

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

# **Aktivizující metody v předškolním vzdělávání**

*Bakalářská práce*

Autor: Šárka Němcová  
Studijní program: 57507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy  
Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

2015

Hradec Králové

# UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Šárka Němcová**  
Osobní číslo: **P12956**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Název tématu: **Aktivizující metody v předškolním vzdělávání**  
Zadávající katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Teoretická část se zabývá teorií předškolního vzdělávání a jeho proměnami, rozebírá metody aktivního učení a projektovou metodu. Praktická část obsahuje přípravu a realizaci projektu zaměřeného na využití aktivizujících metod v praxi mateřské školy.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí bakalářské práce: **PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.**

Ústav primární a preprimární edukace

Oponent bakalářské práce: **PhDr. Yveta Pecháčková, Ph.D.**

Datum zadání bakalářské práce: **16. 1. 2014**

Datum odevzdání bakalářské práce: **3. 5. 2015**

L.S.

Doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

vedoucí katedry

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci na téma Aktivizující metody v předškolním vzdělávání vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne: 3.5.2015

Podpis: .....

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce, PaedDr. Vladimíře Hornáčkové, Ph.D. za odborné vedení, za mnoho cenných rad a za čas a trpělivost věnovaný mé práci.

## **Anotace**

NĚMCOVÁ, Šárka (2015). *Aktivizující metody v předškolním vzdělávání*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 68 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce „Aktivizující metody v předškolním vzdělávání“ v teoretické části nahlíží do teorie předškolní výchovy a proměn předškolního vzdělávání. Dále se zabývá klasifikací výukových metod s hlavním zaměřením na metody aktivizující, kde nechybí jejich stručná charakteristika. Praktická část zahrnuje empirické šetření o účinném využití aktivizujících metod v praxi mateřské školy s použitím třífázového modelu učení a projektové metody. Závěrečná část práce obsahuje konkrétní hodnocení jednotlivých aktivizujících metod s následným doporučením pro budoucí praxi.

**Klíčová slova:** Metody, aktivizující metody, předškolní vzdělávání, projekt, třífázový model učení

## **Annotation**

NĚMCOVÁ, Šárka (2015). *Activising methods in preschool education*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové. 68 pp. Bachelor Degree Thesis.

Bachelor thesis "Activating methods in preschool education" in the theoretical part explores the theory of preschool education and preschool education changes. It also deals with the classification of teaching methods with a focus on methods of activating, complete with their brief description. The practical part includes the empirical research on the effective use of activating methods in kindergarten's practice using three-phase model of learning and design methods. The final part contains specific assessments of individual activation methods, followed by recommendations for future practice.

**Keywords:** Methods, activising methods, preschool education, project, three-phase model of learning

# Obsah

|  |    |
|--|----|
| Úvod.....  | 1  |
| I TEORETICKÁ ČÁST .....                                    | 2  |
| 1 Náhled do teorie předškolní výchovy a vzdělávání.....    | 2  |
| 1.2 Proměny předškolní výchovy a vzdělávání.....           | 3  |
| 2 Klasifikace výukových metod .....                        | 6  |
| 2.1. Aktivizující výukové metody .....                     | 7  |
| 2.1.1 Metody diskuzní .....                                | 8  |
| 2.1.2 Metody heuristické, řešení problému.....             | 10 |
| 2.1.3 Metody situační.....                                 | 11 |
| 2.1.4 Metody inscenační .....                              | 13 |
| 2.1.5 Didaktické hry.....                                  | 15 |
| 3 Výchovně vzdělávací projekt .....                        | 18 |
| 3.1 Historie projektové metody v kostce.....               | 20 |
| 3.2 Projekt a jeho definice v současnosti .....            | 21 |
| 3.3 Třífázový model učení a jeho využití v projektech..... | 22 |
| II. PRAKTICKÁ ČÁST .....                                   | 24 |
| 4.1 Vytyčení problému.....                                 | 24 |
| 4.2 Cíle praktické části .....                             | 24 |
| 4.3 Výzkumný vzorek .....                                  | 24 |
| 4.4 Použité metody.....                                    | 24 |

|   |    |
|---|----|
| 4.5 Předpokládaný přínos praktické části.....                     | 25 |
| 4.6 I. krok projektu – záměr projektu Cesta plná zimy.....        | 25 |
| 4.7 II. krok projektu – plánování projektu Cesta plná zimy.....   | 27 |
| 4.7.1 Myšlenková mapa.....  | 27 |
| 4.8 III. krok projektu – provedení projektu Cesta plná zimy ..... | 28 |
| 4.8.1 Cesta plná zimy .....                                       | 28 |
| 4.9 IV. krok projektu – hodnocení .....                           | 38 |
| 4.10 Reflexe aktivizujících metod.....                            | 38 |
| Závěr .....   | 46 |
| Literatura .....  | 47 |
| Seznam příloh.....  | 49 |
| Přílohy.....  | 50 |



## Úvod

V kvalitním rozvoji dítěte již od předškolního věku hraje zásadní roli fungující školský systém, který zahrnuje veškeré metody, přístupy, vzájemné interakce, organizaci a pomůcky. Nejen naše společnost, zdravotnictví, věda a technika se stále posouvají kupředu, vychází mnoho nových odborných publikací, podložených výzkumů, i v pedagogice, tedy konkrétně ve vyučovacích metodách přicházejí nová doporučení.

Rozvoj dítěte ať už samovolný či řízený, s cílem nabývání kompetencí je velmi individuální proces, trvající po celý život. Nelehkým úkolem pedagoga je být součástí tohoto procesu, pomáhat určovat směr, vést k samostatnosti, podporovat komunikativnost a kooperaci, učit se schopnostem řešit problémy, umět se rozhodnout, vést k tvořivosti, vlastnímu hodnocení a naplnit tak výchovně vzdělávací cíle.

V dnešní době z velké části záleží na osobnostních rysech pedagoga, na tom, jaký metodický přístup si vybere pro svou práci, jakými zkušenostmi se bude řídit a zda to bude dostačující pro získání takových klíčových kompetencí jedince, aby se následně mohl řádně a s jistotou zapojit do chodu společnosti. Pojetí výuky záleží na jeho názorech, představách o organizaci učení a hlavně také na přístupu k profesi samotné. Inovačním prostředkem pro práci s dětmi a pro rozvoj jejich aktivního myšlení, jsou metody aktivizující. Učitel díky těmto metodám zvyšuje angažovanost dětí, aktivně je zapojuje do výuky. Díky vzájemné interakci dítě dokáže udržet déle pozornost, cílená výuka má pro něj zábavnější charakter, který pomáhá i pro zapamatování učiva, které je nutné si později vybavit. Bohužel v dnešní době stále nalézáme spoustu pedagogů, kteří jsou zastánci tzv. direktivní výuky, která je založena především na monologu, frontální výuce, na přísném zapamatování si učiva bez ohledu na srozumitelnost, nerespektující individuální potřeby dítěte a v neposlední řadě je autoritativní.

Cílem této práce je rozšířit povědomí o aktivizujících metodách v mateřské škole, s již zmíněným direktivním přístupem, aby postupem času dokázaly nahradit nynější stereotypní metody, které vedou u dětí pouze k neposlušnosti a nechuti k učení.

Toto téma jsem si vybrala z důvodu svého budoucího zaměstnání, kde bych velmi ráda aktivizující metody zařadila do denního plánu školky. Díky této práci jsem se nejen odborně obohatila, ale i díky empirickému šetření z realizace projektu získala spoustu nových zkušeností a nápadů.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Náhled do teorie předškolní výchovy a vzdělávání

Pod pojmem předškolní výchova je možné označovat všechno myšlení, které se týká výchovy předškolního dítěte a jeho samotného. Lze to chápat jako komplex všeho, co bylo známé již v době, kdy předškolní dítě ještě stálo mimo centrum veškeré pozornosti rodičů, kde se k výchově dětí vyjadřovali filozofové pouze okrajově ve svých spisech a to pouze v obecné míře. Pokud si vezmeme z té doby vše, co bylo již o dítěti předškolního věku a výchově napsáno, zjistíme, že se jedná o pouhé zlomky.

S dnešními poznatky můžeme předškolní výchovu definovat jako „*poznatkový systém, který řeší problematiku stanovení cíle, obsahu, prostředků a podmínek výchovy dětí do šesti let*“. Tedy teorii výchovy předškolního dítěte lze uvést jako „*jeden z prvků celkového systému výchovy a vzdělávání socialistického člověka a zároveň i sama představuje systém*“. (Opravilová E., Dostál A., 1985, s. 93). V. Příhoda (1966) mluví o předškolní výchově jako o procesu, kde dochází ke změnám v chování malých dětí v prvních šesti letech života. Věková hranice se samozřejmě nedá zcela určit, je pouze nahodilá, jelikož vývoj lidského života je plynulý a nikdy nekončící. Další teorie pojednává o předškolní výchově jako o velkém socializačním působení převážně ze strany rodiny, která má možnost využít nabídnutou spolupráci ze strany veřejných institucí. (Opravilová, 2004). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 4. Aktualizované vydání, 2003, s. 186) definuje předškolní výchovu jako „*Výchovu zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání*“. Dále definice hovoří o rozdílech mezi dětmi v souvislosti se sociokulturním prostředím, ve kterém se pohybují a vyzdvihuje další, stále významnější, účel předškolní výchovy s ohledem na vyrovnání již zmíněných rozdílů. V poslední řadě ve slovníku nalezneme informace týkající se zajištění výchovy pomocí předškolních zařízení a o nepovinné docházce. Proces je samozřejmě individuální a v různých zemích je realizován různými způsoby. Podle Průchy (1997, s. 312) edukační proces označujeme: „*obecně vše, co v sobě zahrnuje nějaké činnosti učení a vyučování*“.

Pojem předškolní vzdělávání slovník neuvádí, ale v současném pojetí, prezentovaném v dokumentech OECD a UNESCO, je často označován. Měl by být chápán jako prvotní

fáze celoživotního vzdělávání a jako systém s určitou strukturou. Jeho zásadní pojetí je v ostatních rozvojových zemích v zásadě shodné, a to příprava dítěte na život ve společnosti, naučit ho jistým poznatkům či dovednostem, aby se dokázalo samostatně rozvíjet a vzdělávat. Tyto cíle mimo jiné nalezneme v dokumentech národní vzdělávací soustavy, jako jsou ústava, listina práv dítěte či jiné kurikulární dokumenty související s předškolním vzděláváním, samozřejmě s jistými odlišnostmi. V každé rozvojové zemi najdeme jisté neshody v základních principech či modelech předškolního vzdělávání. Také není možné odhadnout či spolehlivě prokázat veškeré klady nebo zápory těchto modelů. Nutno ovšem téměř s jistotou říci, že rozhodující není často organizační hledisko, ale personální podmínky, dále spolupráce s rodiči nebo sociální úroveň rodin, ze kterých děti přicházejí. Důležitou součástí je také socializace dítěte, kde mu jeho sociální aspekty pomáhají plnohodnotně se začlenit do společnosti. (Čáp, Mareš, 2001). Většina evropských výzkumů se dnes již tolik nezabývá otázkou, zda je předškolní vzdělávání nutné nebo do jaké míry důležité, ale otázkou kvality předškolních zařízení a pracovníků, kteří dovedou tento proces k úspěšné realizaci.

Často slycháváme, že učitelé mateřských škol mají při práci s dětmi spoustu volnosti, ale bohužel si už neuvědomují, že o to větší na sebe berou odpovědnost za vývoj dítěte, což dokládá právě měnící se systém předškolního vzdělávání, konkrétně tedy Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (Mertin, Gillernová, 2003)

Kapitolu bych ráda uzavřela odstavcem o tom, že tato nezastupitelná fáze dítěte může probíhat optimálně pouze tehdy, když se budou předškolní zařízení, zejména mateřské školy, a rodina doplňovat. Proto je institucionální vzdělávání také stále podporováno.

## **1.2 Proměny předškolní výchovy a vzdělávání**

Nejedna z úvah týkající se výchovy dítěte se zabývá otázkou, co je vlastně ve výchově relativně stálé a nekompromisní. Každý rodič vždy hledá jisté konstanty či jistoty, o které by se při výchově mohl opřít a které budou na dítě působit nezávisle na místě a času. Za poslední desítky let se názory na předškolní výchovu a vzdělávání prudce mění. Pokud se zamyslíme nad pohledem na dětství v minulosti, možná snáze porozumíme dítěti dnešnímu a možná si také odpovíme na otázku, v čem a proč se děti dnešní doby liší. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Při pohledu do dějin lidstva najdeme především spoustu úvah starých filozofů o výchově dětí předškolního věku. První náznaky týkající se péče, pozornosti a lásky k dítěti nalezneme již v antice, přesto tato slova výchovu moc neovlivňovala. Děti si stále a po staletí hrály v menších skupinách bez jakékoliv reakce či povšimnutí dospělého. Zájem o dítě se dostal do povědomí až v době, kdy vznikla potřeba zajistit péči pro děti, kde rodinná péče nebyla k dispozici nebo byla nedostačující. Tehdy začaly vznikat první instituce zabývající se výchovnými cíli a strategiemi výchovy. Postupem času měly instituce charakter spíše sociálně pečovatelského poslání, ve kterém ale stále nabývala potřeba rychlejší cesty k dospělosti. Spontánní hry nahrazovaly užitečné činnosti, činnosti nápomocné k výběru zaměstnání a organizování práce. Instituce si budovaly velmi silnou autoritu, která následně pohltila i rodinu, která ji musela bez výjimky respektovat. Na děti bylo tedy kladeno více povinností a nároků. (Opravilová, 2002)

První v dějinách, kdo dokázal pohlížet na dítě z hlediska jeho individuálních a specifických potřeb byl Jan Amos Komenský (1592-1670). Jeho největším cílem bylo přesvědčit rodiče o důležitosti dětí z hlediska budoucnosti, o nutnosti věnovat jim velkou dávku pozornosti a v neposlední řadě věnovat pozornost jejich potřebám a vývojovým zvláštnostem. Svá slova o potřebě systematické výchovy, ve kterých mimo jiné dodnes nacházíme platné a pravdivé argumenty, sepsal ve svém díle s názvem Informatorium školy mateřské, kde zahrnul výchovu dítěte již od narození. Ohledně změn v celkové organizaci vzdělávání, se Komenský zaměřoval převážně na metodu přirozeného učení, kde se snažil hlavně o poznávání přírody. Usiloval o to, aby se děti naučily vycházet vždy ze skutečností, ze kterých si poté samy vezmou ponaučení a zkušenosti do budoucího života. Velký důraz také kladl na poznávání za pomoci smyslů a na posloupnost práce. Mezi jeho konkrétně popsané metody můžeme dnes zařadit výukovou metodu analytickou, syntetickou a synkritickou, v jiných publikacích psanou také jako srovnávací. O Janu Amosu Komenském se zmiňuje i Václav Příhoda (1966), který ho popisuje jako klasiku předškolní výchovy, který společně s F. W. Fröbelem patřil k jediným autorům své doby popisující komplexní a jasnou podstatu předškolní výchovy.

