



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Inovativní metody ve vzdělávání předškolních dětí

Vypracovala: Lucie Frolíková
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 19. března 2017

Lucie Frolíková

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí bakalářské práce, Mgr. Evě Svobodové, za odborné vedení a vlídný přístup. Dále pak mému manželovi a dcerušce Leontýnce za jejich podporu a trpělivost, mé mamince za občasné hlídání holčičky a mému dědečkovi za to, že ve mně v dětství podnítil lásku k historii.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá konstruktivistickou metodou vzdělávání, upravenou pro potřeby mateřské školy. Teoretická část přibližuje myšlenky autorů konstruktivismu, zejména J. Piageta a L. S. Vygotského. Dále vysvětluje principy konstruktivismu a porovnává konstruktivistické metody vzdělávání s transmisivními. Praktická část popisuje naplánovaný, realizovaný a vyhodnocený projekt pro mateřskou školu Život na hradě, v němž jsou obsaženy prvky konstruktivismu.

Klíčová slova

konstruktivismus, vzdělávání, transmisivní vzdělávání, výukové metody, učitel, děti, mateřská škola

Abstract

Bachelor thesis deals with the constructivist method of education adapted to the needs of nursery school. The theoretical part describes the ideas of the authors of constructivism, namely J. Piaget and L. S. Vygotskij. There is also explanation of the principles of constructivism and finally the constructivist methods of education are compared to transmissive. The practical part describes planned, implemented and evaluated project "The life at the Castle" for nursery school. The project contains elements of constructivism.

Keywords

constructivism, education, transmissive education, teaching methods, teacher, children, nursery school

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 UČENÍ A VYUČOVÁNÍ	9
1. 1 Učení.....	9
1. 2 Vyučování	10
1. 2. 1 Metody vyučování	11
2 TVŮRCI MYŠLENKY KONSTRUKTIVISMU	13
2. 1 Jean Piaget.....	13
2. 2 Lev Semjonovič Vygotskij	16
2. 2. 1 Zóna nejbližšího vývoje	19
2. 3 Jerome Seymour Bruner.....	21
3 ZPŮSOBY VÝUKY.....	21
3. 1 Transmisivní.....	21
3. 2 Konstruktivismus	22
3. 2. 1 Práce s prekoncepty.....	26
3. 2. 2 Role učitele	32
3. 2. 3 Konstruktivismus v MŠ.....	33
3. 3 Porovnání transmisivního a konstruktivistického modelu vyučování.....	36
PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 ÚVOD PRAKTICKÉ ČÁSTI – MOTIVACE	40
5 ŽIVOT NA HRADĚ.....	40
5. 1 Stavba hradu – společná práce – výtvarná aktivita.....	41
5. 2 Kdo na hradě žil	45
5. 2. 1 Výroba ryb – výtvarná aktivita	46
5. 3 Chov koní a související řemesla	48
5. 4 Rytíři	49
5. 4. 1 Výroba brnění – výtvarná aktivita.....	49
5. 4. 2 Výroba koně – výtvarná aktivita	50
5. 4. 3 Meč	51
5. 4. 4 Výroba meče – výtvarná aktivita	51

5. 4. 5 Rytířský turnaj na školní zahradě.....	52
5. 4. 6 Rytířská výprava.....	53
5. 5 Návštěva farmy.....	54
5. 6 Další postavy a řemesla žijící na hradě.....	55
5. 6. 1 Hra na bábu kořenářku	57
5. 7 Mladý král – hudebně dramatická aktivita.....	58
5. 8 Opakování a shrnutí tématu – Život na hradě	62
5. 8. 1 Výroba postav žijících na hradě – výtvarná aktivita	62
5. 8. 2 Návštěva ostatních tříd v kostýmech.....	63
5. 9 Pohádky a písničky, ve kterých se vyskytují probírané postavy a řemesla	64
5. 10 Volba hry při volné hře dětí.....	66
6 HODNOCENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	67
Závěr	71
Seznam použitých zdrojů	73
Seznam tabulek.....	75
Seznam příloh	76

„Není možné člověka něco naučit, lze mu pouze pomoci objevit znalosti v něm samém.“

Galileo Galilei

Úvod

Téma konstruktivismu ve vzdělávání jsem si vybrala, protože se mi líbí podněcovat v dětech zvědavost, aktivitu, samostatnost, líbí se mi rozšiřovat jejich obzory tak, jak ony samy chtějí, jaký projevují zájem. Láká mě také dětem nabízet pro mateřskou školu trochu netypická témata, například historii nebo literaturu. Sama jsem v dětství zažila, jak mi můj dědeček vyprávěl mnoho zajímavých příběhů z historie. Vystupovali v nich slavní králové a královny, chrabří rytíři i obyčejní lidé. V dědečkově vyprávění oživaly staré časy a silně podněcovaly mou fantazii. Dědeček tak probudil mou lásku k historii. Ta mě provází dodnes. Důkazem toho je i to, že jsem se dlouhé roky věnovala historickému šermu. Tento vztah k historii bych ráda předala i další generaci. Lidské příběhy a osudy ze starých dob určitě budu vyprávět i svým dětem. Těm, které vidím vyrůstat, hrát si a dovádět doma, ale i těm ostatním z mateřské školy.

Vše samozřejmě přizpůsobuji předškolnímu věku dětí. Rovněž činnosti připravuji tak, aby vše odpovídalo požadavkům Rámcově vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání. Nejprve si zjišťuji, zda o daném tématu už děti něco vědí, vyhodnotím si jejich představy (prekoncepty), z nich vycházím a navazuji na ně. Ráda vymýšlím pro děti tvořivé aktivity, což je skvělé, protože tvořivost a konstruktivismus spolu souvisejí. Všechny aktivity s dětmi dělám hravou formou a tak, aby děti měly co nejvíce příjemných prožitků. S dětmi už jsme tak oživilí například osudy nešťastníků z Pompejí, Johanky z Arku, hraběte Draculy nebo Perchty z Rožmberka, známé jako Bílá paní. Také jsem dětem rozkreslila dějiny lidstva do osmi obrazů, což se dětem velice líbilo a stále se na obrázky chodily dívat a diskutovaly o nich.

Smyslem bakalářské práce je inspirovat ostatní učitele mateřských škol a ukázat, že i v mateřské škole lze pracovat s jinými tématy a jinými metodami, než bývá běžné, a že děti dokážou pochopit mnohem více, než si někdy dospělí myslí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 UČENÍ A VYUČOVÁNÍ

1.1 Učení

Učení je aktivní, záměrný sociální proces konstruování významů z předložených informací a navozených zkušeností, je individuální, protože nabízené informace a zkušenosti jsou „filtrovány“ poznávacími procesy každého dítěte a ovlivňovány jeho emočním vyladěním, názory a očekáváními založenými na předchozích zkušenostech, které dohromady vytvářejí jedinečný pohled na svět.

„Učení závisí především na tom, co žák už ví, myslí si, dovede a teprve druhotně na tom, jaké nové učivo mu předložíme.“ (KALHOUS, OBST, 2002, str. 53)

Co může dítě udělat, dostane-li novou informaci:

1. Starou informaci zapomene a na její místo uloží novou
2. Nepřijme novou informaci, nevěnuje jí pozornost, uzavře se vůči ní
3. Přijme novou informaci, ale upraví ji tak, aby odpovídala starému pojetí (tzn. asimiluje ji)
4. Starou zkušenost přizpůsobí nové informaci (tzn. akomoduje ji)

Na procesu učení se podílejí společně pozornost, představivost, paměť i myšlení. Je to důležitá poznávací aktivita žáků, která je však nezřídka doprovázena emocemi.

Proces, kterým se žák snaží změnit své dosavadní a neúplné nebo nesprávné představy tak, aby odpovídaly poznatkům o světě, jak mu je předkládá škola, není jednoduchý. Často může vést k přechodnému zmatku a tím může být prožíván i jako nepříjemný. Z vlastní zkušenosti víme, jak dospělý člověk nerad opouští názory, které mu dávají pocit jistoty, ale ukážou se jako mylné.

V současné literatuře nalézáme charakteristiky různých soudobých koncepcí učení. Například „učení je aktivní samostatnou činností žáků, která spočívá v konstruování poznatků“ (MAŇÁK, ŠVEC, 2003, str. 15). Toto není zcela nová myšlenka, neboť s pojetím učení jako nárůstem poznatků přišel již Jean Piaget, kterému se věnuji dále. Ukázal, že dítě zpočátku poznává svět tělově (např. manipuluje s míčem nebo jinou věcí) a teprve

postupně je schopno si tuto činnost přestavit v mysli. Může ji pak napodobit, vyjádřit například kresbou nebo zvukem.

1.2 Vyučování

Termínem „vyučování“ nebo též „výuka“ se v češtině označuje edukační proces ve školním prostředí. Můžeme ho chápat buď jako vyučovací činnost učitele, nebo jako společné činnosti učitele a žáků. V mezinárodní vědecké terminologii se rozlišuje „teaching“ (vyučovací činnosti učitelů) a „learning“ (učební činnosti žáků). V Čechách, ale i v celé střední Evropě a ve Skandinávii, se vyučování chápe komplexně jako vzájemné působení dvou skupin – vyučující a vyučovaní.

Vyučování znamená činnost učitele, učení znamená činnost žáka. Jsou to dva vzájemně propojené procesy, které tvoří jádro pedagogické komunikace ve škole a obvykle se uskutečňují v sociálním prostředí třídy.

Vyučování má eliminovat nesprávné ideje dětí o světě, resp. budovat objektivnější poznání. Organizační formy vyučování popisují to, jak se při školním vzdělávání uspořádávají různé typy vyučování. Bývají založeny na typu komunikace mezi učiteli a žáky anebo na typu vzdělávacího prostředí.

- Podle typu komunikace se rozlišuje: frontální (hromadné) vyučování, skupinové vyučování, individuální vyučování
- Podle typu vzdělávacího prostředí se rozlišuje: vyučování ve třídě, vyučování ve specializovaných prostorách školy (tělocvična) a vyučování v mimoškolních prostředích (muzeum)

Tabulka 1: Přehled organizačních forem výuky (podle PRŮCHY, 2009), přizpůsobeno MŠ

Organizační metody výuky podle vztahu k osobnosti žáka	Výuka individuální
	Výuka individualizovaná
	Výuka skupinová
	Výuka hromadná (kolektivní)
Organizační formy podle charakteru výukového prostředí	Výuka ve třídě
	Výuka v odborných učebnách (ateliér, keramická dílna, počítačová učebna, hudebna, tělocvična, bazén)
	Výuka v přírodě, v terénu
	Výuka v muzeu, v koutku tradic, v knihovně apod.

	Vycházka a exkurze
Organizační formy podle délky trvání	Délka podle tematického celku (týden, měsíc apod.)

1. 2. 1 Metody vyučování

Metoda znamená cestu či postup a je důležitým faktorem k dosažení cíle při jakékoli lidské činnosti.

„Výuková metoda je uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně vzdělávacích cílů.“ (MAŇÁK, ŠVEC, 2003, str. 23)

K nejvýraznějším funkcím výukových metod patří zprostředkovávání vědomostí a dovedností. Výukové metody umožňují žákům poznávat a chápat obklopující je realitu, v níž žijí a která se postupně stává dějištěm jejich občanských a profesních aktivit.

Klasifikace metod vyučování (též výukových metod) je velmi rozmanitá. Obvykle rozlišujeme:

- Metody verbální (slovní), např. vysvětlování, přednáška, rozhovor, dramatizace
- Metody názorné (demonstrační), např. pozorování, pokusy, filmová či počítačová projekce
- Metody praktické, např. laboratorní práce, výtvarné činnosti, manuální činnosti

Tabulka 2: Klasifikace výukových metod (PRŮCHA, 2009, str. 195), ale přizpůsobená MŠ

Klasické výukové metody	Metody slovní	Metody názorně-demonstrační	Metody dovednostně-praktické
	vyprávění	předvádění a pozorování	napodobování
	vysvětlování	práce s obrazem	manipulování, laborování a experimentování
	přednáška	instruktáž	nácvik dovedností
rozhovor	produkční metody		
Aktivizující metody	metody diskusní, řešení problémů, metody situační, metody inscenační, didaktické hry		
Komplexní výukové metody	frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem		

Výuková metoda představuje propojený soubor vyučovacích aktivit učitele a učebních činností žáků. Učení i vyučování jsou procesy výrazně spjaté s individualitou žáka i učitele. Styl učení se projevuje v učebních činnostech žáka a styl vyučování ve vyučovacích činnostech učitele.

Vztah mezi učitelem a žákem je ve výuce uskutečňován prostřednictvím výukových metod. Chápeme jej jako vzájemnou spolupráci, v níž učitel toleruje psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák se na základě svých osobních aktivit ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem.

Na většině našich škol převažuje model direktivně řízeného učení. Učební aktivity žáků jsou iniciovány učitelem, který vyvolává zájem žáků, vysvětluje učivo, uvádí názorné příklady, opakuje učivo se žáky, prověřuje jejich znalosti, informuje je o úrovni jejich znalostí a hodnotí jejich výkon, například známkou.

Má-li být zvolená výuková metoda účinná, musí splňovat určitá kritéria. Především musí být přirozená, výchovná (tj. rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil dítěte), informativně nosná, racionálně a emotivně působivá a použitelná v praxi ve skutečném životě.

Škola by měla vycházet z předpokladu, že dítě již něco zná a umí. Tedy akceptovat, že každé dítě nosí do školy své vlastní zkušenosti, své poznatky. Je třeba tedy přijímat a shromažďovat ve škole dokumenty a svědectví toho, co se děje venku, jako součást zkušenosti dětí. To znamená zabývat se životem, který se odehrává vně školy.

Školní práci bychom vždy měli začínat od toho, co děti, všichni i každý zvlášť, reálně znají. Děti by měly znát nabízená témata. Zkrátka je vždycky nutné pracovat s blízkou zkušeností. Blízká zkušenost doslova znamená to, co máme na dosah ruky. Blízké je všechno, čeho se můžeme dotýkat, co můžeme poznat přímo a reálně.

V prvních letech života představuje blízkou zkušenost opravdu to, na co může dítě dosáhnout, co může chytit do rukou, prozkoumávat to ústy. Pak se ale ruce prodlužují a mohou dosáhnout pomocí slov, představ, symbolů také na věci fyzicky nepřítomné. (Existují archeologové, pro které jsou blízcí Féničané, protože o nich mají informace a poznatky, které jim umožňují ovládat jejich problematiku ...)

2 TVŮRCI MYŠLENKY KONSTRUKTIVISMU

2.1 Jean Piaget

Z obalu knížky Psychologie inteligence (napsal prof. PhDr. F. Jiránek):

Jean Piaget (1896-1980), „švýcarský biolog a psycholog, zakladatel ženevské psychologické školy a genetické epistemologie, patří k nejuznávanějším myslitelům 20. století. Klasickými se staly jeho práce o periodizaci kognitivního vývoje dítěte.“

Podle J. Piageta je učení „aktivita jedince, kterou se vyrovnává se svou biologicky danou, zákonitým způsobem se vyvíjející strukturou mysli a prostředím, do něž se narodil a jemuž se snaží porozumět. Základními procesy této interakce jsou *asimilace* (nové poznatky jsou zabudovány do existujících struktur) a *akomodace* (nové poznatky vedou k modifikaci stávajících struktur nebo ke vzniku struktur nových).“ (KALHOUS, OBST, 2002, str. 24-25)

Asimilace znamená způsob, jakým si dítě vykládá novou informaci, aby ji porozumělo. Novou zkušenost asimiluje, zahrne do dřívějších schémat a ve shodě s nimi ji interpretuje. Jde pouze o nové využití již existujících zkušeností. Například dítě vidí chlupaté čtyřnohé zvíře, a protože se podobá psům, které zná, usoudí, že je to pes, i když nevypadá úplně stejně jako oni.

Akomodace znamená přizpůsobení dřívějších zkušeností novým poznatkům. Jde o přepracování stávajících schémat, která se pod vlivem nových informací zdají neúplná a nepřesná. Dítě vidí, že neznámé zvíře má i jiné znaky a projevy, a hledá vysvětlení. Od rodiče se dozví, že to není pes, ale ovce. Dítě si vytvoří nové kognitivní schéma ovce – zvířete s kopýtky místo tlapek.

Díky těmto myšlenkám se od 80. let 20. století na J. Piageta odvolávají různé proudy konstruktivismu.

J. Piaget také uvádí, že jedince utváří více společenské, než fyzikální prostředí. Člověk je od narození součástí společenského prostředí, které na něj působí stejně jako prostředí fyzikální. V jistém smyslu ještě více než fyzikální prostředí vytváří jedince společnost. Zajímavé je, že podobné myšlenky měl L. S. Vygotskij, zmíněný v následující kapitole.

Podle J. Piageta je původní svět dítěte zcela soustředěn na jeho vlastní tělo a činnost, kdy ještě dítě nemá vědomí vlastního já. Je to úplný a nevědomý egocentrismus. Během **prvních 18 měsíců života** dítěte naopak dochází k celkové decentraci, až samo sebe nakonec začíná umisťovat jako objekt mezi jiné objekty do světa složeného z trvalých předmětů. Jeho svět je pak uspořádaný, existuje v něm příčinnost a prostorové vztahy mezi věcmi. Původní svět dítěte je však světem bez předmětů. Tvoří ho pohyblivé a prchavé „obrazy“, které se náhle vynořují a zase zmizí. Buď se už nevrátí, nebo se opět objeví ve změněné nebo v analogické podobě.

Zhruba od tří let klade dítě svému okolí i sobě řadu otázek. Nejnápadnější z nich jsou otázky „proč“. Tyto otázky se snaží nalézat důvod jevů a v dítěti vyvolávají větší potřebu finálního vysvětlení.

Dětská psychika se podle J. Piageta vyvíjí jako sled velkých konstrukcí. Každá konstrukce je prodloužením té předchozí v tom smyslu, že ji nejprve rekonstruuje na nové úrovni a poté ji stále více překračuje. Například konstrukce senzomotorických schémat navazuje a překračuje konstrukci organických struktur z embryogeneze.

Intelektuální vývoj dítěte je Piagetem popisován jako postupné odumírání zvláštností dětského myšlení a postupné vytlačování jeho specifických vlastností mohutnějším a silnějším myšlením dospělých lidí. Tento proces vývoje se podobá procesu vytlačování jedné kapaliny jinou kapalinou.

J. Piaget se dlouho věnoval výzkumům, jak si děti osvojují chápání prostoru, času a příčinnosti. Odvozuje poznání člověka ze setkání s fyzickou realitou. L. S. Vygotskij tento fakt nevyklučuje, ale zdůrazňuje, že při formování individuálního vědomí je přímý kontakt dítěte s fyzickou realitou rozšířený ještě o kontakt s kulturními nástroji, které dítě obklopují.

J. Piaget vytvořil nejvýznamnější *teorii kognitivního vývoje*, která je v současné době rozvíjena a modifikována, ale dosud není překonána. Zaměřuje se na vývoj kognitivních schopností, jako např. proměna uvažování, nebo způsobu zpracování informací a řešení problémů. Piaget předpokládal, že je vývoj dítěte podmíněn jak vrozenými předpoklady, tak vnějšími vlivy, které na něj působí ve vzájemné interakci. Vrozené dispozice a později

i na nich závislá dosažená vývojová úroveň, určují, jakým způsobem bude dítě chápat vnější svět a jak na něj bude reagovat.

Kognitivní vývoj probíhá jako proces narušení dřívější rovnováhy a dosahování nové, která má charakter lepšího porozumění na vyšší úrovni, kdy jsou dřívější zkušenosti v rozporu s novými informacemi. Stav nerovnováhy vzniká, když se nové poznatky nedají vysvětlit dosavadním způsobem a je potřeba svá zkušenostní schémata přehodnotit.

