

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA

Fakulta pedagogická

Učitelství pro mateřské školy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Projektové vzdělávání v mateřských školách – analýza zkušeností s projektovým vzděláváním v mateřských školách v Plzeňském kraji

Project-based kindergarten education – analysis of the experience of project-based kindergarten education in the Pilsen region

Jméno studentky: Lucie Hoferková

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Soukupová, Ph.D.

2024

Prohlášení

Prohlašuji,

že jsem tuto kvalifikační práci vypracovala zcela samostatně a veškerou použitou literaturu a další podkladové materiály, které jsem použila, uvádím v seznamu literatury a že svázaná a elektronická podoba práce je shodná. Současně prohlašuji, že souhlasím se zveřejněním této práce podle § 47 b zákona č. 111/1998Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

24. 4. 2024

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své bakalářské práce paní Mgr. Pavle Soukupové, Ph.D., za skvělé vedení a odborné rady, které mi byly velkou pomocí při zpracování práce.

Abstrakt

Tato bakalářská práce zpracovává analýzu využití projektového vyučování v MŠ a předkládá náměty pro její zdůvodněné využití.

Práce vychází z teoretické části, která popisuje základní fakta o projektovém vzdělávání v mateřských školách a také další témata s tím související. Zabývá se podrobně historií projektové výuky a také současné podoby této vzdělávací metody. Porovnává klasický způsob plánování v mateřských školách s projektovým učením, zobrazuje shodné i odlišné rysy. Popisuje důležitost vztahů mezi školou a rodinou i jejími členy a poukazuje na to, jaká jsou specifika současného předškolního vzdělávání.

Skrze šetření mé bakalářské práce je zde zobrazena analýza zkušeností s projektovou výukou v mateřských školách v Plzeňském kraji, a to v rámci dotazníků, rozhovorů, pozorování a vlastní realizace projektu, která sloužila k ověření zjištěných informací v praxi.

Abstract

The Bachelor's thesis processes an analysis of the use of project teaching in preschool and presents suggestions for its reasoned use.

My work describes basic facts about project-based kindergarten education, as well as other topics related to it. It deals in detail with the history of project teaching as well as the current form of this educational method. It compares the classical method of planning in nursery schools with project learning, displaying identical and different features. It describes the importance of relationships between the school and the family and its members and points out what the specifics of current preschool education are.

Through an investigation of my bachelor's thesis, an analysis of the experience with project teaching at kindergartens in the Pilsen region is shown here, within the framework of questionnaires, interviews, observations and the actual implementation of the project, which served as a verification of the information found in practice.

Klíčová slova

Projektové vzdělávání, projektové vzdělávání v MŠ, projektové dny v MŠ, specifika projektové výuky

Keywords

Project education, project education in kindergartens, project days in kindergartens, specifics of project instruction.

1 Obsah

Úvod	8
2 Pojetí dítěte v současném předškolním vzdělávání a specifika současného předškolního vzdělávání	9
2.1 Pojetí dítěte v současném předškolním vzdělávání	9
2.2 Proces učení předškolního dítěte – specifika současného předškolního vzdělávání ..	10
2.2.1 Typy učení.....	10
2.2.2 Hra jako základní metoda předškolního vzdělávání	11
2.2.3 Potřeby dítěte jako podmínka pro vzdělávání	12
3 Být učitelem mateřské školy	13
3.1 Charakteristika učitele mateřské školy	13
3.2 Změny v požadavcích v rámci vzdělání předškolních pedagogů.....	14
3.3 Profesionální kompetence a role předškolního pedagoga	14
4 Historie projektového učení v předškolním vzdělávání	16
4.1 První zmínky projektového vzdělávání	16
4.1.1 John Dewey.....	16
4.1.2 William Heard Kilpatrick.....	17
4.1.3 Vliv historie projektového učení na české školy.....	17
5 Projektové vyučování v předškolním vzdělávání	18
5.1 Definice <i>projektového vyučování</i> podle různých autorů	18
5.2 Obecně o projektovém vyučování	19
5.3 Kategorie projektů.....	19
5.4 Průběh projektu.....	20
5.5 Pozitiva a negativa projektového učení v mateřských školách	21
6 Mateřská škola a rodina – spolupráce s rodiči i v rámci projektového vzdělávání ..	23
7 Třídní vzdělávací program – realizace tematických celků projektovou výukou	25
7.1 Třídní vzdělávací program.....	25
7.1.1 Realizace tematických celků projektovou výukou.....	26
8 Analýza využití projektového vzdělávání v MŠ	28
8.1 Cíl výzkumného šetření.....	28
8.2 Zvolená metodologie výzkumného šetření	28
8.3 Volba výzkumného vzorku pro jednotlivé metody.....	28
9 Vyhodnocení dat výzkumného šetření	29
9.1 Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	29
9.2 Obsahová analýza výsledků dotazníkového šetření.....	29
9.3 Obsahová analýza dat z rozhovorů	36
9.3.1 Shrnutí rozhovorů	42
9.4 Vyhodnocení výsledků dat z pozorování.....	42

9.4.1	Shrnutí výsledků pozorování.....	43
9.5	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření, rozhovorů a pozorování projektové výuky pro vlastní plánování projektového vyučování - návrh vlastního projektu.....	44
9.6	Analýza návrhu realizace vlastního projektu s dětmi v mateřské škole na téma „Pan policista“	45
9.6.1	Vlastní hodnocení projektu.....	47
10	Závěry a diskuze	49
10.1	Obsahový závěr a diskuze	49
10.2	Metodologický závěr a diskuze	52
10.3	Praktický závěr a doporučení pro pedagogickou praxi.....	53
11	Závěr.....	54
12	Resumé	55
13	Použité zdroje	56
14	Přílohy.....	I
14.1	Příloha č. 1 - Vzor dotazníku pro učitele MŠ	I
14.2	Příloha č. 2 - Kódování dat z dotazníku	I
14.3	Příloha č. 3 - Struktura rozhovoru s vybranými učitelkami z MŠ	XXI
	Příloha č. 4 - Přepis rozhovorů	XXIII
14.4	XXIII
14.5	Příloha č. 5 - Informovaný souhlas se zapojením do výzkumu	XXV
14.6	Příloha č. 6 - Návrh pozorovacího archu	XXVI
14.7	Příloha č. 7 - Zpracování záznamu z pozorování.....	XXVI
14.8	Příloha č.8 - Fotodokumentace z průběhu vlastního projektu „Pan policista“	XXX
	XXX

Úvod

Tématem mé bakalářské práce je *Projektové vzdělávání v mateřských školách*. Uvedené téma jsem si zvolila proto, že hlavní myšlenky a cíle této vzdělávací metody jsou mi blízké a myslím si, že také splňují požadavky na současné předškolní vzdělávání. Téma mě nejvíce oslovuje v tom, že kvalita vzdělávání zde nezávisí na schopnosti učitele připravit dětem perfektní téma s dokonalými činnostmi, ale na schopnosti učitele připravit dětem perfektní podmínky a prostředí pro realizaci tématu jimi zvoleného.

V teoretické části se zaměřím na současné pojetí předškolního vzdělávání, jelikož se domnívám, že v těchto změnách se odráží právě základní myšlenky a principy projektování. Také bych se ráda dostala ke kapitole věnované dítěti a mateřské škole, a samozřejmě projektovému vyučování. Z hlediska projektů bych chtěla zmínit základní poznatky o historii projektové výuky a také aktuální formy projektů. Dalšími tématy by byly okruhy, ve kterých vidím jakousi souvislost s projektovým učením, jako jsou například téma spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou nebo téma zabývající se tím, jaké je to, být učitelem mateřské školy. Jaký by měl předškolní pedagog být, jaké by měl mít vlastnosti a jaké jsou na něj kladeny požadavky i právě v rámci projektového vzdělávání.

Ke sběru dat budu využívat triangulace výzkumných metod – spojení dotazníkového šetření, pozorování a rozhovoru. Budou zde zobrazeny také rozborů – jednak rozhovorů s pedagogy a jednak pozorování. Dále také budou zařazeny popis a výsledek mé dílčí doplňkové metody, a to realizace vlastního projektu s dětmi předškolního věku.

Cílem této bakalářské práce je analyzovat a zjistit zkušenosti s projektovým vzděláváním v mateřských školách Plzeňského kraje. Z výsledku šetření budou sestavena obecná doporučení podpořená vlastní zkušeností s projektovým vyučováním v MŠ.

2 Pojetí dítěte v současném předškolním vzdělávání a specifika současného předškolního vzdělávání

2.1 Pojetí dítěte v současném předškolním vzdělávání

„Předškolní vzdělávání je prvotní etapou ve vzdělávání dětí, zprostředkovává elementární základy klíčových kompetencí, a vytváří tak základ jak pro plnění požadavků povinného vzdělávání, tak pro učení v procesu celého dalšího života“ (Suchánková, 2014, s. 72).

„Předškolní vzdělávání odráží změny v přístupu k dítěti a k dětství, ke kterým došlo v posledních desetiletích“ (Loudová Stralczyňská et al., 2022, s. 11). Dítě není malý dospělý, jak si mysleli lidé v minulosti. *„Dětství nevnímáme jako přípravu na dospělý život, ale chápeme ho jako plnohodnotnou životní etapu“* (Loudová Stralczyňská et al., 2022, s. 11). Přestože dítě není malý dospělý, je hodnota dítěte stejná jako hodnota dospělého člověka. Proto by se mělo dítě respektovat, a nejen dítě samotné, ale i všechny jeho zájmy, potřeby a individuální zvláštnosti. Dítě nepřišlo na svět proto, aby ho ostatní formovali jako tvárnou hmotu.

V průběhu vývoje pojetí dítěte v předškolním vzdělávání se změnil také přístup pohledu na dítě. Nyní jde o takzvaný *„přístup orientovaný na dítě“*. Loudová Stralczyňská et al. (2022, s. 11) se vyjadřují tak, že cokoliv, co se v mateřské škole odehrává, by mělo být v nejlepším zájmu dítěte. Dítě by mělo být tím, kdo celý proces vede a řídí. Dítě by mělo samo poznávat a objevovat. Pedagog se tedy dostává do role průvodce a pomocníka.

„Dítě, které vstupuje do mateřské školy, je silně závislé na svém rodinném zázemí“ (Svobodová, Vítečková, 2017, s. 116). *„Při příchodu do mateřské školy upoutává děti už sám prostor, který je odlišný od toho, v jakém se běžně doma pohybují“* (Kořátková, 2014, s. 24). Mateřská škola by se tedy měla stát místem, kde se dítě bude cítit bezpečně. *„Důležitá je osobnost učitelky, u které dítě mezi třetím až šestým rokem přirozeně hledá oporu a bezpečí“* (Kořátková, 2014, s. 96). Každé dítě si do prostředí mateřské školy, tedy do společensky důležitého prostředí pro něj (mimo rodinu), přináší různé zvláštnosti – charakteristické rysy pro něj typické. Mezi kompetence předškolních pedagogů patří schopnost dokázat s těmito rysy pracovat. *„Celoživotní výzvou učitele je znovu a znovu si hledat cestu ke každému dítěti, protože každé si s sebou do mateřské školy přináší svůj příběh, jedinečné zkušenosti, a proto také jedinečné potřeby“* (Loudová Stralczyňská et al., 2022, s. 17).

2.2 Proces učení předškolního dítěte – specifika současného předškolního vzdělávání

„Učení předškolního dítěte je komplexní proces. Děti se přirozeně učí ve všech činnostech a situacích, v nichž se ocitají“ (Loudová Stralczyňská et al., 2022, s. 12). Dítě se neučí pouze ve chvíli, kdy probíhá řízená činnost a pedagog má veškeré dění pod kontrolou. Učí se, když si samo dojde na toaletu, nebo když se samo nakrmí lžící. Učí se také ve chvíli, kdy si samo zavazuje tkaničku od bot. Činnosti, které učitelům mohou přijít banální, jsou pro dítě klíčové.

Současné předškolní vzdělávání vychází z konstruktivistických teorií: „...dítě si samo nebo s pomocí druhých aktivně vytváří poznání ve své mysli“ (Syslová, Štěpánková, 2019, s. 29). Znamená to obohacení předchozí zkušenosti o zkušenosti nové a také o nová poznání. To probíhá nejen v rovině teoretické, ale také praktické. Učitel by měl při vzdělávání dítěte vycházet z jeho dosavadních zkušeností.

2.2.1 Typy učení

Krejčová, Kargerová, Syslová (2015, s. 52) dělí učení na *bezděčné (spontánní)* a *záměrné*, přičemž spontánní učení probíhá svobodně a individuálně a učení záměrné je plánované.

Loudová Stralczyňská et al. (2022, s. 12–13) uvádějí tyto základní typy učení:

1. observační učení – učení pozorováním,
2. metoda pokus–omyl – učení založené na zkoušení různých způsobů řešení, obvykle náhodně, dokud není dosaženo cíle,
3. habituace – přivyknutí a snížení reakce na určitý podnět,
4. senzibilizace – opak habituace, zvýšení citlivosti na základě zkušenosti,
5. učení vzhledem – řešení na základě podobnosti s jiným problémem,
6. klasické podmiňování – nevědomé spojení mezi podněty, kdy jeden podnět vyvolá určité chování,
7. operantní (instrumentální podmiňování) – učení probíhá ve třech fázích: situace, chování a posilování.

2.2.2 Hra jako základní metoda předškolního vzdělávání

„Hra je nejpřirozenější činností dítěte předškolního věku, je základní cestou učení se a rozvoje každého dítěte, projevem jeho spontánní aktivity“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 96).

„Hra je činnost spontánní, je přirozeným aktivním jednáním vycházejícím z naší vnitřní motivace“ (Suchánková, 2014, s. 10).

Hra je činnost, se kterou se dítě přirozeně setkává od nejučtějšího věku. Prostřednictvím hry získává dítě zkušenosti, hrou se dítě učí, přináší mu uspokojení a hra může sloužit také jako relaxační prostředek. Dítě si hru svobodně vybírá, jelikož jak uvádí Svobodová (2010, s. 99), hra je činnost svobodná. *„Spontánní činnost – hru – dítě realizuje z vlastní potřeby, na základě vnitřních motivů a zájmů. Ze svého rozhodnutí ji dítě provádí buď individuálně – hraje si samo –, nebo ve spolupráci s ostatními dětmi – ve dvojicích, menších skupinkách (např. námětová hra na domácnost, na lékaře, společné stavění z kostek...)“* (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 96). Dítě nemůže být ke hře nuceno, protože nucením přestává být hra pro dítě atraktivní a přitažlivá. Pro pedagoga mateřské školy to tedy znamená, že dítě ke hře nenutí, ale vytváří mu ke hře podmínky, prostor a příležitost. V průběhu sociálního vývoje dítěte se vyvíjí také stadia hry. Podle Svobodové (2010, s. 102) se dítě od samostatné hry postupně přes hru paralelní a sdružující dostává ke hře kooperativní.

„Přínos pro dítě: Prostřednictvím volných her děti navazují sociální kontakty se skupinou vrstevníků, samy si vytváří pravidla pro hru a domlouvají se na nich, spontánně se učí novým vědomostem, dovednostem a návykům, vytvářejí si postoje a získávají zkušenosti“ (Svobodová, 2010, s. 88).

Svobodová (2010, s. 88) se zmiňuje o tom, jaká rizika v sobě nese nesprávně uchopený způsob dětské hry:

- Nedostatek času pro volnou hru.
- Nucení dítěte do hry.
- Nevhodné věkové složení dětí.
- Nadměrné řízení hry ze strany pedagoga.
- Příliš málo možností, ze kterých může dítě hru vybírat.
- Směřování hry pouze k určitým místům v místnosti.
- Přerušování hry.
- Vybírání řízených činností v rámci volné hry.

- Nepřístupnost určitých hraček.
- Absence určitého důležitého materiálu, který motivuje dítě ke hře.
- Dítě si nemůže své výtvořiny vystavit.

2.2.3 Potřeby dítěte jako podmínka pro vzdělávání

Podle amerického psychologa Abrahama Maslowa existuje pětistupňová pyramida lidských potřeb. „Potřeby fyziologické (jídlo, spánek a odpočinek, pohyb, vyměšování, hygienické potřeby, potřeba absence bolesti, sexuální potřeby atd.), potřeba bezpečí a jistoty (bezpečné prostředí, bezpečná učitelka a ostatní lidé v MŠ, bezpečné děti, pravidla), potřeba lásky a náležitosti (tělesný kontakt, oční kontakt, úsměv, slovní uznání a přijetí, soustředěná pozornost, dárek), potřeba úcty a uznání (respektování druhými lidmi, efektivní komunikace, absence trestů) a potřeba sebeaktualizace a sebeuskutečnění (potřeba naplnit své schopnosti a snaha být nejlepším, jakým jen člověk může být)“ (Svobodová, 2010, s. 72).

„První čtyři potřeby v hierarchii potřeb označuje Abraham H. Maslow za nižší. Na ně navazují potřeby kognitivní, estetické a potřeba seberealizace“ (Loudová Stralczynská et al., 2022, s. 15). Pokud u dítěte není naplněno spodní patro potřeb (tedy potřeby fyziologické), není možné naplnit žádné z pater vyšších. Z toho je tedy možné vyvodit, že dítě, které nemá naplněny potřeby, se nemůže vzdělávat. Toto dítě by se dalo vnímat také jako dítě ohrožené – Helusovo memento (Vyznat se v dětech): „Ohrožené dítě potenciálně ohrožuje svět – může z něho totiž vyrůst člověk, který nejenže se nebude podílet na stavbě tohoto světa, protože se tomu nenaučil, ale který bude jeho zkárou, protože ho nenávidí za všechny křivdy, které mu způsobil“ (Svobodová, 2010, s. 72).

3 Být učitelem mateřské školy

3.1 Charakteristika učitele mateřské školy

„Učitel je jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický odborník. Spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti dětí, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009 in Svobodová, Vítečková, 2017, s. 13).

„Učitel je podle něho kromě toho, že disponuje zásadní osobnostní vyzrálostí, i člověk mnoha dovedností, který své povolání bere jako poslání, který se z vlastního přesvědčení celoživotně zdokonaluje a vzdělává, a to i proto, že se podmínky jeho práce a nároky na něj kladené mění společně s proměnami života společnosti“ (Kořa, 2007 in Svobodová, Vítečková, 2017, s. 13–14).

„Má-li učitel rozvíjet další osobnosti, měl by být sám rozvinutou osobností, kterou charakterizuje přesah jeho vlastního života, integrita a odpovědnost za vlastní životní cestu“ (Helus, 2009 in Svobodová, Vítečková, 2017, s. 13).

„Být učitelem je krásné a náročné povolání. Učitelé potřebují být fyzicky i psychicky zdatní. Přirozená autorita je vítána, ale zároveň by učitelé měli být empatictí, otevření, citliví a trpěliví. Učitelé se učí respektovat děti, jejich zvědavost a touhu poznávat nové a zajímavé. Celoživotní výzvou pro učitele je znovu a znovu si hledat cestu ke každému dítěti, protože každé si s sebou do mateřské školy přináší svůj příběh, jedinečné zkušenosti, a proto také jedinečné potřeby“ (Loudová Stralczyňská et al., 2022, s. 17).

Jak zmiňují různí autoři, učitel mateřské školy má roli hlavního aktéra během vzdělávacího procesu a je tedy jeho neoddělitelnou součástí. Je to osoba, která vytváří dětem vhodné prostředí a příjemné klima ve třídě. Učitel je odborník, který disponuje vyzrálostí a mnoha dovednostmi a kompetenci, které mu napomáhají v řízení a hodnocení dětí a procesu učení. Úkolem předškolního pedagoga je snaha rozvíjet osobnost dítěte, proto by i on sám měl být rozvinutou osobností. Důležitá role spočívá také ve fyzické a psychické stránce. V obou případech by měl být učitel mateřské školy zdatný. Měl by být také trpělivý, empatický, otevřený a citlivý. Měl by být schopen respektovat děti a jejich individuální potřeby.