V průběhu 17. století stále narůstal zájem o objevování dětství, i když postoje k dítěti byly stále velice razantní a přísné. Mezi další jména, která silně ovlivnila vývoj předškolní výchovy, patří např. Jean Jacques Rousseau, který byl výrazným zastáncem

„přirozené výchovy“, což v reálném prostředí znamenalo nahlížení na dítě vzhledem k jeho spontánním reakcím a zvláštnostem. I přes velké snahy Rousseau nedokázal změnit lhostejný postoj veřejnosti k této problematice. Jeho slova byla považována nejen za méně významná, ale postoj byl způsoben i četnou úmrtností dětí v raném věku.

Konec 19. století je významné reformní hnutí, které bojovalo za změnu pohledu na předškolní výchovu a na celkovou změnu životního stylu obyvatelstva. Opět se všichni vraceli k myšlenkám autorů výše zmíněným. Pedagogický naturalismus přesvědčoval, že štěstí a úspěch každého jedince závisí nejen na způsobu jeho života a soužití s přírodou, ale i na naplňování přirozených potřeb a instinktů. Výchova nepojednávala o tom, že je nutné dítěti něco zvnějšku vnucovat, ale šlo o to, co si každý jedinec přinesl s sebou na svět. Nová výchova „objevila dítě“, měla a má velký přínos pro současné pojetí výchovy. Dala velký podnět k boji za práva dítěte, což se ve 20. století stalo předmětem mnoha mezinárodních jednání. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Obraz dítěte a předškolní výchovy se stále měnil, vždy se ale jednalo o tzv. dobu přípravy, kdy bylo třeba naučit se přizpůsobit požadavkům dospělých. Je tedy těžké hodnotit, zda se za ta léta skutečně změnilo dítě. Již v dávných letech či nyní je okolo dítěte a výchovy mnoho norem, hranic a mantinelů, které mohou způsobit u dítěte určité napětí v jeho pocitech a jednáních. Cesta dítěte žijícího v současné době není zcela tak snadná, jak se může zdát. Je to způsobeno převážně usměrňováním a následným urychlováním dítěte. Přichází tak o přirozené odbočky a hledání, o zkušenosti z nevědomosti a mnoho dalšího.

Pokud se podíváme na předškolní výchovu pohledem do budoucnosti, její součástí by měla být podle Opravilové (2002) hlavně svobodná a neformální struktura výchovně vzdělávacích cílů. Dále by neměla upřednostňovat intelektovou stránku dítěte, naopak díky jiným silným stránkám, jako jsou například citová nebo sociální, zajistit, aby dítě mohlo vyrůstat a být vychováváno s pocitem jistoty a bezpečí, s povědomím o stálých příležitostech k dalšímu rozvoji. Soňa Kořátková (2008) při svém pohledu na 21. století ve školství uvádí svou základní myšlenku na příkladu, kde by se dítěti mělo dostat tolik individuálního vybavení, aby mohlo díky svým znalostem a možnostem dosáhnout co nejvyššího stupně jak společenské, tak vzdělávací kultivace.

V následující kapitole je uvedeno několik výukových metod, které je možné při výchově a vzdělávání dětí nejen předškolního věku využít.

## 2 Klasifikace výukových metod

V oboru pedagogiky existuje mnoho druhů výukových metod. Pro představu uvádím klasifikaci metod podle Maňáka, Švece, (2003, s. 53-195):

### **Klasické výukové metody**

#### *A. Metody slovní*

- *Vyprávění*
- *Vysvětlování*
- *Přednáška*
- *Práce s textem*
- *Rozhovor*

#### *B. Metody názorně-demonstrační*

- *Předvádění a pozorování*
- *Práce s obrazem*
- *Instruktaž*

#### *C. Metody dovednostně-praktické*

- *Napodobování*
- *Manipulování, laborování a experimentování*
- *Vytváření dovedností*
- *Produkční metody*

### **Aktivizující metody**

- A. Metody diskuzní*
- B. Metody heuristické, řešení problému*
- C. Metody situační*
- D. Metody inscenační*
- E. Didaktické hry*

## **Komplexní výukové metody**

- A. *Frontální výuka*
- B. *Skupinová a kooperativní výuka*
- C. *Partnerská výuka*
- D. *Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků*
- E. *Kritické myšlení*
- F. *Brainstorming*
- G. *Projektová výuka*
- H. *Výuka dramatem*
- I. *Otevřené učení*
- J. *Učení v životních situacích*
- K. *Televizní výuka*
- L. *Výuka podporovaná počítačem*
- M. *Sugestopedie a superlearning*
- N. *Hypnopedie*

### **2.1. Aktivizující výukové metody**

Soubor veškerých metod je po staletí stále upravován a obohacován. Mnoho postupů se uchovalo a používají je učitelé dnešních mateřských škol. Oproti tomu ale stojí metody, které byly častokrát kritizovány a pojmenovávány jako překážka v dalším pokroku. Jednalo se o metody týkající se přílišné direktivnosti a rozvoje nesamostatnosti u dětí. Mezi zastánce těchto tradičních metod byl F. Horák. Součástí jeho častých výroků bylo tvrzení, že pokud je didaktická metoda použita vždy správně a za příhodných okolností, může mít vliv na aktivizaci dítěte, případně i na jeho výsledky. (Horák, 1991) Podle jeho slov toto tvrzení platilo i u metod dříve kritizovaných pro jejich nezajímavost, opakovanost a monotónnost. Dle jeho názoru je možné každou tradiční metodu aktivizovat, tudíž není důvod se žádných postarších postupů vyvarovat. Přesto ale vzhledem ke spoustě negativních reakcí na již zmíněné metody starší, se začaly objevovat náznaky metod nových, které uvádějí do popředí aktivitu žáka. Dnes tyto metody nazýváme aktivizující. V mnoha publikacích je často nalezneme také pod metodami inovativními či alternativními. Jak již název uvádí, cílem těchto nových postupů je zaměření se na aktivní zapojení žáka do výuky, na rozvoj jeho myšlení v souvislosti s jeho individualitou, na řešení problémů na základě podnětů. Nemalou roli v naplňování cílů vytyčených pro tyto metody hraje také učitel. I když se jeho role

poněkud změnila, je stále nedílnou součástí výukového procesu. Měl by být dítěti dobrým rádcem, pomocníkem, ale na druhé straně pouze pozorovatelem a ukazatelem, aby dítě dosáhlo vytyčeného cíle samo. (Maňák, 2011)

Při popisu těchto metod se může snadno zdát, že hlavním a jediným cílem či záměrem, je aktivita žáků. Ovšem není tomu tak. Každý učitel by se měl snažit v dítěti probudit tu správnou aktivitu, tedy takovou, která povede nejen ke splnění úkolu, ale i ke zvyšování kvality poznatků a zkušeností, tedy i s tím související vytyčování vyšších cílů. Jde o celkový rozvoj dítěte a zároveň snahu převedení dříve hromadné aktivity na samostatnou práci.

Švarcová (2005, s. 188) popisuje aktivizující metody výuky „*jako postupy, při nichž se výchovně vzdělávacích cílů dosahuje především na základě vlastní učební činnosti žáků, které vedou k rozvoji myšlenkové kultury žáků, a to z hlediska získávání vědomostí i myšlenkových dovedností, rozvoje iniciativy a poznávacích potřeb*“. Jako další pomůcku pro vysvětlení lze použít definici, kde „*podstatou aktivizujících metod je plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby došlo k plnění vlastní poznávací činnosti žáků.*“ (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1988, s. 29).

Kolem aktivizujících metod panuje také spousta rozporů. Mimo jiné o tom svědčí průzkum J. Průchy z USA, kde se ukázalo, že v úrovni dosažených vzdělávacích výsledků si vede lépe klasická státní škola s tradiční výukou. Naopak ale alternativní školy, používající již zmíněné aktivizující metody, se prokázala větší kreativitou žáků, větší nezávislostí a celkově pozitivnějším přístupem ke škole a učení. Nakonec ale doplňuje, že výsledky se nedají zcela porovnat, jelikož vzdělávací programy státních a nestátních (alternativních) škol a mateřských škol, jsou rozdílné. (Průcha, 2001)

Proto tedy záleží přímo na konkrétním učiteli, jak přijme tyto neshody a jakým způsobem se bude snažit naplnit očekávání dnešní doby. Jeho hlavním cílem by ale vždy mělo být vytváření příjemného a zdravého prostředí pro dítě, být mu oporou a pomocníkem a snažit se vytvářet stále nové podněty pro jeho celkový rozvoj.

### **2.1.1 Metody diskuzní**

Výukovou diskuzní metodu vymezujeme jako „*takovou formu komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých*



*znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 108)

Názory na tyto metody se ve velké míře liší. Ještě před nedávnou dobou některé odborné publikace diskuzi jako výukovou metodu buď vůbec nezmiňují, nebo pouze okrajově, nebo ji nedoporučují pro výuku, jelikož nenutí dítě vyjadřovat se s rozmyslem či myslet plánovitě. Naopak jiné ji vychvalují a nedokáží si bez ní výuku již představit. (Maňák, Švec, 2003)

Za kvalitní provedení diskuzní metody můžeme dle Zormanové L. (2012) označit diskuzi, která má jasně dané téma, cíl a uspořádané otázky vedoucí ke konverzaci. K aktivnímu zapojení nelze nikoho nutit, někdy stačí, že dítě věnuje diskuzi alespoň přímou pozornost. Nutno však dávat pozor, aby byla konverzace svým způsobem řízená, tedy aby zúčastnění nemluvili jeden přes druhého, nepřekřikovali se, aby byli schopni přijmout argumenty a názory druhého, nebo aby nikdo nebyl omezován či vylučován.

Důležité je tyto pravidla naznačit již při zahájení, aby dítě tedy přesně pochopilo účel a cíl a diskuze mohla probíhat v klidu, srozumitelně a s dostatkem času na promyšlenou odpověď. Začátek tohoto setkání může být často pro někoho nepříjemné či přímo stresující, a to nejvíce v případě, že se zúčastnění mezi sebou doposud neznají. V tomto případě metoda povoluje atmosféru zvolnit například humornou povídkou, textem či obrazovým materiálem.

Významnou roli v realizaci těchto metod má tzv. vedoucí diskuze. Může se jednat jak o učitele, tak o běžné dítě mateřské školy, které se prokáže kvalitními komunikativními schopnostmi či o „moderátora“, který se často uvádí v odborných publikacích. Mezi hlavní úkoly vedoucího můžeme zařadit udržování příjemné atmosféry mezi zúčastněnými, hlídání časového harmonogramu, a také okomentování dosažených výsledků během diskuze s nastolením východisek pro další pokračování. Což v mateřské škole zastává zpravidla učitel. (Maňák, Švec, 2003)

V souvislosti s aktivizujícími metodami je diskuze dle mého názoru velice populární, jelikož se v ní žáci většinou výrazně angažují. Nejen, že má velký potenciál, ale i přínos pro všechny zúčastněné.

### 2.1.2 Metody heuristické, řešení problému

Heuristická metoda hojně obsahuje prvky heuristiky. Heuristika, z řec. zvolání „heuréka! – „už to mám!“, „objevil jsem!“ – se pojí s Archimédovým objevem ohledně nadlehčování těles položených do kapaliny nebo do plynu. Jedná se o skupinu návodů a návrhů, jakým způsobem něco objevovat a dopátrat se k neznámému.

Mezi hlavní znaky heuristické výchovy patří samostatnost žáků, vynaložené úsilí při zkoumání, snaha objevovat nové věci, nové postupy a řešení v souvislosti s již minulými zkušenostmi. Učitel v této metodě hraje zcela jistě také důležitou roli, přesto ne tolik zásadní. Jeho hlavní náplní práce je pro dítě nevědomé navádění k problémové situaci, kterou by dítě mělo vyřešit samo právě na základě získaných zkušeností či objevování a zkoumáním nových postupů. Vedení by mělo být vždy systematické, promyšlené a vedoucí k tvořivosti. Proto se také tento typ výuky často považuje za metodu, která více přispívá k samostatnému rozvoji myšlení dítěte oproti metodám jiným.

Jak už zmiňuji výše, cílem heuristické výuky je přimět žáka k samostatnému objevování všeho neznámého, což se v úzké míře pojí s analogií vědeckého bádání a můžeme to považovat za opětovné navracení se k dobám v dávné historii, kdy člověk autenticky poznával svět. V současné době ale nalezneme mnoho způsobů, jak tuto metodu využívat. (Maňák, 1991)

K tomu, aby děti byly schopné učení cestou samostatného objevování, je nezbytné, aby byly již předem vybavené jistými vědomostmi, pracovními návyky, jako je například umění vyhledávání informací, zjišťování zadaných údajů, ověřování, správné pokládání otázek nebo v neposlední řadě tvorba hypotéz či teorií. I přes tyto podmínky není jisté, že se všechny děti budou schopné dopracovat k výsledkům, které se očekávají. Proto se velmi často doporučuje tuto metodu spojovat ještě s jinými postupy, nedá se totiž využít v každé situaci.

Za nejefektivnější způsob z hlediska heuristických metod považuje metodu řešení problému neboli problémovou výuku. Za hlavní faktor v této výuce považujeme nastolený problém. Podle K. R. Poppera (1998) každý řešíme v životě nějaké neustálé problémy, ale ve výuce je důležité navést dítě dle metodických postupů na specifický problém, vyplývající z nějaké situace. Důležité je, aby se jednalo o neznámou situaci, kterou dítě nedokáže samo zvládnout z důvodu svých aktuálních vědomostních

možností. Zásadní otázkou také je, aby problém dítě zaujal a přivedl ho k myšlenkové aktivitě.

Heuristická metoda neboli metoda řešení problému se po malých krůčcích objevuje už v předškolním věku. Je to období, kdy se děti velice často a rádi ptají na spoustu otázek typu proč, kdy, jak a podobně. Láká je něco neznámého, nového a nejasného. Postupem času se tyto otázky mění v porozumění, rozlišení opravdových problémů a proniknutí do jistých postupů řešení.

Mezi fáze řešení problému můžeme zařadit: (Maňák, Švec, 2003, s. 116-117)

- A. *Identifikace problému*
- B. *Analýza problémové situace*
- C. *Vytváření hypotéz*
- D. *Verifikace hypotéz*
- E. *Návrat k dřívějším fázím*

Heuristická metoda nebo její postupy nejsou v našem školství tolik využívány. Důvodem je nedostatek času věnovat se situacím a problémům, které podporují a rozvíjí u dítěte aktivitu spojenou s vlastním prožíváním nebo se zainteresováním vlastních zkušeností. Jedná se většinou o předem vyřešené úlohy, které je třeba dítěti předat, aby si je zapamatoval, a tím proces učení končí. Dítě tedy nemá potřebu nějaké vlastní iniciativy. Problém samozřejmě nastává i díky přístupu k dnešnímu školství, děti příliš neuznávají a nemají tolik chuti do samostatné práce či vlastní přípravy na vyučování. Největší uplatnění této metody s největším úspěchem bych ze své vlastní zkušenosti řadila k předškolnímu vzdělávání.

### **2.1.3 Metody situační**

Podle Maňáka a Švece (2003, s. 119) se situační metody „vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování“.

