

Projektové a činnostné učenie v predškolskej edukácii

METODIKA PRE UČITEĽOV

Mária Vargová, Miriam Uhrinová (eds.)

Praha **2023**





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



©2023

hlavné editorky: Mária Vargová, Miriam Uhrinová

Autori: Barbora Loudová Stralczynská, Eva Koželuhová, Mária Vargová, Miriam Uhrinová, Zlatica Huľová, Jozef Benyak, Marta Licardo, Nika Golob, Darja Antolin Drešar, Sabina Šinko, Ana Tina Jurgec, Barbora Jašková, Alena Pokorná, Jana Kvitová, Iva Pustková, Pavla Macháčová, Vendula Turnerová, Irena Hanyš Holémá, Tatiana Slotová, Eva Kostíková, Zuzana Šimová

Táto publikácia vznikla v rámci projektu „Learning by Doing – Attainment of Basic Competences in ECEC (ABC for Kindergartens)” (2020-1-CZ01-KA201-078464).

Tento projekt bol realizovaný za finančnej podpory Európskej únie.

Za obsah publikácie (oznámenia) zodpovedá výlučne autorský tím.

Publikácia (oznámenie) nereprezentuje názory Európskej komisie a Európska komisia nezodpovedá za použitie informácií, ktoré sú ich obsahom.

Vydalo

Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.

Husinecká 903/10, 130 00 Praha 3

www.raabe.cz, email: raabe@raabe.cz

Praha, 1. vydanie.

Sadzba a grafický návrh obálky: Magnus I, s.r.o.

ISBN 978-80-7496-527-2

KOORDINÁTOR PROJEKTU

RAABE

*Společně pro kvalitní
vzdělávání*

PROJEKTOVÍ PARTNERI

RAABE



Projektové a činnostné učenie v predškolskej edukácii

METODIKA PRE UČITEĽOV PREDŠKOLSKÁ EDUKÁCIA



Táto publikácia vznikla v rámci projektu „Learning by Doing – Attainment of Basic Competences in ECEC (ABC for Kindergartens)” (2020-1-CZ01-KA201-078464).

Tento projekt bol realizovaný za finančnej podpory Európskej únie.

Za obsah publikácie (oznámenia) zodpovedá výlučne autorský tím.

Publikácia (oznámenie) nereprezentuje názory Európskej komisie a Európska komisia nezodpovedá za použitie informácií, ktoré sú ich obsahom.

Projektové a činnostné učenie v predškolskej edukácii

METODIKA PRE UČITEĽOV PREDŠKOLSKÁ EDUKÁCIA

Kolektív autorov projektu

Learning by Doing - Attainment of Basic Competences
in ECEC (ABC for kindergartens)



Hlavné editorky:

PaedDr. Mária Vargová, PhD.
PaedDr. Miriam Uhrinová, PhD.

Autori:

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha:

PhDr. Barbora Loudová Stralczynská, Ph.D.
PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.

Katolícka univerzita v Ružomberku:

PaedDr. Mária Vargová, PhD.
PaedDr. Miriam Uhrinová, PhD.
doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.

Pedagogická fakulta, Univerzita Maribor:

dr. Marta Licardo
dr. Nika Golob
dr. Darja Antolin Drešar
red. prof. Sabina Šinko
pred. Ana Tina Jurgec

Materské školy Kopřivnice:

Mgr. Alena Pokorná
Bc. Barbora Jašková
Jana Kvitová
Pavla Macháčová
Bc. Iva Pustková

**Fakultná materská škola so špeciálnou
starostlivosťou Arabská, Praha 6:**

BcA. Vendula Turnerová
Mgr. et Mgr. Irena Hanyš Holemá, Ph.D.

Materská škola Riadok, Ružomberok:

Mgr. Tatiana Slotová
Bc. Eva Kostíková
Bc. Zuzana Šimová

Odborný recenzent:

Mgr. Hana Splavcová, Ph.D.

Koordinátor projektu:

Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.
Mgr. Stanislava Andršová

Sadzba a grafický návrh obálky: Magnus I, s.r.o.

Vydalo:

Nakladatelství Raabe, s.r.o., Praha

ISBN 978-80-7496-528-9 (online; pdf)

ISBN 978-80-7496-527-2 (brožované)

Praha 2023

Obsah

1. O projekte	7
Úvodné slovo	9
2. Dieťa v procese vzdelávania	11
2.1 Koncepcia dieťaťa v súčasnom predškolskom vzdelávaní	11
2.2 Špecifiká učenia detí predškolského veku	12
2.3 Potreby dieťaťa a jeho osobná pohoda (well-being)	15
2.4 Individualizácia ako podmienka úspešného inkluzívneho vzdelávania	16
2.5 Učiteľ v procese vzdelávania	17
2.6 Rodina v procese vzdelávania	18
2.7 Príklad z praxe	19
2.8 Zhrnutie	20
2.9 Reflektívne otázky pre pedagógov ku kapitole Dieťa v procese vzdelávania	21
3. Projektové učenie v predškolskom vzdelávaní	22
3.1 Teoretické východiská a definície	22
3.2 Typy projektov	23
3.3 Vzdelávacie metódy používané v projektovom učení	23
3.4 Výhody a problémy pri uplatňovaní projektového vzdelávania	29
3.5 Príklady realizovaných projektov	32
3.6 Zhrnutie	39
3.7 Reflektívne otázky pre pedagógov ku kapitole Projektové učenie v predškolskom vzdelávaní	40
4. Praktické príklady projektového vzdelávania	41
4.1 Projekt Králik	41
4.2 Projekt Hmyz	51
4.3 Projekt Stroj času	59
4.4 Projekt Vesmír – vesmírny skafander	67

5. Činnostné učenie v predškolskom vzdelávaní	73
5.1 Teoretické východiská a definície	73
5.2 Čo sa rozumie pod pojmom úlohy v činnostnom učení?	73
5.3 Základné typy úloh v činnostnom učení	74
5.4 Ako realizovať proces činnostného učenia?	76
5.5 Výhody a riziká činnostného učenia	78
5.6 Roly pedagóga v činnostnom učení	79
5.7 Rola detí v činnostnom učení	80
5.8 Možnosti využitia činnostného učenia v rôznych tematických oblastiach predškolského vzdelávania	81
5.9 Reflektívne otázky pre pedagógov ku kapitole Činnostné učenie v predškolskom vzdelávaní	88
6. Činnostné učenie a projektové učenie – porovnanie prístupov	90
6.1 Príklad kompatibility TBL a PBL	90
7. Záver	93
Slovník pojmov	95
Zoznam literatúry a zdroje	99

1. | O projekte

ABC pre materské školy (Learning by Doing – rozvoj kľúčových kompetencií v predškolskom vzdelávaní) je medzinárodný európsky projekt Erasmus+ (Program Erasmus+, KA201, Strategické partnerstvá v školskom vzdelávaní, registračné číslo projektu: 2020-1-CZ01-KA201-078464). Projekt koordinuje Nakladateľstvo Raabe a zahŕňa tri krajiny: Českú republiku, Slovenskú republiku a Slovinskú republiku. Projektovými partnermi sú Pedagogická fakulta Karlovej Univerzity v Prahe, Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku a Pedagogická fakulta Univerzity v Maribore. Vo všetkých účastníckych krajinách sa na vývoji, príprave príkladov dobrej praxe a na testovaní výstupov podieľali materské školy: v Českej republike, Materské školy Kopřivnice a Fakultná materská škola so špeciálnou starostlivosťou Arabská v Prahe 6, na Slovensku Materská škola Riadok v Ružomberku a v Maribore Materská škola Studenci.

Cieľom projektu je zlepšiť kvalitu predškolského vzdelávania zavedením inovatívnych prístupov a zaistiť komplexný rozvoj kompetencií dieťaťa predškolského veku. To možno dosiahnuť podporou učiteľov materských škôl pri získavaní znalostí o tom, ako projektové a činnostné učenie v predškolskom vzdelávaní efektívne aplikovať. Európska komisia zdôrazňuje, že je zásadne dôležité rozvíjať iniciatívy, ktoré podporujú a posilňujú rozvoj kľúčových kompetencií, pre každého jednotlivca už od raného detstva. Mnoho začínajúcich učiteľov má tendenciu založiť plánovanie svojej práce na tradičnom frontálnom prístupe. Ten slúži potrebám učiteľa, ale je diskutabilný, či spĺňa aj potreby dieťaťa. Z tohto dôvodu sa čoraz viac učiteľov v predškolskom vzdelávaní obracia k prístupom viac zameraným na dieťa, kde sú východiskom potreby detí.

Dva takéto prístupy sú projektové učenie (Project-Based Learning, PBL) a činnostné učenie (Task-Based Learning, TBL). Projektové vzdelávanie je inovatívne, pretože si kladie za cieľ povzbudiť učiteľov k prechodu z úlohy „vedúcich“ na „sprievodcu“ procesu učenia. Táto publikácia vybaví učiteľa metodikou tvorenou na mieru, ktorá im pomôže rozšíriť si svoje pedagogické stratégie, a tým podporiť svoj profesionálny rozvoj. To zahŕňa prijatie prístupov orientovaných na deti k rozvoju kreativity, samostatnosti, sebestačnosti, motivácie k učeniu, uvedomeniu si vlastných práv a povinností, riešeniu problémov, sebahodnoteniu a hodnoteniu vlastných kompetencií a potrieb detí.

Cieľovými skupinami projektu ABC pre materské školy sú najmä učitelia predškolského vzdelávania, deti v predškolských zariadeniach a poskytovatelia vzdelávania učiteľov, ako sú univerzity a inštitúcie ďalšieho vzdelávania. Prvým z projektových výstupov je metodika pre učiteľov s názvom Projektové a činnostné učenie v predškolskom vzdelávaní. Metodika je určená pedagógom materských škôl, ktorí hľadajú nové metódy na aktivizáciu detí v predškolskom vzdelávaní. Metodika prináša v prehľadnej a ucelenej forme teoretické informácie o projektovom a činnostnom učení v predškolskom vzdelávaní, a najmä uvádza príklady dobrej praxe týchto dvoch vzdelávacích stratégií. Cieľom publikácie je

vybaviť učiteľa metodikou vytvorenou na mieru, postupmi a technikami, nástrojmi a znalosťami, ako správne využiť projektové vzdelávanie i činnostné učenie pri vzdelávaní detí v predškolskom veku.

Druhým výstupom je kurz ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov s názvom Nové metódy pre motiváciu a aktivizáciu dieťaťa v predškolskom veku. Jeho účelom je vybaviť cieľové skupiny otvorenými vzdelávacími zdrojmi, ktoré sú vysoko kvalitné, voľne použiteľné a dostupné v ich národných jazykoch. Cieľom vzdelávacieho programu je bližšie osvetliť princípy dvoch inovatívnych stratégií – projektového vzdelávania a činnostného učenia v kontexte súčasných prístupov k predškolskému vzdelávaniu.

Obe stratégie chcú umožniť dieťaťu, aby bolo v procesoch učenia čo najaktívnejšie, aby bolo schopné klásť otázky a spolu s ostatnými na ne hľadať odpovede. Oba prístupy však využívajú iné postupy a ich princípy sú objasnené na praktických ukážkach. Učiteľ sa predovšetkým učí prijímať novú úlohu sprievodcu dieťaťa. Každá časť vzdelávacieho programu je zostavená tak, aby učiteľovi pomohla danú stratégiu samostatne uplatniť v praxi. Na túto časť nadväzuje súbor príkladov z praxe. Ukážky pochádzajú z činnosti materských škôl zapojených do Erasmus+ projektu Learning by Doing a sú doplnené komentármi učiteľov, ktorí projekty realizovali vo svojich materských školách.

Inovatívny vzdelávací program ponúka lekcie o tom, ako aplikovať projektové vzdelávanie a činnostné učenie na úrovni materských škôl vrátane overenia získaných zručností a kompetencií účastníkov. Vzdelávací program je otvorený a bezplatný. Projekt ABC pre materské školy si kládol za cieľ vyvinúť súbor nástrojov pre učiteľov v predškolskom vzdelávaní, ktorý by nielen podporil pedagógov pri zlepšovaní ich postupov, zlepšil by počiatočné vzdelávanie učiteľov a ich neustály profesijný rozvoj, ale tiež by u detí podporoval získavanie rôznych kľúčových kompetencií.

Všetky projektové výstupy, vrátane kurzu ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov, budú po ukončení projektu zadarmo dostupné na stiahnutie z webových stránok projektu ABC pre materské školy - <https://abc-kinder-garten.eu>.

Veríme, že výstupy ABC sa pre materské školy stanú pomocníkmi učiteľov, umožnia im lepšie zavádzať inovatívne prístupy v predškolskom vzdelávaní, a prispedia tak k skvalitneniu vzdelávania detí v materských školách vo všetkých zapojených krajinách.

| Vážení čitatelia,

Držite v rukách publikáciu, ktorá vznikla v spolupráci učiteľov a zástupcov vysokých škôl, ktorí pripravujú budúcich učiteľov. Odborníci z troch krajín – Slovinska, Českej republiky a Slovenska – sa podelili o svoje skúsenosti a poznatky v oblasti predškolskej výchovy, ktoré môžu priniesť inšpiráciu do každodennej praxe materských škôl. Spoločne diskutovali o tom, ako do materských škôl zaviesť aktuálnejšie vzdelávacie trendy, ktoré umožnia deťom rozvíjať sa v súlade s ich individuálnymi dispozíciami, potrebami a záujmami.

Cieľom publikácie je objasniť princípy dvoch vzdelávacích stratégií – projektového učenia a činnostného učenia. Tieto vzdelávacie stratégie naplno odrážajú osobnostne orientovaný model výchovy a vzdelávania, ktorý sa uplatňuje v súčasnom predškolskom vzdelávaní a zdôrazňujú aktivitu dieťaťa. Okrem toho bolo cieľom poskytnúť budúcim a súčasným učiteľkám materských škôl inšpiráciu pre prax v podobe konkrétnych príkladov z praxe.

V kontexte spoločenských zmien v 80. a 90. rokoch 20. storočia prešli bývalé komunistické krajiny výraznou transformáciou celej spoločnosti aj vzdelávacieho systému. Zodpovednosť za ciele a obsah vzdelávania sa presunula z centrálneho plánovania a riadenia na úroveň tried a škôl, hľadala sa inšpirácia v zahraničí a formulovali sa nové národné učebné osnovy. Miera zodpovednosti učiteľa materskej školy za výsledky vzdelávania je vysoká, hoci vo všetkých troch zúčastnených krajinách existujú rozdiely v prístupe k predprimárnemu vzdelávaniu a obsahu jeho učebných osnov. Každý učiteľ musí zvážiť, vybrať a navrhnúť taký obsah vzdelávania, jeho formy a použité metódy, ktoré povedú k naplneniu hlavného cieľa predškolského vzdelávania – rozvoj osobnosti dieťaťa.

Pri plánovaní našej práce by sme sa mali riadiť zásadami sociálneho konštruktivismu. Konštruktivismus vychádza z presvedčenia, že jednotlivec, či už dieťa alebo dospelý, si vytvára svoje vlastné vedomosti – konštruuje ich. Piaget to komentoval slovami, že dieťa nečaká, kým ho niekto niečo naučí, ale samo sa aktívne snaží pochopiť svet (Piaget, 1972); tento koncept je podrobnejšie rozpracovaný v druhej kapitole tejto publikácie. Ak učiteľ vychádza z konštruktivistickej teórie, znamená to, že chápe a rešpektuje, že každé dieťa už do materskej školy vstupuje s určitou predstavou o fungovaní sveta, má určité vedomosti, skúsenosti a zručnosti a „pracuje“ s nimi vo svojom ďalšom vzdelávaní. Učiteľ preto musí dieťa najprv spoznať a nadviazať na to, čo už vie a pozná. Prvá kapitola je preto venovaná charakteristike prístupu k vzdelávaniu zameraného na človeka a zmenám, ktoré tento prístup priniesol v chápaní úlohy dieťaťa, učiteľa a rodiny vo vzdelávacom procese.

Ďalšie časti sú venované jednotlivým stratégiám učenia – činnostnému a projektovému učeniu. Každá stratégia je zasadená do kontextu súčasných prístupov

k predškolskému vzdelávaniu, sú vysvetlené jej princípy a na praktických príkladoch je ukázané, ako ju možno využiť v materských školách. Každá kapitola je štruktúrovaná tak, aby pomohla učiteľovi samostatne uplatniť danú stratégiu v praxi.