J. Piaget rozdělil kognitivní vývoj do 5 fází. Každá z nich je charakteristická určitým přístupem k poznávání.

1. Fáze senzomotorické inteligence – od narození do dvou let. Jde o rozvoj poznávacích procesů. Poznávání a učení malého dítěte probíhá na úrovni konkrétního kontaktu s reálným světem v časovém úseku současnosti. Dítě poznává to, co vnímá a čeho se může zmocnit, pokud možno s předmětem manipulovat.
2. Fáze symbolického a předpojmového myšlení – od dvou do čtyř let. Dítě přestává být omezeno jen na aktuálně vnímané a manipulované objekty. Procesy poznávání mohou probíhat jen v mysli, na úrovni představ či slovních označení. Dítě už ví, že různé symboly, např. obrázky, mohou znázorňovat nějaký objekt nebo činnost. Rozvoj symbolického myšlení se spojuje s rozvojem řeči (jazyka).
3. Fáze názorného, intuitivního myšlení – od čtyř do sedmi let. Poznávání předškolních dětí je názorné a intuitivní, ale málo flexibilní a nepřesné. Zjevná podoba světa má pro dítě dominantní význam a její proměnu chápe jako ztrátu původní totožnosti. Předškoláci rozumí trvalosti existence objektů vnějšího světa. Děti v tomto věku uvažují egocentricky a ulpívají na zjevné podobě světa.
4. Fáze konkrétních logických operací – od 7 do 11 let. Jedná se o konkrétní logické myšlení, pro které je charakteristické respektování základních zákonů logiky. Myšlení dítěte operuje s představami nebo symboly.
5. Fáze formálních logických operací začíná v 11 až 12 letech. Projevuje se uvolněním z vázanosti na konkrétní realitu. Dospívající jsou schopni uvažovat i hypoteticky, nezávisle na konkrétním vymezení problému, o různých možnostech, dokonce i o

těch, které reálně neexistují. Dospívání je typické potřebou uvažovat abstraktně o tom, co by mohlo nebo mělo být.

2. 2 Lev Semjonovič Vygotskij

Z obalu knížky Psychologie myšlení a řeči (napsal J. Průcha):

Lev Semjonovič Vygotskij (1896-1934) „pracoval v psychologickém ústavu Moskevské univerzity a zabýval se i postiženými dětmi. Své velké dílo Myšlení a řeč diktoval už vážně nemocný. Bylo vydáno až po jeho smrti. Krátce poté, v období Stalinova teroru, byly jeho práce kritizovány a potlačeny. Od 60. let 20. století o ně začal narůstat zájem na Západě a dnes je Vygotskij řazen k nejvýznamnějším vývojovým a pedagogickým psychologům.“

L. S. Vygotskij byl obdivuhodný ruský vědec. V první polovině dvacátého století zcela změnil tehdejší pohled na psychologii. Ve svých pracích nastínil nové postupy a teorie především do dětské a pedagogické psychologie. Jeho odkaz je dodnes aktuální a jeho knihy jsou i téměř 80 let po jeho smrti překládány a vydávány.

Podle Vygotského je ve vývojové psychologii uplatňován kulturně-historický přístup. Na vývojové procesy je pohlíženo jako na výsledky sociální interakce, kultury a historie konkrétního prostředí, ve kterém dítě žije.

Vygotského teorie v oblasti psychologie byly spjaty s pedagogikou, což bylo příznačné i pro J. Piageta. Oba tito vědci však nahlíželi rozdílně na základní fenomén, jímž je vztah mezi mentálním vývojem dítěte a jeho možnostmi se učit. J. Piaget chápal mentální vývoj jako předpoklad k tomu, aby se jedinec mohl učit. Přisuzoval procesům učení menší váhu než procesům zrání, které učení umožňují. L. S. Vygotskij přistupoval k tomuto problému opačně: v jeho koncepci je to naopak učení, které utváří psychický vývoj, „razí mu cestu“.

V následujících odstavcích budou rozebrána nejvýznamnější Vygotského díla včetně nejdůležitějších myšlenek.

Dílo Učení a vývoj v předškolním věku

L. S. Vygotskij rozděluje vývoj dítěte na tři období na základě programu, podle kterého se dítě učí. Do tří let věku dítěte se jedná o *učení podle vlastního vnitřního programu*. Vygotskij jej popisuje na případě osvojování jazyka, kde posloupnost stadií, jimiž dítě prochází, a délka každé etapy je určována tím, co dítě samo získává z okolního prostředí

a nikoli matčíným plánem. Druhý typ učení dítě prožívá ve školním věku, tedy zhruba od šesti let. Tehdy se dítě učí *podle vnějšího programu*, podle programu učitele. Z toho můžeme vyvodit, že předškolní věk znamená období přechodu mezi učením podle vnitřního a podle vnějšího programu. Z toho vyplývá, že ideální podoba učení v tomto období je, když se dítě učí podle vnějšího učitelova programu, který je ovšem co nejvíce totožný s vnitřním učebním programem dítěte.

Okolo tří let věku dítěte se také mění vztah mezi jednotlivými funkcemi myšlení. Před třetím rokem mluvíme o tzv. bezprostředním myšlení. Do myšlení dítěte se dostávají především aktuálně vnímané elementy. V kontrastu k bezprostřednímu myšlení dítěte raného věku pak Vygotskij uvádí tzv. paměťově zaměřené myšlení. To se u dítěte utváří v předškolním věku. Jedná se o přechod od názornosti k obecnosti, od konkrétního případu k určitému stupni zobecnění. Dítě tak může jednotlivé předměty vyjmout z jejich původního kontextu a vytvářet mezi nimi spojení, což je kvalitativně zcela nový jev v ontogenetickém vývoji myšlení dítěte.

Dále Vygotskij upozorňuje na to, že osnovy pro předškolní vzdělávání by měly být úplně jiné než školní osnovy, dítě předškolního věku by však mělo mít možnost seznámit se s jednotlivými odvětvími, jako např. s literaturou v lidové slovesnosti, s hudbou, atd. Dítě si totiž tvoří celé soustavy a teorie o podstatě věcí, nikoli jen náhodné střípky poznatků. *Je tedy důležité rozvíjet u dítěte obraznost.*

Dílo Učení a duševní vývoj ve školním věku

V této práci, kterou Vygotskij dokončil v posledním roce svého života, jsou rozebírány tři základní přístupy ke vzdělávání z hlediska vztahu mezi učením a vývojem. V návaznosti na tuto problematiku je pak rozebírána *teorie zóny nejbližšího vývoje* (viz kap. 2. 2. 1).

První skupinu tvoří přístupy, pro něž je charakteristická nezávislost procesů dětského vývoje na procesech učení. V těchto teoriích se učení chápe jako vnější proces, který sice musí být v souladu s vývojem dítěte, ale sám v tomto vývoji aktivně nepůsobí, nic v něm nemění. Jako typický představitel této teorie je jmenován J. Piaget. Vygotskij kritizuje především jeho předpoklad nezávislosti učení a vývoje, totiž že vývoj jde vždy před učením. Učení se tak ocitá ve vleku vývoje, představuje jakousi nadstavbu, avšak nic podstatného v něm nemění.

Druhá skupina se zakládá na tezi přímo opačné, totiž na totožnosti procesů vývoje a učení. Tento přístup lze hodnotit z hlediska významu učení jako přínosnější, neboť učení zde získává základní význam pro vývoj dítěte. Z toho vyplývá, že vývoj jde za učením jako stín.

Třetí skupina teorií se snaží překonat krajní extrémy předchozích dvou vymezení tím, že je směřuje. Základním faktem se zde stává spojení vývoje a učení; proces zrání umožňuje a připravuje proces učení a to naopak stimuluje a pohání proces dalšího zrání.

Žádnou z těchto tří teorií nelze přijmout jako správnou či ideální.

Učení dítěte začíná již dávno před samotným učením ve škole. Škola nikdy nezačíná z ničeho. Každé učení, s nímž se dítě setkává, má vždy svou prehistorii. Například dítě se začíná ve škole učit počtům. Avšak dlouho před tím má již určitou zkušenost týkající se kvantity, setkávalo se s dělením, určováním velikosti, sčítáním a odčítáním. Dítě má tedy svou předškolní aritmetiku, kterou krátkozrací psychologové nepozorovali a ignorovali. Stane-li se, že je ve škole tento fakt opomíjen, může učitel předchozí znalosti dítěte nejen přehlížet, ale dokonce může jít svou snahou i proti nim.

Dílo Vývoj vyšších psychických funkcí

Vygotskij představuje svůj nový přístup k psychologii dítěte. Zavádí nový pojem *vyšší psychické funkce* a vnáší do psychologie historicko-kulturní pohled.

Jako největší problém staré psychologie vidí Vygotskij především její jednostranný pohled na vývoj vědomí, a to z hlediska přírodních procesů a zrání. Pohled historicko-kulturní byl ustavičně zanedbáván a přehlížen. Přitom právě ten odkrývá odpovědi na mnohé otázky, na které stará psychologie nebyla s to odpovědět.

U vyšších psychických funkcí rozlišuje Vygotskij dvě základní skupiny. Za prvé jsou to procesy osvojení kulturního vývoje a myšlení – jazyka, písma, počítání, kreslení. Za druhé procesy vývoje speciálních vyšších psychických funkcí, nazývaných v tradiční psychologii volní pozornost, logická paměť, vytváření pojmů atd.

Pro vývoj vyšších psychických funkcí je velmi důležitá kultura. Tuto Vygotského tezi potvrzuje i vývoj historie lidstva spolu se studiem etnologie primitivních národů. V procesu historického vývoje měnil společenský člověk způsoby a formy svého chování, ovládal své přírodní vlohy a vytvořil nové specificky kulturní formy chování.

Některé z vývojových změn jsou dány objevy, které učiní dítě samo, jiné vznikají na základě působení společnosti. Většina dětského učení probíhá v rámci působení společnosti, která z velké části předurčuje, co si dítě zapamatuje. Vyšší psychické funkce se rozvíjejí pomocí rozhovorů mezi rodiči a dětmi. Jejich prostřednictvím se dítě postupně učí stále zralejšímu a efektivnějšímu způsobu uvažování a řešení problémů. Poznatky a zkušenosti, které dítě získává od ostatních lidí, se zvnitřňují.

V souvislosti s vyššími psychickými funkcemi je třeba zmínit skutečnost, že v procesu vývoje začíná dítě samostatně používat tytéž formy chování, které před tím používali druzí ve vztahu k němu. Jinak řečeno, dítě si samo ve společenském styku osvojuje sociální normy.

Vygotského teze, že vývoj vyšších psychických funkcí probíhá výhradně za přispění sociální či kulturně-historické dimenze, je stále aktuální. Správně použité ICT mohou být velmi dobrým pomocníkem, ale je zde velké riziko zanedbání reálného sociálního styku. Je tedy třeba při jejich používání najít správnou míru.

Dílo Myšlení a řeč

L. S. Vygotskij knihou *Myšlení a řeč* reaguje na Piagetovu knihu *Řeč a myšlení dítěte*. Piagetovi přiznává kladné závěry a nové přístupy, např. pozitivní chápání dětského myšlení narozdíl od tradičního negativistického vymezování (co všechno myšlení dítěte chybí oproti myšlení dospělého člověka).

Naopak Vygotskij nesouhlasil s Piagetovým sjednocováním řeči a myšlení. Piaget vidí jako klíčovou tzv. egocentrickou řeč dítěte, která je podle něj způsobena egocentrismem myšlení dítěte raného věku. Podle Vygotského ale není sjednocování myšlení a řeči možné především z toho důvodu, že řeč a myšlení mají v ontologickém vývoji dítěte různé prameny. Vygotskij se totiž domnívá, že je raná monologická řeč náhradou či zárodkem pozdější vnitřní řeči člověka, která má především utřídňující funkci. Vygotskij opět upozorňuje na nutnost aplikace historicko-kulturního hlediska vývoje. Vygotského závěry byly potvrzeny i pozdějšími výzkumy.

2. 2. 1 Zóna nejbližšího vývoje

Vygotského idea o *zóně nejbližšího vývoje* (zona bližajšeho razvitija, zone of proximal development) se opírá o rozlišení dvou vývojových úrovní – úroveň aktuálního vývoje a

úroveň potenciálního vývoje. Aktuální úrovně je dítě schopno dosáhnout samostatně, kdežto potenciální úrovně dosahuje s pomocí citlivých a návodných otázek dospělého. A právě prostor mezi těmito dvěma úrovněmi je nazýván zónou nejbližšího vývoje.

Zóna nejbližšího vývoje podle pedagogického slovníku (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2009) znamená: „Mentální vývoj jednotlivce probíhá v určitých etapách, které nezačínají náhle a nemění se skokem, nýbrž organismus se na přechody k vyšším vývojovým etapám předem připravuje. Období, které těsně předchází nové vývojové etapě, bývá vnímavější, pohotovější zareagovat na vnější podněty, takže se v něm dá nástup změn urychlit.“ Podle Vygotského může být zóna nejbližšího vývoje chápána jako „období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejm. za pomoci dospělého) ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji.“ (VYGOTSKIJ, 2004, str. 72)

Vygotskij objasňuje příklad koncepce zóny nejbližšího vývoje takto: „Představme si dvě děti, jejichž mentální věk byl shodně určen na sedm let, to znamená, že obě děti jsou schopné řešit úkoly, které jsou dostupné dětem starých sedm let. Avšak zavedeme-li oporu pro jedno z dětí a budeme-li testovat jeho výkonnost, ukáže se rozdíl. S pomocí návodných otázek, příkladů a demonstrací může toto dítě řešit úkoly pro devítileté děti, kdežto druhé dítě, jemuž se této pomoci nedostalo, toho schopno není. To znamená, že první dítě je v úrovni potenciálního vývoje, kdežto druhé dítě zůstává v úrovni aktuálního vývoje.“ Jejich zóna potenciálního vývoje je tedy diametrálně odlišná. „To, co dnes dítě vykonává s pomocí dospělého, bude v blízké budoucnosti provádět samostatně. Zóna nejbližšího vývoje pomáhá tedy vytvářet prognózu o dynamickém vývoji dítěte.“ (VYGOTSKIJ, 1976, s. 313)

Toto zjištění má v pedagogice veliký význam. Učení, které se snaží stavět pouze na dokončeném vývoji, za tímto vývojem pokulhává a podněcuje ho jen minimálně. Tyto myšlenky Vygotskij shrnul v pedagogickém postulátu: *Dobré je jen takové učení, které jde před vývojem.*

„Učení nepostupuje za vývojem, nýbrž funguje před ním, je jeho rozhodující hybnou silou. S vývojem se mění pouze formy učení. (VYGOTSKIJ, 2004, str. 71)

Správně organizované učení dítěte podněcuje rozumový vývoj, startuje řadu vývojových procesů, které by se bez učení vůbec neuskutečnily. Učení je tedy moment v procesu vývoje společenských vlastností člověka.

Někteří odborníci upozorňují na rizika Vygotského koncepce, že škola musí rychle najít nedokonalé psychické struktury dítěte a to se pod vedením učitele musí co nejrychleji přiblížit správným poznatkovým strukturám dospělých.

2.3 Jerome Seymour Bruner

Jerome Seymour Bruner (1915-2016) byl psycholog s pedagogickými a právníckými zájmy. Významně přispěl ke konstruktivní teorii učení. Díky svými studiím vývojové psychologie představuje *průkopníka v teorii vývoje myšlení a řeči*. Poukázal na nezanedbatelný význam okolí na učení a ve své teorii zdůraznil význam slovní zásoby v interakci matka-dítě při hře ve fázi, *kdy dítě ještě nemluví*. To je důležité pro vývoj logických struktur myšlení. Dítěti se tím významně podporuje budoucí slovní zásoba.

3 ZPŮSOBY VÝUKY

3.1 Transmisivní

Transmisivní (předávající) vyučování je staré jako lidstvo samo. Žákům jsou zprostředkovány hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestu k osvojování návyků. Děti jsou pasivními příjemci hotových poznatků. Transmisivní vyučování se podobá přidávání zboží (znalostí) do skladu (žákovy mysli), kde příliš nezáleží na tom, co je v sousedních odděleních. Transmisivní vyučování rovněž nazýváme *tradiční* (klasické).

Znaky tradičního vyučování:

1. Soustředění pedagoga na učební osnovy. Žák a jeho zvládnutí učiva zůstává v pozadí. Učitel nemá moc času na to, aby se věnoval potřebám žáka, ani jeho motivům a potížím, protože se snaží splnit učební osnovy.
2. Převažuje metoda výkladu. Žákům jsou předkládány hotové vědomosti, které jsou rozděleny na školní rok.

3. Při výuce mohou vzniknout nečekané obtíže, které může způsobit například indispozice učitele či chvilková nepozornost žáka, která ale způsobí, že dítě přestane učiteli rozumět.
4. Učitel používá jedno tempo pro všechny, má málo možností přizpůsobit se tempu učení všech žáků ve třídě.
5. Je mimo síly a možnosti učitele zkontrolovat všechny výsledky.

Do výukových strategií, které se v literatuře označují jako tradiční (klasické), patří následující:

- metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, rozhovor)
- metody názorně demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)
- metody dovednostně praktické (napodobování, manipulování, vytváření dovedností a produkční metody)

Hlavní postavení má v transmisivní výuce metoda výkladu, protože je rychlá a na přípravu a realizaci nejsnadnější. Často se kombinuje s metodou názorně demonstrační. Nejčastěji se provádí frontální výukou. Závěrem můžeme říci, že tradiční výuka neposkytuje možnosti rozvoje aktivní, samostatné a tvůrčí práce žáků. Na druhou stranu žák získává látku systematicky utříděnou v uceleném systému.

V současné době se tradiční vyučování velmi intenzivně kritizuje. To platí i o posledních desetiletích. První střípky kritiky sahají až do konce 19. století.

Oprávněně se kritizují statické postupy učení zaměřené na „předávání“ stabilizovaných poznatků. Kritizují se metody, které nejsou přiměřené individuálnímu založení dítěte a které přespříliš respektují výběr obsahu a jeho zpracování v učebních osnovách.

3. 2 Konstruktivismus

Konstruktivismus je vzdělávací teorie, která se vyvinula na počátku 20. století. Přijímá skutečnost, že mozek se dynamicky mění.

Konstruktivismus můžeme definovat i takto: „Konstruktivismus je široký proud pedagogických a psychologických teorií a směrů, které se snaží o zkvalitnění výuky. Uvědomuje si, že subjekt přistupuje k učivu s určitým předporozuměním. Snaží se vést k vlastní konstrukci poznatků a struktur namísto přenášení již hotových znalostí.“ (Lev Semjonovič Vygotskij [online])

Konstruktivismus ovlivnilo mnoho odborníků z nejrůznějších oborů. Například známý psycholog Lev Semjonovič Vygotskij (1896-1934) (viz kapitola 2. 2), který je považován za zakladatele tzv. kulturně – historické psychologie. V jeho klíčové práci *Myšlení a řeč* kladl důraz na jazyk a kulturu při formování vědomí a myšlení.

Pedagogický konstruktivismus považují odborníci za nadějný pro zlepšení znalostí žáků. Vychází z předchozích teorií učení, z kognitivismu, který při výuce používá plánování a stanovování cílů, učení se zpaměti, procvičování a zkoušení, a behaviorismu, který si všímá vnějšího chování žáka a při výuce používá metodu cukru a biče.

Klíčová snaha teorie konstruktivismu je *překonat transmisivní vyučování* (předávání hotových poznatků, opak konstruktivního vyučování) a vyzdvihnout proces konstruování poznatků učícím se subjektem. Podle konstruktivismu není dostačující, že žák umí odříkat látku nebo spočítat příklad, ale je potřeba, aby žák učivu skutečně *porozuměl* a dokázal naučené použít v praxi.

