

# Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání

## 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

## Činnostní učení v předškolním vzdělávání

### METODIKA PRO UČITELE

Kolektiv autorů projektu

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





Spolufinancováno  
z programu Evropské unie  
Erasmus+



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



## 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>1</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>1</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, neomezují 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.

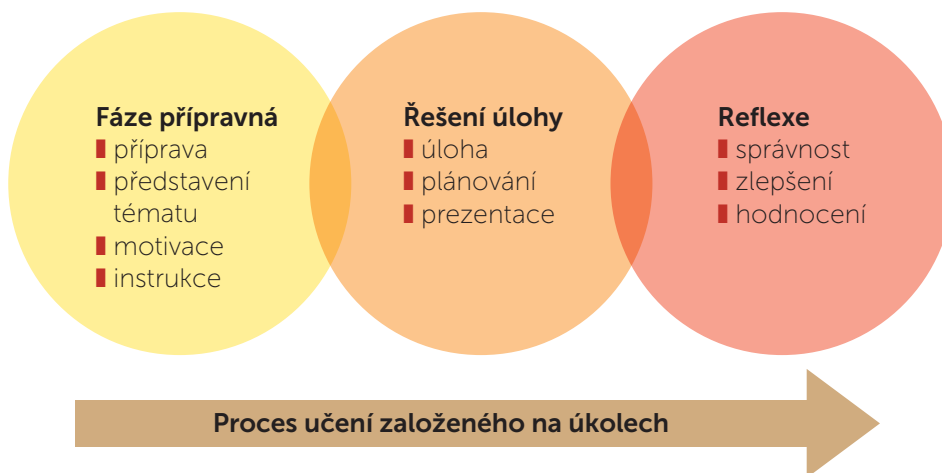
## **Kreativní úlohy**

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 třídu, 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 rámeček 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 ukazujeme, 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)

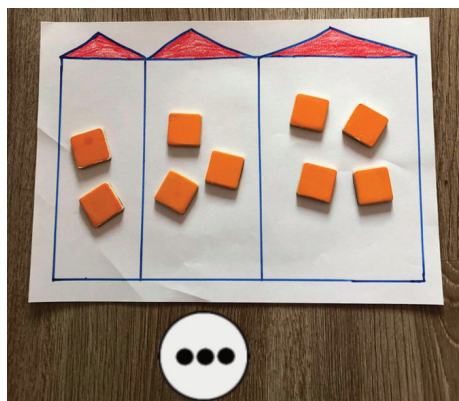
#### **Přípravná fáze:**

Učitel připraví list s obrázky tří různě velkých 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-

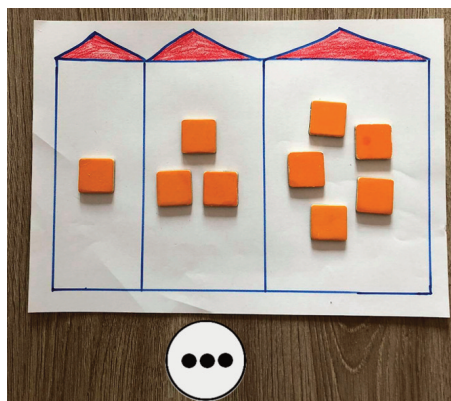
místění předmětů podle výše popsané instrukce (3 v prostředním domě, 2 v nejmenším, 4 v největším).

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“.



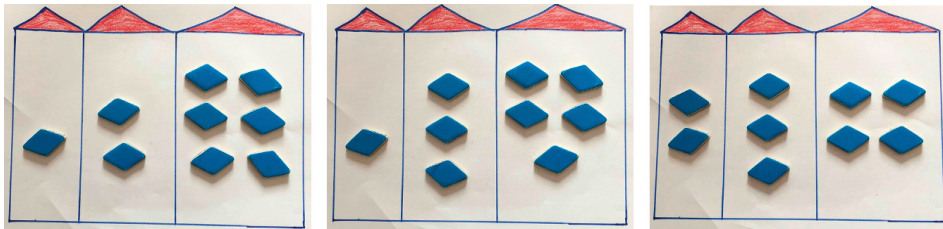
*Rozšíření vztahu „o 1 více“ a „o 1 méně“:  
v prostředním domě žijí 3 osoby,  
v největším domě o jednu osobu více  
a v nejmenším domě o jednu méně*



*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 oslovování 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 vybídněte 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 umístíte 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 „chlapec“ nebo „dívka“. 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?

# | 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

## 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., McIver, 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.) *Posvet: 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\\_58de05fadcd6075418970db\\_pdf](https://kupdf.net/download/second-language-pedagogy-prabhu-pdf_58de05fadcd6075418970db_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.