



# PODPORA PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELŮ V POČÁTEČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ



## *Klíčová aktivita 02*

Podpora profesního rozvoje učitelů MŠ v oblasti podpory polytechnického vzdělávání

# METODY A FORMY AKTIVIZUJÍCÍ TVOŘIVOU STRÁNKU OSOBNOSTI ŽÁKŮ V MŠ

Jan Janovec  
Roman Kroufek  
Petr Valeš



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

# Obsah

Obsah.....	2
Úvod.....	3
1 Badatelsky orientovaná výuka v MŠ.....	4
1.1 Badatelsky orientovaná výuka.....	6
1.2 Badatelské aktivity v mateřské škole.....	8
1.3 Evaluace badatelských aktivit.....	9
2 Projektová výuka.....	11
2.1 Historický kontext.....	12
2.2 Co je projekt?.....	13
2.3 Fáze řešení projektu.....	14
2.4 Koncentrační idea.....	15
2.5 Specifika projektového přístupu v mateřské škole.....	16
3 Pracovní listy.....	18

## Použité piktogramy:



**vypracuj úkol**



**cíle kapitoly**



**důležité pojmy k zapamatování**



**literatura**



**pracovní list**

# Úvod

Milá čtenářko, milý čtenáři,

dovolujeme si předložit vám studijní text zaměřený na vybrané aktivizující metody, směřující k rozvoji tvořivé stránky osobnosti dětí v mateřské škole. Takových metod je jistě celá řada a vy je v mnohém využíváte v rámci své pedagogické praxe. Po zralé úvaze jsme se rozhodli věnovat primárně těm metodám, které vyžadují komplexnější přístup a představují významnou výzvu nejen pro děti, ale také pro jejich učitele.

Text je strukturován do dvou základních segmentů. Jeho první polovina se věnuje – dnes velmi populární a v pedagogických kruzích oblíbené – badatelsky orientované výuce. Seznamuje s jejím teoretickým základem a představuje základní rysy její realizace. V závěru jsou uvedena specifika, která vystávají na povrch v souvislosti s prostředím mateřské školy.

Druhá část studijního textu se zaměřuje na projektovou výuku. Projekt jako způsob realizace výuky je českém školství nadužíván, ale ne vždy má takový „projekt“ rysy projektové výuky a ctí její zákonitosti. Předkládáme jak stručný historický úvod do problematiky, tak zásady realizace projektové výuky, které by měly být dodržovány. Podobně jako v předchozím segmentu se opět věnujeme specifikům projektové výuky v prostředí mateřské školy.

Tento text je primárně určen pro frekventanty kurzu „Metody a formy aktivizující tvořivou stránku osobnosti žáků v MŠ“, ale doufáme, že nalezne své využití také u dalších pedagogů mateřských škol a studentů předškolní pedagogiky.

Autoři

# 1 Badatelsky orientovaná výuka v MŠ

## Podněty uvádějící do problematiky:



Co si představíte pod označením „badatelsky orientovaná výuka“?



Jaké kompetence a dovednosti by měl mít pedagog, který s dětmi v mateřské škole hodlá bádát?



Uveďte příklady aktivit, v rámci kterých se v mateřské škole bádá. Čím jsou charakteristické?



## Cíle kapitoly

Pro prostudování této kapitoly a doporučené literatury dokážete:

- > definovat badatelsky orientovanou výuku
- > vysvětlit a zrealizovat postup bádání odpovídající tzv. badatelskému kruhu
- > rozdělit badatelsky orientovanou výuku dle náročnosti aktivit
- > navrhnout badatelskou aktivitu pro děti předškolního věku
- > charakterizovat specifika badatelsky orientované výuky v mateřské škole
- > navrhnout způsob evaluace badatelsky orientované výuky

## Osnova kapitoly

- 1.1 Badatelsky orientovaná výuka
- 1.2 Badatelské aktivity v mateřské škole
- 1.3 Evaluace badatelsky orientované výuky