Konstruktivisticky pojaté vyučování se chápe jako proces rozkladu chybných dětských koncepcí a konstrukce vědeckých koncepcí na jejich místo. Učení konstruováním se rozumí jako náhrada nebo změna předcházejícího poznání.

Pedagogický konstruktivismus se dělí na několik směrů:

- *kognitivní konstruktivismus* – vychází především od J. Piageta a J. S. Brunera. Poznávání se děje konstruováním tak, že si dítě spojuje útržky informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur, opravuje stávající struktury a provádí s nimi mentální operace podle úrovně jeho rozumového vývoje.
- *sociální konstruktivismus* – vychází z prací L. S. Vygotského. Zdůrazňuje nezastupitelnou roli sociální interakce a kultury v procesu konstrukce poznání. V didaktice se jeho zásady realizují zejména v kooperativním učení.

- *sloučení obou uvedených pojetí* – ve výuce prosazuje řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách a méně teorie a drilu. Způsoby výuky zdůrazňují manipulaci s předměty, např. v matematice děti pracují s nejrůznějšími hlavolamy a stavebnicemi. V USA má toto pojetí mnoho příznivců.
- V odborných didaktikách se setkáváme s *didaktickým konstruktivismem*.

Pro konstruktivismus je tedy typické, že nahlíží na učení jako na *aktivní, záměrný a sociální proces* utváření významu z podaných informací a navozených zkušeností.

Hlavní proudy konstruktivismu

- Konstruktivismus jako přeměna dosavadních poznatků, kde je nejdůležitější stimulace složitějších myšlenkových operací
- Konstruktivismus jako autokonstrukce, kde si dítě pomocí učení vytváří vlastní identitu, kterou se snaží pochopit a najít si své postavení ve společnosti. Podstatné je pro dítě to, co mu pomáhá stát se tím, kým být chce. Budování identity napomáhá konfrontace s názory druhých, rozhovor a spolupráce.
- Konstruktivismus jako zkušenost. Tento směr se snaží studenty naučit, že „poznání je výsledkem činností konkrétních lidí a že se pojetí různých lidí liší“. Dítě se má naučit porozumět různým reprezentacím skutečnosti a dokázat mezi nimi přecházet.
- Konstruktivismus jako sociální aktivismus, podle kterého má škola sloužit k rekonstrukci společnosti
- Konstruktivismus jako filozofická pozice

Hlavní zásady konstruktivismu

- Učení je přirozená aktivita, která nemusí být odměňována
- Čím více jsme se toho naučili, tím snadněji se nám učí, protože záleží více na tom, co už umíme. Využíváme to, co už známe a do paměti vkládáme jen to nezbytně nutné a opravdu nové informace
- Učení není nikdy pasivní, ale vždy aktivní a žákem iniciovaný a řízený proces
- Žáci musí předem chápat smysl učiva

- Žáci musejí vidět, že jejich naučené znalosti opravdu fungují, vyzkoušet si, že jim samotným pomáhají a jsou užitečné
- Vypětí a úzkost blokuje učení
- Snaha o zapamatování blokuje schopnost porozumění

Východiska a návaznosti pedagogického konstruktivismu

Pedagogický konstruktivismus se vymezuje jako snaha o překonání transmisivního vyučování. Konstruktivisté poukazují na to, že transmisivním přístupem lze žáky naučit faktům nebo mechanickému provádění postupů, ale nikdy nemůže být předán jejich význam ani smysl. Smyslem výuky tedy nemůže být pouze předání jediné pravdy, jak tomu je u tzv. transmisivní pedagogiky. Mnohem podstatnějším úkolem je vybavit žáka schopností orientovat se v záplavě poznatků a naučit se je správně využívat.

Pedagogický konstruktivismus vychází z toho, že poznání a porozumění světu si musíme vytvořit ve vlastním vědomí. Konstruktivismus rovněž vychází z předpokladu, že v přírodních ani humanitních vědách neexistuje jednoznačná, definitivní pravda.

„Důležitým předpokladem konstruktivistického pojetí je výchozí místo vzdělávacího procesu, kde je žák, jehož mysl se od narození vždy orientuje v komplexním prostředí a je zaměřena na vytváření celkového obrazu. Žák si do vzdělávacího procesu přináší určitou představu o tom, jaký je svět. Tato představa je základem jeho vnímání a porozumění dalším informacím. Je východiskem veškerého učení a zdrojem všech nadějí, strachů, motivů a očekávání.“ (PECINA, ZORMANOVÁ, 2009, str. 18)

Konstruktivistická pedagogika se zaměřuje na způsob, jakým vzniká poznání a porozumění, jak konstruuje vlastní pravdu a nacházíme užitečná řešení. V každém okamžiku má dítě ve vědomí hotovou podobu světa. Nová fakta do jeho představy buď zapadají, anebo jsou s ní v rozporu a vyvolávají její změnu. Předpoklady transmisivní výuky, že dítě přichází jako prázdná nádoba, do které je třeba nalít údaje, nejsou udržitelné. Cílem učitele je umožnit dítěti, aby tyto obrazy (prekoncepty) zkoumalo a usnadnit mu zapojení poznatku do obrazu světa.

Pedagogický konstruktivismus není zaměřen pouze na vědomosti, ale i na schopnost ke vědomostem spět.

Hlavní východiska pedagogického konstruktivismu v bodech

- Učení může být jak individuální tak sociální záležitostí.
- Znalosti jsou učícím se jedincem konstruovány aktivně. Učení není pasivní činnost.
- Učení je procesem autoregulačním. Každý jedinec se učí odlišným způsobem jednak podle vnitřních dispozic a také s ohledem na vnější faktory.
- Učení je proces, který umožňuje lidem porozumět světu. Nové informace mohou podléhat asimilaci, tzn. zahrnou se nové poznatky do existujícího schématu, nebo pokud jsou v rozporu se zkušenostmi či původními koncepty dochází k vytvoření nového schématu v souladu s novými informacemi
- Motivace je klíčovým faktorem učení. Odměny a tresty jsou považovány za vnější motivační prostředky, stěžejním motivačním zdrojem je pro konstruktivisty spíše vnitřní (individuální) potřeba porozumění světu a vlastního poznání.
- Poznání slouží k uspořádání zkušenostního světa, nikoli objektivní reality. Pravda nemusí být zákonitě platná. Cílem učení je vést k uspořádání, pochopení vlastního zkušenostního světa.
- Realita proniká k člověku skrze vlastní interpretaci světa nikoli jako nedotknutelná pravda. Tu si člověk vytváří, sám v sobě konstruuje.
- Učení je sociální aktivita, rozvíjená v podnětném prostředí. K rekonstrukci vlastního poznání a k objevení vlastních schémat může dojít za podpory ostatních.
- Jazyk hraje v procesu učení podstatnou roli. Myšlení se odehrává v komunikaci. Konstruktivisté zdůrazňují úlohu jazyka jako nástroje, který umožňuje vytvoření spojení mezi tím, co jsme se v minulosti naučili a tím, co je výsledkem učení, které vyúsťuje v individuální poznání.

3. 2. 1 Práce s prekoncepty

Podstatný znak pedagogického konstruktivismu je *práce s prekoncepty*. Dítě si postupně tvoří vlastní obraz světa - naivní prekoncept, ten pak porovnává s novými poznatky, které mohou být v rozporu s prekonceptem, ty které do prekonceptu zařadí, přijme a pochopí, ty které nezařadí, nepochopí. Již získaná představa studenta může

ovlivňovat porozumění dalším informacím. Proces učení je podmíněn úrovní studentových schopností, jeho dosavadními poznatky a znalostmi a samozřejmě i samotným procesem učení.

Prekoncepty představují minulou zkušenost, umožňují interpretovat současnost na základě minulých zážitků. Zároveň předvídají budoucnost, předem vylučují málo pravděpodobné možnosti. Tak nám pomáhají vyznat se v každodenním životě.

Prekoncepty jsou nutnou podmínkou učení. Nejlépe je nahlížet na ně jako na stavební materiál, který musí být zpracován v dlouhodobém procesu změny, rekonstrukce, v jehož průběhu dochází k předefinování pojmů a vzniku nové jednoty. K tomu je potřeba trpělivosti učitele a aktivity žáka. Proces zjišťování prekonceptů a práce s nimi se dnes považuje za základní faktor výuky.

Podle konstruktivistů je učení velmi složitým psychologickým a sociálním procesem. Dítě si již v předškolním věku vytváří vlastní obraz o světě, lidech i o sobě. Jeho pojetí světa se konstruuje z individuálních zkušeností, které postupně nabývá. Dítě si vytváří tzv. *naivní prekoncepty* a na vše se dívá jejich optikou. Pokud je nová informace v rozporu s jeho dosavadním pojetím světa, dítě ji nemusí přijmout. Aby došlo k jejímu přijetí, musí si dítě vybudovat nový koncept, respektive starý naivní koncept rekonstruovat. Opuštění původního konceptu ale dělá některým lidem problémy. Přicházejí totiž o dosavadní jistoty. Hrozba jejich ztráty může způsobit setrvání u původního konceptu, přestože ostatní jasně vidí, že je neudržitelný. Takový člověk nepřijímá žádné nové argumenty zvnějšku.

Pedagogický konstruktivismus se snaží respektovat přirozené procesy učení, které chápe jako spontánní a v podstatě nepřetržitou lidskou aktivitu. Lidé chtějí poznávat svět kolem sebe. Znalosti a dovednosti, které člověk objeví během řešení problémů (třeba za cenu omylů) jsou výrazně trvalejší než snadněji a rychleji naučená, předem připravená správná řešení.

Ve škole je zapotřebí navozovat takové učební situace, které se co nejvíce podobají situacím spontánního učení. Důležitá je vnitřní motivace dítěte, kterou můžeme vzbudit aktivizací dosavadních znalostí a názorů. Podporujeme děti k vytvoření si vlastního názoru, získání daného poznatku pro život.

Pedagogický konstruktivismus chápe učení jako sociální záležitost. Poznání vzniká vždy prostřednictvím komunikace. Nelze jej chápat odděleně od sociálního prostředí, v němž vzniká. Dialog, debata nebo střet různých názorů vede ke vzniku nových myšlenek, nápadů a k novým způsobům zkoumání daných témat. Pedagogický konstruktivismus v praxi doporučuje navozovat inspirativní střety myšlenek, poskytovat prostor pro názor, polemiku, dialog. Výsledkem výuky nemá být pouze znalost, ale především schopnost k ní dospět a obhájit ji, případně ji pod tlakem silnějších argumentů přehodnotit. Spolu s výukou pak dochází k pěstování komunikačních a sociálních dovedností.

Poznání je založeno na složitém konstrukčním procesu, ve kterém interpretace podnětů závisí na předchozí žákově zkušenosti. Konstrukční proces je přebudováním zkušeností žáka při nových podnětech z okolí. Dochází k rekonstrukci dosavadního poznání na novou kvalitu. Z toho je zřejmé, že jedinečnost individuálních zkušeností žáka ovlivňuje jeho aktivitu ve výuce. Žákovy zkušenosti se bezprostředně podílejí na jeho vnitřním zpracování podnětů.

Při vymýšlení konstruktivistické výuky by měl být učitel co nejvíce tvůrčí a vytvořit pro děti originální výukové téma s přihlédnutím k potřebám, zájmům a možnostem vyučovaných dětí.

Proces konstrukce (nebo re-konstrukce) poznání má dva stupně:

1. Zkoumání nového předmětu nebo myšlenky vede často k nerovnováze. Dítě zjišťuje, že nová informace není v souladu s jeho dosavadní znalostí (zkušeností).
2. Vyřešení tohoto rozporu a vytvoření nové rovnováhy, což si většinou žádá změnu dosavadního pojetí.

Konstruktivismus ve výuce navozuje stavy, kdy dochází k interakci s prekonceptí dítěte. Jde o snahu vyvolat vědomí problému (rozporu, paradoxu), pocitu napětí mezi dosavadní představou a novou informací nebo zkušeností. Je třeba začít vyhodnocovat intuitivní představy dítěte o daném jevu, a poté poskytnout dítěti informace, které vedou ke kognitivnímu konfliktu s danou představou. Aby byl tento konflikt vyřešen, dítě musí konstruovat nová řešení aktivní myšlenkovou činností.

Výuka podle konstruktivismu cílí na aktivizaci studentových poznávacích procesů, směřujících k samostatnosti, představivosti nebo logickému myšlení. Konstruktivisté

studují, jak je proces učení podmíněn žákovými mentálními schopnostmi a jeho dosavadními znalostmi.

Fáze konstruktivistické výuky:

- konstrukce naivních prekonceptů – utváří se od dětství, postupně když se dítě seznamuje se světem
- ověření použitelnosti naivních prekonceptů – v konkrétní situaci si člověk vyzkouší, jestli jeho naivní prekoncept platí nebo ne
- potvrzení nebo rekonstrukce prekonceptů – pokud člověk při ověřování prekonceptu zjistí, že tento neplatí a dokáže skutečnost přijmout, dochází k rekonstrukci prekonceptu

Jednou z metod výuky, která je postavena na konstruktivismu, je například *metoda E-U-R*. Jde o třífázový model učení, který se snaží napodobit způsob, jakým se lidé učí přirozeně. E-U-R jsou první písmena slov, která popisují celý model.

- Evokace – student přemýšlí, co už o tématu ví, co si o něm myslí, ptá se, co by vědět chtěl, uspořádává své dosavadní poznatky, tento proces by měl vzbudit vnitřní motivaci studenta pro získání znalosti
- Uvědomění si významu informace – student pracuje s novou informací, propojuje ji s tím, co už věděl
- Reflexe – student reflektuje proces učení, kterým právě prošel, přemýšlí nad tím, co nového se naučil a jak efektivní učení bylo

Konstruktivisticky pojatá výuka poskytuje žákům:

- prostor k seberealizaci
- prožitek úspěchu ve spojení s činností
- rozvíjí myšlení žáků, více se zapojuje dlouhodobá paměť, kam se ukládají poznatky, které si lze vybavit a použít v nových situacích
- rozvíjí osobnost žáka, vytváří ve výuce příznivé podmínky pro učení
- schopnost spolupracovat v malých skupinách, žák objevuje význam skupinové práce

- rozvíjí vyšší kognitivní funkce žáků (kritické myšlení), umožňuje názorovou pluralitu

Cílem vyučování je, aby žáci dostali příležitost opustit naivní prekoncepty a mohli je rekonstruovat tak, aby byly v lepším souladu s realitou. Škola tedy nemůže být umělým prostředím s ve skutečném světě nefungujícími jevy. Konstruktivistická výuka je založena na získávání nových zkušeností, jejich porovnávání se zkušenostmi starými a začleňování do vlastních mentálních struktur. To probíhá nejen na úrovni jednotlivce, ale i celého učebního společenství. Žáci navzájem porovnávají vlastní naivní prekoncepty a zjišťují, že ostatní se na totéž mohou dívat jinak. Někdy děti setrvávají u svých koncepcí, protože se jim potvrdí, jindy je mohou opouštět nebo rekonstruovat na základě nových zkušeností. Vidění světa se dětem může měnit rovněž na základě informací připravených učitelem. Ten jim nepředkládá informace v definitivní podobě k pouhému zapamatování. Učitel musí připravit takové učební situace, ve kterých si děti nejprve svoje naivní prekoncepty zformulují. Následně si ověřují jejich použitelnost. A nakonec dochází k jejich potvrzení nebo rekonstrukci. Ve všech fázích žáci aktivně pracují. Konstruktivistická výuka je tedy činnostní výukou.

Činnostní učení znamená, že učení je možné pouze aktivní činností, nikoli pouze pasivní transmisí.

Významy a porozumění smyslu děti samy konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi. Tato výstavba poznání je navíc ovlivněna jejich dosavadními znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a mentálními strukturami.

Sociální konstruktivismus

Již dávná představa řeckých filozofů říká, že pravda se uskutečňuje v dialogu. A proto se i vzdělávání nemůže uskutečňovat jinak, než prostřednictvím komunikace mezi lidmi. Je známo, že vzdělávání je sociálním procesem.

Učení je osobním i sociálním procesem. Čím složitější a náročnější je látka, jíž mají děti pochopit, tím důležitější je, aby sociální klima ve třídě bylo příznivé. Aby se děti byly schopny vyrovnat se stresem, který je nutně spojen s učebními situacemi, musí být náročnost požadavků a míra sociální podpory vyváženy.

Sociální konstruktivismus bere do úvahy kulturní prostor, v kterém se vytváří poznání.

Role kreativity v konstruktivismu

V konstruktivistické výuce se aktivizují poznávací procesy dítěte, které ho pak vedou k samostatnosti, představivosti, fantazii, logickému myšlení i tvůrčích schopností osobnosti. Hlavně tvořivost (kreativita) je hodně uznávaná hodnota osobnosti. Mělo by k ní vést veškeré výchovně-vzdělávací působení učitele. Mezi vyhovující výukové metody patří například rozhovor, diskuse, didaktické hry, inscenační a situační metody. Tyto postupy jsou v literatuře řazeny do skupiny aktivizujících metod výuky.

V konstruktivisticky orientované výuce jde o to, abychom vhodným způsobem zadávali dětem odpovídající výukové problémy, které řeší s pomocí učitele. Dítě je tedy stavěno do role „objevitele“, který objevuje (konstruuje) nové poznatky na základě dosavadní zkušenosti a na základě aktivní myšlenkové činnosti.

Hlavním požadavkem současné výchovy je důraz na samostatnost a tvořivost dítěte.

Dá se říci, že tvořivost je jednou z hlavních charakteristik člověka. Avšak tvořivost není vrozená ani hotová a je třeba ji neustále podněcovat, zdokonalovat a posilovat. Požadavek naučit se jednat tvořivým způsobem je v dnešní době mimořádně naléhavý.

U dítěte předškolního věku je tvořivost princip pro budování základů životního pocitu i stylu a zároveň také snaha ovlivnit základní přístup dítěte ke světu. Tvořivé jednání souvisí s celkovým psychickým vývojem a zráním a je dějem, na němž se podílí celá osobnost dítěte. Odráží vztah k okolí a schopnost využít jak fantazie, tak rozumu. Na počátku tvořivého vztahu a jednání stojí rozhodnutí něco vykonat a představa o výsledku. Během vlastního jednání a činnosti musí dítě reagovat na vzniklé situace a změny, které nastanou. Na závěr je třeba umět si zhodnotit důsledky svého rozhodnutí, jednání a činnosti a převzít také za svůj „tvůrčí akt“ odpovědnost. Tvořivý přístup představuje škálu náročných psychických a dalších činností, které osobnostní rozvoj dítěte významně podporují. Dítě jedná a učí se na základě vnitřní motivace tak, jak ho k tomu každodenní styk s lidmi a věcmi vybízí, což povzbuzuje jeho chuť k samostatnému jednání.

Stačí nechat dítě, aby se tvořivě vyjádřilo, ocenit jeho dobrý nápad, zbavit ho obav ze selhání, naznačit mu důvěru, povzbudit a zbytečně nekritizovat.

Konstruktivistické přístupy u nás

V konstruktivistickém chápání učení nyní převládá vzájemná shoda mezi vědci, odborníky z praxe i tvůrci strategických dokumentů jako Národní plán rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha).

Mezi konstruktivistické přístupy, se kterými se můžeme setkat i v České republice, patří např.: kooperativní vyučování, otevřené vyučování, projektová metoda, kritické myšlení (RWCT₁), osobnostní a sociální výchova, dramatická výchova, artefiletika² nebo Daltonský plán.³

Kritika

Kritici konstruktivistického přístupu upozorňují na malou efektivitu získávání komplexního systému vědomostí. Jeho odpůrci (J. Saxon aj.) mu vytýkají příliš velký důraz na zábavu a opomíjení procvičování a pamětního učení.