Vznik situačních metod datujeme zhruba od 20. – 30. let 20. století. Jejich první využití se objevilo v ekonomických a právnických oborech, které byly vyučovány na harvardské vysoké škole obchodní (Harvard Business School). Celkové rozmáhání této metody nebylo vůbec snadné. Na mnoha školách je do svých vzdělávacích programů

vůbec nezařazovali. Hlavní problém byl spojen se strachem z těchto postupů, jelikož by děti mohly překračovat nastavený rámec osnov. (Maňák, Švec, 2003) Jak je zmíněno již v minulé kapitole, v mnoha školách a mateřských školách je zavedeno stále ještě učení založené na výkladu a zapamatování a minimální spojení učiva, kde by mohli žáci využít své životní zkušenosti.

Při zařazování situačních metod do výuky víme, že se vždy musí jednat o konkrétní situaci či událost, kterou je potřeba vyřešit. Další faktorem je, že zpravidla nemáme k dispozici veškeré pomůcky či materiály k řešení či nalezení nějakého výsledku. Ten ani nemusí být vždy jednoznačný. Ohledně materiálů a pomůcek, ty se dítě snaží nalézt během procesu řešení a promýšlení strategie. Často se může jednat nejen o pozitivně laděné situace, ale i o konflikty. Situační metody používáme s dětmi často při řešení různých sporů, střetů zájmů nebo při uměle vyvolaných modelových situacích. (Maňák, 1991) Při hledání východiska problémové situace jsou děti spíše statickými pozorovateli, jejich úkolem je tedy hlavně analyzovat problém, následně hledat a vyhledávat veškeré postupy a informace a rozhodnutí o následném optimálním postupu. (Šimoník, 2003)

Každý dobrý učitel by se měl s dětmi snažit, samozřejmě nenásilnou formou, tuto metodu zkoušet. Nejedná se jen o splnění a zařazování každé z aktivizujících metod, ale zrovna v této metodě vidím veliký přínos pro budoucí život dětí. Při správném vedení by se nemělo jednat pouze o kognitivní úsilí, ale jde tu o vlastní zkušenost při řešení konfliktů a nelehkých situací. Jedná se i o zavedení promyšlených vzorců chování a správných postupů. V životě se děti setkají se spoustou lidí, se kterými se mohou dostat do sporu. Trénování, jak zvládat tyto situace a problémy, které život přinese, už od předškolního věku, není tedy určitě na škodu. Při návštěvách MŠ během své praxe na VŠ jsem byla svědkem jedné takové situace, kdy paní učitelka dětem řekla, ať si vyřeší problémovou situaci mezi sebou a poté ať jí pouze přijdou sdělit, zda a jak se domluvily. Děti si na tento styl zvykly a následně těchto případů ubývalo. Děti už věděly, jak si poradit, aniž by to paní učitelka musela řešit za ně. Po rozhovoru s učitelkou mi bylo objasněno, že takhle fungují právě z důvodu, že se snaží děti připravit do praxe, kde mnohokrát nastanou situace, které nebudou znát, ale budou si muset poradit a stejné je to i s lidmi.

Podle Maňáka a Švece (2003), můžeme určit několik fází řešení situace. Jako první bod zařazují zvolení vhodného tématu. Vybrat správné, zajímavé nebo poučné téma je občas velice náročné. U výběru je vždy nutné zohlednit několik faktorů. Téma by zpravidla mělo alespoň z části odpovídat cílům a zaměřením výuky, i když může se stát, že situace vyplyne sama při běžném provozu. Dalším faktorem při vybírání tématu je připravenost žáků. Vždy musíme brát v úvahu, jaká je mentální úroveň dětí a zda budou schopni situaci vyřešit. Další fází řešení je poznání s daným materiálem. Jedná se o tom, aby děti měly dostatek kvalitního materiálu, kterému rozumí. Mluvíme tedy o materiálu, který je zásadní k řešení dané situace. Může se jednat o videozáznam, obrazy, nahrávky, písemnosti až v pozdějším věku či si děti mohou vyhledat potřebný materiál samy. Ve třetí fázi jde už o samotné řešení situace. Děti mají prostor pro své vlastní uvažování, kterému by ještě měl předcházet rozhovor s učitelem. Ten by měl navodit správnou atmosféru, dát dětem úvodní rady a případně je zlehka nasměrovat k úspěšnému cíli. V této fázi zcela jistě záleží na věkové skupině. Poslední, neboli čtvrtou fází, jsou diskuze o navržených východiscích, řešeních. Každý zúčastněný by měl tedy dostat prostor k prezentování či interpretaci svých návrhů, které se následně učitel bude snažit porovnat se skutečnými možnostmi. V případě starších jedinců můžeme hovořit o vítězství nejpřesvědčivějšího, ale hlavně nejrealističtějšího návrhu řešení. Pokud se jedná o řešení situace v MŠ, žádného vítěze samozřejmě neurčujeme. Jedná se spíše o jednoduchou diskuzi, kde se snažíme všichni shodnout na nejrozumnějším řešení. Prostor pro vyjádření ale dostane každý.

Situační metody a jejich řešení se podle studií často používají i v dospělém věku, např. v náročných zaměstnáních z důvodu spolupráce nebo v různých ekonomických oborech, můžeme je ale nalézt i v dějepisu, vlastivědě, v literární výchově a v mnoha dalších. Zda je výsledné řešení situace správné či vůbec možné, si můžeme snadno ověřit následně při realizaci inscenačních metod.

#### **2.1.4 Metody inscenační**

Inscenační metody nalezneme v literatuře často označované také jako Metoda hraní rolí, ať už zvolených či přidělených. Podstata těchto metod spočívá v reálně hrané situaci, kterou ztvárňují lidé jako skutečné postavy. Děti se tímto způsobem lépe přiblíží k danému tématu, mohou se vžít do postavy, uvědomit si prožívání postavy v dané situaci a těmito zkušenostmi se mohou naučit i novým řešením a způsobům chování. (Maňák, 1991) Nemusí se vždy jednat pouze o osoby, mohou to být i činnosti, stroje,

situace apod. Cílem těchto metod je nejen osobností a sociální rozvoj, ale i vnést do vyučování prvky dramatické výchovy. Také jako jednu z mála metod můžeme inscenace označit jako komplexní metody, které vyžadují od dítěte schopnosti a dovednosti z různých směrů. Podle J. Valenty (1995, s. 33) „je role (hraní rolí) učební úkol vyžadující od hráče zpravidla vnější (chováním a jednáním uskutečněné) zobrazení určitého jevu, založené na vnitřní představě a prožitku tohoto jevu“. J. Skalková se ve své knize vyjadřuje následovně: “ *Podstata inscenačních metod spočívá v hraní rolí osob zúčastněných v určité simulované sociální situaci.* “

První poznatky o počátcích těchto metod se objevují v Římě. Římané je používali jako školící nástroj pro své tehdejší právníky. Mezi zastánce těchto metod u nás byl velice známý Jan Amos Komenský. Další jméno, které přispělo k rozvoji, byl J. L. Moreno, avšak jeho pojetí následně sklouzlo jiným směrem. (Maňák, Švec, 2003) Jednalo se pouze o několik málo dramatizací, které ve své době byly brány v úvahu. Tato tematika s těmito metodami byla až do roku 1990 ve školách neuznávána. Od konce 20. Století můžeme říci, že jsou pomalu, ale jistě tyto metody zařazovány do vyučování v našich školách či školách mateřských. (Šimoník, 2003)

Pro dosažení zdárného výsledku si můžeme podle Maňáka a Švece (2003, s. 123) rozdělit inscenaci na několik fází.

- A. *Příprava inscenace*
- B. *Realizace inscenace*
- C. *Hodnocení inscenaci*

V první fázi týkající se přípravy inscenace je důležité se stanovit si cíl, přesný plán inscenace, rozdělit si role a připravit vhodné prostředí pro realizaci. To zabere samozřejmě nemálo času. Při realizaci inscenace je nutné zúčastněným sdělit alespoň základní informace o jejich postavě, jeho charakteristické rysy. V tomto případě může nastat u některých jedinců rozpor při ztotožnění se s postavou, proto je možné dát prostor i improvizovanému projevu. Což ovšem u dětí předškolního věku bude velice náročné. Závěrečné hodnocení se doporučuje provádět vždy bezprostředně po dohrání inscenace. Je to z důvodu, že aktéři jsou stále plní dojmů a pocitů, ať už kladných nebo záporných. Velice důležité je o těchto pocitech a prožívání mluvit. Výsledné hodnocení neboli vyjádření svých dojmů a pocitů může probíhat např. jako diskuze.

Druhů inscenačních metod nalezneme v literatuře spoustu. Mezi nejznámější ale řadíme inscenaci strukturovanou a nestrukturovanou. Jedná se o velmi jednoduchý rozdíl. Ve strukturovaném hraní rolí se aktéři drží promyšleného předem nastaveného děje. Mají scénáře a jasné dané role. Nestrukturované inscenace mají volnější systém. Většinou se jedná o události vyplývající z běžného života, tudíž každý ze zúčastněných může hru doplnit o své vlastní zkušenosti a slovní projevy. Není tedy nutné tolik dodržovat daný scénář. (Maňák, Švec, 2003)

Ovšem ve výsledku může být nestrukturovaná hra pro někoho bez hereckého talentu velice obtížná. Není sice časově náročná, ale pokud má člověk obavy z hraní role, která například nesouvisí s jeho přesvědčením a bojí zkusit nové věci nebo získávat nové prožitky, může být stresující. Doporučuje se tedy nejprve zkusit inscenaci strukturovanou a postupně přecházet.

Inscenace velmi často využíváme také pro rozvoj komunikačních dovedností, pro zlepšení jazykové stránky jedince z hlediska jeho projevu nebo pro snížení stresu z projevu vůbec. Můžeme je zařadit také při rozboru literárních děl či různých situací z historie. Velmi často se inscenační metody využívají také jako příprava na budoucí povolání, například i učitelů.

Může se zdát, že hraní rolí má velice blízko k divadelnímu představení, ovšem není tomu tak. Liší se jedním zásadním způsobem a to tím, že v ní nikdy nehraje profesionální herec. Pro opravdové naplnění cílů inscenačních metod je důležité, aby se na ní podíleli jedinci spontánně a dobrovolně, v lepším případě s možností improvizace. Je to z důvodu, aby si každý mohl vyzkoušet různé reakce na situace například i z druhé strany než jeho postavení v reálném životě je, aby si uvědomil, jak občas jeho chování na lidi působí a často se i zamyslet sám nad sebou. Ráda bych tyto metody zařazovala ve své praxi často. Nejen, že děti hraní rolí velice baví, ale navíc v inscenacích vidím velký potenciál pro jejich osobnostní rozvoj a pro úspěšný budoucí život v jejich sociálním prostředí.

### **2.1.5 Didaktické hry**

Hru jako takovou dnes již řadíme mezi přirozené lidské potřeby v dětském věku a kolikrát i po celý život. Tuto myšlenku nám vnuknul už Jan Amos Komenský svým pojetím schola ludus – škola hrou, která do dnešní doby není v mnoha případech vůbec pochopena. Je důležité si uvědomit, že pomocí hry poznáváme svět, osoby, věci, pocity

i sebe sami. Hra je pro každé dítě motivací sama o sobě, tudíž když k tomu přidáme ještě pedagogický záměr, dítě ani nemusí poznat, že se jedná o didaktickou hru, tedy i o učení. (Maňák, 1991)

Podle pedagogických klasiků (Komenský, Montessoriová, Fröbel apod.) můžeme didaktickou hru vymežit jako „*takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům*“.(Maňák, Švec, 2003, s. 127)

Didaktická hra se od klasické liší nejen nesoutěživým charakterem, ale jejími podmínkami jsou přesně vymezený, pedagogický, předem promyšlený záměr, se správnou organizací. Cílem je tedy nabývání, fixování a opakování učiva zábavnou formou. Skládá se vždy ze stanovení cíle hry, určení pomůcek, hry samotné a nikdy nesmí chybět hodnocení a zopakování si toho, co jsme se naučili. (Maňák, Švec, 2003)

Podle Mojžíška (1988) by didaktická metoda neměla postrádat vlastnosti týkající se předávání plnohodnotných a objektivních informací, měla by děti emočně zasáhnout, motivovat je, dále by měla plnit funkci ekonomickou a finančně nenáročnou a v neposlední řadě musí přibližovat školu ke skutečnému životu.

Práce učitele zařazující do výuky didaktickou hru není vůbec jednoduchá. Například na přípravu pomůcek potřebuje kolikrát spoustu času, jelikož v dnešní době moderní techniky není lehké pro děti vymyslet zajímavé a nové věci. Jsou často manipulováni výrobci hraček a komerčními zájmy. To se týká samozřejmě výuky např. na základní škole a vyšším stupni. V mateřských školách zatím technika tolik nepronikla, ale podle mého názoru je to jen otázka času. Důležitou povinností učitele je také dávat pozor na přiměřenou obtížnost didaktické hry. Přílišná obtížnost či pouze slabé náznaky toho, že se jedná o učení, mohou jedince snadno odradit. Didaktická hra se tedy musí vyvarovat dvěma problémům. Je nutné dávat pozor, aby pedagogický záměr příliš nezastiňoval podstatu hry a naopak, aby spontánní a bezúčelná hra neztratila svůj cíl výuky.

Mezi didaktickou hru můžeme považovat například i obyčejnou křížovku, obrázkovou hru a podobné luštění. Nejvíce didaktických her nalezneme zcela jistě v mateřských školách, ale spousta se jich najde i v každé domácnosti.



H. Meyer (2000, s. 348-349) uvádí velmi dobrou orientaci v rozsáhlé nabídce těchto her. Jedná se o:

*A. Interakční hry*

*B. Simulační hry*

*C. Scénické hry*

Princip interakčních her spočívá v interakci s hračkami nebo s osobou, se kterou si hrají. Mohou to být jakékoliv společenské hry, pohybové hry, hry s pravidly, hry s různými druhy stavebnic apod.

V rámci simulačních her jde o simulaci určité situace, určitého problému, konfliktu, hraní rolí. K těmto hrám se často používají nejen aktéři samotní, ale i různí maňásci a loutky. Děti si při hře procvičují např. komunikační dovednosti, zapojují prvky dramatické výchovy, samostatně vymýšlí scénky a mnoho dalšího.

Scénické didaktické hry navazují na divadelní hry. V MŠ např. o Veliké řepě nebo Boudo budko. Jedná se o reálné představení, kde je jasně určeno, kdo je divák a kdo hráč, jsou připraveny kulisy, jeviště. Návaznost na divadelní hru může být buď volná nebo úzká (Zormanová, 2012)

Ještě podrobnější náhled do teorie a dělení didaktických her nalezneme u autorů Maňáka a Švece (2003, s. 128):

*A. Dělení dle délky trvání*

*B. Dělení dle místa konání*

*C. Dělení dle převládající činnosti*

*D. Dělení dle hodnocení*

Z mého pohledu je veliký problém, že význam didaktických her je ve většině školských zařízení stále podceňován. Ze své vlastní zkušenosti a praxe mohu říci, že pokud je nutné se něco naučit a já to budu moci praktikovat zábavnou formou, je to podle mého názoru ideální stav. Rozumím argumentům, že příprava pro tento druh hry je zpravidla opravdu náročná, ale věřím, že díky těmto metodám jsou učitelé i děti schopni dosáhnout ještě lepších a mnohdy i rychlejších výsledků. Potenciál je opravdu veliký, záleží už jen na tom, jak ho dál využijeme.