### **badatelsky orientovaná výuka, bádání, inquiry based science education**

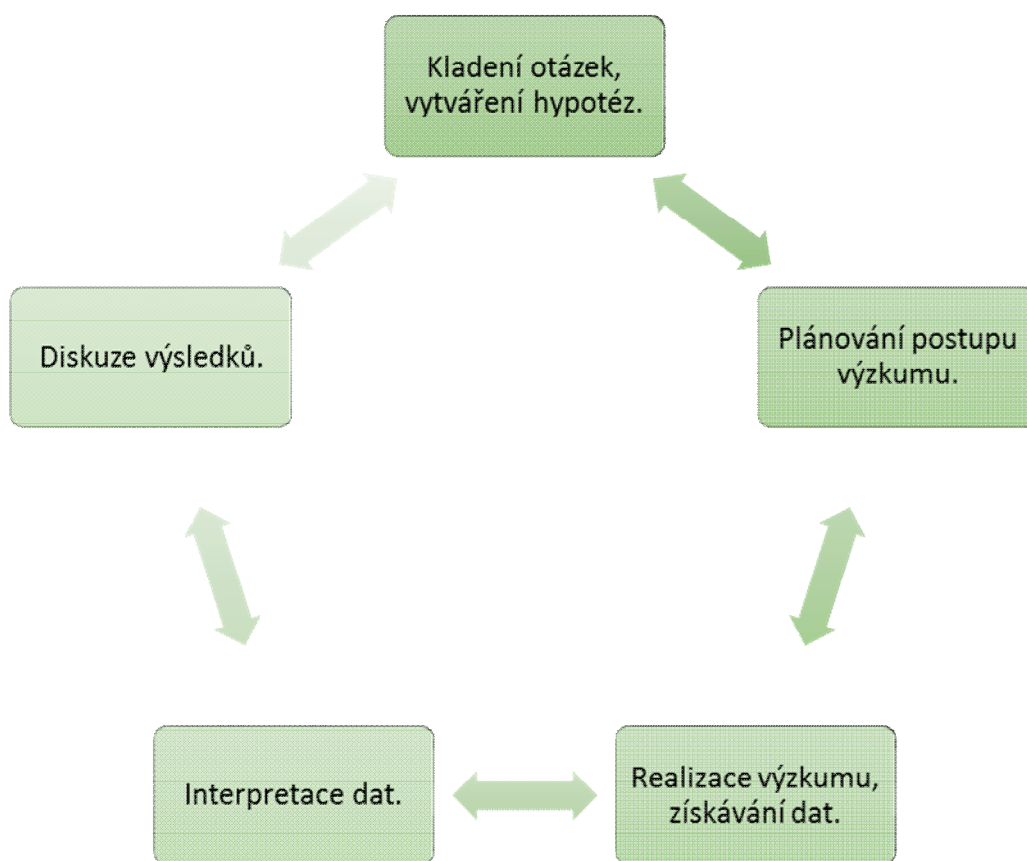
Název badatelsky orientovaná výuka (BOV) vznikl překladem z anglického inquiry based science education (IBSE). Jde o výukovou metodu, která se v posledních letech dostala velmi intenzívně „do hledáčku“ didaktiků přírodních a technických věd a otevřela nové možnosti, jak realizovat výuku v těchto oborech. Sama myšlenka výuky pomocí řešení problémů je samozřejmě mnohem starší než BOV. Na principu hledání pravdy pomocí vhodně kladených otázek je postavena již Sokratova maieutická metoda. Na ni mnohem později navázali pedagogové a myslitelé jako John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotski či Jerome Bruner (abychom jmenovali alespoň některé, kteří bývají v souvislosti s teoretickým základem badatelsky orientované výuky uváděni). Oni sami ve svých pracích o bádání nehovořili, ale vytvářeli hlubší podklad k tomu, aby se časem mohlo stát respektovanou součástí pedagoga portfolia.

*„Soudobé trendy ve vzdělávání se projevují intenzivnějším uplatňováním badatelských přístupů orientovaných na změnu způsobu získávání a osvojování nových poznatků žákem. Charakterem takto pojatého vzdělávání není osvojení si již hotových poznatků, které mu jsou byt' s využitím nejmodernějších didaktických prostředků v různé podobě předkládány, ale vytvářením vhodných situací, které žákovi umožní jemu nové skutečnosti samostatně objevovat a poznání aktivně konstruovat.“ (Dostál, 2013)*

## 1.1 Badatelsky orientovaná výuka

Předchozí tvrzení platí beze zbytku i pro prostředí mateřské školy, které s sebou samozřejmě nese specifika vyplývající z věku žáků a poslání MŠ. Těmto specifickým se budeme věnovat v následující kapitole.

