

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI  
FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA MATEMATIKY A TECHNICKÉ VÝCHOVY

# **Rozvoj manuálních dovedností pomocí výukových projektů**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Gabriela Kaufnerová**

*Učitelství pro I. stupeň základní školy*

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jarmila Honzíková Ph.D.

**Plzeň, 2017**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. června 2017

.....  
vlastnoruční podpis

## PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala paní Doc. PaedDr. Jarmile Honzíkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a čas, který mi věnovala po celou dobu zpracovávání diplomové práce.

Velký dík patří také vedení Základní školy Horšovský Týn, které mi umožnilo studium na VŠ a především realizaci návrhu dlouhodobého výukového projektu.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

## OBSAH

ÚVOD.....	7
1 VÝZNAM VÝUKOVÝCH PROJEKTŮ V HISTORICKÉM KONTEXTU .....	9
1.1 SVOBODNÁ VÝCHOVA NEJSTARŠÍCH DOB JAKO INSPIRACE PRO REFORMY.....	9
1.2 ZÁSADNÍ ZMĚNY V HISTORII VEDOUcí K REFORMÁM VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ .....	10
1.2.1 Nástup zemědělství.....	10
1.2.2 První významní reformátoři.....	11
1.2.3 Rozvoj průmyslu .....	11
1.2.4 „Pedagogické století“ v čele s J. J. Rousseauem .....	12
1.2.5 Průmyslová revoluce .....	13
1.2.6 Herbartovská tradiční škola .....	13
1.2.7 Důsledky průmyslové revoluce – vznik progresivního hnutí .....	15
1.2.8 Pragmatická pedagogika - vstupenka pro projektovou metodu.....	16
1.3 OD REFORMNÍCH MYŠLENEK K PROJEKTOVÉMU VYUČOVÁNÍ .....	16
1.3.1 Nové pojetí výchovy v demokratické společnosti .....	17
1.3.2 John Dewey a jeho činná škola jako podklad projektové výuky .....	17
1.4 ZLATÝ VĚK PROJEKTOVÉ METODY .....	19
1.4.1 William heard kilpatrick – zakladatel projektové metody.....	19
1.5 VÝVOJ A PŘEDSTAVITELÉ PROJEKTOVÉ METODY U NÁS .....	20
1.5.1 Počáteční snahy nové výchovy.....	20
1.5.2 Josef Úlehla a jeho činná škola.....	20
1.5.3 Václav Příhoda – průkopník projektové metody u nás.....	21
1.5.4 Pozastavení reformní pedagogiky komunistickým režimem.....	22
1.5.5 Rok 1989 – brána nových možností .....	22
1.6 VZRŮSTAJÍCÍ VÝZNAM PROJEKTOVÉ METODY V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI .....	23
2 MANUÁLNÍ DOVEDNOSTI .....	25
2.1 HISTORICKÉ ZÁKLADY ROZVOJE MANUÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ .....	25
2.1.1 Odmítání a postupné zavádění manuální práce do vzdělávacího procesu.....	25
2.1.2 Jan Amos Komenský – pracovní výchova jako důležitá součást vzdělání.....	25
2.1.3 Představitelé pracovní výchovy v 17. – 19. století .....	26
2.1.4 Opětovný zánik pracovní výchovy .....	26
2.1.5 Pracovní a činné školy – znovuoobnovení rozvoje manuálních dovedností .....	26
2.2 PROMĚNA PRACOVNÍ VÝCHOVY V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ.....	27
2.3 PRACOVNÍ VÝCHOVA V SOUDOBÉ SPOLEČNOSTI .....	28
2.3.1 Vzdělávací oblast Člověk a svět práce .....	28
2.3.2 Cíle vzdělávací oblasti vedoucí k rozvoji osobnosti žáků .....	28
2.4 MANUÁLNÍ DOVEDNOSTI Z HLEDISKA VÝVOJE DÍTĚTE.....	29
2.4.1 Vývoj jemné motoriky.....	29
2.4.2 Pokles úrovně manuálních dovedností současných dětí.....	30
3 VZTAH MANUÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ A TVOŘIVOSTI.....	31
3.1 TESTOVACÍ NÁSTROJE .....	31
3.1.1 Urbanův figurální test tvořivého myšlení.....	31
3.1.2 Testovací baterie pro psychomotorické dovednosti dle Doc. Honzíkovej .....	34
3.2 REALIZACE VÝZKUMU.....	37
3.2.1 Popis výzkumného vzorku.....	37
3.2.2 Hypotézy výzkumu.....	37
3.3 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	38

3.4	DISKUSE A ZÁVĚR.....	41
3.5	ROZVOJ MANUÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	42
3.5.1	Rozvoj manuálních dovedností od raného věku.....	42
3.5.2	Zásady a činnosti pro rozvoj manuálních dovedností.....	42
3.5.3	Rozvoj manuálních dovedností pomocí výukových projektů.....	44
3.6	PROJEKTOVÁ METODA ANEB CESTA K ROZVOJI TVOŘIVOSTI A MANUÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ . .....	44
3.6.1	Vymezení projektové metody.....	44
3.6.2	Charakteristické znaky projektové metody .....	45
3.6.3	Typy projektů .....	47
3.6.4	Fáze řešení průběhu projektu.....	48
4	VÝUKOVÝ PROJEKT – „DĚTI POMÁHAJÍ DĚTEM“ .....	51
4.1	PLÁNOVÁNÍ PROJEKTU.....	51
4.2	PRŮBĚH PROJEKTU .....	52
4.3	VYHODNOCENÍ PROJEKTU .....	64
5	DOPORUČENÍ PRO TVORBU A REALIZACI VÝUKOVÝCH PROJEKTŮ .....	66
5.1	VÝHODY A NEVÝHODY VÝUKOVÝCH PROJEKTŮ.....	66
5.2	PROJEKTY KAŽDODENNÍ REALITY .....	67
5.3	VÝUKOVÉ PROJEKTY A UČITELÉ .....	68
5.4	METODIKA PŘÍPRAVY PROJEKTŮ PRO UČITELE .....	68
5.4.1	Volba tématu, motivace.....	69
5.4.2	Mapování.....	70
5.4.3	Třídění .....	71
5.4.4	Metodika.....	71
5.4.5	Scénář projektu.....	72
5.5	ČEHO SI VŠÍMAT PŘI REALIZACI VÝUKOVÝCH PROJEKTŮ .....	73
5.5.1	Doporučení pro lepší koordinaci projektu .....	73
5.6	KLÍČ PRO HODNOCENÍ VÝUKOVÉHO PROJEKTU .....	76
5.6.1	Komu hodnocení slouží a co je jeho cílem.....	77
	ZÁVĚR .....	78
	RESUMÉ .....	80
	SUMMARY .....	81
	SEZNAM LITERATURY .....	82
	KNIŽNÍ ZDROJE.....	82
	INTERNETOVÉ ZDROJE.....	83
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ .....	84
	SEZNAM OBRÁZKŮ .....	84
	SEZNAM TABULEK.....	85
	SEZNAM SCHÉMÁT .....	86
	SEZNAM GRAFŮ.....	87
	PŘÍLOHY .....	I
	PŘÍLOHA Č. 1 .....	I
	PŘÍLOHA Č. 2 .....	VII
	PŘÍLOHA Č. 3 .....	VIII
	PŘÍLOHA Č. 4 .....	X
	PŘÍLOHA Č. 5 .....	XII

## ÚVOD

V současné společnosti stále více slyšíme o zavádění různých vyučovacích metod, které by účelněji rozvíjely osobnost žáků, odpovídaly by jejich potřebám a zájmům a lépe tak naplňovaly veškeré výchovně vzdělávací cíle. Jedná se o metody, kde by žáci měli šanci samostatně řešit problémy, učit se vyhledávat a zpracovávat informace, zkrátka aby dostali možnost „učit se pro život“, nikoli „o životě“. Jako jedna z takových metod se uvádí projektová výuka, jejíž základy byly položeny již v 19. století. Ta poskytuje žákům příležitost se aktivně zapojit dle svých schopností do užitečných a pro žáky přitažlivých aktivit. Díky této metodě tak mohou žáci řešit problémy z běžných situací, poznávat nové vědomosti vlastním zkoumáním a následně je využívat v praxi.

S výukovými projekty jsem se poprvé setkala až v rámci studia vysoké školy. Tvorba projektů patřila k mnoha požadovaným výstupům. Vymýšlet nové projekty a realizovat je mne velmi bavilo a naplňovalo. Vzhledem k jejím přednostem jako je například práce žáků s vyšším stupněm zaujetí díky reálné vidině konečného cíle (produktu) a hlubší poznání osobností žáků, jejich budoucího potenciálu, jsem se rozhodla zpracovat diplomovou práci na téma „Rozvoj manuálních dovedností pomocí výukových projektů“.

Volba rozvoje žáků v oblasti manuálních dovedností a tvořivosti byla jednoznačná. Častým tématem spojeným s dnešní mládeží a dětmi je totiž právě jejich praktická neobratnost, nedostatek pohybu a nechuť k práci. Současné děti preferují spíše hraní na počítači a komunikaci přes sociální sítě namísto běhání venku, kde by mohly např. stavět bunkry, hrát stopovanou či jiné zábavné hry s kamarády, čímž by se přirozeně rozvíjely. Úskalí je možné nalézt i v přístupu rodičů, kteří mají na děti nedostatek času, aby se dětem věnovali a učili je novým praktickým dovednostem i hrám. S ohledem na toto frekventované téma byla v mé diplomové práci zkoumána úroveň manuálních dovedností a tvořivosti u dětí mladšího školního věku.

Na samotném počátku diplomové práce je uveden historický vývoj projektové metody a možná východiska pro její vytvoření. Následně se zabývám historickými základy rozvoje manuálních dovedností žáků, ukotvení pracovních činností do základního vzdělávání a vývojem dítěte po stránce motorických dovedností.

Jedním z cílů mé diplomové práce bylo vytvořit výukový projekt, ve kterém by si rozvíjeli mimo jiné manuální dovednosti nejen žáci realizující daný projekt, ale aby jejich vytvořený produkt sloužil i jiným dětem (žákům) k rozvoji dovedností. Neméně důležitým

cílem pak jsou doporučení pro tvorbu a realizaci projektů, která by pomohla učitelům začínajícím s projektovou metodou a ukázala jim, že není třeba se tvorby výukových projektů obávat. Snažím se poukázat na veškeré klady, které v tvorbě projektů shledávám, ale zároveň zmiňuji i jejich zápory, jež lze dle uvedených doporučení regulovat. Řada vyučujících je k této metodě stále skeptická. Pokládám proto za důležité získat právě jejich přízeň pro výukové projekty, jelikož zejména na učitelích nejvíce záleží, zda žáci budou mít možnost učit se jinak, zajímavě a „pro život“.



## 1 VÝZNAM VÝUKOVÝCH PROJEKTŮ V HISTORICKÉM KONTEXTU

### 1.1 SVOBODNÁ VÝCHOVA NEJSTARŠÍCH DOB JAKO INSPIRACE PRO REFORMY

S cílevědomou výchovou pro rozvoj osobnosti se setkáváme již od nepaměti. Po statisíce let žili lidé jako lovci a sběrači. Děti se tehdy vzdělávaly samy pouze prostřednictvím her a prozkoumáváním svého okolí. Dospělí dopřávali dětem téměř neomezenou volnost v těchto činnostech. Rozpoznali totiž, že se těmito aktivitami přirozeným způsobem vzdělávají. Silná touha po hraní a zkoumání v nás zůstala po dobu celé evoluce. Hlavním důvodem je zřejmě to, aby nás tato touha přirozeně posouvala kupředu a sloužila potřebám našeho vzdělávání.

Život lovců a sběračů byl velmi náročný, nikterak ale po stránce pracovní, nýbrž vědomostní a dovednostní. Představte si jen to obrovské množství znalostí o rostlinách, zvířatech a krajině, v níž hledali potravu. Aby se z nich stali efektivní lovci a sběrači, potřebovali také značně vyvíjet své dovednosti ve výrobě a používání potřebných nástrojů. Museli být velmi kreativní, aby dokázali vyhledat potravu, vystopovat zvěř nebo třeba postavit chýš. Nerozlišovali hru od práce. Děti rády a velmi pečlivě pozorovaly dospělé při práci a poté si na to společně hrály. Práce pro ně nebyla nijak povinná, odstrašující či depresivní, ale naopak vzrušující a přitažlivá (Gray, 2012, <http://www.svobodauceni.cz/clanek/deti-se-vzdelavaji-samy-3/>).

O určité svobodné učení dětí, velmi podobnému tomu v dávných dobách, se snažili právě pozdější představitelé reformního pedagogického hnutí a odráží se i v samotném projektovém vyučování. Představitelé velkých reforem chtěli dosáhnout toho, aby učení poskytované školami bylo stejně zajímavé, vzrušující a objevné. Aby děti pouze slepě neopakovaly slova učitelova, nýbrž aby se na výuce podílely aktivně, přemýšlely, přicházely na nové věci, učily se s nimi zacházet, komunikovat, spolupracovat mezi sebou a tvořivě řešit problémy, což je hlavním cílem výukových projektů.

1.2 ZÁSADNÍ ZMĚNY V HISTORII VEDOUcí K REFORMÁM VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ  
S vývojem společnosti se měnily cíle, obsah, formy i metody výchovy a vzdělávání. Souviselo to hlavně s ekonomickými, sociálními i kulturními podmínkami.

### 1.2.1 NÁSTUP ZEMĚDĚLSTVÍ

Za svobodným učením hrou a zkoumáním okolí vytvořil tlustou hranici nástup zemědělství. Ten dal do pohybu velkou řadu změn ve způsobu života lidí. Přínosem jistě bylo to, že si lidé dokázali vypěstovat své plodiny, měli tak více potravy a umožnilo jim to zároveň mít i více dětí. Mohli se přestat stěhovat a žít ve stálých obydlích. Tyto změny si však vybraly svoji daň. Lovci a sběrači sklídili pouze to, co jim příroda poskytovala. Kdežto zemědělci museli orat, sázet, pěstovat, chovat a starat se o zvěř. Úroda vyžadovala dlouhé hodiny tvrdé práce. Tím se výrazně změnil i život dětí, které místo her a zkoumání, trávily stále více času na polích, aby pomohly se postarat o rodinu (Gray, 2012, <http://www.svobodauceni.cz/clanek/strucna-historie-vzdelavani/>).

Mimo to, vytvořilo zemědělství rozdíly ve společenském postavení lidí. Souviselo to hlavně s majetkem. Lidé, kteří nevladnili půdu, byli závislí na vlastnících. V závislosti na této změně se již v tehdejší době u lidí vzbudila nezměrná touha po bohatství. Vznikl tak systém otroctví a nevolnictví, jenž přetrvával po celý středověk. I děti se staly poddanými. Základem jejich učení tak byla poslušnost a úcta ke svým pánům. Veškerá vlastní vůle a touha po poznání a prosazení musela být potlačena. Změny ve výchově šly ruku v ruce s proměnou společnosti. Rozdělení lidí do společenských vrstev – šlechta, duchovenstvo, měšťané a poddaní, se odráží i ve způsobu výchovy.

Od 6. století se začínají objevovat školy – klášterní, farní, později městské. V pozdějším středověku, od konce 12. století, vznikají i první univerzity. Vzdělání se však nedostávalo všem. Ústřední prvek výchovného působení tvoří náboženství. Postupem času dokonce vzešla myšlenka všeobecného a povinného vzdělávání. Uplynula ale řada let, v některých zemích i celá staletí než se stala skutečností. Mezi lidmi se začalo šířit, že dětství by mělo být obdobím učení (Jůva, 2007).

Všeobecné vzdělávání prosazoval např. v Německu během 16. století Martin Luther. Ten usiloval o to, aby bylo veřejné vzdělávání bráno za křesťanskou povinnost. Každý se musel naučit číst, aby přečetl Písmo svaté, jež představovalo absolutní pravdy.

S intenzivním hospodářským a kulturním rozvojem během 14. – 16. století, kdy narůstá mezinárodní obchod, objevné cesty otevírají nové možnosti v Asii, Africe i Americe, dochází i k rozvoji přírodních věd, filozofie a kultury. „Vzniká nový postoj k životu charakteristický optimismem, důvěrou v lidské síly a snahou o všestranný rozvoj osobnosti“ (Jůva, 2007, s. 18).

### **1.2.2 PRVNÍ VÝZNAMNÍ REFORMÁTOŘI**

Již v této době se objevují osobnosti, jež se snaží navrátit výchovu i vyučování, které by bylo bližší dětem. Jedním z nich byl například anglický filozof a politik Francis Bacon. Ten ostře kritizoval tehdejší výchovu k náboženství. Kladl důraz na poznávání přírody vlastním vědeckým zkoumáním. Vyučování chtěl přizpůsobit žákově individualitě, aby postupoval od snadného k nesnadnému a od věci ke slovu. I z jeho myšlenek vycházeli pozdější reformátoři tradičního vyučování.

V 17. století přichází s podobnými myšlenkami u nás Jan Amos Komenský. Ten ve svém díle „Schola ludus“, v překladu Škola hrou, pohlíží na dítě jako na vzácný klenot. Zdůrazňuje jeho významnou roli v procesu učení i jeho vnitřní potenciál, který má velké možnosti rozvoje. Veškeré učení opírá o názornost. Tvrdí, že je třeba co nejvíce přiblížit vyučování reálnému životu. I intenzivní vliv Jana Amose Komenského na výuku dětí, dal základ zrodu nejen reformám, ale také myšlence projektového vyučování. Jeho postoje zůstávají velkou inspirací pro mnoho dalších generací. A přestože jsou jeho slova stará již několik staletí, přežívají dodnes (Jůva, 2007).

### **1.2.3 ROZVOJ PRŮMYSLU**

V pozadí těchto myšlenek byl život dětí spojen i s rozvojem průmyslu. Jeho nárůst se stal dalším významným mezníkem vedoucím ke změně výchovy a vzdělávání dětí. S raným novověkem sice skončil feudalismus, ale život dětí se nijak výrazně nezlepšil. Stejně jako vlastníci půdy, potřebovali i podnikatelé pracovníky, kteří by za ně vykonávali práci za co nejmenší odměny. Není divu, že docházelo k tzv. vykořisťování. Lidé, včetně dětí, pracovali dlouhé hodiny, sedm dní v týdnu v těch nejhorších podmínkách, aby byli schopni se uživit. Práce dětí se přesunula z polí, kde alespoň občas měly příležitost pro hraní, do obrovských tmavých továren, kde s nimi zacházeli jako s otroky. Tisíce dětí denně umíralo vyčerpáním. To se změnilo ve většině zemí až v 19. století, kdy se uzákonilo omezení či úplné zrušení roboty a hlavně dětské práce.

Tehdejší zaměstnavatelé v oblasti průmyslu neměli ani nejmenší zájem o to, aby se vzdělávání dětí ve školách nějak změnilo či dokonce obohatilo. Viděli sice ve školní výuce možnost vytvoření lepších pracovníků, ale pro ně nejdůležitějšími poznatky, které si ze školy měly děti odnést, byla přesnost, poslušnost, vykonávání zadaných příkazů a dlouhodobá výdrž u nezajímavé jednotvárné práce. Až na dalším místě pak byla schopnost číst a psát. Později bylo učivo ve školách obohaceno o hodiny věnované slávě rodné země, známým zakladatelům a vůdcům, aby v dětech byla vzbuzena potřeba bránit svůj národ před vnějšími hrozbami. Národní vůdci viděli ve školách možnost vychovat z dětí dobré vojáky (Gray, 2012, <http://www.svobodauceni.cz/clanek/strucna-historie-vzdelavani/>).

Výuka po velmi dlouhou dobu nebyla nikterak přizpůsobena dětem. S dětmi bylo onoho času zacházeno jako s „malými“ dospělými.

Za součást bezmyslenkovitého vzdělávání, pouhého memorování sdělovaných poznatků, výchovy k poslušnosti, sebekázní, k slepému vykonávání příkazů a potlačování svých vlastních zájmů byly považovány i nejrůznější druhy fyzických trestů. Škola sice postupně nahradila práci na poli, doma i v továrnách, ale fyzické tresty zůstaly. Jen se přirozeně přesunuly do škol. Lidé začali považovat učení za dětskou práci. Memorování učiva, sezení v lavicích a nečinné naslouchání učiteli bylo únavnou prací pro děti, jejichž instinkt je vede ke hře a zkoumání. V některých školách dětem sice povolili přestávky na hraní, ale nebylo to považováno za způsob učení. Hra a zkoumání či vlastní tvoření bylo tehdy nepřitelem učení.

Přesto se mezi lidmi našli tací, kterým na dětech skutečně záleželo. Tyto osobnosti nazýváme reformátory pedagogiky. Ti vnímali školy jako místa, která by poskytovala dětem morální a intelektuální základy pro to, aby se z nich stali uznávaní a čestní členové společnosti.

#### **1.2.4 „PEDAGOGICKÉ STOLETÍ“ V ČELE S J. J. ROUSSEAUEM**

Výchově a vzdělávání člověka byla věnována větší pozornost v 18. století. Z toho důvodu bývá toto století někdy označováno za století „pedagogické“. Velmi významnou postavou tehdy byl francouzský myslitel Jean Jacques Rousseau. V roce 1762 vyšel jeho pedagogický spis *Emil čili o výchově*, který v sobě nese koncepci nové harmonické výchovy. Rousseau přichází s myšlenkou přirozené a svobodné výchovy, která by byla vždy v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte. Zásadně odmítal kruté kázeňské tresty

a potlačování osobnosti dětí. Svoboda výchovy a vzdělávání se měla projevit jak v obsahu, tak i ve formách, metodách či organizaci. Jedním z nejnápadnějších prvků jeho pedagogiky je citlivý vztah k dítěti. Veškerou výchovu a vzdělávání pak opírá o osobní zkušenost dítěte. Dítě má ke všemu dospět vlastními pozorováními a namísto učení z knih, mu je učebnicí sama příroda. Místo tak prosazovaného poučování a kázeňských trestů je jednání dítěte usměrňováno následky jeho konání. Již v Rousseauových myšlenkách můžeme spatřit model výchovy a vzdělávání podobný tomu v dávných dobách lovců a sběračů. Zkoumání a hry, vlastní objevování a tvůrčí aktivity opět nabývají na významu pro rozvoj osobnosti. I v Rousseauových myšlenkách můžeme najít „základní kameny pro výstavbu“ dnešního moderního vyučování v podobě výukových projektů (Jůva, 2007).

### **1.2.5 PRŮMYSLOVÁ REVOLUCE**

Ke konci 18. století nastává radikální proměna evropské společnosti v souvislosti s blížící se průmyslovou revolucí. Ta znamenala postupnou změnu v období od 18. do 19. století, kdy se dostává namísto prozatím dominujícího zemědělství, do popředí průmysl. Zásadně se změnila výroba. Ruční výrobu v manufakturách totiž nahradila strojní velkovýroba. Tím docházelo ke specializaci a vzrůstající dělbě práce. S nebývalým rozvojem průmyslu, podnikání a obchodu se prudce zvyšoval i počet obyvatel koncentrujících se do velkoměst. Zásadně se mění mapa Evropy i celého světa a dochází tak k zásadním společenským, kulturním i politickým změnám ve většině států.

„Krok za krokem se prosazují i nové požadavky na výchovu a vzdělávání, rozvíjí se síť školských i mimoškolských edukačních zařízení a před pedagogickou teorií stojí nelehký úkol řešit všeobecnou i odbornou přípravu širokých vrstev obyvatelstva. Výchovné koncepce minulých století jsou dále rozvíjeny, podrobovány kritice a nahrazovány novým řešením“ (Jůva, 2007, s. 35).

### **1.2.6 HERBARTOVSKÁ TRADIČNÍ ŠKOLA**

Právě v průběhu 19. století se začalo veřejné školství postupně vyvíjet v to, co dnes považujeme za tradiční školní výuku. Hlavní změnou výuky oproti minulým staletím bylo, že se stala více světskou a odhalením nových poznatků mnoha věd se rozšiřovalo i odborné učivo rozdělené do jednotlivých předmětů.

Směr výchovy a vzdělávání na dlouhá léta ovlivnil hlavně německý filozof, psycholog a pedagog Johann Friedrich Herbart. Ten velmi podrobně rozpracoval edukační proces a výrazně tak ovlivnil výchovu i vzdělávání. Jeho pedagogické pojetí spočívá hlavně

v praktické filozofii, jež pomáhá určit výchovné cíle. Za nezbytné cíle výchovy považoval především pevný charakter, rozvoj aktivity a mnohostranných zájmů.

*Herbart člení celý proces výchovy do tří oblastí:*

a) *Vedení – regulace současného chování žáka*

b) *Vyučování – rozvoj mnohostranných zájmů ve čtyřech fázích*

*Fáze: 1. Jasnost (názorná expozice látky)*

*2. Asociace (navázání na dosavadní znalosti)*

*3. Systém (vyvození závěrů)*

*4. Metoda (použití v praxi).*

c) *Mravní výchova – vštípení etických ctností (vnitřní svoboda, spravedlnost).*

(Jůva, 2007, s. 36)

Svémi myšlenkami ovlivnil Herbart rozvoj pedagogické teorie především ve druhé polovině minulého století. Přestože se stala jeho pedagogika na počátku 20. století terčem obrovské kritiky, mnoho států se k jeho pedagogickým myšlenkám vrací. I on již na počátku 19. století totiž kritizoval nedostatky podobné těm, co řešíme dnes. Vytýkal například příliš velký počet žáků ve třídách či nedostatek pedagogické svobody (Jůva, 2007).

Ani tato forma tradiční výuky však nedávala dětem příliš možností, aby se mohly učit samy svým zkoumáním a tak vytouženým hraním, objevováním. I v této době ve škole tiše seděly a poslouchaly učitele, který vykládal před tabulí. Jediným nástrojem poznání sice nebyly knihy, ale slova učitele, jež následně opakovaly. Opět je jim nabídnut pouze soubor teoretických poznatků, tak vzdálených od dětských zkušeností. I Herbartovská škola záměrně potlačovala aktivitu dětí. Hlavním cílem bylo dítě zklidnit a posílit veškerými prostředky jeho soustředění. Ani fyzické tresty tedy stále nebyly výjimkou, ba naopak. Cílům bylo samozřejmě přizpůsobeno i uspořádání prostoru ve třídě, které můžeme v některých školách jako pozůstatek vidět dodnes.

