

# Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání

METODIKA PRO UČITELE

Barbora Loudová Stralczyňská a Eva Koželuhová (eds.)

Praha 2022





Spolufinancováno  
z programu Evropské unie  
Erasmus+



©2022

hlavní editorky: Barbora Loudová Stralczynská, Eva Koželuhová

Kolektiv autorů projektu: Barbora Loudová Stralczynská, Eva Koželuhová, Mária Vargová, Miriam Uhrinová, Zlatica Huľová, Jozef Benyak, Marta Licardo, Nika Golob, Darja Antolin Drešar, Sabina Šinko, Ana Tina Jurgec, Barbora Jašková, Alena Pokorná, Jana Kvitová, Iva Pustková, Pavla Macháčová, Vendula Turnerová, Irena Hanyš Holemá, Tatiana Slotová, Eva Kostíková, Zuzana Šimová

Tato publikace vznikla v rámci projektu „Learning by Doing – Attainment of Basic Competences in ECEC (ABC for kindergartens)” (2020-1-CZ01-KA201-078464).

Tento projekt byl realizován za finanční podpory Evropské unie.

Za obsah publikace (sdělení) odpovídá výlučně autorský tým.  
Publikace (sdělení) nereprezentuje názory Evropské komise a Evropská komise neodpovídá za použití informací, jež jsou jejich obsahem.

Vydalo  
Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.  
Husinecká 903/10, 130 00 Praha 3  
[www.raabe.cz](http://www.raabe.cz), email: [raabe@raabe.cz](mailto:raabe@raabe.cz)  
v roce 2022, 1. vydání.

Grafický návrh, sazba a zlom: Magnus I, s.r.o.

**ISBN 978-80-7496-523-4**

**KOORDINÁTOR PROJEKTU**

**RAABE**

*Společně pro kvalitní  
vzdělávání*

**PROJEKTOVÍ PARTNEŘI**

**RAABE**



# Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání

## METODIKA PRO UČITELE



Tato publikace vznikla v rámci projektu „Learning by Doing – Attainment of Basic Competences in ECEC (ABC for kindergartens)” (2020-1-CZ01-KA201-078464).

Projekt byl realizován za finanční podpory Evropské unie.

Za obsah publikace (sdělení) odpovídá výlučně autorský tým.

Publikace (sdělení) nereprezentuje názory Evropské komise a Evropská komise neodpovídá za použití informací, jež jsou obsahem publikace.

# Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání

## METODIKA PRO UČITELE

Kolektiv autorů projektu

Learning by Doing – Attainment of Basic Competences  
in ECEC (ABC for Kindergartens)



Hlavní editorky: PhDr. Barbora Loudová Stralczyňská, Ph.D.  
PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.

Autoři: **Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha:**  
PhDr. Barbora Loudová Stralczyňská, Ph.D.  
PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.

**Katolická univerzita v Ružomberku:**

PaedDr. Mária Vargová, Ph.D.  
PaedDr. Miriam Uhrinová, Ph.D.  
doc. PaedDr. Zlatica Hul'ová, Ph.D.

**Pedagogická fakulta, Univerzita Maribor:**

dr. Marta Licardo  
dr. Nika Golob  
dr. Darja Antolin Drešar  
red. prof. Sabina Šinko  
pred. Ana Tina Jurgec

**Mateřské školy Kopřivnice:**

Mgr. Alena Pokorná  
Bc. Barbora Jašková  
Jana Kvitová  
Pavla Macháčová  
Bc. Iva Pustková

**Fakultní mateřská škola se speciální péčí  
Arabská, Praha 6:**

BcA. Vendula Turnerová  
Mgr. et Mgr. Irena Hanyš Holemá, Ph.D.

**Mateřská škola Riadok, Ružomberok:**

Mgr. Tatiana Slotová  
Bc. Eva Kostíková  
Bc. Zuzana Šimová

Odborný recenzent: Mgr. Hana Splavcová, Ph.D.

Koordinátor projektu: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.  
Mgr. Stanislava Andršová

Jazyková a redakční příprava: Mgr. Alexandra Petřiková Karpenková

Sazba a grafický návrh obálky: Magnus I, s.r.o.

Vydalo: Nakladatelství Raabe, s.r.o., Praha

ISBN 978-80-7496-523-4 (online; pdf)  
ISBN 978-80-7496-522-7 (brožováno)

Praha 2022

# Obsah

1. O projektu	7
Předmluva	9
2. Dítě v procesu vzdělávání	11
2.1 Pojetí dítěte v současném předškolním vzdělávání	11
2.2 Specifika učení předškolních dětí	12
2.3 Potřeby dítěte a jeho osobní pohoda (well-being)	15
2.4 Individualizace jako podmínka úspěšného inkluzivního vzdělávání	16
2.5 Učitel v procesu vzdělávání	17
2.6 Rodina v procesu vzdělávání	18
2.7 Příklad z praxe	19
2.8 Shrnutí	20
2.9 Reflektivní otázky pro pedagogy ke kapitole Dítě v procesu vzdělávání	21
3. Projektové učení v předškolním vzdělávání	22
3.1 Teoretická východiska a definice	22
3.2 Typy projektů	23
3.3 Vzdělávací metody používané v projektovém vzdělávání	23
3.4 Výhody a problémy při využití projektového vzdělávání	29
3.5 Příklady realizovaných projektů	31
3.6 Shrnutí	38
3.7 Reflektivní otázky pro pedagogy ke kapitole Projektové učení v předškolním vzdělávání	40
4. Praktické příklady projektového vzdělávání	41
4.1 Projekt Králík	41
4.2 Projekt hmyz	51
4.3 Stroj času	59
4.4 Vesmír – vesmírný skafandr	68

5. Činnostní učení v předškolním vzdělávání	74
5.1 Teoretická východiska a definice	74
5.2 Co se rozumí pod pojmem úlohy v činnostním učení?	74
5.3 Základní typy úloh v činnostním učení	75
5.4 Jak realizovat proces činnostního učení?	77
5.5 Výhody a rizika činnostního učení	79
5.6 Role pedagoga v činnostním učení	80
5.7 Role dětí v činnostním učení	81
5.8 Možnosti využití činnostního učení v různých tematických oblastech předškolního vzdělávání	82
5.9 Reflektivní otázky pro pedagogy ke kapitole Činnostní učení v předškolním vzdělávání	89
6. Činnostní učení a projektové vzdělávání – srovnání přístupů	91
6.1 Příklad kompatibility obou strategií	91
7. Závěr	93
Slovníček pojmů	95
Seznam literatury a zdroje	99



# 1. | O projektu

ABC pro mateřské školy (Learning by Doing – rozvoj klíčových kompetencí v předškolním vzdělávání) je mezinárodní evropský projekt Erasmus+ (Program Erasmus+, KA201, Strategická partnerství ve školním vzdělávání, registrační číslo projektu: 2020-1-CZ01-KA201-078464). Projekt koordinuje Nakladatelství Raabe, s.r.o., a zahrnuje tři země: Českou republiku, Slovenskou republiku a Slovinskou republiku. Projektovými partnery jsou Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogická fakulta Katolické univerzity v Ružomberoku a Pedagogická fakulta Univerzity v Mariboru. Ve všech účastnických zemích se na vývoji, přípravě příkladů dobré praxe a na testování výstupů podílely mateřské školy: v České republice Mateřské školy Kopřivnice a Fakultní mateřská škola se speciální péčí Arabská v Praze 6, na Slovensku Mateřská škola Riadok v Ružomberoku a v Mariboru Mateřská škola Studenci.

Cílem projektu je zlepšit kvalitu předškolního vzdělávání zavedením inovativních přístupů a zajistit komplexní rozvoj kompetencí dítěte předškolního věku. Toho lze dosáhnout podporou učitelů mateřských škol při získávání znalostí o tom, jak projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání efektivně aplikovat. Evropská komise zdůrazňuje, že je zásadně důležité rozvíjet iniciativy, které podporují a posilují rozvoj klíčových kompetencí, pro každého jednotlivce již od raného dětství. Mnoho začínajících učitelů má tendenci založit plánování své práce na tradičním frontálním přístupu. Ten slouží potřebám učitele, ale je diskutabilní, zda splňuje také potřeby dítěte. Z tohoto důvodu se stále více učitelů v předškolním vzdělávání obrací k přístupům více zaměřeným na dítě, kde jsou východiskem potřeby dětí. Dva takové přístupy jsou projektové učení (Project-Based Learning, PBL) a činnostní učení (Task-Based Learning, TBL).

Projektové vzdělávání je inovativní, protože si klade za cíl povzbudit učitele k přechodu z role „vedoucích“ na „průvodce“ procesu učení. Tato publikace vybaví učitele metodikou tvořenou na míru, která jim pomůže rozšířit si své pedagogické strategie, a tím podpořit svůj profesionální rozvoj. To zahrnuje přijetí přístupů orientovaných na děti k rozvoji kreativity, samostatnosti, soběstačnosti, motivace k učení, uvědomění si vlastních práv a povinností, řešení problémů, sebehodnocení a hodnocení vlastních kompetencí a potřeb dětí.

Cílovými skupinami projektu ABC pro mateřské školy jsou zejména učitelé předškolního vzdělávání, děti v předškolních zařízeních a poskytovatelé vzdělávání učitelů, jako jsou univerzity a instituce dalšího vzdělávání.

Prvním z projektových výstupů je metodika pro učitele s názvem *Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání*. Metodika je určena pedagogům mateřských škol, kteří hledají nové metody pro aktivizaci dětí v předškolním vzdělávání. Metodika přináší v přehledné a ucelené formě teoretické informace o projektovém a činnostním učení v předškolním vzdělávání, a zejména uvádí příklady dobré praxe těchto dvou vzdělávacích strategií. Cílem publikace je vybavit učitele me-

todikou vytvořenou na míru, postupy a technikami, nástroji a znalostmi, jak správně využít projektové vzdělávání i činnostní učení při vzdělávání dětí v předškolním věku.

Druhým výstupem je kurz dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s názvem *Nové metody pro motivaci a aktivizaci dítěte v předškolním věku*. Jeho účelem je vybavit cílové skupiny otevřenými vzdělávacími zdroji, které jsou vysoce kvalitní, volně použitelné a dostupné v jejich národních jazycích. Cílem vzdělávacího programu je blíže osvětlit principy dvou inovativních strategií – projektového vzdělávání a činnostního učení v kontextu současných přístupů k předškolnímu vzdělávání.

Obě strategie chtějí umožnit dítěti, aby bylo v procesech učení co nejaktivnější, aby bylo schopné klást otázky a spolu s ostatními na ně hledat odpovědi. Oba přístupy však využívají jiné postupy a jejich principy jsou objasněny na praktických ukázkách. Učitel se především učí přijímat novou roli průvodce dítěte. Každá část vzdělávacího programu je sestavena tak, aby učitel pomohla danou strategii samostatně uplatnit v praxi. Na tuto část navazuje soubor příkladů z praxe. Ukázky pocházejí z činnosti mateřských škol zapojených do Erasmus+ projektu Learning by Doing a jsou doplněny komentáři učitelů, kteří projekty realizovali ve svých mateřských školách.

Inovativní vzdělávací program nabízí lekce o tom, jak aplikovat projektové vzdělávání a činnostní učení na úrovni mateřských škol včetně ověření získaných dovedností a kompetencí účastníků. Vzdělávací program je otevřený a bezplatný.

Projekt ABC pro mateřské školy si kladl za cíl vyvinout soubor nástrojů pro učitele v předškolním vzdělávání, který by nejen podpořil pedagogy při zlepšování jejich postupů, zlepšil by počáteční vzdělávání učitelů a jejich neustálý profesní rozvoj, ale také by u dětí podporoval získávání různých klíčových kompetencí.

**Všechny projektové výstupy, včetně kurzu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, budou po ukončení projektu zdarma dostupné ke stažení z webových stránek projektu ABC pro mateřské školy – <https://abc-kindergarten.eu>.**

Věříme, že výstupy ABC se pro mateřské školy stanou pomocníky učitelů, umožní jim lépe zavádět inovativní přístupy v předškolním vzdělávání, a přispějí tak ke zkvalitnění vzdělávání dětí v mateřských školách ve všech zapojených zemích.

## | Milé čtenářky, milí čtenáři,

držíte v rukou publikaci, jež vznikla díky spolupráci učitelů a zástupců vysokoškolského vzdělávání, kteří připravují budoucí učitele. Odborníci ze tří zemí – z České, Slovenské a Slovinské republiky – sdíleli své zkušenosti a znalosti z oblasti předškolního vzdělávání, jež mohou přinést inspiraci do každodenní praxe mateřských škol. Společně diskutovali nad otázkou, jak do mateřských škol více vnést aktuální vzdělávací trendy umožňující dětem rozvíjet se v souladu s jejich individuálními dispozicemi, potřebami a zájmy.

Cílem publikace je blíže osvětlit principy dvou vzdělávacích strategií – projektového a činnostního učení. Tyto vzdělávací strategie plně reflektují osobnostně orientovaný model výchovy a vzdělávání, jenž je v současném předškolním vzdělávání uplatňován, a kladou důraz na aktivitu učícího se jedince. Dále bylo cílem přinést budoucím i stávajícím učitelům mateřských škol inspiraci pro praxi v podobě konkrétních ukázek.

V souvislosti se společenskými změnami v osmdesátých a devadesátých letech 20. století docházelo v bývalých komunistických zemích k významné transformaci jak celé společnosti, tak vzdělávacího systému. Od centrálního plánování a řízení byla zodpovědnost za cíle a obsah vzdělávání přenesena na úroveň třídy a školy, hledaly se inspirace v zahraničí a formulovala se nová národní kurikula. Míra zodpovědnosti učitele mateřské školy za vzdělávací výsledky je vysoká, přestože v přístupu k předškolnímu vzdělávání a v obsahu jeho kurikula najdeme ve všech třech zapojených zemích rozdíly. Každý učitel potřebuje zvažovat, vybírat a koncipovat takový vzdělávací obsah, jeho formy a používané metody, které povedou k naplnění hlavního cíle předškolního vzdělávání – rozvoji osobnosti dítěte.

Při plánování vzdělávací nabídky chceme zohledňovat principy sociálního konstruktivismu. Konstruktivismus vychází z přesvědčení, že jedinec, dítě či dospělý, si sám vytváří poznání – konstruuje jej. Jean Piaget k tomu řekl, že dítě nečeká, až ho něco naučíme, ale samo se aktivně chápe světa a snaží se mu porozumět (Piaget, 1972); blíže se tomuto pojmu věnujeme ve druhé kapitole. Vychází-li učitel z teorie konstruktivismu, chápe a respektuje, že každé dítě do mateřské školy vstupuje již s určitou představou, jak svět funguje, disponuje jistými znalostmi, zkušenostmi a dovednostmi, a s nimi ve svém dalším vzdělávání „pracuje“. Učitel proto potřebuje dítě nejprve poznat a při vzdělávání vycházet z toho, co dítě už umí a zná. Proto je první kapitola věnována charakteristikám osobnostně orientovaného přístupu ke vzdělávání a také změnám, jež tento přístup přinesl v chápání role dítěte, učitele a rodiny v procesu vzdělávání.

Další části se zaměřují na jednotlivé vzdělávací strategie – projektové a činnostní učení. Obě jsou zasazeny do kontextu současného pojetí předškolního vzdělávání a jsou vysvětleny jejich principy. Konkrétní příklady ukazují, jak může být v mateřských školách daná strategie využívána. Každá kapitola je sestavena tak,

aby učitelé pomohla tyto přístupy samostatně uplatnit ve své třídě. Ukázky pocházejí z činnosti zapojených mateřských škol a jsou doplněny komentáři učitelů, kteří je realizovali.

Možná by mohlo být lákavé úvodní kapitoly přeskočit a zaměřit se pouze na tuto praktickou část. Nedělejme to však. Bez pochopení souvislostí bychom se mohli dostat do slepé uličky s pocitem, že to vlastně „nefunguje“.

Opak je však pravdou, představené přístupy vedou k aktivnímu zapojení dětí, k jejich učení a k dosažení výrazných výsledků v oblasti rozvoje klíčových kompetencí.

Doufáme, že čas věnovaný publikaci bude přínosný nejen pro čtenáře, ale bude z něj pozitivně těžit každodenní praxe mateřských škol.

Autorský kolektiv

## 2. | Dítě v procesu vzdělávání

**Autorský tým:** Barbora Loudová Stralczynská, Eva Koželuhová, Mária Vargová, Miriam Uhrinová, Zlatica Hulová, Jozef Benyak

### 2.1 Pojetí dítěte v současném předškolním vzdělávání

Předškolní vzdělávání odráží změny v přístupu k dítěti a k dětství, ke kterým došlo v posledních desetiletích. Dětství nevnímáme jako přípravu na dospělý život, ale chápeme ho jako plnohodnotnou životní etapu. V důsledku toho přijímáme skutečnost, že dítě má stejnou hodnotu jako dospělý člověk, a proto je třeba zacházet s ním s úctou a respektovat jeho potřeby a práva. Výsledkem této změny pohledu na dítě je přístup **orientovaný na dítě**, jenž by měl být jádrem vzdělávacího procesu. Model vzdělávání zaměřený na dítě mění tradiční způsoby práce s předškolními dětmi. Všechny vzdělávací cíle, metody, formy, organizace a podmínky vzdělávání mají být voleny a organizovány v nejlépeším zájmu dítěte.

Výchovné cíle již nejsou primárně orientovány na potřeby společnosti, ale sleduje se růst osobnosti dítěte, podporuje se jeho osobní spokojenost, zdraví a maximální možný rozvoj jeho individuálních dispozic. Dítě není objektem výchovy, není nádobou, kterou je třeba naplnit, ani hlinou připravenou ke tvarování podle představ dospělých. Pro výchovu orientovanou na dítě je charakteristická **důvěra v dítě** a v **jeho schopnost a touhu učit se**. Je tedy podporováno v tom, aby samo objevovalo a poznávalo, a učitel již není tím, kdo proces řídí, ani není ten aktivnější.

Model vzdělávání orientovaný na dítě je založen na **aktivním přístupu dítěte**. Důvěřujeme dítěti, jeho vrozeným dispozicím a ve vzdělávacím procesu s ním počítáme jako s partnerem. V předškolním vzdělávání to znamená, že všechny činnosti předkládané učitelem mají podobu nabídky vycházející z konkrétních a **aktuálních zájmů dětí** a pozorování jejich hry a témat, jež jsou pro ně důležitá. Nabízené činnosti by měly být pro dítě smysluplné, zajímavé a přiměřené a měly by odpovídat jeho potřebám a zájmům. Dítě si činnosti svobodně vybírá.

Dítě není „tabula rasa“, ale od nejútlejšího věku si nese své vlastní zkušenosti, první prekoncepty a představy o fungování okolního světa. V mateřské škole by děti měly mít možnost samostatně přemýšlet, obohacovat, rozvíjet a restrukturalizovat své dosavadní znalosti. Měly by mít možnost klást otázky a hledat odpovědi, měly by být podporovány ve zvědavosti, tvořivosti a hledání možných cest.

S tím se mění i **role učitele**, který již není garantem předávání vědomostí, nýbrž garantem vytváření takového prostředí, v němž dítě může dosáhnout co nejvyšší úrovně rozvoje. Proto má učitel při plánování vzdělávací nabídky důsledně reagovat na potřeby a zájmy dítěte. Z tohoto důvodu je jeho prvořadým úkolem dítě dobře poznat a pochopit. To úzce souvisí s dovednostmi učitele v oblasti **pedagogického hodnocení**. Jen díky porozumění může volit individuální vzdělávací aktivity a vhodné formy a metody vzdělávání. Ty by měly dítěti umožnit **samostatnost a aktivitu**; dítě by nemělo zůstat v roli pasivního příjemce nebo

toho, kdo pouze reprodukuje či plní pokyny učitele. Zvolené vzdělávací metody a formy by zároveň měly respektovat individuální zvláštnosti a potřeby jednotlivých dětí.

Kromě toho potřebujeme připravit podmínky pro rozvoj **seberegulace dětí**. V předškolním věku děti ještě nejsou schopny samostatné seberegulace, teprve se jí učí, neboť její rozvoj je založen na vnější regulaci. K tomu však může dojít pouze tehdy, pokud děti vyrůstají ve vhodném prostředí, které jim poskytuje prostor pro rozhodování, pro volbu, ale také pro převzetí odpovědnosti za svá rozhodnutí (přiměřeně věku). Děti se rovněž potřebují podílet na svém hodnocení a přebírat spoluodpovědnost za procesy učení, spoluurozhodovat o obsahu vzdělávání a dění v mateřské škole.

V modelu vzdělávání orientovaném na dítě je vzdělávací proces chápán jako vzájemné setkávání – dítěte s učitelem, ale také učitele s rodiči – v nichž dochází k učení. Tato setkání by měla být postavena na důvěře, respektu, přijetí a rovněž na sebezpřijetí a vnímání sama sebe jako jedince, který je součástí společnosti. Naši rozmanitost chápeme jako vzájemné obohacení, nejde tedy o snahu naučit všechny děti všechno ve stejné kvalitě, v tutéž dobu nebo týmž způsobem. Klíčem je vzájemná **komunikace, naslouchání a porozumění**. Důvěřujeme dětem, že „vědí“ v tom smyslu, že mají potřebu poznávat nové věci, rozvíjet své dispozice a získávat nové kompetence. Nepředávají se mu proto izolované znalosti, které jsou pro ně často nepochopitelné nebo pro ně nejsou v dané situaci důležité a zajímavé. Naopak učitelé vytvářejí tvůrčí prostředí, v němž dítě může svobodně a s radostí objevovat a učit se, a to v širším kontextu. Touha poznávat a objevovat je podněcována a oceňována. Chyba je vnímána jako příležitost, nikoliv jako selhání.

## 2.2 Specifika učení předškolních dětí

Učení předškolního dítěte je **komplexní proces**. Děti se přirozeně učí ve všech činnostech a situacích, v nichž se ocitají. V předškolním věku převládá nezáměrné učení a postupně se dítě začíná učit i v rámci záměrných procesů. Procesy učení zahrnují celou osobnost dítěte – rozvíjejí jeho znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje a návyky.

Emoce dítěte mají v procesu učení velký význam. Pro efektivní učení jsou důležité jeho zájem a vnitřní motivace. Děti se přirozeně zajímají o témata a obsah, které jsou pro ně osobně důležité. Procesy učení spojené s intenzivními radostnými prožitky a **emocemi mají pozitivní vliv** na dlouhodobý přínos pro rozvoj dítěte. Dítě si samozřejmě pevně vtiskne i momenty spojené s negativními zážitky, těm však chceme v předškolním vzdělávání předcházet.

**Základní typy učení** jsou observační učení, učení metodou pokus–omyl, habituace a senzibilizace, učení vhladem, klasické podmiňování a operantní (instrumentální) podmiňování. Tyto typy učení se uplatňují jak v dětství, tak v dospělosti.

- **Observační učení** – učení pozorováním chování a jeho důsledků. Příklad: Dítě pozoruje chlapce, který u vedlejšího stolu staví hrad z kostek. Dítě se ho pak snaží napodobit.

- Učení metodou pokus–omyl – učení založené na zkoušení různých způsobů řešení, obvykle náhodně, dokud není dosaženo cíle. Funkční postup se pak opakuje. Příklad: Dítě chce postavit dům z klacíků. Když staví střechu, stavba spadne, protože kousky dřeva jsou moc velké. Zkusí tedy položit navrch mech, a stavba drží. Příště už použije na střechu mech.
- Habituační – přivyknutí a snížení reakce na určitý podnět. Příklad: Děti jsou na začátku docházky do mateřské školy citlivé na zvýšený hluk a na množství dalších dětí ve třídě. Postupně si zvyknou a přestanou vyšší hladinu hluku vnímat.
- Senzibilizace – opak habituace, zvýšení citlivosti na základě zkušenosti.
- Učení vhladem – vnímání nových vztahů a souvislostí v problému a jeho řešení na základě podobnosti s jiným problémem. Příklad: Děti při práci u kuchyňské linky používají stoličku. Když poté potřebují v knihovničce dosáhnout na knihu z vyšší police, uplatní svou předchozí zkušenost a vezmou si z kuchyně stoličku.
- Klasické podmiňování – nevědomé spojení mezi podněty, kdy jeden podnět vyvolá určité chování. Příklad: Než učitel začne uklízet hračky, zazvoní zvonkem. Když dítě zvonek uslyší, přeruší činnost a začne také uklízet.
- Operantní (instrumentální podmiňování) – učení probíhá ve třech fázích: situace, chování a posilování. Posilováním je chování v dané situaci povzbuzováno. Příklad: Dítě v šatně začne pomáhat jinému dítěti, zatímco se samo obléká. Učitelka toto chování pozitivně komentuje (posílení), čímž se zvyšuje pravděpodobnost, že dítě bude v podobné situaci opět pomáhat.

**Učení probíhá mnoha způsoby:** pohybem, činnostmi, přemýšlením, bezděčně, zkoušením, napodobováním, doplňováním činností druhých, opakováním, ověřováním hypotéz, podmiňováním, tříděním, kladením otázek, pokusy o nalezení odpovědí, cvičeními, shromažďováním informací a tak dále. Dítě uplatňuje více smyslů a velmi často integruje několik prostředků najednou (např. počítá a dělá kroky, pohybuje se nebo zpívá), což mu pomáhá tvořivě najít řešení. V předškolním věku ještě nemá vyvinuté a zautomatizované mnohé strategie řešení (např. matematických úloh). Proto můžeme v praxi pozorovat, že děti, jež mají otevřené podmínky pro zkoumání světa, často nacházejí řešení, která nás pedagogy ani nenapadla. Jsou inovativní a ukazují na vysoký myšlenkový potenciál a plasticitu dětského myšlení. To je jeden z důvodů, proč se pedagogové snaží nepředkládat hotové informace a návody, ale stimulovat kognitivní operace vyššího řádu (analýza, syntéza, hodnocení) během vhodných procesů učení.

Je známo, že předškolní dítě je zvědavé, ale každé dítě má také svůj vlastní **styl učení**. Jde o charakteristické způsoby, jimiž vnímá a pamatuje si informace, přemýšlí, řeší problémy a rozhoduje se. Tyto způsoby se vyvíjejí na vrozeném základě, ale mohou se v průběhu života měnit, ať už záměrně, nebo vlivem vnějších faktorů. Pokud učitelé chtějí, aby jejich pedagogické působení na děti bylo efektivní, potřebují mít znalosti o učebních stylech. Mohou tak lépe roz-

poznat individuální styl učení každého dítěte ve své třídě. Pokud jej zohlední při plánování, mohou tak vést dítě k aktivnímu učení.

**Podle přístupu** rozeznáváme tyto typy učení:

- aktivní – pasivní
- tiché – hlasité
- závislé – nezávislé
- pomalé – rychlé

**Podle převažujícího smyslového přístupu** dále rozeznáváme typy učení:

- sluchové
- zrakové
- hmatové
- kinestetické

## teorie

Někteří odborníci rovněž uvádějí, že styly učení souvisejí s **různými typy inteligence**. Gardnerova teorie mnohačetné inteligence říká, že každé dítě má všechny druhy inteligence (verbální inteligenci, logicko-matematickou inteligenci, prostorovou inteligenci, hudební inteligenci, tělesně-kinestetickou inteligenci, interpersonální inteligenci, intrapersonální inteligenci, přírodní inteligenci). Některé z těchto typů, obvykle dva nebo tři, převažují, dítě je využívá častěji. Zjištění preferovaného typu inteligence a stylu učení dítěte nám může významně pomoci při plánování a vytváření strategie učení.

Tyto poznatky jsou pro pedagogy důležité, protože právě v předškolním věku dítě přirozeně využívá různé typy činností a jejich prostřednictvím si obohacuje zkušenosti, vytváří prekoncepty (schémata) o světě a rozvíjí svou osobnost. Je pro nás důležité uvědomit si skutečnost, že styl učení dětí se vyvíjí. Proto by se děti měly setkávat s co největším počtem způsobů učení, a tak samy na základě vlastních zkušeností poznávat, který styl jim nejlépe vyhovuje. Proto je pro učitele tak přínosné **pozorovat dítě** při volné hře, kdy se mohou plně uplatnit jeho dosažené a mnohostranné kompetence. Jde o jedinečnou příležitost zjistit nejen vývojovou úroveň dítěte, ale také sledovat jeho strategie řešení problémů, dispozice k učení a témata či problémy, které jsou pro něj v danou chvíli aktuální a významné. Cílem je rozvíjet potenciál dítěte prostřednictvím smysluplného učení.

Pokud se dítě cítí ve třídě nebo ve skupině bezpečně, může komunikovat s ostatními a aktivně se účastnit činností (zvolených na základě svého vnitřního zájmu či z podnětu učitele), může rozvíjet procesy učení. Jejich kvalitu lze sledovat pomocí takzvaných dispozic k učení. **Dispozice k učení** jsou předpokladem pro učení dítěte, pro jeho motivaci a schopnost zvládat nové požadavky a situace a učit se v průběhu celého života. Dispozice k učení lze rozdělit do pěti hlavních oblastí:

- zajímat se



- být angažovaný
- překonávat překážky a nejistoty
- komunikovat s druhými
- přijímat odpovědnost (Carr, 2001, s. 23)

Učitelé proto sledují nejen to, jaké činnosti děti vykonávají a na jaké úrovni, ale také to, jak se v činnostech odrážejí znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje dětí (kompetence). V současném pojetí vzdělávání si uvědomujeme otevřenost budoucnosti dětí v tom smyslu, že je připravujeme na život ve světě, který na ně bude klást takové nároky, jež si nyní neumíme představit. Proto se naše pedagogická práce nezaměřuje na předávání konkrétních znalostí a dovedností. Snažíme se rozvíjet dispozice dětí k učení, které jim umožní učit se efektivně, rozvíjet svůj potenciál a být připraveni zvládnout výzvy, jež je čekají v dospívání a dospělosti.