Vedou se diskuse o tom, zda nahrazení osvědčených tradičních přístupů nepovede k zhoršení vzdělávacích výsledků. Proto je třeba spolupracovat se školami, ověřovat tradiční i nové přístupy v praxi a neprosazovat pouze jeden nebo druhý přístup.

3. 2. 2 Role učitele

Na rozdíl od předchozích teorií učení, kde učitel předává již hotové poznatky, je v teorii konstruktivismu spíše iniciátorem a zprostředkovatelem - facilitátorem, který studentovi pomáhá pochopit látku. Proto vzrůstá význam jeho komunikačních a sociálních kompetencí. Žák by si měl zjišťovat a zkoušet věci sám. Pomocí pokládání vhodných otázek, podpory a komunikace učitel pomáhá k utvoření vlastního porozumění vyučované látce.

Každé dítě mnohé ví, už když přichází z domova, obzvláště v dnešní přeinformačované době. Děti si ovšem neumí dát některé informace do patřičné

1 Reading and Writing for Critical Thinking (čtením a psáním ke kritickému myšlení)

2 Výchovné pojetí, které využívá uměleckých výrazových prostředků k integrativnímu duševnímu rozvoji a k pozitivní prevenci psychosociálních poruch, zejména u dětí a mladých lidí. Cílem artefiletiky je poskytnout člověku příležitost k odhalení vlastních psychických možností i mezí, dát mu šanci nalézat jeho místo a jeho úlohy v lidském společenství a vybavit ho citlivostí k bolesti druhých bytostí. (Zdroj: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/artefiletika>)

3 Metodický způsob výuky s třemi základními principy: volnost (zodpovědná svoboda), samostatnost a spolupráce. Jeho autorkou je Helen Parkhurstová (1886-1973), žačka Marie Montessori.

souvislosti, aby jim porozuměly. Učitelé mají děti vést k tomu, aby nad dosavadními zkušenostmi přemýšlely, prohloubily je a rozvinuly.

Práce učitele v konstruktivistické výuce je důležitá natolik, nakolik vede žáka k zapojení do určité činnosti, do které by se jinak nezapojil. Znalost je konstruována žákem a není předávána učitelem. Avšak tento proces významně závisí na činnosti učitele.

Učitel by se měl snažit hledat odpovědnou rovnováhu mezi úctou k názoru žáka a názorem celého lidského společenství.

Smyslem vyučovací činnosti učitele je podněcovat myšlení a tvořivé aktivity žáků a poskytovat jim větší prostor pro jejich rozhodování o vlastním učení.

Jednou ze stěžejních součástí učitelovy profesionální výbavy jsou pedagogické dovednosti. Jde o to, aby byl učitel schopen pohotově a vnímavě řešit pedagogické situace. Učitel by měl porozumět dění ve třídě a toto dění ovlivňovat s přihlédnutím k charakteru učiva a individuálním charakteristikám žáků, např. jejich stylům učení, vědomostem a dovednostem apod.

3. 2. 3 Konstruktivismus v MŠ

Mateřská škola by měla hledat nový vztah učitelky k dítěti, nahrazující tradiční autoritativnost a úsilí o nadvládu a řízení zvnějšku.

Místo, aby se učitelka snažila podřídit si dítě a manipulovala s ním, přijímá ho se vstřícností a partnerským vztahem, v němž převažuje náklonnost a důvěra. Nad často nepřiměřenými požadavky, nekonečným moralizujícím hodnocením a zbytečně dospěle povznesenou kritikou by měla převážet trpělivost a důvěra k možnostem, které každé dítě má.

Učitel by měl projevovat uznání a důvěru ve schopnosti dítěte a celkově ho pozitivně motivovat. Pokud musí dojít k represivním zásahům, měly by být voleny citlivě a individualizovaně a co nejvíce omezeně.

Vrcholem dovednosti učitelky v MŠ je umění vyvolat v dítěti pocit, že neustále něco nového objevuje a poznává a že na to přichází vlastně samo. Učitelka mateřské školy během učebních situací vytváří podmínky k tomu, aby se získané zkušenosti každého

dítěte postupně skládaly v logicky fungující vztahy, síť vzájemných souvislostí a základ osnova budoucího poznatkového systému.

Mateřská škola měla připomínat rodinný dům s místem pro hru, zábavu, ale i plnění povinností i práci. V tomto domě nachází každé dítě své místo, kam se může uchýlit s vědomím, že nablízku je dospělý, na něhož se může vždy obrátit. Významná je celá atmosféra třídy a školy, věcné prostředí a jeho promyšlená funkční vybavenost. Podnětná je schopnost učitelky nacházet v běžném programu kreativní situace.

Mateřská škola by se měla zabývat nejenom intelektem dítěte, ale také rozvojem jeho citových, sociálních a volných vazeb, zajišťovat dítěti pocit jistoty a bezpečí a vytvářet pro dítě stálou příležitost k učení a poznávání. Mateřská škola by měla uznávat předškolní období dětství jako svébytnou etapu života se svými zákonitostmi a charakteristikami, které nelze předčasně omezovat vnučováním pravidel a tempa světa dospělých. Musí také nacházet porozumění pro dítě a odhadovat, co dítěti dopomáhá ke spokojenému a lidsky hodnotnému životu.

Dítě by mělo mít možnost uplatnit vlastní mnohostrannou aktivitu, mělo by mít bohatou příležitost se projevit i možnost spolurozhodovat, souhlasit i oponovat a vstupovat do dění jako plnohodnotný subjekt.

Mateřská škola je dnes chápána jako profesionálně vedené, ale přesto přirozené socializační a kultivační centrum, které záměrně posiluje výchovnou funkci rodiny a obohacuje i o podněty, které rodina nemůže v dostatečné míře poskytnout. Mateřská škola poskytuje dětem kontakt s druhými dětmi, dává dítěti možnost se s nimi porovnávat, nabízí mnoho činností a bohatých příležitostí k seberealizaci, které v dnešní málo četné rodině chybí. K tomu přistupuje odborné metodické vedení tam, kde je třeba vyrovnávat vývojové opoždění, či naopak rozvíjet dispozice a talent.

V celém předškolním období dává mateřská škola dítěti příležitost si hrát, samostatně a tvořivě jednat, respektovat pravidla, řešit různé praktické úkoly, naslouchat druhým a srozumitelně se vyjadřovat. Tím dává dítěti důležitý pocit jistoty a sebedůvěry.

Dítě má možnost „prakticky se cvičit v dovednostech, slovně i mimoslovně komunikovat a využívat všechny možné výrazové prostředky k vlastnímu zkoušení, hledání, zkoumání. Prožití situace a jednání poskytnou příležitost, aby se dítě k těmto

zkušenostem vracelo a dále je zpracovávalo, znovu si je vyzkoušelo, opakovalo a tvořivě hledalo vlastní osobité nástroje k vyjádření svých pocitů, dojmů, nálad a poznatků.“ (OPRAVILOVÁ, GEBHARTOVÁ, 2003, str. 60)

Poznávání dítěte se může rozvíjet široce, harmonicky a dobře, ale ke skutečnému rozvoji dochází tehdy, když se vnitřní předpoklady dítěte spojí s dostatkem vnějších podnětů.

Jednou z nejčastějších současných výchovných chyb je nedostatek ohledu k individualitě jednotlivého dítěte, k jeho potřebám, sklonům, tendencím, temperamentu i celkovému životnímu naladění. Děti jsou od narození svébytnými osobnostmi s výraznou individuální charakteristikou. Máme-li s různými dětmi dosáhnout stejného cíle, musíme s každým jednat jinak. Kdybychom postupovali stejně ke všem dětem a volili tytéž výchovné prostředky, vyhovovalo by to jenom některým, zatímco jiným bychom mohli dokonce uškodit.

Jednat s dětmi různě podle individuálních zvláštností vyžaduje především dobře děti znát, zajímat se o ně a umět se vcítit do jejich myšlení. Cílem není, aby byly všechny děti stejné a stejně se chovaly, ale aby při veškeré rozmanitosti svých předpokladů a povah byly v životě úspěšné a šťastné. V každé dětské skupině vznikají denně situace, v nichž se děti chovají jinak, než obvykle a než očekáváme. Proto je důležité, abychom se naučili počítat s reálnými možnostmi každého dítěte, nevháněli je do situací, v nichž musí selhávat, a nevystavovali je zvýšeným nárokům a situacím, v nichž jedni vítězí a druzí prohrávají.

Při vzdělávání dítěte bychom měli postupovat podle individuálního tempa a sociální zralosti.

Každá činnost by měla být pro dítě příležitostí k tomu, „aby navázalo na vlastní zážitek, vyjádřilo svou představu či nesplněné přání. Dítě musí mít možnost zpracovat si zadání po svém a právě to, co si vybere a jak to uspořádá, nám odhalí jeho zkušenosti, zájmy i osobité vidění světa. Vůbec by nemělo vadit, když se splete, protože i chybou se učí, ovšem hlavně tak, že na ni později samo přijde, dovede ji vysvětlit a napravit. I chybné řešení vypovídá o tom, co dítě ví, co si představuje a co si myslí.“ (OPRAVILOVÁ, GEBHARTOVÁ, 2003, str. 104)

3. 3 Porovnání transmisivního a konstruktivistického modelu vyučování

Podle italského pedagoga **Francesca Tonucciho** (1940) se tradiční pojetí výuky nazývá transmisivním a jde o jakési „přelití“ učební látky z osnov do hlavy žáka.

Zatímco transmisivní pedagogika klade důraz na fakta a jejich zapamatování, pro konstruktivisty je důležitější porozumění. O posun od tradičního transmisivního pojetí ke konstruktivistickému modelu se zasloužily poznatky Piageta, Vygotského, Brunera, aj.

Oba modely srovnat takto (ŠTURSA [online]):

Transmisivní vyučování

1. Žák, student neví (neumí) a do školy přichází, aby se všemu naučil.
2. Učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví.
3. Inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.

Konstruktivní model

1. Žák, student ví a přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul a to ve skupině.
2. Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech.
3. Inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.

Proti tradiční výuce, založené zejména na předávání hotových poznatků (spíše ve smyslu jejich pamětného přijímání a reprodukování), přistupuje konstruktivistická výuka k učení jako k aktivnímu procesu mezi novými prvky a dosavadním poznáním.

V transmisivní výuce jsou dětem nové poznatky předávány již hotové a ověřené a po dětech se vyžaduje, aby se je naučily. Konstruktivističtí učitelé umožňují dětem, aby nové věci objevovaly samy. Děti se tak stávají badateli, kteří se snaží ověřit platnost dosavadní teorie pomocí pokusu. Když zjistí, že jejich původní teorie není v souladu s výsledky experimentu, musí vytvořit teorii novou, která obsáhne staré i nové zkušenosti. Tou se pak budou řídit tak dlouho, dokud ji nezpochybní další nové jevy.

Tabulka 3: Srovnání tradičního a konstruktivistického přístupu (NEZVALOVÁ, 2006)

Tradiční přístup	Konstruktivistický přístup
Škola předává dětem vzdělávání jako výsledný produkt, který má být osvojen v hotové podobě.	Škola připravuje děti pro život, vzdělávání je nikdy nekončící proces.
Vzdělávání je předkládáno v oddělených předmětech. Důležité je hlavně osvojení si vědomostí. Obsah je určován zvnějšku.	Obsah vzdělávání je integrován do smysluplných celků. Důležité je osvojení klíčových kompetencí. Na rozhodování o obsahu se podílejí odborníci, pedagogové, rodiče i děti.
Cílem jsou nové poznatky, kterých je třeba dosáhnout prostřednictvím učebnic.	Nové poznatky pomáhají k porozumění sobě i okolí, děti si je budují samy, učitelé podporují učení a nabízejí práci s mnoha zdroji.
Učitelé jsou odpovědní za dění ve třídě, tvoří pravidla a kontrolují, jsou autoritou a předavateli informací.	Pravidla ve třídě tvoří učitel spolu s dětmi, každý nese odpovědnost za své chování, učitelé představují průvodce vzděláváním, respektují dítě.
Dítě pasivně přijímá informace, je čistým listem papíru, který je třeba popsat.	Dítě je aktivní tvůrce a samostatně myslící bytost, konstruuje si poznávání na základě zkušeností.
Učitel vyučuje celou třídu, většinou frontálně, stejným způsobem. Děti pracují individuálně, plní příkazy učitele.	Učitel nechá děti pracovat různým způsobem, respektuje individuální rozdíly, děti mohou pracovat samostatně i ve skupinách, mohou si pomáhat.
Komunikace s rodiči znamená informovat je o výsledcích dítěte, objeví-li se nějaký problém.	Škola považuje rodiče za partnery učitele. Rodiče jsou ve škole vítáni, očekává se jejich účast na vzdělávání svých dětí.
Hodnocení je založeno na porovnávání dítěte s ostatními dětmi prostřednictvím známek. Je zcela v kompetenci učitele.	Hodnocení zachycuje individuální pokrok každého dítěte. Mohou se na něm podílet i děti.

Tradiční přístupy jsou někdy charakterizovány dominantním postavením učitele a naopak konstruktivistické přístupy bývají orientovány na dítě.

„V transmisivní škole je učitel garantem pravdy, v konstruktivistické pak garantem metody.“ (NEZVALOVÁ, 2006, str. 82)

Tabulka 4: Srovnání tradičního a konstruktivistického přístupu (NEZVALOVÁ, 2006) v bodech

Transmisivní přístup	Konstruktivní přístup
<ul style="list-style-type: none"> • činnost orientovaná na učitele • samostatná práce • řízená výuka • postup stejnou cestou • pevné osnovy a standardy • cílem konkrétní znalosti • drilování • izolovaný, umělý obsah učiva • předměty odděleny • hodiny odděleny • žáci rozdělení podle věku 	<ul style="list-style-type: none"> • činnost orientovaná na dítě • týmová spolupráce • projektová výuka • postup odlišnými cestami • tematický učební plán • kritické myšlení, samostatné rozhodování • chápání na základě asociací • učivo reálné spojené souvislostmi • předměty spojené tématy • hodiny spojené tématy • dělení podle schopností a zájmů

- převládá pasivní přístup
- testování a známkování
- učitel nejvyšší autoritou
- kázeň nejvyšší ctností
- škola uzavřena okolí
- nepříznivé vlivy minimalizovány

- převládá aktivní přístup
- slovní hodnocení
- učitel pomocníkem a průvodcem
- zájem o věc nejvyšší ctností
- škola otevřena nejen okolí
- riziko nežádoucích vlivů

Tradiční vyučování

Tradiční výuka je direktivní, je charakteristická dominantní rolí učitele, který zde projevuje nejvyšší míru činnosti, nutná je vnější motivace (odměny, tresty). Škola je v tomto pojetí chápána jako příprava na život. Tradiční výuka, jak ji vnímáme dnes, je většinou prezentována frontální výukou.

Inovativní vyučování

Pojem inovace je označením pro nové pedagogické koncepce. Inovativní metody se někdy také označují jako alternativní. Maňák a Švec je označují jako aktivizační nebo komplexní. Inovativní metody jsou vysoce účinné pro rozvoj osobnosti, tvořivosti, aktivity, komunikace, týmové práce a jsou přínosné při získávání vědomostí, učení se schopnosti práce s informacemi, získávání dovedností, návyků i postojů žáků. Je nutné zdůraznit, že tyto metody jsou náročnější na přípravu a realizaci při výuce.

V současné škole se vyskytují tyto překážky při realizaci inovativních metod:

Neukáznění žáci, žáci bez motivace k učení, nedostačující intelektová úroveň žáků nebo pedagogové přetížení mnoha povinnostmi

Hlavní výhody využití inovativních metod:

- Možnost naplňování výchovně-vzdělávacích cílů
- Osvojení vědomostí, dovedností, návyků a postojů v souladu s didaktickými zásadami, např. zásada individuálního přístupu, spojení teorie s praxí, ...
- Rozvoj logického myšlení, představivosti, aktivity, tvořivosti a samostatnosti
- Rozvoj spolupráce, komunikace, zodpovědnosti za vlastní práci i práci kolektivu, rozvíjení schopností týmové práce
- Zvýšení sebevědomí u žáků

- Možnost zvýšit zájem žáků o daný obor
- Umožnění individuálního přístupu ve výuce
- Nabídka optimálního rozvoje schopností všech žáků (od podprůměrných po nadané i žáků se SPU)

Hlavní nevýhody použití inovativních metod:

- Časová náročnost přípravy
- Vyšší nároky na vědomosti, dovednosti a zkušenosti pedagoga
- Vyšší nároky na myšlenkovou činnost žáků ve výuce
- Postup ve výuce je pomalejší
- Úspěšnou přípravu a realizaci mohou negativně ovlivnit překážky časové, organizační, materiální a technické i překážky ze strany vedení školy

Tabulka 5: Srovnání tradiční a inovativní výuky (ZORMANOVÁ, 2012)

Faktory	Tradiční výuka	Inovativní výuka
Čas potřebný na přípravu	Nízká náročnost	Vysoká náročnost
Čas nutný na realizaci ve výuce	Nízká náročnost	Vysoká náročnost
Rozvoj myšlení, tvořivosti, představivosti a fantazie	ne	ano
Zvýšení zájmu o učivo	ne	ano
Sebepoznání	ne	ano
Změna vztahů ve třídě	ne	ano
Prostor k vyjádření názoru žáka	ne	ano
Rozvoj komunikačních dovedností	ne	ano
Rozvoj kooperace	ne	ano
Vhodnost nasazení při prezentaci náročné učební látky	ano	ne
Vhodnost nasazení při upevňování a procvičování učiva	ano	Někdy ano

Konstruktivismus versus Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Jedním z úkolů práce bylo v RVP PV (2016) najít části textu, které se dotýkají myšlenek konstruktivismu.

Podle mého názoru tomu vyhovují některé úseky, citované v **Příloze 1**.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚVOD PRAKTICKÉ ČÁSTI – MOTIVACE

Pro uplatnění prvků konstruktivismu ve vzdělávání jsem si zvolila projekt s názvem Život na hradě. Do všech oblastí své výchovně vzdělávací práce budu aplikovat prvky konstruktivistického vzdělávání (evokaci, formulování otázek, konstruování poznatků a prezentace nových poznatků) a to způsoby vhodnými pro věk dětí. Projekt Život na hradě je určen pro věkovou skupinu dětí cca 5 – 7 let, pro předškoláky. Zároveň budu dbát na to, aby všechny činnosti i stanovené cíle odpovídaly Rámcově vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání. Věřím, že téma Život na hradě nabízí dostatečnou škálu možností na to, abychom se s dětmi dotkli všech pěti oblastí vzdělávání (Dítě a jeho tělo, Dítě a psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět) a propojili jsme toto historické téma se životem dětí v současnosti.

5 ŽIVOT NA HRADĚ

Otázka: Co je to hrad a k čemu slouží?

Do třídy jsem si přinesla tři rozstříhané fotografie hradů ze starého nástěnného kalendáře. Děti vytvořily tři skupinky podle svého přání. Každá skupina dětí dostala jednu rozstříhanou fotografii, kterou skládala dohromady. Když děti fotografie složily, objevily se na nich tři různé hrady z České republiky. Děti podle složených obrázků samy poznaly, že si budeme povídat o hradech.

„Milé děti, o čem si myslíte, že si v příštích dnech budeme povídat?“

„O hradech!“

„Víte, jak vypadá takový hrad?“

Z čeho je postavený?

A proč a k čemu lidem dříve sloužil?

A víte, kdo v takovém hradě bydlel? Kdo všechno tam žil?“

Děti odpovídají. Děti věděly, jak hrady vypadají, dokonce znaly i to, že nejčastěji byly postavené z kamenů. Pro upřesnění jsme listovali ilustrovanými knihami pro děti o historii. Například České země za posledních Přemyslovců nebo České země za vlády

Lucemburků, České země za Jiřího z Poděbrad a Jagellonců, Co-Jak-Proč - Svazek 54 - Hrady.