Učitel stál v takové třídě před tabulí, na vyvýšeném místě (tzv. stupínku), aby ho všichni žáci mohli bezpečně vidět i slyšet. Lavice byly uspořádány v řadách za sebou. Aby u žáků potlačili učitelé veškerou aktivitu, seděli leckdy s rukama za zády, což jim mělo umožnit lepší soustředění. Některé školy měly dokonce obarvená okna, aby žáky nerušil pohled na

venkovní krajinu. Přísné zákazy byly dodržovány pod hrozbou trestů. V žácích vzbuzovaly takový strach, že si třeba ani nedovolili položit učiteli otázku. V žádném případě se žák během výuky nemohl pohybovat. Poslušně seděl a zapisoval si diktované poznámky, které se poté učil zpaměti. Pomůcky byly určeny pouze pro ukázkou a zacházet s nimi mohl jen sám učitel. Žáci byli pouhými „slepými posluchači“. Samostatné myšlení, aktivita, vlastní získávání zkušeností bylo nežádoucí (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

### **1.2.7 DŮSLEDKY PRŮMYSLOVÉ REVOLUCE – VZNIK PROGRESIVNÍHO HNUTÍ**

Ani zde na sebe reformní představitelé nenechali dlouho čekat. Koncem 19. století přicházela stále větší vlna urbanizace obyvatelstva (stěhování lidí do velkých průmyslových měst). Do nově rostoucích měst však nepřicházelo už jen venkovské obyvatelstvo, nýbrž i přistěhovalci ze zámoří. Obrovskou rychlostí se vylili do vznikajících průmyslových center a vytvářeli tam svá ghetta. Ta přinášela velké problémy nejen po ekonomické a sociální stránce, ale i po stránce výchovné a vzdělávací. V tento moment přichází ostrá kritika tradiční výchovy. Lidé poukazovali především na zastaralost obsahu, metod i organizace vyučování ve školách. Ve změněné ekonomické a společenské situaci Ameriky, která se stala průmyslovou velmocí tehdejší doby, se nabízely k řešení otázky o přeměně výchovy, která by vedla nejen ke zlepšení vzdělávání, ale i k řešení problémů celé společnosti. S možným řešením přichází tzv. progresivní hnutí, jež mělo podstatný vliv na vznik pragmatické pedagogiky.

Hnutí se opíralo o myšlenky již zmiňovaného J. J. Rousseaua, které rozvinul především švýcarský humanistický pedagog Johan Heinrich Pestalozzi a následně německý pedagog Friedrich Fröbel. V Americe se díky návaznosti na jejich postoje dostal do popředí progresivního hnutí Francis W. Parker. Ten se snažil obsah vyučování přiblížit co nejvíce vrozeným činnostem dětí. Učivo chtěl stmelit do celku a rozrušit tak klasické dělení na předměty. Propagoval vyučování, kde jsou děti co nejvíce aktivní, ponechává jim volnost v motorických projevech. Děti tedy ve výuce gestikulují, mluví, modelují, kreslí, píší apod. V souvislosti s těmito činnostmi se samozřejmě počítá s větším pracovním neklidem a odbourává tradiční pojetí pořádku i naprostého ticha. Odmítal fyzické trestání ponižující dětskou osobnost, kritizoval známkování a odměňování, které podle něj pěstují u dětí sobectví. Odmítal rovněž i vyučování historii zkrácené politickým a náboženským zaujetím (Jůva, V., 2007, Singule, F., 1991).

Nejen F.W. Parker, ale i další progresivisté ostře protestovali proti herbartovskému tradičnímu vyučování oplývající přílišným formalismem, striktní disciplínou, drilem

a hlavně dětem tak nepřírozeným pasivním učením. Otevřeli dveře pro nově vznikající výchovu spojovanou s reálným životem, rozvíjením aktivit a spontánního zájmu dětí o dění ve škole. Hnutí v Evropě, které se o rozvoj osobnosti dítěte jeho přirozeným způsobem snažilo, nazýváme „nová výchova“ nebo také „reformní pedagogika“ (Jůva, 2007, Singule, 1991).

### **1.2.8 PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA - VSTUPENKA PRO PROJEKTOVOU METODU**

Tím se dostáváme ke vzniku pragmatické pedagogiky, z níž vzešlo v dnešní době tak populární projektové vyučování splňující ve své podstatě přirozený způsob vzdělávání pomocí her, vlastního zkoumání, aktivity, objevování, pozorování, tvoření a řešení problémů. Vyučování, které bylo kdysi společností zapovězeno a po několik staletí znovu a znovu objevováno, opět získává své místo ve společnosti a čím dál tím více nabývá na významu.

### **1.3 OD REFORMNÍCH MYŠLENEK K PROJEKTOVÉMU VYUČOVÁNÍ**

O reformu školství se usilovalo po celá staletí, prakticky od té doby, co vznikaly školy jako instituce. Vždy se našli lidé, kteří se dokázali odpoutat od společenských změn a pohlíželi na děti jako bytosti, které je třeba rozvíjet přirozeným způsobem bez vlivných poměrů rozvíjející se společnosti. K výchově hrou, samostatným zkoumáním a vlastním řešením problémů známé již z dob lovců a sběračů, se navrácí pomalu, ale jistě celé generace. Vzpomeňme na již zmíněného J. A. Komenského, který vyzdvihoval osobnost dítěte a poukazoval na jeho důležitou roli v procesu učení. Nebo na J. J. Rousseaua, jenž vyzdvihoval aktivitu a zkušenosti dětí. Už tito reformátoři se opírali o myšlenková východiska projektové metody. Nebylo tomu jinak ani na počátku 20. století, které bylo nazýváno „Stoletím dítěte“. Toto jméno souviselo se stejnojmenným názvem knihy, již napsala švédská pedagožka Ellen Keyová. Ta bojovala pomocí tohoto manifestu za práva a svobodu dětí. Kladla důraz na rozvoj individuality, ale zároveň neopomíjela důležitost ohleduplnosti k ostatním (Bůžek, <http://dcicz.org/userfiles/file/sdpd.pdf>).

Jak jsme se již přesvědčili, ani tradiční škola nesplňovala požadavky nové rozvíjející se doby. Nedostatky jakými bylo například omezování svobodného vyjadřování žáků, opomíjení jejich zájmů a zkušeností, memorování učiva, jež nebylo nijak propojováno s ostatními předměty a zlehčování rozvoje sociálních i manuálních dovedností, podpořilo vznik projektového vyučování.



### **1.3.1 NOVÉ POJETÍ VÝCHOVY V DEMOKRATICKÉ SPOLEČNOSTI**

Nové pojetí výchovy souviselo se vznikem demokratické společnosti. Společnost se postupem času stále více obohacovala o mnoho nových názorů, kritérií a principů. Začalo se usilovat o toleranci mezi lidmi i mezi celými národy a státy. Moderní vyučování se snaží odpoutávat od závislosti na autoritách, ať už politických, církevních nebo společenských. Důraz se začal klást především na žákovu a učitelovu svobodu, na celkový rozvoj samostatnosti a tvořivosti dítěte (Jůva, 2007).

### **1.3.2 JOHN DEWEY A JEHO ČINNÁ ŠKOLA JAKO PODKLAD PROJEKTOVÉ VÝUKY**

Kořeny projektové metody leží právě v reformních myšlenkách představitelů pragmatické pedagogiky. Ti považovali za kritérium pravdy užitečnost, hodnotu a úspěšnost. Kládli důraz na přiměřenost a aktivitu dítěte ve výchovném procesu. Prosazovali školu zajímavou, přitažlivou, obohacující zájmy dítěte. Díky tomu se snažili o propojení učiva jednotlivých předmětů. Za zakladatele pragmatické pedagogiky je považován John Dewey. Chápe vzdělávání jako nástroj řešení problémů, které člověka obklopují v každodenním životě. Jsou to situace, ve kterých nevíme, jak si přesně počínat. V průběhu řešení takovýchto situací postupujeme asi po celé generace stejnými kroky. Experimentujeme, ověřujeme, vydáváme se cestou pokusů a omylů. Myšlenky, co nás napadají, různé názory a postoje, které si touto cestou utváříme, nám pak pomáhají se zorientovat v dané situaci a následně ji úspěšně vyřešit. Podobně popisoval řešení problémů i John Dewey. Stejně jako lovci a sběrači vyzdvihuje John Dewey zkušenost v procesu učení. Usiluje především o to, aby dítě mělo a projevovalo zájem o učení. Aby v něm byla vyvolána potřeba učit se, mělo by dítě vědět, co je účelem učení. Proto má být učivo podřízeno zájmům dítěte (Singule, F., 1991).

Jen si představte prostředí továren, kterému jsme se v minulé kapitole věnovali. Co vedlo dělníky k tomu, aby pracovali v továrnách? Za jakým účelem tak tvrdě dřeli? Jejich cílem bylo pouhé získání mzdy, aby uživili svoji rodinu, nikoli naplnění nějakých hlubších cílů. Továrníci je s žádnými cíli neseznámili, tudíž jim dělníci nemohli rozumět, natož se na jejich naplnění podílet. Tím pádem se jejich činnost stala nesvobodnou a nedobrovolnou, pro ně nikterak zajímavou. Obdobně vnímaly děti i učení ve škole. To bylo třeba změnit. A možná právě takovéto uvažování dovedlo Johna Deweye k jeho myšlenkám zakládajícím teoretické poznatky projektové metody.

Učitel v Deweyově pojetí nemá být tím, kdo žákům předkládá hotové informace, nýbrž má spíše kontrolovat prostředí, v němž se žáci vzdělávají. John Dewey ale ani nijak ostře neodmítal tradiční vyučování. Prosazoval tzv. „činnou školu“. Základ získávání zkušeností viděl v praktických činnostech, nikoli v pasivním naslouchání a pamětném učení. Namísto pouhého učení z knih zavedl do výuky praktickou činnost. „Na laboratorní škole v Chicagu se děti učily přiměřenou prací s textilním materiálem, prací v dílnách a v kuchyni řadě přírodovědných, ale i historických a jiných poznatků“ (Singule, 1991, s. 39).

Vzorem této školy se mu stala „soustava domácnosti a okolí“ v minulosti. Rodina a sousedské prostředí zajišťovaly v dřívějších dobách celou výchovu. Dítě se v tomto, jemu přirozeném prostředí, učilo všemu. Stavělo dům, zapřahovalo vozy, sklízelo úrodu, učilo se šít, tkát a přitom si zároveň mimo dovedností osvojovalo poznatky, zkušenosti i způsoby sociálního soužití. Získávalo tak spontánní kázeň, navykalo si na pořádek, uvědomovalo si svoji zodpovědnost, snažilo se samo překonávat překážky a řešit problémy. Dewey chtěl pomocí pracovních činností připravit děti na další etapu života – zaměstnání. Pracovní činnosti tak nebyly vnímány jako vyučovací předmět, ale učení do života. Škola měla být podle něj sama sociálním prostředím v pravém slova smyslu, kde by mohly děti přijímat a zároveň předávat své vlastní zkušenosti (Singule, 1991, Kratochvílová, 2006).

V tomto pojetí vyučování spatřujeme kořeny projektové metody. Metody řešení problémů propojené s životem, poznáváním nového vlastním zkoumáním, získáváním vlastních zkušeností a realizací konečného smysluplného díla. Sám John Dewey nikdy nepoužil označení „projektová výuka“, nicméně mu nemůžeme odepřít, že položil významné teoretické základy pro vznik této metody (Kratochvílová, 2006, Dewey, 1932).

„Za ještě dříve známého předchůdce projektové výuky lze také považovat snahy R. W. Stimsona, jež užíval termín „home project“ na zemědělské škole v Massachusetts v roce 1908 pro mimoškolní práci žáků navazující na činnosti ve škole. Hlavní myšlenka spočívala v pěstování a následném prodeji brambor“ (Valenta, 1993, s. 4).

## 1.4 ZLATÝ VĚK PROJEKTOVÉ METODY

### 1.4.1 WILLIAM HEARD KILPATRICK – ZAKLADATEL PROJEKTOVÉ METODY

Počátkem roku 1918 můžeme mluvit o „zlatém věku“ projektové metody. Tehdy se žák Johna Deweye, doktor filozofie a významný pedagog William Heard Kilpatrick zasloužil o prosazení projektové metody, jako jedné z vyučovacích metod pragmatické pedagogiky. Ta dostala po dlouhém trvání šanci ukázat, že její představitelé a zapálení učitelé dokážou účinně vychovávat, vzdělávat a připravovat mladé jedince na život v demokracii.

W. H. Kilpatrick prosazuje víceméně zcela opačný způsob výuky, než jaký se dětem dostával v tradičních školách. Podle něj by měly děti studovat praktické situace, osvojovat si vědomosti zkoumáním, pozorováním, objevováním, rozhovorem a řešením problémů, nikterak se pouze slepě učit pro ně abstraktním a nepochopitelným teoretickým poznatkům. Prosazuje myšlenku učení žáků v praxi, aby si poté samy dokázaly poznané vědomosti a předešlé zkušenosti spojit s teorií (Kratochvílová, 2006, Jůva, 2007).

*Podle Kilpatricka probíhá řešení projektu ve třech fázích:*

1. *Žáci pracují v dílně, v laboratoři, na školním pozemku, v kuchyni apod.*
2. *V pracovním procesu narážejí na obtíže a o jejich překonávání se musí poučit (v knihovně, ve školním muzeu aj.)*
3. *Na základě teoretického poučení pak praktický úkol dokončí. Jde tedy o nový vztah teorie a praxe.*

(Jůva, 2007, s. 43)

Za neopomenutelný rys projektu považoval plánování a silnou vůli žáka uskutečnit záměr projektu. Mluvil dokonce o tzv. „wholehearted purposeful activity“, což znamená v překladu činnost z celého srdce. „Metodu učení pomocí projektů nazýval sám Kilpatrick „obecnou výchovou“ (Singule, 1991, s. 40).

Bylo to nejspíše z toho důvodu, že chtěl více přispívat k rozvoji osobnosti žáků než k obohacování jejich vědomostí. Aby z dětí vychoval úspěšné členy demokratické společnosti, musel k tomu formovat i jejich charakter. Tyto vlastnosti měly děti získat cestou kooperace, kritického myšlení a společností tak prosazované tolerance. Z toho důvodu volil metodu projektů, která měla stimulovat zájmy žáků, přimět je se aktivně a tvořivě podílet na vyučovacím procesu dle vlastního plánu mířícího k vytyčenému cíli.

Zároveň tato metoda obohacovala dětskou osobnost o nové poznatky a dovednosti. Tak přispívala k jeho komplexnímu rozvoji (Singule, 1991, Kratochvílová, 2006, Jůva, 2007).

Díky všem jmenovaným ctnostem se vyučování v projektech zachovalo jako jedna z vyučovacích metod až dodnes.

## 1.5 VÝVOJ A PŘEDSTAVITELÉ PROJEKTOVÉ METODY U NÁS

### 1.5.1 POČÁTEČNÍ SNAHY NOVÉ VÝCHOVY

Stejně jako ve světě, docházelo také u nás k výrazným a stále častějším kritikám Herbartovské tradiční školy, v našich zemích tehdy tak rozšířené německé pedagogiky. Zřetelněji se protihbartovská orientace v pedagogice začala projevovat v 80. letech 19. století. Již toho času volali kritici po zdůraznění názornosti a vytýkali někdejší škole dominanci slov na úkor přímé činnosti žáků. Toto úsilí se stalo součástí národního protihabsburského odporu. Počátkem 20. století došlo k celosvětovému hnutí nové výchovy, ve zkratce označované jako „pedagogika dítěte“ oproti předešlé Herbartovské „pedagogice učitele“. Po celém světě se projevila potřeba volnějšího a svobodnějšího vzdělávání, jehož základem nebude pedantství, disciplína a přehlížení potřeb žáků. O celosvětově oplývanou americkou pedagogickou koncepci, ze které vzešla projektová metoda, projevíli zájem pedagogové v mnoha jiných zemích a ani ti naši nebyli výjimkou.

Z počátku se objevovaly snahy o zavedení pracovních škol. Návrhy byly dokonce předloženy na Prvním sjezdu československých učitelů roku 1920. Plány však nebyly uskutečněny a jednalo se pouze o individuální snahy některých učitelů (Svatoš, [http://ped.muny.cz/data/SZ7MP\\_ALP1/SZ7MP\\_ALP1-reform-pg-clanek-katedra.pdf](http://ped.muny.cz/data/SZ7MP_ALP1/SZ7MP_ALP1-reform-pg-clanek-katedra.pdf)).

### 1.5.2 JOSEF ÚLEHLA A JEHO ČINNÁ ŠKOLA

Hlavním představitelem prosazující myšlenky Johna Deweye u nás byl moravský pedagog Josef Úlehla. Klíčovou změnu, kterou postrádal v tradičním školství, je pozitivní vztah mezi učitelem a žákem. Jedině s takto nastoleným pozitivním vztahem oplývajícím vzájemnou důvěrou, může docházet k přirozené výchově žáků bez násilí. Také myšlenky J. J. Rousseaua byly Josefu Úlehlovi velmi blízké. Jistě se nám vybaví s Úlehlovým odmítáním knih, prosazováním významu dětské spontaneity a zkoumání. Josef Úlehla stejně jako Kilpatrick prosazuje globální výuku bez osnov, v tzv. volných předmětech, kde je hlavní metodou činnost žáků, při které sami poznávali přírodní zákony. Upřednostňoval jejich osobní zážitky. Tyto snahy Josef Úlehla dokonce uskutečnil ještě v podmínkách rakousko – uherského školství ve Vídni. Jeho vídeňská škola byla založena po vzoru

Deweye na praktickém poznávání žáků a byla vybavena mnoha dílnami a laboratořemi. Do výuky se dokonce v odpoledních hodinách zapojovali i rodiče jako spolupracovníci a pomocníci žáků při jejich experimentování. Tento pokus o reformu školství však zanikl roku 1918. Hlavní představitelé a spoluúčastníci se vrátili na nově vzniklé území Československa, aby zde pokračovali ve svých samostatných reformních pedagogických pokusech. Školská veřejnost očekávala rozsáhlou reformu školství, představitelé volali po uskutečňování pracovní školy spojené se svobodou učitelské práce. Nicméně sebelepší individuální pokusy nemohly nahradit systémovou změnu.

Úlehlova zcela nová a moderní koncepce tak neměla nejmenší šanci uspět. Jeho reformní myšlenky byly v tehdejší době natolik zásadní, že byly pochopeny jen úzkým okruhem ostatních lidí a učitelů, nikoli však úředníků. Nepochybně ale u nás ušel obrovský kus cesty k rozvoji novodobého školství. Zasloužil se dokonce o jednotnou diferencovanou školu u nás, kterou podle jeho návrhu uskutečnil Václav Příhoda (Kratochvílová, 2006, Svatoš, [http://ped.muny.cz/data/SZ7MP\\_ALP1/SZ7MP\\_ALP1-reform-pg-clanek-katedra.pdf](http://ped.muny.cz/data/SZ7MP_ALP1/SZ7MP_ALP1-reform-pg-clanek-katedra.pdf)).

### **1.5.3 VÁCLAV PŘÍHODA – PRŮKOPNÍK PROJEKTOVÉ METODY U NÁS**

Václav Příhoda nastolil obrovské změny. Zasloužil se o to, že v září roku 1929 byly u nás povoleny pokusné školy. Tam se měly ověřit myšlenky školské reformy spojené s jednotnou diferencovanou výukou pro mládež do 15 let. První stupeň měla tvořit škola obecná (do 11 let), druhý pak tzv. kolenium (žáci do 15 let). Hlavním pozitivem pokusných škol byla myšlenka pokroku. Žáci se zde učili v přirozených situacích, na které museli patřičně reagovat, rozvíjely se nejrůznější metody podporující činnost žáků a docházelo ke zlepšení jejich vnitřní motivace. Nové metodické postupy, které byly do té doby neobvyklé - projektové vyučování, problémové vyučování byly v pokusných školách plně využívány. Projektové vyučování vzbuzovalo v dítěti přirozenou zvědavost. Dítě je tak přesvědčeno, že se jedná o věc důležitou, což podněcuje jeho myšlení, motivuje ho to k překonávání překážek a touží samo dojít k samotnému výsledku své práce. Václav Příhoda označoval projekt jako seskupení problémů. Žákům byly předkládány celky a postupnými kroky se přecházelo k dílčím úkolům a částem (Kratochvílová, 2006, Svatoš, [http://ped.muny.cz/data/SZ7MP\\_ALP1/SZ7MP\\_ALP1-reform-pg-clanek-katedra.pdf](http://ped.muny.cz/data/SZ7MP_ALP1/SZ7MP_ALP1-reform-pg-clanek-katedra.pdf)).

#### **1.5.4 POZASTAVENÍ REFORMNÍ PEDAGOGIKY KOMUNISTICKÝM REŽIMEM**

Pokusné školy fungovaly až do 30. let 20. století, kdy byly na dlouhou dobu uzavřeny. Okupace Československa se stala příčinou pozastavení celého reformního hnutí. Poslední etapa reformního hnutí v Československu po druhé světové válce trvala pouze velmi krátce stejně jako po té první. Rozdíl byl v poválečné atmosféře, kde si získaly přízeň teorie o socialisticky orientované výchově. V letech 1945 – 1948 došlo k částečnému znovuotevření předválečných pokusných škol, nicméně politické události roku 1948 přinesly zásadní společenskou změnu, která se opět promítla i do výchovy a vzdělávání dětí. Nastupující prosovětská pedagogika odsoudila reformní pedagogiku jako přežitek, jenž nemístně prosazoval lidskou individualitu na úkor kolektivu a třídy. V tomto odstrašujícím školském systému nenajdeme jedinou zmínku o projektové metodě. Snahy o reformu školství tak byly potlačeny do pozadí na více než 40 let. Do škol se navrací ještě tvrdší tradiční výuka spojená s dominantní autoritou učitele, přetěžováním žáků vědomostmi ovlivněnými režimem, strohými metodami vyučování a bezohledností vyučovacího procesu na osobnost dítěte (Kratochvílová, 2006, Svatoš, [http://ped.muny.cz/data/SZ7MP\\_ALP1/SZ7MP\\_ALP1-reform-pg-clanek-katedra.pdf](http://ped.muny.cz/data/SZ7MP_ALP1/SZ7MP_ALP1-reform-pg-clanek-katedra.pdf)).

#### **1.5.5 ROK 1989 – BRÁNA NOVÝCH MOŽNOSTÍ**

Velké změny přišly až se Sametovou revolucí roku 1989, kdy po prolomení komunistického režimu narůstají potřeby jiné výchovy a vzdělávání. Rok 1989 s sebou přinesl zásadní změny, které ovlivnily české školství až dodnes. Postupně se vytvářejí nové podmínky pro rozvoj demokratického školství. Pedagogové se opět pouštěli do své práce se zájmem s pochopením, zaměřovali se na rozvoj osobnosti dítěte, brali v potaz jeho individualitu a snažili se vyučovat tvořivě se zájmem o dítě a jeho potřeby. Měli zájem o to, aby vyučování bylo opět blízké životu a tím i bližší dětem.

Dochází k zavedení povinné devítileté školní docházky s novými vzdělávacími programy Národní škola, Základní škola, Obecná škola, které vedou ve snaze rozvíjet zájmy a potřeby dětí k rozvíjení a možnosti využívání nových metod ve vyučování, kde výjimkou není ani projektová výuka (Kratochvílová, 2006).

## 1.6 VZRŮSTAJÍCÍ VÝZNAM PROJEKTOVÉ METODY V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI

Díky zaujetí a aktivnímu působení našich tehdejších učitelů se v 90. letech navrací povolna do škol i projektová výuka. Toho času se objevila spousta zájemců z řad pedagogů i teoretiků, kteří podporovali rozvoj této vyučovací metody. „Mezi aktivní propagátory metody tehdy patřila jednoznačně ředitelka základní školy v Obříství Jitka Kašová. Projekty podpořili např. svou první teoretickou knihou o projektové metodě Pohledy J. Valenta s ostatními spoluautory a dále pak od r. 1995 např. J. Maňák, O. Šimoník, E. Lukavská či J. Coufalová“ (Kratochvílová 2006, s. 33).

Projektová metoda nabývá ještě více svého významu s novým kurikulárním dokumentem RVP ZV z roku 2007. Metoda klade velký důraz na činnostní vyučování. Odpovídá potřebám i zájmům dítěte. Učení v projektech chce překonat strnulost a odtrženost školy od reálného života, která byla po celá staletí reformními pedagogy kritizována. Projektová metoda poskytuje všem žákům příležitost se aktivně zapojit dle svých schopností do užitečných a pro žáky zajímavých, přitažlivých aktivit. Poskytuje žákům i učitelům větší možnost odpoutat se od povinných osnov. Přes svoji nezpochybnitelnou oblíbenost se projektová výuka setkávala samozřejmě v průběhu času i s kritikou. Bylo jí vytýkáno např. riziko nesystematických vědomostí žáků při jejím nesprávném zavádění.

Projektová výuka je v současnosti brána, i díky své náročnosti, pouze jako jedna z vyučovacích metod, která prohlubuje a rozšiřuje kvalitu učení. Spočívá v postupném řešení problémů obklopujících základní téma. Na problému se pracuje globálně. Největším motivačním pohonem je pro žáky zajisté vlastní volba tématu celého projektu. Díky tomu vidí smysl v plnění jednotlivých úkolů. Při cestě k dovršení závěrečného díla projektu se naskytují různé situace, v nichž je umožněno žákům organizovat svoji vlastní činnost, která je vede přirozenou cestou ke vzdělávání. Děti samy pozorují, zkoumají, berou učení jako hru nikoli jako práci, samostatně objevují, rozdělují si práci a navzájem spolu komunikují. Učitelé jsou v roli pozorovatelů a poradců (Kratochvílová, 2006).

Opět se nám naskytá obraz z dějin doby lovců a sběračů, kdy děti spontánně pozorovaly činnosti dospělých, které je inspirovaly k hrám, v nichž se dobrovolně a samy vzdělávaly s velkým zaujetím a touhou po poznávání okolního světa. Práce, kterou následně mohly vykonávat společně s dospělými, jim byla odměnou. Dnešní kultura je od té lovců a sběračů samozřejmě značně odlišná. Lovci a sběrači nepotřebovali čtení, psaní ani se neučili aritmetiku či dějiny. V naší společnosti na rozdíl od té jejich existuje nepřehledné množství možností, jakými se náš život může ubírat. Také máme v dnešní době zcela

odlišné vědomosti a dovednosti, kterým se děti mohou učit. Ale jedna zásadní věc dnešním dětem chybí. Nemohou tyto dovednosti pozorovat přímo od dospělých. Děti jsou v dnešním životě víceméně odtrženy od pracovního světa dospělých, což značně snižuje možnosti, aby aktivity dospělých začleňovaly do svých her. Zjevnou záchranou jsou právě projekty, na kterých děti mohou pracovat ve škole, které je dokážou alespoň o něco málo více přiblížit světu dospělých.

Děti se totiž rodí stále stejné - hravé a zvědavé. Touží po práci, která by byla jejich koníčkem. Když se dnes zeptáte dítěte v 1. třídě na otázku: „Čím bys chtěl být, až budeš velký?“, vždy se dočkáte nějaké překvapivé odpovědi. Ale děti nám to sdělují s nadšením, a dokonce znají důvody, proč by chtěly ono povolání jednou vykonávat. Nedopusťme, abychom toto nadšení v dětech potlačili. Dopřejme jim jej zanechat. Jednou z možností, jak jim pomoci je právě projektová metoda.