## 2.3 Potřeby dítěte a jeho osobní pohoda (well-being)

Kromě výše uvedeného by měla být splněna ještě jedna velmi důležitá podmínka, aby se děti mohly úspěšně učit – musejí se cítit dobře. Víme, že nejen dospělí, ale i děti mají své **potřeby**. Prvním pilířem, který je nezbytný pro samu existenci, jsou fyziologické potřeby. Dítě by mělo mít stabilní režim a uspokojené potřeby příjmu tekutin, potravy, odpočinku, vylučování. Pokud je některá z těchto potřeb omezena, dítě se hůře soustředí a není v komfortní zóně. Potřeba bezpečí a jistoty znamená, že děti potřebují vědět, že učitel je tu pro ně, pomáhá jim, vede je. Také vidíme, že prostředí je pro děti adekvátní podle toho, jak je naplněna potřeba lásky, přijetí, sounáležitosti. Každý jedinec má potřebu cítit se milován. Důležité je i to, že přítomnost dítěte obohacuje ostatní a oni obohacují sebe navzájem. Pokud dítě již udělalo něco, co je prospěšné, nebo se začalo posouvat k nějakému pokroku, cítí potřebu uznání a ocenění. Dítěti nemusí jít jen o nějakou materiální odměnu nebo o oficiální uznání, ale třeba jen o úsměv, pokývnutí a podobně.

První čtyři potřeby v hierarchii potřeb označuje Abraham H. Maslow za nižší. Na ně navazují potřeby kognitivní, estetické a potřeba seberealizace. Dítě má na jejich základě potřebu poznávat svět, vyjadřovat se a naplňovat své schopnosti a záměry. Aby mohl probíhat proces učení, měly by být uspokojeny základní biologické a sociální potřeby dítěte.

Dítě potřebuje mít celkový pocit pohody (v holistickém pojetí). Potřebuje mít možnost **komunikovat** s ostatními a aktivně **se účastnit** činností a akcí v mateřské škole. Například dítě s malou znalostí vyučovacího jazyka se nemůže plně rozvíjet, využívat možnosti učení, protože jeho účasti brání jazyková bariéra. Pedagog se snaží vytvořit dítěti prostředí pro volnou hru, **zkoumání**, **experimentování** a **interakci s ostatními**. Dítě potřebuje **vnímat sounáležitost** v rámci dětské skupiny a ve vztahu k učitelům.

Jednou z potřeb dítěte je osobní **well-being**, což bychom mohli obecně popsat jako dlouhodobý emocionální stav, kdy člověk projevuje spokojenost se svým

životem, cítí se dobře. Pojem well-being je také spojován s výrazy – byť to nejsou synonyma – „spokojenost“, a zejména „životní spokojenost“. Jde o dlouhodobý stav v řádu dnů až týdnů, který může být ovlivněn aktuálními prožitky nebo zážitky a náladou. Vyznačuje se stabilitou v čase a stálostí v různých situacích.

Osobní pohodu můžeme vnímat ze dvou hledisek, jež se v odborné literatuře nazývají subjektivní pohoda a psychologická pohoda. **Subjektivní pohoda** je spojena s příjemným či nepříjemným prožíváním emocí a vědomým hodnocením vlastního života jako celku – životní spokojeností. **Psychická pohoda** je výsledkem uskutečňování pozitivního životního úsilí, zbavení se závislosti, sebezpřijetí, harmonických vztahů s druhými lidmi, kontroly nad prostředím, v němž člověk žije, životního cíle a osobního růstu. Tyto dva pohledy se vzájemně doplňují.



Díky výše uvedeným poznatkům můžeme ovlivnit úroveň osobní pohody vytvářením správných návyků již v předškolním věku. Dítě se učí odpovědnosti a svědomitosti, což je důležitý prediktor osobní pohody.

## 2.4 Individualizace jako podmínka úspěšného inkluzivního vzdělávání

Dnešní děti potřebují nové přístupy, nové způsoby, formy, a konečně nové moderní prostředky zaměřené na aktivní, tvořivý a plný zájem o rozvoj vlastní individuality a jedinečnosti. Současný trend sleduje cíl, kterým je rozvoj samostatnosti, autonomie a odpovědnosti dítěte. Vede k nejvyššímu stupni rozvoje jeho osobnosti, a to k individualizaci. Plná **individualizace** představuje osobní identitu a svobodu jedince v procesu sebeutváření. Individualizace je přístup k výchově a vzdělávání v termínech, jako jsou rozmanitost, individualita, jedinečnost, osobnostní předpoklady, specifická nebo osobní tempo. Je založena na přesně stanovených pravidlech s respektem k demokratickým a humanistickým principům. Vždy by měla vycházet ze zásad přirozeného vývoje dětí a z respektu ke každému dítěti, jeho osobnosti a potřebám.

Ve vzdělávacím procesu učitel vždy při stanovení pravidel a zásad individualizace zohledňuje výsledky hodnocení vyplývající z principů přirozeného vývoje dětí. V případě potřeby vychází také z výsledků hodnocení a doporučení psychologa, školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Učitel podporuje vzdělávací procesy dětí na základě soustavného, volného či strukturovaného pozorování, případně na základě rozhovoru nebo kresby. Rovněž zjišťuje vlastnosti, schopnosti, znalosti, zájmy, zvláštnosti, sociální či kulturní specifika jednotlivých dětí pomocí analýzy jejich práce. Neustálým poznáváním ověřuje, co děti znají, co umějí, co zvládnou samy, kdy potřebují pomoc kamaráda, učitele, asistenta nebo jiného odborníka.

Především je důležité, aby každé dítě pracovalo na úrovni svých možností a schopností, podle osobního tempa nebo z hlediska svých specifických potřeb. Toho lze dosáhnout pouze neustálým cíleným pozorováním a poznáváním dětí. Takto může učitel také odhalit povahové rysy dětí, vzájemné přátelství, projevy

empatie, vzájemnou toleranci, schopnost poznávat a ochotu pomáhat, ale také soudržnost mezi dětmi a velmi důležitou atmosféru a celkové klima třídy, v níž děti tráví velkou část dne. Individualizace se realizuje prostřednictvím úkolů, her a činností přizpůsobených každému dítěti.

Hovoříme tedy o individualizovaném učení či individualizovaném vzdělávání, čili o individualizaci, kdy děti pracují na úkolech přizpůsobených tempu, schopnostem, znalostem, zájmům, osobnosti, sociálním či kulturním specifikům každého dítěte. Učitel navrhuje činnosti a děti si z nich vybírají, protože vycházejí z vlastních možností a vždy postupují v rámci osobního rozvoje. Program Začít spolu (nebo „Step by Step“, 1996, 2000) nabízí mnoho inspirací pro uplatnění individualizace v předškolním vzdělávání.

## 2.5 Učitel v procesu vzdělávání

Být učitelem je krásné a náročné povolání. Učitelé potřebují být fyzicky i psychicky zdatní. Přirozená autorita je vítána, ale zároveň by učitelé měli být empatictí, otevření, citliví a trpěliví. Učitelé se učí respektovat děti, jejich zvědavost a touhu poznávat nové a zajímavé. Celoživotní výzvou pro učitele je znovu a znovu si hledat cestu ke každému dítěti, protože každé si s sebou do mateřské školy přináší svůj příběh, jedinečné zkušenosti, a proto také jedinečné potřeby. Učitel je rovněž objevitelem, protože jeho úkolem je navázat s dítětem vztah, poznat ho a hledat, co se dítě již naučilo, ale také kde potřebuje podpořit. Chtít porozumět dětem však neznamená splnit jim vše, co chtějí, ale umožnit jim to, co je pro ně přínosné.

Ve vzdělávání předškolních dětí chápe Lev S. Vygotskij učení jako proces, v němž druhá osoba pomáhá dítěti dosáhnout cíle přesahující rámec toho, co je schopno zvládnout samo. Hovoří o **zóně nejbližšího (proximálního) vývoje**.

teorie

Učitel dítě podporuje, což vidíme i v mottu Marie Montessori: „Pomoz mi, abych to zvládl sám.“ Role učitele se změnila. Dnes chce být učitel spíše partnerem, průvodcem a pomocníkem dítěte na cestě učení.

Předškolní vzdělávání je specifické a s tím souvisí i role učitele. Uvádíme tři jeho základní role: inspirátora, facilitátora a konzultanta.

- **Inspirátor** – vytváří podmínky pro rozvoj dětí s ohledem na jejich možnosti, potřeby a zájmy. Akceptuje přirozená vývojová specifika předškolních dětí. Motivuje děti, podporuje jejich zvědavost – učitel je tedy inspirátorem. Každým svým činem, způsobem, jakým s dětmi mluví a jedná, děti něčemu učí. Osobnost učitele je jeho nejdůležitějším „pracovním nástrojem“.
- **Facilitátor** – je průvodcem dětí na cestě za poznáním okolního světa, pomáhá jim porozumět světu a vztahům v něm. Učitel vytváří podmínky, jež děti vedou k přemýšlení, chápání, porozumění sobě i druhým. Učitel podněcuje děti k aktivitě a k objevování. Rozvíjí osobnosti dětí, navazuje na to, co již znají, a vede je k samostatnému myšlení.

- **Konzultant** – vytváří podmínky pro přátelskou komunikaci založenou na důvěře. Učitel vede děti k sebereflexi. Je připraven jim pomoci, poradit a podpořit je.

Zásady osobnostně orientované práce učitele:

- Učitel považuje učení za **aktivní proces**, v němž uplatňuje činnostní a prožitkové formy učení, experimentaci dětí a jiné postupy.
- Učitel povzbuzuje a stimuluje děti k získávání nových informací, podporuje jejich **zvědavost a iniciativu**, za klíč k učení považuje vnitřní motivaci; v procesu učení je rozhodující zkušenost.
- Učitel vytváří vhodné pedagogické problémové situace, které podněcují kritické myšlení dětí.
- Učitel je pro děti prostředníkem, partnerem a kognitivní oporou.

Učitel tak poskytuje dětem **jemnou intervenci**. Čeká a pozoruje činnost dětí a je pro ně stále přítomný, tedy je jim k dispozici fyzicky, ale také svým pozitivním naladěním a otevřeností. Jeho přístup je založen na **pozitivním vztahu k dětem** a orientaci na **jejich potenciál**. **Snaží se dětem přiblížit prostřednictvím psychické blízkosti** a výrazů tváře, aby je **ujistil** (potvrdil). Podporuje děti v **samostatné volbě a rozhodování**. Umožňuje jim **přiměřeně riskovat**. Povzbuzuje děti v experimentování, i když mu průběh jejich činnosti nemusí být zcela jasný.

Učitel se snaží aktivovat přirozenou potřebu dětí poznávat. Je důležité, aby děti byly podporovány a povzbuzovány v objevování. Neustálým vytvářením **podnětného prostředí a inspirativních situací učitel** vzbuzuje zájem dětí. To podněcuje jejich poznávací činnost (motivační aspekt) a vede to k rozvoji poznávacích schopností (kognitivní aspekt).

Velmi důležitým cílem je **podpora rozvoje vlastní identity každého dítěte**. Chceme, aby si dítě vytvářelo obraz sama sebe jako **kompetentního jedince**, který je **schopen a připraven** se učit a **chce** se učit. Pokud se nám podaří děti v jejich rozvoji takto podpořit, udělali jsme maximum pro to, aby zvládly další životní etapy i vzdělávací a životní výzvy, které je čekají (Carr, 2001).

## 2.6 Rodina v procesu vzdělávání

Předškolní vzdělávání je interakcí minimálně tří aktérů: dítěte, mateřské školy a rodiny. V současném pojetí je rodina rovnocenným partnerem mateřské školy a úlohou instituce je doplňovat rodinnou výchovu. Hlavní odpovědnost za rozvoj a učení dítěte nese rodina. Někdy však rodina nemůže nebo nechce poskytnout dětem to, co pro svůj zdravý vývoj potřebují. V takovém případě mateřská škola pomáhá vyrovnávat vzdělávací možnosti dětí. Základem efektivní spolupráce je partnerství a komunikace.

Partnerský přístup znamená, že vztah mezi rodinou a mateřskou školou se vytváří nehierarchicky. Rodiče nebo zákonní zástupci dítěte mají právo ovlivňovat dění v mateřské škole a podílet se na činnostech, které v ní probíhají. Rodina

může participovat na tvorbě školních a třídních kurikulárních dokumentů, účastnit se vzdělávacího procesu, podílet se na realizaci různých vzdělávacích a společenských akcí a společně s mateřskou školou vytvářet místní vzájemně se podporující společenství.

Pro rodiče může být někdy obtížné navázat s mateřskou školou fungující partnerský vztah, protože v českém prostředí to ještě není zcela obvyklé. Mateřská škola by proto měla podniknout kroky, které rodiny podpoří, aby se staly aktivními aktéry předškolního vzdělávání.



## 2.7 Příklad z praxe

Pro harmonický vstup dítěte do předškolního vzdělávání připravuje mateřská škola adaptační program pro děti a jejich rodiče. Rodiče jsou s ním seznámeni při zápisu. Program připravuje podmínky pro to, aby rodiče mohli být přítomni ve třídě se svým dítětem tak dlouho, jak je potřeba. V průměru to bývá několik hodin denně po dobu dvou až tří týdnů. Program je přizpůsoben dětem a jejich rodičům. Rodiče vědí, že jsou vítáni, spolu se svými dětmi se účastní všech naplánovaných aktivit, hovoří s učitelkami, poznávají provozní pracovníky, diskutují s nimi o všem, co se ve škole děje. Rodiče opouštějí mateřskou školu až tehdy, když se dítě adaptuje a přítomnost rodičů již nepotřebuje.

Přínosem této spolupráce je bezpečné klima v mateřské škole pro všechny, vysoký zájem rodičů o podmínky vzdělávání v mateřské škole a vzájemná důvěra mezi všemi zúčastněnými po celou dobu docházky dítěte. Rodiče se mohou aktivně podílet na všech aktivitách, jsou k tomu neustále vybízeni a jsou včas a kvalitně informováni. Mohou být se svým dítětem po celý den, vyjadřovat se ke vzdělávacím činnostem, účastnit se společných výletů, aktivit v přírodě a podobně. Mohou se vyjadřovat k materiálnímu vybavení mateřské školy a podílet se na jeho utváření. Pořádají se tvůrčí dílny, kde děti, učitelé a rodiče společně vyrábějí nové originální pomůcky. Mohou obohacovat, komentovat a reflektovat třídní vzdělávací programy, diskutovat o sportovních a kulturních aktivitách třídy. Často se stává, že takové akce pro děti v mateřské škole organizují sami rodiče.

Rodiče často žádají diskuzi s odborníky nebo konzultují potřeby svých dětí se speciálním pedagogem, přičemž sami přicházejí s náměty. Vyjadřují se také k režimu třídy, k tvorbě třídního a školního řádu, obohacují školní knihovnu o kvalitní dětskou literaturu a přinášejí nové návrhy na školní stravování. Na společných schůzkách jsou informováni o projektech, do nichž je mateřská škola zapojena. Učitelky seznamují rodiče s inovativními vzdělávacími metodami, které jim představují v ukázkových činnostech.

Rodiče se také společně s dětmi starají o školní zahradu, tráví zde společně čas, vedou děti k péči o rostliny, dodávají škole sazenice a tak dále.

Mateřská škola je otevřená všem podnětům ze strany rodičů a vnímá je jako důležité partnery, kteří se aktivně podílejí na vzdělávání svých dětí. Aktivní zapojení rodičů do života mateřské školy je plně v souladu s národními vzdělávacími

plány (kurikulárními dokumenty) a rovněž vychází z kvalitativního rámce Kompetentní učitel pro 21. století.

## 2.8 Shrnutí

Přístup ke vzdělávání zaměřený na dítě (osobnostně orientovaný model) se vyznačuje tím, že do centra pozornosti staví dítě a jeho individuální potřeby a zájmy. Mateřská škola i rodina se mají společně podílet na optimalizaci rozvoje dětí a dosažení maxima jejich potenciálu. Škola proto chce připravovat vhodné podmínky a formulovat svůj školní a třídní vzdělávací program tak, aby děti a jejich potřeby byly vždy respektovány, aby děti mohly uplatnit své vrozené dispozice k učení, být aktivní a aby mohly převzít spoluodpovědnost za své vzdělávání.

Změnily se také způsoby, jakými učitelé děti vzdělávají. Hlavními vzdělávacími metodami mají být ty, jež dětem umožňují být aktivní a rozvíjet myšlení. V následujících kapitolách představíme dva komplexní přístupy plně odpovídající principům vzdělávání zaměřeného na dítě – činnostní učení a projektové vzdělávání.

Klíčová slova: osobnostně orientovaný model, pojetí dítěte, potřeby dítěte, typy učení, individualizace, role pedagoga

## 2.9 Reflektivní otázky pro pedagogy ke kapitole Dítě v procesu vzdělávání

1. Mají všechny děti možnost plně se účastnit všech vzdělávacích činností?
2. Cítí se všechny děti ve skupině dobře (je zohledněno well-being)?
3. Co ovlivňuje subjektivní pohodu dětí?
4. Jaké překážky brání dětem, aby se mohly plně účastnit hry a činnosti a mohly funkčně komunikovat s dětmi a dospělými v mateřské škole? Jak jim mohu aktivně pomoci překážky zvládnout?
5. Jak mohu dále podporovat sociální sounáležitost dětí a učitelů ve třídě?
6. Pravidelně pozoruji a dokumentuji hru a činnosti všech dětí ve třídě; nejen dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i těch, jejichž vývoj odpovídá jejich věku. Trávím pozorováním každého dítěte přiměřeně dlouhou dobu? Jsou tato pozorování východiskem pro přípravu prostředí, her, materiálů a podnětů pro děti?
7. Připravuji podmínky a vzdělávací nabídku tak, aby se všechny děti mohly učit, aby nabídka byla pro všechny děti opravdu podnětná? Jsou děti, které na mou nabídku a signály prostředí nereagují? Jaké jiné podněty potřebují?
8. Využívám každou příležitost k situačnímu učení, které vychází z aktivit jednotlivých dětí ve skupině (např. při volné hře) a z možností v našem prostředí?
9. Je moje nabídka dostatečně pestrá, aby odrážela potřeby všech dětí (různé typy učení, zájmy dívek, chlapců, vývojová specifika atd.)? Jakou úroveň zkoumání pozoruji u jednotlivých dětí?
10. Jaké dispozice k učení pozoruji u jednotlivých dětí ve skupině?
  - 10.1 Zajímat se: Jaký byl zájem dítěte během tohoto pozorování? Podle čeho je možné to zjistit?
  - 10.2 Být angažovaný: Jak poznám zájem dítěte?
  - 10.3 Být vytrvalý při obtížích a nejistotě: Jak poznám vytrvalost dítěte?
  - 10.4 Komunikovat s druhými: Jak dítě komunikuje s ostatními?
  - 10.5 Přijímat zodpovědnost, spolupracovat s ostatními (skupinové učení) a přebírat odpovědnost: Jak poznám, že se dítě zapojuje do skupinového učení a dokáže převzít odpovědnost?
11. Využívám každé příležitosti, jak dětem umožnit rozvoj zdravého sebe-pojetí a vnímání sama sebe jako kompetentního v učení (toho, kdo se může učit, dokáže se učit a chce se učit)?

## 3. | Projektové učení v předškolním vzdělávání

**Autorský tým:** Eva Koželuhová, Barbora Loudová Stralczyńska, Mária Vargová, Miriam Uhrinová, Jozef Benyak

### 3.1 Teoretická východiska a definice

**Projektové učení** (z ang. *Project-Based Learning*, PBL) má ve vzdělávání dlouhou tradici. Poprvé se objevilo na počátku 20. století v USA a autorem tohoto konceptu je John Dewey. Dewey přišel s myšlenkou, že děti a žáci se lépe učí, pokud jsou jejich znalosti reálné, smysluplné, využitelné a spojené s praktickým životem, a na tomto principu založil takzvanou **pracovní školu**. Jejím hlavním rysem je důraz na aktivitu dítěte a učení na základě jeho vlastních, nikoliv zprostředkovaných zkušeností. Možnost řešit konkrétní situace a problémy vede k hlubšímu zájmu dítěte, ke zvýšení jeho motivace k učení, a tím i k lepším vzdělávacím výsledkům ve srovnání s tradičními způsoby. Při tradičním pojetí vzdělávání předává dítěti vědomosti učitel, dítě je pasivní, případně se přesně řídí pokyny učitele. Deweyovy myšlenky rozvinul jeho žák William H. Kilpatrick, který v roce 1918 publikoval esej nazvanou *Projektová metoda*.

Projektové učení je považováno za formu situačního učení a vychází ze sociálně-konstruktivistického pojetí vzdělávání. Děti se učí novým znalostem a dovednostem tím, že **přemýšlejí, hledají řešení, využívají své předchozí zkušenosti** ve snaze vyřešit reálný problém nebo situaci. Musejí přitom uplatnit širokou škálu svých dosavadních znalostí, takže dochází k **integraci poznatků z různých oborů** a oblastí lidského života. Díky tomu se děti neučí izolované věci, ale uplatňuje se multidisciplinární, holistický přístup. Získané znalosti nejsou povrchní, děti jdou do hloubky poznání. To, co se učí, je pro ně logicky a smysluplně propojené. Učí se z **vlastní přímé zkušenosti**, nikoliv zprostředkovaně.

**Děti samostatně pracují na komplexním úkolu**, v němž **řeší konkrétní problém spojený s reálným životem**. Projekt tedy směřuje k určitému cíli a na jeho konci je **výstup**. Ten může mít materiální podobu (např. výrobek, předmět, kniha) nebo nemateriální (divadelní představení, třídní výlet apod.). Při projektovém vzdělávání děti samostatně hledají způsoby řešení formulovaného problému, plánují konkrétní kroky a rozdělují si úkoly. Činnosti tedy nejsou realizovány způsobem, který by učitel předem promýšlel a plánoval. Při projektovém vzdělávání v mateřské škole **může být podnětem k projektu návrh učitele, dětí nebo to může být reakce na aktuální situaci** (více v další části).

V současné pedagogické praxi se někdy setkáváme s nepochopením projektového vzdělávání. Někteří učitelé za projektové vzdělávání zaměňují projektový den zaměřený na určité téma (např. Den Země, Den mléka...), kdy tomuto tématu přizpůsobují všechny činnosti a aktivity během dne. Tento jednorázový projekt, který je podrobně rozpracován pomocí úkolů a materiálů od učitelů, však nelze nazývat projektovým vzděláváním.



## 3.2 Typy projektů

Projekty rozlišujeme podle **délky trvání**: mohou trvat **několik měsíců** (dlouhodobé), **týdnů** (střednědobé) nebo **dnů, či dokonce hodin** (krátkodobé). V předškolním věku jsou nejvhodnější krátkodobé a střednědobé projekty, protože pro děti by bylo ještě obtížné sledovat dlouhodobý cíl. V mateřské škole se využívají zejména projekty, které vycházejí z aktuální situace (např. plánovaný výlet) a jsou spíše krátkodobé. Krátkodobý projekt však může přerůst v projekt dlouhodobý, pokud děti daná problematika zaujme a chtějí se jí dále věnovat.

Dalším způsobem strukturování projektů je **počet účastníků**. Zde hovoříme o **skupinových** a **individuálních projektech**. Skupinový projekt může být realizován na úrovni třídy nebo se ho může účastnit pouze určitá skupina dětí. Individuální projekt je projektem jednoho dítěte.

Při rozhodování o typu projektu je důležité respektovat rozvojové hledisko. Děti v raném věku ještě neumějí dostatečně komunikovat, plánovat, domlouvat se a rozdělovat si role. Proto je pro mladší děti vhodnější individuální projekt nebo projekt s menší skupinou.

U mladších dětí je nejvhodnější, pokud jde o krátkodobý projekt vycházející z aktuální situace nebo činnosti, jíž se dítě věnuje. Pokud učitelé sledují zájmy dětí, mohou pomoci při rozvoji projektu (např. výroba draka, stavba garáže pro auta) a projekt jednoho dítěte může inspirovat a zaujmout ostatní a připojí se k němu. U starších dětí nebo ve věkově smíšených třídách lze projekty realizovat s celou skupinou.



## 3.3 Vzdělávací metody používané v projektovém vzdělávání

V projektovém vzdělávání se uplatňují i další výukové metody, ať už slovní, názorně-demonstrační, dovedně praktické, nebo experimentální. Základem každého projektu je **dobře položená otázka** nebo **dobře prezentovaný problém**. Otázka musí být pro děti srozumitelná a zodpověditelná, problém má být pro děti řešitelný a zajímavý. Zároveň jim má umožnit naučit se něco nového, něco podstatného.

Začínáme obvykle otázkami: „Co víme? Co můžeme udělat?“ A následuje: „A co potřebujeme vědět a udělat?“ Používáme slovní metody, **diskuzi a brainstorming**, které dětem umožňují přicházet s nápady, korigovat je, hledat různá řešení a vytvářet plány postupu. Ze slovních metod lze využít také **práci s textem**, používání **jednoduchých záznamů a schémat**, z nichž děti získávají potřebné informace.

Z názorných metod můžeme využít **pozorování** (předmětů, jevů) nebo **prohlížení** ilustrací, fotografií či videoukázek. Z dovednostně praktických metod lze uplatnit jakoukoliv badatelskou činnost, práci s nástroji či náradím (lepení, stříhání, konstruování apod.), ale také výtvarné a pohybové činnosti.

Metody vybíráme podle toho, jaký problém děti potřebují vyřešit, žádnou nepoužíváme samoučelně. Každá zvolená metoda musí přispět k tomu, aby děti podporovala v navrhování řešení, plánování dílčích kroků, v jejich postupné realizaci, a nakonec vedla k dosažení výstupu projektu.

## Příprava projektu

Zásadní otázkou, se kterou se v praxi setkáváme, je, jak děti učit prostřednictvím projektového vzdělávání (PBL). Je pravda, že mladší děti nebudou schopny pracovat jako ty starší, ale děti ve věkové skupině 4–5 let jsou již dostatečně připraveny komunikovat a získávat nové poznatky a zkušenosti. To je předpokladem pro vhodné uplatnění projektového vzdělávání.

Projektové vzdělávání má **tři základní fáze: příprava a plánování projektu (první fáze), realizace projektu s dětmi (druhá fáze) a reflexe projektu (třetí fáze)**. Všechny mají svůj význam a svá specifika.

## teorie

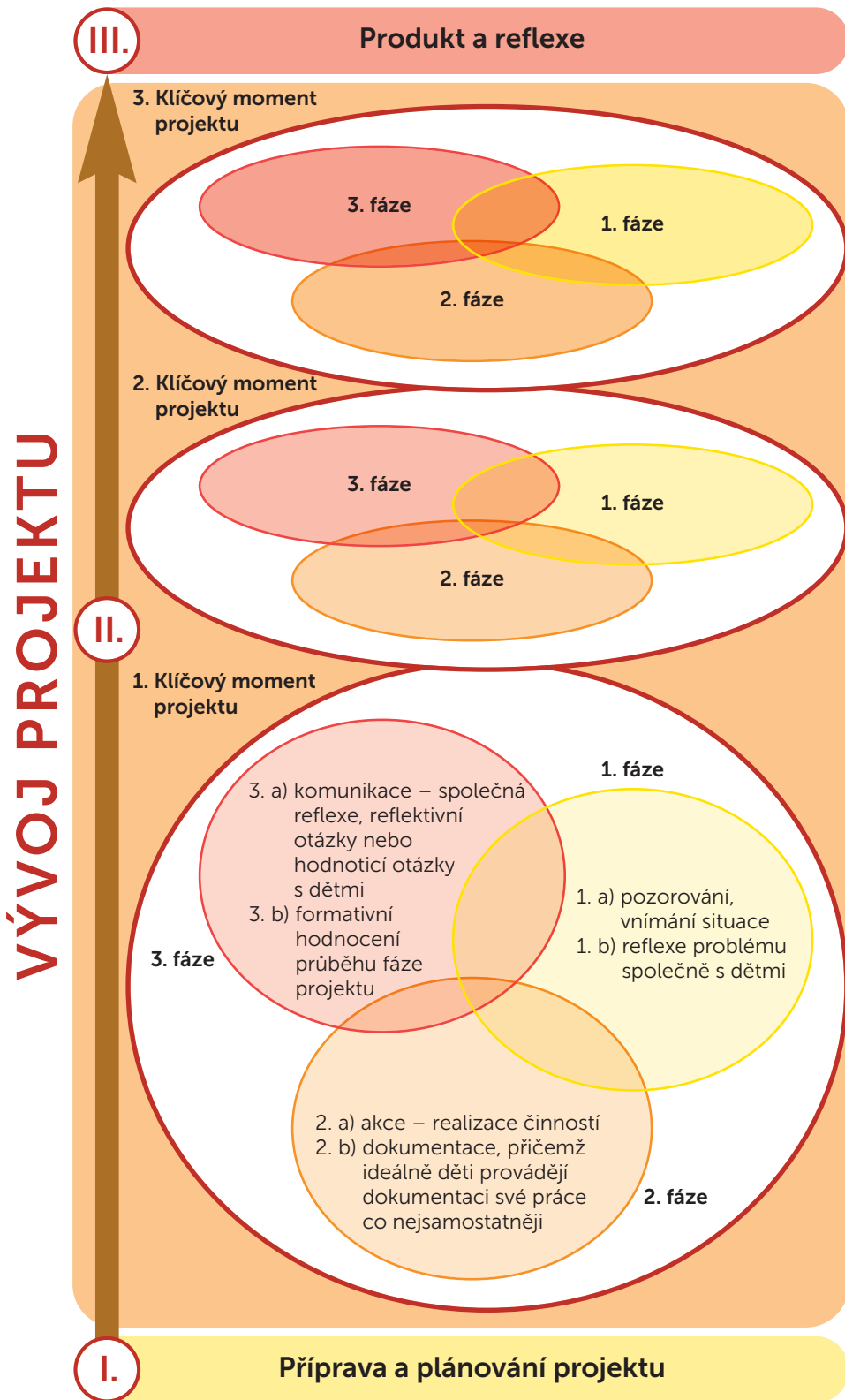
V pedagogické literatuře se uvádějí různé klasifikace fází a některé se dělí na další, specifitější části. Například Larmer a kol. (2015) uvádějí čtyři fáze:

1. Zahájení projektu;
2. získávání znalostí, porozumění a dovedností;
3. tvorba produktu, kritické zkoumání a reflexe;
4. prezentace produktu.

