

Projekt „Malí cestovatelé z mateřské školy“ – návrh projektu a jeho ověření

Martina Zálešáková

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Martina Zálešáková**

Osobní číslo: **H11052**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Projekt "Malí cestovatelé z mateřské školy" - návrh projektu a jeho ověření**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o projektovém vyučování a jeho využití v mateřské škole.

Vymezení terminologie a teoretických poznatků z oblasti využití projektů v mateřské škole.

Příprava projektu "Malí cestovatelé z mateřské školy".

Ověření projektu v praxi v mateřské škole.

Osobní realizace projektu v mateřské škole.

Pedagogická reflexe autora projektu.

Zpracování a vyhodnocení výsledků projektu.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-2461-620-9.

KOVALIK, Susan a Karen OLSEN. Integrovaná tematická výuka. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003, s. 168-171. ISBN 80-7315-039-5.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Monika Szimethová, PhD.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

23. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

2. května 2014

Ve Zlíně dne 23. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 28. 4. 2014

.....


1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odporá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá vymezením základních pojmů, jako je projekt, projektová metoda, projektová výuka a vyučování, dále se zaměřuje na projekty z hlediska historického, také na jejich klady a zápory. V neposlední řadě je pojem projekt skloňován vzhledem k předškolnímu vzdělávání, a to zejména v rámci kurikulárního dokumentu platného pro předškolní výchovu. Praktická část pak dokládá návrh a následné ověření konkrétního projektu, což bylo ostatně jejím cílem. Závěrečná evaluace projektu nabízí několik úhlů pohledu, a to ze strany učitelky, rodičů, dětí a i autorky bakalářské práce.

Klíčová slova: projekt, projektová metoda, multikulturní výchova, kultura

ABSTRACT

This Bachelor Thesis is divided to a theoretical part and a practical part. The theoretical part deals with defining basic names like a project, a project method and project teaching. It is focused on the projects in historical point of view, their pros and cons too. The name project is related to preschool education, especially to curriculum for preschool education. The practical part includes a proposal and a verification of concrete project. It has been a goal of the practical part. The final evaluation of project presents several viewpoints from preprimary teacher, parents, children and author of thesis.

Keywords: project, project method, multicultural education, culture

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní Mgr. Monice Szimethové, PhD. za odborné vedení, pomoc, cenné rady, ochotu a vstřícnost při zpracování mé bakalářské práce. Dále děkuji paní ředitelce Ivě Durnové a paní učitelce Haně Hálové, které mi umožnily projekt v mateřské škole zrealizovat.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	12
1.1 PROJEKT	12
1.2 PROJEKTOVÁ METODA	13
1.3 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ.....	14
1.4 PROJEKTOVÁ VÝUKA	16
2 HISTORIE POJETÍ PROJEKTŮ, JEJICH KLADY A ZÁPORY	19
2.1 PROJEKTY V MINULOSTI A DNES	19
2.2 KLADY A ZÁPORY PROJEKTŮ	22
3 PROJEKTY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	25
3.1 PROJEKT JAKO ZPŮSOB DOSAŽENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V KURIKULU	25
3.2 FÁZE ŘEŠENÍ PROJEKTŮ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
3.3 TYPY PROJEKTŮ.....	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 PROJEKT „CESTA KOLEM SVĚTA“	34
5 REALIZACE PROJEKTU „CESTA KOLEM SVĚTA“	37
5.1 CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY NÁDRAŽNÍ.....	37
5.2 PRŮBĚH JEDNOTLIVÝCH DNŮ	39
6 EVALUACE PROJEKTU	64
6.1 VLASTNÍ EVALUACE PROJEKTU.....	64
6.2 EVALUACE ZE STRANY UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY NÁDRAŽNÍ KYJOV	67
6.3 EVALUACE ZE STRANY RODIČŮ	68
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	75
SEZNAM TABULEK	76
SEZNAM PŘÍLOH	77

ÚVOD

Již od útlého věku jsou nám všem, nejdříve dětem a pak i dospělým, vštěpovány poznatky, dovednosti, ale i hodnoty a normy, podle nichž bychom se měli řídit a bez kterých bychom se jen těžko obešli. Ovšem pouhé memorování, bez praktických zkušeností a vlastních zážitků není o nic víc účinnější než například vedení dialogu bez druhé osoby. Jestliže nejsou děti nijak aktivizovány, nemají dostatek podnětů z okolí, jen těžko pak můžeme předpokládat, že budou tvořivé, otevřené novým nápadům a s nadšením budou prozkoumávat a objevovat neznámé. V současnosti lze toho všeho téměř bez problémů dosáhnout, aniž by si děti samy všimly, že jsou vzdělávány a vychovávány. A právě projekty mohou být vhodnou alternativou k naplnění vzdělávacích cílů a kompetencí, tak jak jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, taktéž i k zajištění plnohodnotného rozvoje dětí.

Málokdo ví, že ohledně této problematiky se setkáváme s nepřesným terminologickým vymezením, přičemž dochází k prolínání a mísení několika obdobných pojmů. Teoretická část bakalářské práce je proto nejdříve zaměřena na vysvětlení a definování výrazů jako jsou projekt, projektová metoda, projektové vyučování a projektová výuka. Následně je veškerý text věnován výhradně projektům, což ostatně koresponduje i s názvem celé práce. V kapitole druhé je nastíněna historie a klady, ale i zápory vztahující se k této problematice. Poslední část je pak zaměřena na využití a uplatnění projektů v předškolním vzdělávání, přičemž jsou zde naznačeny i oblasti, kterých se projekty, uskutečňované v mateřských školách, mohou dotýkat. Tímto pak teoretická část navazuje na část praktickou.

Součástí praktické části je prvotně vytvořit projekt a jeho účinnost pak následně ověřit ve vybrané mateřské škole. Název konkrétního projektu je zvolen vzhledem k tématu celé bakalářské práce a jeho zaměření je situováno tak, aby co nejvíce korespondovalo s aktuálními tématy, vyskytujícími se v současném světě. A tak vznikl projekt s názvem „Cesta kolem světa“, pro který jsou charakteristické prvky multikulturní výchovy. Dvacáté první století je označováno jako tzv. doba neomezených možností, kdy dochází k prolínání jednotlivých kultur. Téměř nic není tabu, z toho důvodu je dostatek příležitostí setkávat se s různými národy, seznámit se s jejich tradicemi, čímž se lidé stávají navzájem bližšími a chápavějšími. Dítě předškolního věku není tomuto fenoménu straněno a v žádném případě by nemělo být. Podstatné je zařazování této problematiky do předškolního vzdělávání.

Jednou z možností, jak předškolní vzdělávání realizovat, jsou projekty. Aktivizují děti, podněcují je ke spolupráci či zodpovědnosti. Děti mohou prozkoumat dané téma prakticky a tím pádem se otevírá prostor k dosažení vytyčených cílů zaměřených i na multikulturní výchovu. Poslední kapitola zahrnuje hodnocení projektu ze strany učitelky, rodičů, ale i mě samotné. Osobně se vyjadřuji k naplnění hlavního cíle projektu a k naplnění dílčích cílů, které byly stanoveny na každý den zvlášť. V rámci vlastního hodnocení je uvedeno také hodnocení dětí. Co se týče vyjádření učitelky, jeho plná verze je součástí příloh. Závěr nabízí celkové shrnutí a evaluaci bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Vlivem velkého technologického rozvoje byla konstruována nová zařízení a byly vytvářeny počítačové programy, které značně urychlily celý společenský vývoj. Vznikla zde potřeba inovovat školy, které by měly jít ruku v ruce s „moderní“ společností. Měly by doslova kopírovat nové trendy, neustále se rozvíjet a být vždy o krok napřed. Také vzdělávací systém by měl být v souladu s aktuálním děním ve společnosti. Proto je nezbytností, aby i děti dokázaly určitým způsobem reagovat na problémy a dění v dnešním světě.

Úkolem škol je tedy děti „naučit vyhledávat a zpracovávat poznatky“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 9), přičemž by všichni měli být schopni a ochotni učit se samostatně. U dětí předškolního věku je za důležitou považována motivace, a to ze strany pedagoga, která by měla děti k dané aktivitě dostatečně stimulovat. Učitelka dítěti předškolního věku pomáhá jeho zkušenosti a dosavadní znalosti dále rozvíjet a to tím způsobem, že je začlení do komplexního obrazu světa, jenž dítě dobře zná a každodenně se s ním setkává. Prostřednictvím projektů a jejich zařazení do vzdělávacího systému může být vše, výše zmíněno, uskutečněno. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 9)

V souvislosti s pojmem projekt se setkáváme s dalšími slovními označeními, které jsou však mnohdy v kontextu zaměňovány. Ve většině případů pak autoři v jednom tématu operují s dvěma a více z nich. Proto je potřeba ujednotit si tento tzv. terminologický chaos a jasně vymezit jednotlivé pojmy, které nás budou následně dále provázet. Stejně tak je nezbytné podotknout, že zatím neexistuje nám známá publikace v českém jazyce, která by dané pojmy přesně definovala a vymezila v rámci předškolních institucí. V následujících subkapitolách uvádíme definice obecného charakteru, přičemž jsme se snažili je přetransformovat pro účely předškolního vzdělávání. Blíže se zaměříme na pojmy projekt, projektová metoda, projektové vyučování a projektová výuka.

1.1 Projekt

Maňák a Švec (2003, s. 168) vymezují projekt jako „komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu“. Bečvářová (2003, s. 53) jej zase chápe jako „smysluplnou, vnitřně propojenou koncentraci učiva kolem ústředního motivu, jádra nebo základní ideje“. Taktéž Kratochvílová (2006, s. 34 – 35) nabízí několik definic

podle různých autorů. Například podle Velínského (1932 in Kratochvílová, 2006, s. 34) je projekt „určitě a jasně navržený úkol“, který je dítěti předkládán způsobem, „aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě“. Lukavská (2003 in Kratochvílová, 2006, s. 35) vnímá projekt jako „žákův podnik sledující určitý cíl, za nějž žák převzal odpovědnost“. Tato autorka tedy operuje s pojmem žák, který však pro předškolní vzdělávání není typický. Ve vztahu k dítěti předškolního věku bychom mohli tuto definici chápat jako tzv. podnik samotného dítěte směřující k dosažení určitého cíle, přičemž dítě za svou činnost nese vlastní zodpovědnost. Dále Pash (2005, s. 160) vysvětluje projekt jako „výrobu skutečného produktu, který představuje souhrn dosavadních zkušeností získaných v dané oblasti“.

Z výše uvedeného můžeme tedy usuzovat, že neexistuje jedna jasně daná a oficiální definice tohoto pojmu. Jestliže provedeme syntézu všech těchto vymezení, pak budou pro projekt charakteristická slova, jako jsou úkol, téma, zkušenosti dítěte, současný svět a produkt. Cílem projektu je to, aby byly děti schopny na základě svých dosavadních zkušeností vyřešit daný úkol a následně vytvořit konečný produkt, odpovídající počátečnímu úkolu. Nemusí se nutně jednat o řešení konkrétního problému či úkolu. Samotný projekt může být realizován ve formě kreseb, modelů, fotografií, přičemž může jít o tematicky zaměřené projekty, například „Zkoumáme velkou vodu“, „Děti v jiných zemích“ (Kotrba, Lacina, 2007, s. 137) či „Cesta kolem světa“ (viz kapitola 4). Vymezení pojmu projekt jsme se pokusili už objasnit. Otázkou však zůstává, jakým způsobem s projektem souvisí projektová metoda, zda mají tyto dva pojmy něco společné nebo se naopak velmi odlišují.

1.2 Projektová metoda

Pojem projektová metoda nás nutí přemýšlet nad určitou pedagogickou strategií, která obsahuje veškeré formy a metody vzdělávání. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 226) ji vymezují jako vyučovací metodu, „v níž jsou děti vedeny k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním“. Přitom je kladen důraz zejména na vztah mezi samotným dítětem a učitelem, na jejich vzájemnou spolupráci, s vidinou dosažení stanoveného cíle. Uvedené také zdůrazňují Maňák a Švec (2003, s. 23) při obecné definici výukových metod. Totéž je však typické i pro projektovou metodu. Například Stockton (1920 in Kratochvílová, 2006, s. 37) chápe projektovou metodu jako „přirozené, konkrétní vyjádření moderních principů aktivního vyučování“. Autorka

Kratochvílová (2006, s. 37) tento pojem definuje jako jakýsi „uspořádaný systém činností“ dětí a učitelky, kdy převládající roli mají edukační aktivity dětí. Na druhou stranu „podporující roli“ pak zastávají „poradenské činnosti“ učitelky, „kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu“. Projektová metoda integruje velké množství vzdělávacích oblastí, snaží se je propojit se skutečným životem, klade důraz na kooperaci dětí a učitelů, popřípadě rodičů. V současné době je považována za zdroj kvalitních vzdělávacích výsledků dětí. (Spilková, 2005, s. 66)

Podstatou projektové metody je samostatnost a aktivnost dětí, spolupráce s učitelem, praktická činnost a v neposlední řadě dosažení stanovených cílů daného projektu. Projektová metoda velmi úzce souvisí s projektem a její charakteristika není vůbec jednoduchá. Za základní znaky této metody můžeme považovat tvořivost, autoregulaci, zodpovědnost či sebepojetí (Kratochvílová, 2006, s. 38). Obecně můžeme říci, že je to metoda jako každá jiná, s tím rozdílem, že se v ní více uplatňuje aktivnost dětí s ohledem na aktuální témata či problémy současného světa. Od pojetí projektové metody nyní přejdeme k pojmům projektová výuka a projektové vyučování.

1.3 Projektové vyučování

Dalším, často zaměňovaným pojmem, je projektové vyučování. Objevují se u něho podobné znaky jako u projektové metody. Mezi ně řadíme aktivitu a vnitřní motivaci dítěte, zodpovědnost a spoluzodpovědnost, samostatnou práci či práci ve skupině. Skalková (2007, s. 222) zařazuje projektové vyučování mezi organizační formy s tím, že je značně časově náročné. Stejně tak i Grecmanová (1997 in Kratochvílová, 2006, s. 40) označuje projektové vyučování jako „organizační formu, která je ve srovnání s frontálním vyučováním i jinými formami výuky významně komplexnější, protože projekty jsou složeny z četných rozmanitých fází, využívají všechny sociální formy a metody učení a zaměřují se na vysoce žádané oblasti učebních cílů“. Oproti tomu Tomková (1998 in Dvořáková, 2009, s. 97) chápe projektové vyučování za „metodu, při které se uplatní několik dílčích metod a forem práce, např. diskuse, studium literatury“ apod. Dále uvádí, že vše se odvíjí od úkolu či problému, který by měl být pro děti zajímavý a měl by je vést k zodpovědnosti za celý průběh, ale i konečný výsledek jejich práce. Snahou projektového vyučování je odstranit nedokonalosti vyučování tradičního a zároveň véde děti k přemýšlení, k následnému zpracovávání informací a zkušeností a k jejich komplexnímu hodnocení. Úkolem pedagoga je dostatečně

projektové vyučování naplánovat z časového hlediska, také vzhledem ke zvoleným úlohám a cílům, které by měly co nejvíce odpovídat možnostem každého dítěte. (Dvořáková, 2009, s. 96 – 97)

V souvislosti s projektovým vyučováním byly vytvořeny tzv. „**efekty** projektového vyučování“ podle autorek Grecmanové a Urbanovské (1997 in Dvořáková, 2009, s. 97), na základě kterých si děti osvojují dané dovednosti. Jedná se o efekty:

- obsahově – kognitivní – děti si trvale osvojí vědomosti a dovednosti, získané na základě předchozího smyslového prožitku;
- funkčně – kognitivní – děti jsou schopny samostatně jednat a plánovat, myslet komplexně a argumentovat;
- sebekompetence – zde se projevuje důvěra v sebe samého a následná sebereflexe;
- sociální kompetence – děti dokážou kooperovat, být v kontaktu s ostatními kamarády, udržovat vzájemné dobré vztahy ve třídě a i s učitelkou. (Grecmanová, Urbanovská, 1997 in Dvořáková, 2009, s. 97)

Je zřejmé, že výše zmíněných efektů projektového vyučování nelze v preprimárním vzdělávání stoprocentně dosáhnout. Zejména schopnost plánovat a argumentovat v souvislosti s danou úlohou je pro některé děti velmi náročné, taktéž i následná sebereflexe. I z toho důvodu nesmíme tyto efekty brát jako stěžejní a v žádném případě bychom v rámci projektového vyučování neměli po dětech vyžadovat to, co víme, že samy nedokážou. Není totiž nutností, aby děti těchto efektů dosáhly. Naopak mnohem důležitější je děti k takovéto formě vzdělávání vést a jednotlivé efekty u nich rozvíjet.

Středem projektového vyučování je především dítě samotné, přičemž by během něj mělo postupovat jasně a systematicky až k dosažení výsledného produktu (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 14). Za typické znaky projektového vyučování pak můžeme považovat:

- zaměřenost na výsledný produkt;
- možnost dětí ovlivnit podobu celého projektu;
- vlastní aktivita dětí vzhledem k jejich schopnostem;
- spolupráce ve skupině a vlastní samostatnost;

- závěrečné hodnocení (reflexe). (Sárközi, 2010)

Projektové vyučování je na hranici s projektovou metodou i s projektovou výukou. Například Kratochvílová (2006, s. 40) staví pojmy projektové vyučování a projektová výuka na stejnou úroveň, přičemž se, vzhledem k našim sociokulturním podmínkám, přiklání spíše k pojmu projektová výuka¹. Podstatné je pojetí projektového vyučování jako alternativy k vyučování tradičnímu, přičemž je očekávána zejména samotná aktivita dětí, jejich vzájemná spolupráce, ale i samostatná činnost, kdy si děti osvojí určité dovednosti, využitelné v praktickém životě. V tomto případě se potom jedná o nejobsáhlejší vyučovací metodu, jelikož nabízí různou volbu dalších dílčích metod, čímž se opět dostáváme k pojmu projektová metoda. Znovu zjišťujeme, že všechny tyto tři pojmy (projektová metoda, projektové vyučování a projektová výuka) jsou velmi úzce provázány. Abychom však nepředbíhali, je podstatné si také objasnit poslední pojem, a to projektovou výuku.

1.4 Projektová výuka

Jak již bylo výše uvedeno, projektová výuka bývá mnohdy spojována s projektovým vyučováním a projektovou metodou. Autorka Kratochvílová (2006, s. 40) projektovou výuku definuje „jako výuku založenou na projektové metodě“, přičemž se podle ní jedná o specifickou formu výuky. Veškerá pozornost je zde soustředěna na dítě, jako na hlavního aktéra, přičemž je odkázáno na pomoc někoho zkušenějšího. Dochází tak k interakci mezi ním a pedagogem, která se odvíjí od úrovně rozvoje dítěte. To znamená, že učitelka dítěti pomáhá do takové míry, než je schopno samostatně pracovat, tvořit a řešit problémy. (Kratochvílová, 2006, s. 40)

V projektové výuce jde dále o „problémové úlohy komplexnější, o výukové záměry a plány, které mají vždy také širší praktický dosah“ (Maňák, Švec, 2003, s. 168), čímž projektová výuka určitým způsobem navazuje na metodu řešení problémů². Je zaměřena

¹ Z hlediska didaktiky totiž **výuka** „zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky; obsah výuky; podmínky, determinanty a prostředky výuky; typy výuky; výsledky výuky“ a to také vzhledem k dětem samotným. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 357)

² Jedná se o učení typu pokus – omyl, kdy podstatný pro tuto metodu je určitý problém, který musí děti vyřešit. Prostřednictvím řešení problému dítě objevuje a začíná chápat svět, v němž žije. Nutí děti přemýšlet, učí

na řešení určitého úkolu, vycházejícího ze současného světa, popřípadě ze života dětí, s důrazem na vzájemnou spolupráci mezi dětmi, učiteli, ale i rodiči. Projektová výuka má také svá negativa. Např. děti potřebují v osvojování vědomostí určitý systém, který v projektové výuce nenajdeme. Dalším rizikem je nesplnění stanovených cílů vzhledem k přílišné vlastní aktivitě dítěte a v neposlední řadě se toto pojetí výchovně – vzdělávacího procesu nemusí vůbec setkat se zájmem dětí. (Maňák, Švec, 2003, s. 168, s. 170)

Můžeme si všimnout, že podobně jako projektové vyučování zastává i projektová výuka určitou netradiční funkci ve vzdělávacím procesu. Snad nejzřetelnější rozdíl nacházíme po stránce organizační, kdy není jasně stanoveno, co se přesně v kterém období děti učí. Vše totiž vychází z jejich vlastní iniciativy a pedagog nemá být ten, kdo učí, nýbrž ten, kdo pouze pomáhá učícímu se. Pojetí projektové výuky je mnohem obsáhlejší než pojetí projektového vyučování, jelikož zahrnuje jak obsah výuky, tak i cíle, prostředky, výsledky výuky³ atp. Setkáváme se zde jak s pozitivy, např. schopnost řešit problémy či spolupracovat, tak i s negativy, např. nezájem dítěte nebo nedosažení vzdělávacích cílů.