Po tejto časti nasleduje súbor príkladov uplatnenia jednotlivých stratégií v praxi. Príklady pochádzajú z aktivít zúčastnených materských škôl a sú doplnené komentármi učiteľov, ktorí ich realizovali.

Mohlo by byť lákavé preskočiť úvodné kapitoly a sústrediť sa len na túto praktickú časť. Ale nerobme to. Bez pochopenia súvislostí by sme sa mohli dostať do slepej uličky s pocitom, že to vlastne „nefunguje“. Opak je však pravdou, prezentované prístupy vedú k tomu, že deti sa aktívne zapájajú, učia sa a dosahujú významné výsledky z hľadiska rozvoja kľúčových kompetencií.

Dúfame, že čas venovaný publikácii bude prínosom nielen pre čitateľa, ale bude prínosom aj pre každodennú prax materských škôl.

Kolektív autorov

2. | Dieťa v procese vzdelávania

Kolektív autorov: Barbora Loudová Stralczyńska, Eva Koželuňová,
Mária Vargová, Miriam Uhrinová, Zlatica Huľová, Jozef
Benyak

2.1 Konceptia dieťaťa v súčasnom predškolskom vzdelávaní

Predškolská výchova odráža zmeny v prístupe k dieťaťu a detstvu, ku ktorým došlo v posledných desaťročiach. Detstvo sa nevníma ako príprava na dospelý život, ale ako plnohodnotná etapa života. V dôsledku toho vnímame dieťa ako osobu, ktorá má rovnakú hodnotu ako dospelý, a preto by sa k nemu malo pristupovať s rešpektom a mali by sa rešpektovať jeho potreby a práva. Výsledkom tejto zmeny pohľadu na dieťa je **prístup zameraný na dieťa**, ktorý je stredobodom vzdelávacieho procesu. Model vzdelávania zameraný na dieťa mení tradičné spôsoby práce s deťmi predškolského veku. Všetky ciele, metódy, formy, organizácia a podmienky vzdelávania sú zvolené a organizované v najlepšom záujme dieťaťa.

Výchovné ciele už nie sú primárne orientované na potreby spoločnosti, ale sú zamerané na rozvoj osobnosti dieťaťa, podporu jeho osobnej spokojnosti, zdravia a maximálneho možného rozvoja jeho individuálnych dispozícií. Dieťa nie je objektom výchovy, nie je nádobou, ktorú treba naplniť, ani hlinou, ktorú treba formovať podľa predstáv dospelých. Vzdelávanie zamerané na dieťa sa vyznačuje **dôverou v dieťa** a v **jeho schopnosť a túžbu učiť sa**. Dieťa je tak povzbudzované, aby objavovalo a skúmalo samo, a učiteľ už nie je tým, kto riadi proces, ani tým aktívnejším.

Model vzdelávania zameraný na dieťa je založený na **aktívnom prístupe dieťaťa**. Dôverujeme dieťaťu, jeho vrozeným dispozíciám a počítame s ním ako s partnerom vo vzdelávacom procese. V predškolskom vzdelávaní to znamená, že všetky aktivity, ktoré učiteľ prezentuje, majú podobu ponuky založenej na konkrétnych a **aktuálnych záujmoch detí** a pozorovaní ich hry a tém, ktoré sú pre ne dôležité. Ponúkané aktivity by mali byť pre dieťa zmysluplné a zaujímavé, vhodné a zodpovedajúce jeho potrebám a záujmom. Dieťa si môže slobodne vybrať aktivity.

Dieťa nie je „tabula rasa“, ale od najútlejšieho veku si nesie vlastné skúsenosti, prvé predsudky a predstavy o fungovaní okolitého sveta. V materskej škole by deti mali mať možnosť samostatne myslieť, obohacovať, rozvíjať a reštrukturalizovať svoje doterajšie vedomosti. Mali by mať možnosť klásť otázky a hľadať odpovede a mali by byť povzbudzovaní k zvedavosti, tvorivosti a hľadaniu možných ciest. Úloha učiteľa sa tým mení, pretože už nie je garantom odovzdávania vedomostí, ale garantom vytvárania prostredia, v ktorom dieťa môže dosiahnuť čo najvyššiu úroveň rozvoja. Učiteľ má pri plánovaní vzdelávacej ponuky dôsledne reagovať na potreby a záujmy dieťaťa. Preto je jeho prvoradou úlohou dobre

spoznať a pochopiť dieťa. To úzko súvisí so zručnosťami učiteľa v oblasti **hodnotenia vzdelávania**. Iba na základe tohto poznania môže zvoliť individuálne vzdelávacie aktivity a vhodné formy a metódy vzdelávania. Tie by mali dieťaťu umožniť samostatnosť a aktivitu; dieťa by nemalo zostať v úlohe pasívneho príjemcu alebo toho, kto len reprodukuje alebo nasleduje pokyny učiteľa. Zvolené metódy a formy by tiež mali rešpektovať individuálne charakteristiky a potreby každého dieťaťa.

Okrem toho, že deťom umožníme byť aktívnymi, musíme im tiež pripraviť podmienky na **samoreguláciu**. V predškolskom veku deti ešte nie sú schopné sebaregulácie, ale ich rozvoj, ktorý je založený na vonkajšej regulácii, môže nastať len vtedy, ak deti vyrastajú vo vhodnom prostredí. To znamená, že existuje priestor na rozhodovanie, na výber, ale aj na prevzatie zodpovednosti za svoje rozhodnutia (primerane veku). Deti musia mať tiež možnosť podieľať sa na vlastnom hodnotení a prevziať spoluzodpovednosť za proces učenia, spolurozhodovať o obsahu svojho vzdelávania.

V modeli vzdelávania zameranom na dieťa sa vzdelávací proces chápe ako vzájomné stretnutie – dieťaťa a učiteľa, ale aj učiteľa a rodičov. Vzájomné stretnutia by mali byť založené na dôvere, rešpekte, akceptácii, ale aj na sebaapriatí a vnímaní seba ako jednotlivca, ktorý je súčasťou spoločnosti. Našu rozmanitosť vnímame ako vzájomné obohacovanie, takže nejde o to, aby sme všetky deti naučili všetko, v rovnakej kvalite, v rovnakom čase alebo rovnakým spôsobom. Kľúčom k úspechu je **komunikovať, počúvať a porozumieť si**. Veríme, že deti „vedia“ v tom zmysle, že ich vrodené dispozície ich vedú k tomu, aby sa učili novému. Vytvára sa tak tvorivé prostredie, v ktorom dieťa môže slobodne a s radosťou objavovať a učiť sa, a to v širšom kontexte. Nedochádza k odovzdávaniu izolovaných poznatkov, ktoré sú pre dieťa často nezrozumiteľné. Túžba skúmať a objavovať je podporovaná a odmeňovaná. Chyby sa považujú za príležitosti, nie za zlyhania.

2.2 Špecifiká učenia detí predškolského veku

Učenie dieťaťa v predškolskom veku je **zložitý proces**. Deti sa učia prirodzene pri všetkých činnostiach a situáciách, ktoré ich obklopujú. V predškolskom veku prevláda nezámerné učenie a postupne sa dieťa začína učiť prostredníctvom zámerných procesov. Proces učenia zahŕňa celú osobnosť dieťaťa - rozvoj vedomostí, zručností, schopností, postojov a návykov.

Emócie dieťaťa majú v procese učenia veľký význam. Pre efektívne učenie je dôležitý záujem dieťaťa a jeho vnútorná motivácia. Prirodzene sa zaujímajú o témy a obsah, ktoré sa ich osobne týkajú. Učebné procesy spojené s intenzívnymi radostnými zážitkami a **emóciami majú** pozitívny vplyv na dlhodobý prínos pre rozvoj dieťaťa. Samozrejme, dieťa si pevne vryje do pamäti aj momenty spojené s negatívnymi zážitkami, ale tým chceme v predškolskom vzdelávaní predchádzať.

- Pozorovacie učenie – učenie pozorovaním správania a jeho dôsledkov. Príklad: dieťa sa ho potom snaží napodobniť.
- Učenie metódou pokus-omyl – učenie založené na skúšaní rôznych riešení, zvyčajne náhodne, až kým sa nedosiahne cieľ. Funkčný postup sa potom opakuje. Príklad: dieťa chce postaviť domček z paličiek. Keď sa dieťa pokúsi urobiť strechu, stavba spadne, pretože použije príliš veľké kusy dreva. Keď sa pokúsi použiť mach, budova sa prilepí. Pri ďalšej stavbe použije na strechu mach.
- Habitúcia – návyk a zníženie reakcie na určitý podnet. Príklad: deti na začiatku materskej školy sú citlivé na zvýšený hluk a počet iných detí v triede. Postupne si zvyknú a prestávajú vnímať vyššiu hladinu hluku.
- Senzibilizácia – opak habituácie, zvýšenie citlivosti na základe skúsenosti.
- Učenie sa v súvislostiach - vnímanie nových vzťahov a súvislostí v probléme, riešenie problému na základe jeho podobnosti s iným. Príklad: v situácii, keď potrebujú dosiahnuť na knihu z vyššej police, kam nedosiahnu, uplatnia svoje predchádzajúce skúsenosti – vytiahnu stoličku z kuchyne.
- Klasické podmieňovanie – spojenie medzi podnetmi, pričom toto spojenie je nevedomé, jeden podnet vyvoláva určité správanie. Príklad: ak dieťa počuje zvonček, zastaví činnosť a začne upratovať hračky.
- Operantné (inštrumentálne podmieňovanie) – učenie prebieha v troch fázach: situácia, správanie a posilňovanie. Prostredníctvom posilňovania sa správanie posilňuje a opakuje v danej situácii. Príklad: učiteľ toto správanie pozitívne komentuje (posilňovanie), čím zvyšuje pravdepodobnosť, že sa dieťa v podobnej situácii zachová rovnako.

Učenie teda prebieha **mnohými spôsobmi** – pohybom, činnosťou, myslením, nevedomím, skúšaním, napodobňovaním, dopĺňaním činností iných, opakovaním, overovaním hypotéz, vonkajším posilňovaním, triedením, kladením otázok, hľadaním odpovedí, cvičením, prežívaním, zhromažďovaním informácií, atď. Dieťa používa viacero zmyslov a veľmi často spája viacero prostriedkov naraz (napr. počítanie a robenie krokov, pohyb alebo spev), čo mu pomáha tvorivo hľadať riešenia. V predškolskom veku ešte nie sú vyvinuté a zautomatizované mnohé stratégie riešenia (napr. matematických úloh). Preto môžeme v praxi pozorovať, že deti, ktoré majú otvorené podmienky na skúmanie sveta, často nachádzajú riešenia, ktoré nám ako pedagógov nenapadli, ktoré sú inovatívne a svedčia o vysokom myšlienkovom potenciáli a plasticite detského myslenia. To je jeden z dôvodov, prečo sa pedagógovia snažia nepredkladať hotové informácie a inštrukcie, ale stimulovať kognitívne operácie vyššieho rádu (analýza, syntéza, hodnotenie) počas vhodných procesov učenia.

Je známe, že dieťa predškolského veku je zvedavé, ale každé dieťa má aj svoj vlastný **štýl učenia**. Sú to charakteristické spôsoby, ktorými vnímame a pamätáme si informácie, myslíme, riešime problémy a rozhodujeme sa. Vyvíjajú sa na vrozenom základe, ale v priebehu života sa môžu meniť, či už zámerne alebo v dôsledku vonkajších faktorov. Ak majú učitelia záujem naučiť dieťa niečo nové,

musia mať vedomosti o štýloch učenia. Dokážu tak lepšie rozpoznať jednotlivé štýly učenia. Podľa S. Saifera je jedným z riešení, ako viesť dieťa k aktívnemu učniu, poznanie učebných štýlov. Príklady: 1. Učítelia, ktorí sa venujú učebným štýlom, sú schopní zistiť, čo je to učebný štýl:

V závislosti od prístupu k odbornej príprave:

- aktívny - pasívny,
- tichý - hlasný,
- závislý - nezávislý,
- pomalý - rýchly.

Podľa prevládajúceho zmyslového prístupu rozlišujeme **typy učenia**:

- sluchové,
- zrakové,
- hmatové,
- pohybové.

teória

Podľa niektorých odborníkov štýly učenia súvisia aj s **rôznymi typmi inteligencie**. Gardnerova teória inteligencie hovorí, že každé dieťa má všetky typy inteligencie (jazyková inteligencia; logicko-matematická inteligencia; priestorová inteligencia; hudobná inteligencia; telesno-pohybová (kinestetická) inteligencia; interpersonálna inteligencia; intrapersonálna inteligencia; prírodná inteligencia), ale niektoré (2 alebo 3) sú dominantné, čo znamená, že ich dieťa používa častejšie. Zistenie preferovaného typu inteligencie a štýlu učenia sa dieťaťa nám môže výrazne pomôcť pri plánovaní a navrhovaní stratégií učenia.

Tieto poznatky sú pre pedagógov dôležité, pretože práve v predškolskom veku dieťa prirodzene využíva rôzne druhy činností a prostredníctvom nich obohacuje svoje skúsenosti, vytvára si predsudky (schémy) o svete a rozvíja svoju osobnosť. Učítelia by mali brať do úvahy skutočnosť, že štýly učenia detí sa vyvíjajú. Preto by sa mali stretnúť s čo najväčším počtom učebných štýlov, a tak sa na základe vlastných skúseností naučiť, ktorý štýl deťom najviac vyhovuje. Preto je pre nás také prospešné **pozorovať dieťa** pri voľnej hre, keď sa môžu naplno uplatniť jeho dosiahnuté a mnohostranné kompetencie. Je to jedinečná príležitosť pre učiteľa nielen určiť úroveň vývinu dieťaťa, ale aj pozorovať jeho stratégie riešenia problémov, učebné dispozície a témy alebo problémy, ktoré sú pre dieťa v danom okamihu relevantné a dôležité. Cieľom je rozvíjať potenciál dieťaťa prostredníctvom zmysluplného učenia.

Ak sa dieťa cíti v triede alebo v skupine bezpečne, môže komunikovať s ostatnými a aktívne sa zúčastňovať na aktivitách v triede (slobodne a na podnet učiteľa), môže rozvíjať procesy učenia. Ich kvalitu môže učiteľ sledovať pomocou tzv. učebných dispozícií. **Učebné dispozície** sú predpokladom pre procesy učenia, celoživotného vzdelávania, motivácie a schopnosti vyrovnávať sa s novými požia-

davkami a situáciami a spoluvytvárať ich. Učebné dispozície možno rozdeliť do piatich hlavných oblastí:

- Zaujímať sa
- Byť angažovaný
- Byť vytrvalý v ťažkostiach alebo neistote
- Komunikácia s ostatnými
- Prevzatie zodpovednosti (Carr, 2001, s. 23).

Učitelia preto sledujú nielen to, aké činnosti deti vykonávajú a na akej úrovni, ale aj to, ako tieto činnosti odrážajú vedomosti, zručnosti, schopnosti a postoje detí (kompetencie). V súčasnej koncepcii vzdelávania si uvedomujeme otvorenosť budúcnosti detí v tom zmysle, že ich pripravujeme na svet, ktorý na ne bude klásť požiadavky, ktoré si teraz nevieme predstaviť. Preto sa naša pedagogická práca nezameriava na odovzdávanie konkrétnych vedomostí a zručností. Snažíme sa rozvíjať dispozície detí k učeniu, aby sa mohli efektívne učiť, rozvíjať svoj potenciál a byť pripravené na výzvy, ktoré ich čakajú v dospievaní a dospelosti.

2.3 Potreby dieťaťa a jeho osobná pohoda (well-being)

Okrem vyššie uvedeného by mala byť splnená ešte jedna veľmi dôležitá podmienka, aby sa deti úspešne učili – musia sa cítiť dobre. Vieme, že nielen dospelí, ale aj deti majú svoje **potreby**. Prvým pilierom, ktorý je nevyhnutný pre ich samotnú existenciu, sú fyziologické potreby. Dieťa by malo mať stabilný režim a mali by byť splnené potreby príjmu vody, potravy, odpočinku a vylučovania. Ak je niektorá z týchto potrieb obmedzená, dieťa sa ťažšie sústreďa a nie je v komfortnej zóne. Potreba bezpečia a istoty – deti potrebujú vedieť, že učiteľ je tu pre ne, pomáha im, vedie ich. Vidíme tiež, že prostredie je pre deti adekvátne v závislosti od toho, ako je naplnená potreba lásky, prijatia, spolupatričnosti. Každý človek sa potrebuje cítiť milovaný. Tiež to, že prítomnosť dieťaťa obohacuje ostatných a oni sa obohacujú navzájom. Ak už dieťa urobilo niečo, čo je prospešné, alebo začalo smerovať k nejakému pokroku, cíti potrebu uznania a ocenenia. Nemusí to byť nejaká materiálna odmena alebo oficiálne uznanie, ale možno len úsmev, pokývanie hlavou, atď.