## 2 MANUÁLNÍ DOVEDNOSTI

### 2.1 HISTORICKÉ ZÁKLADY ROZVOJE MANUÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ

Práce je jednou ze základních činností člověka. V dobách „lovců a sběračů“ bylo pozorování práce dospělých neodmyslitelnou součástí k přípravě pro budoucnost. Děti se v oné době každým dnem učily novým manuálním dovednostem, ve kterých se musely neustále zdokonalovat. Učily se např. stavět chýše, vyrábět si nástroje pro lov zvěře, rozdělovat oheň, vyrábět oděvy z kožešin a mnoho dalších činností. K tomu, aby mohly vyrobené nástroje užívat, musely také vědět, jaké zvíře daným nástrojem mohou ulovit. Učily se techniku lovu, dívky se zase učily jaké rostliny sbírat a k čemu slouží. Musely rozpoznávat jedlé rostliny od jedovatých, učily se zpracovávat maso a kožešinu. S dovednostmi si tak osvojovaly i potřebné vědomosti, jež tehdy nebyly jen podmínkou začlenění do světa dospělých, ale hlavně samotného přežití. Učení vycházelo z přirozených potřeb. Děti měly tudíž zájem získávat neustále nové zkušenosti. (Gray, 2012, <http://www.svobodauceni.cz/clanek/deti-se-vzdelavaji-samy-3/>)

#### 2.1.1 ODMÍTÁNÍ A POSTUPNÉ ZAVÁDĚNÍ MANUÁLNÍ PRÁCE DO VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Během několika dalších staletí jakoby se na potřeby rozvíjení manuálních dovedností u dětí opomnělo. Fyzická práce se stala jednou z hlavních forem trestání žáků. To se změnilo až s rozvojem řemesel a obchodu během 14. až 16. století. Po několika staletích odmítání fyzické činnosti se začínají na školách objevovat prvky pracovní výchovy.

#### 2.1.2 JAN AMOS KOMENSKÝ – PRACOVNÍ VÝCHOVA JAKO DŮLEŽITÁ SOUČÁST VZDĚLÁNÍ

Velmi důležitým představitelem, který se zasloužil o pevné zařazení pracovní výchovy do vzdělávacího procesu, byl Jan Amos Komenský. „Ten považoval pracovní výchovu za významnou součást výchovné práce již od nejútlejšího věku. Cílem základní školy bylo tak naučit žáky všemu, co budou potřebovat pro praktický život. Dětem by měli jít příkladem i samotní rodiče“ (Honzíková, 2015, s. 16).

### 2.1.3 PŘEDSTAVITELÉ PRACOVNÍ VÝCHOVY V 17. – 19. STOLETÍ

Na našeho Učitele národů navazují i někteří pedagogičtí představitelé v zahraničí. V Anglii byl jedním z nejdůležitějších John Lock, jež doporučoval učení se řemeslu či práci na poli chlapcům z dobrých rodin. Mimo jiné vypracoval také návrh pracovní školy, kde děti ve věku od 3 do 14 let měly pracovat po celý den jen při nejnnutnější stravě. Stejně tak francouzský představitel J. J. Rousseau pokládá práci za nejdůležitější prostředek výchovy (Honzíková, 2015).

Se stále větším rozvojem výroby ve střední Evropě v průběhu 19. století, narůstala potřeba rozvíjet u žáků manuální dovednosti, a tak se stala pracovní výchova nezbytnou součástí výchovně – vzdělávacího procesu. Mezi nejvýznamnější propagátory pracovní výchovy tehdy patřil švýcarský pedagog Johan Heinrich Pestalozzi. Jeho hlavním cílem bylo spojit vyučování s výrobní prací a tím rozvíjet u žáků myšlení i konání. V této době se opět objevují úvahy o propojení školy s reálným životem. Pracovní výchova měla připravit žáky na budoucí povolání a zároveň je vést k pracovitosti.

### 2.1.4 OPĚTOVNÝ ZÁNİK PRACOVNÍ VÝCHOVY

Koncem 19. a počátkem 20. století byly školy poznamenány herbartovským systémem. Ten odmítal jakoukoli pracovní činnost, neboť podle představitelů herbartismu vedla jen ke snižování mravních schopností. V té době šlo o pouhé memorování pamětně osvojeného učiva. Fyzické tresty měly žáky přivést k umělé pasivitě. Vyučování tak bylo opět naprosto odtrženo od reálných životních situací (Honzíková, 2015).

### 2.1.5 PRACOVNÍ A ČINNÉ ŠKOLY – ZNOVUOBNOVENÍ ROZVOJE MANUÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Potlačení pracovní výchovy na školách ale naštěstí netrvalo dlouho. O její obnovu se zasloužili představitelé reformní pedagogiky, kteří herbartovské postupy kritizovali. Ti zavdali vznik myšlenky o znovuzavedení práce do vyučovacího procesu, a tím založení činných a pracovních škol na přelomu 19. a 20. století. Jak jsem již zmínila v předchozí kapitole, zakladatelem činné školy byl John Dewey, jež prosazoval heslo „Learning by doing (Učení činností). Taktéž podle německého pedagogického teoretika Geoga Kerschensteinera bylo v rámci vyučovacího procesu velmi důležité vycházet z konkrétních životních potřeb žáků. Kerschensteiner jako první zavedl pojem pracovní škola („Arbeitsschule“). Cílem této školy bylo propojení práce duševní s prací tělesnou (Cipro, 2002b).

Díky těmto představitelům hnutí reformní pedagogiky začala být práce důležitou součástí učebního procesu. Avšak jejich názor na to, jakým způsobem se má práce do něj zavádět, se poněkud liší. Zatímco Georg Kerschensteiner propagoval práci hlavně v podobě ručních prací, a žáci tak byli organizováni jako pracovní společenství, John Dewey zaujal k tomuto tématu jiné stanovisko a považoval práci za zdroj získání nových poznatků. Činná škola a pracovní škola tak mají mnohé společné, ale nalezneme i odlišnosti. Stejně jako pracovní škola, usiluje i činná škola o aktivizaci žáků, neboť žákům nejsou předávány poznatky v hotové verzi, nýbrž se je snaží osvojit aktivní činností, která má zdroj v jejich vlastních zájmech a potřebách. Osvojené poznatky se pak učí využívat při řešení praktických životních problémů. Činná škola na rozdíl od školy pracovní ponechává systém tříd, učebních předmětů i rozvrh hodin (Zormanová, 2014).

Právě v těchto školách měly děti možnost opět rozvíjet společně s vědomostmi i manuální dovednosti, které jsou tak nezbytné pro život.

## 2.2 PROMĚNA PRACOVNÍ VÝCHOVY V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ

Pracovní výchova se u nás zařadila do vyučovacího procesu již za doby panovnice Marie Terezie koncem 18. století. „Zakladatelem pracovní výchovy byl tehdy Ferdinand Kindermann, který zřídil tzv. industriální školy. Do výuky se tedy začaly zařazovat „industriálie“, což byla výuka pletení, předení, šití, chov bourců a včel, práce na zahradě, na poli, v kuchyni atd. Zahrnovaly tak především výuku ručních prací. Ty byly ještě více rozšířeny pro dívky, které vyučovala specializovaná učitelka. Dívky se učily háčkování, pletení, spravování punčoch i např. načrtnout návrhy střihů oblečení. Pedagogové v těchto školách si tak kladli za cíl naučit děti pracovat s radostí a dovést je k dokonalé zručnosti“ (Honzíková, 2015, s. 21).

V období mezi dvěma válkami se zaměřovali nejen na praktický význam ručních prací, ale také na propojení tohoto předmětu s matematikou (počítáním, měřením) i dalšími předměty. Výuka byla doplňována výkladem o jednotlivých materiálech. Od 3. ročníku připadaly na předmět 3 vyučovací hodiny, ve vyšších ročnících se pak navyšoval počet na 4 hodiny týdně. Po roce 1933 se stále více pomýšlelo na přípravu žáků, především dívek na rodinný život a vedení domácnosti. Výuka se tak rozšiřovala o domácí práce. Pohlíželo se na zájmy dětí, jejich schopnosti a dovednosti.

Stejně jako v jiných zemích došlo i u nás po II. světové válce k vytvoření jednotného vzdělávání, ve kterém pro pracovní činnosti nebylo místo. Předmět byl tak do osnov nově zaveden až po roce 1960 (Honzíková, 2015).

### 2.3 PRACOVNÍ VÝCHOVA V SOUDOBÉ SPOLEČNOSTI

V roce 2004 byl vydán Rámcový vzdělávací program pro jednotlivé typy vzdělávání, kde jsou sepsány cíle vzdělávání, klíčové kompetence pro rozvoj celé osobnosti žáků a očekávané výstupy. Pro 1. stupeň ZŠ vymezuje celkem 9 vzdělávacích oblastí i s jejich obsahy. Stanovuje tak pravidla pro tvorbu ŠVP, jehož zpracování závisí na každé konkrétní škole.

#### 2.3.1 VZDĚLÁVACÍ OBLAST ČLOVĚK A SVĚT PRÁCE

Pracovní výchova je zavedena do oblasti Člověk a svět práce. Ta pomocí pracovních činností a technologií vede žáky k získání uživatelských dovedností v nejrůznějších oborech lidské činnosti. Přispívá tak k vytváření profesní orientace žáků. Koncepce jsou založeny na konkrétních životních situacích, v nichž se žáci setkávají s lidskou činností a technikou v jejích rozmanitých podobách.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru – 1. stupeň ZŠ:

- Práce s drobným materiálem
- Konstrukční činnosti
- Pěstitelské práce
- Příprava pokrmů.

([http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf))

#### 2.3.2 CÍLE VZDĚLÁVACÍ OBLASTI VEDOUCÍ K ROZVOJI OSOBNOSTI ŽÁKŮ

Vzdělávací oblast vede žáky k pozitivnímu vztahu k práci a k odpovědnosti za výsledky své práce, aby žáci chápali práci jako příležitost k seberealizaci a dokázali se tak v budoucnu orientovat v různých oblastech lidské činnosti, formách fyzické a duševní práce a zároveň si osvojili potřebné poznatky a dovednosti významné pro možnost budoucího uplatnění ve společnosti. Formuje u žáků potřebné charakterové vlastnosti jako je vytrvalost, soustavnost a tvořivost v plnění zadaných úkolů. Žáci poznají, že pracovní činnosti úzce souvisí s technikou, která je nezbytnou součástí dnešní kultury. Jsou vedeni k soustavnému poznávání okolního prostředí, k němuž získávají potřebný pozitivní vztah.

Nejenže si tedy osvojují potřebné pracovní dovednosti a návyky, ale utvářejí si nové postoje a hodnoty ve vztahu k lidské práci a pěstují si potřebnou sebedůvěru

([http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)).

Pracovní výchova si tedy vydobyla i v dnešní době postavení v rámci výchovně – vzdělávacího procesu. Nicméně její dotace 1 vyučovací hodina týdně je dle mého názoru nedostačující. Žáci tak mají podstatně málo příležitostí rozvíjet své manuální dovednosti.

## 2.4 MANUÁLNÍ DOVEDNOSTI Z HLEDISKA VÝVOJE DÍTĚTE

Manuální dovednosti úzce souvisejí s vývojem motoriky, především pak jemné motoriky. Motorika zahrnuje celkové pohybové schopnosti člověka. Na její úrovni závisí také vývoj řeči a myšlení.

Motorika se dělí na hrubou a jemnou motoriku. Hrubá motorika zastupuje pohyby velkých svalových skupin. Zajišťuje držení celého těla, koordinaci dolních a horních končetin a rytmizaci pohybu. Jemnou motoriku chápeme jako pohyby ruky – uchopování a manipulace s předměty. Jedná se o pohyby malých svalových skupin. Jako první se vyvíjí hlavně hrubá motoriky (lezení, chůze), jemná motorika se pak zdokonaluje především v předškolním a hlavně mladším školním věku (Fleková, 2005, <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=2311>).

### 2.4.1 VÝVOJ JEMNÉ MOTORIKY

#### **Novorozenecké období (od narození do 1 měsíce)**

Do jednoho měsíce jsou pohyby reflexní. Dítě sice uchopí prst matky a pevně jej sevře, jde však pouze o úchopový neúmyslný reflex, který vymizí do šestého měsíce.

#### **Kojenecké období (od 1 měsíce do 1 roku)**

Po druhém měsíci dítě začíná svírat pěsti a pozoruje vlastní pohyb rukou. Zkoumá ruce ústy i očima. V první polovině roku je velmi důležitý vývoj koordinace oka a ruky (uchopit pozorovaný předmět). „V šestém měsíci dítě používá tzv. hrabavý úchop, kdy uchopuje čtyřmi prsty bez použití palce. Klešťového úchopu s palcem v opozici vůči ostatním prstům je dítě schopno používat kolem devátého měsíce. Ještě náročnější dovedností je pro dítě předmět záměrně upustit“ (Fleková, 2005, <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=2311>).

**Období batolete (od 1 do 3 let)**

Manipulace s předměty se v tomto období stává smysluplnou. Dítě nejprve napodobuje a později samo konstruuje. Pohyby začínají být přesnější a diferencovanější. Dochází k úzkému spojení vnímání s motorickými činnostmi. Dítě samo drží lžičku, pije z hrnečku, umí postavit komín až z 6 kostek. Při svlékání by již mělo umět samo rozepínat knoflíky či zipy. Dítě také začíná kreslit, přičemž při držení tužky užívá dlaňový úchop.

**Předškolní období (od 3 do 6 let)**

Vývoj se v tomto období zpomaluje a mezi dětmi se objevují první rozdíly. Pohyby dítěte jsou plynulejší a koordinovanější. Počátkem období se může projevovat dominantnost jedné končetiny. Ve 4. roce už by pak měla být lateralita zcela vyhraněna. Děti vedeme ke špetkovitému úchopu tužky. Hlavním zaměstnáním je hra, pomocí níž se rozvíjejí u dětí všechny psychické funkce (fantazie, tvořivost...). Díky neustálé činnosti se motorika stále více zdokonaluje. Dítě v tomto věku rádo modeluje, staví z kostek, kreslí, věnuje se ručním pracím. Dochází k lepší koordinaci oka a ruky. Mělo by si umět také zavázat tkaničky. V tomto období je velmi důležitá správná volba hraček a činností – stříhání po linii, modelování, trhání. Na hraní jsou vhodné různé mozaiky, kostky, lega a jiné stavebnice (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012).

**Mladší školní věk (od 6 – 11 let)**

V mladším školním věku se zdokonalují senzomotorické dovednosti. Zlepšuje se zručnost a tedy i výkon v jemné motorice. Je proto nutné žákům dopřát dostatek podnětů k rozvoji manuálních dovedností nejen v rodině, ale i ve škole (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012, Fleková, 2005, <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=2311>).

**2.4.2 POKLES ÚROVNĚ MANUÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ SOUČASNÝCH DĚTÍ**

Pokles manuálních dovedností u dnešních dětí je stále více probíraným tématem nejen na školách, ale v celé společnosti. Děti jsou v dnešní době odchované na počítačové technice či televizi. Rodiče si na výchovu svých dětí nenajdou příliš mnoho času a děti tak nemají příležitost rozvíjet se aktivně ve svých manuálních dovednostech. Někteří rodiče nevyžadují ani pomoc v domácnosti, protože by je dětská zvědavost zdržovala. Tím se dětem upírá i možnost pozorování rodičů při práci, aby ji mohly zařadit do svých her. Tak se stává, že děti postrádají základy manuálních dovedností ještě před nástupem do základní školy.

### 3 VZTAH MANUÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ A TVOŘIVOSTI

Vzhledem k výše uvedené problematice klesající úrovně manuálních dovedností dětí, kterou se v poslední době společnost a hlavně učitelé zabývají, jsem v rámci své diplomové práce provedla výzkum tvořivosti a úrovně manuálních dovedností u dětí mladšího školního věku.

Tvořivost a manuální dovednosti patří v současné technicky rozvíjející se společnosti k neodmyslitelné výbavě každého jedince. Rozvoj kreativity a manuální zručnosti se tak stává hlavním cílem pracovní výchovy na základní škole. Zajímalo mě, jak se rozvíjí manuální dovednosti a tvořivost vzhledem k věku žáků. Zda má na úroveň manuálních dovedností a tvořivosti vliv pohlaví žáků a v neposlední řadě zda se potvrdí mýtus kolující mezi učiteli: „Když je dítě tvořivé, bude samozřejmě i manuálně zručné.“

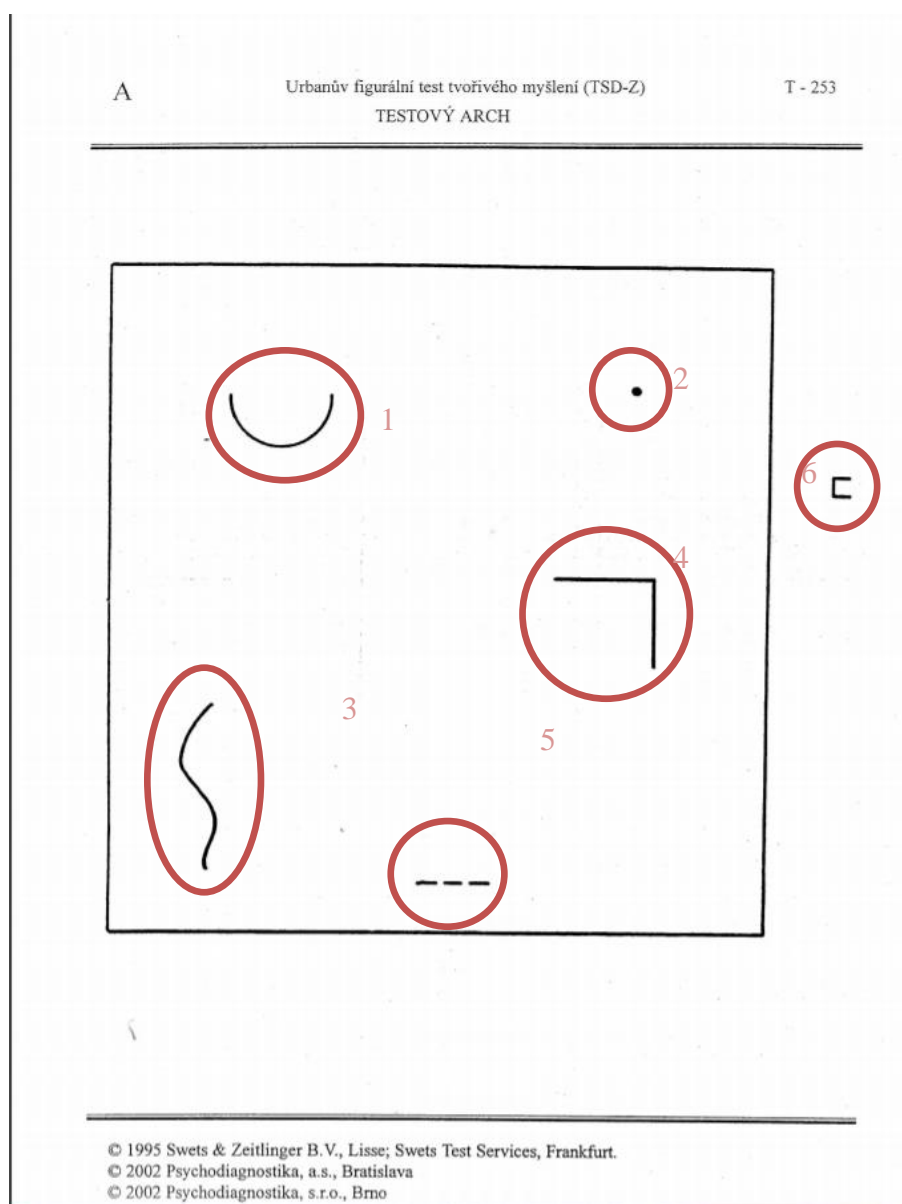
#### 3.1 TESTOVACÍ NÁSTROJE

##### 3.1.1 URBANŮV FIGURÁLNÍ TEST TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ

Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z) je testovací nástroj, jež nám umožní nahlédnout do tvořivého potenciálu žáků. Odhaluje nám vysoké tvořivé schopnosti žáků nebo naopak podprůměrnou úroveň jejich rozvinutých schopností. Urbanův test má řadu předností, z nichž jako nevýznamnější bych podotkla širokou využitelnost testu pro různé věkové kategorie a finanční nenáročnost. Vyplňování testovacího archu by mělo probíhat v klidné a příjemné atmosféře, bez působení rušivých elementů. K vyplnění používají nejlépe psací potřebu černé barvy nebo obyčejnou tužku. Používání pravítek a gumy je zcela zakázáno. Optimální skupina pro testování by se měla skládat z 10 – 15 respondentů. To bývá v prostředí školy, kde chceme testování podrobit celou třídu žáků problém. V současné situaci jsou třídy dosti naplněné. Často nabývají počtu kolem 30 žáků. Nicméně test je nenáročný, tudíž se dá zvládnout i za takových podmínek nebo si může učitel přizvat jednoho z kolegů na pomoc se sbíráním archů, aby žáci nepřesáhli požadovaný čas na vypracování. Zaznamenáváme výkony pouze do 12 minut. Je však možné z mé zkušenosti dát žákům pokyn, aby položili psací potřeby. Žáci ze zadních lavic pak archy sbírají, přičemž máme dobrý přehled i o činnosti zbývajících žáků. Existují dva typy testovacího archu Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Pro naše účely byl použit testovací arch typ A. (Honzíková, Sojková, 2014)

Testový arch obsahuje celkem šest samostatných figurálních fragmentů. Těmi jsou:

- 1) Půlkruh
- 2) Tečka
- 3) Vlnovka
- 4) Pravý úhel
- 5) Přerušovaná čára
- 6) Malé ležaté „u“ mimo rám.



**Obr. 1** Testovací arch Urbanova testu typ A s vyznačenými fragmenty



Arch s vyznačenými fragmenty je respondentům předložen jako nedokončená kresba. Jejich úkolem je dané fragmenty zcela libovolným způsobem dokreslit. V průběhu testování ponecháváme účastníkům naprostou volnost v tvorbě obrázku. Zdůrazňujeme, že jakékoli řešení je správné.

*Výsledné body jsou udělovány za každé použití šesti fragmentů a vyhodnocování testu probíhá na základě následujících 14 kritérií:*

- a) dokreslení – hodnotí se dokreslení jednotlivých prvků,*
- b) nové prvky – hodnotí se prvky, které jsou zakresleny bez grafického spojení s některými z 6 předložených prvků,*
- c) grafické spojení – hodnotí se grafické propojení dvou prvků,*
- d) tematické spojení – hodnotí se tematické spojení prvků bez ohledu na to, zda jsou spojeny graficky,*
- e) překročení hranice závislé na figuře (malého ležatého „u“) – hodnotí se dokreslení figury,*
- f) překročení hranice nezávislé na figuře – hodnotí se překročení mimo rámeček bez spojení s figurou malého ležatého „u“,*
- g) humor, resp. Efektivita/emocionálnost/expresivní síla kresby – hodnotí se reakce humoru u posuzovatele, celkový dojem posuzovatele, zda se tzv. líbí,*
- h) perspektiva – hodnotí se pokus o trojrozměrné zachycení,*
- i) nekonvenčnost – hodnotí se zařazení surrealistických nebo abstraktních prvků,*
- j) nekonvenčnost – použití znaků nebo symbolů – např. číslic, písmen, které jsou součástí kresby,*
- k) nekonvenčnost – hodnotí se nekonvenční, tzn. ne stereotypní použití 6 respondentů,*
- l) časový faktor – hodnotí se časové ukončení testu (není podmínkou).*

(Honzíková, Sojková, 2014, s. 98,99)

Body získané v jednotlivých kategoriích se poté sečtou. J. Honzíková ve své knize Tvůrčí technické dovednosti, kterou sepsala společně s M. Sojkovou, uvádí, že mohou respondenti dosáhnout maximálně 72 bodů.

Urbanův figurální test tvořivého myšlení se řadí mezi moderní metody výzkumu tvořivosti a má široké uplatnění. Nejen že poskytuje obraz o tvořivých schopnostech účastníků testování, ale je možné také výkony jednotlivých žáků navzájem porovnávat, pomáhá také při odhalování dosud skrytých potenciálů u dětí s poruchami učení a chování nebo můžeme ve školské praxi poznat děti mimořádně nadané. Ukázky vyplněných testů (viz Příloha č.1)

### **3.1.2 TESTOVACÍ BATERIE PRO PSYCHOMOTORICKÉ DOVEDNOSTI DLE DOC. HONZÍKOVÉ**

Testovací baterie zjišťuje převládající psychomotorické dovednosti užívané v rámci pracovní výchovy. Stejně jako Urbanův figurální test tvořivého myšlení, má i testovací baterie pro psychomotorické dovednosti dle Honzíkovej své výhody. Vyznačuje se svojí nenáročností na pomůcky, je mobilní, úkoly jsou jednoduše a jednoznačně zadane, a přesto velmi rozmanité, výkony jsou snadno měřitelné a velmi důležitým faktorem je tichá realizace testování, tudíž se respondenti navzájem nevyrušují.

Autorka testovací baterie, Jarmila Honzíkovej, uvádí v úvodním manuálu, že vycházela v tvorbě jednotlivých testů z taxonomie psychomotorických cílů podle M. Simpsona, který rozlišuje 7 úrovní psychomotorických cílů:

- 1) *vnímání činnosti,*
- 2) *připravenost na činnost,*
- 3) *napodobování činnosti, řízená činnost,*
- 4) *mechanická činnost – dovednost,*
- 5) *komplexní automatická činnost,*
- 6) *přizpůsobení adaptace činnosti,*
- 7) *tvořivá činnost.*

(Honzíkovej, Sojková, 2014, s. 83)

Z uvedených psychomotorických cílů konečná verze testovací baterie splňuje jen některé vybrané, a to především z důvodu času průběhu testování a ohledu na snazší konečné vyhodnocování.

Testovací baterie se skládá celkem z 13 jednotlivých subtestů. Všechny subtesty jsou přizpůsobeny školnímu prostředí – jsou proveditelné na školní lavici a v poměrně krátkém časovém úseku.

**Tab. 1 Seznam subtestů testovací baterie pro psychomotorické dovednosti dle Honzíkové (vlastní tvorba)**

Názvy subtestů		Kritéria hodnocení
T01	Zasouvání – „Špejle“	Naměřený čas
T02	Provlékání – „Tkaničky“	Naměřený čas
T03	Třídění – „Korálky“	Naměřený čas
T04	Navlékání – „Korále“	Naměřený čas
T05	Rozmíst'ování – „Hrací kostky“	Naměřený čas
T06	Skládání – „Origamy“ – Racek	Bodové ohodnocení
T07	Nasouvání – „Kuličky na tyčky“	Naměřený čas
T08	Stavění – „Kostky“	Naměřený čas
T09	Otáčení – „Kolečka“	Naměřený čas
T10	Šroubování – „Šrouby a matice“	Naměřený čas
T11	Vystřihování – „Kytka“	Bodové ohodnocení
T12	Nabírání – „Lžička“	Naměřený čas
T13	Tvořivost – „Stavebnice“	Bodové ohodnocení

U většiny testovacích úkolů, konkrétně u deseti z celé testovací baterie, je měřen čas. Ten začínáme měřit v okamžiku, kdy se respondent poprvé dotkne pomůcek k danému úkolu a měření ukončíme ihned po jejich odložení.

Ve zbylých třech subtestech pak respondenti získávají body na základě různých kritérií. Úroveň manuální zručnosti se nakonec vyhodnocuje na základě dosažených bodů a naměřeného času provedení (fotografie výrobků ze subtestů T06 a T11 viz Příloha č.2). Orientujeme se podle průměrného času. U žáka, který dosahuje kratšího než průměrného času, říkáme, že je více manuálně zručný a naopak.