3.2 Změny v požadavcích v rámci vzdělání předškolních pedagogů

„Na školu i na učitele jsou v souvislosti se zaváděním nového přístupu ke vzdělávání kladeny zcela nové a vyšší odborné požadavky“ (Svobodová, 2010, s. 19). Tyto změny souvisejí se zaváděním nového přístupu ke vzdělávání. *Bílá kniha* pro pedagogy v předškolním vzdělávání doporučuje vysokoškolské vzdělání na úrovni bakalářského studia na univerzitách fakult pedagogických nebo na vyšších odborných školách, a to v souvislosti se zvýšením sociálních a profesních kompetencí předškolního pedagoga. Svobodová (2010, s. 19) uvádějí, že právě *Bílá kniha (2001)* se stala důvodem k otevření bakalářského studijního programu *Učitelství pro mateřské školy*. Tento obor je v současné době vyučován na většině pedagogických fakult v prezenční i kombinované formě studia. Některé pedagogické fakulty nabízejí i obor navazující čili magisterské studium obor *Pedagogika předškolního věku*.

3.3 Profesionální kompetence a role předškolního pedagoga

Pedagoga mateřské školy charakterizují jeho profesní kompetence:

„Soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací, jež mu umožňují osobní rozvoj“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 27 in Svobodová, Vítečková, 2017, s. 27). Získané kompetence pedagog v průběhu svého působení v předškolním vzdělávání rozvíjí a také jimi disponuje. Jedná se o tyto kompetence: „*předmětová, didaktická a psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní a v neposlední řadě také kompetence profesně a osobnostně kultivující ostatní*“ (Vašutová, 2007, s. 35–37 in Svobodová, Vítečková, 2017, s. 28–29).

Předškolní pedagog má také určité role. Loudová Stralczynská et al. (2022, s. 17–18) uvádějí tyto tři role předškolního pedagoga – inspirátor, facilitátor a konzultant.

Inspirátor. Role inspirátora spočívá ve schopnosti učitele vytvářet adekvátní podmínky pro rozvoj dětí s ohledem na jejich možnosti a schopnosti. Učitel by měl přijmout vývojová specifika předškolního dítěte. Měl by děti inspirovat a motivovat. Předškolní pedagog učí děti každým svým jednáním, každým svým činem. Jeho osobnost zde hraje klíčovou roli a slouží jako nejdůležitější „*pracovní nástroj*“.

Facilitátor. Učitel se stává průvodcem dětí a také pomocníkem při jejich cestě za porozuměním okolnímu světu a dalším vztahům v něm. Vytváří dětem prostor a podmínky pro jejich vlastní zkoumání a aktivní objevování. Vychází z teorií *konstruktivismu* – čili navazuje na dosavadní znalosti dětí. Podílí se na rozvoji osobnosti dítěte.

Konzultant. Role konzultanta se odvíjí od schopnosti přátelské komunikace mezi dítětem a pedagogem, ve které má důvěra klíčovou roli. Učitel je schopen dítěti poradit, je schopen mu pomoci a v různých situacích ho dokáže také podpořit.

Podle Svobodové (2010, s. 77) charakterizuje předškolního pedagoga také následující role: „*Vzdělávání v mateřské škole je kontinuální proces, do kterého jsou jako vzory zapojeni všichni dospělí a děti*“ Svobodová (2010, s. 77). Dítě se učí nápodobou již od nejtělejšího věku. Po narození se jeho vzory stávají nejbližší členové jeho rodiny – primárně jimi bývají matka a otec. Po nástupu do mateřské školy tuto roli přebírá pedagog. Jeho chování, způsob komunikace, názory a další aspekty mají na dítě vliv. Od pedagoga se očekává, že jeho vliv bude mít na dítě pozitivní dopad. Učitel by měl jít dětem příkladem.

4 Historie projektového učení v předškolním vzdělávání

4.1 První zmínky projektového vzdělávání

„Tato organizační forma, označovaná i jako projektová výuka, se pojí se jmény představitelů americké pragmatické pedagogiky J. Dewey a W. H. Kilpatrick, kteří na přelomu 19. a 20. století usilovali o demokratizaci a humanizaci školy“ (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 123). Za autora tohoto konceptu je tedy považován John Dewey, což byl americký filozof, pedagog, psycholog a reformátor vzdělávání. Jeho myšlenky měly vliv nejen ve Spojených státech, ale i po celém světě. Je zakladatelem „pracovní školy“, která byla založena na myšlence, že žáci a děti se kvalitněji vzdělávají, pokud jsou jejich znalosti reálné a propojené s praktickým životem. Při běžném pojetí vzdělávání zaujímá dítě roli pasivní a veškeré znalosti mu předává učitel. Pracovní škola kladla důraz na učení na základě vlastních zkušeností, nikoliv zkušeností zprostředkovaných. S Deweyovými myšlenkami dále pracoval jeho žák William H. Kilpatrick. Ten vydal v roce 1918 esej s názvem „Projektová metoda“.

4.1.1 John Dewey

Jak již bylo zmíněno, John Dewey ovlivnil svým působením školu i výchovu v Americe a také v Evropě – v Rusku, Číně a Japonsku. Kratochvílová (2016, s. 26–27) uvádí, že za účelem ověření jeho pedagogické koncepce jím byla založena experimentální škola v Chicagu. Hlavní myšlenkou v jeho pedagogickém systému bylo propojení pedagogického a psychologického hlediska. Přál si, aby výchova odpovídala potřebám společnosti, ale zároveň veškerý obsah vzdělávání (formy, metody...) přizpůsoboval dětské psychice. Školu chápal jako samotnou uzavřenou společnost. Chtěl, aby se dítě učilo přímo životem, místo učení se skrze pouhé učební úkoly, které jsou od života vzdálené. Škola tedy pro něj znamenala část opravdového života. Podle něj by škola měla být v takovém uspořádání, aby byla součástí skutečného života a aby žákům poskytovala zkušenost.

„Na výchovu nahlížel jako na děj činorodý a tvůrčí, který nemá ovládat, ale vést – pomáhat přirozeným schopnostem jednotlivců, a to prostřednictvím prožité přítomnosti. Jen kvalitně prožitá přítomnost umožňuje využívat a rozvíjet potenciality dítěte a tím ho připravit na jeho budoucnost. Znovu tedy odkazujeme na výchovu ‚tady‘ a ‚ted‘. Je třeba využít veškeré energie k tomu, aby přítomná zkušenost byla co nejbohatší a co nejvýznamnější“ (Dewey, 1932, s. 54–77 in Kratochvílová, 2016, s. 27).

System J. Deweye respektoval individualitu žákovy osobnosti a jeho zvláštnosti ve vývoji. Základem učení je „learning by doing“ čili učení děláním, ne pouze pasivní naslouchání. Právě v tomto pojetí se nachází kořeny projektové výuky. „*Žák má skutečný a pravý stav zkušenosti na základě zájmu o určitou činnost (prekoncept) – z tohoto stavu se vyvíjí skutečný problém a popud k myšlení – žák problém řeší, ujasňuje si danou situaci – ověřuje si prakticky svůj způsob řešení (rekonstrukce nového poznání)*“ (Kratochvílová, 2016, s. 28).

Přestože se v jeho díle nenachází pojem „projekt“, je vnímán jako „*jeden z nejranějších mistrů přístupu k projektu*“ (Henry, 1994, s. 41 in Kratochvílová, 2016, s. 28).

4.1.2 William Heard Kilpatrick

William Heard Kilpatrick, žák Johna Deweye, rozvinul jeho myšlenky a vytvořil již zmíněnou „projektovou metodu“. Podle Kratochvílové (2016, s. 28) učení dětí shledával v řešení problematických situací, nikoliv na pouhé teoretické úrovni. Teorie je podle něj prostředek umožňující žákům zvládnout úkoly praktické. Projektová metoda se snaží o hlubší motivaci výuky – a právě o těsné spojení teorie s praxí. Podle něj by dítě mělo ve škole skutečně žít. Kilpatrick vnímá projekt jako „*určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě*“ (Valenta, 1993, s. 4 in Kratochvílová, 2016, s. 28).

4.1.3 Vliv historie projektového učení na české školy

Myšlenky projektového vyučování ovlivnily další vývoj vzdělávání nejen v USA, ale také v jiných zemích světa. Tato americká pedagogika vzbudila zájem také u našich pedagogů. Někteřími z nich jsou například Jan Uhr, Stanislav Vrána či Václav Příhoda.

„*V české škole se po více než padesátileté pauze znovu objevilo až v devadesátých letech 20. století*“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 13). Vycházelo z tehdejších potřeb učitelů – zlepšení motivace žáků. Příznivá situace pro zavádění projektového vyučování nastala po uzákonění rámcových vzdělávacích programů. „*Projekty se staly prostředkem naplnění současných vzdělávacích cílů*“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 13).

5 Projektové vyučování v předškolním vzdělávání

5.1 Definice projektového vyučování podle různých autorů

Projektové vyučování by mělo dětem nabízet přirozený rozvoj v rámci řešení určitých problémů, které se odvíjejí od skutečného života a od toho, co právě prožívají. V průběhu pedagogické praxe se učitel může setkat s určitými situacemi, které musí vyřešit, a právě to, jakým způsobem se zachová, poukazuje na jeho schopnost *být flexibilní* ve vztahu ke vzdělávání dětí (např. v dubnu sněží, a učitel má naplánována jarní témata – co děti aktuálně zažívají a co je právě jejich realitou?): „...určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě“ (Velínský, 1932 in Kratochvílová, 2016, s. 34). „Slovem projekt označujeme soubor rozmanitých činností dětí a učitelů, jež se soustřeďují kolem jednoho tématu (nebo problému) a kterými je sledováno dosažení pedagogických cílů. V rámci projektů se provádějí aktivity z různých oblastí lidského života. Jsou praktického rázu nebo se jedná o činnosti, které zapojují ve větší míře myšlení a tvořivost. Projekty dětem umožňují poznávat a objasňovat různé jevy ze života, osvojit si dovednosti, získávat zkušenosti a rozvíjet vztahy k věcem i k druhým lidem“ (Doležalová, 2010, s. 62).

„Děti hledají, objevují, pozorují, sbírají, ptají se, sepisují, vyřizují a tím se učí.“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 9). Během projektového učení by dítě nemělo stát v roli pozorovatele, který pasivně přijímá nové poznatky. Dítě by mělo být po celou dobu projektu aktivní. Mělo by samo zkoumat, zjišťovat a objevovat. „Projektové učení je považováno za formu situačního učení a vychází ze sociálně-konstruktivistického pojetí vzdělávání. Děti se učí novým znalostem a dovednostem tím, že přemýšlejí, hledají řešení, využívají své předchozí zkušenosti ve snaze vyřešit reálný problém nebo situaci“ (Loudová Stralczyňská et al., 2022, s. 22).

„Projekty se odehrávají ve třídě, v prostorách celé školy, ale i na školách v přírodě, na výletech, v prostorách hradů a muzeí.“ Projekty se nerealizují pouze ve vnitřním prostředí, které dětem samozřejmě nabízí mnoho materiálu a pomůcek. Materiálně bohaté prostředí je také prostor zahrady a okolí kolem mateřské školy, které umožňuje dítěti přirozeně poznávat okolní svět a orientovat se v něm. Dítě se učí využívat veškerých možností, které mu příroda nabízí.

„Projektová výuka (označovaná i jako projektové vyučování) je v české didaktické i metodické literatuře považována za organizační formu výuky i za výukovou metodu či komplexní výukovou metodu“ (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 162).

5.2 Obecně o projektovém vyučování

V rámci projektového vyučování se dítě potýká s určitým problémem. Problém, který dítě při realizaci projektu řeší, je spjat s životní realitou. Dítě přebírá za tento problém odpovědnost. „Získané znalosti nejsou povrchní, děti jdou do hloubky poznání. To, co se učí, je pro ně logicky a smysluplně propojené. Učí se z vlastní přímé zkušenosti, nikoliv zprostředkovaně“ (Loudová Stralczynská et al., 2022, s. 22). Každý projekt má určitý cíl, na jehož konci je jakýsi výstup. Ten může být jak v podobě materiální (předmět, výrobek), tak v nemateriální (výlet, představení, exkurze). Každý projekt by měl ve svém závěru obsahovat hodnocení. Podle Tomkové, Kašové a Dvořákové (2009, s. 19) děti hodnotí výsledky projektu a také jeho průběh. Hodnocení se nesoustředí pouze na nové osvojené vědomosti, dovednosti a klíčové kompetence, ale reflektuje také postoje a sociální dovednosti.

Loudová Stralczynská et al. (2022, s. 22) hovoří o tom, že v dnešní době často dochází k zaměně pojmů *projektové vyučování* a *projektové dny*. Projektové dny jsou dny jako například Den Země, Den vody. Tyto projekty, kde jsou všechny materiály i činnosti předem připraveny pedagogem, se neřadí do projektového vzdělávání. Činnosti při projektovém vzdělávání nejsou předem plánovány a připraveny učitelem. Vše probíhá spontánně a neplánovaně.

5.3 Kategorie projektů

Loudová Stralczynská et al. (2022, s. 23) uvádějí následující dělení projektů:

Projekty se mohou dělit podle dvou určitých parametrů. Těmito parametry jsou délka trvání a počet účastníků. Z hlediska délky trvání existují projekty dlouhodobé, které mohou trvat až několik měsíců. Dále projekty střednědobé, ty se pohybují v rozmezí týdnů. Nakonec jsou zde také krátkodobé projekty, které trvají pouze několik hodin. V mateřských školách se uplatňují především projekty krátkodobé, které mohou v některých situacích přerůst v projekty dlouhodobé. To záleží na zájmu dětí. Dalším způsobem strukturování projektů je počet účastníků. Zde se hovoří o skupinových a individuálních projektech. Skupinový projekt může být realizován na úrovni třídy, nebo se ho může účastnit pouze určitá skupina dětí. Individuální projekt je projektem jednoho dítěte. Jelikož předškolní děti v raném věku nemají dostatečně silnou schopnost komunikace a plánování, je pro ně vhodnější projekt individuální nebo projekt skupinový, ale s menším počtem účastníků.

Podle Doležalové (2010, s. 63) jsou známy tyto druhy projektů: z časového hlediska projekty dlouhodobé a krátkodobé, z hlediska obsahového se jedná o projekty problémové, praktické, tvořivé a smíšené.

5.4 Průběh projektu

Podle Zormanové (2012, s. 97) má projekt tyto fáze:

1. V první fázi dochází k vytyčení záměru projektu, cíle a výsledku činnosti.
2. Druhá fáze je zaměřena na plánování tématu a typu činností.
3. V této fázi probíhá samotná realizace projektu.
4. Projekt je ukončen hodnocením.

Kratochvílová (2016, s. 41–42) s odkazem na další autory uvádí tyto části projektu:

1. plánování projektu,
2. realizace,
3. prezentace výstupu projektu,
4. hodnocení projektu.

Doležalová (2010, s. 64) zmiňuje ve své publikaci následující strukturu projektu:

- téma a název projektu,
- cíle,
- vytyčení cílové skupiny,
- pomůcky,
- postup–fáze–obsah–organizace,
- zakončení projektu,
- hodnocení projektu.

Larmer a kol. (2015 in Loudová Stralczyňská et al., 2022, s. 24) uvádějí tyto fáze, které projekt nese:

1. Nejprve probíhá zahájení projektu.
2. Následně dochází k porozumění a k získávání znalostí a dovedností.
3. Třetí fáze obnáší tvorbu produktu, kritické zkoumání a reflexi.
4. Na závěr se prezentuje produkt projektu.

Podle Loudové Stralczyňské et al. (2022, s. 26–29) má projekt tři fáze. První fáze, také fáze přípravná, se věnuje výběru tématu, stanovení cílů, dochází k formulaci klíčových otázek

a vybírá se, co bude hlavním výstupem (produktem) projektu. Ve druhé fázi dochází již k realizaci projektu, při které je velmi důležitá flexibilita. Závěrečná třetí fáze se věnuje reflexi, probíhá celkové hodnocení práce na projektu. Důležité v této fázi je získání odpovědi na klíčovou otázku, kterou si děti s učitelem předem zformulovali na samém začátku projektu.

5.5 Pozitiva a negativa projektového učení v mateřských školách

„...jak může učitel v mateřské škole vytvářet úspěšné projekty / tematické části s těmito charakteristickými znaky:

- *projekt se zabývá zvolenou problematikou (tématem) komplexně,*
- *projekt reaguje na aktuální životní situace dětí,*
- *projekt je realizován v činnostech připravených učitelem, ale i v činnostech, které si děti samy navrhnou a do kterých se zapojují na základě vnitřní motivace,*
- *projekt je koncipován tak, aby přinesl dětem nové znalosti a dovednosti získané přímou zkušeností,*
- *projekt počítá s průběžným (formativním) a závěrečným (sumativním) hodnocením“*
(Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 15).

Coufalová (2006, s. 11 in Zormanová, 2012, s. 96) se zmiňuje o následujících rysech projektového učení:

1. Projekt vychází z potřeb a zájmů dětí. Z toho, co aktuálně ve svém životě prožívají.
2. Projekt se neodehrává pouze ve vnitřních prostorech budovy mateřské školy, ale může být realizován také v prostředí venkovním.
3. Projekt je interdisciplinární – zahrnuje tedy několik různých oborů.
4. Jedná se především o práci dětí.
5. Děti průběžně pracují na určitém produktu (výstupu).
6. Projekt může být uskutečněn v rámci skupiny dětí, ale lze jej realizovat také individuálně.
7. Projekt umožňuje škole začlenit se do života příslušné obce.

Tomková, Kašová a Dvořáková (2009, s. 9) hovoří o následujících pozitivěch:

Projekt je interdisciplinární záležitost, která rozvíjí samostatnost dítěte, vytváří prostor pro realizaci obecných cílů vzdělávání a napomáhá rozvoji klíčových kompetencí.

Zormanová (2012, s. 97–98) – „*Pozitivní vlivy výuky na osobnost dítěte*“:

1. Ohled je brán na individuální možnosti dětí.
2. Motivace k učení.
3. Učení se zodpovědnosti.
4. Rozvoj a podpora samostatnosti při řešení určitých problémů.
5. Využívání různých informačních zdrojů.
6. Získávání nových vědomostí na základě předchozí zkušenosti.
7. Rozvoj schopností a zdokonalování dovedností.
8. Podpora spolupráce.
9. Rozvoj komunikačních schopností.
10. Učení se vzájemnému respektu.
11. Rozvoj tvořivosti a fantazie.

Zormanová (2012, s. 98) hovoří o těchto pozitivních projektové výuky:

1. Učitel se dostává do nové role poradce.
2. Učitel nahlíží na děti jako na celek.
3. Učitel získává nové zkušenosti v rámci svých vyučovacích metod a technik.
4. Učitel využívá nové možnosti při hodnocení dětí a sám sebe.
5. Učitel nabývá nových zkušeností v rámci organizačních dovedností.

Zormanová (2012, s. 98) poukazuje také na určitá negativa:

- a) Dimenze žáka
 - Náročnost časová v rámci realizace projektu.
 - Absence potřebných kompetencí pro projektovou výuku.
- b) Dimenze učitele
 - Časová náročnost v rámci přípravy projektu.
 - Náročnost spočívající v hodnocení projektu.

6 Mateřská škola a rodina – spolupráce s rodiči i v rámci projektového vzdělávání

„Předškolní vzdělávání je interakcí minimálně tří aktérů: dítěte, mateřské školy a rodiny“ (Loudová Stralczyňská et al., 2022, s. 18). Úkolem mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu. „V současném pojetí je rodina rovnocenným partnerem mateřské školy a úlohou instituce je doplňovat rodinnou výchovu“ (Loudová Stralczyňská et al., 2022, s. 18). Hlavní zodpovědnost za výchovu a vzdělání dítěte nese rodič. To znamená, že učitel by měl rodiče přijmout jako odborníka a partnera, měl by se s rodičem radit a také by ho měl respektovat. Svobodová (2010, s. 63) se zmiňuje o tom, že velký vliv na současný vztah mezi rodičem a učitelem může mít předchozí vlastní zkušenost rodičů s mateřskou školou:

- Ležení s rukama pod hlavou.
- Povinné dojíždání oběda, kvůli kterému některé děti nestihly čtení pohádek.
- Využívání sklepního prostoru jako místnosti pro děti, které byly neukázněné.
- Zákaz využívání toalety během času odpočinku.