Fáze 2 a 3 jsou odděleny hlavně pro starší děti, které mohou již během procesu usoudit, že potřebují více informací, a přejít z fáze 3 zpět do fáze 2 a pak pokračovat. V předškolním vzdělávání postačí znalost tří fází.

V průběhu projektu se tak opakovaně objevuje několik klíčových spirálovitě se opakujících momentů:

1. **Pozorování, vnímání situace** – učitel sám, děti společně s učitelem, děti samy;
2. **reflexe problému společně s dětmi** – hledání odpovědi nebo odpovědi na otázku související s dosažením dílčího cíle projektu a společné stanovení dalšího postupu; učitel jako facilitátor umožňuje dětem formulovat otázky, hledat odpovědi a jejich řešení;
3. **akce** – realizace činností;
4. **dokumentace** – ideálně děti provádějí dokumentaci své práce co nej-samostatněji;
5. **komunikace** – společná reflexe, reflektivní otázky nebo hodnotící otázky s dětmi;
6. **formativní hodnocení** průběhu fáze projektu.



*Spirálový diagram projektu*

Projektové schéma lze znázornit jako spirálu. Projekt probíhá v cyklech, v nichž se jednotlivé fáze opakují. Zároveň se celé schéma v čase vyvíjí lineárně. Úkolem učitele je umožnit dětem, aby se ve všech fázích projektu co nejvíce „vyjádřily“, aby se aktivně a skutečně podílely na vývoji projektu.

### První fáze – příprava

V této fázi se **vybírání téma**. Podnět může přijít od učitele, může vzejít z aktuálně prožívané situace nebo téma navrhnou děti. V praxi může nastat okamžik, kdy téma vykrytalizuje ze společné diskuze učitele s dětmi. Na začátku je velmi důležitá **identifikace problému**. Pokud ho navrhnou děti nebo vzejde z diskuze s dětmi, vyžaduje to od učitele připravenost a flexibilitu. Organizaci dne by měl přizpůsobit tak, aby vytvořil vhodné podmínky pro konkrétnější identifikaci a charakteristiku problému či tématu.

V navrhovaném tématu (problému) je třeba stanovit **cíle**, které budou obohaceny o **úkoly** a vhodné **zdroje**. Na základě zmapování tématu a projeveného zájmu dětí se rozvrhne časové **období** jeho realizace. Je na učiteli, aby základní téma představil, a na dětech, zda ho přijmou. Klíčový je zájem dětí o téma, neboť ony jej budou rozvíjet a na základě toho se učit. Seznámení s tématem může trvat několik dní, a teprve poté se připraví určitá struktura projektu. Spolu s dětmi učitel navrhne metody zpracování, jež se mohou v průběhu realizace upravovat nebo měnit.



Flexibilita je charakteristickým znakem projektového vzdělávání. Stanovené klíčové body by měly být pro realizátory sice závazné, ale v průběhu projektu je mohou rozšiřovat. O postupu je dobré s dětmi předem hovořit, společně se domluvit na strategiích, případně navrhnout alternativy.

Do projektu se nemusí zapojit celá skupina dětí. Složení a velikost skupiny se v průběhu projektu může měnit. Ve třídě může probíhat i několik projektů souběžně.

Typické činnosti charakteristické pro první fázi:

- Uskutečnění „vstupní události“;
- sestavení klíčové otázky;
- vytvoření seznamu otázek pro děti;
- diskuze o hlavních výstupech;
- navržení plánu projektu;
- zahájení realizace a zaznamenávání prvních kroků;
- vyhledávání, čtení (listování v knihách, vyhledávání zajímavostí pomocí obrázků, obrázkové čtení) nebo jiné získávání primárních informací.

Vstup do projektu je **zvláštní událostí**, která by měla v dětech vzbudit zájem o činnost. Pro děti v mateřské škole může být tento vstup rozdělen do několika po sobě jdoucích dnů a může mít podobu: exkurze, sledování videí, filmů, čtení zajímavého provokativního textu učitelem, diskuze, rozhovoru, reálné nebo fik-

tivní korespondence a podobně. Výchozím bodem může být i prožitá (neplánovaná) situace, která děti zaujala, a stane se základem pro další zkoumání problému a vypracování dalších částí projektu.<sup>1</sup>

Formulace **klíčové otázky** probíhá po vstupní události. Děti jsou od počátku zapojeny do celé přípravy a řízení projektu. Tato otázka má dětem pomoci soustředit se v **průběhu projektu na dosažení cíle**. Má je motivovat.

Bezprostředně po vstupní události a formulaci klíčové otázky doporučují autoři společně sepsat **seznam otázek**: co o tématu víme a co bychom chtěli vědět. Pokud to děti dělají poprvé, můžeme jim pomoci vlastními návrhy, dát jim čas na rozmyšlenou, otázky zaznamenat vlastními slovy. Pak se podíváme na to, co bude **hlavním výstupem (produktem)** projektu. Podrobněji popíšeme, jak by měl vypadat, a společně vytvoříme **pracovní plán**, jak budeme postupovat.

## Druhá fáze – realizace

Naplánovaný model se stává skutečností. Cíle, které byly stanoveny na začátku projektového vzdělávání, se pomalu začínají naplňovat.

Je však velmi důležité vědět, že pokud téma navrhne učitel, může se velmi lišit plán práce a její skutečný průběh. Proto je důležitá **flexibilita**. Děti jsou těmi, kdo daný projekt realizují, a cíle se v průběhu často doplňují.

Ve většině případů se projekty navržené učiteli řídí snadněji než projekty navržené dětmi nebo ty, jež vycházejí ze společného dialogu. Díky vlastnímu tématu (problému) si učitel může předem představit, co bude třeba během realizace projektu zajistit. Navrhují-li téma (problém) děti nebo vyplyne-li ze situace, která vznikla ve třídě, působí učitel jako **facilitátor, který dětem pomáhá** vymyslet, co budou k realizaci projektu potřebovat. Společně s dětmi pak nachází další cíle, jež děti potřebují splnit, aby celý projekt zvládly.

Vlastní realizace projektu závisí také na dřívějších zkušenostech dětí s projektovým vzděláváním. Pokud je pro ně realizace PBL novinkou, je třeba věnovat určitý čas vysvětlování, v čem projektové vzdělávání spočívá, jak probíhá a co vyžaduje. Jestliže děti již mají s projektovým vzděláváním zkušenosti, je dobré, když si učitel na začátku popovídá o jejich zkušenostech, jaké projekty realizovaly, co se při nich naučily a jak mohou své předchozí zkušenosti využít nyní.

V této fázi děti uplatňují spolupráci, pracují na společných problémových úkolech, využívají svou tvořivost a fantazii, zkoušejí nové přístupy, spoléhají na badatelské aktivity a podobně.

**Úkolem učitele** v této fázi je poskytnout dětem **podporu, pomoci jim najít odpovědi** na jejich zvědavé otázky, ale také pomoci rozvíjet **kritické myšlení** a další kompetence k řešení problémů.

---

<sup>1</sup> Například usazení roje včel na školní zahradě, pozorování jejich odchytu včelařem a následný projekt na téma včely. Lze zapojit včelaře a další externí aktéry, pozorovat včely v přírodovědném centru a podobně.



Někteří zkušení pedagogové doporučují vytvořit „projektovou zed“, na kterou mohou děti společně umísťovat informace, otázky, úkoly a vlastně cokoli, co během projektu najdou, získají, vymyslí, navrhnu nebo udělají.

V této fázi je také velmi důležité neustále pracovat s otázkami, jež si děti v první fázi společně s učitelem stanovily a zapsaly (pomocí obrázků a piktogramů). V průběhu projektu může mít učitel pocit, že dětem musí pomáhat. Jedním ze základních principů projektového vzdělávání však je to, že děti postupují svým tempem a podle svých potřeb. Pokud se tedy učitel příliš angažuje, děti budou mít pocit, že je kontroluje. Zároveň by však učitel měl poskytovat dostatečnou podporu a klást vhodné otázky, aby děti nasměroval, kudy se mohou při řešení projektu vydat.

V průběhu realizace by měla nastat také fáze kontroly, zda práce na produktu pokračuje tak, jak jsme očekávali, plánovali. Může to také být kontrola, zda je produkt v této fázi na požadované úrovni. Důležitých důvodů pro konstruktivní kritiku v PBL je několik:

- Pomáhá dětem naučit se pracovat samostatně;
- pomáhá dětem určit kritéria pro vytvoření kvalitního konečného produktu;
- podporuje kritické myšlení, spolupráci a komunikační dovednosti.

Hodnocení a pedagogická diagnostika je důležitou součástí práce učitele. U dětí hodnotíme především rozvíjení klíčových kompetencí, které posuzujeme na základě pozorování a rozhovoru. Je proto nutné na to myslet již při realizaci projektu a věnovat pozornost tomu, jak jsou děti do řešení zapojeny a jak se na něm podílejí.

### Třetí fáze – reflexe

Poslední fáze je vyvrcholením celého úsilí všech zúčastněných. Jde o **významnou událost**, která vyžaduje náležitou prezentaci, obvykle za účasti rodičů a dalších blízkých. Je to ale také čas, kdy se děti musejí ohlédnout a zvážit, co bylo v přípravě a realizaci dobré, z čeho se nejvíce poučily, ale rovněž si uvědomit, s čím měly problém a jak se s tím vypořádaly. Rovněž vysvětlí postup. Učitelé vedou děti k sebehodnocení a k zamyšlení nad tím, co se v projektu naučily.

V závislosti na projektu může mít prezentace výsledků podobu veřejného vystoupení za účasti publika. Může to však být i krátké video, jež děti připraví ve spolupráci s učitelem. Nebo budou své výsledky prezentovat písemně, opět s pomocí učitele. Za nejvhodnější považujeme veřejnou prezentaci v mateřské škole za přítomnosti rodičů a dalších blízkých příbuzných. Děti hovoří o svých nových zkušenostech a aktivitách, které jim pomohly získat nové poznatky a zkušenosti. Na přípravě prezentace by se měly děti podílet a pomáhat při sestavování programu, případně pomoci s výzdobou nebo přípravou občerstvení.

Po prezentaci je vhodné ještě jednou se podívat na celý průběh projektu a na jednotlivé fáze. Pochvalte je za dobře odvedenou práci, za vzájemnou spolu-

práci, ale také zhodnotte, co mohly udělat lépe. Dostatek prostoru by se měl věnovat vyjádření každého dítěte a také ke **zhodnocení toho, co se všichni naučili** (a nemusí se to týkat výhradně tématu projektu). Učitel může dětem v sebehodnocení pomoci vhodně formulovanými otázkami: Co jsi dělal/a...? Co by ti pomohlo...?

Nejdůležitější je získat **odpověď na klíčovou otázku, kterou učitel a děti formulovali na začátku projektu**. Tento úspěch by měl být i náležitě oslaven. Kromě sebehodnocení dětí učitel hodnotí, do jaké míry byly naplněny vzdělávací cíle v souladu s kurikulárními dokumenty – jaké kompetence děti uplatnily a rozvíjely, co se naučily, které oblasti je třeba v dalším období rozvíjet.

### 3.4 Výhody a problémy při využití projektového vzdělávání

#### Výhody PBL

- Projektové vzdělávání **přirozeně motivuje** dítě k tomu, aby se snažilo vyřešit konkrétní problém. To vede k intenzivnímu osvojování nových znalostí a dovedností.
- Učení neprobíhá v simulovaných situacích nebo odděleně od reality, ale je **přímo spojeno s něčím, co je dítěti blízké a pro něj významné**.
- Dítě přirozeně získává **znalosti z mnoha různých oborů**, uplatňuje se interdisciplinární přístup.
- Při projektovém vzdělávání se dítě učí **řešit problémy, plánovat a organizovat čas, spolupracovat a komunikovat s ostatními a být zodpovědné**. Rozvíjí se jeho sebedůvěra ve vlastní schopnosti a vědomí vlastní hodnoty, protože vnímá, že nějakým způsobem přispívá ke společnému dobru.
- Rozvíjí se **mnoho kompetencí**, které jsou nezbytné pro život ve společnosti a jejichž rozvoj je v tradičním pojetí vzdělávání obtížně dosažitelný.
- Projektové vzdělávání také umožňuje učitelům využívat kreativní způsoby práce.
- Projektové vzdělávání umožňuje, aby se na vzdělávání kromě dětí a učitelů podíleli i **další partneři**. Mohou to být rodiče, prarodiče, odborníci v určitém oboru (včelař, zedník, zahradník) nebo instituce. Děti se na ně mohou obrátit o pomoc, mohou od nich získat potřebné informace. Další lidé se mohou aktivně zapojit do realizace projektu, mohou například pomoci dětem s přípravou pomůcek, s výzkumem nějakého jevu a podobně.

## Výzvy PBL

### Role pedagoga

Učitel plánuje vzdělávací činnosti na základě zájmů a potřeb dětí. Měl by být schopen a připraven naslouchat jim a vhodně reagovat na jejich podněty. To předpokládá, že učitel plánuje svou práci v souladu s pedagogickou diagnostikou, tedy že děti dobře zná. Díky pozorování jejich zájmů nebo potřeb učitel rozpozná možnosti realizace projektu. Opouští svou tradiční učitelskou roli a přebírá roli poradce. **Učitel se stává průvodcem a konzultantem dětí**, podporuje je v samostatnosti, reaguje na jejich nápady a je jedním z „členů realizačního týmu“. Není tím, kdo musí vše do detailu promyslet, naplánovat, představit dětem a dohlédnout na to, aby byl cíl projektu naplněn. Jeho hlavním úkolem je připravit vzdělávací prostředí, které umožní využití projektového vzdělávání a pomůže dětem vlastním a originálním způsobem vyřešit problém.

Učitel by měl vzdělávací cíle vycházející z kurikulárního dokumentu dětem předložit v podobě konkrétního problému k řešení. Zároveň jim však má umožnit sledovat **vlastní cíl**, jenž je výstupem projektu.

Měl by proto reagovat na podněty dětí, **být flexibilní**, otevřený různým možnostem a **poskytovat právě takovou podporu, jakou děti potřebují**, a zároveň vnímat vzdělávací cíle.



To vede k zásadní změně – dítě se podílí na řízení celého projektu společně s učitelem. A v průběhu projektu se role učitele může měnit z facilitátora na pomocníka, z asistenta na experta nebo konzultanta.

V této souvislosti je třeba poznamenat, že někteří učitelé nejsou projektovému vzdělávání nakloněni. Dávají přednost tradičnímu způsobu pedagogické práce, kdy mají vzdělávací proces pod kontrolou, vše pečlivě připravují a plánují. Představa, že najednou „nemají situaci pevně v rukou“, že nevědí, jak se bude proces vyvíjet, je může naplňovat velkou nejistotou. V roli řadového člena týmu se necítí dobře.



Těmto učitelům může pomoci, když na začátku projektového vzdělávání využijí svůj zvyk plánovat, předem promyslí alternativy a připraví se na to, jakým způsobem budou děti problém pravděpodobně řešit, jaké kroky bude třeba podniknout a jaké prostředky budou k dispozici. Budou pak připraveni na situaci, kdy děti přijdou s možným řešením. Postupně, s přibývajícimi zkušenostmi, získají větší důvěru ve schopnosti dětí a dokážou od pečlivých příprav ustoupit.

### Úloha dětí

Klíčovou osobou pro úspěšné využití projektového vzdělávání je dítě. Znamená to akceptovat, že jde o **dětský projekt** – děti se cítí zodpovědné a hrají klíčovou roli v jeho úspěšném zvládnutí. V praxi to znamená, že dítě přijme cíl projektu za svůj (ztotožní se s ním) a rozhodne se naplnit ho. Přebírá odpovědnost za realizaci projektu, což se projevuje v plánování jednotlivých kroků, rozdělení rolí – kdo co zajistí, kdo co bude mít na starosti. Průběžně sleduje postup a reaguje



na nové situace, využívá hodnocení, diskutuje o možných řešeních, aktivně předkládá návrhy a argumentuje pro jejich podporu. Ve vztahu k učiteli je dítě v partnerské pozici, avšak v popředí je spíše komunikace mezi dětmi, a osoba učitele je v pozadí.

### Úloha mateřské školy

Pro aplikaci projektového vzdělávání je důležité, aby mateřská škola vytvořila podmínky umožňující učitelům zabývat se tématy, která děti zajímají. Především je to **školní vzdělávací program**. Ten by neměl učitele příliš svazovat a omezovat, například povinností realizovat určité vzdělávací téma ve stanoveném čase. Měl by být **otevřeným a flexibilním dokumentem**. Za druhé je to uplatňování **partnerského přístupu** instituce a rodiny a vlastní otevřenost vůči sociálnímu prostředí, v němž se mateřská škola nachází (obec, instituce a firmy v obci atd.).

Před zadáním projektu je třeba **přípravit vhodné prostředí**. Není nutné mít k dispozici dokonalý materiál pro konkrétní téma, spíše jde o potřebné základní pomůcky, které jsou pro děti stále k dispozici a podporují jejich kreativitu: archy bílého a barevného papíru, balicí papír, karton, pastelky, barvy, fixy, nůžky, lepidlo, různá razítka... nejlépe pokud je vše stále uloženo na jednom místě ve třídě. Mohou to být také různé letáky, noviny, ale i obrazový materiál určený k dalšímu využití. Důležitým zdrojem inspirace pro děti jsou také přírodniny. Můžeme uvažovat o doplnění knihovny vhodnými encyklopediemi a knihami s různým zaměřením. V dnešní době by již měl být ve třídě k dispozici počítač, případně interaktivní tabule, tablet a tiskárna. Materiál, který se bude používat, by měl být neutrální, abychom dětem nevnucovali nápady na konkrétní projekt. Děti si mohou přinést nějaký materiál i z domova nebo o něj požádat učitele. Pokud je problematické daný materiál získat, mohou vymyslet, čím ho nahradí, nebo zkusit najít způsob, jak se k němu dostat.

## 3.5 Příklady realizovaných projektů

### Projekt navržený učitelem – Dárek pro naši zemi (Česká republika)

Projekt byl realizován s dětmi ve věku 4–6 let.

#### Dílčí cíle:

- Poznání země, ve které dítě žije, a vytvoření pozitivního vztahu k ní;
- získání základních znalostí o České republice a místě, kde děti žijí;
- rozvoj schopnosti spolupráce a účasti;
- získání sociokulturních návyků.

**Kontext:** Blížil se státní svátek u příležitosti vzniku republiky. Učitelé viděli v tomto tématu příležitost rozvíjet základní znalosti dětí o zemi, v níž žijí, a zároveň budovat jejich vztah k ní. Proto se rozhodli připravit s dětmi dárek pro republiku spočívající v úklidu místního veřejného parku a v péči o bezprostřední

okolí mateřské školy. Během dopoledního kroužku si učitelé s dětmi povídali o blížícím se svátku, který představili jako oslavu dne, kdy se narodila naše země.

**Klíčová otázka – iniciace projektu:** Jaký dar byste dali naší zemi? Děti začaly přicházet s nápady: zazpívaly by naší zemi písničku, nakreslily by obrázek, vyrobily by kartičku s přáním. Nakonec se dohodly, že vyrobí velké přání, na niž každý vytvoří své přání a obrázek. Učitelka namítla, že takové přání se nevejde do obálky, a proto se nedá poslat. Jak tedy chcete, aby přání putovalo tam, kam má? Navíc naše země není člověk, ale jsme to my všichni. Jeden chlapec řekl, že přání by se mohlo donést přímo prezidentovi. Ostatní děti tento nápad zaujal a bylo dohodnuto, že se připraví na návštěvu hlavního města Prahy. Na základě úvodní diskuze bylo formulováno jádro projektu a jeho výstupy.

**Jádro projektu:** Výroba společného přání a jeho předání v prezidentské kanceláři.

**Výstup projektu:** Společný výlet do Prahy spojený s návštěvou Pražského hradu a dalších památek.

Učitelé se dětí zeptali, co je potřeba k doručení přání. Děti začaly vytvářet plán činností:

- Zjistit, jak se dostat do Prahy.
- zjistit, jak se dostat na Pražský hrad;
- společně vyrobit přání.

Dále se učitelka zeptala, kdo jim s tím může pomoci a co budou potřebovat. Děti navrhly zeptat se rodičů, zajít do knihovny a půjčit si nějaké knihy o Praze, sehnat mapu. Rozdělily si úkoly: Kdo mohl, přinesl z domova obrázky nebo materiály o Praze, o Pražském hradu nebo o prezidentovi. Paní učitelka donesla mapu a plánek pražské městské hromadné dopravy. Každé dítě nakreslilo, co by si pro naši zemi přálo, a z jednotlivých přání vznikla koláž. Z přinesených materiálů byla vytvořena výstava o České republice. Výlet se začal plánovat, děti pracovaly s mapou a plánkem a společně s učitelkou se rozhodly, že budou cestovat vlakem a metrem. Vymyslely a nakreslily seznam věcí, které budou potřebovat (batoh, pití, svačinu atd.). Jednoho dne se všichni společně vydali na nádraží koupit si lístky na vlak. Učitelka dětem navrhla, že až budou v Praze, mohou se jít podívat na nějaká zajímavá místa. Děti proto začaly hledat poutavá místa na mapách donesených z domova, zjišťovaly, co je blízko Pražského hradu, a vytvořily seznam památek, které by chtěly navštívit. V určený den se děti s učiteli a také se dvěma babičkami dětí vydaly do Prahy. Přání odevzdaly v prezidentské kanceláři a poté navštívily některé známé památky, například katedrálu sv. Víta, Zlatou uličku či Petřín.



*Mateřská škola na návštěvě v prezidentské kanceláři*

**Reflexe:** Děti práce na projektu velmi zaujala a na návštěvu Prahy vzpomínaly i po letech. Za několik týdnů přišel dětem děkovný dopis z prezidentské kanceláře, což pro ně bylo nečekané překvapení. Děti se také začaly zajímat o další informace o Praze. Učitelka jim vyprávěla a četla legendy, například o Hladové zdi či o stavbě Karlova mostu. Celý projekt trval téměř tři týdny. V první fázi bylo pro učitele výzvou opustit svou původní představu (úklid parku) a přijmout tento odvážný plán. S podporou rodičů to však nebylo nereálné, a tak učitelé souhlasili a začali vše připravovat. Bylo nutné zajistit bezpečnost, proto byly rodiny dětí požádány o spolupráci a pomoc při cestě do Prahy. Po skončení projektu učitelé konstatovali, že se děti naučily mnohem více, než sami původně zamýšleli.

### **Co se děti naučily:**

- Název hlavního města;
- kdo je prezident a kde sídlí;
- vyjmenovat a poznat některé známé památky na obrázku;
- české státní symboly: znak, hymnu, trikoloru, korunovační klenoty;
- orientovat se v plánu veřejné dopravy;
- cestovat vlakem: koupit si jízdenku, správně se chovat ve vlaku, dodržovat bezpečnost;
- dodržovat pravidla sociálního chování při návštěvě Zrcadlového bludiště;
- samostatně se postarat o své věci (batoh se svačinou);
- rozvoj oblasti řeči, myšlení, jemné a hrubé motoriky;
- společně diskutovat, předkládat návrhy a vytvářet jednoduchý plán činností;
- požádat o pomoc.

## Projekt reagující na současnou situaci: Gaštankův (Kaštánkův) papírový svět (Slovenská republika)

Projekt byl realizován s dětmi ve věku 5–6 let.

### Dílčí cíle:

- Seznámit se s ochranou přírody a vytvořit si k přírodě pozitivní vztah;
- získat základní znalosti o šetrném zacházení s materiálem (papírem) a objevování možností jeho využití;
- hravé experimentování a rozvoj dovedností, jemné motoriky a vizuální motoriky;
- spolupráce s dětmi;
- ústně komunikovat o práci s papírem a hodnotit individuální a skupinové výkony.

**Kontext:** Školní osnovy byly zaměřeny na ochranu přírody. Třídním maskotem byl Gaštanko, který děti po celý školní rok provázel při environmentální výchově. Když si povídali o kácení stromů ve městě a následném zpracování dřeva, z diskuze vyplynulo, že jedním z výrobků ze dřeva je papír. Děti toto téma zaujalo. Hledaly různé druhy papíru a snažily se složit ho na co nejmenší kousky. Tato akce položila základy nového dílčího projektu – Gaštankův svět papíru.

**Klíčová otázka – iniciace projektu:** Jakým způsobem můžeme pracovat s papírem? Děti přišly s nápady: můžeme na něj kreslit, malovat, můžeme ho lepit, stříhat, trhat. Nápadů bylo mnoho a mezi nimi i otázka, jak se papír vyrábí. Zjistili jsme, že papír můžeme také recyklovat a ze starého použitého papíru vyrobit nový. To se dětem velmi líbilo a rozhodly se, že si papír vyrobí. Domluvily se s paní učitelkou, že papír prozkoumají, a s její pomocí si vyrobily tabulku. Do ní zapisovaly pomocí teček obtížnost činnosti:

Papír	Kreslení	Mačkání	Lepení	Trhání	Ohýbání	Skládání	Stříhání
čtvrtka							
novinový							
kancelářský							
krepeový							
recyklovaný							
tenká lepenka							
silná lepenka							

- ano, snadné
- ano, ale těžší
- nelze, případně lze velmi obtížně

Ze všech druhů papíru děti nejvíce zaujal novinový, protože se s ním dalo snadno manipulovat všemi možnými způsoby. Děti usoudily, že novinový papír je snadno dostupný a chtějí s ním pracovat i nadále. Tvoření z papíru je zaujalo a začaly přemýšlet, co by se dalo vyrobit. Shodly se na novém Gaštankovi z papíru. Projevily také zájem podívat se, jak se papír vyrábí v továrně. Hned měly nápady, jak se do továrny dostat a koho kontaktovat. Mateřská škola sídlí ve městě, kde papírna stojí již několik desítek let. Bylo naplánováno jádro projektu a také byly stanoveny výstupy.

**Jádro projektu:** práce s papírem a výroba papíru

**Výstup projektu:** společná exkurze do papírny

Děti začaly plánovat:

- Zjistit, jak vyrobit papír doma nebo v mateřské škole;
- zjistit, co a jak lze z tohoto papíru vyrobit;
- společně vyrobit Gaštanka;
- naplánovat cestu do papírny a zpět.

Učitelka dětem vyprávěla příběh o dívce, která doma vyráběla papír, a když si s něčím nevěděla rady, požádala své blízké, aby jí pomohli. Potom se učitelka dětí zeptala, co je k výrobě papíru potřeba, a děti navrhly, že se doma podívají do encyklopedií a s pomocí rodičů a starších sourozenců prozkoumají obrázkové návody na internetu. Rozdělily si úkoly, kdo se na kterou část projektu zaměří: výroba papíru (pomocný obrazový materiál), pomůcky pro výrobu papíru, cesta do továrny. Šikovní tatínkové vyrobili rámečky se sítí, děti si přinesly novinový papír a potřebné pomůcky se našly i v mateřské škole. Zopakovaly si, jak se s použitým materiálem pracuje.

Výroba papíru trvala dva dny. Děti natrhaly papír do plastové nádoby, zalily ho vodou (nejlepší poměr byl asi 30 listů papíru na 20 litrů vody) a dobře promíchaly rukama. Směs připravily první den. Druhý den učitelka za asistence dětí papír promíchala a vznikla směs, s níž se dalo pracovat. Papírovou hmotu děti nejprve rozložily na rám a po zaschnutí ji opatrně sejmuly. Učitelka a asistentka papír vyžehlily. Děti tak měly ve třídě k dispozici další papír – svůj vlastní. Po počáteční práci s výrobou vlastního papíru děti začaly experimentovat s hmotou. Zjistily, že pokud chtějí vytvořit větší postavu, měly by zkonstruovat vnitřní strukturu z něčeho pevného. V krabici s odpadovým materiálem našly drát a dřevěné tyčky. Využily také provazy a s pomocí učitelky byla konstrukce hotová. Děti přidávaly papírovou hmotu a natahovaly ji do potřebných tvarů postavy Gaštanka. Při práci se střídaly a doplňovaly se. Po zaschnutí byl Gaštanko dovořen barvou.



Práce s papírem



Výroba Gaštanka

Mezitím si děti naplánovaly cestu do papírny. Na mapě si vyznačily, kde je zastávka MHD a kolik zastávek pojedou až do továrny.

V továrně se naučily nová slova, například celulóza, papírovina a k čemu se používá. Měly s sebou Gaštanka a pořídily si fotodokumentaci z exkurze. Děti měly mnoho otázek a žasly nad velkými stroji. Druhý den se s knihami vydaly do městského parku a porovnávaly stromy na obrázcích a ve skutečnosti. S dopomocí učitelky určovaly druhy stromů a povídaly si o jejich ochraně. Za několik dní je v mateřské škole čekal velký balík různého papíru ke zpracování. Fotografie a práce byly v mateřské škole vystaveny a na závěr projektu děti své poznatky představily rodičům.

### **Co se děti naučily:**

- Názvy druhů papíru;
- vyrábět papír;
- jiný typ recyklace;
- rozvíjely schopnost spolupráce;
- rozvíjely jemnou i hrubou motoriku;
- orientaci v linkách veřejné dopravy;
- dodržování pravidel bezpečnosti během prohlídky papírny;
- starat se o své osobní věci mimo budovu mateřské školy;
- klást otázky zaměstnancům továrny jednu po druhé;
- nové názvy stromů a jak o ně pečovat;
- rozvíjely prezentační a komunikační dovednosti;
- rozvíjely digitální gramotnosti a vizuálních schopností při vytváření fotodokumentace z exkurze.

### **Projekt navržený dětmi – Svatba (Česká republika)**

Projekt byl realizován s dětmi ve věku 5–6 let.