**Obr. 2 Ukázka subtestu T01, kde je kritériem hodnocení naměřený čas (Honzíková, Sojková, 2014, s. 84)**

**T01** – subtest **ZASOUVÁNÍ** - „Špejle“. Test se provádí individuálně. Před žáka je položena krabice s otvory, z nichž některé jsou slepé a 15 špejlí. Úkolem žáka je zasunout do krabice do připravených otvorů 15 špejlí. U tohoto testu se zaznamenává čas, ve kterém žáci umístí do otvorů všech 15 špejlí. Měří se na desetiny sekundy.

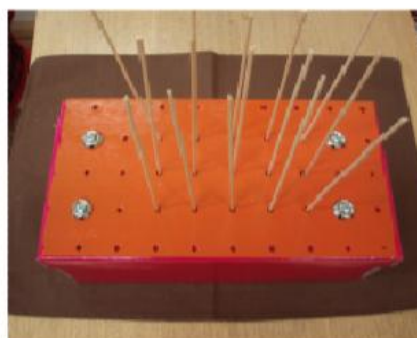
Orientační čas pro splnění úkolu– 40 sekund

Trestné sekundy – za zlomenou či neumístěnou špejli - + 10 sekund

Obr. 1 - krabice s otvory



zasunuté špejle



**Obr. 3 Ukázka subtestu T06, kde je kritérium hodnocení přesnost zhotovení (Honzíková, Sojková, 2014, s. 88)**

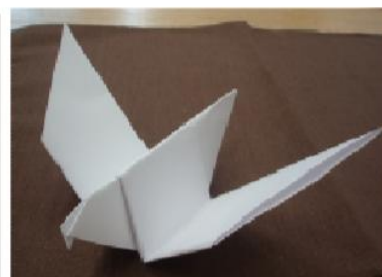
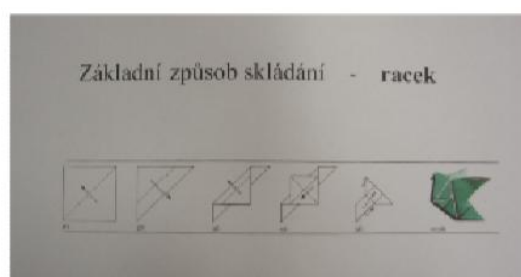
**T06** – subtest **SKLÁDÁNÍ** – „Origami“ – Racek. Test se provádí hromadně. Každý žák dostane list papíru rozměru A4, návod a nůžky. Každý žák složí dle návodu origami ve tvaru Racka. U tohoto úkolu se zaznamenává úroveň přesnosti ohodnocená body dle tabulky.

Měření přesnosti – hodnotí se přesné překládání

Hodnocení:

- 1 bod – práce přesná
- 2 body – 1 nepřesné přehnutí
- 3 body – 2 nepřesná přehnutí
- 4 body – 3 nepřesná přehnutí
- 5 bodů – 4 nepřesná přehnutí
- 10 bodů – nesložení racka

Obr. 6 - návod na origami, papír, nůžky



**Tab. 2 Průměrné časy a body pro jednotlivé věkové skupiny (J. Honzíková)**

Číslo testu	Prům. 8 – 9 let	Prům. 10 – 11 let
1	50"47	31"11
2	2'85"09	2'58"43
3	1'82"99	1'59"20
4	3'97"14	3'43"12
5	70"09 38"94	58"93 33"50
6	2 bod	2,6
7	1'42"96	1'50"38
8	31"15	25"25
9	28"66	15"10
10	1'47"28	1'27"35
11	1,75 bod	2
12	29"29	27"65
13	2 bod	3

## 3.2 REALIZACE VÝZKUMU

### 3.2.1 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkum proběhl na Základní škole v Horšovském Týně a na Základní škole v Poběžovicích. Výzkumný vzorek byl rozdělen dle věkových kategorií na dvě skupiny.

1. Zkoumaná skupina – žáci ve věku 8 – 9 let (20 členů)
2. Zkoumaná skupina – žáci ve věku 10 – 11 let (47 členů)

Obě skupiny byly podrobeny výzkumu v Urbanově testu i v jednotlivých subtestech zkoumajících psychomotorické dovednosti. Celkem bylo zkoumáno 67 respondentů, a to během šesti vyučovacích hodin v rámci předmětu pracovních činností. Výzkum jsem prováděla osobně na Základní škole v Horšovském Týně. Výsledky ze Základní školy v Poběžovicích mi poskytla kolegyně Romana Adamcová.

### 3.2.2 HYPOTÉZY VÝZKUMU

Na počátku výzkumu stály otázky vyplývající z nepodložených názorů společnosti učitelů, kteří se zajímají o nynější úroveň manuálních dovedností a tvořivých schopností žáků. Někteří byli na základě svých pozorování žáků v rámci pracovních činností přesvědčeni o tom, že dívky jsou manuálně zručnější. Jiní zastávali názor, že nehraje roli pohlaví, nicméně tvrdili, že žáci, kteří jsou tvořiví, jsou zároveň i manuálně zruční.

Mé otázky zněly:

Má pohlaví žáků vliv na rozvoj manuálních dovedností?

Platí, že pokud je žák tvořiví, je také manuálně zručný?

Na základě těchto otázek byly stanoveny základní hypotézy výzkumu:

**H1-** Dívky dosáhnou ve všech subtestech testovací baterie senzomotorických dovedností lepších výsledků než chlapci.

**H2** – Mezi výslednými hodnotami zjištěnými Urbanovým testem tvořivého myšlení budou významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty.

**H2** – Každé dítě, které dosáhne vysokého skóre v testu tvořivosti, dosáhne vysokých hodnot i v testu manuálních dovedností.

### 3.3 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Hodnoty získané v průběhu výzkumu byly staticky zpracovány za pomoci odborníků.

**Tab. 3 Zjištěné hodnoty u skupiny respondentů věkové kategorie 10 – 11 let z Horšovského Týna v Urbanově testu**

10 - 11 let			chlapci	hodnota	úroveň
dívky	hodnota	úroveň			
			1	45	E
1	15	A	2	25	C
2	23	C	3	19	B
3	16	B	4	27	C
4	32	C	5	17	B
5	14	A	6	24	C
6	29	C	7	21	C
7	57	F	8	36	D
8	29	C	9	51	F
9	21	C	10	21	C
10	41	D	11	30	C
11	27	C	12	18	B
12	16	B	13	37	D
13	28	C	14	33	C
14	33	C	15	42	E
15	34	C	16	18	B
16	18	B	17	21	C
17	31	C	18	35	D
18	18	B	19	21	C
19	20	B	20	20	B

Následně je uvedeno srovnání výsledků chlapců a dívek v Urbanově testu a jednotlivých subtestech testu psychomotorických dovedností dle Honzíkovej.

**Tab. 4 Výsledky testování existence případných mezipohlavních rozdílů v oblasti tvořivého myšlení**

	Chlapci (n=33)	Dívky (n=34)	P-hodnota dvouvýběrového testu s rovností či nerovností rozptylů <sup>1</sup>
Urbanův test – celkové skóre	27,30±9,32 <sup>a</sup>	25,65±10,15	0,489
T01-Zasouvání	38,55±12,06 <sup>b</sup>	38,84±9,62	0,912
T02-Provlékání	208,25±47,55 <sup>b</sup>	199,03±43,13	0,410
T03-Třídění	117,06±31,40 <sup>b</sup>	107,99±23,58	0,184
T04-Navlékání	245,72±34,78 <sup>b</sup>	239,09±42,13	0,484
T05-Rozmíst'ování	73,30±21,10 <sup>b</sup>	68,72±19,10	0,356
T06-Skládání	6,61±3,29 <sup>a</sup>	6,35±3,67	0,767
T07-Nasouvání	103,36±12,06 <sup>b</sup>	114,04±9,62	0,148
T08-Stavění	22,67±8,97 <sup>b</sup>	21,12±12,47	0,561
T09-Otáčení	20,54±6,46 <sup>b</sup>	21,76±6,13	0,431
T10-Šroubování	103,09±53,57 <sup>b</sup>	100,59±37,84	0,827
T11-Vystřihování	2,46±1,03 <sup>a</sup>	2,61±1,29	0,747
T12-Nabírání	26,18±8,88 <sup>b</sup>	26,34±9,26	0,949
T13-Tvořivost	2,39±1,12 <sup>a</sup>	2,38±1,15	0,967

<sup>a</sup> údaje v bodech, průměr±směrodatná odchylka

<sup>b</sup> údaje v sekundách, průměr±směrodatná odchylka

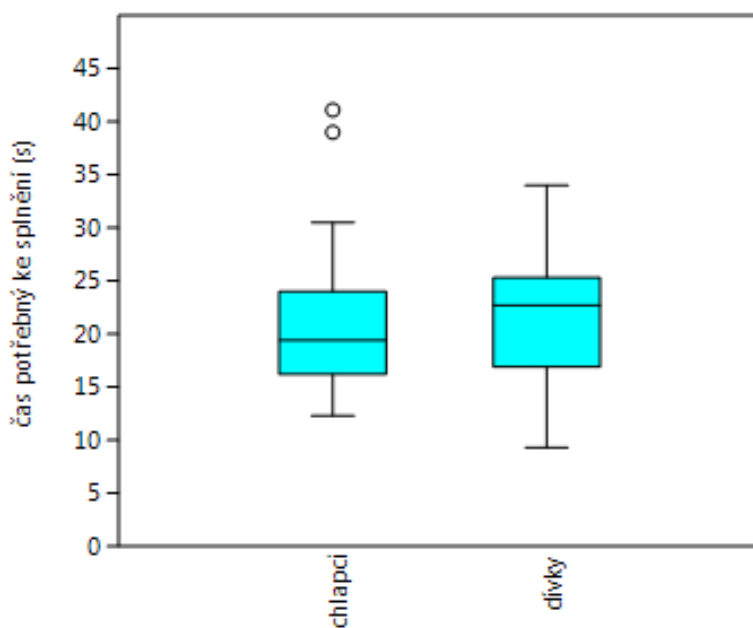
Tabulka 3 ukazuje výsledky testování existence případných mezipohlavních rozdílů v oblasti tvořivého myšlení (měřeno Urbanovým testem) a v oblasti různých aspektů psychomotorických dovedností (měřeno subtesty T01-T13 dle Honzíkovej). Testování bylo provedeno dvouvýběrovým t-testem shody středních hodnot zabudovaným v programu Microsoft Excel, přičemž podle výsledku F-testu shody rozptylů byla vybrána buď modifikace s rovností rozptylů (v případě nezamítnutí nulové hypotézy o neexistenci rozdílů mezi oběma skupinami na hladině významnosti 0,05), nebo modifikace s nerovností rozptylů (v případě opačném). Z přehledu vypočtených p-hodnot v posledním sloupci tabulky je jasně vidět, že nulovou hypotézu o neexistenci rozdílů mezi pohlavími nemůžeme zamítnout na běžné užívané hladině významnosti 0,05 ani v případě Urbanova testu, ani v případě žádného z celkem 13 subtestů testu psychomotorických dovedností dle

<sup>1</sup> Konkrétní varianta použita podle výsledků příslušného F-testu shody rozptylů

Honzíkové. Můžeme tedy říci, že mezipohlavní rozdíly se ve sledovaných kritériích alespoň v rámci našeho vzorku nepotvrzují.

To se potvrdilo i užitím neparametrického Mann-Whitneyova testu, který byl pro kontrolu proveden ve specializovaném softwaru PAST (Paleontological Statistics) u vybraných subtestů. Ve všech případech vedlo i toto testování nevyžadující normalitu rozdělení apod. k potvrzení neexistence statisticky signifikantních rozdílů mezi pohlavími.

Graficky můžeme situaci ilustrovat například pomocí krabicového grafu na obrázku 8 srovnávajícím výsledky obou pohlaví v subtestu T09. Je zřejmé, že obě skupiny dosahují kvalitativně stejných výsledků z hlediska průměrů i celkového rozložení dat (nic na tom nemění ani dvě odlehlá pozorování ve skupině chlapců, jež jsou znázorněna na obrázku kolečky). Podobné grafy bychom obdrželi i pro další subtesty dle Honzíkové resp. Urbanův test.



**Graf č. 1 – subtest T09 (mezipohlavní rozdíly)**

Můžeme tedy říci, že vzhledem k našemu výběru respondentů se hypotézy H1 ani H2 nepotvrdily.

Naším posledním úkolem bylo zjistit, zda platí skutečnost, že pokud je žák tvořivý, bude zároveň i manuálně zručný.



**Tab. 5 Korelace mezi tvořivostí a psychomotorickými dovednostmi (Pearsonův korelační koeficient)**

	1. sledovaná škola (Adamcová, n=27)	2. sledovaná škola (Kaufnerová, n=40)	Celkem (n=67)
T01-Zasouvání	-0,007	0,110	0,075
T02-Provlékání	-0,158	0,103	0,015
T03-Třídění	0,055	-0,188	-0,111
T04-Navlékání	-0,026	-0,260	-0,131
T05-Rozmíst'ování	-0,151	-0,175	-0,126
T06-Skládání	-0,108	0,114	0,019
T07-Nasouvání	0,044	-0,011	0,001
T08-Stavění	-0,106	-0,190	-0,129
T09-Otáčení	-0,015	-0,138	-0,093
T10-Šroubování	-0,033	-0,124	-0,052
T11-Vystřihování	-0,228	N/A	-0,228
T12-Nabírání	<b>-0,447</b>	-0,272	<b>-0,300</b>
T13-Tvořivost	-0,101	-0,198	-0,089

**Poznámka.** Tučně označené korelace jsou statisticky významné na hladině významnosti 0,05 (tj. na dané hladině bylo při testování možné zamítnout nulovou hypotézu, že uvedené znaky jsou nezávislé a korelační koeficient mezi nimi je tudíž nulový)

Dle statistiky můžeme uvést, že H3 se nepotvrdila.

### 3.4 DISKUSE A ZÁVĚR

Odborníci při statistickém zpracování zaznamenaných hodnot výzkumu spočítali korelační matice pro korelace mezi jednotlivými položkami testu psychomotorických dovedností a následně bylo na základě těchto korelací určeno tzv. Cronbachovo alfa sloužící velmi často jako míra vnitřní konzistence daného testu. U dětí bylo zjištěno, že většina korelací mezi subtesty je velmi blízká nule a subtesty tedy mezi sebou příliš nekorelují. To se ukázalo následně i při výpočtu Cronbachova alfa, které dosáhlo hodnoty pouze 0,578, když průměrná hodnota korelačního koeficientu byla 0,095.

Výsledky testování tak objasnilly nepravdivost mýtů kolujících mezi učiteli a výrazně obohatily poznatky o možnostech žáků. Na základě informací získaných výzkumem tak mohou učitelé vybírat vhodné pracovní náměty či témata projektů, která by vedla přirozeným způsobem k rozvoji manuálních dovedností a neverbální tvořivosti žáků.

### 3.5 ROZVOJ MANUÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

#### 3.5.1 ROZVOJ MANUÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ OD RANÉHO VĚKU

Rozvoj manuálních dovedností musí probíhat již od raného věku dítěte. Rodiče by měli svému dítěti před nástupem do školy pomoci rozvíjet jeho dovednosti, naučit ho poznávat svět kolem sebe, objevovat potěšení z úspěchu. Zkušenosti, které rodiče dítěti poskytnou v raném věku, mu pomohou rozvíjet činnosti v pozdějším období školní docházky a mohou tak dítěti napomoci vyhnout se i případnému selhání a zklamání. Je velmi důležité vypěstovat u dítěte důvěru v jeho vlastní schopnosti. Dítě by mělo mít možnost rozvíjet dovednosti v jeho přirozeném prostředí, kde se mu líbí. Takové prostředí poskytuje prvotně v raném období dítěti právě rodina.

Jak jsem již zmínila, zvládnutí motoriky má základní význam pro plný a zdravý rozvoj dítěte. Dovednosti pomáhají dítěti získat sebedůvěru, zdokonalit koordinaci pohybů a vedou jej k samostatnosti. Podněcují celkový tělesný vývoj a pomáhají dítěti začleňovat se do společnosti. Pro rozvoj hrubé a jemné motoriky má předškolní období obrovský význam. „Neupevní – li si dítě základní koordinované pohybové návyky v této fázi vývoje, bude pro něj zvládnutí takových dovedností stále těžší“ (Andersonová, Fischgrundová, Lobascherová, 1993).

Také zvládnutí pohybů jemné motoriky je důležitým předpokladem pro zdárný vývoj jedince, především v oblasti psaní a samoobsluhy.

#### 3.5.2 ZÁSADY A ČINNOSTI PRO ROZVOJ MANUÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

##### **Zásady pro rozvoj manuálních dovedností**

- Postupovat od velkých pohybů k menším
- Poskytovat dítěti dostatek času na samostatné hraní
- Vytvořit vhodné a bezpečné prostředí pro nácvik manuálních dovedností
- Naučit děti správně zacházet s jednotlivými nástroji (držení tužky, úchop nůžek).

• (Andersonová, Fischgrundová, Lobascherová, 1993)

### Činnosti pro rozvoj manuálních dovedností

- Práce se stavebnicemi
- Skládanky (puzzle)
- Navlékání
- Přelévání, přesypání
- Stříhání nůžkami
- Modelování
- Kreslení, vybarvování.

(Andersonová, Fischgrundová, Lobascherová, 1993)

Ve škole se děti s těmito činnostmi setkávají v rámci pracovní výchovy, kde je náležitě prohlubují vzhledem k jejich věku a potřebám. Stále často se však v prvních třídách scházejí žáci, kteří se s takovými dovednostmi setkali jen velmi málo nebo téměř vůbec. Žáci jsou však pro takové činnosti nadšení a mají zájem své dovednosti prohlubovat. Škola je seznamuje s různými materiály, které lze prakticky využít. Učí se připravovat pokrmy i pěstovat nejrůznější rostliny. Všechny tyto dovednosti jsou však založené na základních dovednostech, se kterými by se měli seznamovat již i v průběhu předškolního věku. Na první pohled lze rozpoznat postavení dítěte v rodině. Jsou děti, které měly možnost činnosti vykonávat společně s rodiči nebo je alespoň pozorovat. Takové děti bývají většinou zručnější a snadněji se učí novým dovednostem. Nicméně ani děti, které neměli takovou možnost, neztrácejí o činnosti zájem, ba naopak. I takových případů lze snadno využít. Děti se mohou navzájem učit od sebe samotných. Na 1. stupni základní školy děti stále potřebují dostatek pohybu, chtějí si hrát, ale také se rády učí novým vědomostem i dovednostem. Abychom tak uspokojili jejich potřeby a zájmy, je dobré tyto dvě oblasti v rámci výchovně – vzdělávacího procesu více propojovat, což nám umožňují právě výukové projekty.

### 3.5.3 ROZVOJ MANUÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ POMOCÍ VÝUKOVÝCH PROJEKTŮ

V projektovém vyučování si žáci nejen osvojují nové vědomosti a rozvíjejí své dovednosti, ale naučí se také organizovat si svoji práci, komunikovat a spolupracovat s ostatními lidmi (spolužáky), mají možnost zapojit svoji fantazii a tvořivost, učí se prezentovat své vlastní názory, které obhajují nejrůznějšími pádnými argumenty. Vzájemně se musí tolerovat, vážit si práce své i ostatních účastníků projektu. Žáci se aktivně zapojují do výuky, zapojují své zkušenosti, objevují nové vědomosti, které následně využívají na cestě k cíli projektu a vedou svoji práci samostatně, což jsou faktory, jež bývají důležitým motivačním pohonem žáků ve výuce.

## 3.6 PROJEKTOVÁ METODA ANEB CESTA K ROZVOJI TVOŘIVOSTI A MANUÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

### 3.6.1 VYMEZENÍ PROJEKTOVÉ METODY

Existuje nepřehledné množství definic projektové metody od mnoha známých i méně populárních autorů. Mne nejvíce zaujaly definice J. Adamse a českého představitele S. Vrány. J. Adams poukazuje na aktivní učení a předchozí zkušenosti žáků. Definuje projektovou metodu takto: „Projektová metoda oživuje každou vědomost, kterou vyvolává. Při této metodě neshrnuje učitel nejprve vědomosti a nehledá teprve potom, jak jich využít: počíná užitím a shledává vědomosti.“ Definice Stanislava Vrány pak dle mého názoru nejlépe vystihuje veškeré charakteristické znaky projektu.

*Projekt je dle S. Vrány:*

- *Podnik*
- *Podnik žáka*
- *Podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost*
- *Podnik, který jde za určitým cílem.*

(Coufalová, 2006, s. 10)

Velmi často se v dnešní době nejrůznější základní školy prezentují na svých internetových stránkách pořádáním projektů. Je však třeba rozlišit, kdy jde o skutečný projekt a kdy nikoli. Je velmi důležité, aby činnost v projektu vycházela ze samotných žáků. Pokud je hlavním „vůdcem“ projektu učitel v tom smyslu, že připraví, rozpracuje námět a rozdělí práci žákům, organizuje jejich činnost, nejedná se o projekt. Projekt je také mylně

zaměřován za veškeré vyučování žáků, které se alespoň v menší míře vymyká klasické frontální výuce. Setkáváme se i s takovými mýty, že projekty by měly vždy probíhat ve skupinách organizovaných napříč ročníky. Aby nedocházelo k takovýmto záměnám a omylům, vymezíme si základní charakteristické znaky projektové metody.

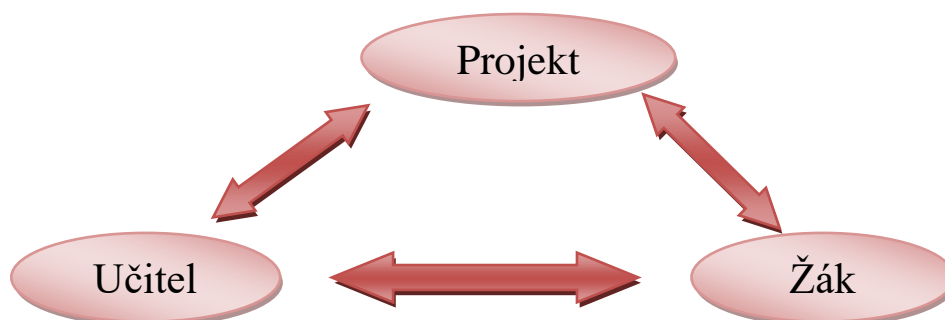
### 3.6.2 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY PROJEKTOVÉ METODY

*Základní rysy projektu dle H. Kasíkové:*

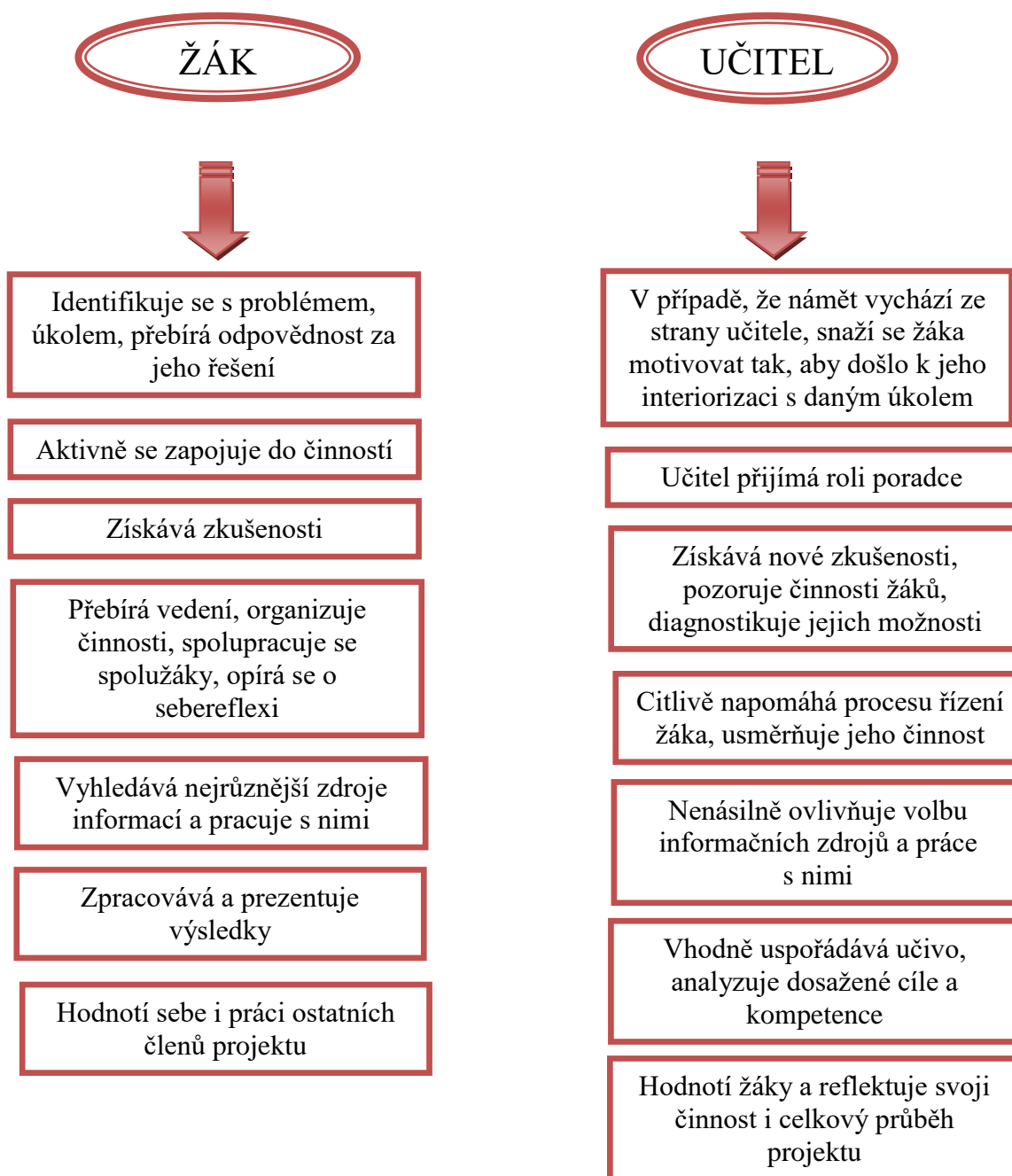
- *Projekt vychází z potřeb a zájmů dítěte. Umožňuje uspokojit jeho potřebu získávat nové zkušenosti, být odpovědný za svoji činnost.*
- *Projekt pochází z konkrétní a aktuální situace. Neomezuje se na prostor školy, ale mohou se do něho zapojit i rodiče a širší okolí.*
- *Projekt je interdisciplinární.*
- *Projekt je především podnikem žáka.*
- *Práce žáků v projektu přinese konkrétní produkt. Pokud je to možné, je průběh a výsledek zdokumentován. Vznikne výstup, kterým se žáci prezentují ve škole či mimo školu.*
- *Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině, což je významné pro rozvoj osobnosti žáka, ale zvyšuje i efektivitu procesu učení.*
- *Projekt spojuje školu s širším okolím. Umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší společnosti.*

(Coufalová, 2006, s. 11)

**Schéma 1: Činitelé působící v projektu (Kratochvílová, 2006, s. 38)**



**Schéma 2: Vymezení činnosti žáka a učitele v projektu (volně přepracováno dle J. Kratochvilové)**



V průběhu projektové metody žáci získávají nejrůznější poznatky a osvojují si trvale dovednosti potřebné k realizaci konkrétního užitečného produktu, tedy vytvoření nějaké nové hodnoty či dosažení pozitivní změny. Usilovat mohou například o zhotovení nové učební pomůcky, nacvičení divadelního představení nebo třeba o prezentaci konkrétního řešení problému v místní škole. Aby takového cíle mohli dosáhnout, musí si svoji činnost pečlivě promyslet a systematicky správně zorganizovat jednotlivé postupy. S tím souvisí

vyhledávání a zpracování informací z různých zdrojů, vyhledávání souvislostí, řešení nově vzniklých situací, využívat svoji tvořivost a myšlení a v neposlední řadě dokázat komunikovat a spolupracovat s ostatními členy podílejícími se na projektu.

