

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

Projektová výuka v mateřské škole

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zuzana Zemanová

Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro MŠ

Vedoucí práce: Mgr. Eva Koželuhová Ph.D.

Plzeň 2021

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

V Plzni dne 30. dubna 2021

.....

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Evě Koželuhové Ph.D., za její praktické rady, doporučení, podporu, a především za její rychlé jednání při komunikaci, díky kterému jsem práci mohla vypracovat včas a bez stresu.

OBSAH

| | |
|---|----|
| SEZNAM ZKRATEK | 5 |
| ÚVOD | 6 |
| 1 VÝVOJ INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE O PŘEDŠKOLNÍ DĚTI | 7 |
| 1.1 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ | 7 |
| 1.2 PRVNÍ INSTITUCE PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V ČECHÁCH | 7 |
| 1.3 VZNIK NOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ VE SVĚTĚ POČÁTKEM 20. STOLETÍ..... | 8 |
| 1.4 VÝVOJ SYSTÉMU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČECHÁCH VE 20. STOLETÍ | 9 |
| 1.5 OBNOVA PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY PO 2. SVĚTOVÉ VÁLCE V ČECHÁCH | 10 |
| 1.6 ROZVOJ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE 21. STOLETÍ V ČESKÉ REPUBLICE | 12 |
| 2 PROJEKTOVÁ VÝUKA | 13 |
| 2.1 VZNIK | 13 |
| 2.2 VYMEZENÍ PROJEKTOVÉ METODY | 14 |
| 2.3 FÁZE PROJEKTU | 15 |
| 2.4 TYPOLOGIE PROJEKTŮ | 16 |
| 2.5 ROLE OSOB PRACUJÍCÍCH NA PROJEKTU | 17 |
| 2.6 HODNOCENÍ | 18 |
| 2.7 PŘÍNOSY PROJEKTOVÉ VÝUKY | 19 |
| 2.8 ÚSKALÍ PROJEKTOVÉ VÝUKY | 20 |
| 3 DNES VYUŽÍVANÉ VÝUKOVÉ METODY | 21 |
| 3.1 INTEGROVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ | 21 |
| 3.2 PROPOJENÍ TEMATICKÉ VÝUKY S PROJEKTEM | 21 |
| 4 EMPIRICKÁ ČÁST | 23 |
| 4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 23 |
| 4.2 METODOLOGIE VÝZKUMU | 23 |
| 4.3 VÝZKUMNÉ METODY..... | 23 |
| 4.4 POPIS VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ..... | 24 |
| 4.5 PRŮBĚH REALIZOVANÉHO PROJEKTU | 25 |
| 4.6 ZHODNOCENÍ | 34 |
| 4.7 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ | 37 |
| 4.8 DISKUSE | 38 |
| ZÁVĚR..... | 41 |
| RESUMÉ..... | 43 |
| SEZNAM LITERATURY | 44 |
| PŘÍLOHY | I |

SEZNAM ZKRATEK

MŠ – mateřská škola

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

TVP – Třídní vzdělávací program

Úvod

Téma projektová výuka v mateřské škole jsem si vybrala, protože tento typ výuky mě zaujal již při studiu. Chtěla jsem se o specifikách této vzdělávací metody dozvědět něco více, a to jak o původu jejího vzniku, tak i obecně o vývoji předškolního vzdělávání, které prošlo dlouhým a zajímavým vývojem. Od klasických školských metod až k dnešním principům osobnostního pojetí vzdělávání, kdy jsou využívány různé metody individualizace ve vzdělávání na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Proto, aby bylo jasné, čím se zabývá výzkumná část této práce, je v teoretické části uvedeno, co je to projektová výuka. Je zde popsán historický vznik, její principy, fáze, přínosy, ale i možná úskalí, ke kterým může docházet v případě špatně pochopených zásad. Také se zabývám vymezením rolí dětí, učitele a dalších osob, které v rámci této výuky na projektu pracují.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jaké přínosy může projektová výuka přinášet dětem. Pro toto zjištění jsem realizovala projekt v mateřské škole, kde děti pracují s učitelkami běžným způsobem. Pomocí výzkumných metod jsem zpracovala kvalitativní výzkum a popsala výsledky zjištění, které vychází z pozorování, analýzy výsledných produktů dětí a rozhovoru s učitelkami dané třídy.

1 VÝVOJ INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE O PŘEDŠKOLNÍ DĚTI

1.1 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Rýdl a Šmelová (2012) považují za počátek předškolní pedagogiky ty myšlenky, které přinesl Jan Amos Komenský již v 17. století a snažil se je zařadit do vzdělávacího systému.

První školu pro děti rodičů, kteří pracovali, nechal založit Johan Friedrich Oberlin v roce 1767. Zde již šlo nejen o hlediska sociální a zdravotní, ale právě i o výchovné a vzdělávací na rozdíl od předešlých institucí. Tato myšlenka se začala rychle šířit a předškolní vzdělávání se tak začalo rozvíjet. Také se již začaly tvořit různé koncepce cílů, metod, forem a obsahů práce v institucích pro děti předškolního věku.

V roce 1852 významný německý pedagog Friedrich Fröbel učinil velkou změnu v oblasti předškolních institucí, když založil tzv. Dětskou zahradu (Kindergarden). „*Věřil, že dětství je specifickou a důležitou součástí života každého člověka, během níž se pomocí hry formují individuální charakteristické rysy dítěte*“ (Rýdl a Šmelová, 2012, s. 12).

Ve Francii pedagožka Marie Pape – Carpentier zase začala upozorňovat, „*že podněty, které dává dítě otázkami „proč?“, mají vést dospělé k promyšlení odpovědi a v duchu názorné metody by to měl být právě dospělý, který se ptá „proč?“*“ (Rýdl a Šmelová, 2012, s.14). Postupně se tedy přicházelo k smysluplnější výchově, začaly se zkoušet různé metody a formy práce vhodné pro děti předškolního věku. Stále však přetrvávala spíše školská forma. Děti seděly v lavicích a byly učeny pasivní nápodobou a poučováním s využitím převážně slovní vzdělávací metody.

1.2 PRVNÍ INSTITUCE PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V ČECHÁCH

Eva Opravilová a Jana Uhlířová (2017) považují za návrat k myšlenkám Komenského v Čechách počátek 19. století, kdy v Praze vznikla první česká opatrovna „Na Hrádku“, kde byl ředitelem J. V. Svoboda, který „*se však od Komenského zcela liší tím, že v předškolním období vede děti k tzv. triviu¹*“ (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 23). Jeho cílem bylo, aby se děti měly možnost vzdělávat v mateřském jazyce, což nebylo v dané době jednoduché, a proto do předškolní výchovy zařadil trivium. A to i přesto, že jej Komenský považoval za nevhodné. „*Svoboda často zdůrazňuje, že učitel, pěstoun či rodič má cvičení využít*

¹ jde o učení čtení, psaní a počtů.

v okamžiku, kdy dítě projevuje zájem o věc a předmět výuky“ (Rýdl a Šmelová, 2012, s.23). A tak se začaly budovat další opatrovny na našem území.

První česká mateřská škola podle německého vzoru byla zřízena, podle Opravilové a Uhlířové (2017), až v roce 1869. Mateřská škola u sv. Jakuba v Praze se ale lišila od mateřských škol Friedricha Fröbela svými koncepcemi, protože využila při vzdělávání nových moderních metod a myšlenek ze světa. Hlavním východiskem zde bylo pojetí Svobodovo, kde byl kladen důraz na rozum a trivium, z německých dětských zahrad byla přejata Fröblova dětská zaměstnání a řízené činnosti. Třetí východisko pocházelo z Francie a jde o zapojení důležitosti citů ve vztahu pěstounky k dětem.

V druhé polovině 19. století již česká institucionální výchova měla veřejný význam. Neustálá snaha o zdokonalování ovšem přinášela mnohá očekávání, která nebyla naplňována. Stále bylo více cíleno na rozumovou výchovu, a to se již pedagogům a pracovníkům mateřských škol nelíbilo. *„Střed těchto tendencí zasáhl širokou pedagogickou frontu, přerostl hranice jednotlivých zemí a stal se živou půdou mezinárodního pedagogického hnutí“ (Opravilová a Uhlířová, 2017, s. 43).*

1.3 VZNIK NOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ VE SVĚTĚ POČÁTKEM 20. STOLETÍ

Osobnosti, které se podílely na světovém reformním vzdělávacím hnutí, se hlavně snažily změnit přístupy ve vzdělávání dětí předškolního věku od dosavadního napodobování principů obecných škol. *„Na základě reformní pedagogiky se postupně vyvíjela produktivní opozice vůči stávajícímu školskému systému“ (Rýdl, 1994, s. 21).* A proto se snažily postavit výchovu předškolních dětí na základě vzájemné úcty, lásky k dětem, respektu, podpory přirozeného vývoje, potřeb, svobody a utváření individuální osobnosti dětí.

Američan John Dewey přišel s problémovým učením a jeho nástupce William Kilpatrick s počátky projektování ve vzdělávání. V Itálii Marie Montessori vytvořila specifickou soustavu didaktických pomůcek pro děti se speciálními potřebami. Její spolupracovnice Helena Perkhustová pak v USA přišla s Daltonským plánem, který se zaměřuje na svobodu a zodpovědnost dětí. Célestin Freinet z Francie se zaměřoval ve vzdělávání dětí na pracovní činnosti a Rudolf Steiner přišel s Waldorfskou pedagogikou, která se zaměřila na komplexní rozvoj intelektu, manuální zručnosti i umění u dětí.

Jenského plán byl vytvořen Peterem Petersenem a zaměřil se především na individualizaci. Ovide Declory v Belgii zase prosazoval globální vzdělávání v tematických celcích.

Tyto směry mají některé podobné rysy, kterými jsou přirozenost, malé specifické odchylky od běžného systému a vedení dětí k vlastní občanské aktivitě. Dle Karla Rýdla (1994) jde o krok v před v rozvoji pedagogiky a jejích nových směrů. To je potřeba vše vědomě přijímat. Nedílnou součástí jsou i rizika, která při praxi mohou nastat, ale i ty lze považovat za pozitivní poznatky, které jsou pro vývoj nezbytné.

Z tehdejších reformních škol se dnes staly alternativní školy. Ty se však dělí na klasické, moderní nebo pak církevní. Mezi klasické řadí Průcha (2001) právě například druhy jako Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika nebo Daltonský plán. V pozdějších dobách se začaly tvořit další alternativní přístupy. To jsou všechny, které vychází právě z principů klasických reformních škol. Mezi ně můžeme zařadit školy s programem Začít spolu, které se v dnešní době dost rozšířily, ale také třeba Zdravé mateřské školy, Lesní mateřské školy atd.

1.4 VÝVOJ SYSTÉMU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČECHÁCH VE 20. STOLETÍ

V Čechách se v první polovině 20. století začal přístup k předškolnímu vzdělávání také měnit. Začala se tvořit nová legislativa, reformní hnutí se zde snažilo o upuštění od školských metod a forem vzdělávání a upozorňovalo na důležitost předškolního vzdělávání.

Ida Jarníková (1926) upozorňuje na to, že dítě před šestým rokem věku má být vychováno na základě jeho individuálních potřeb, vzhledem k jeho vývoji. Vzdělávací obsah v mateřské škole by měl být stavěn na dětských činnostech. „*Program se volí podle nálady a zájmu dětí, podle ročních dob a událostí.*“ (Jarníková, 1926, s.15), což pomáhá přirozenosti. Dalším rozdílem, který Ida Jarníková prosazovala oproti školským metodám, bylo střídání volné a řízené aktivity v mateřských školách, stejně tak jako společné činnosti se skupinovými.

Anna Süssová, která byla také významnou osobností v reformování pedagogiky, prosazovala, že „*mateřská škola má přirozeně doplňovat domácí výchovu, rozvíjet dítě zejména po stránce tělesné a připravovat je na praktický život*“ (Opravilová a Uhlířová, 2017, s.57).

Program se skládal z činností, které byly vždy zaměřené jedním směrem. Šlo především o sociální, mravní, tělesnou a smyslovou výchovu. Zařazeno bylo ale i kreslení, zpěv, písmo a čísla, výchovné práce a věcné učení nebo rozvoj mateřského jazyka. Byly zde již stanoveny rozdíly od metod škol obecných a právě principů učení dětí předškolního věku. Také byly zapojeny poznatky z vývojové psychologie.