V krátkosti jsem se dětem zmínila o tom, že v cizích zemích se stavěly hrady také z cihel nebo se dokonce částečně vytesávaly do skály. Vysvětlili jsme si, že hrady nejčastěji sloužily jako sídla (domy) pro bohaté lidi, nebo jako obranné pevnosti, které střežily nějaké území nebo cestu.

5. 1 Stavba hradu – společná práce – výtvarná aktivita

Otázka: Mohli bychom si dnes postavit hrad?

Cíl:

- Dítě a jeho tělo
 - Rozvíjet smysl pro tvar, barvu a velikost při sestavování hradu
- Dítě a ten druhý
 - Rozvíjet sounáležitost a posilovat sebeúctu dětí
 - Rozvíjet komunikativní dovednosti mezi dětmi
- Dítě a společnost
 - Rozvíjet schopnost kooperace ve společenství ostatních dětí, radost ze společné práce
- Dítě a psychika
 - Hledat a nacházet rozdíly v geometrických útvarech - poznat je a pojmenovat
 - Umět pracovat a zacházet s knihou. Vědět, kde získávat informace a poučení
 - Vytvářet základy pro práci s informacemi

Obsah: Stavba hradu podle vlastní volby dětí

Nechala jsem děti vybrat, z čeho by si chtěly postavit hrad. Donesla jsem dětem do třídy velkou kartonovou krabici, kterou jsem jim ke stavbě hradu nabídla. Ve třídě se vytvořila skupinka chlapců, kteří se rozhodli jít stavět hrad z dřevěných kostek. Další skupinka chlapců odběhla skládat hrad ze stavebnice Lego a další tři hoši vymysleli stavbu hradu z velkých molitanových kostek. Pár děvčátek si vzalo barevné fixy a

pastelky, že prý si hrad namalují. Ostatní děti využily nabídku vybudovat hrad z kartonové krabice. Postupně jsem začala s dětmi připravovat krabici do podoby hradu a vystříhovat její strany, aby vypadaly jako hradní cimbuří.

Během chvíle však měly všechny skupiny dětí, které odešly stavět samy, své hrady hotové, a tak se k nám postupně přidávaly.

Obsah: Stavba hradu z veliké krabice - společná práce - výtvarná aktivita

Metodický postup:

1. Z veliké kartonové krabice sejmeme horní víko (eventuálně odstříhneme horní část, která krabici shora zavírá). Zůstane nám tedy dno a čtyři obvodové stěny krabice.
2. Horní části všech čtyř obvodových stran krabice nastříháme dětem tak, aby vypadaly jako cimbuří na hradních zdech.

Protože je karton na krabici pro děti na vystřihávání příliš tvrdý a děti mají na jeho stříhání malou sílu, připraví první dva body z metodického postupu učitelka dětem předem. Děti se mohou dívat, paní učitelce radit a přispět svými nápady k realizaci vzhledu vyráběného hradu.

3. Děti společně přemýšlejí a radí se, jakou mají mít obvodové zdi hradu barvu (zvenku i zevnitř).
4. Děti namalují zvolenou barvou obvodové zdi hradu z vnější i vnitřní strany.
5. Dno uvnitř krabice natrou po společné dohodě například nazeleno, protože dno má představovat trávu na hradním nádvoří.
6. Hrad můžeme ještě zkrášlit a to tak, že z tvrdého kartonu nastříháme obdélníky a trojúhelníky, z nichž lze sestavit hradní věže (obdélník na výšku představuje zeď věže a trojúhelník střechu věže). Toto si vezme na starost opět paní učitelka.
7. Děti slepí obdélníky a trojúhelníky do tvaru věží.
8. Zdi věže namalují děti stejnou barvou, kterou vybraly na obvodové hradní zdi. Děti se mohou rozhodnout, jakou barvou namalují střechy věží. Červená může

například představovat pálené střešní tašky (šedá by vypadala jako břidlicová střecha, hnědá jako šindele, apod.).

9. Děti nalepí namalované věže na vhodná místa na obvodové stěny hradu.
10. Poté děti nastříhají z barevného papíru hradní brány, okna a dveře.
11. Děti nalepují vystříhané hradní brány, okna a dveře na zdi hradního paláce.
12. Okna z barevných papírů můžeme dodělat i k hradním věžím stejným způsobem jako okna, která jsme nalepovali na zdi hradního paláce.

Pro inspiraci po celou dobu výtvarné aktivity můžou dětem posloužit obrázkové knihy o historii, ve kterých nalezneme plno obrázků středověkých hradů (např. České země za posledních Přemyslovců, České země za vlády Lucemburků, České země za Jiřího z Poděbrad a Jagellonců).

Hodnocení výtvarné aktivity – stavba hradu

Podle nadšených reakcí dětí mohu tuto výtvarnou aktivitu hodnotit jako velmi zdařilou. Velký zájem jsem vzbudila už tím, když jsem přišla s velikou kartonovou krabicí do třídy. Když jsem začala se stříháním a upravováním krabice do požadované podoby hradu, děti se okamžitě seběhly kolem. Děti byly velice zvědavé, jak bude hrad vypadat, a měly spoustu vlastních nápadů, jak krabici upravit. Například Vojtišek ihned reagoval, že hrad musí mít vysoké věže, ze kterých bude vidět, jestli se neblíží nepřítel. Michalka zase doplnila, že ve věži bývá zakletá princezna. Dále děti vymyslely, že do krabice musíme vystříhat brány, aby se do hradu dalo vjíždět. Děti si také přály, aby měl hrad mnoho oken, aby se každý mohl podívat ven. Eliška všem vyprávěla, že když byli s maminkou a tatínkem na výletě na hradě, dívali se tam oknem do krajiny a holčička si dokonce všimla, že hradní okna mají trochu jiná skla, než máme doma. Všechny nápady dětí jsme se snažili realizovat.

Děti si s velkým zájmem listovaly i obrázkovými knihami o historii, kde jsme našli hned několik různých podob hradů.

Děti také ochotně pomáhaly s přípravou všech výtvarných pomůcek, které jsme k práci potřebovali. Velice spěchaly a chtěly, abych už měla všechny obvodové stěny krabice hotové a nastříhané do podoby hradních zdí.

I pomocí obrázků v knihách se děti shodly na tom, že hrad bude postaven z kamenů a tudíž bude tmavý. Hnědý, nebo šedý. Nakonec vyhrála hnědá barva. Děti si myslely, že šedá vypadá skoro jako černá, tedy příliš tmavá a smutná. Prý by pak hrad vypadal spíš jako hrad nějakého zlého čaroděje, nebo vězení.

Děti se rozhodly, že okna budou vystřihovat ze žlutého, nebo světle modrého barevného papíru. Žlutá okna vypadají podle názoru dětí jako rozsvícená, naopak za okny vyrobenými ze světle modrého papíru se nesvítí, takže v komnatě za nimi zřejmě ani nikdo není. Během vymýšlení zaznělo i nepřeborné množství nápadů, co se za kterým konkrétním oknem odehrává za lidské příběhy. Děti se domlouvaly, kde je hradní kuchyně, kde je asi hodovní síň, kde snídá, obědvá a večeří král, kterými částmi hradu musí každý den procházet, kde musí chodit po schodech. Kde se asi nachází královský trůn, kde je královská pokladnice, ložnice a komnaty. Děvčata vymýšlela, kde bydlí princezny a ihned jim přiřazovala jména podle jejich oblíbených pohádek.

Děti byly také moc zvědavé, kam chodil král na záchod. Musela jsem jim to vyhledat a ukázat v našich obrázkových knihách o historii. Středověký záchod se dětem moc líbil. Hlavně to, jak jeho obsah volně padal z hradních zdí dolů.

Celou tuto diskusi jsem použila jako motivaci na příští den, kdy jsme s dětmi rozebírali, kdo všechno na hradě bydlí, a tudíž kdo může za jakým oknem bydlet nebo pracovat.

Stříhání oken z barevných papírů a jejich nalepování šlo dětem bez potíží. Na každou stranu hradu děti přilepily i hradní bránu, kterou lze do hradu vjíždět i vyjíždět. Určovali jsme také, kam a kterou branou vede jaká cesta (do lesa, do města, k řece, do sousedního království).

Nakonec došlo i na nalepování věží. Dětem se podařilo je krásně slepit z obou částí, z obdélníku a trojúhelníku. Doplnily je vystříhanými okny a přilepily na hradní zdi. Hrad začal být nádherně členitý. Všichni se snažili nalepit co možná nejvyšší hradní věž. Co se v té nejvyšší věži skrývá? Je tam nějaké tajemství? Tajná komnata? Nebo je v ní zakletá princezna? Co se v ní asi nachází? Děti sršely nápady, jejich fantazie pracovala na plné obrátky a předháněly se ve vymýšlení.

Výrobu hradu z kartonu jsme si všichni moc užili. Byla to příjemná, živá, velmi zajímavá i zábavná tvůrčí činnost. V dalších dnech děti vodily do třídy rodiče, aby se šli

na náš hrad podívat a překotně jim ukazovaly a vysvětlovaly, kde je jaká hradní komnata, co se za jejími okny odehrává a nezapomněly rodičům povyprávět i o královském záchodu, který je tam, za tím nejmenším okýnkem a zrovna se tam svítí.

Děti, ačkoli tvořily všechny dohromady, byly při práci velmi ohleduplné jeden k druhému, snažily se nestrkat do tvořících kamarádů vedle sebe. Pokud se to náhodou stalo, omluvily se.

Děti k sobě byly velice taktní, respektovaly nápady ostatních. Nikomu se nestalo, že by se mu nikdo za jeho nápad posmíval. Děti byly výtvarnou aktivitou velice zaujaté a po jejím ukončení dokonce ochotně uklízely.

A úklid to byl vskutku náročný.

5. 2 Kdo na hradě žil

Otázka: Kdo všechno žil na hradě?

V této části projektu jsem se chtěla nejvíce zaměřit na to, kdo a jak na hradě žil. Na mou otázku, kdo žije na hradě, na mě děti vychrlily odpověď, že král, královna, princ nebo princezna. Ale pak už víc nevěděly. Když jsem se zeptala: „A kdo ještě?“, děti nevěděly. Po chvíli malý Matěj zareagoval, že tam žily také stráže. Ale dál už nevěděl nikdo.

Povídali jsme si tedy o tom, co na hradě tedy celý den asi dělal král, co královna, co měl asi na starosti princ a co princezna. Přeci tam jen celý den neseseděli a nedívali se do prázdna. Co mohl dělat třeba král? „Vládl. Seděl na trůnu.“, volaly děti. Společně jsme přišli na to, že vládnout lidem je moc těžký úkol a že z toho měl někdy král v hlavě pořádný zmatek a proto občas potřeboval, aby mu někdo poradil, třeba královský rádce. A už jsme měli dalšího člověka, žijícího na hradě, králova rádce. Toho, který králi radil a pomáhal.

Zde je možné dětem pustit písničku „Kujme pikle“ z pohádky Šíleně smutná princezna, kde ale vystupují rádci, kteří králi radí špatně proto, aby se měli dobře oni.

Dalšími návodnými otázkami jsem se snažila navnadit děti na další postavy, které na hradě spolu s urozenou rodinou pobývaly. Např.: „A když byl král z kralování unavený a chtěl se trošku rozveselit a zasmát, kdo na hradě pro to byl? Víte to, děti?“ „Šašek,

královský šašek!“ , volaly děti jeden přes druhého. „A co když měl král hlad? Co děláme, když máme hlad?“ „Jíme.“ , věděly děti. „Kdo tedy musel ještě na hradě být?“ „Kuchař a sloužící, kteří nosili jídlo na stůl.“ , ozvala se Hanička.

Postupně jsme se s dětmi dostali také na zahradníka, který pěstoval zeleninu a ovoce pro královský hrad, rovněž na chovatele a pasáčky hospodářských zvířat – krav, koz, ovcí, prasat, husí, kachen, slepic, holubů apod., která často končila na králově talíři. Nezapomněli jsme zmínit ani to, že král často nadšeně jezdil na lov do blízkých lesů, k čemuž ale potřeboval doprovod královského myslivce, sokolníka, psovoda se smečkou loveckých psů.

Pro zpestření jídelníčku král i jeho rodina někdy ochutnala také ryby, které ale předtím musel nacytat rybář. O celý rybník se staral porybný. V minulé době se zakládala spousta rybníků, hlavně v jižních Čechách. Řekla jsem dětem i to, že jedním ze zakladatelů rybníků byl Jakub Krčín z Jelčan a Sedlčan, o kterém se ale říká, že ho později odnesl čert. To děti velice zaujalo. Ryby a rybníkářství je potom proto velice zajímavé. Ukazovali jsme si obrázky ryb a rybníků.

Vycházka k rybníku

Otázka: Co víme o rybách a rybnících?

Cíl:

- Dítě a svět
 - Čím nám voda obohacuje jídelníček, jak ryby prospívají našemu zdraví?
 - Jaké nebezpečí voda skrývá? Proč chodíme k vodě jen s dospělými.

Při vycházce jsme navštívili nedaleký rybník. Děti si rovněž zapamatovaly názvy některých plzeňských rybníků (např. Bolevák, Šídlovák, Kameňák, atd.).

5. 2. 1 Výroba ryb – výtvarná aktivita

Cíl:

- Dítě a společnost
 - Snažit se propojit více výtvarných technik (malba, nalepování, grafické vyjádření vzoru)

- Rozvíjet u dětí představivost, estetické cítění a probouzet jejich fantazii

Obsah: Výroba ryby – výtvarná aktivita

Metodický postup:

1. Motivace – děti byly motivovány vyprávěním o staviteli rybníků Jakubu Krčínovi, kterého podle pověsti odnesl čert. Tato informace děti velice zaujala a rybníkářství je neobyčejně zajímalo. Dále byly motivovány výletem k jednomu z plzeňských rybníků.
2. Pro inspiraci jsme si ukazovali obrázky sladkovodních ryb. Děti si zapamatovaly některé jejich názvy (kapr, štika, sumec, amur, okoun, pstruh, úhoř,...).
3. Příprava pomůcek
4. Děti obkreslí šablony rybek, které vytvořila učitelka předem
Děti zdatnější v kresbě si mohou tvar ryby navrhnout samy.
5. Poté si děti vystříhnou obkreslené ryby nůžkami
6. Děti namalují vystřižené ryby temperovými barvami
7. Po oschnutí temperových barev začneme zdobit rybu. Dětem dáme k dispozici krepový papír, alobal a třpytivé flitry. Děti nemusí použít všechny výtvarné pomůcky, mohou si je volit dle vlastního zájmu a vkusu. Alobal trháme na kousky a lepíme, krepový papír trháme, mačkáme do malých kuliček a nalepujeme. Třpytivé flitry děti nalepují rovnou.
8. Na správné místo na hlavě ryby nalepíme pohyblivé oko.
9. Dětem dáme k dispozici lahvičky s inkoustem a špejlí se špičatým hrotem. Děti kreslí vzor inkoustem rybě na ploutve a ocas. Vysvětlíme dětem, jak namáčet špejli v inkoustu a nanášet jej na papír.

Hodnocení výtvarné aktivity – výroba ryby

Výrobu ryby jsem původně v plánu neměla, děti neobyčejně zaujalo vyprávění o jednom z našich největších stavitelů rybníků, Jakubu Krčínovi, protože ho podle pověsti na konci života odnesl čert do pekla. Děti se proto o rybníky velice zajímaly, dokonce jsme byli na jejich přání jeden navštívit.

Výroba ryby tedy zcela vzešla ze zájmu a přání dětí. Děti ryby zajímaly natolik, že si dokonce prohlížely obrázkové atlasy ryb. Největší radost z návštěvy rybníka měl Vojtíšek, protože jeho dědeček i tatínek jsou nadšení rybáři, kteří berou chlapce pravidelně na ryby s sebou. Vojta hned informoval kamarády, jaké ryby a jak velké už s dědou nebo tatínkem chytli.

Děti výtvarná činnost velmi bavila, neměly žádné větší nesnáze při její realizaci. Občas se vyskytly potíže při vystřihování, ale s mou drobnou dopomocí to všechny děti zvládly. Je třeba nadále sledovat správný úchop tužky a štětce. Dále také zlepšovat organizaci při mytí a úklidu pomůcek mezi jednotlivými fázemi práce. S lepením děti neměly žádné potíže, zdobení ryby je bavilo. Mile mě překvapilo, jak pěkně vytvořily děti vzor inkoustem na rybí ocas a ploutve. Děti byly velmi nápadité, je vidět, že mají velkou fantazii. Namáčení špejle a kresba s ní nedělala dětem problémy. Dokonce jsme inkoust ani nerozlili. Děti pracovaly s nadšením a těšily se na další postup při výrobě ryby. Práce je velmi bavila a kladně ji samy hodnotily. I ze strany rodičů přicházely pozitivní ohlasy.

Dále je možno nabídnout dětem zpěv písničky „Rybička maličká“.

5.3 Chov koní a související řemesla

Otázka: Co víme o koních a kdo se o ně stará?

V příštích dnech jsme s dětmi rozebírali chov koní na hradě. Děti samy věděly, že se koně na hradě vyskytovali, protože na nich přece jezdí král i jeho rodina.

Pomocí mých návodných otázek děti samy přišly na to, že o královské koně pečovali podkoní.

S dětmi je možné zazpívat si nějakou písničku o koních, např. „Já mám koně“, „Okolo Třeboně“, „Čtyři koně ve dvoře“, „A já sám“, „Když se zamiluje kůň“, „Moje milá plaví koně“, „Halí, belí“, atd.

Protože byla velká poptávka po nových podkovách, byla zapotřebí práce kovářů. Kováři a platněři také vyráběli meče, brnění, helmy a drátěné košile pro rytíře.

Je možno zařadit písničku o kovářích, například „Jaké je to hezké“, nebo dětské říkadlo „Kovej, kovej, kováříčku“.

5. 4 Rytíři

Otázka: Kdo je to rytíř?

Koně jsou velkými pomocníky i pro ozbrojené rytíře. Bylo nutné si vysvětlit, že rytíř je jakýsi středověký bojovník, který bojuje ve službách krále. Samotné slovo středověk označuje dobu, v níž se hrady nejčastěji stavěly. Rytířem obvykle bývá syn z urozené šlechtické rodiny. Měl by bojovat čestně a mít slušné chování. Chránit a pomáhat slabým a trestat zlo a bezpráví.

Ženy ve středověku většinou neválčily. Ale řekli jsme si, že občas se objevily výjimky. Při té příležitosti jsme si zmínili postavu Johanky z Arku, dívky, která vedla francouzské vojáky do boje proti Angličanům, bojovala jako rytíř a zvítězila. Ještě dnes je ve Francii uznávána jako národní hrdinka.

Dětem se postava Johanky z Arku líbila natolik, že jsem se rozhodla pustit jim ukázkou ze stejnojmenného muzikálu O. Soukupa a G. Osvaldové.

„Už jste, děti, někdy viděly rytíře?

Co obvykle dělá? Jak vypadá?

Jaké věci má mít takový rytíř? Bez čeho se neobejde?“

Děti jmenují, že rytíř musí mít brnění, koně, meč, helmu, štít, dýku, atd. Opět si ukážeme v ilustrovaných knihách o historii obrázky rytířů (například Co-Jak-Proč - Svazek 21 – Rytíři).

Položila jsem dětem otázku, jestli by se chtěly stát rytíři. Poté, co děti souhlasily, zeptala jsem se jich, které z věcí, co rytíř potřebuje, by si chtěly vyrobit. Domluvili jsme se s dětmi, že nejnnutnější je brnění, kůň a meč. A to si také vyrobíme.

