

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Projekt zaměřený na rozvoj poznání
v oblasti Dítě a svět**
Diplomová práce

Autor: Eliška Kelblová
Studijní program: N 7531 Učitelství pro mateřské školy
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: Mgr. Lucie Francová, Ph.D.

Hradec Králové
2020



Zadání diplomové práce

Autor: Eliška Kelblová

Studium: P18P0896

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název diplomové práce: Projekt zaměřený na rozvoj poznání v oblasti Dítě svět

Název diplomové práce AJ: Project focused on development in part Children and its world

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zaměřuje na tvorbu projektu. Cílem práce je vytvoření a ověření projektových aktivit a s tím související materiály pro děti na konci předškolního věku. Součástí práce je získání zpětné vazby z pohledu dětí i učitelky. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá charakteristikou předškolního věku, kapitolou o školní zralosti a připravenosti a popisem dokumentu Rámcového vzdělávacího programu o předškolním vzdělávání. Do téže části spadají dále kapitoly objasňující projektové a prožitkové učení. Praktická část je zaměřena tvorbu materiálů a aktivit. Zde je popsán cíl tvorby, rozvíjené kompetence, motivace pro děti, očekávané výstupy, rizika a celý postup práce s nimi. V závěru práce jsou uvedeny reflexe aktivit získané od dětí i od pedagogického pracovníka.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Francová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové, dne 22. 6. 2020

Podpis autora:

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Lucii Francové Ph.D. za pomoc, cenné rady a odborné vedení diplomové práce.

Anotace

KELBLOVÁ, Eliška. *Projekt zaměřený na rozvoj poznání v oblasti Dítě a svět*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 95 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zaměřuje na tvorbu projektu. Cílem práce je vytvoření a ověření projektových aktivit a s tím související materiály pro děti na konci předškolního věku. Součástí práce je získání zpětné vazby z pohledu dětí i učitelky. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá charakteristikou předškolního věku, problematikou školní zralosti a připravenosti a popisem dokumentu Rámcového vzdělávacího programu o předškolním vzdělávání. Do téže části spadají dále kapitoly objasňující projektové a prožitkové učení. Praktická část je zaměřena na tvorbu materiálů a aktivit. Zde je popsán cíl tvorby, rozvíjené kompetence, motivace pro děti, očekávané výstupy, rizika a celý postup práce s nimi. V závěru práce jsou uvedeny reflexe aktivit získané od dětí i od pedagogického pracovníka.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, školní zralost, školní připravenost, projekt, prožitkové učení

Annotation

KELBLOVÁ, Eliška. *Project focused on development on part Children and world*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 95 pp. Diploma Dissertation.

The diploma thesis is focused on creation of project. The goal of the thesis is creation and verification project activities and related materials for children at pre-school age. Part of the thesis includes also feedback from children and teacher. The whole work is divided into theoretical and practical part. Theoretical part deals with characteristic of pre-school age, problematic of school matureness and readiness and Framework Educational Programme for Pre-primary Education focusing on part Child and world. There are also chapters clarifying project and experiential learning. Practical part is focused on creation of material and activities. It contains information about goal of this creation, developed competences, motivation for children, expected outputs, risks and whole description of work with created aids. There are also childrens and teachers reflections in the end of the last part.

Key words: child at pre-school age, school matureness, school readiness, project, experiential learning

OBSAH

ÚVOD.....	1
1 Dítě předškolního věku.....	2
1.1 Tělesný vývoj.....	2
1.2 Motorický vývoj	3
1.2.1 Hrubá motorika	3
1.2.2 Jemná motorika.....	4
1.2.3 Grafomotorika.....	5
1.2.4 Lateralita	6
1.3 Kognitivní vývoj	8
1.3.1 Vývoj komunikačních schopností.....	9
1.3.2 Vývoj emoční a socializační	11
2 Vymezení pojmů školní zralost a připravenost.....	13
2.1 Školní zralost.....	14
2.2 Školní připravenost	16
2.3 Školní nároky	17
3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	19
3.1 Vzdělávací oblast Dítě a svět	23
4 Projektová výuka	25
4.1 Znaky projektů.....	25
4.2 Typy projektů.....	25
4.3 Hlavní kroky projektů.....	25
5 Prožitkové učení.....	31
6 Charakteristika výzkumného projektu	33
6.1 Cíl praktické části.....	33
6.2 Výzkumný soubor.....	33
6.3 Výzkumné metody	34
6.4 Popis realizace projektu	36
6.5 Sběr dat	37
6.6 Analýza dat	39
7 Realizace projektu	41
7.1 Rozvíjené kompetence	41

7.2	Očekávané výstupy	43
7.3	Rizika	45
7.4	Motivace pro děti	46
8	Projektové činnosti	47
9	Hodnocení projektu	72
9.1	Výsledky z pozorování	72
9.2	Zhodnocení reakcí dětí k proběhlým aktivitám	72
9.3	Hodnocení hospitující učitelky	75
9.4	Výsledky z rozhovoru	77
9.5	Vlastní sebereflexe	78
10	Diskuse	80
11	Shrnutí	82
	ZÁVĚR	84
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	86
	SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	90

ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma Projekt zaměřený na rozvoj poznání v oblasti Dítě a svět. V dnešní době nám trh nabízí množství podkladů, pracovních listů, pomůcek a mnoho dalších publikací, se kterými můžeme děti rozvíjet, co se týče školní zralosti a připravenosti. Také je však potřeba umět rozlišit, které materiály jsou kvalitní a prospěšné dětskému vývoji. Mnohokrát jsem se setkala s dobrými materiály, které jsem si přizpůsobila dle svého uvážení, a samotná aplikace přetvořených materiálů se mi osvědčila. Proto jsem věděla, že výroba materiálů bude pro mě to pravé, do čeho můžu vložit fantazii a co mě zároveň bude bavit. Chtěla jsem dále pracovat s myšlenkou vlastní výroby materiálů pro děti, protože vyrábění, kreslení a tvoření je mou oblíbenou činností už mnoho let. Rozhodla jsem se, že se pokusím vytvořit projekt, do kterého bude spadat zhotovení materiálů, které navíc ozvláštím tím, že budou tzv. polotovarem, tedy částečně vytvořeným materiálem, který se dokončí výtvarným zapojením dětí. Lze tedy hovořit současně o formě prožitkového učení, kdy se děti něčemu učí a naučí samy spontánně formou prožitku a zkušenosti. Současně bude výhodou materiálu opětovné použití, a to díky jeho zalaminování. Materiál bude možné využít vícekrát, a tak podporovat u dětí znovupoznání s něčím, co je jim již známé.

Cílem práce je vytvoření a ověření projektových aktivit a s tím související materiály pro děti předškolního věku. Součástí bude získání zpětné vazby z pohledu dětí i učitelky. Práce se skládá z části teoretické, kde je hlavním záměrem analýza odborné literatury, dále samotná realizace činností v mateřské škole a následná reflexe učitelkou a dětmi. Metody využití pro zpracování jsou řešerše odborné literatury, pozorování dětí při přímé práci, analýza výsledků činnosti, rozhovory a zpětná vazba založená na emotivním prožívání dětí.

Činnosti a tvorba materiálu jsou tvořeny dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a zaměřeny na vzdělávací oblast s názvem Dítě a svět. Zde je cílem vzdělávacího úsilí pedagoga založit u dětí elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí a vytvořit přirozené základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí.

1 Dítě předškolního věku

V úvodu uvedeme několik slov podle Vágnerové (2000). Celé předškolní období probíhá nejčastěji v rozmezí od tří do šesti let. Konec této fáze není stanoven jen věkem fyziologickým, ale hlavně sociálním zráním a nástupem do školy. Typickým znakem tohoto věku je postupné odpoutávání celkové vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která již přestává být samoučelná, a dítě se samo od sebe začíná přirozeně uplatňovat a prosazovat ve skupině vrstevníků.

Kapitola objasňuje, jaké změny se odehrávají ve věku pěti až šesti let, tedy na samém konci předškolního věku (dále PV). Je zde zmíněn tělesný vývoj, vývoj jemné i hrubé motoriky, grafomotorika, lateralita a dále vývoj kognitivní – rozumový, vývoj komunikačních schopností a v neposlední řadě vývoj socializační. Dítě je hlavním nástrojem k tomu, aby mohly být materiály realizovány a v závěru hodnoceny, proto je důležité znát základní informace o skutečnostech typických pro tento věk.

1.1 Tělesný vývoj

Posuzování výšky a hmotnosti je považováno za nejjednodušší a nejčastější ukazatel vspělosti dítěte. Jedná se však o ukazatel nejméně spolehlivý, který také souvisí se skutečnou školní zralostí (Langmeier, Krejčířová 2006).

Dále Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že s přeměnou tělesné stavby jsou úzce spjaty velké rozdíly a změny při ovládnutí těla. Lze pozorovat, že se neekonomické pohyby se špatnou koordinací vytrácejí. Šestileté dítě se začíná výrazně měnit. Je znát, že šetří svými silami, zároveň je schopno vykonávat drobné a přesnější pohyby, které budou nezbytné při psaní. Také lépe ovládá automatické a volní pohyby, nově lépe zvládá i mimiku obličej.

Nelze opomenout, že změny v tělesném vývoji nejsou pro dítě tak významné při získávání nových tělesných vlastností jako spíše v upevňování a v dalším rozvoji vlastností osvojených v předcházejících vývojových obdobích. (Kuric a kol. 1964).

Růst a tělesné znaky (Allen, Marotz, 2008):

- za jeden rok dítě přibere 1,8 až 2,3 kg, průměrná váha činí 17,3 až 20,5 kg,
- dítě za rok povyroste přibližně o 5 až 6,5 cm, průměrná výška se pohybuje okolo 107 až 117 cm,

- tepová frekvence dítěte činí 90 až 110 tepů za minutu,
- frekvence dechu se pohybuje v rozmezí dvaceti až třiceti nádechů a výdechů za minutu, samozřejmě v návaznosti na aktivitu dítěte a jeho emoční stav,
- tělesná teplota je ustálena mezi 36,6 a 37,4 stupni Celsia,
- velikost hlavy dítěte odpovídá zhruba velikosti hlavy dospělého,
- tělo dítěte má již proporce dospělého,
- některým jedincům v tomto věku začínají vypadávat mléčné zuby,
- denní spotřeba kalorií činí přibližně 1800,
- zraková ostrost dítěte je 20/20,
- binokulární vidění (znamená, že obě oči pracují souběžně a do mozku posílají jeden obraz, což umožňuje vnímání prostoru) je již dobře rozvinuté.

1.2 Motorický vývoj

Motorický vývoj lze dle Langmeiera (1991) definovat jako celkové zdokonalování, lepší pohybovou koordinaci, dokonalejší eleganci a hbitost pohybů.

Pojmem motorika lze označit celkovou pohybovou schopnost organismu. Při vývoji dítěte hraje nezastupitelnou roli. Podílí se na rozvoji poznávacích funkcí, protože je prvním nástrojem při procesu poznávání a objevování okolního světa. Motoriku lze rozlišit na hrubou, která je zajišťována prostřednictvím velkých svalových skupin (při chůzi, běhu, lezení) a na motoriku jemnou, která je uskutečňována za pomoci drobného svalstva (při pohybu ruky, prstů ale i při samotné artikulaci). (Zelinková, 2011).

1.2.1 Hrubá motorika

Budíková, Krušinová, Kuncová (2004) přidávají několik praktických cvičení, co by dítě mělo zvládat před vstupem do školy:

- skáče po jedné noze,
- kope s jistotou do míče,
- skáče oběma nohama snožmo,
- hází míč jednou rukou (alespoň nápodoba pohybu),
- hází míč oběma rukama (alespoň nápodoba pohybu),
- chytá míč.

Langmeier (1991) zmiňuje navíc koordinovaný běh, hbitý běh po schodech, lezení po žebříku a seskok z nízké lavičky.

K nově osvojeným dovednostem patří dále chůze pozpátku s našlapováním nejprve na patu a následně na špičku, chůze bez dopomoci po schodech s pravidelným střídáním nohou, učení se kotrmelce, přechod přes kladinu a taktéž se dítě v tomto věku již zvládne dotknout rukou prstů u nohou, aniž by muselo pokrčit kolena. Při skoku přes švihadlo střídá nohy, na tříkolce či různých podobných šlapacích zařízeních zvládá jezdit rychle a obratně řídit, a je schopno udělat deset skoků dopředu v řadě, aniž by spadlo či ztratilo rovnováhu (Allen, Marotz 2008).

Rozvíjení hrubé motoriky je nejpřirozenější pro dítě v herních situacích, což může být např. skákání přes gumu, skákání panáka, jednoduché taneční kroky při hudbě, rytmizační cvičení jako pohyb spjatý s říkadlem nebo básničkou. Pro pozdější nácvik psaní bude nutností mít již zažitě koordinované a uvolněné pohyby, které vycházejí z ramenního a následně z loketního kloubu. Dále je vhodné „hraní školky“, tím se rozumí chytání a házení míče spojené s pohybovými aktivitami od jednoduchých po ty složitě, házení míče na cíl, prohazování míče atd. Aktivitou, která vhodně rozvíjí pohybové dovednosti je i plavání (Budíková, Krušinová, Kuncová 2004). Motoriku dle Kurice a kolektivu (1964) rozvíjí u dětí dokonalejší nápodoba činnosti dospělých i mimo herní činnosti, a tím i osvojování si prvních snadných pracovních úkonů.

1.2.2 Jemná motorika

Správně rozvinutá jemná motorika je základem pro snadnější učení se rychlému a čitelnému psaní. Opět to souvisí s uvolněním paže, předloktí a zápěstí ve spjaté souhře s jemnými pohyby konečků prstů, které trénujeme za pomoci manipulace s drobnými předměty. Cílem je dosáhnout plynulého svižného pohybu ruky. Všimnout si lze u činností běžného života, že dítě je schopno přebírat i navlékat korálky, dokáže zapnout zip a knoflík, zvládá vykrajovat formičkami těsto atd. Mělo by mít již zkušenost s různým grafickým materiálem jako je tužka, pastelky, křídly a barvy (vodové, prstové, temperové) a je schopno znázornit jimi panáčka, různé geometrické tvary, dokáže jedním tahem spojit dva různé body, respektuje čáry, aby nepřetahovalo atd. Důležité je podporovat dítě v činnostech, jako je hra s modelínou, s blátem, pískem, činnosti spojené s pečením (hnětení, válení, míchání, přesypání atd.) (Budíková, Krušinová, Kuncová 2004).

Dle Langmeiera (1991) se v tomto věku projevuje větší zručnost. Zmiňuje ji v právě narůstající soběstačnosti dětí s tím, že se dokážou samostatně najít, samostatně se obléknout a svléknout (i když je třeba drobnější pomoci či vhodné přípravy částí oděvu od dospělého), samostatně si obout boty a učit se zavazovat tkaničky. Zároveň je třeba jen malé dopomoci při toaletě. Ruce si dítě zvládá umýt dobře samo a je schopno se i samostatně pod dohledem koupat. Dále cvičí zručnost i při hře s pískem, s kostkami a plastelínou.

Náměty na rozvoj jemné motoriky dle Kutálkové (2010):

- manipulace s předměty (sestavování, třídění, skládání, rozebírání),
- práce s přírodním materiálem (dřevo, textil, přírodniny),
- práce s papírem (skládání, trhání, lepení, stříhání),
- modelování (formela, keramická hlína),
- kreslení a malování (netradičním materiálem).

1.2.3 Grafomotorika

Pojem grafomotorika lze označit jako souhrn psychických činností, které dítě aplikuje při psaní. Samotné psaní nelze však považovat jen za záležitost psacích pohybů ruky, je ovládáno psychikou (Průcha a kol.1995). Zelinková (2011) doplňuje o informaci, že grafomotorika je značně ovlivňována úrovní hrubé a jemné motoriky, dále koordinací pohybu, senzomotorickou koordinací a stádiem vývoje psychiky. Dodává, že do této oblasti lze zařadit i kresbu.

Grafomotorika se u dítěte předškolního věku rozvíjí v návaznosti na další psychomotorické funkce. Na celkový dobrý rozvoj grafomotoriky má vliv mentální vyspělost, zraková, sluchová a prostorová percepce, paměť, pozornost, lateralita a rovněž je nezbytné zvládnutí určité úrovně jemné a hrubé motoriky. (Bednářová, Šmardová 2015). To potvrzuje i další publikace od Bednářové a Dandové (2017), které tvrdí, že to, aby dítě přiměřeně věku a rádo kreslilo a následně ve škole psalo, nezávisí vždy jen na obratnosti hrubé a jemné motoriky. I když je kreslení a psaní jedním z nejdůležitějších faktorů, je nutno připočítat podíl ještě dalších schopností a dovedností:

- **mentální vyspělost dítěte,**
- **vnímání zrakové** – způsobilost rozlišit polohu předmětu, detaily předmětu, uvědomění si celku a části,

- **vnímání prostorové** – schopnost uvědomění si směru vedení čáry, uspořádání v prostoru,
- **vizuomotorika** – koordinace oka a ruky,
- **paměť**.

Autorky dodávají, že až za účasti všech těchto funkcí můžeme soubor nazývat grafomotorikou. Dále připomínají, že určitý vliv na výkony mají také lateralita a pozornost.

S grafomotorikou úzce souvisí správný úchop tužky. Na konci předškolního období by mělo dítě mít už zautomatizováno její správné držení, a to z toho důvodu, že se zvyšujícím se věkem se špatné návyky odstraňují čím dál obtížněji. Samozřejmě je pořád lepší pokoušet se situaci změnit během posledního roku v mateřské škole, než potom při výuce psaní ve škole. Podobné nepříjemnosti spojené se psaním vytvářejí v dítěti odpor k této činnosti (Kutálková, 2010).

1.2.4 Lateralita

„Lidská ruka může být neuvěřitelně dokonalý nástroj, pokud k tomu dostane příležitost. Někdo se ovšem šikovný narodí, zdědí obratnost po předcích, jiný je od přírody nešika. Jestli ten první bude v rodinné tradici pokračovat nebo nadání promrhá a ten druhý dosáhne jisté dokonalosti, protože se nenechá odradit a přes nesnáze se leccemu naučí, to záleží na osobních vlastnostech i na mnoha dalších okolnostech. Například i na tom, zda bude mít v dětství možnost ruce dostatečně a všestranně používat.“ (Kutálková, 2009, s. 156).

Je velmi snadné tvrdit, že pokud jedna hemisféra postupuje určitým způsobem, druhá hemisféra musí jednat právě naopak. Představa vyvážené nebo duální asymetrie byla v minulosti velmi populární. V průběhu let se přišlo na to, že je možné získat různé pohledy na funkční rozdíly mezi hemisférami. Rozdíly objasňují, že neexistuje obecná shoda ohledně toho, co odlišuje funkce levé hemisféry od pravé. Jistě lze hledat nějaký dichotomický vztah, ale ne vždy tomu tak musí být (Bryden, 1982).

Lateralita se projevuje dominancí funkční převahy jedné z obou hemisfér pro různé činnosti. Jednoduše řečeno, jde o vztah pravé a levé strany organismu, o odlišnost párových orgánů pravé a levé strany. Pro nácvik čtení a psaní je nejdůležitější v první řadě lateralita oka a ruky. Nelze však opomíjet fakt, že postup lateralizace by měl být procesem pozvolným. Kolem čtvrtého roku by však již mělo být zřejmé, která ruka a oko

je pro dítě dominantní, kterou rukou bude psát. Ve většině případů tomu tak skutečně je. Najdou se děti, které však ruce střídají, a to při hrách, kreslení a manipulačních činnostech. Do stejné skupiny se často řadí i děti, které tyto činnosti příliš nevyhledávají, nerady kreslí, a proto se jejich grafomotorický vývoj jeví oproti vrstevníkům jako opožděný (Bednářová, Dandová 2017).

Dále autorky Bednářová a Dandová (2017) dodávají, že pro zjištění laterality je nutno mít k dispozici souhrn informací. Velkým a spolehlivým ukazatelem je pozorování dítěte při spontánních i záměrně motivovaných činnostech. Nutno zmínit sebeobsahu, kam zařazují např. česání, čištění zubů, zapínání knoflíků, dále při hrách se skládkami, stavebnicemi, s pískem a při společenských hrách a v neposlední řadě při rukodělných činnostech, jako je třeba navlékání korálků. Je zřejmé, že je možno dítě sledovat při všech činnostech, které rozvíjejí jemnou motoriku. Za dominantní ruku při monitorování činností považujeme tu ruku, která vykonává pohyb. Ke snadnějšímu vyhodnocení je užitečné si vést záznamy, které budou ukazatelem, která ruka je dominantní a přednostně používaná. Při nejistotě je vhodné obrátit se na poradenská zařízení, která jsou specializována na testy laterality.

Slowík (2016) zastává podobný názor jako předchozí autorky. Uvádí, že: *„Lateralitou rozumíme asymetrii párových orgánů, zejména přednostní užívání jedné z párových končetin (ruky, nohy) nebo smyslových orgánů (oko, ucho).“* (Slowík, 2016 s. 131). Neopomíná ani situace, kdy jsou děti stejně šikovné na pravou i levou ruku. Už odedávna je známo, že příčiny nesouvisí jen s dominantním upřednostňováním jedné z rukou, ale příčinu těchto rozdílů je nutno hledat přímo v mozku. Je třeba zmínit, že základními typy laterality jsou praváctví, leváctví a ambidextrie (nevyhraněná lateralita). Při posuzování různých párových orgánů lze zjistit, že lateralita nemusí být vždy shodná, že se např. u dítěte prosazujícího pravou ruku může současně objevovat dominance levého oka. Jde tedy o zkříženou lateralitu. Ve většině případů bývá však lateralita ruky a oka shodná, v takovém případě se jedná o souhlasnou lateralitu.

„Vrozená lateralita se nemusí projevit navenek. Vlivem pravoruké civilizace může dítě tlakem vnějšího prostředí začít užívat méně šikovnou pravou ruku. Proto rozlišujeme fenotyp, tj. projev laterality navenek, a genotyp, tj. vrozený typ laterality.“ (Zelinková, 2011, s. 105). Autorka se dále shoduje s názorem, že u některých dětí předškolního věku není ještě lateralita dostatečně zřejmá a děti spadají do skupiny s nevyhraněnou

lateralitou. Za začátku školní docházky se může stát, že právě tyto děti budou mít obtíže, protože při psaní využívají obě ruce (pero si předávají z pravé do levé).