Díky stálému přibývání vědeckých informací a znalostí o vývoji předškolního dítěte přibývalo mnoho publikací, vhodné literatury, ale i názorů, které vycházely z praxe. Ida Jarníková vydala v období mezi dvěma světovými válkami velké množství různých odborných publikací, příruček, doporučovala vhodné zdroje a vymyslela vhodné projekty. *„Utvořila širokou základnu pro vytvoření teorie předškolní výchovy a předpoklady ke vzniku původního systému české reformní mateřské školy“* (Opravilová a Uhlířová, 2017, s.103).

Na základě osnov vytvořených Idou Jarníkovou vypracoval následně Stanislav Svoboda příručku *„Výchovné práce na škole mateřské“*, ve spolupráci s dalšími spoluautory, a v praxi ji vyzkoušel (např. hru s pískem, v zahradě, proplétání papíru, vázání, vystřihování a lepení, kladení desek, stavění, modelování atd.). Opravilová a Uhlířová (2017) prvně popisují, že se jednalo o tematické celky, které jsou v dnešních mateřských školách využívány. Jednalo se o přirozené a logicky uspořádané propojení učiva s okolním děním a životem dětí (např. listopad měsíc oděvu, duben měsíc ptactva a hmyzu, červen měsíc zahrad, polí a lesů).

Znamení vývoj předškolního vzdělávání v rámci reformní pedagogiky v našich českých zemích byl přerušen z důvodu politických změn v roce 1938 a hlavně následujícím válečným obdobím.

1.5 OBNOVA PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY PO 2. SVĚTOVÉ VÁLCE V ČECHÁCH

Koncem roku 1945 se české mateřské školy opět začaly rychle budovat. I přes snahy navázat na reformní pedagogiku bylo předškolní vzdělávání ovlivněno následujícími politickými režimy.

V roce 1967 byl vydán *„Program výchovné práce v jeslích a v mateřských školách“* a to podle socialistických představ. Cílem bylo vytvořit jednotný systém pro předškolní zařízení, tedy pro děti od narození do 6 let, a propojit společenskou a rodinnou výchovu.

Byly vytvořeny konkrétní výchovné složky s dílčími cíli, díky kterým byla do činností vnesena návaznost. V programu je také popsáno, že učitelka v mateřské škole pracuje s výchovnými složkami a reaguje na potřeby dětí vzhledem k vývoji jednotlivých individualit jedinců. Osnovy výchovné práce byly rozděleny pro děti 3-4 leté, 4-5 leté a 5-6 leté. V programu výchovné práce z roku 1967 jsou za prostředky výchovy považovány hra, učení, pracovní činnosti a uspořádání dne. Ty jsou v „*Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy*“ (1981) navíc rozšířeny o zábavu a slavnosti.

Marie Pavlovská, Zora Syslová a Bohumíra Šmahelová (2012) zdůrazňují, že s rozšířením výchovných složek plynou další zvýšené nároky na učitelku a také samotné děti. Spontánní hra dětí se stávala didaktickou nebo organizovanou hrou v rámci společných činností.

Učitelka při výchovném procesu měla využívat hlavně smyslového spontánního učení, kdy navodí určitou situaci a řídí ji různými organizačními formami.

Zaměstnání, které v reformní pedagogice bylo bráno jako hra dětí, zde probíhají tak, že učitelka řídí celou skupinu dětí podle jí stanovených postupů za použití různých metod. Cílem je, aby děti zaměstnání dokončily v určitém čase a poučily se jím. Po ukončení učitelka využije slovní metody k zhodnocení dětské práce a výsledků.

Pavlovská, Syslová a Šmahelová (2012) se zabývaly právě těmito nevhodnými přístupy v období 1980-1989, které nebyly z pohledu dnešního vzdělávání předškolních dětí zdravé. A to ze zásadních důvodů, kterými jsou:

- nerespektování jejich vývoje
- nerespektování spontánních her
- volení nevhodných činností (vzhledem k psychologickému vývoji dětí)
- nevyužití pochval
- omezování individuálního tempa a spěch
- špatné vzory chování
- nepodnětné prostředí

Tento přístup v některých mateřských školách zůstává dodnes, což je velkou nevýhodou pro rozvoj dětské osobnosti a samostatnosti. Zároveň také ovlivňuje i přípravu dětí na budoucí život.

1.6 ROZVOJ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE 21. STOLETÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Vše se dalo zase do pohybu, když se Česko v první polovině 21. století stalo samostatnou republikou. „*Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*“ z roku 1984 nahradil první Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a dále vznikaly také nové zákony. Eva Šmelová, Michaela Prášilová a kol. (2018) popisují, že v roce 2001 byly ustanoveny a vyjasněny různé terminologie alternativní pedagogiky, které mohou pozitivně ovlivňovat vzdělávací procesy v předškolní pedagogice. Také zde autoři podotýkají, že dnešní mateřské školy z alternativních didaktických přístupů ke vzdělávání stále více čerpají, a tak může dojít v brzké době k tomu, že označení „alternativní“ zmizí.

Dnes jde především o to, aby učitelé samostatně plánovali originální integrované bloky za pomoci různých metod a forem, které obsáhnou vše, co je potřeba u dětí v daném vývojovém stádiu rozvíjet. Podle Zory Syslové a Lucie Štěpánkové (2019) tato změna přišla s individualizací vzdělávání dětí. Nejde však jen o individuální přístup k dětem jako takovým, ale i o naplánování vzdělávacího procesu tak, aby vycházel z RVP PV i ŠVP dané mateřské školy, ale také ze zájmů, potřeb a možností dětí.

„V souvislosti s modernizací obsahu vzdělávání by se měla v třídních vzdělávacích programech objevovat nová témata, jakými jsou demokracie, multikultura, závislosti, média, udržitelný rozvoj atd.“ (Syslová, Štěpánková, 2017, s. 64). Učitelky mají možnost vytvářet a vymýšlet nová a originální témata, která budou vycházet z aktuálního dění a ze života, na který děti připravují. Nestačí již vycházet jen z ročních období, významných dnů či svátků jako například za dob totality.

Během všech období se snaha o vylepšení vzdělávání nezastavila, a tedy stále je hlavním cílem hledat co nejvhodnější metody a formy výuky pro komplexní vzdělávání předškolních dětí.

2 PROJEKTOVÁ VÝUKA

2.1 VZNIK

František Singule (1991) popisuje, že v USA se koncem 19. a začátkem 20. století začaly řešit a propagovat nové myšlenky komplexního vzdělávání. Do té doby se zde řídili získanými poznatky o pedagogice, které přicházely právě z Evropy. Začínala se tedy rozvíjet pragmatická pedagogika, která byla pojmenována podle *pragmatické filozofie*². Ta vznikala na základě změn, které se v té době v Americe děly. Reaguje na společenské problémy a snaží se je řešit. Moderním pedagogickým proudem se začal teoreticky zabývat hlavně **John Dewey** a začal jej přednášet. Dle F. Singuleho se „opírá o mnohé plodné ideje a tradice významných klasiků evropské pedagogiky, jakými byli zejména J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi a J. F. Fröbel“ (Singule, 1991, s. 26). Dle všeho byl však také ovlivněn hnutím *progresivní výchovy*³ a *funkcionalistickou psychologií*⁴.

Jeho myšlenkou bylo, že se člověk učí z „tzv. *problémových situací, tj. situacemi, ve kterých neví, jak si počínat*“ (Singule, 1991, s. 29). Cílem tedy je najít řešení pro danou situaci. Prostředkem řešení je vymýšlení, zkoušení různých postupů a experimentování. Dá se říci, že dítě „*cestou pokusů a omylů dochází k různým myšlenkám a názorům, které pomáhají se orientovat v dané situaci*“ (Singule, 1991, s. 29). Zkušenost je zde hlavním bodem vzdělání. Dítě ji získává na základě vlastní činnosti, kdy je motivováno zájmem o získání odpovědi nebo řešením úkolu či situace. Hlavním dílem studie pragmatické pedagogiky je „*Demokracie a výchova*“, které vydal v roce 1916.

William Heard Kilpatrick byl přívržencem J. Deweye. Vzdělával učitele a díky němu se situační metoda rozšířila do amerických škol. Ve své studii o projektové metodě navázal na Deweye, ale ustoupil od řešení problémů. „*Vytyčil základní téma pro řešení projektu: stanovení cíle, plánování, provedení, posouzení*“ (Singule, 1991, s. 31). Cílem projektové metody je aktivita žáka a dítě si osvojuje i ty poznatky, které nejsou hlavním cílem projektu.

² Ta vznikla z ekonomických a společenských změn v USA na konci 19. století. Požadovala zlepšení výchovy, vzdělávání a společenských problémů.

³ Je od slova *progrese*, což je postup, pokrok. Někdy také nazývá jako pragmatická pedagogika. Vznikla z evropské filozofie, které se zaměřuje na rozumovou výchovu společnosti a neshoduje s drilem a pasivním učením.

⁴ Podle Pavla Hartla (1993) jde o psychologický směr, zdůrazňující potřebu poznání, jak se psychika přizpůsobuje prostředí a jak řeší praktické problémy.

Cílem obou metod založených na Deweyeho pedagogice bylo, aby se děti rozvíjely pomocí svého jednání za pomoci motivace, která je dovedla k řešení. „*Od konce první světové války pak nastoupila svou vítěznou cestu po severoamerické pevnině a našla i stoupence v zámoří, zejména v Evropě*“ (Singule, 1991, s. 31).

2.2 VYMEZENÍ PROJEKTOVÉ METODY

Lucie Zormanová (2012) chápe projektovou metodu tak, že děti pomocí řešení úkolů, problémů nebo situací ze života, pracují na projektu, který má nějaký stanovený cíl a je součástí daného integrovaného tématu. Jde o komplexní formu výuky, ve které se využívá hlavně metody projektové. Jana Kratochvílová (2016) jej popisuje také jako metodu komplexní, která řeší více otázek, které mají společné téma a cíl.

Projektování se v posledních letech začalo využívat v různých stupních vzdělávání, ale lze jej využít i v mateřských školách s dětmi v předškolním věku. Autorky Syslová a Štěpánková (2019) se ztotožňují s názorem Michaely Prášilové (2004), že u projektování jde o „*plánování, které vede k nějaké realizaci, řeší nějakou konkrétní situaci, dosahuje stanoveného cíle, a to na základě zjištěných skutečností...*“ (Prášilová, 2004, s. 10, in Syslová, Štěpánková, 2019, s. 15).

Projekt je tedy vlastně nějaký stanovený cíl, který si určí děti společně s učitelem. Při něm pak děti podle svých schopností rozvíjí své dovednosti, osvojují si nějaké nové hodnoty, postoje a získávají nové nebo si rozšiřují již získané vědomosti právě při řešení dané situace, kterou projekt dětem navozuje. Klíčová je právě aktivita dětí, kterou by měli učitelé akceptovat a nechat na dětech, jak se rozhodnou k cíli dojít. Rozhodující tady je, aby učitelé uměli využít vhodné situace k projektové výuce a využít projektovou metodu. Za pozitivum je Dvořákovou (2009) považováno propojení teorie s praxí, což je velkým přínosem i pro děti předškolního věku, právě pro komplexní poznávání a chápání světa kolem sebe. Projektová metoda jako taková je typická pro některé vzdělávací přístupy, např. Reggio pedagogiku.

2.2.1 REGGIO PEDAGOGIKA

Cohnová (2019) ve svém článku „*Reggio Emilia*“ popisuje, vznik pedagogiky jako reakce obyvatel italského regionu Reggio Emilia na poválečný stav. Cílem bylo předejít

podobné události, a tak založili školku, kde byly hlavními myšlenkami respekt, poznání a občanská zodpovědnost. Vzdělávání je založeno na přirozené zvědavosti dětí, kdy děti zaujme nějaké téma, ke kterému kladou otázky. Těch učitel využije a umožňuje dětem získávat samostatně na otázky odpovědi, čímž se začne tvořit projekt. *„Podle filozofie Reggio-pedagogiky tato projektová výuka založená na hledání, experimentování a učení se ze zkušenosti podporuje skrze umožnění prožitku z poznávání nejen zvědavost, ale i kreativitu nebo rozvoj kritického myšlení.“ (Cohnová, 2019).*

2.3 FÁZE PROJEKTU

Pro správné a účelné provedení byla projektová výuka mnoha autory rozpracována do několika částí. Projektovou výuku rozdělili vhodně do čtyř fází ve své publikaci také Šmelová, Prášilová a kol. (2018). A to tak, aby bylo možné ji využívat i v mateřských školách pro děti předškolního věku.