5. 4. 1 Výroba brnění – výtvarná aktivita

Cíl:

- Dítě a jeho tělo
 - Správně držet nůžky při vystřihování, nanášení lepidla v přiměřeném množství, čistota práce

Obsah: Výroba papírového brnění – výtvarná aktivita

Metodický postup:

1. Velký balicí papír nastříháme do obdélníku ve velikosti cca 50 x 120-150 cm.
2. Připravený vystřižený obdélník přeložíme napůl podle delší strany a v místě ohybu rozstříhneme uprostřed otvor na protažení hlavy dítěte.

Tyto dva body připraví učitelka pro děti předem.

3. Poté si děti své brnění vymalují a vyzdobí dle své vlastní fantazie. Můžeme dětem nabídnout např. temperové barvy, barevné papíry, nůžky, lepidlo, alobal, pastelky, barevné fixy, ... Pokud chtějí děti dosáhnout co nejreálnějšího vzhledu brnění, namalují si ho na šedo, či stříbrno temperovou barvou a polepí kusy alobalu, aby co nejvíce dosáhly kovového vzezření.
4. Po oschnutí brnění ho dětem můžeme pomoci obléci. Hlavu dítěte protáhneme vystřiženým otvorem a přečnávající kusy balicího papíru vepředu i vzadu opásáme připraveným přineseným opaskem z provázku.

5. 4. 2 Výroba koně – výtvarná aktivita

Cíl:

- Dítě a jeho tělo
 - Pracovní dovednosti, zacházení s materiálem, drobné manipulační schopnosti
 - Obratnost ruky při vystřihování a nalepování, samostatnost při činnosti

Obsah: Výroba koně pro rytíře – výtvarná aktivita

S dětmi jsme se radili, jak se rytířův kůň může chovat. Některý je bujný, divoký a rychlý, ale může shodit svého jezdce. Jiný je klidný, rozvážný, neplaší se a nikoho ze svého sedla nevyhazuje.

Metodický postup:

1. Z tvrdého kartonu učitelka vystřihne pro každé dítě koňskou hlavu s krkem.
2. Pro každé dítě nařízne pilkou připravenou dřevěnou tyč na konci tak, aby bylo možné do zářezu vsunout krk vystřižené koňské hlavy.

Tyto dva body připraví učitelka pro děti předem.

3. Učitelka připevní – vlepí krk vystřižené koňské hlavy do připraveného zářezu dřevěné tyče. Každé dítě si může vybrat výšku sklonu hlavy koně (jestli má mít kůň hlavu nahoru, nebo skloněnou dolů, podle toho, jestli má být jeho kůň bujný nebo klidný).
4. Děti si opět různými výtvarnými technikami koně dodělají – například namalují temperovými barvami. Chceme-li se držet reálného vzhledu koně, použijeme hnědou, černou, bílou či šedou barvu (grošovaný kůň). Děti namalují hlavu z obou stran.
5. Po natření koňské hlavy barvou zhotovíme a nalepíme koni oči.
6. Děti si mohou na koňskou hlavu nalepit i pruhy z nastříhaného krepového papíru, který poslouží jako koňská hříva.
7. Na závěr můžeme přivázat na hlavu koně pruh látky, stuhu, nebo provázek a vytvořit tak ohlávku a uzdu, aby děti mohly při „jždě“ koně „ovládat“.

5. 4. 3 Meč

Kdysi, hodně dávno, žil v Anglii mocný král, který se jmenoval Artuš. Králem se stal tak, že ještě jako mladý chlapec vytáhl kouzelný meč Excalibur ze skály. To se doposud nikomu nepodařilo. O tomto králi Artušovi existuje mnoho legend. Postavil třeba krásný veliký hrad Kamelot a v něm měl velký kulatý stůl, kde se o všem radil se svými rytíři. O Artušovi se říkalo, že nikdy neprohrál v žádném souboji, měl-li u sebe svůj bájný kouzelný meč Excalibur.

„My bychom si také, děti, mohli vyrobit krásný meč. Chcete? Už máme brnění a koně, ale co bychom to byli za rytíře bez meče? Meče byly ve své době velmi cenné a vzácné a někdy se v rodinách dědily z otce na syna. Kdo si nebude chtít vyrobit dlouhý meč, může si udělat pěknou zdobenou dýku.“

5. 4. 4 Výroba meče – výtvarná aktivita

Cíl:

- Dítě a společnost
 - Probouzet výtvarnou fantazii, experimentování s barvami i materiálem

Obsah: Výroba meče nebo dýky pro rytíře – výtvarná aktivita

Metodický postup:

1. Z tvrdého kartonu učitelka vystřihne (vyřízne) tvar meče (dýky) podle přání dětí.
2. Čepel meče nebo dýky můžou děti obalit v alobalu, aby to vypadalo, že je vyrobený z kovu. Kdo by nechtěl pracovat s alobalem, může si čepel meče natřít třeba temperovými barvami nebo polepit barevným papírem.
3. Alobal na čepeli meče je dobré pro jistotu připevnit sešívačkou, aby se alobal dětem z kartonu neodlupoval. Se sešívačkou manipuluje učitelka.
4. Rukojeť zbraně si pak děti domalují a vyzdobí dle své fantazie. Po natření rukojeti barvou je vhodné dát dětem k dispozici lesklé skleněné kamínky, či barevné flitry, aby je děti mohly použít ke zdobení. Zbraň pak vypadá jako ozdobená drahými kameny.

Po dokončení výbavy rytíře se můžeme do zhotoveného kostýmu převléci. Je pěkné, vyrobí-li si brnění, koně i meč spolu s dětmi i paní učitelka. V rytířském převleku se pak může snadno stát třeba velitelem všech rytířů. Sundá-li si však svůj kostým, je opět paní učitelkou.

Ve třídě v herně, tam, kde je hodně prostoru, můžeme ihned uspořádat přehlídku rytířů. Při zvuku písně „Jede král“ z filmového muzikálu Noc na Karlštejně se děti projíždí na svých koních do kruhu za sebou po koberci.

5. 4. 5 Rytířský turnaj na školní zahradě

Cíl:

- Dítě a jeho tělo:
 - Střídat obměnu chůze, běhu, skoků
 - Přeskakovat různým způsobem překážku
 - Vést děti k pohotové orientaci, procvičovat běh k určenému cíli na signál
 - Pocítit radost z pohybu a přiměřené fyzické zátěže
 - Vědět, jak dodržujeme bezpečnost při pohybových hrách

Je možné si vzít rytířské vybavení (brnění, koně i meč) také na školní zahradu. Ta se může v dětských očích proměnit na kolbiště, kde můžeme s dětmi uspořádat rytířský turnaj. Děti se mohou projíždět na svých koních:

- běh, vysoko zvedat kolena – klus koně
- cval stranou
- pokusit se meči shodit připravené předměty

Je nutné dodržovat bezpečnost dětí!

Diváky na turnaji mohou hrát třeba kamarádi a paní učitelky z ostatních tříd. Brnění z balicího papíru lze dětem obléci i přes bundy, či mikiny, pokud je chladné počasí. Nezapomeneme opásat je opaskem. Za ten mohou malí rytíři zastrkávat meč, nezápasí-li právě.

5. 4. 6 Rytířská výprava

Cíl:

- Dítě a společnost
 - Vyslechnout sdělení paní učitelky
 - Získávat povědomí o slušném chování i v neobvyklé situaci

Jiný den si můžeme zahrát na velkou rytířskou výpravu. Naše vytvořené rytířské převleky si na sebe vezmeme na vycházku. Dětem je ale před cestou ven potřeba vysvětlit, jak se v rytířském převleku chovat.

„Jsme rytíři ve službách krále, jsme čestní a chováme se slušně. Na neozbrojené lidi v žádném případě neútočíme. Ve městě nepleníme, ani nedrancujeme! Jsme družina královských rytířů a ne horda vzbouřených zlotřilců. Po cestě nebojujeme ani mezi sebou. Držíme si každý svého koně. Pojedeme pěkně ve dvojicích, ať naše vojsko hezky vypadá. Meče zůstanou za opasky!“

Na volné ploše někde za městem, či na dětském hřišti, nejsou-li na něm už jiné děti, nechám rytíře trochu projet své koně – „dětí vyběhat se“.

Potom se opět slušně ve dvojicích vrátíme zpět do MŠ.

Pro děti je to obrovský zážitek.

V brnění, na koni a s mečem by měla jít i paní učitelka. Přece právě v kostýmu se stává velitelem všech královských rytířů.

Návštěva rytíře

Protože je historie opravdu mým velkým koníčkem, věnuji se ve volném čase historickému šermu a divadlu. Do školky přijal pozvání kamarád ze skupiny, rytíř Petr, který dětem ochotně představil výzbroj a výstroj rytíře, dal dětem potěžkat meče a jiné zbraně, děti si mohly vyzkoušet helmu, drátěnou košili. Všechny děti akce velice bavila. O věci rytíře měly velký zájem. Nadšeně si potěžkávaly různé druhy mečů, zajímaly se o části brnění. Byla jsem překvapena, jak horlivě se zapojovala také děvčata.

5. 5 Návštěva farmy

Cíl:

- Dítě a ten druhý
 - Upevňovat citový vztah k živým bytostem
- Dítě a svět
 - Objevovat život zvířat, pomoc člověka živým tvorům, ale i jeho možné nebezpečí

Naše třída vyrazila na výlet na nedalekou farmu, kde se zabývají chovem hospodářských zvířat. Děti měly možnost prohlédnout si stáje a chlévy pro domácí zvířata i s jejich obyvateli. Na děti zde čekala prasata, krávy, ovce, kozy, koně, husy, kachny, slepice, krocani, králíci. Děti z mateřské školy s sebou přivezly krmení pro zvířata v podobě starého suchého chleba, dále v podobě zeleniny – například mrkve pro králíky a ovoce – jablek pro koně. Krmení děti do školky přinášely z domova. Některá zvířata si děti měly možnost samy nakrmit, například ovce, kozy a králíky. Děti si na farmě prohlédly rovněž stodoly, kde si osahaly seno a slámu.

Nejvíce se děti těšily na připravenou projížďku na koních a ponících. Děti měly radost, že se svezou na opravdových koních, tak jak to dělají rytíři, o kterých si právě ve školce povídáme. Při projížďce bylo zvýšeně dbáno na bezpečnost dětí.

Připomněli jsme si, že chov hospodářských zvířat i jejich stáje a chlévy vypadaly na hradě velmi podobně, jako na farmě ještě dnes.

5.6 Další postavy a řemesla žijící na hradě

Otázka: Jaká další řemesla byla na hradě potřeba?

V blízkosti hradu pracovali také sedláři, koželuhové, kteří vydělávali kůže na sedla, opratě, nebo i na boty a části oblečení pro panstvo (například na rukavice). Při tomto povídání děti dále našly práci ševce, rukavičkáře.

Královna a princezna často potřebovaly nové šaty, k čemuž byla zapotřebí švadlena nebo krejčí. Předtím bylo ale zapotřebí, aby přadlena spředla nitě a tkadlena utkala látku.

Můžeme si zazpívat písničku „Hrály dudy“, kde se objevuje postava krejčího.

Služebná pomohla s účesem, s úklidem, s koupelí, s oblékáním, ... Pradlena vyprala špinavé prádlo.

Nové šperky zhotovil zlatník. Děti zaujala informace, že i u nás v Čechách se vyskytují drahé kameny, které se jmenují české granáty. Mají tmavě červenou barvu a zdobí se jimi šperky. Ještě dnes je možné je najít na hoře Kozákov. Kromě českých granátů tam můžeme najít i další druhy polodrahokamů, jako jsou acháty, jaspisy, ametyst nebo křišťál. Děti hned napadla myšlenka, že bychom si měli objednat autobus a jet na Kozákov hledat poklady. Hlavně chlapi se těšili na dobrodružství, jak si domů přivezou celou truhlici drahokamů a koupí si za ně Ferrari. Děvčata zase chtěla mít náhrdelníky a prsteny, aby vypadala jako princezny.

Poslech písničky od J. Uhlíře a Z. Svěráka „Zlatnická“. V rámci dopolední vycházky jsme zašli do nedalekého obchodního centra Galerie Slovany, kde jsme navštívili klenotnictví. Děti byly poučeny o chování v obchodě. Vystavené šperky si pouze prohlížely a na nic nesahaly. Dětem se exkurze do klenotnictví moc líbila a prodavačka byla mile překvapena, jak opatrně se děti chovaly.

Stavitel a zedníci pomáhali při opravách, když se hrad poničil, třeba při obléhání, nebo když se král rozhodl hrad přistavět.

Můžeme si zazpívat nebo poslechnout písničku „Dělání“ od J. Uhlíře a Z. Svěráka z pohádky Princové jsou na draka.

Aby bylo na hradě teplo, bylo třeba pokácet mnoho stromů, aby byl dostatek dřeva na topení. V královských komnatách stály veliké krby. Dřevem se topilo i při vaření v hradní kuchyni. Dřevo vozili na hrad dřevorubci. Pokud byl les příliš daleko, dřevo se plavilo po řekách v podobě velkých vorů, které řídili voraři.

Je možno zařadit poslech nebo zpěv písničky „Řízni, řízni“ od J. Uhlíře a Z. Svěráka z pohádky Lotrando a Zubejda.

Královské děti potřebovaly domácího učitele, aby je naučil vše, co budou potřebovat, až z nich jednou bude král nebo královna. Děti zajímalo, čemu se učil princ a čemu princezna. S dětmi jsme vymysleli, že princ potřeboval znát například cizí jazyky, aby mohl navštívit vzdálené země, až bude králem a bude vládnout. Možná může nějakou mírovou výpravou zabránit válce. Nebo se bude muset oženit s cizí princeznou a přeci musí svojí ženě rozumět. Dále musel princ znát něco z historie, aby věděl, kdo byli a jak vládli jeho předkové, taky trochu ze zeměpisu, aby budoucí panovník znal, kde leží cizí země i moře a oceány. Dále se princ učil počítat, zajímal se o hvězdy, čemuž se říká astrologie. Dříve totiž lidé hluboce věřili tomu, že hvězdy ukazují budoucnost. Hvězdář byl proto dalším člověkem, který na hradě pobýval spolu s královskou rodinou. Děti na něj přišly samy. Princ a budoucí král musel rozumět také lesům, polím, problémům na vsi i ve městě. Samozřejmostí byla jízda na koni, šerm, tanec a vybrané chování.

Tohle všechno ale musela znát i princezna a navíc ještě ruční práce, jako je tkaní látek, vyšívání, malování, hra na hudební nástroj.

S hudbou se na hradě setkávali často. Hudebníci svým uměním doprovázeli královské hostiny. Někdy hrad navštívili i cizí komedianti. Ukázali jsme si obrázky dobových hudebních nástrojů, např. violy, harfy, šalmaje, píšťaly. Některé nástroje dětem připomínaly ty, které znají z dnešní doby (loutna vypadá podobně jako dnešní kytara).

Jako ukázkou hudby motivované středověkem jsme si pustili písničku „Radouš“ od plzeňské skupiny Strašlivá podívaná.

Bylo zajímavé pozorovat a poslouchat, jaká debata se posléze ve třídě rozpoutala. Děti měly totiž doposud jinou představu. Myslely si, že princ, nebo pak i král, jen jezdí

na koni, šermuje mečem a všichni ho musejí poslouchat. Děvčata se zase chtěla stát princeznami hlavně proto, aby mohla nosit krásné šaty a korunku ve vlasech. Děti na základě těchto nových informací zjistily, že být princem nebo princeznou není jen tak, že je to pěkná dřina. „A proč se tohle všechno musely učit i princezny?“, zeptala se Karolínka. „Myslela jsem, že když vládne král, královna se nemusí o nic starat, jen o to, aby vypadala hezky.“ Vysvětlila jsem dětem, že se mohlo někdy stát, že na královský trůn musela místo chlapce prince nastoupit dívka princezna. Třeba když se královským rodičům narodila dcera a ne syn anebo když syn zemřel. Potom to byla královna, kdo vládl celému království. Proto bylo zapotřebí, aby se všechno naučila a všemu rozuměla i princezna.

Jako příklad jsme si uvedli královnu Alžbětu I. z Anglie, která vládla téměř 50 let a je dokonce považována za nejúspěšnějšího panovníka v dějinách Anglie. Vládla déle a lépe, než kdejaký král.

V Čechách zase žila třeba královna Marie Terezie, která musela po nástupu na královský trůn vést dokonce války, protože ji chtěli připravit o území. Musela dokonce rozumět vedení vojska. Děti měly ve třídě oči navrch hlavy.

Zde je možné zařadit poslech písně „Teď královnou jsem já“ od M. Davida z muzikálu Kleopatra.

Pověděla jsem dětem, že jiné princezny se zase třeba zajímaly o léčení lidí. Žila kdysi princezna Zdislava, která se učila lékařství a potom založila nemocnice, kterým se tehdy říkalo špitály, a chudé lidi chtěla léčit zadarmo. Když někdo na hradě onemocněl nebo se zranil, přišel pomoci ranhojič nebo bába kořenářka, která se vyznala v léčivých bylinách. Když se mělo na hradě narodit miminko, zavolali na pomoc porodní bábu.

5. 6. 1 Hra na bábu kořenářku

Cíl:

- Dítě a jeho tělo
 - Rozvíjet užívání všech smyslů
- Dítě a jeho psychika
 - Posilovat radost z objevovaného, probouzet zájem a zvědavost

- Dítě a svět
 - Upevňovat pocit sounáležitosti s živou i neživou přírodou
 - Objevování neznámého v knize

Po povídání o středověké medicíně jsme si v naší třídě zahráli na bábu kořenářku. Z domova jsem dětem přinesla látkové pytlíčky s nasušenými léčivými bylinami (máta, šalvěj, heřmánek, mateřídouška, lípa), které jsem koupila ve specializovaném obchodě. Děti si přičichávaly k jednotlivým pytlíčkům a hledaly rozdíly ve vůních léčivých bylin. Poté jsme si vyhledali tytéž byliny v Atlase léčivých rostlin, abychom viděli, jak vypadají a kvetou. To musela znát i bába kořenářka, aby je bezpečně rozeznala mezi ostatními. Na závěr činnosti jsme si z vybraných bylin uvařili čaj. Děti postupně ochutnávaly a hledaly rozdíly v chutích různých čajů.

Hodnocení aktivity

Děti byly z činnosti nadšené. Aktivita pro ně byla zajímavá, děti byly překvapené příjemnými vůněmi bylin. Připravené čaje ochutnali všichni, reakce na ně byly pozitivní, i když se jim některé chutě zdály hořké. Myslím, že kdyby děti nebyly motivované vyprávěním o bábě kořenářce, bylinné čaje by jim nechutnaly nebo by je ani nechtěly ochutnat.

Jiná princezna, která se jmenovala Anežka, zase zakládala kláštery, protože chtěla, aby tak mohla pomáhat chudým lidem a dětem.

Zde můžeme zařadit poslech úryvku písně „Veni domine“, kterou zpívala Bára Basiková.

5. 7 Mladý král – hudebně dramatická aktivita

Otázka: Co všechno se musí naučit následník trůnu, ať už princ nebo princezna, aby se z něj stal dobrý král nebo královna? Když princ a princezna povyroستou a blíží se chvíle, kdy usednou na trůn, přemýšlí o tom, jaké to asi bude, až budou vládnout.