Jak už bylo v kapitole zmíněno, na konci předškolního věku by měla mít již většina dětí lateralitu vyhraněnou, měla by upřednostňovat jen jednu ruku při kreslení a v různých úchopech předmětů všeobecně. Stane-li se, že má dítě tendenci i v tomto věku při činnostech ruce střídat, je doporučeno navštívit odborné pracoviště, pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP) nebo speciální centrum (SPC) (Budíková, Krušinová, Kuncová 2004).

1.3 Kognitivní vývoj

Kognitivním vývojem lze chápat „...souhrnné označení pro změny, které v průběhu života jedince nastávají v jeho myšlení, paměti, intelektových schopnostech a v dalších kognitivních vlastnostech a procesech.“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 148).

Kolem šestého roku života dítěte dochází k podstatným změnám v činnostech poznávacích. Chápe svět už spíše realisticky, je tedy méně závislé na okamžitých potřebách a přáních. Dítě také bezpečněji posuzuje stálosti či změny při velikosti a množství, popřípadě řazení atd. I když se jedná o konkrétní předměty a konkrétní činnosti, začíná dítě už v tomto období logicky přemýšlet (Langmeier, Krejčířová 2006).

Tvrzení Langmeiera a Krejčířové se shoduje i se starší úvahou Kurice a kolektivu (1964). Autoři tvrdí, že u dětí dochází na základě přesnější diferenciaci, hlubší analýzy a pečlivějšího srovnávání ke správnému porozumění souvislostí jevů a věcí. Díky této schopnosti dochází k tomu, že dítě považuje tyto pojmy za správnější a přesnější. Také začíná vytvářet a chápat smysl nadřazených a podřazených pojmů. Za významný pokrok se v úrovni abstraktního myšlení považuje to, že se šestileté dítě zvládá odpoutat od konkrétních situací a nesoudí skutečnost jen podle své předchozí osobní zkušenosti, ale začíná se poohlížet i na společné obecné znaky předmětu (které se stávají základem pro vytvoření pojmů).

Mertin a Gillernová (2003) se s určitými názory shodují. Uvádějí, že v tomto období dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení. Tento typ myšlení je typický pro tzv. předoperační stadium (které se projevuje přibližně mezi čtvrtým až sedmým, osmým rokem). Období je specifické tím, že je dítě plně myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá. Od vnímání individuálních předmětů přechází k postupnému

zobecnování. Dítě začíná uvažovat v pojmech, které se rodí na základě vyjádření podstatných podobností. Samotné myšlení je dosud ještě vázáno na představované či vnímané. Zaměřuje se s oblibou na to, co kdysi vidělo nebo právě vidí, ale novou schopností to již zvládá jednoduchým způsobem rozčleňovat.

Úkolem rodičů i pedagogů je zprostředkovat průchod a smysl pro život a nesledovat proces kognitivního odbourávání. Všichni „vychovávatelští“, se kterými dítě přichází do styku by se měli snažit o zajištění specifických vzdělávacích aktivit, regulaci účasti dětí při činnostech, v nichž dochází k učení, určení vzoru a četnosti rutinních činností, které poskytují podporu a směr pro vznikající kognitivní dovednosti, zdůraznění činností, které podporují učení hodnotných kulturních praktik a modelování strategického chování (Gauvain, 2001).

1.3.1 Vývoj komunikačních schopností

„Řeč dosud plní uvedené funkce: slouží vzájemnému styku, komunikaci, působení (např. výzvou, příkazem nebo zákazem), dorozumění i sdělování a předávání zkušeností.“ (Čáp, 1980, s. 33). Sovák (1985) označuje komunikaci jako životní princip. Znamená způsob předávání informací ve smyslu: přijímání, předávání, zpracování a vydávání informací, což se shoduje s Čápem.

„Aby se řeč mohla dobře rozvíjet, potřebuje nejen obratnost a kvalitní smyslové schopnosti, ale zejména kvalitní přísun informací.“ (Kutálková, 2010, s. 83).

Na vývoji komunikačních schopností se dle Průchy (2011) podílí jazykový input, který lze definovat následovně:

- jde o komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních subjektů, se kterými dítě přichází do styku již od narození, a to ze strany osob, které s ním navazují kontakt,
- za subjekty, které nejčastěji komunikují s dítětem jsou považováni matka, otec, sourozenci a příbuzní a ostatní lidé a děti, se kterými se často stýká,
- tento souhrn podnětů je zdrojem pro dětské rozpoznávání a napodobování řeči (tím dochází postupně k sestavování jazyka, který je dítěti předáván prostřednictvím řeči druhých),
- vše je závislé na prostředí, v němž je input předáván, dále na jazykových, sociálních, vzdělanostních a dalších charakteristikách osob, které vytvářejí řečové produkty směřované přímo na dítě.

Ve věkovém rozmezí pět až šest let zná dítě přibližně 2000 až 3000 slov, což je již dostačující při běžné komunikaci v jeho rodném jazyce. Také již dokáže správně časovat a užívat správných gramatických tvarů. Řeč dítěte je již plynulá (Bacus, 2004). Tvrzení navazuje na Langmeiera (1991), který zastává názoru, že na konci předškolního období se u většiny dětí zdokonalí řeč natolik, že tzv. „dětská patlavost“ vymizí úplně již před zahájením školní docházky, nebo zůstává jen malý přebytek patlavosti, který se spontánně či s malou logopedickou dopomocí upraví během prvního školního roku. Znatelný pokrok je patrný i ve větné skladbě, protože se složitost a rozsah vět zvětšuje.

Vývoj řeči a jazyka dle Allena a Marotze (2008):

- dítě rádo a samo povídá, často „nezastaví pusou“,
- je schopno vést konverzaci v „dospělém duchu“ a do slovního projevu často zařazuje velké množství otázek,
- napodobuje slangové vyjadřování a od ostatních snadno přejímá hrubou mluvu,
- rádo druhým dává hádanky a vypráví vtipy,
- v tomto věku je schopno se snadno naučit více než jednomu jazyku (v bilingvní či multilingvní rodině se tak děje zcela přirozeně).

V návaznosti se připojují Bednářová, Šmardová (2015). Dle autorek by měla být mezi pátým a šestým rokem řeč dobře „vybudovaná“ ve všech rovinách. Jinak řečeno, měla by se blížit projevu dospělých lidí. Dítě by již mělo využívat všech slovních druhů, mělo by mluvit gramaticky správně, jeho slovní zásoba by měla být na takové úrovni, že by měla umožňovat srozumitelné, smysluplné a souvislé vyjadřování toho, co dítě vnímá, prožívá a myslí. V neposlední řadě navazuje dítě aktivně a spontánně verbální kontakt nejen s dětmi, ale i s dospělými. Při tom zvládá dodržovat základní pravidla konverzace. Na vyzvání řekne své celé jméno, jak se jmenují jeho sourozenci, kamarádi, rodiče, jak je staré a adresu, kde bydlí.

Kutálková (2010) souhlasí a tvrdí, že během posledního předškolního roku se upevňují základní vyjadřovací návyky a že schopnost dítěte samostatně se vyjadřovat je přímo úměrná tomu, jakou pozornost dospělí dítěti věnovali. Proto vznikají mezi předškolními dětmi znatelné rozdíly. Některé jsou schopny vyprávět jednoduchou pohádku, jiné mají problém vyjádřit, s čím si před chvílí hrály ve školce. Některé komunikují bez zábran, pro jiné je mluvní kontakt s dospělou osobou zdrojem napětí.

Je nutno zmínit, že na konci předškolního věku se rozvíjí schopnost fungovat jako vypravěč a současně jako posluchač. Tuto schopnost lze nazývat rozvojem pragmatického aspektu verbálního projevu. Děti tohoto věku už chápou, jak je třeba se chovat a dělat, aby ostatní jejich sdělení rozuměli. Postupně se učí respektovat pravidla konverzace a dovedou dát najevo svou účast. Také si jsou vědomy odlišnosti mezi komunikací s dospělým a s vrstevníkem a upravují svoje sdělení, když hovoří s dítětem mladším, než je ono samo (Vágnerová, 2012).

1.3.2 Vývoj emoční a socializační

Laingmeier a Krejčířová (2006) vysvětlují, že pod pojmem emoce lze vyjádřit vyváženou a věku přiměřenou kontrolu citů a impulzů. Dítě má vykazovat známky toho, že je schopno odložit určitá splnění svých přání, je-li to výhodné či nutné vzhledem k pozdějšímu dění či událostem. Nelze opomenout, že emoční zralost dítěte je úzce spjata s jeho mentální výkonností. Souvisí také se socializací, protože za důležitou složku se považuje i schopnost dítěte pracovat ve skupině spolužáků a skutečnost, že se dítě dokáže na určitý čas vzdát osobních potřeb ku prospěchu společně realizovaných úkolů a cílů. Tato schopnost inhibice (tedy označení procesu, kdy může být dítě na určitou dobu omezeno v rámci práce ve skupině) jde v návaznosti s úrovní sociálního porozumění a s pochopením vlastní psychiky i druhých lidí. Jako příklad lze uvést schopnost chápat rozdíl mezi záměrným a neúmyslným jednáním.

Jak bylo již řečeno, v těsné blízkosti je také sociální zralost. Je zřejmé, že by dítě mělo být v tomto období již méně závislé na rodině, aby se dokázalo na čas odloučit a být činné i bez její přítomnosti a opory. Nutností je také schopnost podřídit se cizí autoritě a v příštích letech umět přejmout novou roli (roli školáka) a dokázat se řídit pravidly, která vyplývají z očekávaného chování dětí ve třídě. Musí si také umět najít místo ve skupině dětí, v níž má především pracovat, ale také se bavit a navazovat přátelské vztahy (Langmeier, Krejčířová 2006).

I Mertin a Gillernová (2003) zastávají názor, že se u dítěte rozvíjí schopnost spolupráce mezi vrstevníky a také pochopení pro druhého (např., že je schopno utěšovat plačícího). Ze svého rozhodnutí dokáže pomoci slabším, vést někoho, podřídit se zájmu druhých, zvládnout vyřešení konfliktu kompromisem, ale taktéž vážně soupeřit. Dále uvádějí, že pro vytváření etických principů je v posledním předškolním roce nezastupitelná role dospělých. Tím je myšleno chování nejen rodičů, prarodičů, dalších

příbuzných, kteří se často objevují v blízkém kontaktu s dítětem, ale také učitelé mateřských škol. Všichni tito činitelé se podílejí na formování morálního citění dítěte.

Na Mertina a Gillenovou navazuje Vágnerová (2012), která podrobněji popisuje schopnost empatie. Nejen že se děti tohoto věku lépe orientují v emocích druhých osob, ale zároveň už neulpívají na veškerých vnějších projevech emocí. Vědí, že právě vnější výraz může klamat, protože nemusí mít vždy jednoznačný význam. Zároveň chápou i to, že lidé svoje pocity dokážou ovládat a nemusejí je dávat vždy najevo. Děti si jsou vědomy, že vnější projev může vést i k úmyslnému maskování skutečného emočního stavu. Dítě v pěti letech na mamince pozná, že je smutná, i když se kvůli němu snaží nedat pocity najevo.

Pro život dítěte je nesmírně důležité, aby mělo možnost se setkávat s dalšími dětmi v kolektivu. Není tolik podstatné, zda kolektiv tvoří děti v MŠ, nebo třeba děti z různých dětských skupin či kroužků. Je pro něj přínosné být v jakémkoliv prostředí, kde bude obklopeno dětmi, aby si přirozeně zvykalo na jejich odlišné povahy, na různé přístupy k věcem, aby bylo schopno hovořit s druhým o tom, co mu dělá radost, co se mu líbí. V kolektivu se také naučí nebát se dát najevo, když se mu něco nelíbí, nebo s něčím nesouhlasí (Špaňhelová, 2008).

2 Vymezení pojmů školní zralost a připravenost

Jak je všeobecně známo, považuje se zahájení školní docházky za mimořádnou událost, a to nejen pro dítě samotné, ale i pro jeho rodinu. Dá se hovořit o vstupu do nové etapy života. Mnoho rodičů si klade otázky, zda je dobré vše ponechat vývoji spontánnímu, nebo do něj určitým způsobem vstupovat a zasahovat. Někteří kladou důraz především na spontaneitu, což znamená, že by si dítě mělo jen hrát a projevovat se spontánně. Do přirozeného vývoje by podle nich vychovatel neměl výrazně zasahovat, pokud by to nebylo nezbytně nutné. Lidé zastávající tento názor mají spíše kritický postoj k předškolní přípravě (ať už v rodinném prostředí, v předškolním vzdělávání či v rámci kurzů nebo kroužků). Druhá skupina klade velký důraz na předškolní průpravu a zastává názor, že by dítě mělo být postupnou a nenásilnou formou připravováno na vstup do školy v oblasti kognitivní i výchovné. Je nutné vědět, že jako téměř ve všem se pohybujeme na rozhraní před volbou a rozhodnutím. Je třeba empaticky vnímat konkrétní dítě, klást na něj vhodné nároky a poskytovat mu podněty, které jsou ve shodě s jeho možnostmi a potřebami (Bednářová, Šmardová 2015).

Odlehčenou, ale výstižnou verzi začátku školní docházky uvádí Kutálková (2010). Doslova uvádí: „*Den, kdy se z předškoláka stane školák, dost podstatně změní život celé rodiny. Nové prostředí, noví lidé (hlavně paní učitelka a spolužáci, ale i školník, kuchařky v jídelně, dozor v družině). Nutnost se učit, bez možnosti smlouvat jako v předškolním období, nemožnost udělat si volno, kdy chceme a na jak dlouho chceme.*“ (Kutálková, 2010, s. 137).

Školní zralost a školní připravenost jsou blízkými pojmy, které se z části překrývají, ale každý pojem zastřešuje něco odlišného. Společnou náplní je to, že je dítě po všech stránkách připraveno k nástupu do první třídy (Otevřelová, 2016). I dle definice Kropáčkové (2008) je zřejmé, že se v posledních letech užívají termíny školní zralost i připravenost souběžně.

K pojmům školní zralosti a připravenosti se vyjadřuje Vágnerová (2012), která zastává názor, že doba nástupu do školy nebyla určena náhodně. Uvádí, že právě ve věku, kdy dítě dovrší šesti či sedmi let dochází k různým vývojovým změnám. Většina těchto změn je velice důležitá pro úspěšné zvládnutí školních nároků. Představují jakýsi základ školní zralosti a připravenosti (vzhledem k jejich převažující závislosti na zrání či učení).

Zelinková (2011) tvrdí, že by se nemělo zbytečně nic uspěchat. Pokud by dítě nebylo zralé a na školu připravené, velmi špatně by si zvykalo a přizpůsobovalo se školnímu režimu. Docházelo by k obtížím při soustředění, při podřizování se kolektivu a vedení učitele. Dalším příkladem nezralosti by mohlo být bavení se, rušení přemírou pohybu a vykřikování při hodině. Toto chování je jedním ze zdrojů problémů a způsobuje tzv. zaostávání dítěte při vyučování. Tím by mohlo dojít ke snižování sebehodnocení dítěte a jeho zájmu o školu, a tím pádem k problémům objevujícím se v rodině. Rodiče často nechápou příčiny těchto obtíží a dochází pak ke konfliktům mezi rodiči a školou.

Blízkým tématem školní zralosti a připravenosti může být i odklad školní docházky, který je také nutno alespoň okrajově zmínit. Za posledních dvacet let je totiž zcela viditelný nárůst jejich počtu. V mnoha případech jde o jakýsi trend či nepsané pravidlo. V pedagogicko-psychologických poradnách dnes bývá rodičům (kteří žádají pro své dítě odklad školní docházky) častěji doporučeno, aby dítě do základní školy nastoupilo. S žádostí o odklad často přicházejí rodiče dítěte s vysoce nadprůměrnou inteligencí. Takovéto šestileté dítě dnes zvládá pracovat bez obtíží na úrovni dítěte devítiletého. Po ročním odkladu by dítě s intelektovou výkonností více než desetiletého sedělo ve třídě s dětmi šestiletými, nanejvýš sedmiletými. Jakým by byl spolužákům partnerem a naopak? Rodiče se často snaží argumentovat tím, že jejich dítě je stále ještě hodně hravé, těžko se soustředí a jeho řeč není ještě úplně dokonalá. Tyto důvody jsou však zcela nepodstatné a rodič by v těchto případech měl důvěřovat radám ze strany odborníků (Matějček, 2005).

2.1 Školní zralost

Problematikou školní zralosti se zabýval již J. A. Komenský ve svém díle *Velká didaktika*. Tu zde charakterizoval jako stav dítěte, do kterého spadá jeho psychická, zdravotní a sociální schopnost započít školní docházku a stačit zvládat požadavky výuky. Tento pojem lze nalézt i v německém slově *Schulreife*, který se začal užívat především v německé psychologické literatuře od třicátých let 20. století (Kropáčková, 2008).

Do školní zralosti spadají vnitřní vývojové předpoklady, které se týkají funkcí závislých na zrání dítěte. Tím, že dozrává centrální nervová soustava se zvyšuje odolnost při zátěži organismu, dále se snižuje emoční labilita a dochází k rozvoji soustředění. Rozvoj centrální nervové soustavy ovlivňuje i lateralitu, koordinaci motorickou

a senzomotorickou a v neposlední řadě zrakovou a sluchovou percepci. Dále jsou určující jednotlivé sledované oblasti. Jedná se o oblast tělesnou, citovou a sociální. Nesmírně důležitou oblastí je zralost rozumová, percepčně-motorická a řečová (Otevřelová, 2016).

Školní zralost bývá z pravidla definována jako schopnost (pohotovost, připravenost) dítěte vyrovnat se s nároky, které přináší školní vzdělávací proces, a to s požadavky kladenými na organismus dítěte, především na nervový systém jedince, dále s rozumovými, citovými a společenskými nároky (Matějček, 1994).

Průcha, Walterová a Mareš (2003) zastávají názor, že se v pojetí pedagogicko-psychologickém hovoří o stavu dítěte, kdy je jeho organismus na takové úrovni, která je schopna umožňovat mu adaptaci v rámci prostředí školy. Tato koncepce vychází z teorie vývojové psychologie, kde je objasněno, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, dále v mentálních způsobilostech, vnímání, pozornosti a v neposlední řadě v řečových a komunikativních dovednostech.

Dle Křováčkové (2014) se jedná o dosažení vývojového stupně, kdy je samotné dítě schopno se zúčastnit školního vyučování, což se značí na následujících oblastech:

- **oblast fyzická,**
- **oblast rozumová** – zájem dítěte, jeho koncentrace pozornosti, schopnost analytického myšlení,
- **oblast citová** – emoční stabilita, schopnost dítěte potlačit impulzivní reakce, dále schopnost vyrovnat se se zátěží,
- **oblast sociální** – schopnost dítěte odloučení od matky a rodiny, uznávat a respektovat autoritu učitele, ujmout se role žáka.

Dále autorka uvádí **obecné příčiny školní nezralosti a jejich možné důvody:**

- deficit ve vývoji, v somatickém a zdravotním stavu dítěte,
- snížená inteligence či opožděný mentální vývoj dítěte,
- narušení či oslabení dílčích funkcí a schopností, nerovnoměrný vývoj dítěte,
- neurotický povahový vývoj, neurotické rysy a příznaky dítěte,
- výchovné prostředí a jeho nedostatky, psychická deprivace či sociokulturně znevýhodněné prostředí, kde dítě vyrůstá.

Ke školní nezralosti se přidávají i argumenty Vágnerové (2012), která ve své publikaci zdůrazňuje, že jakákoli nápadnější neobratnost může být pro dítě sociálním znevýhodněním (ať už při výkonu nebo při sociálních aspektech). Tzv. nešikovnost

je rizikovým faktorem, pokud jde o dobrý start při počáteční výuce (jako výstižný příklad lze uvést, že dítěti nejde dobře psaní, obtížněji a hůře kleslí atd.). Nezralost lze odhalit také při nepřesné koordinaci pohybů mluvidel. Proto děti, které nejsou na nástup do školy ještě zralé často nedovedou správně vyslovovat všechny hlásky. Celkové zrání určitých oblastí mozku je podmínkou k rozvoji zrakové a sluchové percepce (ve vztahu ke škole jde hlavně o sluchové rozlišování mluvené řeči) na takovou úroveň, která je nezbytně nutná k učení čtení a psaní a zároveň souvisí se schopností umět informace pohotově a správně zpracovat.

Autorky Bednářová a Dandová (2017) srovnávají při hodnocení konkrétní úrovně dítěte pojmy: školní zralost, a naopak školní nezralost. Tvrdí, že se nedá tento pojem považovat za přesný, protože vyvolává dojem toho, že dítě do školního věku samo, automaticky „dozraje“, není tedy třeba je cíleně připravovat na vstup do školy. Pravdou je, že biologické zrání je nutné vhodně doplňovat o rozvíjející podněty, které by dítěti měla poskytovat hlavně rodina a dále mateřská škola. Doporučují tedy výhradně používat pojem školní připravenost, který má návaznost k další kapitole.

2.2 Školní připravenost

„Pojem školní připravenost (způsobilost) postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy.“ (Zelinková, 2011, s. 111).

Školní připravenost je spjata především s výchovou a vlivem vnějšího prostředí, které na dítě po celou dobu působí. Jedná se o oblast sociálních zkušeností. Lze sem zařadit verbální připravenost, připravenost na novou roli žáka a také připravenost na zvládnání norem chování, které jsou v určitých situacích potřeba (Otevřelová, 2016). Na autorku plynule navazuje Vágnerová (2012), která školní připravenost charakterizuje jako míru zvládnutí role školáka. Ta je ovlivňována postoji a kompetencemi, které jsou závislé na zkušenostech sociálních. Jde o přístup ke škole jako takové a o hodnotu, jakou rodina přičítá samotnému vzdělávání. Otevřelová (2016) dále tvrdí, že je nutno sledovat řeč dítěte, jak probíhá jeho hra a také při záměrných či nezáměrných činnostech. Je nutné pozorovat chování dítěte, sebeobsluhu, samostatnost, aktivitu, mapovat emoční a citové prožívání dítěte. Ke školní připravenosti se řadí i část motorická a grafomotorika.

S předchozím názorem se shodují Bednářová a Dandová (2017), které definují školní připravenost jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte zahrnující všechny důležité složky, které jsou podmínkou pro bezproblémové absolvování školní práce a povinností, a zahrnují stánku fyzickou a duševní, stejně jako stránku sociální. Vyzdvihují však myšlenku, že je důležité sledovat dítě komplexně, tedy jeho fyzický a zdravotní stav, psychickou odolnost a též i sociální a citovou úroveň.