Tyto vzpomínky, které Svobodová (2010, s. 63) uvádí, vyvolávají u rodičů nedůvěru. Loudová Stralczyňská et al. (2022, s. 19) se vyjadřují tak, že mateřské školy připravují tzv. adaptační program pro děti a rodiče, který by měl zajistit harmonický vstup dítěte do předškolního vzdělávání. „Program připravuje podmínky pro to, aby rodiče mohli být přítomni ve třídě se svým dítětem tak dlouho, jak je potřeba. V průměru to bývá několik hodin denně po dobu dvou až tří týdnů. Program je přizpůsoben dětem a jejich rodičům. Rodiče vědí, že jsou vítáni, spolu se svými dětmi se účastní všech naplánovaných aktivit, hovoří s učitelkami, poznávají provozní pracovníky, diskutují s nimi o všem, co se ve škole děje“ (Loudová Stralczyňská et al., 2022, s. 19). Tento způsob spolupráce zajistí vzájemnou důvěru mezi rodičem a pedagogem a připravuje podmínky pro bezpečné klima v prostředí mateřské školy.

Podle Svobodové (2010, s. 63–64) jsou dnešní rodiče výrazně náročnější. „Rodiče požadují výuku cizího jazyka, plavání, sportovní přípravu, hru na flétnu, sborový zpěv, keramiku a sterilně čisté prostředí bez pylů a roztočů, ale také, aby bylo dítě v mateřské škole šťastné a našlo si kamarády. I na zkušenou učitelku je toho někdy moc“ (Svobodová, 2010, s. 63–64). V minulosti rodiče očekávali především zabezpečení dítěte v době, kdy jsou v zaměstnání.

Přestože v dnešní době kladou rodiče na mateřskou školu vyšší nároky, „*mateřská škola je otevřená všem podnětům ze strany rodičů a vnímá je jako důležité partnery, kteří se aktivně podílejí na vzdělávání svých dětí*“ (Loudová Stralczynská et al., 2022, s. 19). V rámci projektového vzdělávání by tomu mělo být stejně. Návrhy témat projektů ze strany rodičů by měly být pro pedagoga inspirací a společnou snahou by měly následovat kroky, které vedou k realizaci projektu. „*Dítě je pyšné, že může paní učitelce a ostatním dětem ukázat své rodiče*“ (Lažová, 2013, s. 27).

7 Třídní vzdělávací program – realizace tematických celků projektovou výukou

7.1 Třídní vzdělávací program

„Třídní vzdělávací program (dále ‚TVP‘) je souhrnem dokumentů vztahujících se k plánování, realizaci a evaluaci vzdělávacích činností“ (Svobodová, 2010, s. 50). Podle Svobodové (2010, s. 50) není mateřským školám určena povinnost vytvářet třídní programy, nicméně z hlediska RVP PV vychází povinnost pracovat s dětmi plánovitě. Pedagog zodpovídá za cílevědomé pedagogické činnosti.

Svobodová (2010, s. 51–52) hovoří o tom, že školní kurikulum stanovuje, zda si učitelé mají vytvářet plány na tematický celek, týdenní plány či dokonce plány denní. Od méně zkušených učitelů může být požadováno podrobnější rozpracování příprav. Mateřská škola může mít tematické celky předem určené, a učitelé jsou tedy povinni jejich plán dodržet. Jiný způsob je takový, že učitelé si naplňují integrovaný blok v průběhu roku, když nastane vhodný čas pro jeho realizaci. „Druhá varianta se zdá pro učitelky pružnější a umožňuje jim lépe přizpůsobovat vzdělávací nabídku věku, potřebám a zájmům dětí“ (Svobodová, 2010, s. 52).

„Třídní vzdělávací program by měl být vytvářen tak, aby umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb“ (Svobodová, 2010, s. 53). Učitelé by zpravidla měli třídu nejprve dobře poznat právě proto, aby mohli zajistit kvalitní vzdělávání každého z dětí. Charakteristika třídy jako celku by měla být také součástí. Svobodová (2010, s. 54) uvádí, že k charakteristice třídy jako celku se řadí tyto body: počet dětí, složení třídy z hlediska pohlaví, vztahy mezi dětmi a také například dominantní osobnosti. Pravidla třídy jsou rovněž součástí programu. Ta vznikají postupně podle situací a potřeb dané třídy či konkrétních dětí. Vytvářejí se do takové podoby, aby byly srozumitelné dětem. Z výše uvedeného vyplývá, že obsahová část třídního vzdělávacího programu nemůže být připravena na celý rok dopředu, ale bude vznikat postupně.

Podle Svobodové (2010, s. 56) jsou podmínky třídy dalším východiskem pro tvorbu TVP. Mezi ně se podle Svobodové řadí: prostorové uspořádání třídy, pracovní doba pedagogů, spojování dětí s jinou třídou v ranních či odpoledních hodinách, prostor zahrady aj., tyto a další podmínky ovlivňují organizaci dne v mateřské škole. Na organizaci dne se domlouvají učitelé ve třídě, aby byla pravidelná a měla svůj řád, který je pro děti podstatný. „I přes tuto pravidelnost by režim dne neměl být dětmi vnímán jako povinná zátěž, ale jako příjemné plynutí času“ (Svobodová, 2010, s. 56). Všichni zaměstnanci, kteří se ve třídě objevují, by

měli působit stejně. Příklad takového působení, které by se v mateřských školách objevovat nemělo: „*Paní učitelko, proč si nesmím nalít polévku sám? Když je tu paní učitelka Jana, tak si vždycky naléváme.*“ Učitelka: „*Když je tu paní učitelka Jana, tak se třeba stavte na uši. Když jsem tu já, tak tu bude pořádek, pamatuj si to, Jirko*“ (Svobodová, 2010, s. 57).

I rodiče budou při vzdělávání dětí výrazně silným východiskem, jelikož „*rodiče v dnešní době sdělují své představy o tom, co jejich dítě potřebuje a co bychom mu měli předat, svobodněji než dříve*“ (Svobodová, 2010, s. 58). Rodiče se mohou aktivně zapojovat do dění ve třídě. Někdy ale musí učitel obhájit to, co je pro děti nejlepší. Přesto mohou být nápady rodičů inspirací pro tvorbu třídního vzdělávacího programu.

7.1.1 Realizace tematických celků projektovou výukou

Kratochvílová (2014, s. 33 in Syslová, Štěpánková, 2019, s. 68) uvádí, že integrovaná tematická výuka a projektové učení se liší v těchto bodech:

Projektová výuka je „podnik“ dětí. Cíle se stanovují postupně, rozvíjejí se spolu s průběhem projektu. Produkt čili výsledek projektu je znám již od počátku projektu. Motivace bývá spontánní a bezděčná, podporována vlastním zájmem dětí o projekt. „*Nejdůležitější podmínkou projektového vyučování je vnitřní motivace žáka, jeho vlastní přijetí úkolu, touha vyřešit daný problém a dovršit projekt až do fáze konečného produktu*“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 15). Učitel je v pozadí a přebírá roli poradce. Děti veškeré činnosti navrhnou, plánují a dokončují. Činnosti děti vycházejí z aplikačních úkolů, které učitel dětem zadá. Náročnost bývá v přípravě tématu a jeho rozpracování.

Nicméně jak již bylo zmíněno, podle Svobodové (2010, s. 52) může pedagog plánovat a realizovat několika způsoby. Jedním z těchto způsobů je striktní držení se předem naplánovaných témat, kdy někteří učitelé „*dávají přednost tradičnímu způsobu pedagogické práce, kdy mají vzdělávací proces pod kontrolou, vše pečlivě připravují a plánují*“ (Loudová Stralczynská et al., 2022, s. 30). Druhý způsob umožňuje učitelům realizovat témata až tehdy, kdy je pro téma vhodná doba. Pokud učitel při jeho plánování volí druhý způsob, dalo by se říci, že se v jeho plánování vyskytují určité shodné rysy s *projektovou výukou*: „*...projektová výuka není jen odbočkou či zpestřením jinak ‚vážné‘ výuky, ale že může významně souviset s cíli a obsahem ve školních vzdělávacích programech a s třídními kurikuly*“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 8).

Svobodová (2010, s. 55) uvádějí příklad integrovaného tematického celku „*Z pohádky do pohádky*“, při kterém učitelka plánuje s ohledem na zájmy dětí ve třídě:

„Učitelka volí takové pohádky, které zaujmou většinu dětí ve třídě. Pro třídu, ve které jsou zastoupeni spíše starší chlapci, se bude hodit pohádka, ve které statečný princ bojuje se zlým drakem, malé děti zaujmou často pohádky se zvířecími hrdiny, holčičky zase příběh s princeznou. Ideálním řešením je nabídka pohádek, ze kterých si samy děti vyberou tu, která je nejvíce zajímavá, a ta se pak stane základem tematického bloku. Učitelka také může použít k volbě klíč, který vychází z potřeb třídy jako celku, například časté neshody mezi dětmi a rozpory mezi malými a velkými dětmi mohou dovést učitelku k volbě pohádky o Zlatovlásce, ve které Jiřík na cestě za Zlatovláskou pomáhá zvířátkům. Toto téma nabízí prostor pro kooperativní činnosti menších a větších dětí a prostor pro poznání, že i malý mraveneček může být tím, bez koho bychom princeznu nikdy nevysvobodili“ (Svobodová, 2010, s. 55).

8 Analýza využití projektového vzdělávání v MŠ

8.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem této bakalářské práce je analyzovat a zjistit zkušenosti s projektovým vzděláváním v mateřských školách Plzeňského kraje. Z výsledku šetření budou sestavena obecná doporučení podpořená vlastní zkušeností s projektovým vyučováním v MŠ.

8.2 Zvolená metodologie výzkumného šetření

Vzhledem k tématu jsem využila kvalitativní zpracování výsledků dotazníkovým šetřením (k vyhodnocení dat dotazníkového šetření bylo využito smíšeného výzkumu s číselným vyhodnocením četností odpovědí a jejich následnou kvalitativní analýzou), pozorováním a rozhovory s vybranými učitelkami. Také jsem v realizovala s dětmi projekt, který slouží jako dílčí doplňková metoda. Do dotazníku jsem zařadila otázky otevřené vzhledem k povaze tématu. Některé doplňující otázky byly uzavřené, ale bylo jich méně. Rozhovory mají za cíl zjistit do hloubky specifika plánování realizace a zhodnocení přínosu projektové výuky v MŠ z pohledu vybraných učitelek mateřských škol, a proto jsem se rozhodla je využít jako další metodu ke zjištění dat.

8.3 Volba výzkumného vzorku pro jednotlivé metody

Pro dotazníkové šetření jsem oslovila pedagogy ze všech mateřských škol v Plzeňském kraji. Návratnost dotazníků byla 23 vyplněných dotazníků. Po následném kódování jsem vybrala respondenty, jejichž odpovědi v rámci dotazníku byly velmi zajímavé a přínosné. Následně jsem tyto učitele požádala o rozhovor. S rozhovorem souhlasili 3 z nich. 1 z respondentek dále souhlasila s přímým pozorováním projektové výuky ve své třídě MŠ. Pro srovnání jsem navrhla a zrealizovala vlastní projekt ve vybrané mateřské škole.

9 Vyhodnocení dat výzkumného šetření

9.1 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výzkum zahrnuje analýzu výsledků dotazníkového šetření, rozhovorů, pozorování a rozbor dílčí doplňkové metody – vlastního projektu provedeného v mateřské škole. Šetření proběhlo v mateřských školách v Plzeňském kraji.

9.2 Obsahová analýza výsledků dotazníkového šetření

Dotazník obsahoval celkem 16 otázek – z toho dvě otázky uzavřené, ostatní otevřené. Jednotlivé odpovědi u konkrétních otázek byly rozřazeny do kategorií pomocí kódování. Jednotlivé kategorie spolu souvisí. Dotazník vyplnilo 23 pedagogů mateřských škol Plzeňského kraje. Struktura dotazníku dostupná v příloze 14.1. Způsob vyhodnocení dotazníku dostupný v příloze 14.2.

1. otázka: „Realizovali jste někdy ve vaší MŠ nějaký projekt“ („ano“ × „ne“)?

První otázka byla uzavřená. Respondenti vybírali odpovědi ze dvou možností – ano × ne. Odpověď „ano“ označilo 20 respondentů, odpověď „ne“ zaškrtili pouze tři respondenti. To znamenalo, že pouze tři respondenti neměli doposud žádnou vlastní zkušenost s projektovým vzděláváním v mateřských školách.

2. otázka: „Pokuste se vysvětlit a popsat pojem ‚projektové vzdělávání‘.“

Odpovědi na tuto otázku byly rozřazeny do šesti kategorií:

Podpoření zájmu dětí o konkrétní téma.

Vzdělávání, které trvá delší časový úsek.

Propojení teorie s praxí.

Vzdělávání, při kterém je vhodné stanovit určitý výstup.

Práce ve skupině, kolektivní práce dětí.

Všichni respondenti se pokusili popsat význam pojmu „projektové vzdělávání“, tedy i ti, kteří u 1. otázky uvedli, že doposud žádný projekt nerealizovali. Znamená to, že všichni respondenti se již s pojmem „projektové vzdělávání“ někdy setkali, přestože sami žádný projekt nerealizovali. Některé odpovědi nebyly zařazeny do žádné z výše uvedených kategorií. Nejvíce mě zaujaly odpovědi, kde respondenti hovoří o „výstupu projektu“. Celkem takto odpověděli pouze dva respondenti. Některé odpovědi nebyly zařazeny do žádné kategorie (nezařaditelné). Ukázka některých zajímavých odpovědí:

„Děti projeví zájem např. o dinosaury. Jejich zájem podpořím, nabídnu různé materiály (knihy, encyklopedie) a tématu se budeme věnovat podle potřeb a zájmu dětí“ (RD1).

„Projektové vzdělávání se zabývá tématem podrobně, děti by si měly na výsledky přijít nejlépe samy. Může se využít skupinová i individuální forma učení“ (RD2).

„Plánované vzdělávání, kdy akceptujeme dítě jako spoluvůrce svého rozvoje. Projekt na určité téma je spoluvytvářen s dětmi a hodnocen formativně“ (RD3).

3. otázka: „Pokuste se vysvětlit, jakým způsobem běžně plánujete ve Vaší třídě MŠ (tematické týdny, jednotlivé dny, s jakým předstihem plánujete témata, zda berete ohled na aktuální zájmy dětí apod.).“

Odpovědi byly rozděleny do čtyř kategorií:

Flexibilita – plánování z hlediska aktuální situace ve třídě. Plánování „podle aktuálních zájmů dětí.

Plánování podle příslušných dokumentů – ŠVP, TVP.

Plánování z hlediska ročních období (svátky).

Plánování probíhá měsíc či více měsíců předem.

Nejpočetnější byla kategorie se žlutým označením. To znamená, že nejvíce respondentů plánuje z hlediska aktuální situace v konkrétní třídě, v potaz berou potřeby a zájmy dětí a dokážou flexibilně zareagovat na to, co děti právě prožívají a s čím se setkávají. Nejméně respondentů plánuje měsíc či více měsíců předem nebo z hlediska určitých svátků či významných dnů. Někteří respondenti plánují podle příslušných dokumentů mateřské školy – TVP, ŠVP.

4. otázka: „Kdo bývá běžně autorem tématu projektu? (třídní učitel, vedení školy, děti, rodiče...)“

Odpovědi respondentů byly rozděleny do čtyř kategorií:

Autory bývají třídní učitelé.

Autory bývají třídní učitelé nebo vedení školy.

Do projektování bývají zapojeni děti, rodiče a další (např. žáci ZŠ).

Autory bývají děti.

Z odpovědí je patrné, že návrhy témat projektů přicházejí od několika činitelů. Čili nikoliv pouze od učitelů či vedení školy, ale také od dětí, rodičů, žáků základních škol a dalších (neuvezených). Nejvíce se vyskytovala odpověď se zeleným označením.

5. otázka: „Uveďte jedno téma krátkodobého projektu (jednodenního) a jedno téma dlouhodobého projektu (týdenního, měsíčního...).“

Odpovědi nebyly rozděleny do kategorií. Až na jednoho respondenta, který jako odpověď uvedl pouze: „Projekt“ (RD1), vypsalí všichni respondenti témata určitých projektů. Výběr některých zajímavých témat krátkodobých a dlouhodobých projektů:

„jednodenní – Den chleba, týdenní – Jablíčkování“ (RD2),

„jednodenní projekt – Den Země, týdenní projekt – Ledové království“ (RD3),

„krátkodobý: Den Země, dlouhodobý: Vesmír“ (RD4),

„jednodenní: Bílý den, vícedenní: Podzimní zahrádka“ (RD5),

„projekt ‚Den chleba‘, projekt ‚Poznáváme kytičky‘ (herbář – po celý rok)“ (RD6).

6. otázka: „Které projekty realizujete venku (na školní zahradě, ale i mimo prostor MŠ)?“

Odpovědi byly rozděleny do čtyř kategorií:

Projekty týkající se přírody.

Stezky či stopovačky často spojené s určitým svátkem či dnem.

Péče o zahradu MŠ.

Vycházky do lesa.

Devět a také nejvíce respondentů uvedlo, že venku realizují projekty týkající se přírody. Osm pedagogů se zmínilo o tom, že v přírodě realizují stezky či stopovačky spojené s nějakým svátkem či významným dnem. Tyto dvě kategorie byly nejpočetnější. Někteří projektují venku v rámci péče o zahradu. Nejméně se vyskytovala odpověď, že v rámci projektů realizují respondenti vycházky do lesa. Jedna z odpovědí nebyla zařazena do žádné z výše uvedených kategorií. Byla to tato odpověď: „Ametyst – zahrada MŠ, projektový den mimo školu – farma Milínov“ (RD1).

7. otázka: „Kolik dětí bývá běžně zapojeno do projektu (celá třída, skupinka dětí, jednotlivci...)?“

Odpovědi byly rozřazeny do šesti kategorií:

Celá třída.

Vychází z aktuální situace – celá třída či celá MŠ.

Skupina či menší skupinka dětí.

Celá třída či skupina dětí.

Celá třída, skupina dětí či jednotlivci.

Dobrovolníci.

Nejvíce respondentů odpovědělo tak, že projektů se většinou zúčastní celá třída. Nejméně se vyskytovaly dvě kategorie odpovědí. Za první odpověď s fialovým označením, což znamená, že pouze jeden respondent z 23 odpovídajících projektuje jak s celou třídou, tak s menší skupinou či s jednotlivcem. Za druhou odpověď se šedým označením: „Dobrovolníci“ (RDI). Pouze jeden respondent zmiňuje, že projektuje s dobrovolníky.

8. otázka: „Bývá do projektu zapojen i někdo jiný než děti (rodiče, odborníci z praxe...)?“

Odpovědi na tuto otázku byly rozděleny do čtyř kategorií:

Ne. Bez zkušeností.

Rodiče a členové rodiny.

Kromě rodičů také odborníci z praxe.

Studenti pedagogické školy.

Nejvíce se vyskytovala odpověď se žlutým označením, což znamená, že většina odpovídajících respondentů nezapojuje do projektu žádné další účastníky, kromě dětí. Pouze jeden respondent uvedl, že do projektů bývají zapojeni studenti pedagogické školy. Někteří se snaží zapojovat rodinu a také odborníky z praxe.

9. otázka: „Co pro vás znamená spolupráce s rodiči a jaké s ní máte zkušenosti (i v rámci projektového vzdělávání)?“

Z odpovědí na devátou otázku vyšly tři kategorie:

Spolupráce s rodiči je důležitá. Je na výborné úrovni. Zapojování rodičů do dění v mateřské škole.

V rámci projektového vzdělávání zatím bez zkušeností.

Spolupráce s rodiči je složitější – neochota ze strany rodičů.

Celkem 14 respondentů se zmínilo o tom, že jejich spolupráce s rodiči je na výborné úrovni, vnímají ji jako důležitý faktor. Uvedli také, že rodiče se běžně zapojují do dění v mateřské škole. Dva respondenti hovořili o tom, že se často setkávají s neochotou ze strany rodičů: „Spolupráce s rodiči je rok od roku složitější“ (RDI). Celkem šest respondentů se vyjádřilo tak, že zatím nemají zkušenosti se zapojením rodičů do projektů. Jedna odpověď nebyla

zařazena do žádné z výše uvedených kategorií: „*Spolupráce pro mě znamená ochotu rodiče si udělat čas na přípravu výrobku s jejich dětmi doma a přinést je do MŠ*“ (RD2). Respondent pravděpodobně myslel takový výrobek, který připravuju dítě s rodičem doma v rámci určitého projektu. Z odpovědi to není zcela jasné.

10. otázka: „Jaká je míra sebeřízení a spolupráce dětí během projektu (činnost si řídí děti samy, jen s občasnou dopomocí učitele – nebo převažuje koordinační role učitele)?“

Celkem vzniklo pět kategorií v rámci odpovědí na desátou otázku:

V MŠ převažuje koordinační role učitele.