1. **Výběr téma:**

Pro první fázi je podstatné vybrat vhodné téma, které děti předškolního věku zaujme a budou mít chuť zkoumat, poznávat a řešit daný problém. V některých případech se může stát, že děti k problému dojdou samy a pak učitel oné situace využije právě k projektové výuce.

2. **Možnosti řešení:**

Ve druhé fázi se pomocí rozhovoru řeší jádro problému, situace a možnosti řešení. Je možné využít myšlenkovou mapu, kde si jasně uvedeme, co víme, co bychom chtěli zjistit a jak bychom to mohli zjistit.

3. **Realizace:**

Zde jde již o realizaci naplánovaných činností. K tomu lze využít různých metod, jako je experimentování, vyhledávání v encyklopediích, sledování dokumentů nebo návštěvy odborníků na danou problematiku. Nejvhodnější je, když mají děti možnost si věci prožít nebo samy vyzkoušet.

4. **Rekapitulace:**

Poslední fáze je zaměřena na prezentaci výsledků a zhodnocení, zda jsme došli k tomu, co bylo cílem.

2.4 TYPOLOGIE PROJEKTŮ

Dělení projektů je v dnešní době mnoho a hlediska, podle kterých je autoři dělí, jsou různorodá.

2.4.1 PODLE ÚČELU

Dělení vytvořené zakladatelem W. H. Kilpatrickem (Žanta, 1934, in Kratochvílová, 2016):

- Projektování, kdy vede plán k nějaké **konstrukci či stavbě** (např. stavba krmítka)
- Projekt, u kterého je cílem nějaký **prožitek** (např. výtvarná či hudební díla)
- Projekt s cílem přijít na **řešení problému** (např. Proč ptáci odlétají na jih?)
- Projekt, který vede **k získání a zlepšení daných schopností či dovedností**

2.4.2 PODLE DÉLKY

V České republice se délka projektu odvozuje podle času trvání. Tedy jak dlouho se na projektu pracuje. Může jít o projekty trvající pár hodin nebo i několik dnů, týdnů či měsíců.

Jana Kratochvílová (2016) dělí projekty na **krátkodobé**, trvající jeden den. **Dlouhodobé**, které mohou trvat přibližně od jednoho týdne, až po jeden měsíc. **Střednědobé** jsou pak týdenní projekty, které jsou svým rozsahem vhodné pro děti mladšího školního věku, ale i předškolního. Ale také tato autorka uvádí **mimořádně dlouhodobý projekt**, který přetrvává celý měsíc. Toto rozdělení může být vhodné pro první stupeň základní školy. Někdy se může stát, že z krátkodobých projektů se plynule přejde k projektu dlouhodobému, pokud je problém, který je řešen, stále aktuální. Například při řešení nějakých přírodních procesů nebo jevů, které plynou a vyvíjejí se.

Také je důležité se zamyslet nad tím, kdy se během dne na projektu bude pracovat a pokračovat v dalším řešení a tvoření, protože pro děti v předškolním věku je důležité se držet nějakého režimu dne. Šmelová, Prášilová a kol. (2018) zdůrazňují, že hlavním zájmem plánování jsou stále potřeby dětí.

2.4.3 PODLE TYPU ZAPOJENÝCH SKUPIN

Podle tohoto hlediska je dělení v publikacích podobné, ale každý autor si jednotlivé typy vysvětluje trochu jinak.

Polášková (2016) je dělí na **skupinové projekty**, na nichž pracuje celá třída. Šmelová, Prášilová a kol. (2018) je vysvětlují tak, že „*ve třídě vzniknou skupiny dětí, které pracují na společném úkolu*“ (Šmelová, Prášilová a kol., 2018, s. 124).

Celoškolní projekt pak chápe jako projekt, do kterého se zapojují všechny třídy školky i rodiče a pedagogové.

Individuální projekt si mohou zvolit děti samy, pokud se jich téma nějak osobně dotýká nebo je zajímavé. Mají tak možnost se tématem zabývat samostatně.

2.5 ROLE OSOB PRACUJÍCÍCH NA PROJEKTU

- **Učitel**

Ten, kdo je podněcovatelem a řídí vzdělávací proces. „*Tradičně byl učitel považován především za předavatele poznatků žákům ve vyučování*“ (Průcha, 2013, s. 326). V tomto případě je jeho role vyrovnanější s dětskou. Hlavní rolí učitele je děti podporovat ve zkoumání a hledání odpovědí na jejich otázky. Spolu tak poznávají děje z okolního světa. Reggio pedagogika za „učitele“ udává také prostředí, ve kterém se děti mají možnost přirozeně utvářet v aktivní občany.

- **Děti**

Ty mají v tomto typu výuky hlavní roli. Ke stanoveným cílům dojdou pomocí aktivního hledání a zjišťování odpovědí na jejich otázky, které získávají dle Kratochvílové (2016) právě tím, že je role učitele upozaděna a děti mají prostor pro komunikaci mezi sebou. Zde nejde o předávání znalostí a dovedností, ale děti svým zkoumáním, bádáním nebo experimenty poznávají svět kolem sebe.

- **Rodiče**

Ti mohou mít v projektu různé role. Syslová a Štěpánková (2019) popisují ve své publikaci příklad projektování z MŠ Nížkovice, kde právě v poslední fázi, tedy rekapitulaci projektu, děti rodičům prezentovaly jejich výslednou stavbu.

Rodiče však mohou být, stejně jako učitelé, také podporovateli. Mohou dětem podávat informace o daném tématu, pokud je mají, nebo pomáhat hledat řešení, když si je děti vyberou jako kompetentní osoby. Mateřská škola Safirka v Brně ve svém článku „Rodič jako partner“⁶ popisuje, že právě díky spolupráci někteří rodiče mohou případně přijít dětem předat jejich zkušenosti, pomoci s nějakými aktivitami nebo nabídnou možnou exkurzi v jejich zaměstnání, čímž mají děti možnost poznávat nové prostředí a získávat o něm zajímavé informace. Zdeňka Drahoušková (2004) popisuje ve svém článku spolupráci rodičů se zaměstnanci v mateřské škole jako velice přínosnou, hlavně pro výchovu dětí. Také však jako významnou možnost zpestřit vzdělávací nabídku, což pomáhá k řešení různých projektů. Účast rodičů v mateřských školách umožňuje učitelům využít např. různé pomůcky a materiály, které sami nemají možnost použít.

- **Další lidé**

Ti mohou být zapojeni do projektu během jeho tvorby. Může se jednat o různé odborníky nebo jen lidi, od kterých děti čekají pomoc v dané problematice, kterou řeší (např. ředitelka školy, starosta obce, myslivec, zedník, krejčová, zemědělec atd.).

2.6 HODNOCENÍ

Hlavním úkolem hodnocení se většinou stává cíl, který byl na začátku stanoven. S čímž souvisí kapitola 2.4.1, kde můžeme vidět dělení projektů z hlediska účelu.

Evaluační výsledků uskutečněného vzdělávání má několik forem, které lze využít. V tomto případě, kdy je využita pro vzdělávání dětí projektová výuka, je pro učitele hodnotnou částí průběh projektu. A to hlavně fáze „možnosti řešení“ a „realizace“, kdy děti vykazují svou aktivitu. Jako vhodný typ hodnocení v tomto případě výuky je pro učitele formativní a sumativní hodnocení.

Autorky Syslová a Štěpánková (2019) uvádějí, jaké funkce plníme **formativním hodnocením**:

⁶ *Mateřská škola Safirka Brno*. Rodič jako partner [online]. webdesign webkafe.cz [cit. 14.3. 2021]. Dostupné z: <http://www.safirka.cz/rodic-jako-partner>

1. *Funkce informační* – pomáhá děti posouvat v jejich osobním rozvoji, rozvoji jejich schopností a dovedností. A to právě díky zpětné vazbě na jejich činnosti a jednání. Učitel pozorováním dětí získává potřebné informace k zhodnocení dětského vývoje.
2. *Konativní funkce* – při té učitel sleduje, zda děti dosáhly cíle samy nebo s cizí pomocí a jak se jim vedlo.
3. *Funkce motivační* – je cílená na vhodně zvolené výroky učitele k podpoře dětské aktivity.
4. *Funkce rozvíjející* – kde se hodnotí komplexní působení na osobnost dětí a jejich pohled na ně samotné.

Za **sumativní hodnocení** považují E. Šmelová, M. Prášilová a kol. (2018) konečné vyhodnocení dětských výkonů. Jde o posuzování konkrétních očekávaných výstupů. Příklad utvořené tabulky, kde učitel zhodnotí, zda dané dítě zvládá nebo zatím nezvládá stanovené výstupy, můžeme vidět v publikaci Syslové a Štěpánkové (2019).

2.7 PŘÍNOSY PROJEKTOVÉ VÝUKY

Jako pozitivum je dle Štěpánkové a Syslové (2019) považován vztah, který je mezi učitelem a dítětem. Liší se od běžných vztahů, kde je učitel nadřazen dítěti a je považován za hlavního zprostředkovatele vědomostí a zkušeností. To v tomto případě není a jde zde o partnerský vztah.

Ovšem jako hlavní přínos, který je vyzdvihován i v několika dalších publikacích, je spatřována komplexnost vzdělávání ze životních situací. Dítě využije svých dosavadních zkušeností k dalšímu objevování. Pomocí různých aktivit dítě „*rozvíjí svoji tvořivost, fantazii, aktivitu – uvědomuje si své místo ve skupině, své hodnoty a učí se spolupracovat, respektovat společné zájmy...*“ (Syslová, Štěpánková, 2019, s. 67) a rozvíjí si tak i svou komunikativnost.

Další „plus“ je ve formách vzdělávání, které jsou při projektové výuce využívány pestře. Děti mohou využít frontální formu ke společným domluvám a diskusím. Skupinovou nebo individuální formu mohou použít při rozdělování rolí. Tím se výborně rozvíjí kooperační činnosti. Děti si navzájem vypomáhají a tvoří tak jeden tým.

Příhoda (1936, in Kratochvílová, 2016) popisuje výhody motivace, které vychází z aktuálního dětského zájmu o problém. Tím se zvyšuje motivace k daným činnostem a vede děti k zaměření na potřebná fakta.

2.8 ÚSKALÍ PROJEKTOVÉ VÝUKY

Štěpánková a Syslová (2019) vidí problém v možnostech spojených s daným věkem dětí v mateřských školách. Děti nejsou schopné zcela formulovat problém, který by mohly dále zkoumat a řešit. Jde o schopnost autoregulace, tedy ovládat „*svévolné jednání, vědomé úsilí o dosažení stanoveného cíle*“ (Hartl, 1993, s. 22). Tyto schopnosti nejsou zatím natolik vyvinuty, což ovlivňuje proces projektové výuky v MŠ.

Kratochvílová (2016) s odkazem na další autory vyjadřuje nevýhody v projektování tak, že děti nemají možnost návyků a učitel je veden k přizpůsobování se dětským nápadům. Dále upozorňuje na problém v narušeném soustavném a systematickém vzdělávání. To se však dá vyřešit tím, že učitel návrhy dětí využije vhodným způsobem a navede je vhodným směrem. I soustavnost se může upravit vymezením si určitého času, kdy děti na projektu pracují tak, aby byly splněny režimové požadavky. Úskalím pro učitele může být nelehký odhad míry odpovědnosti a organizace činností dětmi. To může být problém, a proto je potřeba, aby učitel byl součástí činností a mohl případně být dětem ku pomoci.

3 DNES VYUŽÍVANÉ VÝUKOVÉ METODY

3.1 INTEGROVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ

V dnešních mateřských školách je při koncipování vzdělávací nabídky uplatňován integrovaný přístup, který vychází z myšlenek a požadavků *„Rámcového vzdělávacího program pro předškolní vzdělávání“* (2018).

Někdy se může stát, že projektová výuka s integrovanou výukou se mohou navzájem zaměřovat, což může být dáno neznalostí hlavních principů těchto výukových metod.

Jak bylo popsáno výše, Ida Jarníková se snažila prosadit již v 1. polovině 20. století logické propojení učiva do nějakých „tematických celků“ tak, aby vzdělávání dětí v mateřských školách probíhalo komplexně a vycházelo z životních situací a dětských zájmů.