Badatelsky orientovaná výuka vychází z konstruktivistického přístupu ke vzdělávání. Role pedagoga se v takto orientované výuce liší od klasické transmisivní výuky, kdy jsou poznatky předávány v „hotové“ podobě. V průběhu badatelsky orientované výuky jsou znalosti vytvářeny cestou řešení problému a systémem kladených otázek. Pedagog má funkci zasvěceného průvodce při řešení problému a vede přitom žáka postupem obdobným, jaký je běžný při reálném výzkumu (Papáček, 2010). Právě dodržování postupů, které se nijak neliší od standardní vědecké práce, činí badatelsky orientovanou výuku specifickou. Žáci si v jejím rámci projdou komplexním vědeckým postupem, od kladení otázek a formulace hypotéz přes plánování výzkumu a jeho provádění až po interpretaci získaných dat (viz schéma „kruh bádání“ níže).



Důležitá je možnost reflexe v jakémkoli okamžiku realizace BOV a víceméně bezproblémový návrat o krok zpět.

Badatelsky orientovaná výuka je v pojetí Dostála (2013) „činnost učitele a žáka zaměřená na rozvoj znalostí, dovedností a postojů na základě aktivního a relativně samostatného poznávání skutečnosti žákem, kterou se sám učí objevovat a objevuje.“

Stuchlíková (2010) představuje různé podoby badatelsky orientované výuky v závislosti na míře samostatnosti žáků při její realizaci. Vychází při tom z Eastwella (2009):

- > **potvrzující bádání** – otázka i postup jsou studentům poskytnuty, výsledky jsou známy, jde o to, aby je vlastní praxí ověřili
- > **strukturované bádání** – otázku i možný postup sděluje učitel, studenti formulují vysvětlení studovaného jevu
- > **nasměrované bádání** – učitel dává výzkumnou otázku, studenti vytvářejí metodický postup a realizují jej
- > **otevřené bádání** – studenti si kladou otázku, promýšlejí postup, provádějí výzkum a formulují výsledky

Je evidentní, že zatímco potvrzující bádání má nejbliže ke klasickému pokusu dle předem připravené „kuchařky“, bádání otevřené je pro žáka významnou výzvou, vyžadující jeho vybavení specifickými dovednostmi a znalostmi. Obecně lze říci, že pro „vyšší level“ badatelsky orientovaného vyučování je nutná zkušenost s touto metodou i badatelskými postupy jako takovými. Je také vhodné si uvědomit, že zatímco při klasické výuce je primárním cílem osvojení poznatku, realizace BOV má za úkol vybavit žáka sérií znalostí, dovedností a kompetencí badatelského charakteru, využitelných jak v běžném životě, tak při dalším studiu.

Obecně platí, že badatelská úloha je lákavou výzvou především pro nadaného žáka, Hášová (in verb.) však dokázala v rámci výzkumného segmentu své kvalifikační práce, že vhodně zvolená úloha badatelského charakteru má výrazný pozitivní dopad na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

U badatelsky orientované výuky bývají tradičně uváděny následující klady a zápory, respektive přínosy a obtíže při její realizaci (upraveno dle Stuchlíkové, 2010):

#### přínosy ISBE

- > vytváření obecné schopnosti hledat a objevovat
- > speciální schopnosti a dovednosti potřebné pro zkoumání
- > zlepšené porozumění vědeckým pojmům a objevování vědeckých principů
- > zvýšení citlivosti na nedostatky ve vlastních znalostech a jejich doplňování cestou systematického zkoumání, upřesňování a využívání dosavadních znalostí

#### obtíže při zavádění IBSE:

- > motivace studentů (obecný problém přírodovědných a technických předmětů)
- > dovednosti studentů potřebné pro zkoumání
- > dovednosti a kompetence pedagogů
- > zázemí studentských dosavadních znalostí
- > omezení možné realizace – čas, zdroje, učební plány atd.