#### **Dílčí cíle:**

- Poznávání příbuzenských vztahů;
- rozvoj sounáležitosti, ohleduplnosti a vzájemné pomoci;
- rozvoj schopnosti spolupráce a účasti;
- získání sociokulturních návyků;
- rozvoj jemné motoriky.

**Kontext:** Na začátku školního roku byl ve třídě zaveden tematický celek Moje rodina. Při vyprávění dětí o jejich rodinách se učitelka zmínila, že se bude brzy vdávat. Děti spontánně reagovaly, že by také chtěly svatbu. Učitelka se jich ptala,

kdo a s kým se chce ženit a co když se někdo ženit nechce. Děti navrhly, že kdo chce, může se oženit, a kdo nechce, bude na svatbě hostem. Všichni souhlasili.

**Klíčová otázka – iniciace projektu:** Můžeme mít v mateřské škole svatbu? Učitelé souhlasili a zeptali se dětí, zda vědí, jak taková svatba vypadá a co je k ní potřeba. Děti začaly přicházet s nápady a také s návrhem zapojit rodiče – doma se každé dítě dozví něco o svatbě a o tom, jak vznikla jeho rodina. Na základě získaných informací děti společně s učiteli naplánovali, co všechno musejí připravit a koho požádají o pomoc.

**Jádro projektu:** svatba dětí v mateřské škole

**Výstup projektu:** svatební obřad na radnici a následná svatební hostina

**Plán činností:**

- Zajistit místo pro obřad – zajistí učitel;
- zajistit společenské oblečení – děti se zeptají rodičů;
- upéct svatební dort – děti požádají školní kuchařku;
- zajištění výzdoby;
- zajištění prstenů, květiny pro nevěstu a svatebních slibů;
- výběr svatební hudby.

Postupně začaly přípravy. Na základě dohody s radnicí bylo stanoveno datum obřadu. Děti se domluvily, kdo bude mít jakou roli. Kuchařky se zeptaly na svatební dort, rodiče přislíbili připravit doma s dětmi další občerstvení. V mateřské škole děti začaly vyrábět květiny z papíru, skládat ubrousky, poslouchat instrumentální skladby a vybírat hudbu. Přemýšlely, jak by měl vypadat svatební slib – diskutovaly o tom, co je ve vztazích nejdůležitější, jak se k sobě chovat, aby jejich přátelství vydrželo. Výsledek jejich diskuze učitelé sepsali. Ráno ve svatební den si děti vyzdobily třídu, převlékly se do společenských šatů donesených z domova a vyrazily na radnici. Zde složily a podepsaly manželský slib, vyměnily si prstýnky. V mateřské škole proběhlo svatební focení, krájení dortu a hostina.



*Svatebčané na radnici*

**Reflexe:** Aktivita trvala týden. Děti byly celou dobu velmi spokojené a byly pohlceny realizací svého projektu. Přitom přicházely s dalšími nápady: každá dvojice si například vyrobila vlastní svatební oznámení. Ve třídě vznikla výstava

svatebních fotografií rodičů dětí. Děni ve třídě je také velmi zajímavé, zapojili se do příprav (zařizování prstýnků, oblečení, hostiny), někteří si vzali volno z práce a přišli se podívat na svatební obřad na radnici. Děti spolu chodily do téže třídy již druhým rokem, takže se navzájem velmi dobře znaly a vytvořené dvojice odpovídaly jejich kamarádským vztahům. Klima ve třídě bylo velmi pozitivní, děti si navzájem pomáhaly, byly pozorné, třída byla soudržná. Často vzpomínaly na svatební den, a to nejen během školního roku. Učitelé přiznali, že by je nikdy nenapadlo podobnou akci připravit, a zpočátku měli obavy, jak vše proběhne. Zájem dětí však předčil jejich očekávání. Ocenili, jaký to mělo dopad na sociální rozvoj dětí – přemýšlení o přátelství, pomoci, podpoře a odpovědnosti se ve vztazích mezi dětmi projevilo. Děti se ochotně zapojovaly do činností, ke kterým by je učitelé těžko motivovali (např. chlapci vyráběli papírové květiny pro své nevěsty).

### Co se děti naučily:

- Přemýšlet o tom, jak se chováme k ostatním a jak je to důležité;
- znalosti o historii své rodiny;
- seznámily se s významnou budovou města, kde žijí;
- diskutovat, vyjednávat a plánovat;
- dokončit započatou práci;
- převzít odpovědnost za svou část úkolu;
- rozvoj v oblasti řeči, myšlení, jemné a hrubé motoriky;
- podepsat se;
- ovládat své chování: nerušit během obřadu, počkat, až na ně přijde řada, dodržovat pokyny;
- některé prvky etikety: nabídnout a přijmout rámě nebo ruku, pomoci dámě sednout si ke stolu, podržet dveře.

## 3.6 Shrnutí

Projektové vzdělávání je výzvou nejen pro děti, ale i pro učitele. Společné projektové vzdělávání může děti inspirovat a učitele překvapit kreativitou dětí. Každé dítě je jiné, má jiný repertoár znalostí, a tak může svými postřehy obohatit ostatní. Práce dětí může být pro ostatní inspirativní. Je zajímavé pozorovat sdílení myšlenek mezi dětmi, vzájemné učení a doplňování se. Vidíme základy kooperativní práce. Víme, že děti jsou zvědavé od útlého věku, proto by učení mělo být smysluplné a každé dítě by mělo v projektovém vzdělávání cítit svou důležitost.

Tato strategie umožňuje dětem dozvědět se něco nového o světě i o sobě samých. Ptají se, chtějí vědět více – a zdravá dětská zvědavost je podporována (učí se klást otázky, navazovat kontakty). Je pozitivní, že se navazují vztahy s nejbližším sociálním okolím a děti se seznamují i se širším sociálním prostředím. Projektové vzdělávání trvá několik týdnů, nikoliv jen jeden den, jak je obvyklé



u běžných denních projektů. Nejde o jednorázovou aktivitu, protože projektové vzdělávání jde do hloubky. Rozvíjí myšlení dětí, rozvíjí děti samé.

Projektové vzdělávání umožňuje dětem rozvíjet rozhodovací schopnosti a zároveň přebírat odpovědnost za svá rozhodnutí. Zároveň je vede k budování samostatnosti v kontextu sociální skupiny dětí. Učí se mluvit samy za sebe, formulovat a prosazovat své nápady, ale také přebírat za ně odpovědnost, vnímat a reagovat na přání a potřeby ostatních dětí i dospělých. V tom spočívá síla a význam projektového vzdělávání, protože rozvíjí právě ty dovednosti, které jsou pro výchovu dítěte v demokratické společnosti klíčové, ale jež mnoha dětem v současné společnosti chybí.

Klíčová slova: brainstorming, cíle, facilitátor, kurikulum, PBL, plánování, prezentace, projektové vzdělávání, spirálový diagram, realizace, reflexe, škola práce

### 3.7 Reflektivní otázky pro pedagogy ke kapitole Projektové učení v předškolním vzdělávání

1. Týká se řešený problém skutečného života dětí?
2. Je formulace hlavního problému nebo otázky pro děti srozumitelná, řešitelná a zajímavá?
3. Připravuji situace tak, aby děti mohly samostatně přemýšlet, hledat a navrhnout řešení problému a využívat své předchozí zkušenosti?
4. Jak se mi daří nezasahovat do rozhodování dětí během realizace projektu?
5. Jsem jako učitel skutečně v roli poradce a konzultanta, nebo mám tendenci vše řídit a příliš kontrolovat průběh projektu?
6. Vytvářím a cíleně podporuji situace, kdy děti mohou sdělovat své nápady, názory a posouvat řešení projektu?
7. Odpovídá cíl projektu cílům v kurikulárním dokumentu, jímž se řídí vzdělávací práce v naší mateřské škole?
8. Umožňuji dětem, aby v projektu sledovaly své vlastní cíle, které jsou výstupem projektu?
9. Používáme v projektu různé vzdělávací metody, abychom uspokojili různé potřeby všech dětí?
10. Zapojujeme do projektu znalosti z různých oborů?
11. Přizpůsobuji dostatečně současný projektový záměr předchozím zkušenostem dětí s projektovou metodou?
12. Pomáhám jim naučit se aktivně zapojit do plánování projektu, respektovat názory ostatních dětí i dospělých a hledat společná řešení?
13. Vytvářím podmínky pro to, aby všechny děti mohly vyjádřit svůj názor a podílet se na plánování, realizaci a reflexi v jednotlivých částech a fázích projektu, na jednotlivých aktivitách?
14. Poskytuji dívkám a chlapcům dostatek materiálů a vybavení, aby mohli provozovat různé druhy činností a sledovat své zájmy?
15. Pozoruji, že děti cítí odpovědnost za úspěšné zvládnutí projektu?
16. Jaké metody hodnocení by se měly používat při PBL?
17. Jak se mi daří spolupracovat v jednotlivých fázích projektu s ostatními pedagogy ve třídě a v mateřské škole?
18. Uvažovali jsme společně s dětmi o tom, že bychom do projektu zapojili i další osoby (např. rodiče nebo jiné osoby a instituce)?

## 4. | Praktické příklady projektového vzdělávání

### 4.1 Projekt Králík

**Autorka:** Zuzana Kvitová  
Mateřská škola Pionýrská, Kopřivnice

Projektu se zúčastnily čtyři děti z věkově heterogenní třídy ve věku 3-4 roky.  
Délka trvání projektu: 2 týdny

#### **Přípravná fáze**

- 1. Kontext a formulace tématu:** Děti předškolního věku se v mateřské škole starají o králíka plemene belgický obr. Mladší děti na výletě na farmu ve Studénce v okrese Nový Jičín viděly podnětné aktivity s králíčkem a projevíly zájem o možnost vyzkoušet si péči o králíka a hru s ním.
- 2. Identifikace problému:** Diskuze s dětmi ukázala jejich potřebu dozvědět se podrobnější informace o králíkovi a něco pro něj vyrobit.
- 3. Formulace klíčové otázky a seznam dětských otázek:**

Klíčová otázka: Co všechno obnáší péče o králíka?

Otázky dětí: Co může králík jíst?  
Můžeme si vyzkoušet postarat se o králíčka?  
Jak králíčka zabavit?
- 4. Formulace výstupu/produktu:** Dohoda předškolních dětí s dětmi z mladší třídy o možnosti dočasného převzetí péče o jejich králíka; výroba překážky k přeskokování jako zdroje zábavy pro králíka.
- 5. Formulace prvních kroků k dosažení výstupu/produktu a formulace dílčích cílů:**
  - Rozhovor o možných zdrojích informací (zapůjčení vhodné literatury z knihovny, zhlédnutí videí, využití internetu);
  - dohoda o vzhledu překážky s ohledem na materiál;
  - návrh překážky, možnosti jejích funkcí.

## Fáze realizace

### Klíčový moment č. 1: Děti se domluví na zpracování projektu Králíček

**Otázky pro řešení spolu s dětmi** (jak jsme dětem pomohly k přemýšlení nad tématem, problémem): Co už o králíčkovi víme? Co chceme zjistit? Jak králíčka zabavit?

Role učitelky spočívala v moderování diskuze dětí, záznamu jejich myšlenek a kladení otevřených otázek, které měly děti vracet do tématu a otevírat možnosti odpovědí.

**Průběh činnosti** (co děti dělaly): Děti diskutovaly, odpovídaly na otázky, naslouchaly kamarádům.

**Reflexivní otázky pro hodnocení s dětmi** (jak jsme s dětmi danou fází hodnotili – otázky, metody formativního hodnocení): Jakým tématem bude vhodné začít? Jak jste se zapojili do vymýšlení otázek? Na prstech jedné ruky, kdy jedna je nejméně a pět nejvíce, ukaž, jak jsi spokojený se svým dnešním zapojením do povídání s kamarády.

**Způsob formativního hodnocení:** Děti se zúčastnily řízené diskuze, odpovídaly na otevřené otázky, nakonec provedly zpětnou vazbu metodou pěti prstů. Byly zaznamenány cíle projektu.



Plán projektu

## Klíčový moment č. 2: Děti zjišťují pomocí knih, videí a internetu, jak králíka správně krmit

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Co může králík jíst? Role učitelky spočívala v pokládání otevřených otázek, v nabídkách způsobů získávání informací, v do-tazování, jak zajistit zdroje informací podle výběru dětí, a nabízela různé způ-soby, jimiž mohou děti své informace zaznamenávat. Děti byly motivovány k další práci, učitelka jejich návrhy pozitivně komentovala.

**Průběh činnosti:** Děti měly základní představu o krmení králíka, ale při diskuzi jsme narazili na otázku, jestli může jíst maso a jaké druhy zeleniny a ovoce mu můžeme dát. Děti vyhledávaly informace v knihách, měly k dispozici obrázky zeleniny a ovoce, které lepily podle zjištěných informací na arch papíru, pří-padně učitelka dopsala to, co chybělo. Knižky dětem nedaly odpovědi na všechny otázky, a tak jim učitelka pustila video. Když se dozvěděly novou in-formaci, video bylo pozastaveno a děti ji zaznamenaly. Ani video však nepřineslo odpovědi na všechno. Učitelka dětem ukázala webové stránky věnované králí-kům, kde byla k dispozici tabulka s potravou. Děti hledaly na obrázcích a podle vhodnosti lepily do příslušné oblasti na arch papíru.

**Reflektivní otázky pro hodnocení s dětmi:** Čím můžeme králíčka krmit? Co už jste věděli? Co pro vás byla nová informace? Kde jste informace získali? Jak jste zaznamenali odpověď na svou otázku? Čím jsi přispěl ty?

**Způsob formativního hodnocení:** Učitelka dětem kladla otevřené otázky a pro-bíhala diskuze. K motivaci dětí odpovídat sloužilo nejen povzbuzování, ale také metody aktivního naslouchání. V průběhu bylo dětem zvědomováno vrstev-nické učení, tedy co se dozvěděly od kamaráda. Rovněž proběhla slovní reflexe vlastního zapojení.



*Vyhledávání informací v knihách*





*Děti sledují video o krmení králíků*



*Děti třídí vhodné ovoce a zeleninu podle zjištěných informací na internetu*

### **Klíčový moment č. 3: Péče o králíka v praxi**

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Můžeme si vyzkoušet postarat se o králíčka? Učitelka byla v roli průvodce, který dětem zprostředkoval kontakt s dětmi druhé třídy. Otevřenými otázkami a komentováním zhlédnutého obsahu ve videu pomáhala přemýšlet nad postupem při práci. Shrnovala to, na čem se děti domluvily, a byla k dispozici při praktických činnostech.

**Průběh činnosti:** Děti se z videa dozvěděly informace o králíkovi a o tom, jak se o něj postarat. Následně si chtěly samy vyzkoušet, jaké to je, starat se denně o králíka. Po společné diskuzi, jak toho dosáhnout, zašly za staršími dětmi ze třídy Rosniček a domluvily se, že se budou o králíčka týden starat. Při krmení děti zkoumaly rozdíly mezi senem a slámou. Dozvěděly se, čím se liší a na co se používají. Děti samy přišly na to, že králík zrovna moc pěkně nevoní a je třeba vyčistit mu králíkárnou. Úkol ve spolupráci s učitelkou splnily. V průběhu týdne vyzorovaly potřebu pravidelného krmení v dopoledních hodinách a nutnost sledovat množství vody během dne.

**Reflexivní otázky pro hodnocení s dětmi:** Jaký to byl pro vás zážitek pečovat o králíčka? Ukažte na metru, kde jedna je nejhorší zážitek a desítka nejlepší zážitek. Kterou činnost s králíkem byste si chtěli zopakovat? Co vás při péči o králíka překvapilo?

**Způsob formativního hodnocení:** Děti měly reflektovat vlastní prožitek metodou škálování a komentování. Při komentování shrnuly získané znalosti. Také srovnávaly video a vlastní zkušenost s péčí a zhodnotily i to, co se naučily od vrstevníků.



*Děti krmí králíka senem*



*Děti dávají králíkovi čistou vodu*



*Děti sbírají pro králíka větvičky*



*Chlapec doplňuje slámu do králíkárný*



*Úklid králíkárný*



*Děti vynášejí špinavou slámu*

#### **Klíčový moment č. 4: Děti se domlouvají na tom, jak králíčka zabavíme**

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Jak můžeme králíčka zabavit? Učitelka řídila diskusi dětí, kladla otevřené otázky, které dětem pomáhaly vzpomenout si, jestli se v minulosti s podobným tématem setkaly a jak byla zábava pro zvířátko vyřešena. Ptala se, kde mohou získat další informace, a nápady dětí zaznamenávala. Pomáhala dětem vzájemně si naslouchat a najít shodu.

**Průběh činnosti:** Děti si při péči o králíka všimly, že se raduje z jejich přítomnosti a snaží se vyskočit z klece za nimi. Začaly diskutovat o možnostech jeho zábavy. Na základě otevřených otázek učitelky si vybavily, že na farmě ve Studénce viděly králíka, který chodil na vodítku. Druhý den přinesla učitelka postroj na králíka a děti si to mohly vyzkoušet. Dětem se povodění králíka líbilo, udělaly však zkušenost, že králík je na vodítku klidný, nejde dál než na okraj zahrady, stejně jako když je puštěný na volno. Děti projevily přání, aby se králík více pohyboval. Při společném rozhovoru a prohlížení fotografií ze Studénky si vzpomněly, že králíci na videu i na farmě uměli skákat přes překážku. Chtěly to naučit i školního králíka. Vznikla dohoda o výrobě překážky.

**Reflexivní otázky pro hodnocení s dětmi:** Vyprávěj, jak jsi ty sám zkusil zabavit králíčka. Co jsi k tomu potřeboval? Co by sis chtěl vyzkoušet znovu? Kolik chuti máš do výroby překážky pro králíčka? Ukaž to pomocí celého těla, kdy dřep znamená „nechci to dělat“ a výskok „těším se, až budeme překážku vyrábět“.

**Způsob formativního hodnocení:** Při reflexi bylo využito řízené diskuze, kladení otevřených otázek, byly použity prvky aktivního naslouchání.



*Chlapec a dívka venčí králíka na zahradě*

## Klíčový moment č. 5: Tvorba nákresu a šablony pro výrobu překážky

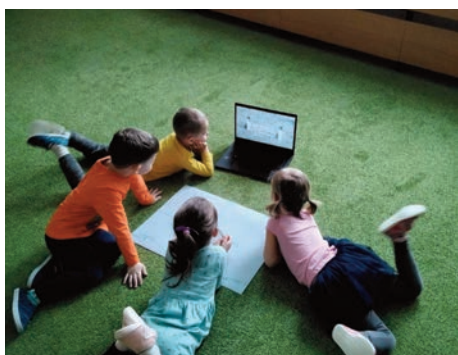
**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Jak naše překážka bude vypadat? Učitelka řídila diskusi dětí, kladla otevřené otázky, které dětem pomáhaly přemýšlet nad jednotlivými aspekty výroby překážky. Povzbuzovala je k projevení vlastního názoru. Dávala pozitivní zpětnou vazbu. Na požádání pomohla překonat úskalí, na něž dovednosti dětí nestačily. Prováděla je praktickými a technickými parametry potřebnými pro vznik funkční překážky.

**Průběh činnosti:** Děti v diskusi přemýšlely, jak by mohla překážka vypadat, měly naprostou volnost. Zaujala je překážka ve tvaru pastelek. Obrázek však děti nedokázaly přenést na papír a vytvořit nákres překážky, kterou by bylo možné postavit. Učitelka tedy nakreslila překážku podle jejich popisu a nechala je obrázek upravit barevně podle jejich představ. Poté následoval čas na dohodu, z čeho budou překážku tvořit. Děti dávaly návrhy, vzájemně si argumentovaly, proč vybraný materiál je vhodný, a naopak proč vhodný není. Nakonec došly k závěru, že nejlepším materiálem bude dřevo. Poté se s pomocí učitelky dohodly na nástrojích, které použijí.

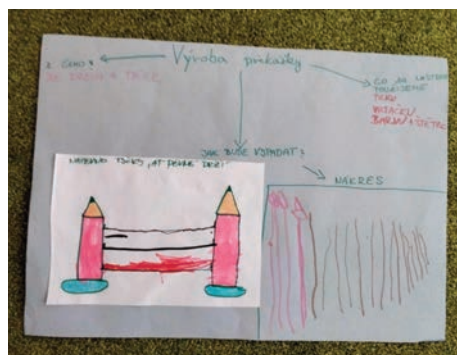
Další velkou otázkou byla velikost překážky a její tvar. Ve výsledku měla požadovaný tvar, ale nikoliv vhodnou velikost pro králíka. Zde vstoupila do projektování učitelka s otázkami, které děti navedly k myšlence, že je třeba udělat ji větší. Bylo potřeba výrobek rozebrat a ukázat si, jak je králik velký a jak velká by měla být překážka. Děti šablonu opravily, aby byla dostatečně velká. Šablonu na závěr obkreslily pomocí křídly na dřevo.

**Reflexivní otázky pro hodnocení s dětmi:** Jakou podobu bude mít překážka? Jaké byly další návrhy a proč byl vybrán tvar pastelek? Jak budete překážku vyrábět? Co jste udělali jako první krok? S čím jsi pomáhal ty při tvorbě šablony? Co ses u toho naučil nového? S kým jsi dneska nejvíce spolupracoval?

**Způsob formativního hodnocení:** Diskuze, otevřené otázky, shrnování, vrstevnické učení při vzájemném naslouchání a vybavování z paměti.



Děti sledují video o překážkách pro králíky



Plán výroby překážky s nákresem

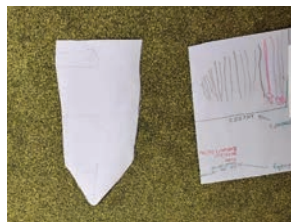




*Děti vybarvují překážku*



*Děti porovnávají hotový nákres s předlouhou na internetu*



*Děti nakreslená a vystřižená šablona*

## **Klíčový moment č. 6: Natírání a sestavení překážky**

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Co je třeba udělat, aby se dokončila stavba překážky? Jak si rozdělíme role? Učitelka vyprávěla dětem o jejich dřívější zkušenosti s výrobou. Řídila diskusi dětí, kladla otevřené otázky, které dětem pomáhaly přemýšlet nad jednotlivými aspekty výroby překážky. Povzbuzovala je k projevení vlastního názoru, vedla je k dodržování dohod. Dávala oceňující zpětnou vazbu. Na požádání pomohla překonat problémy, na které dovednosti dětí nestačily. Prováděla je praktickými a technickými parametry potřebnými pro vznik funkční překážky.

**Průběh činnosti:** Učitelka dětem připomněla, jak na podzim společně vyráběli hrací auto. Děti si postupně vybavovaly, jaký byl postup. Přemýšlely nad otázkou, co by se dalo z dřívějších postupů využít nyní, aby dokončily výrobu překážky, a co nového je potřeba přidat. Po shodě nad zvolenými technikami se děti domluvíly, co bude mít kdo na starost. Co se udělá první, co bude následovat.

Nejprve děti začaly s broušením dřeva, následovalo natírání překážky barvami, které si zvolily při plánování. Nejvíce se těšily na práci s vrtačkou, se kterou už dříve pracovaly.

**Reflektivní otázky pro hodnocení s dětmi:** Co sis při výrobě překážky vyzkoušel nového? Co jsi potřeboval umět nebo vědět, abys mohl splnit svůj úkol? Za co bys ocenil kamarády? Jak zjistíme, že je překážka funkční?

**Způsob formativního hodnocení:** Řízená diskuze, kladení otevřených otázek, popisná zpětná vazba, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení.

## **Reflexe**

Skupinový projekt byl novou zkušeností pro učitele i pro děti. Výběr dětí vycházel z jejich projevového zájmu. S ohledem na věk byl počet čtyř dětí optimální. Po diskusi učitelek zapojených do projektového vyučování se ukázalo, že mladší děti je potřeba více vést. Jsou nezbytné nejen otevřené otázky, ale také otázky uzavřené, je třeba vycházet z dřívějších zkušeností, co nejvíce využívat názornosti a praktických aktivit.



*Chlapec brousí dřevo na výrobu překážky*



*Dívka natírá překážku barvou*



*Chlapec natírá překážku barvou*



*Děti se chystají na sestavení překážky*



*Děti se chystají na práci s vrtačkou*



*Děti s rozpracovanou překážkou*



*Hotová překážka pro králíka*

Nejtěžším okamžikem pro učitele i pro děti byl začátek projektu, kdy se hledal společný cíl. Učitelka si přivykala na svou provázející roli. Učila se klást otevřené otázky a nezasahovat do rozhodnutí dětí. Pro děti naopak bylo obtížné formulovat svůj názor, hledat možné výsledky. Očekávaly, že budou vedeny. Doptávaly se na názor učitelky – na to, co mají říct, co mají dělat a podobně. V průběhu projektu se tyto obtíže postupně vytrácely a děti vyjadřovaly své myšlenky a svá přání otevřeně.

Při praktických činnostech se objevila vzácná situace, kdy chlapec, často pomáhající svému otci, byl oporou týmu dětí v předávání zkušeností, při učení názvů náradí a nástrojů, které při práci používaly. Děti hodnotily tuto zkušenost velmi kladně.

Výsledkem projektu byla nejen překážka pro králíka a prohloubení vztahu ke zvířeti. Nastala také změna v přístupu učitelky a dětí k projektovému vzdělávání. Učitelka projevila zájem zkušenost opakovat, děti se pravidelně ptají, kdy zase bude projekt, a chodí s nápady, co by se mohlo řešit. Velká změna nastala u vnímání rodiči. Děti o svých zážitcích vyprávěly doma. Rodiče přicházeli do mateřské školy s otázkami, co to bylo za projekt, zda mohou vidět video, a aktivitu chválili. Dvě maminky mluvily o změně u dětí: dříve na otázku, co bylo ve školce, odpovídaly „nic“, ale po zkušenosti s projektovou výukou začaly své zážitky sdílet. Jedna z maminek začala mateřskou školu vnímat jinak a změnila se i její komunikace s učitelkami.

## Rozvíjené vzdělávací oblasti dle RVP PV (2021) a dosažené vzdělávací cíle

### Rozvíjené klíčové kompetence:

- **Kompetence k učení:** Děti při péči o králíka soustředěně pozorují nabízené informační kanály, o kterých vedou diskuzi, a následně zkoušejí zjištěné návody realizovat v praktických činnostech.
- **K řešení problémů:** Děti řeší problémy okolo péče o králíka a výroby překážky, na něž stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější problémy řeší s oporou a pomocí dospělého.
- **Komunikativní:** Děti mají dostatečné schopnosti, aby hovořily ve formulovaných větách, při diskuzi a reflexi samostatně vyjadřují své myšlenky, otázky i odpovědi. Rozumějí slyšenému, slovně reagují a vedou jednoduchý dialog. Dovedou využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkávají, k získávání nových informací (knížky, encyklopedie, počítač, telefon).
- **Sociální a personální:** Děti dbají na své zdraví a na bezpečnost při péči o králíka a při výrobě překážky. Učí se dbát na zdraví králíka výběrem vhodné potravy, překážky, úklidem obydlí.
- **Činnostní a občanské:** Při péči o králíka a tvorbě překážky děti samostatně rozhodují o svých činnostech. Za svou práci nesou odpovědnost. Dle potřeby pomáhají druhým dětem.

## Vzdělávací oblasti:

### Dítě a jeho tělo

- Osvojení si věku přiměřených praktických dovedností: Děti se naučily vyčistit klec králíkovi, nakrmit ho, vyměnit vodu, pracovaly s náradím.

### Dítě a jeho psychika

- Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování): Děti diskutují ve skupinové řízené diskuzi. Odpovídají na otevřené i uzavřené otázky. Vysvětlí svůj názor. Vyprávějí zážitek. Popisují nové dovednosti. Rozumí slyšenému a adekvátně reagují. Jejich mluvený projev je srozumitelný.
- Rozvoj schopnosti sebeovládání: Děti si navzájem dávají prostor při řízené diskuzi. Podporují se při vyslovení svého názoru. Dokážou si říci o pomoc, když nevědí, jak mají pracovat, pokračovat. Nabízejí pomoc kamarádovi.
- Rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat: Děti si vytvářejí vztah ke králíkovi. Dokážou pojmenovat pozitivní pocity, emoce.
- Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření): Děti navrhnou překážku podle vlastní fantazie. Dokážou pracovat s chybou, přijmou argumenty a provedou žádoucí změnu.
- Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.): Děti projevují zájem o nové informace při krmení králíka. Navrhují možnosti a samy hledají v informačních zdrojích. Prezentují nové znalosti, pozitivně reagují na zisk nových informací, znalostí, dovedností (úsměvem, komentářem, aktivním zapojením).

### Dítě a ten druhý

- Pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit: Děti popíší, čím mohou králíkův život v prostředí mateřské školy zlepšit.
- Osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy: Děti vyhledají informace o péči o králíka z více zdrojů. Znají pravidla bezpečného chování při krmení králíka a čištění králíkárně, které zajistí bezpečí jim i králíkovi. Umějí jmenovat důsledky špatné péče.
- Rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách: Děti mají pozitivní vztah ke zvířeti.

### Dítě a společnost

- Vytvoření základů aktivních postojů ke světu: Děti jsou vedeny k péči o živého tvora. Umějí vést rozhovor o potřebě péče o zvíře.

## Dítě a svět

- Rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách: Děti si všímají živé i neživé přírody. Umějí dětským způsobem pojmenovat její důležitost pro svět. Dětským způsobem chrání přírodu (neublíží zvířatům, netrhají květiny, odpadky házejí do koše apod.).

## 4.2 Projekt hmyz

**Autorka:** Vendula Turnerová

Fakultní mateřská škola se speciální péčí Arabská, Praha 6

Projekt probíhal v heterogenní třídě s celkovým počtem 26 dětí ve věku 3–7 let. V kolektivu bylo pět dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a s různým stupněm podpůrných opatření, včetně 4. stupně. Projektem provázeli děti dva učitelé a asistent pedagoga. Délka trvání projektu byla 1,5 měsíce.