Tieto prvé štyri potreby označuje A. H. Maslow ako nedostatočné. Posledná potreba, potreba sebarealizácie, je rastová potreba. Dieťa naplňa svoje schopnosti a zámery.

teória

Aby mohol prebiehať proces učenia, mali by byť zvyčajne uspokojené základné biologické a sociálne potreby dieťaťa. Dieťa musí mať celkový pocit pohody (holistický koncept). Dieťa musí byť schopné **komunikovať s ostatnými** a aktívne **sa zúčastňovať na činnostiach a podujatiach** v materskej škole (to je dôvod, prečo sa napríklad dieťa s nízkou znalosťou vyučovacieho jazyka nemôže plne rozvíjať a využívať možnosti učenia, pretože účasti bráni jazyková bariéra). Učiteľ sa preto snaží poskytnúť dieťaťu prostredie pre **voľnú hru, skúmanie, experimentovanie**

a interakciu s ostatnými. Dieťa musí mať **pocit spolupatričnosti** v rámci hernej skupiny a vo vzťahu k učiteľom.

Jednou z potrieb dieťaťa je osobná **pohoda, ktorú možno** všeobecne opísať ako dlhodobý emocionálny stav, keď človek prejavuje spokojnosť so svojím životom. Dobrý pocit znamená stav, keď sa človek cíti dobre. Blahobyť súvisí aj so „spokojnosťou“ a najmä „životnou spokojnosťou“, ako aj s „blahobytom“, „potešením“, „prosperitou“ alebo „šťastím“, ale nie je s nimi synonymom. Ide teda o dlhodobý stav – rádovo dni až týždne – ktorý môže byť ovplyvnený aktuálnymi zážitkami alebo aktuálnou náladou. Vyznačuje sa stabilitou v čase a stálosťou v rôznych situáciách.

Osobnú pohodu možno vnímať z dvoch hľadísk, ktoré sa v literatúre nazývajú subjektívna a psychologická pohoda. Subjektívna pohoda je spojená s príjemným alebo nepríjemným prežívaním emócií a vedomým hodnotením vlastného života ako celku – životnou spokojnosťou. Psychická pohoda je výsledkom snahy o pozitívne životné úsilie, slobody od nezávislosti, sebaapriatia, harmonických vzťahov s inými ľuďmi, kontroly nad svojím prostredím, životných cieľov a osobného rastu. Tieto dva pohľady sa navzájom dopĺňajú.



Z toho, čo vieme o osobnej pohode, môžeme ovplyvniť úroveň osobnej pohody pri vytváraní dobrých návykov tým, že ju budeme učiť už v predškolskom veku (učiť deti svedomitosti – dôležitý prediktor osobnej pohody).

2.4 Individualizácia ako podmienka úspešného inkluzívneho vzdelávania

Dnešné deti si vyžadujú nové prístupy, nové spôsoby, formy a napokon nové moderné prostriedky zamerané na aktívny, tvorivý a plnohodnotný záujem o rozvoj individuality a jedinečnosti dieťaťa. Súčasný trend sleduje cieľ autonómie, nezávislosti a pod. vzdelaného človeka. Vedie k najvyššiemu stupňu rozvoja osobnosti dieťaťa, a to k personalizácii. Úplná personalizácia predstavuje osobnú identitu a slobodu jednotlivca v procese sebavytvárania. Personalizácia je prístup k vzdelávaniu a odbornej príprave, ako sme uviedli v pojmoch rozmanitosť, individualita, jedinečnosť, osobnostné predpoklady, špecifickosť alebo osobné tempo. Je založený na presne vymedzených pravidlách, ktoré rešpektujú demokratické a humanistické zásady. Vždy by mala vychádzať zo zásad prirodzeného vývinu detí.

Vo výchovno-vzdelávacom procese učiteľ vždy využíva výsledky hodnotenia na určenie pravidiel a zásad individualizácie, ktoré vychádzajú zo zásad prirodzeného vývinu detí. V prípade potreby výsledky hodnotenia a odporúčania psychológa, školského psychológa alebo špeciálneho pedagóga. Učiteľ podporuje výchovno-vzdelávací proces detí priebežným, voľným, štruktúrovaným pozorovaním, prípadne rozprávaním alebo kreslením, ale aj analýzou práce detí s cieľom identifikovať vlastnosti, schopnosti, vedomosti, záujmy, osobitosti, sociálne alebo kultúrne špecifiká jednotlivých detí. Učiteľ neustálym skúmaním zisťuje, čo deti vedia, čo dokážu, čo zvládnu samy a kedy potrebujú pomoc kamaráta, učiteľa, vychovávateľa, asistenta alebo iného odborníka.

Predovšetkým je dôležité, aby každé dieťa pracovalo podľa svojich schopností, osobného tempa alebo špecifických či špeciálnych potrieb. To sa dá dosiahnuť len neustálym cieleným pozorovaním. Neustálym spoznávaním detí môže učiteľ zistiť aj charakterové vlastnosti, vzájomné priateľstvá, prejavy empatie, vzájomnú toleranciu, schopnosť spoznať a ochotu pomôcť, ako aj súdržnosť medzi deťmi a, čo je veľmi dôležité, atmosféru a celkovú klímu triedy, v ktorej dieťa trávi veľkú časť dňa. Individualizácia starostlivosti a vzdelávania sa realizuje prostredníctvom úloh, hier a aktivít prispôbených každému dieťaťu.

Na základe uvedeného je potrebné zdôrazniť záver, že hovoríme o individualizovanom učení alebo individualizovanom učení, t. j. individualizácii, kde deti pracujú na zadaných úlohách prispôbených tempu, schopnostiam, vedomostiam, záujmom, osobnostným, sociálnym či kultúrnym špecifikám dieťaťa. Úlohy zadáva učiteľ. Deti si potom vyberajú úlohy, pretože vychádzajú z ich schopností a vždy postupujú v rámci svojho osobného rozvoja. Program Krok za krokom (1996, 2000) ponúka mnoho inšpirácií pre uplatnenie individualizácie v predškolskom vzdelávaní.

2.5 Učiteľ v procese vzdelávania

Byť učiteľom je krásne a náročné povolanie, ktoré kladie na človeka veľa požiadaviek. Učitelia by mali byť fyzicky a psychicky zdatní. Sprevádzajú deti pri vzdelávacích aktivitách. Prirodzená autorita je vítaná, ale zároveň by učitelia mali poznať empatiu, otvorenosť, citlivosť, trpezlivosť a ďalšie osobnostné vlastnosti. Učitelia by mali rešpektovať deti, ich zvedavosť a túžbu objavovať nové a zaujímavé veci. Chcieť porozumieť deťom neznamená splniť všetko, čo chcú, ale to, čo je pre ne prospešné.

Vo vzdelávaní detí predškolského veku Vygotský chápe učenie ako proces, v ktorom druhá osoba pomáha dieťaťu zvládnuť ciele, ktoré presahujú rámec toho, čo je schopný zvládnuť sám. Nazýva sa zóna proximálneho rozvoja. Učiteľ podporuje dieťa – to je aj motto M. Montessori. Spýtala sa dieťaťa, ako mu môže pomôcť, a ono odpovedalo: „Pomôž mi, aby som to urobil sám.“ Úloha učiteľa sa však zmenila. Dnes je učiteľ skôr partnerom, sprievodcom a pomocníkom na ceste dieťaťa za poznáním.

Predškolská výchova má určitú špecifikáciu a s ňou súvisí aj úloha učiteľa. Učiteľ má tri základné úlohy: inšpirátor, facilitátor a konzultant.

- **Inšpirátor** – vytvára podmienky pre rozvoj detí s ohľadom na ich schopnosti, potreby a záujmy, akceptuje prirodzené vývinové špecifiká dieťaťa predškolského veku. Motivuje deti, podporuje ich zvedavosť – učiteľ je inšpirátor. Učí deti niečo každým svojím činom, tým, ako s nimi hovorí a koná. Osobnosť učiteľa je jeho najdôležitejším „pracovným nástrojom“.
- **Facilitátor** – je sprievodcom dieťaťa na ceste k pochopeniu okolitého sveta, pomáha dieťaťu pochopiť svet a vzťahy v ňom. Učiteľ vytvára podmienky, ktoré vedú dieťa k mysleniu, porozumeniu, pochopeniu seba samého a druhých. Učiteľ povzbudzuje deti k aktivite a skúmaniu.

teória

Učiteľ rozvíja osobnosť dieťaťa, stavia na tom, čo už dieťa vie, a vedie ho k samostatnému mysleniu.

- **Konzultant** – vytvára podmienky pre priateľskú komunikáciu založenú na dôvere. Učiteľ vedie deti k sebareflexii. Učiteľ je pripravený dieťaťu pomôcť, poradiť a podporiť ho.

Učiteľ, ktorého cieľom je viesť deti k efektívnemu získavaniu vedomostí, by mal rešpektovať určité zásady orientované na dieťa:

- Učiteľ považuje učenie za **aktívny proces** a vo vzdelávacom procese uplatňuje činnostné a zážitkové formy učenia.
- Učiteľ povzbudzuje a stimuluje dieťa k získavaniu nových informácií, podporuje jeho zvedavosť a iniciatívu, motiváciu považuje za kľúč k učeniu; v procese učenia je rozhodujúca skúsenosť.
- Učiteľ vytvára vhodné pedagogické problémové situácie, ktoré stimulujú kritické myslenie dieťaťa.
- Učiteľ je pre dieťa sprostredkovateľom, partnerom a kognitívnou podporou.

Učiteľia tak poskytujú deťom **jemnú intervenciu** tým, že vyčkávajú a pozorujú činnosť detí v úctivej vzdialenosti. Ich prístup je založený na **pozitívnom prístupe k dieťaťu** a orientácii na jeho potenciál. Učiteľia **sa snažia priblížiť k deťom prostredníctvom psychologickkej blízkosti** a výrazu tváre, aby **deti uistili** (afirmácia). Podporujú deti v **samostatnom rozhodovaní a výbere**. Učiteľia umožňujú deťom **primerane riskovať** a podporujú ich v tom. Povzbudzujú deti k experimentovaniu, aj keď im postup nemusí byť jasný.

Učiteľia by mali aktivovať prirodzenú potrebu detí poznávať. Je dôležité, aby boli deti podporované a povzbudzované v objavovaní. Neustálym vytváraním **podnetného prostredia a inšpiratívnych situácií** vzbudzuje ich záujem. To stimuluje ich kognitívnu aktivitu (motivačný aspekt) a vedie k rozvoju kognitívnych zručností (kognitívny aspekt).

Veľmi dôležitým cieľom je **podpora rozvoja detskej sebaidentifikácie** – deti si vytvárajú obraz o sebe ako o „**kompetentnom učiacom sa jedincovi**“, ktorý je schopný, pripravený a ochotný učiť sa (byť schopný, byť pripravený, byť ochotný). Ak dokážeme takto podporiť deti v ich rozvoji, urobili sme všetko pre to, aby sme ich pripravili na ďalšie etapy ich života a na vzdelávacie a životné výzvy, ktoré ich čakajú (Carr, 2001).

2.6 Rodina v procese vzdelávania

Predškolská výchova je interakciou troch aktérov – dieťaťa, materskej školy a rodiny. V súčasnej koncepcii je rodina rovnocenným partnerom materskej školy a úlohou inštitúcie je dopĺňať rodinnú výchovu. Hlavnú zodpovednosť za vývin a učenie dieťaťa nesie rodina. Niekedy však rodina nemôže alebo nechce poskytnúť deťom to, čo potrebujú pre svoj zdravý vývin, a vtedy nastupuje materská

škola, aby pomohla vyvážiť vzdelávacie príležitosti pre všetky deti. Základom efektívnej spolupráce je partnerstvo a komunikácia.

Partnerský prístup znamená, že vzťah medzi rodinou a materskou školou sa vytvára na základe nehierarchického prístupu. Rodičia alebo zákonní zástupcovia dieťaťa majú právo ovplyvňovať materskú školu a zúčastňovať sa na aktivitách, ktoré sa v nej konajú. Rodina sa môže podieľať na tvorbe školských a triednych kurikulárnych dokumentov, zúčastňovať sa na výchovno-vzdelávacom procese, podieľať sa na realizácii rôznych vzdelávacích a spoločenských podujatí a spolu s materskou školou vytvárať miestne vzájomne sa podporujúce spoločenstvo.

Pre rodičov však môže byť niekedy ťažké nadviazať spoluprácu s materskou školou, pretože sa tradovalo, že to nie je vhodné. Materská škola by preto mala podniknúť kroky, ktoré pomôžu rodinám stať sa aktívnymi činiteľmi v oblasti vzdelávania v ranom detstve.



2.7 Príklad z praxe

Pre harmonický vstup dieťaťa do predškolského vzdelávania pripravuje materská škola adaptačný program pre deti a ich rodičov. Rodičia sú o tomto programe informovaní pri zápise do materskej školy. Program pripravuje podmienky na to, aby rodičia mohli byť prítomní v triede so svojím dieťaťom tak dlho, ako to dieťa potrebuje. Rodičia strávia v materskej škole v priemere niekoľko hodín denne počas dvoch až troch týždňov. Program je prispôbený deťom a ich rodičom. Rodičia vedia, že sú vítaní, zúčastňujú sa so svojimi deťmi všetkých plánovaných aktivít, rozprávajú sa s učiteľmi, spoznávajú prevádzkový personál, diskutujú s nimi o všetkom, čo sa v materskej škole deje. Rodičia odchádzajú z materskej školy až vtedy, keď sa dieťa prispôsobí a už nepotrebuje prítomnosť rodičov.

Prínosom tejto spolupráce je bezpečná klíma v materskej škole pre všetkých, vysoký záujem rodičov o podmienky vzdelávania v materskej škole, vzájomná dôvera medzi všetkými zúčastnenými počas celej dochádzky dieťaťa do materskej školy. Rodičia sa môžu aktívne zúčastňovať na všetkých aktivitách školy, sú k tomu neustále nabádaní a sú včas a dobre informovaní. Môžu byť so svojím dieťaťom počas celého dňa, komentovať vzdelávacie aktivity, zúčastňovať sa na spoločných výletoch, aktivitách vonku, atď. Môžu sa vyjadrovať k materiálnemu vybaveniu materskej školy a podieľať sa na jeho formovaní. Organizujeme tvorivé dielne, kde deti, učitelia a rodičia spoločne vytvárajú nové originálne nástroje. Môžu obohatiť, komentovať a reflektovať učebné osnovy, diskutovať o športových a kultúrnych aktivitách triedy. Často sa stáva, že takéto podujatia pre deti v materskej škole organizujú rodičia.

Rodičia sa často dožadujú diskusie so špecialistami alebo konzultujú potreby svojich detí so špeciálnym pedagógom. Návrhy na tieto diskusie poskytujú samotní rodičia. Vyjadrujú sa aj k režimu triedy, k vypracovaniu triedneho a školského poriadku, obohacujú školskú knižnicu o kvalitnú detskú literatúru a prinášajú nové návrhy na školské stravovanie. Na spoločných stretnutiach sú informovaní o projektoch, do ktorých je materská škola zapojená. Učitelia oboz-

namujú rodičov s inovatívnymi vzdelávacími metódami, ktoré potom prezentujú na ukážkach.

Rodičia sa spolu s deťmi starajú aj o školskú záhradu, vedú deti k záhradkárčeniu, trávajú spolu čas v školskej záhrade, zásobujú materskú školu sadenicami, atď. Materská škola je otvorená všetkým podnetom od rodičov a vníma rodičov ako dôležitých partnerov, ktorí sa aktívne podieľajú na vzdelávaní svojich detí v materskej škole. Aktívne zapojenie rodičov do života materskej školy je úplne v súlade so štátnym vzdelávacím programom (kurikulárne dokumenty), ale aj na základe kvalitatívneho rámca Kompetentný učiteľ pre 21. storočie.