## 1.2 Badatelské aktivity v mateřské škole

Výše uvedené informace platí pro badatelsky orientovanou výuku jako didaktickou metodu obecně. Při její realizaci v rámci mateřské školy se ovšem v celém procesu odráží specifika předškolního vzdělávání. Na jednu stranu organizace práce v prostředí mateřské školy nahrává badatelským aktivitám a poskytuje jim výrazně více prostoru než na škole základní, na stranu druhou se zde nejvíce projevuje nedostatek zkušeností a schopností dětí realizovat BOV.

Specifika realizace BOV v mateřské škole:

- > organizace práce dovoluje časté zařazování prvků badatelsky orientované výuky
- > obecná zvědavost, především směrem k živé přírodě, je v tomto věku velmi vysoká, prakticky tak absentuje problém s nedostatkem motivace
- > vhodně zvolené badatelské aktivity vedou k rozvoji afektivních složek osobnosti (např. environmentální senzitivita)
- > předkládané problémy mohou (měly by) vycházet z každodenních zážitků dětí a nemusí být nutně komplexního rázu
- > rozvoj výzkumných dovedností v předškolním věku je jedním z významných předpokladů úspěšného pokračování školní docházky a dalšího studia
- > úspěšná realizace BOV je velmi náročná na dovednosti a kompetence učitele MŠ, vzhledem k věku a schopnostem dětí má pedagog jen „omezené“ možnosti
- > jedním z předpokladů kvalitního plánování badatelsky orientované výuky a konstruktivistické výuky vůbec je analýza prekonceptů souvisejících s tématem výuky – tato může být u dětí předškolního věku prováděna pouze v omezené míře, respektive jde o časově náročný proces (analýza kresby, rozhovory, ...). I přesto by neměl učitel na zjišťování dětských pojetí fenoménů souvisejících se zamýšlenou badatelskou aktivitou rezignovat, protože děti musí mít pro úspěšnou realizaci všechny podstatné základní znalosti a dovednosti a musí chápat, co po nich pedagog chce.
- > role pedagoga coby průvodce bádáním je významnější než na vyšších stupních škol
- > děti využívají k pozorování a experimentování především své vlastní smysly, případně jednoduché a bezpečné nástroje (lupa, ...)
- > vzhledem k nutnosti naučit se bádání převládá v mateřské škole potvrzující, respektive strukturované bádání, v rámci kterého pedagog dohlíží na to, aby aktivita dopadla „správně“ a výsledek odpovídal současnému vědeckému vnímání světa. Pedagog tak zabraňuje tvorbě miskonceptů u dětí.

Jak je vidno, role pedagoga při badatelsky orientované výuce představuje jeden ze zásadních faktorů její úspěšné realizace. Významné jsou proto znalosti, dovednosti,



kompetence a postoje učitele. V jejich formování hraje významnou roli celoživotní vzdělávání, které nabízí kontakt s aktuálními trendy a zvyšování učitelovy kvalifikace.

Názor, že badatelsky orientovanou výuku či obecně badatelské aktivity v prostředí mateřské školy nelze realizovat, je mylný a dnes již překonaný. Přesto představuje bádání v mateřské škole „popelku“ ve srovnání s vyššími stupni vzdělávání. Máme na mysli především teoretickou a metodickou oporu, která prakticky chybí. Snad je to způsobeno tím, že pedagogové mateřských škol jsou obecně považováni za kreativní a schopné vymyslet vlastní zajímavé aktivity. Snad je to nechuť vědců a metodiků pouštět se na pro některé z nich „tenký led“ předškolního vzdělávání.

### 1.3 Evaluace badatelských aktivit

Evaluace badatelských aktivit obecně a obzvlášť ve specifickém prostředí mateřské školy patří k obtížným disciplínám. Pedagogové mají jistě poměrně jasnou představu, jakým způsobem ověřovat poznatky, které byly výstupem badatelsky orientované výuky. Na základní škole postačí didaktický test, ve škole mateřské nějaká z jeho obdob.

První výzvou pro učitele je, pokud se rozhodnou zjišťovat nejen znalost, ale i pochopení zkoumaného jevu. V tu chvíli didaktický test klasického pojetí většinou nestačí a na scénu vstupují nástroje spíše výzkumného charakteru. Sám pedagog se tak stává aktérem svého druhu badatelské aktivity. U starších dětí je vhodnou cestou k evaluaci pochopení komplexních jevů pojmové mapování, ať už za využití slovně vyjádřených pojmů, či s pomocí obrázků. U dítěte předškolního věku se nabízí jako první analýza dětské kresby, většinou doplněná o rozhovor. Takto můžeme velmi efektivně zjistit, zda dítě problematice opravdu rozumí, chápe vztahy mezi jednotlivými pojmy a nevytváří si naivní teorie, které by neodpovídaly současnému vědeckému poznání světa.