### Přípravná fáze

- 1. Kontext a formulace tématu:** Na velké prosklené chodbě mateřské školy sloužící jako prostor, kde se děti mohou proběhnout, uvolnit se, se jednou za rok, vždy ve stejném období, vyrojí tiplice – pakomáři, jejichž život trvá pouhých 24 hodin. Tiplice s námi v mateřské škole pobývají asi dva týdny a potom opět mizí. Děti jsou v tomto období opakovaně tiplicemi fascinovány. Na chodbu odcházejí daleko častěji než jindy, nadšeně se pokoušejí tiplice lovit, protože je považují za vetřelce ve svém teritoriu. Během několika dní dojde k davovému efektu, kdy děti začnou reagovat na tiplice nepřiměřeně až hystericky. S nabídkou zabývat se podrobněji životem tiplic přišla tentokrát učitelka. Navrhla dětem, že pokud je tiplice zajímavá a tolik zaměstnávají, mohli by se toho o nich zkusit více dozvědět. Děti nadšeně souhlasily. Projekt tedy vycházel ze skutečných událostí a fascinace dětí, nikoliv však primárně z jejich potřeby orientovat se na další aspekty tématu.
- 2. Identifikace problému:** Není komár jako komár – jaký je rozdíl mezi komárem, jepicí a tiplicí? Zamýšlení se nad délkou a hodnotou „hmyzího“ života. Zkusíme prozkoumat otázku, proč komár trápí lidi, a najít na ni odpověď.
- 3. Klíčová otázka:** Je možné najít pochopení a soucit pro komárovo parazitování na lidech? Mohu rozhodovat o životě jiného tvora, mám na to právo, je to správné?
- 4. Otázky, přání a nápady dětí:** Proč komár štípe? Kde komár žije? Co komár jí? Štípe i jepice? Můžeme si povídat o pavoucích? Jsou pavouci hmyz?

Děti ve společném hlasování rozhodly, že dalším druhem hmyzu, který by chtěly prozkoumat, je motýl. Hlavním přáním bylo vytvořit si vlastní barevná křídla.

## 5. Formulace výstupů:

- Divadelní představení Ze života komára
- Výroba vlastních motýlích křídel

### Fáze realizace

#### Klíčový moment č. 1: O hmyzu obecně

**Otázka pro řešení spolu s dětmi** (jak jsme dětem pomohly k přemýšlení nad tématem, problémem): Jací tvorové podle dětí patří do říše hmyzu? Odpovědi jsme zaznamenávali. Na základě odpovědí vytvořila učitelka malé karty s černobílými realistickými kresbami všech tvorů, které děti zmínily. Dále jsme pracovali s internetem a atlasem hmyzu, abychom si pojmenovali základní, charakteristické znaky hmyzu – tři články těla a šest nohou.



*Práce s kartami a literaturou*

**Průběh činnosti** (co děti dělaly): Předškolní děti podle tohoto klíče vytřídily z karet živočichy, kteří mezi hmyz nepatří. Mladší děti hledaly jednotlivé druhy hmyzu z karet v obrázkové encyklopedii zvířat. Učitelka nabízela dětem rozmanité úkoly, v nichž bylo třeba samostatně použít klíč k určení hmyzu (nohy a články). Děti přinášely nalezený mrtvý hmyz do trojitě lupy, dělaly terária ze skleněných láhví, ve kterých pozorovaly housenky a jiný hmyz do-nesený ze zahrady nebo z cesty do mateřské školy. Každý jednotlivý vklad byl zahrnut do společného bádání.

V závěru této fáze jsme karty využili k hlasování o konkrétních zástupcích hmyzu, jimiž by se děti chtěly zabývat. Každý měl k dispozici dva kamínky a mohl je umístit k obrázkům živočichů.

**Reflektivní otázky pro hodnocení s dětmi** (jak jsme s dětmi hodnotili danou fázi – otázky, metody formativního hodnocení): Co nového se děti dozvěděly o hmyzu? O čem dříve nevěděly? Co je opravdu hodně překvapilo? Využívali jsme různé metody, například škálu od „pavouky miluji, vůbec se jich nebojím a klidně je vezmu do ruky“ přes „pavouky mám rád, nevadí mi na ně koukat, ale do ruky bych je nevzal“ nebo „nelíbí se mi, ale nemám z nich strach“ až po „pavouci mi nahánějí hrůzu a když je vidím, utíkám“.

## **Klíčový moment č. 2: Jepice a tiplice**

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Do této fáze jsme vstoupili aktivitou, kdy učitelka poslala dokola dětskou trojitou lupu na hmyz, do níž vložila mrtvou tiplici. O jakého jde tvora? Kde ho můžeme vidět? Jaké jsou naše zkušenosti s tímto hmyzem? Objevil se problém, neboť většina dětí říkala, že je to obří komár, další děti mluvily o jepici.

**Průběh činnosti:** Děti dostaly k dispozici různé knihy a měly najít živočicha podle obrázku. Ve společném kruhu jsme si četli popisky k nalezeným fotografiím a obrázkům. V dalších dnech jsme mapovali, co všechno o tiplicích víme, a zjišťovali jsme informace z knih a internetu. Kombinovali jsme práci v menších skupinách se společnými diskuzemi i poznatky jednotlivců.

Poté, co děti opustily představu, že jde o krvelačného přerostlého komára, a zjistily, že život tiplice je dlouhý pouze jeden den, přestaly tiplice lovit.

**Reflektivní otázky pro hodnocení s dětmi:** Co se komu vybaví jako první, když se řekne komár? Kdybyste před sebou měli jen jediný den života, co byste chtěli dělat, co byste chtěli zažít? Odpovědi učitelka zapisovala. Již první dny zkoumání tiplic vedly k tomu, že děti začaly vnímat křehkost života tiplice s autentickou empatií. Stále však komára považovaly za úhlavního nepřítel. Komár a jeho nepříjemné pronásledování lidí je rozrušovalo a postupně přesměřovalo naši pozornost od tiplice více ke komárovi pisklavému.

**Způsob formativního hodnocení:** Jednou z metod formativního hodnocení byla práce, při které předškoláci ve dvojicích pracovali s kartami, na nichž měli určovat pravdu a nepravdu o komárech. Na polovinu karty popisující pravdu pokládali po společné dohodě barevné sklíčko. Měli diskutovat o tom, co si myslí, že obrázek znamená, a jestli znázorňuje pravdu nebo nepravdu. Každá dvojice měla jiné obrázky, zamýšlela se tedy nad jiným typem informace. Dospělí záměrně nijak nehodnotili výsledky. Děti pomocí barev zakreslily výsledky dohod ve dvojicích. Pro děti byl úkol těžký a u většiny karet byly bezradné. Učitelka se zeptala, jak by se dalo ověřit, zda děti odhalily pravdu.



Pozorování tiplice pod trojitou lupou



Pravda a lež o komárech

Děti navrhovaly internet, knihy a zeptat se rodičů. Jedno z dětí napadlo, že bychom si mohli pustit film o životě hmyzu (Bruno Bozzett, *Co se děje v trávě*, 1980). Uspořádali jsme tedy společné promítání. Děti vyrobily lístky jako do kina

a navrhly, že bychom si mohli udělat k filmu popcorn. Připravily papírové kornoutky na popcorn, který na místě prodávaly. Poté přišly s nápadem podívat se společně ještě na epizodu z francouzského animovaného seriálu *Minuscule – Soukromý život hmyzu*. Epizoda se netýkala přímo komárů, přesto byla pro utváření představy o říši hmyzu z našeho pohledu zásadní. Děti se o tuto estetickou i akustickou zkušenost opíraly při plánování hry o komáří životě.



Promítání filmu *Soukromý život hmyzu*

### Klíčový moment č. 3: Hra Ze života komára

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Co může být pravda a co lež? Doplnili jsme chybějící informace nebo nejasnosti s pomocí atlasu hmyzu. Potom jsme začali plánovat hru na život komára.

**Průběh činnosti:** Děti navrhovaly, jaké role by měly ve hře být a kterou by si chtěly ony samy vyzkoušet. Co by se ve hře mělo stát, jak by měla začínat a jak končit. Dohodly se, jaká prostředí budou stavět. Bylo třeba vybudovat domácnost s velkým oknem a záclonou, louku a vodu – na třech různých místech ve třídě. Děti se rozdělily libovolně do skupin podle rolí a vymýšlely kostýmy. Měly k dispozici materiály a předměty, které jsou běžnou součástí vybavení třídy (Polykarpova stavebnice – velké dřevěné bloky, tyče, látky, provázky, nádobíčko, matrace, budík, kolíčky, telefon, lampička, polštářky atd.). Požádaly dospělé o pomoc při řešení kostýmů pro larvy a komáry. Dostaly tedy navíc k dispozici fáčovinu, do níž larvy zamotávaly, a brčka na komáří sosáky. Příprava trvala dva dny a vyžadovala průběžnou pomoc ze strany dospělých: koordinaci dohod, shrnutí toho, co již máme vymyšleno a připraveno, a co je ještě třeba udělat, pomoc s rozdělováním úkolů, kdo si co vezme na starosti.



Hrou samou nejprve děti prováděla učitelka v roli vypravěčky. Vyprávěla a dávala prostor pro improvizované rozehrávání situací podle toho, jak si děti byly v konkrétních rolích jisté nebo nejisté. Snažila se do vyprávění zahrnout vše, o čem děti v rámci plánování mluvily. Později zvládaly roli vypravěče samostatně i některé děti. Hra měla u dětí obrovský úspěch a chtěly ji hrát stále znovu, aby si vyzkoušely všechny role. Průběžně jsme u kontaktních kruhů sdíleli zážitky z různých rolí. Hráli jsme hru několik dní po sobě a děti ji dále rozvíjely a obohacovaly. Kulisy zůstávaly po celou dobu rozestavené ve třídě, a tak si děti mohly hrát hru postupně i bez učitelů ve své volné hře.

Časem jsme do hry přidali i denní a noční motýly, pro které děti hlasovaly na začátku projektu. Malovali jsme noční hmyz, s nímž se komáři mohou potkat na svých nočních výpravách, prohlíželi jsme knihu *Havět všelijaká*. Všechny děti si vyrobily velká barevná křídla z kartonu, vymýšlely svůj vlastní vzor a tvar křídel. Vybíraly si, zda budou noční nebo denní motýli. Svá díla prezentovaly na společné výstavě.



*Dramatická hra Ze života komára*      *Noční hmyz*

**Reflektivní otázky pro hodnocení s dětmi:** Co se ti hrálo dobře, a co bylo naopak obtížné a proč? Co se vám vybaví jako první, když se řekne slovo „komár“? Společně jsme si četli odpovědi z počátku 2. fáze projektu. Porovnání jsme nechali působit bez hodnocení. Některé děti měly potřebu o posunu v odpovědích více mluvit, dostaly k tomu prostor v kontaktním kruhu.

#### **Klíčový moment č. 4: Motýlí křídla**

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Již na začátku projektu děti hlasovaly pro motýly jako pro druh hmyzu, jemuž by se chtěly, kromě komárů, podrobněji věnovat. Od začátku toužily vytvořit si vlastní křídla, která by se dala připojit k tělu a s nimiž by mohly létat. Otázka zněla: Jaká má motýl křídla?

**Průběh činnosti:** Objevovali jsme různé tvary křídel s pomocí fotografií a prázdných siluet. Obrázky jsme půlili a děti sestavovaly a kombinovaly půl barevného motýla s půlkou siluety motýla téhož druhu – klíčem jim byl právě tvar křídel. Spojovaly siluety s fotografiemi, vytvářely nové druhy motýlů ze dvou různých půlek a vymýšlely jim vlastní názvy. Tvar křídel děti kreslily na karton, ze kterého se křídla vyřezávala, poté se malovala a lakovala. Skupina je početná, a tak, přes-

tože děti pracovaly často dopoledne i odpoledne, celá tato fáze trvala déle než dva týdny. Ti, kdo již měli křídla hotová, je propůjčovali do hry Ze života komára.



*Výroba motýlích křídel*

### **Klíčový moment č. 5: Zahradní slavnost**

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Děti vyslovily přání zahrát hru Ze života komára jako divadlo maminkám na tradiční zahradní slavnosti. Navrhly, že bychom mohli hrát venku mezi stromy a komáři by mohli vylétávat od keřů na zahradě. Akci jsme začali připravovat.

**Průběh činnosti:** Děti napekly ze slaneého těsta sušenky ve tvaru hmyzu. Zdokonalili jsme připevnění křídel na záda, aby se s nimi děti mohly volně pohybovat. Hru jsme několikrát opakovali v prostoru zahrady.

### **Reflexe**

Pro projektové vzdělávání v předškolním zařízení je věkově heterogenní třída pro učitele poměrně složitou výzvou. Jsou-li součástí skupiny děti se specifickými vzdělávacími potřebami, posouvá se způsob a míra zapojení dospělého do projektu podle jejich konkrétních profilů ještě mnohem dále. V takovéto skupině je tedy nutné nejprve zmapovat, jaká je výchozí situace třídy v kontextu tématu. Kolik toho děti již vědí nebo zažily – zcela jiné penzum znalostí má dítě

tříleté nebo šestileté, a úplně jinak mohou mít téma uchopené děti se specifickými vzdělávacími potřebami (zejména jde-li o mentální oslabení, těžší poruchy pozornosti a poruchy porozumění či řeči, například vývojová dysfázie, jako tomu bylo v této konkrétní třídě). Je třeba, aby učitelka koordinovala a moderovala diskuze dětí a stále ověřovala jejich orientaci v tématu, shrnovala a případně zastavovala nebo korigovala proud vývoje tématu ve větší míře, než je tomu ve věkově homogennějších skupinách.

Mohlo by se zdát, že takto utvořená skupina nemusí být pro projektové vzdělávání nejvýhodnější, nebo je dokonce nevhodná. Samy jsme si tuto otázku jako učitelky na začátku práce kladly. V průběhu projektu jsme se musely vyrovnávat s tím, jestli vkladů ze strany učitele není příliš mnoho s ohledem na hlavní myšlenky této vzdělávací strategie. Například k tomu, abychom se vůbec mohly začít zabývat hmyzem, bylo třeba utvořit jakýsi vědomostní základ, který bude všem ve skupině srozumitelný. Pro nás to byl klíč „tři články a šest nohou“, s nímž úplně jinak pracovala skupina malých, a jinak skupina předškolních dětí. V tuto chvíli tedy práce určitě nevycházela z návrhů dětí nebo z jejich společné dohody. Nástroje k vytvoření onoho prvotního základu, z něhož se budeme tématem pohybovat, přinesli dospělí.

Vzhledem k obrovskému rozdílu mezi životními zkušenostmi jednotlivých věkových podskupin v rámci heterogenně sestavené třídy je třeba mladším dětem nabízet nástroje k dorovnávání zkušenostního a kompetenčního deficitu. Používáme k tomu různé metody: práce s obrazovými materiály, různé třídění, grafické znázorňování souvislostí, pohybové aktivity zaměřené na množstevní rozdíly při společném rozhodování, jakým směrem se dále ubírat, různé způsoby hlasování a vyjádření vlastního názoru bez vyššího nároku na verbální zdatnost, s využitím vlastního těla, prostoru třídy nebo předmětů, které jsou běžnou součástí třídy. Učitel vstupuje do procesu zpravidla na začátku nové fáze se zadáním a výzvami, jejichž plnění a zdolávání slouží právě k určitému vyrovnání zkušeností.

Jako největší překvapení v první fázi projektu hodně dětí hodnotilo zjištění, že počet nohou a článků je určující pro správné řazení živočichů do skupiny hmyzu. Tento poznatek aktivizoval jejich touhu pozorovat a zkoumat různé živočichy žijící na školní zahradě i doma.

Bylo pro nás zajímavé, že téměř ihned poté, co jsme si začali povídat o tiplicích, přestaly je děti úplně lovit, aniž jsme se o tomto počínání jedinkrát společně zmínili a hodnotili jej.

Oproti první fázi byly druhá až pátá fáze projektu zcela otevřeným prostorem pro veškeré nápady a impulzy dětí. Aktivně se snažily přispívat svými nápady do tvoření dramatické hry. Uživaly si možnost ovlivňovat děj hry a obohacovat jej o své nápady. Bylo zásadní, že se hra mnohokrát opakovala a děti měly šanci vyzkoušet si všechny role, po nichž toužily. Kladně vnímáme opravdu velkou časovou dotaci právě do opakování.

Tento projekt přinesl dětem i dospělým poznání vedoucí k novému vnímání ostatních a k většímu soucitu. Věříme, že tyto zkušenosti mohou ovlivnit další

kvalitu jejich života a mezilidských vztahů. Celý projekt byl pro děti velmi živý a vzpomínaly na něj ještě dlouhou dobu, stejně jako rodiče.

## **Rozvíjené vzdělávací oblasti RVP PV (2021) a dosažené dílčí vzdělávací cíle**

### **Rozvíjené klíčové kompetence:**

---

- **Kompetence k učení:** Děti se cíleně učily charakteristické znaky hmyzu. Zjišťovaly si informace, které následně potřebovaly k uskutečnění svého záměru.
- **K řešení problémů:** Děti našly alternativní řešení situace, pokud jim chyběly potřebné znalosti.
- **Komunikativní:** Děti se společně domlouvaly, přinášely své návrhy, diskutovaly, argumentovaly. Nejmladší děti se zapojovaly do rozhodovacího procesu a dokázaly také vyjádřit svůj názor.
- **Sociální a personální:** Děti projevovaly soucit s tiplicemi a začaly se k nim chovat ohleduplně.
- **Činnostní a občanské:** Při realizaci projektu samostatně rozhodovaly o jeho průběhu a výstupech. Plánovaly si činnosti a vytrvaly při dokončování motýlích křídel.

### **Vzdělávací oblasti:**

---

#### **Dítě a jeho psychika**

##### **Jazyk a řeč**

- **Rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu:** Děti se naučily domlouvat se.
- **Osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické):** Děti dokázaly vyhledat, pojmenovat a pochopit rozdíl mezi tiplicí, jepicí a komárem, naučily se zacházet s divadelními prostředky a divadelním jazykem s ohledem na diváka (nemluvit přes sebe, neotáčet se zády, reagovat v improvizaci na výzvy spoluhráčů).

##### **Poznávací schopnosti a funkce**

- **Vytváření základů pro práci s informacemi:** Děti mají povědomí o možnostech práce s informacemi – kde hledat odpovědi na otázky.

## Sebepojetí, city, vůle

- Rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, citění a prožívání: Děti se od iracionální davové reakce posunuly směrem k osobní odpovědnosti a samostatnému rozhodování.

## Dítě a ten druhý

- Rozvoj kooperativních dovedností: Děti umějí vytvářet dohody, spolupracovat.

## Dítě a společnost

- Vytvoření základů aktivních postojů ke světu a k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění: Děti umějí odpovědět na otázku, jak je možné chápat komárovo trápení lidí.

## Dítě a svět

- Vytváření elementárního povědomí o širším přírodním prostředí: Děti umějí určovat hmyz podle základních znaků a rozlišovat mezi denním a nočním hmyzem.
- Rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách: Děti přestaly zabíjet tiplice.

## 4.3 Stroj času

**Autorský tým:** Barbora Jašková, Alena Pokorná, Jana Kvitová (asistent pedagoga)  
Mateřská škola Jeřabinka, Kopřivnice

Projekt byl realizován v rámci celé třídy dětí ve věku 5–7 let.

### Přípravná fáze

---

**1. Kontext a formulace tématu:** Vytváření myšlenkových map: Co nás zajímá, co se chceme dozvědět, co bychom chtěli zjistit. Navrženo několik témat, například kameny, sopky, pokusy, sliz, hory, diamanty, jak se vyrábějí nitě, stroj času, Velká čínská zeď, doly; témata jsme obohacovali. Výběr způsobu hlasování proběhl pomocí přidělování tří dřevěných koleček k jednotlivým tématům. Samo hlasování bylo tajné (schovávání pod papír), bez možnosti ovlivňování ostatních dětí.

### 2. Identifikace problému: Stroj času

Diskuze v ranním kruhu: Společně vytváříme myšlenkovou mapu, do níž zapisujeme otázky, hypotézy, poznatky.



*Diskuze nad výběrem témat*



*Společná myšlenková mapa*

**3. Formulace klíčové otázky a seznam dětských otázek:** K čemu slouží stroj času? Můžeme si představovat, že cestujeme časem? Můžeme pracovat v naší fantazii? Můžeme stroj času vyrobit? Z čeho ho můžeme vyrobit? Jaký materiál použijeme? Jak velký má stroj času být? Kolik lidí v něm může cestovat? Jak může vypadat? Jak se bude pohybovat (plavat, létat, teleportovat se, jezdit po cestě, po kolejích...)? Budeme v něm sedět nebo stát? Kam se chci podívat? Do minulosti? Do budoucnosti? Do vesmíru?

**4. Formulace výstupu/produktu:** Sestrojení stroje času uprostřed třídy.

**5. Formulace prvních kroků k dosažení výstupu/produktu a formulace dílčích cílů pro činnosti dětí:** Rozdělení rolí:

- Plánovači – kreslí plán, jak bude stroj času vypadat, včetně detailů, jako jsou obsluhující roboti či discokoule;
- vyměřovači – hledají a vyměřují vhodné místo ve třídě (jak velký stroj času může být);
- zásobovači – hledají materiály, které je možné použít na výrobu;
- informátoři – vyhledávají informace na internetu, tisknou zajímavé informace a fotografie;
- dokumentaristé – zaznamenávají práci ostatních skupin na tablet, videokameru a fotoaparát;
- konstruktéři – vyrábějí stroj podle plánů a z vybraného materiálu.



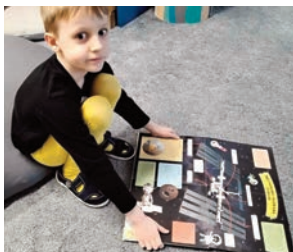
*Plánovači v akci*



*Práce vyměřovačů*



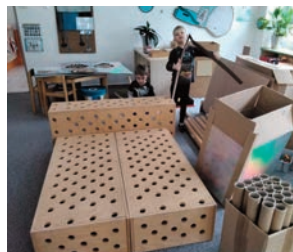
*Zásobovači*



Informátor vyhledává



Dokumentaristé



Konstruktéři

Všechny skupiny prezentovaly svou práci ostatním.

## Fáze realizace

### Klíčový moment projektu č. 1: Návrh stroje času

**Otázka pro řešení spolu s dětmi** (jak jsme dětem pomohli k přemýšlení nad problémem): Co všechno musí mít stroj času? Chceme mít ve stroji času výškoměr, vrtuli, hasicí přístroj, karburátor...?

Informátoři přišli s nabídkou strojních součástí, dílů. Rozhodovali jsme se, které z nich budeme ve stroji času potřebovat.

**Průběh činnosti:** Informátoři přinesli nové pojmy, napsali jsme je na kartičky a diskutovali, které části budou pro náš stroj nezbytné. Tato fáze trvala týden.

**Reflexivní otázka pro hodnocení s dětmi:** Vybral si každý, kterou část stroje času bude realizovat? Jste členy nějakého týmu? Máte představu, čím začít, co použijete, jak to bude vypadat...?

**Způsob formativního hodnocení:** Formulace cílů. Kladení otevřených otázek. Popisná zpětná vazba. Vedení třídní diskuze. Sebehodnocení. Vrstevnické hodnocení.



*Každý krok stavby pečlivě promýšlíme a společně konzultujeme*

## Klíčový moment projektu č. 2: Výroba ovládacího panelu

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** K čemu ovládací panel slouží? Jak vypadá? Z čeho ho vyrobíme? Kde bude ve stroji času umístěn?

**Průběh činnosti:** Děti se domluvily na konečné podobě ovládacího panelu, vybraly materiál a vytvořily skupiny konstruktérů. Tiskly různá tlačítka a páčky podle vybraných obrázků z internetu a vystříhovaly je a lepily na karton. Také nakreslily vlastní ovládací prvky (vysílačka, volant, navigační systém...).

**Reflexivní otázka pro hodnocení s dětmi:** Má panel vše potřebné pro cestování časem? Můžou nám konstruktéři vysvětlit způsob ovládání stroje času, ať jej můžeme řídit všichni?

**Způsob formativního hodnocení:** Formulace cílů. Řízená diskuze, při konfliktu hlasování. Kladení otevřených otázek. Popisná zpětná vazba.



*Výroba ovládacího panelu*

## Klíčový moment projektu č. 3: Výroba vrtule

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Jak bude vrtule vypadat? K čemu slouží? Kam ji na stroji času umístíme?

**Průběh činnosti:** Děti vyhledávaly obrázky vrtulí na internetu, vybraly nejvhodnější tvar. Společně se domluvily a následně vytiskly obrázek té nejvhodnější vrtule a vyrobily ji z kartonu. Délka trvání této fáze byla 4 dny.

**Reflexivní otázka pro hodnocení s dětmi:** Všichni souhlasíte s výběrem vrtule? Jak jste spokojeni s vaším zapojením do týmové práce? Mohli jste si vybrat, na čem budete pracovat?

**Způsob formativního hodnocení:** Formulace cíle. Řízená diskuze, při konfliktu hlasování. Kladení otevřených otázek. Popisná zpětná vazba. Sebehodnocení. Vrstevnícké hodnocení.





*Výroba vrtule a její připevnění na stroj času*



*Rozhodnutí o přidání druhé vrtule na střechu stroje*



#### **Klíčový moment projektu č. 4: Výroba motoru, časovače, antény a výškoměru**

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** K čemu potřebujeme na stroji času výškoměr? Jak by měl vypadat? Kam jej umístíme? K čemu potřebujeme anténu? Jaký materiál použijeme na výrobu motoru?

**Průběh činnosti:** Zvolili jsme si materiál, pomůcky a velikost. Pracovali jsme podle návrhu jednotlivých členů skupiny. Tato fáze trvala 1 den.

**Reflexivní otázka pro hodnocení s dětmi:** Jaký materiál jste použili na výrobu výškoměru? Jaké funkce výškoměr má? Z jakého materiálu jste vyrobili motor? Jak se vám ve skupině spolupracovalo? Jaká rozhodnutí bylo nutné udělat? Na čem jste se potřebovali dohodnout? Kdo rozhodoval o tom, jak to uděláte? Mohl každý člen skupiny říct svůj názor?

**Způsob formativního hodnocení:** Formulování cílů, popisná zpětná vazba, vrstevnické hodnocení, důkazy o učení, vedení diskuze ve skupině.



*Výroba motoru, antény a výškoměru*

#### **Klíčový moment projektu č. 5: Výroba hasicího a dýchacího přístroje**

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** K čemu je potřeba hasicí přístroj? Z čeho jej vyrobíme? Kde bude umístěn? Čím jej upevníme do stroje času?

**Průběh činnosti:** Zvolili jsme si materiál, pomůcky a velikost. Pracovali jsme podle návrhu jednotlivých členů skupiny. Dýchací přístroj vznikl jako vedlejší produkt při výrobě hasicího přístroje, protože děti vyhodnotily, že při požáru se špatně dýchá a je potřeba mít kvalitní dýchací přístroj. Tato fáze trvala 3 dny.

**Reflexivní otázka pro hodnocení s dětmi:** Jak se vám ve skupině spolupracovalo? Co bylo nejtěžší? Jste spokojeni s výslednou podobou? Co vás vedlo k tomu udělat i dýchací přístroj? Jak se vám práce dařila?

**Způsob formativního hodnocení:** Popisná zpětná vazba, formulování cíle, na základě reflexe vytyčen nový cíl, realizace dýchacího přístroje.

### **Klíčový moment projektu č. 6: Výroba oken**

**Otázky pro řešení spolu s dětmi:** Kam okna umístíme? Z čeho a jak je vyrobíme? Kolik jich bude? Jak budou velká?

**Průběh činnosti:** Rozdělení do skupin podle různých způsobů výroby jednotlivých oken, například papírová mřížová okna, okna z bublinkové folie, kulatá papírová okna. Tato fáze trvala 4 dny.

**Reflexivní otázka pro hodnocení s dětmi:** Splňují okna vaše představy? Vidíme jimi ven ze stroje času? Kolik dětí může pozorovat dění okolo? Jsou okna uzavíratelná? K čemu slouží mříže v oknech? Jak se vám pracovalo? Na čem jste se dokázali společně shodnout? Když měl kamarád jinou představu, jak jste to vyřešili?

**Způsob formativního hodnocení:** Řízená diskuze, při konfliktu hlasování. Kladení otevřených otázek. Popisná zpětná vazba. **Klíčový moment projektu č. 7:**



*Výroba speciálních oken s mříží a test fungování oken*

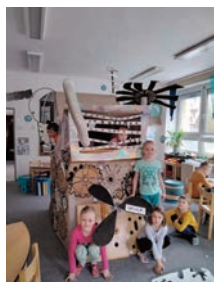
**Pokrytí pláště stroje času ozubenými koly, hodinami a fotografiemi posádky, realizace nápisu na stroj**

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Je podle vás ještě potřeba na stroji času něco dodělat, aby mohl fungovat? Odpovídá sestavený stroj času původnímu plánu?

**Průběh činnosti:** Děti vytvořily nákresy ozubených kol a hodin, které poté vystřihovaly z kartonu a šedých papírů, tiskly a vystřihovaly fotky posádky. Veškeré prvky nalepovaly na stroj času. Vyrobity písmena a sestavily také nápis na stroj času. Usilovně hledaly správné řešení a rozhodly se, že vše zvládnou samy a obejdou se bez pomoci dalších dětí nebo dospělého. Tato fáze trvala 5 dní.

**Reflektivní otázka pro hodnocení s dětmi:** Jak se vám pracovalo? Jaké pomůcky bylo potřeba použít? Jak jste zajistili čistotu při práci, aby nebyl špinavý koberec? Jsou na stroji fotky všech členů posádky? Můžete si někoho zavolat na pomoc? Koho byste si zavolali?