Cíl:

- Dítě a společnost:

- Rozvíjet estetické činnosti, literární a dramatické
- Vést děti k aktivnímu přístupu k veršům, pokusit se o pokračování.
- Vytvářet povědomí o morálních hodnotách
- Rozvíjet u dětí smysl pro rytmus
- Dítě a jeho psychika:
 - Usměřňovat sílu hlasu podle potřeby a podle nálady
 - Rozvíjet řeč, vyjadřovací schopnosti, výslovnost

Obsah: Mladý král - hudebně dramatická aktivita

Metodický postup:

1. Motivační rozhovor s dětmi:

„Co myslíte, děti, o čem asi princ nebo princezna přemýšleli?“

„O čem byste přemýšlely vy, děti?“

„Co byste ve svém království chtěly změnit, kdybyste usedly na trůn?“

„Co by se vám v království líbilo a proč?“

„Co by se vám v království nelíbilo a proč?“

„Vymyslely byste nějaký nový zákon?“

„Jak byste se chovali ke svým poddaným?“ (Museli jsme si objasnit význam slova poddaní. Dětem jsem vysvětlila, že poddaní jsou chudší lidé, kteří v království žijí a pracují a musí poslouchat zákony vydané králem. Zkrátka jsou to obyčejní lidé.)

Děti odpovídají na otázky. Vymýšlí různé varianty odpovědí.

2. Zkoušíme s dětmi vymyslet slib, který si asi říkal mladý král, než nastoupil na trůn.

Já bych chtěl být na světě ten nejmoudřejší král,

spravedlivý abych byl a dobře kraloval.

Ve svém velkém království já pořádek chci mít,

aby všichni poddaní tu mohli v klidu žít.

3. Společně vymyšlený slib ve verších zkusíme říkat a zároveň provázet hrou na tělo.

Já bych chtěl být na světě ten nejmoudřejší král, (dupat nohama)

spravedlivý abych byl a dobře kraloval. (pleskat dlaněmi zpředu do stehů)

Ve svém velkém království já pořádek chci mít, (tleskat rukama)

aby všichni poddaní tu mohli v klidu žít. (luskat prsty)

4. Poté dětem rozdáme rytmické Orffovy nástroje a doprovázíme verše na ně.

Já bych chtěl být na světě ten nejmoudřejší král, (bubínek)

spravedlivý abych byl a dobře kraloval. (ozvučná dřívka)

Ve svém velkém království já pořádek chci mít, (rumba koule, chřestidla)

aby všichni poddaní tu mohli v klidu žít. (kastaněty)

Děti rozdělíme do 4 skupin.

První skupina dětí hraje na bubínky a říká:

Já bych chtěl být na světě ten nejmoudřejší král,

Druhá skupina dětí hraje na ozvučná dřívka a říká:

spravedlivý abych byl a dobře kraloval.

Třetí skupina dětí hraje na rumba koule, chřestidla a říká:

Ve svém velkém království já pořádek chci mít,

Čtvrtá skupina dětí hraje na kastaněty a říká:

aby všichni poddaní tu mohli v klidu žít.

S verši můžeme různě improvizovat, například u některé její části vynechat slova a ponechat pouze doprovod na rytmické Orffovy nástroje.

Já bych chtěl být na světě ten nejmoudřejší král,

(pouze rytmus)

Ve svém velkém království já pořádek chci mít,

(pouze rytmus)

Nebo:

Já bych chtěl být na světě ten nejmoudřejší král,

(pouze rytmus)

(pouze rytmus)

aby všichni poddaní tu mohli v klidu žít.

Text můžeme různě obměňovat, například tak, že část budeme říkat bez rytmického doprovodu na Orffovy nástroje a část zase beze slov pouze rytmicky odehrajeme na hudební nástroje.

5. Poté zkusíme říkat královský slib různými tóny hlasu. Děti vymýšlejí, jakým hlasem by se verše mohly říkat:

jako, že to král šeptá, aby ho nikdo neslyšel

jako, že to král volá z okna do kraje

jako, že to opakuje vítr

jako, že to opakuje meluzína v komíně

jako, že to opakuje ozvěna

jako, že to po králi opakuje pes, který leží králi u nohou

jako, že to po králi opakuje kočka, která do komnaty chodívá číhat na myšku

jako, že to po králi opakuje myška, která má myší díru v koutě královny komnaty

jako, že to opakuje velký starý dub v královské zahradě

Hodnocení hudebně dramatické aktivity - Mladý král

Užili jsme si spoustu legrace. Přímo jsme se s dětmi vyřádili. Děti měly moc hezké nápady na činnosti pro nastávajícího krále. Že asi jezdil na koni po okolí hradu a na lov, stále se cvičil v umění s mečem a přemýšlel.

Dětem bylo nutné vysvětlit, co znamená slovo poddaní.

Překvapilo mě, jaké nápady měly děti při motivačním rozhovoru. Líbil se mi nápad malého Dominika, který chtěl změnit ve svém království to, aby všechny bonbóny byly v obchodě zadarmo. Ve třídě se objevilo také mnoho zajímavých zákonů, například: Zákon,

aby nemusely děti chodit večer brzy spát, Zákon, aby měli všichni doma pejska, Zákon, aby se na děti maminka nezlobila nebo Zákon, aby na sebe tatínek s maminkou nekřičeli. Děti mě potěšily názorem, že by ve svém království nechtěly mít válku ani zloděje ani jiné zlé lidi.

Při vymýšlení slibu pro nastávajícího krále bylo obtížné dát věty do veršů tak, aby se rýmovaly. To jsem jim pomohla já.

Tím, jak jsme vymyšlené verše doprovázeli hrou na tělo a poté ji rytmizovali na hudební Orffovy nástroje, děti si ji touto zábavnou formou hbitě osvojily. Královský slib je moc bavil a líbil se jim.

Když jsme u veršů vynechávali mluvené části, dětem nedělalo žádné větší potíže udržet rytmus a na další úseky se slovy dokázaly plynule navázat.

Dětem se také velice líbilo, když jsme zkoušeli říkat verše různými změněnými tóny hlasu - jako, když šeptáme, voláme, jako když mluví ozvěna, vítr, pes, kočka, myška, starý košatý dub.

Děti se moc vyřádily, aktivita je velice zaujala, po celou dobu udržely pozornost. Z dílčích aktivit měly radost, bylo poznat, že se jim líbily a bavily je.

5. 8 Opakování a shrnutí tématu – Život na hradě

S dětmi si opět povídáme o životě na hradě a zopakujeme si, kdo všechno na hradě žije, postavy si vyjmenujeme. Děti si rozmyslí, kterou postavu si budou chtít vyrobit a poté ji umístí do společně vyrobeného hradu.

5. 8. 1 Výroba postav žijících na hradě – výtvarná aktivita

Cíl:

- Dítě a jeho tělo
 - Pečlivost při vykreslování obrázků, lehký přesně ohraničený tah pastelkou.
Správné držení pastelky
 - Zvyšovat nároky při vystřihování z papíru
 - Dovednost při nalepování, rozvoj tvůrčích schopností, radost z konečného díla
- Dítě a společnost

- Vystihnout znaky postavy
- Rozvíjet u dětí představivost, estetické cítění a probouzet jejich fantazii

Obsah: Výroba postav žijících na hradě – výtvarná aktivita

Metodický postup:

1. Učitelka předem připraví ženskou a mužskou šablonu lidské postavy v takové velikosti, aby se vešla na hradní nádvoří dříve vyrobeného hradu.
2. Děti si vyberou, zda chtějí vyrábět mužskou nebo ženskou postavu.
3. Vybranou šablonu obkreslí na čtvrtku a vystřihnou.
4. Děti si samy vyberou, kterou postavu chtějí vyrábět.
5. Každé dítě si vymaluje svou vybranou postavu pastelkami.
6. Na zadní stranu každé postavičky přilepí učitelka izolepou špejli tak, aby dole přečnívaly cca 3cm.
7. Děti zabodnou přečnívající špejli své postavičky do kousku modelíny tak, aby postavička stála na podložce.
8. Děti umístí svou postavičku buď na nádvoří, nebo vně vyrobeného hradu podle toho, o jakou postavu jde a kde si ji děti představují, že se zrovna nachází.

Dále se děti dozvěděly i to, že k hradu mohl patřit i pivovar či vinice. Pověděla jsem dětem, že vinice u nás zakládal i náš nejznámější král Karel IV.

Ve spolupráci s rodinou děti zjišťovaly od svých rodičů, hlavně tatínků, ve kterých písničkách se zpívá o pivu nebo o vínu.

5. 8. 2 Návštěva ostatních tříd v kostýmech

Děti si rozmýšlely, kterou postavou žijící na hradě by se rády alespoň na chvíli staly. Přály si přinést si podle toho z domova odpovídající převlek. Domluvili jsme se společně, že je to pěkný nápad, na chvíli se postavou z hradu stát. Dohodla jsem se s ostatními kolegyněmi, že je v jejich třídách s převlečenými dětmi navštívíme a o hradu jim a ostatním dětem něco povíme. Děti si druhý den kostýmy opravdu přinesly. Ani já jsem nezůstala pozadu a donesla jsem si převlek za děvečku. Ve třídě bylo rázem plno královen a princezen, taky rytířů, princů, strážných, objevil se i kovář, kuchař, zahradník,

myslivec a dokonce i král. Dohodli jsme se s dětmi, že se kamarádům a ostatním paním učitelkám každý pěkně představíme, kdo jako jsme a proč jsme se rozhodli proměnit právě v tuto postavu a také, co na hradě nejčastěji děláme. Například: „Já jsem kovář, líbí se mi, že mám velkou sílu a na hradě nejčastěji vyrábím podkovy pro královské koně.“
Nebo: „Já jsem princezna, líbí se mi nosit krásné šaty a na hradě nejčastěji vyšívám.“
Nebo: „Já jsem kuchař, líbí se mi mlsat, občas ujídat a ochutnávat a na hradě mám na starosti vaření jídla v královské kuchyni.“

Společně jsme pak prošli ostatní třídy. Děti byly moc šikovné a představit se v roli své postavy z hradu krásně zvládly. Přidali jsme dokonce i pár písniček o řemeslech. Svým kamarádům i jejich paním učitelkám se děti v kostýmech velice líbily. Mladší kamarádi se pak chodili s radostí dívat k nám do třídy na náš velký, společně vyrobený hrad s papírovými postavkami. Na ten se s nadšením přicházejí podívat i rodiče dětí, kterým o něm a o životě na něm jejich ratolesti radostně a s velkým zaujetím vyprávějí.

5. 9 Pohádky a písničky, ve kterých se vyskytují probírané postavy a řemesla

Otázka: V jakých pohádkách a písničkách se objevují postavy z hradu?

S dětmi jsme vzpomínali na pohádky, ve kterých se objevily postavy, o kterých jsme si povídali.

Pohádky, kde je král, královna, princ, princezna:

Děti si vzpomněly na pohádky např.: Zlatovláska, Šípková Růženka, Sněhurka, Princ a Večernice, Pyšná princezna, Šíleně smutná princezna, Co takhle svatba, princí?, Ať přiletí čáp, královno, Popelka, Princ Bajaja, Z pekla štěstí, O princezně Jasněnce a létajícím ševci, O princezně se zlatou hvězdou, Třetí princ, ...

Pohádky, kde je královský rádce: Šíleně smutná princezna, Nesmrtelná teta, ...

Pohádky, kde je královský šašek: Princ a Večernice, Nesmrtelná teta, ...

Pohádky, kde je kuchař: Zlatovláska, Princezna se zlatou hvězdou, Kouzla králů, Tajemství staré bambitky, ...

Pohádky, kde je myslivec: Sněhurka, ...

Pohádky, kde je švec: O princezně Jasněnce a létajícím ševci, ...

Pohádky, kde je sokolník: Král sokolů, ...

Pohádky, kde je rybář: Zlatovláska, O zlaté rybce, ...

Pohádky, kde je kovář: O statečném kováři, Třetí princ, ...

Pohádky, kde je doktor nebo porodní bába: Lotrando a Zubejda, Čert ví proč, Ať přiletí čáp, královno, ...

Pohádky, kde je dřevorubec: O statečném kováři, Lotrando a Zubejda, ...

Pohádky, kde je vorař: Svatojánský věneček, ...

Pohádky, kde jsou přadleny nebo tkadleny: Sedmero krkavců, O třech přadlenách, ...

Pohádky, kde je krejčí nebo švadleny: O statečném krejčíkovi, Císařovy nové šaty, Princezna se zlatou hvězdou, Jak si zasloužit princeznu, ...

Pohádky, kde je podkoní: Princezna se zlatým lukem, ...

Pohádky, kde je domácí učitel: Tři oříšky pro popelku, Královský slib, ...

Pohádky, kde je hvězdář: Co takhle svatba, princí?, ...

Pohádky, kde je prادلena: Ať přiletí čáp, královno, O štěstí a kráse, ...

Pohádky, kde jsou stráže, vojáci: Zlatovláska, O princezně se zlatou hvězdou, ...

Písničky a říkadla, kde se objeví například:

Princezna, král: Princeznička na bále, ...

Kovář: Kovej, kovej, kováříčku, Jaké je to hezké, ...

Myslivec: Já jsem malý mysliveček, Na tý louce zelený, Já do lesa nepojedu (hajný), ...

Dřevorubec: Řízni, řízni (z pohádky Lotrando a Zubejda)

O zvířatech:

O koních: Já mám koně, Okolo Třeboně, Čtyři koně ve dvoře, A já sám, Když se zamiluje kůň, Moje milá plaví koně, Halí, belí, ...

O rybce (k rybářům): Rybička maličká, ...

O ovcích: Beskyde, Pásla ovečky, Běžela ovečka, ...

O kravách: Hou, hou, krávy jdou, ...

O husách: Letěla husička, Andulko šafářova, když jsem husy pásala, Malička su, ...

O psech: Skákal pes, Kočka leze dírou, ...

K pohádkám a písničkám jsme se ještě dlouho vraceli především při odpoledním odpočinku.

5. 10 Volba hry při volné hře dětí

Děti prožívaly projekt velmi intenzivně.

Cíl:

- Dítě a jeho tělo
 - Rozvíjet jemnou motoriku, obratnost prstů

Při ranních hrách například navlékaly korálky pro princeznu nebo královnu.

Cíl:

- Dítě a společnost
 - Vyjádřit vlastní fantazii, výtvarně vyjádřit svou představu

Děti si při volném kreslení tvořily obrázky s tematikou hradu a postav žijících v něm.

Cíl:

- Dítě a psychika
 - Navozovat situace k rozvoji představivosti v konstruktivních hrách, rozvíjet konstruktivní myšlení.

Děti stavěly hrady z kostek, ze stavebnic, hrály si s vojáčky, rytíři, koníky. Bojovaly, stavěly opevnění.

Cíl:

- Dítě a ten druhý
 - Střídat se v roli prodavače a nakupujících, ochotě naslouchat přání a potřeby ostatních dětí, spolupracovat při hře. Snažit se hru vytvářet a rozvíjet.

Rovněž děti nakupovaly v dětském obchodě, vařily v kuchyňce a připravovaly kaši pro hradní stráž.

Cíl:

- Dítě a společnost
 - Rozvíjet pohybové dovednosti, vyjádřit hudbu pohybem, navozovat radost z pohybu.

Děti také tancovaly na hudbu z CD „ Písničky z pohádek“ a představovaly tančící páry na plese.

Děti měly k dispozici velké množství převleků. Donesených starých šatů, sukní, pásků, klobouků, čepců, závojų, rukaviček, kravat, košilí, šátků ...

Děvčata také nezapomněla na svůj vzhled a hrála si na kadeřnictví a kosmetický salon. Vytvářela si nejrůznější účesy s gumičkami, sponkami, natáčkami, skřipci, aby byla krásná jako princezna.

6 HODNOCENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Projekt Život na hradě jsem realizovala v předškolní třídě Kočiček v 17. MŠ, Čapkovo náměstí 4, Plzeň. Počet přihlášených dětí do třídy byl 25, ve věku 5 – 7 let.

V tomto projektu jsem postupovala na základě pedagogického konstruktivismu. Každé nové téma jsme začínali evokací, jejímž cílem bylo zjistit, co děti o daném tématu ví (prekoncepty dětí) a co by se chtěly dozvědět. Někde jsem reagovala na zájem dětí mírným odkloněním od tématu (např. ryby), ale po vyčerpání zájmu jsme se opět vrátili k původnímu tématu Život na hradě. Naše zkoumání a objevování vždy vycházelo ze zájmu dětí, což podporovalo aktivitu a zájem o téma. Společně vyrobený hrad a postavy, které jsme k němu vyrobili, nám posloužily ke shrnutí a zopakování tématu.

Původní dětský naivní prekoncept byl takový, že na hradě žije pouze král, královna, princ a princezna. Dále jeden chlapec vzpomněl na strážce. O nikom dalším děti nevěděly. Pomocí mých otázek ale děti během celého projektu přicházely na další postavy, který hrad dříve běžně obývaly. Přes králova rádce, šaška, kuchaře, řezníka, zahradníka, myslivce, sokolníka, pasáčky zvířat jsme se přenesli do světa rytířů. Tito středověcí bojovníci děti velice zajímali. Děti si vyrobily vlastní papírové brnění, koně i meč a staly

se tak skutečnými rytíři. Děti byly velice nadšené, když si svou rytířskou výzbroj směly vzít na zahradu MŠ, která se v jejich očích snadno proměnila na kolbiště, kde jsme uspořádali pravý rytířský turnaj. Děti byly šťastné a spokojené. Radostí jim zářily oči, když na svých papírových ořích klusaly zahradou.

Když jsme další den uspořádali velkou rytířskou výpravu po okolí MŠ, děti byly úžasem bez sebe. Mé pokyny v kostýmu velitele rytířů všichni respektovali. Děti se na vycházce chovaly slušně, spořádaně „jely na koních“ ve dvojicích jako kdyby se vedly za ruce. Kolemjdoucí lidé se na nás usmívali, mávali nám a dokonce se ptali, ze které školky jdeme. „To je krása!“, pochválil nás nějaký pán. „To bych chtěl taky chodit to takové školky, podívej“, upozorňoval na nás nějaký mladík svoji slečnu. Byla to skvělá zábava. Děti to velice bavilo, chovaly se úžasně, prosociálně.

U rytířů jsme zůstali, ještě když nás v MŠ navštívil můj kolega Petr ze šermířské skupiny. Přišel oblečený jako skutečný rytíř z dávné doby a s sebou přinesl dětem ukázat spoustu dalších nezbytností rytíře. Děti si nadšeně potěžkávaly opravdové meče, drátěnou košili, putovala mezi nimi kovová helma. Pod vlivem postavy Johanky z Arku se rytířské tematiky s radostí účastnila i děvčata.

Dětem se moc líbil i výlet na nedalekou farmu, kde na vlastní oči viděly chov hospodářských zvířat. Nejvíc se ale děti těšily na to, až se projedou na skutečných koních jako praví rytíři.

Kluky zaujalo naleziště českých granátů a polodrahokamů na vrchu Kozákov, o kterém jsme mluvili v souvislosti s prací zlatníka. Chtěli tam dokonce uspořádat výlet autobusem a kopat tam poklady. Malý Péťa ihned věděl, co se získanými penězi za drahokamy udělá. „Koupím si Ferrari“, říkal Petřík.

Moc zajímavé bylo povídání a čichání k léčivým bylinám tak, jak to kdysi dělaly báby kořenářky, když bylo zapotřebí někoho léčit. Akce byla o to zajímavější, že jsme si z bylinek uvařili čaje a ochutnávali je. Vůně i chutě bylin jsme navzájem porovnávali.

Při povídání o životě na hradě jsme se rovněž zastavili u prací kováře, sedláře, krejčího, či švadleny, koželuha, rukavičkáře, ševce, služky, nebo pradleny. Ti všichni totiž hrad spolu s královskou rodinou obývali. O řadě postav a jejich povolání jsme si zazpívali písničky.