### **3.6.3 TYPY PROJEKTŮ**

Před přípravou jakéhokoli projektu si musíme vždy ujasnit, jaký projekt bychom chtěli s žáky realizovat. Stejně jako existuje mnoho různých definic projektové metody, rozcházejí se autoři i v názorech na členění projektů z různých hledisek.

Projekty tak můžeme třídit z mnoha různých pohledů. Pro představu uvádím některé z typologií projektů dle J. Valenty (Kratochvílová, 2006).

#### **Podle navrhovatele projektu**

- Spontánní žákovské
- Uměle připravené
- Kombinace obou typů.

#### **Podle účelu projektu**

- Problémové
- Konstruktivní
- Hodnotící
- Směřující k estetické zkušenosti
- Směřující k získání dovedností (i sociální).

#### **Podle délky trvání**

- Krátkodobý (maximálně 1 den)
- Střednědobý (maximálně 1 týden)
- Dlouhodobý (více jak jeden týden, méně jak měsíc)
- Mimořádně dlouhodobý (více jak měsíc).

**Podle počtu zúčastněných na projektu**

- Individuální
- Společné (skupinové, třídní, ročníkové).

**Podle organizace projektu**

- Jednopředmětové
- Vícepředmětové.

Tato celková typologie může posloužit učitelům jako návod, pro zavádění projektů do výuky. Mohou si tak přípravu projektu snadněji zorganizovat a ujasnit si cíle, jakých chtějí jeho realizací dosáhnout.

**3.6.4 FÁZE ŘEŠENÍ PRŮBĚHU PROJEKTU**

## 1) Plánování projektu

Plánování projektu zahrnuje v první řadě **volbu tématu** a **stanovení konkrétního cíle**. Volba tématu hraje v projektové metodě jednu z nejdůležitějších rolí. Volba může vycházet z učitele i z žáků samotných. Dále se může jednat o téma dané učivem v osnovách či z reálných situací v životě. Děti již od dávných dob touží vykonávat vše, co se pojí s prací dospělých, proto je vhodné přiblížit projekty právě skutečným projektů ze života dospělých a poskytnout žákům možnost poznávat práci v nejrůznějších oborech. Nicméně ani konkrétní učivo objeované v projektech není orientované jen na látku a učitele, nýbrž na dítě a samotný proces získávání nových vědomostí a dovedností. Zvolit si konkrétní cíl pak znamená představit si závěrečnou podobu projektu.

V této první fázi je důležité také časové rozvržení projektu, zvolit si prostředí, s čímž souvisí zajištění vhodných a bezpečných podmínek, ujasnit si počet účastníků, odhadnout množství materiálu k zhotovení konečného produktu, kalkulaci nákladů, promyslet vhodnou organizaci projektu a v neposlední řadě také způsob zhodnocení.

V průběhu plánování projektu se doporučuje uplatnění metody brainstorming. Původním autorem této metody je Alex F. Osborn. Při brainstormingu vysloví každý veškeré náměty, které ho k danému tématu napadnou, přičemž nesmí být v žádném případě v této nejranější fázi kritizovány. Nápady se postupně zapisují. Samozřejmě se do budoucna počítá s tím, že některé náměty třeba vzhledem ke své náročnosti nebudou zrealizovány (Coufalová, 2006, Kratochvílová, 2006).



Po fázi tvorby a zapisování dojde k hodnocení. Žáci v diskusi posuzují náměty z různých hledisek a argumentují. Mezi fází produkce a hodnocení by měla být alespoň několikaminutová přestávka. Ta umožní žákům dívat se na náměty méně emotivně a nebudou pociťovat zamítnutí jejich návrhu jako křivdu vůči své osobě.

## 2) Realizace projektu

Ve fázi realizace projektu se postupuje podle předem promyšleného plánu. Žáci realizují tedy veškeré aktivity, které mají podle plánu zajistit dosažení očekávaných výsledků. Jedná se např. o sběr nejrůznějšího materiálu, jeho třídění, zpracování a kompletování. Provádí různá pozorování, experimentují, měří, diskutují, předávají si potřebné informace. Učí se zapojovat všechny smysly, jednat s druhými s respektem, vážit si práce své i ostatních a zpracovávat informace z nejrůznějších zdrojů. Velmi důležitou roli hraje v této fázi učitel, který vystupuje jako poradce a usměrňuje činnosti žáků. Průběžně motivuje žáky k dokončení projektu a vede je k zodpovědnosti za konečné dílo.

## 3) Vyhodnocení projektu

Zhodnocení neprobíhá jen po ukončení projektu, ale i v průběhu práce. Sledujeme výsledky každodenní činnosti a tedy i postup k dosažení cíle projektu. Hodnocení uskutečněného projektu se opírá především o sebehodnocení (sebekritiku) a objektivní posouzení přínosu jednotlivých členů projektu. Může probíhat např. formou diskuse v kruhu. Neomezujeme se pouze na posuzování zhotoveného díla, ale také na průběh jednotlivých činností. Zajímáme se o to, co nového se žáci naučili, co jim zatím dělalo problémy, co by chtěli vylepšit, jak se jim spolupracovalo ve skupině, co se jim na projektu líbilo či nikoli (Coufalová, 2006, Kratochvílová, 2006).

S vyhodnocením projektu také úzce souvisí prezentace výsledku, k němuž žáci dospěli. Může se jednat o představení ústní, písemné či praktické. Závěrečný výstup tak může mít podobu knihy, časopisu, videozáznamu, koncertu apod.

Prezentace projektů může být podle J. Kratochvílové (2006, s. 42) realizována na několika úrovních:

- *Prezentace pro rodiče*
- *Prezentace ve třídě pro spolužáky*
- *Prezentace ve škole mimo vlastní třídu*
- *Prezentace pro veřejnost*
- *Prezentace pro jiné instituce.*

Je velmi vhodné do průběhu projektu zapojit rodiče žáků nebo je o činnosti žáků na projektu informovat a zařídit, aby se mohli stát alespoň účastníky prezentace. Získávají tak zpětnou vazbu o průběhu výuky žáků a jejich výsledcích.

#### 4) Sebereflexe učitele

Po ukončení projektu je velmi přínosné pro samotného učitele, pokud si sám vyhodnotí, zda projekt splnil veškeré cíle, kterých chtěl pomocí projektové metody dosáhnout. Měl by si klást otázky, které mu odpoví na to, co přinesl projekt žákům.

*Otázky pro zhodnocení práce:*

- *Bylo téma vhodné pro žáky? Měla práce na projektu pro žáky smysl?*
- *Podporoval projekt spolupráci žáků? Učil je formulovat vlastní názory a respektovat názor ostatních?*
- *Umožnil projekt žákům objevit nové poznatky?*
- *Dokázal(a) jsem sledovat práci žáků, abych mohl(a) postihnout pokrok každého z nich?*
- *Dokázal(a) jsem poradit žákům v náročných situacích?*
- *Umožnil projekt průběžné i závěrečné hodnocení žáků? Dostali prostor pro vlastní hodnocení?*

(Coufalová, 2006, s. 28)

## 4 VÝUKOVÝ PROJEKT – „DĚTI POMÁHAJÍ DĚTEM“

Tento projekt byl uskutečněn s žáky 5. ročníku na Základní škole v Horšovském Týně. Z hlediska délky se jednalo o mimořádně dlouhodobý projekt. Žáci na něm pracovali po dobu sedmi týdnů s dotací tři vyučovací hodiny týdně. Podle organizace šlo o projekt převážně jednopředmětový a účastnila se ho celá třída.

### 4.1 PLÁNOVÁNÍ PROJEKTU

#### **Cíl projektu:**

Hlavním cílem mého projektu bylo rozvíjet u žáků manuální dovednosti, vzájemnou spolupráci, komunikaci, naučit žáky prosazovat své názory a naopak respektovat názory druhých, vážit si práce své i ostatních, náležitě ji ocenit a získávat celkově vědomosti užitečné pro život. V neposlední řadě se stalo účelem tohoto projektu dovést žáky k poznání, že práce nemusí být jen povinností, ale může se stát i naším koníčkem.

#### **Konkrétní cíle:**

- rozvoj manuálních dovedností – zdokonalení techniky stříhání, lepení, šití
- rozvoj tvořivosti – kreativní řešení problému - „Jak pomoci předškolním dětem osvojit si základní manuální dovednosti a vědomosti před nástupem do základní školy?“
- rozvoj komunikačních schopností – vyjádření vlastního názoru, reflexe názorů ostatních, komunikace ve skupině
- rozvoj sociálních dovedností – spolupráce, účelná dělba práce, vzájemná tolerance, podpora a pomoc na cestě ke společnému cíli

#### **Motivace:**

Bylo týden před zahájením našeho projektu, kdy se pořádaly zápisy do prvních tříd. S žáky 5. ročníku jsme vzpomínali na jeden z nejvýznamnějších dnů v životě dítěte, tedy na den, kdy absolvovali zápis do první třídy. Již před projektem jsme pro budoucí prvňáčky vyráběli dárky k zápisu. Žáci byli velmi sdílní. Vyprávěli, na co se těšili nebo čeho se naopak báli v onen výjimečný den. To byl „můstek“ pro realizaci našeho projektu. Nezávisle na sobě se žáci hlásili o slovo a chlubili se tím, co uměli, za co je paní učitelky pochválily a naopak za co se styděli, že neuměli.

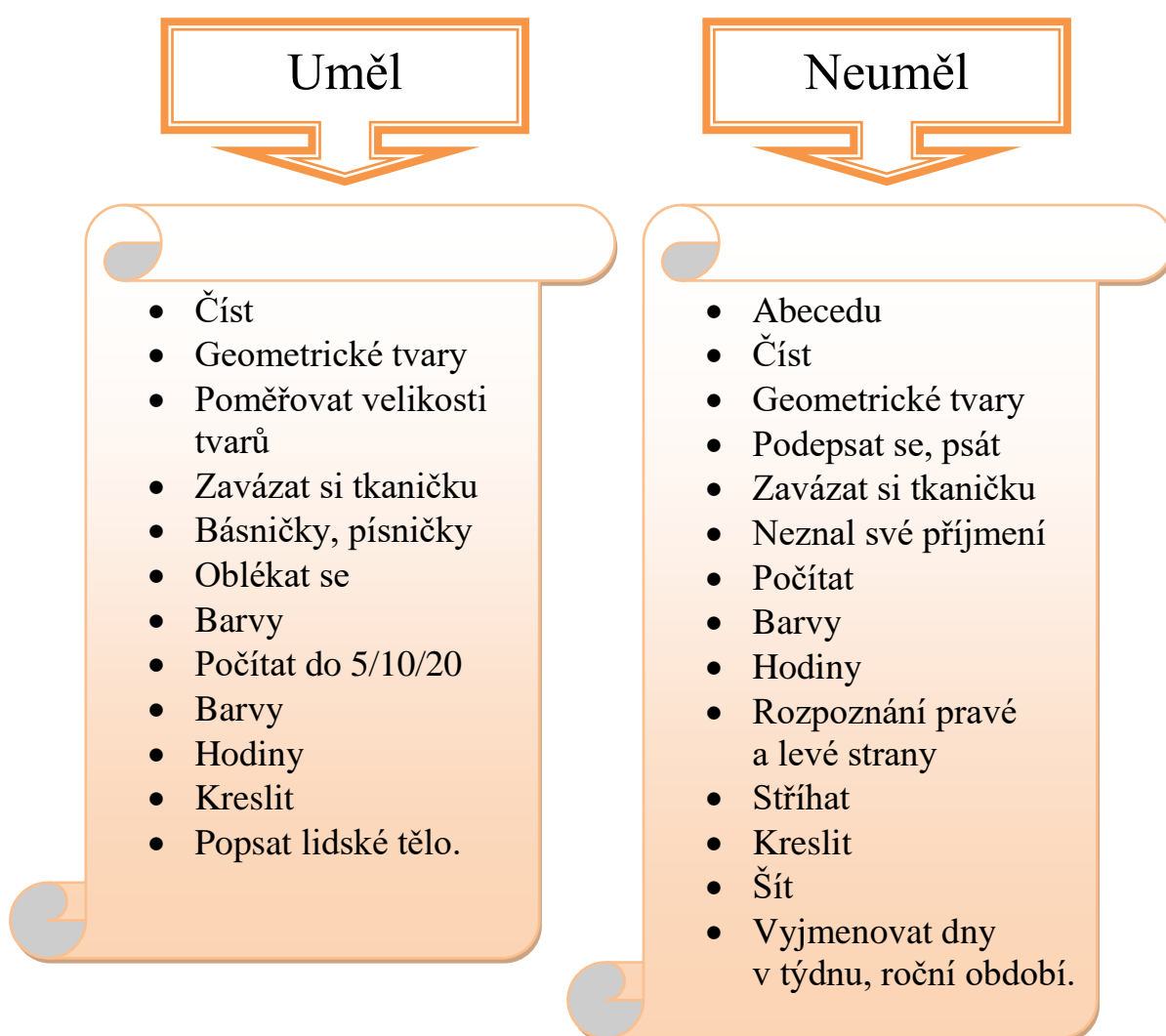
Vzhledem k různým výpovědím jsme vytvořili na tabuli pomocí brainstormingu stranu dovedností a vědomostí, které žáci před začátkem školní docházky uměli nebo naopak neuměli. Výpovědi se samozřejmě liší. Co uměl jeden, neuměli třeba jiní a opačně.

## 4.2 PRŮBĚH PROJEKTU

### 1. týden – zahájení projektu

a) *Brainstorming* na téma „Co jsem uměl/a či neuměl/a před nástupem do 1. třídy?“

Schéma 3 Výsledky brainstormingu (zpracováno dle tvorby žáků)



Žáci se zpočátku zaměřovali v brainstormingu spíše na vědomosti a dovednosti, které získali až během školní docházky, tudíž je řadili do kategorie „NEUMĚL“. Během této metody se ukázalo, že v dané třídě žákům před nástupem do školy dělalo potíže zejména zavazování tkaniček, nerozpoznávali všechny geometrické tvary a úplně nejvíce hlasů pro „neuměl“ získala (kromě dovednosti čtení, již ovládala jedna žákyně) pravolevá orientace.

*b) Řešení problémové otázky*

S žáky jsme navázali na jejich nedostatky v manuálních dovednostech a vědomostech před začátkem školní docházky. Z diskuze vedené po brainstormingu dospěli k závěrům, že většina z nich díky své nezručnosti v jisté oblasti zažívala nepříjemné situace s rodiči či učiteli v mateřské škole a následně někteří i později na škole základní. Nastal čas řešení problému. „Jak bychom mohli budoucím prvňáčkům pomoci rozvíjet tyto dovednosti, aby nezažívali podobné situace?“

*c) Usměrnění žákovských návrhů učitelem – Vytvoření knihy*

Žáci přicházeli s různými návrhy. Většina z nich využívala svých zkušeností s mladšími sourozenci. Výchozím bodem pro žáky byly vzpomínky na knihy pro nejmenší děti. Žáci začali diskutovat o prvních knihách, které měli oni sami nebo jejich sourozenci před vstupem do školy. Popisovali dokreslování obrázků, bludiště či omalovánky, úkoly v knihách. Bylo vidět, že každý se někdy s takovou knihou setkal. Žádná z nich však neobsahovala stránky na zavazování tkaniček či pletení copu. Žáci se sami nezávisle na mne rozhodli, že cílem našeho projektu bude vytvoření knihy pro rozvoj manuálních dovedností.

- *Motivace - Stáváme se autory knihy*

Jako motivaci pro práci na již konkrétním vytyčeném produktu (knize) jsem využila zaměstnání, které je spojeno s psaním knih práce spisovatel. Nejprve jsme se s žáky bavili o známých a jejich oblíbených autorech knih, kteří jsou známí po celé naší zemi a někteří i po celém světě. I oni se nyní stávají autory knihy, a dokonce knihy jedinečné svého druhu. „Pro napsání knihy potřebují autoři spoustu nápadů a myšlenek, kterými by zaujali své čtenáře. Stejně tak jako vy nyní pro tvorbu knihy na rozvoj dovedností a vědomostí pro děti, jež půjdou do školy.“ „Budeme autory knihy!“ pomysleli si zřejmě v tu chvíli všichni a bylo vidět, jak se chtějí s nadšením pustit do práce.

d) *Řešení problému – Soutěž materiálů pro vytvoření knihy*

Žáci se individuálně i ve skupinách zamýšleli nad tím, z jakého materiálu by měla být taková kniha vyrobena. Někteří dokonce přinesli z domova i ukázky jednotlivých materiálů, aby mohli lépe prezentovat a obhájit své nápady. Poté následovala diskuse v kruhu, kde jednotlivci, popřípadě zástupci skupin vznesli své návrhy a zvažovali výhody i rizika jednotlivých materiálů. Soutěž materiálů nakonec vyhrál textil hlavně z toho důvodu, že by kniha měla být určena pro větší počet dětských uživatelů. Uvažovali tedy tak, aby nedošlo k jejímu brzkému poškození. Z mé pozice poradce jsem jim navrhla filc.



**Obr. 4 Ukázka materiálů navrhovaných na výrobu knihy (foto vlastní)**

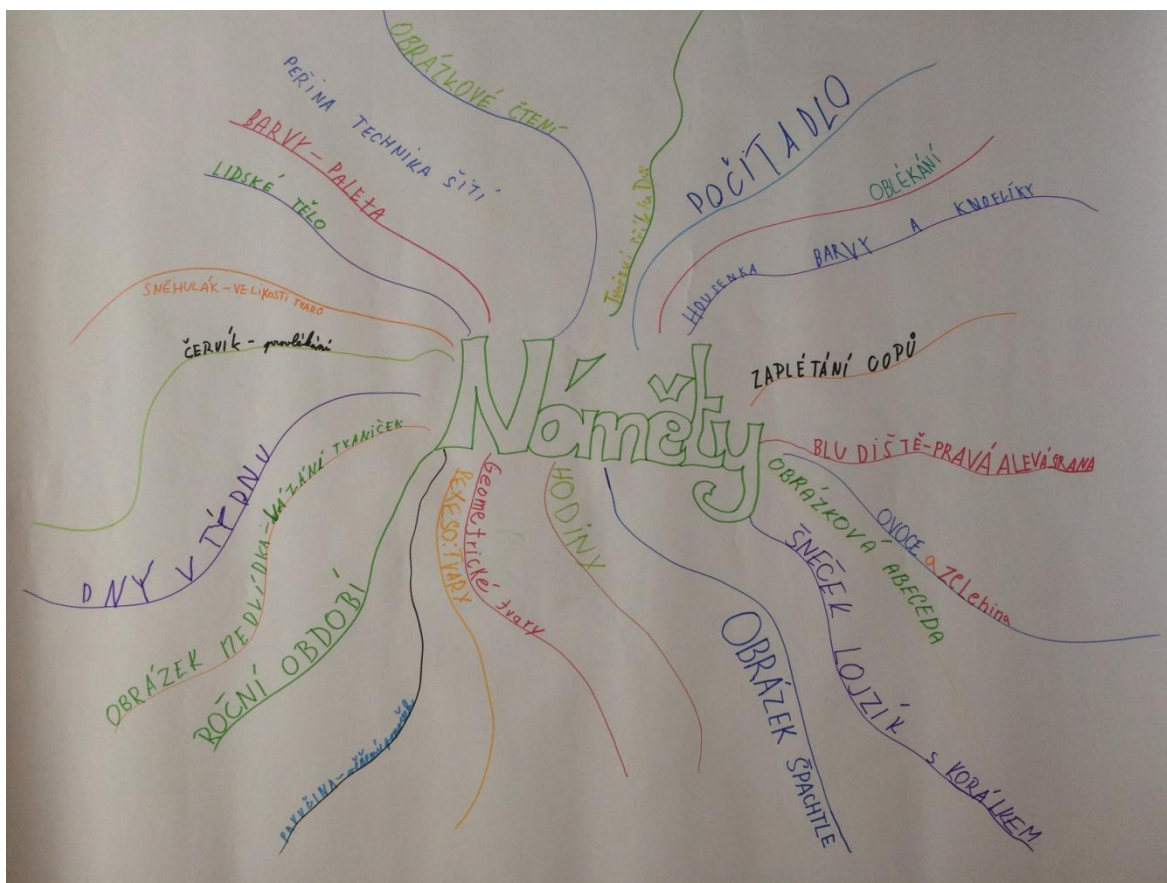
## 2. týden – Autoři versus vydavatelé (editoři)

Při hodině českého jazyka jsem žáky seznámila z další profesí, která má co dočinění s vydáváním a kritikou knih – práce editora (vydavatele). Zeptala jsem se žáků, zda mají ponětí, co takový editor (vydavatel) ve svém zaměstnání vykonává. Někteří žáci správně tušili, že zodpovídá stručně řečeno za obsah, formu a celkovou podobu knihy. Posuzuje témata, která se v knize objevují z hlediska zajímavosti, aktuálnosti a jiných úhlů pohledu.

Žáky jsem inspirovala tím, že se i oni stanou editory, kteří budou hodnotit jednotlivé stránky. Jejich úkolem bude výběr a schvalování jednotlivých návrhů a stránek, které se v knize objeví. Brali to jako velkou výzvu a snažili se o to více z pozice autorů přicházet se spoustou nápadů a vytvářet tak co nejlepší návrhy stránek.

a) *Myšlenková mapa – Obsah knihy*

Žáci jednotlivě zaznamenávali na velký formát papíru (A0) své myšlenky, co by měla naše kniha obsahovat. Podle svých zkušeností a s mojí pomocí pak uvažovali nad tím, co by děti před vstupem nebo těsně po nástupu do 1. tříd měly zvládnout. Vylučovací metodou pak vybírali z jednotlivých návrhů, které by odpovídaly obsahu pro šikovnější i méně zručné děti.



**Obr. 5** Myšlenková mapa – Náměty na obsah stránek knihy (foto vlastní)

b) *Práce ve dvojicích - Vzhled stránek*

Žáci byli rozděleni do dvojic a během následujících dvou vyučovacích hodin zpracovávali návrhy stránek. Většina si vybrala návrhy své, ti kteří svůj návrh neměli, se připojili k tomu, jenž je zaujal. Práci ve dvojici jsem zvolila z toho důvodu, aby si žáci mohli vzájemně vypomoci. Jeden z dvojice může být tvořivější, tudíž vytvoří náčrt stránky,

druhý zase vybarvuje, dotváří detaily apod. Vzhledem k méně početné skupině žáků vůči počtu stránek, vycházely povětšinou do každé dvojice 2 stránky. Tudiž měli žáci i tu možnost, že si každý vytvořil svoji stránku nebo se navzájem ve dvojicích inspirovali.

### 3. týden

#### a) *Prezentace náčrtů stránek*

Veškeré náčrty jsme připevnili magnety na tabuli. Žáci poté dobrovolně v kruhu náčrty hodnotili. Před samotným začátkem hodnocení jsme si vysvětlili pravidla.

#### Pravidla hodnocení:

Pokud hodnotíme dílo někoho jiného, vždy zhodnotíme nejprve to, co na jeho práci oceňujeme, co se nám líbí a poté můžeme vyslovit připomínku, co bychom udělali jinak nebo co bychom vynechali. Nikomu záměrně se záměrně nesnažíme ublížit a odsouváme stranou vzájemné vztahy.

#### b) *Seznam pomůcek a odhad rozpočtu*

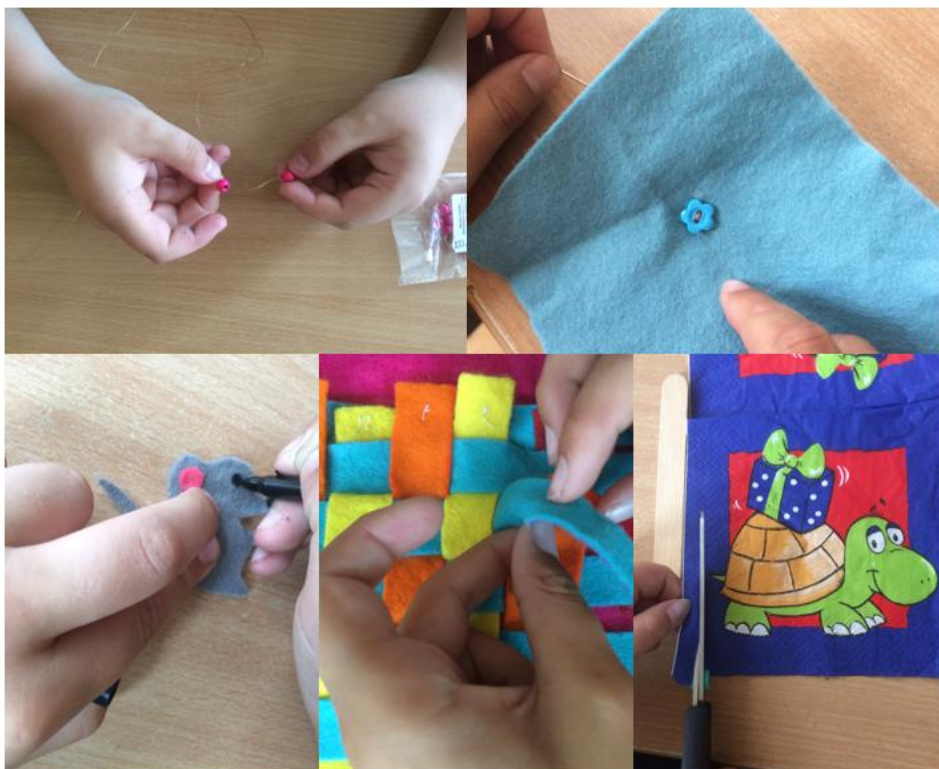
Podle náčrtů stránek sepsali žáci ve dvojicích seznam pomůcek na jejich realizaci. Následně žáky samotné zajímalo, na kolik peněz taková realizace knihy může vyjít. Sami si rozdělili „domácí úkoly“. Někdo měl za úkol zjistit, kolik by stály tkaničky, kolik korun stojí šitíčko, kolik stojí knoflíky, patenty atd. Následující hodinu matematiky jsme spočítali přibližný rozpočet.

#### c) *Nákup pomůcek*

V rámci finanční gramotnosti jsme se vydali na společný nákup. Připravili jsme si dle zjištěného rozpočtu 1000,- Kč (i s rezervou). Do nákupu jsme nepočítali filc, který jsme objednali přes internetový obchod. Žáci chodili postupně ve skupinách na nákup a pečlivě kontrolovali účtenky. Nakonec jsme porovnali celkovou cenu nákupu s původním odhadovaným rozpočtem.