2.8 Zhrnutie

Prístup k vzdelávaniu zameraný na dieťa sa vyznačuje tým, že do centra pozornosti kladie dieťa a jeho individuálne potreby a záujmy. Materská škola a rodina by mali spolupracovať s cieľom optimalizovať rozvoj detí a dosiahnuť ich maximálny potenciál. Škola preto musí pripraviť vhodné podmienky a formulovať školský a triedny vzdelávací program tak, aby boli deti a ich potreby vždy rešpektované, aby mohli uplatniť svoje vrodené dispozície k učeniu, byť aktívni a prevziať spoluzodpovednosť za svoje vzdelávanie. Zmenili sa aj spôsoby, akými učitelia vzdelávajú deti; hlavnými vzdelávacími metódami sú tie, ktoré umožňujú deťom byť aktívne a premýšľať. V nasledujúcich kapitolách predstavíme dva komplexné prístupy, ktoré sú úplne v súlade s myšlienkami vzdelávania zameraného na dieťa – činnostné učenie a projektové učenie.

Kľúčové slová: osobnostne orientovaný model, poňatie dieťaťa, potreby dieťaťa, typy učenia, individualizácia, rola pedagóga

2.9 Reflektívne otázky pre pedagógov ku kapitole Dieťa v procese vzdelávania

1. Majú všetky deti možnosť plne sa zúčastňovať na všetkých vzdelávacích situáciách?
2. Cítia sa všetky deti v skupine dobre (pohoda)?
3. Čo ovplyvňuje subjektívnu pohodu „našich“ detí?
4. S akými prekážkami v účasti a komunikácii sa deti stretávajú? Ako im môžem aktívne pomôcť prekonať prekážky?
5. Ako môžem ďalej podporovať sociálnu spolupatričnosť medzi deťmi a učiteľmi v skupine?
6. Pravidelne pozorujem a dokumentujem hru a aktivity všetkých detí v skupine (nielen detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale aj detí, ktorých vývin je primeraný veku). Venujem pozorovaniu každého dieťaťa primeraný čas? Sú tieto pozorovania základom pre prípravu prostredia, hier, materiálov a podnetov pre deti?
7. Pripravujem podmienky a ponuku vzdelávania tak, aby sa všetky deti mohli učiť? Sú deti, ktoré nereagujú na moju ponuku a signály prostredia? Aké podnety potrebujú?
8. Využívam všetky možnosti situačného učenia na základe aktivít jednotlivých detí v skupine (napr. voľná hra) a možnosti v našom prostredí?
9. Je moja ponuka dostatočne pestrá, aby odrážala potreby všetkých detí (rôzne typy učenia, záujmy dievčat, chlapcov, vývinové špecifiká, atď.)? Akú úroveň skúmania pozorujem u každého dieťaťa?
10. Aké učebné dispozície pozorujem u každého dieťaťa v skupine?
 - 10.1 Záujem: Aký bol záujem dieťaťa počas tohto pozorovania? Ako som to zistil?
 - 10.2 Byť angažovaný (zaujatie): Ako zistím, že dieťa má záujem?
 - 10.3 Vyrvalosť tvárou v tvár ťažkostiam alebo neistote: Ako poznám vyrvalosť dieťaťa?
 - 10.4 Komunikácia s ostatnými: Ako dieťa komunikuje s ostatnými?
 - 10.5 Preberanie zodpovednosti, spolupráca v učiacom sa spoločenstve (skupinové učenie) a preberanie zodpovednosti: Ako zistím, či sa dieťa zapája do skupinového učenia a dokáže prevziať zodpovednosť?
11. Využívam všetky možnosti, aby som deťom umožnil rozvíjať zdravé sebavedomie a vnímanie seba samého ako kompetentného pri učení?

3. | Projektové učenie v predškolskom vzdelávaní

Kolektív autorov: Eva Koželuhová, Barbora Loudová Stralczyńska, Mária Vargová, Miriam Uhrinová, Jozef Benyak

3.1 Teoretické východiská a definície

Projektové učenie má vo vzdelávaní dlhú tradíciu. Prvýkrát sa objavilo v 20. rokoch 20. storočia v USA a spája sa s J. Deweyom. Prišiel s myšlienkou, že deti a žiaci sa lepšie učia, keď sú ich vedomosti reálne, zmysluplné, použiteľné a prepojené s praktickým životom, a na tomto princípe založil tzv. Pracovnú školu. Jeho hlavnou črtou je dôraz na vlastnú aktivitu dieťaťa a učenie sa z vlastných skúseností, nie zo sprostredkovaných. Možnosť riešiť konkrétne situácie a problémy vedie k hlbšiemu záujmu dieťaťa, k väčšej motivácii k učeniu, a tým aj k lepším vzdelávacím výsledkom v porovnaní s tradičnými spôsobmi vzdelávania. V tradičnom vzdelávaní učiteľ odovzdáva dieťaťu vedomosti, dieťa je pasívne alebo presne nasleduje pokyny učiteľa. Naopak, reformná pedagogika a alternatívne pedagogické prístupy sa vyznačujú prístupom, ktorý zdôrazňuje aktivitu dieťaťa. Deweyho myšlienky potom rozvinul jeho študent W. H. Kilpatrick, ktorý v roku 1918 uverejnil esej s názvom „Projektová metóda“.

Projektové učenie sa považuje za formu situačného učenia a vychádza zo sociálno-konstruktivistickej koncepcie vzdelávania. Deti sa učia novým vedomostiam a zručnostiam tak, **že premýšľajú, hľadajú riešenia, využívajú svoje predchádzajúce skúsenosti** a snažia sa vyriešiť skutočný problém alebo situáciu. Pritom musia využívať širokú škálu svojich existujúcich vedomostí, aby **sa integrovali poznatky z rôznych odborov** a oblastí ľudského života. Výsledkom je, že dieťa sa neučí izolovane, ale využíva multidisciplinárny, holistický prístup. Získané vedomosti nie sú povrchné, ale dieťa ide do hĺbky poznania. To, čo sa dieťa učí, je logicky a zmysluplne prepojené. Pri riešení problému deti využívajú svoje doterajšie vedomosti a zručnosti z rôznych oblastí a obohacujú ich o nové. Dieťa sa učí na základe **priamej skúsenosti, nie sprostredkovane**.

Projektové učenie je spôsob vzdelávania, pri ktorom **deti samostatne pracujú na komplexnej úlohe**, v rámci ktorej riešia **konkrétny problém súvisiaci s reálnym životom**. Projekt je teda zameraný na konkrétny cieľ a na jeho konci je **výsledok**. Môže mať hmotnú podobu (napr. výrobok, predmet, kniha, atď.) alebo nehmotnú podobu (napr. divadelné predstavenie, triedny výlet, atď.). Pri projektovom učení deti samostatne hľadajú spôsoby riešenia formulovaného problému, plánujú konkrétne kroky a rozdeľujú si úlohy. Aktivity sa teda nerealizujú spôsobom, ktorý si učiteľ vopred premyslí a naplánuje. Pri projektovom učení v materskej škole **môže byť podnetom na projekt návrh učiteľa, návrh dieťaťa alebo reakcia na aktuálnu situáciu** (viac v ďalšej časti).

V súčasnej pedagogickej praxi sa niekedy stretávame s nepochopením projektového učenia. Niektorí učitelia si zamieňajú projektový deň zameraný na určitú

tému (napr. Deň Zeme, Deň mlieka...), kde sú všetky aktivity a činnosti počas dňa prispôsobené tejto téme, za projektové učenie. Tento jednorazový projekt, ktorý je podrobne vypracovaný s využitím úloh a materiálov poskytnutých učiteľmi, nemožno nazvať projektovým učením.

3.2 Typy projektov

Projekty možno rozlišovať podľa **dĺžky trvania**; môžu trvať **niekoľko mesiacov** (dlhodobé), **tyždňov** (strednodobé) alebo **dní či dokonca hodín** (krátkodobé). V predškolskom veku sú najvhodnejšie krátkodobé a strednodobé projekty, pretože pre deti by bolo ešte ťažké sledovať dlhodobý cieľ. V materskej škole sú účinné najmä projekty, ktoré vychádzajú z aktuálnej situácie (napr. plánovaný výlet) a sú skôr krátkodobé. Krátkodobý projekt však môže prerásť do dlhodobého projektu, ak sa deti o danú problematiku zaujímajú a chcú sa jej venovať ďalej.

Ďalším spôsobom štruktúrovania projektov je **počet účastníkov**. Hovoríme tu o **skupinových** a **individuálnych projektoch**. Skupinový projekt sa môže realizovať na úrovni triedy alebo sa môže týkať len určitej skupiny detí v triede. Individuálny projekt je projekt s jedným dieťaťom.

Pri rozhodovaní o type projektu je dôležité rešpektovať aspekt rozvoja. V ranom veku deti ešte nie sú schopné dostatočne komunikovať, plánovať, vyjednávať a rozdeľovať si úlohy. Preto je pre mladšie deti vhodnejší individuálny projekt alebo projekt s menšou skupinou.

Pre mladšie deti je najvhodnejší krátkodobý projekt založený na aktuálnej situácii alebo činnosti, ktorej sa dieťa venuje. Ak učitelia sledujú záujmy detí, môžu využiť otázky detí na uľahčenie projektu (napr. výroba drakov, stavba garáže pre autá, atď.) a projekt jedného dieťaťa môže inšpirovať a zapojiť doň ďalšie deti. V prípade starších detí alebo vo vekovo zmiešaných triedach sa projekty môžu realizovať s celou skupinou.



3.3 Vzdelávacie metódy používané v projektovom učení

Pri projektovom učení sa používajú aj iné metódy učenia, či už slovné, demonštračné, zručné praktické alebo experimentálne. Základom každého projektu je **dobré položená otázka** alebo **dobré prezentovaný problém**. Otázka musí byť pre deti zrozumiteľná a zodpovedateľná, problém musí byť riešiteľný a pre deti zaujímavý. Zároveň im musí umožniť naučiť sa niečo nové, niečo dôležité.

Začiatok je „Čo vieme? Čo môžeme urobiť?“ a následne „Čo musíme vedieť a urobiť?“. Používame slovné metódy – **diskusiu a brainstorming** – ktoré deťom umožňujú prichádzať s nápadmi, korigovať ich, hľadať rôzne riešenia a vytvárať akčné plány. Pri práci s textom možno použiť aj verbálne metódy, a to pomocou jednoduchých záznamov a diagramov, z ktorých deti získajú potrebné informácie.

Z názorných metód môžeme použiť pozorovanie (predmetov, javov) alebo prezeranie ilustrácií, fotografií či videoukážok. Z praktických metód založených na zručnostiach môžeme využiť všetky bádateľské aktivity, prácu s nástrojmi alebo náradím (lepenie, strihanie, konštruovanie, atď.), ale aj výtvarné a pohybové aktivity.

Metódy sa vyberajú podľa problému, ktorý deti potrebujú vyriešiť, žiadna sa nepoužíva sama osebe. Každá zvolená metóda musí pomôcť podporiť deti pri navrhovaní riešení, plánovaní krokov, ich postupnej realizácii a nakoniec pri dosahovaní výsledku projektu.

Príprava projektu

Najzásadnejšou otázkou, s ktorou sa v praxi stretávame, je, ako učiť deti prostredníctvom projektového učenia (PBL). Je pravda, že malé deti nebudú schopné pracovať tak dobre ako staršie deti, ale deti vo veku 4-5 rokov sú už dostatočne pripravené na interakciu a získavanie nových poznatkov a skúseností. To je predpokladom vhodného uplatňovania projektového učenia.

Projektové učenie má **tri základné fázy: príprava a plánovanie projektu (fáza 1), realizácia projektu s deťmi, realizácia projektu (fáza 2) a reflexia projektu (fáza 3)**. Všetky tieto fázy majú svoj význam a špecifiká.

teória

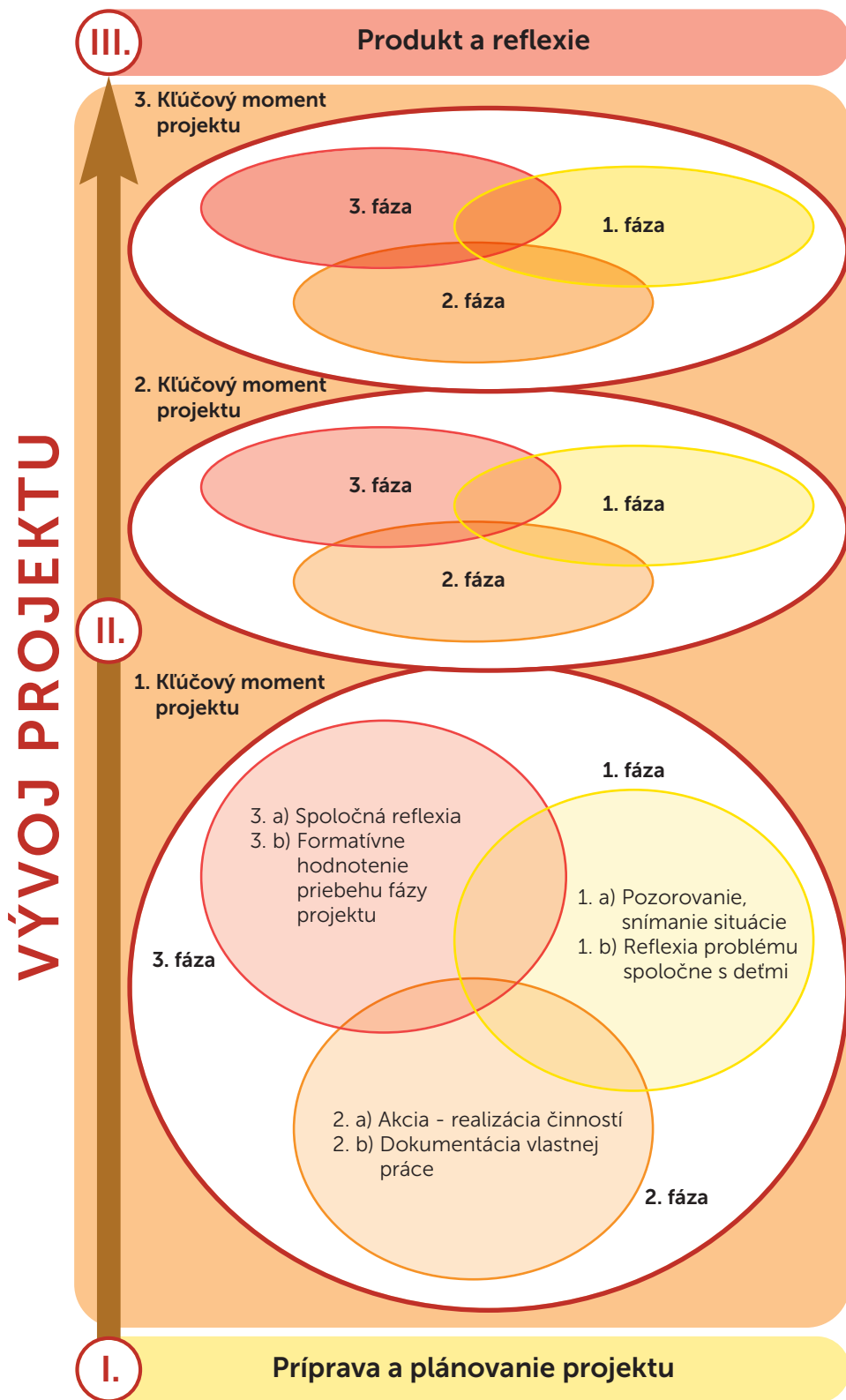
Pedagogická literatúra uvádza rôzne klasifikácie jednotlivých fáz, pričom niektoré fázy sa delia na ešte špecifickejšie časti. Napríklad Larmer et al. (2015) hovoria v súvislosti s projektovým učenie o štyroch fázach:

- Fáza 1: Začatie projektu;
- Fáza 2: Prehľbovanie vedomostí, porozumenia a zručností;
- Fáza 3: Vývoj, kritika a preskúmanie produktu;
- Fáza 4: Prezentácia produktu.

Fázy 2 a 3 sú oddelené najmä preto, že starší žiaci sa už počas projektového učenia môžu rozhodnúť, že potrebujú viac informácií a prejsť z fázy 3 späť do fázy 2 a potom opäť pokračovať. V predškolskom veku stačí poznať 3 fázy.