Jakým způsobem však evaluovat dopady badatelských aktivit na dovednosti, případně kompetence vzdělávaných jedinců? Jako vhodný přístup se nabízí pozorování, v rámci kterého je kladen důraz na zvládnutí předem definovaných dovedností badatelského charakteru. Sleduje se schopnost zvládnout jednotlivé fáze vědeckého postupu bez problémů tak, jak je naznačeno výše ve schématu „kruh bádání“. Pro evaluaci pomocí pozorování je vhodné vytvořit pozorovací formuláře, v rámci kterých budou jasně definovány způsoby kontroly úspěšného využití sledovaných dovedností.

Zajímavým evaluačním nástrojem je žákovské portfolio, jehož analýza může odhalit zvládání a nezvládání jednotlivých dovedností. Své využití má i v prostředí mateřské školy, i když si je představíme spíše jako výstavku úspěšných objevů, která se časem rozšiřuje, než jako složku s dokumenty.



## Literatura

EASTWELL, P. Inquiry learning: Elements of confusion and frustration. *The American biology teacher*, 2009, 71(5): 263–264.

DOSTÁL, J. Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání. *e-Pedagogium*, 2013, III, Univerzita Palackého, Olomouc: 81–93 [online] Dostupné z: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium\\_3-2013.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium_3-2013.pdf) [cit. 12. 2. 2015].

PAPÁČEK, M. Limity a šance zavádění badatelsky orientovaného vyučování přírodopisu a biologie v České republice. In: PAPÁČEK, M. (ed.) *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování, DiBi 2010. Sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2010: 145–162. [online] Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/bi/DiBi2010.pdf> [cit. 12. 2. 2015].

STUHLÍKOVÁ, I. O badatelsky orientovaném vyučování. In: PAPÁČEK, M. (ed.) *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování, DiBi 2010. Sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2010: 129–135. [online] Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/bi/DiBi2010.pdf> [cit. 12. 2. 2015].

## 2 Projektová výuka

### Podněty uvádějící do problematiky:



Co si představujete pod pojmem „projekt“?



Jaké kompetence a dovednosti by měl mít pedagog, který s dětmi v mateřské škole hodlá řešit projekty?



Uveďte příklady aktivit v mateřské škole, které se dají považovat za projekty.



## Cíle kapitoly

Pro prostudování této kapitoly a doporučené literatury dokážete:

- > definovat projekt;
- > vysvětlit a naplánovat projektovou výuku;
- > vyjmenovat druhy koncentračních idejí;
- > navrhnout projekt pro děti předškolního věku;
- > charakterizovat možnosti a specifika projektové výuky v mateřské škole.

## Osnova kapitoly

2.1 Historický kontext.

2.2 Co je projekt?

2.3 Fáze řešení projektu.

2.4 Koncentrační idea.

2.5 Specifika projektového přístupu v mateřské škole.



**pragmatická pedagogika, projekt, projektová výuka, koncentrační idea**

### 2.1 Historický kontext

Pro vysvětlení a pochopení pojmu projektová metoda je do jisté míry důležitý historický kontext, ze kterého tato pedagogická metoda vzešla.

Na konci XIX. století byl v Evropě převládajícím pedagogickým směrem tzv. herbartismus. Ten stavěl na učení Johanna Friedricha Herbart (4. květen 1776, Oldenburg – 14. srpen 1841, Göttingen), německého filozofa, pedagoga a psychologa. Tzv. herbartovci, následovníci Herbart, poněkud zjednodušili původní Herbartovo učení a z dnešního pohledu jsou typickými představiteli rigidních pedagogických přístupů, které berou ohled především na proces vyučování, méně pak na dítě. Dítě poslušné bylo herbartovci pokládáno za dítě učící se a prakticky všechny prostředky k dosažení tohoto byly pokládány za použitelné. K řízení výuky herbartovci využívali zákazy, dozor, hrozby, tresty, a to včetně trestů tělesných nebo odnímání svobody, např. přinucením stát v koutě. V souladu s jejich tvrzením, že „aktivita brání pozornosti“, byl hlavní výukovou metodou výklad učitele, při kterém jakákoli, z dnešního pohledu přirozená, aktivita žáka byla pokládána za nekázeň. Pomůcky, byly-li jaké, používal

pouze učitel, např. při předvádění chemických pokusů za katedrou a samozřejmě na stupínku.