Susan Kovalik (1995) pro vzdělávání 21. století vytvořila a popsala integrovanou tematickou výuku. Popisuje model, který je postaven ze tří částí. Na poznacích o vývoji dětského mozku. Také záleží na přípravách obsahu vzdělávání, které by měly být tvořeny na základě aktuálních situací, které probíhají v daném kolektivu dětí, na základě jejich potřeb a zájmů. Poslední částí jejího modelu je vhodné zvolení postupu výuky. *„Složky tvoří nedělitelný celek – učební prostředí, které je mozkově kompatibilní pro všechny“* (Kovalik, 1995, s. 22).

3.2 PROPOJENÍ TEMATICKÉ VÝUKY S PROJEKTEM

Propojení popisuje autorka Tomková (2009) na příkladu, jak lze vhodně kombinovat tematickou výuku s projektovou. A to tak, že ve škole se děti zabývají určitým tématem, o kterém získávají různé informace a to pomocí různých výukových metod. Během tohoto zjišťování informací se rozhodnou vytvořit daný projekt, kdy si určí cíl a k tomu se snaží dojít. Ujasňují si, co již o tématu ví a co ještě potřebují zjistit, připravit nebo vytvořit tak, aby mohly dosáhnout stanoveného cíle, který byl předem stanoven.

Z tohoto popisu vyplývá, že nejvhodnější je kombinovat metody výuky mezi sebou. Hlavně je ale důležité, je znát a umět správně používat. Kratochvílová (2006) ve své publikaci popisuje samozřejmě hlavně pozitiva projektové výuky, ale zabývala se také

poznatky, které jsou na výuce negativní. Z jejich výčtu vyplývá, že projektová výuka celkově rozvíjí osobnost dětí a mezery, které má, se dají doplnit právě použitím dalších výukových metod. Jak napsala již Ida Jarníková ve své publikaci v roce 1930 *„Česká škola mateřská čerpala a čerpá z různých spisů a systémů. Jež se během času u nás objevují. Musí si všímat všeho, co právě hýbe pedagogickým světem, nesmí se zastavit ve svém vývoji, musí se stále zdokonalovat.“* (Opravilová a Uhlířová, 2017, s. 107), což se dnes začíná opět uskutečňovat.

Vyjádření Syslové a Štěpánkové (2019), které je uvedeno v kapitole 2.7, kdy se vyjadřují k tomu, že děti v MŠ nejsou schopny některých myšlenkových procesů, se dá vyřešit právě pomocí dalších vhodně zvolených vzdělávacích metod, které jsou pro děti předškolního věku vhodnější. Nebo naopak doplňovat projektovou metodu do integrované tematické výuky.

4 EMPIRICKÁ ČÁST

4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem mého výzkumu bylo ověřit, jaká pozitiva přináší využití projektové výuky v mateřské škole. Vzhledem k tomuto cíli jsem hledala odpověď na následující výzkumné otázky:

1. Jaké výhody plynou z projektové výuky v porovnání s běžným tematickým celkem v mateřské škole?
2. Do jaké míry se předškolní děti dokážou zapojit do tvorby projektu?
3. Jak hodnotí přínosy projektové výuky učitelka MŠ?

4.2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Vzhledem k cíli této práce byl zvolen kvalitativní přístup, konkrétně design akčního výzkumu. Hlavní částí výzkumu se stal realizovaný projekt. Jeho průběh je zde popsán a následně reflektován; návrh projektu je uveden v příloze č. 1. V poslední části šetření byl proveden rozhovor s učitelkami dané třídy.

4.3 VÝZKUMNÉ METODY

Jako výzkumné metody bylo použito pozorování *zúčastněné a polostrukturované*. Pro pozorování byla stanovena kritéria a následně byla sledována po celém průběhu realizace:

- aktivita dětí
- schopnost řešit problém
- úroveň spolupráce mezi dětmi
- zájem o téma

Z každé lekce byly dělány podrobné poznámky, které byly analyzovány v hodnocení.

Dále bylo k tvorbě využito metody rozhovoru s učitelkami třídy. Rozhovor byl *polostrukturovaný*, podle připravených otázek. V průběhu rozhovoru došlo k reagování na

odpovědi učitelek. Rozhovory byly nahrány, následně přepsány a analyzovány. Bylo provedeno otevřené kódování. Práce s rozhovorem je zdokumentována v příloze č. 2.

Doplňkovou metodou byla analýza produktů dětí, jejichž příklady jsou uvedeny v přílohách č. 3, 4, 5 a 7.

Během realizace byl veden výzkumný deník, kam byly zaznamenávány poznámky k průběhu projektu, osobní pocity a zajímavé události, které byly použity při popisu realizace projektu, viz příloha č. 6.

4.4 POPIS VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ

Výzkum byl proveden ve vesnické mateřské škole, která spadá pod základní školu a je spravována obcí. Škola má dvě třídy, kde jsou děti rozdělené na mladší a starší, ale třídy jsou heterogenního typu a mají kapacitu 25 dětí. Působí v nich vždy dvě paní učitelky.

Budova MŠ je nově postavená a má velice moderní zařízení. Ve spodním patře se nachází dvě zrcadlově vybavené třídy, které se skládají z šatny, koupelny s WC, prostoru se stolkou a hernou. Horní patro v MŠ je společné. Je zde prostor vymezený pro rozvoj pohybových dovedností, dále čtecí místnost, která je využívána pro děti, které po obědě již nespí, ale odpočívají při čtení, a spací místnost, kde má každé dítě svou postel.

Venkovní prostory jsou s třídami propojeny velkými prosklenými posuvnými dveřmi, které vedou na zastřešenou terasu, kterou děti mohou využívat ke hře na čerstvém vzduchu i při nepříznivém počasí. Zahrada je vybavena několika herními prvky a pískovišti, ale je zde také prostor pro spontánní hry s přírodninami.

Projekt byl uskutečněn ve třídě starších dětí, kam je přihlášeno 25 dětí - 18 chlapců a 7 dívek ve věkovém rozmezí 4-7 let. Na třídě působí dvě paní učitelky a asistentka pedagoga, která je přidělena k chlapci, kterému zatím nebyla přesně diagnostikována porucha chování.

Třída je rozdělena na dvě hlavní místnosti. V zadní se nachází herna s několika koutky jako je domácnost, stavitelství, hudba a knihy i skříňka s hrami pro rozvoj logiky. V zadní se nachází prostor se stolečky, kde děti mají možnost hrát společenské stolní nebo

logické hry. Také zde mají skříňku na výtvarné potřeby, které mohou využít k vlastní kreativní tvorbě.

Před zahájením projektu jsem MŠ navštívila pro bližší seznámení s prostředím, zaměstnanci i dětmi. Prostudovala jsem ŠVP, který má motivační název „Cesta za pokladem“ a z něhož vychází TVP, aby bylo možné zvolit vhodné téma projektu.

Seznámila jsem se také s režimem dne. Školka je v provozu od 6:30 do 16:30 hodin. Děti jsou do 7:00 hodin spojeny v jedné třídě a následně se starší děti přesouvají do své třídy. V 8:45 se děti pozdraví v komunitním kruhu a nejčastěji následuje pohybová činnost. V 9:00 hodin odchází na svačinu a následuje řízená činnost (dále ŘČ). Před 10:00 hodinou se jdou děti obléci a připravit se na venkovní aktivity.

Učitelky v této třídě pracují hlavně s prožitkovou metodou vzdělávání. TVP je nazván Rok se skřítkem Chytrolínem. A proto jsou zde často zařazovány dramatizace, kdy využívají právě maňásků, brášků *Neználka* a *Chytrolína*, se kterými děti komunikují a společně zažívají různé situace.

4.5 PRŮBĚH REALIZOVANÉHO PROJEKTU

Projekt byl uskutečněn v období podzimu, v měsíci listopadu. V rámci TVP měla třída integrovaný tematický blok plánovaný na říjen a listopad s názvem: *Co umí skřítek Barvínek*. V jeho rámci pozorovaly změny v přírodě. Naším tématem se tedy stal projekt *Jak se připravují ptáci na zimu*.

Pro možnost započít projektovou výuku byla potřeba děti k projektu motivovat, a proto jsem zvolila různé aktivity k danému tématu, abych zjistila, jaké informace již znají. Následně jsem využila maňásků *Neználka*, který přišel s tím, že má nějaký problém a jestli by mu nemohly nějak poradit nebo pomoci, čímž děti projekt začaly. Díky předešlým aktivitám již o tématu měly informace, což myslím, že bylo přínosné hlavně v tom, že se děti cítily jistěji a věděly, o co se jedná. Na nich teď bylo, s nimi nějak nakládat a hledat další vhodná řešení.

4.5.1 PRVNÍ DEN

Pro děti začal den tím, že po příchodu do třídy měly možnost vidět na koberci předmět – ptačí budku, který jim mohl napovědět, čím se ten den budeme zabývat. Touto

motivací mezi dětmi vznikla diskuse o tom, o jaký předmět jde, jak se jmenuje a k čemu asi slouží. Budka byla také využita ke spontánní hře dětí.

Reakce dětí po příchodu k ptačí budce:

- „*Co to je?*“
- „*Nic tam není.*“ (po otevření)
- „*Proč to má tu tyčku?*“
- „*Co to tu dělá, když tady ptáčky nelítají?*“
- „*To je budka, ale ta má být venku na stromě ...*“
- „*To je nějaká kostka.*“
- „*To je domek pro medvědy, pro malé medvědy.*“

Následující ŘČ pokračovala diskusí o daném předmětu, který se ve třídě objevil. Výroky dětí se dost opakovaly. Společně se následně shodly, že pokud jde o ptačí budku, asi bude téma o ptácích.

Aby se o životě ptáků něco dozvěděly, byla zařazena četba Ptačí pohádky od Karla Čapka (1983), která byla upravena pro předškolní věk dětí. Zde bylo využito metody práce s textem, kdy děti byly do příběhu vtaženy pomocí otázek nebo nápodoby různých zvuků, které se s příběhem pojily.

Příklad otázek k textu:

- „*Co by si mohli ptáci povídat?*“ (reakce dětí byla na tuto otázku v podstatě nulová)
- „*Jak dělá moucha?*“ (u této otázky děti zareagovaly rychle a zvuky doplnily i o pohyb) D: „*Bzzz*“, „*Bzučí*“
- „*Jak si představujete ptačí postýlku?*“ (po úpravě: „*Z čeho by si mohl vrabčák postavit postýlku?*“) D: „*Z větviček.*“, „*V hnízdě.*“, „*V hnízdě mají mech a trávu.*“

Pro propojení čteného příběhu s písní byla zvolena lidová píseň: „*Huboval vrabčák na zimu*“, právě pro svůj text písně, který se k příběhu hodil. Naučené pohyby k písni umožnily si text snadněji zapamatovat.

Pro rozvoj jemné motoriky a pro procvičení ruky bylo zapojeno i grafomotorické cvičení. Každé dítě dostalo velký formát papíru A3 a tužku. Nejprve si vyzkoušely, jak vrabci skáčou (skok snožmo), a pak si ujasnily, jak se správně drží tužka. Ve vzduchu si pomocí tužky udělaly pár horních oblouků, které představovaly skoky vrabce, a následně je zkusily přenést na papír.

Poslední zařazenou aktivitou pro daný den se stal happening⁷, který se uskutečnil ve třídě. Děti ve skupinách po 4-5 vytvořily ptačí hnízda z netradičních materiálů. Následně komentovaly a hodnotily své stavby, viz příloha č. 3. Pohybová hra s cílem procvičit prostorové předložky byla zařazena z iniciativy dětí, které si chtěly prohlédnout a vyzkoušet i ostatní hnízda. A tak jako ptáci cestovaly v prostoru třídy a využívaly vytvořených staveb hnízd.

Před zahájením projektu jsem uvažovala nad tím, jak s dětmi projekt začít. Vzhledem k teoretickým poznatkům z publikací jsem neměla jasnou představu, jak projekt v MŠ přesně probíhá. Nejčastěji jsou popisovány projekty ze základních nebo středních škol.

Rozhodla jsem se, že tedy ve třídě děti namotivuji na dané téma a zkusím, jak reagují, co o tématu vědí a jestli je zajímá. Využila jsem mnoha motivací, na které kladně reagovaly.

Při práci s textem jsem měla možnost zjistit, jak reagují na otázky, jak nad nimi dokážou uvažovat a zda dokážou vymyslet a zformulovat odpověď.