Ke školní připravenosti je nutné, aby se dítě umělo orientovat a mělo určité elementární znalosti o světě. S tímto základem výuka počítá jako se samozřejmostí a pokud ho dítě nemá, nemůže pak plně porozumět všemu, co učitel třídy sděluje a předává. Tento nedostatek je celkem snadno odstranitelný, bohužel v prvním ročníku bývá na nápravu často již pozdě (Vágnerová, 2012).

Jak uvádí Kropáčková (2008), pojem školní připravenost prošel též kritickým hodnocením psychologů, kteří ho objasnili v těsnějším pojetí, a to jako přípravu na školní docházku ve formě speciálních činností. Navzdory tomuto tvrzení ho někteří současní vědci uvádějí v literatuře odborné psychologie jako dispozici školní zralosti: *„Jistými kritérii dovršení vývoje v předškolním období jsou i předpoklady potvrzující školní zralost, tedy připravenost dítěte ke školní práci. Jedná se o soubor požadavků v oblasti tělesné, duševní a sociální...“* (Čačka, 1996, s. 50).

Ani známý český dětský psycholog Matějček (1991) ve své publikaci není zastáncem samotného pojmu školní připravenosti. Tvrdí, že tento výraz se zatím nevžil a zastává názor, že výraz byl propagován spíše pedagogickými psychology, aby zdůraznili aktivní složku ve výchově a samotné přípravě na školu.

2.3 Školní nároky

Třetí podkapitolou, která patří neodmyslitelně ke školní zralosti a připravenosti, je část zabývající se školními nároky. Přesněji řečeno s nároky, které budou na dítě kladeny při povinné školní docházce (je tedy směřována do budoucnosti). Langmeier a Krejčířová (2006) se o této problematice vyjadřují následovně: *„Otázka zralosti má ovšem smysl jen v této souvislosti: Vždy je třeba říct, pro jaké úkoly, nároky, metody či situace má být dítě zralé, způsobilé a připravené. Problém, jak sladit možnosti dítěte a nároky školy, bývá nesprávně chápán jednostranně jen z hlediska určitého dítěte – jak volit správnou dobu, v níž dosáhlo potřebných osobních vlastností tak, aby plnilo úkoly,*

o kterých se mlčky předpokládá, že jsou víceméně konstantní.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 116). Autoři dodávají, že se učitelé v určité školské soustavě často řídí podobnými osnovami a metodami elementární výuky. Čím konkrétněji, tj. specifickými cíli a prostředky (které jsou neměnné), je výuka určena, tím více platí pravidlo stálosti nároků. A naopak, kde je výuka individuálně přizpůsobována každému dítěti ve třídě, je zcela potlačena otázka zralosti a ztrácí svůj smysl.

Thorová (2015) je zastáncem názoru, že úspěšné zvládnutí školní docházky je velmi důležitým vývojovým úkolem. Jedinec si formuje celkový postoj ke vzdělávání již na počátku školní docházky. Musí být úspěšný na samém začátku, chceme-li docílit, aby si k ní vytvořil kladný vztah. Děti, které jsou na školu zralé a připraveny, jsou v ní mnohem méně frustrovány a je větší šance, že si vytvoří ke vzdělávání kladný vztah (což se odráží následně po celý zbytek života). Myšlenku doplňuje Knotová (2014), která naopak jmenuje příklady chování dítěte, které tento vývojový bod ještě nepřeklenulo. Pokud dítě ještě není na docházku a s tím spojené školní nároky připraveno, dochází k příliš velké zátěži, která způsobuje mnoho problémů, které mají časem tendenci se shromažďovat. Dítě v těchto situacích často odmítá práci spojenou se školou a školními povinnostmi, vyrušuje při hodinách, vykazuje známky vzteku a opozičního chování.

3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) je stěžejní kurikulární dokument, jehož hlavním záměrem je: „*Vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva k jejich dosažení, které je škola povinna zařadit do svých školních vzdělávacích programů a nabídnout je k osvojení všem žákům jako závazné.*“ (Skalková, 2013, s. 100). Autorka také dodává, že prioritním úkolem RVP PV je nabídnout plnohodnotný základ vzdělání všem dětem (nejen z pohledu určitého množství poznatků, ale také z pohledu osobnostního rozvoje dítěte). Velký důraz je kladen na pružnost a nezávislost škol v oblasti vzdělávání. Školy si dle RVP PV vytvářejí vlastní školní vzdělávací programy (dále ŠVP). Tato možnost vede k otevření širších možností pro jistou profilaci školy, tvorbu vlastního uchopení struktury a obsahu látky, zvolení metod a prostředků (ovšem v jistém obecném rámci stěžejního dokumentu). Tím je realizována tzv. idea demokratizace vzdělávání, která dává školám možnost určité svobody a současně omezuje centralizující vliv státu na vzdělávání.

V samotném RVP PV (2018) jsou vymezeny hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro dosažení kvalitního vzdělávání dětí předškolního věku. Hlavní principy RVP PV jsou následující:

- akceptování přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku,
- umožnění rozvoje a vzdělávání každému jednotlivci v rozsahu jeho individuálních potřeb a možností,
- zaměření se na vytváření základů klíčových kompetencí,
- formulace kvality z hlediska cílů, podmínek, obsahu i výsledků vzdělávání,
- zajištění porovnatelné pedagogické účinnosti vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných v jednotlivých MŠ,
- svoboda ve využití různých programů a koncepcí,
- umožnění využití různých metod a forem pro vzdělávání,
- poskytování rámcových kritérií pro využívání k vnitřní i vnější evaluaci (RVP PV 2018).

Hlavní cíl, který dokument RVP PV klade do popředí je ten, aby dítě, které zakončí předškolní vzdělávání, bylo při odchodu z mateřské školy připraveno pro vzdělávání na dalším stupni školy (v tomto případě na škole základní). Aby vše proběhlo bez komplikací, je nutno naplnit následující čtyři cílové kategorie:

- **rámcové cíle** – formulují univerzální záměry vzdělávání,
- **klíčové kompetence** – vyjadřují výstupy neboli obecnější způsobilosti, dosažitelné v rámci vzdělávání,
- **dílčí cíle** – představují konkrétní záměry příslušné konkrétní vzdělávací oblasti,
- **očekávané výstupy** – odpovídají dílčím cílům, jsou to konkrétně dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty (RVP PV, 2018).

Dle RVP PV (2018) je tento systém vzdělávacích cílů je v těsné blízkosti, neboť jsou cíle vzájemně provázány a úzce spolu korespondují. Celý tento systém musí být funkční. Ukazuje se, že při vědomém a systematickém sledování a naplňování stanovených záměrů (při běžné každodenní praxi) dochází spolehlivě dosažení výstupů.

Prvním, z již výše jmenovaných bodů jsou **rámcové cíle**. Ty představují základní složky orientace předškolního vzdělávání a taktéž práci každodenního působení učitele. Při naplňování těchto cílů dochází k naplnění klíčových kompetencí. Pedagogičtí pracovníci by se jimi měli umět řídit, ale rovněž by měli vědět, že tyto cíle jsou univerzální, přirozené a v mnoha situacích všudypřítomné. Dítě jich nabývá a osvojuje si je při řízené činnosti, také při plánované činnosti, ale i za neplánovaných a nahodilých okolností v různých situacích (chování a jednání pedagoga ovlivňuje děti každým okamžikem za všech okolností). Dělení rámcových cílů je následující:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,
- osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí (RVP PV, 2018).

Bodem druhým, jsou **klíčové kompetence**. Klíčové kompetence jsou přítomné u všech stupňů současného vzdělávání na území České republiky (při osvojování se jedná o dlouhý proces, který je započatý v předškolním vzdělávání, navazuje při základním a středním vzdělávání a dotváří se postupně v průběhu života). Plní roli cílové kategorie vyjádřené v podobě výstupů. Lze je též nazývat jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Jsou přizpůsobovány nejen věku, ale současně i vývojovým zvláštnostem dětí. Klíčové kompetence jsou stavěny a řízeny hodnotami aktuální společnosti. Klíčové kompetence pedagogům nastiňují představu o tom, kam by mělo jejich pedagogické působení směřovat. Avšak v samotném RVP PV je uvedeno, že klíčové kompetence jsou spíše ideálem, k němuž většina dětí ani nedospěje

a dospět nemůže. Dostatečné základy mohou zajistit patřičný příslib následujícího příznivého rozvoje, naopak základy nedostatečné se mohou stát jakousi brzdou, která bude dítě za těchto podmínek znevýhodňovat. RVP PV uvádí těchto šest skupin:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské (RVP PV, 2018).

Zbývajícími dvěma neobjasněnými body jsou **dílčí cíle** a **očekávané výstupy**. Ty jsou na rozdíl od předchozích cílů vzdělávání uvedeny v dokumentu RVP PV již v kapitole oddělené, o vzdělávacím obsahu v RVP PV. Jsou konkrétně rozděleny a náleží do jedné z pěti vzdělávacích oblastí RVP PV. Dílčí cíle i očekávané výstupy mají charakter činnostní. Pod dílčím cílem si lze představit to, co má pedagog konkrétně u dítěte rozvíjet, sledovat a podporovat. Na co přesně má směřovat pozornost a kam mířit pedagogickou činností. Očekávané výstupy mohou být nazvány i jako výstupy vzdělávání. Dítě by jich tedy mělo dosahovat při ukončení předškolního vzdělávání, tedy při odchodu z mateřské školy (dle svých individuálních schopností). Očekávané výstupy jsou vyjádřeny spíše praktickými příklady, kterými se pedagog řídí. Součástí každé vzdělávací oblasti RVP PV dále uvádí rizika, která by mohla ovlivnit, narušit či znesnadnit vzdělávání, a tím znemožnit dosahování vytyčených cílů (RVP PV, 2018).

RVP PV je děleno do vzdělávacích oblastí. Každá vzdělávací oblast je zpracována tak, aby byla učiteli srozumitelná a aby s jejím obsahem mohl každý individuálně pracovat. Jednotlivé oblasti obsahují následující již výše objasněné vzájemně propojené kategorie (dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy i možná rizika). Vzájemná propojenost oblastí je žádoucí, při sjednocení se stává učení pro dítě přirozenějším. Vzdělávací oblasti jsou v dokumentu rozděleny celkem do pěti kategorií, které mají dítě rozvíjet po stránce biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.

Ke kategoriím jsou přesně přiděleny konkrétní vzdělávací oblasti:

- Dítě a jeho tělo,
- Dítě a jeho psychika,
- Dítě a ten druhý,

- Dítě a společnost,
- Dítě a svět (RVP PV, 2018).

Úkolem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti první, tedy v oblasti s názvem **Dítě a jeho tělo** (oblast biologická) je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podněcovat jeho fyzickou pohodu, trénovat fyzickou zdatnost dítěte, taktéž pohybovou a zdravotní kulturu. Součástí je samozřejmě i podpora a rozvoj pohybových a manipulačních dovedností dítěte a učení se sebeobslužným dovednostem. Dále zájem o poznávání lidského těla a jeho fungování, rozvoj zdravých životních návyků a sebeobslužných dovedností (RVP PV, 2018).

Vzdělávací oblast **Dítě a jeho psychika** (oblast psychologická) je oblastí nejrozsáhlejší, a to díky dalšímu členění na tři podoblasti, konkrétně: Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city a vůle. Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga je dítě ve výše jmenovaném rozvíjet a vést jej tak, aby se dítě učilo ovládat své emoce, rozvíjel se jeho intelekt, řeč a jazyk, aby bylo dítě psychicky zdatné a prožívalo svůj život v psychické pohodě (RVP PV, 2018).

Hlavním cílem pedagoga v oblasti zvané **Dítě a ten druhý**, (oblast interpersonální) je dítě podporovat v utváření dobrých či pevných vztahů k druhým dětem nebo k dospělému, dále posilovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a umět rozvíjet vzájemné pohodové vztahy s lidmi (RVP PV, 2018).

Cílem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti **Dítě a společnost**, (oblast sociálně-kulturní) je uvést dítě do společenství ostatních lidí (velice úzce spjata s předchozí oblastí, oblast Dítě a ten druhý a Dítě a společnost jsou v těsné blízkosti a návaznosti). Dítě je učitelem vedeno k objasňování pravidel soužití s ostatními, k zasvěcení do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa umění i kultury (společenská tradice, zvyky, chování) (RVP PV, 2018).

Záměrem úsilí vzdělávacího charakteru pedagoga v oblasti **Dítě a svět** (oblast environmentální) je založit u dítěte elementární povědomí o světě a jeho dění, o velkém vlivu lidstva na životní prostředí a o hledání možnosti a podílení se na utváření základů pro odpovědný vztah k přírodě (RVP PV, 2018). Košťátková (2014) dodává, že v rámci této oblasti je důležité děti aktivizovat, aby samy zkoušely, rozhodovaly se, tvořily,

vysvětlovaly, dělaly pokusy a hledaly různá řešení. Znamená to tedy, že její základ je v činnostech, ze kterých získávají především praktické zkušenosti.

RVP PV jednoznačně stanovuje podporu osobnostního rozvoje dítěte a zároveň i nový systém humanizace školy. Koncepce PV je zaměřena na osvojování si základů klíčových kompetencí a nabytí předpokladů pro celoživotní vzdělávání. Problém však nastává v tom, že po zavedení kurikulární reformy do praxe nebylo vzdělávacím zařízením dostatečně objasněno, jak s novými dokumenty pracovat. I když je RVP PV jednoznačně přizpůsobený k individualizovanému vzdělávání a zároveň vykazuje všechny prvky demokratického směřování vývoje naší společnosti, stále se v praxi ukazuje, že mnoho MŠ zbytečně setrvává v tradičních přístupech typických pro minulý režim (Syslová, 2013).

Závěrem nutno zdůraznit, že cílem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, zajistit a připravit dětem prostředí, které bude opatřeno dostatkem přiměřených podnětů pro jejich všestranný rozvoj společně s učením, dále bude rozvíjet osobnost dětí, podněcovat je k rozvoji tělesnému a ke zdraví. Předškolní zařízení taktéž obohacuje denní program dětí soustavně s odbornou péčí a tím usnadňuje dětem další životní a vzdělávací cestu. Všechn čas, který děti v mateřské škole prožijí by měl být radostný, měl by být příjemnou zkušeností dětem a zdrojem dobrých a kvalitních základů do života a příštího vzdělávání (RVP PV, 2018).

3.1 Vzdělávací oblast Dítě a svět

V předchozích odstavcích byly stručně popsány všechny vzdělávací oblasti. Téma projektu je spjato se všemi pěti oblastmi, protože na sebe přirozeně navazují a jsou určitým způsobem propojeny. Jedna vzdělávací oblast však převažuje a její cíle se staly základem pro tvorbu projektu. Klíčovou vzdělávací oblastí je Dítě a svět, proto je víc než nutné si ji přiblížit více detailněji, tedy s konkrétními vzdělávacími cíli, vzdělávací nabídkou, očekávanými výstupy i riziky. Do oblasti Dítě a svět zapadá nejvíce, protože projekt je zaměřen na téma obsahující zvířata, dále informace o jejich obydlí, obživě, jejich odlišnostech, znacích, a na další spoustu informací týkajících se zvířat. V odstavcích jsou tedy vypsány odrážky, které nejvíce korespondují s navrženým projektem.

Dílčí vzdělávací cíle:

- seznamování s prostředím, ve kterém dítě žije, podněcování pozitivního vztahu k němu,
- vytváření primárního povědomí o širším přírodním prostředí, o jeho neustálých proměnách a vývoji, o jeho rozmanitosti,
- vedení, že změny způsobené lidskou činností mohou mít na prostředí vliv ochranný, ale také vliv poškozující,
- rozvoj úcty k životu v jakékoliv podobě či formě,
- rozvoj povědomí o vlastní sounáležitosti dítěte se světem (RVP PV, 2018).

Vzdělávací nabídka:

- přirozené i předpřipravené objevování přírodního okolí, sledování rozmanitostí a změn v přírodě,
- práce s obrázkovým materiálem, využívání médií a encyklopedií,
- činnosti kognitivní, jako kladení otázek a nalézání odpovědí, poslech, diskuze nad problémem,
- poučení o možných nebezpečných situacích a způsobech, jak se chránit (viz. kontakt se zvířaty) (RVP PV, 2018).

Očekávané výstupy:

- zvládat běžné činnosti a požadavky, které jsou na dítě kladeny, jednoduché praktické situace, které se v mateřské škole neustále opakují,
- mít povědomí o samotném významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že jakým způsobem se dítě a ostatní lidé v jeho okolí chovají, ovlivňují zdraví vlastní i kvalitu životního prostředí,
- umět pečovat a pomáhat okolnímu životnímu prostředí (RVP PV, 2018).

Rizika:

- nedostatek příležitostí vnímat a vidět svět v jeho změně a pestrosti, dění a řádu,
- jednotvárná nebo málo rozmanitá nabídka činností,
- uzavřenost mateřské školy a jejího vzdělávacího programu (RVP PV, 2018).

4 Projektová výuka

Projektová výuka, projektové vyučování, projektová metoda nebo výchovně vzdělávací projekt. Všechny tyto pojmy jsou blízkého významu a lze je nazývat všemi těmito způsoby. Podobně jako u názvu není ustálena ani přesná definice těchto pojmů a liší se podle pojetí spousty autorů (Trnová, 2012). S podobnou myšlenkou se ztotožňuje i Coufalová (2006), která dodává, že definovat tento pojem, není vůbec jednoduché. Různí autoři totiž vyzívají do popředí odlišné znaky. Zde je uvedeno několik definic.

Jednu z nejstarších definic uvádí Kilpatrick (1918 In Coufalová, 2006, str. 10): *„Projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“*

Příhoda (1934 In Coufalová, 2006, str. 10) uvádí: *„Projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout nějaké jednotící myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářsky nebo kulturně významného a pro žáky životního.“*

Autor Chlup (1939 In Trnová, 2012, str. 6) projekt definuje následovně: *„Projektová metoda organizuje učebnou látku jako řadu projektů neboli učebních celků, jež by upoutaly žáka svým konkrétním cílem.“* Dodává, že každý projekt má za úkol stavět žáka před řadu otázek nebo problémů, které směřují k téže jednotící myšlence.

K novodobějším definicím patří vyjádření Petty (1996 In Trnová, 2012, str. 6): *„Projekt je úkol nebo série úkolů, které mají žáci plnit – většinou individuálně, ale někdy i ve skupinách. Žáci se mohou často více méně sami rozhodovat, jak, kde, kdy a v jakém sledu budou úkoly provádět. Projekty mívají zpravidla otevřenější konec než samostatné práce.“*

Závěrem definice z Pedagogického slovníku: *„Je to vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním...“* (Průcha, 2001, str. 184). Metoda projektu dle autora podněcuje motivaci žáků a současně kooperativní styl učení. Forma projektů může mít podobu integrovaných témat, praktických problémů známých z reálného života či praktické činnosti tvořící a výtvarné.

4.1 Znaký projektů

Je třeba umět rozlišit co je a co není projekt. Jako nápo vědu lze využít následující příklady uvedené pod odstavcem. Coufalová (2006) považuje za důležité následující rysy, kterými by se měl každý projekt řídit:

- téma projektu vychází ze zájmů a potřeb dětí, umožňuje uspokojit jejich potřebu a tím nabývat nové zkušenosti, zároveň nést odpovědnost za svou činnost,
- projekt je orientován z konkrétní a aktuální situace, není omezen prostorem školy, je možno do něj zapojit rodiče dětí či širší okolí MŠ,
- projekt má interdisciplinární podobu – je mezioborový, začleňuje tedy více oborů a ubírá se více směry,
- dokončení projektu přináší dětem konkrétní produkt,
- uskutečnění projektu se z pravidla doporučuje aplikovat v rámci skupiny, kdy je učení významné nejen pro rozvoj osobnosti žáka, ale současně zvyšuje i samotnou efektivitu učení.

Přehledné členění znaků přináší i Kasíková (2001), která ve své publikaci uvádí tyto stručné a výstižné vlastnosti, které by měl projekt mít:

- problém či úkol projektu má smysl, je vycházející ze zájmu žáků,
- je související s běžným životem, který je dětem známý,
- důležitý je proces tvorby, práce na projektu, nejen samotný výsledek,
- do popředí vstupuje samostatnost žáků,
- důležitými znaky projektu je sociální učení a kooperace,
- žáci rozvíjejí celou osobnost (dovednosti, vědomosti i sociální učení).

Jmenované znaky se shodují s tvrzením popsáním v knize Výukových metod autorů Maňáka a Švece (2003). Autoři považují za znaky propojení života, učení a práce, za skupinové spolupráce nejen žáků a učitelů, ale i zainteresovaných rodičů či popřípadě příznávaných expertů na danou problematiku. Procesy učební či pracovní probíhají ve třídě i mimo a jsou stejně tak důležité jako samotné produkty či výsledky.

Závěrem podkapitoly mi přišlo vhodné propojit teorii z odborné literatury s praxí, tedy vypsát konkrétní znaky, které vychází z mého projektu. Téma projektu s názvem „Zvíře, kam se podíváš“, dětem dává možnost nabývat nové zkušenosti a dozvídat se nové informace v rámci celého týdne realizace projektu. Hlavním znakem projektu je

kooperace dětí při činnostech a sociální učení při aktivitách a povídání si (v rámci komunikačního kruhu i při práci u stolečků). Velice důležitý je samotný proces tvorby (dokončování materiálů, učení se komunikaci v rámci skupiny), tedy práce na projektu, nejen samotný výsledek. Závěrečné dokončení projektu dětem přináší konkrétní produkt, tedy dotvořené materiály, které lze využít při dalších aktivitách v rámci činností v MŠ.

4.2 Typy projektů

Již v úvodu kapitoly bylo zmíněno, že projektovou metodou se zabývala velká spousta autorů, proto je dosti obtížné zahrnout i všechny druhy kritérií třídění této metody. Následující dělení projektů je uvedeno kombinovaně z publikací Coufalové (2006) a Kratochvílové (2006).

Podle navrhovatele:

Prvotní projekty byly navrhovány tak, aby vycházely především z potřeb a zájmů žáků (vychází z přirozené a spontánní situace ve třídě). Postupem času docházelo k tomu, že projekty začaly vycházet spíše z návrhu pedagogů (kteří volí metodu projektu záměrně k dosažení konkrétních didaktických cílů), než aby naplňovaly zájmy a potřeby žáků. Projekty dle navrhovatele jsou tedy děleny na:

- projekty spontánní – zvolené žáky,
- projekty vytvořené uměle – zvolené pedagogem,
- projekty kombinované – zvolené společně žáky i pedagogem (Kratochvílová, 2006).