Je zřejmé, že se takto pojímaná výuka setkala s kritikou, která s příchodem XX. století vyvolala vznik reformního pedagogického hnutí nebo také hnutí nové výchovy. Reformní hnutí bylo především orientované na žáka, na jeho aktivitu při vyučování, na příjem informací, jejich následné zpracování a použití. (Jůva, 1997, s. 29)

Základní metodou v reformní škole byla vlastní práce dětí. Pěstovaly obilí, tkaly koberce, přitom si samy vybíraly materiál a zkoušely různé nástroje. Dopouštěly se omylů, protože nedostávaly hotové poznatky k zapamatování, ale řešily otázky a úlohy, na které neznaly odpovědi. Učení se proměnilo v samostatné hledání a řešení problémů.“ (Dvořáková, 2009, s. 11)

Významným americkým představitelem reformního hnutí byl filozof a pedagog John Dewey (20. října 1859, Burlington, USA – 1. června 1952, New York), čelný představitel pragmatické pedagogiky. Pragmatická pedagogika pokládá za základ výchovy čin. Výchova se neřídí vnějším cílem, nýbrž má cíl sama v sobě, v získávání zkušeností konáním a jejich rekonstrukcí – restrukturalizováním. V tomto smyslu nemají pojmy, teorie a celé poznání nějakou vzdělávací hodnotu samy o sobě, ale pouze jako instrumenty, jejichž pomocí žák řeší problémové situace, které jej zajímají. Na základě tohoto přístupu buduje Dewey tzv. pracovní školy (činné školy), kde je základním principem osobní praktická činnost žáka, experimentování a řešení problémových situací, které mají odraz v reálném světě. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 118)

Blízký spolupracovník J. Deweye a profesor na Učitelské koleji v New Yorku William Killpatrick (20. listopad 1871–13. únor 1965) rozvinul Deweyem položené základy. S cílem maximálního rozvoje vědomostí žáka, ale i jeho dovedností, celkových dispozic, zejména však hodnot, prostřednictvím kooperace, rozvoje kritického myšlení a tolerance zakládá a rozvíjí projektovou metodu.

Právě metoda projektů se Killpatrickovi jevila jako nejadekvátnější způsob utváření charakteru autentického člena demokratické společnosti. Činnostní charakter projektové výuky, dosahování konkrétních výsledků v rámci projektů, propojení školy s širší veřejností, využívání individualizovaných, skupinových i hromadných forem výuky během vyučování přesvědčovaly Killpatricka o účinnosti projektové metody. Ideálem demokratického občana je pro Killpatricka právě člověk činný, aktivní, vedoucí smysluplný, hodnotný a důstojný život, v němž se zasazuje o dosažení vytčených plánů a cílů. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 119)

---

## 2.2 Co je projekt?

Zakladatel projektové metody Killpatrick uvádí, že: „Projekt je určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“ (Valenta, 1993, s. 4)

Častým problémem je z hlediska projektového přístupu pro učitele opuštění řídicí role, přijetí role poradní, kolegiální a s tím související předání zodpovědnosti za

výsledek projektu žákovi. Z tohoto hlediska je zajímavá, výstižná a platná definice českého reformního pedagoga Stanislava Vrány. Tento učitel a ředitel zlínských pokusných škol o projektové výuce říká: „1. Je to podnik, 2. Je to podnik žákův, 3. Je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost, 4. Je to podnik, který jde za určitým cílem.“ (Kratochvílová, 2009, s. 35)