V následující kapitole navazuji na výchovně vzdělávací projekt, který považuji za další nástroj pro zvýšení aktivity žáka ve výchovně vzdělávacím procesu. Příprava a následná realizace projektu je prezentována v praktické části bakalářské práce.

### 3 Výchovně vzdělávací projekt

Při tvorbě výchovně vzdělávacího projektu je vždy důležité si hned z počátku ujasnit podstatu a myšlenku z něho vycházející, ať už se jedná o jakýkoliv druh projektu. Proč vůbec vyvstal nápad nebo potřeba nějakých změn. Každý člověk totiž potřebuje uspokojovat své touhy dokázat se na něčem podílet, být sounáležitostí něčeho nového, dokázat realizovat a uskutečňovat své nápady nebo zkušenosti i při učení se neznámých věcí. Výchovně vzdělávací projekt, pokud jsou dodržovány jeho hlavní zásady postavené především na aktivitě dítěte, se proto může řadit a v několika odborných publikacích je tomu tak, mezi nejpřirozenější formu výuky.

#### **Typy projektů**

Dělení projektů podle různých kritérií nalezneme mnoho, proto je vždy důležité si rozmyslet, např. o jaký typ projektu se bude jednat, pro jakou věkovou skupinu nebo jakým způsobem ho budeme připravovat. Pro představu uvádím několik kritérií podle J. Coufalové (2006, s. 11-12):

- A. *Podle účelu*
- B. *Podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům*
- C. *Podle organizace*
- D. *Podle délky trvání*
- E. *Podle místa konání*
- F. *Podle navrhovatele*
- G. *Podle počtu zapojených žáků*
- H. *Podle velikost*

Při vytváření projektu podle účelu, jak už z názvu vyplývá, je nejdůležitější stanovení si jasného cíle. Co budeme u dětí rozvíjet, zda se jedná pouze o procvičování již získaných znalostí a dovedností, zda chceme děti naučit více spolupracovat, o jaké přesné dílčí cíle se budeme opírat.

Druhý typ projektu je zaměřen už na vyučování na základní škole. Jedná se o promyšlení si, zda budu s dětmi projektovou metodu zařazovat pouze v rámci vždy jednoho předmětu nebo budu téma projektu integrovat do celého vyučování. V mateřské škole je tento problém snadno vyřešen, jelikož se výuka příliš nerozděluje.

Projekt plánovaný podle organizace je velmi podobný typu druhému. Organizace projektu může mít spoustu podob. Může být řazen v rámci jednoho tématu (předmětu) nebo se prolínat do jiných oborů bez změny původní a plánované organizace. Další možností je i realizace projektu mimo školu nebo MŠ.

Délka projektu bývá vždy předem naplánována. Můžeme je rozdělit alespoň na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Pro získání prvních zkušeností se doporučuje vždy nejprve zkusit krátkodobý projekt, který může trvat i jeden den. Při dlouhodobějších projektech se také velmi často setkáváme i se spoluprací více pedagogů či jiných pracovníků, kteří se podílejí na projektu celoročně.

Místo konání projektu je vždy libovolné. Většina se jich ale realizuje v prostředí školky nebo školy, což není pro každé dítě příliš motivující. Je spousta možností, kde by děti mohly projekt vytvářet a doplňovat ho svými zkušenostmi. Mohou ho dotvářet například doma, v přírodě nebo při tom navštěvovat i prozatím neznámé instituce.

Projekty, vzniklé podle druhu navrhovatele, můžeme různě pojmenovávat. V odborné literatuře nalezneme nejčastěji termíny jako žákovský, spontánní nebo umělý projekt. Pokud hovoříme o projektech, které vyplynuly z výuky nebo z vlastní iniciativy dětí, nazýváme je spontánními nebo žákovskými. O projektu „umělém“ mluvíme v případě, pokud ho navrhl sám učitel.

Dělení podle počtu zapojených dětí (žáků) je též individuální. Možnosti jsou neomezené. Pokud se jedná o děti předškolního věku, v mateřské škole se ve většině případů na projektu podílí celá třída nebo pokud je více náročný, klidně i více tříd dohromady. Pokud budeme hovořit o realizaci např. na základní škole, nalezneme více možností. Může se jednat i o menší počet dětí, dvojice, dokonce i o jednotlivce.

Určit projekt podle velikosti je velice relativní. Pod jedním názvem projektu se může skrývat jeden den práce a zkoumání, nebo také celý rok. Spousta pedagogů si projekty předává, opakuje je a nabaluje novými zkušenostmi, informacemi a novými nápady. Projekt se dá vždy zkrátit nebo prodloužit dle potřeby vyučujícího. (Coufalová, 2006)

### 3.1 Historie projektové metody v kostce

Náznaky metody určitého seskupování učiva do zdánlivých celků nalezneme již v díle od Jana Amose Komenského - Schola Ludus neboli Škola hrou. Další autoři, kteří uznávali prozatím spontánní projekty a stále se snažili systém vyučování zdokonalovat, byl například Johann Heinrich Pestalozzi, nebo v 60. letech 19. století i ruský pedagog Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, který do svých projektů zařazoval témata z běžného života. Koncem 19. Století přišla, převážně z USA, velká vlna kritiky tzv. tradiční školy, což se týkalo hlavně nerespektování individuálních potřeb dítěte, jeho omezování ve svobodném rozhodování, v nenalezení žádného smyslu při pouhém přijímání teorie z knih bez jakékoliv jiné aktivity žáka, která by případně mohla být přínosem pro jeho budoucí život. Mezi autory 20. Století, kteří pomohli k rozvoji a rozkvětu projektové metody v USA patří zcela jistě také R.W.Stinson, E. Collings nebo John Dewey, jehož myšlenky dále prakticky využíval William Heard Kilpatrick. Byli to velice dobří spolupracovníci, ovšem Kilpatrickovi nešlo pouze o strohou výuku jednotlivých předmětů, ale o osobnost dítěte. Prosazoval názor, že každé dítě je už samostatně odpovědné za své chování, své výsledky, ale nejdůležitější je vždy silná vůle a píle dítěte, která ho povede k úspěšné realizaci projektu.

Americká pragmatická pedagogika zasáhla a ovlivnila vyučování i u nás. Mezi české zastánce projektového vyučování byli Václav Příhoda, Jan Uher, Stanislav Vrána a Karel Velemínský.

V minulém století byli veškeré změny, pokusy a nové přístupy testovány v tzv. pokusných školách. Jednalo se o školy zřízené Ministerstvem školství kolem 20. - 30. let 20. Století. Nebylo výjimkou, že děti byly různě řazeny podle svých schopností a dovedností, podle svých zájmů a výsledků. Mezi inovaci v těchto zařízeních se řadila i projektová metoda. První projekty byly vytvářeny na popud běžného života dětí. Starší děti vyhledávaly v literatuře či čerpaly ze svých vlastních zkušeností a poznatků zpravidla týkajících se hospodářství. (Coufalová, 2006)

Trvalo ještě mnoho let, aby měl výchovně vzdělávací projekt dnešní podobu a byl brán jako nedílná součást nejen předškolního vyučování.

## 3.2 Projekt a jeho definice v současnosti

Projekt dnešní doby je zpravidla zaměřen na celkový vývoj dítěte, ne pouze na jeho část. Při projektu dítě získává, často i bezděčně, spoustu znalostí a dovedností, které může využít i mimo školu. Týká se nejen získání pocitu uznání, spolupráce, ale i smysluplné práce. (Phillips, Burwood, Dunford, 1999)

Definice projektů a projektového vyučování nalezneme v odborných publikacích mnoho. Nelze samozřejmě zcela jistě určit, která je správná, jelikož každý autor má jiné představy a vidí v projektu jiný smysl. Pro představu alespoň několik z nich od p. Coufalové Jany (2006, s. 10).:

*„Projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“* (William Heard Kilpatrick)

*„Projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout nějaké jednotící myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářsky nebo kulturně významného a pro žáky životního.“* (Václav Příhoda)

*„Projekt je účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.“* (R. Žanta)

Teorie projektu pro nejen začínající učitele ve školských zařízeních je velice bohatá. Vytváří se spousta podkladů, nápadů, odborných publikací, které k projektovému vyučování přímo lákají. U spousty pedagogů však vyvstávají dohady a obavy z toho, jak vlastně projektově učit. Často se v publikacích setkáváme s názory, že všechno přece nejde učit projektově, některé předměty mají jasně daná pravidla a zásady, které nelze opomíjet. Z mého pohledu se jedná spíše o obavy starších učitelů z něčeho nového, z toho, že je děti nebudou poslouchat, že je nezaujmou a jejich studijní výsledky tedy nebudou takové. I když opak může být pravdou. Z důvodu obavy z neúspěchu a praktické nevědomosti se metoda projektu používá zpravidla pouze při opakování a procvičování.

### **3.3 Třífázový model učení a jeho využití v projektech**

Třífázový model učení, neboli E-U-R, byl v našem systému vzdělávání prosazen hlavně díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Cílem tohoto modelu učení je u dítěte rozvíjet aktivitu, jeho tvořivé myšlení a práci, rozvíjet spolupráci a kooperaci, napomáhá také k lepšímu zapamatování si učiva díky samostatnému vyhledávání si informací a mnoho dalšího. Obsahuje tři základní části. Každá část má sama o sobě několik jednotlivých cílů. (Zormanová, 2012)

#### **Evokace**

První fázi naplňuje evokace. Mezi dílčí cíle této fáze patří nejprve naladění dítěte na budoucí téma projektu, uvědomění si svého názoru na danou problematiku, aby jeho původní a nová fakta byla pravdivá. Druhou částí evokace by měla být aktivizace žáka k činnosti. Jeho ochota spolupracovat je totiž nezbytně nutná k aktivnímu učení, což je základem každého úspěšného projektu. Důležité je také samostatné přemýšlení a vyjadřování ucelených myšlenek o předloženém tématu. Za poslední dílčí cíl této první fáze je považována motivace. Z velké části je úlohou učitele, zvolit vhodnou motivaci vedoucí dítě k již zmíněné aktivizaci. Jedná se také ale i o vnitřní motivaci dětí, bez které by ta, vytvořená pedagogem, fungovala pouze krátkodobě.

V této fázi nám mohou být nápomocny např. metody brainstormingu, myšlenková mapa, klíčová slova nebo volné psaní.

#### **Uvědomění**

Po evokaci následuje fáze uvědomění, kde se přímo jedná o aktivní vyhledávání, utřídění a zafixování informací. K této fázi většinou využíváme pomocný materiál, ať už tištěný, audiovizuální nebo i vlastní experiment. Mezi dílčí cíle této fáze patří udržet stejný zájem dítěte, který jsme získali při evokaci a při získávání nových informací a soustavně dohlížet na to, že jsou materiály pro děti srozumitelné a dostačující.

Pro fázi uvědomění můžeme například využít metody skládkového učení, pracovní listy, čtení s otázkami nebo řízené čtení.

## **Reflexe**

Poslední fázi označujeme za reflexi, při které by mělo dojít k zopakování si, ale hlavně utřídění si nově získaných informací, které by měly být trvalé. Mezi dílčí cíle této fáze můžeme označit samostatné přemýšlení, ale hlavně vyjadřování dítěte. Pokud totiž dítě dokáže vlastními slovy převyprávět jisté informace, je to jedna z nejlepších cest, jak si látku trvale zapamatovat. Důležitou součástí této fáze je také vzájemné sdělování si svých poznatků mezi všemi, kteří se na projektu podíleli. Jedná se o vyslechnutí a podporu ostatních zúčastněných, kteří si navzájem mohou pomoci při korekci vědomostního schématu.

Metody pomocné k reflexi mohou být například myšlenková mapa, brainstorming, Vennův diagram nebo volné psaní. (Zormanová,2012)

Následující kapitola uvádí do praktické části bakalářské práce, kde se věnuji záměru, provedení a hodnocení projektu s názvem Cesta plná zimy, realizovaného v konkrétní třídě mateřské školy. Projekt obsahuje aktivizující metody, na které jsou aplikovány jednotlivé aktivity projektu.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4.1 Vytyčení problému**

V dnešní době nalezneme stále spoustu pedagogických pracovníků vyznávajících direktivní přístup k učení. Pokud nejsou otevřeni novým přístupům, snaha změnit jejich postoj je velice náročná. Ze spousty odborných výzkumů ovšem vyplývá, že většina pedagogů starší generace nemá zájem ani povědomí o práci s novými výukovými metodami, jako jsou právě metody aktivizující. Pro projekt byla vybrána instituce, jejichž systém vedení práce s dětmi není v tomto ohledu dostačující, bylo tedy mou milou povinností uvést aktivizující metody do povědomí zaměstnanců školky a to nejen starší generace.

### **4.2 Cíle praktické části**

Hlavní cíl praktické části, tudíž projektu, spočívá v průzkumu a ověření si účinnosti jednotlivých aktivizujících metod v mateřské škole. Každá z vybraných činností projektu je předem naplánovaná a dětem prezentována pomocí jednotlivé metody. Cílem projektu je také realizace těchto metod na konkrétní třídě mateřské školy.

### **4.3 Výzkumný vzorek**

Projekt byl realizován v mateřské škole několik kilometrů od Hradce Králové. Školka byla vybrána z důvodu již několika předchozích návštěv v rámci praxe, tudíž nenastal problém se znovu seznamováním se s dětmi, se získáváním důvěry a s motivací na daný projekt.

Svou rozlohou patří mateřská škola mezi menší zařízení. Má pouze dvě třídy, které jsou věkově smíšené, a počet dětí se pohybuje okolo 50. Ve třídě se také vyskytuje integrované dítě se sluchovým postižením.

Projekt byl prováděn ve třídě pod vedením paní učitelky s dlouholetou praxí a paní ředitelky, které tímto mnohokrát děkuji za ochotu a vstřícnost.

### **4.4 Použité metody**

V projektu byly využity všechny aktivizující metody, které uvádí ve své knize Maňák J., Švec V. (2003). Jedná se tedy o metody diskuzní, metody heuristické neboli řešení problému, dále metody situační, inscenační a didaktické hry. Zahrnuta byla také metoda



brainstormingu, kterou sice Maňák a Švec nezařazují mezi aktivizující, ale v mnoha novějších publikacích tomu tak je. Podle mého uvážení mezi ně nepochybně patří.

Každá z metod je v rámci projektu využita alespoň jednou. Některé se prolínají již během jednoho dne nebo na sebe přímo navazují. Použito bylo také několik metod z dramatické výchovy jako například ulička, živé obrazy nebo teploměr.

#### **4.5 Předpokládaný přínos praktické části**

Každý je při tvorbě své práce, ať už se jedná o projekt nebo cokoliv jiného, jistě plný očekávání. Velký přínos předpokládám již přípravě projektu, kde je zásadní nastudování odborné literatury, pro správné, srozumitelné a také zábavné zpracování pro děti. Další přínos je očekáván z interakce mezi mnou a vyučujícími z mateřské školy. Z mé strany, že mé přesvědčení a jistota zaujme vedení školky s tím záměrem, že je možné s dětmi touto cestou dosáhnout mnohem větších úspěchů. Naopak od vedení mateřské školy očekávám, že přijmou můj osobitý, i když ne příliš zatím plný zkušeností, styl práce s dětmi s těmito metodami a to bez předsudků. Hlavní předpokládaný přínos je tedy schopnost vzájemné interakce a ponaučení obou stran, jelikož jdeme všichni za společným cílem.