V priebehu projektu sa tak opakovane objavuje niekoľko kľúčových momentov a špirál:

- 1. Pozorovanie, vnímanie situácie** – (učiteľ sám, deti spolu s učiteľom, deti samy);
- 2. reflexia problému spolu s deťmi – hľadanie spoločnej odpovede** alebo odpovedí na otázku súvisiacu s dosiahnutím čiastkového cieľa projektu a formulovanie spoločného postupu (učiteľ ako facilitátor umožňuje deťom formulovať otázky, hľadať odpovede a riešenia);
- 3. akcie** – vykonávanie činností;
- 4. dokumentácia vlastnej práce** (ideálne je, ak deti vykonávajú dokumentáciu čo najsamostatnejšie);



Špirálový diagram časového toku projektu

5. komunikácia – reflexívne otázky alebo hodnotiace otázky s deťmi;

6. formatívne hodnotenie pokroku v danej fáze.

Projektovú schému možno predstaviť ako špirálu – projekt prebieha v cykloch, pričom každá fáza sa opakuje. Zároveň sa v priebehu času vyvíja lineárne. Úlohou učiteľa je umožniť deťom, aby sa čo najviac „vyjadрили“ vo všetkých fázach projektu – aby sa aktívne a skutočne podieľali na vývoji projektu.

Prvá fáza – Príprava

V tejto fáze **sa vyberie téma** – podnet môže pochádzať od učiteľa, z aktuálnej situácie alebo ju môžu navrhnúť deti. V praxi môže nastať chvíľa, keď sa téma vykryštalizuje zo spoločnej diskusie s učiteľom a deťmi. Projektové učenie využíva vedomosti, skúsenosti, zručnosti a schopnosti na riešenie problému. Veľmi dôležitá je **identifikácia problému** na začiatku. Ak problém navrhnú deti alebo vyplynie zo spoločnej diskusie s deťmi, vyžaduje si to, aby bol učiteľ pripravený a flexibilný. Mal by prispôbiť organizáciu dňa tak, aby vytvoril vhodné podmienky na konkrétnejšiu identifikáciu a charakteristiku problému alebo témy.

V navrhovanej téme (probléme) budú stanovené **ciele, ktoré budú** obohatené o **úlohy** a vhodné **zdroje**. Na základe zmapovania témy a záujmu detí sa navrhne časové **obdobie** jej realizácie – trvanie projektu. Je na učiteľovi, aby predstavil základnú tému a na deťoch, aby ju prijali. Nesmieme zabúdať na záujmy detí, pretože to, čo sa prostredníctvom projektu naučia, bude na ich zodpovednosti. Zoznámenie sa s témou môže trvať niekoľko dní a až potom sa stanoví štruktúra projektu. Navrhnú sa metódy spracovania, ktoré sa môžu počas realizácie upraviť alebo zmeniť. Stanovené kľúčové body by mali byť záväzné pre realizátorov, ktorí ich môžu v priebehu projektu rozšíriť. Je dobré prediskutovať tento proces s deťmi vopred a spoločne sa dohodnúť na stratégiách alebo navrhnúť možné alternatívy.

Do projektu sa nemusí zapojiť celá skupina detí. Zloženie a veľkosť skupiny zapojených detí sa môže v priebehu projektu meniť. V triede môže prebiehať niekoľko projektov súčasne.

Typické činnosti charakteristické pre prvú fázu:

- uskutoční sa „vstupná udalosť“,
- vytvorí sa kľúčová otázka,
- vytvorí sa zoznam otázok pre deti,
- hlavné produkty,
- je navrhnutý plán projektu,
- začínajú sa robiť a zaznamenávať prvé kroky,
- začína vyhľadávaním, čítaním (listovanie v knihách, hľadanie zaujímavých vecí s obrázkami, čítanie obrázkov) alebo iným primárnym zdrojom informácií.

Zapojenie sa do projektu by malo byť **špeciálnou udalosťou**, ktorá vzbudí záujem detí o túto činnosť. Pre deti v materskej škole môže byť tento zápis rozdelený na niekoľko častí počas niekoľkých po sebe nasledujúcich dní. Vstupné informácie môžu mať podobu: exkurzie, sledovania videí, filmov, čítania zaujímavého a provokatívneho textu učiteľom, diskusie, rozhovoru, skutočnej alebo fiktívnej korešpondencie, atď. Východiskom môže byť aj zažitá (neplánovaná) situácia, ktorá deti zaujala a ktorá sa môže stať základom pre ďalšie skúmanie problému a rozvoj ďalších častí projektu¹.

Formulácia **klúčovej otázky** by sa mala uskutočniť po vstupnej udalosti a mala by sa formulovať spolu s deťmi. Deti sú od začiatku zapojené do celej prípravy a riadenia projektu. Táto otázka má deťom pomôcť sústrediť sa na **dosiahnutie cieľa počas celého projektu**. Má ich motivovať.

Zoznam otázok pre deti. Hneď po úvodnej akcii a formulácii klúčovej otázky autori odporúčajú spoločne napísať, čo o danej téme vieme a čo by sme chceli vedieť. Ak to robia prvýkrát, môžeme im pomôcť vlastnými návrhmi, dať deťom čas na premýšľanie a zaznamenať otázky ich vlastnými slovami. Potom sa pozrieme na to, čo bude **hlavným výstupom/produktom** celého projektu. Podrobnejšie popíšeme, ako by mal vyzerieť, a spoločne vytvoríme **pracovný plán, ako budeme na projekte pracovať**.

Druhá fáza – implementácia

Plánovaný model sa stáva skutočnosťou. Ciele, ktoré boli stanovené na začiatku projektového učenia, sa pomaly naplňujú.

Je však veľmi dôležité poznamenať, že často sa stáva (najmä ak tému navrhne učiteľ), že je rozdiel medzi tým, čo plánujeme, a tým, ako sa to bude skutočne realizovať. Preto je dôležité **zostať flexibilný**. Deti sú tie, ktoré projekt realizujú, a stanovené ciele sa často v priebehu celého projektu doplňujú.

Vo väčšine prípadov sa projekty navrhnuté učiteľom sledujú ľahšie ako projekty navrhnuté deťmi alebo sú založené na spoločnom dialógu. Vďaka navrhnutej téme (problému) si učiteľ môže vopred predstaviť, čo bude potrebné zabezpečiť počas realizácie projektu. V prípade témy (problému) navrhnutej deťmi alebo situácie, ktorá vznikla v triede, učiteľ pôsobí ako **facilitátor a pomáha deťom** vymyslieť, čo budú musieť urobiť, aby mohli projekt realizovať. Učiteľ potom spolu s deťmi počas samotnej realizácie nájde ďalšie ciele, ktoré musia splniť, aby projekt dokončili.

Samotná realizácia projektu závisí aj od predchádzajúcich skúseností detí s projektovým učením. Ak je pre nich PBL novinkou, mali by venovať čas vysvetleniu, čo je projektové učenie, ako funguje a čo si vyžaduje. Ak už deti majú skúsenosti s projektovým učením, je dobré sa na začiatku porozprávať o ich skúsenostiach

¹ Napríklad usadenie roja včiel v školskej záhrade, pozorovanie ich odchytu včelárom a následný projekt na tému včiel s deťmi, do ktorého sa zapojí včelár a ďalší externí aktéri, pozorovanie včiel v prírodnom centre, atď.

s projektovým učením, o tom, aké projekty robili, čo sa pri tom naučili. A ako môžu využiť svoje predchádzajúce skúsenosti pri realizácii aktuálneho projektu.

V tejto fáze deti spolupracujú, pracujú na spoločných problémových úlohách, využívajú svoju tvorivosť a predstavivosť, skúšajú nové prístupy, spoliehajú sa na objavné aktivity, atď.

Úlohou učiteľa v tejto fáze materskej školy je poskytnúť deťom podporu, pomôcť im nájsť odpovede na ich zvedavé otázky, ale aj pomôcť im rozvíjať kritické myslenie a ďalšie kompetencie na riešenie problémov.



Niektorí skúsení učitelia odporúčajú vytvoriť „projektovú stenu“, na ktorej môžu spoločne zverejňovať informácie, otázky, úlohy a vlastne všetko, čo počas projektu nájdú, získajú, vymyslia, navrhnu alebo urobia.

V tejto fáze je tiež veľmi dôležité pokračovať v práci s otázkami, ktoré si deti stanovili a zapísali spolu s učiteľom v prvej fáze (pomocou obrázkov a piktogramov). Počas projektu môže mať učiteľ pocit, že musí deťom pomôcť. Jedným zo základných princípov však je, že deti postupujú v projektovom učení vlastným tempom a podľa svojich potrieb. Ak sa teda učiteľ príliš angažuje, deti budú vnímať, že učiteľ kontroluje činnosť. Učiteľ by však mal zároveň poskytovať dostatočnú podporu a klást vhodné otázky, aby deti usmernil, akým smerom sa môžu v projekte uberať.

Počas realizácie by mala nastať aj fáza, keď je potrebné skontrolovať, či práca na projekte (na konečnom produkte) prebieha podľa očakávaní, plánu. To môže zahŕňať aj kontrolu, či konečný produkt spĺňa požadovanú normu. Existuje niekoľko dôležitých dôvodov pre konštruktívnu kritiku v projektovom učení:

- Pomáha deťom naučiť sa pracovať samostatne.
- Pomáha deťom určiť kritériá na vytvorenie kvalitného konečného produktu.
- Podporuje kritické myslenie, spoluprácu a komunikačné zručnosti.

Nesmieme zabúdať na celkové hodnotenie. Hodnotíme najmä osvojenie si kľúčových kompetencií detí, ktoré posudzujeme prostredníctvom pozorovania a rozhovoru. Preto je dôležité mať to na pamäti počas realizácie a venovať pozornosť tomu, ako sú deti zapojené do riešenia a ako prispievajú k celkovému riešeniu.

Tretia fáza – reflexia

Posledná fáza je veľkým vyvrcholením úsilia všetkých zúčastnených. Je to **významná udalosť, ktorá** si vyžaduje aj náležitú prezentáciu. Zvyčajne v prítomnosti rodičov a iných blízkych. Je to však aj čas, keď sa musia obzrieť späť a zvážiť, čo bolo v príprave a realizácii dobré, z čoho sa najviac poučili. Ale aj to, s čím mali problém a ako ho riešili. Vysvetlia postup, ktorý použili pri realizácii projektu. Učitelia vedú deti k sebahodnoteniu a reflexii toho, čo sa v rámci projektu naučili.

V závislosti od projektu môže mať prezentácia výsledkov formu verejnej prezentácie s účasťou publika. Môže to však byť aj krátke video, ktoré pripravia deti v spolupráci s učiteľom. Alebo môžu svoje výsledky prezentovať písomne, opäť s pomocou učiteľa. Najvhodnejším spôsobom je verejná prezentácia detí v materskej škole, kde za prítomnosti rodičov a ďalších blízkych príbuzných deti rozprávajú o svojich nových skúsenostiach a aktivitách, ktoré im pomohli získať nové vedomosti. Do prípravy tejto prezentácie by sa mali zapojiť aj deti a v prípade potreby pomôcť pri príprave programu, výzdoby alebo občerstvenia.

Po prezentácii je užitočné pozrieť sa ešte raz na celý proces PBL a jednotlivé fázy. Zhodnoťte, čo mohli deti urobiť lepšie, ale tiež ich pochváľte za dobre vykonanú prácu, za spoluprácu. Dôležitou súčasťou tejto reflexie je poskytnúť každému dieťaťu dostatok priestoru na vyjadrenie a tiež na **zhodnotenie toho, čo sa naučili** (a nemusí to súvisieť len s témou projektu). Učiteľ môže deťom pomôcť pri sebahodnotení vhodne formulovanými otázkami (Čo si urobil...? Čo by ti pomohlo...?, atď.). Najdôležitejšie je získať odpoveď na kľúčovú otázku. Tento úspech by sa mal aj patrične osláviť. Okrem sebahodnotenia detí učiteľ hodnotí aj to, do akej miery boli splnené ciele vzdelávania v súlade s kurikulárnymi dokumentmi – aké kompetencie deti uplatnili a rozvíjali, čo sa naučili, ktoré oblasti je potrebné ďalej rozvíjať.

3.4 Výhody a problémy pri uplatňovaní projektového vzdelávania

Výhody PBL

- Projektové učenie **prirodzene motivuje** deti, **aby sa pokúsili** vyriešiť konkrétny problém. To vedie k intenzívnemu osvojovaniu si nových vedomostí a zručností.
- Učenie neprebíha v simulovaných situáciách alebo oddelene od reality, ale je **priamo spojené s niečím, čo je dieťaťu blízke a zmysluplné**.
- Dieťa prirodzene **získava poznatky z mnohých rôznych odborov**, uplatňuje sa interdisciplinárny prístup.
- Pri projektovom učení sa dieťa učí **riešiť problémy, plánovať a organizovať čas, spolupracovať a komunikovať s ostatnými a byť zodpovedné**. Rozvíjajú dôveru vo vlastné schopnosti a pocit vlastnej hodnoty, pretože vnímajú, že určitým spôsobom prispievajú k spoločnému dobru.
- **Rozvíjajú sa mnohé kompetencie, ktoré sú** nevyhnutné pre život v spoločnosti, a ktoré je ťažké rozvíjať v tradičnom poňatí vzdelávania.
- Projektové učenie tiež umožňuje učiteľom využívať tvorivé spôsoby práce.
- Projektové učenie umožňuje, aby sa na edukačnom procese okrem detí a učiteľov zúčastňovali aj **ďalší partneri**. Môžu to byť rodičia, starí rodičia, odborníci v určitej oblasti (napr. včelár, murár, záhradník) alebo

inštitúcie. Deti sa na nich môžu obrátiť o pomoc, môžu od nich získať potrebné informácie. Ostatní ľudia sa môžu aktívne zapojiť do projektu, napríklad tým, že pomôžu deťom pripraviť pomôcky, preskúmať nejaký jav, atď.

Výzvy PBL

Úloha učiteľa

Učiteľ plánuje vzdelávacie aktivity na základe záujmov a potrieb detí, mal by byť schopný a pripravený ich počúvať a mal by byť schopný a pripravený vhodne reagovať na ich návrhy. To predpokladá, že učitelia plánujú svoju prácu na základe pedagogickej diagnózy; dobre poznajú deti. Na základe pozorovania ich záujmov alebo potrieb si uvedomujú možnosti realizácie projektu. Opúšťajú svoju tradičnú úlohu učiteľa a preberajú úlohu poradcu. **Učiteľ sa stáva sprievodcom a poradcom detí**, podporuje ich v samostatnosti, reaguje na ich nápady a je jedným z členov „realizačného tímu“. Učiteľ nie je ten, kto musí všetko do detailov premyslieť, naplánovať, predstaviť deťom a dohliadať na to, aby bol cieľ projektu dosiahnutý. Jeho hlavnou úlohou je pripraviť také učebné prostredie, ktoré umožňuje využívať projektové učenie a pomáha deťom riešiť problém vlastným a originálnym spôsobom.

Učiteľ by mal demonštrovať vzdelávací cieľ vychádzajúci z učebného dokumentu a predložiť ho deťom vo forme konkrétneho problému na riešenie. Aktivity zamerané na riešenie problémov spĺňajú stanovené ciele vzdelávania. Zároveň však musia deťom umožniť, aby sa usilovali o **svoj vlastný cieľ**, ktorý je výsledkom projektu.

Učitelia by mali reagovať na návrhy detí, byť **flexibilní**, otvorení rôznym možnostiam a **poskytovať deťom len takú podporu, akú potrebujú, a zároveň** by mali popri zjavnom celi (výsledku projektu) vidieť aj ciele vzdelávania. **Učiteľ je v úlohe poradcu, nie v úlohe riaditeľa.**



To vedie k zásadnej zmene – dieťa je zapojené do riadenia celého projektu spolu s učiteľom. Úloha učiteľa sa môže počas projektu meniť z facilitátora na pomocníka, z asistenta na experta alebo konzultanta.

V tejto súvislosti treba poznamenať, že existujú učitelia, ktorí nemajú radi projektové učenie. Uprednostňujú tradičný spôsob učenia, pri ktorom učiteľ riadi vzdelávací proces, všetko starostlivo pripravuje a plánuje. Predstava, že učitelia zrazu „nemajú situáciu pevne v rukách“, že nevedia, ako sa bude proces vyvíjať, môže takýchto učiteľov naplniť veľkou neistotou. Necítia sa dobre v úlohe obyčajného člena tímu.