Záleží na povaze projektu a na dětech (věk, počet).

Částečná dopomoc učitele.

Koordinace učitele na začátku projektu.

Bez zkušeností.

Devět a také nejvíce respondentů se jasně zmiňuje o tom, že podle nich převažuje v mateřské škole koordinační role učitele. Žlutá kategorie odpovědí byla nejpočetnější.

„V MŠ vše koordinuje učitelka“ (RD1).

„V MŠ – koordinační role učitele“ (RD2).

Nicméně někteří respondenti zmiňují pouze částečnou dopomoc učitele. Jiní se vyjadřují tak, že koordinace učitele záleží na povaze projektu a na schopnostech dětí. Jeden respondent odpověděl, že koordinaci učitele vnímá pouze na začátku projektu. „*Na začátku projektu je potřeba koordinace učitelem, během projektu se snažíme o to, aby děti měly více volnosti a mohly se zapojit dle svých představ a tempa...*“ (RD3).

11. otázka: „Realizovali jste někdy projekt, který byl řízen pouze dětmi, a vy jste jejich práci pouze přihlíželi, popřípadě jste dětem pomohli posunout se k dalšímu kroku?“

Celkem 18 respondentů uvedlo, že takový projekt zatím ještě v mateřské škole nerealizovali. Čtyři respondenti již s tímto projektem řízeným pouze dětmi mají zkušenost. Jeden respondent uvedl odpověď, která nebyla zařazena do žádné kategorie: „*Zatím jsme jen u takovýchto projektů, které vznikají od dětí a jsou jimi realizované, různě dlouhé a s různým počtem dětí*“

(RDI). Z odpovědi podle mého názoru vyplývá, že respondent realizuje projekty, které vznikají od dětí a děti je také realizují, což by se dalo zařadit do kategorie „ano“. Nicméně z formulace odpovědi to není zcela jasné.

12. otázka: „Jak často během roku realizujete nějaký projekt?“

Z odpovědi vyšlo šest následujících kategorií:

Konkrétní číslo: 1–8× za rok.

Často, několikrát za rok.

Realizování projektů v rámci měsíců.

Různě.

Záleží na různých aspektech.

Bez zkušeností.

Deset respondentů uvedlo konkrétní počet projektů realizovaných během roku, který se pohyboval v rozmezí od jednoho do osmi. Někteří projektují několikrát do roka, konkrétní počet ale neuvědli. Pět respondentů realizuje projekt každý měsíc, někteří dokonce několikrát. Ostatní projektují různě. Jeden respondent uvedl, že zatím s projektovým vzděláváním nemá zkušenost. Jedna odpověď nebyla pro nezařaditelnost přiřazena k žádné kategorii, nicméně právě tato odpověď mě zaujala nejvíce: „Projekt je vlastně každé téma, které s dětmi máme. Většinou trvá týden, někdy dva, některé projekty jsou jednodenní (například barevné dny)“ (RDI).

13. otázka: „Co vnímáte jako výhody projektového vzdělávání oproti běžnému způsobu vzdělávání dětí předškolního věku?“

Odpovědi byly rozděleny do pěti kategorií:

Samostatnost dětí. Děti samostatně hledají řešení problémů.

Zájem vychází z dětí. Prožitek a zážitek.

Zapojení rodičů.

Spolupráce dětí.

Detailnější rozvinutí tématu.

Bez zkušeností.

Odpovědi se zeleným označením převažují. Sedm respondentů shledává tyto body jako výhody projektového učení: zájem vychází z dětí, prožitek a zážitek. Čtyři respondenti vidí výhody v samostatnosti dětí. Dva respondenti uvedli, že výhodou projektového vzdělávání je detailnější rozvinutí tématu, což si myslím, že je velmi zajímavá odpověď. Někteří řadí

do výhod projektování zapojení rodičů. Jeden respondent je zatím bez zkušeností. Některé odpovědi nebyly zařazeny do žádné z kategorií (nezařaditelnost).

14. otázka: „Jaká rizika podle Vás nese projektové vzdělávání a jak se Vám daří jim čelit, nebo je eliminovat?“

Čtyři kategorie vznikly při třídění odpovědí na otázku číslo 14:

Žádná rizika.

Nezapojení se do projektu ze strany rodičů či dětí.

Ztráta motivace.

Náročná příprava a promyšlení.

Deset respondentů je v domnění, že projektové vzdělávání nenese žádná rizika. Tato odpověď byla nejčastější. Tři respondenti uvedli, že pro ně riziko projektového vzdělávání znamená nezapojení se do projektu ze strany rodičů a dětí: „*Ve spolupráci s rodiči, že se někteří nebudou chtít zapojit*“ (RD1). Jiný vidí rizika ve ztrátě motivace: „*Zvolení příliš náročného projektu, ztráta motivace*“ (RD2), někteří zmiňují náročnou přípravu a promyšlení jako rizika projektování: „*Náročná příprava učitele*“ (RD3). Některé odpovědi se nedaly zařadit do žádné z výše uvedených kategorií (nezařaditelnost).

15. otázka: „Popište jeden projekt, který jste v mateřské škole již realizovali. Popište ho z hlediska výše uvedených otázek (kdo byl autorem tématu, kolik dětí bylo zapojeno, jak dlouho trval, kde se uskutečnil, kdo byl do projektu zapojen krom dětí, jaká byla míra sebeřízení dětí...).“

Odpovědi byly rozděleny z hlediska toho, kolik dětí bylo do uvedeného projektu, který respondenti uvedli jako příklad, zapojeno. Vznikly tyto kategorie:

Celá třída či velká skupina dětí.

Celá MŠ.

Menší skupina dětí.

Bez zkušeností či bez záznamu informací o projektu.

Není uveden počet dětí.

Tematika projektů: např.

Nejvíce se objevovaly projekty realizované s celou třídou či velkou skupinou dětí. Některí respondenti bohužel žádný jejich projekt nepopsali. Jako důvod uvedli, že informace o projektu, které vyžaduje 15. otázka, nemají zaznamenány.

„Vzhůru na palubu, dálky volají. Autorem byly děti, které si stále při ranních hrách stavěly lodě. Zapojena byla celá třída, cca 20 dětí. Trvání cca měsíc“ (RD1).

„Stavba domečku pro skřítky, se kterým přišly dvě děti, poskytli jsme jim požadovaný materiál a děti na domečku pracovaly týden. Postupně se k nim připojily i další děti, ale třeba jen na jeden den, tyto dvě děti to dovedly do konce. Pracovalo se ve třídě a my jsme pomáhali jen na konkrétní požadavek, kde děti o pomoc či radu stály“ (RD2).

„Jablíčkování – děti zjišťovaly, co vše si můžeme vyrobit z jablek, jaký mají význam pro člověka. Na výrobu štrúdlu a nepečeného dortu měly obrázkový recept – pokračovaly samy dle obrázků, s malou pomocí učitelek a AP. Měly možnost si samy vyzkoušet, jak funguje odšťavňovač, krájely jablka na křížaly a pozorovaly sušičku ovoce. Autorem projektu byla učitelka na třídě, zapojeny byly všechny děti ze třídy (23), uskutečňoval se celý týden ve třídě. V menších skupinkách se děti samy domlouvaly“ (RD3).

16. otázka: „Který ze stupňů přípravy na profesi učitele MŠ Vás nejlépe připravil na projektové vyučování a na práci učitele v mateřské škole (SŠ × VOŠ × VŠ)?“

Respondenti vybrali vždy jednu ze tří možností – SŠ, VOŠ, VŠ. Odpovědi byly rozřazeny takto:

15× SŠ

5× VOŠ

5× VŠ

Nejvíce odpovídajících mělo tedy středoškolské vzdělání. Celkem bylo zaznamenáno 25 odpovědí, někdo z respondentů pravděpodobně zaškrtnl více možností. Je možné, že někteří respondenti absolvovali po střední škole vyšší odborné vzdělání či vysokoškolské vzdělání, a proto mohli vybrat obě varianty.

9.3 Obsahová analýza dat z rozhovorů

Další metodou, která byla využita pro můj výzkum, byly rozhovory. Ty jsem realizovala se třemi pedagogy mateřských škol v Plzeňském kraji. Připravila jsem si několik otázek, které sloužily jako doplňující otázky k dotazníku, na který respondenti také odpovídali. Ukázka z přepisu rozhovorů dostupná v příloze 1.1 a informovaný souhlas v příloze 14.5.

1 a) Pokuste se vysvětlit, jakým způsobem běžně plánujete ve Vaší třídě MŠ (tematické týdny, jednotlivé dny, s jakým předstihem plánujete témata, zda berete ohled na aktuální zájmy dětí apod.).

Všichni respondenti plánují s určitým časovým předstihem – někteří s týdenním, jiní s dvou-týdenním. Nicméně toto naplánování tématu není definitivní verze jejich tematického bloku, jelikož zohledňují také aktuální situaci ve třídě – zájmy dětí. Nejvíce mě zaujala následující odpověď: „*Témata plánujeme přibližně se čtrnáctidenním předstihem. Někdy máme téma na jeden týden, někdy na dva týdny. Vše záleží na dětech, jak mají o dané téma zájem, jestli je dostatečně nadchlo. Samozřejmě bereme ohled na aktuální zájmy dětí. Pokud je zajímavá jiné téma, tak se přizpůsobíme*“ (RD1).

1 b) Lze jako projekt označit Váš tematický plán? Jaké rysy má projektová výuka shodné s tematickým plánem?

Zeptala jsem se respondentů, zda si myslí, že jejich tematický plán lze označit jako projekt. Z mé teoretické části je zřejmé, že projektová výuka může mít některé shodné rysy s tematickými bloky. Proto mě zajímaly zkušenosti a názory pedagogů mateřských škol. Dva respondenti se shodli v tom, že jejich tematické plány lze označit za projekt, jelikož vše přizpůsobují zájmům dětí a také zapojují rodiče. Vedou s dětmi rozhovory a veškeré dění přizpůsobují přáním dětí. „*Ano. Náš tematický plán lze označit jako projekt. Bud' ho naplánujeme my učitelky a vedeme s dětmi rozhovory, co by se o daném tématu chtěly dozvědět, co by chtěly vyrobit, koho by ještě chtěly zapojit a podobně. Pokud učitelka vybere téma například ‚Doprava‘ a děti projeví zájem o vlaky, tak téma se může změnit na téma ‚Jede, jede mašinka‘ a věnujeme se tomuto tématu. Určitě můžeme zapojit rodiče (rodič pracuje na nádraží, nebo je výpravčí, strojvedoucí a podobně). Nebo děti dostanou nápad, že si vyrobí vlakovou soupravu, jak ji vyrobí, z čeho, jaký materiál využijí a podobně. To je jedna varianta. Druhá varianta je, pokud děti projeví zájem o nějaké téma a my je samozřejmě podpoříme a tématu se budeme věnovat dle jejich potřeby*“ (RD1). Jeden respondent hovořil o tom, že projekt je záležitost dlouhodobější, ne týdenní. Z této odpovědi usuzuji, že tento respondent plánuje tematické bloky na týden a projekt by měl podle něj trvat delší časový úsek, z toho důvodu nepovažuje tematický celek za projekt. Odpověď, která mě vedla k této myšlence, zněla takto: „*Projekt jako takový je dlouhodobější záležitost, nikoli týdenní. Děláme čtrnáctidenní třítydenní projekty pro předškoláky jako jejich přípravu na vstup do ZŠ*“ (RD3).

1 c) Jak byste zareagoval/a, pokud by děti měly zájem o téma, které zrovna nezapadá do daného ročního období, měsíce či konkrétní situace? Například v říjnu projeví děti zájem o květiny, ale ve školkách se v tuto dobu většinou pracuje s podzimem.

Všichni respondenti by se pokusili téma zpracovat tak, aby nějakým způsobem do aktuální situace zapadlo.

„Samozřejmě bych dětem vyhověla a mohla bych to směřovat na téma ‚Co dělají květiny na podzim?‘. Využili bychom například knihy, encyklopedie, časopisy“ (RD1).

„Snažila bych se dětem jejich zájem splnit, vymyslela aktivity, kde by se květiny mohly objevit, aby nám zapadaly do činností. Například bych vymyslela motivační příběh a s tím spojené činnosti“ (RD2).

„Pokusila bych se žádané téma napojit tak, aby bylo propojeno s aktuálním tématem. V tomto případě uspávání květin – příchod období podzimu“ (RD3).

2. Jaké přínosy mají venkovní projekty?

„Obrovské. Nejenomže děti tráví čas na čerstvém vzduchu, ale dochází tam k prožitkovému učení, zapojení fantazie, představivosti“ (RD3). Respondenti uvedli, že ve venkovních projektech shledávají velké přínosy. Ať už pouhý pobyt dětí na čerstvém vzduchu, nebo i podnětné prostředí podporující rozvoj všech smyslů, dostatek prostoru a materiálu. To vše podle respondentů tvoří výhody venkovních projektů.

3. Kdo navrhuje témata projektů (děti, vedení MŠ, rodič se zajímavým koníčkem či povoláním...)?

Podle odpovědí respondentů přicházejí návrhy témat z různých stran. Ať už ze strany učitelky, tak dětí. *„Za svou učitelkou praxi jsem realizovala projekty, kdy téma vymyslelo vedení MŠ, kolektiv MŠ, já a kolegyně na třídě, nebo téma vymyslelo samo dítě nebo děti. Rodič nikdy nedal sám podnět k realizaci, až na požádání učitelky se rodiče rádi zapojili“ (RD1).* V této odpovědi shledávám důležitý fakt, a to ten, že uvedený respondent se po dobu své praxe nesešel s tím, že sám rodič by dal podnět k realizaci projektu, nicméně na požádání se ale rád zapojil. Myslím si, že dnešní předškolní pedagogika vyžaduje zapojování rodičů do dění ve třídě mateřské školy. Z mého pohledu to většina rodičů tak nedělá, protože někteří to možná nevědí, že mají takovou možnost, jelikož někteří učitelé o jejich nápady nemají zájem, a proto je o této možnosti neinformují. Jiní to možná vědí, ale nemají zájem. Raději přenechávají vzdělávání na učitelích. To si myslím, že by se do budoucna mohlo zlepšit. Záleží samozřejmě na přístupu jak učitelů, tak rodičů.

4 a) Kdy si myslíte, že je vhodnější realizovat projekty s jednotlivcem či skupinkou, a kdy naopak jsou děti schopny projektovat v rámci celé třídy?

„To záleží na dané skupině dětí. Jsou děti introvertní, kterým se lépe pracuje, když jsou samy. Vzhledem k velkému počtu dětí bych i v rámci projektu dělila velkou skupinu na menší, aby dostal každý prostor k projevení vlastního názoru. Ve velkém počtu může dojít ke stáhnutí a segregaci pasivnějších dětí“ (RD3). Velmi zajímavá je podle mého názoru výše uvedená odpověď, která v sobě nese fakt, že individuálně rádi pracují introvertní osobnosti. V porovnání s dalším respondentem, který hovoří o tom, že *„záleží, s jakou věkovou kategorií dětí. Když jsou děti menší, je lepší projekty realizovat s jednotlivcem nebo menší skupinkou dětí, předškoláci už si většinou poradí, mají zájem poznávat, a tak je možnost projekty organizovat například s celou třídou“ (RD2)*, je zřejmé, že tento respondent si myslí, že individuální projekty jsou vhodné pro děti mladší. Stejný názor na tuto otázku má také následující respondent: *„Do projektu bývá zapojena celá skupina dětí, pokud jsou to předškoláci. Děti jsou samostatné, dobře spolupracují a mají touhu vše poznat. Když mám třídu tří- čtyřletých dětí, většinou se začne projekt realizovat s jednotlivcem či skupinkou“ (RD1).*

4 b) Jak probíhá realizace projektu individuálně s jedním dítětem? Jak podle Vás většinou dopadnou projekty s jednotlivcem?

Dva respondenti se shodují v tom, že projekty s jednotlivcem většinou končí jako projekty skupinové. S těmito názory souhlasím, jelikož projekt, který jsem realizovala s dětmi v mateřské škole, začal taktéž jako individuální a skončil jako celoškolkový. Samozřejmě záleží na tématu a povaze projektu, zda nadchne i ostatní děti, či nikoli. Zajímavá je ale také odpověď posledního respondenta, který zmiňuje to, že individuální projekty probíhají různě v závislosti na schopnostech konkrétního dítěte: *„Různě. Každé dítě reaguje a rozmyšlí jinak. Někdo má větší představivost a dokáže překvapující, jiným dělá problémy, i přes motivaci, cokoliv vymyslet“ (RD3).*

5. a) Od jakého okamžiku jsou podle Vás děti schopny si projekt řídit samy?

Podle některých respondentů je potřeba děti více korigovat na začátku projektu a poté jsou děti schopny pracovat samostatně. Jeden respondent uvádí, že pokud děti mají dostatek volnosti a prostoru, dokážou vymyslet zajímavé nápady: *„Málokdy. Většinou je pro ně příjemnější pracovat ve skupinkách. Důležité je dětem dát prostor a volnou ruku. Kolikrát dokážou vymyslet krásné, až zajímavé věci“ (RD3).*

5 b) Jakým způsobem přizpůsobujete projekt věku dětí?

Objevovaly se dva typy odpovědí. Podle některých respondentů je pro mladší věkovou skupinu dětí vhodnější kratší projekt, kratší činnosti a také menší počet účastníků. Jeden respondent uvádí, že je vhodné vymyslet kombinace dětí aktivních a pasivních, z hlediska uspořádání dětí ve skupinách: „*Záleží na skupině dětí. Snažím se promíchat pasivní děti s aktivními, aby tak měly motivaci na projektu také pracovat. Samozřejmě s pravidly, kdy každý dostává prostor přispěním do projektu*“ (RD3).

6. Co pro Vás znamená spolupráce s rodiči a jaké s ní máte zkušenosti i v rámci projektového vzdělávání (rodič pomáhající s organizací projektu)?

Pro všechny respondenty je spolupráce s rodiči důležitá a vnímají ji jako nepostradatelnou součást předškolního vzdělávání. „*Spolupráce s rodiči je velice důležitá, a to nejenom v projektové činnosti. Převážně jsem se setkala s ochotnými rodiči, kteří vždy podali pomocnou ruku*“ (RD2).

7. Realizovala jste již někdy projekt, který byl řízen pouze dětmi a Vy jste pouze přihlížela jejich práci, popřípadě jste dětem pomohla posunout se k dalšímu kroku? Pokud ano, vzpomenete si na téma projektu a na to, s jakou věkovou skupinou dětí byl tento projekt uskutečněn?

„*Ano. Když děti projevíly zájem o dinosaury. Projekt se jmenoval ‚Dinopark‘. Byl realizován s předškoláky a s dětmi s OŠD*“ (RD1).

„*Ano, v rámci ranních her si děti hrály v dětské kuchyňce na pekaře. Poté jsme zrealizovali výlet do Újezdu nade Mží, kde jsme si na pekaře zahráli. Jednalo se o předškoláky a děti OŠD*“ (RD2).

Výše uvedené odpovědi se shodují v tom, že oba projekty byly zrealizovány na popud dětí, které o daná témata projevíly zájem. Myslím si, že je dobře, pokud se učitel zajímá o témata, která jsou právě v daný čas dětem blízká. Také je zde shoda ve věku dětí, v obou případech se jedná o předškoláky nebo o děti s odkladem školní docházky. Těmito odpověďmi se také potvrzuje moje domněnka, že takové typy projektů jsou vhodnější pro starší věkovou skupinu dětí. Jeden z respondentů takový projekt ještě nerealizoval.

8. Shledáváte v projektovém vzdělávání nějaké výhody?

Učitelé považují za výhody projektového vzdělávání samostatnost dětí, spolupráci, aktivní zájem dětí o dané téma, hlubší ponoření do tématu a také práci s různými informačními zdroji, jako jsou například knihy a encyklopedie.

„Samostatnost dětí, spolupráce dětí, radost z objevování, zapojují se i méně aktivní děti (s tím mám vlastní zkušenost), práce s knihami, s encyklopediemi, komunikace mezi dětmi, řečový projev, praktické dovednosti“ (RD1).

„Ano. Projekty na sebe navazují, tudíž děti provází delší dobu, a tak mají možnost se do projektu plně ponořit, a zároveň jsou napjatý a natěšený z toho, co je následující dny, týdny čeká“ (RD3).

9 a) Setkal/a jste se někdy s nějakými riziky, která nese projektové vzdělávání?