#### **4.6 I. krok projektu – záměr projektu Cesta plná zimy**

Záměrem mého projektu je zkušenost s aktivizujícími metodami v praxi mateřské školy. Jelikož je tato tematika v dnešní době často publikována a prezentována především v rámci učitelství, je mou nepřímou povinností aktivizující metody zahrnout do svého projektu.

|  |  |
|--|--|
| <b>Téma projektu:</b>                      | Cesta plná zimy                                      |
| <b>Délka projektu:</b>                     | Jeden týden  |
| <b>Věková skupina dětí:</b>                | Heterogenní skupina                                  |
| <b>Oblast, která tvoří jádro projektu:</b> | Dítě a ten druhý                                     |
| <b>Další integrované oblasti:</b>          | Dítě a jeho psychika, dítě a společnost, dítě a svět |
| <b>ŠVP:</b>                                | Zima   |
| <b>IB:</b>                                 | Zimní království                                     |
| <b>Hlavní cíl projektu:</b>                | Probudit v dětech touhu pomáhat druhému              |

## **Další cíle RVP:**

### **Dítě a jeho tělo**

- Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybů, dýchání, koordinace ruky oka), ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí
- Osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí
- Rozvoj a užívání všech smyslů

### **Dítě a jeho psychika**

- Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
- Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů)

### **Dítě a ten druhý**

- Seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému
- Posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)
- Ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými

### **Dítě a společnost**

- Rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané

### **Dítě a svět**

- Rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám
- Pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit

## 4.7 II. krok projektu – plánování projektu Cesta plná zimy

### 4.7.1 Myšlenková mapa



## 4.8 III. krok projektu – provedení projektu Cesta plná zimy

### 4.8.1 Cesta plná zimy

|                  | 1. DEN  |                                |
|------------------|---|--------------------------------|
| Metody, techniky | Náplň   | Poznámky                       |
| <b>EVOKACE</b>   | <b>Komunitní kruh - Čtení pohádky o Vojtovi a Zimním království</b>   |                                |
| Hromadná forma   | Čtení pohádky o zimním království, Vojtovi a Apolence, která nás bude provázet celý týden   | Snažit se zapojit všechny děti |
|                  | Apolenka se ztratila a začarovala ji královna ze Zimního království; Vojta se vydá Apolenku hledat a na své cestě musí splnit mnoho úkolů                           |                                |
| Brainstorming    | Povídání si o pohádce – nápaditost dětí (brainstorming)   |                                |
| <b>UVĚDOMĚNÍ</b> | <b>Tvorba Vojty a Apolenky</b>  |                                |
|                  | Motivace: Tvorba samotného Vojty a Apolenky jako samotná motivace, budou celý týden vystaveni po třídě  |                                |
| Interpretace     | Pomůcky: velký karton, nůžky, lepidlo, temperové barvy, štětce, oblečení na zimu  |                                |
| Hromadná forma   | S dětmi vyrobíme za pomoci kartonu velkého Vojtu, kterému vytvoříme z papíru barevné oblečení, či přineseme skutečné oblečení, které děti budou moci kdykoliv měnit | Důraz na bezpečnost            |
|                  | Apolenku vytvoříme jen obrysem z kartonu a děti během týdne budou doplňovat   |                                |
| Interpretace     | Uvědomění si lidských proporcí, částí obličeje  |                                |
|                  | <b>Oblékání Apolenky a Vojty</b>  |                                |
| Skupinová práce  | Oblékání postav z kartonu do skutečného oblečení nebo oblečení vytvořeného z papíru   |                                |
| Didaktická hra   | Didaktická hra – pravidla oblékání v zimě   |                                |
|                  | <b>Zazvonění zvonku</b>   |                                |
|                  | Paní učitelka zazvoní na zvonek a s dětmi půjdeme   | Zazvoní druhá paní učitelka,   |

|                 |  |                             |
|-----------------|--|-----------------------------|
|                 | hledat, co se stalo – nalezneme poštovní schránku na dopisy od královny                                      | aby ji děti neviděly        |
|                 | <b>Poštovní schránka</b>   |                             |
|                 | Upozornění na novou poštovní schránku, kam budou dětem chodit dopisy od královny, první bude uvnitř          |                             |
| <b>REFLEXE</b>  | <b>Dopis od královny</b>   |                             |
| Hromadná forma  | Vyslechnutí dopisu od Zimní královny s prvním úkolem   |                             |
|                 | Odhalení první pomůcky ke splnění úkolu – pastelka na vyplnění pracovního listu s bludištěm                  |                             |
| Rozvoj fantazie | Slovní zhodnocení, jak se dětem příběh líbí a zda se těší na další den, jaké nástrahy budeme muset zvládnout | Motivace na následující den |

| 2. DEN                        |   |                     |
|-------------------------------|---|---------------------|
| Metody, techniky              | Náplň   | Poznámky            |
|                               | <b>Slovní opakování příběhu</b>   |                     |
| <b>EVOKACE</b>                | <b>Živé obrazy</b>  |                     |
| Hromadná i individuální forma | Královna si chce vyzdobit zámek novými obrazy   |                     |
| Živé obrazy                   | S dětmi zkusíme různě naladěné obrazy (smutného Vojtu, cestu k zámku, jak potká skřítku, apod.)                                     |                     |
| Interpretace                  | Paní učitelka obraz vyfotí a s dětmi ho budeme popisovat, co vidíme   |                     |
| <b>UVĚDOMĚNÍ</b>              | <b>Cvičení</b>  |                     |
|                               | Motivace: děti musí na cestu nabrat sílu, stejně jako Vojta a připravit se na plnění úkolů  |                     |
| Hromadná forma                | Rušná část – na postřeh, aby děti nezaklela královna; za znění bubínku děti běhají, roztávají, když přestanu bubnovat, děti zmrznou | Důraz na bezpečnost |

|                  |  |   |
|------------------|--|---|
|                  | Průpravná část – rozsvička s šátkem, který Vojtovi po Apolence zůstal  | Cvičení v tělocvičně                              |
|                  | Hlavní část – „Vojta musí po cestě zvládnout spoustu nástrah a překážek, ukážeme si, co vše musí zvládnout“; děti budou procházet různými stanovišti a cvičit například s lavičkou, obručemi, lanem, kužely a dalším   | Důraz na bezpečnost                               |
|                  | Cviky jsou inspirované plastickou mapou  |   |
|                  | U každého stanoviště bude obrázek, který bude specifikovat daný cvik   | Použijeme obruče, tunel, kladinu, kužely, kostky  |
| Skupinová práce  | Relaxace – vydýchání   |   |
| <b>REFLEXE</b>   | <b>Ulička</b>  |   |
| Ulička           | Jak se dětem líbila ukázka a příprava na cestu? Nebylo to pro ně moc náročné? Stále chtějí ještě Apolenku vysvobodit nebo se raději vrátí domů? Každý z dětí projde individuálně uličkou, některé děti budou představovat skřítky, kteří budou lákat domů, ostatní Apolenky, které prosí o pomoc |   |
| <b>EVOKACE</b>   | <b>Dopis od královny</b>   |   |
|                  | Připomenutí pomůcky a zadání prvního úkolu<br><br>Motivace: Cesta do Zimního království byla dlouhá a Vojtík ušel velký kus cesty, než královnu našel. Pomůžeš Vojtovi najít v bludišti cestu, která by ho dovedla k jeho sestře Apolence?   | Zazvoní druhá paní učitelka, aby ji děti neviděly |
| <b>UVĚDOMĚNÍ</b> | <b>Najdi cestu</b>   |   |
| Didaktická hra   | Děti dořeší pracovní list – bludiště, kde pastelkou vyznačí cestu k cíli   | Více druhů pracovních listů dle náročnosti        |
|                  | <b>Dopis od královny</b>   |   |
| Rozvoj fantazie  | „První úkol jste splnily, ale zítra mám pro vás další, dnes si už odpočiňte a načerpejte síly na zítra“  | Motivace na následující den                       |
| Hromadná         | Dotváření Apolenky – přidání uší   |   |

|                |   |  |
|----------------|---|--|
| forma          |   |  |
| <b>REFLEXE</b> | <b>Slovní zhodnocení dětí za pomoci plastické mapy</b>                          |  |
| Komunitní kruh | Jak se jim vyplňovalo bludiště  |  |
|                | Zda načerpaly síly na zítřek  |  |
|                | Příprava na další den – co nás podle mapy čeká, odhalení další pomůcky (štětec) |  |

|                         | <b>3. DEN</b>  |                       |
|-------------------------|--|-----------------------|
| <b>Metody, techniky</b> | Náplň  | Poznámky              |
| <b>EVOKACE</b>          | <b>Dopis od královny</b>   |                       |
| <b>UVĚDOMĚNÍ</b>        | <b>Námětová hra: „Na Zimní království“</b>   |                       |
| Hra v roli              | Děti si za pomoci kostýmů a pomůcek hrají na Zimní království  | Použít korunu a žezlo |
| Situační metoda         | Paní učitelka hru posouvá dál, koriguje  | Molitanové kostky     |
|                         | Děvčata mohou vařit v kuchyňce   |                       |
| Skupinová forma         | Chlapci mohou dělat strážce či stavět opevnění z kostek  |                       |
| Improvizace na hudbu    | Děvčata mohou s šátky tančit jako Apolenky   |                       |
| <b>REFLEXE</b>          | Slovní reflexe dětí přímo s královnou  | Před odchodem         |
| <b>EVOKACE</b>          | <b>Dopis od královny – 2. Úkol</b>   |                       |
|                         | „Staň se opravdovým malířem a nakresli mé překrásné Zimní království, nezapomeň, že je opravdu překrásné, zdobí ho věžičky a věže, spousta oken a velká vstupní brána; všude kvetou ledové květy a z oblak se snáší sněhové hvězdičky“ |                       |
| <b>UVĚDOMĚNÍ</b>        | <b>Výtvarná činnost – „Maluj zimní království“</b>   |                       |
| Individuální            | Děti nejprve nakreslí tuší obrysy zámku + detaily,   |                       |

|                       |  |  |
|-----------------------|--|--|
| forma                 | je ze sněhu, proto zůstane bílý; pozadí děti vybarví inkoustem (obloha); poté pomocí zmizíku nakreslí sněhové vločky; další barvení necháme na fantazii dětí |  |
| Rozvoj představivosti |  |  |
|                       | <b>Centra aktivit</b>  |  |
| Řešení problému       | Motivace: „Vojtík musí na cestě vyřešit ještě spousty dalších starostí a hádanek, poradíme mu?“  |  |
|                       | Společně se všemi dětmi si projdeme veškerá centra   |  |
|                       | U každého centra bude obrázek, který navede děti k úkolu, co mohou provádět  |  |
|                       | <b>1. Centrum – co plave, neplave?</b>   |  |
| Individuální forma    | „Vojta se potřebuje dostat přes vodu ke království, jen neví, co mu to k tomu pomůže“  |  |
|                       | Pomůcky: Misky s vodou, různé materiály  |  |
|                       | Děti budou zkoušet, jaké věci na vodě plavou a které ne  |  |
|                       | <b>2. Centrum - grafomotorický list</b>  |  |
| Hromadná forma        | Procvičovat s dětmi horní oblouk   |  |
|                       | <b>3. Centrum – Lov ryb</b>  |  |
|                       | Motivace – Vojta musí po cestě něco jíst, dokážeme mu ulovit potravu?  |  |
|                       | Pomůcky – rybky z kartonu, magnety, provázek, tyčka, košík   |  |
| Hra v roli (rybář)    | Děti budou postupně spojovat magnet a magnetem, tím chytat ryby a dávat je do košíku, aby měl Vojta po cestě co jíst   |  |
| <b>REFLEXE</b>        | <b>Reflexe dětí za pomocí smajlíků</b>   |  |
|                       | Děti za pomocí smutného a veselého smajlíka zhodnotí celý den, jak se jim líbil, jak se cítily, jak se těší na zítřka  |  |
|                       | <b>Případné dokončování výtvarné činnosti –</b>  |  |



|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <b>království</b>   |  |
|  | <b>Volné hry dětí</b>   |  |
|  | <b>Dopis od královny</b>  |  |
|  | „Milé děti, další den jste splnily úspěšně, můžete si tedy pokračovat na cestě s Vojtou a pomáhat mu vysvobodit Apolenku. Můžete si otevřít další pomůcku na plastické mapě“ (vodní stříkačka, lžíce) |  |
|  | <b>Dotváření Apolenky – přidání úst</b>   |  |

|                         | <b>4. DEN</b>  |          |
|-------------------------|--|----------|
| <b>Metody, techniky</b> | Náplň  | Poznámky |
| <b>EVOKACE</b>          | <b>Dopis od královny</b>   |          |
|                         | <b>Centrum – co plave, neplave?</b>  |          |
| Individuální forma      | „Vojta se potřebuje dostat přes vodu ke království, jen neví, co mu to k tomu pomůže“  |          |
|                         | Pomůcky: Misky s vodou, různé materiály  |          |
| Řešení problému         | Děti budou zkoušet, jaké věci na vodě plavou a které ne  |          |
|                         | Chlapci mohou dělat strážce či stavět opevnění z kostek  |          |
| Hromadná forma          | <b>1. Centrum - grafomotorický list</b>  |          |
|                         | <b>2. Centrum – Lov ryb</b>  |          |
|                         | Motivace – Vojta musí po cestě něco jíst, dokážeme mu ulovit potravu?  |          |
|                         | Pomůcky – rybky z kartonu, magnety, provázek, tyčka, košík   |          |
| Hra v roli (rybář)      | Děti nejprve nakreslí tuší obrysy zámku + detaily, je ze sněhu, proto zůstane bílý; pozadí děti vybarví inkoustem (obloha); poté pomocí zmizíku nakreslí sněhové vločky; další barvení necháme na fantazii |          |

|                      |   |   |
|----------------------|---|---|
|                      | děti  |   |
|                      | <b>Volné hry dětí</b>   |   |
| <b>UVĚDOMĚNÍ</b>     | <b>Pohybová hra – „Pozor, nezmrzni“</b>   |   |
| Hromadná forma       | Pohybová hra na způsob Mrazíka  |   |
|                      | Motivace: Královna vyslala na Vojtu zlé ledové skřítky, kteří když se někoho dotknou, ten zmrzne  | Barevné čepice  |
| Hra v roli (skřítek) | Některé z dětí bude představovat skřítku, ostatní před ním budou utíkat; jakmile někdo zmrzne, může přijít kamarád a pohlazením nebo podlezením nohou ho může rozmrazit   | Každý skřítek bude mít na hlavě čepici, aby se odlišil  |
|                      | <b>Rozcvička se sněhovou koulí</b>  |   |
| Hromadná forma       | Motivace: Děti si zmačkají bílý papír jako sněhovou kouli; při cestě do království nám začalo sněžit, tak si s vločkami pohrajeme   |   |
|                      | Podobné cviky jako v druhém dni + házení s koulíčkou, předávání si v rukách, kličkování   |   |
| Partnerská forma     | Cvičení ve skupinkách a dvojicích s koulíčkou   |   |
|                      | Foukání a posouvání koulíčky  |   |
| <b>REFLEXE</b>       | <b>Teploměr</b>   | Jak se dětem líbili aktivity a zda jsme Vojtovi pomohli |
| <b>EVOKACE</b>       | <b>Dopis od královny</b>  |   |
|                      | „Milé děti, mám pro Vás další úkol, Vojta se po cestě do mého království nejspíše ztratil a tak nemůže plnit další úkoly. Pomozte mu prosím si zopakovat pravidla při tom, když se něco takového stane a jak tomu může přistě předejít. Pokud to vše zvládnete, pošlu Vám dnes ještě jeden dopis s pokyny k dalšímu úkolu.“ |   |
| <b>UVĚDOMĚNÍ</b>     | <b>„Vojtíšek se ztratil“</b>  |   |
| Diskuzní metoda      | Diskuze o tom, co dělat, když se děti ztratí  |   |