**Způsob formativního hodnocení:** Kladení otevřených otázek, popisná zpětná vazba, vrstevnické hodnocení.



*Stroj času je připraven na svou první cestu*

### **Klíčový moment projektu č. 8: Exkurze do SOU strojní Kopřivnice**

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Existuje podle vás nějaký stroj, na který bychom se mohli někde podívat? Z čeho se stroje skládají? Jak může takový stroj doopravdy fungovat? Jak vypadají skutečné stroje? K čemu slouží?

**Průběh činnosti:** Absolvovali jsme s dětmi komentovanou prohlídku v SOU strojní v Kopřivnici. Shlédli jsme ukázky strojů, popisy strojů i názorné předvedení toho, jak stroje fungují, jak se rozpohybují. Mohli jsme si vyzkoušet ovládání některých strojů. Tato fáze trvala 1 den.

**Reflektivní otázka pro hodnocení s dětmi:** Jaké stroje jsme dnes viděli? Jak je možné, že stroje fungují? Jak vypadá motor stroje? Co vás na SOU nejvíc zaujalo či nadchlo nebo překvapilo?

**Způsob formativního hodnocení:** Formulace cíle, kladení otevřených otázek, popisná zpětná vazba.

### **Reflexe projektu jako celku**

Každý klíčový moment jsme reflektovali pomocí otevřených otázek s dětmi, které se dané činnosti účastnily. Některá hodnocení v průběhu činnosti vedla ke změně realizace, popřípadě k vytvoření nových cílů. Vedli jsme děti k reflexi vlastní práce i vzájemné spolupráce. Tato sebereflexe ovlivňovala v příštích dnech výběr spolupracovníků do skupin. Děti byly v průběhu činností motivované a soustředěné. Spontánně reagovaly, rozhodovaly o své účasti v jednotlivých týmech. Do týmů si vybíraly spolupracovníky. Vše probíhalo ve shodě. V průběhu stavby došlo k zajímavému momentu: V počátcích projektu se do mateřské školy vrátila učitelka, která byla nemocná, a zapojila se do stavby stroje. Začala realizovat nápady a myšlenky, jež nevycházely od dětí. Když se vrátila projektová učitelka,

telka, dohodla se s dětmi, že stavbu zbourají, a začnou znovu podle návrhů, které přinesou děti samy.

Zpočátku při výrobě vrtule se děti nedokázaly shodnout. Vybíraly společně tvar vrtule na internetu a pak spontánně hlasovaly. Když se potom děvčata ze skupiny nemohla zapojit při dokončení vrtule, otevřeně to sdělily chlapcům při reflexi společné práce. Výsledkem byl návrh, že děvčata sama vyrobí další vrtuli.

Děti projevily mimořádnou houževnatost při sestavování nápisu „Stroj času“. Dlouho vydržely prát se s textem, nechtěly si dát poradit, odmítaly nabídky pomoci. Jako učitelka jsem je opakovaně vybízela, aby šly požádat o pomoc chlapce, který umí číst. Ale nechtěly, nereagovaly, chtěly ještě déle přemýšlet a vyřešit problém samy. Byly vytrvalé a velmi se radovaly, když se jim podařilo nápis správně sestavit. Rozhodování, možnost přinášet vlastní nápady do společného díla, to vše vyvolalo velkou vnitřní motivaci dětí k dokončení stavby stroje.

## **Rozvíjené vzdělávací oblasti dle RVP PV (2021) a dosažené vzdělávací cíle**

### **Rozvíjené klíčové kompetence:**

- **Kompetence k učení:** Děti chtěly rozumět nápisu, chtěly ho sestavit, zkoumat pořadí písmen a vyvinuly při práci úsilí.
- **Kompetence k řešení problému:** Děti spontánně vymýšlely nová řešení problémů a situací, hledaly různé možnosti a varianty, využívaly přitom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost. Postupovaly cestou pokus–omyl. Situaci chtěly zvládnout samostatně.
- **Komunikativní kompetence:** Děti vedly smysluplný dialog o tom, jaké části chtějí na stroji mít, vyjadřovaly otevřeně své názory, kladly otázky a hledaly odpovědi, zvažovaly předložený návrh.
- **Kompetence sociální a personální:** Děti byly schopné vzájemně se respektovat, podílely se na společných rozhodnutích.
- **Kompetence činnostní a občanské:** Děti byly motivované práci dokončit, vzájemně si pomáhaly, přizpůsobovaly se daným okolnostem.

### **Vzdělávací oblasti:**

#### **Dítě a jeho tělo**

- Děti rozvíjely jemnou a hrubou motoriku, pracovaly s nůžkami, s lepicí páskou, lepily, manipulovaly s kartonem, ohýbaly ho.

#### **Dítě a jeho psychika**

- Děti vedly diskuze, naslouchaly, oponovaly, předávaly si informace, hledaly významy jednotlivých pojmů. Rozvíjely tvořivost.

### **Dítě a ten druhý**

- Spolupracovaly, hlasovaly, aby našly společné řešení, obhajovaly svůj názor.

### **Dítě a svět**

- Přizpůsobovaly se podmínkám vnějšího prostředí, pracovaly s různým materiálem, vybíraly si ho.

## 4.4 Vesmír – vesmírný skafandr

**Autorský tým:** Iva Pustková, Pavla Macháčová  
Mateřská škola Krátká, Kopřivnice

Projekt realizovala skupina čtyř chlapců a jedné dívky z věkově heterogenní třídy.

### Přípravná fáze

- 1. Kontext a formulace tématu:** V kruhu jsme si s dětmi povídali o tom, co by je v dalším období zajímalo, o čem by si chtěly povídat a co by se chtěly dozvědět. Všechny nápady jsme zapisovali, nakonec jsme se dohodli na dvou tématech, a to Vesmír a Pravěk. Děti tedy hlasovaly a zvíťazil Vesmír. Na to jeden chlapec řekl, že to nevádí, protože pravěk potom vlastně na ten vesmír navazuje.
- 2. Identifikace problému:** Povídali jsme si o tom, co všechno víme o vesmíru, jak to tam asi vypadá, co vše ve vesmíru najdeme. Hodně dětí odpovídalo, že „tam můžeme dělat to či ono, chodíme tam“ a podobně. Na základě toho padla otázka, zda my můžeme letět do vesmíru nebo kdo tam vlastně může letět. Jako příklad jsme uvedli naši paní asistentku a zjišťovali, za jakých podmínek se z ní stane kosmonaut.

Děti hledají:

musí to být dospělý  
musí tam být více lidí  
není to domluvené předem  
řídící středisko je daleko  
  
potřebuje raketu  
  
musí mít oblečení

Učitelka reaguje na výpověď dětí:

– to Pavla je  
– někoho jí seženeme  
– tak to domluvíme třeba za rok  
– tak ji tam dovezeme nebo poletí  
letadlem  
– třeba v Americe mají rakety, tak ji  
zkusíme sehnat  
– k čemu je to oblečení

- 3. Formulace klíčové otázky a seznam dětských otázek:** Kterou podmínku bychom mohli ve školce realizovat? Co z toho můžeme udělat, aby Pavla mohla letět do vesmíru? Vylučovací metodou nám zůstal skafandr. Na otázku, zda jej můžeme vyrobit, děti zpočátku odpovídaly, že nevědí, že asi ne. Trochu jsem je popostrčila otázkami: „A proč ne? Chtěl by někdo zkusit, jestli by to šlo?“ Nakonec se přihlásilo pět kluků a společně jsme problém zkoumali: Můžeme ve školce vyrobit skafandr? Jak bude vypadat? Co budeme na jeho výrobu potřebovat? Kde seženeme materiály? Úkol na doma: Zjistěte, z čeho můžeme vyrobit skafandr.
- 4. Formulace výstupu/produktu:** Skafandr, který si můžeme obléct.

## 5. Formulace prvních kroků k dosažení výstupu či produktu a formulace dílčích cílů pro činnosti dětí:

- Vypracování úkolu doma – sběr informací;
- myšlenková mapa – co použijeme, kde to seženeme a podobně;
- příprava materiálů pro výrobu.

### Fáze realizace

#### Klíčový moment č. 1: Ověřování informací o kosmonautech na internetu

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Stačí kosmonautovi to, co jsme si řekli v kruhu, aby mohl letět do vesmíru?

**Průběh činnosti:** Děti společně s učitelkou vyhledávaly na počítači potřebné informace.

**Reflexivní otázka pro hodnocení s dětmi:** Našli jste a dozvěděli jste se něco nového? Jakým způsobem jste informace získali?

**Způsob formativního hodnocení:** Děti si vyzkoušely práci na počítači při vyhledávání informací, potvrdily si, co už věděly, a doplnily si nové poznatky. Protože neumějí číst (umí pouze jeden chlapec), děti navrhly najít nějaký film – našli jsme krátké video. Některé části nám Jonáš přečetl.

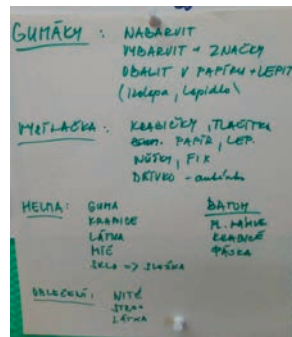
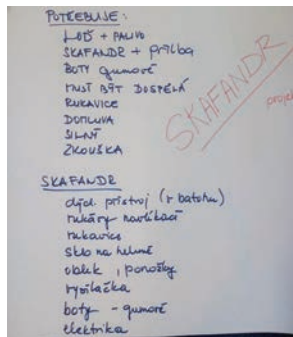
#### Klíčový moment č. 2: Sběr informací o skafandru

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Co potřebujeme k výrobě skafandru?

**Průběh činnosti:** Děti měly za úkol doma zjistit, z čeho by bylo možné vyrobit skafandr a co všechno by měl mít. Druhý den jsme si o tom povídali a společně zapisovali k obrázku. Zjišťovali jsme, jaký materiál máme k dispozici v mateřské škole, a co bude zapotřebí sehnat. Tato fáze trvala 2 dny.

**Reflexivní otázka pro hodnocení s dětmi:** Co jste doma zjistili? Jaký materiál a co všechno budeme muset obstarat? Kde to obstaráme?

**Způsob formativního hodnocení:** Děti přinesly napsané (ve spolupráci s rodiči) nebo nakreslené potřebné věci. Nakreslily si obrázek kosmonauta a učitelka k němu zapisovala nápady a myšlenky dětí.



Děti se domlouvají, co vše zjistily, co budeme potřebovat pro výrobu skafandru a kde to seženeme

### Klíčový moment č. 3: Výroba skafandru

**Otázka pro řešení spolu s dětmi:** Jak budeme vytvářet jednotlivé díly?

**Průběh činnosti:** Děti postupně začaly vyrábět jednotlivé díly: vysílačku a ovládací knoflíky, kosmické boty, rukavice, batoh s dýchacím přístrojem, skafandr, helmu. Činnosti probíhaly postupně v závislosti na čase se skupinkou dětí, většinou byla tato skupina kluků neměnná, občas se k nim připojila jedna dívka. Děti lepily, stříhaly, natíraly, řezaly, šily na dětském šicím stroji, trhaly papír, kompletovaly. Fáze trvala 2 týdny.

**Reflexivní otázka pro hodnocení s dětmi:** Jak se vám pracovalo? Co jste dělali poprvé? Bylo něco, co vám dělalo problémy, nebo naopak? Uměli jste se domluvit?

**Způsob formativního hodnocení:** Děti se naučily diskutovat o postupu i o výrobě, vzájemně se domlouvat a spolupracovat. Nové pro ně bylo zjištění, jak se dělá stříh na šití, nová byla také práce s řezacím nožem. Naučily se přijímat pokyny a vedení mezi sebou navzájem.



Děti vyrábějí vysílačku – polepují krabičky různým materiálem





*Děti polepují gumáky a gumové rukavice novinami, následně boty přetírají bílou barvou*



*Děti kompletují batoh s dýchacím přístrojem – oblepují krabici novinami, natírají PET láhve bílou barvou*



*Děti obkreslují stříh skafandru, šijí na šicím stroji, připevňují vysílačky a ovládací knoflíky na skafandr pomocí lepidla*



*Děti zakreslují otvor pro helmu, řezou, polepují novinami, připevňují štít z folie. Představují se v novém skafandru.*

### **Reflexe**

Návrh tématu vzešel z rozhovoru s dětmi. Společně jsme si pak povídali o tom, co všechno víme o vesmíru, s čím se můžeme setkat. Děti ve svých odpovědích často zmiňovaly, že „ve vesmíru děláme to či ono, můžeme tam chodit“. Vystála otázka, jestli ve vesmíru můžeme být i my, jestli se tam dostaneme a kdo vlastně může letět do vesmíru. Odpovědí dětí bylo, že to je dospělý, a tak jsme jako příklad uvedli paní asistentku. Děti hledaly důvody, proč by to šlo a proč ne. Učitelka se jim snažila oponovat, když něco hned zamítly. Nakonec jsme se dostali ke skafandru. Děti okamžitě zavrhly možnost vyrobit si skafandr v mateřské škole s tím, že to nejde. Opět jsme doplňujícími otázkami zjišťovali proč. Z toho vzešel návrh, proč bychom to nemohli zkusit. Nakonec se domluvílo pět chlapců.

Po zpracování „domácího úkolu“ jsme se pustili do přípravy, zapisovali jsme vše potřebné, sháněli materiál. Kluci přicházeli s nápady, navzájem se doplňovali, střídali se i na pozici jakéhosi vedoucího, v průběhu vymýšleli i jiná řešení, než původně naplánovali.

Doba trvání se nám bohužel prodloužila kvůli nemocnosti dětí. Skafandr se nám nakonec podařilo dokončit, v jedné fázi se zapojila i jedna dívka.

### **Rozvíjené vzdělávací oblasti dle RVP PV (2021) a dosažené vzdělávací cíle**

#### **Rozvíjené klíčové kompetence:**

- **Kompetence k učení:** Děti získávaly nové poznatky, společně hledaly odpovědi na otázky. Zadanou práci dokončily, společně hodnotily svoji práci.
- **Kompetence k řešení problémů:** Děti zkoušely nové věci, experimentovaly; společně vymýšlely nová řešení, přicházely s vlastními nápady. Svou iniciativou a aktivitou dokázaly ovlivnit řešení.
- **Kompetence komunikativní:** Děti dokázaly komunikovat s dětmi i dospělými; vedly dialog, vyjadřovaly své myšlenky, využívaly encyklopedie, počítač.

- **Kompetence sociální a personální:** Děti dokázaly vyjádřit svůj názor, uměly se prosadit, ale i podřídit. Dokázaly spolupracovat na rozhodnutích, respektovaly druhé.
- **Kompetence činnostní a občanské:** Děti se naučily plánovat, organizovat a vyhodnocovat, dokázaly se přizpůsobovat okolnostem a situacím. Uvědomily si smysl pro povinnost. Vzájemně si vážily své práce.

### **Vzdělávací oblasti:**

#### **Dítě a jeho tělo**

- **Zdokonalování dovedností v oblasti jemné a hrubé motoriky, koordinace ruky a oka:** Děti pracovaly s různými materiály, stříhaly, lepily.
- **Osvojení si věku přiměřených praktických dovedností:** Děti zvládaly jednoduché úklidové práce.

#### **Dítě a jeho psychika**

- **Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, sebevyjadřování):** Děti tvořily dle vlastní představy, při tvorbě skafandru využívaly netradiční materiály.
- **Rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu:** Děti dokázaly vyjádřit svůj nápad, zvládly zformulovat otázky a odpovědi.
- **Rozvoj a kultivace představivosti a fantazie:** Děti dokázaly vymýšlet nová řešení, eventuálně hledat alternativy (jak by to šlo jinak apod.).
- **Vytváření základů pro informace:** Děti se uměly orientovat v encyklopediích, vyhledávaly informace na počítači.

#### **Dítě a ten druhý**

- **Rozvoj kooperativních dovedností:** Děti se dokázaly mezi sebou domlouvat, respektovaly názor druhého, domlouvaly se na společném řešení.
- **Vytváření prosociálních postojů, rozvoj tolerance, respektu:** Děti chápaly, že každý umí něco jiného, nabízely si vzájemně pomoc.

#### **Dítě a společnost**

- **Seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije.**
- **Rozvoj schopností žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, podílet se):** Děti byly schopné podřídit se rozhodnutí skupiny, vážít si práce druhých.

#### **Dítě a svět**

- **Vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách:** Děti získaly nové informace o vesmíru.

## 5. | Činnostní učení v předškolním vzdělávání

**Autorský tým:** Marta Licardo, Nika Golob, Darja Antolin Drešar, Sabina Šinko, Ana Tina Jurgec

V této kapitole představíme teoretická východiska **učení založeného na úkolech** (z anglického *Task-Based Learning* – TBL). V kontextu českého předškolního vzdělávání v souladu s RVP PV preferujeme pojem úlohy<sup>2</sup>. K označení této vzdělávací strategie budeme používat pojem **činnostní učení**. Přiblížíme jeho výhody a výzvy, jeho roli ve vzdělávání, roli dětí, roli mateřské školy a možnosti využití činnostního přístupu v různých oborech: matematika, jazyk, přírodní vědy, společenské vědy, dramatická výchova, taneční a hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova a polytechnická výchova.

### 5.1 Teoretická východiska a definice

V odborné literatuře je činnostní učení převážně **didaktickou strategií** používanou při výuce druhého nebo cizího jazyka. Tato strategie má však poměrně široké využití i ve všech ostatních vzdělávacích oblastech a na různých úrovních vzdělávání, od vzdělávání dětí v předškolním věku až po vzdělávání dospělých. Vždy ji lze vhodně přizpůsobit konkrétní vzdělávací oblasti a úrovni vzdělání a kognitivním schopnostem dětí. V této publikaci se budeme věnovat otázce, jak je možné využít činnostní učení v předškolním vzdělávání.

Jeho základem je pedagogická teorie **konstruktivismu**, který vychází z myšlenky, že děti aktivně konstruují vlastní znalosti. Děti **se učí během vzdělávacích činností** připravených učitelem, avšak proces učení je zaměřen na činnost dětí a učitel je v roli facilitátora. Úlohy jsou spojeny s reálnými situacemi a kontexty, učení probíhá obvykle ve skupinách nebo ve dvojicích a ústředním bodem činnostního učení je konstrukce významu.

### 5.2 Co se rozumí pod pojmem úlohy v činnostním učení?

Z pohledu činnostního učení jsou úlohy takové aktivity, které navrhuje učitel a realizují je děti. Úlohy by vždy měly sledovat určitý vzdělávací cíl či cíle a mít konkrétní výstup. Měly by být pro děti motivující, měly by upoutat jejich pozornost a představovat výzvu na intelektuální, tvůrčí, etické, fyzické nebo sociálně-emocionální či jazykové úrovni. Podstata činnostního učení prostřednictvím úloh spočívá v tom, že děti řeší konkrétní problém, pracují podle pokynů, jsou aktivní a samy si na řešení přicházejí. Proces učení vychází z jejich aktivity. Učitel

---

<sup>2</sup> V RVP PV je deklarováno, že veškeré činnosti jsou dítěti nabízeny, dítě není úkolováno. Oproti tomu slovo úloha označuje problém, který je třeba vyřešit.

jim tedy nepředává hotové informace a děti také pouze neopakují a nenapodobují činnost učitele. Práce na úloze je naopak stimuluje k přemýšlení, aktivitě a zkoušení. Tím se činnostní učení liší od aktivit, kdy děti například pracují podle předlohy, ale v jejich činnosti vlastně není tvůrčí element.

Úloha musí být pro dítě **smysluplná**. Při navrhování úlohy je důležité, aby měla nějaký vztah k reálnému světu (např. získání informací, řešení problémů, úsudek nebo hodnocení, experimenty, plánování, argumentace). Učitel by měl děti motivovat k tomu, aby úlohu chtěly řešit a aby dokázaly rozpoznat, kdy je vyřešena.

Kvalitní úlohy mají jasný vztah k reálnému životu, neomezuji se pouze na „teoretické“ využití ve třídě. Takové kvality při koncipování úlohy je někdy obtížné dosáhnout, proto je užitečné zapojit děti do diskuze. Velmi důležité je rovněž to, aby učitel úlohám, které dětem předkládá, sám rozuměl a aby je zařazoval a realizoval co nejefektivněji.

Rozlišujeme **dva typy úloh**, otevřené a uzavřené. **Otevřené** jsou volněji strukturované, s méně konkrétními cíli. Může to být například porovnávání vzpomínek na prázdniny nebo výměna názorů na nějaké téma. **Uzavřené** jsou vysoce strukturované a jejich cíle jsou velmi konkrétní, s přesnými instrukcemi a danými informacemi. Mají obvykle jeden možný výsledek a jeden způsob, jak ho dosáhnout.

Ostatní typy úloh tvoří celou škálu mezi uzavřenými a otevřenými. Například **logické úlohy** mohou mít velmi konkrétní cíl, ale různé způsoby, jak k němu dojít. Obecně platí, že čím konkrétnější jsou cíle, tím snáze děti vyhodnotí svůj úspěch a tím větší je pravděpodobnost, že se do úlohy zapojí a budou pracovat samostatně. Právě cíl a výsledek dětem často poskytují motivaci k zapojení do úlohy, která se pak stává jejich příležitostí k učení.

## 5.3 Základní typy úloh v činnostním učení

### Seznam

Seznam představuje brainstorming nápadů dětí. Aktivitu lze provádět individuálně, ve dvojicích nebo ve skupině. Vypisování nápadů může mít také za cíl zjistit určitá fakta. Děti se mohou dotazovat navzájem, ptát se rodičů, jiných lidí, zjišťovat informace z různých zdrojů, například z map, z obrazových encyklopedií. Výsledkem by měl být hotový seznam nebo myšlenková mapa.

### Řazení a třídění

Tyto úlohy zahrnují čtyři hlavní procesy:

- Řazení položek, činností, procesů nebo událostí v logickém nebo chronologickém pořadí;
- řazení položek podle určitých kritérií; může je navrhnout učitel, děti, lze se inspirovat nějakým zdrojem a podobně;
- uspořádání položek do předem daných kategorií;

- kategorizace položek různými způsoby, přičemž žádné kategorie nejsou dány.

## **Srovnání**

Tyto úlohy zahrnují porovnávání informací podobné povahy, ale z odlišných prostředí, s cílem identifikovat společné body. Porovnávání může zahrnovat:

- Porovnávání s cílem identifikovat konkrétní body a vzájemně je propojit;
- hledání podobností a společných charakteristik;
- hledání rozdílů.

## **Řešení problémů**

Mezi tyto úlohy patří logické operace, argumentace a diskuze. Měly by být přiměřeně náročné, aby většina dětí ve skupině dokázala problém vyřešit a činnost úspěšně dokončit. Dobré úlohy jsou pro děti relevantní, jejich řešení je poutavé a uspokojujivé. Učitel může připravit různé typy problémů, například logické problémy, problémy z reálného života nebo případové studie.

## **Sdílení osobních zkušeností**

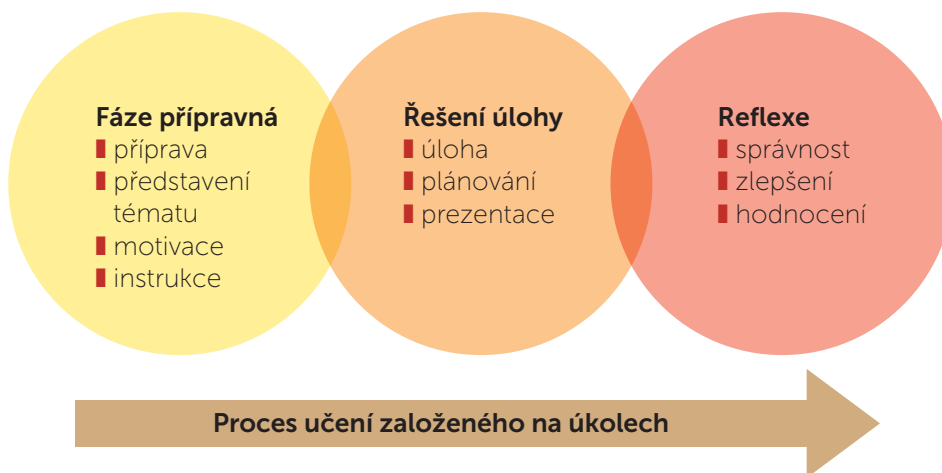
Tyto úlohy podněcují děti k tomu, aby o sobě volně mluvily a sdílely své zkušenosti s ostatními. Výsledná interakce se blíží neformální společenské konverzaci. Sdílení osobních zkušeností by mělo být pečlivě naplánováno tak, aby bylo dosaženo výukových cílů. Tyto úlohy mohou být pro děti velmi poutavé a pro učitele poučné z hlediska vnímání znalostí a myšlení dětí.

## **Kreativní úlohy**

Obvykle jde o tvůrčí práci dvojic nebo skupin dětí. Tyto úlohy mívají více fází a mohou zahrnovat kombinaci typů vzdělávacích činností: vyjmenovávání, řazení a třídění, porovnávání a řešení problémů. Splnění úlohy vyžaduje od dětí organizační schopnosti a dovednost pracovat v týmu. Výsledek často může ocenit širší publikum, děti se mohou rozvíjet v komunikaci, sociálně-emočních dovednostech, ve schopnosti vystupovat a tak dále. Dvojice nebo skupiny dětí se domlouvají, plánují a nacvičují svou prezentaci, tvůrčí projev nebo vystoupení.

## 5.4 Jak realizovat proces činnostního učení?

Každá úloha se skládá ze tří fází: **přípravná fáze, řešení vzdělávací úlohy, reflexe.**



*Průběh činnostního učení*

Fáze **přípravná** je obvykle nejkratší a je jakýmsi úvodem. Děti se v ní obeznámí s tématem a typem úlohy. Učitel si připravuje příhodný vizuální didaktický materiál a rovněž vhodnou slovní zásobu, ideje, základní kognitivní koncepty týkající se tématu a další důležité potřebné materiály (v závislosti na oblasti učení). Přípravná fáze zahrnuje přípravu, představení tématu, motivaci a zadání instrukcí k úloze. Je velmi důležité, aby učitel dával přesné a jasné pokyny:

- Ústně – učitel dětem vše vysvětluje přiměřeným jazykem nebo pomocí vizuálních prostředků;
- učitel může činnost přímo předvést s jedním dítětem;
- lze promítnout video, na kterém někdo jiný vzdělávací činnost provádí;
- učitel třídě ukáže třídě, čeho již dříve dosáhly jiné děti.

Na konci fáze před řešením úlohy by měl učitel dětem poskytnout několik minut na to, aby se na řešení úlohy připravily.

**Řešení úlohy** má tři fáze:

- a) práce na řešení úlohy
- b) plánování
- c) prezentace

Práce na vlastním řešení úlohy může být porovnávání, řazení, třídění, řešení problémů, sdílení zkušeností nebo tvůrčí aktivity a kombinace několika typů vzdělávacích činností. Tato fáze by měla mít časový limit, děti by měly pracovat co nejsamostatněji. Učitel by měl být v roli facilitátora – jen se ujišťuje, že všechny děti pracují adekvátně, povzbuzuje je (se zvláštním zřetelem na tišší děti) a chyby bere jako normální součást procesu.

Dobré cykly úloh jsou naplánovány tak, aby děti zažily pocit úspěchu. Úlohy by také měly být navrženy tak, aby se projevily a rozvíjely přirozené talenty a dovednosti dětí. Je důležité dbát na to, aby každé dítě dostalo v rámci aktuální úlohy jasnou roli, což podpoří přirozenou motivaci každého dítěte a jeho hluboké zapojení do řešení úlohy.



Bezprostředně po skončení úlohy je dobré krátce se věnovat jednomu nebo dvěma bodům celého procesu, které byly nějak zásadní, a pozitivně okomentovat způsob, jakým děti úkol řešily.

Fáze **plánování** je určena k tomu, aby si děti rozvrhly své prezentace a poznatky z vlastního řešení úlohy. Mělo by být jasné, kdo bude prezentovat, jakou formu bude výstup mít a kolik času je k dispozici. Učitel sděluje dětem již před zahájením práce, jak by měla prezentace vypadat.

Fáze **prezentace** je závěrem cyklu činnostního učení. Časový rámec závisí na typu úlohy a na úrovni rozvoje dětí. Hlavní činností učitele v této fázi je být poradcem, který dětem pomáhá nalézat správné významy a přesněji vyjádřit to, co chtějí říci nebo ukázat.

Děti v předškolním věku nejsou vždy schopny plánovat prezentaci či referát, takže učitel pomáhá dětem rozhodnout, které fáze cyklu činnostního učení jsou v dané situaci vhodné.

**Reflexe** je třetím krokem v procesu činnostního učení. Jakmile děti vyřeší úlohu a prezentují ji, nastává čas na reflexi. Účelem tohoto kroku je zkontrolovat správnost řešení, ověřit, zda bylo dosaženo cílů a výsledků učení, zamyslet se a zhodnotit práci dětí i návrh řešení a hledat možnosti zlepšení ve všech aspektech. Reflexi může provádět učitel nebo se jí mohou chopit vrstevníci. Zpětná vazba a hodnocení učitele jsou v předškolním vzdělávání velmi důležité. Pokud učitel při pozorování průběhu činnosti identifikuje chybu, která je pro mnohé běžná, je velmi užitečné o ní s dětmi diskutovat, pomoci jim nalézt správné řešení. Vhodné je také vzájemné hodnocení, pokud jsou děti dostatečně vyspělé, aby byly schopny hodnocení formulovat. Cílem této fáze je přesnost, zamýšlení se nad dokončenou prací a její analýza.

Při přechodu z jedné fáze do druhé učitelé kladou na děti různé požadavky na učení. Úlohy by měly být pečlivě naplánovány tak, aby děti mohly v učení uspět. Učitel volí zadání pro činnostní učení v návaznosti na různé učební schopnosti dětí nebo jejich speciální potřeby.



Nejllepší je kombinovat činnostní učení s dalšími didaktickými strategiemi vhodnými pro předškolní vzdělávání, jako je prožitkové učení, problémové učení, badatelsky orientovaný přístup či situační učení.