Při happeningu bylo cílem hlavně zjistit, jak jsou děti schopné spolupráce. Jejich činnost mě velice překvapila, byly aktivní a všechny se do stavby zapojily, nedošlo ani k žádným neshodám. Při závěrečném popisu představovaly společnou stavbu a doplňovaly se navzájem.

4.5.2 DRUHÝ DEN

ŘČ začala tím, že děti zareagovaly na hranou melodii písně na klavír. Děti uhodly, že se jedná o písničku z minulého dne, a připojily se tak i se zpěvem. Společně jsme si ji zazpívali a připojili k ní i pohyb.

V ranním kruhu děti vzpomínaly na to, co zažily předchozí den. Postupně se přidávaly i ostatní podle toho, co je napadlo.

Na příběh o vrabci navázala i pohybová činnost. Každé dítě si našlo polštář, který v danou chvíli představoval ptačí hnízdo. Pohybová hra byla vytvořena podle pravidel hry „Škatulata, hýbejte se“. V tomto provedení děti seděly na svém polštáři a na pokyn se

⁷ Akční prostorová výtvarná umělecká tvorba, která vzniká v určitém čase.

zvedly a běžely k jinému volnému polštáři. Následovala ptačí rozcvička. Děti se tak rozmístily po místnosti a aby každý zjistil, zda má okolo sebe dostatečný prostor, vyzkoušely si, jestli mohou jako ptáci roztáhnout křídla (rozpažit ruce). Rozcvička tedy byla motivována opět ptáky a jako pomůcku děti využívaly polštář.

Hledala jsem řešení, jak projekt začít nebo navrhnout nějakou otázku. Diskutovala jsem o tom i s učitelkou, která mi poradila, že ve třídě nejčastěji děti řeší problémy s maňáskem Neználkem nebo Chytrolínem.

A tak maňásek Neználek přišel za dětmi pro radu. Děti přemýšlely a začaly reagovat na otázku, diskutovaly a vymýšlely řešení.

Neználek: *„Prosím, nevíte, kam se poděli všichni ptáci? Já jsem je poslouchal, jak zpívali, a teď nic...“*. Děti samozřejmě chvíli přemýšlely, ale následně začaly reagovat na otázku, každý podle toho, co ho napadlo:

- *„Oni odletěli!“*
- *„Do teplých krajin!“*
- *„Na jih.“*
- *„Ale ne všichni! Nám na krmítko lítá kos a sýkorky.“*

Učitelka: *„No jo, ale tak jak to, že je ten Neználek neslyší? Myslíte si, že se Neználkovi mohli ptáčkové někam schovat? Co třeba do listí?“*

D: *„Neee.“*

U: *„Tak do okapu?“*

D: *„Neee.“* (smích)

U: *„Hmm. Tak pomůžeme tomu Neználkovi ptáčky vypátrat? Co kdybychom si zahráli na detektivy?“*

D: *„Joo.“*

U: *„A co budeme potřebovat?“*

D: *„Lupu, dalekohled, krmítko, hnízdo, budku, ...“*

U: *„A co bychom do toho krmítka dali?“*

D: *„Slunečnicová semínka, zrní, žížaly, klacky, trávu, ...“*

N: *„No jo, ale vždyť tady na zahradě žádné krmítko nemáme!?“*

D:

- „*Tak ho vyrobíme.*“
- „*Ze dřeva.*“
- „*Z klacků.*“
- „*Z větví.*“

V této části se tedy projekt nachází v první a druhé fázi. Téma nám udala otázka a problém, se kterým si Neználek nevěděl rady. Děti začaly přemýšlet, jak by mohly dojít k řešení, využívaly informace, které již o tématu měly. Navrhovaly různé možnosti (příloha č. 1). Přecházejí tak do druhé fáze.

Jako problém bych v této fázi viděla to, že mladší děti dlouho nevydržely ostatní poslouchat. Bylo pro ně těžké se soustředit. Starší děti téma zaujalo, a také k němu měly dost informací, které měly potřebu sdělit ostatním, což prodloužilo čas, kdy řešily možnosti, jak ptáčky najít.

Pomocí různých nápadů nám vznikla myšlenková mapa, podle které jsme se řídili i následující dny.

První možnost řešení, kterou navrhly, aby našly ptáčky, bylo jít ven a pozorovat, jestli je někde neuvidí nebo neuslyší, aby zjistily, zda tady ptáci jsou nebo ne. A že mohou využít: „*dalekohled*“ nebo „*lupu*“ jako detektivové.

Následující pobyt venku tedy byl nazván detektivní výprava za ptáky. Zde již projekt přešel do třetí fáze – realizace. Děti pozorovaly a poslouchaly, co se okolo nich venku děje. A již první reakce byly, že ptáky slyší, ale nevidí. Po cestě děti objevovaly různé druhy krmítek na různých místech. Také děti komentovaly, že na komíně teď čáp není, protože „*...ten už odletěl do tepla, do jižních krajů*“, a pozorovaly, z čeho má hnízdo postavené. V sadu si zase děti všimly, že na stromech jsou ptačí budky, a přemýšlely o tom, že „*...tam jsou možná schovaní.*“

Když se po procházce děti vrátily na školní zahradu, kde si již hrály mladší děti, jeden z chlapců přišel s názorem, že možná ví, proč Neználek ptáčky neslyší, „*...oni se možná bojí, když tady ty děti takhle křičí a je tu hluk.*“ Zde je vidět, že nad řešením opravdu uvažovaly.

4.5.3 TŘETÍ DEN

Jako další řešení navrhovaly, že by mohly udělat krmítko, ale také diskutovaly o tom, co do něj dát. Při ranní volné hře měly možnost prostudovat knihy, které se zaměřují na

dané téma. A také si mohly prohlédnout skleničky, které byly naplněny různými druhy semínek (kukuřice, mák, pšenice, oves, slunečnice, dýně), ale také sušenými jablky a vlašskými ořechy.

Když se děti sešly v ranním kroužku, hned měly možnost diskutovat o tom, co zjistily, co se ve skleničkách nachází. Sklenička obsahující dýňová semínka byla ale pro většinu dětí záhadou. Děti si ji tak ještě jednou důkladně prohlédly a navrhovaly, co by to mohlo být. Někteří navrhovaly: „**oříšky, mandle, slané oříšky.**“ Nakonec ale přišlo odhalení záhady od jednoho z chlapců: „**To jsou semínka z dýně.**“ Následně se rozdělily do dvojic a každý si vybral jednu skleničku. Společně ji pak přiřadily k obrázku správné rostliny.

Když měly přiřazené rostliny, jeden z chlapců, který již den před tím mluvil o tom, že doma mají krmítko, kam jim létají kosi a sýkorky, se zeptal, zda teď ta semínka dáme do krmítka. Nabízely se tak otázky: „*Máme krmítko? Jak bychom ho mohli vyrobit?*“. Začaly vykřikovat různé návrhy, z čeho by krmítko vyrobily nebo jaké mají doma. Také došlo k tomu, že některé děti vzhledem ke zkušenostem z domova přišly s názorem, že ptáčci jim na krmítko nelétají, protože je u nich doma moc velký křik. Chlapec, který předchozí den za paní učitelkou přišel s tou samou myšlenkou, všem řekl: „**Ale možná sem přiletí, když už tu nikdo nebude.**“ S čímž ostatní souhlasily, a tak se dohodly, že krmítka zkusí nějak vyrobit a dát je na terasu, aby Neználek mohl ptáčky pozorovat.

Následně opět děti navštívil smutný Neználek: „*Ahoj děti, tak jak se vám daří ve vaší detektivní akci? Už jste viděly ptáčky?*“

Děti:

- „**Slyšely.**“
- „**Byli ve stromě.**“

Díky takto položené otázce děti měly možnost shrnout to, co zatím zjistily. U jednoho z chlapců bylo vidět, že je mu Neználka opravdu líto a řekl: „**Co kdybychom mu ptáčky nakreslily, aby nebyl smutný?**“. Ostatní děti na nápad velice rychle reagovaly a hned se daly do kreslení.

Po dokreslení si obrázky ptáků odnesly na koberec a společně si je prohlédly. Přemýšlely, kam by je Neználkovi daly. Přišly návrhy, že postaví: „**budku, hnízdo, krmítko**“,

ale pak přišel návrh: „**panelák**“. I když v jednu chvíli se děti rozesmály, rozhodli jsme se hlasovat. Vyhrál netradiční návrh – panelák.

Vzhledem k předchozím zkušenostem se stavěním hnízd, začaly používat různý materiál ze třídy a vzniklo sídliště pro nakreslené ptáky. Děti kresby do stavby naaranžovaly, a vznikla tak výtvarná instalace⁸ (příloha č. 4). Každý popsal, kam svého ptáčka položil:

- „**Na postel.**“
- „**Tady na komín.**“
- „**Já ho dal do sklepa.**“ (chlapec zvedl molitanovou kostku, abychom ptáčka viděli)
- „**Na střechu.**“
- „**Já do kotelny.**“
- „**Taky tu mají ptáčkové elektrické vedení.**“
- „**Do okna a tady je druhý.**“ (dívka ukazuje na molitanovou kostku)
- „**Tady mají plyn.**“ (popisuje chlapec vytvořené potrubí ze stavebnice)

Děti dostaly nabídku činností, kterými se mohly venku zabývat, a měly tak možnost dojít k další realizaci naplánovaných aktivit k projektu. Venku na terase byl připravený materiál a návody na výrobu jednoduchých krmítek. Děti ve dvojicích spolupracovaly při tvorbě.

Také měly připravené samolepící štítky, kam si nakreslily druh semínka nebo jiné potraviny pro ptáčky a označily s ním krmítko (příloha č. 7).

Krmítka si prohlédly a přemýšlely, jací ptáčci tam přiletí: „**Třeba orel nebo sýkorky, vrabčák, káně, kos, datel, ...**“

U všech těchto aktivit jsem jako učitelka měla roli partnerskou a spolupracovala jsem s nimi. Při tvorbě krmítek si musely navzájem pomáhat a spolupracovat, aby vzniklo krmítko, které budou moci pověsit.

⁸ Jde o výtvarné vyjádření, kdy umělec netradičně obzvláští nějaký prostor.

4.5.4 ČTVRTÝ DEN

Děti si čtvrtý den motivaci našly samy. Jedno z dětí při uklízení hraček našlo na zemi žluté peříčko. Okamžitě to všem ukázalo. „*Jak se tu vzalo?*“, zeptala jsem se a děti okamžitě zareagovaly:

- „*To tu zbylo z tvoření.*“
- „*Neee, to za Neznámkem přiletěli ptáčci!*“
- „*To je andílkovo.*“

Využila jsem tedy dětské fantazie a začala jsem s dětmi přemýšlet nad tím: „*Jakého ptáčka by to mohlo tedy být?*“. Děti využily své fantazie: „*papouškovo, kuřátka, pštrosovo, vrabčáka, slepice, ...*“

Když si sedly do ranního kroužku, všichni si daly za záda ruce a hádaly, čím jsem je na dlani polechtala. Většina dětí uhodla správně peříčko, ale objevil se i názor: „*štětec*“ nebo „*provázek*“.

Celý týden měly k dispozici knihy „Ptáci našich zahrad“ (Srauřová, 2015), „Ptačí budka“ (Walden a Robin, 2020), „Putování přírodou“ (2012) a „Ptačí zahrada“ (Voldřichová, 2017), která obsahuje i obrázkové návody k výrobě krmítek, pítek nebo jak vytvořit budku. A také jsem čerpala různé obrázky z webových stránek České společnosti ornitologické, kde jsem našla přehledné obrázky k nejčastějším druhům ptáků, které můžeme na krmítku vidět, se kterými děti také pracovaly.

Vzhledem k nalezenému peříčku jsem využila dané situace a rozmístila jsem různě po třídě obrázky ptáků, které nám mohou přiletět na krmítko. Dětem jsem dala knihy, atlasy ptactva a zahrály jsme si na detektivy. Nejprve děti našly fotografii někde po třídě a následovně hledaly v knihách, o kterého ptáčka se jedná. Děti při hledání diskutovaly, zda je to opravdu ten samý druh ptáka, objevovaly různé rozdíly mezi podobnými ptáky a také viděly, kde všude ptáci žijí. Ptáky jsme si pojmenovali a řekli si nějaké zajímavosti, které děti zaujaly.