Všechny výše zmíněné pojmy se v určitých stanoviscích prolínají a ztotožňují. V centru pozornosti stojí dítě, od kterého se očekává aktivnost, samostatnost, ale také schopnost spolupráce s ostatními dětmi či daným pedagogem. S dítětem je pak spjata realita současného světa, promítající se do stanovených úkolů, problémů nebo činností, jež děti řeší a vykonávají. Řešení úkolů a vlastní praktická činnost dítěte je založena na jeho tvořivosti a zkušenosti, dále pak na zodpovědnosti za svou vlastní práci i za práci ostatních dětí, pokud pracují ve skupině. Úkol či problém může vycházet pouze z jedné vzdělávací oblasti, nebo může být propojen s oblastmi dalšími. Záměrem je dosáhnout stanovených cílů a výsledky práce prezentovat prostřednictvím konečného produktu. Na základě výsledného produktu by měly být děti schopny sebereflexe a reflexe skupiny, v níž pracovaly, taktéž celkového hodnocení produktu.

je proniknout do podstaty daného problému a následně nalézt jeho vhodné řešení. (Maňák, Švec, 2003, s. 114 – 116)

³ Viz poznámka pod čarou (1) s. 16.

Vzhledem k nejasnosti a částečné provázanosti pojmů projekt, projektová metoda, projektové vyučování a projektová výuka můžeme tyto pojmy rozlišit jednoduše. Projektová metoda je metodou, projektové vyučování a projektová výuka jsou téměř totožné a rovnají se vyučování jako takovému. V poslední řadě projekt označuje téměř každý úkol či činnost, trvající alespoň jeden den⁴, určitým způsobem uspořádanou a provázanou, jejímž výsledkem je konkrétní produkt. V tomto případě je však nutné, abychom dostatečně chápali pojmy metoda⁵ a vyučování⁶ v jejich obecném kontextu. Můžeme konstatovat, že jsme schopni se v jednotlivých pojmech orientovat a také je náležitě aplikovat. K utvoření komplexního obrazu této problematiky je zapotřebí nahlédnout i do minulosti. Jak už bylo naznačeno, v následujících subkapitolách bude věnována pozornost některým nedostatkům projektů, ale i jejich pozitivům.

⁴ Dle různých autorů (Petty, 2006; Kratochvílová, 2006) se délka projektů liší. Více kapitola 3.3 Typy projektů.

⁵ Skalková v Obecné didaktice (2007, s. 181) pod pojmem metoda chápe „způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům“.

⁶ Vyučování je dle Koláře (2012, s. 170) definováno jako „historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých“.

2 HISTORIE POJETÍ PROJEKTŮ, JEJICH KLADY A ZÁPORY

Projekty vznikly jako reakce na klasické, tradiční vyučování, které nijak děti neaktivizovalo, nedávalo jim prostor pro vlastní tvoření a možnost spoluutváření výchovně - vzdělávacího procesu. Málokdo ví, že počátky prvních projektů a jejich integrace do vzdělávání jsou zřejmé již v sedmáctém století a jsou úzce spojeny se známými jmény daného období. Projekty mají své kořeny i v českých zemích, kde jsou brány jako odezva na nevyhovující výchovně – vzdělávací proces. I když je myšlenka zasazení projektů do školství poměrně dlouhodobá, stále se setkáváme s nedůvěrou a minimálním využíváním projektů, ať už jako organizační formou či metodou. Jaká je reálná situace v současnosti, zjistíme níže v uvedeném textu.

2.1 Projekty v minulosti a dnes

První myšlenky týkající se uplatňování projektů ve vzdělávacím procesu jsou uváděny již v práci Komenského, Rousseaua, Pestalozziho, Fröbela a později i u Freineta. Komenský zdůrazňoval osobnost dítěte a zastával názor, že bychom se měli především učit my od dětí. Rousseau zase vyzdvihoval samostatnost a osobní zkušenost dětí, Pestalozzi upřednostňoval rozvoj celého dítěte. Fröbel mimo uvedeného klade důraz také na vnitřní potenciality dítěte, zájmy a vlastní aktivitu. V neposlední řadě je to Freinet, zastávající praktické zkušenosti dětí. Můžeme si všimnout, že vše zmíněné plně koresponduje s vymezením pojmu projekt uvedeného v předchozí kapitole. Tito významní pedagogové jsou považováni za průkopníky projektů a jejich následného zavádění do vzdělávacího procesu. (Kratochvílová, 2006, s. 24 – 25)

Teprve na počátku dvacátého století se pojem projekt, projektové vyučování a projektová metoda, dostávají více do popředí prostřednictvím **pragmatické pedagogiky**⁷, jejímž hlavním představitelem byl **John Dewey**. Podle něj je potřeba propojit domácí a školní život dítěte, přičemž by děti měly samy aktivně získávat zkušenosti. Dewey tvrdil:

⁷ Jedná se o pedagogický směr, vycházející z pragmatické filozofie. Pragmatická pedagogika je postavena především na získávání zkušeností, na vlastní aktivitě dítěte, přičemž je vzdělávání chápáno jako „nástroj řešení problémů“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 215)

„Žije-li dítě v rozmanitém, avšak konkrétním a činném vztahu k tomuto všeobecnému světu, jeho učení je přirozeně sjednoceno. I nebude více problému, kterak uvést učební předměty ve vzájemnost... Uved'te školu ve styk se životem a všechno učení nutně se dostane do vzájemného vztahu“ (Dvořáková, 2009, s. 12). Dalším významným představitelem v této oblasti byl **William Heard Kilpatrick**, který „prosazoval vyučovací metody založené na řešení problémů a aktivizující obsah vyučování“. Položil tak základy projektové metody. Podle něj by projekt měl být společensky významný a měl by u dětí podporovat tvořivost a snaživost. (Dvořáková, 2009, s. 12 – 13)

U nás se koncepcí historií projektů zabývají především autorky Dvořáková (2009, s. 29 – 32), Kratochvílová (2006, s. 29 – 33) a Tomková, Kašová a Dvořáková (2009, s. 12 – 13), které se vesměs shodují ve všem níže uvedeném. Podle těchto autorek se v našich sociokulturních podmínkách začaly projekty vyskytovat již ve dvacátých a třicátých letech minulého století, tedy krátce po jejich obrovském rozvoji na americkém kontinentu. Vlivem snahy o reformu dosavadního školství vznikaly různé „návrhy“, jak by měla škola vypadat a jakým způsobem by měla být co nejlépe propojena s běžným životem. V tomto období se začíná operovat s myšlenkou zařazení projektů do vyučování či využívání projektové metody ve výuce. Za významné osobnosti jsou v tomto ohledu považováni především **Josef Úlehla** a **Václav Příhoda**, dále také Rudolf Žanta, Stanislav Vrána a Jan Uher. Učitelé sami se snažili vytvářet projekty, přičemž důraz kladli zejména na praktické zkušenosti. Uplatňoval se proces tzv. „samoučení“, tedy vlastní činnost a objevování ze strany dítěte, kdy si každý volil své vlastní tempo. Po několikaleté pauze, v důsledku druhé světové války a vlivem daného režimu, se s projekty ve vzdělávacím procesu setkáváme až v 90. letech dvacátého století. Svůj podíl na tom má ostatně také asi největší propagátorka projektů ve školách **Jitka Kašová**⁸. Na přelomu 20. a 21. století pro-

⁸ Známa je její publikace *Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii a praxi* (Kroměříž: IUVENTA, 1995). Dalšími osobnostmi, zabývajících se touto tematikou, jsou J. Skalková, J. Maňák, V. Spilková, E. Lukavská, A. Tomková, H. Grecmanová atd. (Kratochvílová, 2006, s. 33)

šlo školství rozsáhlou transformací, byla vytvořena tzv. Bílá kniha⁹ a Rámcové vzdělávací programy a došlo k rozšíření projektů, které, jak uvádí Tomková, Kašová a Dvořáková (2009, s. 13), se staly „prostředkem naplnění vzdělávacích cílů“.

Současnost můžeme označit za „dobu projektů“, jelikož téměř ve všech školských zařízeních (a nejenom v nich) je operováno s pojmem projekt a to mnohdy i scestně. Možná je to i z důvodu, jak již bylo zmíněno, že chybí přehledná, jasná a srozumitelná publikace v českém jazyce zabývající se touto problematikou. Když se však zamyslíme nad dnešním způsobem vzdělávání, spatříme v něm cosi inovativního, co vede dítě kupředu, snaží se jej motivovat k vlastnímu výkonu, k vlastní práci, zodpovědnosti, ale také ke spolupráci a schopnosti vyhledávat nové poznatky s využitím praktických zkušeností a znalostí z běžného života. Dvořáková (2009, s. 104) uvádí, že pomocí projektů jsme schopni „plnit obecné vzdělávací cíle a utvářet klíčové kompetence, jak je vytyčují současné školské dokumenty“. Samozřejmě vše záleží na pedagogovi a dětech samotných, kteří jsou hlavními činiteli ve výchovně – vzdělávacím procesu. Osobně v projektech a jejich integraci do vzdělávacího procesu vidím mnohá pozitiva, zejména v praktickém osvojování a získávání poznatků a zkušeností.

Projekty a jejich uplatnění ve školském systému mají vskutku více než stoletou tradici. Postupem času projekt získal určitá vymezení, přidružily se k němu pojmy jako projektová metoda a projektové vyučování, a dostával se mnohem více do popředí vzhledem ke klasickým formám vyučování a vzdělávání. V oblasti předškolního vzdělávání se stěžejním stává Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který mimo jiné nabádá k zasazování projektů do prostředí mateřských škol. V tomto momentu dochází ke konfrontaci mezi učiteli, přičemž někteří z nich vidí projekty jako přínosné, ne-li nutné, pro jiné jsou však příliš náročné, dokonce až nežádoucí. Následující podkapitola uvádí výčet některých kladů a záporů projektů.

⁹ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

2.2 Klady a záporny projektů

Názory týkající se kladů a záporů projektů jsou značně rozdílné. Obecně však lze říci, že projekty v současné době zastávají značnou funkci ve vzdělávacím procesu, a to zejména z důvodu přípravy dítěte na reálný život a nabídky celoživotního učení a vzdělávání. Důraz je totiž kladen především na samostatnost a zodpovědnost dítěte, utvářející se na základě jeho schopnosti řešit aktuální problém. Zde je však ještě potřeba podotknout, že projekt jako takový nemusí nutně vycházet z problematiky současného světa a děti pak nemusí být označovány za „řešitele“ určitých témat či problémů.

V předškolním vzdělávání je totiž mnohdy obtížné dosáhnout toho, aby děti daný problém zcela vyřešily. Je to z důvodu, jak uvádí Vágnerová (2012, s. 185 – 186), že děti danou situaci nemusí pochopit, nemají dostatek zkušeností či u nich ještě nedošlo k dostatečné zralosti „kůry frontálního laloku“, na základě níž jsou pak děti schopné zvládnout i náročnější úkoly, což je typické až v období mezi šestým a sedmým rokem. Dítě předškolního věku totiž k problému nepřistupuje komplexně, naopak řeší jen jeho část. Často ulpívá na zbytečnostech a není schopné naplánovat určitý postup řešení a tento plán zrealizovat. Většinou se spoléhá na pomoc druhých, zejména dospělých osob, přičemž zde hlavní roli zastávají rodiče a i učitelka v mateřské škole. A právě pedagog může být tím, kdo dětem práci na projektu zprostředkovává, což někteří vnímají jako negativum vůči dítěti samotnému a jeho následnému rozvoji. Abychom ihned nezačínali tím záporným, nejdříve se zaměříme na kladné stránky projektů.

J. Henry (1994 in Kratochvílová, 2006, s. 51) uvádí **klady** projektů:

- děti se prostřednictvím nich učí „vyšším kognitivním dovednostem“,
- projekt děti připravuje pro budoucí profesi,
- nabízí dětem možnost autonomie a vede je k zodpovědnosti,
- podporují u dětí motivaci k dalším činnostem,
- projekty učí děti hodnotit. (Henry, 1994 in Kratochvílová, 2006, s. 51)

Obdobně se na kladné stránky projektů dívá i Dvořáková (2009, s. 102 – 103), která staví do popředí vlastní aktivitu, vnitřní motivaci a samostatnost dětí. Také vyzdvihuje „rozvoj tvořivosti“ prostřednictvím projektů, uvědomění si určité míry zodpovědnosti

a jako hlavní smysl projektů chápe „učení pro poznání a porozumění“, nikoliv učení kvůli známce.

Podle mého názoru se v rámci předškolního vzdělávání u projektů nedá příliš hovořit o nějaké budoucí přípravě dítěte na profesi. Tento bod, který J. Henry (1994 in Kratochvílová, 2006, s. 51) uvádí, je charakteristický spíše až pro základní stupeň vzdělávání. Dítě navštěvující mateřskou školu je zajisté nadšené z účasti na tvorbě daného projektu, ale nedomnívám se, že získané znalosti, dovednosti a schopnosti jej připraví na výkon určitého povolání. Tato skutečnost je podle mého specifická spíše pro základní školu. Taktéž si nemyslím, že dítě předškolního věku zcela naplní smysl projektu podle Dvořákové (2009, s. 103) „učení pro poznání a porozumění“. Je pravdou, že děti jsou velmi zvědavé, neustále se na všechno vyptávají, ale jen málo z nich získává nové poznatky cílevědomě. Většinou děti reagují na vzniklou situaci, a to spontánně, bez jakéhokoliv dalšího záměru.

Na druhou stranu, jako **zápory** projektů autorka J. Henry (1994, in Kratochvílová, 2006, s. 51) vnímá:

- velkou náročnost na dítě a i náročnost z hlediska času a průběhu projektu,
- potřebu vytvoření návrhu a přípravných cvičení k projektu,
- „potřebu dohledu nad projektem“,
- obtížnost hodnocení projektu a jeho časová náročnost,
- možnost zvláštních výdajů během realizace projektu. (Henry, 1994 in Kratochvílová, 2006, s. 51)

Dále sem můžeme zařadit přílišnou „orientaci na praktické problémy“, čímž se dostává do pozadí typické teoretické poznávání a také celkové „zpracování obsahu vyučování“, které je poněkud nesystematicky uspořádáno a to tím, že si jej ve většině případů děti stanovují samy. V neposlední řadě pak i obtížnost z hlediska organizační stránky, omezené zkušenosti dětí, což by mohlo projekt značně ohrozit a i nejistota toho, jestliže děti pracují ve skupinách, že ne všichni stejnou mírou přispějí k tvorbě projektu, od čehož se pak odvíjí skutečnost rozličného dosažení stanoveného cíle. (Dvořáková, 2009, s. 103; Shafer, 1996, s. 4)

V předškolních institucích můžeme projekt označit za mnohem náročnější než na úrovni primárního vzdělávání. Když totiž vezmeme v úvahu dítě předškolního věku

a žáka základní školy, je zřejmé, že mezi čtyřletým a desetiletým dítětem bude rapidní rozdíl. Čtyřleté dítě nebude vyhledávat informace v takové míře jako žák ve třetí či čtvrté třídě základní školy. V mateřské škole tedy samostatnost a vlastní odpovědnost dítěte bude jistě mnohem nižší a bude zde zapotřebí větší účast učitelky u samotného projektu. I z hlediska času se v preprimárním vzdělávání setkáme s větší obtížností a to z toho důvodu, protože zde vzniká otázka, zda děti vůbec projekt v daném časovém rozsahu zvládnou. Proto je zapotřebí konkrétní projekt upravit takovým způsobem, aby byl aplikovatelný v podmínkách mateřských škol.

Projekty jsou určitým způsobem náročné a příznivci tradičního vzdělávání z něj nebudou příliš nadšeni vzhledem k potřebné propracovanosti a dostatku času. Myslím si, že jsou do jisté míry jakýmsi zpestřením v dnešním školském systému. Podle mého názoru je potřeba děti více aktivizovat, vést je k samostatné práci, ale i k práci ve skupině. Také by se měly naučit v rámci skupiny komunikovat, vyjadřovat své vlastní názory a zodpovídat za práci sebe samého či celé skupiny. V neposlední řadě je důležité u dětí podporovat tvořivost a kreativitu. Učitel by měl být otevřen novým způsobům vzdělávání, neměl by se bát experimentovat a měl by dětem nabídnout širokou škálu činností a aktivit. Preprimární vzdělávání má v současné době možnost inovace, a to ve formě začleňování nových prvků do edukačního procesu, kterým bezpochyby využití projektů v mateřských školách je. Bohužel je faktem to, že určitá nevědomost pedagogů ohledně tohoto tématu mnohé odrazuje a evokuje v nich zbytečnou práci navíc. Následující kapitola, zaměřená na aplikaci projektů v rámci předškolních institucí, nabízí optimistický pohled na užití projektů v předškolním vzdělávání.

3 PROJEKTY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V obecném kontextu projekt chápeme jako komplexní úlohu, která vychází z aktuálního dění ve společnosti a která by měla děti vést k vlastní aktivitě, spolupráci a zodpovědnosti. Cílem projektu je směřovat k určitému produktu, jakožto ke konečnému výsledku, na základě něhož mapujeme, co všechno se děti naučily a jaké poznatky si s sebou odnesly. Předškolní vzdělávání totiž v současné době nabízí nepřeberné množství pedagogických strategií, z nichž může učitelka vybírat ty nejvhodnější a pro děti nejprínosnější, a to z hlediska vědomostního, tak i vzhledem k jejich atraktivnosti. Velkou roli zde hraje vhodná motivace k dané aktivitě směrem k dítěti. Snahou pedagoga je co nejvíce se přiblížit vytyčeným cílům a to tak, aby dítě, pokud možno, dosáhlo stanovených kompetencí. Ostatně, na tomto principu je postaven kurikulární dokument, který nabízí jakýsi rámec toho, co všechno by mělo dítě předškolního věku znát a dokázat. Nyní se zaměříme na to, zda existuje vazba mezi Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a projektem.