Pre týchto učiteľov môže byť užitočné, ak na začiatku projektového učenia využijú svoj zvyk plánovania, aby si vopred premysleli možné alternatívy a pripravili sa na to, ako deti pravdepodobne problém vyriešia, aké kroky bude potrebné podniknúť a aké zdroje budú k dispozícii. Potom budú pripravení na situáciu, keď

deti prídu s možným riešením. Postupne, ako budú získavať skúsenosti, budú viac dôverovať schopnostiam detí a budú môcť ustúpiť od starostlivej prípravy.

Úloha detí

Kľúčovou osobou pre úspešné používanie projektovej metódy je dieťa. Využívanie projektového učenia znamená akceptovať, že ide o projekt dieťaťa – deti sa cítia zodpovedné a zohrávajú kľúčovú úlohu pri jeho úspechu. V praxi to znamená, že dieťa prijme cieľ projektu za svoj (stotožní sa s ním) a rozhodne sa ho naplniť. Preberajú zodpovednosť za realizáciu projektu, čo sa prejavuje v plánovaní jednotlivých krokov, rozdelení úloh pri riešení problému – kto čo zabezpečí, kto bude za čo zodpovedný. Priebežne sleduje priebeh riešenia a reaguje na nové situácie, využíva hodnotenie, diskutuje o možných riešeniach, aktívne predkladá návrhy a argumentuje pre ich podporu. Vo vzťahu k učiteľovi sú v partnerskej pozícii, kde je však v popredí komunikácia medzi deťmi a osoba učiteľa je skôr v pozadí.

Úloha materskej školy

Pre uplatňovanie projektového učenia je dôležité, aby materská škola vytvorila podmienky, ktoré umožnia učiteľom zaoberať sa témami, ktoré deti zaujímajú, pokiaľ sú naplnené potreby a záujmy detí. Predovšetkým ide o **školské osnovy**. To by nemalo učiteľov príliš zväzovať a obmedzovať, napríklad tým, že sa od nich bude vyžadovať realizácia konkrétnej vzdelávacej témy v konkrétnom čase. Mal by to byť **otvorený a flexibilný dokument**, aby učitelia mohli zohľadniť záujmy a potreby detí. Po druhé, je to uplatňovanie **partnerského prístupu medzi** inštitúciou a rodinou a jej vlastná otvorenosť voči sociálnemu prostrediu, v ktorom sa nachádza (obec, inštitúcie a podniky v komunite, atď.).

Pred zadaním projektovej aktivity je potrebné **zamyslieť sa nad prostredím, v ktorom** bude projektové učenie prebiehať. Nie je potrebné pripraviť dokonalý materiál na konkrétnu tému, ide skôr o pomocný a základný materiál, ktorý je deťom vždy k dispozícii a podporuje ich tvorivosť. Máme na mysli hárky bieleho a farebného papiera, baliaci papier, kartón, pastelky, farby, fixky, nožnice, lepidlo, rôzne pečiatky... najlepšie uložené na jednom mieste v triede. Môžu to byť aj rôzne letáky, noviny, ale aj obrazový materiál, ktorý je určený na ďalšie použitie. Nemali by sme zabúdať ani na prírodné materiály. Môžeme tiež uvažovať o doplnení oddelenia knižnice vhodnými encyklopédiami a knihami s rôznym zameraním. V dnešnej dobe by už mal byť v triede počítač, prípadne tablet a tlačiareň (ak si deti nájdu niečo vhodné na internete alebo si to samy vyrobia, aby si mohli potrebnú časť aj vytlačiť). Materiál, ktorý sa má použiť, by mal byť neutrálny, aby sme deťom nevnucovali myšlienky na konkrétny projekt. Počas samotnej realizácie projektu si deti môžu priniesť nejaký materiál z domu alebo oň požiadať učiteľa. Ak sa vyskytne problém so získaním materiálu, môžu navrhnúť výmenu materiálu alebo nájsť spôsob, ako ho získať.

3.5 Príklady realizovaných projektov

Projekt navrhnutý učiteľom – Darček pre našu krajinu (Česká republika)

Projekt realizovaný v triede 4-6 ročných detí.

Čiastkové ciele:

- Spoznávať krajinu, v ktorej dieťa žije a vytvárať pozitívny vzťah k nej.
- Získať základné vedomosti o Českej republike a mieste, kde deti žijú.
- Rozvíjať schopnosti spolupracovať a zúčastňovať sa.
- Získavať sociokultúrne návyky.

Kontext: Pri príležitosti založenia republiky sa blížil štátny sviatok. Učitelia videli v tejto téme príležitosť rozvíjať základné vedomosti detí o krajine, v ktorej žijú a zároveň budovať ich vzťah k nej. Preto sa pri tejto príležitosti rozhodli spolu s deťmi pripraviť darček pre republiku, ich nápadom bolo vyčistiť verejný park a postarať sa o bezprostredné okolie materskej školy. Počas ranného kruhu sa s deťmi rozprávali o nadchádzajúcom sviatku, ktorý im predstavili ako oslavu dňa, keď sa narodila naša krajina.

Kľúčová otázka – iniciatíva projektu: aký dar by ste dali našej krajine? Deti začali prichádzať s nápadmi (zaspievať pieseň, nakresliť obrázok, vyrobiť kartičku s prianím) a nakoniec sa medzi sebou dohodli, že vyrobia veľkú kartičku s prianím a obrázkom. Učiteľka navrhla, že takáto karta sa nezmesť do obálky, a preto ju nemožno poslať. **Ako chcete, aby sa karta dostala tam, kam má? A komu, keďže naša krajina nie je človek, ale sme to my všetci?** Jeden z chlapcov povedal, že kartu možno odnieť priamo prezidentovi. Ostatné deti táto myšlienka zaujala a dohodli sa, že sa pripravujú na návštevu hlavného mesta Prahy. Na základe úvodnej diskusie sa sformulovala podstata projektu a jeho výsledky.

Jadro projektu: výroba spoločnej blahoprajnej karty a jej doručenie do prezidentskej kancelárie.

Výsledok projektu: spoločný výlet do Prahy vrátane návštevy Pražského hradu a ďalších pamiatok.

Učiteľky sa detí pýtali, čo je **potrebné na doručenie karty**? Deti si začali pripravovať plán aktivít:

- Zistíte, ako sa dá dostať do Prahy.
- Zistíte, ako sa dá dostať na Pražský hrad v Prahe.
- Vyrobite si spoločne kartičku.

Učiteľka sa spýtala, **kto im s tým môže pomôcť, čo budeme potrebovať?** Deti navrhli opýtať sa rodičov, ísť do knižnice a požičať si nejaké knihy o Prahe, získať mapu. Rozdelili si úlohy – kto mohol, priniesol z domu obrázky alebo materiály o Prahe, Pražskom hrade alebo prezidentovi. Učiteľka priniesla mapu a mapu

verejnej dopravy v Prahe. Každé z detí nakreslilo a predstavilo si, čo by chcelo, aby krajina mala a z jednotlivých želaní vznikla spoločná koláž. Materiály boli použité na vytvorenie výstavy o Českej republike. Výlet bol naplánovaný, deti pracovali s mapou a plánom a spolu s učiteľkou sa rozhodli, že pôjdu vlakom a metrom. Naplánovali a nakreslili zoznam vecí, ktoré budú potrebovať (batoh, nápoje, občerstvenie, atď.). Jedného dňa išli spolu na stanicu kúpiť lístky na vlak. Učiteľka navrhla deťom, že keď budú v Prahe, môžu navštíviť niekoľko zaujímavých miest. Deti teda začali hľadať zaujímavé miesta na ilustračných mapách, ktoré našli od rodičov, pozreli si, čo sa nachádza v blízkosti Pražského hradu a vytvorili zoznam pamiatok, ktoré by chceli navštíviť. V určený deň sa dve staré mamy detí vybrali do Prahy spolu s deťmi a ich učiteľmi. V kancelárii prezidenta odovzdali kartičku s prianiami a potom deti navštívili niektoré známe pamiatky (Katedrálu sv. Víta, Zlatú uličku, Petřín).



Materská škola na návšteve v prezidentskej kancelárii (zdroj: archív autora)

Reflexia: Práca na projekte sa deťom veľmi páčila, zaujala ich a na návštevu Prahy si spomenuli aj po rokoch. Niekoľko týždňov po návšteve dostali deti ďakovný list z kancelárie prezidenta, ktorý bol pre ne nečakaným prekvapením. Deti sa zaujímali aj o ďalšie informácie o Prahe – pani učiteľka im rozprávala a čítala legendy (napr. o Hladvom múre, o stavbe Karlovho mosta). Celý projekt trval takmer tri týždne. V prvej fáze bolo pre učiteľov výzvou vzdať sa pôvodnej myšlienky (čistenie parku) a prijať tento odvážny plán. S podporou rodičov to však nebolo nereálne, a tak súhlasili a začali všetko pripravovať. Bolo potrebné zaistiť bezpečnosť, preto boli rodiny detí požiadané o spoluprácu a pomoc pri ceste do Prahy. Po skončení projektu učitelia konštatovali, že deti sa naučili oveľa viac, ako pôvodne zamýšľali.

Čo sa deti naučili:

- Zapamätali si názov hlavného mesta.
- Vedeli, kto je prezident a kde sídli.
- Dokázali pomenovať a rozpoznať niektoré zo známych pamiatok na obrázku.

- Poznali české štátne symboly – štátny znak, hymnu, trikolóru a korunovačné klenoty.
- Dokázali sa orientovať v pláne verejnej dopravy.
- Naučili sa cestovať vlakom (kúpiť si lístok, správať sa vo vlaku, dodržiavať bezpečnosť).
- Pri návšteve zrkadlového bludiska dokázali dodržiavať pravidlá sociálneho správania.
- Dokázali sa samostatne postarať o svoje veci (ruksak s občerstvením).
- Rozvíja sa reč, myslenie, jemná a hrubá motorika.
- Mohli by spolu diskutovať, predkladať návrhy a vytvoriť jednoduchý akčný plán.
- Mohli požiadať o pomoc svojich rodičov.

Projekt reagujúci na súčasnú situáciu: Gaštankov papierový svet (Slovenská republika)

Projekt realizovaný v triede 5-6 ročných detí.

Čiastkový cieľ:

- Zoznámiť sa s ochranou prírody a vytvárať k nej pozitívny vzťah.
- Získavať elementárne poznatky o šetrnosti s materiálom - papierom a objavovať možnosti jeho využitia.
- Hravo experimentovať a zároveň rozvíjať zručnosť, jemnú motoriku a vizuomotoriku.
- Rozvíjať spoluprácu medzi deťmi a spolupodieľať sa na nej.
- Verbálne komunikovať o práci s papierom a hodnotiť samostatný i skupinový výkon.

Kontext: Školský vzdelávací program bol orientovaný na ochranu prírody. Triednym maskotom bol Gaštanko. Ten ich sprevádzal celý školský rok environmentálnou výchovou. Keď sa rozprávali o výrube stromov v meste a následnom spracovaní dreva, z diskusie vyplynulo, že jedným z produktov, ktorý sa z dreva vyrába je papier. Deti téma zaujala. Hľadali rôzne druhy papiera a pokúšali sa ho zložiť na čo najmenšie kúsky. Z tejto udalosti vyplynuli základy k novému projektu – Gaštankov papierový svet.

Kľúčová otázka – podnet pre projekt: ako môžeme pracovať s papierom? Deti prišli s nápadmi – môžeme naň kresliť, maľovať, lepiť, strihať, trhať, lepiť. Nápadov bolo veľa. Medzi nimi bola aj otázka, ako sa vyrába papier. Z diskusie vyplynulo, že papier môžeme aj recyklovať a zo starého použitého papiera vyrobiť nový. Deťom sa to veľmi páčilo a rozhodli sa, že si papier vyrobia sami. Dohodli sa s učiteľkou, že preskúmajú papier a s jej pomocou vytvorili tabuľku. Našli spôsob, ako naň písať:

Papier	Kresliť	Krčiť	Lepiť	Trhať	Ohýbať	Skladať	Trhať
kancelársky							
novinový							
výkres							
krepeový							
recyklovaný							
tenký kartón							
hrubý kartón							

- ■ ■ áno, jednoduché,
- ■ áno, ale ťažšie,
- žiadne alebo veľmi ťažké.

Deti si ku slovám dali do tabuľky značky, aby vedeli, čo je to za slovo, napr. strihať nožnice a podobne. Zo všetkých druhov papierov ich najviac zaujal novinový papier. Všetko sa s ním dalo ľahko pri skúmaní urobiť. Zaujímavé bolo na ňom aj to, že každá strana novín bola inej farby. Utvrdili sa v tom, že je ľahko dostupný a chcú s ním ďalej pracovať. Výroba papiera ich nadchla a začali hľadať, čo by sa z neho dalo vyrobiť. Zhodli sa na novom Gaštankovi, ktorý by bol z papiera. Tiež prejavili záujem vidieť ako sa vyrába papier v továrni. Hneď mali nápady, ako sa do továrne dostať a koho by mali osloviť. Materská škola sa nachádza v meste, kde továreň na papier stojí niekoľko desaťročí. Jadro projektu bolo naplánované, rovnako ako výstupy.

Jadro projektu: práca s papierom a výroba papiera

Výstup projektu: spoločná exkurzia do papierne

Učiteľka sa detí opýtala, **ako sa k nášmu papieru dostaneme**. Deti začali plánovať:

- Zistiť, ako sa dá vyrobiť papier doma/v materskej škole.
- Zistiť, čo sa dá z vyrobeného papiera urobiť a akým spôsobom.
- Spoločne vyrobiť Gaštanka.
- Naplánovať si cestu do továrne a späť.

Učiteľka deťom porozprávala príbeh o dievčatku, ktoré doma vyrábalo papier, a keď nevedelo, ako niečo urobiť, požiadalo svoju rodinu, aby jej pomohla. Učiteľka sa potom detí opýtala, čo je potrebné na výrobu papiera, a deti navrhli, aby si doma vyhľadali encyklopédie a s pomocou rodičov a starších súrodencov si pozreli obrázkové návody na internete. Rozdelili si úlohy, kto sa na ktorú časť sústredí (výroba papiera – pomôcky na výrobu obrázkov, pomôcky na výrobu papiera, výlet do továrne). Šikovní oteckovia vyrobili rámčeky so sitkom, deti pri-

niesli novinový papier a v materskej škole našli aj potrebné pomôcky na výrobu papiera. Zopakovali si, ako pracovať s materiálom pri práci.

Výroba papiera trvala dva dni. Deti natrhali papier do plastovej nádoby, zaliali ho vodou (najlepší pomer im vyšiel približne 30 hárkov papiera, 20 litrov vody, dobre rozmiešali rukami) a prvý deň pripravili zmes. Učiteľka potom na ďalší deň, za asistencie detí, rozmixovala papier a vznikla zmes, s ktorou sa dalo pracovať. Najskôr papierovinu dávali na rámik a po vyschnutí opatrne vyberali. Učiteľka potom s asistentkou prežehlili papier a mali v triede ďalší papier k dispozícii - ich vlastný. Po prvotnej práci s výrobou vlastného papiera, začali s hmotou experi-



Práca s papierom Gaštanko

mentovať. Zistili, že ak chcú vyrobiť väčšiu postavu, mali by si urobiť konštrukciu z niečoho pevného. V škatuli s odpadovým materiálom našli medzi rôznymi materiálmi drôt a drevené paličky. Za pomoci povrázkov a učiteľky bola konštrukcia hotová. Papierovú hmotu deti prikladali, roztahovali do potrebných tvarov postavy Gaštanka. Deti sa pri práci striedali a doplňovali. Po zaschnutí, bol Gaštanko dotvorený farbami.

Medzitým si deti naplánovali cestu do továrne (mapa – vyznačili, kde je zastávka MHD, vyznačili, koľko zastávok bude do továrne). V továrni sa naučili nové slová, ako napríklad celulóza, papierovina a na čo sa používa. Mali so sebou Gaštanka a z výletu si urobili fotodokumentáciu. Deti mali veľa otázok a žasli nad veľkými strojmi. Na druhý deň išli s knihami do mestského parku a porovnávali stromy na obrázkoch a v skutočnosti. S pomocou učiteľa určili svoje mená a porozprávali o ich ochrane. O niekoľko dní ich v materskej škole čakal veľký balík rôznych papierov na spracovanie. Svoje fotografie a práce vystavili v materskej škole a na konci projektu prezentovali svoje zistenia rodičom.