Podle účelu:

Pod pojmem účel si lze představit i smysl, proč je projekt vytvářen a jaký z něj bude koncový výstup. Před realizací projektu je nutné si dopředu rozmyslet, co bude hlavním cílem. V samotném projektu se mohou pochopitelně jednotlivé typy částečně překrývat. Projekty dle účelu můžeme rozdělit na:

- problémový účel,
- konstruktivní účel,
- hodnotící účel,
- účel směřující k estetické zkušenosti,
- účel směřující k získání dovednosti (Coufalová, 2006, Kratochvílová, 2006).

Podle organizace:

Z organizačního hlediska je nutné rozhodnout, zda se bude jednat o projekt realizovaný v rámci jednoho předmětu, či projekt s přesahem do více předmětů. Až po výběru těchto kritérií lze zvolit příslušnou organizaci. Bude-li se jednat o projekt v rámci hodin anglického jazyka, pak se bude odehrávat v daný čas výuky. Bude-li zvolen projekt vícedenní, rozsáhlejší, je nutné stanovit přesný den a čas, který bude věnován projektu. Rozlišení projektů dle organizace:

- projekty jednopředmětové,
- projekty z jedné vzdělávací oblasti (např. dějepis a anglický jazyk),
- projekty z různých vzdělávacích oblastí (např. matematika a občanská výchova),
- projekty nepředmětové podle průřezových témat RVP (Coufalová, 2006, Kratochvílová, 2006).

Podle délky trvání:

Dle Coufalové (2006) se pedagogům, kteří s projektovou metodou teprve začínají doporučuje zvolit nejprve projekt situovaný např. na jedno školní dopoledne. Až s nabalujícími se zkušenostmi projekt rozšiřovat na dny, týdny či měsíce. Projekty dlouhodobé zpravidla vznikají za spolupráce více pedagogů a stávají se z nich i projekty celoroční. Kratochvílová (2006) rozděluje z časového hlediska projekty následovně:

- projekty krátkodobé – trvání určené jednomu dni,
- projekty střednědobé – trvání v rozsahu dvou dnů až jednoho týdne,
- projekty dlouhodobé – trvání v rozsahu týdne až jednoho měsíce,
- projekty mimořádně dlouhodobé – trvání delší než jeden měsíc.

Podle místa konání:

Projekt bývá často realizován ve třídě či v jiných prostorách školy. Ideální prostředím pro uskutečnění projektu však je, když se projekt přesune mimo budovu školy a je realizován ve venkovních prostorech či například na škole v přírodě. Cizí (nové) prostředí vede děti přirozeně k větší motivaci a k vyšší aktivitě. Děti oblíbená je i spolupráce s dalšími institucemi jako např. muzea, knihovny či útulky pro zvířata, kde jsou děti zapojeny i prakticky. (Coufalová, 2006). Systematické dělení projektů dle místa konání:

- projekty školní,
- projekty domácí,
- projekty kombinované (školní i domácí současně),
- projekty mimoškolní (ve skautském oddílu) (Kratochvílová, 2006).

Podle počtu zapojených žáků:

Dle Coufalové (2006) jsou projekty ve velké spoustě případů připravované plošně pro větší skupiny účastníků, celé třídy či školy. Není však na škodu pokusit se přichystat projekt jen pro dvojice žáků či jednotlivce. Kratochvílová (2006) člení projekty dle počtu účastníků na:

- individuální projekty,
- kolektivní projekty (pojímaje skupinové, třídní, ročníkové, meziročníkové a celoškolní).

Obdobně jako v předchozí kapitole uvádím stručné propojení teorie s praxí, tentokrát co se týče typů projektu. Projekt dle navrhovatele je řazen k projektům vytvořeným uměle (zvolený pedagogem). Podle účelu je projekt přiřazen zejména k účelu konstruktivnímu, protože je tvořen na bázi činorodosti a tvořivosti a dále k účelu směřujícímu k estetické zkušenosti (práce s výtvarnými technikami). Rozdělení podle organizace nejvíce odpovídá projektu nepředmetovému, podle průřezových témat (realizován zejména dle RVP PV – vzdělávací oblast Dítě a svět). Délka trvání projektu je střednědobá, protože rozsah projektu je odpovídající jednomu týdnu. Členění místa projektu je určeno pro školní prostory, i když by při delší realizaci mohlo být propojeno s i činnostmi domácí současně. Co se týče rozdělení projektu dle zapojených dětí, je nutno uvést oba typy, tedy individuální i kolektivní projekt, protože je využito obou způsobů při práci.

4.3 Hlavní kroky projektů

Existuje mnoho rozdílných kroků (fází) dělení projektové výuky. Velká část autorů se však drží jedné z nejstarších definic Kilpatricka, na kterou postupem času navazují. Kilpatrick (1918 In Valenta, 1993, str. 6) uvádí tyto čtyři kroky:

- záměr,
- plán,
- provedení,

- hodnocení.

Záměr, tedy stanovení cíle, má za povinnost zajistit, aby byl projekt vhodný a dal se realizovat vzhledem k daným podmínkám školy. Současně je třeba uplatnit i motivaci, která sehrává velmi důležitou roli (Maňák, Švec, 2003). Mazáčová (2007 In Trnová, 2012, str. 11) dodává, že pedagog při počátečním stanovení cíle vychází především ze zájmů žáků. Jestliže si téma zvolí sami, projekt se pro ně podvědomě stává bližší a atraktivnější.

Valenta (1993) objasňuje krok plánu. **Plán** neboli proces plánování znamená vyzdvižení základních otázek či témat, zvolení typů činností a prostředků týkajících se odpovědí na otázky k práci na tématech, zvolení a rozdělení rolí a úkolů skupinám či jednotlivcům, rozložení časové dotace atd. Plánovat by měli dle autora především žáci a učitel by měl spíše zpozřdálí sledovat, zda jsou plány odpovídající možnostem žáků, zda motivují a podporují zájem o projekt, zda jsou realistické, zda poskytují žákům užitečné vědomosti, dovednosti a návyky a zda jsou výchovné z mravního hlediska. Současně pedagog podněcuje iniciativu žáků, dává prostor k vyjádření jejich názorů a společně s nimi určuje výstup projektu např. referátem, výstavou, dokumentací atd. (Mazáčová (2007 In Trnová, 2012, str. 11)).

Provedení, realizace projektu. V tomto kroku jsou realizovány činnosti a aktivity, které směřují k vyřešení problému. Pedagog by měl být ujistěn, že žáci vědí, co a kdy je nutno dělat. Vytyčené úkoly řeší žáci jednotlivě či ve skupinách. (Mazáčová (2007 In Trnová, 2012, str. 11)). Žáci se díky realizaci učí odpovědně jednat, zapojovat všechny smysly, učí se experimentovat, pozorovat, vnímat, využívat k získávání informací média atd. (Maňák, Švec, 2003).

Hodnocení, jak uvádí Valenta (1993), je završení celého projektu, kdy probíhá ocenění celé uskutečněné akce, všech jejích etap, nalézání dalších variant řešení, způsobů či postupů. Maňák, Švec (2003) doplňují fakta myšlenkou, že neodmyslitelnou součástí ukončení projektu je zveřejnění výsledků společného úsilí a celková zpětná vazba vůči projektu.

5 Prožitkové učení

„Dítěti můžeme sdělit dvěma způsoby, kdo je slepý člověk. Můžeme mu říci, že slepý člověk je člověk, který nevidí. Nebo mu řekneme: Zavři oči a pokus se najít cestu ven z místnosti.“ (Brian Way in Svobodová, 2010, s. 118)

„Učení v širším slova smyslu znamená, že jedinec přirozenými cestami a mechanismy svých biopsychosociálních struktur sbírá a zpracovává zkušenosti ze všech oblastí života a po celý život. Zkušenosti získává především tím, že něco dělá a že to, co dělá prožívá. Přirozenost cest a mechanismů učení prožitkem spočívá v tom, že se spontánně děje v souladu s prací mozku (u dítěte teprve zrajícího), dále v souladu s inteligencí a vlastnostmi temperamentu a charakteru, a také v souladu s rozsahem a kvalitou nabývaných sociálních zkušeností. Učení tohoto typu je pro dítě nenásilné, funkční, přirozeným způsobem zdravé. Předškolnímu věku je tento typ učení nejvlastnější. Nikdy později již nebude dítě s takovou intenzitou, fantazií a efektivitou pracovat samo na sobě.“ (Havlíková, Vencálková, Havlová, 2008, s. 199).

Prožitkové učení staví na citovém prožívání a osobních zkušenostech, zahrnuje celou osobnost dítěte. Podaří se to jen tehdy, dojde-li k uvolnění a využití i pravé poloviny mozku, protože funguje intuitivně, což znamená, že chápe rychleji podstatu než detaily a daný problém (jev) uchopí jako celek. Pracuje s metaforou (obrazným vyjádřením). Nepovažuje se za logickou, je spíše estetická a tvořivá. Je propojena se stránkami pocitovými (Havlíková, Vencálková, Havlová 2008).

I autorky Gardošová a Dujková (2003) tvrdí, že je tento způsob učení založen na prožitku a zkušenosti jedince. Tohle všechno je dítěti předškolního věku vlastní, protože jde o spontánní, přirozenou a nenucenou formu. Může samo prozkoumávat a objevovat svět kolem sebe. Má možnost komunikovat verbálně i neverbálně, má dostatečný prostor pro kreativitu, sebevyjádření a aktivitu. Dochází tedy k zapojení se do konkrétních činností všemi smysly.

S prožitkem je třeba předem počítat, a to i v případě, že pedagog nikdy přesně nemůže vědět, co konkrétní jedinec právě prožívá či jaké má právě pocity. Může pouze odhadovat na základě svých zkušeností a znalostí o konkrétním dítěti. Je však důležité vědět, že pro odvádění kvalitní pedagogické práce je třeba být obeznámen se skutečností, že žádná činnost prováděná předškolními dětmi se neobejde bez prožitků. Prožitky

mohou být zdrojem pozitivních i negativních vzpomínek, které si dítě ponese nadále po celý život (Svobodová, Švejdová, 2011).

6 Charakteristika výzkumného projektu

6.1 Cíl praktické části

Cílem práce je vytvoření a ověření projektových aktivit a s tím související materiály pro rozvoj poznání v oblasti Dítě a svět u dětí na konci předškolního věku. Součástí práce je získání zpětné vazby z pohledu dětí i učitelky.

Výzkumné otázky:

- Jaká je zpětná vazba z pohledu přihlížejícího učitele?
- Jaký je zájem dětí o projektové činnosti a jejich vlastní zaujetí aktivitami?
- Jaká je využitelnost projektu a materiálů i v návazných činnostech?

Dílčí úkoly:

- Vybrat téma a podložit dostupnost zdrojů za pomoci rešerše.
- Vytvořit aktivity a materiál, který bude připravený na míru dětem předškolního věku.
- Zajistit výzkumný soubor a specifikovat jej.
- Aplikovat materiál s předškolními dětmi ve vybrané mateřské škole, získat zpětnou vazbu dětí ihned po každé části.
- vést rozhovor s učitelkou, která bude po celou dobu práci přihlížet.

6.2 Výzkumný soubor

Gavora (2010) ve své publikaci zmiňuje, že předmětem výzkumu jsou úkazy, jevy. Nejčastěji to bývají osoby, ale mohou se objevovat i věci nebo procesy. Lze je nazvat i subjekty souboru. „Základním souborem“ jsou nazýváni lidé, od kterých výzkum informace zjišťuje. Důležité je, aby se člověk, který je zprostředkovatelem výzkumu držel základního souboru, který si vytyčil. Aby konečné výsledky odpovídaly tomu, co bylo na samotném začátku stanoveno. Vymezení základního souboru musí být výstižné, aby bylo zřejmé, na koho se výsledky vztahují.

Pro získání výzkumného vzorku byl zvolen záměrný výběr. Ten se opět dle Gavora (2010) realizuje na základě určení důležitých a podstatných znaků. Jedná-li se o kvalitativní výběr, nemělo by dojít k tomu, že výzkumník zvolí tu variantu, co má tzv. „po ruce“.

Pro výzkumné šetření byla vybrána mateřská škola, ve které měla autorka práce možnost plnit po celou dobu studia (SŠ i VŠ) souvislé praxe a dále o letních prázdninách pracovat jako plnohodnotná učitelka. Se školou má skvělé zkušenosti, navíc jí byla po boku při realizaci zkušená učitelka a bylo zřejmé, že závěrem poskytne kvalitní zpětnou vazbu.

Charakteristika předškolního zařízení

Vlastní šetření bylo realizováno ve třídě, která je rozdělena dle homogenního typu. Je zde zapsáno celkem 24 dětí. Z celkového počtu je v třídě přítomno 16 předškoláků (ve věku 5 až 6 let) a 8 dětí mladších (je ve věku 4 až 5 let). Třidu navštěvuje celkem 14 děvčat a 10 chlapců, z toho mají dva chlapci odklad školní docházky. Záměrně byla zvolena třída, kde je vysoký počet předškoláků, pro který je celý projekt sestaven.

Průběh týdenní práce sledovala učitelka, která vystudovala střední pedagogickou školu a v předškolním zařízení učí nepřetržitě už 37 let. Za tuto dobu získala zkušenosti i jako ředitelka předškolního zařízení, kterou byla 22 let.

6.3 Výzkumné metody

V podkapitole se nachází objasnění využitých výzkumných metod, které byly třeba k získání potřebných informací. Konkrétními metodami bylo pozorování a rozhovor, spolu se zjištěním reflexe ze strany dětí i učitelky.

Pozorování

„Pozorování je založeno na sledování a následné analýze jevů, které lze vnímat smysly.“ (Skutil, Křováčková, 2006, s. 41).

V rámci práce je využita metoda pozorování, která je aplikována ve třídě dětí, kde byl výzkum proveden. Pozorování probíhalo během realizace týdenního projektu, tedy souběžně při pěti dopoledních činnostech.

Při pozorování dětí jsme se zaměřili hlavně na samotný průběh realizace a dotváření materiálu. Dále byla sledována celková zručnost dětí a správné držení výtvarných pomůcek. V neposlední řadě byla věnována pozornost vzájemné komunikaci a kooperaci mezi dětmi a také chuti dětí tvořit a pracovat poněkud jiným způsobem, než jsou zvyklé.

Rozhovor

Rozhovor je při zvolení kvalitativního výzkumu považován za nejčastější metodu shromažďování dat. Také ho lze nazývat hloubkovým rozhovorem. Průzkumník se ptá za pomoci otevřených otázek, z pohledu participantů je tedy srozumitelnější. Velkou výhodou hloubkového rozhovoru je, že snadno zachytí slova a odpovědi v jejich přirozené podobě (Švaříček, Šedřová 2007).

Jako druhá byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru, který byl veden s učitelkou, jež byla po celou dobu realizace projektu nezúčastněným pozorovatelem. Za pomoci rozhovoru bylo třeba zjistit, zda ji připravený projekt zaujal, jestli by ho s dětmi využila i ona a také jestli by určité věci realizovala jinak a proč.

K rozhovoru byly předpřipraveny následující otázky:

- 1) Jaký spatřujete přínos při práci s inovativním materiálem z pohledu pedagoga?
- 2) Čím Vás vytvořený materiál zaujal nejvíce? Jaký přínos a v jakých oblastech měl vytvořený materiál pro děti?
- 3) Byla práce úměrná věku předškolních dětí? Pokud ano, doporučila byste nějaké změny? Pokud ne, co byste změnila?
- 4) Napadají Vás konkrétní věci, kterými by se daly činnosti vylepšit v podobném tvořivém duchu? (Co se týče témat a technik)
- 5) Našla jste něco, co vyloženě chybělo při realizaci, nebo s čím byste byla nespokojena? Pokud ano, jaké nedostatky jste pozorovala?
- 6) Co Vás celkově při realizaci nejvíce zaujalo?
- 7) Uvítala byste více materiálů podobného charakteru do výuky? Pokud ano, jaký materiál a téma byste uvítala?
- 8) Zdají se Vám činnosti dobře využitelné i pro jiné učitelky? Pro jakou věkovou kategorii a skupinu učitelek je vytvořený materiál nejvíce vhodný?
- 9) Doporučila byste svým kolegyním tento materiál? Pokud ano, proč?
- 10) Jak byste zhodnotila zájem, spolupráci dětí ve srovnání s jinými aktivitami?
- 11) Je materiál použitelný i pro návaznou práci s dětmi?

Při různých nesrovnalostech a nejasnostech, které vyplynuly z výpovědi učitelky, se autorka doptávala na konkrétní věci, které bylo třeba z rozhovoru zachytit. Rozhovor byl uskutečněn na klidném místě v budově MŠ a celý průběh byl nahráván. S touto informací byla kolegyně předem seznámena a její souhlas byl taktéž zaznamenán

na zvukové nahrávce. Nechyběla informace, že zpracování dat bude zcela anonymní a v diplomové práci nebude zveřejněno její jméno ani název předškolního zařízení.

Reflexe činností provedená dětmi

Na prvním místě by pro dobrou učitelku měla být vždy zpětná vazba dětí. Reakce, jak byly děti s projektem (materiálem a činnostmi) spokojeny lze rozpoznat různými prostředky. Činnosti s dětmi jsou hodnoceny za pomoci vyjádření jejich emocí.

Reflexe činností provedená učitelkou

Důležitým a objektivním činitelem je učitelka, která má za sebou dlouholetou praxi v předškolním zařízení a byla přihlížející a zároveň nezasahující osobou při celé realizaci projektu.

6.4 Popis realizace projektu

Celý projekt byl realizován po dobu jednoho pracovního týdne (tedy pět pracovních dní, od pondělí do pátku) v měsíci únoru 2020 ve třídě Medvídků.

Každý den probíhala činnost ve stejném časovém rozmezí a dělila se na dvě části. Mezi 8 a 10 hodinou probíhalo tvoření dětí (tedy výtvarné dotváření materiálů), které se konalo u předem připraveného stolu. Tvoření se realizovalo při menším počtu dětí (celkem pět míst u stolu), které se průběžně střídaly a díky práci s malým počtem dětí jsem se mohla všem dostatečně věnovat (při vysvětlování úkolu, povídání si při činnosti a při zodpovídání dotazů dětí). Zároveň probíhala v tomto čase pro zbytek, který nepracoval, volná hra a průběžná svačinka (děti měly možnost svobodné volby vybrat si, kdy je ten pravý čas jít splnit zadanou činnost).

Následně v čase 10:00 až 10:45 zbýval prostor pro tzv. „rozuzlení“ a dokončení činnosti, kterou jsme ráno započali. Sešli jsme se na koberci (nebo u magnetické tabule) společně s dotvořeným materiálem z rána a konečně jsme se dozvěděli, k čemu nám bylo prospěšné ranní tvoření. Výuka probíhala frontální (hromadnou) metodou, byla každý den započata motivací, vysvětlením, co se bude dít a společnou kooperací dětí byla aktivita dokončena. Po splnění celé činnosti následovala reakce dětí (za pomoci emočních kamínků) a reflexe práce od přihlížející učitelky, která celý průběh realizace sledovala.

6.5 Sběr dat

Pro ověření smysluplnosti vytvořeného materiálu, bylo třeba zvolit určité determinanty sběru dat, které po vyhodnocení umožní objasnit a zodpovědět výzkumné otázky. Data pro ověření kvality celého projektu, jsem se rozhodla sbírat následujícími způsoby:

Data z pozorování

Během práce s dětmi při výtvarném dotváření materiálu jsem využívala předem připravené záznamové archy, do kterých jsem zaznamenávala získané informace a údaje. Vzhledem ke stanoveným cílům práce se jednalo primárně o zájem dětí u dané činnosti, dále také o další doplňkové kategorie jako: úchop psací potřeby, komunikace při práci, kooperace a pozornost dětí. Tabulka pro sběr dat z pozorování (Tab. 1) vypadala následovně:

POZOROVÁNÍ __. den									celkový počet dětí: __	
SPRÁVNÝ ÚCHOP			POZORNOST PŘI PRÁCI		POTŘEBA KOMUNIK. A KOOPERACE		ZAUJETÍ ČINNOSTÍ			
zvládá	zvládá s dopom.	nezvládá	plně soustř.	nesoustředěné	zvládá	nezvládá	zaujaté	nezaujaté		

Tab. 1 Tabulka pro sběr dat z pozorování

Data z rozhovoru

Pro rozhovor byly předem připraveny otázky a byl realizován po uskutečnění celého projektu na konci týdne. Celé znění rozhovoru bylo zvukově nahráno a následně přepsáno. Viz přílohy - Příloha č. 1.

Data z reflexe s dětmi

Připravila jsem si tři kameny, na které jsem výtvarně znázornila tři obrázky, které sloužily k vyjádření dětské reakce, ve vazbě na proběhlé aktivity (Obr. 1). První kámen představoval spokojenost, radost, štěstí (oranžový kámen). Druhý kámen svým znázorněním odpovídal nezájmu a neutrálnímu výrazu bez viditelných emocí (žlutý kámen). Kámen třetí a zároveň poslední zobrazoval pocit nespokojenosti, nesouhlasu či smutku (fialový kámen).



Obr. 1 Emoční kameny pro vyhodnocení dětmi

Po každé hotové činnosti (tedy každý den) jsme tuto hodnotící metodu prováděli s dětmi. Kameny jsem rozmístila po třídě a úkolem dětí bylo najít si kámen, kterým by vyjádřily, jak se jim celé dopoledne líbilo, jak ho prožívaly. Úkolem číslo dvě bylo před ostatními dětmi zdůvodnit, proč si vybraly konkrétní kámen (tedy co se každému líbilo, nebo nelíbilo). Tímto postupem hodnocení jsem chtěla dát všem dětem prostor pro vlastní názor a možnost vyjádření a hlavně uvědomit si pocit, který při činnosti prožívaly. Konkrétní počty jsem zapisovala každý den do následující předem připravené tabulky (Tab. 2):

:-)	:-/	:-(
Počet dětí:	Počet dětí:	Počet dětí:

Tab. 2 Tabulka pro sběr dat od dětí

Data z reflexe s učitelkou

I s přítomnou učitelkou jsem po každé činnosti (také celkem pětkrát) reflektovala každou aktivitu/činnost, a to za pomoci vyjádření kladů, záporů a připomínek, či návrhů

změn. Na každý den jsem měla připravenou tabulku (Tab. 3), kam učitelka psala postřehy a poznámky zaznamenané ve vymezeném čase.