Někteří respondenti se s žádnými riziky doposud nesetkali: *„S žádnými riziky jsem se zatím nesetkala. Vždy proběhl projekt od začátku do konce se zájmem“ (RD1).* *„Nesetkala, vždy děti spolupracovaly se zájmem a nadšením“ (RD2).* Poslední respondent uvádí tato rizika: *„Rizika jsou taková, že může nastat situace, kdy není každý názor dítěte prosazen. Důležité je se zaměřit na spolupráci, aby se děti uměly přizpůsobit, případně udělat nějaké kompromisy, aby všechny děti byly spokojené“ (RD3),* což si myslím, že je velmi zajímavá odpověď. Děti by měly být vedeny ke vzájemné spolupráci a také k tomu, že ne vždy bude vše podle nich, ale někdy se musí přizpůsobit, nebo udělat nějaké kompromisy, jak zmiňuje respondent.

9 b) Pokud by se stalo, že by děti ztratily zájem o daný projekt již v průběhu realizace, jak byste zareagovala?

Všichni respondenti by se snažili najít řešení k tomu, aby u dětí opět zájem vzbudili. Mohlo by se jednat například o nějaký výlet k tématu, nebo o jiné zajímavé činnosti, které by děti opět namotivovaly.

„Pokud by děti ztratily zájem, snažila bych se je povzbudit, namotivovat, vymyslet nové nápady, co bychom mohli ještě realizovat. Třeba nějaký výlet v rámci projektu, ten by jistě opět vzbudil zájem“ (RD1).

„Snažila bych se děti více namotivovat a podporovat v dokončení, vymyslet něco nového, co by děti zaujalo“ (RD2).

„Průběžně bych v rámci projektu zjišťovala zpětnou vazbu od dětí a záměrně se zaměřila na věci, které je baví. V případě, že by nastala činnost, která by je nezaujala, určitě bych ji hned neukončovala, ale namotivovala je tak, aby činnost dokončily, následně bychom se poté zaměřili na aktivitu, která v nich vzbudí opět zájem“ (RD3).

9.3.1 Shrnutí rozhovorů

Prostřednictvím rozhovorů se ukázalo, že učitelé mateřských škol jsou při plánování tematických bloků flexibilní a zohledňují při něm také aktuální dění ve třídě. Dokážou témata přizpůsobit zájmům dětí a jejich potřebám i možnostem, a to i v rámci projektového vzdělávání. Někteří dokonce shledávají určité shodné rysy s projektovou výukou a jejich běžným plánováním témat. Dokázali by si poradit, pokud by nastala určitá rizika během realizace (např. ztráta motivace). Většina respondentů se ale doposud nesetkala s žádnými riziky, která by nesla projektová výuka. Pouze jeden respondent uvádí takové riziko, kdy není prosazen názor každého dítěte – děti by se tedy měly umět přizpůsobit, popřípadě vymýšlet určité kompromisy. Samostatnost, spolupráce, hlubší ponoření do tématu, aktivní zájem dětí o dané téma, práce s různými informačními zdroji – tyto aspekty považují odpovídající respondenti za výhody projektového učení.

9.4 Vyhodnocení výsledků dat z pozorování

Projektový den „*Voda je náš poklad*“

Navštívila jsem třídu dětí ve věku tři až čtyř let, ve které jsem pozorovala průběh jejich projektu (projektového dne) na téma „*Voda je náš poklad*“. Projekt trval jeden den a zúčastnilo se ho 17 dětí. Všechny děti a také paní učitelky přišly do školky v modrém oblečení. Tato třída podle slov učitelek realizuje několik projektových dnů během roku, například *Světový den knihy*, *Světový den chleba*, *Den stromů*, *Den Země*. Návrh pozorovacího archu je dostupný v příloze 14.6. Zpracování záznamů z pozorování je dostupné v příloze 14.7.

Z časového hlediska:

- projekt jednodenní, v rámci řízené činnosti a pobytu venku

Věková skupina:

- děti ve věku tři až čtyři roky

Návrh tématu:

- s tématem přišly učitelky, jelikož s dětmi chtěly oslavit Světový den vody

Činnosti dětí:

- zkoumání, bádání, rozhovory, diskuze

Činnosti učitelů:

- návrh tématu, seznámení dětí s tématem, částečné řízení projektu

Jednotlivé činnosti:

1. Děti si v umývárně natočily vodu z kohoutku do velké průhledné misky, kterou následně s učitelkami donesly na koberec. Poté kolem misky s vodou všichni vytvořili kruh a sedli si.
2. Paní učitelky uvedly děti do tématu a vysvětlily jim, co je právě za významný den – *voda slaví svátek* – a proč mají uprostřed kruhu právě misku s vodou.
3. Následně začala diskuze na téma *Voda* – děti říkaly vše, co o vodě vědí a proč je voda tolik důležitá.
4. Poté se pozornost přesunula právě k vodě v misce. Děti ji zkoumaly různým způsobem podle zadání učitelek:
 - zkoumaly vůni – přičichly k vodě,
 - zkoumaly barvu – přelávaly vodu do různě barevných nádob,
 - zkoumaly tvar – přelávaly ji do různě tvarovaných a různě velkých nádob,
 - zkoumaly chuť – pomocí lžiček vodu ochutnaly,
 - zkoumaly teplotu – prstem,
 - zkoumaly zvuk – poslouchaly zvuk vody.
5. Dále děti vymyslely, že zaspívají vodě píseň, když má svátek. Za využití klavíru děti zpívaly píseň „Prší, prší, jen se leje“. Také jí poslaly pusy.
6. Činnosti se poté přesunuly ven – celá třída se vydala navštívit místní potok a také místní rybník. Děti zkoumaly rozdíly mezi rybníkem a potokem. Pozorovaly vodní živočichy. Na závěr také malovaly vodou na chodník (využily štětce a nádoby s vodou). Ten den svítilo slunce a děti pozorovaly, co se s vodou děje, kam mizí, a diskutovaly o tom s učitelkami.
7. Ve třídě proběhla konečná reflexe celého projektového dne. Děti ústně zhodnotily svoje zážitky a nové poznatky.

9.4.1 Shrnutí výsledků pozorování

V rámci pozorování vyšly najevo určité odlišnosti mezi projektovým vzděláváním a projektovými dny. V teoretické části se zmiňuji o tom, že často dochází k záměně těchto dvou termínů. Nicméně v tomto případě k záměně nedošlo, paní učitelky realizující s dětmi výše uvedený projekt si byly vědomy toho, že se jedná o projektový den, nikoli o projektové vzdělávání.

Projektový den s názvem „*Voda je náš poklad*“ vznikl na popud paních učitelek, které se domluvily na tom, že by s dětmi chtěly tento významný den určitým způsobem oslavit. Měly předem naplánováno, že projekt potrvá v rozmezí jednoho dne a že se ho zúčastní všechny

přítomné děti. Předem si naplánovaly činnosti, které chtěly s dětmi realizovat. Děti si tedy téma samy nevybraly, ale byly dobře motivovány (modré oblečení), a měly tedy chuť se do tématu pustit. Přestože mnoho aktivit bylo předem naplánováno, měly děti dostatek prostoru pro vlastní zkoumání a zjišťování důležitých faktů. Vše, co se během projektu dozvěděly, zjistily samy v rámci experimentů a bádání. Nejednalo se o pouhý „výklad“ učitelek. Paní učitelky také daly dětem možnost vymyslet určité vlastní aktivity. Projekt nebyl obohacen žádným rodinným příslušníkem ani odborníkem z praxe. Zaujalo mě, že se projekt odehrával také venku v přírodě. Předem nebyl určen žádný výstup nebo produkt, kterého by třída chtěla dosáhnout. V samém závěru celého projektu se uskutečnilo hodnocení.

Celkově bych projekt zhodnotila jako zdařilý. Děti byly po celý den motivované a zaujaté. Činnosti byly adekvátně přizpůsobeny věku a možnostem dětí. Myslím si, že kromě projektového vzdělávání by i projektové dny měly být součástí předškolního vzdělávání. Během roku jsou určité významné dny, které stojí za zmínku.

9.5 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření, rozhovorů a pozorování projektové výuky pro vlastní plánování projektového vyučování - návrh vlastního projektu

Výsledky šetření ukázaly, že projektové vzdělávání se v mateřských školách v Plzeňském kraji velmi často využívá. Je to metoda, která děti vede k samostatnosti a spolupráci, a lze ji realizovat také ve venkovním prostředí. Volba tématu je standardně dána tematickým plánem, ale může také vycházet ze zájmu dětí, což umožňuje větší prožitek a zážitek z projektu. Časové vymezení takového projektu je časově uzpůsobeno potřebám a nasycení zájmu dětí, zároveň vždy zůstává v souladu s časovým a obsahovým zaměřením tematického plánu MŠ. Projektu se může zúčastnit jak celá třída, tak pouze její část. Nápomocní mohou být také další jedinci, například členové rodiny, odborníci z praxe a další. Dochází také k propojení teorie s praxí. Je vhodné stanovit si určitý výstup projektu, kterého chceme s dětmi dosáhnout. Přestože se učitel snaží vést děti k samostatnosti, bývá v mateřských školách velmi důležitá koordinační role učitele – záleží ale na skupině dětí (na jejich schopnostech apod.). V některých případech se v rámci projektování nejedná o projektovou výuku, ale o projektové dny. Tyto dva pojmy mají mezi sebou jisté odlišnosti, které se prokázaly především během pozorování. Já jsem pro můj projekt zvolila projektové vzdělávání.

9.6 Analýza návrhu realizace vlastního projektu s dětmi v mateřské škole na téma „*Pan policista*“

Navštívila jsem třídu dětí ve věku tři až čtyři roky. Před začátkem projektu jsem třídu několikrát navštívila proto, abych se s dětmi seznámila a abych mohla vyzorovat zájmy jednotlivých dětí, které by se daly využít do projektu. Využila jsem především publikaci autorek Loudové Stralczyňské et al. (2022), podle které jsem projekt zrealizovala. Fotodokumentace projektu dostupná v příloze 14.8.

Průběh projektu:

Fáze přípravná

- Děti si pravidelně po dopolední svačině prohlížely knihy. Vyzorovala jsem, že chlapec A si opakovaně vybíral knihy o vozech. Zapojila jsem se do prohlížení a začali jsme spolu vést rozhovor. Chlapec A mi sdělil, že nejraději má vůz policejní a také pana policistu.
- Do diskuze se připojil chlapec B, který začal mluvit o tom, že „*můj tatínek je policajt...*“ (chlapec B).
- Donesla jsem papír a propisku a zeptala jsem se obou chlapců: „*Co všechno víš o policejním autu a o tom, jak vypadá nebo co dělá pan policista?*“
- Veškeré odpovědi chlapců jsem si zaznamenala:

„*Policajt má policejní čepici*“ (chlapec A).

„*Má taky boty*“ (chlapec B).

„*Nosí modré oblečení*“ (chlapec A).

„*Střílí...*“ (chlapec A).

„*Může jezdit i na motorce, která je žlutá*“ (chlapec A).

„*Má auto. Bílý a modrý*“ (chlapec B).

„*Na střeše má houkačku*“ (chlapec B).

„*Pan policajt houká houkačkou*“ (chlapec A).

- Následně jsem se chlapců zeptala, co by se o panu policajtovi chtěli ještě dozvědět. Otázku jsem položila přiměřeně věku. Nedostala jsem žádnou optimální zpětnou vazbu. K následujícímu kroku jsme tedy došli s mou pomocí.
- Vyhledala jsem pro chlapce video o policistech. Nejednalo se o dokument, ale o hudební video s názvem „*Policejní*“ od Míši Růžičkové. Podle mého názoru bylo toto video adekvátní věku dětí, a přestože to nebyl mluvený dokument, obsahovalo velké

množství informací o tématu. Ty informace mnohdy nebyly slyšet, ale byly vidět, což si myslím, že bylo pro danou třídu vhodné.

- Před jeho spuštěním jsem dětem přečetla své zápisky čili to, co již o tématu v danou chvíli věděly. „*Zkus si zapamatovat něco nového.*“ To jsem chlapcům řekla předtím, než zhlédli video.
- Po spuštění videa se připojila celá třída. Video bylo puštěno na notebooku, což bylo pro děti nové a zajímavé. Dennodenně to ve školce nezažívají.
- Po zhlédnutí videa jsem si opět připravila své zápisky – nyní jsem si zapisovala nové postřehy chlapců A i B, a také další postřehy ostatních dětí, které se na video připojily. Děti opravdu dokázaly z hudebního videa zaznamenat nové a zajímavé informace.

Co děti z videa zjistily:

„*Pan policajt nosí i kšiltovku.*“

„*Má psa, který honí lupiče.*“

„*Auto může být i žluté.*“

„*V ruce drží pistoli.*“

„*Má plácačku.*“

„*Může sedět na koni.*“

„*Rychle běhá.*“

- Následně vznikla přirozeně od dětí klíčová otázka našeho projektu: „*Můžeme mít u nás ve třídě také policejní auto?*“
- V této fázi jsou do projektu zapojeny všechny přítomné děti.
- Nyní začíná práce na policejním vozu.

Fáze realizace

- Chodila jsem s dětmi po třídě a po místnosti s výtvarným materiálem a přemýšleli jsme nad tím, z čeho policejní vůz vytvořit. Nejprve chlapec A vybral modrou plastovou krabici, která měla, i kola a tím dětem připomínala auto. Děti z krabice vyndaly stavebnici a hrály si na to, že je to policejní vůz.
- V místnosti s výtvarnými potřebami byla velká papírová krabice. Děti rozhodly, že policejní vůz zkusí ještě i vyrobit.
- Tím začala práce na produktu našeho projektu – „*policejní vůz*“.

- Do tvoření se vždy zapojily všechny přítomné děti. Zapojily se dobrovolně. Využili jsme temperové barvy, které děti vybraly.
- Když byl produkt hotový, každý si zahrál na pana policistu. Donesla jsem dětem také policejní čepici.
- Následně jsme s dětmi jejich práci zhodnotili. Hodnotili jsme průběh a také výsledek práce. Děti nedokázaly říct, co pro ně bylo náročné či obtížné, ale dokázaly popsat, co se jim líbilo.
- Při následné diskuzi o práci pana policisty jsem se dětí zeptala: „*Kdo už někdy viděl opravdového pana policistu?*“ Všechny děti zvedly ruku, ale spíše to byla skupinová reakce. Chlapec B začal hovořit o tom, že jeho otec je pan policista. Proto jsem navázala na jeho myšlenku a řekla jsem, že by bylo dobré, když by se za námi přijel podívat do školky. Chlapec B společně s ostatními dětmi souhlasil a tím vznikla nová otázka pro děti: „*Jak to uděláme, aby za námi otec chlapce B mohl přijet?*“ Po chvíli jedno z dětí odpovědělo očekávanou odpovědí: „*Paní učitelko, zeptáme se ho?*“ Tímto měly děti další úkol. Chlapce B vyzvedávali většinou oba rodiče po obědě, a proto hned ten den se vše domluvilo.

Za několik dní byla ve školce „velká sláva“. Z třídního projektu se stal projekt celoškolkový. Všechny třídy mateřské školy měly možnost prohlédnout si policejní vůz a také pana policistu.

Fáze reflexe

- V závěru jsme celý průběh projektu znovu zhodnotili. Děti hodnotily, co se jim líbilo a proč. Také jsme říkali, co všechno nyní víme o práci pana policisty.
- Náš produkt, tedy vyrobený policejní vůz, jsme s dětmi vystavili ve společné chodbě, aby ho mohli obdivovat i rodiče dětí z jiných tříd.

9.6.1 Vlastní hodnocení projektu

Před zahájením projektu jsem přečetla několik publikací právě na téma „*Projektové vzdělávání*“. Jak již bylo zmíněno, projekt jsem realizovala ve třídě dětí ve věku tří až čtyř let, přičemž pouze jedno dítě bylo čtyřleté. Tyto děti navštěvovaly mateřskou školu teprve dva měsíce, některé dokonce méně, jelikož nastoupily až po dovršení tří let. Měla jsem obavy ze zvládnutí projektu s takto malými dětmi, které doposud nezískaly všechny potřebné dovednosti a schopnosti k projektování. Přesto jsem to chtěla zkusit a najít odpověď na otázku „*Lze projektovat i s dětmi, které nejsou předškoláky?*“. Odpověď jsem dostala. Ano, je

možné projektovat i s dětmi mladšími, nicméně role učitele je nezbytná. Děti vždy potřebovaly pomoci s posunutím k dalšímu kroku poněkud více. Avšak přesto všechno, co se uskutečnilo, naplánovaly děti, ale vždy s mou pomocí. Děti byly od září vedeny k samostatnosti a ke kooperaci, což se následně odrazilo právě v projektovém vzdělávání. Do projektu byla zapojena celá třída a následně celá školka bez jakéhokoliv přesvědčování. Když na zahradu mateřské školy přijede policejní vůz, jsou zaujaty všechny děti. Nebo alespoň v mém případě tomu tak bylo. Jsem vděčná za tuto zkušenost s projektováním. Děti se naučily velké množství věcí přirozeně. Naučily se to, co chtěly, účastnily se toho, čeho ony samy chtěly. V projektu bylo dominantních pouze několik dětí. Ne všechny děti byly stejně aktivní, ne všechny vymýšlely a hledaly. Nicméně všechny děti byly po fázi s videem vždy přítomné, což je důležité. Nepřišly vždy proto, že jsem jim to řekla, ale proto, že samy chtěly.

10 Závěry a diskuze

10.1 Obsahový závěr a diskuze

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo analyzovat zkušenosti s projektovým vzděláváním v Plzeňském kraji. V teoretické části byla využita odborná literatura ke zpracování okruhů souvisejících s projektovým vzděláváním a se vzděláváním dětí předškolního věku obecně. Jsem si vědoma, že i přes maximální snahu zjistit a zpracovat co nejširší škálu odborných zdrojů se mi nepodařilo najít všechny – pro účely práce jsem v mých teoretických východiscích vybrala primární zdroje vysvětlující téma projektového vyučování i další vybraná témata s tím související a těch jsem se držela, protože obsahově a významově souzněly s pojetím projektového vyučování tak, jak jsem ho ověřila v praxi.

Během zpracování teoretické části své práce jsem pracovala s několika odbornými zdroji, odkud jsem čerpala různé důležité informace a klíčová fakta. Nemám zahraniční zdroj, přínosem by jistě byl, ale bohužel se mi ho nepodařilo nalézt. Přesto si myslím, že se mi dařilo zdroje propojovat. Nevyužívala jsem pouze zdroje zabývající se přímo *projektovým vzděláváním*, ale využila jsem i zdroje jiné, které s předškolním vzděláváním a s projektovou výukou souvisí. Snažila jsem se zmíněná fakta objasnit skrze vícero zdrojů a vybrané informace mezi sebou porovnat. Největším přínosem mi byla publikace Loudová Stralczynská et al. (2022), která se zabývá podrobně projektovou výukou přímo v mateřských školách. Mou práci obohatily ale i další citované zdroje. Dařilo se mi zmíněné informace nalézat v různých zdrojích a následně je mezi sebou porovnat.

K analýze zkušeností předškolních pedagogů s projektovým vzděláváním byl využit kvalitativní výzkum naplněný několika metodami, k nimž se řadily dotazníkové šetření (23 respondentů), rozhovory (tři respondenti), pozorování a dílčí doplňková metoda (vlastní realizace projektu).

Skrze dotazníkové šetření se ukázaly následující skutečnosti:

- Učitelé mateřských škol v Plzeňském kraji dokážou vysvětlit pojem *projektové vzdělávání* čili mají nějakou teoretickou představu o tom, jaký význam nese tato vzdělávací metoda.
- Většina z nich již za svou učitelskou praxi nějaký projekt realizovala, tudíž nyní se dá hovořit také o praktických zkušenostech s projekty.