|                                      |  |   |
|--------------------------------------|--|---|
| Hra v roli                           | Vytváření konkrétních modelových situací   | Hra konkrétních modelových situací  |
| Inscenační metoda                    | Možnost rozdělení dětí do skupin   |   |
|                                      | Chůze po slepu s kamarádem   |   |
|                                      | Pravidla provozu   |   |
|                                      | Použití obrázků  |   |
| <b>REFLEXE</b>                       | <b>Pomocí obrázku</b>  | Co se jim nejvíce líbilo z celého dne?  |
| <b>EVOKACE</b>                       | <b>Zpěv písně o zimě</b>   |   |
| Improvizace s hudebním nástrojem     | Za odměnu, že jsme si zopakovali pravidla, se děti naučíme písničku, kterou si Vojta na cestě zpřijemňuje cestu  |   |
|                                      | Použijeme i hudební nástroje   |   |
| <b>UVĚDOMĚNÍ</b>                     | <b>Dopis od královny</b>   |   |
| Skupinová i individuální forma práce | Milé děti, za správné vyřešení a zopakování si pravidel při zabloudění, posílám pravidla pro další úkol. Jelikož mi na jednu stranu Zimního království stále svítí slunce, pomalu se roztéká. Je nutné rozteklou vodu přemístit na jiné místo tak, aby se jí co nejméně vylilo a mohla se využít jinak. Následující úkol zní tedy takto: Přemístěte vodu z lavoru za pomoci lžiček, injekčních stříkaček a misek do kbelíku, tak aby byl co nejdříve plný. Po splnění úkolu můžete pokračovat v cestě na mapě a otevřít si poslední pomůcku k vysvobození Apolenky. (špejle) | Dát dětem pomůcky, aby si samy vyzkoušely, jaký je nejlepší a nejrychlejší způsob |
| Řešení problému                      | Pomůcky: Lavor, kbelík, vodní stříkačky, lžice   | Hra na ven  |
|                                      | Úkol se bude plnit na zahradě školky   |   |
|                                      | Otázky: „Jakým způsobem bychom vodu přemístili?“   |   |
|                                      | <b>Pokusy s vodou</b>  |   |
| Hromadná forma                       | Motivace: Vojta už je před branou zámku, ale brána je zamrzlá, jak ji rozmrazíme??   |   |

|                 |   |  |
|-----------------|---|--|
| Situační metoda | Pokusy s kostkou ledu, se solí, s cukrem            |  |
|                 | <b>Dotváření Apolenky – přidání nosu</b>            |  |
| <b>REFLEXE</b>  | <b>Zhodnocení a zopakování</b>                      |  |
|                 | Jak se cítily, když se ztratily?                    |  |
|                 | Jaké jsou pravidla při tom, když se ztratíme?       |  |
|                 | Jak se těší na poslední den a vysvobození Apolenky? |  |

|                         | <b>5. DEN</b>   |  |
|-------------------------|---|--|
| <b>Metody, techniky</b> | Náplň   | Poznámky                                       |
|                         | <b>Volné hry dětí, centra aktivit</b>   |  |
| <b>EVOKACE</b>          | <b>Dopis od královny</b>  |  |
| Hromadná forma          | „Milé děti, blíží se konec Vaší a Vojtíškovy cesty, čeká Vás poslední úkol – výroba kouzelné květiny. Každý chlapec, který kouzelnou květinu vyrobí, dá poté přičichnout jakékoliv dívce, která bude představovat Apolenku. Tím skutečná Apolenka ucítí vůni kouzelných květin a společně s Vojtíškem ji budete moci vysvobodit.“ |  |
|                         | <b>Výroba kouzelných květin</b>   |  |
| Individuální forma      | Pomůcky: krepový barevný papír, špejle, drátky, lepidlo   | Může sloužit i jako dekorace k následné oslavě |
|                         | Za pomoci paní učitelky děti na špejli motají krepový papír, který si nastříhají a nakonec přichytí drátkem; případně dolepí lepidlem   |  |
| <b>UVĚDOMĚNÍ</b>        | <b>Předávání květin děvčatům (Apolenkám) + říct děvčatům něco hezkého</b>   |  |
| Partnerská forma        |   |  |

|                |  |  |
|----------------|--|--|
| Didaktická hra |  |  |
| Improvizace    |  |  |
|                | <b>Dopis od královny</b>   |  |
|                | „Milé děti, splněním posledního úkolu si můžete vyzvednout poslední pomůcku pro vysvobození Apolenky (oči) na mapě; tímto Vám gratuluji a nezapomeňte na vše, co jste se po cestě za vysvobozením naučily. |  |
|                | <b>Dotvoření Apolenky – Přidání očí</b>  |  |
|                | <b>Zopakování si písničky o zimě</b>   |  |
| Hromadná forma | Zopakování si písničky s pohybem na oslavu vysvobození Apolenky  |  |
|                | <b>Příprava malé oslavy</b>  |  |
|                | Něco dobrého za odměnu   |  |
|                | Barevná výzdoba třídy  |  |
|                | Barevné čepičky na hlavu   |  |
| <b>REFLEXE</b> | <b>Zhodnocení celého projektu</b>  |  |
| Diskuzní forma |  |  |
| Teploměr       |  |  |

## **4.9 IV. krok projektu – hodnocení**

Přípravu i realizaci projektu hodnotím pozitivně. Za kladnou část realizace by se dala považovat motivace příběhem pro celý týden, navazování jednotlivých aktivit a flexibilita při zjištění nedostatků. Hlavním cílem bylo ale zařazení aktivizujících metod do běžného denního plánu školky a empirický výzkum těchto metod, zda je možné díky nim změnit přístup dětí k práci, k učení, který nebyl příliš pozitivní.

Za nedostatky by se daly označit nerovnoměrnosti v organizaci, jak už z důvodu věkových odlišností dětí, tak špatně časově rozvržených aktivit. Skupina starších, kterým nebylo třeba se příliš věnovat, splnili práci rychleji, naopak mladším bylo zapotřebí pomoci, tudíž bylo nutné požádat o pomoc paní učitelku.

Aktivizující metody v jednotlivých aktivitách děti přijímaly bez komplikací. Jejich aktivita a zájem se viditelně zvýšily. Další evidentní přínos byl v chování, kdy děti reagovaly samostatně, s nadšením, bez pouhého naslouchání či provádění potrhých činností.

Vedení školky bylo velice příjemné a vyšlo vstříc i v sebemenší maličkosti.

## **4.10 Reflexe aktivizujících metod**

Kapitola podává reflexe o konkrétních a jednotlivých aktivitách projektu, ve kterých byly využity aktivizující metody. Jedná se o metody diskuzní, heuristické neboli řešení problému, situační a inscenační metody, didaktické hry a brainstorming.

### **Brainstorming - komunitní kruh – čtení pohádky**

V této aktivitě byla poprvé využita metoda brainstormingu. Děti byly organizovány do tvaru kruhu a poslouchaly čtenou pohádku o Apolence a Vojtovi. Jednalo se o jejich první seznámení s příběhem, což byla výborná příležitost pro tuto metodu, jelikož zatím neměly žádnou představu. Během čtení byly děti vtahovány do děje pomocí změny intonace či malými diskuzními chvílemi. Úkolem dětí po dokončení příběhu bylo zvolání veškerých asociací, týkajících se příběhu. Starší děti se zapojovaly stále, pro mladší byl úkol těžký, tudíž bylo nutné pokládat přímé otázky. Nejčastější asociace byly: „Kombinéza, království, zlo, hory, ledové království, zima, královna, sníh, led, lyže, sáně, čepice, skřítki, truhla, zvířata“, a mnoho dalšího.

Aktivitu považuji za povedenou a doporučuji ji zařazovat pravidelně, kvůli rozvoji dětské fantazie. Bylo by možné tímto eliminovat časté odpovědi dětí, typu: „Já nevím, neumím“, jelikož cíl úkolu byl zaměřen také na to, aby děti pochopily, že žádný názor není špatný.



### **Didaktická hra - oblékání Vojty a Apolenky**

Aktivita byla započata vystřížením Vojty a Apolenky z kartonu, z důvodu přítomnosti ve třídě. Na přání dětí bylo nutné vymyslet oblékání postav. Možností výroby oblečení bylo mnoho, ovšem bylo připravené skutečné, které mělo děti maximálně motivovat. Třída byla rozdělena na chlapce a dívky a podle pohlaví byly také rozděleny postavy z kartonu. Během strojení byly děti kontrolovány nebo spíše upozorňovány na pravidla oblékání se v zimě, což bylo zkomplikované i smíchaným letním oblečením. Ke konci didaktické hry následovala prezentace a interpretace výtvorů. Hromadné schválení třídou znamenalo kontrolu odpovídajícího zimního oblečení.

Aktivita děti velice bavila, čemuž dopomohlo zcela jistě skutečné oblečení, které bylo možné si tak osahat a lépe aplikovat. Díky realizaci projektu v zimním měsíci bylo možné tuto didaktickou hru s dětmi aplikovat i před každým pobytem venku.



## **Didaktická hra - Najdi cestu**

Didaktická hra „Najdi cestu“, nebyla pro děti složitá. Jednalo se o dva druhy pracovních listů, respektive bludišť, ve kterých děti pomáhaly najít Vojtovi cestu. Aktivita probíhala u stolečku. Každé z dětí nejprve vyplnilo jednodušší pracovní list, který byl ručně vyrobený. Úkol byl zahájen nejprve prohlédnutím listu očima, následně hlazením prstem a v poslední řadě tužkou. Obtížnější varianta pracovního listu byla k dispozici následně, kterého se ujali především předškoláci nebo odvážnější mladší jedinci.

Didaktickou hru hodnotím podle reakcí dětí kladně. U obtížnějšího bludiště bylo zapotřebí pomoci, což z vlastní iniciativy často obstaraly starší děti. Jediným negativem u této činnosti byla časová prodleva, která vznikla z důvodu rychlejšího tempa práce předškoláků. Pro budoucí praxi doporučuji navázat rovnou další aktivitou, kterou by zvládli předškoláci sami.



## **Situační metoda - námětová hra: „Na Zimní království“**

Námětové hry jakožto situační metody zapůsobily v mé prozatímní praxi vždy kladně, proto jsou také nedílnou součástí projektu. Hra započala příchodem královny s korunou a žezlem, kterou jsem představovala. Úkolem dětí při této hře byla stavba království, postavit strážce, sehnat kuchaře, tanečnice a veškeré poddané. Ihned se do činnosti zapojily i se spoustou inovací a nápadů. Záměrem dětí byla ukázka přínosu dobrého chování, který se následně potvrdil příjemnou atmosférou ze strany královny.

Z této aktivity zprvu plynula nervozita, a to z důvodu strachu dětí z postavy královny. Obavy z intonace a chování. Do hry se pro velký úspěch zapojila i paní hospodářka.





### **Řešení problému - centra aktivit**

Centra aktivit tvořily činnosti: „Co plave, neplave“, grafomotorický list a lov ryb. Metoda řešení problému je uplatňována hlavně v prvním centru, kde byla k dispozici nádoba s vodou a předměty z různých materiálů. Úkolem děti bylo zjistit, z jakého materiálu lze vyrobit pomůcku či nápovědu pro přeplutí řeky a tím tak poradit Vojtovi. Aktivita probíhala vždy samostatně. Po vymezeném čase následovalo hromadné zhodnocení a zopakování si zjištěných výsledků.

Aktivita byla pro děti zajímavá především z důvodu skutečného osahávání věcí a práce s vodou.

Mezi další centrum patřilo řešení grafomotorického listu. U této aktivity byla nutná má přítomnost. Cílem pracovního listu bylo seznámení a správný cvik horního oblouku. Nácvik probíhal nejprve s šátkem na koberci, následně projížděním prstem po papíru a nakonec za pomoci tužky. Motivací pro tuto činnosti byly ryby, které na pracovním listu znázorňovaly skok, jakožto již zmíněný oblouk.

Tento úkol děti nenadchl, ať z důvodu motivace, tak i provedení. Pro budoucí provedení je nutné zařadit více samostatné práce se samostatným objevováním.

Poslední centrum tvořilo lov ryb. K dispozici byly magnety, provázek, tyčka a košík a magnetické ryby. Úkolem dětí bylo prut správně poskládat tak, aby mohlo být pochyťáno co nejvíc rybek a dát je do košíku bez pomoci rukou. Motivací byl fakt, aby Vojta po cestě netrpěl hladem.

Centra aktivit byla především zaměřena na samostatnou práci dítěte se zaměřením na metodu řešení problému. Jako přínos pro budoucí realizaci považuji fakt, že zařazení

méně, ale za to propracovanějších aktivit, vede k výraznějšímu naplnění předem stanovených cílů.



### **Diskuzní metoda - Vojtíšek se ztratil**

Tato aktivita byla započata motivačním dopisem o Vojtovi, který byl ztracený v lese. Za pomoci komunitního kruhu probíhala diskuze na téma, jak pomoci, kde každé s dětí sdělovalo své názory a případné zkušenosti. Většina reakcí se odvíjela od upozornění dospělého či pana policisty. Žádné z dětí takovouto vlastní zkušenost nemělo.

Během diskuze bylo nastoleno i téma týkající se problémů silničního provozu při ztrátě, tzn. přecházení přes přechod, rozhlédnutí se na silnici apod.

### **Inscenační metoda - Vojtíšek se ztratil**

Na předcházející diskuzi bylo navázáno inscenační metodou, která byla rozdělena na dvě části. První část probíhala ve třídě, kde bylo připraveno, na pokyn dopisu, bludiště. Děti procházeli po dvojicích. Jeden vždy představoval ztraceného Vojtu (se zavázanýma očima) a druhý hodného skřítku, který navigoval ke správnému cíli. Druhá část byla motivována na pravidla provozu, na které bylo navázáno přímo z výše zmíněné diskuze. Vše probíhalo u přechodu před mateřskou školou s minimálním provozem. Jako pomůcky byly k dispozici barevné vlajky představující semafor. Každý zúčastněný měl svou funkci, někdo zobrazoval semafor, jiný chodce, který dodržuje pravidla, další policistu.

Reakce dětí byly rozpačité. V první části aktivity, odehrávající se ve třídě, nastal u některých problém s šátkem na oči. Bylo slyšet: „Já se bojím“, „nechci šátek, radši je jen zavřu oči“. Nikdo nebyl k aktivitě nucen. Po této hře probíhala hromadnou formou

reflexe, kde mohl každý jednotlivě sdělit své pocity. Zdá pocítil strach, obavy, zda mu bylo příjemně či ne. Mezi časté odpovědi patřily: „Nebál jsem se, ale radši koukám“ nebo „Bál jsem se“.