KLADY +	ZÁPORY -	PŘIPOMÍNKY, ZMĚNY
-	-	-
-	-	-

Tab. 3 Tabulka pro sběr dat od p. učitelky

6.6 Analýza dat

Analýzu dat, tedy rozbor získaných informací je třeba umět správně zpracovat a využít k odhalení výsledků celkové práce. Pro analýzu byla využita data, která vyplývají z hodnocení dětí a učitelky. Data byla následně souhrnně porovnána.

Analýza dat z pozorování

Data z pěti pozorování získaná při tvořivých činnostech byla převedena do tabulky vytvořené v programu Excel. Všechny zapsané výsledky byly sečteny. Vznikl tedy viditelný rozdíl hodnot, které jsou vyhodnoceny v následující kapitole.

Analýza dat z rozhovoru

Rozhovor byl zvolen z důvodu komplexního analyzování všech informací, týkajících se celého týdne, tedy celého projektu.

Byl nahrán na diktafon a poté do detailu přepsán. Součástí doslovně přepsaného textu jsou i tzv. slovní vycpávky neboli slovní vata (ehm, vlastně, jakoby...), a nespisovné výrazy a projevy emocí participantky (odmlčení, smích, pomlka...). Vepsáním těchto slov se přepis stává výstižnějším pro čtenáře, který má možnost lépe vcítit se do dané problematiky, a rovněž pro vyhodnocení závěrů.

Analýza dat z reflexe s dětmi

Data získaná z výpovědí dětí (ohodnocení jejich pocitů) byla opět po každé dokončené činnosti převedena do tabulky vytvořené v programu Excel. Všechny zapsané

výsledky byly sečteny. Výsledkem reflexe s dětmi je tabulka, kde jsou rozdíly ve výsledných hodnotách zřejmé.

Analýza dat z reflexe s učitelkou

I data získaná z reflexe každé viděné činnosti byla převedena do společné tabulky vytvořené v programu Excel. Výsledky ze všech dnů byly sečteny. Z každého dne tak bylo získáno několik výstižných a konkrétních argumentů, díky kterým bylo možno vyvodit jasnější závěry.

7 Realizace projektu

K realizaci jsem využila následujících pět činností vlastních námětů a výroby. S materiálem jsem s dětmi pracovala v průběhu jednoho týdne, a to každý den jinou činností v dopoledním vyhrazeném čase v měsíci lednu 2020 ve třídě Medvídků.

Při práci s dětmi jsem prováděla pozorování, jak děti na činnosti reagovaly, jak je práce bavila a po řízené aktivitě jsme si vždy udělali zpětnou vazbu k činnosti. Metodu pozorování aplikovala i přihlížející zkušená učitelka, která sledovala mou práci a realizaci projektu. Po týdnu s ní byl uskutečněn rozhovor k výsledkům celé činnosti.

Stručný popis projektu

Týdenní projektový program pro děti jsem nazvala: „Zvíře, kam se podíváš“. Děti se realizací projektu seznámí s prožitkovou formou učení a budou spoluautory při výrobě inovativních materiálů ke vzdělávání.

Hlavní cíle projektu:

- **účel nabytí nových vědomostí**, tedy seznámení se s novými pojmy či jejich zopakování ze vzdělávací oblasti s názvem Dítě a svět (např. pojmy: zvíře, zvířata, druh potravy různých zvířat, obydlí zvířat, zvířecí samec, samice a mládě, funkce zvířat, vztah člověka ke zvířatům, ochrana zvířat ...),
- **účel využití hodnocení**, tedy získání zpětné vazby dětí (jejich konkrétního zájmu vztahujícího se k činnostem a aktivitám) a paní učitelky, která hodnotí využitelnost projektu jako celku,
- **účel směřující k estetické zkušenosti**, tedy dotvoření materiálů pro další využití a s tím související seznámení se s některými novými výtvarnými technikami, které dětem bývají dostupné spíše v pozdějších letech na základní škole.

7.1 Rozvíjené kompetence

Klíčové kompetence, jinými slovy řečeno cílové kategorie jsou v kurikulárních dokumentech obecně formulovány jako soubory vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Až s osvojením těchto kompetencí by dítě mělo ukončit své předškolní vzdělávání. (RVP PV, 2018).

Zmíníme nyní několik klíčových kompetencí, které si dítě osvojuje při realizaci tohoto týdenního projektu:

Kompetence k učení dle RVP PV v návaznosti na realizované činnosti

- *dítě soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislosti* (aplikováno při každé činnosti v rámci celého týdne, a to díky realizaci odlišného stylu vzdělávání)
- *dítě dovede postupovat dle instrukcí a pokynů* (spolupráce s ostatními dětmi, reakce na pokyny učitelky)
- *dítě odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých* (hodnocení sebe sama při práci a celková zpětná vazba po každé dokončené činnosti)

Kompetence k řešení problémů dle RVP PV v návaznosti na realizované činnosti

- *dítě řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti, postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje* (experiment, díky dětem dosud neznámým výtvarným technikám, metoda pokus – omyl, při skládání hromadného puzzle)
- *dítě spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací, hledá různé možnosti a varianty, využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost* (při řešení problému, jak vybarvit obrázek)
- *dítě se nebojí chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu* (při skládání hromadného puzzle)

Kompetence komunikativní dle RVP PV v návaznosti na realizované činnosti

- *dítě ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi* (v rámci skupinek při raním dotváření i při řízené činnosti před všemi dětmi)
- *dítě se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky* (při hodnocení po každé činnosti, vyjádření pocitů při hodnocení emočními kameny)
- *dítě komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými* (po celý týden, s podmínkou dodržování komunikačních zásad, se kterými jsou děti ve třídě seznámeny)

Kompetence sociální a personální dle RVP PV v návaznosti na realizované činnosti

- *dítě samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej* (rozhodnutí, zda přijde tvořit samo hned, nebo až potom, co si s kamarády dohraje v rámci volné hry)
- *dítě je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy* (při rozepři, kdo si zvolí jaký obrázek)
- *dítě se spolupodílí na společných rozhodnutích, přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti, dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim* (pravidlo při komunikaci: když mluví kamarád jsem potichu a poslouchám, když mluvím já, ostatní poslouchají a také nevyrušují)

Kompetence činnostní a občanské dle RVP PV v návaznosti na realizované činnosti

- *dítě se učí svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat* (zvolení času, zvolení strategie splnění úkolu, ohodnocení vlastní práce)
- *dítě si uvědomuje svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat* (umět se společně domluvit při činnosti na východisku, umět ustoupit při převaze jiného názoru)
- *dítě se chová odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)* (při celotýdenním povídání si o tématu - zvířata, protože prostředí je nutné chránit kvůli lidem samotným, ale i kvůli zvířatům)

7.2 Očekávané výstupy

Očekávané výstupy vyjasňují to, co má dítě na konci předškolního vzdělávání vědět a znát, nebo jaké má mít postoje a dovednosti. Jsou to dílčí výstupy, které je možno považovat za dosažitelné. Jsou vázány na předešlé kompetence a jsou ve vzájemném propojení. Očekávané výstupy jsou rozděleny dle pěti vzdělávacích oblastí. (RVP PV, 2018).

Následně jsou uvedeny očekávané výstupy, které si dítě osvojuje při realizaci týdenního projektu:

Očekávané výstupy dle RVP PV – Dítě a jeho tělo v návaznosti na realizované činnosti

- *dítě ovládá koordinaci ruky a oka, ovládá jemnou motoriku (při práci s výtvarnými potřebami, při manipulaci s pomůckami)*
- *dítě zvládá sebeobsluhu, uplatňuje základní kulturně hygienické a zdravotně preventivní návyky (po práci s barvami a s výtvarným materiálem se jde bez upozornění učitelky umýt)*
- *dítě zvládá jednoduchou obsluhu a pracovní úkony (celková snaha o udržení pořádku při práci, uklizení pracovní plochy)*

Očekávané výstupy dle RVP PV – Dítě a jeho psychika v návaznosti na realizované činnosti

- *dítě je schopno vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách (individuálně i před ostatními dětmi v komunitním kruhu při řízené činnosti)*
- *dítě je schopno vést rozhovor (při společných činnostech naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku)*
- *dítě zvládá řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“ (uplatnění vlastní fantazie dětí při vyrábění)*
- *dítě umí být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem (vše spojeno s realizací projektu, povídání si o ohleduplnosti k přírodě a živým bytostem)*

Očekávané výstupy dle RVP PV – Dítě a ten druhý v návaznosti na realizované činnosti

- *dítě zvládá přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem (domluva při spolupráci na činnostech, komunikace je nutná po celou dobu realizace projektu)*
- *dítě zvládá chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.) (při práci, která se nepovede je nutné umět ocenit hlavně snahu, nejen dokonalý výkon, podpora je vyvolána učitelkou, děti se spontánně přidají)*
- *dítě dokáže uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého (umět se při tvorbě dohodnout s kamarádem ale zároveň respektovat a zohledňovat i jeho přání)*

Očekávané výstupy dle RVP PV – Dítě a společnost v návaznosti na realizované činnosti

- *dítě dokáže uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i s dětmi (pokud si při práci neví rady, umí požádat o pomoc, za pomoc poděkuje, neskáče někomu do řeči, vyčká, až na ně přijde řada)*
- *dítě umí aktivně zvládat požadavky plynoucí z prostředí školy i jeho běžných proměn (respektovat pravidla stanovená při činnostech – mluví jen jeden, nasloucháme kamarádovi, vybrat si pouze jeden obrázek)*
- *dítě zvládá zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, hračkami (povídání si o tom, že vytvořený materiál je pro všechny děti, protože se na výrobě podílela celá třída)*
- *dítě umí zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik (prosazení vlastního nápadu a fantazie při výrobě)*

Očekávané výstupy dle RVP PV – Dítě a svět v návaznosti na realizované činnosti

- *dítě umí zvládat běžné činnosti a požadavky kladené na dítě i jednoduché praktické situace, které se v mateřské škole opakují (pochopení smyslu výroby materiálu, že jde o společnou práci, na které by se měli nejlépe všichni podílet)*
- *dítě zvládá mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí (opakování tématu nejen při pohledu na působení zvířat, ale také lidí, protože planeta Země je domovem nás všech)*
- *dítě je schopno pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (opět nejen v souvislosti se zvířaty, ale také v návaznosti na důležitost každého organismu)*

7.3 Rizika

Následuje výčet různých rizik, která by mohla nastat při realizaci projektu. Je nutné umět rizikům předcházet, aby nedocházelo k ohrožení úspěchu vzdělávacích záměrů učitele.

- nedostatečná časová dotace při práci,
- nevhodná organizace činnosti z hlediska bezpečnosti dětí při práci,

- příliš mnoho výtvarných aktivit (riziko u dětí, které nerady tvoří),
- příliš jednostranná týdenní nabídka,
- nedostatečně připravené prostředí pro činnosti,
- nedostatek volného času na spontánní hru, kvůli rannímu tvoření
- nepřiměřené nároky na dítě, příliš obtížné činnosti a aktivity/příliš jednoduché činnosti a aktivity

7.4 Motivace pro děti

Hlavním stanoveným cílem bylo vytvořit materiál, který bude jen z poloviny hotový, a na zbytku práce se budou podílet hlavně děti. Budou mít možnost vložit do tvorby své vlastní já, a tím se pro ně může stát vyrobený materiál přitažlivějším, atraktivnějším a vyhledávanějším. Touto odlišnou metodou se chci pokusit vyvarovat tomu, aby se z dotvořeného materiálu stal jen další „lapač prachu“ ve třídě. V neposlední řadě bych chtěla, aby si děti nemyslely, že je nutností se na tvorbě podílet. Děti nesmějí zažívat pocit, že jsou do práce nuceny a že se jedná o činnost, která je povinná pro všechny děti (jak bylo kdysi v mateřských školách při činnostech zvykem). Vše je podle mého názoru jen o správné komunikaci mezi učitelkou a dětmi. Samozřejmě v těsné blízkosti s dobře promyšlenou motivací, jak děti činnostmi zaujmout.

Celý týden zaměřen na téma zvířata. Každý den jiná výtvarná technika, jiná forma práce, jiná řízená aktivita a jiná motivace. Všechny tyto aspekty však vedou ke stejnému záměru. Společné podílení se na tvorbě materiálu, který bude autentický, originální a bude vytvořen (dotvořen) na bázi kooperace a prožitku dětí ve třídě - tak lze popsat motivaci, která má děti doprovázet po celý týden.

8 Projektové činnosti

V následující části je uvedeno vše potřebné, co se týče konkrétních činností. Každá činnost má svou kapitolu, kde je uveden název, dílčí cíle a záměry, konkretizované výstupy, motivace, předpřipravené materiály, další pomůcky, postup, reakce dětí na činnost, reakce učitelky, vlastní zhodnocení práce a různé možnosti využití dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a dětmi nadanými. Do textu jsou vloženy pro názornou představu nafocené materiály ve stavu, kdy je dostávají do rukou děti, a na konci kapitoly i konečné výsledky jejich práce.

Činnost 1 - Kde domov můj, aneb Kde zvířátka žijí

Dílčí cíle a rozvoj poznání:

- rozvoj tvořivého sebevyjádření,
- rozvoj pozitivních cílů ke vztahu k přírodě,
- rozvoj koordinace ruky a oka,
- rozvoj komunikativních dovedností a řečových schopností,
- seznámení se s pojmy: Státní hymna, zvířata, obydlí zvířat, druh zvířat, zvířata vodní, zvířata suchozemská, zvířata pěstovaná pro užitek, zvířata divoká, zvířata vyskytující se v ČR, zvířata žijící v ZOO, ...

Koncretizované výstupy:

- tvořivě využívat různé materiály,
- dobrovolně se zapojovat do připravených činností,
- mít poznatky o probíraném tématu zvířat.

Motivace k činnosti při komunitním kruhu:

Poslechnutí nahrávky státní hymny, hádání dětí, zda skladbu někdy slyšely, zda vědí, jak se skladba jmenuje. Povídání o lidských obydlích, kde lidé žijí, kde konkrétně žijí děti ze zdejší školky (města, vesnice, rodinné domy, panelové domy ...). Postupné převedení úvodního povídání zpět na zvířata, jejichž obrázky při dopolední činnosti vybarvovaly.

Uvedení dětí ke konkrétní činnosti, povídání o tom, že i každé zvíře, které vybarvily má svůj domov, kde žije. Seznámení se s plakáty obydlí a následné přiřazování obrázků zvířat.

Soubor předpřipravených materiálů:

Sada obsahuje celkem 25 obrázků zvířat (Obr. 2) a ke zřetelnějšímu rozeznání je vyfocen i detail jednoho obrázku (Obr. 3). Zvířata jsou předkreslena černobíle na formátu A4 bílého tvrdého papíru.



Obr. 2 Výčet obrázků k 1. dni



Obr. 3 Detail obrázku

Zvířata se po dotvoření dětmi společně rozřazují do čtyř skupin:

- zvířata divoká, která žijí volně v džungli (nebo jsou k vidění v zoo), (Obr. 4)
- zvířata divoká lesní, (Obr. 5)
- zvířata žijící ve vodě, (Obr. 6)
- zvířata domácí, která chováme k užitku / produktům. (obr. 7)

Každá jmenovaná skupina má svůj barevně znázorněný plakát, který je na tvrdém papíře formátu A1.



Obr. 4 Plakát – džungle



Obr. 5 Plakát – les



Obr. 6 Plakát – voda



Obr. 7 Plakát – užitek, produkty

Další pomůcky:

- výtvarné (tempery, štětce, kelímky s vodou, ubrus)
- laminovačka, laminovací fólie

Popis a postup realizace činnosti:

Před zahájením činnosti jsem si ponechala u stolečku pouhých pět židlí, abych měla možnost pracovat s malou skupinkou dětí, která se bude postupně obměňovat. Na stůl jsem přichystala ubrus a všechn zmíněný výtvarný materiál. Na vedlejší volný stůj jsem rozprostřela papíry se zvířaty. Děti byly přirozeně zvědavé a samy od sebe ke mně přicházely s otázkami, co se bude dít a co pro ně chystám. Jejich zvědavosti jsem využila a hned je vyzvala, ať si vyberou zvíře, které je zaujalo, a přisednou si ke stolečku.

Každé skupince průběžně se střídajících dětí jsem podala stejné instrukce. Zaprvé, vybrat si jedno zvíře, které si každý za pomoci temperových barev vymaluje. Zadruhé, po vybarvení jej vložit současně se mnou do laminovací fólie a zatavit obrázek. Zatřetí, jít si umýt ruce (pokračovat ve hře, nebo jít na svačinku) a vyčkat na mé vyzvání ke společné činnosti.

Všechny děti si stihly dobarvit jedno zvíře a mohlo dojít k vyvrcholení činnosti, kterou jsem měla pro děti nachystanou. Sešli jsme se na koberci. Činnost jsem uvedla motivací (celá motivace objasněna výše). Po úvodu spojeném s motivací jsme přešli na debatu, jaké zvíře kdo vymaloval, a jestli ho už někdy/někde viděl. Poté jsem přinesla předpřipravené barevné plakáty, které vystihovaly prostředí, kde zvířata žijí. Ty jsem rozprostřela na koberci a společně jsme se na obrázky chodili dívat. Vykládali jsme si, co je na nich k vidění a jak souhrnně lze obrázek nazvat. Takhle jsme obešli čtyři skupiny

(lesní prostředí, vodní prostředí, prostředí džungle a divočiny, prostředí zvířat, která chováme doma k užitku). Následně proběhlo jednotlivé rozřazení.

Jakmile jsme všechna zvířata přiřadili tam, kam patří, proběhla spontánní debata, že krokodýl může přece žít i ve vodě, i v džungli. Udělalo mi radost, že se děti nad úkolem samy zamýšlely a nebály se projevit vlastní názor.

Záznamy při pozorování:

POZOROVÁNÍ - 1. den					celkový počet dětí: 22			
SPRÁVNÝ ÚCHOP			POZORNOST PŘI PRÁCI		POTŘEBA KOMUNIK. A KOOOPERACE		ZAUJETÍ ČINNOSTÍ	
zvládá	zvládá s dopom.	nezvládá	plně soutř.	nesoustředěné	zvládá	nezvládá	zaujaté	nezaujaté
13	6	3	22	0	22	0	21	1

Tab. 4 Tabulka pro sběr dat z pozorování, 1. den

Reakce dětí na činnost:

:-)	:-/	:-(
Počet dětí: 18	Počet dětí: 2	Počet dětí: 2

Tab. 5 Tabulka pro sběr dat od dětí, 1. den

Reakce učitelky na činnost:

KLADY +	ZÁPORY -	PŘIPOMÍNKY, ZMĚNY
<ul style="list-style-type: none">- skvělý nápad s velkými plakáty, které jistě budeme moct využít i při jiných činnostech- kresby zvířat v reálné podobě opravdových zvířat (stavba těla), znázorněné kresbou, (stylem) blízkou pro děti		<ul style="list-style-type: none">- namíchání světlejších odstínů temperových barev (tmavé barvy byly mnohdy příliš syté, docházelo tak k zaniknutí obrysu obrázku)

Tab. 6 Tabulka pro sběr dat od p. učitelky, 1. den

Vlastní zhodnocení průběhu činnosti:

I když šlo o první den, kdy jsme měli možnost se s dětmi vidět, vše proběhlo v naprostém souladu, i když jsme se vlastně navzájem vůbec neznali (já děti, a v tom podstatnějším případě, děti mě). Samy se přicházely ze zvědavosti ptát, co se bude dít a v tom okamžiku jsem je rovnou vyzvala, že se můžou dát do práce. Řekla bych, že tři čtvrtiny dětí přišly samy od sebe a zbytek dětí jsem motivačně vyzvala k práci (což si myslím, že na začátek není vůbec špatné). Tohle samotné mi nejen usnadnilo práci a navodilo harmonický a přirozený začátek zahájení projektu, ale také mě to velice potěšilo.

Při řízené činnosti proběhlo podle mého názoru také vše dle očekávání. Menší komplikace nastaly až při hodnocení vlastních pocitů dětí s emočními kameny. Práce s emocemi (s vyjadřováním emocí tímto způsobem) není v konkrétní třídě běžná, proto se nám stalo, že po prvním vysvětlení nemělo moc dětí představu o tom, co se od nich očekává a co mají dělat. I tak jsme reflektování provedli a správnost (jak má celá reflexe asi vypadat) jsem ukázala na dětech, které úkol pochopily. První reflexi jsme označili jako zkušební a druhá se nám vyvedla znatelně lépe. Nešlo tedy o žádný zásadní omyl, ale jen o upřesnění toho, co po dětech bude v následujících dnech požadováno. Myslím

si, že chyba nebyla ani ze strany mě jako pedagoga a v žádném případě ze strany dětí. Jedná se o nový typ hodnocení, na které děti nejsou zvyklé, a je jen otázkou času a hlavně tréninku, kdy tuto metodu budou ovládat bez obtíží, a díky následujícím dnům tuto metodu jistě dopilují.

Doporučení při využití s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a nadanými:

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami by mohlo mít na výtvarnou činnost více času oproti ostatním dětem a s dotvořením by mu mohl pomoci nejen pedagog, ale v ideálním případě i někdo ze spolužáků. Také by samozřejmě mohl pedagog pro konkrétní dítě zvolit jinou výtvarnou techniku, pokud by práce s temperami byla příliš náročná (záleželo by na specifických potřebách dítěte).

Naopak dítě nadané by mohlo obrázek dozdobit komplexněji. Za zvíře vlastnoručně namalovat konkrétní věci, co se s ním pojí (např. krajinu okolo, či ohradu). Při malbě dalších prvků by zvolilo také tenčí štětce. Taktéž by takové dítě mohlo detailněji zvíře i zkrášlit (např. pokus o stínování).

Fotografie po dotvoření:



Obr. 8 Výsledky dětského tvoření, 1. den



Obr. 9 Výsledky dětského tvoření, 1. den

Činnost č. 2 – I zvíře má svou rodinu, aneb Mára, táta, dítě

Dílčí cíle a rozvoj poznání:

- posilování radosti z objevování,
- vytváření základů pro činnost se získanými informacemi,
- rozvoj prožívání a schopnosti umět své prožitky vyjádřit,
- rozvoj komunikativních dovedností a řečových schopností,
- seznámení se s pojmy: rodina, zvířecí rodina, samec, samice a mládě, znaky odlišující samce, samici a mládě, ...

Konkretizované výstupy:

- obohacovat své dílo dle svých možností fantazií a představivosti,
- dobrovolně se zapojovat do připravených činností,
- mít poznatky o přírodě a zvířatech.