- Nejvíce odpovídajících pedagogů plánuje své tematické bloky z hlediska aktuální situace ve třídě a z hlediska zájmů dětí, z čehož se dá usoudit, že běžné plánování těchto učitelů je mírně spojeno s projektováním, jelikož projektové vzdělávání vychází z témat blízkých dětem.
- Někteří z pedagogů realizují projekty tak, že témata těchto projektů přicházejí od různých činitelů (dětí, rodiče...), čili projekty nevymýšlí pouze oni jakožto učitelé.
- Účastníci výzkumu mají zkušenosti jak s projekty krátkodobými, tak s těmi dlouhodobými.
- Všichni učitelé realizují projekty také venku v přírodě, přičemž nejvíce z nich realizuje ve venkovním prostředí takové projekty, které se týkají přírody, nebo také nějaké stezky či stopovačky, které bývají spojeny s určitým svátkem nebo významným dnem.
- Dále se ukázalo, že nejvíce odpovídajících pedagogů mateřských škol realizuje projekty s celou třídou. Nejméně z nich projektuje pouze se skupinkou dětí nebo individuálně (s jednotlivcem).
- Podařilo se zjistit, že spolupráce s rodiči ze strany mateřských škol je v Plzeňském kraji na výborné úrovni, jelikož pouze dva učitelé hovořili o tom, že spolupráce s rodiči je rok od roku složitější a že se často setkávají s neochotou spolupracovat ze strany rodičů.
- Také z odpovědí pedagogů vyplynulo, že v mateřské škole převažuje během projektování koordinační role učitele.
- Většina učitelů zatím nerealizovala takový typ projektu, který by byl řízen pouze dětmi a učitel by se dostal do role průvodce. Tento výsledek slouží také jako potvrzení předchozího zjištěného, že v mateřské škole koordinuje a řídí projekty učitel.
- Četnost projektů za rok se ukázala jako různá.
- Podle většiny pedagogů mateřských škol v Plzeňském kraji obnáší projektová výuka tyto výhody: samostatnost dětí, zapojení rodičů, zájem vychází z dětí. Ale i ostatní učitelé shledávají v projektování zajímavé výhody, například spolupráci dětí, detailnější rozvinutí tématu, prožitek a zážitek.
- Skrze dotazník vyšlo také najevo, že většina těchto učitelů nenachází v projektovém učení žádná rizika.

Prostřednictvím rozhovorů se zjistilo toto:

- Rozhovory se potvrdilo, že plánování vybraných pedagogů se odráží od aktuálních zájmů dětí a dění ve třídě, a že někteří z nich vidí určité spojitosti v jejich plánování a projektové výuce. Tito učitelé jsou flexibilní a dokázali by se přizpůsobit různým přáním i požadavkům dětí.
- Vybraní učitelé mateřských škol v Plzeňském kraji vidí obrovský kladný přínos ve venkovních projektech, což jen potvrzuje výsledek dotazníkového šetření.
- Vyšlo najevo, že podle většiny odpovídajících učitelů je pro mladší věkovou skupinu dětí vhodnější kratší projekt v rámci menších skupinek, případně projekt realizovaný individuálně. Naopak starší děti (předškoláci) dokážou pracovat a kooperovat v rámci celé třídy na dlouhodobějším projektu.
- Také se zjistilo, že většina těchto učitelů má takové zkušenosti, že individuální projekty vesměs individuálně nekončí, jelikož dochází k připojení dalších dětí, které téma projektu zaujalo.
- Podařilo se objasnit roli učitele během projektování. Vyšlo najevo, že větší koordinace učitele je mnohdy potřeba pouze na samém začátku projektu, poté jsou děti schopny pracovat samostatně.
- Jak se ukázalo v dotazníkovém šetření, většina učitelů mateřských škol v Plzeňském kraji zatím nerealizovala projekt takového rázu, kdy by veškeré řízení bylo na dětech, nicméně někteří odpovídající učitelé v rámci rozhovorů již mají zkušenost s projektem realizovaným a řízeným převážně dětmi. V obou případech se jednalo o starší věkovou skupinu dětí (předškoláci a děti s odkladem školní docházky).
- Všichni odpovídající by si dokázali poradit v případě, že by děti ztratily zájem o nějaký projekt.

Během pozorování se objasnilo:

- Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, často dochází k záměně dvou termínů – *projektová výuka* a *projektové dny*. Pozorování ukázalo, že mezi těmito termíny existují určité odlišnosti.
- Projektovými dny mohou být různé významné dny během roku. S tématem přichází sám učitel, který děti adekvátně namotivuje k tomu, aby se činností v rámci tématu zúčastnily.

- Učitel si předem naplánuje určité činnosti vzhledem ke schopnostem a možnostem dané skupiny dětí, ale dává dětem také dostatek prostoru k tomu, aby mohly realizovat své vlastní nápady a aby mohly zkoumat i experimentovat a samy přicházet na nové skutečnosti.
- Projektový den probíhá v rámci jednoho dne.

Realizací vlastního projektu jsem dospěla k následujícím závěrům:

- Realizace projektového vzdělávání v mateřské škole s dětmi předškolního věku je možná, nicméně klíčovou roli zde hraje věková skupina dětí.
- Projektová výuka využívaná pro mladší děti, v mém případě pro ty ve věku tři až čtyři roky, obnáší poněkud odlišnou roli učitele než tu, která je pro tuto vzdělávací metodu vhodná podle odborné literatury využití v teoretické části práce. Já, která jsem zaujala při projektu roli učitelky, bych měla být průvodkyní dětského zkoumání a objevování, nikoli koordinátorem. Nicméně mé působení během realizace hrálo zásadní roli. Skoro všechny kroky, které jsme s dětmi provedly, byly nápadem dětí, ale já jsem byla po celou dobu tím, kdo vedl celý proces a napomáhal tomu, aby se projekt posouval od jednoho bodu ke druhému.
- Na druhé straně si myslím, že i přesto se projektová výuka zdařila nad má očekávání. Projekt obsahoval všechny důležité fáze, produkt a také výstup. Děti byly tématem zaujaté a po celou dobu byly motivované k dokončení projektu.
- Během realizace projektu jsem zjistila, že využívání projektového vzdělávání v mateřské škole s mladší věkovou skupinou dětí možné sice je, ovšem koordinační role učitele je nezbytná.

10.2 Metodologický závěr a diskuze

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat zkušenosti s projektovým vzděláváním v mateřských školách v Plzeňském kraji. Výzkumným vzorkem byli učitelé mateřských škol v Plzeňském kraji. Vzhledem k tématu jsem využila kvalitativní zpracování výsledků skrze dotazníkové šetření (k vyhodnocení výsledků dat dotazníkového šetření byl využit smíšený výzkum s číselným vyhodnocením četností odpovědí a jejich následnou kvalitativní analýzou), rozhovory, pozorování a dílčí doplňková metoda – vlastní projekt. Jsem si vědoma rizik a limitů výběrů těchto metod i omezeného vzorku respondentů a tím pádem užší množiny dat, která byla výzkumně zpracována a nelze je v plné šíři zobecnit.

10.3 Praktický závěr a doporučení pro pedagogickou praxi

S vědomím všech rizik omezení se pokusím shrnout výsledky a formulovat nějaké obecně platné doporučení pro využití projektového učení v praxi.

V mateřských školách v Plzeňském kraji je projektové vzdělávání známé a také se zde často využívá.

Na základě mého výzkumu se ukázalo, že využívání projektového vzdělávání je prospěšné a užitečné jak pro děti, tak pro pedagogy. Děti se přirozeně učí, rozvíjí spolupráci, samostatnost a také komunikaci s druhými. Věnují se tématu, které je pro ně v aktuální dobu zajímavé a které je jim blízké, a proto je dostatečně zajištěna vnitřní motivace. Děti mají možnost dozvědět se o tématu to, co je samotné zajímá, a mohou dané téma rozvinout do hloubky. Učitel se dostává do role poradce, který podporuje děti v jejich zájmu. Role učitele se ale odvíjí od skupiny dětí. To nemusí záležet pouze na věku, ale také na schopnostech dětí a na jejich předchozích zkušenostech s projektováním.

Projektová metoda tedy v sobě nese velké množství výhod, a jak vyplynulo z dotazníkového šetření a také z rozhovorů, skoro žádná rizika.

Projekty se uskutečňují také venku v přírodě, kde mají děti dostatečně podnětné prostředí ke svému všestrannému rozvoji. K jejich realizaci přispívají také členové rodin, což pozitivním směrem ovlivňuje spolupráci ve vztahu rodič + mateřská škola. Čili projektové vzdělávání umožňuje učitelům mateřských škol zajistit dětem aktivní a efektivní učení.

11 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat zkušenosti s projektovým vzděláváním v mateřských školách v Plzeňském kraji.

Výsledky práce ukázaly, že projektování je v Plzeňském kraji známou vzdělávací metodou. Učitelé ji znají, využívají ji a jsou si vědomi výhod, které tato metoda přináší. Někteří z nich dokonce shledávají určité shodné rysy s projektovou výukou a jejich tematickými celky. Což znamená, že při jejich plánování jsou zohledněny zájmy dětí a aktuální situace ve třídě. Necháávají tématu volný průběh a zajímají se o to, co se děti chtějí dozvědět. Toto zjištění mě velmi potěšilo, jelikož si myslím, že takto by mělo v dnešní době předškolní vzdělávání vypadat. Jelikož – jak se potvrdilo při realizaci mého vlastního projektu s dětmi v mateřské škole – děti spoustu informací o určitém tématu již vědí, a proto je tolik důležité, aby to učitel od dětí nejprve zjistil a až poté společně s dětmi plánoval další průběh.

Ukázalo se, že spolupráce s rodiči v Plzeňském kraji je pro pedagogy důležitá nejen v rámci projektového učení, nicméně někteří ji považují za problémový faktor ve smyslu neochoty ze strany rodičů. Přesto se učitelé snaží rodiče pravidelně zapojovat a oslovovat je při speciálních událostech, jelikož cílem mateřské školy je snaha o to, aby se dítě v mateřské škole cítilo dobře a aby se pro něj stala místem plným poznání. To ale není pouze úkolem pedagogů, ale také rodičů.

Aby byl učitel schopen využívat projektové vzdělávání, měl by být určitým způsobem flexibilní a měl by do určité míry přijmout fakt, že ustupuje od role vůdce. Ale jak se ukázalo skrze dílčí doplňkovou metodu, v některých případech je vůdčí role učitele důležitá. Hraje v tom roli schopnosti dětí i jejich předchozí zkušenosti s projekty a nemálo se na tom podílí také věk dětí. Čili projektová metoda se dá využívat i s těmi nejmenšími, nicméně role učitele je zde zásadní.

12 Resumé

Má práce popisuje základní fakta o projektovém vzdělávání v mateřských školách a také další témata s tím související. Zabývá se podrobně historií projektové výuky a také současnou podobou této vzdělávací metody. Porovnává klasický způsob plánování v mateřských školách s projektovým učením, zobrazuje shodné i odlišné rysy. Popisuje důležitost vztahů mezi školou a rodinou i jejími členy a poukazuje na to, jaká jsou specifika současného předškolního vzdělávání.

Podařilo se analyzovat zkušenosti předškolních pedagogů v Plzeňském kraji s projektovým vzděláváním. Podařilo se zjistit, že mateřské školy Plzeňského kraje projektování dobře znají a také ho často při jejich plánování správně využívají. Učitelé si jsou vědomi toho, jaká pozitiva projektování přináší, a snaží se jich docílit.

13 Použité zdroje

DOLEŽALOVÁ, Jana, 2010. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-693-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jan, 2016a. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8163-5.

LAŽOVÁ, Ladislava, 2013. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora; KOŽELUHOVÁ, Eva; VARGOVÁ, Mária; UHRINOVÁ, Miriam; BENYAK, Jozef et al., 2022. *Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání: metodika pro učitele*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-522-7.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODOVÁ, Eva a VÍTEČKOVÁ, Miluše, 2017. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1243-0.

SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie, 2019. *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1480-9.

ŠMELOVÁ, Eva a PRÁŠILOVÁ, Michael, 2018a. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.

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

VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra; POCHE KARGEROVÁ, Jana a SYSLOVÁ, Zora, 2015. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0812-9.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

14 Přílohy

14.1 Příloha č. 1 - Vzor dotazníku pro učitele MŠ

1. Realizovali jste někdy ve vaší MŠ nějaký projekt? ANO x NE
2. Pokuste se vysvětlit a popsat pojem "projektové vzdělávání".
3. Pokuste se vysvětlit, jakým způsobem běžně plánujete ve Vaší třídě MŠ (tematické týdny, jednotlivé dny, s jakým předstihem plánujete témata, zda berete ohled na aktuální zájmy dětí apod.).
4. Kdo bývá běžně autorem tématu projektu? (třídní učitel, vedení školy, děti, rodiče, ...)
5. Uveďte jedno téma krátkodobého projektu (jednodenního) a jedno téma dlouhodobého projektu (týdenního, měsíčního...).
6. Které projekty realizujete venku? Na školní zahradě, ale i mimo prostor MŠ.
7. Kolik dětí bývá běžně zapojeno do projektu? (celá třída, skupinka dětí, jednotlivci, ...)
8. Bývá do projektu zapojen i někdo jiný, než děti? (rodiče, odborníci z praxe, ...)
9. Co pro vás znamená spolupráce s rodiči a jaké s ní máte zkušenosti? (i v rámci projektového vzdělávání)
10. Jaká je míra sebeřízení a spolupráce dětí během projektu? (činnost si řídí děti samy, jen s občasnou dopomocí učitele - nebo převažuje koordinační role učitele)
11. Realizovali jste někdy projekt, který byl řízen pouze dětmi a vy jste na jejich práci pouze přihlíželi, popřípadě jste dětem pomohli posunout se k dalšímu kroku?
12. Jak často během roku realizujete nějaký projekt?
13. Co vnímáte jako výhody projektového vzdělávání oproti běžnému způsobu vzdělávání dětí předškolního věku?
14. Jaká rizika podle vás nese projektové vzdělávání a jak se vám daří jim čelit, nebo je eliminovat?
15. Popište jeden projekt, který jste v mateřské škole již realizovali. Popište ho z hlediska výše uvedených otázek (kdo byl autorem tématu, kolik dětí bylo zapojeno, jak dlouho trval, kde se uskutečnil, kdo byl do projektu zapojen krom dětí, jaká byla míra sebeřízení dětí, ...).
16. Který ze stupňů přípravy na profesi učitele MŠ vás nejlépe připravil na projektové vyučování a na práci učitele v mateřské škole? SŠ x VOŠ X VŠ

14.2 Příloha č. 2 - Kódování dat z dotazníku

1. „Realizovali jste někdy ve vaší MŠ nějaký projekt („ano“ x „ne“)?“

20x ano

3x ne

2. „Pokuste se vysvětlit a popsat pojem "projektové vzdělávání".“

téma, cíle a zaměření, výstupy za určité období.

Projektové vzdělávání se zabývá tématem podrobně, děti by si měly na výsledky přijít nejlépe samy. Může se využít skupinová i individuální forma učení.

Motivace, realizace.

Plánované vzdělávání, kdy akceptujeme dítě jako spolutvůrce svého rozvoje. Projekt na určité téma je spoluvytvářen s dětmi a hodnocen formativně.

V mateřských školách mluvíme o projektování z hlediska učitelky, jak ona sama se připraví na práci s dětmi, tedy jak připraví výchovně-vzdělávací proces. Při plánu či tvorbě projektu může využít nejen spolupráce rodičů, ale i dětí, kteří se mohou zúčastňovat i průběžného vyhodnocování.

vyučování zábavnou formou ve více dnech

Je to vzdělání...projektování

Teorie a praxe

Zábava, vzdělání, příprava na školu, práce ve skupině

Vzdělání, které je zaměřené na určité téma, kdy celý den, popř. delší časový blok je veden v duchu daného tématu. (Např. kostýmy, výzdoba, samotné činnosti atd.)

Máme v MŠ projektové dny např. Jablíčkování, Za veselou bramborou nebo barevné dny

Děti projeví zájem např. o dinosaury. Jejich zájem podpořím, nabídnu různé materiály (knihy, encyklopedie) a tématu se budeme věnovat podle potřeb a zájmu dětí.

Soubor různých aktivit k jednomu tématu. Je dobré, když je z toho nějaký výstup.

vzdělávání s pedagogickým přístupem probraný do hloubky, detailněji s delším časovým úsekem

Vedení dětí k samostatnosti při řešení a zpracovávání zadaného úkolu.

Vytváření tvořivých chvil pro děti, vycházející ze zájmu dětí o konkrétní věci

Dlouhodobě

Propojení praxe s teorií, co jsme se naučili si ukážeme v reálu praxi.

Projektové vyučování (projektová metoda) je pojem, který se často zmiňuje v souvislosti se zaváděním inovativních či moderních metod vzdělávání. Za samotným uskutečněním projektu ale vždy stojí náročná příprava učitele. Pak se učitel stává průvodcem a děti přebírají hlavní iniciativu.

Vzdělávání dětí nebo žáků pomoci projektu. Kolektivní práce více dětí.

Vychází ze zájmu dětí z konkrétní či aktuální činnosti, kterou si sami realizují. Nebo na základě ředitele či učitele, kteří děti motivují a spolupracují jak s dětmi, tak i s rodiči.

Aktivní řešení /většinou ve skupinách/ nějakého problému či tématu s propojováním praktických poznatků.

Zvolení konkrétního tématu a určení časového úseku. Zpracování dle věku dětí, včetně zpětné vazby.

Kategorie:

Podpoření zájmu dětí o konkrétní téma. 3

Vzdělávání, které trvá delší časový úsek. 4

Propojení teorie s praxí. 6

Vzdělávání, při kterém je vhodné stanovit určitý výstup. 2

Práce ve skupině, kolektivní práce dětí. 2

3. „Pokuste se vysvětlit, jakým způsobem běžně plánujete ve Vaší třídě MŠ (tematické týdny, jednotlivé dny, s jakým předstihem plánujete témata, zda berete ohled na aktuální zájmy dětí apod.)“

plánujeme měsíčně - cíle, očekávané výstupy, rozpracováváme na týdny a dny- činnosti

Na všech tématech se domlouváme s kolegyní. Každá si k danému tématu připraví svoje činnosti a pak se domluvíme, které činnosti, jaký den s dětmi uděláme. Snažíme se o co nejvíce skupinových činností. Témata plánujeme cca se 14-denním předstihem, ale může se stát, že děti mají zájem o nějaké jiné téma. Pak si připravíme na další týden činnosti na téma dle zájmu dětí.

Plánuji doma v klidu, dle daného téma v tvp. Někdy se realizace zdaří, někdy vůbec. Záleží na celkovém rozpoložení třídy

Plánování vychází z témat v ŠVP. Jednotlivá témata jsou na měsíc dopředu konzultována mezi učitelkami v rámci třídy, samotná příprava určitého týdenního tématu trvá pár dní. Společné akce (celoškolkové) jsou plánovány na poradách 1x za tři měsíce

Obvykle bývá vyhotovený týdenní plán - v těchto tematických částech jsou již rozpracovány konkrétní témata a cíle dle TVP.

vycházíme z aktuální situace a potřeb dětí, např. pokud sněží... atd. plánujeme předem podle ŠVP

Plánuji vždy včas, na každý týden dle témat TVP. Ano přihlížím k např. k významným dnům v roce např. Velikonoce svátky jara, Den země, třídění odpadů, Vánoce atd., témata mohou měnit dle aktuálních potřeb dětí apod.

Tematické týdny plánujeme s ohledem na roční období podzim, zima, jaro a léto. Na dané roční období vždy týden dopředu. Plán poté upravujete s ohledem na aktuální zájmy dětí, na počet dětí ve třídě, na počasí venku atd.

Podle ročního období, podle potřeb a zájmů dětí i podle toho jaká panuje ve třídě nálada. Týdenní plán si vymýšlím minimálně týden před.

Rodiče informujeme cca 14. dní dopředu, aby měli možnost děti na dané téma nachystat (např. pořídit kostýmy), týdenní plán připravuji cca 14 dní dopředu (příprava rekvizit apod.) Ohled bereme na věk dětí, zručnost a snažíme se dodržet témata navazující k ročnímu období. Např.: podzim-odlet ptáků do teplých krajin-> tzn. téma: Na návštěvu do krmítka.

Vypracováváme TVP na čtvrtletí, kde si vypracujeme týdenní témata.

Tematické týdny plánujeme dopředu. Jednotlivé dny plánujeme ze dne na den dle aktuálního zájmu dětí. Pokud děti projeví zájem o nějaké téma, vždy zareagujeme.

Připravujeme tematické týdny i dny. Například Velikonoční projekt trvá 9 dní a logicky víme, kdy bude. Na masopustním týdnu se domlouváme s kolegyněmi. Většinou je tématem nějaký svátek, třeba Den stromů, Den Země. Jednou děti zajímala angličtina, tak jsme zvolili téma Anglie, zpívali jsme anglicky, ...