### Příklad

Tradiční přístup by například spočíval v tom, že dítěti ukážeme, jak se krájí ovoce. V rámci prožitkového učení však samy děti krájí ovoce pod dohledem dospělých. Nebo v problémovém učení kombinovaném s činnostním učením by děti mohly řešit problém, jak naplánovat co nejbezpečnější a nejlevnější prázdninovou cestu. V badatelsky orientovaném přístupu kombinovaném s činnostním učením by děti mohly vyhledat nejzajímavější fakta o nějakém zvířeti a pozorovat jej. Při učení založeném na zkoumání jevů v kombinaci s činnostním učením by děti mohly shromažďovat informace o globálním znečištění a pokusit se vymyslet, jak proti němu bojovat. To je jen několik příkladů možného využití činnostního učení v kombinaci s dalšími vzdělávacími strategiemi.

## 5.5 Výhody a rizika činnostního učení

Z literatury vyplývá řada výhod i problémů, se kterými se můžeme při používání činnostního učení setkat. V následující části této kapitoly představíme výhody a výzvy, což může být pro učitele pomocí při implementaci této strategie.

### Výhody činnostního učení

- Klade důraz na **aktivní účast** dětí, ale umožňuje také vstup učitele a jeho vedení.
- Obvykle dětem umožňuje **navrhovat aktivity**.
- Úlohy vycházejí ze **života**, a jejich zvládnutí tak dětem zvyšuje sebevědomí.
- **Autentický kontext** vzdělávacích činností má motivační účinek na výkony dětí.
- Děti mají více příležitostí ukázat své myšlení prostřednictvím vlastní aktivity.
- Děti mají příležitost **využít získané znalosti** a produktivně je uplatnit v kontextu zadané úlohy.
- V tomto procesu mohou vrstevníci prezentovat různé pohledy na tutéž situaci a rozvinout o ní smysluplnou diskuzi.
- Činnostní učení lze použít ve spojení s tradičnějšími metodami obvyklými v předškolním vzdělávání.

## Rizika činnostního učení

- Aby byla strategie efektivní, je nezbytné **pečlivě naplánovat úlohy**.
- Přístup **vyžaduje více času na přípravu** učitele, vysokou kreativitu a dynamiku. Problémy vznikají zejména tehdy, když jsou učitelé omezeni na své tradiční role nebo nemají dostatečný čas a prostředky.

### 5.6 Role pedagoga v činnostním učení

V kontextu činnostního učení vystupuje učitel jako **facilitátor**, což znamená, že má neustále na paměti podmínky nezbytné pro učení. Podílí se na přípravě úkolů, dbá na to, aby děti rozuměly tomu, co je třeba udělat, a při učení prostřednictvím těchto úloh je vede a podporuje.

Úlohy lze navrhovat různými způsoby, ale obvykle by měly mít jakousi „mezeru“, nějaká informace by měla chybět. Zde je pět zásad, které mohou při navrhování úlohy pomoci (převzato podle Weller, 2019):

1. Úlohy by měly podporovat vzdělávací cíle a být pro děti poutavé. Téma a kontext mají odpovídat zadání. Z jednoho tématu může vyplynout řada různých úloh, které mohou být propojeny a tvořit tematickou „jednotku“ úlohy.
2. Úlohy potřebují chybějící informaci, onu „mezeru“. Děti musejí mít dobrý důvod, proč se úkolem zabývat. Rozlišujeme tři typy mezer: informační, rozumové a názorové. U informačních mezer mají děti různé informace a potřebují si je vzájemně předat. Rozumové mezery vedou děti ke zkoumání, jak se dostat v uvažování o problému z místa, kde se nacházejí, tam, kde by podle úlohy měly být. Názorové mezery jsou místa, kde děti musejí souhlasit nebo nesouhlasit s ostatními a zdůvodnit proč. Každá z těchto tří mezer poskytuje důvod ke vzájemnému sdílení a dokončení úlohy.

#### Příklad

Příkladem může být experiment, jehož cílem je zjistit, který prací prostředek vytváří nejvíce pěny. Pro úlohu je dán omezený soubor vzorků, rozmanité vybavení a jiné proměnné.

3. Úlohy jsou navrženy tak, aby posilovaly sebedůvěru a podporovaly kreativitu. Jde o co nejlepší využití vzorců interakce. Pokud jde o úlohu, v níž se pracuje s nějakými materiály, učitel potřebuje připravit více různých materiálů, aby děti měly rozmanité možnosti, jak úkol splnit. V mateřské škole lze u dětí úspěšně podporovat životní nastavení, že je žádoucí pokoušet se hledat více než jeden výsledek a používat více než jednu metodu.
4. Úloha by měla vést ke snaze využít připravené materiály. Děti potřebují pochopit proces učení a pokyny učitele ještě předtím, než se pokusí úlohu řešit.

5. Učitel by si měl plánované úlohy předem ve své mysli projít. Tento rychlý náhled může pomoci při předvídání problémů. Učitel si představí skupinu dětí, představí si všechny osobnosti tvořící tuto skupinu. Poté si celou úlohu projde: jak ji uvede, jak bude dávat pokyny, jak budou děti asi reagovat a jaké nové znalosti získají.

Hlavní důraz v činnostním učení je kladen na aktivitu dětí, ať už individuální, nebo ve dvojicích, či ve skupinách, ale je to učitel, kdo sleduje a koordinuje. V činnostním učení má učitel nejen roli facilitátora, ale také roli průvodce. Jako **průvodce** dětem vysvětluje obecné cíle a shrnuje dosažené výsledky, což může mít pozitivní vliv na motivaci dětí k učení.

Vzhledem k tomu, že činnostní učení je vzdělávací strategie, která se vyznačuje používáním úloh obvykle probíhajících ve třech fázích, je i role učitele v každé fázi poněkud odlišná. V následujícím textu popíšeme, jak se jeho role v jednotlivých fázích mění.

Před zadáním úlohy se učitel soustředí především na zapojení dětí, stanovení očekávání a na přesné pokyny. Seznamuje děti s úlohou a inspiruje je pro její řešení. Pokud chce učitel děti rozdělit do skupin, je to vhodná chvíle pro rozdání podpůrných materiálů nebo pro nabídku odpovídající pomoci. Malé skupinky nebo dvojice jsou lepší než větší skupina, například proto, že ve velké skupině se mohou „schovat“ introvertní děti. V ideálním případě se učitel nezapojuje do řešení úlohy, ale pouze pozoruje a podněcuje další uvažování, když děti narazí na problém, který samy nedokážou překonat.

Jakmile děti úlohu vyřeší a prezentují, je čas na reflexi. Může být provedeno skupinové nebo vzájemné hodnocení. Pokud si učitel při sledování práce dětí všimne chyby, která je pro mnohé společná, je velmi užitečné provést reflexi spolu s dětmi a poté také dodatečnou opravu. U slabších skupin může být vzájemná oprava účinnější, dá-li jim učitel instrukce, jak poskytovat zpětnou vazbu – mohou použít kontrolní seznam nebo seznam „věcí, na které si mají dát pozor“.

## 5.7 Role dětí v činnostním učení

V činnostním učení považujeme za velmi důležitou **vazbu mezi pedagogem a dítětem**. Pro školní úspěšnost mají velký význam nejen interakce mezi matkou a dítětem, ale i pozitivní vztahy dítěte s učitelem. Děti, které mají s učitelem dobré vztahy, mají tendenci dosahovat lepších výsledků a vyšší sociální kompetence než děti, jejichž vztahy s učitelem jsou spíše konfliktní.

V prostředí, které je pro učení podporující, děti iniciativně přistupují k činnostem vycházejícím z jejich osobních zájmů a záměrů. S podporou pedagoga se mohou stát aktivními činiteli ve svém vlastním učení, a ne pouze pasivními příjemci. Děti jsou schopny vybrat si materiály a rozhodnout se, jak je budou používat, jsou vynalézavé a s materiály zacházejí podle svých zájmů a schopností. Aktivně zkoumají materiály všemi smysly a poznávají předměty prostřednictvím experimentování, objevují jejich vlastnosti a zároveň začínají chápat, jak tyto předměty fungují. Objevují vztahy přímou zkušeností s předměty. Poznávají vztahy

tím, že hledají odpovědi na své otázky. Přetvářejí a kombinují materiály, používají nástroje a vybavení, jež jsou přiměřené jejich věku. Děti by měly být konfrontovány se smysluplnými a relevantními úlohami v pozitivním a bezpečném prostředí a při jejich řešení by měly dostávat podporu vycházející z dialogu učitele a dítěte a cílící na to, aby děti mohly na řešení přijít co nejvíce samy. Učitel jim klade vhodné otázky napomáhající samostatnému hledání řešení.

Sociální zkušenosti dětí ve třídě a zkušenosti s úlohami jsou všeobecně považovány za klíčovou součást raného učení a vývoje. Na individuální úrovni je dítě schopné vytěžit maximum ze svých zkušeností ve třídě tím, že se aktivně a pozitivně zapojí do práce s učiteli a s vrstevníky, omezují se negativní jevy nebo konflikty, čímž se maximalizují příležitosti dítěte k učení a rozvoji.

Četnost a kvalita zapojení dětí do aktivit a navazování jejich vztahů s kamarády závisí na uspořádání třídy – na tom, jakým způsobem učitelé organizují čas ve třídě z hlediska velikosti skupiny i úlohy samé.

Role učitele a dětí se v rámci činnostního učení mění. **Strategie představuje učení jako společnou práci. Vzdělávání je zaměřeno na děti.** Učitelé řeší potřeby a zájmy dětí v roli facilitátora. Děti jsou vnímány jako ti, kdo se **učí přijímat zodpovědnost a aktivní roli ve svém vlastním učení.**

Dnes je více než kdy jindy v předškolním období zapotřebí nabízet takové formy učení, které posouvají roli dítěte z pasivního příjemce informací na aktivního tvůrce znalostí (resp. svých kompetencí). Proto je třeba zavádět nové inovativní přístupy v práci s dětmi, a zajistit tak dobrou kvalitu předškolního vzdělávání.

## 5.8 Možnosti využití činnostního učení v různých tematických oblastech předškolního vzdělávání

V následujícím textu představíme možnosti využití činnostního učení v různých tematických okruzích předškolního vzdělávání: matematika, jazyk, přírodní vědy, společenské vědy, dramatická výchova, taneční a hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova a polytechnická výchova.

### **Matematika „Domy“ (děti 4–6 let)**

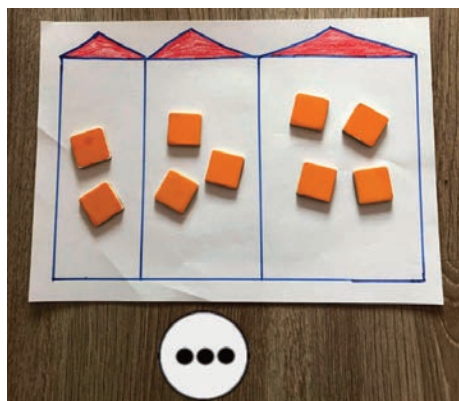
#### **Přípravná fáze:**

Učitel připraví list s obrázky tří různých velikých domů: nejmenšího, prostředního a největšího. Ukáže dětem kartičku s tečkami (např. třemi) a děti do prostředního domečku vloží tolik předmětů (knoflíků, kostek atd.), kolik je teček na kartičce. Učitel dětem řekne, že v největším domě žije o jednu osobu více než v prostředním domě. Děti pak do největšího domečku umístí odpovídající počet předmětů (tedy 4). Pokud jde o nejmenší dům, v něm žije o jednoho člověka méně než v prostředním domě – a děti umístí odpovídající počet předmětů do nejmenšího domu (tedy 2). Obrázek vlevo na této stránce ukazuje příklad roz-

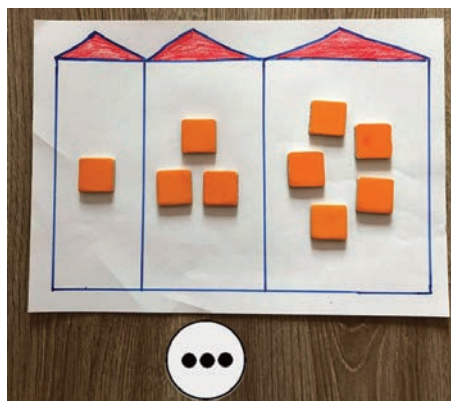
místění předmětů podle výše popsané instrukce (3 v prostředním domě, 2 v nejmenším, 4 v největším).

Učitel pokračuje, ale namísto vztahu „o 1 více“ nebo „o 1 méně“ dětem řekne, že v největším domě je více lidí než v prostředním domě a v nejmenším domě je méně lidí. Obrázek vpravo ukazuje příklad uspořádání předmětů, pokud v prostředním domě žijí 3 lidé, v nejmenším je méně lidí a v největším jich je více.

Poté, co děti znázorní počet umístěním předmětů do domečků, porovnají a prodiskutují svá řešení a pohovoří o různých možnostech. U mladších dětí nebo při problémech s řešením u tří domečků může učitel provést jednodušší verzi a předložit dětem pouze dva domečky, a tímto způsobem prozkoumat vztahy „o 1 více“, „o 1 méně“ a „více/méně“.



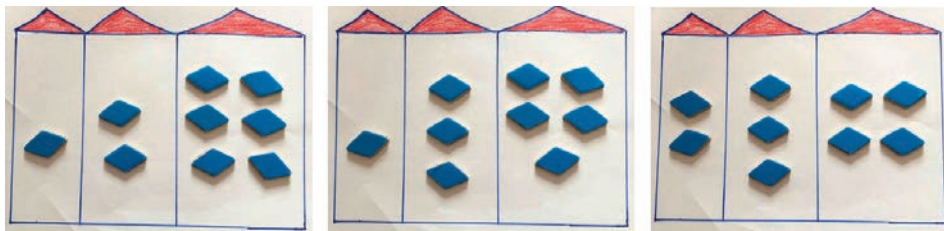
*Rozšíření vztahu „o 1 více“ a „o 1 méně“:  
v prostředním domě žijí 3 osoby,  
v největším domě o jednu osobu více  
a v nejmenším domě o jednu méně*



*Zkoumání vztahu „více“ a „méně“:  
v prostředním domě žijí 3 osoby,  
v největším domě více osob  
a v nejmenším domě méně osob*

### **Řešení úlohy:**

Když děti činnost pochopí a několikrát ji vyzkoušejí s různými počty, je možné ji vylepšit. Nyní již kartička s tečkami nepředstavuje počet lidí v prostředním domě, ale celkový počet lidí žijících ve třech domech dohromady. Ilustrujme si to na příkladu čísla 9. Učitel dětem vysvětlí, že ve třech domech žije celkem 9 lidí, přičemž platí stejné pravidlo, že v nejmenším domě žije nejméně lidí, v prostředním domě více lidí a v největším domě nejvíce lidí. Děti se snaží prozkoumat různé možnosti a hledají řešení. Ta potom prezentují umístěním předmětů do jednotlivých domů, porovnávají svá řešení a diskutují o všech možnostech.



Existují tři řešení úlohy, u nichž platí, že v těchto třech domech žije celkem devět osob.

### Reflexe:

Pro číslo 9 existuje několik řešení, kdy v každém domě žije alespoň jeden obyvatel, a to 1–2–6, 1–3–5, 2–3–4). Pro číslo 6 je možné pouze jedno řešení, a to 1–2–3.

Učitel může zvážit, zda činnost iniciuje několikrát s různými počty předmětů a s využitím rozmanitých kontextů. Například namísto různých velikých domů může použít nestejně velké zahradní záhony, do kterých zasadíme sazenice salátu, různé velké vozíky, do nichž vkládáme krabice, nebo třeba malá, střední a velká štěnata dalmatina s odlišným počtem černých teček.

Jak vidíme, tato jednoduchá činnost může být bohatým matematickým prostředím podporujícím rozvoj chápání počtu.

### Jazyk

#### Sociální komunikace

Navrhněte úlohu, ve které se děti představí (jméno, příjmení, věk a záliby v jídle, sportu, barvách). Děti mohou také porovnávat své vlastnosti s ostatními ve skupině s využitím výčtu, porovnávání, řazení, třídění, sdílení zkušeností nebo tvořivých úkolů. Zapojte děti do úlohy, při níž si procvičí sociální komunikaci s využitím nejběžnějších frází a odpovědí, jako jsou pozdravy, otázky pro obyčejné kamarádké povídání, formální pozdravy a odpovědi v různých sociálních interakcích. Připravte úlohu, ve které si děti procvičí zdvořilostní slova „děkuji“, „prosím“, „promiňte“ a oslovení různých osob jako pan Novák, doktor Sýkora, paní Vávrová.

#### Receptivní komunikace

Navrhněte úlohu, při níž děti mohou porozumět slovům, která se k sobě vážou (např. hasič, požár, hasičský vůz, hasičská dodávka). Připravte úlohu, v níž děti prokážou porozumění přečteným textům, například:

- Odpovídáním na jednoduché otázky děti shrnou děj příběhu: kdo je hlavní hrdina, co se v příběhu stalo, co zajímavého se z příběhu můžeme dozvědět.

- Pokládejte jednoduché otázky, aby děti mohly využít své zkušenosti a předchozí znalosti související s příběhem: Viděli jste někdy tyto věci z příběhu v reálném životě? Zažili jste někdy něco podobného? Znáte někoho, kdo má podobnou zkušenost jako v příběhu? Co vypadá podobně? Kde to můžeme najít?
- Vymyslete otázky podle taxonomií (např. Bloomova taxonomie).
- Dotazujte se na základní abstraktní pojmy: nikdy, vždy, předtím, potom, na začátku, na konci; pojmy pro orientaci a v prostoru: nahoře, dole, uprostřed, vlevo, vpravo, v rohu; pojmy pro kvantifikaci: něco, všechno, málo, hodně, největší, nejmenší.

## Expresivní komunikace

Navrhněte úlohy, při kterých si děti mohou hrát a experimentovat s jazykem prostřednictvím písniček, slovních říkanek nebo her.

### Hra „Co je to?“

Popište nějaký předmět a nechte děti hádat, co tím myslíte. Vyměňte si role, aby děti popisovaly předmět a vy jste hádali. Vyberte písmeno nebo hlásku a vybidněte děti, aby se pokusily najít co nejvíce slov začínajících na zvolenou hlásku. Hláskujte jednoduchá slova a názvy, nechte děti vyjádřit první a poslední foném. Navrhněte úkol, v němž děti vyprávějí vlastní příběh a ilustrují ho.

## Předčtenářské dovednosti

Předložte dětem úkol, ve kterém popíší ilustrace v obrázkových knihách. Navrhněte úlohy s hádankami nebo s vymyšlením hádanek mezi vrstevníky. Připravte úkol, v němž budou děti vytvářet čtenářské materiály, například příběh do kapsy, časovou osu denního režimu, sled událostí během víkendu.

## Přírodní vědy

### „Nalévání vody/čaje“ (děti 4–6 let)

Učitel ukáže pěkně připravený snídaňový stůl se šálky s čajem na podšálcích. Následuje rozhovor o tom, jak je stůl prostřený, a poté otázka: „Věděli byste, jak nalít čaj do šálků, aniž ho vylijete?“

**Úloha:** Děti mají vymyslet, jak a čím budou čaj nalévat, aby se nerozlil nebo rozlil co nejméně. Později ukážou, co se naučily, ostatním dětem v jiných skupinách a vysvětlí, co je třeba pro úspěšné nalévání čaje udělat.

**Pomůcky:** Učitel připraví několik stolů pro skupinky po třech dětech, nebo ještě lépe pro dvojice. Umístí na ně větší hrnec s vodou, větší a menší naběračku, různé džbány s nálevkou, láhve a menší hrnce. Všechny nádoby by měly být skutečné, nikoliv hračky, a v každé skupině mohou být trochu jiné. Úkolem dětí

je nalít do šálku vodu, aniž ji rozlijí – a zároveň vybrat nejvhodnější pomůcku z dané nabídky.

Neměly by chybět hadříky na utírání rozlité vody. Je žádoucí, aby si různé skupiny dětí (obvykle více než dvacet dětí ve skupině mateřské školy, tedy nejméně sedm skupin) zvolily k nalévání různé způsoby, při kterých mohou být úspěšné.

Děti brzy zjistí, že se jim voda lépe nalévá do nádob, jejichž okraj nepřetéká. Přijdou na to, že při nalévání z láhve nebo z hrnce se jim lépe a přesněji nalévá, když si nádobu podepřou druhou rukou. Pravděpodobně budou také úspěšnější při použití menší naběračky.

Úkol lze pro potřeby závěrečného **hodnocení** a prezentace ostatním vylepšit přidáním kontrolního seznamu, na nějž děti zaznamenávají svůj úspěch či neúspěch při nalévání z konkrétní pomůcky. V ideálním případě by kontrolní seznamy měly obsahovat fotografie použitého náčiní nebo u starších dětí náčrtky. Pro usnadnění práce mohou být fotografie pomůcek na společném stole a děti podle kontrolního seznamu vědí, které z nich mají vyzkoušet a vyhodnotit.

Při závěrečné **prezentaci** děti ukazují svá zjištění na kontrolním seznamu a výsledky zapisují do tabulky na větším plakátu, jež připraví učitel. Společně zjistí, které nástroje a metoda byly pro celou skupinu mateřské školy k použití nejvhodnější. Učitel přitom zdůrazní, že i jiné pomůcky mohou být dostatečně vhodné, jak se pravděpodobně ukázalo při společné analýze.

Co?	Jak?
	
	
	

Každá skupina nebo dvojice poté předvádí kroky vhodného nalévání – ve skupině starších dětí může jeden předvádět, druhý mu dává pokyny z hlediska rozvoje algoritmického myšlení. Pokyny mohou být formulovány například takto: „Menší hrnec umístěte do blízkosti plné nádoby. Vezměte do ruky malou naběračku. Držte ji uprostřed. Naberte z nádoby vodu. Plnou naběračku zvedněte z nádoby. Držte ji rovně. Přeneste ji nad prázdný hrnec. Vložte naběračku do hrnce. Otočte naběračku tak, abyste z ní vylili všechnu vodu. Zvedněte naběračku z hrnce. Postup opakujte, dokud není menší hrnec plný. Hrnec je plný, když je voda pod okrajem.“

Stejně tak bychom chtěli od dítěte slyšet, jak si při nalévání ze džbánu pomáhá tím, že jednou rukou drží džbán za ucho a zároveň si ho zespodu druhou rukou podpírá. Podobné je to při plnění do láhví.

Na konci si děti společně sednou ke stolu a opatrně nalijí teplý čaj do sousedova hrnku, a to vybraným nástrojem (tím ze společné ana-

*Příklad kontrolního seznamu*



lýzy nebo tím, s nímž se jim lépe pracovalo). Atmosféra by měla být dostatečně otevřená a uvolněná, aby bylo možné ještě bez obav nalévat a zároveň se necítit příliš nepříjemně. Pokud však chce, může dítě požádat jiné dítě nebo učitele, aby nalévání provedl za něj, a říci, že si úkol v následujících dnech ještě několi-krát vyzkouší.

## Společenské vědy

### „Jak přejít ulici?“ (děti 4–6 let)

Učitel připraví obrazový didaktický materiál pro pět až osm základních dopravních značek, které jsou dětem nejbližší a s nimiž se může většina z nich setkat na cestě do mateřské školy. Níže uvádíme několik příkladů.



*Dopravní značení*

Pro motivaci se učitel zeptá dětí na každou značku zvlášť: Znáte tuto značku? Jaký je její význam? Viděli jste někdy takový znak? Kde? Víte, jak se přechází ulice (se světelnou dopravní značkou, s přechodem pro chodce, bez přechodu pro chodce)? Víte, jak se chodí po silnici (s chodníkem, bez chodníku)? Proč potřebujeme dopravní značky? Co se může stát, když dopravní značení nebudeme brát v úvahu? Učitel dává pozitivní zpětnou vazbu všem správným odpovědím a vysvětluje ta pravidla silničního provozu, jež nejsou dětem zcela jasná. Pravděpodobně bude méně zřejmé, jak správně přecházet ulici a jak chodit po silnici bez chodníku. Učitel připraví další videoukázky správného chování chodců v takových situacích, aby děti pravidlům skutečně porozuměly.

Děti se rozdělí do menších skupin po třech až pěti. Každá skupina dostane stejnou dopravní mapu. Ta obsahuje výše jmenované dopravní značky, které lze po mapě přesouvat pomocí samolepicích bodů. Mapa obsahuje zajímavá místa, jako jsou zoologická zahrada, cukrárna, hřiště se zmrzlinovým stánkem a domov malého dítěte. Je vyrobena z voděodolného papíru (nebo zalaminovaná), takže je možné na ní kreslit a mazat čáry různobarevnými fixy. Každá skupina si také vybere malou postavičku „chlapce“ nebo „dívky“. Základní myšlenka úlohy spočívá v tom, že děti přemísťují figurku po mapě z bodu A (např. mateřská škola) do bodu B (např. hřiště nebo cukrárna), přičemž všechny skupiny řeší totéž zadání. Může být zvoleno více tras a děti každou z nich vyznačují jinou barvou. Časový rámec pro jednotlivé úlohy může být 5 až 10 minut. Na konci děti prezentují svá rozhodnutí.

**Úloha 1:**

Kudy se může postavička dostat z mateřské školy do městského parku co nejkratší cestou? Děti mají za úkol nakreslit na mapu modrou barvou nejkratší cestu a označit všechna místa, kde se musí zastavit a přejít ulici. Poté vysvětlují svá rozhodnutí a zohledňují pravidla silničního provozu.

**Úloha 2:**

Kudy se může dítě dostat z mateřské školy domů nejbezpečnější cestou? Děti zaznamenají na mapu zelenou barvou nejbezpečnější cestu a označí všechna místa, kde se figurka musí zastavit a přejít ulici. Je třeba vysvětlit tato rozhodnutí a zohlednit pravidla silničního provozu.

**Úloha 3:**

Dítě jde z mateřské školy domů, ale cestou chce navštívit několik zajímavých míst. Kam se vydá? Děti vyznačí na mapu červenou barvou zvolenou cestu a označí všechna místa, kde se postavička musí zastavit a přejít ulici. Pokud děti chtějí, mohou dopravní značky na mapě změnit. Při prezentaci by měly vysvětlit svá rozhodnutí a zohlednit dopravní předpisy.

Děti si zkontrolují své úlohy a každé dítě ve skupině nebo ve dvojici podá zprávu o jedné úloze. V této fázi mohou svá rozhodnutí ještě změnit.

Děti prezentují své úlohy po jednotlivých skupinách. Ostatní skupiny a učitel si prezentace vyslechnou. Učitel poskytuje pozitivní zpětnou vazbu. Pokud jsou potřeba opravy, učitel o ně požádá ostatní děti. Jestliže děti odpověď neznají, učitel danou věc vysvětlí.

Během přípravné fáze, cyklu realizace úlohy a fáze prezentace by měl učitel podporovat introvertní děti a do skupinové práce by neměl zasahovat, pokud to není opravdu nutné.

Klíčová slova: aktivní učení, cyklus úkolů, činnostní učení, TBL, didaktická strategie, facilitátor, konstruktivismus, motivace, plánování, prezentace

## 5.9 Reflektivní otázky pro pedagogy ke kapitole Činnostní učení v předškolním vzdělávání

1. Dodržel/a jsem všechny fáze a kroky činnostního učení (příprava, řešení úlohy, reflexe)?
2. Zohlednil/a jsem při plánování činnostního učení zájmy, otázky a osobnostní rysy dítěte?
3. Zajistil/a jsem při plánování a realizaci činnostního učení vyvážené zastoupení jednotlivých oblastí?
  - 3.1. Kterou oblast (hudební, pohybovou, přírodovědnou, sociální, technickou, taneční, jazykovou, výtvarnou, dramatickou) považuji při plánování činnostního učení za nejobtížnější a proč?
4. Jsou specifické cíle úloh v souladu s cíli RVP PV?
5. Mohu v rámci jednoho tématu navrhnout různé úlohy, které propojí více vzdělávacích oblastí?
6. Byl/a jsem při plánování činnostního učení dostatečně originální a kreativní při výběru tématu a navrhování úloh?
  - 6.1 Jsou úlohy, které pro děti pečlivě plánuji a vybírám v rámci činnostního učení, dostatečně motivující a vycházejí z prostředí a aktuální životní zkušenosti dětí?
  - 6.2 Dávám přesné, individuální pokyny k úloze, které jsou pro děti dostatečně jasné a popisné?
  - 6.3 Jsou úlohy přizpůsobeny vývojové fázi dětí?
  - 6.4 Jsou úlohy zajímavé, motivující a hravé? Jak na ně děti reagují?
  - 6.5 Má úloha konkrétní výsledek nebo konečný cíl, který je pro děti dostatečně jasný?
  - 6.6 Umožňuje úloha, aby děti při její realizaci spolupracovaly v malých skupinách?
7. Zvolil/a jsem vhodné materiály, prostředí a nástroje k plnění úlohy?
8. Poskytl/a jsem dětem dostatek času na splnění úlohy?
9. Jaká byla moje role v jednotlivých fázích (pozorovatel, facilitátor, vedoucí atd.)?
  - 9.1 Podporoval/a jsem děti v hledání vlastních řešení zadaných úloh, nebo jsem je příliš usměrňoval/a?
  - 9.2 Zajistil/a jsem, aby se všechny děti účastnily procesu činnostního učení a měly možnost vyjádřit své nápady, návrhy a řešení?
10. Byly děti při práci v malých skupinách dostatečně samostatné, nebo potřebovaly velkou pomoc?

11. Umím rozpoznávat významy, které chtějí děti sdělit, a umím jim pomoci vyjádřit je?
12. Jaké nové kompetence děti rozvinuly?
13. Bylo moje průběžné hodnocení dětem dostatečně jasné a srozumitelné a povzbudilo je k další činnosti a učení?
14. Zařazuji ve vhodných případech vzájemné hodnocení dětí?
15. Co bych změnil/a, aby bylo pro děti snazší sledovat a hodnotit vlastní výsledky i práci ostatních dětí?