Motivace k činnosti při komunitním kruhu:

Povídání si o rodině, z jakých členů se skládá rodina. Rozebrání podtématu odlišností rodin (každá rodina je jiná, skládá se z více či méně členů, bydlí pospolu či rozděleně, základem je to, že se členové rodin cítí dobře). Postupné převedení úvodního povídání zpět na zvířata, která při dopolední činnosti děti dotvářely.

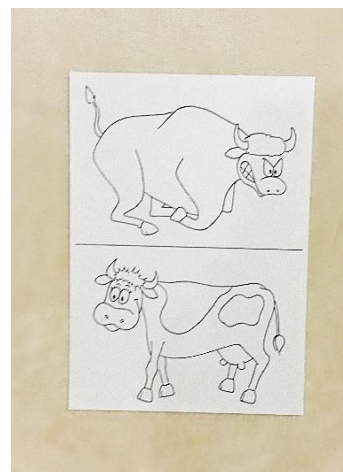
Uvedení dětí ke konkrétní činnosti, povídání o tom, že i každé zvíře, které jsme vybarvili, má také svou zvířecí rodinu, skládající se z otce, matky a dítěte.

Soubor předpřipravených materiálů:

Soubor materiálů obsahuje celkem 27 obrázků zvířat (Obr. 10) a současně i detail jednoho obrázku (Obr. 11). Zvířata jsou předkreslena černobíle na formátu A5 bílého tvrdého papíru. Zvířata se po dotvoření dětmi společně přiřazují k sobě podle druhu a dle role otce (samce), matky (samice) a dítěte (mláděte).



Obr. 10 Výčet obrázků ke 2. dni



Obr. 11 Detail obrázku

Další pomůcky:

- výtvarné (pastelky, ubrus)
- laminovačka, laminovací fólie
- magnetická tabule, magnety

Popis a postup realizace činnosti:

Předpřipravený pracovní prostor zůstal opět jen pro pár jedinců. Na stůl jsem rozprostřela ubrus s kelímky plnými trojhranných pastelek. Na vedlejší volný stolek jsem položila viditelně papíry se zvířaty. Tím, že byla k mání široká škála zvířat, mohlo si každé dítě přijít na své, a to doslova. Taktéž platilo pravidlo, kdo dřív přijde, má možnost většího výběru.

Drželi jsme se stejných pravidel, jako předešlý den (a každé skupince průběžně střídajících dětí jsem podala stejné instrukce). Zaprvé vybrat si jedno zvíře, které si každý pastelkami vykreslí a dozdobí. Zadruhé po vybarvení jej vložit současně se mnou do laminovací fólie a zatavit obrázek. Zatřetí jít si umýt ruce (pokračovat ve hře, nebo jít na svačinku) a vyčkat na mé vyzvání ke společné činnosti.

Všechny děti si stihly vykreslit jedno zvíře a mohlo dojít k dokončení činnosti, kterou jsem měla pro děti nachystanou. Sešli jsme se u magnetické tabule a děti si sedly naproti na celou délku lavičky. Činnost jsem uvedla motivací (celá motivace objasněna výše). Po úvodu spojeném s motivací jsme přešli na debatu, které zvíře kdo vymaloval, jestli ho už někdy/někde viděl a jestli náhodou nemá někdo z dětí stejné (podobné) zvíře doma, když si povídáme zrovna o rodině. Obrázky jsme postupně začali rozřazovat do kategorií v zastoupení otce, matky a dítěte v roli zvířat. Děti je po vyzvání jednotlivě přikládaly na magnetickou tabuli (aby měly prostor je dobře vidět). Společně jsme rozvíjeli debatu, proč se od sebe zvířata malinko liší (o jaké konkrétní odlišnosti jde) a v závěru řešili, proč tomu tak vlastně je.

Záznamy při pozorování:

POZOROVÁNÍ - 2. den									celkový počet dětí: 22	
SPRÁVNÝ ÚCHOP			POZORNOST PŘI PRÁCI		POTŘEBA KOMUNIK. A KOOPERACE		ZAUJETÍ ČINNOSTÍ			
zvládá	zvládá s dopom.	nezvládá	plně soutř.	nesoustředěné	zvládá	nezvládá	zaujaté	nezaujaté		
16	4	2	21	1	20	2	19	3		

Tab. 7 Tabulka pro sběr dat z pozorování, 2. den

Reakce dětí na činnost:

:-)	:-/	:-(
Počet dětí: 21	Počet dětí: 0	Počet dětí: 1

Tab. 8 Tabulka pro sběr dat od dětí, 2. den

Reakce učitelky na činnost:

KLADY +	ZÁPORY -	PŘIPOMÍNKY, ZMĚNY
- trefně a rozpoznatelně znázorněny znaky mezi zvířaty (znak samec, samice, mládě) - dobře zvolená zvířata pro rozpoznávání	- méně místa při realizaci u magnetické tabule (mohlo by docházet ke zbytečnému nahromadění dětí na lavičce)	

Tab. 9 Tabulka pro sběr dat od p. učitelky, 2. den

Vlastní zhodnocení průběhu činnosti:

Druhý den hodnotím jako více „zajetý a zaběhnutý“. Realizaci hodnotím celkově kladně. Zvědavost dětí byla stejně jako první den mimořádná a průběh tvoření byl opět podle mého názoru hladký.

Dotváření úkolu proběhlo u magnetické tabule. I z výpovědi učitelky bylo zřejmé, že by tohle místo sama ne zvolila. Místo jsem vybrala proto, aby došlo ke změně a činnosti se nedokončovaly jen na koberci, kde jsou děti zvyklé pracovat každý den. Nemohu říct, že by u tabule nebylo místo, ale příště bych tento prostor také raději využívala s menším počtem dětí ve třídě. Jako kladnou položku tedy беру to, že děti měly určitou změnu a bavilo je přikládat obrázky magnetem pod sebe. Jako poučení a plán na příště budu mít na paměti, že toto místo bude lepší volit například při skupinových činnostech, ne současně s celou třídou (nebo s malým počtem dětí, např. při velké nemocnosti).

Doporučení při využití s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a nadanými:

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami by mělo při výtvarné činnosti větší časovou dotaci. Pedagog by byl dítěti plně k dispozici, a to nejen svou nápomocí ale také radou, jakou má např. dítě zvolit barvu. Eventuálně je možné vyměnit pastelky za tlusté voskovky, pokud by se dítěti s nimi lépe pracovalo. S dotvořením může pomoci dítěti pedagog či kamarád, když ho poprosí.

U nadaných dětí by se jednalo o větší prestiž obrázku (např. pečlivější vybarvení, promyšlené detaily, dokreslení prostoru, kde se zvíře může pohybovat ...) "

Fotografie po dotvoření:



Obr. 12 Výsledky dětského tvoření, 2. den

Činnost č. 3 – Jídlo, základní lidská potřeba, aneb Na čem si zvíře pochutná

Dílčí cíle a rozvoj poznání:

- práce s novými výtvarnými technikami,
- rozvoj tvořivého sebevyjádření,
- rozvoj umění prosazení vlastních myšlenek a záměrů,
- seznámení se s pojmy: potrava zvířat, druhy potravy zvířat, potravní řetězec zvířat, ...

Konkretizované výstupy:

- ovládat koordinaci ruky a oka,
- ovládat snadno jemnou motoriku při tvoření,
- pojmenovat zvířata, která se při činnosti neobjevila.

Motivace k činnosti při komunitním kruhu:

Motivace vedena na téma jídlo. Proč je důležité jíst, co bychom měli jíst a jak často. Povídání si o oblíbených jídlech dětí a postupné převedení debaty na potravu, kterou se živí zvířata, navázání na dopolední tvorbu (při které byl využit motivačně i tablet).

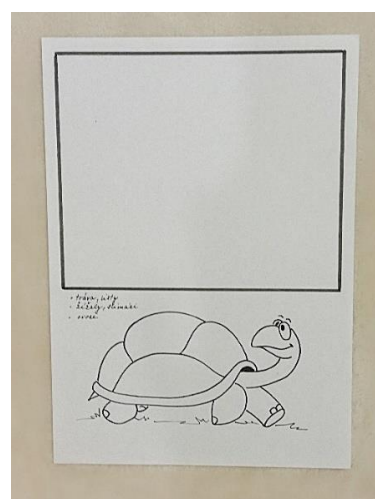
Společné povídání o konkrétních zvířatech, děti samy mluví, co nakreslily, a tím ostatním představují svou tvorbu.

Soubor předpřipravených materiálů:

Soubor materiálu obsahuje celkem 25 obrázků zvířat (Obr. 13) a současně i detail jednoho obrázku (Obr. 14). Zvířata jsou předkreslena černobíle na formátu A4 bílého tvrdého papíru. Na druhé polovině papíru je vždy zvýrazněno pole, kam bude patřit dokreslená potrava konkrétního zvířete a u toho i nápověda, co zvíře jí (psáno pro paní učitelku).



Obr. 13 Výčet obrázků k 3. dni



Obr. 14 Detail obrázku

Další pomůcky:

- výtvarné (voskovky, voda rozmíchaná s potravinářským barvivem, štětce, ubrus),
- laminovačka, laminovací fólie,
- tablet.

Popis a postup realizace činnosti:

Stanoviště pro dokončování materiálu nadále zůstalo stejné. Na stůl jsem rozprostřela ubrus, umístila trojhranné voskovky, štětce a vodu s rozmíchaným

potravinářským barvivem. Na nejbližší stůl jsem rozprostřela papíry se zvířaty, aby bylo na každé dobře vidět. Děti se u činnosti postupně střídaly a postupně si obrázky ze stolu odebíraly.

Protentokrát bylo třeba mít víc pravidel, protože postup dotvoření se skládal ze dvou výtvarných technik (pravidla byla postupně opakována všem příchozím dětem). Zaprvé, vybrat si jedno zvíře, které si každý voskovkami vykreslí a dozdobí. Zadruhé, společně s učitelkou pomocí tabletu dohledat na internetu obrázky, čím se konkrétní zvíře živí. Zatřetí, voskovkami nakreslit viděnou potravu do rámečku a následně kresbu potravy přetřít obarvenou vodou. Začtvrté, po dotvoření obrázků vložit současně se mnou do laminovací fólie a zatavit jej. Zapáté, jít si umýt ruce (pokračovat ve hře, nebo jít na svačinku) a vyčkat na mé vyzvání ke společné činnosti.

Po skončení práce se všemi jsme se sešli s obrázky na koberci. Zahájili jsme činnost motivací (celá motivace objasněna výše) a poté si povídali o tom, co jsme dnes vyráběli. Každé dítě mělo možnost se samo přihlásit, kdy chce mluvit, představit nám své zvíře a povědět, co je jeho potravou, kterou vyhledává k obživě. Moc mě potěšilo, že si děti pamatovaly i složitější názvy potravy, kterou jsme nejprve vyhledali v internetových obrázcích, poté si to svým specifickým způsobem zakreslili do obrázku a ve společné fázi povídání si vybavily pojmy pro ně nové a mnohdy i neznámé (jednalo se o názvy jako: korýši, měkkýši, larvy ...).

Záznamy při pozorování:

POZOROVÁNÍ - 3. den					celkový počet dětí: 24			
SPRÁVNÝ ÚCHOP			POZORNOST PŘI PRÁCI		POTŘEBA KOMUNIK. A KOOOPERACE		ZAUJETÍ ČINNOSTÍ	
zvládá	zvládá s dopom.	nezvládá	plně soutř.	nesoustředěné	zvládá	nezvládá	zaujaté	nezaujaté
19	4	1	24	0	22	2	24	0

Tab. 10 Tabulka pro sběr dat z pozorování, 3. den

Reakce dětí na činnost:

:-)	:-/	:-(
Počet dětí: 21	Počet dětí: 3	Počet dětí: 0

Tab. 11 Tabulka pro sběr dat od dětí, 3. den

Reakce učitelky na činnost:

KLADY +	ZÁPORY -	PŘIPOMÍNKY, ZMĚNY
- využití tabletu, pro reálnou představu, jak zvíře vypadá - spojení dvou výtvarných technik		- využití klovatiny, jako obměny výtvarné techniky

Tab. 12 Tabulka pro sběr dat od p. učitelky, 3. den

Vlastní zhodnocení průběhu činnosti:

Třetí den bych mohla souhrnně označit jako den, kdy jsem měla z práce ambivalentní pocity.

Má představa výtvarné činnosti vypadala následovně. Nejprve pole pracovního listu celé vybarvit voskovkami (u toho střídat barvy, aby pole bylo barevné a pak při konečném výsledku obrazec lépe vynikl). Celé pole vybarvené voskovkami přetřít za pomoci štětce tuší a nechat zaschnout. Po zaschnutí do černého pole vyrýt obrys potraviny, kterou se konkrétní zvíře živí. Tím by z tmavé plochy vystoupily linie barevného podkladu voskovek. (Pro upřesnění, sama jsem si tuto výtvarnou techniku doma zkoušela a neviděla jsem žádný problém v tom, proč by ji neměly zvládnout i děti.)

Naneštěstí nastal při realizaci s dětmi problém, že velká tuš, která byla ve školce k dispozici dětem, byla stará několik let, proto její krycí efekt nepůsobil na voskovky tak,

jak by měl a technika, kterou jsem měla pro děti připravenou, ztrácela svůj význam. Musím přiznat, že v této situaci jsem se necítila zrovna nejlépe a pokoušela jsem se vymyslet, jak tuto situaci zachránit.

Naštěstí byla přihlížející paní učitelka pohotová a poradila mi techniku voskovek s přetřením vody smíchané s potravinářským barvivem.

Tuto narychlo vymyšlenou techniku (díky paní učitelce) jsem stihla se všemi dětmi. Na závadu s tuší jsme naštěstí přišli včas, a proto se v podstatě vlastně nestalo nic tak hrozného, průběh nebyl závažně narušen a časová dotace vyhrazená k činnosti nám stačila.

Tato pro mě nepříjemná situace byla následně vystřídána pocitem spokojenosti z dobře odvedené práce. Při dohledávání potravy na tabletu (již s druhou výtvarnou technikou, která je popsána výše) bylo na dětech vidět, jak jsou fascinovány živočichy, které nikdy neviděly. Dohledávali jsme různé korýše, měkkýše a z výrazů dětí bylo patrné, že je tento způsob dohledávání informací zaujal. Také, jak jsem již zmínila v postupu práce, mi udělalo velkou radost, že si tyto složité názvy děti pamatovaly a daly mi tím zpětnou vazbu, že tento způsob učení pro ně měl význam a smysl.

Tuto situaci (selhání výtvarné pomůcky) jsem bohužel nemohla dopředu ovlivnit, ale i přes to všechno si myslím, že jsme si poradili dobře a v závěru se činnost celá vyvedla. Velkou výhodou bude, že při zaměstnání budu mít možnost si činnost zkusit dopředu s pomůckami, které školka nabízí a nebude tedy docházet k těmto nečekaným komplikacím.

Doporučení při využití s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a nadanými:

Dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami by byla věnována větší časová dotace a pedagog by byl při práci ještě větší oporou než u ostatních. Potrava zvířete by mohla být již slabě předkreslena a úkolem dítěte by mohlo být obtáhnout ji úplně, vybarvit voskovkami a nakonec přetřít zabarvenou vodou.

Děti nadané by měly možnost do velkého vyznačeného pole nakreslit co nejvíce druhů potravy a jejich konečný výsledek by měl být pečlivější oproti zbytku třídy.

Fotografie po dotvoření:



Obr. 15 Výsledky dětského tvoření, 3. den

Činnost č. 4 – Figura a pozadí, aneb I zvíře vrhá stín

Dílčí cíle a rozvoj poznání:

- práce s netradičními výtvarnými technikami,
- osvojení si poznatků a dovedností co se týče bezpečí při práci,
- práce s vlastní fantazií dítěte,
- seznámení se s pojmy: tvary zvířat, velikost zvířat, znaky zvířat, zabarvení zvířat, odlišnosti zvířat, ...

Konkretizované výstupy:

- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost,
- postupovat a učit se dle pokynů a instrukcí,
- pojmenovat zvířata, která se při činnosti objevila.

Motivace k činnosti při komunitním kruhu:

Povídání o tom, jak vlastně vzniká stín, vybízení dětí k rozhovoru, proč tomu tak je. Odhalení ubrusu se stíny, povídání o tom, k čemu bychom jej mohli využít.

Povídání o zvířatech vytvořených netradiční výtvarnou technikou, zvanou enkaustika, objasnění, proč děti zvolily konkrétní barvy, které se na zvířeti nacházejí.

Soubor předpřipravených materiálů:

Soubor materiálu obsahuje celkem 24 kusů zvířat (Obr. 16) a současně i detail jednoho obrázku (Obr. 17). Zvířata jsou předkreslena černobíle na extra tvrdém voskovém papíru a jsou již vystřižnutá. Součástí je i igelitový ubrus (Obr. 18) o velikosti 130 x 200 cm, který nesmí při činnosti chybět. Na ploše ubrusu jsou zvířata vyjádřena pouhým stínem a slouží k následnému přiřazování.



Obr. 16 Výčet obrázků ke 4. dni



Obr. 17 Detail obr.



Obr. 18 Ubrus

Další pomůcky:

- výtvarné (voskovky, ubrus),
- noviny, papírové utěrky,
- žehlička.

Popis a postup realizace činnosti:

Tentokrát jsem s dětmi činnost prováděla po jednom. Bylo třeba se dítěti věnovat jednotlivě, a to hlavně z bezpečnostních důvodů. Samotná výtvarná činnost měla rychlý průběh, proto jsem se nemusela bát, že by se děti nestihly vystřídat. Na stůl jsem rozprostřela ubrus, noviny, rozsypala voskovky a nechala nahřát žehličku (od které jsem se po zapnutí do zásuvky nehnula na krok). Děti měly dále změnu i v tom, že si zvíře samy nevybíraly, ale losovaly si je z krabice po hmatu. Každé dítě bylo poučeno o bezpečnosti při práci s žehličkou a děti, které se chtěly dívat, jak tvoří jejich kamarád,

mohly jen z určité vzdálenosti, aby nedošlo k úrazu. Také jsem měla žehličku nastavenou na nejnižší stupeň teploty.

Neustále jsem opakovala již známá pravidla, touto činností doplněná o pravidla bezpečnosti při práci, tentokrát jednotlivě každému vyrábějícímu dítěti. Zaprvé vylosovat si jedno zvíře a říct, jaké je to zvíře. Zadruhé vybrat si voskovky, které rozpustíme na žehličce a obtisknutím žehličky zvíře vybarvíme. Zatřetí jít si umýt ruce (pokračovat ve hře, nebo jít na svačinku) a vyčkat na mé vyzvání ke společné činnosti.

Po dokončení činností jsme se sešli i s obrázky na koberci. Zahájili jsme činnost motivací (celá motivace objasněna výše). Následně jsem musela děti pochválit za respektování pravidel při práci s žehličkou. Děti jsem poté poprosila o prostor a rozprostřela mezi ně předpřipravený ubrus, kde jsem měla namalovány stíny zvířat černou barvou. Děti měly za úkol najít stín svého zvířete, přiložit ho na stín a zjistit, jestli opravdu našly správně zvíře.

Záznamy při pozorování:

POZOROVÁNÍ - 4. den					celkový počet dětí: 23			
SPRÁVNÝ ÚCHOP			POZORNOST PŘI PRÁCI		POTŘEBA KOMUNIK. A KOOOPERACE		ZAUJETÍ ČINNOSTÍ	
zvládá	zvládá s dopom.	nezvládá	plně souř.	nesoustředěné	zvládá	nezvládá	zaujaté	nezaujaté
17	6	0	23	0	23	0	23	0

Tab. 13 Tabulka pro sběr dat z pozorování, 4. den

Reakce dětí na činnost:

:-)	:-/	:-(
Počet dětí: 18	Počet dětí: 1	Počet dětí: 4

Tab. 14 Tabulka pro sběr dat od dětí, 4. den

Reakce učitelky na činnost:

KLADY +	ZÁPORY -	PŘIPOMÍNKY, ZMĚNY
<ul style="list-style-type: none"> - skvělá netradiční výtvarná technika, kterou jsem doposud neznala - zajištění bezpečnosti - připoutání dětí něčím pro ně úplně novým 	<ul style="list-style-type: none"> - mohlo by být při nepozornosti nebezpečné (v tomto případě bylo vše podchyceno) 	<ul style="list-style-type: none"> - pro zmenšení rizika úrazu by možná šlo nahradit fénem (rozpuštění voskovek jiným způsobem)

Tab. 15 Tabulka pro sběr dat od p. učitelky, 4. den

Vlastní zhodnocení průběhu činnosti:

S dětmi jsme si stanovili pravidla, která budeme dodržovat při tvoření s žehličkou. Děti pravidla dodržovaly a zároveň byly velice opatrné i při blízkosti žehličky. Přihlízející děti měly možnost pozorovat, jak práce probíhá a také si zároveň osvojit pravidla, jak být při práci opatrný. Nedošlo tedy k žádnému ohrožení ani riziku, jen já sama jsem se stihla nechtěně dotknout horké plochy (měla jsem možnost zjistit, že by se tak nestalo nic ani dítěti, protože plocha byla spíše jen dostatečně teplá na rozehrání voskovek). Tuto techniku dělám s dětmi ráda, protože se projevuje důvěra mezi dítětem a učitelem, a opět sklidila velký úspěch. Líbila se dětem i paní učitelce, která se s ní i přes dlouhé roky praxe setkala poprvé.

Při dokončování činnosti na koberci jsem byla s průběhem taktéž spokojená a možná bych příště zvolila těžší variantu rozlišování stínů. Děti si s přiřazováním hravě poradily, a proto by mohla být vyrobena o něco těžší varianta. Mohl by být připraven i druhý ubrus, kde by dítě mělo za úkol najít opět stín konkrétního zvířete (tedy přesný obrys zvířete z papíru ozdobený enkaustikou). Na ubruse by však bylo zvíře vyobrazeno vícekrát a stín by se lišil jen v detailu (např. jinak ohnutá noha zvířete, jiná velikost zvířete...).

Doporučení při využití s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a nadanými:

U dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami by mohla tvorba proběhnout úplně stejně, jako se zbytkem dětí (protože žehličku drží vždy hlavně pedagog a dítě jen při obtisknutí volí tahy tím, že ji přidržují). Kdyby mělo dítě s držetím potíže, může si jen vybrat barvy a pedagog vytvoří materiál za něj.

Nadané děti by mohly materiál ozvláštnit tím, že by žehličkou vytvářely i po obtisknutí další zajímavé otisky a tahy. Suchý vosk by žehličkou opět rozpustily a zanechaly novou stopu.