Děti se dozvěděly něco o nových druzích ptáků a naučily se novou píseň „Vrabec a sýkorka“.

Opět je navštívil Neználek, přišel se poradit: „*Ty ptáčkové sem prostě nelétají?! Já jsem vás děti slyšel, že jste si povídaly o tom, že doma máte taky krmítko. Co kdybychom ty*

krmítka společně o víkendu sledovali! A kdyby se tam nějaký ten ptáček ukázal, tak bychom ho vyfotily!“ Reakce dětí byly velice rychlé a upřímné:

- *„Jooo, my ho máme u babi a létají tam vrabčáci.“*
- *„My máme krmítko na plotě, ale žádný tam nelétají.“*

Všichni souhlasily a společně jsme se domluvili, že to vyřídí rodičům a že budou ptáčky pozorovat, aby Neználek konečně viděl opravdové ptáčky. *„Ten, kdo krmítko nemá, může ptáčky pozorovat třeba někde jinde. Dnes jsme se totiž dozvěděli, že žijí v lese, u vody nebo v parcích.“*

Když děti vypátraly, jak mohou mít zbarvené ptáci peří, mohly si vytvořit svého ptáčka. Připravenou měly šablonu ptáčka, různě barevná malá klubíčka vlny k obmotávání, oči a křídla k nalepení. Vzniklo tak mnoho nových druhů.

Opět měly možnost kreslit na papírové štítky, co ptáci mohou zobat. Tato aktivita je velice zaujala. Vymyslely i potraviny, které pro ptáky vhodné nejsou. *„Kde bychom mohly najít, co je pro ptáčky vhodná potrava a co ne?“*, zeptala jsem se dětí. Ty co si knihy, které měly celý týden k dispozici, prohlédly, věděly, že tam byly obrázky vhodné potraviny pro ptáky. A proto odpověděly, že *„v té knize“* nebo *„na tom obrázku“*, jiné zase navrhly, že *„v počítači“*. A tak jsme nakreslené samolepky rozdělili, aby i rodiče věděli, co se do krmítka může dávat a co by ptáčkům mohlo uškodit. Vytvořenou tabulku jsme vyvěsili v šatně (příloha č. 5).

Při těchto činnostech děti použily své znalosti, zkušenosti a využily tak i knih k tomu, aby získaly nové poznatky.

4.5.5 PÁTÝ DEN

Pátý den nám projektování přerušilo focení, které se v MŠ konalo. Ovšem při pobytu venku jsme s dětmi pověsili budku na jeden ze stromů na školní zahradě. A na procházce jsme objevili další druhy krmítek a pítek pro ptáky. Také děti vyzorovaly, že na některých jabloních zůstala nějaká jablka a *„Oni je zobou.“*, myšleno jako ptáci.

4.5.6 DEN ZHODNOCENÍ

Zhodnocení projektu a jeho ukončení se uskutečnilo po týdenní pauze, aby měli rodiče s dětmi čas na pozorování ptáků. Rodiče průběžně fotky zasílali na emailovou adresu

paní učitelky, a tak se pomalu v šatně tvořila galerie vyfocených ptáků a děti výstavu pravidelně sledovaly.

Když jsme se v kruhu sešli, společně jsme si zopakovali pravidla, která děti dobře znají, že každý má možnost říct, co potřebuje, ale počkáme, až domluví ten druhý. Po týdnu jsme si tedy galerii s vyfocenými ptáky prohlédli celou. Bylo to velice pestré. Děti své fotky také komentovaly. Řekli jsme si, proč se do této detektivní akce pustili a jak jsme problém vyřešili. „*Co kdybychom se teď toho Neználka zeptali?*“, navrhla jsem dětem. Někteří nevěděly jak se zeptat a reagovaly pozdravy místo otázkou: „***Dobrý den, Ahoj Neználku***“, ale jeden z chlapců řekl: „***Líbí se ti ty fotky?***“, což ostatním zřejmě pomohlo a začaly se také ptát: „***Už nejsi smutnej?***“. Nakonec jeden z chlapců vymyslel: „***Co kdybychom mu zazpívaly?***“.

Děti tak měly radost, že Neználek je již veselý. A projekt, při které jsme řešili „*Kam zmizeli ptáci?*“, jsme zdárně a společnými silami vyřešili.

4.5.7 NAVAZUJÍCÍ AKTIVITY NA PROJEKT

V lednu do MŠ přišel dopis od České ornitologické společnosti, ze kterého se děti dozvěděly, že se můžou s rodiči zúčastnit akce sčítání ptactva. Některé děti následující dny ve školce vyprávěly, jaké ptáky s rodiči zpozorovaly.

Koncem ledna, kdy MŠ pořádala další z tradičních stopovaček pro rodiče s dětmi, se paní učitelky s dětmi rozhodly, že na místo, kde se tyto a jiné podobné akce konají, nechají vytvořit krmítko. Společně budou o ptáčky pečovat a donesli různé druhy potravy. Pro rodiče, ale i prarodiče s dětmi se krmítko stalo zpestřením procházek.

4.6 ZHODNOCENÍ

4.6.1 Z POHLEDU VÝZKUMNÍKA

Projekt byl nejdříve započat tematickým celkem. Když jsem zjistila, jak pracují a dokážou reagovat, spolupracovat a že téma je zajímavá, přemýšlela jsem nad uvedením problému, který by děti předškolního věku byly schopné řešit. Využití maňásků se ukázalo jako velice přínosné. Děti se snažily svou aktivitou pomoci, využívaly vlastních zkušeností z minulosti, osvojených dovedností a rozvíjely tak své schopnosti, dovednosti, vědomosti a získaly i nové hodnoty a postoje díky danému komplexnímu tématu.

Vzhledem k hlavním principům projektové výuky, na kterou děti v této mateřské škole nejsou zvyklé, si myslím, že se rychle dokázaly přizpůsobit novým postupům práce. Hlavní fází bylo právě dospět k možnostem řešení. Zvládly vymyslely různé postupy, jak vyřešit daný problém, což se právě liší od běžné výuky v této mateřské škole. Změnou pro děti hlavně bylo to, že z počátku nebyly zvyklé tolik samy vymýšlet, co a jak dělat, protože měly obvykle aktivity předem předložené a připravené od učitelek. Využila jsem různých otázek, aby přemýšlely samostatně a došly k možnostem řešení. Děti se nakonec do role hlavních „detektivů“, kteří řeší problém, dostaly, což můžeme vidět na zvýrazněné přímé řeči v kapitole 4.5, kde je popsán průběh realizace projektu v MŠ.

Další fáze, které projekt obsahuje, tedy realizace a rekapitulace, už pro děti nebyly problémem. Dokázaly se zapojovat do činností, výborně spolupracovat v menších i větších skupinách a hodnocení průběhu proběhlo nad mé očekávání. Pamatovaly si i s odstupem času, jak jsme postupovali. Z jejich reakcí jsem zjistila, že získané poznatky využívaly i doma.

Při sebereflexi mé vlastní práce jsem hlavní rozdíl při práci na projektu oproti běžné práci v MŠ pocítila v průběhu procesu projektu. Hlavně v přípravě, kdy nebylo úplně jisté, jakým směrem se řešení dětí bude ubírat. Bylo zajímavé reagovat vlastně „nepřipravená“ na dané situace. Měla jsem pocit, že jsem součástí dětského týmu a společně jsme přicházeli k řešením, které děti vymyslely. Následující dny jsme je zkoušeli uskutečňovat. Hlavním cílem bylo se přeorientovat na roli pomocníka při řešení oproti „předavatelí“ informací.

Velkou podporu jsem pocítila z aktivního zapojení rodičů, kteří s dětmi pořizovali fotky ptáků a následně nám své zážitky z nich s nadšením sdělovali.

4.6.2 Z POHLEDU UČITELEK TŘÍDY

Z rozhovoru učitelek třídy vychází, že realizaci hodnotí kladně hlavně z toho důvodu, že se děti učily přirozeně a pomocí společného řešení otázek získávaly nové informace k tématu. „*Seberealizace (R₁)*“, tedy aktivita dětí, vedla k tomu, že měly možnost rozvíjet dovednosti a schopnosti potřebné k učení samostatně jednat, ale i řešit problémy. Učitelka B v rozhovoru upozorňuje na to, že často mají asi potřebu dětem informace předávat, i když vlastně děti „*dokážou dojít nějakou logickou úvahou a zkoušením k řešení, čímž si ty poznatky z toho procesu můžou i lépe zapamatovat. (R₂)*“ O tom, co dětem proces přinesl, mluvila i učitelka A, která podotkla, že ji potěšilo, že „*děti byly zaujaté do všech činností,*

kteřé byly s tím projektem spojeny a měly z nich radost (R₁)“ a sama také uznala, že tento způsob je pro děti přirozenější a ucelenější.

Z analýzy rozhovorů vyšlo, že učitelky považují za nejdůležitější a hlavní přínos projektu pro děti prostor pro přemýšlení, samostatnost a spolupráci dětí.

Projektová výuka byla pro učitelky neznámý způsob vzdělávání dětí. Učitelky tuto zkušenost s projektem hodnotí kladně, bylo to pro ně něco nového a získaly tak zajímavé zkušenosti. Učitelky se shodly ve svých odpovědích na tom, že v případě vzdělávání v mateřské škole je vždy nutná příprava učitele. Ovšem projekt je ve své přípravě a práci na něm pro učitele složitější, ale učitelka A doplňuje, že se to *„rozhodně vyplatí (R₁)“*.

I když je v tomto případě těžké určit vzdělávací cíle, po naplánování řešení je již cíl, za kterým se děti ubírají, jasný. Učitelka B nejvíce kvituje to, že bylo vidět, jak děti dokážou bez velkých zásahů a předávání hotových informací učitelem, samy *„dojít k řešení. (R₂)“* A že je zajímavé se přizpůsobit natolik dětským návrhům, které si zvolí jako řešení.

Zapojení rodičů do procesu vzdělávání zaujalo především učitelku A. Ocenila jejich aktivitu a snahu se zúčastnit, *„byli součástí toho zkoumání a té „výuky“. (R₁)“*. Obě z učitelek v rozhovoru popisují, že se spoluprací rodičů mají ve školce dobré zkušenosti. I když se většinou jedná o různé společné akce. Učitelka B podotkla, že zapojení rodičů do aktivit, je *„rozhodně motivace a výborná zpětná vazba (R₂)“* k tomu, co ve školce s dětmi dělají.

Mezi zásadní rozdíly v projektové výuce od běžné práce, řadí učitelky hlavně aktivitu dětí, které řeší určité téma, přičemž mají možnost rozvíjet samostatně své myšlení. Následně při plnění navržených řešení děti pomocí spolupráce mají možnost dojít k cíli. Zajímavý poznatek dodala učitelka B, která jako rozdíl v práci vidí ten, že řešení dětí je může dovést k úplně jiným nápadům a činnostem, které vychází ze zájmů dětí. Řešení může být užitečné a přinést obohacení *„nejen dětem, ale i školce (R₁)“* a okolí.

4.6.3 CO SE DĚTI NAUČILY

Děti díky tomuto projektu získaly poznatky o tom, kde ptáci žijí, a konkrétně poznají alespoň tři nejčastější druhy ptáků, kteří létají na krmítka. Také měly možnost se dozvědět, jaká potrava je pro ptáky vhodná, a vědí, co do krmítka ptákům nepatří. Rozeznají i zrní nebo semínka, která ptákům do krmítek sypají. Při výrobě krmítek děti získaly nové

dovednosti a rozvíjely svou jemnou motoriku, kdy provlékaly provázek otvorem nebo jej stříhaly. Právě díky těmto aktivitám a činnostem děti získaly postoje k tomu, proč je potřeba se o ptáky starat, a hlavně dokázaly zhodnotit výsledky svých činností.

U dětí byly rozvíjeny kompetence, které vychází z RVP PV (2018):

- Kompetence k učení – kladení otázek a hledání odpovědí, které plynou z přirozené zvědavosti dětí.
- Kompetence k řešení problému – děti jsou pomocí motivace vedeny k řešení problémů a pozitivní zpětnou vazbou získávají postoje a hodnoty k daným situacím.
- Kompetence komunikativní – děti vyjadřují své myšlenky a prožitky různými prostředky.
- Kompetence personální a sociální – komunikace ve skupině a s tím spojené prosociální chování (podřízení, prosazení).
- K činnostem a občanským kompetencím – chápání, že jsem součástí společnosti, kterou mohu ovlivnit svým jednáním, chováním.