V hodině českého jazyka si žáci připravili scénky o tom, jak probíhal nákup (role obchodníka, role zákazníka). Poté jsme hodnotili jednotlivé vystupování obchodníků.





Obr. 6 Průběh tvorby stránek (foto vlastní)

#### 4. týden – Zhotovení jednotlivých stránek knihy



Obr. 7 Jednotlivé stránky z knihy „Pomocníček“ 1 (foto vlastní)



Obr. 8 Jednotlivé stránky knihy „Pomocníček“ 2 (foto vlastní)



Obr. 9 Jednotlivé stránky knihy „Učínek“ 1 (foto vlastní)





Obr. 10 Jednotlivé stránky knihy „Učinek“ 2 (foto vlastní)

## 5. týden – Dokončení projektu, obal knihy

### a) Dokončování - dělba práce

Jednu vyučovací hodinu někteří žáci ještě využili k dokončení své práce či požádali své spolužáky o pomoc s tím, co jim činilo obtíže. Žáci se bezděčně během práce na knize rozdělili na menší „dílňky“. V jedné dílně žáci hlavně šili, v druhé stříhali a lepili, ve třetí vymýšleli nové nápady na vylepšení stránek, pomáhali s jejich realizací a nakonec skupina jednotlivců, kteří si na tvorbě svých stránek chtěli pracovat samostatně. Žáci během realizace stránek zjišťovali meze svých možností a přemýšleli o lepší organizaci práce. Dokázali požádat o pomoc ostatní, „zručnější“ spolužáky, v dané oblasti. Nejvíce se dělili o šití a stříhání.

### b) Přehledka stránek

Žáci prezentovali ve dvojicích i jednotlivě vytvořené stránky knihy a zdůrazňovali jejich účel, tedy v čem jejich stránka může pomoci v rozvoji dovedností, popřípadě vědomostí předškolních dětí. K tomu jim pomohl jednoduchý formulář, který před prezentací své stránky vyplnili.

**Tab. 6 Formulář pro prezentaci a zhodnocení vytvořené stránky (vlastní tvorba)**

<b>Proč jste vytvořili právě tuto stránku?</b>	
<b>Jakou činnost děti budou na vaší stránce vykonávat?</b>	
<b>Čím by vaše stránka měla malé děti zaujmout?</b>	
<b>Jak hodnotíte výsledný vzhled stránky? (Povedla se/ nepovedla se/co byste změnili)</b>	

*c) Výsledný vzhled stránek*

Žáci vznesli návrh, že by stránky měly být vzhledem k tenkému filcu nějakým způsobem zpevněny. Uspořádali tedy hlasování o zpevnění stránek. Porota po sečtení hlasů vyhodnotila, že z osmadvaceti žáků jich celkem pětadvacet hlasovalo pro zpevnění kartónem. Následovala diskuze, jak to udělat.

Jeden žák přišel s nápadem, že se doma zeptal maminky, která zároveň působí na naší škole v družině jako paní vychovatelka, zda by neprošila naše stránky na stroji s jinou látkou. Uvnitř by se nacházel právě kartón. Ten si žáci sami přesně naměřili a nastříhali. Paní vychovatelka žádost s nadšením přijala, a dokonce využila šicí stroj z bývalé školní dílny, tudíž mohli žáci na vlastní oči vidět, jak takovýto stroj funguje. Někteří si jej i vyzkoušeli na kusu zbylé látky.



**Obr. 11 Šicí stroj, na němž byly stránky sešívány (foto vlastní)**

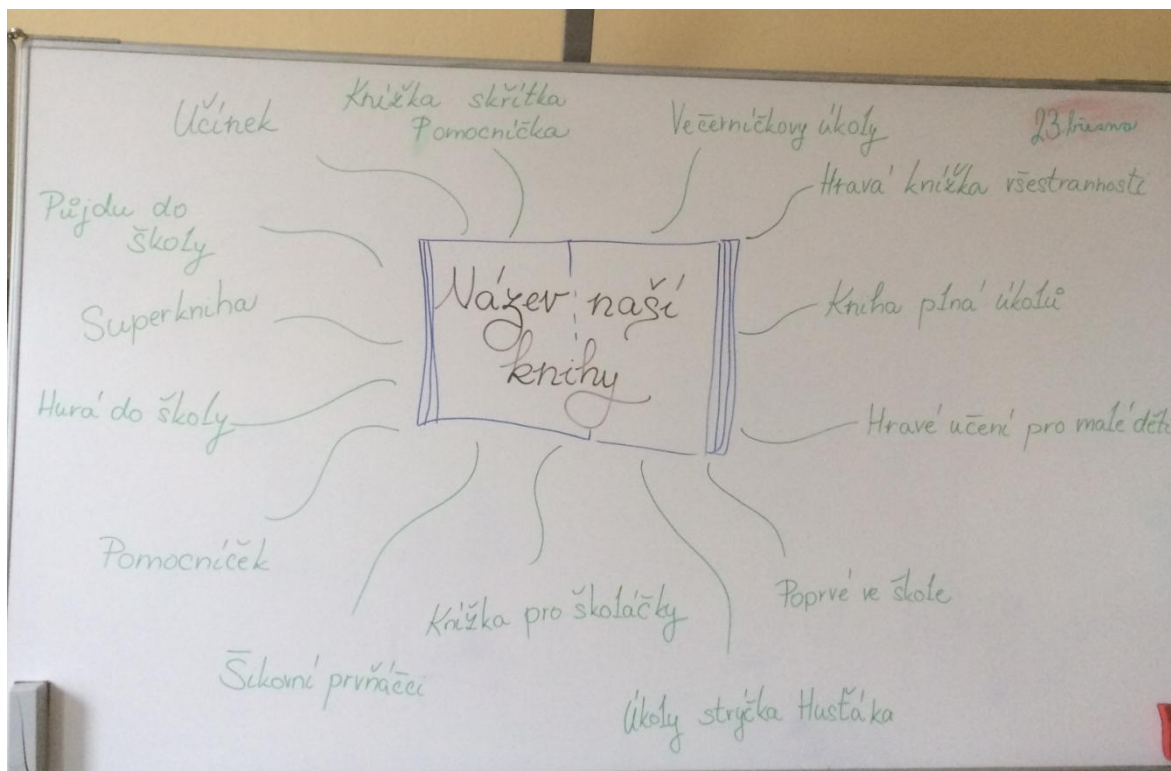
## **6. týden – Dokončení projektu**

### *a) Obal knihy – diskuse v kruhu*

Žáci diskutovali na téma „Obal knihy“. V první řadě šlo o materiál, z čeho by mohl být obal vytvořen. Žáci se nakonec shodli na tom, že by mohli využít šanony pro zakládání dokumentů, které by se obalily látkou. Stránky by se tak daly kdykoli vyjmout, čímž by vznikla nová možnost a výhoda knihy – mohlo by s ní pracovat více dětí najednou. Následně před nimi vyrůstal další problém. Všech 22 stran se do jediného šanonu nevešlo. Z jedné knihy tak automaticky vzešly dva díly.

### *b) Brainstorming – Název knih*

Děti sršely nápady s názvy knih. Ty jsme zapsali na tabuli a pomocí anonymního hlasování byly vybrány se stejným a zároveň nejvyšším počtem hlasů názvy „Pomocníček“ a „Učinek“. Do prvního dílu vložili žáci stránky rozvíjející především manuální dovednosti, „Učinek“ pak měl pomoci rozvíjet i nadanější žáky ve vědomostech.



**Obr. 12 Myšlenková mapa – Název knihy (foto vlastní)**

c) *Dozdobení obalů knih*

Když si žáci spravedlivě odhlasovali názvy knih, přemýšleli, jakým způsobem obaly vyzdobit. Ihned a jednoznačně se shodli na tom, že budou barvené, aby malé děti knihy na první pohled zaujaly. Nicméně zbývala ještě otázka „symbolů“ knih. Naskytla se jim tedy další otázka, na kterou hledali odpověď. Měli sice vymyšlená jména, ale koho nazvat Pomocníčkem a Učínkem? Následná diskuze rozdělila třídu na dva tábory. Jeden chtěl prosadit, aby se na obalech objevilo nějaké zvíře, druhý si přál jako představitele jmen skřítky. Skupiny různě argumentovaly a zvažovaly všechna pro a proti. Nakonec první skupina „odzbrojila“ své odpůrce návrhem sovy představující symbol moudrosti.

Zbývalo jen sovy na obaly vyrobit a doplnit k nim vhodné pozadí. U knihy Pomocníček žáky napadlo, že vyrobí 3D sovu a upevní ji na obal tak, aby bylo možné si ji vzít kdykoli do ruky. Jako důvod uvedli, že malé děti by mohly mít obavu, aby všechny úkoly zvládly. Proto si mohou vzít vyrobenou sovičku Pomocníčka jako kamaráda, aby se úkolů tak nebály. Sova představující Učínka je vyrobena z papíru slepeného s filcem a dozdobena plastovými očky. V nohách z drátů drží barevnou voskovku, kterou si děti mohou vzít po splnění všech úkolů. Tuto sovičku umístili žáci na z filcu vystřižený strom a usadili kolem ní čtyři další malé sovičky. Ty mají představovat malé sovičky, kteří se učí novým vědomostem a dovednostem.



d) *Reklama na prodej knihy*

V rámci předmětu informatiky žáci po dokončení knih vytvořili reklamní letáky na prodej knihy, kde využili zkušenosti z počítání nákladů na vyrobení knih. Cenu zohlednili vzhledem k výdajům (viz Příloha 3). Dokonce se rozhodli natočit video pro bližší představení svých výtvorů – „Pomocníčka“ a „Učínka“ (viz Příloha č.4). Sami si sepsali scénář a požádali mne o roli kameramana, kterou jsem s radostí přijala.



**Obr. 13** Obaly knih „Pomocníček“ a „Učínka“ (foto vlastní)

e) *Závěrečná reflexe – Zhodnocení v diskuzi*

Hodnocení probíhalo po každé hodině věnované výukovému projektu hlavně v rámci diskuze. Na závěr žáci hodnotili celkový vzhled knih, jejich obsah, porovnávali jednotlivé stránky, každý si vybral pro něj tu nejhezčí, refletovali, co všechno během realizace projektu zažili, co je nejvíce bavilo a jaké zkušenosti pro život získali. Nechyběla ani na můj popud reflexe toho, jak se cítili jako autoři a editoři. V jaké pozici se cítili příjemněji, v které naopak ne a zdůvodnění.

### 7. týden – Využití knih v praxi

Žáci během následujícího týdne navštívili místní mateřskou školu, kde představili dětem své knihy a uspořádali různé soutěže (viz Příloha č.5). Všichni byli zcela nadšeni. Moji žáci sklidili velký obdiv a poznali, že díky své práci dokážou jiným pomoci a učinit je šťastnými. Po závěrečné reflexi převažovaly pocity radosti z vykonané práce, která prospívá ostatním lidem, především dětem.



**Obr. 14** Návštěva dětí v mateřské škole (foto vlastní)

#### 4.3 VYHODNOCENÍ PROJEKTU

Výsledkem projektu byly dvě pestré knihy – Pomocníček a Učínek, které na sebe navzájem navazují, každá obsahuje 11 stran. Ty jsou vyrobeny z plsti a uvnitř zpevněny kartony. Veškeré stránky žáci vyráběli ručně, tudíž si zároveň i oni bezděčně a s velkým zaujetím nově osvojovali a rozvíjeli své dovednosti. V knize „Pomocníček“ se žáci zaměřili především na rozvoj manuálních dovedností, druhý díl knihy – „Učínek“ pak obsahuje i stránky spojené s vědomostmi z oblasti matematiky a českého jazyka. Žáci během projektu bez problémů a s nadšením spolupracovali, překonávali své dovednosti nebo dokázali slušně a s pokorou požádat spolužáky o pomoc. V tom vidím ale na druhé straně úskalí, že se někteří žáci sami ani nesnažili překonat své schopnosti a ulehčovali si práci díky ostatním.





Obr. 15 Výsledné výrobky – Knihy „Pomocníček“ a „Učinek“(foto vlastní)

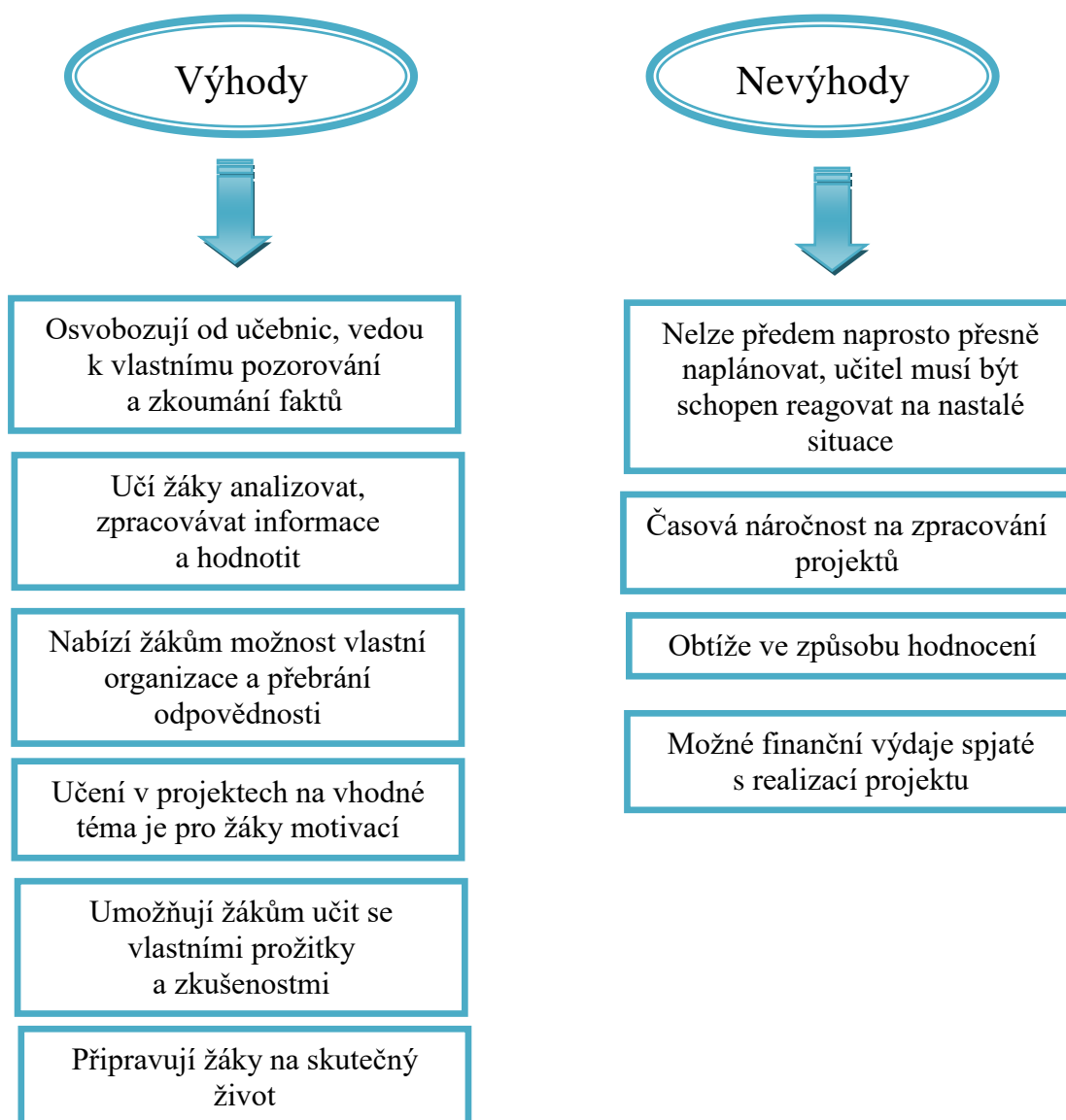
Díky tomuto dlouhodobému projektu jsem se přesvědčila, že lze u žáků rozvíjet nejen vědomosti a dovednosti, ale také působit a ovlivňovat jejich celou osobnost. Žáci i přes dlouhodobou realizaci projektu pracovali s velkým zaujetím a nadšením. Sami přicházeli na propojení výuky s reálným životem a řešili situace, které jsou blízké hlavně dospělým lidem.

## 5 DOPORUČENÍ PRO TVORBU A REALIZACI VÝUKOVÝCH PROJEKTŮ

O výukových projektech kolují nejrůznější informace. Stejně jako tomu bylo v historii, má projektová metoda i dnes své zastánce, ale také odpůrce. Já osobně se ve své praxi bohužel setkávám spíše s větším počtem odpůrců.

### 5.1 VÝHODY A NEVÝHODY VÝUKOVÝCH PROJEKTŮ

Schéma 4: Výhody a nevýhody výukových projektů (vlastní tvorba)



Mnohdy jsem slyšela takové názory učitelů, že projekty jsou pro ně jen zbytečně namáhavou přípravou a činností, která nepřinese žádný užitek. Většina z nich pro tyto mylné informace projektovou metodu ani nezkusila. Myslím si, že projektová metoda má naopak v dnešní době obrovský význam zejména proto, že vychází z reálného života. Vždyť jen samotné slovo projekt slýcháváme v dnešní době téměř každý den, ať už ve zpravodajství či v běžných situacích.

## 5.2 PROJEKTY KAŽDODENNÍ REALITY

Ve spojení se slovem projekt se nám vybaví například nejrůznější stavební, kulturní, ekologické či podnikatelské aktivity. Ať už se jedná o oslavu výročí sportovního klubu, filmový či hudební festival, záchranu ohrožených druhů živočichů nebo o výstavbu nové silnice, vždy se realizuje nějaký předem promyšlený projekt, jehož výsledkem je nějaký konečný produkt, na němž se podílejí nejrůznější složky. Projektem jsou také nazývány akce dotované Evropskou unií a státem. Zdá se, že bez projektů se v současné době lidstvo neobejde. Pomocí projektu plánujeme, připravujeme, budujeme, zkrátka uskutečňujeme konkrétní stanovené cíle. Aniž bychom si to uvědomovali, také v soukromém životě plánujeme nejrůznější projekty, jen je tímto slovem neoznačujeme. Jde např. o organizování rodinné oslavy, výletu či plánování dovolené.

Při plánování výletu či dovolené si také nejprve klademe otázky typu: „Kam se vydáme? Pojedeme autem, autobusem nebo raději poletíme? Kolik peněz nás to bude stát? Pojedeme sami jako rodina nebo přizveme i přátele?“ Abychom si na ně mohli odpovědět, pátráme po nejrůznějších informacích na internetu, obejdeme různé cestovní kanceláře, posloucháme doporučení z médií či od známých a srovnáváme nabídky. Zvažujeme jejich atraktivitu i finanční dostupnost. Sledujeme mapy, zjišťujeme vzdálenosti, vyhledáváme jízdni řady, diskutujeme, prosazujeme své názory, aktivně nasloucháme ostatním a děláme kompromisy. Zkrátka promýšlíme, komunikujeme a vybíráme tu nejlepší variantu. Poté už zbývá jen projekt, tedy naší dovolenou, zrealizovat. Hlavním cílem a produktem bude, abychom přijeli z dovolené nadšení, obohaceni o nové zážitky a hlavně po odpočinku plní síly. Takové projekty čekají v životě snad každého. Může se to zdát jako banalita, ale je potřeba, abychom žáky vedli k promyšlenému plánování, aby měli možnost se učit takovými praktickým dovednostem, které budou moci využít v životě (Kašová, Bauer, Hak, Kindlmannová, 2013).

### 5.3 VÝUKOVÉ PROJEKTY A UČITELÉ

Většina učitelů nevyužívá projektovou metodu hlavně z toho důvodu, že neví, jak takový projekt připravit, jak by měl vypadat, aby byl účelný a pro žáky perspektivní. Vzhledem k tomu, že jsou učitelé vázáni učebními osnovami a projekty jsou většinou dlouhodobější záležitostmi, bývají učitelé pasivní v této metodě i z toho důvodu, aby stihli zprostředkovat žákům stanovené učivo alespoň jiným způsobem. Je tedy potřeba nejen žákům, ale také právě učitelům ukázat, že projekty mohou být velmi dobrým prostředkem pro rozvoj žáků nejen z hlediska vědomostí a dovedností, ale že díky této metodě formujeme žáky i po stránce sociální a vedeme je k řešení nejrůznější situací z běžného života. Je velmi důležité zdůraznit, že ne učitel, ale právě žáci jsou tvůrci samotných projektů. Učitel hraje roli pozorovatele a poradce. Výukové projekty také pomohou učiteli poznat více osobnost žáků, objevit jejich potenciál a v neposlední řadě utvořit z žáků dobrý třídní kolektiv. V projektech je totiž nezbytné, aby žáci navzájem komunikovali, spolupracovali, aby si dokázali naslouchat, pomáhat si, prosazovat své názory a podílet se na konečném produktu. Učitel získává v rámci projektu zcela nové postavení a může si tak získat větší důvěru a přízeň žáků.

### 5.4 METODIKA PŘÍPRAVY PROJEKTŮ PRO UČITELE

**Přípravu projektu můžeme rozdělit pěti základních částí:**

- Volba tématu, motivace
- Mapování
- Třídění
- Metodika
- Scénář projektu.

(Kašová, Bauer, Hak, Kindlmannová, 2013)

### 5.4.1 VOLBA TÉMATU, MOTIVACE

V první řadě musíme být sami přesvědčeni o významnosti a vhodnosti tématu pro žáky. Je potřeba se ptát, zda bude mít pro žáky tvorba projektu nějaký praktický význam, zda jde o aktuální a pro žáky zajímavé téma. Promýšlíme, jak žáky budeme motivovat, abychom udrželi jejich pozornost u tématu delší dobu. Zvažujeme taková témata, která budou pro žáky perspektivní natolik, aby měli zájem na nich pracovat i mimo školu a chtěli do nich zapojit i své okolí.

#### *a) Kde najít inspiraci?*

Inspirace je všude kolem nás, jen je třeba se pořádně rozhlédnout a naslouchat. Můžeme čerpat z aktuálního dění (problémy našeho okolí, změny ve škole, tradice, oslavy), z médií, ale třeba i z literárních příběhů. Tématem projektu se může stát opravdu cokoli. Záleží na tom, jak téma uchopíme, abychom žáky dostatečně motivovali nebo abychom dokázali přijmout jejich vlastní návrhy pro tvorbu projektu a pomoci jim s jeho zpracováním.

Již víme z předešlých kapitol, že žáci směřují především k určitému konečnému produktu. My vyučující musíme tuto cestu k cíli pečlivě sledovat, ale také přemýšlet jaké nové situace nám průběh projektu nabízí a hlavně mít stále na mysli, čeho chceme dosáhnout (co by se měli žáci naučit). Právě jasně stanovené cíle nás při plánování projektu usměrní k té správné volbě metod a jednotlivých aktivit. Zároveň si tedy musíme určit, o jaký typ projektu by se mělo jednat a do jakých předmětů se bude z největší části prolínat.

#### *b) V čem je potřeba se orientovat?*

Jako učitelé se musíme orientovat nejen ve svých předmětech, ale v celém ŠVP. Měli bychom se orientovat v očekávaných výstupech jednotlivých předmětů, v požadovaných klíčových kompetencích, ujasnit si přesahy témat do různých oborů a patřičně je využít. Při plánování projektu nesmíme zapomínat ani na technickou, materiální a prostorovou vybavenost školy. V neposlední řadě pak můžeme využívat spolupráce kolegů z pedagogického sboru. Při plánování i samotné realizaci projektu je taková spolupráce velkou výhodou z hlediska organizačního i časového. Nehledě na to, že se můžeme s kolegy navzájem obohacovat o své zkušenosti a nápady (Kašová, Bauer, Hak, Kindlmannová, 2013).

c) *Zodpovězení otázek*

Abychom si byli jisti, že připravovaný projekt bude mít pro žáky smysl a že s jeho pomocí dosáhneme našeho záměru, můžeme si zodpovědět několik kontrolních otázek.

*Kontrolní otázky:*

- *K čemu budou žáci směřovat svoji práci na projektu?*
- *Co může být očekávaným produktem?*
- *Komu a jak bude tento produkt užitečný?*
- *Jak mohou žáci zhodnotit poznatky, které získají během projektu?*

(Kašová, Bauer, Hak, Kindlmannová, 2013, s. 25)

#### 5.4.2 MAPOVÁNÍ

Při tzv. mapování si klademe nejrůznější otázky, které se mohou týkat samotného obsahu projektu, ale i organizace, tvorby produktu či zjišťování vhodných zdrojů informací. Souvisí s tím samozřejmě také vyhledávání nejrůznějších podtémat, kdy nahlížíme na hlavní téma z různých úhlů pohledu. Mapujeme téma z hlediska zkušeností, významu, využití času (jak to bylo dříve a dnes), místa, role ve společnosti apod..

Nejen k realizaci projektu, ale také při jeho plánování si musíme zvolit vhodné metody. Na počátku jsou nejpoužívanější a nejefektivnější myšlenkové mapy, schémata a pro prvotní zaznamenávání námětů již zmíněná metoda brainstorming. Zatím neřešíme posloupnost ani realnost našich myšlenek. Cílem této fáze přípravy projektu je získat přehled o tom, jaká podtémata a otázky, které nás napadly, bezprostředně souvisejí s tématem a u kterých je nejvíce pravděpodobné, že by se mohly během projektu objevit či které bychom měli sami položit žákům, abychom udali projektu správný a efektivní směr. Z hlediska typu otázek bychom měli klást žákům vždy otázky otevřené, jež vyžadují žakovu hlubší myšlenkovou aktivitu a zároveň podporují jeho zvědavost. Otázkami utváříme pro žáky větší prostor pro jejich samostatnou práci a řídíme hledání odpovědí (Kašová, Bauer, Hak, Kindlmannová, 2013).

### 5.4.3 TŘÍDĚNÍ

Otázky a podtémata, které jsme si zaznamenali pomocí brainstormingu nebo přímo do myšlenkové mapy musíme následně redukovat nebo naopak dle potřeby a dalších nápadů doplňovat. Toto třídění probíhá podle určitých zvolených kritérií.

#### **Kritéria pro výběr vhodných otázek a podtémat (volně přepracováno)**

- Nutnost pro zrealizování cíleného produktu žáky
- Směřování k očekávaným výstupům žáků
- Dostatek času
- Technické vybavení, početné informační zdroje k nalezení odpovědí na otázky
- Srozumitelnost, přiměřenost věku a zkušenostem žáků
- Význam pro osobní život žáků, užitečnost.

(Kašová, Bauer, Hak, Kindlmannová, 2013)

Dalším kritériem, kterým se jako učitelé máme povinnost řídit je naplnění konkrétních výstupů požadovaných učebními plány jednotlivých předmětů. Ani během projektové výuky totiž nesmíme zapomínat, že musíme plnit požadavky ŠVP. Vzhledem k tomu sledujeme neustále mezipředmětové vztahy a organizační možnosti výuky. Promyšlíme, s kterým učivem se navrhovaná podtémata setkávají, do jakého předmětu bychom je mohli přirozeně začlenit a dosáhnout v něm konkrétních očekávaných výstupů. Zde můžeme využít právě spolupráce ostatních kolegů, kteří vyučují v daném ročníku předmět, do něž by projekt mohl zasahovat tematicky i organizačně (Kašová, Bauer, Hak, Kindlmannová, 2013).