3.1 Projekt jako způsob dosažení klíčových kompetencí v kurikulu

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je kurikulárním dokumentem platným pro předškolní vzdělávání. Vytyčuje určitá pravidla, podmínky a požadavky toho, jak by měly být děti v předškolních institucích vzdělávány, přičemž jsou tato pravidla závazná pro všechny typy mateřských škol. Jedním z hlavních principů RVP PV je zaměřenost na „vytváření **základů klíčových kompetencí**¹⁰ dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání“ (Smolíková et al., 2004, s. 6), jehož cílem je to, aby si děti osvojily již zmíněné kompetence a získaly tak předpoklady pro celoživotní učení. Úkolem předškolních institucí je aktivně „rozvíjet osobnost dítěte“ a zároveň dětem zajistit dostatek podnětů k dalšímu učení, motivovat děti k novému poznávání, naučit

¹⁰ Klíčové kompetence jsou definovány jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (Smolíková et al., 2004, s. 11). V RVP PV (Smolíková et al., 2004, s. 12) jsou uvedeny následující kompetence, kterých mohou děti dosáhnout: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, kompetence činnostní a občanské.

je sdílet prostor s jinými lidmi atd. Učitelka zde funguje jako průvodce, přičemž se snaží dítě aktivizovat k tomu, aby samo objevovalo, bylo zvědavé a vše by pak mělo probíhat právě formou „nezávazné dětské hry“ (Smolíková et al., 2004, s. 7 – 9). I z toho důvodu je vhodné uplatňovat prožitkové učení, které je založeno na přímém zážitku dítěte a i kooperativní učení. Kasíková (2010, s. 37) jej vysvětluje jako optimální učení, v němž existují specificky uspořádané vztahy jednotlivých úkolových situací a vše probíhá na „pozitivní vzájemné závislosti“. Děti zpravidla spolupracují na společném úkolu či projektu, snaží se společně přemýšlet a tolerovat jeden druhého. V rámci kooperativního učení by se děti měly snažit dojít ke společnému cíli, vzájemně komunikovat, naučit se zodpovědnosti, akceptovat ostatní členy skupiny a měly by být schopny ohodnotit výslednou práci (Kolářiková, Pupala, 2001, s. 216; Kasíková, 2010, s. 37 – 38).

Můžeme si tedy všimnout, že RVP PV se de facto ztotožňuje s vymezením projektu v jeho obecné definici. Tento rámec klade důraz na vlastní aktivnost dětí, chuť k novému objevování, na jejich zodpovědnost, spolupráci ve skupině a na praktické řešení úloh a problémů. Tytéž body najdeme také u charakteristiky projektu. Z výše uvedeného tedy usuzujeme, že prostřednictvím projektu je možné dosáhnout všeho, co je zakotveno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Projekty totiž směřují k rozvoji osobnosti dítěte, a to prostřednictvím jeho vlastní aktivní činnosti, umožňují dítěti vytvářet nové poznatky, dovednosti a i postoje, vedou dítě k samostatnosti, ale i ke spolupráci, čímž tedy, podle Nádvorníkové a Kupcové (2004), přispívají právě k naplnění cílů v RVP PV.

Projekty bývají mnohdy kombinovány s tematickou výukou, přičemž je však za potřebí tyto dva pojmy od sebe náležitě oddělovat. Jako nejvýraznější rozdíl můžeme chápat ten, že projekty cíleně směřují k již zmíněnému produktu, zatímco tematická výuka dané téma rozpracovává do šíře (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 21). V našich sociokulturních podmínkách je snad nejznámější model integrované tematické výuky (dále jen ITV) podle Kovalíkové a Olsenové (1995, s. 22), jehož podstatou je jedno celoroční sjednocující téma, které v sobě zahrnuje jak přípravu kurikula, tak také jednotlivé výukové postupy a to s ohledem na děti a jejich schopnost učit se. Tento model je možné, s menší úpravou, aplikovat do prostředí předškolních institucí, přičemž obsahuje mnohé prvky stejné jako ty, které nalezneme u projektů. Jedná se například o propojenost s reálným životem, o vlastní aktivitu a přímou zkušenost dítěte, o nutnost motivace. Dále se v modelu vyskytuje potřeba

vzájemné spolupráce mezi dětmi, ale i mezi dítětem a pedagogem. Téma by mělo vycházet ze zájmů a potřeb dětí a to vzhledem k jejich věku. Vše by mělo probíhat především hrou formou a důraz je kladen na okamžitou zpětnou vazbu. Cílem modelu ITV je dosáhnout kompetencí, tzn. osvojit si dovednosti a pojmy a dokázat je aplikovat ve skutečném životě (Kovalíková, Olsenová, 1995).

V tomto ohledu se ITV a projekty shodují a tím pádem také směřují k naplnění cílů v RVP PV. Projekt totiž mnohdy vychází právě z integrované tematické výuky a projektem se stává tehdy, když v rámci něj vytváříme výsledný produkt. Opět nacházíme shodu s RVP PV a ujišťujeme se v tom, že projekty lze využít jako jeden ze způsobů dosažení cílů a klíčových kompetencí právě v tomto dokumentu. Jestliže chceme, aby děti byly aktivní, pracovaly samostatně, ale i skupinově, toužily po poznání, byly kreativní, tvořivé, zodpovědné a schopné sebereflexe a hodnocení celé skupiny, může být začlenění projektu do předškolního vzdělávání jednou z možností jak toho všeho dosáhnout. Zde je velmi podstatné to, aby byly dodrženy všechny fáze řešení již konkrétního projektu.

3.2 Fáze řešení projektů v předškolním vzdělávání

V mateřských školách bývají projekty připravovány především samotnou učitelkou, která by si měla nejdříve ujasnit, čím se bude daný projekt zabývat a v důsledku toho si pak nachystá veškeré činnosti, které bude následně s dětmi realizovat. Podstatné je, aby učitelka vycházela ze zájmů a potřeb dětí a hrou formou je vedla k tomu, aby se podílely na tvorbě konkrétního projektu. Dále by měla dětem nabídnout dostatek rozličného materiálu, s nímž mohou pracovat a vytvořit vhodné prostředí, v němž panují dobré vztahy mezi všemi účastníky výchovně – vzdělávacího procesu, což je opět úkolem každého pedagoga. Učitelka děti motivuje, avšak v rámci projektu působí zejména jako pomocník či odborný poradce, čímž u dětí rozvíjí jejich touhu po poznání, objevování a učení. (Kretková, 2006)

Pokud se učitelka rozhodne projekt ve výchovně – vzdělávacím procesu realizovat, ze všeho nejdříve by měla dodržet výše uvedené kroky. Existují ale i určité fáze, na základě nichž by měl celý projekt probíhat. Maňák a Švec (2003, s. 169) je však uvádějí v obecné rovině, a to především se zaměřením na primární stupeň vzdělávání. Je tedy žádoucí jednotlivé fáze upravit s ohledem na dítě předškolního věku, s čímž nám pomohou autorky Nádvořníková a Kupcová (2004) a Kretková (2006). Projekt, realizovaný v mateřské škole, by tedy měl probíhat v následujících fázích:

- stanovení cíle projektu – učitelka se zaměří na aktuální situaci v kolektivu dětí, co již děti o tématu ví, jaká je jejich vědomostní a dovednostní úroveň; na to, co je potřeba řešit, z jakého důvodu vůbec projekt dělá a jaký by měl mít projekt přínos; v této fázi je také důležitá motivace dětí, aby pro ně bylo dané téma atraktivní,
- vytvoření plánu projektu – v předškolních institucích jej tvoří učitelka, která určí, kdy bude projekt realizován a jakým způsobem, dále stanoví formu prezentace výsledků projektu a tím pádem také konečný produkt, k němuž by měly děti směřovat; učitelka by zde měla být velmi tvůrčí, měla by mít připraveno dostatek činností a aktivit a to tak, aby při následné realizaci mohla jednotlivé činnosti přizpůsobit momentální situaci s ohledem na děti,
- vlastní realizace plánu – nyní již dochází k realizaci plánu daného projektu, kdy by učitelka měla dětem poskytnout určitou svobodu při plnění jednotlivých činností, avšak musí dbát na to, aby děti směřovaly ke stanoveným cílům; v tomto momentu může dojít k tomu, že se děti od původního plánu odkloní, na což by měla být učitelka schopna reagovat,
- vyhodnocení projektu – zde je dobré vést děti k vlastnímu hodnocení celého projektu, kdy by měly být schopny říct, jak se jim jednotlivé činnosti líbily, jak se jim pracovalo apod.; učitelka pak hodnotí to, zda byl naplněn záměr projektu, jestli byl projekt přínosný a zda děti dosáhly stanovených cílů; součástí této fáze je i zveřejnění konečného výsledku projektu, tzn. vlastního produktu; se získanými informacemi může pak učitelka dále pracovat (například projekt rozšíří či vytvoří pro děti nový, v němž se zaměří na nedostatky, kterých si všimla u projektu předchozího). (Maňák, Švec, 2003, s. 169; Nádvorníková, Kupcová, 2004; Kretková, 2006)

Výše uvedené fáze by měly provázet jakýkoliv projekt v preprimárním vzdělávání. Učitelka je tím, kdo projekt iniciuje, přičemž se zaměřuje zejména na cíle, jež by měly děti dosáhnout. Proto volí i vhodné činnosti, vytváří dostatečně podnětné prostředí a poskytuje dětem nepřehrnuté množství materiálu a pomůcek. Zde se velmi očekává tvořivost¹¹, a to ze strany učitelky, která by měla k tvořivosti vést i děti samotné. Vlivem takového působení na rozvoj tvořivého myšlení u dětí by pak měla nastat situace, kdy budou děti tvořivě řešit daný problém či téma. Úkolem učitelky je vytvářet tvořivou atmosféru, na základě níž se pak rozvíjí osobnost každého dítěte (Zelina, Zelinová, 1990, s. 46, s. 57). Následně, v průběhu samotného projektu, by pak učitelka měla být schopna reagovat na možné neúspěchy dětí, na jejich aktuální psychický i fyzický stav. Projekt se nedá úplně dopodrobna naplánovat a mnohé věci vznikají až při jeho realizaci. Konečnou fází je pak výsledný produkt a vlastní hodnocení, a to jak pedagoga, tak i dětí. V předškolním vzdělávání je veškerá prvotní příprava projektu na učitelce, která si ihned v úvodu musí zvolit, jaký typ projektu bude s dětmi vytvářet. V tomto případě existuje několik typů projektů a ty si v následující podkapitole více přiblížíme.

3.3 Typy projektů

Jak již bylo výše naznačeno, setkáváme se s obsáhlou typologií projektů, z níž se dá opravdu vybírat a tak má učitelka možnost dané téma či problém přizpůsobit konkrétním kritériím. Tím, že si pedagog stanoví, o jaký druh projektu půjde, pak mnohem lépe celý projekt zrealizuje a získá tak větší pravděpodobnost toho, že děti dosáhnou stanovených cílů. V tomto případě je však očekávána znalost jednotlivých typů projektů, jež nám nabízí odborná literatura a které by každá učitelka, pracující s projekty v předškolních institucích, měla ovládat. Současné předškolní vzdělávání tedy umožňuje pedagogům, ale i dětem realizaci velké řady projektů, které jsou rozličné, a to na základě určitých hledisek, mezi něž, podle Kratochvílové (2006, s. 45) řadíme: navrhovatele, účel, délku trvání, prostředí, počet

¹¹ Zelina a Zelinová (1990, s. 18) ji chápou jako „interakci subjektu s objektem, při které subjekt mění okolní svět, vytváří nové, užitečné a pro subjekt ... významné hodnoty“. Přitom uvádí dva hlavní znaky tvořivosti: to, co je tvořivé, musí být zároveň nové a užitečné, kdy právě užitečnost zde hraje významnou roli, jelikož něco nové ještě neznamená, že je to tvořivé.

zúčastněných, způsob organizace a informační zdroje. Jednotlivé typy projektů s přiřazením k danému hledisku jsou rozpracovány v tabulce 1.

Tabulka 1 Typy projektů dle Kratochvílové (2006 s. 45 – 47), Raškové (2006, s. 6) a Pettyho (2006, s. 213)

Hledisko třídění	Typy projektů
Navrhovatel	<ul style="list-style-type: none"> • projekty vycházející od dětí samotných (zpravidla spontánní, vyplývají z dané situace, např. když si děti společně hrají či malují; v MŠ nejsou tak časté) • projekty vycházející od učitelky (v MŠ nejčastější) • projekty navrženy společně, tzn. učitelkou a dětmi dohromady
Účel projektu	<ul style="list-style-type: none"> • projekty problémové (děti hledají odpovědi na určité otázky) • projekty konstruktivní (děti staví dané objekty, modelují apod.) • projekty tzv. drilové (jsou založeny především na dovednostech, které se děti snažíme naučit a upevnit v nich)
Délka trvání	<ul style="list-style-type: none"> • 12 – 60 hodin • krátkodobé projekty – jeden den (v MŠ je žádoucí, aby byly delší, vzhledem k efektivitě a přínosu pro děti) • střednědobé projekty – několik dnů a týdnů • dlouhodobé projekty – v řádu měsíců či po celý školní rok
Rozsah (velikost)	<ul style="list-style-type: none"> • projekty velké • projekty malé
Prostředí	<ul style="list-style-type: none"> • projekty školní

Hledisko třídění	Typy projektů
Počet zúčastněných	<ul style="list-style-type: none"> • projekty domácí (pro MŠ nejsou typické) • projekty individuální (dítě pracuje na vlastním, samostatném projektu, např. Oblíbené domácí zvířátko) • projekty skupinové (děti se projektu účastní ve skupině) • projekty třídní (děti z celé třídy MŠ pracují na daném projektu) • projekty mezitřídní • projekty školní (projekt je prací celé mateřské školy)
Způsob organizace	<ul style="list-style-type: none"> • projekty vztahující se k jedné vzdělávací oblasti • projekty, v nichž se prolíná více vzdělávacích oblastí
Informační zdroje	<ul style="list-style-type: none"> • projekty vázané (učitelka dětem poskytuje veškerý materiál) • projekty kombinované (materiál zajišťuje učitelka a i děti) • projekty volné (děti si materiál opatřují samy)

(Kratochvílová, 2006, s. 45 – 47; Rašková, 2006, s. 6)

Projekty v předškolním vzdělávání mohou být tedy zaměřeny na různé oblasti, které korespondují se vzdělávacím obsahem v RVP PV, a sice jedná se o projekty přírodovědné, výtvarné, hudební, dramatické, zeměpisné, projekty rozvíjející multikulturní výchovu u dětí atd. Například u výtvarných projektů lze u dětí předpokládat větší časovou náročnost, přičemž učitelka volí různé výtvarné techniky vzhledem ke stanovenému tématu, společně s dětmi nad tématem diskutuje a to vše s ohledem na jejich reakce a momentální situaci (Svobodová, 1998, s. 78; Roeselová, 2003, s. 80). Dále zeměpisné projekty mohou být úzce spjaty s projekty zaměřenými na multikulturní výchovu, kdy děti právě prostřednic-

tvím těchto projektů poznávají jiné národy, jinou kulturu, okolní země a světadíly. I když je v mateřské škole stěžejní to, aby děti ze všeho nejdříve poznaly své vlastní okolí, na druhou stranu je důležité, aby vnímaly odlišnosti jiných národů a zemí a tyto rozdílnosti tolerovaly. Multikulturní výchova¹² je totiž v dnešní době čím dál více zasazována do edukačního procesu a dokonce je součástí již zmíněného kurikulárního dokumentu platného pro předškolní vzdělávání. S ní je však úzce spjat pojem **multikulturalismus**, který můžeme chápat jako „proces výměny různých kulturních hodnot mezi různými sociokulturními skupinami a zároveň je to stav plurality kultur ve vyspělých zemích“ (Hladík, 2006, s. 8). Oba dva tyto pojmy pak mají společné jedno slovo a tím je **kultura**, pod níž si představujeme vše, co vytvořil člověk, veškeré „materiální a duchovní výtvořiny“ (např. nástroje, budovy, průmysl, umění, náboženství, zvyky, vzdělávací systém, politika atd.), ale i různé zvyklosti člověka, jeho hodnoty, zkušenosti, způsoby komunikace apod. (Průcha, 2006, s. 46 – 47)

Využití projektů je v oblasti předškolních institucí vnímáno jako nezbytnost, jelikož právě díky nim můžeme dosáhnout klíčových kompetencí uvedených v RVP PV. V mateřské škole projekt plánuje učitelka a děti do jeho realizace zapojuje. V tomto případě by měly mít možnost volby, určitou volnost při tvorbě projektu, kdy by jim učitelka do činností neměla nijak rapidně zasahovat. Důležitým momentem je pak zhodnocení celého projektu a prezentace výsledného produktu, kterým mohou být jak konkrétní výrobky dětí, tak také výstava v prostorách mateřské školy, dětské portfolio, závěrečné vystoupení pro rodiče apod. Na základě toho všeho pak učitelka volí, zda budou děti pracovat společně, samostatně, jak dlouho bude projekt probíhat, co všechno k němu bude potřeba, zda si mají materiál zajistit děti zcela samy a jakých oblastí se bude projekt dotýkat. Jednou z takových oblastí může být právě multikulturní výchova, z níž vychází celá praktická část.

¹² Průcha (2006, s. 15) vymezuje multikulturní výchovu jako „edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi z různých etnik, národů... žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat“.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PROJEKT „CESTA KOLEM SVĚTA“

Praktická část bakalářské práce se zabývá návrhem projektu pro děti předškolního věku a jeho následného ověření v dané mateřské škole. Jejím cílem je tedy vytvořit projekt zaměřený na cestování, s prvky multikulturalismu. Podle mého názoru je totiž důležité vést děti v preprimárním vzdělávání k multikulturní výchově, aby se alespoň tímto způsobem seznámily s jinými národnostmi, odlišnou kulturou a tradicemi a tyto rozdílnosti pak vnímaly a tolerovaly. Multikulturní výchova má pevné zakotvení také v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, tudíž se očekává, že bude zaujímat určitou část ve výchovně – vzdělávacím procesu. Název vlastního projektu „Cesta kolem světa“ jsem zvolila vzhledem k tématu celé bakalářské práce, které se dotýká „Malých cestovatelů z mateřské školy“.

Věk dětí: 3 – 6 (7) let

Počet dětí: 20 – 28

Typ projektu: Střednědobý; třídní

Zdůvodnění potřeby projektu: Jelikož se děti v mateřských školách učí především o svém rodném městě, prostřednictvím tohoto projektu bych jim chtěla více přiblížit jednotlivé světadíly, na jejichž tvorbě se budou děti samy podílet a lépe si tak zafixují, co vše je pro který kontinent typické. Je důležité, aby vnímaly rozdílnosti mezi jednotlivými světadíly (ať už z přírodopisného či sociálního hlediska), měly povědomí také o ostatních kulturách, vnímaly, že ne všichni lidé jsou stejní a tuto odlišnost braly jako samozřejmou součást naší společnosti. Svou vlastní tvorbu pak budou moci sledovat na chodbě v mateřské škole, vracet se k ní, diskutovat o ní. Učitelkám pak mohou některé výrobky dětí sloužit jako pomůcky při dalších činnostech.

Cíle projektu: Cílem tohoto projektu je seznámit děti s odlišnými kulturami jednotlivých světadílů, s jejich tradicemi, typickým jídlem či oděvem a s netradičními výtvarnými materiály (přírodniny, recyklovaný materiál apod.). Cílem je také aplikovat tyto teoretické znalosti prakticky prostřednictvím výtvarné činnosti na plochu papíru podle vlastní fantazie dětí.

Cílové kompetence: Při jejich stanovování jsem vycházela z RVP PV, přičemž jsem jednotlivé cílové kompetence upravila tak, aby korespondovaly se vzdělávacím obsahem celého projektu.

Kognitivní:

- Dítě zvládne vyjádřit svou představivost a fantazii prostřednictvím výtvarných činností.
- Dítě se dokáže smysluplně vyjadřovat k jednotlivým tématům, dokáže odpovídat na otázky týkající se světadílů.
- Dítě je schopno samo pokládat otázky, nejenom v případě, že něčemu nerozumí.
- Dítě získá základní poznatky o jiných kulturách, které pak dokáže aplikovat v praktickém životě.

Afektivní:

- Ve výtvarných činnostech se dítě dokáže vyjádřit tvořivě na základě toho, jaký názor si vytvořilo na informaci, která mu byla učitelkou podána.
- Dítě si vytvoří svou vlastní představu o tom, jakým způsobem žijí lidé v jiných zemích.

Psychosociální:

- Dítě dokáže při společných výtvarných činnostech (popřípadě hrách) spolupracovat s ostatními dětmi, je schopné jim na požádání pomoci.
- Dítě se chová k ostatním dětem přátelsky, diskutuje s nimi nad tématem.