Druhá část odehrávající se venku, děti nadchla. Při reflexi byly řečeny samé pozitivní reakce spojené s dotazy, kdy aktivitu zopakujeme.

Přesvědčení získané z mého pedagogického působení vždy vyplývalo z praxe, tzn. dát dětem možnosti si vyzkoušet co nejvíce věcí samostatně a na „vlastní kůži“, což vede k upevnění si vědomostí a kladnému přístupu ke vzdělávání.

### **Řešení problému - záchrana království**

Aktivita týkající se záchrany království probíhala na zahradě. Jelikož království tálo, úkolem dětí bylo přemístit co nejrychleji roztátý led. K dispozici byly pomůcky typu lavory, kbelíky, lžice, vodní stříkačky a mnohé další. Cíl této hry představoval samostatný výběr pomůcky dle vlastní představy, která povede k co nejrychlejšímu přemístění vody. Tudíž každý jednatel vyřešil problém podle svého uvážení.

V této aktivitě může hrát nepříznivou roli počasí. Při velmi nízkých teplotách a práci s vodou hrozí nachlazení dětí. V tomto případě bylo ovšem počasí příjemné.

Reakce dětí na činnost byla pozitivní, i když bylo nutné dráhu mírně zkrátit z důvodu navlhlého oblečení. Nastal také nepatrný problém v organizaci u menších dětí, tudíž bylo nutné úkol rozdělit do malých skupinek, kde byla vnitřní organizace skupiny pouze na dětech samotných.

### **Situační metoda - pokusy s vodou**

Pokusy s vodou byly s dětmi realizovány ve třídě. Motivací byla snaha co nejrychlejší cestou roztát ledovou bránu, abychom se dostali do království. K dispozici měly kostky ledu, sůl, cukr a své teplé dlaně. Jedna z možností byla také samotný nápad dětí s případnou pomocí od paní kuchařky. Jednotlivě nebo po skupinkách bylo možné kostky ledu pocukrovat, posolit nebo jen tak pohazovat v rukách. Každý mohl zkusit, co si vymyslel. V průběhu aktivity bylo možné sledovat, jaký způsob je nejrychlejší.

Pokusy s vodou měly u dětí úspěch, i když na ně bylo velice málo času. Nejčastějšími otázkami v průběhu činnosti byly: „Můžu ochutnat, co tam teď dáme?“ „A proč je sůl

rychlejší, než cukr?“ Vhodná připomínka do budoucí praxe je realizovat tuto aktivitu s dětmi na zahradě s větším množstvím ledu.



### **Didaktická hra - předávání květin**

Účelem didaktické hry bylo vyrobit kouzelnou květinu kvůli vysvobození Apolenky. Děti byly obeznámené s tím, že pokud dá Vojta přičichnout Apolence z jeho květiny, ona bude vysvobozena. Cílem činnosti bylo, aby si každé dítě vyrobilo také kouzelnou květinu. Po dokončení výrobku následoval komunitní kruh, ve kterém probíhalo zhodnocení, za jakého důvodu se Vojta z příběhu na cestu vydal. Reakce dětí byly většinou kladné: „Protože má rád Apolenku“, „Je to jeho sestřička“, „Protože se ničeho nebojí“. Na tyto odpovědi bylo navázáno dalšími rozhovory, zda mají děti ve třídě také někoho, koho mají rádi. Po přikývnutí byl vybrán a vybidnut jeden z chlapců, zda by chtěl také dát někomu přičichnout ke své květině a říct mu k tomu něco hezkého. Tímto způsobem pokračovala činnost v komunitním kruhu. Většina příjemných slov zněla: „Mám tě ráda“, „Rád si s tebou hraju“, „Jsi můj kamarád“ nebo „Máš hezké tričko“.

Jedním z cílů této metody bylo uvědomění si, proč Vojta vůbec Apolenku vysvobozoval, na což navazoval jeden z dalších principů aktivity, a to, že by si děti měly mezi sebou pomáhat a jak je důležité říkat si hezké věci. Tato činnost byla záměrně řazena na konec příběhu především z důvodu zamyšlení se jednotlivě sám nad sebou, zda mu byla ta slova příjemná či ne.

Reakce dětí byly ve většině případů kladné, samy se hlásily, že by chtěly dát někomu svou květinu. Po zhruba 10 dětech se už hezká slova začala opakovat a děti ztrácely pozornost.

Pro budoucí praxi není nutné vystřídat všechny děti, pokud nebudou chtít, aktivita je díky tomu moc dlouhá. Několik dětí si svou květinu bránily a nechtěly ji nikomu dát ani přičichnout.



### **Diskuzní metoda – konečné zhodnocení projektu s dětmi**

Poslední diskuze projektu probíhala při malé závěrečné oslavě vysvobození Apolenky. S dětmi bylo uspořádáno posezení u stolu a naplánované povídání o celém příběhu, o tom, co se jim celém týdnu líbilo a co ne. Každý mohl říci, co chtěl, např. „Mně se nelíbila Zimní královna, protože byla zlá“, „Mně se nelíbilo, když k nám přišla, protože nemám rád ženský“, „Mně se líbilo, že jsme Apolenku vysvobodili“, „Mně se líbilo všechno, byla to legrace“.

## Závěr

V bakalářské práci jsem se v teoretické části zabývala nahlédnutím do teorie předškolní výchovy a vzdělávání s postupným průřezem jejich proměn. Před jistou diagnostikou či posuzováním metod nebo přístupů, je nutné brát jako samozřejmost nastudování si vývoje předškolního vzdělávání a výchovy. Dalším bodem v mé práci je klasifikace výukových metod, která je následně zaměřená na metody aktivizující. Jedná se o stručné charakteristiky metody diskuzní, metody heuristické neboli řešení problému, metody situační, inscenační a didaktické hry. Práce zahrnuje i zmínku o metodě brainstormingu, kterou v mnoha odborných publikacích nalezneme jako součást metod aktivizujících.

Důležitou součástí mé bakalářské práce je část praktická, kde pomocí empirického šetření představuji přípravu a realizaci projektu obsahujícího aktivizující metody. Při svém šetření a porovnání jsem zjistila, že v konkrétní mateřské škole, kde byl projekt realizován, tyto metody příliš nevyužívají. Zjištění bylo patrné již z reakcí dětí. Tento problém si vysvětluji především díky pedagogickému personálu, který se dětem příliš nevěnuje a nejedná se o příliš starší generaci. Aktivizující metody nejsou obsaženy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, tudíž o nich nemusí mít každý pedagog povědomí. Pokud ano, často bývají součástí spíše Školních vzdělávacích programů, které si vytváří každá mateřská škola sama. Zde už tedy záleží pouze na zkušenostech a otevřenému přístupu k inovacím pro práci s dětmi.

Samotnou realizaci projektu hodnotím kladně. Díky své práci jsem se přesvědčila o tom, jak aktivizující metody dokáží zpravidla nejen děti zaujmout a pobavit, ale dokáží je změnit jako osobnosti. Během projektu jim rostlo zdravé sebevědomí, méně bylo slyšet věty typu: „Já nevím, neumím“ a naopak ubývalo nepozornosti a neposlušnosti. Splnila jsem tedy svůj cíl a záměr, když jsem tyto metody do mateřské školy uvedla s viditelným úspěchem.

Touto prací jsem chtěla poukázat na důležitost aktivizujících metod ve výchovně vzdělávacím procesu, přímou realizací připomenout, jak je důležité se v oboru nejen předškolní pedagogiky stále vzdělávat a nebát se být otevřený novým metodám a přístupům. Práce na bakalářské práci mě obohatila nejen o odborné znalosti, ale i zkušenosti, které využiji ve své budoucí praxi ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu.

## Literatura

- COUFALOVÁ, Jana (2006). *Projektové vyučování*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-958-0.
- ČÁP J., MAREŠ J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- HORÁK, František (1991). *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 80-7067-003-7.
- JANKOVCOVÁ, M.; PRŮCHA, J.; KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1988. ISBN 80-04-23-209-4.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: GRADA. ISBN 978-80-247-1568-1.
- MAŇÁK, Josef (2011). Aktivizující výukové metody. *Clanky.rvp.cz* [online]. 23. 11. 2011 [cit. 10. 2. 2015]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>.
- MAŇÁK, Josef (1991). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0210-7.
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MERTIN V., GILLERNOVÁ I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-X.
- MEYER, H. (2000). *Unterrichtsmethoden*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor. ISBN-13 978-3589208500.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír (1988). *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-513-88.
- OPRAVILOVÁ, Eva (2002). *Předškolní pedagogika I*. Liberec: Technická univerzita. ISBN: 80-7083-656-3.
- OPRAVILOVÁ, Eva (2004). *Předškolní pedagogika II*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-786-1.

- OPRAVILOVÁ, Eva, DOSTÁL, Antonín (1985). *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-514-88.
- PHILLIPS D., BURWOOD S., DUNFORD H., *Projects with young learners*. Oxford: Oxford University Press, 1999. ISBN 978 0 19 437221 3.
- PRŮCHA, Jan (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, Jan (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PŘÍHODA, Václav (1966). *Problematika předškolní výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-008-66.
- SKALKOVÁ, Jarmila (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-33-1.
- ŠIMONÍK, Oldřich (2003). *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD Brno. ISBN 80-86633-04-7.
- ŠVARCOVÁ, Iva (2005). *Základy pedagogiky*. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická. ISBN 80-7080-573-0.
- VALENTA, Josef (1995). *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: Institut sociálních vztahů. ISBN 80-85 866-06-4.
- ZORMANOVÁ, Lucie (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing a. s. ISBN 978-80-247-4100-0.



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Příběh o Zimním království

Příloha č. 2: Pracovní list Labyrint

Příloha č. 3: Pracovní list Bludiště

Příloha č. 4: Pracovní list Sněhulák

Příloha č. 5: Grafomotorický list Kapřici

Příloha č. 6: Píseň Černá vrána

Příloha č. 7: Pravidla provozu I.

Příloha č. 8: Souhlas s fotografováním

Příloha č. 9: Smajlíci k reflexi

Příloha č. 10: Fotografie – živé obrazy

Příloha č. 11: Fotografie z projektu

## Přílohy

### Příloha č. 1: Příběh o Zimním království

#### ZIMNÍ KRÁLOVSTVÍ

Bylo, nebylo. V jednom městě byl domeček a v něm bydleli maminka, tatínek, holčička a kluk. Holčička se jmenovala Apolenka a klouček byl Vojtišek. Domek stál blízko u lesa. Za zahradou byl malý kopeček, na kterém se dobře sáňkovalo. Jenže letos pořád ne a ne napadnout sníh. Apolenka vyhlížela za oknem, kdy začnou padat sněhové vločky. Nikde nic. Vojtišek byl smutný, že nemohou vyzkoušet, jak jezdí nové sáňky, které dostali o Vánocích.

Večer před spaním maminka povídá: „Možná ráno, až se vzbudíte, bude zahrada bílá a sníh bude všude, kam se podíváte.“ Apolenka si povzddechla: „Ty nás jen tak utěšuješ a ráno venku nebude zase nic. Já si nechám o tom sněhu aspoň zdát.“

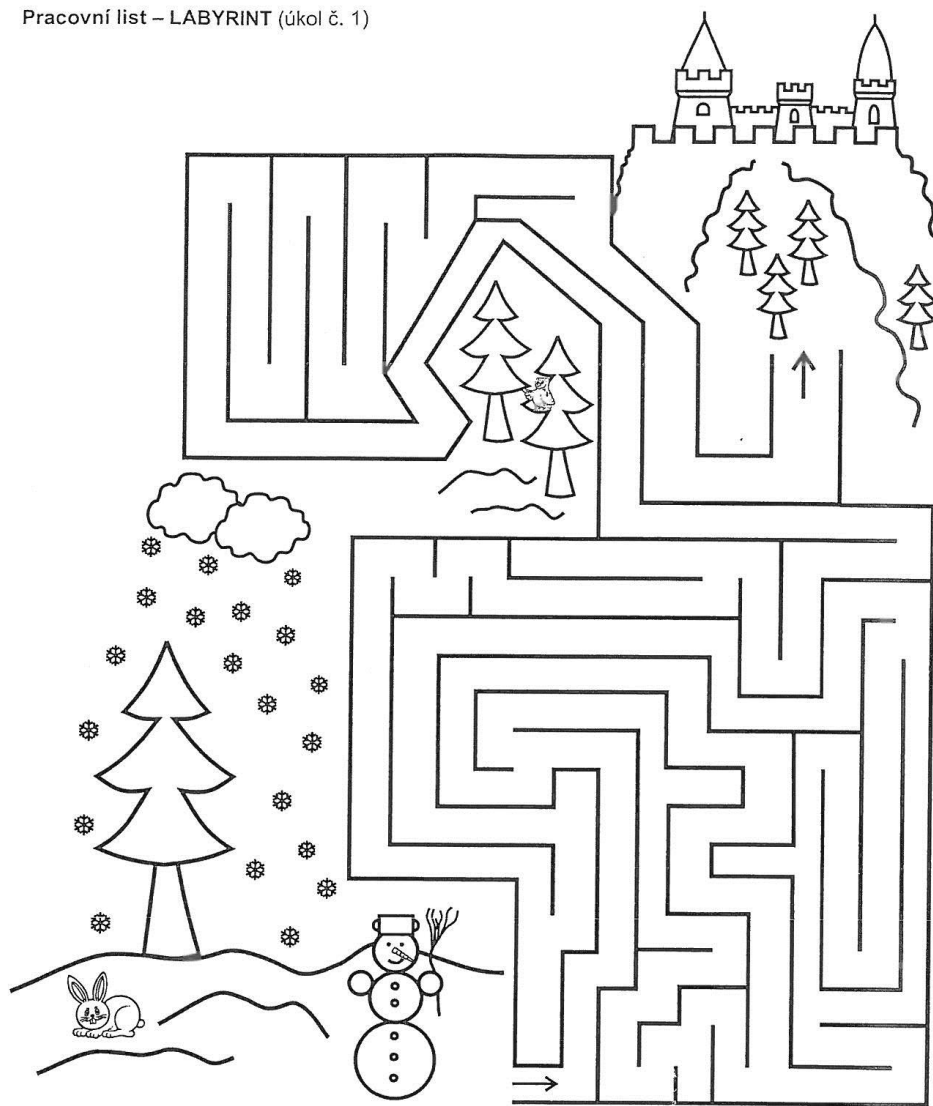
Noc utekla rychle a ráno děti nemohly věřit svým očím. „Hurá!!! Jdeme sáňkovat!!!!“ zvolal Vojtišek a rychle se oblékal. „Apolenko, dělej, já už jsem. Honem nasnídat a jde se na to.“ Venku byl pěkný mráz. Ale to dětem vůbec nevadilo. Stavěly sněhuláky – 1. pro maminku, 2. pro tátu, 3. pro Apolenku a 4. pro Vojtiška. Postavily celou rodinu sněhuláků. Sáňky taky pěkně frčely z kopečka. Jedna radost. V poledne je maminka zavolala na oběd, chvíli si odpočinuly, usušily mokré oblečení a hurá zase ven.