4.7 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

1. Jaké výhody plynou z projektové výuky v porovnání s běžným tematickým celkem v mateřské škole?

Vzhledem k uskutečněnému projektu v MŠ a z rozhovorů s učitelkami vychází, že mezi hlavní výhody patří **zapojení dětí do plánování** projektu, ale i aktivit. To, že děti měly **prostor pro vyjádření svých myšlenek a nápadů**. Mezi další přínosy učitelky zařadily přirozená **témata, která jsou blízka dětským zájmům**. Děti proto bavilo se problémem zajímat. Proces také vybízel ke **spolupráci**, kdy společně přicházely na vhodná řešení. Při aktivitách děti měly prostor i k **seberealizaci** a rozvíjela se tak u nich **samostatnost**. Tvorba tematického celku většinou závisí hlavně na stanovených cílech a aktivitách připravených učitelkou, tím se tedy projektové vyučování od tematického celku lišilo.

2. Do jaké míry se předškolní děti dokážou zapojit do tvorby projektu?

Jak bylo řečeno výše, děti se do projektu zapojí právě svými spontánními návrhy, které řeší dané otázky. Byly schopné k mnoha informacím dojít samy na základě zkušeností a schopností, které již měly. Potřebovaly tedy jen prostor a čas na společnou diskusi, kde

se obohatily o informace navzájem. Pro mladší děti bylo obtížné se delší dobu soustředit při diskuzi. Pomoc byla potřebná u plánování, aby jejich návrhy k řešení mohly vyzkoušet. Společnými silami i s učitelkou tedy naplánovaly vhodný postup. Při aktivitách učitelka dětem připravila vhodné prostředí. Díky tomuto procesu měly možnost získat nové informace o daném tématu.

3. Jak hodnotí přínosy projektové výuky učitelky MŠ?

Na tuto stanovenou výzkumnou otázku jsem využila kvalitativní analýzy rozhovorů. Když bych shrnula odpovědi učitelek, tak mezi hlavní přínosy projektové výuky řadí aktivitu dětí, rozvoj jejich myšlení, hledání možností řešení problémů nebo daných otázek, která přichází právě od dětí.

Z pohledu práce učitele je projektová výuka náročnější ve stanovování vzdělávacích cílů a nutné přípravy učitele na řešení. To však je potřeba při práci učitele s předškolními dětmi vždy.

Obecně může projektová výuka přinášet přínosy i školce nebo okolí. Řešená témata mohou být přínosná už jen tím, že se o nich bude mluvit. Ale také se může do projektů zapojit i veřejnost. Někdy jsou výsledkem produkty, které se mohou využívat i nadále po ukončení projektu.

4.8 DISKUSE

Vzhledem ke zvolení kvalitativního výzkumu nelze výsledky výzkumu zobecňovat. Myslím si však, že některé zjištěné poznatky k tomuto tématu jsou zajímavé a obohacují danou problematiku.

Realizovaný projekt v mateřské škole mi pomohl si lépe představit a prakticky vyzkoušet, jak jsou děti předškolního věku schopné se zapojit do tvorby projektu, i když se u nich autoregulace teprve vyvíjí. Díky tomu, že realizace pro výzkum byla provedena v mateřské škole, kde na tento způsob práce děti nejsou zvyklé, bylo možné vidět, že děti jsou schopné pomocí partnerského vztahu s učitelem opravdu pracovat. Děti bylo potřeba navést k tomu, čím nebo jak by mohly danou otázku řešit. V tomto případě však nebylo použito nějakých ucelených informací, ale otázek. Proto je potřeba dát dětem dostatečný

prostor k přemýšlení nad otázkami, aby pomocí svých zkušeností a vědomostí mohly dojít k nějakému nápadu, který následně vyzkouší a zjistí, zda se jedná o vhodné řešení.

Z výsledků rozhovorů učitelek vychází, že projektovou výuku neznaly. Řekla bych, že s tím i souvisí počáteční nepřesné pochopení specifik, která tato výuka přináší. Sama jsem měla problém na začátku projektovou výuku pochopit a najít dané rozdíly od plánování tematických celků. Nakonec myslím, že učitelky v odpovědích vystihly důležité body, které patří mezi přínosy projektu pro předškolní děti. A to ať už převažující aktivitu dětí, možnost přemýšlení nad otázkami nebo právě zkoumání a hledání řešení. Tyto přínosy potvrzují i autoři publikací, kteří byli uvedeni v předchozích kapitolách.

Autorka Kratochvílová uvádí možná úskalí jako například zásah do režimu dne nebo podléhání dětským nápadům, s těmi jsem se však během své realizace nesetkala. Zásadou by mělo být vymezení doby, kdy se projektu s dětmi věnujeme. Problém nastal v případě, že se děti zabraly do diskuse. Bylo patrné, že některé z dětí již nemají dalších otázek, a tak bylo potřeba zařídit, aby měly možnost se jít věnovat jiným věcem. Proto si myslím, že by bylo vhodné, aby v danou dobu byly ve třídě přítomné obě z učitelek.

Zajímavou myšlenku, kterou mi poskytla jedna z učitelek, byla věta, které mě donutila k zamyšlení nad tím, jak je složitá práce učitele v mateřské škole. *„Někdy je asi podceňuješ, že na něco jako nepřijdou, že jim informace předáváme. Asi je to i snazší, máme v hlavě strašně věci, který víme, že děti musíme před odchodem do školy naučit.“* Propojit všechny oblasti vzdělávání tak, aby učitelka splňovala dané vzdělávací cíle, aby děti měly možnost vzdělávat se na základě svých zájmů a rozvíjely tak své individuální schopnosti a jedinečnou osobnost. Učitelka v mateřské škole musí myslet na mnoho částí, které musí komplexně zahrnout do vzdělávání dětí předškolního věku. A když si pak učitelka položí otázku: *„Opravdu jsem zvládla naučit děti vše potřebné k tomu, aby byly připraveny na přechod na další stupně vzdělání?“* Odpověď může být velice složitá a nejednoznačná. Ovšem dle vývoje předškolního vzdělávání myslím, že můžeme být jako učitelé rádi za to, co a jak můžeme dnes dětem umožnit poznávat, protože ne vždy tomu tak bylo. A právě tato možnost zapojení dětí do vzdělávacího procesu a společného plánování, může dětem pomoci k získávání pro ně zajímavých a potřebných zkušeností.

Projektová výuka umožňuje na základě zájmů dětí přirozeně rozvíjet dál již získané schopnosti, což může pomoci právě i učitel, který hledá způsoby, jak dětem předat to, co je v jeho kompetencích.

ZÁVĚR

Dle názvu bakalářské práce „Projektová výuka v mateřské škole“ je patrné, čím se práce zabývá. Hlavním cílem bylo objasnit, jak tento způsob výuky funguje.

Při prvním hledání vhodné literatury jsem zjistila, že většina publikací, které jsou na trhu, se zabývají převážně projektovou výukou na základních školách nebo jsou určené pro další vyšší stupně vzdělávání. Tato skutečnost může být problémem právě pro pochopení výuky u učitelek mateřských škol, protože jak je v práci uvedeno, tento typ výuky v mateřské škole nelze provádět stejně jako ve vyšších stupních vzdělávání. Chybělo mi tedy nějaké porovnání rozdílů ve výuce předškolních dětí při projektu. Jedinými autorkami, které popisují projektovou výuku v mateřské škole, jsou Zora Syslová s Lucií Štěpánkovou (2017,2019).

Pro objasnění toho, co je projektová výuka a co předcházelo jejímu vzniku, se práce zabývá i vývojem předškolního vzdělávání. To se neustále vyvíjí a mění. Aktuální změnou je důraz na individualizaci ve vzdělávání a plánování na základě dětských potřeb a zájmů, což vnímám jako velký posun v před.

Projektová výuka a její specifika jsou v této práci vymezeny a následně se jimi zabývá i výzkumná část této práce, která vychází hlavně z realizace projektu v nejmenované mateřské škole a ze spolupráce s dětmi a učitelkami vybrané třídy, která projektovou výuku jako takovou v praxi nevyužívá. Na základě cílů a stanovených otázek výzkumu se empirická část práce zabývala tím, zda jsou děti v předškolním věku schopné se zapojit do práce na projektu. Také jak projektovou výuku hodnotí učitelky dané třídy, které tento typ výuky neznaly a jsou zvyklé na běžné plánování tematických celků. A poslední objasněnou výzkumnou otázkou, která vycházela z hlavního cíle práce, byla otázka: „Jaké z projektové výuky plynou výhody pro děti v mateřské škole oproti běžné výuce?“ Pomocí výzkumných metod – pozorování, rozhovoru a následné celkové analýze bylo možné vidět, že si děti na tento způsob rychle zvykají, problém nastává spíše ve změně role učitele, který si musí zvyknout na větší pasivitu v předávání informací a stát se součástí zkoumání a objevování dětí.

Projektová výuka tedy umožňuje dětem předškolního věku především možnost účastnit se na plánování, ale i řešit vlastními schopnostmi, dovednostmi a vědomosti

témata, která děti zajímají. Pomocí spolupráce, přemyšlení, zkoušení a zkoumání dojit k vyřešení nějakých otázek, situací nebo problémů. A to vše za spolupráce učitele, který dětem pomáhá uskutečňovat jimi navržené nápady k řešení, čímž se právě příprava na projektovou výuku od běžného plánování tematických celků liší.

RESUMÉ

Tato práce se zabývá možnostmi a způsoby využití projektové výuky v mateřských školách a popisuje její výhody oproti zavedeným výukovým způsobům. Teoretická část nejprve popisuje historický vývoj výuky předškolních dětí. Tento popis poskytuje kontext pro identifikování vzniku projektové výuky. Následně se práce zabývá definováním termínu „projektová výuka“, jejími fázemi, rolemi účastníků a výhodami, ale i nevýhodami, které se s touto metodou pojí. Teoretická část se také zabývá možnostmi vyhodnocení jednotlivých projektů.

Výzkumná část se zaměřuje na porovnání projektové výuky a zavedených výukových způsobů. Toto porovnání je zpracováno pomocí projektu uskutečněného v mateřské škole. Celý projekt je popsán pomocí poznámek, který si autorka vedla po dobu projektu, rozhovorů se zapojenými učitelkami a podrobné analýzy průběhu celého projektu. Práce zjišťuje, že projektová výuka pomáhá dětem rozvíjet schopnost samostatného uvažování, schopnost řešit problémy, zvědavost o okolním světě a vzájemnou spolupráci.

SUMMARY

This thesis aims to study the potential uses of educational projects in nursery schools, and describes possible advantages over established educational methods. The theoretical part firstly describes the development of education of pre-school children. This description provides the context for identifying the origins of educational projects. Subsequently, the thesis describes the term „educational project“, the phases of such projects, roles of the participants involved and the benefits, as well as the disadvantages, to using this educational method. The theoretical part also concerns itself with the means of evaluating educational projects.

The research part is aimed at comparing the educational projects and established educational methods. This comparison is realised through a project conducted in a nursery school. The entire project is then described with the usage of the author's own notes taken throughout the duration of the project, interviews with the involved teachers and thorough analysis of the project's development. The thesis concludes that educational projects help to further children's capacity for independent thought, their ability to solve problems, their curiosity of the outside world and the cooperation between them.

SEZNAM LITERATURY

COHNOVÁ, Kateřina. *Reggio Emilia: Poválečná filozofie radostného poznávání*. [online] 11.8.2019 [cit.30.12.2020]. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2019/08/reggio-emilia-povalecna-filozofie-radostneho-poznavani/>.

ČAPEK, Karel. *Devatero pohádek a ještě jedna jako přivažek od Josefa Čapka*. Praha: Albatros, 1983.

DRAHOKOUPILOVÁ, Zdeňka. *Rodiče pro pampelišku* [online]. 19.8.2004 [cit. 13.1.2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PS/61/RODICE-PRO-PAMPELISKU.html/?oblíbené=1>.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole*. Karolinum, 2009. ISBN 9788024616209.

Filozofie. Rodič jako partner. In: *Safirka.cz* [online]. [cit. 14.3. 2021]. Dostupné z: <http://www.safirka.cz/rodic-jako-partner>.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1993. ISBN 80-90.