Psychomotorické:

- Dítě zvládá držet správným způsobem tužku či jinou výtvarnou pomůcku při výtvarné činnosti.
- Dítě dokáže koordinovat své pohyby během pohybových her.

Časové parametry: Projekt je koncipován do tří týdnů, konkrétně do jedenácti pracovních dnů, a to v rozmezí od pondělí do pátku, v délce trvání 4 hodiny denně. Vyjma posledního dne (výstava), který je plánován v odpoledních hodinách v délce dvou hodin.

Navrhovaný produkt projektu: Výsledným produktem bude výstava výrobků dětí, které budou odrážet to, jak celý projekt probíhal, co všechno se děti dozvěděly a zafixovaly si. Stěžejními výrobky zde budou mapy konkrétních světadílů, jež budou děti společně prostřednictvím výtvarné činnosti vytvářet, na základě toho, co si z tohoto projektu odnesly s využitím své vlastní fantazie a tvořivosti. Výstava bude probíhat v prostorách mateřské školy a bude určena jak rodičům, tak i ostatním dětem a učitelkám v dané předškolní instituci.

Způsob ověření stanovených cílů projektu: Zda byly stanovené cíle skutečně naplněny, ověřím v mateřské škole v Jihomoravském kraji, konkrétně ve městě Kyjově, a to přímo osobní prací s dětmi během již zmíněných jedenácti pracovních dní.

5 REALIZACE PROJEKTU „CESTA KOLEM SVĚTA“

Projekt jsem realizovala v červnu roku 2013 v mateřské škole v Kyjově, kde jsem strávila již zmíněné tři týdny. Tuto mateřskou školu jsem si nevybrala nijak záměrně, jelikož jsem se obrátila na několik MŠ v Jihomoravském kraji, avšak ve většině případů jsem se setkala s odmítnutím ze strany vedení. Daná mateřská škola velmi pozitivně celý můj návrh projektu přijala a umožnila mi tak jeho následnou realizaci. Adaptační doba zde nebyla žádná. Nyní se tedy pokusím o stručnou charakteristiku, a to jak dané instituce, tak i dětí, s nimiž jsem po celou dobu pracovala.

5.1 Charakteristika mateřské školy Nádražní

Mateřská škola se nachází téměř v samotném centru města Kyjova, v poměrně klidné lokalitě. V současné době jsou zde čtyři třídy. Jedna z nich je zaměřena na nápravu řeči u dětí, které zde mají celodenní logopedickou péči. Jednotlivé třídy jsou smíšené a jsou otevřeny i dětem s různými specifickými formami vzdělávání. V případě příznivého počasí je upřednostňován pobyt venku, kde učitelky s dětmi vykonávají běžné aktivity na školní zahradě tak, jako ve třídách. Prostory jsou zařízeny tak, aby vyhovovaly podmínkám předškolního vzdělávání a zároveň byly velmi atraktivní i pro děti samotné (výzdoba na chodbách, v šatnách apod.). Mateřská škola vychází z RVP PV, přičemž jejím cílem je rozvíjet zejména základní klíčové dovednosti jako je komunikace, spolupráce a řešení problémů. MŠ nabízí mimo jiné možnost adaptace rodičů a dětí před nástupem dítěte do mateřské školy či během něj, dále hru na zobcovou flétnu, grafomotorický kurz, plavecký kurz, již zmíněnou logopedickou péči, také různé akce a výlety pro děti, ale i rodiče. Zajímavostí je i to, že v roce 2010 mateřská škola na dálku adoptovala afrického chlapce, kterého všichni finančně podporují a tímto způsobem dochází u dětí právě k rozvoji multikulturní výchovy. (Mateřská škola Nádražní Kyjov, ©2008-2011)

Projekt byl realizován ve třídě Motýlků, kterou běžně navštěvuje 28 dětí ve věku od tří do sedmi let. Třída je smíšená s převážným počtem dívek. Vedoucí učitelkou je zde paní Hana Hálová, která byla nápomocnou i po celou dobu tohoto projektu. Děti jsou v této třídě velmi učenlivé, chytré, komunikativní a aktivní. Starší děti berou jako samozřejmost pomoci těm mladším, které se od nich všemu učí a snaží se jim vyrovnat. Tuto třídu navštěvuje také holčička, která je vietnamské národnosti a má problém se správnou výslov-

ností. S vadou řeči zde byly ještě další dvě děti, které by, i přes doporučení odkladu povinné školní docházky, měly v září nastoupit do základní školy. Jinak jsem zde nespátřila žádné další významné odchylky, co se řeči či chování týče. Ihned v úvodu jsem rodičům předložila souhlas s fotografováním dětí (viz příloha P I) pro účely této bakalářské práce, který všichni rodiče bez problémů podepsali.

Tabulka níže uvádí strukturu realizace celého projektu „Cesta kolem světa. Celý projekt je rozdělen do jedenácti pracovních dnů. Každý den tematicky odpovídal svému zaměření, a sice jednotlivým názvům kontinentů. Kromě prvního a dvou posledních dnů, jež byly tematicky odlišné, ovšem vztahující se k dané problematice. Aktivity byly voleny dle stanoveného věku dětí tak, aby byly zvládnuty, pokud možno, všemi. Většina z nich je odrazem vlastních nápadů, popřípadě se jedná o výsledky inspirací různé literatury¹³ a internetových stránek.

Tabulka 2 Struktura realizace projektu „Cesta kolem světa“

	1. týden	2. týden	3. týden
	11. 6. – 14. 6. 2013	17. 6. – 21. 6. 2013	24. 6. – 25. 6. 2013
Téma:		PO (17. 6.): Napříč Amerikou	PO (24. 6.): Příprava na výstavu
	ÚT (11. 6.): Seznámení	ÚT (18. 6.): Tajuplná Afrika	ÚT (25. 6.): Výstava „Jak jsme cestovali“
	ST (12. 6.): Cestujeme po Evropě	ST (19. 6.): Na skok do Asie	
	ČT (13. 6.): Tvorba mapy Evropy	ČT (20. 6.): Poslední zastávka – Austrálie a Oceánie	
	PÁ (14. 6.): Ledová země Antarktida	PÁ (21. 6.): Tvorba map – Zachycení poznatků z cest	

¹³ Čerpala jsem například z knihy od Cílkové a Borešové (2007, s. 107 – 153), Hanšpachové (2010) či Vondrové (2005).

5.2 Průběh jednotlivých dnů

Den první „Seznámení“

Tabulka 3 Den první „Seznámení“

<p>Cíle</p>	<p>Vyrobít námořnickou čepici z novinového papíru podle postupu.</p> <p>Reprodukovat krátkou báseň o cestovatelích.</p> <p>Vyjádřit svou vlastní myšlenku na dané téma během společného rozhovoru.</p> <p>Zvládnout všechny úkoly při hře „Hledání mapy“.</p>
<p>Kompetence</p>	<p>Dítě dokáže vyrobit námořnickou čepici z novinového papíru podle jasného postupu. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže reprodukovat krátkou báseň o cestovatelích. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže vyjádřit svou vlastní myšlenku na dané téma během rozhovoru. – Komunikativní kompetence.</p> <p>Dítě zvládne všechny úkoly při hře „Hledání mapy“. – Kompetence k řešení problémů.</p>
<p>Pedagogická strategie:</p> <p>organizační formy</p> <p>metody</p> <p>prostředky</p> <p>pomůcky</p>	<p>řízená činnost</p> <p>pracovní činnost, rozhovor, hra</p> <p>encyklopedie, globus, báseň Cestovatelé</p> <p>novinový papír, barevné papíry, lepidlo, vzkazy a mapa (vlastnoručně vyrobené, formát A5)</p>
<p>Plánované aktivity:</p>	<p>„Výroba námořnické čepice“</p> <p>Báseň „Cestovatelé“:</p> <p><i>Chceme poznat celý svět, vidět moře, lesy, hory. Rozběhneme se tam hned, třeba ať nás nohy bolí. Nevadí nám déšť a slunce, pošleme z dálky pusu mamince.</i> (vlastní tvorba)</p>

Povídání o jednotlivých kontinentech

Hra „Hledání mapy“

Do mateřské školy jsem přišla kolem půl 7, nachystala jsem potřebné věci pro jednotlivé činnosti a čekala jsem na příchod dětí. Po příchodu všech dětí jsme si společně sedli na koberec, kde jsem se úplně na začátku dětem představila. Děti byly seznámeny s tím, že budeme několik dní společně „cestovat různými dopravními prostředky“ a budeme navštěvovat jednotlivé kontinenty. Poté jsme se všichni pro tento den stali námořníky a na základě mnou zvolené motivace se děti přesunuly ke stolečkům, kde na ně už čekaly barevné papíry a noviny. Každé dítě mělo novinový papír. Podle mých instrukcí děti skládaly námořnické čepice, takové jako má Večerníček. Některým dětem, především těm menším, jsem musela se skládáním čepice trochu pomáhat. Zde mi byla nápomocná i pani učitelka, vzhledem k tomu, že dětí bylo ve třídě opravdu hodně (celkem 28 dětí). Jakmile měli všichni čepici hotovou, vyzkoušely si ji na hlavu. Takto vyrobenou čepici jsem dětem podepsala, ty šikovnější si ji podepsaly samy. Následně jsme se společně přesunuli opět na koberec, kde jsem se dětí ptala na to, zda už někdy někam cestovaly, jestli byly u moře, jak to tam vypadalo a jak cestovaly. Doprostřed koberce jsem položila globus a encyklopedie, s kterými jsme pak pracovali. Dětem jsem vysvětlila, co to globus je (některé děti to věděly) a ukázala jsem jim, které kontinenty společně během několika dní navštívíme. Pak jsme si o těchto kontinentech povídali, přičemž se děti dívaly do encyklopedií a na globus. Některé děti dokázaly již první den tohoto projektu všechny kontinenty vyjmenovat a věděly, co je pro daný kontinent charakteristické. Poté si děti zahrály hru „Hledání mapy“ na chodbě mateřské školy. Společně jsme vyšli na chodbu a ihned u dveří, vedoucích do třídy jsme našli první vzkaz. V něm stálo, že si máme zopakovat báseň o cestovatelích. Tuto báseň jsem měla v plánu děti naučit hned ráno, ale vzhledem k nedostatku času jsem vzkaz přetransformovala. Dětem jsem řekla, že se právě teď máme báseň naučit. Nejdříve jsem ji dětem přednesla a pak jsme si ji zkusili říct společně. Poté jsme hledali další vzkaz. Druhý úkol zněl – Vyjmenujte všechny kontinenty, které znáte. S mou menší pomocí si děti vzpomněly na úplně všechny světadíly. Třetí vzkaz obsahoval hádanku, kdy měly děti na základě indicií uhodnout zvíře. Tento úkol pro ně nebyl nijak těžký. U čtvrtého vzkazu si děti zahrály na slony a pátý vzkaz v sobě ukrýval 10 dřepů s počítáním. Kromě toho zde děti měly informaci ohledně toho, kde se ukrývá mapa,

kteřá nám ukáže, kam budeme další den cestovat. Mapu jsem ukryla do kuliček, umístěných na koberci – je to takový „dětský bazén“ s kuličkami. Společně jsme se tedy vraceli do třídy a děti na koberci hledaly mapu. Po chvíli mapu našly a já jsem jim přečetla, kam budeme další den cestovat. Čekala nás Evropa. Děti byly velmi aktivní, nadšené a v závěru se už těšily na další den. Já jsem jim ještě vysvětlila, že si teď musí jít na chvíli odpočinout a načerpat nové síly na zítra. Pro tento den jsem se s nimi rozloučila.

Den druhý „Cestujeme po Evropě“

Tabulka 4 Den druhý „Cestujeme po Evropě“

Cíle	<p>Používat netradiční pomůcky (například korek) a techniku otiskování při výtvarné činnosti.</p> <p>Získat poznatky o italské kultuře prostřednictvím různých pedagogických metod (výtvarná činnost, pracovní činnost, rozhovor, hra).</p> <p>Procvičit hrubou (pohyby celého těla) a jemnou (špetkový úchop) motoriku během výtvarné a pracovní činnosti a během pohybových činností.</p>
Kompetence	<p>Dítě dokáže při výtvarné činnosti správně použít korek a netradiční výtvarnou techniku (otiskování). – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě má poznatky o italské kultuře prostřednictvím různých pedagogických metod. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě se dokáže plynule pohybovat během pohybových činností a zvládá špetkový úchop. – Kompetence k učení.</p>
Pedagogická strategie: organizační formy metody prostředky pomůcky	řízená činnost výtvarná činnost, pracovní činnost, rozhovor, hra, pohybová činnost pracovní listy, encyklopedie, globus omalovánky, tvrdý papír ve tvaru sklenice formátu A4, korek, temperové barvy, CD, barevné papíry, listové

	těsto, mouka, rajčata, tvrdý sýr, vál na těsto, plech na pečení, šátky, čepice, korále, náhrdelníky, svetry apod., pastelky, fixy, voskové pastely
Plánované aktivity:	Cvičení Povídání o Evropě, o Itálii „Výroba italského vína“ „Výroba pizzy“ Hra „Na návrháře“ Hudebně pohybová hra

Dnešní den byl poněkud chaotický, protože se celá mateřská škola fotografovala. Nebyla jsem o tom dostatečně informovaná, a tak jsem neměla možnost svůj plán změnit. Proto jsme většinu naplánovaných věcí nestihli. Ihned od rána měly děti k dispozici různé omalovánky a pracovní listy, týkající se cestování, Evropy. Děti si je braly samy. V tomto duchu jsem pak pokračovala i následující dny. Po svačince jsem si s dětmi povídala o tom, zda si pamatují, co jsme včera dělali, co jsme hledali apod. Děti se zaujatě rozpovídaly o předchozím dnu. Na jejich rozmluvu jsem navázala tím, že se právě nacházíme v Evropě, konkrétně v Itálii. Dětem jsem ukázala „náš“ kontinent na mapě a globusu. Povídali jsme si o tom, že i Česká republika, ve které žijeme, se v Evropě nachází. Poté jsme se dostali k samotné Itálii – dětem jsem ukazovala obrázky z encyklopedií, co všechno je pro Itálii typické. (Po celou dobu realizace tohoto projektu měly děti na lavičce na koberci k dispozici veškeré encyklopedie a globus. Mohly se na ně kdykoliv podívat a prolistovat si je.) Jakmile jsme si popovídali o Evropě a o Itálii, šly se děti na zahradu fotografovat. Pak jsme se vrátili zpět do třídy, děti se převlékly a šli jsme zpět ven. Tam jsem pro ně nachystala stolečky, temperové barvy a korky na výtvarnou činnost. Každé dítě dostalo tvrdý papír ve tvaru láhve, který jsem dopředu připravila. Dětem jsem ukázala, jak takové víno mohou vyrábět. Vzala jsem korek, který jsem namočila do temperové barvy a s ním jsem pak tiskala na tvrdý papír kuličky do tvaru hroznového vína. Děti se pak chopily korků a začaly samy tiskat. Jakmile měli všichni hotovo, některé děti mi pomohly pouklízet stolečky, jiné si odnesly svůj výtvar a šly si hrát na zahradu. Vzhledem k tomu, že jsme nestihli vše podle plánu, jsem se rozhodla zbývající činnosti přesunout na příští den. S dětmi jsem byla až do oběda venku, poté jsem se s nimi rozloučila.

Den třetí „Tvorba mapy Evropy“

Tabulka 5 Den třetí „Tvorba mapy Evropy“

Cíle	<p>Aplikovat získané poznatky o nové kultuře z předchozího dne prostřednictvím výtvarné a pracovní činnosti na plochu papíru.</p> <p>Naučit se spolupracovat ve skupině s ostatními dětmi.</p> <p>Využívat tvořivosti, vlastní fantazie a představivosti během výtvarné a pracovní činnosti.</p>
Kompetence	<p>Dítě dokáže aplikovat získané poznatky o nové kultuře z předchozího dne prostřednictvím výtvarné a pracovní činnosti na plochu papíru. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže spolupracovat ve skupině s ostatními dětmi. – Sociální a personální kompetence.</p> <p>Dítě dokáže být tvořivé, využívá své vlastní fantazie a představivosti během výtvarné a pracovní činnosti. – Kompetence k učení.</p>
Pedagogická strategie: organizační formy metody prostředky pomůcky	<p>řízená činnost, spontánní činnost, vzdělávací centra</p> <p>výtvarná činnost, pracovní činnost</p> <p>pracovní listy, miska s vodou, miska s hlínou, trávou a pískem, prázdná miska</p> <p>omalovánky, tvrdý papír s předkresleným tvarem kontinentu Evropy (formát A2), odstřížky novin, časopisů, papírů, zbytky látek, krepový papír, mouka, rýže, luštěniny (čočka, fazole), ovesné vločky, temperové barvy, kelímek s vodou, štětce, pastelky, fixy, voskové pastely, lepidlo, CD</p>
Plánované aktivity:	<p>Tvorba mapy Evropy do předkresleného tvaru</p> <p>Seznámení se třemi živly prostřednictvím vzdělávacích center:</p> <p>VODA – V prvním centru bude připravena miska</p>

s vodou. Děti se zde s vodou seznámí a zkusí si, pomocí hmatu, jakou má voda konzistenci.

ZEMĚ – V tomto centru budou mít děti na stole misky s pískem, hlínou a trávou. Děti se seznámí s tímto živlem, opět si prostřednictvím hmatu vyzkouší, jaký je písek, hlína a tráva. (I když se s těmito věcmi běžně setkávají a znají je.)

VZDUCH – V posledním, třetím centru budou mít děti na stole „pouze“ prázdnou misku, ve které bude okolní vzduch. Stejně jako u předchozích center, tak i zde, si řekneme, jak moc je pro nás vzduch důležitý, proč bychom bez něj nemohli být atd.

Pohybová hra „**Na cestovatele**“

Dnešní den se v reálu příliš neztotožňoval s původním návrhem. Bylo to z toho důvodu, že děti nestihly všechny aktivity ve dnu předcházejícím, jelikož se fotografovaly. Proto jsem se rozhodla některé činnosti přesunout a s dětmi je tak uskutečnit dnes. Protože jsme se stále nacházeli v Evropě, konkrétně v Itálii, sotva děti posvačily, nachystala jsem pro ně následující aktivity: Výroba pizzy, Hra na návrháře. Na jeden stůl jsem přinesla mouku, listové těsto, tvrdý sýr, rajčata a váleček na těsto. V zadní části třídy, na koberci, kde děti mají svůj malý obývací pokoj, jsem umístila různé šátky, pokrývky hlavy a módní doplňky. Následně na to jsem dětem řekla, že se stále nacházíme v Itálii a zeptala jsem se, zda někdo z nich v Itálii byl. V encyklopedii jsem dětem znovu ukázala, kde se Itálie nachází a společně jsme si zopakovali, co je pro tuto zemi typické. Tak jsme se dostali až k pizze. Děti jsem vyzvala, že si za chvíli takovou „pravou“ italskou pizzu vyrobíme. Dále jsem jim řekla, že se mohou na chvíli stát italskými módními návrháři a na koberci si navzájem navrhnout a obléci některé oděvy. Poté jsem děti rozdělila do dvou skupin, přičemž některé vyráběly pizzu, jiné se „oblékaly“ a pár dětí si u stolečku vymalovalo omalovánky. Jakmile měly děti pizzu hotovou, společně s paní učitelkou jsme daly těsto na velký plech. Ten pak paní učitelka odnesla do kuchyně s tím, že až bude pizza hotová, děti svůj „výtvar“ ochutnají. Mezitím děti – návrháři v zadní části třídy,

na koberci, kombinovaly různé kousky oděvů a já jsem pak jejich „kreace“ vyfotografovala. Poté jsem děti vyzvala, aby se šly obléci, protože půjdeme na zahradu. Do šatny děti doprovodila paní učitelka a já jsem si tak mohla nachystat potřebné pomůcky na terasu. Zde jsem umístila dva stoly, přičemž na jeden z nich jsem položila tři misky – misku s vodou, zemí a vzduchem. Na druhý stůl jsem připravila temperové barvy, štětce, různé materiály – krepový papír, kousky látek, čočku, mouku, ovesné vločky atd. Jakmile jsme pak všichni přišli ke stolečkům, dětem jsem řekla, že jako správní cestovatelé musíme svou dosavadní výpravu pořádně zdokumentovat. Nejdříve jsem se však dětí zeptala, co vidí na menším stolku. Děti přišly blíže a odpověděly mi, že vidí misku s vodou, s hlínou, trávou a pískem, a pak také prázdnou misku. Zeptala jsem se jich, zda ví, proč tady misky jsou. Jelikož mi nedokázaly odpovědět, jednotlivé misky jsem dětem přiblížila. Vysvětlila jsem jim, že země, voda a vzduch jsou součástí naší zeměkoule a neodmyslitelně k ní patří. Děti jsem následně vyzvala, aby si jednotlivé misky prohlédly, vyzkoušely si jejich konzistenci. Až se všichni seznámili s těmito živly, přesunuli jsme se k druhému stolku, kde už byly připraveny veškeré pomůcky. Přinesla jsem tvrdý papír formátu A2, na němž byla obyčejnou tužkou předkreslena celá mapa Evropy. Na to jsem děti vyzvala, aby jako správní cestovatelé kontinent vytvořily. Společně jsme se pak ještě bavili o tom, jak taková mapa vypadá (dle toho, co jsme si ukazovali a říkali). Pak už jsem nechala čistě na dětech, jakým způsobem mapu vytvoří, jaký materiál použijí. Překvapilo mě to, že se děti ihned chopily přírodních materiálů, kousků látek, nikoliv temperových barev, s nimiž dennodenně pracují. Až měly děti mapu hotovou, společně jsme ji odnesly do mateřské školy, aby zde barva a i nalepený materiál dostatečně zaschnul. Děti jsem pochválila za to, jak byly šikovné a chvíli jsem s nimi ještě na zahradě zůstala.