## 6. | Činnostní učení a projektové vzdělávání – srovnání přístupů

**Autorský tým:** Eva Koželuhová, Barbora Loudová Stralczyńská

V předchozích kapitolách byly podrobně představeny vzdělávací strategie, které odpovídají vzdělávacímu přístupu orientovanému na dítě. Přestože obě strategie vycházejí ze stejného principu – sociálního a kognitivního konstruktivismu – a mají mnohé společné, v některých oblastech se liší. Mohou se také vzájemně doplňovat. Z činnostního učení může vzejít vzdělávací projekt, naopak v rámci projektu může učitel využít činnostního učení.

### 6.1 Příklad kompatibility obou strategií

#### **Využití činnostního učení v projektu**

Příkladem je projekt „Žáby“. V rámci projektu děti zkoumaly životní cyklus žáby, její životní podmínky, druhy žab a rozvíjely otázky spojené s touto problematikou. V návaznosti na otázky, jež děti formulovaly, využily učitelky metodu činnostního učení a připravily činnost s mikroskopem, při níž děti zkoumaly vajíčka různých druhů žab. Úkolem bylo zjistit, zda a jak se vajíčka různých druhů žab liší. Svá zjištění děti zaznamenávaly do pozorovacího protokolu a pokoušely se identifikovat shody a rozdíly.

#### **Projekt vytvořený na základě zkušenosti s úlohou realizovanou v rámci využití vzdělávací strategie činnostního učení**

Děti pracovaly v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti na vzdělávací činnosti připravené učitelem. Hledaly v knize podle ilustrací náměty pro příběhy a následně vymýšlely, o čem všem by příběhy mohly být (činnostní učení). Na základě této aktivity děti projevíly zájem o vytvoření vlastní pohádkové knihy, což vedlo k realizaci projektu „Jak vzniká kniha“.

Pro snazší orientaci přinášíme souhrnnou tabulku, ve které jsou rozdílné charakteristiky vyznačeny.

	<b>Projektové učení</b>	<b>Činnostní učení</b>
Charakteristika strategie	Otevřenost – není předem dán průběh, cíl; výstup projektu se stanoví na počátku, ale v průběhu se může měnit a rozvíjet.  Dlouhodobé, postupně se rozvíjející aktivity	Uzavřenost úlohy – je předem dán cíl, průběh i očekávaný výstup.  Jednorázové aktivity
Hlavní metody vzdělávání	Slovní – diskuze, brainstorming	Slovní – instrukce
Role pedagoga	Podporuje přemýšlení nad tématem projektu Spolu s dětmi formuluje cíl Pomáhá při realizaci nápadů dětí Připravuje prostředí Společně s dětmi vyhodnocuje výsledek	Připraví činnost  Formuluje cíl Volí vzdělávací metody Připravuje prostředí Vyhodnocuje cíl
Role dětí	Aktivní zkoumání Práce podle společně navrženého plánu Hlavní řešitel projektu	Aktivní zkoumání Práce podle pokynů učitele  Realizátoři činnosti
Role rodiny a komunity	Může se zapojit do řešení vytyčeného problému (zdroj informací, impulsů, pomoc)	–
Vzdělávací cíl	Identifikován zpětně podle uskutečněných činností	Předem stanovený, formulovaný učitelem

Jak je z tabulky patrné, rozdíly mezi strategiemi existují. Obě však umožňují, aby se děti prostřednictvím vlastní aktivity učily přemýšlení a aby si poznání konstruovaly na základě vlastního objevování. V žádné z nich se nepředávají hotové poznatky. Obě také kladou na učitele odlišné nároky.

U činnostního učení potřebuje učitel velice dobře činnost promyslet a naplánovat, aby dítě mohlo k poznání a zobecnění samostatně dospět. U projektového vzdělávání potřebuje být zase velice flexibilní a reagovat na podněty dětí. Mnohdy může být obtížné dětem do řešení problému nevstupovat a činnost neřídit. Proto je vhodné, aby si učitel obě strategie vyzkoušel a využíval tu, která je pro něj přirozenější.

Pro obě strategie je klíčová také fáze reflexe. Nejde pouze o vyhodnocení, co a do jaké míry se děti naučily ve vztahu k třídnímu a školnímu vzdělávacímu programu. Děti by měly samy dokázat konkretizovat, co jim práce na úloze či projektu přinesla, co se naučily. Právě toto zvědomění procesu a výsledku je důležité pro jejich budoucí učení.

## 7. | Závěr

Jsme na konci publikace, která vznikala s opravdovým zaujetím a nadšením všech zúčastněných. Možná má čtenář po jejím přečtení plnou hlavu otázek, mísí se v něm dychtivé očekávání a chuť vyzkoušet něco nového společně s obavami, jak to bude fungovat. Uvědomujeme si, že pro mnohé učitele nový způsob práce může představovat výzvu a nutnost vystoupit z komfortní zóny, opustit to, co už znají a v čem se cítí bezpečně a jistě.

Celá naše společnost prošla a prochází velkými změnami. Současné předškolní vzdělávání proto cílí na celkový rozvoj osobnosti dítěte. Vnímá dítě jako úžasnou, plnohodnotnou bytost, již mají být vytvořeny podmínky pro maximální rozvoj jeho potenciálu. Namísto principu kolektivismu (všichni dělají společně stejné věci týměž způsobem) usilujeme o respekt k individualitě, což znamená, že učitel vidí jedinečnost každého dítěte a pracuje s ní. To vyžaduje jiné vzdělávací metody a strategie, než tomu bylo v minulosti. Je proto potřeba neustále reflektovat svou práci a zkoumat, jaké principy a východiska se v ní uplatňují, nakolik je ovlivněna vlastní osobní zkušeností a dědictvím sociocentrického přístupu.

Chce-li učitel v dětech podněcovat touhu učit se a poznávat, měl by sám být dychtivý po poznávání nového a celoživotně se vzdělávat. Měl by být upřímný sám k sobě, a zjistí-li, že některé jím uplatňované vzdělávací postupy jsou výhodné pro něj, ale už méně pro děti, neměl by se bát učit se něco nového. Dnes netušíme, co budou děti v budoucnu potřebovat, na jaké výzvy je máme připravovat. I jejich současné potřeby, starosti, zájmy, otázky jsou odlišné od těch našich z doby, kdy jsme sami byli dětmi. Pokud chceme být dobrými učiteli, musíme věnovat dostatek času pozorování dětí a naslouchání jim. Jaké jsou? Co potřebují? Co je zajímavé? Na co se ptají? Co je trápí? Reagujeme na to tím, že jim umožníme získávat odpovědi.

Využívání vzdělávacích strategií projektového a činnostního učení je plně v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2021). V něm je explicitně uvedeno, že všechny činnosti v mateřské škole mají vycházet z přímých zážitků dítěte, mají podporovat jeho zvědavost a chuť objevovat nové, mají podněcovat tok dětských myšlenek a nápadů. Dítě má mít dostatek prostoru pro spontánní aktivity a své vlastní plány. Nemá být úkolováno, ale má se učit formou nezávazné dětské hry, kterou si samo volí. RVP PV (2021, s. 22) výslovně uvádí, že „*nemožnost spolupodílet se na volbě činností a témat, které se v mateřské škole realizují*“, je rizikem pro naplnění vzdělávacích cílů. Proto je třeba při tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů vytvářet integrované bloky dostatečně široké, aby učitel i dítě měli prostor a podmínky vzdělávací obsah spoluutvářet na základě aktuální situace – co dítě prožívá, co jej zajímá, co potřebuje.

Z hlediska formulace vzdělávacích cílů se hovoří o dvou přístupech – zprostředkujícím a vstřícném. Zprostředkující přístup znamená, že učitel předem formuluje vzdělávací cíle, o jejichž naplnění následně usiluje. Vstřícný přístup vyžaduje pečlivé a systematické pozorování dětí, kdy se učitel zaměřuje na takzvané „důkazy o učení“. Sleduje tedy cíleně, co se dítě učí, jaké kompetence rozvíjí, jakých po-

kroků dosahuje, a to vše porovnává s požadavky RVP PV. Tento druhý přístup koresponduje s oběma představenými vzdělávacími strategiemi, a z hlediska vzdělávacích výsledků je dokonce efektivnější, neboť učení probíhá v širších kontextech, celostně, propojují se znalosti a dovednosti, děti si osvojují postoje a hodnoty, rozvíjejí klíčové kompetence. Je také v souladu se záměry vzdělávací strategie 2030+, která cílí právě na rozvoj klíčových kompetencí dětí. V rámci chystané revize RVP PV budou vzdělávací obsah a vzdělávací cíle upraveny tak, aby se rozvíjela a podporovala iniciativa dětí, jejich samostatnost, schopnost řešit problémy, tvořivost a spolupráce v týmu.

Přejeme učitelům, aby mohli zakusit, že představené vzdělávací strategie fungují a nesou ovoce. A přejeme dětem, aby jejich vzdělávací cesta byla plna radostí z objevování.



# | Slovníček pojmů

<b>adaptace</b>	přizpůsobení se novému prostředí nebo sociální skupině
<b>alternativa</b>	volba, jiná možnost
<b>celostní vzdělávání</b>	přístup k výchově a vzdělávání, který usiluje o maximální rozvoj celé osobnosti člověka
<b>didaktická strategie</b>	ucelený soubor vzdělávacích metod, jež učitel volí pro dosažení vzdělávacích cílů
<b>dispozice</b>	předpoklady, vlohy
<b>facilitátor</b>	ten, kdo povzbuzuje, usměrňuje, pomáhá řídit proces
<b>formativní hodnocení</b>	hodnocení individuálního rozvoje dítěte a jeho pokroků za účelem podpory jeho dalšího učení; formativní hodnocení přináší užitečné informace o aktuálním stavu vědomostí a dovedností dítěte (u předškolních dětí nejčastěji vyjádřeno slovně nebo v písemné podobě s fotografiemi); na základě těchto informací dítě může řídit své další učení
<b>fyziologický vývoj</b>	přirozený vývoj odpovídající zdravému zrání a růstu dítěte
<b>inteligence</b>	soubor dispozic pro myšlení, učení a jednání
<b>interakce</b>	vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem
<b>internalizace</b>	zvnitřnění, osvojení, přijetí hodnoty, normy, myšlenky
<b>intervence</b>	zásah, zákrok, jehož cílem je pozitivně ovlivnit určitou situaci
<b>kompetence</b>	soubor znalostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot umožňujících provádět určitou činnost správně a efektivně
<b>koncepce</b>	pojetí, rozvržení, představa, základní hledisko, vedoucí idea, myšlenková osnova
<b>konstruktivismus</b>	vychází z myšlenky, že poznání se děje konstruováním, propojováním nového s dřívějším, vytvářením smysluplných struktur
<b>konverzace</b>	mezilidská komunikace se vzájemnou výměnou informací, která může probíhat jak „tváří v tvář“, tak prostřednictvím elektronických médií

<b>koordinace</b>	vedení do vzájemného souladu, přiřazení sobě na roveň, optimální spolupráce
<b>kreativita</b>	neboli tvořivost; soubor schopností vytvářet či využívat věci jedinečným způsobem, schopnost originálních či neobvyklých myšlenek
<b>kritické myšlení</b>	rozpoznání předpokladů či domněnek, jež rámuji naše myšlení a určují naše činy, prověření toho, nakolik jsou tyto předpoklady přesné a platné, nahlížení na naše myšlenky a rozhodnutí (intelektuální, organizační a osobní) z různých hledisek
<b>motivace</b>	vnitřní či vnější síla působící k energetizaci organismu, usměrňuje jeho chování a jednání pro dosažení určitého cíle
<b>motivační faktor</b>	činitel motivace
<b>motorické schopnosti</b>	samostatné soubory vnitřních předpokladů organismu k pohybové činnosti
<b>PBL</b>	z ang. <i>Project-Based Learning</i> , projektové učení – způsob vzdělávací činnosti, při níž děti samostatně pracují na komplexním úkolu, řeší jasně formulovaný problém spojený s reálným životem; výstupem projektu je konkrétní produkt (materiální či nemateriální povahy)
<b>piktogram</b>	grafický znak znázorňující pojem nebo sdělení
<b>potenciál</b>	kognitivní, afektivní a praktické předpoklady něčeho dosáhnout
<b>projekt</b>	komplexní, reálný a smysluplný úkol (problém, téma), s nímž se člověk identifikuje a přebírá za něj odpovědnost; jeho výsledkem je konkrétní výstup (produkt)
<b>reflexe</b>	hodnocení toho, co proběhlo, s cílem shrnout, usouvztažnit zkušenosti a získané informace, a tak podpořit další učení, další směřování činnosti
<b>relevance</b>	závažnost, významnost, důležitost
<b>sebepojetí</b>	vztah či postoj lidského jedince k sobě samému, představa o sobě samém
<b>sebereflexe</b>	hodnocení vlastního chování, přemýšlení o sobě, o vlastních pohnutkách, činech; předpoklad rozvoje odpovědnosti člověka
<b>seberegulace</b>	schopnost kontrolovat své pudy a impulzy ve prospěch dlouhodobějšího cíle

<b>sociální interakce</b>	působení jedinců či skupin na sebe navzájem
<b>sociální komunikace</b>	přenos informace mezi jedinci; dorozumívání a zprostředkování významů mezi jedinci
<b>sociální učení</b>	osvojování způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci, osvojování sociálních rolí
<b>stimulace</b>	povzbuzení, podnícení, podněcování, vnější motivace
<b>TBL</b>	z ang. <i>Task-Based Learning</i> , činnostní učení – učení založené na úkolech
<b>výchovné cíle</b>	zamýšlené (resp. očekávané) změny u člověka v oblasti hodnot a postojů
<b>zóna proximálního vývoje</b>	označuje období těsně předcházející nové vývojové etapě, kdy je organismus velmi citlivý k novým podnětům; rozpětí mezi aktuální úrovní schopností a výkonem, kterého může dítě dosáhnout s pomocí zkušenější osoby (např. učitele nebo jiného dítěte)



# | Seznam literatury a zdroje

## Dítě v procesu vzdělávání

- Atkinson, R. L. (2003). *Psychology*. Prague: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- Bertrand, Y. (1998). *Contemporary theories of education*. Prague: Portál. ISBN 80-7178-216-5.
- Blatný, M., Šolcová, I. (2016). Osobnostní předpoklady osobní pohody. *Československá psychologie* 60(1), 2–12.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Sage. ISBN 0-7619-6793-1.
- Carr, M., Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. Los Angeles: Sage. ISBN 978-0-85702-092-5.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin* 95, 542–575.
- Gardošová, J., & Dujková, L. (2012). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-815-5.
- Hejlová, H. (2010). *Práva dítěte ve vzdělávání – výzva pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-468-6.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.
- Hebenstreit-Müller, S., Kühnel, B. (2005). *Das Growing Together. Aus dem Pen Green Centre for Under Fives and their Families in Corby* [DVD]. Berlin: Dohrmann. ISBN 978-3-938620-00-7.
- Kaufman, R. K., Walsh, B. K. (2000). *Creating Child-Centered Classrooms: 3–5 Year Olds (Step by Step Series a Program for Children and Families)*. Washington: Children's Resources Intl. 346 s. ISBN 978-1889544007.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá Psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi* 47(4), 333–345.

- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 1069–1081.
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). Prediktory osobní pohody (well-being) u reprezentativního souboru české populace. *Československá psychologie* 49(1), 1–8.
- Uhlířová, J., Loudová Stralczyňská, B. (2015). Metoda Learning Stories jako efektivní nástroj podpory vzdělávací cesty předškolního dítěte. *Předškolná výchova*. Bratislava: *Předškolná výchova*, 1961-, 69(4), 20–27. ISSN 0032-7220.
- Uhrinová, M., Tirpák, J. (2020). Teacher's Personality with Regard to Performance Motivation in a Professional Context. In: *The New Educational Review* 59(1), 47–58. ISSN 1732-6729.
- Vargová, M. (2013). *Osobnosť pedagóga v predprimárnej a primárnej edukácii*. In: *Kríza pedagogiky?* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 180–185. ISBN 978-80-223-3331-3.

## Projektové učení v předškolním vzdělávání

- Barron, B. J., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., Bransford, J. D. (1998). Doing with: Lessons from research on problem- and project-based learning. *Journal of the learning sciences* 7(3–4), 271–311.
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C. (2006). Project-Based Learning. In: Sawyer, R. K (ed.) *The Cambridge handbook of learning science*. New York: Cambridge University Press. s. 317–334.
- Larmer, J., Mergendoller, J., Boss, S. 2015. *Setting the standard for project based learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. Alexandria, VA: ASCD. 240 s. ISBN 978-141660334.
- Lev, S., Clark, A., Starley, E. (2020). *Implementing Project Based Learning in Early Childhood: Overcoming misconceptions and reaching success*. New York: Routledge. 270 s. ISBN 978-0429243332.

Marconi, P., Cipriani, A., Valeriani, E. (1974). *I disegni di architettura dell'Archivio storico dell'Accademia di San Luca*. Roma: De Luca Editore.

Šmelová, E., Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.

## Praktické příklady projektového vzdělávání

Hajdúková, V. a kol. (2008). Průvodce tvorbou školních vzdělávacích programů pro mateřské školy. In: Gmitrová, V. *Plánování vzdělávacích aktivit v mateřské škole*. Bratislava: MPC. s. 81–84. ISBN 978-80-8052-324-4.

Kalhous, Z. a kol. (2009). *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

Kaslová, M. (2010). *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-86307-96-1.

## Činnostní učení v předškolním vzdělávání

Aguirre-Munoz, Z., Pantoya, M. L. (2016). Engineering literacy and engagement in kindergarten classrooms. *Journal of Engineering Education* 105(4), 630–654.

Al Kandari, A., Al Qattan, M. (2020). E-Task-Based Learning Approach to Enhancing 21st-Century Learning Outcomes. *International Journal of Instruction* 13(1), 551–566.

Altinkök, M. (2016). The Effects of Coordination and Movement Education on Pre School Children's Basic Motor Skills Improvement. *Universal Journal of Educational Research* 4(5), 1050–1058.

Bailey, J. (2018). The end of national standards: An opportunity to find creativity in primary mathematics? *Teachers and Curriculum* 18(1), 85–87.

Batistič Zorec, M. (2002). Učenje v vrtcu. *Sodobna pedagogika* 53(3), 24–43.

Batistič Zorec, M. (2011). *Kakovost vrtcev: uporabnost, dileme in kritike koncepta kakovosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Brown, W. H., Googe, H. S., Mclver, K. L., Rathel, J. M. (2009). Effects of teacher-encouraged physical activity on preschools playgrounds. *Journal of Early Intervention* 31, 126–145.

*Curriculum for Kindergartens*. (1999). Lublaň: Ministrstvo za Solstvo in Sport.

Denac, O. (2010). *Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu*. Ljubljana: Debora.

- Denac, O. (2011). *Z igro v čarobni svet glasbe: didaktični priročnik za glasbo v vrtcu in prvem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Denac, O., Jurgec, A. T. (2020). Music as incentive for expressing through dance in childhood. In: Žnidaršič J. (ed.) *Interdisciplinary perspectives in music education*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Devjak, T., Berčnik, S. (2017). Ali lahko skupni ocenjevalni okvir kakovosti v javnem sektoru CAF prenesemo v vrtce in šole? In: Devjak, T., Saksida, I. (ed.) *Kakovost in ocenjevanje znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Duh, M., Vrlič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole: Priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Rokus.
- Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* 19, 221–246.
- English, L. (2018). Engineering Education in Early Childhood: (Reflections and Future Directions). In: English, L., Moore, T. (eds) *Early Engineering Learning. Early Mathematics Learning and Development*. Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-8621-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-10-8621-2_13).
- English, L. D., King, D. T. (2016). Designing earthquake resistant buildings. iSTEM section. *Teaching Children Mathematics* 23(1), 47–50. <https://doi.org/10.5951/teacchilmath.23.1.0047>.
- Ferbežer, I., Korez, I., Težak, S. (2006). *Ali je otrok nadarjen?* Cirkovce in Kidričevo: Tiskarna Ekart design.
- Foster, C. (2013). Resisting reductionism in mathematics pedagogy. *Curriculum Journal* 24(4), 563–585.
- Hatip, F. (2005). *Task-based language learning*. Accessed April 5th, 2021. <http://www.yde.yildiz.edu.tr/uddo/belgeler/inca-FundaHatip-TBL.htm>.
- Hmelak, M. (2012). *Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok*. Doktorska disertacija. Published by ProQuest LLC.
- Hočevar, S., Berce-Golob, H., Prestor, A. (1980). *Likovna vzgoja predšolskih otrok (Gradivo za vzgojiteljice pripravnice)*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Hohmann, M., Weikart, P. D. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: DZS.



- Illinois Early Learning Guidelines For Children Birth to Age Three (2015). *Standards, age descriptors, indicators for children, and strategies for interaction*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Chun, L., Guofang, L. (2014). Technology and Task-Based Language Teaching: A Critical Review. *Calico Journal* 28(2). DOI: 10.11139/cj.28.2.498-521.
- Jurgenson, K. N., Delaney, A. R. (2020). The Three Little Engineers. *Learning and Teaching PK-12 MTLT* 113(2), 110–116. <https://pubs.nctm.org/view/journals/mtlt/113/2/article-p110.xml>.
- Kalimullin, A. M., Utemov, V. V. (2017). Open Type Tasks as a Tool for Developing Creativity in Secondary School Students. *Interchange* 48, 129–144. <https://doi.org/10.1007/s10780-016-9295-5>.
- Kaufmann, K., Ellis, B. (2007). Preparing pre-service generalist teachers to use creative movement in K-6. *Journal of Dance Education* 7(1), 7–13.
- Korošec, H. (2021). *Simbolna igra in gledališka igra*. Accessed April 10th, 2021. <http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/3-korosec-simbolna.pdf>.
- Kovač Valdes, J. (2010). *Plesna žgečkalnica: priročnik ustvarjalnega giba in sodobnega plesa za otroke z osnovami plesnih tehnik*. Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti.
- Kroflič, B., Gobec, D. (1995). *Igra – gib – ustvarjanje – učenje: metodični priročnik za usmerjene ustvarjalne gibno-plesne dejavnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Licardo, M., Krajnc Ivič, M. (2020). Kritično branje – razvijajoča se veščina bralne pismenosti v vrtcu, osnovni in srednji šoli: 9. gradnik: kritično branje. (Critical reading – the evolving skill of the reading literacy in kindergartens, elementary and upper secondary schools). In: Haramija, D. (ed.) *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. 1. izd. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. s. 239–257.
- Licardo, M. (2017). Kako spodbujati družinsko pismenost na kurikularnem področju družba. In: Haramija, D. (ed.) *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. s. 105–115.
- Licardo, M., Hmelak, M., Vršnik Perše, T., Košir, K. (2017). Družinska pismenost kot pomemben dejavnik za področja otrokovega razvoja (Family literacy as important factor for domains of child development). In: Haramija, D. (ed.) *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. s. 9–19.
- Lobo, Y. B., Winsler, A. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development* 15, 501–519.

- Long, M., Crookes, G. (1991). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26(1), 27–55.
- Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija v suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti* 9(1), 135–150.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Iz.
- Marquard, P. P., Jerg, S. (2010). *Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren*. Berlin Cornelsen Verlag Scriptor.
- Newton, J. (2001). Options for vocabulary learning through communication tasks. *ELT Journal* 55(1), 30–37.
- Peček, P. (2003). Pogledi na osebni in strokovni razvoj. In: Puš Seme, S. (ed.) *Po-svet: zaupaj vase, poskrbi zase (biti vzgojitelj)*. Portorož: Skupnost vrtcev Republike Slovenije. s. 23–33.
- Petty, K. (2016). *Developmental Milestones of Young Children*. St. Paul: Redleaf.
- Piggott, J. (2018). *Rich Tasks and Contexts. NRICH: Enriching Mathematics*. Accessed April 4th, 2021. <http://nrich.maths.org/5662>.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press. [https://kupdf.net/download/second-language-pedagogy-prabhu-pdf\\_58de05fadc0d6075418970db\\_pdf](https://kupdf.net/download/second-language-pedagogy-prabhu-pdf_58de05fadc0d6075418970db_pdf).
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ridder, I., Vangehuchten, L., Gomez, M. (2007). Enhancing Automaticity through task-based language teaching. *Applied Linguistics* 28(2), 309–315.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of tasks-based instruction. *Applied Linguistics* 17(1), 38–62.
- Skamlič, N. (2018). *Mejniki v komunikacijskem in govorno-jezikovnem razvoju predšolskega otroka*. Moj vrtec. Accessed April 7th, 2021. <https://www.moj-vrtec.si/jezik/komunikacija-jezik-in-govor/mejniki-v-razvoju-in-opozorilni-znaki/mejniki-v-komunikacijskem-in-govorno-jezikovnem-razvoju-pred%C5%A1olskega-otroka/>.
- Smith Autard, J. (2002). *The Art of Dance in Education*. London: Methuen Drama.
- Swale, J. (2009). *Drama games: For classrooms and workshops*. London: Nick Hern Books.

- Šinko, S. (2013). Pomen gledaliških igric v prvem starostnem obdobju v vrtcu. *Revija za elementarno izobraževanje* 6(1), 119–130.
- Šinko, S. (2009). Odpadci kao material za izradu lutaka u vrtiću. In: Vujičić, L. (ur.), Duh, M. (ur.). *Interdisciplinarni pristup učenju: put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta: znanstvena monografija*. Rijeka: Učiteljski fakultet; Maribor: Pedagoška fakulteta. s. 245–252.
- Vogelnik, M. (1993). *Ustvarjalni gib*. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije.
- Vrlič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.
- Trost, S. G., Fees, B., Dzewaltowki, D. (2008). Feasibility and efficacy of a "move and learn" physical activity curriculum in preschool children. *Journal of Physical Activity & Health* 5, 88–103.
- Tsamir, P., Tirosh, D., Tabach, M., Levenson, L. (2010). Multiple solution methods and multiple outcomes – is it a task for kindergarten children? *Educ Stud Math* 73, 217–231. <https://doi.org/10.1007/s10649-009-9215-z>.
- Van de Walle, J. A., Lovin, L. H. (2006). *Teaching Student-centred Mathematics Grades K-3*. Boston: Pearson.
- Verhelst, M. (2010). *TBLT in Kindergarten*.
- Victoria University, (2016). *Early Learning in STEM*. Multimodal learning in the 21st century. Project report. Melbourne, Australia. Accessed April 10th, 2021. <https://www.dese.gov.au/uncategorised/resources/early-learning-stem-multimodal-learning-21st-century>.
- Videmšek, M., Pišot, R. (2007) *Šport za najmlajše*. Lublaň: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Videmšek, M., Visinski, M. (2001). *Športne dejavnosti predšolskih otrok*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport in Zavod za šport Republike Slovenije.
- Vittiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T., Wiliford, A. (2015). *Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors*. Accessed April 13th, 2021. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4337405/>.
- Vonta, T. (2009). *Razvoj pedagoških idej v organizirani predšolski vzgoji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Weller, D. (2019). *What is Task-Based Learning*. TEFL Training institute. Accessed April 5th, 2021. <https://www.tefltraininginstitute.com/podcast/2019/6/10/6-principles-for-designing-better-tasks-with-dave-weller>.

Weidemann, G. (2010). *Jetzt machen wir Theater!* Bildungsverlag EINS.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Edinburgh: Longman.

Woodhead, M. (1999). Towards a Global Paradigm for Research into Early childhood Education. *European Early Childhood Education Research Journal* 7(1), 5–22.

Zakkai, J. D. (1997). *Dance as a way of knowing*. Portland: Stenhouse, Los Angeles: Galef Institute.

## Seznam časopisů

*Naše škola*, 2012/2013, číslo 1, ročník XVI. ISSN 1335-2733, s. 26.

*Naše škola*, 2012/2013, číslo 9–10, ročník XVI. ISSN 1335-2733, s. 28.

*Naše škola*, 2013/2014, číslo 7–8, ročník XVII. ISSN 1335-2733, s. 42.

## Seznam webových stránek

[www.managementmania.sk/gramotnost/](http://www.managementmania.sk/gramotnost/)

[www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)

[www.janzbojek.sk](http://www.janzbojek.sk)

[www.fininfo.sk](http://www.fininfo.sk)

<https://abc-kindergarten.eu>

## Seznam dokumentů

Národní standard finanční gramotnosti, verze 1.1

Státní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

## Fotografie

Fotografie byly pořízeny v partnerských projektových mateřských školách a jsou v publikaci použity se souhlasem zákonných zástupců dětí.



# Výsledná práce z projektu Stroj času – Mateřské školy Kopřivnice



# Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání

## METODIKA PRO UČITELE

Držte v rukou publikaci, jež vznikla díky spolupráci učitelů mateřských škol a vysokoškolských pedagogů, kteří připravují budoucí učitele na pedagogických fakultách v České republice, na Slovensku a ve Slovinsku. Cílem publikace je blíže osvětlit principy dvou inovativních strategií – projektového vzdělávání a činnostního učení v kontextu současných přístupů k předškolnímu vzdělávání. Tyto strategie plně reflektují osobnostně orientovaný model výchovy, který je uplatňován v současném předškolním vzdělávání.

Obě strategie chtějí umožnit dítěti, aby bylo v procesech učení co nejaktivnější, aby bylo schopné klást otázky a hledat na ně spolu s ostatními odpovědi. Oba přístupy však využívají jiné postupy. Učitel se učí přijímat novou roli průvodce dítěte. Jsou objasněny principy těchto vzdělávacích strategií a příklady ukazují, jak mohou být v mateřských školách využívány.

Každá kapitola je sestavena tak, aby učitel pomohla danou strategií samostatně uplatnit v praxi. Na tuto část navazuje soubor příkladů. Ukázky pocházejí z činnosti mateřských škol zapojených do ERASMUS+ projektu Learning by Doing a jsou doplněny komentáři učitelů, kteří projekty v mateřských školách realizovali.



ISBN 978-80-7496-523-4



9 788074 965234