Najednou se začalo stmívat, přihnaly se další sněhové mraky a začal foukat silný vítr. „Vojtišku, pojď, půjdeme domů nebo nás to odfoukne,“ volala Apolenka. „Už jdu, jen sjedu naposledy ten kopec,“ sliboval Vojtišek.

Jenže, najednou se přihnala metelice a fujavice, a Apolenka byla pryč. Vojtišek jen zaslechl slabé volání: „Pomoc!“ Volal, hledal, díval se, kde jsou stopy ve sněhu, nikde nic neviděl. Zlobil se na sebe, že Apolenku hned neposlechl. Rozhodl se, že ji půjde hledat.

Jak tak Vojta bloudil, cestu neznaje, naříkal a stále vzpomínal na svou Apolenku. Že já ji tenkrát neposlechl, opakoval si. Z ničeho nic najednou začala být Vojtiškovi obrovská zima, všechny stromy se kymácely, jak foukal silný a studený vítr. Tu uslyšel silný hlas. „Já vím, kde se tvá sestřička ukrývá“ ozvalo se, ale stále nikoho neviděl. „Je v mém Zimním království a celá pokrytá ledem. Jmenuji se Sněhová královna a mám pro tebe dohodu. Když splníš mé 4 úkoly, odčaruji z Apolenky kouzlo a můžete jít domů. Když ne, zmrazím tě také a budu mít dvě krásné ledové sochy. Platí? Platí,“ odpověděl Vojta. Dobře tedy, zadání každého úkolu bude přicházet postupně do speciálních schránek, které vždy potkáš po cestě. Stejně tak kouzelné truhly, které ti pomohou úkoly plnit. Dnes už si tedy odpočiň, zítra tě čeká první úkol“. Poté hlas utichl. Vojta byl velice rád, že měl alespoň nějakou naději na nalezení své sestřičky. Usedl tedy pod první strom, odpočíval, ale stále přemýšlel nad tím, jaký asi bude zítra první úkol.

Pracovní list – LABYRINT (úkol č. 1)

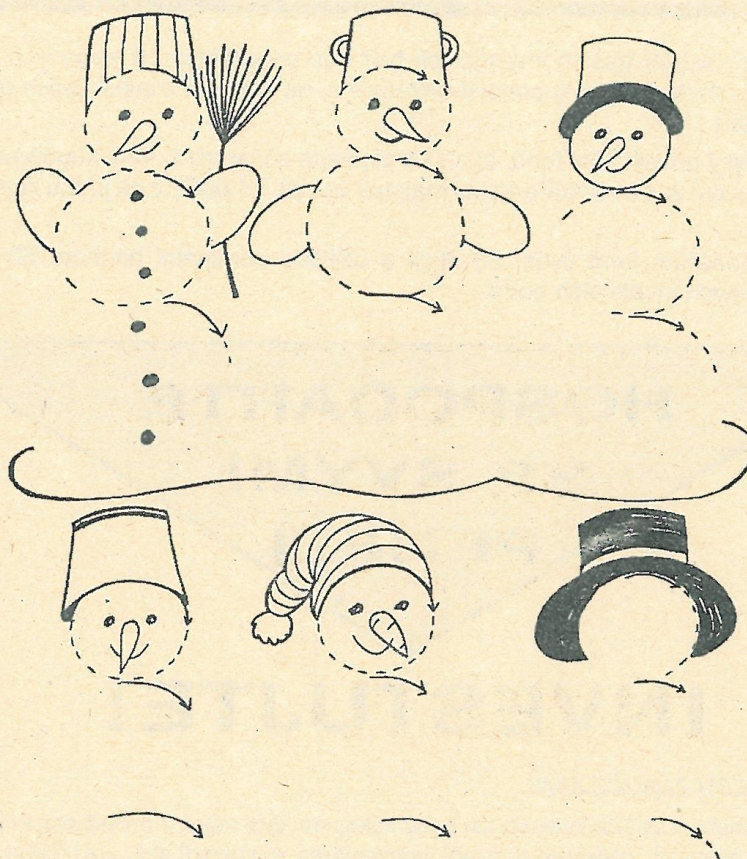


Příloha č. 3: Pracovní list Bludiště



Grafomotorické listy

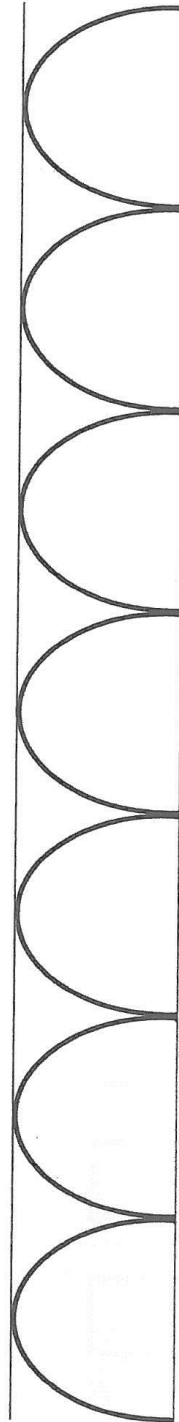
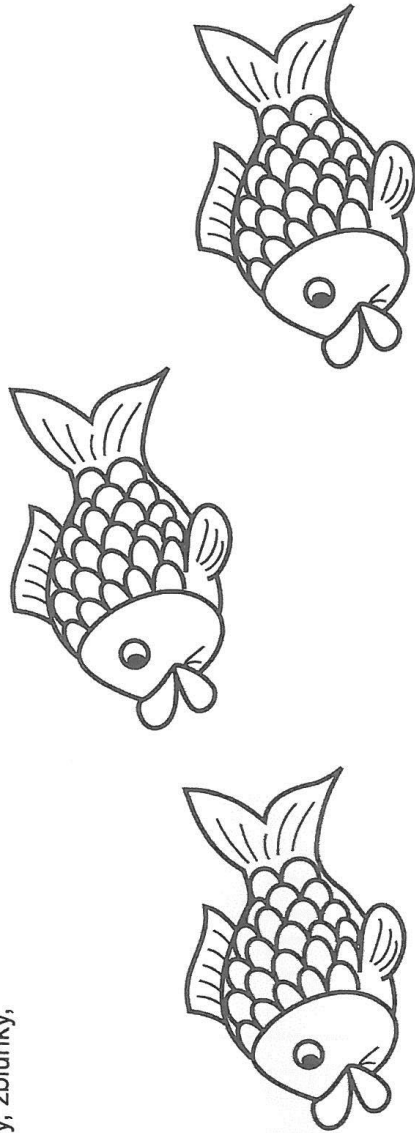
KRUH VPRAVO



• Obkreslí všechny kruhy a sněhulákům dokreslí chybějící části.

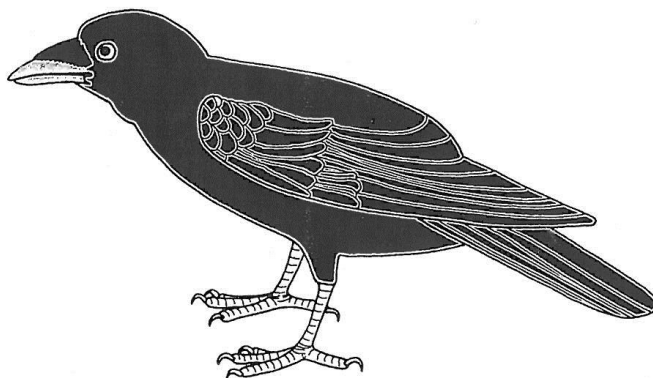
**16. Kapřici**

Šplouchy, šplouchy, žbluňky,  
kapr víří vlnky.

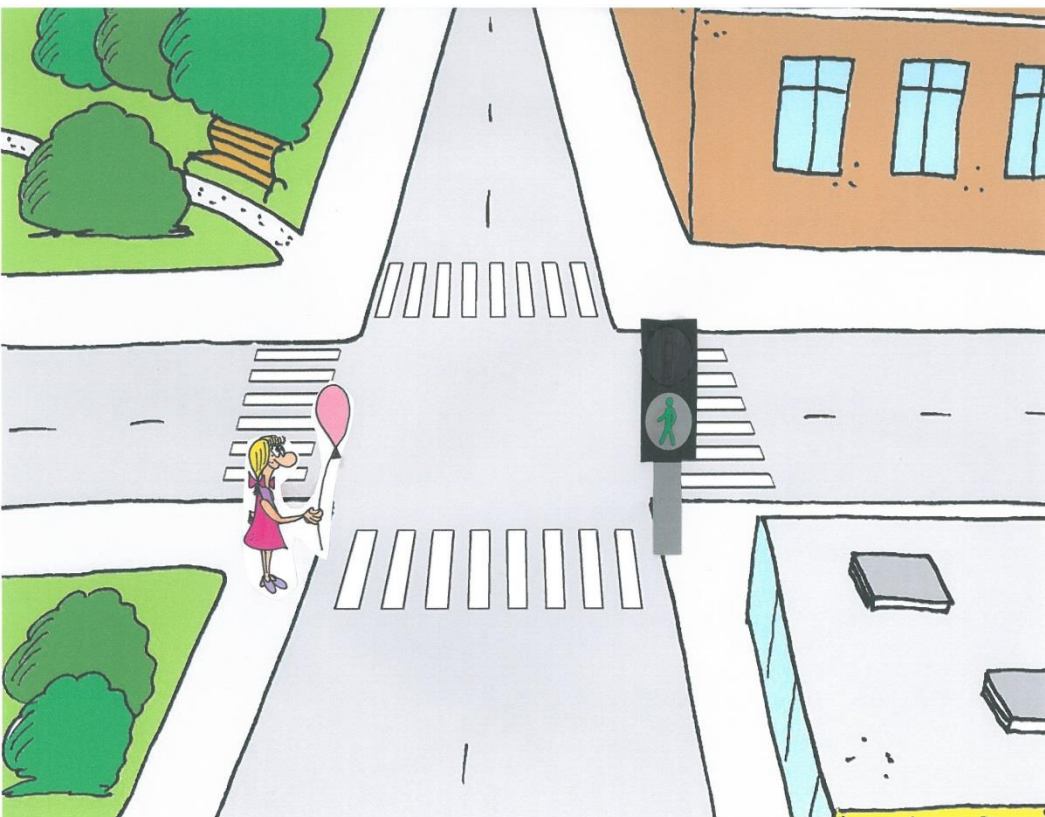
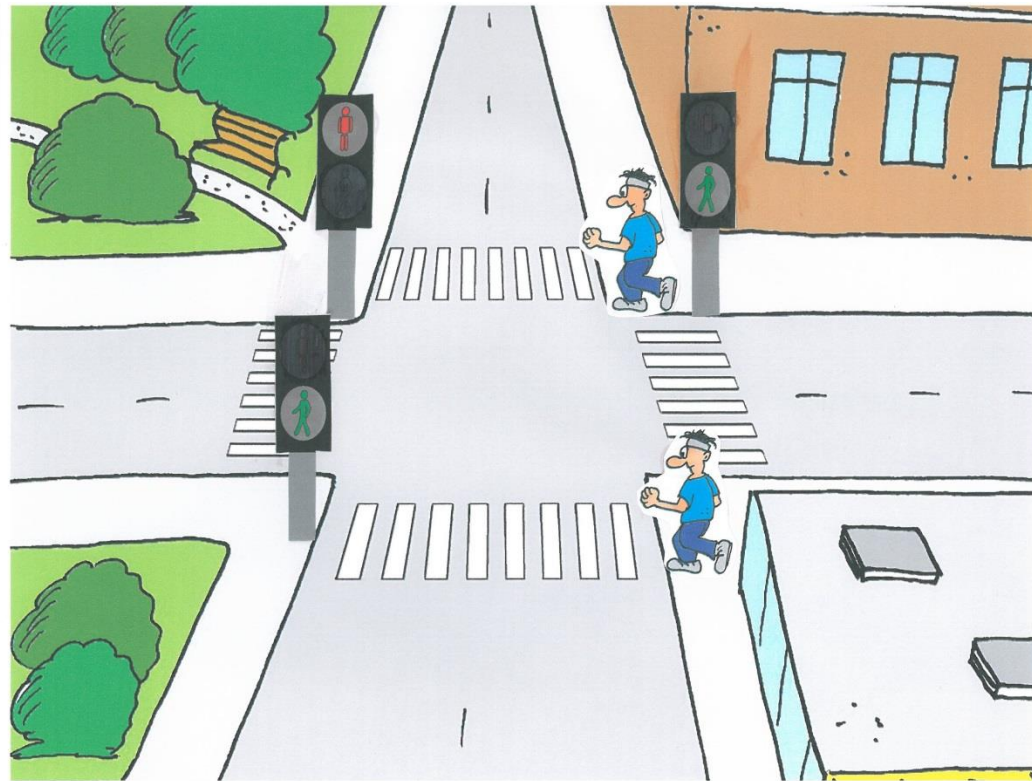


## ČERNÁ VRÁNA

Čer-ná vrá - no, krá-ko-rej, bí-lou zi - mu při-vo-lej. Spou-stu sně - hu  
prosáně, po-je-de-me ze strá-ně. Mráz na ryb-ník, na ka-lu - že, ať to všech-no  
hez-ky klou - že. Čer-ná vrá - no, krá-ko-rej, bí-lou zi - mu při-vo-lej.



Příloha č. 7: Pravidla provozu I.





## Příloha č. 8: Souhlas s fotografováním

V souladu s ustanovením §4 písm.n) a §5 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, v platném znění uděluji

Mateřské škole ve Vysoké nad Labem souhlas se zpracováním obrazových záznamů

.....  
pro účel prezentace školy.

Výše uvedený souhlas poskytuji po dobu, kdy bude dítě navštěvovat MŠ ve Vysoké nad Labem a po dobu 4 let po ukončení docházky.

Ve Vysoké nad Labem dne .....

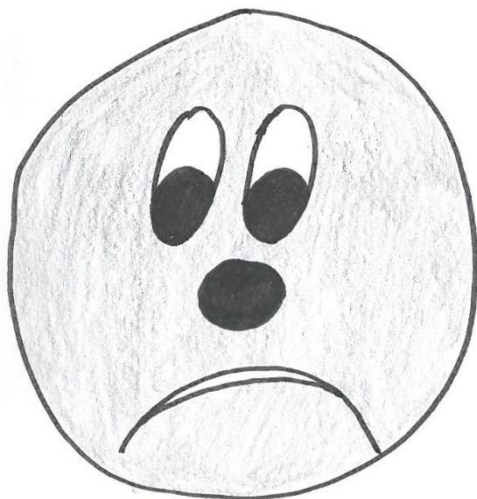
.....  
podpis zákonného zástupce

**Uvedený souhlas má podepsaný zákonný zástupce každého dítěte z Mateřské školy ve Vysoké nad Labem.**



MATEŘSKÁ ŠKOLA, VYSOKÁ NAD LABEM  
503 31 Vysoká nad Labem 22  
příspěvková organizace  
IČO 710 13 008  
Zřizovatel Obec Vysoká nad Labem

Příloha č. 9: Smajlíci k reflexi



Příloha č. 10: Živé obrazy



Příloha č. 11: Fotografie z projektu