Ještě než jsem opustila mateřskou školu, povídala jsem si s paní učitelkou, která na mě měla pár otázek ohledně organizace řízené činnosti. Dozvěděla jsem se, že v této mateřské škole nedělají s dětmi žádné činnosti hromadně (vyjma her a společného rozhovoru). Paní učitelka mi řekla, že dětem vždy nachystá různá vzdělávací centra s tím, že jim ihned ráno vysvětlí, co je náplní práce v daných centrech. Pak už nechá na dětech, která centra si vyberou. Po tomto rozhovoru jsem se tedy rozhodla přetransformovat aktivity na následující dny, a to do jednotlivých vzdělávacích center.

Den čtvrtý „Ledová země Antarktida“

Tabulka 6 Den čtvrtý „Ledová země Antarktida“

Cíle	<p>Získat poznatky o přírodě a kultuře Antarktidy prostřednictvím vzdělávacích center, rozhovoru a hry.</p> <p>Procvičit špetkový úchop prostřednictvím výtvarné činnosti.</p> <p>Najít správný předmět pouze pomocí hmatu při hře.</p> <p>Vytřídit správně odpad na základě daných instrukcí při ekologicky motivované hře.</p> <p>Vyjádřit svou vlastní myšlenku na dané téma během společného rozhovoru.</p>
Kompetence	<p>Dítě má poznatky o přírodě a kultuře Antarktidy prostřednictvím vzdělávacích center, rozhovoru a hry. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě zvládá špetkový úchop. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže najít správný předmět pomocí hmatu. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže správně vytřídit odpad na základě jasně stanovených instrukcí. – Činnostní a občanské kompetence.</p> <p>Dítě dokáže vyjádřit svou vlastní myšlenku při společném rozhovoru. – Komunikativní kompetence.</p>
Pedagogická strategie: organizační formy metody prostředky pomůcky	<p>řízená činnost, vzdělávací centra</p> <p>výtvarná činnost, hra, rozhovor</p> <p>pracovní listy, encyklopedie, globus</p> <p>omalovánky, tvrdý papír formátu A4, pastelky, fixy, voskové pastelky, lepidlo, vata, miska s moukou, kameny, zbytky novin a látek, šátek, odpadový materiál – PET lahve, mikrotenové sáčky, obaly od potravin, noviny; přírodní materiál – tráva, listy, květiny; vlastnoručně</p>

	namalované obrázky tučňáků
Plánované aktivity:	1. vzdělávací centrum: „ Jak vypadá lední medvěd? “ 2. vzdělávací centrum: „ Najdi zlato “ 3. vzdělávací centrum: „ Záchrana tučňáků “ Povídání o Antarktidě

Po rozhovoru s paní učitelkou, který jsem absolvovala den předchozí, jsem se rozhodla pozměnit strukturu následujících dní. Připravila jsem si pro děti tři vzdělávací centra, tři různé aktivity a v tomto duchu jsem pokračovala až do konce celého projektu. Ihned ráno jsem přichystala potřebné pomůcky k jednotlivým centrům. Do mateřské školy jsem přinesla led, to abych dětem lépe přiblížila podnebí tohoto světadílu. Led jsem umístila do misky na dětský stůl doprostřed třídy. Po svačině jsem se tedy s dětmi „vydala“ do Antarktidy. Abych je na dnešní cestování lépe namotivovala, řekla jsem dětem, že se musíme pořádně obléci, protože cestujeme do ledové země Antarktidy. Začala jsem předvádět, co všechno si oblečeme, přičemž mě děti samotné doplňovaly – např. dáme si teplé kalhoty (naznačovali jsme, že si oblékáme kalhoty) apod. Takto „oblečení“ jsme se pak společně vypravili do Antarktidy. Nejdříve jsme se zastavili u stolku s ledem v misce. Děti jsem se zeptala, proč si myslí, že tady led máme. Společně jsme si pak povídali o tom, jak led vzniká a dostali jsme se až k tomu, že Antarktida je z velké části pokrytá ledem a sněhem. Od ledu jsme se pak přesunuli k ostatním centrům. S dětmi jsem centra prošla a vždy jsem jim u každého vysvětlila, co zde mají dělat. Pak už jsem děti nechala víceméně pracovat samostatně. U prvního centra „Jak vypadá lední medvěd“ měly děti za úkol ztvárnit ledního medvěda podle své vlastní fantazie. Pro představu jsem jim na stůl připravila encyklopedii s obrázkem ledního medvěda, ale i tučňáka, kterého děti taktéž malovaly. Děti pak obrázky nosily na stůl, kde byl umístěn led v misce. Když jsem se jich zeptala, proč dávají obrázky zrovna sem, děti odpověděly, že medvěd a i tučňák přece žijí na Antarktidě a potřebují led. V dalším centru „Najdi zlato“ bylo cílem, aby děti na základě hmatu se zavázanýma očima rozeznaly a našly kamínky v misce s ostatním materiálem. Kamínky měly znázorňovat „zlato“, které můžeme na Antarktidě najít. Poslední centrum „Záchrana tučňáků“ bylo motivované tím, že chceme žít na čisté planetě, bez volně pohozených odpadků. Dětem jsem řekla, že musí roztřídit odpadky, které do přírody

nepatří. Děti odpadky třídily dle toho, které přírodě neškodí (tráva, květiny) a ty, které jsou pro ni naopak nebezpečné (igelitové sáčky, noviny, kartony apod.). Jakmile vše správně vytrídily, našly obrázky tučňáků. Poté jsem děti vyzvala, aby se postupně přesunuly na koberec, kde jsme si pak chvíli společně povídali o Antarktidě. Během našeho rozhovoru jsem držela v ruce encyklopedii a dětem jsem názorně kontinent a vše, co k němu náleží, ukazovala. Nakonec jsem děti pochválila za to, jak byly šikovné a společně jsem se s nimi vydala na zahradu.

Den pátý „Napříč Amerikou“

Tabulka 7 Den pátý „Napříč Amerikou“

Cíle	<p>Získat poznatky o přírodě a kultuře Ameriky prostřednictvím vzdělávacích center a dalších aktivit.</p> <p>Procvičit špetkový úchop prostřednictvím pracovní a výtvarné činnosti.</p> <p>Poskládat obrazec (vlajku USA) podle vzoru.</p> <p>Rozlišit, na základě pokynu, a vybrat správné plastové zvíře v daném centru aktivit.</p> <p>Vyjádřit svou vlastní myšlenku na dané téma během společného rozhovoru.</p>
Kompetence	<p>Dítě má poznatky o přírodě a kultuře Ameriky prostřednictvím vzdělávacích center a dalších aktivit. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě zvládá špetkový úchop. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže poskládat obrazec podle vzoru. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže rozlišit a vybrat správné plastové zvíře v daném centru. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže vyjádřit svou vlastní myšlenku na dané téma během rozhovoru. – Komunikativní kompetence.</p>
Pedagogická strategie: organizační formy metody	<p>řízená činnost, vzdělávací centra</p> <p>pracovní činnost, výtvarná činnost, činnost na rozvoj</p>

<p>prostředky pomůcky</p>	<p>matematických představ, hra, rozhovor, hudební činnost, pohybová činnost</p> <p>pracovní listy, encyklopedie, globus</p> <p>omalovánky, měkký papír formátu A4, tiskátka, fixy, voskové pastely, novinový papír, červený a žlutý krepový papír předem nastříhaný na tenké proužky, lepidlo, 3x obrázek vlajky USA (1x předloha, 2x rozstříhaná – lehčí a těžší varianta), plastová mísa, sítko, plastová zvířata, voda</p>
<p>Plánované aktivity:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. vzdělávací centrum: „Oheň Sochy svobody“ 2. vzdělávací centrum: „Vlajka USA“ 3. vzdělávací centrum: „Kovbojové“ <p>Povídání o Americe</p> <p>Píseň Hlídač krav (J. Nohavica)</p>

Dnešní den jsem dětem ihned ráno na stolek nachystala pracovní listy a omalovánky vztahující se k americkému kontinentu. Po svačině jsem dětem připravila opět tři vzdělávací centra. V prvním centru měly děti podle předlohy poskládat americkou vlajku. Měla jsem připravené dvě varianty: lehčí a těžší. Druhé centrum bylo zaměřené na pracovní a výtvarnou činnost, přičemž děti měly zhotovit „oheň“ Sochy svobody. Zde jsem dětem ukázala, jak hotový výrobek vypadá a jakým způsobem se k jeho konečné podobě mohou dostat. Poslední centrum ověřovalo dětskou zručnost a logiku. Dětem jsem v umývárně připravila lavor, do něhož jsem dala několik zvířat z plastu, které mají v mateřské škole k dispozici. Do lavoru jsem dále napustila vodu a děti mohly začít „lovit“, tedy chytat krávy. Úkolem dětí bylo sítkem vylovit opravdu všechny krávy z velkého množství zvířat. Nejdříve jsem tedy děti provedla všemi těmito centry, přičemž jsem pak nechala na dětech, jaké centrum si zvolí. Kupodivu byly děti velmi aktivní, nadšené a všechny chtěly dělat všechno. Pár dětí sice nestihlo centrum týkající se „lovení“ krav, bohužel z nedostatku času. Všechna centra byla motivovaná tím, že jsme právě docestovali do Ameriky a na chvíli se z nás stanou Američané a kovbojové.

Asi deset minut předtím, než jsme se vypravili na zahradu, jsem děti vyzvala, aby pomalu činnosti dokončovaly. U pracovní a výtvarné činnosti, aby začaly uklízet všechny pomůcky, s nimiž pracovaly. Poté jsem děti zavolala k sobě na koberec s tím, že si ještě zazpíváme píseň. Vzhledem k nedostatku času (kdy jsem nechala děti déle pracovat v jednotlivých centrech) jsem zvolila píseň Krávy, krávy (Svěrák, Uhlíř – Hodina zpěvu), kterou děti znaly. (Původní záměr: Naučit děti píseň Hlídač krav – Jaromír Nohavica by trvalo mnohem déle, než nám čas dovoloval.). S dětmi jsme si stoupli do kruhu a já jsem začala zpívat. Jedna holčička na mě vykřikla, že tu píseň přece znají a že ji mají rádi. Na to jsem holčičce odpověděla, že je to dobře a aby se tedy ke mně se zpěvem děti přidaly. Zpěv jsem doplnila o napodobování daného zvířete. Například krávy – bučí („búúú“), mají kopyta a chodí po všech čtyřech. Pak jsem dětem řekla, že zvířátka už jsou unavená a musí si v klidu sednout na koberec. Takto jsem je uklidnila a připravila na společný rozhovor. Děti jsem se zeptala, zda ví, na jakém kontinentu se dnes nacházíme. Poté jsme si společně povídali o Americe. Jako obvykle měly děti k dispozici encyklopedie, kde jsme si ukazovali výše zmíněný kontinent, zvířata a obyvatelstvo v něm žijící. Dětem jsem ještě přinesla pár obrázků vytištěných z internetu. Byly to obrázky Sochy svobody, dolaru a typického amerického jídla (hamburger). Tímto jsme celé putování po americkém kontinentu uzavřeli.

Den šestý „Tajuplná Afrika“

Tabulka 8 Den šestý „Tajuplná Afrika“

<p>Cíle</p>	<p>Získat poznatky o kultuře Afriky prostřednictvím vzdělávacích center a dalších aktivit.</p> <p>Využívat tvořivosti, vlastní fantazie a představivosti během výtvarné a pracovní činnosti.</p> <p>Naučit se spolupracovat s ostatními dětmi a dokázat jim na požádání pomoci.</p> <p>Zahrát na vytvořený hudební nástroj během hudební činnosti.</p> <p>Procvičit pohyby celého těla prostřednictvím pohybové hry.</p>
<p>Kompetence</p>	<p>Dítě má poznatky o kultuře Afriky prostřednictvím</p>

	<p>vzdělávacích center, rozhovoru a hry. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže být tvořivé, využívá své vlastní fantazie a představivosti během výtvarné a pracovní činnosti. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže spolupracovat s ostatními dětmi a je schopno jim pomoci. – Sociální a personální kompetence.</p> <p>Dítě dokáže zahrát na vytvořený hudební nástroj během hudební činnosti. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě se dokáže plynule pohybovat. – Kompetence k učení.</p>
<p>Pedagogická strategie:</p> <p>organizační formy</p> <p>metody</p> <p>prostředky</p> <p>pomůcky</p>	<p>řízená činnost, vzdělávací centra</p> <p>výtvarná činnost, pracovní činnost, hudební činnost, rozhovor, pohybová hra</p> <p>encyklopedie, globus, pracovní list</p> <p>omalovánky, pastelky, voskové pastely, plastové nádoby, sklenice, čočka, fazole, temperové barvy, štětce, kelímky s vodou, těstoviny, nit, barvy na tělo, CD, Orffovy nástroje – dřívka, chrastítka, bubínky</p>
<p>Plánované aktivity:</p>	<p>1. vzdělávací centrum: „Výroba afrických hudebních nástrojů“</p> <p>2. vzdělávací centrum: „Ozdob se jako Afričané“</p> <p>3. vzdělávací centrum: „Zvířata z Afriky“</p> <p>Hra na hudební nástroj</p> <p>Povídání o Africe</p> <p>Pohybová hra „Pouštní karavana“</p>

Již ráno, asi v půl osmé, jsem dětem na jeden stůl nachystala omalovánky a pracovní listy s africkými zvířaty. Tento stůl byl součástí tří vzdělávacích center, která jsem pro děti připravila. S jejich přípravou mi pomáhalo pár děvčat ve věku pěti až šesti let.

Děvčátka byla ráda, že se mohou na této přípravě samy aktivně podílet. Jakmile měla většina dětí posvačeno, začala jsem je postupně seznamovat s jednotlivými centry. Děti jsem namotivovala tím, že se právě nacházíme na africkém kontinentě a aby si všichni představili, jak moc na nás svítí slunce, jak se pohybujeme africkou pouští... A z dálky slyšíme zvláštní hudbu. Africkou hudbu. Tak jsem se s dětmi dostala k prvnímu centru – výrobě afrických hudebních nástrojů. Zde jsem dětem ukázala, jakým způsobem si každý svůj vlastní nástroj může vyrobit. Děti měly k dispozici plastové misky a sklenice, které mohly podle své vlastní fantazie nazdobit pomocí barev. Do takto zhotovených nádob pak vložily různé luštěniny. Po uzavření a třesení vycházel z nádoby chrastící zvuk. Poté jsme se přesunuli k dalšímu centru. Zde se děti na chvíli staly Afričany. Vyráběly africké náramky a náhrdelníky z těstovin, které si pak barvami různě zdobily. Měly k dispozici také omyvatelné barvy na tělo, s nimiž si mohly vytvořit na ruce či obličeji nějaký hezký ornament. Dětem jsem na ukázkou přinesla obrázek africké ženy, která na sobě měla typické náhrdelníky a i tradiční kresbu na obličeji. V posledním centru měly děti k dispozici pracovní listy a omalovánky se zvířaty z Afriky. U pracovních listů jsem dětem vysvětlila, co zde mají splnit. Poté, co děti prošly všemi centry, svolala jsem je k sobě na koberec. Zde jsme si povídali o Africe, o tom, jak vypadají lidé, kteří zde žijí, jaká zvířata můžeme na tomto kontinentě najít a jaké je zde počasí. Následně na to jsem dětem řekla, že využijeme nástroje, které si samy vytvořily. Protože si však africké hudební nástroje vyrobila asi jenom polovina dětí, zbývající polovině jsem rozdala Orffovy hudební nástroje, dostupné v mateřské škole – chrastítka, dřívka a bubínky. Pak jsem dětem pustila africkou hudbu. Vyzvala jsem je, aby pozorně poslouchaly. Poté jsme si o africké hudbě povídali, čím se liší od naší hudby a jaký jazyk zde děti mohou slyšet. Následně děti hudbu doprovodily hudebními nástroji. Na závěr jsme si na tuto hudbu zatančili jako praví Afričané. Na dětech bylo vidět, že je to pro ně něco netypického, s čím se každý den běžně nesetkávají. Pak jsem děti vyzvala, aby se šly převléci a v šatně se seřadily do tzv. „hada“. Cestou na zahradu jsme vytvořili pouštní karavanu. Dětem jsem ze všeho nejdříve vysvětlila, co to karavana je a pak jsme se všichni vydali na zahradu. Drželi jsme se za ruce, já jsem šla první a dětem jsem utvořila jakousi „přírodní“ překážkovou dráhu. Proplétali jsme se mezi stromy, přeskakovali jsme kameny, skákali jsme snožmo apod. Důležité bylo to, aby se děti pevně držely a nepustily se. Po celou dobu jsem dětem vyprávěla příběh o „naší“ pouštní karavaně, až jsme se přiblížili k zahradě mateřské školy. Zde jsem dětem řekla, že naše karavana již dorazila do konce. Ještě chvíli jsem s nimi na zahradě zůstala a poté jsme se rozloučili.