Maňák a Švec si všímají přesahů projektového přístupu, kdy tvrdí, že projektová výuka (učení v projektech) částečně navazuje na metodu řešení problémů, jde však v ní o problémové úlohy komplexnější, o výukové záměry a plány, které mají vždy také širší praktický dosah. Jestliže výuka zaměřená na řešení učebních problémů a úloh se uzavírá mezi stěny učebny nebo školy, učení v projektech hranice školy překračuje, a to do přírody, společenské komunity nebo do výrobního procesu. Liší se však také od vycházky, exkurze nebo od pracovní a technické výuky hlavně tím, že účastníci projektu se angažovaně začleňují do životní praxe a že za své aktivity též přebírají určitou odpovědnost. Tradiční výuka také většinou probíhá v izolovaných vyučovacích předmětech, kdežto projekty sdružují přirozenou cestou k spolupráci několik vyučovacích předmětů, neboť jejich cílem je řešit situaci ze životní reality. (Maňák, Švec, 2003, s. 168)

## 2.3 Fáze řešení projektu

Již W. H. Killpatrick stanovil hlavní kroky při řešení výukového projektu. Tento postup projektem dalšími způsoby zpracovali i jiní pedagogové, ze současných např. J. Kratochvílová. Ta z původního Killpatrickova schématu (záměr – plán – provedení – hodnocení) vychází a rozšiřuje ho. (Kratochvílová, 2009, s. 41–42)

### Plánování projektu

Tato fáze je rozdělena na osm částí. První je definovat podnět, se zdůrazněním podněcování emocionální a volní složky, která pomáhá žákovi ujasnit si blíže daný záměr. Dále následuje zvolení výstupu projektu, zpracování časového rozvržení projektu, promyšlení prostředí projektu, vymezení účastníků projektu, promyšlení organizace projektu, zajištění podmínek pro projekt a promyšlení hodnocení. V této fázi se doporučuje využít např. burzu nápadů s tím, že všechny nápady budou pocházet od žáků.

### Realizace projektu

Při realizaci projektu pracují žáci podle předem navrženého plánu, zpracovávají, analyzují, třídí, shromažďují a sestavují informace, navrhují, konstruují a tvoří výstupy projektu. Role pedagoga je pouze poradní.

### Prezentace výstupu projektu

Hlavní roli zde hraje prezentace výsledků, ke kterým žáci dospěli. Ta může mít mnoho forem, např. výstava, prospekt, webová stránka, časopis, audiovizuální pořad

apod. Řešitelé výstup projektu představují rodičům, spolužákům, seniorům i široké veřejnosti.

### **Hodnocení projektu**

K hodnocení dochází v průběhu celého řešení projektu. Nejedná se jen o hodnocení vnější, ale pro projekty je charakteristické výrazné zastoupení vnitřního hodnocení – sebereflexe. Je samozřejmé, že učitel také hodnotí, nicméně by se měl v průběhu řešení projektu vyvarovat razantnějších soudů.

Pokud chceme splnit všechny požadavky projektu, nelze opomenout žádnou z fází, přičemž zvýšenou pozornost je nutné věnovat především fázi plánování (Kratochvílová, 2009, s. 42).

---

## **2.4 Koncentrační idea**

Lze říci, že projekt je vždy spjat s určitou myšlenkou – ideou. Tato idea hraje v projektu obvykle zcela zásadní roli a její kvalita – nosnost – často rozhoduje, zda bude projekt žáky přijat a zda jej začnou řešit se zájmem a nasazením.

Důležitost této základní myšlenky projektu vyjadřuje J. Valenta, pojmenovává ji „koncentrační idea“ a dále uvádí: „Zázeším projektů je idea souhrnně pojmenovatelná jako koncentrace. Koncentrace ve smyslu stanovení společných jader, základů, situací či jednotlicích myšlenek, kolem nichž by se koncentrovalo učivo. Učivo jinak tradičně předávané ve formě jednotlivých, navzájem spíše oddělených vyučovacích předmětů či jednotlivých tematických celků uvnitř těchto předmětů.“ (Valenta, 1993, s. 4)

U projektové výuky můžeme nalézt nejčastěji tyto typy koncentračních jader:

### **Problém**

Koncentračním jádrem je určitá obtíž, cílem je ji vyřešit. Obvykle lze problém výstižně formulovat otázkou, např. „Jak se bránit šikaně? Jak změnit koncentraci roztoku?“ Takovéto podněty jsou obvykle rychle chápány, zvláště když u žáků dojde ke ztotožnění se s problémem. Tyto problémy můžeme dále dělit na čistě teoretické, praktické a na ty, které vyžadují praktické i teoretické zpracování.