### 5.4.4 METODIKA

Jak již název poslední fáze přípravy projektu napovídá, půjde o naši konkrétní představu, jak by mohla výuka v projektu vypadat.

Nyní již máme promyšlená podtémata i otázky, kterými budeme žáky v průběhu projektu v případě potřeby usměrňovat. Víme, jaké organizační formy výuky chceme použít a známe souvislosti s jednotlivými vyučovacími předměty.

**Základními otázkami, které si v této fázi musíme položit, jsou (vlastní zkušenosti):**

- Co se žáci budou učit?
- Jakým způsobem se budou učit?
- Proč mají dané vědomosti, dovednosti a zkušenosti získat?
- Čeho chceme prostřednictvím projektu u žáků dosáhnout?
- Jak a kde budou vyhledávat odpovědi na otázky?
- Jakým způsobem si budou organizovat svoji práci?
- Jaké postupy a metody k dosažení cílů zvolíme?
- Jaké klíčové kompetence chceme u žáků rozvíjet?
- Jaká pravidla musíme stanovit v rámci bezpečí a kladné atmosféry?
- Jaká si stanovíme kritéria hodnocení (prezentace, diskuze, konečný produkt)?

Nesmíme zapomenout, že v rámci projektové výuky je důležité, abychom žákům umožnili zapojit co nejvíce smyslů, využívat co největší počet informačních zdrojů a prozkoumat téma v různých prostředích. Je nutné, abychom žákům ponechali možnost převzít odpovědnost za svoji práci a nechat je navzájem spolupracovat (Kašová, Bauer, Hak, Kindlmannová, 2013).

**5.4.5 SCÉNÁŘ PROJEKTU**

Scénář projektu, jak nám již název napovídá, obsahuje popis jednotlivých aktivit a jejich předpokládanou časovou posloupnost a organizační poznámky. Měli bychom počítat s určitou časovou rezervou na závěrečnou reflexi. Reflexe je velmi důležitá proto, aby si žáci uvědomili přínos svých nových poznatků a zkušeností, které získávají průběhu projektu, shrnují při ní své společné zážitky při řešení konkrétních situací a popisují své pocity. Pro žáky je důležité, že mohou neustále sledovat přibližování k cíli, tedy dotváření konkrétního produktu, což je velmi významné z hlediska udržování jejich vnitřní motivace (Kašová, Bauer, Hak, Kindlmannová, 2013).



## 5.5 ČEHO SI VŠÍMAT PŘI REALIZACI VÝUKOVÝCH PROJEKTŮ

„Východiskem pro realizaci projektu je vhodně stanovená, předem pečlivě promyšlená kostra. Aby žáci mohli plně projevit svoji iniciativu a tvořivost, vyjádřit své představy o cestě k vyřešení daného problému a diskutovat o nich, měl by být projekt přiměřeně zabezpečen z hlediska materiálního i organizačního. Pokud tomu tak není, musí se žáci s naší pomocí pokusit o zlepšení tohoto zabezpečení a hledat jiné alternativní způsoby řešení. I v takovém případě však mobilizují své síly a směřují řešení projektu, tedy k zhotovení cílového produktu“ (Novotný, 2007, s. 16).

Žáci během realizace projektu vykonávají několik různorodých činností. Pracují sice převážně samostatně, ale organizovaně a s ohledem na předem připravený harmonogram. Tyto aktivity jsou pro žáky hnací silou hlavně proto, že většinou přesahují svojí pestrostí obvyklé metody tradičního vyučování. Žáci si v průběhu projektu bezděčně formují své sociální dovednosti, čímž naplňujeme z velké míry požadavky na rozvoj klíčových kompetencí daných RVP. Projekty podporují jejich komunikační dovednosti a samostatnost žáků, ale vyžadují naopak i určitou kooperaci a koordinaci ze strany učitele. Učitel je stále vedoucím článkem, nicméně zasahuje do výuky méně obvyklým způsobem a jinými prostředky.

### 5.5.1 DOPORUČENÍ PRO LEPŠÍ KOORDINACI PROJEKTU

#### 1) *Kdy je vhodné zařadit projekty do výuky*

Než projekt zařadíme do výuky, měli bychom si být jisti, že se žáci projektového úkolu budou schopni nějak zhostit. Těžko se realizují projekty ve třídě, kde po několik ročníků probíhala výuka jen tradičně, a žáci nejsou zvyklí spolupracovat ve skupině. Také v prvním ročníku nemá projektová výuka až takové využití a výsledky jako ve vyšších ročnících. Nicméně můžeme žáky postupně na aktivity využitelné při projektovém vyučování postupně připravovat.

## 2) *Vytvoření pracovních skupin*

Po zadání tématu projektu a vyvození základních úkolů, otázek a podtémat, by se měli žáci rozdělit do několika pracovních skupin. Je třeba dle záměru projektu pomoci žákům vytvořit vhodné skupiny. Ty lze poté rozdělit podle různých kritérií. Můžeme sestavit skupiny homogenní (stejnorodé), kde budou žáci na přibližně stejné výkonové úrovni schopností nebo heterogenní (různorodé), kde budeme mít žáky z různých výkonových kategorií. Pokud to projekt umožňuje a nehrozí rizika kázeňských problémů, můžeme ponechat volnost v utvoření skupin.

*Po zadání tématu učitelem a rozdělení žáků na skupiny si musejí žáci sami:*

- *Stanovit, kdo bude v rámci skupiny jednotlivé dílčí úkoly zpracovávat*
- *Poradit se o zdroji informací*
- *Ujasnit si, kdo bude problém zpracovávat globálně a kdo bude výsledky prezentovat*
- *Stanovit časový harmonogram plnění svého úkolu.*

(Novotný, 2007, s. 20)

## 3) *Pozorování práce jednotlivých žáků*

Žáci pracují na řešení dílčího úkolu samostatně, ale zároveň je nutná spolupráce a konzultace svých postupů s ostatními členy skupiny či dalšími účastníky projektu. Učitel je působí během projektu jako poradce. Je třeba, aby bedlivě sledoval jednotlivé postupy žáků a v případě potřeby je usměrnil otázkami správným směrem. Dále si musí všimnout atmosféry, která během vyučování panuje a stanovit určitá pravidla.

**Schéma 5 Návrh třídních pravidel při práci na výukovém projektu (vlastní tvorba)****Třídní pravidla**

- Chováme se tak, abychom nerušili ostatní účastníky projektu v plnění úkolů
- Neskáčíme spolužákům do řeči
- Aktivně nasloucháme spolužákům
- Jednáme s ostatními vždy s respektem (nikoho neponižujeme)
- Navzájem si pomáháme a spolupracujeme na konečném produktu
- Nebojíme se vyslovit vlastní názor a snažíme se přesvědčit ostatní o jeho přínosu
- Snažíme se pracovat co nejlépe
- Zamítnutí mého návrhu neznamena, že jsem méněcenným členem skupiny
- Všichni míříme ke stejnému cíli a přispíváme k jeho naplnění

*4) Jak postupovat při práci s odmítaným žákem (vlastní zkušenosti)*

Přestože se snažíme stanovenými pravidly koordinovat vzájemnou spolupráci žáků, může se stát, že budeme mít ve třídě žáka, se kterým odmítají ostatní členové pracovat. Pokud se jedná o žáka, jenž není přijímán pouze danou vzniklou skupinou, není snazší řešení ho přeradit do jiné skupiny nebo ho nechat si samostatně skupinu vybrat. Jedním z nejčastějších případů bývá takový, kdy žáci si mohou sami spontánně utvořit skupinu, a jeden žák zůstane osamocen. V takovém případě řešíme situaci předchozím způsobem. Máme-li však ve třídě žáka, který sám nestojí být členem jakékoli skupiny nebo ho spolužáci odmítají tak, že by se cítil nepříjemně či méněcenně, necháme žáka pracovat na dílčím (avšak neméně důležitém) úkolu samostatně.

### 5) *Reflexe dosahování dílčích cílů (vlastní zkušenosti)*

Po každém setkání, kdy budeme s žáky pracovat na projektu, je nutné práci ohodnotit a stanovit si následující kroky. Při průběžném hodnocení dáváme prostor hlavně žákům, aby si uvědomili dosažení dílčího cíle, zhodnotili svoji činnost a dokázali vyjádřit, čeho zatím dosáhli, co se jim povedlo a naopak co by měli ještě vylepšit.

## 5.6 KLÍČ PRO HODNOCENÍ VÝUKOVÉHO PROJEKTU

Stejně jako při skupinovém vyučování, které používá většina učitelů v běžné výuce, bývá také u výukových projektů velkým úskalím hodnocení žáků.

Hlavní je, aby se stejně jako při průběžném hodnocení zapojoval do závěrečného hodnocení projektu sám žák v co největší míře. Žáci jako hlavní aktéři projektu totiž mohou nejlépe zhodnotit jeho samotný průběh i výsledek. Hodnotí nejen sebe, svůj přínos na projektu, výkon a společný výsledek, ale zároveň reflektuje a oceňuje práci svých spolužáků. Tím také naplňujeme jeden z klíčových cílů výukových projektů vedení žáků k optimálnímu sebehodnocení a zároveň zvyšování sebevědomí. Učitel může žákům pomoci s hodnocením tak, že připraví osnovu otázek, hodnotící archy či dotazníky. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009)

Při hodnocení by se žáci neměli soustředit pouze na osvojené vědomosti a dovednosti, ale reflektovat i své postoje a sociální dovednosti. Mohou také reflektovat své prožitky, vyjádřit pocity nebo poděkovat svým spolužákům za spolupráci. S tím souvisí i konkrétní informace o tom, co se dozvěděli nového o sobě samém nebo o svých spolužácích.

Následně by nemělo chybět ani hodnocení nás učitelů, které poslouží žákům jako zpětná vazba a poučení pro příští činnosti. Můžeme hodnotit přínos jednotlivých žáků, celého kolektivu i konečný produkt. Citlivě kritizujeme nedostatky a oceňujeme pokroky žáků.

Hodnocení projektu z pohledu žáků by mělo přinést poznatky i hodnotícímu učiteli. Stejně jako žáci by si i vyučující měli vést drobné záznamy o průběhu projektu. Zjišťujeme, zda je projekt hodnotný a užitečný, jak dalece žáky téma zaujalo, zda pracují s nadšením a zda se naplňují námi stanovené cíle. Závěrečná reflexe projektu nám poté umožní vyvarovat se v příštím plánovaném projektu některých chyb a véde k neustálému zdokonalování naší praxe.

### 5.6.1 KOMU HODNOCENÍ SLOUŽÍ A CO JE JEHO CÍLEM

Hodnocení má sloužit jako informace:

- a) Žákům – k jakému pokroku došli za určitý časový úsek, v čem vynikají, jak se jim podařilo realizovat vlastní nápady, jak je hodnotí spolužáci, atd.
- b) Rodičům – jak se jejich dítě zařazuje do kolektivu, jakou roli v něm hraje, zda je schopno účinné sociální komunikace, co zvládá dobře a co naopak hůře, jakých dosahuje výsledků v porovnání s ostatními
- c) Hodnotícímu učiteli – zda je látka správně pochopena, co vysvětlil dobře, kde udělal při výkladu chybu, co nepředpokládal a přesto se stalo, atd.
- d) Vyššímu stupni školy – v čem žák vyniká, jaké má vlastnosti, dovednosti, talent.

(Novotný, 2007, s. 17)

Sebehodnocení žákům pomáhá uspořádat své myšlenky a nově získané poznatky do logického celku. Umožní jim uvědomit si své chyby, které mohou díky tomuto poznání v příští aktivitě účinně redukovat a v neposlední řadě se naučí řídit a kontrolovat své další výstupy.

## ZÁVĚR

Mezi cíle mé diplomové práce patřilo zjištění aktuální úrovně manuálních dovedností a tvořivosti dětí mladšího věku, vytvoření výukového projektu pro rozvoj manuálních dovedností dětí výše uvedené věkové kategorie a nakonec předložení doporučení k tvorbě a realizaci výukových projektů pro učitele.

První kapitola vypovídá o historických událostech, jež způsobily změny ve výchově a vzdělávání, dále významných osobnostech, které se zasloužily o vznik projektového vyučování a jeho vzrůstajícím významu v soudobé společnosti. Dominantou druhé kapitoly byly samotné manuální dovednosti, konkrétně jejich rozvoj z hlediska vývoje dítěte a ukotvení pracovního vyučování do základního vzdělávání.

Na podkapitolu pojednávající o společností diskutovaném poklesu manuálních dovedností současných dětí poté navazuje samotný výzkum úrovně manuálních dovedností a tvořivosti žáků ve věku od 8 do 11 let. Z výsledků provedeného výzkumu bylo zjištěno, že v úrovni senzomotorických dovedností ani v úrovni tvořivého myšlení nehrají roli mezipohlavní rozdíly. Nepotvrdila se ani poslední hypotéza, že každé dítě, které dosáhne vysokého skóre v testu tvořivosti, dosáhne vysokých hodnot i v testu manuálních dovedností. Třetí kapitola se zabývá možnostmi rozvoje manuálních dovedností od raného věku dítěte a poukazuje na projektovou výuku jako jednu z možných metod rozvoje nejen manuálních dovedností, ale také tvořivosti a vůbec celé osobnosti žáků.

Jedním z hlavních cílů celé diplomové práce bylo vytvoření konkrétního výukového projektu. Ten byl pod názvem „Děti pomáhají dětem“ realizován s žáky 5. ročníku na Základní škole v Horšovském Týně. Záměrem bylo s žáky pracovat na knize, která by pomáhala rozvíjet manuální dovednosti žáků předškolního a žáků 1. ročníku využívané v běžném životě jako je např. zavazování tkaniček, zapínání knoflíků nebo třeba technika šití zábavným a netradičním způsobem. Při řešení otázek žáci vycházeli ze svých vlastních zkušeností, nabývali nové, spolupracovali, komunikovali, tvořili návrhy a sršeli novými nápady. Během projektu si oni sami rozvíjeli a upevňovali své manuální dovednosti, realizovali své kreativní myšlenky, odhadovali a počítali finanční náklady pro tvorbu realizovaných knih „Pomocníček“ a „Účinek“, sestavovali na počítači reklamní letáky na vytvořené knihy, natočili video na jejich představení a nakonec navštívili Mateřskou školu v Horšovském Týně, kde učili pomocí knih předškolní děti manuálním dovednostem.

Na závěr byla uvedena některá doporučení pro tvorbu a realizaci projektů, která jsou určena především pro učitele. Tato poslední kapitola má poukázat na význam projektového vyučování v současné společnosti, aby v něm učitelé shledali větší smysl a nebáli se výukové projekty realizovat. V následujících podkapitolách jsou rozpracovány jednotlivé části přípravy, realizace a hodnocení výukových projektů. Tato uvedená osnova může pomoci učitelům, kteří by chtěli s projektovou metodou začít nebo se v ní zdokonalovat.

Je velká škoda, že spousta učitelů stále lpí na starých osvědčených metodách a nejsou příliš ochotni zkoušet nové metody a formy výuky. Je na čase přizpůsobit se době pokroku a nabídnout současným žákům jiné, pro ně přitažlivější a mnohem přijatelnější metody vyučování spojené s reálným životem. Právě ve škole jim můžeme dát možnost naleznout opět klady osobního kontaktu se svými vrstevníky, poznat krásy přírody, zábavu spojenou s vyhledáváním informací, objevováním nového a tvořením.

**RESUMÉ**

Diplomová práce pojednává o projektové výuce jako možné metodě rozvoje manuálních dovedností dětí mladšího školního věku. Na počátku věnuji svoji pozornost historickému vývoji projektové metody a významným osobnostem, které jsou spojeny s jejím založením a propagováním. Dále se zabírám po stránce psychologické otázkou rozvoje manuálních dovedností z hlediska vývoje dítěte a zavedením pracovních činností do základního vzdělávání. Následně popisuji zrealizovaný výzkum manuálních dovedností a tvořivého myšlení u žáků I. stupně základní školy, stanovené hypotézy a závěrečné výsledky.

Samozřejmě nechybí ani konkrétní výukový projekt s názvem „Děti pomáhají dětem“, který byl zrealizován s žáky 5. ročníku Základní školy Horšovský Týn, při němž žáci vycházeli ze svých vlastních zkušeností a s nadšením se zhostili řešení vytyčeného problému. Bezděčně si při jeho realizaci osvojovali nejrůznější praktické vědomosti, rozvíjeli své manuální dovednosti a učili jim i děti z mateřské školy. Z projektu vzešly dvě pestré knihy - „Pomocníček“ a „Učíněk“, jež jsou určeny předškolákům a žákům prvních tříd. Jejich účelem je pomoci dětem této věkové kategorie rozvíjet zábavnou formou manuální dovednosti i vědomosti. V závěrečné kapitole pak uvádím výhody a možná úskalí výukové metody, včetně doporučení k tvorbě a realizaci projektů pro učitele.



## SUMMARY

The diploma thesis is concerned with project teaching method as a possible way to develop manual skills of primary school pupils. At the beginning I focus on the historical evolution of project method and the significant representatives that are linked to establishing and propagating it. In the second part, I deal with the psychological side of developing manual skills as a part of children's evolution, and with introduction of practical lessons in general education. Moreover, I also describe a conducted research of manual skills and creative thinking of primary school pupils, its hypotheses and final assessment.

Furthermore, the thesis also includes an example of particular teaching project called "Children help children" that was implemented with pupils of 5<sup>th</sup> grade from Primary School in Horsovsky Tyn. During the project, the pupils used their own experience and enthusiastically solved a problem that was presented to them. Unknowingly they acquired various practical knowledge while proposing the solution, and also developed their manual skills which they then taught pre-school children. The project resulted in two colorful books: "A little Helper's Book" and "A little Learner's Book," that are both intended for pre-school children and first-graders. The books are supposed to develop manual skills and educate children of the given age category. In the final chapter of the thesis I present the advantages and potential difficulties of this teaching method, including the recommendations for teachers for creating and implementing projects.

## SEZNAM LITERATURY

## KNIŽNÍ ZDROJE

1. ANDERSON, Jean, FISCHGRUND, Susan a LOBASCHER, Mary. Dobrý start do školy: Jak můžete připravit vašemu dítěti dobrý vstup do školy. 1. vyd. Praha: Portál, 1993. 115 s. ISBN 80-85282-66-6.
2. COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování: pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006. 133 s. ISBN 80-7168-958-0.
3. CIPRO, Miroslav. Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8004-7.
4. DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Přeložil Josef HRŮŠA. V Praze: Jan Laichter, 1932. Laichterova filosofická knihovna
5. HONZÍKOVÁ, Jarmila. Pracovní výchova s didaktikou. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2015. ISBN 978-80-7452-111-9.
6. HONZÍKOVÁ, Jarmila a Margaréta SOJKOVÁ. Tvůrčí technické dovednosti. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2014. ISBN 978-80-261-0412-4.
7. JŮVA, Vladimír a JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
8. KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: IUVENTA, 1995.
9. KINDLMANNOVÁ, Jana, ed. Cesta za žákovskými projekty: metodická příručka projektové výuky a zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2013. ISBN 978-80-905502-0-9.
10. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.
11. MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
12. NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.

13. NOVOTNÝ, Jan. Podklady k tvorbě projektů při výuce technických předmětů na ZŠ. Vyd. 1. Ústí nad labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2007. 81 s. ISBN 978-80-7044-878-6.
14. SINGULE, František, ed. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 197 s. Z dějin pedagogiky; Sv. 35. ISBN 80-04-20715-4.
15. TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka a DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.
16. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

1. BŮŽEK, Antonín. *Století dítěte a práva dítěte* [online]. [cit. 2017-01-07]. Dostupné z: <http://dcicz.org/userfiles/file/sdpc.pdf>
2. FLEKOVÁ, Zuzana. Vývoj motoriky [online]. 2005 [cit. 2017-04-18]. Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=2311>
3. GRAY, Peter. *Svoboda učení: Děti se vzdělávají samy III: Moudrost lovců a sběračů* [online]. 2012 [cit. 2016-11-11]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/deti-se-vzdelavaji-samy-3/>
4. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2016 [cit. 2017-03-25]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)
5. SVATOŠ, Tomáš. REFORMNÍ PEDAGOGICKÉ Hnutí V MEZIVÁLEČNÉM ČESKOSLOVENSKU [online]. [cit. 2017-01-07]. Dostupné z: [http://ped.muny.cz/data/SZ7MP\\_ALP1/SZ7MP\\_ALP1-reform-pg-clanek-katedra.pdf](http://ped.muny.cz/data/SZ7MP_ALP1/SZ7MP_ALP1-reform-pg-clanek-katedra.pdf)

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A SCHÉMAT

## SEZNAM OBRÁZKŮ

<b>Obr. 1 Testovací arch Urbanova testu typ A s vyznačenými fragment.....</b>	<b>32</b>
<b>Obr. 2 Ukázka subtestu T01, kde je kritériem hodnocení naměřený čas (Honzíková, Sojková, 2014, s. 84).....</b>	<b>36</b>
<b>Obr. 3 Ukázka subtestu T06, kde je kritérium hodnocení přesnost zhotovení (Honzíková, Sojková, 2014, s. 88).....</b>	<b>36</b>
<b>Obr. 4 Ukázka materiálů navrhovaných na výrobu knihy(foto vlastní).....</b>	<b>54</b>
<b>Obr. 5 Myšlenková mapa – Náměty na obsah stránek knihy(foto vlastní).....</b>	<b>55</b>
<b>Obr. 6 Průběh tvorby stránek (foto vlastní).....</b>	<b>57</b>
<b>Obr. 7 Jednotlivé stránky z knihy „Pomocníček“ 1 (foto vlastní).....</b>	<b>57</b>
<b>Obr. 8 Jednotlivé stránky knihy „Pomocníček“ 2 (foto vlastní).....</b>	<b>58</b>
<b>Obr. 9 Jednotlivé stránky knihy „Učíněk“ 1 (foto vlastní).....</b>	<b>58</b>
<b>Obr. 10 Jednotlivé stránky knihy „Učíněk“ 2 (foto vlastní).....</b>	<b>59</b>
<b>Obr. 11 Šicí stroj, na němž byly stránky sešívány (foto vlastní).....</b>	<b>61</b>
<b>Obr. 12 Myšlenková mapa – Název knihy (foto vlastní).....</b>	<b>62</b>
<b>Obr. 13 Obaly knih „Pomocníček“ a Učíněk“(foto vlastní).....</b>	<b>63</b>
<b>Obr. 14 Návštěva dětí v mateřské škole (foto vlastní).....</b>	<b>64</b>
<b>Obr. 15 Výsledné výrobky – Knihy „Pomocníček“ a „Učíněk“(foto vlastní).....</b>	<b>65</b>

## SEZNAM TABULEK

<b>Tab. 1 Seznam subtestů testovací baterie pro psychomotorické dovednosti dle Honzíkové (vlastní tvorba).....</b>	<b>35</b>
<b>Tab. 2 Průměrné časy a body pro jednotlivé věkové skupiny(J. Honzíková).....</b>	<b>37</b>
<b>Tab. 3 Zjištěné hodnoty u skupiny respondentů věkové kategorie 10 – 11 let z Horšovského Týna v Urbanově testu.....</b>	<b>38</b>
<b>Tab. 4 Výsledky testování existence případných mezipohlavních rozdílů v oblasti tvořivého myšlení.....</b>	<b>39</b>
<b>Tab. 5 Korelace mezi tvořivostí a psychomotorickými dovednostmi (Pearsonův korelační koeficient).....</b>	<b>41</b>
<b>Tab. 6 Formulář pro prezentaci a zhodnocení vytvořené stránky (vlastní tvorba)...</b>	<b>60</b>

SEZNAM SCHÉMAT

<b>Schéma 1 Činitelé působící v projektu (Kratochvílová, 2006, s. 38).....</b>	<b>45</b>
<b>Schéma 2 Vymezení činnosti žáka a učitele v projektu (volně přepracováno dle J.Kratochvílové).....</b>	<b>46</b>
<b>Schéma 3 Výsledky brainstormingu (zpracováno dle tvorby žáků).....</b>	<b>52</b>
<b>Schéma 4 Výhody a nevýhody výukových projektů (vlastní tvorba).....</b>	<b>66</b>
<b>Schéma 5 Návrh třídních pravidel při práci na výukovém projektu (vlastní tvorba).</b>	<b>75</b>

SEZNAM GRAFŮ

**Graf č. 1 – subtest T09 (mezipohlavní rozdíly).....40**

## PŘÍLOHY

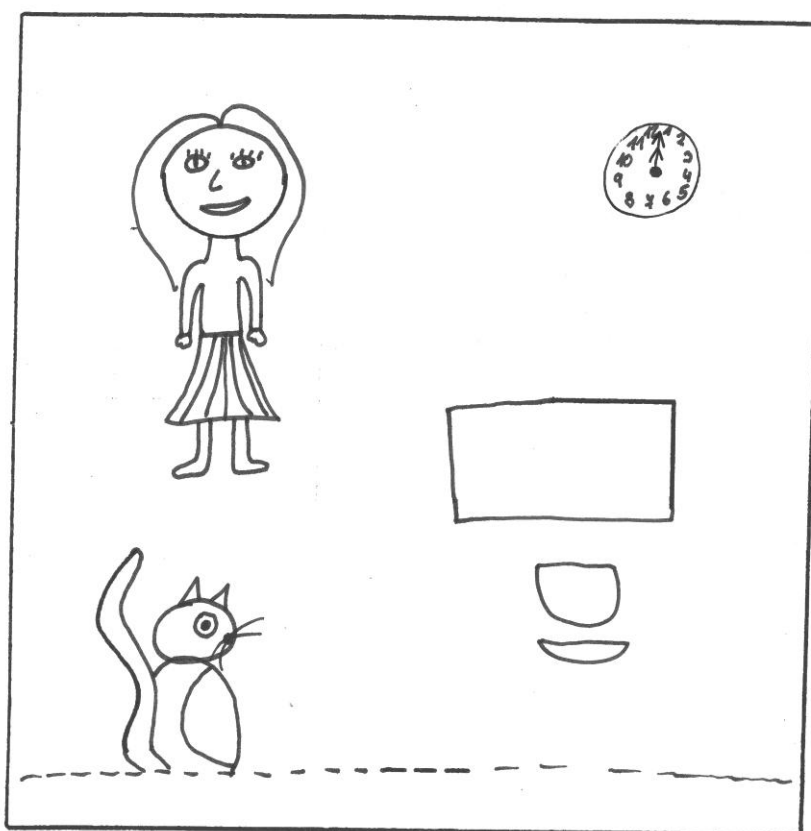
## PŘÍLOHA Č. 1

Ukázky vyplněných archů Urbanova testu seřazené podle dosaženého počtu bodů - od nejnižšího po nejvyšší (foto vlastní)

A

Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)  
TESTOVÝ ARCH

T - 253



© 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.  
© 2002 Psychodiagnostika, a.s., Bratislava  
© 2002 Psychodiagnostika, s.r.o., Brno