Den sedmý „Na skok do Asie“

Tabulka 9 Den sedmý „Na skok do Asie“

Cíle	<p>Získat poznatky o kultuře Asie prostřednictvím vzdělávacích center a dalších aktivit.</p> <p>Vyrobít čínského draka prostřednictvím pracovní a výtvarné činnosti.</p> <p>Najít správnou dvojici podle charakteristických znaků.</p> <p>Vyjádřit svou vlastní myšlenku na dané téma během společného rozhovoru.</p> <p>Procvičit pohyby celého těla během pohybové činnosti.</p>
Kompetence	<p>Dítě má poznatky o kultuře Asie prostřednictvím vzdělávacích center, rozhovoru a hry. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže vyrobit čínského draka prostřednictvím pracovní a výtvarné činnosti. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže nalézt správnou dvojici na pracovním listě podle charakteristických znaků. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže vyjádřit svou vlastní myšlenku na dané téma při společném rozhovoru. – Komunikativní kompetence.</p> <p>Dítě se dokáže bez problémů pohybovat, koordinuje své pohyby a pohybuje se plynule. – Kompetence k učení</p>
Pedagogická strategie: organizační formy metody prostředky pomůcky	<p>řízená činnost, vzdělávací centra</p> <p>pracovní činnost, výtvarná činnost, činnost na rozvoj matematických představ (přiřazování k sobě náležejících dvojic dle charakteristických znaků), rozhovor, cvičení</p> <p>encyklopedie, globus, pracovní listy</p> <p>omalovánky, žluté papírové pruhy (formát A4 rozdělený na třetiny), hlavy a ocásky draků z měkkého barevného papíru (předpřipravené, rozstříhané, z důvodu náročnosti tvaru), špejle, lepidlo, lepicí páska, tvrdý papír formátu</p>

	A4, koření (pepř, nové koření, kmín atd.), vata, fixy, pastelky, vodové barvy, kelímky s vodou
Plánované aktivity:	<ol style="list-style-type: none"> 1. vzdělávací centrum: „Čínský drak“ 2. vzdělávací centrum: „Asijská restaurace“ 3. vzdělávací centrum: „Najdeš správnou dvojici?“ <p>Povídání o Asii</p> <p>Cvičení „Na tygry“</p>

Sedmý den projektu se nesl ve znamení asijského kontinentu. Jako předchozí dny, tak i dnes jsem si pro děti přichystala omalovánky a pracovní listy s touto tematikou. Dále jsem si již dopředu připravila všechny potřebné pomůcky k následujícím vzdělávacím centrům, jimiž jsem děti ze všeho nejdříve provedla. První centrum bylo zaměřené na pracovní a výtvarnou činnost, kdy děti vyráběly čínského draka z barevných papírů. Na stolku měly předpřipraveny jednotlivé části těla draka. Jejich úkolem bylo nejdříve poskládat drakův trup, teprve pak dolepit ostatní části. Mnoha dětem zabralo skládání trupu do tzv. harmoniky celkem dost času, ale na druhou stranu jsem chtěla, aby si děti trup poskládaly samy, bez sebevětší dopomoci. Při této činnosti bylo velmi viditelné to, jak spolu děti navzájem spolupracují. Ti šikovnější pomáhali těm méně šikovným, starší děti ukazovaly mladším dětem, jakým způsobem mají „harmoniku“ správně skládat. Druhé centrum týkající se typického jídla tohoto kontinentu, bohužel nebylo uskutečněno. Děti se zejména věnovaly výrobě draka. I z toho důvodu jsem rozšířila centrum třetí, kde měly děti k dispozici pracovní listy a omalovánky s danou tematikou. Děti tedy měly možnost vymalovat omalovánky s obrázkem Geiši, dále pracovní list s želvou, přičemž musely vystříhnout končetiny tohoto zvířete a ty pak přilepit lepidlem ke zbytku těla. Želvu nakonec také vymalovaly. V neposlední řadě byl součástí tohoto centra mnou vytvořený pracovní list, kde děti vyhledávaly vždy dva stejné obrázky. Tento pracovní list vypracovalo pouze pár starších dětí, jelikož byl poněkud náročnější. Nejvíce však v tomto centru děti zaujala omalovánka Geiši a i vystřihovánka želvy. Jakmile děti centra absolvovaly, přesunula jsem se s nimi na koberec. Tady jsme si povídali o tom, na jakém kontinentu se právě nacházíme. Dětem jsem opět v encyklopediích ukazovala vše, o čem jsem se zmiňovala. S dětmi jsme tedy shrnuli vše, čemu se po celé dopoledne věnovaly. A protože tuto třídu navštěvuje holčička viet-

namské národnosti, názorně jsme si s dětmi ukázali, čím se od nás, Evropanů, liší. Nakonec jsme si povídali o typických zvířatech tohoto kontinentu a přešli jsme k závěrečnému cvičení. Provedla jsem pár cviků, které po mě děti hbitě opakovaly. Přitom jsem děti kontrolovala, zda daný cvik vykonávají správně. Následně jsme se přesunuli na zahradu a po chvíli jsem se s dětmi rozloučila.

Den osmý „Poslední zastávka – Austrálie a Oceánie“

Tabulka 10 Den osmý „Poslední zastávka – Austrálie a Oceánie“

Cíle	<p>Získat poznatky o přírodě a kultuře Austrálie a Oceánie prostřednictvím vzdělávacích center a dalších aktivit.</p> <p>Rozeznat podle hmatu, o jaký předmět se jedná.</p> <p>Vyjádřit svou vlastní myšlenku na dané téma během společného rozhovoru.</p> <p>Procvičit hod míčkem na cíl a koordinaci celého těla.</p> <p>Přiřadit zvuky ke správným zvířatům.</p>
Kompetence	<p>Dítě má poznatky o přírodě a kultuře Austrálie a Oceánie prostřednictvím vzdělávacích center, rozhovoru a hry. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže prostřednictvím hmatu rozeznat předmět v tmavé tašce. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže vyjádřit svou myšlenku na dané téma během společného rozhovoru. – Komunikativní kompetence.</p> <p>Dítě zvládá házet míčkem na cíl a koordinuje pohyby svého těla. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže přiřadit zvuk ke správnému druhu zvířete. – Kompetence k učení.</p>
Pedagogická strategie: organizační formy metody prostředky pomůcky	<p>řízená činnost, vzdělávací centra</p> <p>výtvarná činnost, hra, rozhovor, hudební činnost</p> <p>pracovní list, encyklopedie, globus</p> <p>omalovánky, pastelky, voskové pastely, fixy, vodové</p>

	barvy, temperové barvy, mouka, kelímek s vodou, štětce, tvrdý papír, lepidlo, tráva, listí, černá taška, dřevěná kostka, plastové zvíře, guma, plastová láhev apod., obrázek klokana s vystřiženou kapsou na tvrdém papíře, míčky, CD
Plánované aktivity:	<ol style="list-style-type: none"> 1. vzdělávací centrum: „Rozmanitá Austrálie“ 2. vzdělávací centrum: „Zvířátka z Austrálie“ 3. vzdělávací centrum: „Poznáš, co mám v kapse?“ „Hod míčem do klokanovy kapsy“ <p>Povídání o Austrálii</p> <p>Poslech zvuků zvířat</p> <p>Pohybová hra „Skáče jako klokani“</p>

Jako obvykle jsem měla pro děti připraveny omalovánky a pracovní listy s danou tematikou, které jsem dětem nachystala na stůl, společně s výtvarnými pomůckami. Děti tak měly k dispozici pastelky, ale i voskové pastely. U pracovních listů jsem dětem vysvětlila, co přesně mají dělat. Jejich úkolem bylo domalovat do klokanovy kapsy malého klokánka. Této aktivitě se chopily dvě děti, které ale místo domalovávání mláděte obrázek pouze vymalovávaly podle svého vlastního úsudku. Dětem jsem tedy záměr daného pracovního listu zopakovala s tím, že malý klokan bydlí u maminky v kapse. Obrázek klokana s mládětem jsem jim ukázala v encyklopedii, bohužel marně. Ostatní děti list vypracovaly správně.

Po svačině jsem pak dětem připravila jednotlivá vzdělávací centra a také míčovou hru Hod míčem do klokanovy kapsy. V první části třídy, na dvou stolečcích, jsem přichystala dvě výtvarně zaměřená centra. Úkolem dětí bylo ztvárnit jednak samotnou Austrálii, ale i zvířata, která jsou pro tento kontinent typická. U prvního centra měly děti k dispozici výtvarné pomůcky – štětce, kelímky s vodou, temperové barvy, tvrdý papír formátu A4, dále pak plastový ubrus a přírodní materiál (tráva, sláma). Dětem jsem tedy řekla, že jsme právě dopluli do Austrálie. Kolem sebe máme krásné moře, pláž a i klokany a medvídka koalu. Následně na to jsem děti vyzvala, zda dokážou takovou pláž i s mořem namalovat.

Vysvětlila jsem jim tedy, co mají v prvním centru dělat. Poté jsme se přesunuli k centru druhému, které se týkalo výtvarného ztvárnění klokanů a medvídka koaly. Zde jsem dětem řekla, že k tomu, abychom měli tento kontinent kompletní, nám ještě chybí jednotlivá zvířata. Děti měly k dispozici pastelky, také voskové pastely, které však vůbec nepoužily, a taktéž přírodní materiál – listy a trávu, dále lepidlo na přilepení. Díky obrázkům v encyklopedii si pak udělaly určitou představu o tom, jak klokan a i koala vypadají, celkově, jaká Austrálie je. Poslední centrum, zaměřené na rozlišování předmětů dle hmatu, se nacházelo v zadní části třídy, v dětském obývacím pokoji. U tohoto centra jsem přichozím dětem aktivitu osobně zprostředkovala. Připravila jsem si černou plátěnou tašku, do níž jsem vždy po jednom vložila předměty, vzaté z mateřské školy. Jednalo se zejména o hračky, například to byla dřevěná kostka, pak plastové zvíře – slon, dále nádobí z dětské kuchyně – talíř, lžice, pak také korále apod. Děti vždy na mou výzvu zavřely oči a vsunuly jednu ruku do tašky. Na základě hmatu pak měly poznat, jaký předmět se v tašce nachází. Mimo centra se děti věnovaly také hodů míčku do klokanovy kapsy. Z tvrdého papíru jsem vytvořila klokanu, kterému jsem dostatečně vystříhla kapsu. Do ní se děti trefovaly.

Po deváté hodině jsem pak děti vyzvala, aby postupně započatou činnost dokončovaly s tím, že se setkáme na koberci. Zde jsme si společně zopakovali, v jakém kontinentu se nacházíme a co je pro něj typické. Dětem jsem vyprávěla o lidech, kteří zde žijí, o dalších zvířatech, jazyku, také o jídle, rostlinách a podnebí. Společně jsme si pak zrekapitulovali, jaké kontinenty jsme navštívili. Děti jsem se doptávala na otázky typu, v kterém kontinentu bydlíme my, který kontinent s rodiči (babičkou, dědou...) navštívily, kam by chtěly cestovat atd. Ve zbytku času jsem pak dětem přes flash disc pustila různé zvuky zvířat (tygr, slon, lev, ovce, pes, kráva...) a děti na základě toho musely rozpoznat, o jaké zvíře se jedná. Na závěr jsem děti pochválila za to, jak byly šikovné a prozradila jsem jim, že zítra si veškeré naše cestování „zmapujeme“. Následně na to jsem je vyzvala, aby se šly převléci s tím, že půjdeme na zahradu. Dětem jsem řekla, že jelikož se stále nacházíme v Austrálii, budeme celou cestu na zahradu skákat jako klokani. Děti jsem se zeptala, jak se takoví správní klokani pohybují a aniž bych jim dala pokyn, začali všichni sami od sebe skákat. Se smíchem jsme doskákali až k zahradě, kde jsem s dětmi ještě chvíli pobyla a pak jsem se s nimi rozloučila.

Den devátý „Tvorba map“**Tabulka 11** Den devátý „Tvorba map – Zachycení poznatků z cest na plochu papíru“

Cíle	<p>Aplikovat získané poznatky o kontinentech a jejich kultuře z předchozích dnů prostřednictvím výtvarné a pracovní činnosti na plochu papíru.</p> <p>Naučit se spolupracovat ve skupině s ostatními dětmi.</p> <p>Zvládnout vzájemnou komunikaci s ostatními dětmi.</p> <p>Využívat tvořivosti, vlastní fantazie a představivosti během výtvarné a pracovní činnosti.</p>
Kompetence	<p>Dítě dokáže aplikovat získané poznatky o kontinentech a jejich kultuře z předchozích dnů prostřednictvím výtvarné činnosti na plochu papíru. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže spolupracovat ve skupině s ostatními dětmi. – Sociální a personální kompetence.</p> <p>Dítě zvládne vzájemně komunikovat s ostatními dětmi. – Komunikativní kompetence.</p> <p>Dítě dokáže být tvořivé, využívá své vlastní fantazie a představivosti během výtvarné činnosti. – Kompetence k učení.</p>
Pedagogická strategie: organizační formy metody prostředky pomůcky	<p>řízená činnost</p> <p>výtvarná činnost, pracovní činnost, rozhovor</p> <p>encyklopedie, globus</p> <p>omalovánky, pastelky, voskové pastely, fixy, temperové barvy, vodové barvy, mouka, štětce, kelímky s vodou, houbičky, korky, lepidlo, proužky alobalu, krepového papíru, zbytky látek, ústřížky novin, barevných papírů, luštěniny (čočka, fazole), ovesné vločky, tvrdé papíry formátu A2 s předkreslenými kontinenty (Antarktida, Amerika, Afrika, Asie, Austrálie a Oceánie)</p>

Plánované aktivity:

Rekapitulace jednotlivých kontinentů a následná tvorba map do předkresleného tvaru.

Den dopředu jsem pro děti přichystala jednotlivé mapy – Antarktidy, Ameriky, Afriky, Asie a Austrálie a Oceánie. Na tvrdý papír formátu A2 jsem dle encyklopedie překreslila obyčejnou tužkou obrys každého jednotlivého kontinentu, vyjma Evropy, kterou již měly děti hotovou. Takto zhotovené „mapy“ jsem tento den přinesla do mateřské školy. Nejdříve se děti věnovaly volné a spontánní činnosti, přičemž mnohé z nich si vybraly vymalovávání omalovánek týkajících se všech kontinentů, které měly děti k dispozici. Po snídani jsem připravila potřebné pomůcky k následující činnosti. Na čtyři stolky jsem dala plastové ubrusy, temperové a vodové barvy, štětce, kelímky s vodou, korky, houbičky, ústřížky látek, krepový papír, alobal, luštěniny a lepidlo. Poté jsem si děti svolala k sobě s tím, že je na tvorbu map příslušně namotivuji. Děti si však ihned, bez jakéhokoliv mého pokynu, začaly sedat k připraveným stolkům. Začala jsem se jich ptát, zda si pamatují, co jsme po celou tu dobu dělali a o čem jsme si společně povídali. Děti hbitě odpovídaly, mnohé z nich mi sdělily několik informací o daných kontinentech, které si zapamatovaly. S dětmi jsme si o „procestovaných“ kontinentech společně popovídali. Následně na to jsem dětem řekla, že jako správní cestovatelé musíme celou naši výpravu zakreslit a zaznačit. Zeptala jsem se jich, zda si pamatují, co každý cestovatel k tomu, aby mohl cestovat, potřebuje. Děti chvíli přemýšlely, až jeden chlapec (6 let) řekl, že musí mít mapu. Chlapce jsem za jeho odpověď pochválila a reagovala jsem tím, že si společně takové mapy vytvoříme. Pak jsem každé skupině dětí dala jednu mapu a řekla jsem jim, jaký světadíl mají. Děti jsem se zeptala, jak takové mapy vypadají. Společně jsme si řekli, co všechno na mapách najdeme, co na nich můžeme vidět. Názorně jsem dětem mapy v encyklopedii ukázala. Poté už se všichni chopili výtvarných pomůcek a daly se do „díla“. Nechala jsem čistě na dětech samotných, jakým způsobem budou mapy vytvářet. Ze všeho nejdříve se děti chopily štětců a barev, což jsem ostatně předpokládala. Jedná se totiž o výtvarné pomůcky, s nimiž se děti běžně setkávají. Po chvíli začaly využívat také ostatní pomůcky a materiály. Starší děti se snažily činnost ve skupině „zorganizovat“, mladší děti je poslouchaly.

Jakmile byly mapy hotové, postupně jsem je odnášela na venkovní terasu, aby mohly uschnout. Společně jsme pak uklidili stolky a veškeré pomůcky. Děti jsem vyzvala, aby se šly umýt a vrátily se zpět do třídy, na koberec. Zde jsem jim řekla, že nás čeká výstava

všech výrobků, samozřejmě i map, které dnes děti vytvářely. Prostřednictvím písemného upozornění na vstupních dveřích do třídy jsem informovala rodiče, aby se slavnostního zahájení výstavy zúčastnili a přišli se podívat na výrobky svých dětí. Doufala jsem tedy, že rodiče budou vstřícní a ochotní se takovéto události zúčastnit. S dětmi jsem se krátce před odpoledním odpočinkem rozloučila.

Den desátý „Chráníme naši planetu“

Tabulka 12 Den desátý Příprava na výstavu

<p>Cíle</p>	<p>Naučit se kooperovat a vzájemně komunikovat s ostatními dětmi ve skupině.</p> <p>Dokázat řešit daný problém či téma.</p> <p>Vyjádřit svou vlastní myšlenku k danému tématu.</p> <p>Využívat tvořivosti, vlastní fantazie a představivosti během řešení daného problému.</p> <p>Rozlišovat, co je dobré a co je špatné.</p> <p>Získat základní poznatky o ochraně životního prostředí.</p>
<p>Kompetence</p>	<p>Dítě dokáže kooperovat a vzájemně komunikovat s ostatními dětmi ve skupině. – Sociální a personální kompetence.</p> <p>Dítě dokáže řešit daný problém či téma. – Kompetence k řešení problémů.</p> <p>Dítě dokáže vyjádřit svou vlastní myšlenku k danému problému. – Komunikativní kompetence.</p> <p>Dítě dokáže být tvořivé, využívá své vlastní fantazie a představivosti během výtvarné činnosti. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě dokáže rozlišit, co je dobré a co je naopak špatné. – Kompetence k učení.</p> <p>Dítě má základní poznatky o ochraně životního prostředí. – Kompetence k učení; Činnostní a občanské kompetence.</p>
<p>Pedagogická strategie:</p>	

organizační formy	řízená činnost, spontánní činnost
metody	výtvarná činnost, diskuze, řešení problému
pomůcky	měkký papír, voskové pastely, pastelky, omalovánky
Plánované aktivity:	„Chráníme naši planetu“ – diskutování nad problémem, následná kooperace a prezentace výsledného řešení.