Čo sa deti naučili:

- Zapamätali si názvy druhov papiera.
- Naučili sa vyrábať papier.
- Osvojili si ďalší druh recyklácie.
- Rozvinula sa schopnosť spolupráce.
- Rozvíjali jemnú a hrubú motoriku.
- Dokázali sa orientovať v trasách verejnej dopravy.
- Počas prehliadky továrne dbali na bezpečnosť.
- O svoje osobné veci sa mohli postarať mimo budovy materskej školy.
- Zamestnancom továrne kládli otázky samostatne.
- Naučili sa nové názvy stromov a ako sa o ne starať.

- Počas prezentácie rozvíjali svoje prezentačné a komunikačné zručnosti.
- Rozvíjali digitálne a vizuálne motorické zručnosti pri vytváraní fotodokumentácie z exkurzie.

Projekt navrhnutý deťmi – Svadba (Česká republika)

Projekt realizovaný v triede 5-6 ročných detí, doba realizácie je 1 týždeň.

Čiastkové ciele:

- Zoznamovať sa s príbuzenskými vzťahmi.
- Rozvíjať spolupatričnosť, ohľaduplnosť a vzájomnú pomoc.
- Rozvíjať schopnosť spolupracovať a spolupodieľať sa.
- Získavať sociokultúrne návyky.
- Rozvíjať jemnú motoriku.

Kontext: Na začiatku školského roka bol v triede zavedený tematický celok Moja rodina. Keď sa deti rozprávali o svojich rodinách, učiteľka spomenula, že sa čoskoro vydá. Deti spontánne reagovali, že by sa tiež chceli mať svadbu. Pýtali sa učiteľky, kto konkrétne a s kým, a čo ak sa niekto nechce vydávať alebo oženiť? Deti navrhli, že kto sa chce, môže sa vydať/oženiť, a kto nechce, bude na svadbe hosťom. Všetci s tým súhlasili.

Kľúčová otázka – iniciatíva detí pre projekt: Môžeme mať svadbu v materskej škole?

Učiteľky súhlasili a spýtali sa detí, či vedia, ako taká svadba vyzerá a čo je na ňu potrebné. Deti začali prichádzať s nápadmi a tiež s návrhom zapojiť rodičov – doma by sa každé dieťa učilo o svadbe a o tom, ako vznikla ich rodina. Na základe týchto informácií deti a ich učitelia spoločne naplánovali, čo majú pripraviť a koho požiadať o pomoc.

Jadro projektu: detská svadba v materskej škole

Výstup projektu: svadobný obrad na radnici a následná svadobná hostina.

Plán činností:

- Zabezpečenie miesta na slávnostný obrad – zabezpečí ho učiteľka
- Zabezpečenie formálneho oblečenia – deti požiadajú rodičov
- Zabezpečenie svadobnej torty – deti požiadajú kuchárku
- Zabezpečenie výzdoby
- Zabezpečenie prsteňov, kvety pre nevestu a svadobné sľuby
- Výber svadobnej hudby

Postupne sa začali prípravy. Termín slávnosti bol stanovený po dohode s mestským úradom. Deti sa medzi sebou dohodli, kto bude mať akú úlohu. Deti sa pýtali kuchárky na svadobnú tortu a rodičia sľúbili, že doma s deťmi pripravujú ďalšie občerstvenie. V materskej škole začali deti vyrábať kvety z papiera, skladať obrúsky, počúvali inštrumentálne piesne a vyberali hudbu. Premýšľali o tom, ako by mal vyzeráť svadobný sľub – diskutovali o tom, čo je vo vzťahu najdôležitejšie, ako sa k sebe správať, aby ich priateľstvo vydržalo. Výsledok ich diskusie učiteľky zapísali. Ráno v deň svadby si deti vyzdobili triedu, prezliekli sa do slávnostných šiat pripravených doma a vybrali sa na radnicu. Tam zložili a podpísali manželský sľub a vymenili si prstene. V materskej škole sa konalo svadobné fotenie, krájanie torty a hostina.



svadobčania na radnici (Foto: archív autora)

Reflexia: Celý týždeň boli deti veľmi šťastné a zaujaté realizáciou svojho projektu. V triede bola vytvorená výstava svadobných fotografií rodičov detí. Veľmi sa zaujímali aj o dianie v triede, zapájali sa do príprav (vybavovanie prsteňov, šiat, hostiny), niektorí si zobrali voľno a prišli sa pozrieť na svadobný obrad na radnicu. Deti spolu chodili do jednej triedy už tretí rok, takže sa veľmi dobre poznali a vytvorené dvojice zodpovedali ich priateľstvu. Klíma v triede bola veľmi pozitívna, deti si navzájom pomáhali, boli pozorné a trieda bola súdržná. Na svoj svadobný deň často spomínali nielen počas školského roka. Učiteľky priznali, že by ich nikdy nenapadlo pripraviť takéto podujatie a spočiatku mali obavy, ako všetko prebehne. Záujem detí však prekonal očakávania. Ocenili, že to malo vplyv na sociálny rozvoj detí – myslenie o priateľstve, pomoci, podpore, zodpovednosti sa odrazilo vo vzťahoch detí. Deti sa ochotne zapájali do činností, ku ktorým by ich učitelia len ťažko motivovali (napr. chlapci vyrábali papierové kvety pre svoje nevesty).

Čo sa deti naučili:

- Začali premýšľať o tom, ako sa správame k druhým a aké je to dôležité.
- Dozvedeli sa o histórii svojej rodiny.
- Spoznali dôležitú budovu mesta, v ktorom žijú.
- Dokázali spolu diskutovať, rokovať a plánovať.
- Podarilo sa im dokončiť začatú prácu.
- Boli schopné prevziať zodpovednosť za svoju časť úlohy.
- Rozvíjali sa v oblasti reči, myslenia, jemnej a hrubej motoriky.
- Naučili sa podpisovať.

- Dokázali kontrolovať svoje správanie (nevyrušovať počas obradu, počkať, kým na ne príde rad, dodržiavať pokyny).
- Naučili sa niektoré prvky etikety (ponúknuť a prijať ruku, pomôcť dáme k stolu, podržať dvere).

3.6 Zhrnutie

Projektové učenie je výzvou nielen pre deti, ale aj pre učiteľov. Spoločné projektové učenie môže deti inšpirovať a učiteľov prekvapiť ich kreativitou. Každé dieťa je iné, má iný repertoár vedomostí a môže svojimi poznatkami obohatiť ostatné deti. Ich práca môže inšpirovať ostatných. Je zaujímavé pozorovať myšlienkové súvislosti medzi deťmi. Vzájomné učenie, dopĺňanie sa. Vidíme základy spoločnej práce – kooperácie. Vieme, že deti sú zvedavé už od útleho veku. Preto by malo byť učenie zmysluplné a každé dieťa by malo cítiť svoju dôležitosť v tomto projektovom učení.

PBL im umožňuje naučiť sa niečo nové o svete a o sebe samých. Deti kladú otázky, chcú vedieť viac – podporuje sa zdravá detská zvedavosť (učia sa klásť otázky, vytvárať súvislosti). Pozitívom je, že sa vytvárajú vzťahy s bezprostredným sociálnym prostredím a dieťa spoznáva aj širšie sociálne prostredie. Toto projektové učenie trvá niekoľko týždňov, nielen jeden deň, ako je to zvykom pri bežných denných projektoch. Nejde o jednorazovú aktivitu. Ide do hĺbky. Rozvíja myslenie dieťaťa, rozvíja dieťa samotné.

Projektové učenie umožňuje deťom rozvíjať svoje rozhodovacie schopnosti a zároveň preberať zodpovednosť za svoje rozhodnutia. Zároveň ich vedie k rozvíjaniu vlastnej nezávislosti v kontexte sociálnej skupiny detí. Deti sa učia hovoriť samy za seba, formulovať a presadzovať svoje myšlienky, ale aj preberať za ne zodpovednosť, vnímať a reagovať na želania a potreby iných detí a dospelých. V tom spočíva sila a význam metódy PBL, pretože rozvíja práve tie zručnosti, ktoré mnohým deťom v dnešnej spoločnosti chýbajú a ktoré sú kľúčové pre výchovu dieťaťa v demokratickej spoločnosti.

Kľúčové slová: brainstorming, ciele, facilitátor, kurikulum, PBL, plánovanie, prezentácia, projektové vzdelávanie, špirálový diagram, realizácia, reflexia, školská práca

3.7 Reflektívne otázky pre pedagógov ku kapitole Projektové učenie v predškolskom vzdelávaní

1. Týka sa riešený problém skutočných detí?
2. Je formulácia hlavného problému alebo otázky jasná, riešiteľná a zaujímavá pre deti?
3. Nastavil som situácie tak, aby deti mohli samostatne uvažovať, hľadať a navrhovať riešenia problému a využívať svoje predchádzajúce skúsenosti?
4. Ako sa mi podarí nezasahovať do rozhodovania detí počas projektu?
5. Som ako učiteľ skutočne v úlohe poradcu a konzultanta, alebo mám tendenciu všetko riadiť a príliš kontrolovať priebeh projektu?
6. Podporujem cielene a vytváram situácie, v ktorých deti môžu komunikovať svoje nápady, názory a posúvať projekt dopredu?
7. Zodpovedá cieľ projektu cieľom v kurikulárnom dokumente, ktorým sa riadi výchovno-vzdelávacia práca v našej materskej škole?
8. Umožňujem deťom, aby v projekte sledovali svoje vlastné ciele, ktoré sú výsledkami projektu?
9. Používame v projekte rôzne vzdelávacie metódy, aby sme uspokojili rôzne potreby všetkých detí?
10. Zapájame do projektu poznatky z rôznych odborov?
11. Prispôbujem súčasný plán projektu dostatočne predchádzajúcim skúsenostiam detí s projektovou metódou?
12. Pomáham im naučiť sa aktívne zapájať do plánovania projektu, rešpektovať názory ostatných detí a dospelých a hľadať spoločné riešenia?
13. Vytváram podmienky na to, aby sa všetky deti mohli vyjadriť a podieľať sa na plánovaní, realizácii a reflexii v rôznych častiach a fázach projektu, na rôznych aktivitách?
14. Poskytujem dievčatám a chlapcom dostatok materiálu a vybavenia, aby sa mohli venovať rôznym druhom aktivít a realizovať svoje záujmy?
15. Pozorujem, že sa deti cítia zodpovedné za úspech projektu?
16. Aké metódy hodnotenia by sa mali používať pri PBL?
17. Ako sa mi darí spolupracovať s ostatnými učiteľmi v triede a materskej škole v jednotlivých fázach projektu?
18. Uvažovali sme spolu s deťmi o zapojení ďalších osôb (napr. rodičov alebo iných osôb a inštitúcií) do projektu okrem detí a učiteľov v materských školách?

4. | Praktické príklady projektového vzdelávania

4.1 Projekt Králik

Autorka: Zuzana Kvitová

Materská škola Pionierska, Kopřivnice

Projektu sa zúčastnili štyri deti z vekovo heterogénnej triedy vo veku 3 – 4 roky.
Dĺžka trvania projektu: 2 týždne

Prípravná fáza

- 1. Kontext a formulácia témy:** Deti predškolského veku sa v materskej škole starajú o králika plemena belgický obor. Mladšie deti na výlete na farme v Studienke v okrese Nový Jičín videli podnetné aktivity s králikom a prejavili záujem o možnosť vyskúšať si starostlivosť o králika a hru s ním.
- 2. Identifikácia problému:** Diskusia s deťmi ukázala ich potrebu dozvedieť sa podrobnejšie informácie o králikovi a niečo pre neho vyrobiť.
- 3. Formulácia kľúčovej otázky a zoznam detských otázok:**

Kľúčová otázka: Čo všetko obnáša starostlivosť o králika?

Otázky detí: Čo môže králik jesť?
Môžeme si vyskúšať postarať sa o králika?
Ako králika zabaviť?
- 4. Formulácia výstupu/produktu:** Dohoda detí predškolského veku s deťmi z mladšej triedy o možnosti dočasného prevzatia starostlivosti o ich králika; výroba prekážky na preskakovanie ako zdroje zábavy pre králika.
- 5. Formulácia prvých krokov na dosiahnutie výstupu/produktu a formulácia čiastkových cieľov:**
 - Rozhovor o možných zdrojoch informácií (zapožičanie vhodnej literatúry z knižnice, prezretie videí, využitie internetu);
 - dohoda o vzhľade prekážky s ohľadom na materiál;
 - návrh prekážky, možnosti jej funkcií.

Fáza realizácie

Kľúčový moment č. 1: Deti sa dohovoria na spracovaní projektu Králik

Otázky pre riešenie spolu s deťmi (ako sme deťom pomohli k premýšľaniu nad témou, problémom): Čo už o králikovi vieme? Čo chceme zistiť? Ako kralika zabaviť? Úloha učiteľky spočívala v moderovaní diskusie detí, zázname ich myšlienok a kladení otvorených otázok, ktoré mali deti vracat do témy a otvárať možnosti odpovedí.

Priebeh činnosti (čo deti robili): Deti diskutovali, odpovedali na otázky, počúvali kamarátov.

Reflektívne otázky pre hodnotenie s deťmi (ako sme s deťmi danú fázu hodnotili – otázky, metódy formatívneho hodnotenia): Akou témou bude vhodné začať? Ako ste sa zapojili do vymýšľania otázok? Na prstoch jednej ruky, keď jedna je najmenej a päť najviac ukáž, aký si spokojný so svojim dnešným zapojením do rozprávania s kamarátmi.

Spôsob formatívneho hodnotenia: Deti sa zúčastnili na riadenej diskusii, odpovedali na otvorené otázky, nakoniec vykonali spätnú väzbu metódou piatich prstov. Boli zaznamenané ciele projektu.



Plán projektu

Kľúčový moment č. 2: Deti zisťujú pomocou kníh, videí a internetu, ako králika správne kŕmiť

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Čo môže králik jesť? Úloha učiteľky spočívala v kladení otvorených otázok, v ponukách spôsobov získavania informácií, v do-
pytovaní, ako zabezpečiť zdroje informácií podľa výberu detí, a ponúkala rôzne
spôsoby, ktorými môžu deti svoje informácie zaznamenávať. Deti boli motivo-
vané k ďalšej práci, učiteľka ich návrhy pozitívne komentovala.

Priebeh činnosti: Deti mali základnú predstavu o kŕmení králika, ale pri diskusii
sme narazili na otázku, či môže jesť mäso a aké druhy zeleniny a ovocia mu mô-
žeme dať. Deti vyhľadávali informácie v knihách, mali k dispozícii obrázky zele-
niny a ovocia, ktoré lepili podľa zistených informácií na hárok papiera, prípadne
učiteľka dopísala to, čo chýbalo. Knižky deťom nedali odpovede na všetky otázky,
a tak im učiteľka pustila video. Keď sa dozvedeli novú informáciu, video bolo po-
zastavené a deti ju zaznamenali. Ani video však neprinieslo odpovede na všetko.
Učiteľka deťom ukázala webové stránky venované králikom, kde bola k dispozícii
tabuľka s potravou. Deti hľadali na obrázkoch a podľa vhodnosti lepili do prísluš-
nej oblasti na hárok papiera.

Reflektívne otázky pre hodnotenie s deťmi: Čím môžeme králika kŕmiť? Čo
ste už vedeli? Čo bola pre vás nová informácia? Kde ste informácie získali?
Ako ste zaznamenali odpoveď na svoju otázku? Čím si prispel ty?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Učiteľka deťom kládla otvorené otázky
a prebiehala diskusia. Na motiváciu detí odpovedať slúžilo nielen povzbudzova-
nie, ale aj metódy aktívneho počúvania. V priebehu bolo deťom svedomované
rovesnícke učenie, teda čo sa dozvedeli od kamaráta. Rovnako prebehla slovná
reflexia vlastného zapojenia.