Ano, beru ohledy na zájmy dětí, plánuji týden před, někdy v den změnám (dle aktuální situace) řízenou činnost, případně spontánně doplním

Dle ročního období, významných dnů, svátku, aktuální situace apod. Krátkodobě, dlouhodobě. Vycházíme z potřeb dítěte.

Každý týden si plánuji dle tématu z TVP činnosti pro děti vycházejí z toho, co mají děti rádi, co je zajímavá

Týdny podle ŠVP, dny podle TVP z týdne na týden podle aktuální situace a zájmu dětí tematické týdny plánujeme ve spolupráci s kolegyněmi tak, aby pasovaly do tematických celků, cca 1-3 měsíce předem.

tematické týdny plánujeme vždy s předstihem na dané období, avšak vždy bereme jako stěžejní to, s čím ten den děti přijdou do školky. Myslím tím nějaký nápad, změna počasí atd... Učitelka by měla být flexibilní.

Plánování témat dle počasí, věku, inspirace od dětí (dle jejich zájmu), dle předchozích zkušeností. S předstihem týden předem.

Dětem nastíníme plánované téma, zjišťujeme, co o tématu vědí a co by chtěly vědět. Pak hned téma realizujeme.

Plánujeme v horizontu měsíce, podrobněji po týdnech s tím, že se zabýváme aktuálními problémy či zájmy dětí.

Plánujeme na měsíc dopředu. Zohlednit se snažíme individuální potřeby dětí OŠD a nadané děti. Každý doc máme naplánovanou i kulturní akci, netradiční den.

Kategorie:

Flexibilita - plánování z hlediska aktuální situace ve třídě. Plánování dle aktuálních zájmů dětí. 15

Plánování dle příslušných dokumentů - ŠVP, TVP. 4

Plánování z hlediska ročních období (svátky). 2

Plánování probíhá měsíc či více měsíců předem. 2

4. „Kdo bývá běžně autorem tématu projektu (třídní učitel, vedení školy, děti, rodiče, ...)?“

třídní učitelky

v nynějším MŠ já jako třídní učitelka, v předchozím zaměstnání vedoucí učitelka

Učitel a děti.

Spolupráce učitelek a dětí

Zpravidla učitelka nebo vedení školy, ale iniciátorem může být i rodič, děti...

třídní učitel

Učitelky, vedení školy, uč.+ Děti ze ZŠ- spolupráce se ZŠ

Třídní učitel a vedení školy

Třídní učitel

Vedení, učitelé

Třídní učitel

Vedoucí učitelka plus učitelky, podnět mohou dá jak rodiče, tak děti.

Vždy učitelky, většinou ta, co má ranní směnu.

vedoucí učitelka + učitelky, rodiče, někdy i děti

Vedení MŠ. Třídní učitel.

Vedení školy, učitelky, děti

Vedení MŠ nebo učitel

Vedení školy, učitelé.

třídní učitel - vedení školy

Třídní učitel, vedení školy

Zatím jsme si vyzkoušeli jen malé projekty plánované dětmi

Učitelé a děti, někdy i rodiče.

Učitel, občas vedoucí učitelka MŠ

Kategorie:

Autory bývají třídní učitelé. 5

Autory bývají třídní učitelé nebo vedení školy. 9

Do projektování bývají zapojeni děti, rodiče a další (např. žáci ZŠ) 8

Autory bývají děti. 1

5. „Uved'te jedno téma krátkodobého projektu (jednodenního) a jedno téma dlouhodobého projektu (týdenního, měsíčního, ...).“

Podzim na barevné koze jede

jednodenní - Den chleba, týdenní - Jablíčkování

Jednodenní projekt LOUKA, dlouhodobý např JARO.

Seznámení s pravidly MŠ; adaptace na prostředí MŠ

Krátkodobý - návštěva knihovny, ZOO, výlet za kulturní památkou nebo oslava konkrétních slavností, svátků

Dlouhodobý - péče a obnova zahrady MŠ

dentální hygiena, ve zdravém těle zdravý duch

Projekt

Jednodenní projekt - Den Země

Týdenní projekt - Ledové království

Krátkodobý: Den Země Dlouhodobý: vesmír

Jednodenní- Halloweenský rej, Týdenní- Co to leze do nory, Co to běží po poli, Měsíční- Tajemství lesa

Krátkodobé téma Za veselou bramborou. Dlouhodobé Podzim plný barev

Krátkodobé téma jednodenní- Den chleba, Den tance. Dlouhodobé téma- Jablíčkování, Za veselou bramborou.

Jednodenní: Bílý den

Vícedenní: Podzimní zahrádka

Den pokusů- krátkodobý

Týdenní - Halloween

Měsíční- Příprava na školu - zralost do 1. třídy

Projekt "Den chleba"

Projekt "Poznáváme kytičky" (herbář - po celý rok)

Putování za veselou bramborou

Jablíčkování, eko výchova

Jablíčkový den, olympijské hry

krátkodobé - projektový den ve výuce - polytechnika

dlouhodobé - ekologické

Týdenní - zvířátka v lese. Denní - dramatizace.

Jednodenní projekt - Téma: Tři prasátka, děti stavěly takový domeček, který dokáže vlk (větrák) sfouknout. Týdenní projekt - stavba domečku pro skřítku

Jednodenní téma: Kam s ním? - třídění odpadu

Měsíční či více téma: Nepořádná Lhota /z knihy Birlibán/

Dýňobraní a Cesta do vesmíru

6. „Které projekty realizujete venku? Na školní zahradě, ale i mimo prostor MŠ.“

jarní, podzimní...téma - příroda

"Tajemství lesa" - v lese

Výpravy za něčím, stopovačky.

Většinu projektů týkající se přírody, sportu, nebo např Dětský den

Péče a obnova zahrady MŠ

návštěva různých dílen atd. vycházky do lesa

Např. Podzimní stopovačka, Velikonoční putování za zajíčkem apod.

Takové projekty, které se vážou na roční období například sázení květin nebo zeleniny na školním záhonu, různé stezky (Velikonoční), Den země - třídění odpadů a sázení, hledání pokladu, vycházky do lesa za zvířátky atd.

Den Země, Den stromů, Den dětí, ...

Každý týden nejlépe alespoň jednu řízenou činnost. Např.: plody podzimu- sběr plodů, skládání do označených platíček podle druhu a počtu; odlet ptáků do teplých krajin- výroba krmiték, rozvěšení po stromech, krmení kachen atd.

Krmení zvířátek na vánoce, zahrádka v zahradě MŠ

Den Země, Světový den vody, Od semínka po rostlinku,

Všechny projekty mají vnitřní a venkovní část. Např. na Den stromů ve třídě tvoříme strom při VV, zpíváme o stromu, doprovázíme zpěv na dřevěné nástroje a venku určujeme druhy stromů, hledáme dřívka na další tvoření nebo právě pro HV.

Tematické vycházky, stezky s úkoly, opékání buřtů

Ty, které jsou převážně spojeny s přírodou.

Práce s přírodninami

Ekologické

Stezky na svatého Martina, čert a Mikuláš, podzimní stezka, drakiáda.

Ametyst - zahrada MŠ, projektový den mimo školu - farma Milínov

Sport a pohyb celkově, poznávání přírody.

Podzimní projekty s přírodninami, houbami, stavíme doupata pro ježky

Vše, co venku jde. Zejména vše, co se týká přírody.

Snažíme se kombinovat a hodně pracovat venku, na zahradě MŠ.

Kategorie:

Projekty týkající se přírody. 9

Stežky či stopovačky často spojené s určitým svátkem či dnem. 8

Péče o zahradu MŠ. 3

Vycházky do lesa. 2

7. „Kolik dětí bývá běžně zapojeno do projektu (celá třída, skupinka dětí, jednotlivci, ...)?“

Třída

celá třída MŠ

Celá třída.

Dobrovolníci

Záleží na rozsahu projektu, zda se jedná o projekt v rámci třídy nebo takový, kde je zapojena

celá MŠ

nemáme moc zkušeností, ale většinou skupina dětí..

Celá třída

Běžně celá třída. Také s ohledem na aktuální situaci dětí.

Celá třída

Celá třída

Celá třída

Celá třída, skupinka dětí, jednotlivci

Celá třída, v případě Barevných dnů, karnevalu nebo např. Svatého Martina celá MŠ.

celá třída

Celá třída.

Celá třída

Celá třída

Celá třída

jak kdy - záleží na situaci, někdy celá MŠ, jindy pouze třída :)

Celá třída, skupina dětí (předškoláci)

Většinou je to menší skupinka dětí

Celá třída, někdy skupina

Celá třída.

Kategorie:

Celá třída. 14

Vychází z aktuální situace - celá třída či celá MŠ. 3

Skupina či menší skupinka dětí. 2

Celá třída či skupina dětí. 2

Celá třída, skupina dětí či jednotlivci. 1

Dobrovolníci. 1

8. „Bývá do projektu zapojen i někdo jiný, než děti (rodiče, odborníci z praxe, ...)?“

někdy rodiče

u mě ve třídě ne

Zatím jsem neměla zkušenost.

Studenti pedagogické školy

Určitě mohou být zapojeni také rodiče. Podle povahy projektu i odborníci z praxe.

nemáme zkušenost...

Ne

Rodiče zapojujeme skrze donesení do školky různých pomůcek na projekt.

Rodiče, celé rodiny, děti ze ZŠ

Děti, rodiče (drakiáda), prarodiče (pohádkové stezky), odborníci (dentisti)- záleží na daném projektu

Máme projekty i s rodiči

Ano. Pokud projeví zájem rodiče mohou být zapojeny, dále odborníci

Zatím jsme takový projekt neměli.

rodiče, praktikanti

I rodiče.

Ne

Ne

Rodiče s dětmi

Ano, jsou projekty, kdy se zapojí i rodiče, odborníci z praxe též.

Odborník z praxe

Doposud jsme velké projekty nedělali, zatím jen s dětmi.

Rodiče i odborníci dle zvoleného tématu.

Občas zapojíme rodiče.

Kategorie:

Bez zkušenosti. 8

Rodiče a členové rodiny. 7

Kromě rodičů také odborníci z praxe. 7

Studenti pedagogické školy. 1

9. „Co pro vás znamená spolupráce s rodiči a jaké s ní máte zkušenosti (i v rámci projektového vzdělávání)?“

velmi dobré

Spolupráce s rodiči je velmi důležitá a nepostradatelná. V rámci projektového vzdělávání s ní nemám zkušenosti.

Velice důležitá. S rodiči vše v pořádku.

Zatím jsme rodiče nezapojili

S rodiči se nescházíme jen na informativních schůzkách, ale zejména na společných akcích pořádaných MŠ. Usilujeme o to, abychom jako mateřská škola byli rodičům partnerem i rádcem, proto je stále častěji zapojujeme do dění v mateřské škole. Zdůrazňujeme prioritu společně stráveného času rodiče a dítěte. Mezi rodiči a pedagogickými pracovníky panují přátelské vztahy.

nemáme zkušenost s rodiči, pouze besídky a různé akce na zahradě MŠ např. hráběbrání

S rodiči je spolupráce většinou velmi dobrá, mají zájem

Velice dobré a vždy vstřícné.

Spolupráce s rodiči je jedna z nejdůležitějších věcí. Mám velmi dobré zkušenosti. Rodiče se velmi aktivně zapojují do projektů a rádi nabídnou pomocnou ruku.

Spolupráce je velmi důležitá, zapojení rodičů je důležité jak pro děti, tak pro nás učitele, rodiče mají možnost nahlédnout do naší práce, každý názor je pro nás důležitý. Děti vnímají dobré vztahy mezi školkou a učiteli, tudíž je pro ně přítomnost ve školce mnohem příjemnější. Učitelé mají možnost více poznat rodiče.

Spolupráce s rodiči je na výborné úrovni.

Pokud rodiče přijdou s nápadem určitě zareagujeme, podpoříme a pomáháme zrealizovat určitý projekt.

Spolupráce s rodiči pro mě znamená podpora jejich dítěte, aby se správně rozvíjelo. Domlouvat se s nimi na strategii. V rámci projektového vzdělávání s ní zkušenost nemám.

Je pro nás velmi důležitá. Když jsou spokojené děti, jsou spokojené i rodiče. Zejména komunikace a akce plánované s rodiči jsou pro nás zásadní, a to především z důvodu upevnění vztahu - rodič- dítě- učitel

Maximální vstřícnost a kvalitní spolupráce.

Většinou pozitivní reakce, rodiče mají radost

Spolupráce s rodiči je rok od roku složitější

Spolupráce pro mě znamená ochota rodiče si udělat čas na přípravu výrobku s jejich dětmi doma a přinést je do MŠ.

Je velmi důležitá a zásadní!!! Rodiče zatím musíme „učit“ projektovému vzdělávání.

Nemá zkušenosti s projektovým vzděláváním

Spolupráci s rodiči vítáme a několik akcí během roku děláme, ale s účastí rodičů je to složitější. Více cizinců a více dětí ze sociálně slabších rodin a většinou tyto rodiny o akce a další spolupráci nemají zájem.

Spolupráci s rodiči podporujeme, zapojujeme je do našich témat. Většina spolupracuje velmi dobře, jiní se nezajímají, je jim jedno, co s dětmi děláme.

Je to velká výhoda, pomoc např. materiální. Také je super mít zpětnou vazbu. A také je to důležité pro děti, které rády tráví čas pohromadě (kamarád, rodič a učitel).

Kategorie:

Spolupráce s rodiči důležitá. Je na výborné úrovni. Zapojování rodičů do dění v mateřské škole. 14

V rámci projektového vzdělávání zatím bez zkušeností. 6

Spolupráce s rodiči je složitější - neochota ze strany rodičů. 2

10. „Jaká je míra sebeřízení a spolupráce dětí během projektu (činnost si řídí děti samy, jen s občasnou dopomocí učitele - nebo převažuje koordinační role učitele)?“

koordinace učitele

Činnosti si děti řídí samy, proto je dobré, když děti spolupracují například v menších skupinkách. Učitel by měl být jen v roli pomocníka nebo spíš rádce

Převažuje koordinace učitele.

V MŠ vše koordinuje učitelka

Opět záleží na povaze projektu, kolektiv je obeznámen s činností, s cílem projektu a pedagog je vždy připraven pomoci, poradit je-li potřeba.

spolupráce všech dětí mezi sebou, plus učitel koordinátor

Jak kdy, závisí na počtu dětí, na jakém projektu pracujeme, uč. ale vždy pomáhá

Záleží na projektu. Učitel uvede děti do projektu a poté nechá děti dle své fantazie a zkušeností činnosti řídit samy.

Převažuje koordinační role učitele, ale i spontánnost dětí a učitele.

Záleží na věku dětí, převažuje ovšem koordinační činnost učitele.

Někdy si děti určují činnost samy a někdy převažuje role učitele

Převažuje role dětí, pokud si samy řeknou o pomoc určitě zareagujeme a podpoříme je.

Děti dostávají úkoly, a ty plní s různou mírou samostatnosti. Někdy pracují samy, jindy ve skupinách. Určitě převažuje koordinační role učitele.

rovnováha mezi frontální, skupinovou výukou. Děti se často do řízených aktivit zapojují samy, jsme otevření návrhům a nápadům ze strany dětí i rodičů

Částečná dopomoc učitele.

Činnost si děti většinou řídí samy s občasnou dopomocí

Záleží na věku dětí i tématu

Koordinační role učitele převažuje.

v MŠ - koordinační role učitele

Nemám zkušenost

Nápad i realizaci projektu si děti řídí samy, jen s občasnou naší dopomocí

Dětem necháváme volnost, vstupujeme pouze, když to děti potřebují či samy vyžadují. Popř. se doptáváme.

Na začátku projektu je potřeba koordinace učitelem, během projektu se snažíme o to, aby děti měly více volnosti a mohly se zapojit dle svých představ a tempa...

Kategorie:

V MŠ převažuje koordinační role učitele. 9

Záleží na povaze projektu a na dětech (věk, počet). 5

Částečná dopomoc učitele. 7

Koordinace učitele na začátku projektu. 1

Bez zkušenosti. 1

11. „Realizovali jste někdy projekt, který byl řízen pouze dětmi a vy jste na jejich práci pouze přihlíželi, popřípadě jste dětem pomohli posunout se k dalšímu kroku?“

ne

Ne

Ne

U tříletých dětí zatím nevyzkoušeno

Ano, vždy je zajímavé snažit se nezasahovat a nechat děti jednat samy za sebe.

ne

Myslím, že vždy dopomáháme

Ano

Ne

Ne

Ano v rámci rozvoje spolupráce mezi dětmi

Ano. Téma: Planety

Ne

Ne, děti potřebují často namotivovat, pomoci... problémem dnešní doby je fantazie a samostatnost dětí...vždy potřebují navést...poté jsou schopni nějakým způsobem reagovat, ale dopomáháme

NE

Ne

V MŠ ne

Ne

Ne

Ne

Zatím jsme jen u takovýchto projektů, které vznikají od dětí a jsou jimi realizované, různě dlouhé a s různým počtem dětí.

Takhle úplně ne.

Ne, prozatím tam byla vždy větší pomoc od učitelů.

Kategorie:

Ano. 4

Ne. 18

12. „Jak často během roku realizujete nějaký projekt?“

1x-4x ročně

Dvakrát až třikrát do roka.

5x do roka

Několikrát za rok

Pokud zahrneme i malé projekty v rámci třídy, např. týdenního plánu, realizujeme je i několikrát do měsíce.

1x za rok den v lese ke dni dětí

Různě, např. dle ročního období

Snažíme se alespoň jednou měsíčně.

Minimálně 5x

Cca 1x za měsíc větší celoškolkové projekty. Třídní projekty častěji.

Skoro každý měsíc

8 krát plánovaný pedagogy plus projekty, které si vymyslí a řídí převážně děti.

Projekt je vlastně každé téma, které s dětmi máme. Většinou trvá týden, někdy dva, některé projekty jsou jednodenní (např. barevné dny).

často

Celkem často.

6-8 projektů

Cca 4x ročně

Nevím přesně, asi 2x za měsíc.

často, každé roční období:))

Nemám zkušenost

Hodně záleží na složení třídy, zda jsou tam aktivní a tvořivé děti, které nabalí i další děti, a tak se vzájemně učí.

2x do roka.

2x ročně.

Kategorie:

Konkrétní číslo - 1x - 8x za rok. 10

Často, několikrát za rok. 4

Realizování projektů v rámci měsíců. 5

Různě. 1

Záleží na různých aspektech. 1

Bez zkušenosti. 1

13. „Co vnímáte jako výhody projektového vzdělávání oproti běžnému způsobu vzdělávání dětí předškolního věku?“

účinnost

Děti se snaží více přemýšlet a samy přicházejí na logické souvislosti.

Výhodou je určitě ZÁŽITEK.

Zapojení dětí, jejich spolupráci, vlastní rozvoj

Projektové vzdělávání je metoda, při níž jsou děti vedeny k samostatnosti při řešení problémů, praktickým činnostem a experimentování, stmeluje se kolektiv, ...

nevím

Děti se více realizují, více prožívají

Tvořivost, rozvoj fantazie, samostatnost i práci ve skupině, domluvu mezi dětmi, rozdělení rolí dětmi atd.

Příprava na školu. Spolupráce mezi dětmi, dítě - učitel, rozvoj dětské fantazie a představitivosti, upevnění přátelských vztahů, rozvoj komunikační schopnosti, umění naslouchat, pomáhat si.

V dětech to ukotví hlubší zážitek, tudíž si informace lépe zapamatovávají. Děti to více baví, motivuje je projekt samotný.

Prožitkové učení

Výhody: Děti samy projeví zájem, vše realizují, pokud potřebují řeknou si o radu, o pomoc. Jde to přímo z dětí.

Projekt je ucelený. Aktivity spolu souvisí a děti téma chápou jako celek.

je delší, detailnější, děti ví, co je čeká, má návaznost

Větší samostatnost dětí.

Rozvíjení činností, co děti baví

Možnost více rozvinout

Výhoda zapojení rodičů, že je to něco neobvyklého, zajímavějšího, praktického.

Projektové učení - vzdělávání patří v dnešní době ve velice vyhledávané formy učení. Učí děti samostatnosti, kooperativnímu učení, kritickému myšlení. Na projektovém dni v MŠ je přítomen vždy jeden odborník a minimálně jeden pedagogický pracovník. Projektový den s odborníkem mimo MŠ: Takového projektového dne se třídou se zúčastňují vždy dva odborníci a dva pedagogičtí pracovníci. Výhoda? Čerpání ze šablon!