### **Produkt**

Pokud je koncentračním jádrem projektu produkt, je riziko neporozumění zadání ze strany žáků poměrně malé, na druhou stranu nemusí vždy dojít ke ztotožnění žáka s ideou. Produkty lze rozdělit na praktické, např. tvorba internetových stránek, návrh školního výletu, a dále na umělecké, např. školní představení, vernisáž výtvarných prací apod.

### **Téma**

Obecné téma, kdy je jádro tvořeno jistým zobecňujícím pojmem skutečnosti, např. „Co víme o svých zvířecích mazlíčcích? Co potřebují pokojové rostliny na jaře? Jím a žijí zdravě?“, představuje nejproblematičtější druh koncentračních idejí. Téma bývá

často formulováno jako heslo, např. „Pokožkové rostliny“, „Zvířata na jaře“ apod., což může vést spíše k integrované tematické výuce, kdy téma uchopí hlavně učitel jako svůj vlastní „podnik“ a téma např. v podobě pracovních listů a úkolů zprostředkovává žákům. Zde se již nejedná v pravém slova smyslu o projekt, neboť se z takto vedené výuky vytrácí vlastní aktivita a samostatnost žáků, jinými slovy téma přestává být „podnikem žáka“.

## 2.5 Specifika projektového přístupu v mateřské škole

Projektová výuka se vyznačuje celou řadou aspektů, které jsou poměrně rozsáhle zpracovány pro vyšší stupně vzdělávání, my se ovšem zaměříme na ty, které se týkají projektů v mateřských školách.

Z hlediska informačních zdrojů projektů je nutné se spolehnout především na zkušenosti žáků či na informace předané učitelkou. To je sice na jedné straně omezující, ale z druhého hlediska přináší možnost organizovat zajímavé projekty založené na získávání vlastních nových zkušeností.

Z hlediska délky projektů jsou pro MŠ vhodné projekty krátkodobé v rádech hodin, maximálně dní.

Z hlediska prostředí je ale MŠ oproti vyšším vzdělávacím stupňům v určité výhodě, a to díky školním zahradám. Ty jsou ve většině případů přirozeným přírodním prostředím pro různorodou projektovou činnost.

Z hlediska možností duševního rozvoje žáka představují projekty v MŠ účinný zdroj poznání, zkušeností s praktickou činností a experimentováním. Přijetí zodpovědnosti za řešení projektu může výrazně přispět k rozvoji samostatnosti žáka a k jeho autonomii, přičemž ponechává dostatek prostoru pro zapojení žáka dle jeho možností. Proces učení není násilný, ani tak není žákem vnímán, naopak může být doprovázen emocemi radosti z poznávání. Žák zažívá estetický prožitek, radost z tvorby, rozvíjí svoji tvořivost, aktivitu, fantazii. Projekty, zvláště skupinové, pak učí žáky kooperovat, přizpůsobovat svoje individuální zájmy zájmům společným, rozvíjí jejich komunikační dovednosti a vzájemný respekt.

Učitel by ale měl být v některých aspektech projektové výuky obezřetný. Citlivě by měl reagovat na známky neztotožnění se žáka s projektem. Z hlediska učitele jsou projekty rovněž náročné na přípravu, a to jak časovou, tak materiální. Zároveň projekty vyžadují od učitele zvýšenou flexibilitu, schopnost reagovat na průběh realizace projektu. Řešení ani průběh projektu se nedá vždy zcela předvídat, a pokud projekt nespěje k cíli, je lepší jej ukončit, třeba s dílčími výsledky. Důležité ovšem je, aby učitel důvody neúspěchu vyhodnotil a při dalším konání projektu napravil.





## Literatura

- DVOŘÁKOVÁ, M. Co je to projekt? In *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009.
- JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. s. 118.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003.
- VALENTA, J. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS-ARTAMA, 1993.

### 3 Pracovní listy



Navrhňte aktivitu odpovídající zásadám badatelsky orientované výuky. Zařadte ji do systému BOV dle náročnosti a naznačte postup při realizaci dle „kruhu bádání“.



Navrhňte projekt dle zásad projektové výuky. Kategorizujte koncentrační ideu a specifikujte očekávané fáze řešení.