Dnešní den byl víceméně oddychový, jelikož jsem pro děti již neměla připravena žádná centra, pouze jsem se zaměřila na oblast řešení problémů a také na přípravu samotné výstavy. Ráno jsem dětem připravila omalovánky a pracovní listy, s nimiž se po celou dobu projektu setkávaly. Poté jsem si na chvíli sedla za dětmi ke stolku a povídala jsem si s nimi. Občas jsem se jich zeptala, zda se jim naše společné putování líbilo, co si z něj všechno pamatují a která činnost je nejvíce zaujala. Nejvíce se dětem líbilo pečení pizzy, dále také veškerá výtvarná a pracovní činnost (přičemž každé dítě zaujalo více či méně něco jiného), pochvalovaly si výrobu afrických náhrdelníků a hudebních nástrojů. Po společném povídání jsem si pak k sobě zavolala všechny děti (celkem jich bylo třináct), které by měly již od září nastoupit do první třídy základní školy. Pro tyto děti jsem měla ještě na závěr přichystaný jeden úkol – a sice řešení problému v oblasti environmentální výchovy. Děti jsem rozdělila na dvě skupiny, přičemž jsem každé skupině dala papír a pastelky. Vznikla zde jednak převážně skupina chlapců (v této skupině byly konkrétně dvě děvčata a pět chlapců) a pak také čistě dívčí skupina (šest děvčat). Každé skupině jsem pak individuálně vysvětlila, co se bude dít. Řekla jsem jim, že jako správní cestovatelé musíme chránit naši planetu Zemi, starat se o ni, musíme být ohleduplní k přírodě a ke všemu živému. V neposlední řadě bychom měli také vědět, co všechno naší planetě škodí a co jí naopak prospívá. Dětem jsem dala na stůl papír, rozdělený na dvě poloviny. Vyzvala jsem je, aby společně popřemýšleli nad tím, co je pro naši planetu zdravé, dobré a co jí na druhou stranu škodí. Přitom jsem na jednu polovinu papíru napsala heslo „ŠKODLIVÉ“, které jsem doplnila o obrázek smutného smajlíka (☹), na druhou polovinu pak heslo „POTŘEBNÉ“, to jsem naopak doplnila obrázkem veselého smajlíka (☺). Tímto způsobem jsem tedy dětem vysvětlila, co mají dělat a nepřímo jsem je navedla k tomu, aby mezi sebou diskutovaly, volily vhodná řešení a ty pak společně zakreslily na jednu či druhou stranu papíru. Skupina, která se skládala převážně z chlapců, se ihned dala do práce. Děti si mezi sebou začaly povídat o tom,

co bychom v přírodě neměli dělat a co je pro nás a i pro rostliny a zvířata naopak hezké, žádoucí. Děti v této skupině navzájem komunikovaly, doplňovaly své myšlenky a vše pak zakreslovaly na papír. U druhé skupiny dětí, skládající se ze samých děvčat, nedošlo k takovéto aktivitě a spolupráci tak, jak jsem doufala. Děvčata nejdříve jenom seděla u stolku a nevěděla, jak mají začít. Přišla jsem za nimi a znovu jsem je na danou činnost začala motivovat. Ptala jsem se jich, co si myslí, že je pro naši planetu špatné. Děvčata se na mě bezradně dívala. Položila jsem jim přímou otázku, zda si myslí, že slunce je pro naši planetu potřebné. Holčičky zareagovaly tím, že bez slunce by nám nevyrostly stromy a nevykvetly rostliny. Zeptala jsem se tedy znovu, zda slunce potřebujeme. Děvčátka se usmála a jedna z nich slunce na „dobrou“ stranu papíru zakreslila. Pak už se mezi nimi rozběhla menší diskuze a všechny se snažily do této aktivity zapojit. Jakmile měly skupiny činnost hotovou, doptávala jsem se, co všechno na papír zakreslily a proč si myslí, že je to škodlivé či potřebné. Tímto způsobem děti prezentovaly myšlenky a výsledky v rámci vlastní skupiny. Všichni výborně komunikovali, dokázali vysvětlit důvod, na základě něhož obrázek na jednu či druhou stranu zakreslili. Na závěr jsem předškoláky pochválila a svolala jsem všechny děti na koberec. Zde jsem jim připomněla, že nás zítra čeká slavnostní zahájení naší výstavy. Poté jsem děti poprosila, zda by mi pomohly s její přípravou. Společně jsme přenesli všechny výrobky dětí na chodbu, kde jsem si předpřipravila stěnu pro jejich umístění. V ten moment však přišla paní učitelka, která chtěla jít s dětmi ven. Dětem jsem řekla, že kdo bude chtít, může za mnou po převlečení a přezutí věci na zahradu přijít a s výstavou mi pomoci. Poté jsem pokračovala s přípravou. Tu a tam se děti chodily dívat, pomáhat mi. Postupně jsem přípravu dokončovala a před obědem jsem se s dětmi rozloučila.

Den jedenáctý – Výstava „Jak jsme cestovali“

Tabulka 13 Den jedenáctý Výstava „Jak jsme cestovali“

Cíle	Prezentovat své výrobky během výstavy. Diskutovat nad daným tématem s ostatními kamarády i s rodiči.
Kompetence	Dítě dokáže prezentovat výrobky, které jsou vystaveny na výstavě, před svými rodiči či kamarády. – Kompetence k učení.

Dítě dokáže diskutovat nad daným tématem s ostatními kamarády i s rodiči. – Komunikativní kompetence.

Do mateřské školy jsem tentokrát zavítala až v odpoledních hodinách, kdy jsem ještě doladřovala poslední maličkosti výstavy – připevňovala jsem na stěny fotografie dětí a za pomoci paní učitelky jsem dětem přichystala malé občerstvení. Na závěr jsem z jedné strany chodby na druhou připevnila stuhu z krepového papíru. Poté jsem se vrátila zpět do třídy, kde se již začali postupně shromažďovat rodiče dětí. Děti jsem pomalu seřadila za sebe, do tzv. „hada“. Poté jsem jim řekla, že nás čeká slavnostní zahájení výstavy v rámci naší společné „Cesty kolem světa“ spojené s přestřiháváním stuh. K přestřihání jsem vybrala holčičku stojící úplně první v řadě. Následně jsme se všichni přesunuli na chodbu. Ještě před tím, než jsem výstavu oficiálně zahájila, jsem dětem dala pár pokynů. Holčičku, stříhající stuhu, jsem upozornila na to, aby s nůžkami zacházela opatrně a ihned po přestřihání mi je vrátila zpět. Dále jsem dětem řekla, že jakmile projdou celou výstavu, vzadu, na konci chodby na ně čeká menší pohoštění. Pak jsem dala holčičce pokyn k přestřihání stuh. Tímto byla výstava slavnostně zahájena. Děti si společně s rodiči celou výstavu procházely, někteří dokonce i víckrát, chlubily se svými výrobky, obrázky, s rodiči si povídaly o tom, co všechno jsme dělali. Této výstavy se také zúčastnily paní učitelky a děti z vedlejších tříd. Děti nadšeně ukazovaly své výtvary, mezi sebou diskutovaly o tom, co všechno dělaly, co je bavilo apod. Nejedni rodiče přicházeli za mnou s tím, zda skutečně toto všechno vytvořily děti samy a velmi můj nápad a celkový projekt chválili.

Jakmile chodbu opustil poslední rodič, sklídila jsem raut a jednotlivé výtvary dětí jsem na stěně chodby nechala. Chtěla jsem totiž, aby děti měly celý svět k dispozici právě prostřednictvím svých výrobků a mohly se tak k tomuto tématu kdykoliv vrátit. Bohužel mi paní učitelka oznámila, že se mateřská škola bude rekonstruovat, tudíž si mám výrobky odnést, nebo je vyhodit, což mě trochu zklamalo. Nakonec jsme se domluvily, že zde zůstanou do konce školního roku (tedy zbývající dny v týdnu) a já si je pak na začátku prázdnin vyzvednu. Se všemi jsem se rozloučila a byla jsem s prací dětí, ale i svou, nadmíru spokojená.

6 EVALUACE PROJEKTU

Vzhledem k tomu, že jsem neměla možnost se, ještě před samotnou realizací projektu, osobně seznámit s přesnou organizací dne v mateřské škole, v průběhu projektu jsem musela pozměnit způsob dosavadní práce. Z jednotlivých aktivit jsem vytvořila vzdělávací centra, na která jsou děti v dané mateřské škole zvyklé. Tento způsob organizace je poněkud náročnější, avšak pro děti mnohem přínosnější. Děti v centrech pracují podle svého vlastního uvážení, učitelka jim do center nijak zvláště nezasahuje a ony se tak mnohem více naučí. Po dětech byla vyžadována zejména samostatná práce či práce ve skupině, kdy se naučily vzájemně spolupracovat a být zodpovědnými. Taktéž byly velmi aktivní, toužily po poznání a získávání nových vědomostí prostřednictvím vlastní praktické zkušenosti. To byl také jeden z důvodů, proč byl projekt jako celek úspěšný.

6.1 Vlastní evaluace projektu

Hlavní cíl projektu s názvem „Cesta kolem světa“ byl podle mého názoru splněn. Děti se během jedenácti pracovních dnů seznámily se všemi kontinenty světa, s tím co je pro ně typické. Měly možnost vyzkoušet si různé výtvarné techniky s využitím netradičního materiálu, jako jsou přírodniny, odpadový materiál apod., a v neposlední řadě dokázaly prostřednictvím výtvarné a pracovní činnosti vytvořit mapy na základě toho, co si o jednotlivých světadílech zapamatovaly. Vzhledem ke stanovenému cíli byly naplněny i cílové kompetence ve všech oblastech. Jestliže se dostaneme k již konkrétním dnům, zde bych se dopodrobna vyjádřila k jednotlivým cílům. Ty jsem se snažila vždy stanovit tak, aby byly co nejvíce konkrétní, korespondovaly s daným tématem, aby byly reálné a stimulovaly děti k dalším aktivitám a především byly kontrolovatelné, tedy abych pak byla schopna ověřit, zda děti cílů skutečně dosáhly. Vycházela jsem z RVP PV, přičemž jsem dané cíle konkretizovala vzhledem ke zvolenému tématu.

Co se týče prvního dne, děti všechny cíle bez problémů splnily. Každý si vyrobil svou námořnickou čepici, dokázal zopakovat báseň, některé děti ji dokonce byly schopny říct i druhý den. Během společného rozhovoru **děti výborně komunikovaly**, neměly problém vyjádřit, co si myslí, jaké mají zážitky, a dokonce dokázaly vysvětlit, co je to globus a vyjmenovat všechny světadíly. Při hře „Hledání mapy“ všichni dané úkoly splnili a ani mladší děti nezůstaly pozadu za těmi staršími. U druhého dne se bohužel podařilo naplnit

pouze jeden cíl, a to používat netradiční pomůcky (korek) a netradiční techniku (otiskování) při výtvarné činnosti. Částečně také cíl týkající se procvičení jemné motoriky během výtvarné činnosti. Bylo to z toho důvodu, protože tento den se děti fotografovaly, a tak na dané činnosti, které vedly k naplnění všech cílů, nezbyl čas. Tyto aktivity jsem přesunula na den následující, třetí. Cíle druhého dne tak byly splněny až den další. Navíc, třetí den jsem dětem vytvořila vzdělávací centra, která jim měla přiblížit podnebí a přírodu na Zemi. Děti se jimi inspirovaly, pečlivě si je prohlížely a následně byly schopny do předkresleného tvaru daného kontinentu ztvárnit, jak taková mapa Evropy vypadá. **Navzájem** mezi sebou **spolupracovaly**, byly velmi tvořivé, využívaly netradiční materiály jako například luštěniny, odpadový materiál apod. Vše, co se o Evropě dozvěděly, dokázaly zachytit na předpřipravenou mapu. Čtvrtý den jsem se rozhodla svůj původní záměr, a sice tvorbu map vždy následující den po „cestování“ kontinentem, přehodnotit. Tvorbu jsem přesunula až na závěr, po seznámení dětí se všemi kontinenty. Bylo to z toho důvodu, protože jsem usoudila, že děti tak mnohem lépe získají jakousi komplexnější představu o jednotlivých světadílech. Samozřejmě dalo by se to realizovat i výše zmíněným způsobem, kdy by děti mapy tvořily vždy za každým dnem, ovšem vzhledem k dětem, s nimiž jsem pracovala, se mi zdál druhý způsob mnohem lepší. Vraťme se však ke čtvrtému dnu, kdy se taktéž podařilo všechny cíle splnit. **Děti byly** velmi **aktivní**, procházely jednotlivými centry, prováděly dané činnosti prakticky, čímž se tak s Antarktidou blíže seznámily. Některým trvalo déle třídění odpadu ve třetím vzdělávacím centru, ale i tak došli k danému cíli. Pátý den byly splněny téměř všechny cíle, s výjimkou rozlišování a vybírání správného plastového zvířete ve třetím centru. Tohoto cíle nebylo dosaženo z důvodu nedostatku času, kdy se k danému centru některé z dětí již nedostaly. Mnohým dětem dělalo problém také poskládání obrazce (vlajky USA) podle vzoru. Lehčí verzi však zvládly všechny děti, i když u těch mladších byla potřeba občasná dopomoc. Co se týče šestého dne, zde byly naplněny všechny cíle, jež jsem vytyčila. I přesto, že si některé děti nestihly vyrobit svůj vlastní hudební nástroj, navzájem si je však při hraní půjčovaly či dokázaly zahrát na Orffovy hudební nástroje. Vyjma konfliktu dvou chlapců ohledně materiálu při výrobě náhrdelníku, se k sobě děti chovaly hezky, vzájemně komunikovaly a **dokázaly si pomoci**. Konflikt byl společnými silami vyřešen a děti si následně byly vědomy toho, jak se k sobě mají chovat. V sedmém dnu se sice nepodařilo dětem dostatečně vtáhnout do druhého vzdělávacího centra, ale i tak byly všechny stanovené cíle splněny. Ani jeden z nich se totiž netýkal tohoto centra. I přes-

to se děti s daným kontinentem (Asie) seznámily natolik, aby byly schopny dané poznatky dále interpretovat. Podobně jako u dnů předchozích, tak i den osmý se nesl ve znamení úspěšného dosažení všech stanovených cílů. Sice se zde vyskytl menší problém s rozeznáváním zvuků zvířat, a to lva a tygra. Musím podotknout, že tyto dva zvuky byly téměř totožné, tudíž jsem měla vybrat jen jeden z nich, aby se dětem nepletly. Jinak děti výborně reagovaly na veškeré mé dotazy, **bez problémů se vyjadřovaly k tématu** ohledně světadílu Austrálie a Oceánie. Den devátý byl dnem tvorby map všech kontinentů kromě Evropy, kterou měly děti hotovou. Děti při jejich tvorbě výborně spolupracovaly, starší pomáhaly mladším, doslova jejich práci tu a tam usměrňovaly a vzájemně mezi sebou komunikovaly. To, co si k jednotlivým kontinentům zapamatovaly, pak dokázaly vyjádřit, a to jak slovně, tak i prostřednictvím výtvarné činnosti na plochu papíru, tedy do předkresleného tvaru kontinentu. Především děti pěti až sedmileté byly při této aktivitě velmi **kreativní**, což se však o některých menších dětech, zejména těch tříletých, říci nedá. Vzhledem k tomu byly tedy všechny cíle tohoto dne splněny, s výjimkou cíle týkající se tvořivosti, kterého mladší děti dosáhly jen částečně. Podle mého názoru je však i sebemenší přiblížení k danému cíli u tak malých dětí určitým úspěchem a podnětem k jejich dalšímu rozvoji. Aktivita desátého dne byla zaměřena na předškoláky, tj. zejména na děti ve věku pěti až sedmi let. I když byla o něco obtížnější, snažila jsem ji dětem podat takovým způsobem, aby co nejlépe pochopily, jaký je jejich úkol a pokusily se jej vyřešit. Při této aktivitě byly děti rozděleny na dvě skupiny. V rámci první z nich, ve které převažovali chlapci, se podařilo všechny cíle s menšími odchylkami naplnit. Pouze s vyjádřením vlastní myšlenky mělo pár dětí problém. Jak jsem si všimla, většinou to bylo z toho důvodu, že ve skupině převládaly děti průbojnější a ty méně průbojné se pak mnohdy nedostaly ke slovu. Druhá skupina, ryze dívčí, na tom byla o mnoho hůře. Děvčátkům déle trvalo, než daný úkol pochopily a začaly jej řešit. Měly problém s komunikací a kooperací ve skupině. Teprve až si všimly, jakým způsobem pracuje první skupina, ledacos po ní opakovaly a napodobovaly ji. V porovnání byla tato skupina slabší a i dosažení některých cílů nebylo stoprocentní. Co se týče následné prezentace výsledného řešení problému, skupiny byly na stejné úrovni. Osobně považuji tento úkol za splněný a shledávám jej jako úspěšný. Řešení určitého problému je pro děti předškolního věku značně náročné, a tak si myslím, že se jej děti zhostily dobře a jejich snahu najít řešení oceňuji. Poslední den projektu se nesl v duchu výstavy a zde všechny děti dané cíle jednoznačně splnily. Všichni totiž s nadšením prezentovali své vý-

robky, a to jak rodičům, tak i ostatním dětem a horlivě nad daným tématem diskutovali. Každé dítě mělo radost z toho, že určitým způsobem přispělo k výstavě a se svou radostí mělo zájem podělit se s ostatními.

I když se ne vždy podařilo všechny cíle zcela naplnit, celkově shledávám projekt jako úspěšný. S prací dětí jsem byla spokojená. Skvěle se mnou komunikovaly, odpovídaly na mé otázky a nebály se zeptat v případě, že něčemu nerozuměly. Po celou dobu realizace projektu byly děti aktivní, zaujaté danými činnostmi a velmi tvořivé. Snažila jsem se je vždy vhodně namotivovat, ovšem občas se stalo, že je některá aktivita zaujala více, jiná méně. V podstatě byla všechna vzdělávací centra vyvážená. Nestalo se, že by některé z dětí sedělo stranou s tím, že jim nabízené aktivity nebaví. Myslím si, že jsem **s dětmi komunikovala** jednoznačně, **srozumitelně** a vzhledem k jejich věku. Měla jsem pro ně připraveno dostatek aktivit rozvíjejících jejich osobnost. Určitě by se daly mnohé aktivity upravit, popřípadě vylepšit. Při konečné rekapitulaci toho, co všechno si děti během našeho společného „cestování“ zapamatovaly, jsem se jich v rámci rozhovoru zeptala, zda se jim projekt líbil a co vše je zaujalo. Jak jsem předpokládala, nejvíce se dětem líbilo pečení pizzy, pak také návštěva afrického kontinentu, konkrétně výroba afrických náhrdelníků, malba na tělo a africká hudba a i pozorování ledu, což bylo součástí Antarktidy. Kladně hodnotily také veškeré výtvarné činnosti a i hry. Celkově byly tedy z našeho putování nadšené a nestalo se, že by některé z dětí projekt hodnotilo záporně.

Tento konkrétní projekt „Cesta kolem světa“ lze samozřejmě upravit podle potřeb dané mateřské školy a dětí, například přidáním či inovací některých nabízených aktivit a činností. Podle mého názoru jej lze aplikovat do jakékoliv mateřské školy, přičemž jsem si ověřila, že stanovených cílů lze bez problémů dosáhnout i s mladšími dětmi (ve věku tří let). Jedná se také o výborný způsob zapojení rodičů do dění mateřské školy, kdy rodiče získají přehled o tom, co již děti umí a jak s danými informacemi dokážou dále pracovat.

6.2 Evaluace ze strany učitelky mateřské školy Nádražní Kyjov

Po celou dobu realizace tohoto projektu se mnou byla i vedoucí paní učitelka Hana Hálová, která mi v některých činnostech byla nápomocnou a celý projekt tak měla možnost sledovat, jak se říká, z první ruky. Následně jsem od ní obdržela hodnocení, a to jak projektu jako celku, tak především mé vlastní práce s dětmi. Níže uvedený text je však pouhým výčtem toho, jak paní učitelka celý projekt vnímala, jak na ni působil a jak byla s mou prací

spokojená. Plná verze je pak součástí příloh (viz příloha P III) a obsahuje i osobní podpis paní učitelky.

„Celý projekt byl pro děti přínosem v oblasti poznání naší planety, seznámení se s životem na jiných kontinentech, s podnebím, jazyky (s využitím audio ukázek), zvířaty.“

„Studentka pojala celý projekt jako poznání naší planety, podmínek důležitých pro život na zemi, přiblížení života na jednotlivých kontinentech.“

„Činnosti, které měla připraveny, byly pro děti přiměřené, byl jich dostatek a pro děti přínosné, rozvíjející osobnost, tvořivost a poznání.“

„Dokáže se dětem přizpůsobit, umí téma vysvětlit, aby bylo srozumitelné všem dětem.“

„Při práci byly využívány výchovné aspekty, ochrana životního prostředí, rovnost všech rasových skupin žijících na Zemi, také podporován zájem o dovidání se nových poznatků.“

„Studentka byla schopná se přizpůsobit práci v naší MŠ, od frontální práce bez problémů přešla na práci v centrech, o dětech měla dostatečný přehled.“

„Byly využívány metody přiměřené věkovému složení třídy a vedly k naplnění stanovených cílů, byly využívány netradiční metody, práce se dotýkala všech vzdělávacích oblastí.“

6.3 Evaluace ze strany rodičů

S rodiči jsem měla možnost komunikovat během zmíněné výstavy, kde jsem od nich získala zpětnou vazbu. Veškeré hodnocení z jejich strany probíhalo prostřednictvím neformálního rozhovoru, kdy jsme se společně bavili o výstavě, o tom, co děti vytvořily. Při té příležitosti jsem se jich zeptala, jaký mají na projekt názor, zda se jim zdál pro děti přínosný a smysluplný. Zajímavé bylo, že někteří rodiče vůbec nevěděli, co jejich dítě v mateřské škole dělá a až prostřednictvím této výstavy se dozvěděli, jaké činnosti děti absolvovaly a co všechno dokázaly vyrobit. Následující řádky nabízejí pár doslovně zachycených názorů ze strany rodičů ohledně projektu „Cesta kolem světa“.