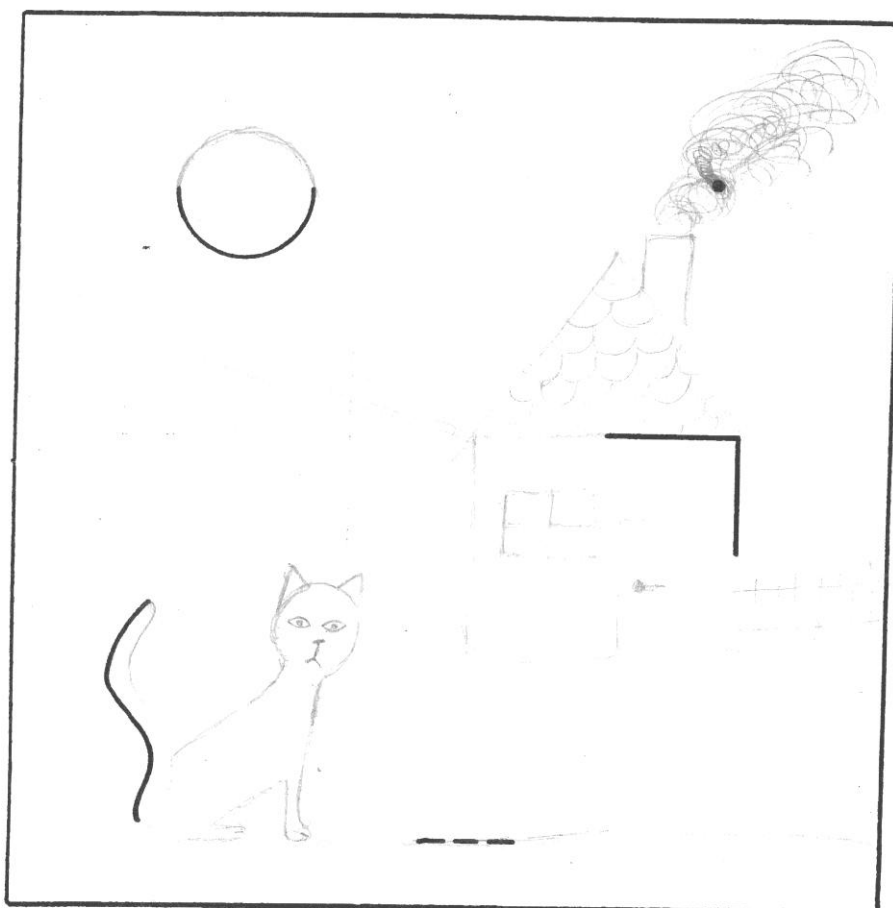
(14 bodů)



A

Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)  
TESTOVÝ ARCH

T - 253



C

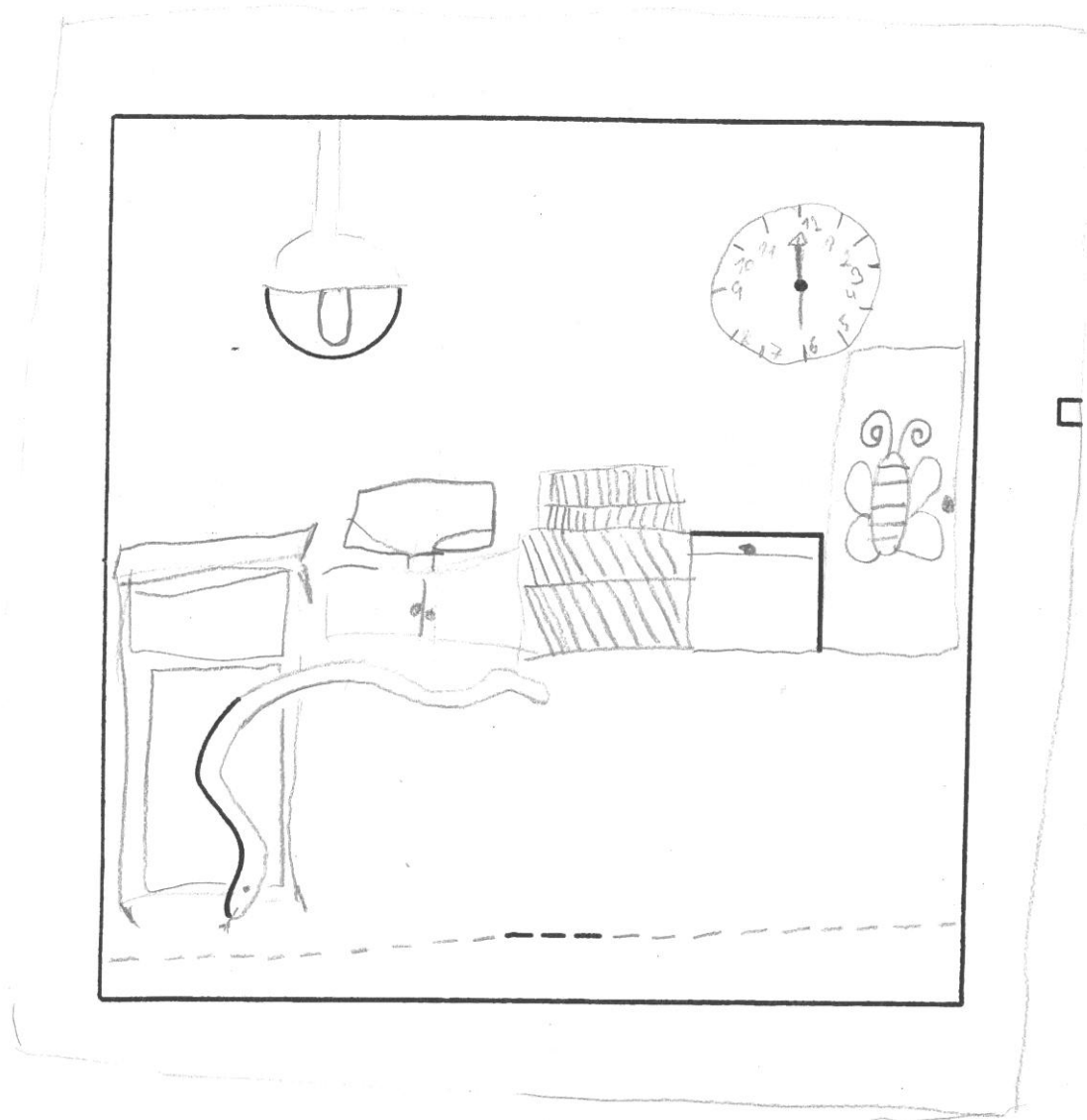
© 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.  
© 2002 Psychodiagnostika, a.s., Bratislava  
© 2002 Psychodiagnostika, s.r.o., Brno

(16 bodů)

A

Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)  
TESTOVÝ ARCH

T - 253



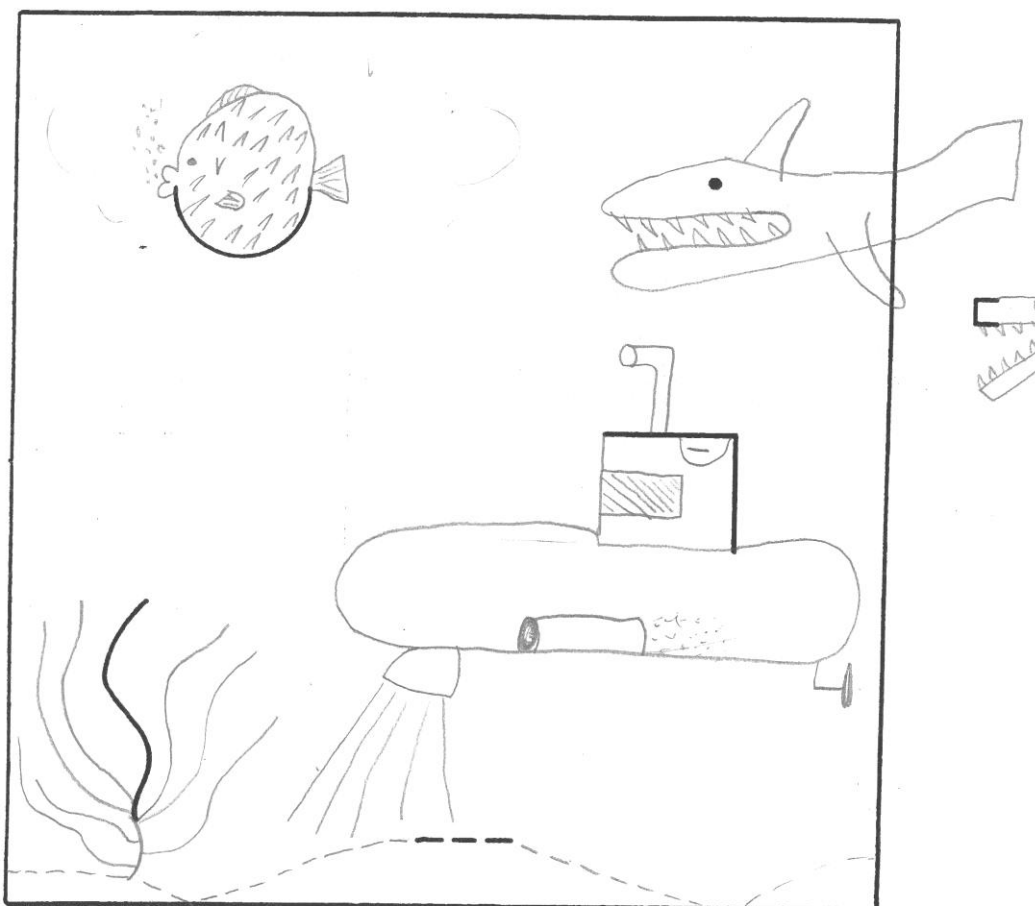
© 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.  
© 2002 Psychodiagnostika, a.s., Bratislava  
© 2002 Psychodiagnostika, s.r.o., Brno

(32 bodů)

A

Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)  
TESTOVÝ ARCH

T - 253



© 1995 Swets &amp; Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

© 2002 Psychodiagnostika, a.s., Bratislava

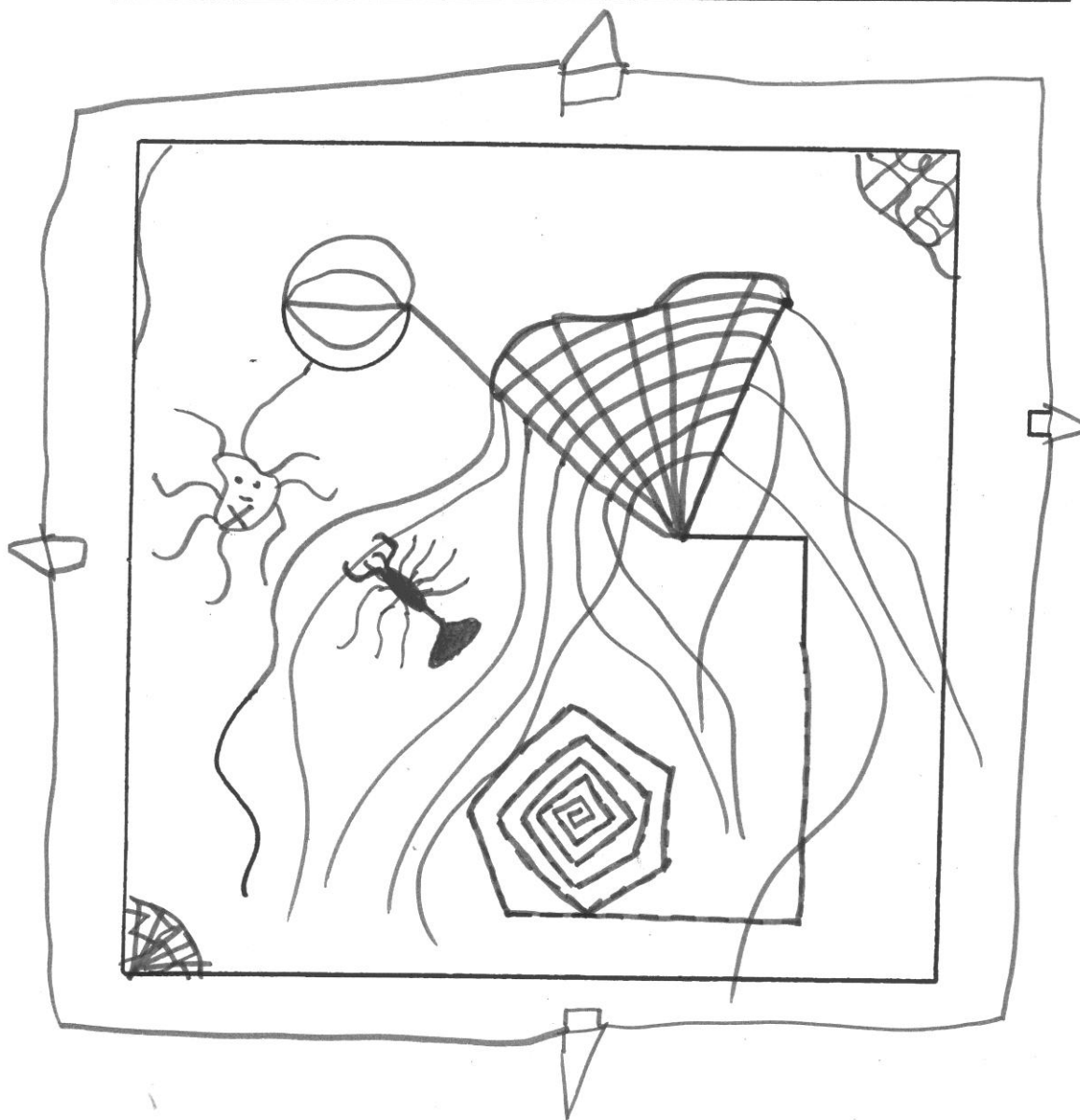
© 2002 Psychodiagnostika, s.r.o., Brno

(36 bodů)

A

Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)  
TESTOVÝ ARCH

T - 253



© 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

© 2002 Psychodiagnostika, a.s., Bratislava

© 2002 Psychodiagnostika, s.r.o., Brno

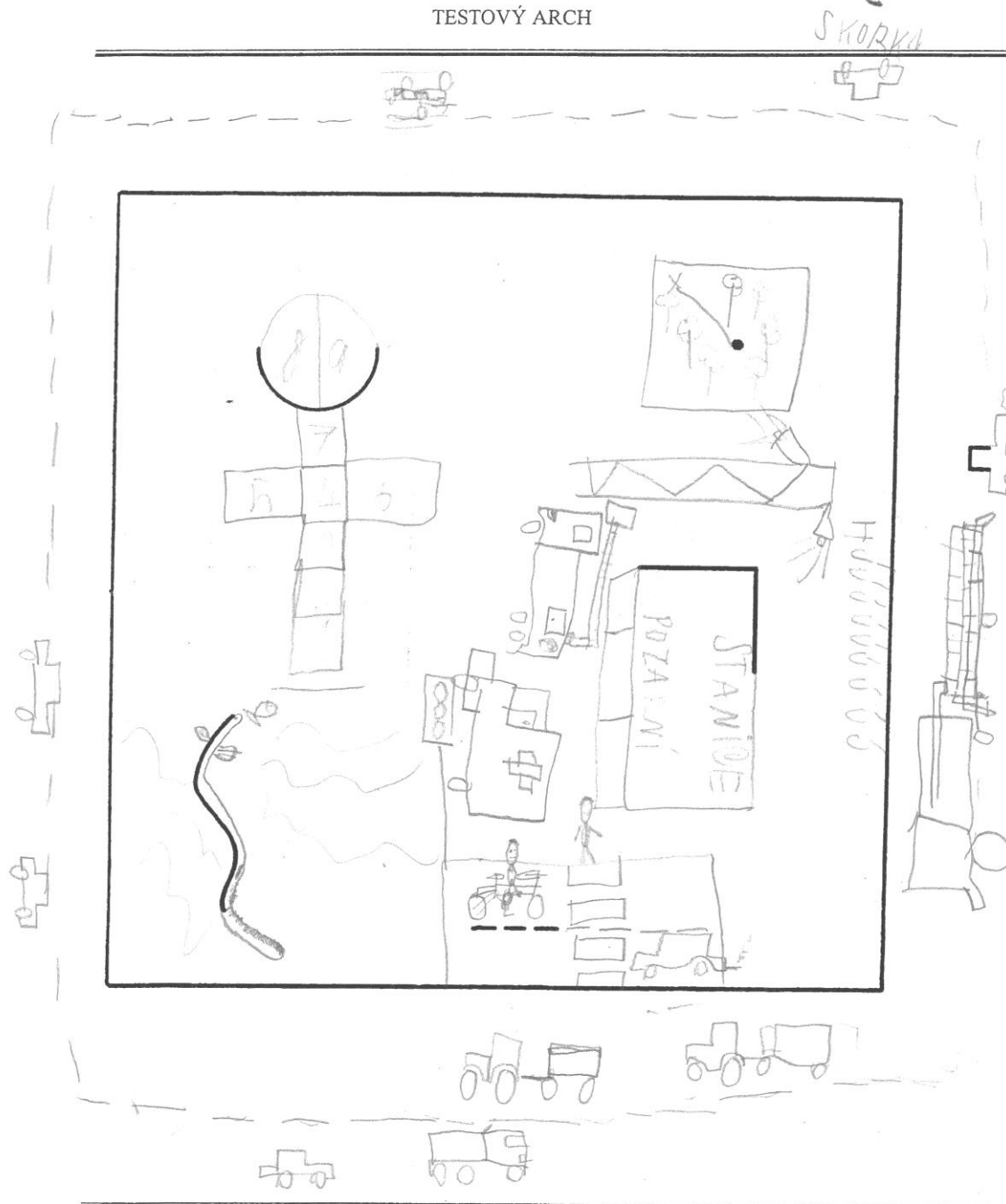
(42 bodů)

A

Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)

T - 253

TESTOVÝ ARCH



© 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

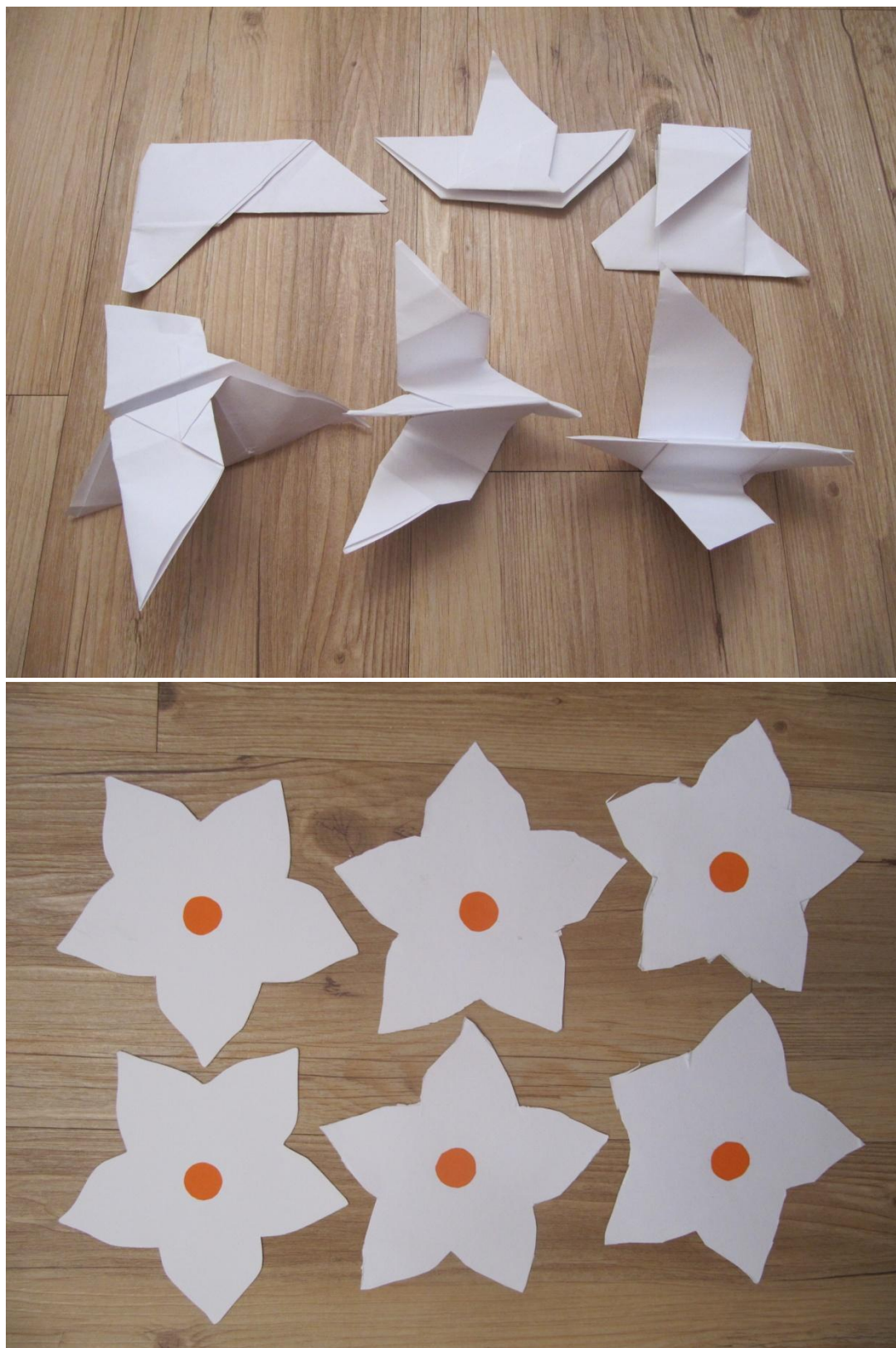
© 2002 Psychodiagnostika, a.s., Bratislava

© 2002 Psychodiagnostika, s.r.o., Brno

(51 bodů)

PŘÍLOHA Č. 2

Ukázky různé úrovně manuálních dovedností v subtěstech T06 a T11 (foto vlastní)



## PŘÍLOHA Č. 3

Reklamní letáky na knihy Pomocníček a Učínek vytvořené žáky v předmětu informatiky (tvorba žáků)

# Pomocníček a Učínek

TO NEJLEPŠÍ PRO UČENÍ VAŠICH DĚTÍ

Autor : Třída 5.B ZŠ Horšovský Týn

Vydavatel: paní učitelka Gabriela Kaufnerová

Rok vydání: 2017

Tato kniha obsahuje poznávání barev, provlékání, vázání tkaniček, geometrické tvary a vše co budou děti potřebovat ve škole i v životě.

**To vše v pouhých 11 stranách! Tak neváhejte a ulehčete Vašim dětem učení!**

Pro děti 5+

Cena 1 000,-Kč





# Pomocníček

Rok vydání : 2017

Autoři : 5.B. ZŠ Horšovský Týn

Vydavatel: Paní učitelka Gabriela Kaufnerová

Cena 1500 Kč



Přijďte si k nám nakoupit nové zboží – 2 jedinečné knihy!

Dětem se budou líbit, protože je tam mnoho hravých úkolů, Vaše úžasné děti se při jejich plnění zabaví a Vy si tak můžete dát v klidu kávu!

Kniha má 11 stran.

Kniha se vyráběla z mnoha materiálů.

**5+**

Vhodná pro děti od pěti let.



## PŘÍLOHA Č. 4

Scénář k videu sloužícímu k představení knih **Pomocníček a Učínek** (tvorba žáků)*SCÉNÁŘ*

**K.F.:** Dobrý den, my jsme žáci 5.B a rádi bychom Vám představili naše knihy  
– **Pomocníček a Učínek**

**H.J.:** Byla asi polovina března a my jsme vyráběli dárky k zápisu do 1. tříd.

**Š.K.:** Společně jsme vzpomínali na tento náš významný den, kdy nás poprvé maminka  
s tatínkem vedli do školy.

**A.D.:** Těšili jsme se,...

**J.Z.:** .... ale zároveň se i trochu báli.

**E.M.:** Čekalo nás první zkoušení od paní učitelky.

**A.B.:** Protože jsme se těšili na nástup do školy, tak jsme spoustu věcí **uměli**, ale některé nám  
tolik **nešli**.

**I.Č.:** Já uměla vázat tkaničky.

**J.H.:** A já zase ne.

**K.N.:** Mně šlo počítání do 10.

**T.H.:** A já se styděla, že jsem neuměla barvy.

**J.P.:** Aby budoucí prvňáčci neměli obavy jako my tehdy,...

**Š.J.:** ... rozhodli jsme se, že v projektu **Děti pomáhají dětem**, vyrobíme knihy, se kterými si  
budou moci děti hrát a při tom se učit různým dovednostem a vědomostem.

**A.M.:** Kniha Pomocníček je určena spíše předškolákům. Najdete v ní úkoly pro **šikovné  
ručičky**.

**L.V.:** A kniha pomocníček? Ta je přeci pro **chytré hlavičky**.

Pomocníček

**A.R.:** Na obálce knihy najdou děti sovičku Pomocníčka, který jim pomůže překonat beze strachu všechny překážky.

**F.C.:** V knize pak najdete médu Tkaničku, kterému se nedaří zavázat botičky, aby si mohl běžet hrát se svými kamarády.

**L.H.:** O kousek dál najdete červíka Pepíka, který se snaží prokousat jablíčkem.

**H.J.:** I šneček Lojzík má potíže se správným umístěním korálku do ulity.

**A.Z.:** Pomocníčkovi kamarádi jsou i kluci Novákovi, kteří se neumějí přikrýt.

**T.P.:** Na paloučku si pavouček Křížek suší po dešti ponožky na své pavučině.

**L.V.:** O kus dál potkáte i želvu Žofku, která se snaží co nejrychleji doručit dárek svým kamarádům na oslavu.

**J.H.:** Také Zuzka se potřebuje připravit na oslavu, ale neumí si zaplést cop.

**K.N.:** Opodál se fintí také housenka, která chce mít své tělíčko pravidelně barevné.

**Š.J., Š.K.:** Po ránu potřebuje seskládat tělíčko i človiček Eda.

**I.Č.:** Všichni sledují, jaké je venku počasí a odhadují roční období.

**O.B.:** Nakonec si i vy můžete poskládat nové kamarády.

**Třída: A co ještě není v hlavě, to s Učínkem zvládneš hravě.**

Učínek

**M.H.:** Pomoz myšákovi Ryšákovi najít sílu, aby našel cestu k voňavému sýru.

**J.K.:** Neustále plyne čas, tak ukaž, kolik je hodin, ať do školy přijdeš včas.

**K.D.:** Na počítadle si zkusíte spočítat korálky, abyste byli chytřejší hned, jak vyjdete ze školky.

**A.B.:** Z jahůdky se sypou semínka i matematická znaménka.

**T.H.:** Utvářej si příklady a pak říkej výsledky.

**J.J., T.K.:** S Učínkem zvládneš dozadu i vpředu hravě celou abecedu.

**J.M.:** A úplně nakonec krásné čtení s obrázky...

**J.Z.:** a už znáte odpovědi na všechny školní otázky.

**Paní učitelka:** Tak nechte děti učit hrou, mějte se krásně a **AHOJ!!!**

PŘÍLOHA Č. 5

Fotografie z návštěvy Mateřské školy v Horšovském Týně (foto vlastní)

