraktní pojem. Například jsem pouštěla vlastně polární záři, kterou tady u nás jako nevidíme a potřebovala jsem to trochu přiblížit. Takže si myslím,

vzdělávání prostřednictvím digitálních technologií

že ty digitální technologie jsou v tomto ohledu moc fajn no.

V: A třeba tablety v mateřských školách. Co si o tom myslíte?

digitálních technologií by nemělo být příliš

U: Tablety tady teda nemáme. Nevím, nejsem moc zastávce toho, aby těch technologií zase

Omezení určitými programy

bylo moc. Určitě by to bylo omezené třeba na nějaké programy a určitě bych k tomu vymezila

vymezit tomu určitý čas

realizace v rámci OF

nějaký čas, že bych třeba využila spíše v rámci nějaké organizační formy, než aby to bylo třeba volně dostupné dětem během dne. Takže spíše takto. A co se mi takhle líbí s těch

digitálních pomůcek, tak se mi líbí ta včelka, ten Bee - bot, co je vlastně k tomu programování, kde taková podložka tam je nějaká cesta a ta včelka má vlastně tu cestu projet, a to dítě to naprogramuje podle těch šipek, takže to mě přijde celkem fajn, že nějaký základ té

robotiky a IT, že to v dnešní době, jako je celkem populární a ta digitální technologie je potřeba.

V: A ačkoliv už jsem měla to tak, jakože zčásti odpověděla, myslíte si, že zařazování různých organizačních forem výuky je přínosné ve vzdělávací činnosti s dětmi? A pokud ano, tak jestli můžete popsat, v čem je to podle vás přínosné? A v čem třeba naopak to přínosné není, nebo je to méně přínosné?

U: *Tak myslím si, že přínosné to určitě je i pro to střídání těch aktivit nebo střídání vlastně*

toho aktérství dítěte. U některých aktivit určitě potřebuje, aby učitelka měla v uvozovkách

takové to vedení, aby se děti trošku jako v uvozovkách podřizovaly těm pravidlům, když třeba řeknu, já nevím pohybové činnosti, nebo takhle, tak určitě potřebuji být nějaké pravidla nastavené pro různé ty činnosti hry a podobně a zase v jiných organizačních formách je fajn,

že mají děti tu volnost a svobodu toho rozhodnutí toho, vlastně, že jsou opravdu tím aktérem

toho vzdělávání, že si opravdu vyberou, co, co chtějí. Takže si myslím, že je určitě důležité

nějak ty organizační formy střídat, protože pro ty děti je to i více zajímavé, že mají opravdu

širokou nabídku těch činností.

V: A máte teda takový názor, že je dobré zařazovat různé organizační formy už v té třídě s nejnižší věkovou skupinou dětí? Myslíte si, že je tam pak v té práci dětí určitý progres?

U: *Určitě je dobré, když si začne fakt už v těch úplně v těch nejmenších. Neříkám, že hnedka*

od začátku školního roku, ale třeba aspoň ke konci i nějakou lehkou formou těch vzdělávacích center, jakože třeba jedna činnost u stolečku, druhá činnost taková, že člověk bude mít trochu

potřeba dobré organizace

přehled říkám, je to fakt těžké. Člověk si to musí opravdu dobře zorganizovat, nebo i jak je ta párová výuka, Jo, nemusí to být žádná vele činnost, stačí něco opravdu jednoduchého i potom v těch prostředních dětech tam už ty děti, ačkoliv se zdají furt malé, tak tam to fakt už jde je navést tak, že na tom konci školního roku už jsou prostě v těch vzdělávacích nebo v těch

progres je znatelný na konci roku

organizačních formách, třeba v těch vzdělávacích centrech, už tak zběhlí, že už opravdu sami si chodí a vybírají, co budou chtít dělat. No ale je potřeba, je tam opravdu vždycky víc

podpora dětí v aktérství jejich učení

podporovat a potom v těch předškoláci už se prostě jede. No že, že už jsou na to naučení už ví,

samostatnost dětí v centrech

co mají dělat, ví, jaké mají oni úkoly, ví, jaké mají povinnosti, takže mě to přijde moc fajn, s tím začínat co nejdřív, ale říkám v té nejmenší skupině je to opravdu těžké a tady by byla

tandemová výuka

třeba fajn, ta tandemová výuka. Že by si učitelky pomohly, no záleží taky na tom jak je

složení třídy a počet dětí

složená ta třída a kolik tam je těch dětí, že.

V: A zařazujete v těch činnostech sebereflexi dětí, nebo snažíte se je navést k sebereflexi?

sebereflexe dětí u vzdělávacích center

U: Takhle snažím se hlavně u těch vzdělávacích center. Tam mi to přijde takové vhodné,

Jsou tam sami za sebe

protože tam jsou fakt sami jako v uvozovkách sami za sebe tam fakt jako chodí, vybírají si ty

u menších hodnocení formou co se líbilo a nelíbilo

činnosti. Začínali jsme třeba v těch prostředních dětech, jaká aktivita se ti líbila a která ne a

u starších, co se ti povedlo a v čem se chceš zlepšit

proč. A teďka už jedeme v těch předškoláci stylem, co se ti povedlo nebo kde vidíš, že by sis

chtěl ještě zlepšit. Jo, neříkáme, nepovedlo, ale spíš jakože kde viděl, že to ještě není ono, že mu to třeba moc nešlo. Ty děti fakt už to mají tak naučené, že jo, občas to někdo zopakuje podruhé, nebo je takový stydlivý, ale jako přijde mi, že se sebe hodnotí dost dobře a že jedou

pravidelnost sebereflexe

sami za sebe. Tím, že se to teda dělalo pravidelně, tak oni si na to fakt naučí. A když se třeba ty centra jedou dvakrát do týdne a dělají vlastně i ta kolegyně, jo, ten další týden, kdyby to bylo 1 týden 1 2 týden 2 tak prostě ty děti si na to postupně fakt tak naučí, že že se opravdu začnou sebehodnotit. No což je fajn a myslím si, že to je důležité i potom pro vstup jakože do

přínos při vstupu do ZŠ

základní školy, že potom mají aspoň takovou větší jako možnost té sebereflexe. Že opravdu ví,

znají své mezery

znají své přednosti

kde jsou ty mezery, anebo ví, v čem vynikají a můžou v tom pokračovat dál.

V: Takže v tom případě je ale i důležité to, aby jste byly i s Vaší kolegyní na třídě shodné v zařazování různých organizačních forem?

podpora na třídě s kolegyní

U: *Myslím si, že jo, že je důležitá ta podpora na té třídě, třeba jakože když se to pojede fakt*

Bez význam zařazování různých OF jednou za čas

jenom občas jedenkrát za měsíc, tak mě přijde, že to nemá smysl, nebo takhle, že je důležité,

shodnost v OF oběma učitelkami

aby prostě i ta kolegyně volila taky ty jiné organizační formy než tu klasickou řízenou činnost, která se omílá někdy stále dokola. Je taky otázka, jak ta řízená činnost je, jestli je to opravdu striktně: Já jsem tady a co vám říkám já a vy posloucháte, anebo je to spíš o tom, že je to nějaká nabídka, kde si to ta učitelka vede, tak to je zas něco jiného.

volba výukových metod

Že jo, tak to je fakt ještě jaké zvolí třeba metody, že jo? Může to být řízená činnost a metod může být x.

V: Ano, moc Vám děkuji za rozhovor.