Fotografie po dotvoření:



Obr. 19 Výsledky dětského tvoření, 4. den

Činnost č. 5 – Zatoulaná zvířátka, aneb Překvapení na konec

Dílčí cíle a rozvoj poznání:

- respektuje předem vyjasněná a pochopená pravidla,
- rozvoj kooperativních dovedností,
- rozvoj schopnosti sebeovládání,
- seznámení se s pojmy: druhy zvířat, začlenění zvířat kde bydlí, pojmenování zvířat, ...

Konkretizované výstupy:

- spolupracovat s ostatními,
- postupovat a učit se dle pokynů a instrukcí,
- rozlišovat některé obrazné symboly.

Motivace k činnosti při komunitním kruhu:

Poslech písničky „Máme rádi zvířata“, spojený s rozcvíčením a protažením před zahájením činnosti. Povídání o tom, že máme před sebou poslední aktivitu týdne. Doptávání, co konkrétně děti dělaly při ranní činnosti a jak se jim pracovalo ve dvojici. Společné bádání, co dělat s kousky obrázků, k čemu by mohly posloužit.

Soubor předpřipravených materiálů:

Soubor materiálu obsahuje celkem 12 kousků puzzle (Obr. 20) a současně i detail jednoho obrázku (Obr. 21). Dílky skládky jsou vytvořeny z tvrdého papíru a na každém se nachází kousek omalovánky. Celá skládanka má rozměr velikosti papíru A0. Tentokrát je úkolem dětí pracovat ve dvojici a vykreslovat barvami, které jsou předem stanoveny podle „legendy“ (Obr. 22). Odkrytí celého obrázku přichází při společném složení skládky.



Obr. 20 Výčet obrázků k 5. dni



Obr. 21 Detail obrázku



Obr. 22 Legenda

Další pomůcky:

- výtvarné (křídové pastely, ubrus),
- fixační bezbarvý sprej,
- barevná tenká páska.

Popis a postup realizace činnosti:

Tvůrčí činnost probíhala i naposledy na stejném místě. Realizovala jsem ji s dětmi ve dvojici, protože kusy skládanek byly větších rozměrů (aby děti měly u stolu dostatek místa) a abych měla dostatek času se dvojicí individuálně věnovat. Na stůl jsem rozprostřela ubrus a položila křídové pastely. Kusy puzzle ležely na vedlejším stole a úkolem dvojice bylo dohodnout se, který kousek si vezmou k dotvoření. Přimo před děti jsem na provázek zavěsila kartičky s „legendou“, jaké mají volit barvy pastelů (zavěšení kartiček jako na prádelní šňůru).

Poslední den bylo opět nutné rozšířit škálu pravidel, kvůli náročnějšímu úkolu. Zaprvé si ve dvojici vybrat jeden kus skládanek a vzít si ho k pracovnímu stolu. Zadruhé podívat se pozorně na obrázek a upozorovat, že se na něm nacházejí jisté značky tvarů v červené barvě. Zatřetí popřemýšlet, v jaké by značky mohly být souvislosti s vyvěšenými kartičkami. Začtvrté domluvit se, co každý z dvojice vymaluje. Zapáté přestříkat kus puzzle fixačním sprejem. Zašesté jít si umýt ruce (pokračovat ve hře, nebo jít na svačinku) a vyčkat na mé vyzvání ke společné činnosti.

Jakmile úkol splnili všichni, pustila jsem předpřipravenou písničku a svolala děti na koberec. Postupovali jsme podle motivace (celá motivace objasněna výše). Předem jsem na koberec vyznačila pole o velikosti papíru A0 barevnou lepicí páskou. Děti samy

přišly na to, že pole budeme jistě vyplňovat obrázky, které jsme tvořili ráno. Dala jsem jim malou nápovědu, že i páska na některých okrajích papíru znamená ohraničení celkového formátu obrazu. Po poskládání obrazce jsme si zopakovaly názvy zvířat, která na obrázku vidí, a zkusili jsme si vzpomenout, který konkrétní den se zvířata při činnostech objevovala (ohlédnutí za celým týdnem).

Záznamy při pozorování:

POZOROVÁNÍ - 5. den					celkový počet dětí: 20			
SPRÁVNÝ ÚCHOP			POZORNOST PŘI PRÁCI		POTŘEBA KOMUNIK. A KOOOPERACE		ZAUJETÍ ČINNOSTÍ	
zvládá	zvládá s dopom.	nezvládá	plně soutř.	nesoustředěné	zvládá	nezvládá	zaujaté	nezaujaté
15	3	2	19	1	20	0	18	2

Tab. 16 Tabulka pro sběr dat z pozorování, 5. den

Reakce dětí na činnost:

:-)	:-/	:-(
Počet dětí: 19	Počet dětí: 1	Počet dětí: 0

Tab. 17 Tabulka pro sběr dat od dětí, 5. den

Reakce učitelky na činnost:

KLADY +	ZÁPORY -	PŘIPOMÍNKY, ZMĚNY
- využití hudby a pohybové chvílky pro odreagování - celkové propojení činnosti s matematickými představami - netradiční výtvarné tvoření v MŠ		- možná jiná výtvarná technika, aby nebyl materiál náchylný k rozmazání

Tab. 18 Tabulka pro sběr dat od p. učitelky, 5. den

Vlastní zhodnocení průběhu činnosti:

Musím kladně hodnotit spolupráci dvojic dětí, které pracovaly na společném vybarvení kusu skládky za pomoci pastelů. Technika pro ně také nebyla příliš známá, a i přes drobné ušpinění je práce bavila. Zapojily netradičně i samotné prsty při rozmazávání pastelů a tím pro ně technika dostala jiný rozměr. Samozřejmě je také bavilo hotový obrázek přestříkat speciálním fixačním sprejem. Tato práce pro ně byla práce novou zkušeností.

Společná realizace proběhla dle očekávání. Počítala jsem dopředu určitě s komplikací při sestavování společného obrazu. Při samotném vymýšlení, jsem měla problém odhadnout, zda pro děti nebude moc těžké nebo naopak moc jednoduché velký obraz sestavit. Zhotovila jsem tedy tři obrovské papíry se zvířaty a až později se rozhodla, který zvolím k realizaci s dětmi. Zvolila jsem, řekla bych, střední úroveň a dětem bylo třeba dopomoci k závěrečnému sestavení. Na tuto situaci jsem byla předem připravena, takže nedošlo k žádnému znejistění a činnost jsme provedli hravě ve společné kooperaci. Při příští činnosti by se dala zvolit o něco lehčí varianta, ale také by se dalo očekávat, že by si děti byly schopny počínat už lépe, protože by mohly již čerpat z předchozích zkušeností.

Doporučení při využití s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a nadanými:

U dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami by mohla tvorba proběhnout úplně stejně, jako se zbytkem dětí, protože by dítě bylo ve dvojici a došlo by tak k přirozené kooperaci mezi kamarády (bez zbytečného zásahu pedagoga).

U dětí nadaných lze na závěr vyzkoušet, zda by byly schopny poskládat skládku bez dopomoci ostatních.

Fotografie po dotvoření:



Obr. 23 Výsledky dětského tvoření, 5. den

9 Hodnocení projektu

Všechna data, která byla v průběhu celého týdne sesbírána, byla v konečné fázi vyhodnocena. Do tabulek byly zaznamenány výsledky z vlastního pozorování, ze zpětné vazby dětí a ze zpětné vazby přihlížející učitelky. Výsledky rozhovoru se nedaly vyhodnotit snadno jen s pomocí tabulky, jsou tedy vyhodnoceny a rozebrány slovně. Výsledky z rozhovoru jsou považovány za směrodatný ukazatel výsledků komplexní týdenní práce. Dále se zde objevuje i má sebereflexe (reflexe autora).

9.1 Výsledky z pozorování

Pozorování probíhalo každý den, při výtvarných činnostech, tedy u dotváření didaktického materiálu u stolečků. Tvoření se vždy účastnilo maximálně pět dětí, proto jsem zvládala detailně pozorovat děti při práci, a s tím současně zaznamenávat všechny údaje do tabulky. V tabulce se nachází součet dětí od pondělí do pátku, které se podílely na realizaci.

POZOROVÁNÍ									celkový počet dětí za všechny dny: 111	
SPRÁVNÝ ÚCHOP			POZORNOST PŘI PRÁCI		POTŘEBA KOMUNIK. A KOOPERACE		ZAUJETÍ ČINNOSTÍ			
zvládá	zvládá s dopom.	nezvládá	plně souř.	nesoustředěné	zvládá	nezvládá	zaujaté	nezaujaté		
104	7	0	109	2	107	4	108	3		

Tab. 19 Tabulka výsledků z pozorování

Zaujetí činností

Při porovnání počtu zaujatých a nezaujatých dětí lze konstatovat, že téměř všechny děti se při dokončování materiálu cítily zabavené (zaujaté) celkovým nápadem

a myšlenkou tvorby. Z výsledného součtu vycházejí jen tři děti, které vykazovaly při výtvarné činnosti známky nezaujetí. Stalo se tak jen ve dnech, kdy byly využity pastelky a temperové barvy (tedy materiál typický pro výtvarnou tvorbu v mateřských školách). Při technikách, které byly dětem zcela neznámé či vzácné, jsem tento fakt nevyozorovala.

Správný úchop

Z početních výsledků je evidentní, že děti neměly žádné zásadní problémy s držetím výtvarných pomůcek. Jelikož je třída homogenního typu a z celkového počtu 24 dětí je 16 předškolních, musí být ve výsledcích viditelná převaha dětí, které umí bez obtíží držet kreslicí náčiní. Drobná dopomoc z mé strany náležela jen dětem mladším, tedy ve věku 4 až 5 let, u kterých stačilo jen upozornit na nesprávné držení a dítě vzalo automaticky kreslicí potřebu správným úchopem.

Pozornost při práci

Při celkovém počtu 111 dětí z tabulky vyplývá, že pouze dvě děti nebyly plně soustředěny z celkových pěti činností v rámci celého týdne. V obou případech se jednalo o chlapce, který mívá podle paní učitelky dny, kdy je uzavřený tzv. „ve vlastním světě“ a práce s ním za této situace bývá o něco komplikovanější. Naštěstí se nejedná u chlapce o žádné pravidlo a ve většině času jsem se setkala s tím, že pracoval bez známek jmenovaných obtíží.

Potřeba komunikace a kooperace

Při pozorování této položky jsem sledovala, jak je dítě schopno mluvit a pracovat s ostatními dětmi spontánně při práci. Z celkového součtu mi z pěti dní vyšlo, že čtyři děti neměly potřebu při práci komunikovat a zapojovat se do společného povídání z vlastní iniciativy. Do výsledků jsem samozřejmě nepočítala komunikaci s učitelem. Do dialogu s učitelem se zapojily všechny děti.

9.2 Zhodnocení reakcí dětí k proběhlým aktivitám

Prostor pro emoční vyjádření všech dětí jsem vyhranila každý den po ukončení celé komplexní činnosti. Emoci (kamínek) si měl vybrat každý sám za sebe a krátce jednou až dvěma větami odůvodnit své rozhodnutí či argumentovat, proč se pro emoci rozhodl. V tabulce se nachází součet dětí (celkem 111) od pondělí do pátku, které se podílely na realizaci.

: -)	: - /	: - (
Počet dětí: 97	Počet dětí: 7	Počet dětí: 7

Tab. 20 **Tabulka výsledků emočního vyjádření dětí**

Kladné vyjádření dětské reakce

Z celkových výsledků lze vyčíst, že vysoké procento dětí bylo při práci spokojeno, cítily se dobře, prožívaly příjemný stav zábavy či naplnění a práci si užily. Od dětí jsem se např. často dozvídala, že je bavilo vyrábění, výtvarná technika, společné dotváření, líbily se jim předkreslené kresby zvířat atp.

Neutrální vyjádření dětské reakce

V případě neutrální emoce jsem sesbírala za celých pět dní celkem sedm kamínek od dětí, které se rozhodly zaujmout tento postoj. Při vysvětlení, kdy volit tuto emoci jsem dětem na začátku týdne vysvětlila, že emoci neutrální lze využít v situaci, kdy se mi činnost líbila, ale mám nějaký nápad na změnu či vylepšení. Za spontánní připomínky dětí jsem byla vděčná a zároveň mi ukázaly, že se nebojí vystoupit z davu a říct odlišný názor. Děti jmenovaly různé drobnosti, co by mohlo být jinak (ohledně výtvarného tvoření či změn v dokončování). Z těch nápaditějších připomínek zazněla i myšlenka s přinesením plyšových zvířat do školky nebo doplnění hrou, kterou znají od své paní učitelky.

Záporné vyjádření dětské reakce

V rámci hodnocení celého týdne se objevily i výpovědi dětí, které s činností nebyly spokojeny nebo se při realizaci necítily dobře. Z celkového počtu 111 dětí to bylo sedm výpovědí. Opět jsem i v tomto případě ráda, že měly děti odvahu vyjádřit určitým způsobem nesouhlas proti většině. Víc než polovina dětí z celkového počtu 7 se vyjádřila při čtvrtěční činnosti, že neměla dobrý pocit nebo se dokonce bála při tvoření s žehličkou. Ostatní dny se oblevily argumenty, že dítěti vzal někdo obrázek, který chtělo dotvářet ono samo, nebo že si chtělo raději hrát v rámci třídy.

9.3 Hodnocení hospitující učitelky

Prostor pro vyjádření paní učitelky, která byla po celou dobu realizace v pozadí celého dne, jsme si vyhranily vždy každý den po dokončení celé činnosti. Jejím úkolem bylo zaznamenávat veškeré myšlenky, které jí při pozorování prolétly hlavou. V tabulce (Tab. 21) se nachází součet všech kladů, záporů a připomínek vyjádřený číslem za všech pět dní. Podrobnější rozpis konkrétních připomínek je uveden v tabulkách (Tab. 22, 23, 24) v souvisejících podkapitolách.

KLADY +	ZÁPORY -	PŘIPOMÍNKY, ZMĚNY
12	2	4

Tab. 21 Tabulka výsledků reflexe přihlízející učitelky

Vyhodnocení kladů

Aby bylo vyhodnocení výsledků z reflexe přihlízející paní učitelky přehlednější a lépe uchopitelné, všechny její konkrétní argumenty a myšlenky jsem ze všech pěti dní vypsala do společné tabulky (Tab. 22).

KLADY +
<ul style="list-style-type: none">- skvělý nápad s velkými plakáty, které jistě budeme moct využít i při jiných činnostech- kresby zvířat v reálné podobě opravdových zvířat (stavba těla), znázorněné kresbou, (stylem) blízkou pro děti- trefně a rozpoznatelně znázorněny znaky mezi zvířaty (znak samec, samice, mládě)- dobře zvolená zvířata pro rozpoznávání- využití tabletu, pro reálnou představu, jak zvíře vypadá- spojení dvou výtvarných technik- skvělá netradiční výtvarná technika, kterou jsem doposud neznala- zajištění bezpečnosti

<ul style="list-style-type: none"> - připoutání dětí něčím pro ně úplně novým - využití hudby a pohybové chvílky pro odreagování - celkové propojení činnosti s matematickými představami - netradiční výtvarné tvoření v MŠ
--

Tab. 22 **Tabulka všech kladných výsledků přihlížející učitelky**

Učitelka za celých pět dní sepsala celkem 12 kladných bodů, se kterými se při pozorování mé práce setkala a svou zpětnou vazbou je chtěla předat. Opakuje se kladné ohodnocení kresby a znázornění zvířat, nadšení z netradičních výtvarných technik či z jejich propojení, zaujetí novými nápady a ztvárněním činností, propojení práce s dalšími prvky (hudební, pohybové, matematické představivosti, moderní technologie) i zajištění bezpečnosti při práci.

Vyhodnocení záporů

Pro lepší zorientování a přehled jsem dva konkrétní záporné body přepsala do společné tabulky záporů pozorovaných při práci (Tab. 23).

ZÁPORY -
<ul style="list-style-type: none"> - méně místa při realizaci u magnetické tabule (mohlo by docházet ke zbytečnému nahromadění dětí na lavičce), - mohlo by být při nepozornosti nebezpečné (v tomto případě bylo vše podchyceno).

Tab. 23 **Tabulka všech záporných výsledků přihlížející učitelky**

První bod, který učitelka uvádí je i podle mého názoru vhodné uvést jako zápor. K této situaci došlo při realizaci druhý den a při počtu 22 dětí bylo zbytečné se shromažďovat u magnetické tabule, kde je celkově málo prostoru. Specifické místo jsem zvolila kvůli obměně, aby nedocházelo jen k opakující se všední práci na koberci a taky k přehlednějšímu řazení obrázků zvířat do sloupců pod sebe.

Druhá položka v tabulce se týká čtvrté činnosti v pořadí v rámci týdne, konkrétně tvoření speciální technikou zvanou enkaustika. Děti byly předem i v průběhu tvoření seznámeny o bezpečnosti při práci a díky jejich zodpovědnému chování a dodržování stanovených pravidel k žádnému riziku nedošlo.

Vyhodnocení připomínek či změn

Konkrétní body připomínek či změn, které paní učitelka v průběhu týdne při činnostech zaznamenala je možno vidět v následující tabulce (Tab. 24).

PŘIPOMÍNKY, ZMĚNY
- namíchání světlejších odstínů temperových barev (tmavé barvy byly mnohdy příliš syté, docházelo tak k zaniknutí obrysu obrázku)
- využití klovatiny, jako obměnu výtvarné techniky
- pro zmenšení rizika úrazu by možná šlo nahradit fénem (rozpuštění voskovek jiným způsobem)
- možná jiná výtvarná technika, aby nebyl materiál náchylný k rozmazání

Tab. 24 **Tabulka všech připomínek, změn výsledků přihlížející učitelky**

Připomínky ze strany paní učitelky se týkaly pouze vylepšení či změny výtvarných technik. S namícháním světlejších odstínů temperových barev jí musím dát zapravdu, určitě by bylo příště na místě si lépe barvy ztónovat.

Co se týče zbytku odrážek, dalších typů na obměnu, jistě je ráda v budoucnu využiji. I přes zkušenosti paní učitelky, která je tolik jet v praxi, si myslím, že by byla škoda ustrnout jen na několika technikách, které jsou pro mateřské školy tradiční a „léty zažité“ už od nepaměti. Je mnoho novodobých kreativních nápadů k tvoření, proč se je tedy bát s dětmi vyzkoušet?

9.4 Výsledky z rozhovoru

Za nejdůležitější výsledky sesbírané za celý týden jsou považovány informace získané z rozhovoru s paní učitelkou, který byl realizován po celém uskutečnění projektu. Kapitola vystihuje závěrečná zjištění z rozhovoru a celé jeho znění je k dispozici v přílohách (Příloha 1).

Z rozhovoru lze zjistit, že pro přihlížející učitelku byla práce s projektovým materiálem přínosná, z důvodu, že poskytuje pedagogovi možnost ihned vidět, že práce děti baví a naplňuje. Dává i jistou motivaci k tomu, že by se pedagogové mohli pokusit podobný druh vzdělávacího materiálu vytvářet sami. Pedagogové by taktéž neměli mít

problém se samotnou realizací činností, dle určitého návodu postupu práce. Dle učitelky je vhodný pro pedagogy vzdělávací homogenní třídu předškolních dětí, ale dá se taktéž aplikovat s dětmi navštěvující školní družiny, u prvního ročníku základní školy.

Aktivity a materiál byl dle tvrzení učitelky úměrný věku předškolních dětí a nebylo by třeba na něm provádět žádné razantní změny, (jen drobnosti, které byly komentovány v předešlém hodnocení pozorování učitelkou). Spíše naopak dodává, že způsob zaujetí dětí, ve srovnání s klasickou formou výuky byl větší, protože bylo využito jisté obměny stylu výuky, s jinými postupy, metodami a s jiným vyučujícím (pro děti novým, atraktivnějším).

Jako velkou výhodou uvádí učitelka opětovnou využitelnost a delší dobu životnosti materiálu po zalaminování. Dále vyzdvihuje nápaditost výtvarných technik, které bylo třeba využít pro dotvoření materiálu. V neposlední řadě bere jako velký klad samotnou motivaci pro děti, učit je pracovat souhrnně v rámci celé třídy a dotvářet projekt jako celek za účasti všech, díky společné kooperaci.

Projekt jako celek hodnotí učitelka jako souhru mezi pedagogem a dětmi, současně chválí celkovou návaznost dnů po sobě jdoucích. Ráda by přivítala více podobných typů materiálu a neváhala by s doporučením jich samotných kolegům či kolegyním z důvodu, že se jedná o ručně vyráběné nekopírované materiály, vykazující hodiny pečlivé práce.

9.5 Vlastní sebereflexe

Pokud budu na celý průběh realizace od začátku až do konce nahlížet z vlastního úhlu pohledu, hodnotila bych realizovaný projekt v konečné fázi jako vydařený. Projekt splnil nejen má očekávání, ale současně mě při realizaci s dětmi nadchnul tak, že bych se v budoucnu ráda zaměřila převážně na podobně orientovaný styl výuky.

O celý hladký průběh se postaraly hlavně děti, které byly po celou dobu aktivní z vlastní iniciativy. Svým celkovým postojem mi dávaly najevo, že je práce baví a má tedy i smysl. Velice mě potěšilo, že mezi děti natěšené na nové tvoření a úkoly patřili i chlapci, o kterých bývá známo, že často kreativní aktivity sami od sebe nevyhledávají a spíše je odmítají.

Samozřejmě si nedovoluji tvrdit, že proběhlo vše do detailu stejně, jak bylo předem naplánováno. To je při tomto druhu práce dle mého názoru nemožné, protože

činnost může ovlivnit nespočet faktorů, kterým dopředu není možné předejít. Zásadní komplikace se nám naštěstí vyhnuly a s každým drobným problémem, který nastal, jsme si zvládli poradit.

Sama si dovoluji konstatovat, že jsem s výsledky projektu spokojena, v určitých situacích jsem byla až nadstandardně potěšena.

10 Diskuse

Dle Budíkové, Krušinové a Kuncové (2004) by dítě předškolního věku mělo mít již zkušenost s různým grafickým materiálem jako je tužka, pastelky, křídly a barvy (vodové, prstové, temperové). Tvrzením autorek jsem se inspirovala a k tradičním výtvarným materiálům jsem se snažila přidat i ozvláštňené výtvarné techniky, ne přímo typické pro práci v MŠ. Děti měly možnost si každý den vyzkoušet jiný výtvarný materiál a zároveň objevovat při práci jim dosud neznámé techniky.