„Tohle všechno děti samy vytvořily? Skutečně? A vy jste jim s ničím nepomáhala? Tak to se mi ani nechce věřit, že naše děti dokážou být tak šikovné a tvořivé.“

„Abych pravdu řekla, ani jsem nevěděla, co jste všechno s dětmi dělala, ta naše Alenka nic neřekne. Teď, až to tady vidím, tak se nestačím divit. Opravdu hezké výtvary.“

„Líbí se mi zaměření celého projektu ohledně cestování. Myslím si, že i děti to velmi bavilo, už jen z těch fotografií a výrobků to jde poznat.“

„Tak to jsem opravdu nečekala, že se dá s dětmi dělat i něco takového. Ale je to dobře, že jste dětem něco nového umožnila a zprostředkovala.“

„No teda, to všechno je práce dětí? A vidíte, děti jsou pořád tak podceňovány a přitom, když je do činnosti vtáhnete, tak to jde. Chválím vás.“

„Jak to tady vidím, moc se mi to líbí, i náš malý je z toho nadšený. Asi jste ho dokázala fakt nadchnout, co jste si všechno připravila.“

ZÁVĚR

Předškolní vzdělávání prošlo mnohými změnami, na základě čehož byl vytvořen rámec, v němž je vytyčeno vše nezbytně nutné, co by děti předškolního věku měly znát a dokázat. V dnešním moderním světě se od nich předpokládá určitá samostatnost, zodpovědnost, schopnost kritického myšlení, řešení problémů, ale i dovednost vzájemně spolupracovat a tolerovat možné odlišnosti. Může se zdát, že jsou na děti kladeny příliš vysoké nároky, ale mnohdy lze toho všeho dosáhnout v té nejprimitivnější formě. To znamená, že jestliže je učitelka kreativní, je schopna dětem nabídnout takové aktivity, které dané oblasti rozvíjejí a podtrhují jen to žádoucí. Vhodnou cestou k rozvíjení osobnosti každého dítěte pak mohou být právě projekty, navrhované učitelkou a tvořené všemi dětmi v mateřské škole.

Bakalářská práce se snažila poukázat na uplatnění projektů v předškolním vzdělávání. K tomu bylo potřeba ze všeho nejdříve objasnit několik pojmů, s nimiž se běžně můžeme setkat. Abychom dokázali lépe proniknout do této problematiky, bylo žádoucí zapátrat také do historie projektů a aby byl tento obraz komplexní, dále vytyčit mnohé klady a zápory daného tématu. Následně přišlo na řadu již zmíněné zaměření na projekty v předškolním vzdělávání. Podle mého názoru je využití projektů v mateřských školách skvělým způsobem, jak vést děti k vlastní aktivní práci, s čímž souvisí i propojenost světa teoretického se světem praktickým. Děti tak získají mnohem ucelenější a reálnější představu o tom, jak ve skutečnosti vše funguje a probíhá. I když je tvorba projektů v mateřských školách o mnoho náročnější než u primárního stupně vzdělávání, netřeba se jí bát. Děti samy každou pozitivní změnu ve výchovně – vzdělávacím procesu uvítají, navíc jsou většinou otevřené všemu novému, netradičnímu.

Cílem bakalářské práce bylo vytvořit projekt, v rámci kterého by se děti seznámily se všemi kontinenty světa, s jejich zvyklostmi, podnebím, faunou i flórou. Zaměření projektu se tedy dotýká multikulturní výchovy a to z toho důvodu, protože si myslím, že být multikulturní je v současné době velmi žádoucí. Vzhledem k tomu, že se i v našich socio-kulturních podmínkách mohou děti běžně setkávat s jinými národnostmi, je zapotřebí u nich rozvíjet snášenlivost vůči možným rozdílnostem. Projekt, který byl vytvořen, nese název „Cesta kolem světa“ a v globálu se setkal s příznivým hodnocením. Prostřednictvím něj byl dětem přiblížen život na všech světadílech, přičemž děti pracovaly naprosto samostatně s využitím vlastní tvořivosti a nápaditosti a aktivně se podílely na průběhu projektu. I přesto, že pro některé z nich to byla pouze hra či zábava, nenásilnou formou vnímaly sku-

tečnost, že ne všichni lidé jsou stejní a že život v různých částech světa je odlišný. Cíl bakalářské práce byl splněn, ostatně stejně jako cíl konkrétního projektu. Bylo dosaženo dílčích vzdělávacích cílů i kompetencí.

I přes menší nedokonalosti byl projekt zrealizován na výbornou. Hlavní přínos lze spatřovat v tom, že děti aktivním způsobem získávají potřebné znalosti. Navíc se dozvěděly mnoho nových informací o cizích zemích, seznámily se s různými výtvarnými materiály a technikami. Děti nebyly pouze pasivními „přijímači“ informací, ale naopak aktivně ve vzdělávacím procesu figurovaly. Projekt je realizovatelný v každé mateřské škole a je možné jej přizpůsobit individuálním zvláštnostem každého dítěte. V tomto případě je platné pravidlo, že pokud se projektem nadchne sama učitelka, snadno dokáže nadchnout i děti. Doufám, že tato práce bude pro mnohé inspirací a prvotním podnětem k touze podniknout něco nového, pro děti zábavného, s důrazem na rozvoj jejich tvořivosti, schopnosti spolupracovat a být zodpovědný.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7.
- [2] CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ, 2007. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-238-6.
- [3] DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2009. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum. ISBN 987-80-246-1620-9.
- [4] HANŠPACHOVÁ, Jana, 2010. *Veselé hry s malými dětmi*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-733-6.
- [5] HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-424-9.
- [6] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [7] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- [8] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA, 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu. ISBN 978-80-87029-12-1.
- [9] KOVALIKOVÁ, Susan a Karen OLSENOVÁ, 1995. *Integrovaná tematická výuka – model*. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901873-0-7.
- [10] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4142-0.
- [11] KRETKOVÁ, Hana, 2006. Projekty v práci mateřských škol. In: rvp.cz. *Metodický portál RVP* [online]. 22. září 2006, [cit. 2014-03-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PU/922/PROJEKTY-V-PRACI-MATERSKYCH-SKOL.html/>.
- [12] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

- [13] MATEŘSKÁ ŠKOLA NÁDRAŽNÍ KYJOV, ©2008-2011. O nás. *Skolkakyjov.cz* [online]. [cit. 2014-03-27]. Dostupné z: http://www.skolkakyjov.cz/o_nas.html.
- [14] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- [15] NÁDVORNÍKOVÁ, Hana a Martina KUPCOVÁ, 2004. Pedagogické projekty v práci mateřských škol. In: *rvp.cz. Metodický portál RVP* [online]. 29. listopadu 2004, [cit. 2014-03-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/130/PEDAGOGICKE-PROJEKTY-V-PRACI-MATERSKYCH-SKOL.html/>.
- [16] PASCH, Marvin, 2005. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: [jak pracovat s kurikulem]*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-054-2.
- [17] PETTY, Geoffrey, 2006. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.
- [18] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [19] PRŮCHA, Jan, 2006. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-866-2.
- [20] ROESELVÁ, Věra, 2003. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-129-X.
- [21] RAŠKOVÁ, Miluše, 2006. Nebojme se projektové metody. *Informatorium 3-8*. Praha: Portál, 4. dubna, XIII. ročník, číslo 4, s. 28. ISSN 1210-7506.
- [22] SÁRKÖZI, Radek, 2010. Projektové vyučování – tipy do výuky. In: *ctenarska-gramotnost.cz. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 3. září 2010, [cit. 2014-03-12]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektove-vyucovani-1>.
- [23] SHAFER, Susanne, 1996. Project Teaching. *European Education* [online]. Vol. 28, no. 4., s. 3–5 [cit. 2014-04-15]. ISSN 1056-4934. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=5973b162-a59c-4a1d-a8b4-9f8adabbe953%40sessionmgr198&vid=1&hid=114>.

- [24] SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [25] SMOLÍKOVÁ, Kateřina et al., 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-5.
- [26] SPILKOVÁ, Vladimíra, 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9.
- [27] SVOBODOVÁ, Marie, 1998. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-85808-47-1.
- [28] TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ, 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.
- [29] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [30] VONDROVÁ, Petra, 2005. *Výtvarné náměty pro čtvero ročních období: pro děti ve věku od 4 do 10 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-814-7.
- [31] ZELINA, Miron a Milota ZELINOVÁ, 1990. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00442-8.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně.
Atd.	A tak dále.
Atp.	A tak podobně.
CD	Kompaktní disk.
Et al.	A kolektiv.
ITV	Integrovaná tematická výuka.
MŠ	Mateřská škola.
Např.	Například.
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.
Tj.	To jest.
Tzn.	To znamená.
Tzv.	Takzvaně.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Typy projektů	30
Tabulka 2 Struktura realizace projektu „Cesta kolem světa“	38
Tabulka 3 Den první „Seznámení“	39
Tabulka 4 Den druhý „Cestujeme po Evropě“	41
Tabulka 5 Den třetí „Tvorba mapy Evropy“	43
Tabulka 6 Den čtvrtý „Ledová země Antarktida“	46
Tabulka 7 Den pátý „Napříč Amerikou“	48
Tabulka 8 Den šestý „Tajuplná Afrika“	50
Tabulka 9 Den sedmý „Na skok do Asie“	53
Tabulka 10 Den osmý „Poslední zastávka – Austrálie a Oceánie“	55
Tabulka 11 Den devátý „Tvorba map – Zachycení poznatků z cest na plochu papíru“	58
Tabulka 12 Den desátý Příprava na výstavu.....	60
Tabulka 13 Den jedenáctý Výstava „Jak jsme cestovali“	62

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Souhlas rodičů

Příloha P II: Fotografie dokumentující průběh projektu

Příloha P III: Evaluace projektu vedoucí učitelkou MŠ Nádražní

PŘÍLOHA P I: SOUHLAS RODIČŮ

S O U H L A S R O D I Č Ů

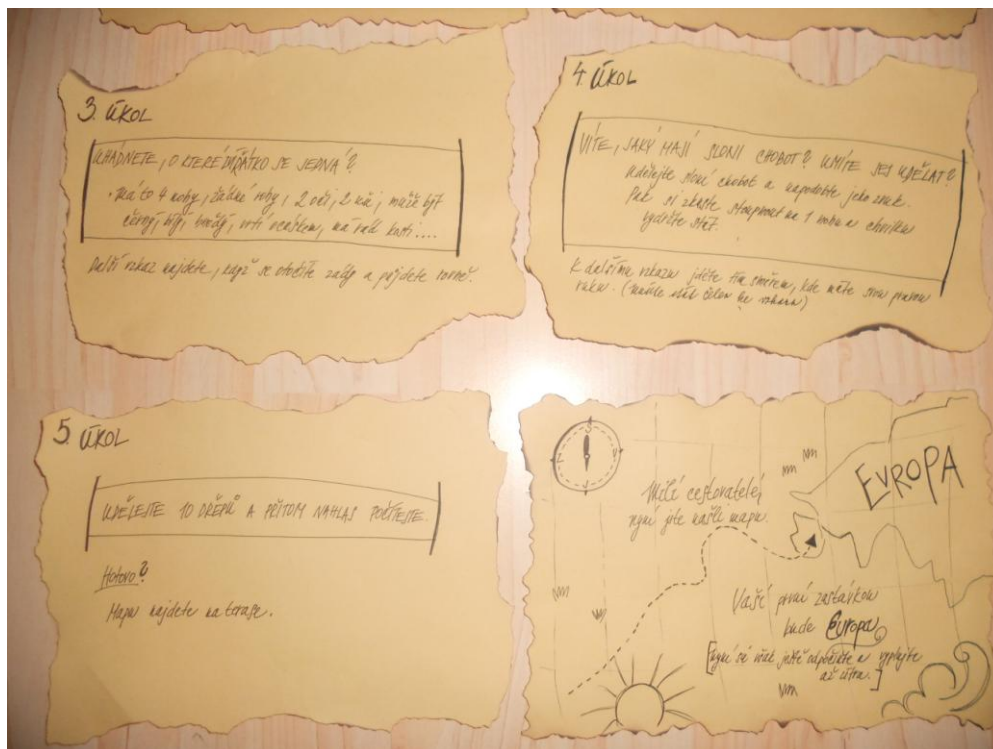
Souhlasím s tím, že můj syn/má dcera bude fotografován/a pro účely bakalářské práce.

V Kyjově dne 2013

Podpis

PŘÍLOHA P II: FOTOGRAFIE DOKUMENTUJÍCÍ PRŮBĚH PROJEKTU

Fotografie č. 1 – Den první: Ukázka úkolů a mapy ke hře „Hledání mapy“



Fotografie č. 2 – Den první: Výroba námořnické čepice



Fotografie č. 3 – Den první: Hledání mapy



Fotografie č. 4 – Globus a encyklopedie



Fotografie č. 5 – Den druhý: Výroba italského vína



Fotografie č. 6 – Den třetí: Hra „Na návrháře“



Fotografie č. 7 – Den třetí: Výroba pizzy



Fotografie č. 8 – Den třetí: Tvorba mapy



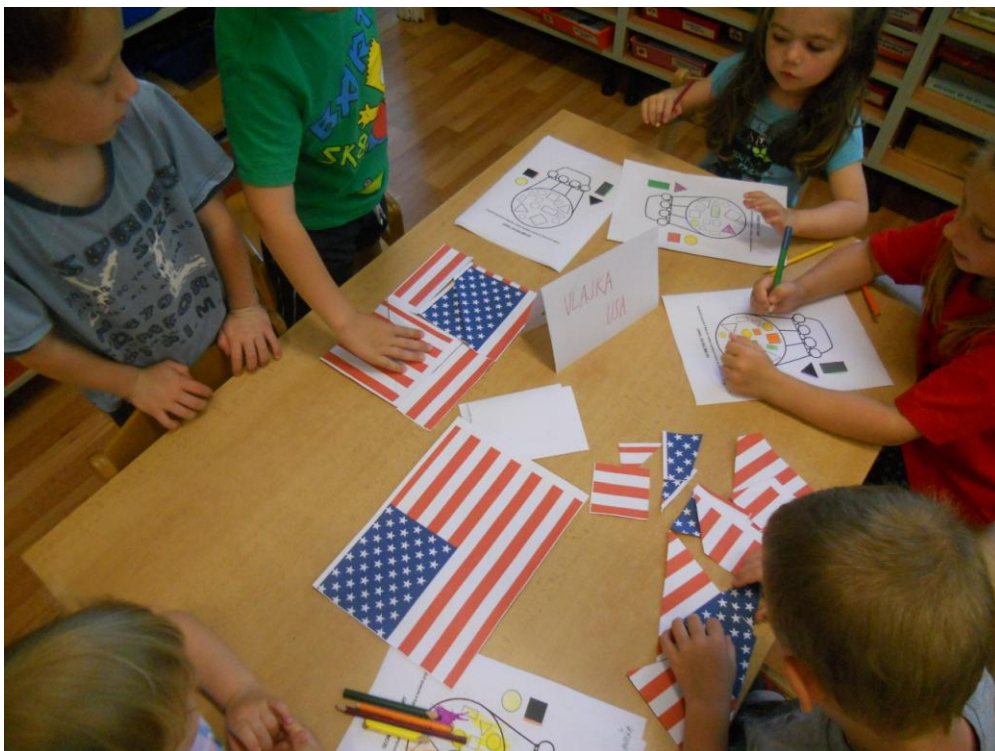
Fotografie č. 9 – Den čtvrtý: Záchrana tučňáků



Fotografie č. 10 – Den čtvrtý: Najdi zlato



Fotografie č. 11 – Den pátý: Vlajka USA



Fotografie č. 12 – Den pátý: Oheň Sochy svobody



Fotografie č. 13 – Den šestý: Ozdob se jako Afričané



Fotografie č. 14 – Den šestý: Ozdob se jako Afričané



Fotografie č. 15 – Den šestý: Africká hudba



Fotografie č. 16 – Den sedmý: Výroba čínského draka



Fotografie č. 17 – Den osmý: Rozmanitá Austrálie



Fotografie č. 18 – Den osmý: Zvířátka z Austrálie



Fotografie č. 19 – Den devátý: Tvorba map



Fotografie č. 20 – Den desátý: Chráníme naši planetu



Fotografie č. 21 – Den desátý: Chráníme naši planetu



Fotografie č. 22 – Den jedenáctý: Výstava „Jak jsme cestovali“



Fotografie č. 23 – Den jedenáctý: Výstava „Jak jsme cestovali“



Fotografie č. 24 – Den jedenáctý: Výstava „Jak jsme cestovali“



Fotografie č. 25 – Den jedenáctý: Výstava „Jak jsme cestovali“



Fotografie č. 26 – Den jedenáctý: Výstava „Jak jsme cestovali“



PŘÍLOHA P III: EVALUACE PROJEKTU VEDOUCÍ UČITELKOU MŠ NÁDRAŽNÍ

Mateřská škola Nádražní,
příspěvková organizace města Kyjova
IČO: 69651213

Hodnocení studentky Martiny Zálešákové – Projekt „Cesta kolem světa“

Vedoucí učitelka: Hana Hálová

Projekt se uskutečnil ve dnech: 11. – 25. 6. 2013

Studentka pojala celý projekt jako poznání naší planety, podmínek důležitých pro život na zemi, přiblížení života na jednotlivých kontinentech.

V rámci projektu měla vždy připraveno velké množství pomůcek, některé využila z MŠ, ale většinu si sama vyrobila.

S dětmi dokázala udržet kontakt, vhodně je pro práci motivovat, zaujmout.

Celý projekt byl pro děti přínosem v oblasti poznání naší planety, seznámení se s životem na jiných kontinentech, s podnebím, jazyky (s využitím audio ukázek), zvířaty.

Studentka dovedla operativně reagovat na podněty a připomínky vznesené ze strany vedoucí učitelky (např. první den si připravila stejnou činnost pro všechny děti – skládání papírové čepice), následně byla seznámena se způsobem práce v naší mateřské škole – tvořivá centra pro děti, kde děti pracují v menších skupinkách, tento způsob je na naší MŠ zavedený, děti jsou na něj zvyklé.

Z důvodu pěkného počasí byly některé činnosti realizovány na školní zahradě a i v tomto případě si studentka zvládla připravit podmínky tak, aby dosáhla stanovených cílů.

Činnosti, které měla připraveny, byly pro děti přiměřené, byl jich dostatek a pro děti přínosné, rozvíjející osobnost, tvořivost a poznání.

Mateřská škola Nádražní,
příspěvková organizace města Kyjova
IČO: 69651213

Vyjádření ke konkrétním oblastem, kompetencím studentky:

Přípravy	Zpracování příprav na řízené činnosti hodnotím jako velmi dobré, dostatečné, přehledné.
Odborné znalosti	Odborné znalosti jsou na dobré úrovni, studentka má přehled o práci v mateřské škole.
Vyjadřování	Dokáže se dětem přizpůsobit, umí téma vysvětlit, aby bylo srozumitelné všem dětem.
Tvořivost	Na každý den měla studentka vytvořeno několik pomůcek k danému tématu, které plně využívala při práci s dětmi.
Kontakt s dětmi	Navazování kontaktu je bez problému, využívá dostupných metod.
Motivace dětí	Každý den měla studentka připravenou vhodnou motivaci pro práci s dětmi, která byla účelná, povzbuzující do práce.
Oblasti vzdělávání	Při práci byly využívány výchovné aspekty, ochrana životního prostředí, rovnost všech rasových skupin žijících na Zemi, také podporován zájem o dovidání se nových poznatků.
Metody	Byly využívány metody přiměřené věkovému složení třídy a vedly k naplnění stanovených cílů, byly využívány netradiční metody, práce se dotýkala všech vzdělávacích oblastí.
Způsob práce	Studentka byla schopná se přizpůsobit práci v naší MŠ, od frontální práce bez problémů přešla na práci v centrech, o dětech měla dostatečný přehled.

V Kyjově dne 12. 9. 2013

Podpis 

Hana Hálová, vedoucí učitelka