Zcela nové a pro děti velmi překvapivé byly informace o tom, co všechno se musel naučit princ, nebo princezna spolu se svým domácím učitelem proto, aby se z nich stal dobrý král nebo královna. Původní dětské představy (prekoncepty) byly totiž takové, že princ a pak i král jen jezdí na koni, šermují a můžou si dělat, co chtějí. Zkrátka je musejí všichni poslouchat. O princeznách si zase děti původně myslely, že se jen zdobí, mají krásné šaty dlouhé až na zem a občas si zatančí na nějakém plese. Děti přišly na to, že být princem, nebo princeznou zase není taková legrace. Že je to docela velká dřina a taky zodpovědnost. Vědět, že se budou muset postarat o celou zemi, o všechny lidi v království. A to opravdu není jen tak. O tom svědčí i společně vymyšlený slib mladého budoucího krále, který přemýšlí, jak by chtěl jednou vládnout. S verši jsme si parádně pohráli při hudebně dramatické činnosti. I při té jsme zažili spoustu zábavy a legrace.

Celý projekt jsme zakončili tím, že si každý z dětí vyrobil do společného hradu jednu postavičku. Hrad jsme úžasně oživil. Na hradním nádvoří se objevila královská rodina, rytíři, stráže, kovář, švec, zahradník i služebná, děvečka, pasačka krav a husí. Děti si dokonce z domova přinesly malá plastová domácí zvířátka, která do hradu rovněž umístily. Takže se nám tu objevily koně, krávy, slepice, prasata, psi, kočky a další. Při téhle činnosti jsem si ověřila, že děti už dnes ví, že na hradě nežije pouze král se svou rodinou, ale že je tam zapotřebí ještě spoustu lidí nejrůznějších povolání, jinak by hrad a život v něm nefungoval.

Dětem se moc líbilo, když si mohly vybrat, jakou postavou se chtějí stát a přinesly si na to z domova kostýmy. Bavilo to hlavně děvčata, která si stejně nejčastěji volila postavu princezny nebo královny. Děti ocenily, že jsem se také převlékla do kostýmu. Chození po ostatních třídách a představení své postavy děti v pohodě zvládly. Měly i mnoho vlastních nápadů, jak svou postavu ostatním představí. Mladším dětem i kolegyním se naše návštěva moc líbila.

Legraci a zábavu zažili i rodiče dětí doma. Hlavně tatínci, ti totiž měli zavzpomínat na nějaké písničky o pivu, či o vínu. K hradům přeci neodmyslitelně patřily i hradní pivovary, nebo vinice.

Dětem se během tohoto projektu rozhodně rozšířily obzory. Jejich původní naivní prekoncepty se zpřesnily a probudil se jejich zájem o historii, což se projevilo v jejich spontánních hrách a otázkách, se kterými se na mne obracely i po skončení projektu.

Během celého tohoto výukového bloku jsem aplikovala do vzdělávání prvky konstruktivismu, i když jsem si vědomá, že byla ještě místa, kde jsem mohla dětem vytvořit větší prostor pro vlastní aktivitu. Všechny sledované cíle i nabízené činnosti odpovídají současnému Rámcově vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání.

Realizace této části pro mne měla význam především v tom, že jsem si uvědomila, že zájem dětí vychází především z jejich vlastních zkušeností a možnosti aktivně se zapojit do plánování a realizace činností. Uvědomila jsem si také, že děti zajímají informace historicky podložené, založené na skutečných historických událostech. I když se mi někdy zdálo, že je nejsou schopné vzhledem ke svému věku historickou událost patřičně zpracovat (např. Johanka z Arku), vyprovokovaly v nich třeba ne zcela očekávané podněty (i děvčata mohou být rytířky), které nám dále pomohly v dalších činnostech.

Budu ráda, pokud moje práce poslouží jako inspirace pro práci mým kolegům a kolegyním v mateřských školách a dodá jim odvahu ke zkoušení nových metod a třeba i témat, která jsou pro děti zajímavá a posunná.

Závěr

Cílem mé práce bylo přetavit konstruktivistickou metodu vzdělávání pro potřeby mateřské školy a pro inspiraci ostatním předškolním pedagogům vymyslet, realizovat s dětmi v mateřské škole a následně vyhodnotit projekt, v němž jsou obsaženy prvky konstruktivismu. Myslím, že tento cíl se mi podařilo splnit.

V teoretické části práce jsem nastínila, co je učení a vyučování, rozčlenila jsem vyučovací metody. Poté jsem se věnovala autorům myšlenky konstruktivismu, zejména J. Piagetovi a L. S. Vygotskému. Bližší jsou mi ovšem spíše názory L. S. Vygotského, kde mne nejvíce oslovila teorie zóny nejbližšího vývoje, která je chápána jako období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejm. za pomoci dospělého) ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji. To, co dnes dítě vykonává s pomocí dospělého, bude v blízké budoucnosti schopné provádět samostatně. Učení je tedy hybnou silou vývoje. Stimuluje řadu vývojových procesů, které by se bez učení vůbec nerealizovaly. Dále jsem ve své práci popsala transmisivní způsob vyučování, poté konstruktivistický, v němž jsem si pohrála s prekoncepty. Konstruktivistickou teorii jsem se snažila představit v podobě uplatnitelné při vzdělávání dětí v mateřské škole. Nastínila jsem i roli učitele. Následně jsem transmisivní a konstruktivistický způsob výuky porovnávala.

V praktické části jsem s dětmi naplánovala, realizovala a vyhodnotila projekt Život na hradě. V rámci tohoto projektu jsme si s dětmi povídali o hradech a vymýšleli jsme, které všechny postavy na takovém hradě kdysi pobývaly. Projekt byl realizován v zásadách stanovených v RVP PV jako integrované vzdělávání. Odkrývali jsme postupně, jak obyvatelé hradu žili, co měli na starosti, jaká vykonávali řemesla. V projektu na děti čekalo plno tvořivých aktivit, jak výtvarných, tak i hudebních, dramatických a pohybových. Vyjeli jsme se podívat na nedalekou farmu, kde jsme jezdili na koních a do školky nás dokonce přišel navštívit opravdový rytíř. Děti měly ze všech aktivit plno příjemných prožitků a mnohokrát jsem v jejich očích viděla radost a veliké nadšení.

Věřím, že se mi tímto projektem podařilo v dětech probudit zájem o historii a touhu objevovat a poznávat nové a zajímavé věci. Své kolegyně bych chtěla inspirovat k tvorbě

podobných projektů. Mne osobně pak tento projekt utvrdil v tom, že toto je cesta, ve které bych chtěla ve svém profesním životě pokračovat.

Seznam použitých zdrojů

- [1] PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2
- [2] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada publishing a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4100-0
- [3] KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- [4] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5
- [5] MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5
- [6] TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Přeložil S. ŠTECH. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. ISBN 80-901065-1-X
- [7] NEZVALOVÁ, Danuše (ed.) *Úvodní studie. Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1258-6
- [8] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
- [9] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. A rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
- [10] PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9
- [11] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7
- [12] PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0
- [13] VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Přeložil J. PRŮCHA. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7

- [14] VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Přeložil J. Průcha a M. Sedláková. 1. vyd. Praha: SPN, 1976. 363 s.
- [15] PECINA, Pavel, ZORMANOVÁ, Lucie. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8
- [16] TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka, DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1
- [17] OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Rok v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3
- [18] *Lev Semjonovič Vygotskij* [online]. Dostupné z WWW: <http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2010_Zavrel/INDEX.HTM>
- [19] *Konstruktivismus* [online]. Dostupné z WWW: <<http://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Konstruktivismus>>
- [20] *Východiska a návaznosti pedagogického konstruktivismu* [online]. Dostupné z WWW: <http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2005_Papert_Ziskova/Vychodiska.htm>
- [21] *Pojmotivečný proces, pedagogický konstruktivismus* [online]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/OUC/15665/POJMOTVORNY-PROCES-PEDAGOGICKY-KONSTRUKTIVISMUS.html/>>
- [22] ŠTURSA, Pavel. *Jak se učí učitelé učitelů?* [online]. Dostupné z WWW: <<http://systemic.cz/new/archive/cze/textbook2004/stursa.pdf>>
- [23] *Jerome Bruner* [online]. Dostupné z WWW: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner>
- [24] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/file/696_1_1/>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled organizačních forem výuky, přizpůsobeno MŠ.....	10
Tabulka 2: Klasifikace výukových metod přizpůsobená MŠ	11
Tabulka 3: Srovnání tradičního a konstruktivistického přístupu	37
Tabulka 4: Srovnání tradičního a konstruktivistického přístupu v bodech	37
Tabulka 5: Srovnání tradiční a inovativní výuky	39

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Konstruktivismus versus Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Příloha č. 2 - Fotografie z projektu

Příloha č. 3 - Výkresy dětí s hradní tematikou vzniklé při volné hře

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Konstruktivismus versus Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Kap. 1.3 (Hlavní principy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání):

RVP PV byl formulován tak, aby ... :

1. akceptoval přirozená vývojová *specifika dětí předškolního věku* a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
2. umožňoval rozvoj a vzdělávání *každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb*
3. zaměřoval se na vytváření *základů klíčových kompetencí* dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání

Kap. 3.1 (Úkoly předškolního vzdělávání):

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je *doplňovat a podporovat rodinnou výchovu* a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených *podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení*. Předškolní vzdělávání smysluplně *obohacuje denní program dítěte* v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti *odbornou péči*. Usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.

Předškolní vzdělávání má *usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu*. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré *predpoklady pro pokračování ve vzdělávání* tím, že za všech okolností budou *maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí* a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.

Kap. 3.2 (Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce):

Předškolní vzdělávání se *maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny* a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována. Předškolní vzdělávání nabízí vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a

spokojeně a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat *přirozeným dětským způsobem*.

Vzdělávání je důsledně vázáno *k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí*, včetně vzdělávacích potřeb *speciálních*. Každému dítěti je poskytnuta pomoc a podpora v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace, pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, byla podporována jeho poznávací motivace. Dítě se tak prostřednictvím vzdělávacích aktivit postupně rozvíjí v základních dovednostech (motorických, poznávacích ad.) vzhledem ke svým optimálním možnostem tak, aby docílilo úspěchu, který je jeho okolím oceněn a samo se cítilo úspěšné.

...

Pro naplnění předpokladů a možností optimálního rozvoje osobnosti každého dítěte je nutné uplatňovat v předškolním vzdělávání *odpovídající metody a formy práce*. Vhodné je využívání *prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí*, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity probíhají především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby.

V předškolním vzdělávání je v dostatečné míře uplatňováno *situační učení*, založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí, tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje, a lépe tak chápalo jejich smysl.

...

Didaktický styl vzdělávání dětí v mateřské škole je založen na principu *vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte*. Učitel je průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzí v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoliv tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je učitel – jeho hlavním úkolem je iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem.

... Vzdělávání probíhá na základě *integrovaných bloků*, ... které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích¹³. Obsah bloků vychází ze života dítěte, je pro ně smysluplný, zajímavý a užitečný. Realizace takovýchto bloků poskytuje dítěti širokou škálu různých aktivit a nabízí mu hlubší prožitek. Dítě tak nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou.

Kap. 4 (Vzdělávací obsah v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání):

...

Je třeba, aby učitel postupoval ve vzdělávání s vědomím, že realizovat samostatně jednotlivé oblasti by bylo umělé, nereálné a nepřijatelné. Naopak, *čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.*

...

Tyto oblasti jsou nazvány: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět

Kap. 6 (Vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu):

... Integrované bloky se vztahují k určitému tématu, vycházejí z praktických životních problémů a situací nebo jsou zaměřeny k určitým činnostem, k praktickým aktivitám apod.

...

Zaměření těchto bloků vychází z přirozených potřeb a zájmů dítěte a ze skutečností dítěti a jeho životu blízkých. Jejich obsah musí být předškolnímu dítěti srozumitelný, užitečný a pro ně prakticky využitelný. Pomáhá dítěti chápat sebe sama i okolní svět, rozumět jeho dění a orientovat se v něm. Je upraven tak, aby vyhověl věku, úrovni rozvoje a sociálním zkušenostem dětí, pro které jsou bloky připravovány.

...

Činnosti nabízené v rámci ŠVP (TVP) jsou různorodé a zasahují do všech oblastí lidského konání. Rozvíjejí intelektové i praktické schopnosti a dovednosti dítěte, prohlubují jeho poznání, obohacují jeho praktickou zkušenost a zvyšují praktickou využitelnost toho, co se dítě naučí.

Integrované bloky svým obsahem *vzájemně navazují, doplňují se, mohou se prolínat a přecházet plynule jeden do druhého.* Je přirozené a správné, že vzdělávací obsah, resp. některé jeho prvky se v různých integrovaných blocích opakují a dítěti se znovu připomínají, že se s nimi setkává v nových souvislostech a učí se vidět věci z různých pohledů. Právě to významně přispívá k tomu, že si dítě může vytvářet globální a reálný pohled na současný svět i jeho dění a že získané poznatky i dovednosti může lépe využívat v běžném životě a v dalším učení. Pokud se setkává se stejným obsahem i mimo formální vzdělávací nabídku, při příležitostech neplánovaných a vidí jej v *přirozených logických vztazích a životních souvislostech*, jsou výsledky vzdělávání ještě účinnější.

Kap. 7.3 (Psychosociální podmínky):

Psychosociální podmínky jsou pro vzdělávání dětí plně vyhovující, jestliže:

...

- Učitelé respektují potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální), reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování (jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují situace pohody, klidu, relaxace apod.). Děti nejsou neúměrně zatěžovány či neurotizovány spěchem a chvatem ani nadměrnou náročností prováděných činností.

...

- Pedagogický styl, resp. způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající

komunikací učitele s dětmi. Je vyloučeno manipulování s dítětem, zbytečné organizování dětí z obavy o časové prostoje, podporování nezdravé soutěživosti dětí. Jakákoliv komunikace s dítětem, kterou dítě pociťuje jako násilí, je nepřijatelná.

- Je uplatňován pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte. ...
- Učitel se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků.

Kap. 7.4 (Organizace):

Organizační zajištění chodu mateřské školy je plně vyhovující, jestliže:

...

- Veškeré aktivity jsou organizovány tak, aby děti byly podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování, aby se zapojovaly do organizace činností, pracovaly svým tempem atp.

...

- Plánování činností vychází z potřeb a zájmů dětí, vyhovuje individuálním vzdělávacím potřebám a možnostem dětí.

Kap. 7.7 (Spoluúčast rodičů):

Spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání je plně vyhovující, jestliže:

- Ve vztazích mezi zaměstnanci školy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.
- Učitelé sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.
- Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, podle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projevili-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.
- Učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.

Kap. 9 (Vzdělávání dětí nadaných):

Mateřská škola je povinna vytvářet ve svém školním vzdělávacím programu a při jeho realizaci podmínky k co největšímu využití potenciálu každého dítěte s ohledem na jeho individuální možnosti.

...

Dítě, které vykazuje známky nadání, musí být dále podporováno. Vzdělávání dětí probíhá takovým způsobem, aby byl stimulován rozvoj jejich potenciálu včetně různých druhů nadání a aby se tato nadání mohla ve škole projevit a pokud možno i uplatnit a dále rozvíjet.

Kap. 10 (Autoevaluace mateřské školy a hodnocení výsledků vzdělávání):

...

Dítě, které vykazuje známky nadání, musí být dále podporováno. Vzdělávání dětí probíhá takovým způsobem, aby byl stimulován rozvoj jejich potenciálu včetně různých druhů nadání a aby se tato nadání mohla ve škole projevit a pokud možno i uplatnit a dále rozvíjet.

...

Kap. 13 (Povinnosti učitele mateřské školy):

Učitel mateřské školy odpovídá za to, že:

...

- analyzuje věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťuje profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání;
- realizuje individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí, rozšiřování jejich kompetencí (schopností, dovedností, poznatků, postojů);
- samostatně projektuje výchovné a vzdělávací činnosti, provádí je, hledá vhodné strategie a metody pro individualizované vzdělávání dětí;
- eviduje názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání (rodičů, spolupracovníků, základní školy, obce) a na získané podněty reaguje.

Učitel mateřské školy vede vzdělávání tak, aby:

- se děti cítily v pohodě (po stránce fyzické, psychické i sociální);
- se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich individuální rozvoj;
- děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho;
- bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti;
- děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně;
- byl dostatečně podporován a stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka;
- se děti seznamovaly se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité;
- děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí;

Ve vztahu k rodičům učitel mateřské školy:

- usiluje o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči;
- umožňuje rodičům přístup za svým dítětem do třídy a účastnit se jeho činností;
- umožňuje rodičům účastnit se na tvorbě programu školy i na jeho hodnocení;
- umožňuje rodičům aktivně se podílet na adaptačním procesu;
- vede s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení (pravidelná individuální konzultační činnost, práce s portfoliem dítěte, aj.).

Fotografie z projektu



Obr. 1 – Úvodní povídání o hradech a společné listování ilustrovanými knihami o historii



Obr. 2 – Stavba hradu ze stavebnice



Obr. 3 – Stavba hradu z molitanových kostek



Obr. 4 – Výtvarná aktivita - výroba ryb



Obr. 5 – Výtvarná aktivita - výroba ryb



Obr. 6 – Povídáme si o koních



Obr. 7 – Návštěva farmy, jízda na koních



Obr. 8 – Návštěva farmy



Obr. 9 – Návštěva farmy



Obr. 10 – Návštěva farmy



Obr. 11 – Zpíváme písničky o řemeslech



Obr. 12 – Hudebně dramatická aktivita Mladý král – slib provázíme hrou na tělo



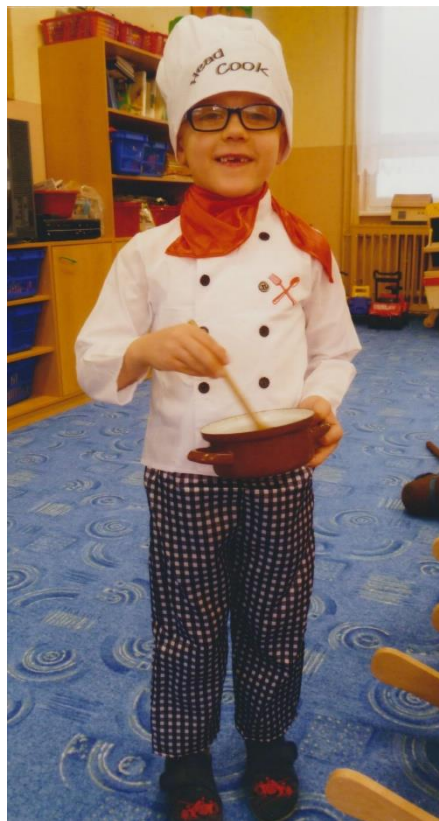
Obr. 13 - Hudebně dramatická aktivita Mladý král – doprovod slibu na Orffovy nástroje



Obr. 14 – Holčičky na koních v kostýmech princezen, ve kterých jsme navštívili ostatní třídy



Obr. 15 a 16 – Kostým prince, princezny a děvečky při návštěvě ostatních tříd



Obr. 17 – Kostým hradního kuchaře při návštěvě ostatních tříd



Obr. 18 a 19 – Kostýmy krále a jeho stráže a princezny s rytířem při návštěvě ostatních tříd



Obr. 20 - Volná hra dětí – tanec na hudbu z CD v převlecích ze starých šatů



Obr. 21 – Volná hra dětí – převleky ze starých šatů



Obr. 22 – Volná hra dětí – princ s princeznou

Výkresy dětí s hradní tematikou vzniklé při volné hře



Obr. 23 – Královská rodina a rádcové



Obr. 24 – Princezna jde na návštěvu za hradním zahradníkem



Obr. 25 – Poddání u hradu



Obr. 26 – Královně se narodila dvě miminka, na hradě byla porodní bába



Obr. 27 – Královský šašek



Obr. 28 – Hradní kuchař



Obr. 29 – Princezna na hradě



Obr. 30 – Princezna