Kutálková (2010) uvádí, že s grafomotorikou úzce souvisí správný úchop tužky. Na konci předškolního období by dítě už mělo mít zakotveno správné držení, a to z toho důvodu, že se zvyšujícím se věkem se špatné návyky mění čím dál obtížněji. Samozřejmě je pořád lepší pokoušet se situaci změnit během posledního roku v mateřské škole, než později až při výuce psaní ve škole. Této problematice jsem věnovala poměrně hodně pozornosti při výtvarném dotváření materiálu. Děti jsem při práci v malých skupinkách sledovala, dodržují pravidla o správném úchopu veškerého výtvarného materiálu. Záznamy, které jsem si každý den vedla, mi potvrdily, že jsou děti ke správnému úchopu vedeny a že je důslednost vyžadování správného úchopu ze strany učitelek znát. Za celý týden se stalo jen ve výjimečných případech, že jsem dítě musela slovně upozornit na nesprávné držení výtvarné potřeby.

Bednářová a Dandová (2017) ve své publikaci zmiňují, že kolem čtvrtého roku by již mělo být zřejmé, která ruka je pro dítě dominantní, kterou rukou bude psát. Ve většině případů tomu tak skutečně je. Tvrzení autorek je shodné s viditelnými výsledky při výtvarných činnostech. I nejmladší čtyřleté děti ve třídě měly lateralitu již vyhraněnou.

Bacus (2004) tvrdí, že ve věkovém rozmezí pět až šest let zná dítě přibližně 2000 až 3000 slov a dokáže již správně časovat a užívat správných gramatických tvarů a řeč dítěte je již plynulá. Na myšlenku navazuje Langmeier (1991), který zastává názor, že na konci předškolního období se u většiny dětí zdokonalí řeč natolik, že tzv. „dětská patlavost“ vymizí úplně již před zahájením školní docházky, nebo zůstává jen malý přebytek patlavosti. S oběma autory se shodují fakta, která bylo možno sledovat při komunikaci s dětmi (komunikace mezi pedagogem a dítětem) a taktéž z pozice posluchače při vzájemné komunikaci mezi dětmi samotnými (pedagog jako posluchač).

Dle Kutálkové (2010) se během posledního předškolního roku upevňují základní vyjadřovací návyky a schopnost dítěte samostatně se vyjadřovat je přímo úměrná tomu,

jakou pozornost dospělí dítěti věnovali. Proto vznikají mezi předškolními dětmi znatelné rozdíly. Některé komunikují bez zábran, pro jiné je mluvní kontakt s dospělou osobou zdrojem napětí. Tvrzení jsem si ověřila při zpětné vazbě dětí (hodnocení pomocí emočních kamenů). Děti měly před ostatními zdůvodnit, proč si vybraly konkrétní kámen. Odpovědi a argumenty dětí se podstatně lišily. Některé zvládly samy vymyslet zajímavé a originální odpovědi a mohly by mluvit nepřetržitě několik minut a jiné řekly jednu větu a často tu, která zazněla z úst jiného dítěte.

Mertin a Gillernová (2003) uvádějí, že se u dítěte rozvíjí schopnost spolupráce mezi vrstevníky a také schopnost mít pochopení pro druhého. S výrokem autorů nelze nesushlasit. Samotný projekt byl realizován mimo jiné s cílem podpoření vzájemné kooperace dětí při práci ve třídě. Děti si každý den při dokončování úkolů zvládaly společně poradit a spolupracovat bez obtíží, tvrzení se tedy potvrdilo.

Havlíková, Vencálková a Havlová (2008, s. 199) uvádějí, že prožitkové učení „...je pro dítě nenásilné, funkční, přirozeným způsobem zdravé. Předškolnímu věku je tento typ učení nejvlastnější. Nikdy později již nebude dítě s takovou intenzitou, fantazií a efektivitou pracovat samo na sobě.“ Autorky Gardošová a Dujková (2003) tvrdí, že tohle všechno je dítěti předškolního věku vlastní, protože jde o spontánní, přirozenou a nenucenou formu. Dítě má dostatečný prostor pro kreativitu, sebevyjádření a aktivitu. Opět je na místě zmínit, že jedním z hlavních cílů projektu je postavení smyslu celé realizace na prožitku a vložení vlastního nápadu dětí do tvorby.

11 Shrnutí

Pro účely diplomové práce byla v rámci realizace projektu oslovena vesnická mateřská škola, se kterou jsem v kontaktu a vzájemně udržujeme dobré vztahy již několik let. Díky dlouholetým zkušenostem jsem měla jistotu, že mi s realizací vyjdou vstříc a současně získám závěrem šetření kvalitní a objektivní zpětnou vazbu od zkušeného pedagoga. Záměrně jsem k realizaci zvolila homogenní třídu, kde je zapsáno celkem 24 dětí. Z celkového počtu navštěvovalo třídu 16 předškoláků ve věku 5 až 6 let a dále 8 dětí mladších, ve věku 4 až 5 let. Třídu s převážnou většinou předškoláků jsem vybrala z toho důvodu, že projekt (program), který jsem s dětmi uskutečnila, je určen cíleně pro děti, které jsou na konci předškolního věku, tedy před začátkem povinné školní docházky. Do třídy jsem docházela po dobu jednoho pracovního týdne (tedy pět dní, od pondělí do pátku) a projekt realizovala každý den v dopoledních hodinách.

Týdenní projekt s názvem: „Zvíře, kam se podíváš“ měl děti seznámit prožitkovou formou učení s tím, že se svým zapojením do činnosti podílely na dotvoření materiálu. Každý den probíhala činnost týkající se zvířat, ale vždy se lišil druh tvoření a samotného dokončení úkolu. V rámci výtvarného tvoření se seznámily s některými novými technikami a při společném dokončování měly možnost učit se metodou kooperace celé třídy.

Pro dosažení výsledků výzkumného šetření jsem při realizaci získávala data metodou vlastního pozorování (zda docházelo k uspokojení zájmu dětí při a doplňkových kategoriích jako pozornost dětí, komunikace, kooperace, a správný úchop prací potřeby). Další data byla od dětí sbírána po každé dokončené aktivitě pomocí jejich emočního vyjádření. Metodu pozorování aplikovala i přihlížející paní učitelka, která si ke každé aktivitě zapisovala poznámky. V konečné fázi byl s učitelkou uskutečněn rozhovor, který se komplexně týkal výsledků celé činnosti. Následně byla tato data zpracována.

Na základě vyhodnocení získaných dat lze vyčíst, že s náplní a realizací projektu byly spokojeny nejen děti, ale i přihlížející učitelka. Z vlastního pohledu navrhovatele projektu musím taktéž uznat, že celá realizace měla přínos nejen pro děti, ale stejně tak pro mě, jako pro budoucího pedagoga vyučujícího v předškolním zařízení.

Dále je možno ze získaných výsledků odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky.

První výzkumná otázka se zabývala tím, **jaká je zpětná vazba z pohledu přihlížejícího učitele**. Učitelka v rozhovoru vyzdvihovala nápad i samotnou myšlenku projektu a zaujala ji obměna způsobu práce s dětmi. Se zaujetím zhodnotila promyšlení práce i k návaznosti témat v rámci celého týdne. Za dobrý nápad považovala materiál zalaminovat do fólií, aby se dal využívat opakovaně. Lze tedy tvrdit, že zpětná vazba učitelky je pozitivní.

Otázka druhá se týkala toho, jaký je zájem dětí o projektové činnosti a jejich vlastní zaujetí aktivitami. Celým týdnem mě provázely aktivní a tvořivé děti, které se zvědavě chodily ptát, co se bude dít a jaká jsem pro ně připravila úkol. Výsledky jsou patrné z jejich hodnocení emočními kameny, ale také z rozhovoru s učitelkou, která tvrdí, že bylo znát, že děti práce bavila a zajímala je nejen práce ale i má schopnost práci vést, z pozice učitelky.

Poslední, třetí výzkumná otázka se týkala **posouzení využitelnosti projektu a materiálů i v návazných činnostech**. Odpovědi na otázku jsou k dispozici opět v rozhovoru s učitelkou, která potvrdila, že díky zalaminování vydrží materiál dětem déle, a proto je možné se k činnostem vracet, způsob práce s ním různě obměňovat a manipulovat s ním i v rámci skupinové i individuální práce.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje Projektu se zaměřením na rozvoj poznání v oblasti Dítě a svět. V teoretické části jsou popsána teoretická východiska práce, na které navazuje praktická část. Jsou zde zahrnuty informace týkající se předškolního věku a jeho typických znaků na konci předškolního období, dále jsou vymezeny pojmy školní zralost a připravenost, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a je dodáno bližší objasnění projektové výuky a prožitkového učení.

Cílem práce bylo vytvoření a ověření projektových aktivit a s tím související materiály pro děti předškolního věku. Součástí bylo získání zpětné vazby z pohledu dětí i učitelky. První část cíle byla splněna samotným zhotovením materiálu a uskutečněním projektu. Druhá část byla po částech plněna postupnou realizací projektu a také zjišťováním zpětné vazby dětí i přihlížející učitelky. Moment, kdy byl cíl dotážen do konce, nastal po závěrečném rozhovoru s učitelkou, která práci i projekt hodnotila v závěru jako celek. Výzkumné cíle byly tedy naplněny. V konečné fázi vyhodnocení došlo ke kladnému hodnocení jak ze strany dětí, tak i z pohledu přihlížejícího pedagoga.

K nápadu vytvoření vlastního materiálu mě vedlo několik aspektů. I když je dnes možnost opatřit si velké množství podkladů, pracovních listů, pomůcek a mnoho publikací, se kterými lze děti rozvíjet, co se týče školní zralosti a připravenosti, kde najdeme záruku toho, že materiály jsou kvalitní a prospěšné rozvoji dětí. Už mnohokrát jsem dětem vyráběla vlastní pomůcky či materiály a jejich výroba mě nejen bavila, ale také splnila mé očekávání a tento způsob vyrábění materiálů se mi osvědčil. Tvoření, vyrábění a kreslení mě těší a naplňuje už od útlého dětství. Do vyrobeného materiálu jsem mohla vložit svou fantazii a zároveň uspokojit svého tvořivého ducha. Originalitu materiálu jsem ozvláštnila a vylepšila tím, že byly tzv. polotovarem, tedy částečně vytvořeným materiálem, který dokončily až děti svým výtvarným zapojením. Jednalo se souběžně i o formu prožitkového učení, kdy měly děti možnost učit se samy spontánně formou prožitku a zkušenosti. Po dokončení došlo k zalaminování veškerého materiálu, aby bylo možno jej využít vícekrát a časem se k němu vracet.

Limity práce lze pozorovat v chybném zvolení výtvarného materiálu, při tvoření s prošlou tuší. Jako doporučení předcházení potíží tohoto charakteru je nutno zajistit s předstihem funkčnost materiálu, se kterým se má pracovat. Dále lépe promyslet vhodnost využitého materiálu, vyzkoušet více možností a aplikovat variantu, která

nejlépe splní cíl a efekt práce. Nutno také zmínit, že při realizaci zpětné vazby dětí k činnostem chyběly záznamy přesných odpovědí. Byly zaznamenány jen konkrétní počty, jaký počet dětí preferoval určitý emoční kamínek. Jako jistá náhrada by v budoucnu určitě posloužila metoda nahrávky zvuku, protože by byla škoda přijít znovu o nápadité argumenty dětí.

Jako doporučení by se dalo zařadit ověření materiálu a zjištění zpětné vazby od dalších učitelů. Při dotahování či navázání na tuto myšlenku by se dal materiál rozšířit, zařadit nová témata, přidat jiné výtvarné techniky nebo rozvést např. více díky pohybové, hudební nebo dramatické výchově.

Celou práci komplexně mohu ohodnotit jako přínosnou. I když samotné vytvoření a předpřípravení materiálu trvalo nespočet hodin, myslím si, že tato zdlouhavá a mnohdy náročná práce vedla nakonec k cíli a stála za uskutečnění. Od posledního kontaktu s učitelkou vím, že se děti samy z vlastní iniciativy k dotvořeným materiálům rády vrací a mohu doufat, že to tak bude i nadále. Realizace projektu splnila nejen má očekávání, ale současně mě při práci s dětmi nadchla tak, že bych se v budoucnu ráda zaměřila převážně na podobně orientovaný styl výuky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALLEN, K. Eileen, MAROTZ, R. Lynn. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, DANDOVÁ, Eva, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora, ŠULOVÁ, Lenka. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

BRYDEN, M. P. *Laterality: functional asymmetry in the intact brain*. New York: Academic Press, 1982. ISBN 0121381803.

BUDÍKOVÁ, Jaroslava, KUNCOVÁ, Pavla, KRUŠINOVÁ, Patricie. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?*. Brno: Computer Press, 2004. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 80-7226-637-3.

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Brno: Sursum, 1996. ISBN 80-85799-03-0.

GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ Lenka. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0106-9.

GAUVAIN, Mary. *The social context of cognitive development*. New York: Guilford Press, c2001. ISBN 1572306106.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

- HAVLOVÁ, Jana, HAVLÍNOVÁ, Miluše, VENCÁLKOVÁ Eliška. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3., akt. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.
- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOŘÍNEK, Miroslav. *Dítě na počátku školní docházky*. Praha: Univerzita Karlova, 1974. Sborník Pedagogické fakulty University Karlovy.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Diagnostika – učitel – žák*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-498-4.
- KURIC, Josef. *Vývojová psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. ISBN 16-906-64.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3246-6.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

- LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0098-7.
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2016. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, Jan, VETEŠKA Jaroslav. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- SKUTIL, Martin, KŘOVÁČKOVÁ Blanka. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů: vybraná témata pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro MŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-428-6.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SOVÁK, Miloš. *Biologické základy učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
- SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd.1. Praha: Portál, 2011, 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8.

- SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada, 2008. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.
- ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- TRNOVÁ, Eva. *Základy kvalitní projektové výuky*. Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2012. Metodický materiál pro učitele. ISBN 978-80-87604-18-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018.
[cit. 2020-02-11]. Dostupné z: http://www.nuvv.cz/file/433_1_1/.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Rozhovor s přihlížející učitelkou

ROZHOVOR:

Souhlasíte s tím, že tento rozhovor bude nahráván?

„Ano.“

Data z rozhovoru budou analyzována a použita pro výsledek mé diplomové práce a vše bude zveřejněno anonymně, souhlasíte?

„Souhlasím.“

1) Jaký spatřujete přínos při práci s inovativním materiálem z pohledu pedagoga?

„Noo, podle mě je vždycky skvělé, přijít s něčím novým... S nějakou obměnou. Jakože dětem postačí změnit jen malinko, co už znají, a práce má pro ně zas jiný význam a taky je hned více baví a zaujme.“

Ano, ale tohle je spíše přínos z pohledu dětí bych řekla, a teď ten přínos z pohledu pedagoga.

„V tom případě asi to, jak učitelka může pozorovat samotný zájem dětí o činnosti. Když má učitelka možnost vidět, že její práce děti baví a naplňuje... A taky to může být nějaká motivace k tomu, se pokusit takový materiál tvořit sama?“

Super. Tohle je podle mě skvělý přístup z pozice pedagoga, přejdeme na další otázku...

2) Čím Vás vytvořený materiál zaujal nejvíc? Jaký přínos a v jakých oblastech měl vytvořený materiál pro děti?

„Takže, asi..., no, celkově ten nápad. Že si to zalaminují a dá se využívat i jindy. Po určitém čase... A ten přínos pro děti si myslím v tom, že se vyřádily při tvoření a taky spolupráce navzájem, stmelování kolektivu společnou prací. Dál to, že se objevovaly nápaditý techniky... A celková souhra mezi pedagogem a dětmi.“

- 3) Byla práce úměrná věku předškolních dětí? Pokud ano, doporučila byste nějaké změny? Pokud ne, co byste změnila?**

„Jo, podle mě určitě, pro předškoláky podle mě ideální. Navíc bylo fajn, že se postupně střídaly při tvoření. To bylo dobře zajištěný... I s tou bezpečností s tou žehličkou, když se dělala ta enkaustika. Děcka na to měly čas - to stíhat a věnovala ses jim. No a pak při společné činnosti to taky bylo v pořádku. Asi bych neměnila nic, když se nad tím zamyslím.“

Takže byste postupovala stejně? Nedoporučila byste změny?

„Jen jak jsem měla malinko těch připomínek, co jsem zaznamenávala v průběhu, ale ani to nebylo nic zásadního, to jsme si už říkaly...“

- 4) Napadají Vás konkrétní věci, kterými by se daly činnosti vylepšit v podobném tvořivém duchu? (Co se týče témat a technik)**

„Já ráda s dětma dělám taky jednu takovou techniku... Je to práce s klovatinou a s křídama. Tou klovatinou se něco namaluje a nechá se to uschnout. Když to zaschne, tak se to přetře křídama, no a pak se pod vodou umyje ta klovatina. Pak z toho prokoukne ten požadovanej tvar. Pak ještě třeba, mě napadá ta ubrousková technika, dál různý koláže a tak...“

**Techniku s klovatinou neznám, děkuju za tip... Určitě to s dětmi ráda v budoucnu vyzkouším. A k té ubrouskové technice. Tu moc nemusím, ale samozřejmě je to věc názoru a hlavně paní učitelky, to je jasné...
Můžeme přejít dál...**

- 5) Našla jste něco, co by vyloženě chybělo při realizaci, nebo s čím byste byla nespokojena? Pokud ano, jaké nedostatky jste pozorovala?**

„Myslím si, že určitě ne. Tvoje práce s dětmi se mně líbila a do praxe se tvořivý myšlení a záliby budou hodit...“

Nejedná se o kritiku, pokud Vás napadne cokoli, za připomínky budu ráda, i za ty záporné, nebojte se říct...

(Smích) „Ne Eliško, připomínky nemám žádné. Bylo to, no bylo příjemný se dívat na tvou práci s dětmi... Nemám k tomu nic zásadního. Můžu se od mladé krve jen inspirovat (smích)“

6) Co Vás na celkově při realizaci nejvíce zaujalo?

„Nejenom ty činnosti, nápady, střídání technik. Pak ta návaznost. Mělo to začátek, navazující průběh a promyšlený konec. (Zamyšlení) Ty děti to žraly, protože je to zajímalo a zajímalas je ty... Tak jaks pracovala, jaks uměla pohotově a spontánně reagovat na děti... Taky jednoduchost materiálů... Jako ne že jsi to měla hned hotový, je tam vidět hromada práce, ale to, že to bylo pro děti připravený, tak jak by mělo být. Sedělo jim to.“

7) Uvítala byste více materiálu podobného charakteru do výuky? Pokud ano, jaký materiál a téma byste uvítala?

„Záleželo by na tématu a věkové skupině dětí.“

Pořád se bavíme o předškolácích, takže skupina dětí ve věku 5 – 6, 7 let.

„No to určitě, protože kvalitního materiálu není nikdy dost... A těch témat, by bylo spousta. Co se týče lidí třeba, lidského těla, přírody, dopravních prostředků, tradic a kultury... Noo dál, třeba vesmír a podobný věci, určitě by všechno bylo v tomto stylu bylo dobře udělaný a potřeba...“

8) Zdají se Vám činnosti dobře využitelné i pro jiné učitelky? Pro jakou věkovou kategorii a skupinu učitelek je vytvořený materiál nejvíce vhodný?

„S tvým poučením, nebo... doporučením, nebo návodem postupu je schopna si poradit asi každá učitelka, která teda učí v homogenní třídě předškoláků ideálně... – si myslím. Je to dělaný pro učitelky, který rády využijou nový materiály a jiný způsob učení. A nejenom pro učitelky v MŠ, ale taky pro práci vychovatelek s dětmi v družině, to už není mezi děckama takovej rozdíl věkové, když jsou na prvním stupni první rok v družině. A pro ty učitelky, co mají mladší děti určitě ne... Čtyřletáci to ve třídě zvládaly, ale mladším bych určitě činnosti nedávala...“

Materiál je tvořen cíleně pro děti na konci předškolního věku. Součástí vaší třídy byli i čtyřletácci, ale musím uznat, že s prací si poradily velice dobře, a to mi udělalo radost.

„To jo, poradili si hodně dobře i ti mladší. To jsou ty výhody věkově rozdělených tříd – to mají děcka tu možnost obkukávat a rychleji se učit od starších.“

9) Doporučila byste svým kolegyním tyto materiály? Pokud ano, proč?

„Jasně, že doporučila... Protože se jedná o vyrobenou věc, a ne o nic koupenýho nebo okopírovanýho. Je v tom vidět píle, hodiny zdlouhavé práce, nápaditost... Tohle se přece doporučuje samo (smích).“

10) Jak byste zhodnotila zájem, spolupráci dětí ve srovnání s jinými aktivitami?

„To je velice složitá otázka... těžká na posouzení, protože ty děti zaujmeš jen svým příchodem. Seš mladá, hezká a pro děti nová a tzv. neokoukaná (úsměv). Když ještě přidám tvůj postoj k dětem, jak s nimi mluvíš a je hned vidět tvůj zájem o ně... je víc než jasný, že si je připoutáš a můžeš s nimi dělat cokoliv.“

Máte určitě pravdu v tom, že je těžké z toho dělat úsudek, když s dětmi nejsem v kontaktu každý den, jako jiné paní učitelky. Přesto bych Vás požádala o alespoň malé porovnání.

„Jiný typ zájmu, větší. Tím, že jsi pro ně nová, a taky ten jiný styl činností, pro děti nový. Zapojení např. toho tabletu, to jsou věci, které já ani kolegyně na třídě neděláme. Bavila je ta obměna a změna, protože přece jenom zkouší rádi nové věci.“

Takže vy s paní kolegyní v MŠ nepodporujete zapojení moderní technologie jako ozvláštnění do výuky?

„Ne ne, jen využijeme rádio při tancování, a nebo k nějakému poslechu pak už musí být, když výjimečně pustíme televizi, např. když venku prší a nejde se na vycházku.“

11) Je materiál použitelný i pro návaznou práci s dětmi?

„Rozhodně. Tím, že se materiály zalaminovaly nám umožní práci opakovat a taky dýl vydrží a taky mají víc variant, jak je využít. No a mezi tím, co jsi tu nebyla a už se přišly děcka ptát na zvířata, která vyráběla s paní učitelkou Eliškou.“

Jen se zeptám, jak a čím, si chtěly hrát?

„Poprvé se ptaly konkrétně po činnosti s ubrusem a se stíny. Materiál jsem dětem dala a společně jsme se domluvili na pravidlech, jak se s materiálem bude zacházet, když si s ním budou děti chtít hrát samy. No... ale aby je to časem neomrzelo, tak jsme se domluvili, že si činnosti zopakujeme vždy po nějakém čase, aby to bylo dětem vzácný.“