JARNÍKOVÁ, Ida. *Školy mateřské, jejich význam, účel a organisace, jakož i úřední předpisy*. Praha, 1926.

KOVALIK, Susan a Karel D. OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 798-80-210-4142-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Pajdo, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

OPRAVILOVÁ, Eva a UHLÍŘOVÁ, Jana. *Příběh české mateřské školy. 1. díl do roku 1948. Vývoj a proměny předškolní výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2017. ISBN 9788072909452

PAVLOVSKÁ, Marie, Zora, SYSLOVÁ a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5981-8.

POLÁŠKOVÁ, Lenka. *Kroky úspěšného projektu v mateřské škole*. Praha: Verlag Dashöfer, 2016. ISBN 978-80-87963-29-6.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1981.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. SNP, 1984.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80–7178 584-9. Dostupné z: https://is.muni.cz/elportal/estud/lf/ps05/mpmp071/prucha_alter_skoly.pdf.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Putování přírodou. Praha: Svojtka&Co, 2012. ISBN 978-80-7352-775-4.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 26. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>.

RÝDL, Karel a Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Zeman Mareš, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

STRAUŠOVÁ, Daniela. *Ptáci našich zahrad*. Praha: Grada Publishing a. s., 2015. ISBN 978-80-247-5600-4.

SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-20715-4.

SYSLOVA, Zora a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie. *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1480-9.

SYSLOVÁ, Zora a ŠTĚPÁNOVÁ, Lucie. *Projektování v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. [cit. 21.1. 2021]. ISBN 978-80-210-8856-6. Dostupné z: <https://is.muni.cz/publication/1407690/cs/Projektovani-v-materske-skole/Syslova-Stepankova>.

ŠMELOVÁ, Eva, PRÁŠILOVÁ, Michaela a kol. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

TOMKOVÁ, Anna. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

VOLDŘICHOVÁ, Veronika. *Ptačí zahrada: náměty pro badatelskou činnost žáků zapojených do projektu "Zvyšování hnízdních možností ptáků ve spolupráci se školami"*. Praha: Ornita, 2017. ISBN 978-80-906888-0-3.

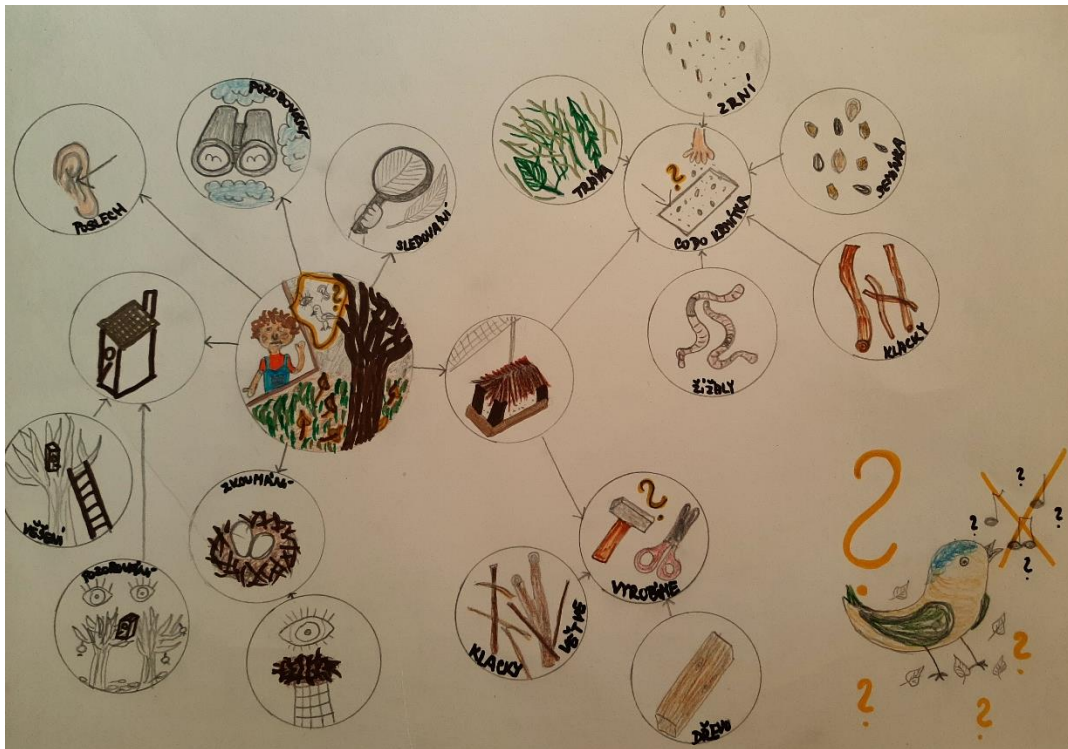
Výzkumný ústav pedagogický v Praze a Bratislavě. *Program výchovné práce v jeslích a v mateřských školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

WALDEN, Libby a ROBIN, Clover. *Ptačí budka*. Praha: Svojtka&Co, 2020.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

PŘÍLOHY

Příloha č.1 - Návrh realizace podle dětí



Příloha č. 2 - Práce s rozhovorem

Jaké máš zkušenosti s projektovou výukou v praxi? Jestli jsi třeba nějaké měla už před touto realizací?

Jaké myslíš, že z toho plynou výhody pro učitele?

Co myslíš, že může projekt přinést dětem?

Jaké máte zkušenosti se zapojením rodičů ve školce?

Jaké vidíš rozdíly v práci projektu oproti vaší běžné práci?

Jak bys zhodnotila průběh realizovaného projektu?

Co bys změnila nebo třeba udělala jinak?

Co tě překvapilo na průběhu? Například jak se děti chovaly nebo pracovaly? Zpozorovala jsi nějaký změny?

Proč bys případně zařadila projektovou výuku do budoucna? Je něco, co tě třeba zaujalo a chtěla bys to zařadit do vaší výuky?

Jaké vidíš rozdíly v práci projektu oproti vaší běžné práci?

R1: No **příprava projektu je rozhodně náročnější a složitější**, ale **rozhodně se to vyplatí!** Protože ty **děti to více zaujme** a mají **možnost získat informace** k danému tématu. Ale je opravdu **nutná ta příprava učitele**, jak materiální, tak vlastně i mít vědomosti k danému tématu. Také promyšlení a **stanovení cílů je v tomto případě těžší** než u běžných zaměstnání.

R2: No určitě v té **práci těch dětí**. A určitě je to zajímavé v tom, že třeba **děti nás dovedou k jiným věcem**, než by třeba nás napadly k tomu danému tématu napláňovat.

Jak bys zhodnotila průběh realizovaného projektu?

R1: Kladně, děti téma zaujalo a byli do něj zapojeni i rodiče. Probíhalo to v **návaznosti** a děti **spolupracovaly** a **společně se dopracovaly k cíli**.

R2: No já myslím, že super. Zase to **bylo něco jiného**, než je náš běžný způsob výuky, protože člověk **si zvykne na nějaký svůj styl**. Ale viděli jsme, že **nemusíme dětem všechno říkat**, že **je vlastně zajímavý**, když pracujeme **podle jejich řešení**, které si zvolí. Že je hlavně důležité, že je to baví.

Příloha č. 3 – Happening

Polštářkové hnízdo

- „Je měkký.“
- „Vysavač“
- „A taky tady máme, klávesnici.“

Happening - Stavění hnízd

Otázky:

- „Zkuste vymyslet, jak by se vaše hnízdo mohlo jmenovat.“
- „Teď ostatním zkuste hnízdo popsat.“

Dřevěné hnízdo

- „Máme tu balkon s odrazovým můstkem, tady přímo do bazénu“
- „Tady je rádio.“
- „A tady anténa.“

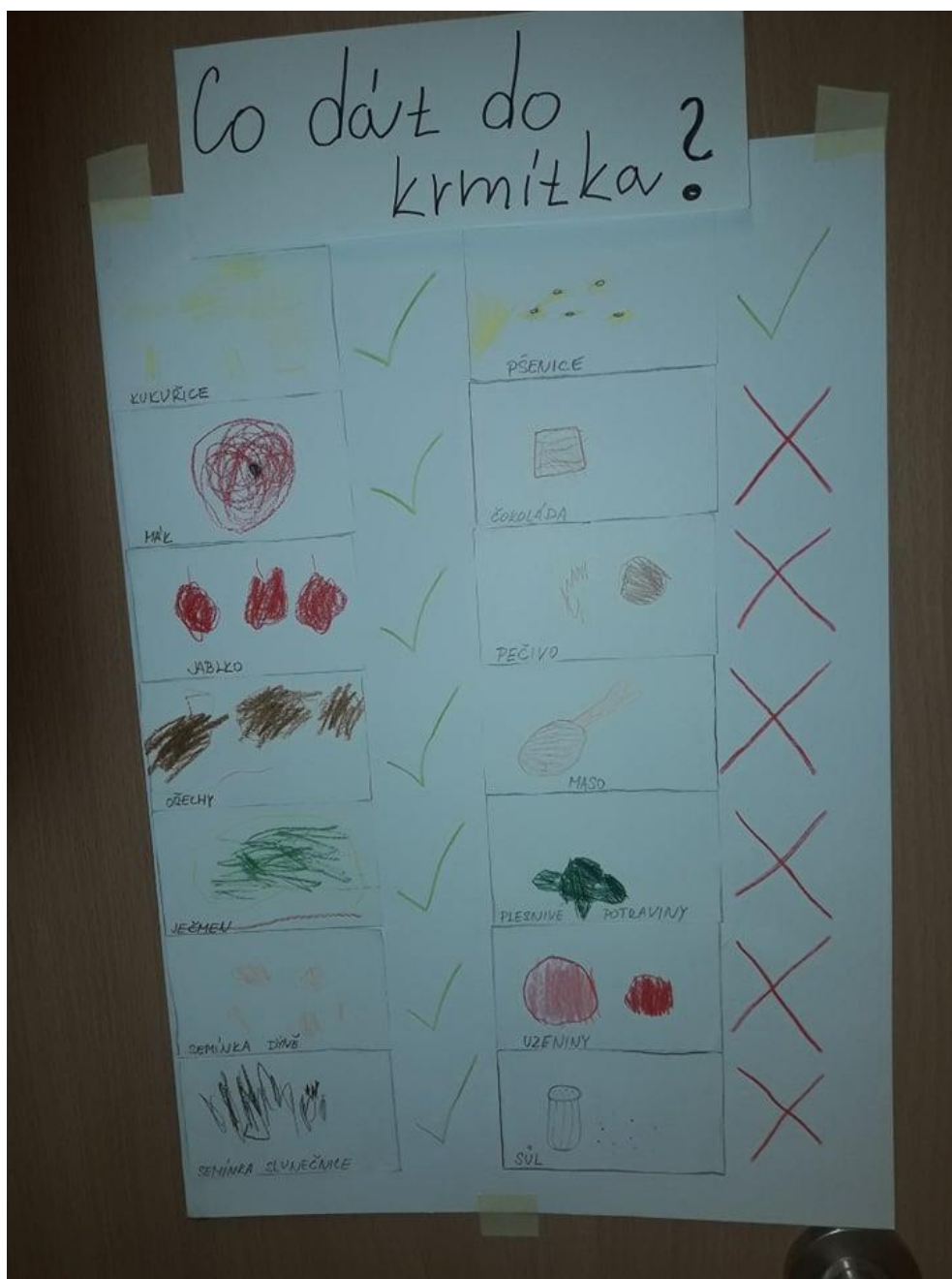
Zimní hnízdo

- „Je tu teplo“
- „Tady mají kuchyň, kde si vaří žížaly na cibuli“ (chlapec předvádí, jak míchá v hrnci).

Příloha č. 4 - Instalace kreseb



Příloha č. 5 - Přehled vhodné potravy



Příloha č. 6 - Ukázka z výzkumného deníku

④ den

- nalez pířka (dětì samy sebe namotivovaly)
 - ⇒ disten se - výměna názorù
- použito k dalšímu aktivitám
 - ⇒ aktivní reakce dětì na nalez i fantazii při svých reakcích
- při práci s krtkami a obrázky dětì hledaly rozdily ⇒ byly nejčastěji
- v obrázkových knížkách i přirodì
- Neznalé - pozorují zmeám v reakcích - odpovědi dětì, reakce přišly rychleji než myslím
- ⇒ přemýšlì, a jednají s tím co již ví, znají, zjistily a používají i při dalších aktivitách

Příloha č. 7 - Označení krmítka