Nemám zkušenost

Výhoda je, že zájem vychází z dětí, posouvá je to dále, podněcuje jejich fantazii a učí je věcem, které se běžným způsobem nenaučí. Bohužel jsou i děti, které se vůbec nezapojí ani přihlížením, či pozorováním.

Děti se vlastně učí samy. Řeší problém, využívají svých znalostí, dovedností.

Výhoda je nápomoc rodičů a možnost zvolit si téma, které děti zajímá. A nakonec i téma, které zajímá i učitelé.

Kategorie:

Samostatnost dětí. Děti samostatně hledají řešení problémů. 4

Zájem vychází z dětí. Prožitek a zážitek. 7

Zapojení rodičů. 2

Spolupráce dětí. 3

Detailnější rozvinutí tématu. 2

Bez zkušenosti. 1

14. „Jaká rizika podle vás nese projektové vzdělávání a jak se vám daří jim čelit, nebo je eliminovat?“

termín

Náročná příprava učitele

Ještě jsem žádné nezaznamenala.

Nedokážu odpovědět

Problémem může být, zejména u dlouhodobého projektu, když se mu oddá pouze jedinec, např. bez podpory dalších kolegů, pokud by se vedení neztotožňovalo s obsahem projektu atp. Sama takovou zkušenost doposud nemám.

nevím

Myslím si, že jsou nějaká rizika

Bezpečnost dětí.

Nevidím žádná rizika

Některé děti se mohou bát zapojení se do projektu, je důležité postupně děti na projekt připravovat. Pro některé rodiče to může být práce navíc nebo čas, který by raději trávili jinde- je důležitá dobrovolnost projektů.

Nevím

Nevnímám žádná rizika. Pedagog by měl vždy děti podpořit.

Vzhledem k tomu, že na každý týden máme několik výstupů (cílů), někdy se na ně téma špatně aplikuje. Jinak mi to přijde jen jako přínosné.

vyžaduje to spoustu práce, promyšlení, aby vše mělo hlavu, patu...

Důležité je být pohotová, spontánní, být otevřená případným změnám, reagovat na ně

Nevím.

Nevím

Sklouznutí do běžného vzdělávání

Ve spolupráci s rodiči, že se někteří nebudou chtít zapojit.

nevím o nich :))

Nemám zkušenost

Na projektovém vzdělávání se účastí malá či větší skupinka dětí, ale nikdy celá třída. Jsou tam děti z nepodnětných rodin, kterým chybí fantazie, chuť něco tvořit a také děti s různými poruchami, které nejsou schopné nějaké spolupráce. Věnujeme se skupinovým a individuálním činnostem na dané téma a projekty jsou činností malé skupiny, které na tom pracuje během volných činností či pobytu venku.

Zvolení příliš náročného projektu, ztráta motivace.

Že se děti budou muset koordinovat po celou dobu projektu - protože je např. téma nena-dchne. Projekt je tedy dobré plánovat až když je skupina dětí spolu delší dobu a poznáme se navzájem.

Kategorie:

Žádná rizika. 10

Nezapojení se do projektu ze strany rodičů či dětí. 3

Ztráta motivace 2

Náročná příprava a promyšlení. 2

15. „Popište jeden projekt, který jste v mateřské škole již realizovali. Popište ho z hlediska výše uvedených otázek (kdo byl autorem tématu, kolik dětí bylo zapojeno, jak dlouho trval, kde se uskutečnil, kdo byl do projektu zapojen krom dětí, jaká byla míra sebeřízení dětí, ...).“

tř. uč, 20, měsíc z poloviny

Jablíčkování - děti zjišťovaly, co vše si můžeme vyrobit z jablek, jaký mají význam pro člověka. Na výrobu štrůdlu a nepečeného dortu měly obrázkový recept - pokračovaly samy dle obrázků, s malou pomocí učitelek a AP. Měly možnost si samy vyzkoušet, jak funguje odšťavňovač, krájely jablka na křížaly a pozorovaly sušičku ovoce. Autorem projektu byla

učitelka na třídě, zapojeny byly všechny děti ze třídy (23), uskutečňoval se celý týden ve třídě. V menších skupinkách se děti samy domlouvaly.

Motivace písnička Šel zahradník do zahrady. Dramatizace písně, rozhovor, co je křen a rozmarýna, výprava do Orurody s lopatkami hledat křen. Vyrýpnutí křenu, omytí, nastrouhané a ochutnání. Zapojili se všichni, mají zážitek a byli šťastní, že to vše zvládli.

Projekty jsou koncipované různě, třeba jako realizace výtvarné činnosti na určité téma, děti navrhuji společný postup, jak by měl výsledek vypadat atd... Např. vyrábění třídního maskota - od materiálu, přes postup až po pojmenování a umístění ve třídě - děti aktivně zapojují, učitelka koordinuje

Projekt: 'Krtek jde do školky'. Autor: Třídní učitelka. Zapojeno: 23 dětí. Trvání - dle potřeby dětí. Místo konání - prostory MŠ. Protože hlavním cílem je adaptace dětí na nové prostředí MŠ byli zapojeni všichni, koho děti denně v MŠ vidají, např. paní kuchařka, paní uklízečka, pan školník

Míra sebeřízení byla individuální každé dané situaci, děti zejména při nástupu do MŠ reagují různě a plán se těmto reakcím často přizpůsobuje.

nemáme sepsáno

Např. Jablíčkování, vymyslela ved. uč., zapojena celá MŠ

Profese - učitelka v MŠ, celá třída (cca 25 dětí) celý den, ve třídě i na zahradě MŠ, děti měly připravené koutky, kde si zkoušely různé profese (pošťáka, kadeřnice, policista, venku - zahradník). Děti si sami volily, který koutek chtějí zkusit, jak dlouho v něm zůstanou, sami si rozdělovaly herní role v koutku.

Den dětí. Autor: učitelka MŠ, zapojena byla celá MŠ, dopolední akce

Halloweenský rej na třídě- autor: vedení školky, zapojení celé třídy, celodenní program, uskutečnil se na třídě, zapojení rodičů (výroba Mašek pro děti), aktivity samotné během dne tvořil pedagog

Projekt pohádkové stezky děti s rodiči. Zapojila se celá MŠ. Děti plnily úkoly i s rodiči.

Autorem byli učitelky z MŠ. Projekt trval celé odpoledne cca 3 h.

Autor: kolektiv MŠ (Jablíčkování), zapojena celá třída (celoškolková akce), trval dle potřeb a zájmu dětí, zapojeny byly i rodiče, uskutečnil se venku i vevnitř, děti samy řídily průběh.

Projekt Anglie: autorem byla třídní učitelka, zapojena byla jedna třída, trval jeden týden, děti samy musely vymyslet, jak postavit most z kostek, aby držel, učili jsme se píseň London bridge a tu jsme pak předvedli rodičům v rámci rozloučení s předškoláky

Projekt: "Než půjdu do školy" - autorem: Třídní učitelky, zapojila se celá třída, trval 3 týdny, uskutečnil se v prostorách třídy, v lesoparku, děti se zapojovaly aktivně.

Čeká nás další projekt, tentokrát nový- "Mámo, táto, pojd' si hrát.". měli by se zapojit zejména rodiče a děti, případně je nápomocí učitelka.

Projekt "Poznáváme kytičky": založení herbáře. V průběhu roku při vycházkách hledání kytiček i bez upozornění. Popis, pojmenování, význam, utržení, vylisování. Pravidelné prohlížení herbáře.

Autor: učitelky

Doba trvání: rok

Učitel, celá třída, v rámci ranních her, řízené činnosti, ve třídě a kuchyňce ZŠ

Den Země, 26 dětí, MŠ a okolí

Zatím nerealizovala

autor - paní Raunerová, zapojeno 20 dětí, 45 min., ve třídě, míra sebeřízení - volnost formou fantazie dětí

Žádný projekt jsem nerealizovala

Stavba domečku pro skřítky se kterým přišly dvě děti, poskytli jsme jim požadovaný materiál a děti na domečku pracovaly týden. Postupně se k nim připojily i další děti, ale třeba jen na jeden den, tyto dvě děti to dovedly do konce. Pracovalo se ve třídě a my jsme pomáhali jen na konkrétní požadavek, kde děti o pomoc či radu stály.

Vzhůru na palubu, dálky volají. Autorem byly děti, které si stále při ranních hrách stavěly lodě. Zapojena byla celá třída cca 20 dětí. Trvání cca měsíc.

Vesmírná expedice. Autor učitelka MŠ, celá třída 21 předškoláků. 5 týdnů. Dějiště - třída MŠ, třída ZŠ, spolupráce, Techmanie Plzeň, depo Plzeň. Zahrádka MŠ. Na některé akce byli přizváni rodiče, zajistili např. výrobu kostýmů pro kosmonauty. V tomto projektu byla míra sebeřízení dětí cca 60%.

Kategorie:

Celá třída či velká skupina dětí. 13

Celá MŠ. 4

Menší skupina dětí. 1

Bez zkušenosti či bez záznamu informací o projektu. 3

Není uveden počet dětí. 2

16. „Který ze stupňů přípravy na profesi učitele MŠ vás nejlépe připravil na projektové vyučování a na práci učitele v mateřské škole („SŠ“ x „VOŠ“ X „VŠ“)?“

15x SŠ

5x VOŠ

5x VŠ

14.3 Příloha č. 3 - Struktura rozhovoru s vybranými učitelkami z MŠ

1. a - Pokuste se vysvětlit, jakým způsobem běžně plánujete ve Vaší třídě MŠ (tematické týdny, jednotlivé dny, s jakým předstihem plánujete témata, zda berete ohled na aktuální zájmy dětí apod.)

1. b - Lze jako projekt označit Váš tematický plán? - Jaké rysy má projektová výuka shodné s tematickým plánem?

1. c - Jak byste zareagovala, pokud by děti měly zájem o téma, které zrovna nezapadá do daného ročního období, měsíce, či konkrétní situace? Například v říjnu projeví děti zájem o květiny, ale ve školkách se v tuto dobu většinou pracuje s podzimem.

2. - Jaké přínosy mají venkovní projekty?

3. - Kdo navrhuje témata projektů? (děti, vedení MŠ, rodič se zajímavým koníčkem či povoláním...)

4. a - Kdy si myslíte, že je vhodnější realizovat projekty s jednotlivcem či skupinkou, a kdy naopak jsou děti schopné projektovat v rámci celé třídy?

4. b - Jak probíhá realizace projektu individuálně s jedním dítětem? Jak podle Vás většinou dopadnou projekty s jednotlivcem?

5. a - Od jakého okamžiku jsou podle Vás děti schopné si projekt řídit samy? Myslíte si, že toho jsou děti předškolního věku vůbec schopné?

5. b - Jakým způsobem přizpůsobujete projekt věku dětí?

6. - Co pro Vás znamená spolupráce s rodiči a jaké s ní máte zkušenosti i v rámci projektového vzdělávání? - rodič pomáhající s organizací projektu

7. - Realizovala jste již někdy projekt, který byl řízen pouze dětmi a Vy jste pouze přihlížela na jejich práci, popřípadě jste dětem pomohla posunout se k dalšímu kroku? Pokud ano, vzpomenete si na téma projektu a na to, s jakou věkovou skupinou dětí byl tento projekt uskutečněn?

8. - Shledáváte v projektovém vzdělávání nějaké výhody?

9. a - Setkala jste se někdy s nějakými riziky, které nese projektové vzdělávání?

9. b - Pokud by se stalo, že by děti ztratily zájem o daný projekt již v průběhu realizace, jak byste zareagovala?

14.4 Příloha č. 4 - Přepis rozhovorů

1. a

„Pokuste se vysvětlit, jakým způsobem běžně plánujete ve Vaší třídě MŠ (tematické týdny, jednotlivé dny, s jakým předstihem plánujete témata, zda berete ohled na aktuální zájmy dětí apod.)“

„Témata plánujeme přibližně se 14 denním předstihem. Někdy máme téma na 1 týden, někdy na 2 týdny. Vše záleží na dětech, jak mají o dané téma zájem, jestli je dostatečně nadchlo. Samozřejmě bereme ohled na aktuální zájmy dětí. Pokud je zajímavé jiné téma, tak se přizpůsobíme“ (RD1).

„Témata plánujeme s předstihem vzhledem k tematickým blokům. Samozřejmě, že témata můžeme měnit vzhledem k aktuálnímu zájmu a přání dětí“ (RD2).

„Plánuji dle aktuálního dění a s ohledem na konané akce v MŠ. Dle časových možností plánuji týden před. Někdy Vám situace nedovolí takto včas plánovat, tudíž po několikaleté praxi plánuji denní program improvizovaně a vycházím z programů a materiálů připravených z předešlých let“ (RD3).

1. b

„Lze jako projekt označit Váš tematický plán? - Jaké rysy má projektová výuka shodné s tematickým plánem?“

„Ano. Náš tematický plán lze označit jako projekt. Buď ho naplánujeme my učitelky a vedeme s dětmi rozhovory, co by se o daném tématu chtěly dozvědět, co by chtěly vyrobit, koho by ještě chtěly zapojit a podobně. Pokud učitelka vybere téma např. „Doprava“ a děti projeví zájem o vlaky, tak téma se může změnit na téma „Jede, jede mašinka“ a věnujeme se tomuto tématu. Určitě můžeme zapojit rodiče (rodič pracuje na nádraží, nebo je výpravčí, strojvedoucí a podobně). Nebo děti dostanou nápad, že si vyrobí vlakovou soupravu, jak ji vyrobí, z čeho, jaký materiál využijí a podobně. To je jedna varianta. Druhá varianta je, pokud děti projeví zájem o nějaké téma a my je samozřejmě podpoříme a tématu se budeme věnovat dle jejich potřeby“ (RD1).

„Ano, lze označit tematický plán jako projekt. Plán buď plánujeme my jako učitelky a pokud vidíme zájem dětí o jiné téma, můžeme kdykoli změnit. Více informací získáme od dětí například rozhovorem s dětmi, motivačními otázkami, kresbou dětí... Podporujeme děti v tom, o co projeví zájem“ (RD2).

„Projekt jako takový je dlouhodobější záležitost, nikoli týdenní. Děláme 14denní – 3 týdenní projekty pro předškoláky, jako jejich přípravu na vstup do ZŠ“ (RD3).

1. c

„Jak byste zareagovala, pokud by děti měly zájem o téma, které zrovna nezapadá do daného ročního období, měsíce, či konkrétní situace? Například v říjnu projeví děti zájem o květiny, ale ve školkách se v tuto dobu většinou pracuje s podzimem.“

„Samozřejmě bych dětem vyhověla a mohla bych to směřovat na téma - „Co dělají květiny na podzim?“. Využili bychom například knihy, encyklopedie, časopisy“ (RD1).

„Snažila bych se dětem jejich zájem splnit, vymyslela aktivity, kde by se květiny mohly objevit, aby nám zapadaly do činností. Například bych vymyslela motivační příběh a s tím spojené činnosti“ (RD2).

„Pokusila bych se žádané téma napojit tak, aby bylo propojeno s aktuálním tématem. V tomto případě - uspávání květinek – příchod období podzimu“ (RD3).

2.

„Jaké přínosy mají venkovní projekty?“

„Děti jsou na čerstvém vzduchu, mají zde dostatečný prostor, orientují se v okolí mateřské školy, venku je dostatek různých podnětů pro rozvoj všech smyslů“ (RD1).

„Myslím si, že mají velký přínos v prostorovém vnímání – orientace, bezpečnost dále v poznávání nových věcí – možnost si osahat přírodniny, využít fantazii při tvořivých činnostech“ (RD2).

„Obrovské. Nejenom že děti tráví čas na čerstvém vzduchu, ale dochází tam k prožitkovému učení, zapojení fantazie, představivosti“ (RD3).

14.5 Příloha č. 5 - Informovaný souhlas se zapojením do výzkumu

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce Projektové vzdělávání v mateřských školách - analýza zkušeností s projektovým vzděláváním v mateřských školách v Plzeňském kraji

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Lucie Hoferkové s názvem Projektové vzdělávání v mateřských školách - analýza zkušeností s projektovým vzděláváním v mateřských školách v Plzeňském kraji. Cílem výzkumu je analýza zkušeností pedagogů mateřských škol s projektovým vzděláváním v Plzeňském kraji.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

14.6 Příloha č. 6 - Návrh pozorovacího archu

Čas	Činnosti dětí	Zajímavé odpovědi

14.7 Příloha č. 7 - Zpracování záznamu z pozorování

Čas	Činnosti dětí	Zajímavé odpovědi
2 minuty	Děti si natočily do průhledné misky vodu v umývárně. Následně misku s vodou umístily na koberec a vytvořily kolem ní kruh. Paní učitelky vždy dopomohly, když bylo potřeba.	
2 minuty	Úvodní motivace k tématu. Dětem bylo vysvětleno, že voda má tento den svátek, a to je důvod, proč byli všichni oblečení v modrém a proč mají uprostřed kruhu misku s vodou - budou ji zkoumat.	<i>„Ale tahle voda není modrá.“ „Já mám taky svátek a moje maminka taky.“</i>

3-4 minuty	Děti říkaly, co již o vodě vědí, kde všude se voda vyskytuje a proč je pro život důležitá. Probíhala diskuze.	<p>„Já vodu piju, když mám žízeň. Vodu se štávou.“</p> <p>„Rybičky bydlí ve vodě.“</p> <p>„Já ve vodě plavu, ale nepotápím se.“</p> <p>„Jessie taky pije vodu. Pejsek Jessie.“</p> <p>„Když jsme byli u moře, tak tam byla velká voda.“</p>
1 minuta	Děti začaly zkoumat vlastnosti vody v misce podle zadání paních učitelek. Nejprve zkoumaly vůni tak, že k vodě přičichly nosem.	„Já nic necítím.“
4 minuty	Poté zkoumaly barvu. Zjistily, že voda je průhledná a v přírodě je modrá proto, že modrou barvu v ní odráží nebe. Zkoušely měnit barvu vody tím, že jí přelévaly do různě barevných nádob.	
3 minuty	Dále následovalo opět přelévání vody, ale tentokrát do různě tvarovaných a různě velkých nádob a tím zjistily, že tvar vody se mění v závislosti na nádobě, ale objem je stále stejný.	„Ted' je ta voda větší než předtím.“

1 minuta	Děti vodu z nádoby ochutnaly a popisovaly, jakou má chuť.	„Dobrou.“ „Chutná jako voda u nás doma.“ „Je taková vodová.“
1 minuta	Prstem zjišťovaly aktuální teplotu vody v misce. Zjistily, že je vlažná.	„No nepálí ani nestudí.“
3 minuty	Děti také zkoumaly, jaký zvuk voda vydává. Poslouchaly ji, poté vodu míchaly, cákaly s ní, foukaly do ní. Paní učitelky jim poté pustily různé zvuky vody (moře a vlny, vodopád, řeka, déšť).	„To zní jako moře.“ „Když prší a svítí sluníčko, tak pak je vidět duha.“
2 - 3 minuty	Paní učitelky se děti zeptaly, co by chtěly dát vodě k svátku. Nejprve jí na přání dětí poslali všichni pusy. Nakonec se shodli na tom, že jí také zazpívají píseň.	„Můžeme ji vybrat něco z krabice. „ (Vždy, když některé z dětí slavilo svátek či narozeniny, vybralo si z krabice plné různých malých hraček nějaký dárek). „Pusinku.“
60 minut	V rámci pobytu venku navštívila třída místní potok a poté rybník. Děti pozorovaly různé živočichy, poslouchaly zvuk vody, všímaly si barvy vody. Zkou-	

	maly vodu v přírodě. Zjistily, že je důležitá také pro živočichy a rostliny.	
15 minut	Po návratu na zahradu MŠ měly děti možnost malovat vodou na chodník. Využily štětce a misky s vodou. Jelikož svítilo Slunce, jejich malby postupně mizely, a tak děti diskutovaly nad tématem <i>vypařování vody</i> .	„ <i>Já vodou namaluju vodu.</i> “ „ <i>To jsem nikdy nedělal.</i> “ „ <i>To ale nemá žádnou barvu.</i> “
5 minut	Po návratu do třídy proběhla závěrečná reflexe. Děti hodnotily celý projektový den.	„ <i>Mně se líbilo, jak jsme ochutnali vodu.</i> “ „ <i>Mně se líbila labuť.</i> “ „ <i>Líbila se mi voda, protože ji mám ráda.</i> “

14.8 Příloha č.8 - Fotodokumentace z průběhu vlastního projektu „Pan policista“