Vyhľadávanie informácií v knihách



Deti sledujú video o kŕmení králikov



Deti triedia vhodné ovocie a zeleninu podľa zistených informácií na internete

Kľúčový moment č. 3: Starostlivosť o králika v praxi

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Môžeme si vyskúšať postarať sa o králika? Učiteľka bola v úlohe sprievodcu, ktorý deťom sprostredkoval kontakt s deťmi druhej triedy. Otvorenými otázkami a komentovaním zhladnutého obsahu vo video pomáhala premýšľať nad postupom pri práci. Zhrnala to, na čom sa deti dohodli, a bola k dispozícii pri praktických činnostiach.

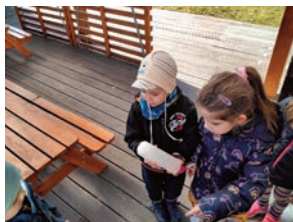
Priebeh činnosti: Deti sa z videa dozvedeli informácie o králikovi a o tom, ako sa o neho postarať. Následne si chceli sami vyskúšať, aké to je, starať sa denne o králika. Po spoločnej diskusii, ako to dosiahnuť, zašli za staršími deťmi z triedy Rosničiek a dohodli sa, že sa budú o králika týždeň starať. Pri kŕmení deti skúmali rozdiely medzi senom a slamou. Dozvedeli sa, čím sa lišia a na čo sa používajú. Deti samé prišli na to, že králik práve veľmi pekne nevoní a treba vyčistiť mu králikáreň. Úlohu v spolupráci s učiteľkou splnili. V priebehu týždňa vypozerovali potrebu pravidelného kŕmenia v dopoludňajších hodinách a nutnosť sledovať množstvo vody počas dňa.

Reflektívne otázky pre hodnotenie s deťmi: Aký to bol pre vás zážitok starať sa o králika? Ukážte na metre, kde jedna je najhorší zážitok a desiatka najlepších zážitkov. Akú činnosť s králikom by ste si chceli zopakovať? Čo vás pri starostlivosti o králika prekvapilo?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Deti mali reflektovať vlastný zážitok metódou škálovania a komentovania. Pri komentovaní zhrnuli získané znalosti. Tiež porovnávali video a vlastnú skúsenosť so starostlivosťou a zhodnotili aj to, čo sa naučili od rovesníkov.



Deti kŕmia králika senom



Deti dávajú králikovi čistú vodu



Deti zbierajú pre králika vetvičky



Chlapec dopĺňa slamu do králikárne



Upratovanie králikárne



Deti vynášajú špinavú slamu

Kľúčový moment č. 4: Deti sa dohadujú, ako králika zabavia

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Ako môžeme králika zabaviť? Učiteľka riadila diskusiu detí, kládla otvorené otázky, ktoré deťom pomáhali spomenúť si, či sa v minulosti s podobnou témou stretli a ako bola zábava pre zvieratko vyriešená. Pýtala sa, kde môžu získať ďalšie informácie, a nápady detí zaznamenávala. Pomáhala deťom vzájomne sa počúvať a nájsť zhodu.

Priebeh činnosti: Deti si pri starostlivosti o králika všimli, že sa raduje z ich prítomnosti a snaží sa vyskočiť z kletky za nimi. Začali diskutovať o možnostiach jeho zábavy. Na základe otvorených otázok učiteľky si vybavili, že na farme v Studienke videli králika, ktorý chodil na vôdzka. Druhý deň priniesla učiteľka postroj na králika a deti si to mohli vyskúšať. Deťom sa vodenie králika páčilo, zistili, že králik je na vôdzka pokojný, nejde ďalej ako na okraj záhrady, rovnako ako keď je pustený na voľno. Deti si želali, aby sa králik viac pohyboval. Pri spoločnom rozhovore a prezeraní fotografií zo Studienky si spomenuli, že králiky na videu aj na farme vedeli skákať cez prekážku. Chceli to naučiť aj králika z materskej školy. Vznikla dohoda o výrobe prekážky.

Reflektívne otázky pre hodnotenie s deťmi: Porozprávaj nám, ako si ty sám skúsil zabaviť králika. Čo si na to potreboval? Čo by si si chcel vyskúšať znova? Chcel by si vyrobiť prekážky pre zajačika? Ukáž to pomocou celého tela, kedy drep znamená „nechcem to robiť“ a výskok „teším sa, až budeme prekážku vyrábať“.

Spôsob formatívneho hodnotenia: Pri reflexii bolo využité riadené diskusie, kladenie otvorených otázok, taktiež boli použité prvky aktívneho načúvania.



Chlapec a dievča venčia králika na záhrade

Kľúčový moment č. 5: Tvorba nákresu a šablóny na výrobu prekážky

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Ako naša prekážka bude vyzerieť? Učiteľka riadila diskusiu detí, kládla otvorené otázky, ktoré deťom pomáhali premýšľať nad jednotlivými aspektmi výroby prekážky. Povzbudzovala ich k prejaveniu vlastného názoru. Dávala pozitívnu spätnú väzbu. Na požiadanie pomohla prekonať úskalia, na ktoré zručnosti detí nestačili. Vykonávala ich praktickými a technickými parametrami potrebnými pre vznik funkčnej prekážky.

Priebeh činnosti: Deti v diskusii premýšľali, ako by mohla prekážka vyzerieť, mali úplnú voľnosť. Zaujala ich prekážka v tvare pasteliek. Obrázok však deti nedokázali preniesť na papier a vytvoriť nákres prekážky, ktorú by bolo možné postaviť. Učiteľka teda nakreslila prekážku podľa ich popisu a nechala ich obrázok upraviť farebne podľa ich predstáv. Potom nasledoval čas na dohodu, z čoho budú prekážku tvoriť. Deti dávali návrhy, vzájomne si argumentovali, prečo vybraný materiál je vhodný, a naopak prečo vhodný nie je. Nakoniec došli k záveru, že najlepším materiálom bude drevo. Potom sa s pomocou učiteľky dohodli na nástrojoch, ktoré použijú.

Ďalšou dôležitou otázkou bola veľkosť prekážky a jej tvar. Vo výsledku mala požadovaný tvar, ale nie vhodnú veľkosť pre králik. Tu vstúpila do projektovania učiteľka s otázkami, ktoré deti naviedli k myšlienke, že je potrebné urobiť ju väčšiu. Bolo potrebné výrobok rozobrať a ukázať si, aký je králik veľký a aká veľká by mala byť prekážka. Deti šablónu opravili, aby bola dostatočne veľká. Šablónu na záver obkreslili pomocou kriedy na drevo.

Reflektívne otázky pre hodnotenie s deťmi: Akú podobu bude mať prekážka? Aké boli ďalšie návrhy a prečo bol vybraný tvar pastelky? Ako budete prekážku vyrábať? Čo ste urobili ako prvý krok? S čím si pomáhal ty pri tvorbe šablóny? Čo si sa pri tom naučil nové? S kým si dnes najviac spolupracoval?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Diskusia, otvorené otázky, zhrňovanie, rovesnícke učenie pri vzájomnom počúvaní a vybavovaní z pamäte.



Deti sledujú video o prekážkach pre králiky



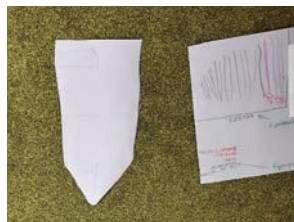
Plán výroby prekážky s nákresom



Deti vyfarbujú prekážku



Deti porovnávajú hotový náčrt s predlohou na internete



Deťmi nakreslená a vystrihnutá šablóna

Kľúčový moment č. 6: Natieranie a zostavenie prekážky

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Čo treba urobiť, aby sa dokončila stavba prekážky? Ako si rozdelíme role? Učiteľka rozprávala deťom o ich predchádzajúcej skúsenosti s výrobou. Riadila diskusiu detí, kládla otvorené otázky, ktoré deťom pomáhali premýšľať nad jednotlivými aspektmi výroby prekážky. Povzbudzovala ich k prejavu vlastného názoru, viedla ich k dodržiavaniu dohôd. Dávala oceňujúcu spätnú väzbu. Na požiadanie pomohla prekonať problémy, na ktoré zručnosti detí nestačili. Vykonávala ich praktickými a technickými parametrami potrebnými pre vznik funkčnej prekážky.

Priebeh činnosti: Učiteľka deťom pripomenula, ako na jeseň spoločne vyrábali hracie auto. Deti si postupne vybavovali, aký bol postup. Premýšľali nad otázkou, čo by sa dalo z predchádzajúcich postupov využiť teraz, aby dokončili výrobu prekážky, a čo nové je potrebné pridať. Po zhode nad zvolenými technikami sa deti dohodli, čo bude mať kto na starosť. Čo sa urobí prvé, čo bude nasledovať.

Najprv deti začali s brúsením dreva, nasledovalo natieranie prekážky farbami, ktoré si zvolili pri plánovaní. Najviac sa tešili na prácu s vŕtačkou, s ktorou už predtým pracovali.

Reflektívne otázky pre hodnotenie s deťmi: Čo si si pri výrobe prekážky vyskúšal nové? Čo si potreboval vedieť, aby si mohol splniť svoju úlohu? Za čo by si ocenil kamarátov? Ako zistíme, že je prekážka funkčná?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Riadená diskusia, kladenie otvorených otázok, popisná spätná väzba, sebahodnotenie, rovesnícke hodnotenie.

Reflexia

Skupinový projekt bol novou skúsenosťou pre učiteľov aj pre deti. Výber detí vychádzal z ich prejavu záujmu. Vzhľadom na vek sa počet štyroch detí ukázal ako optimálny. Po diskusii učiteľiek zapojených do projektového učenia sa ukázalo, že mladšie deti je potrebné viac viesť. Sú nevyhnutné nielen otvorené otázky, ale aj otázky uzavreté, treba vychádzať zo skorších skúseností, čo najviac využívať názornosti a praktických aktivít.



Chlapec brúsi drevo na výrobu prekážky



Dievča natiera prekážku farbou



Chlapec natiera prekážku farbou



Deti sa chystajú na zostavenie prekážky



Deti sa chystajú na prácu s vŕtačkou



Deti s rozpracovanou prekážkou



Hotová prekážka pre králika

Najťažším okamihom pre učiteľov aj pre deti bol začiatok projektu, kedy sa hľadal spoločný cieľ. Učiteľka si privykala na svoju sprevádzajúcu úlohu. Učila sa klásť otvorené otázky a nezasahovať do rozhodnutí detí. Naopak, pre deti bolo ťažké formulovať svoj názor, hľadať možné výsledky. Očakávali, že budú vedené. Do-
pytovali sa na názor učiteľky – na to, čo majú povedať, čo majú robiť a podobne. V priebehu projektu sa tieto ťažkosti postupne vytrácali a deti vyjadrovali svoje myšlienky a svoje prania otvorene.

Pri praktických činnostiach sa objavila vzácna situácia, keď chlapec často pomáhajúci svojmu otcovi bol oporou tímu detí v odovzdávaní skúseností, pri učení názvov náradia a nástrojov, ktoré pri práci používali. Deti hodnotili túto skúsenosť veľmi kladne.

Výsledkom projektu bola nielen prekážka pre králika a prehĺbenie vzťahu k zvieratú. Nastala tiež zmena v prístupe učiteľky a detí k projektovému vzdelávaniu. Učiteľka prejavila záujem skúsenosť opakovať, deti sa pravidelne pýtajú, kedy zase bude projekt, a chodia s nápadmi, čo by sa mohlo riešiť. Veľká zmena nastala pri vnímaní rodičmi. Deti o svojich zážitkoch rozprávali doma. Rodičia prichádzali do materskej školy s otázkami, čo to bolo za projekt, či môžu vidieť video, a aktivitu chválili. Dve mamičky hovorili o zmene u detí: Predtým na otázku, čo bolo v materskej škole, nie v škôlke projektové učenie, nie projektová výučba začali svoje zážitky zdieľať. Jedna z mamičiek začala materskú školu vnímať inak a zmenila sa aj jej komunikácia s učiteľkami.

Rozvíjané vzdelávacie oblasti a dosiahnuté vzdelávacie ciele

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

- **Kompetencie na učenie:** Deti pri starostlivosti o králika sústredene pozorujú ponúkané informačné kanály, o ktorých vedú diskusiu, a následne skúšajú zistené návody realizovať v praktických činnostiach.
- **Na riešenie problémov:** Deti riešia problémy okolo starostlivosti o králika a výroby prekážky, na ktoré stačia; známe a opakujúce sa situácie sa snažia riešiť samostatne (na základe nápodoby či opakovania), náročnejšie problémy riešia s oporou a pomocou dospelého.
- **Komunikatívne:** Deti majú dostatočné schopnosti, aby hovorili vo formulovaných vetách, pri diskusii a reflexii samostatne vyjadrujú svoje myšlienky, otázky aj odpovede. Rozumejú počutému, slovné reagujú a vedú jednoduchý dialóg. Dokážu využiť informatívne a komunikatívne prostriedky, s ktorými sa bežne stretávajú na získavanie nových informácií (knižky, encyklopédia, počítač, telefón).
- **Sociálne a personálne:** Deti dbajú na svoje zdravie a na bezpečnosť pri starostlivosti o králika a pri výrobe prekážky. Učia sa dbať na zdravie králika výberom vhodnej potravy, prekážky, upratovaním obydla.
- **Činnostné a občianske:** Pri starostlivosti o králika a tvorbe prekážky deti samostatne rozhodujú o svojich činnostiach. Za svoju prácu nesú zodpovednosť. Podľa potreby pomáhajú druhým deťom.

Vzdelávacie oblasti:

- Osvojenie si veku primeraných praktických zručností: Deti sa naučili vyčistiť klietku králikovi, nakrmiť ho, vymeniť vodu, pracovali s náradím.
- Rozvoj rečových schopností a jazykových zručností receptívnych (vnímanie, počúvanie, porozumenie) i produktívnych (výslovnosti, vytváranie pojmov, hovorného prejavu, vyjadrovania): Deti diskutujú v skupinovej riadenej diskusii. Odpovedajú na otvorené aj uzavreté otázky. Vysvetlia svoj názor. Rozprávajú zážitky. Popisujú nové zručnosti. Rozumejú počutému a adekvátne reagujú. Ich hovorený prejav je zrozumiteľný.
- Rozvoj schopnosti sebaovládania: Deti si navzájom dávajú priestor pri riadenej diskusii. Podporujú sa pri vyslovení svojho názoru. Dokážu si povedať o pomoc, keď nevedia, ako majú pracovať, pokračovať. Ponúkajú pomoc kamarátovi.
- Rozvoj citovej schopnosti vytvárať vzťahy, rozvíjať ich a city plne prežívať: Deti si vytvárajú vzťah ku králikovi. Dokážu pomenovať pozitívne pocity, emócie.
- Rozvoj tvorivosti (tvorivého myslenia, riešenie problémov, tvorivého sebaujadrenia): Deti navrhnu prekážku podľa vlastnej fantázie. Dokážu pracovať s chybou, prijímú argumenty a vykonajú žiaducu zmenu.
- Posilňovanie prirodzených poznávacích citov (zvedavosti, záujmu, radosti z objavovania a pod.): Deti prejavujú záujem o nové informácie pri kŕmení králika. Navrhujú možnosti a sami hľadajú v informačných zdrojoch. Prezentujú nové znalosti, pozitívne reagujú na zisk nových informácií, znalostí, zručností (úsmevom, komentárom, aktívnym zapojením).
- Pochopenie, že zmeny spôsobené ľudskou činnosťou môžu prostredie chrániť a zlepšovať, ale aj poškodzovať a ničiť: Deti popíšu, čím môžu králikov život v prostredí materskej školy zlepšiť.
- Osvojenie si poznatkov a zručností potrebných na vykonávanie jednoduchých činností v starostlivosti o okolie pri spoluvytváraní zdravého a bezpečného prostredia a na ochranu dieťaťa pred jeho nebezpečnými vplyvmi: Deti vyhľadajú informácie o starostlivosti o králika z viacerých zdrojov. Poznajú pravidlá bezpečného správania pri kŕmení králika a čistenie králikárne, ktoré zaistia bezpečie im aj králikovi. Vedia vymenovať dôsledky zlej starostlivosti.
- Rozvoj úcty k životu vo všetkých jeho formách: Deti majú pozitívny vzťah k zvieratu.
- Vytvorenie základov aktívnych postojov k svetu: Deti sú vedené k starostlivosti o živého tvora. Vedia viesť rozhovor o potrebe starostlivosti o zviera.
- Rozvoj úcty k životu vo všetkých jeho formách: Deti si všímajú živú i neživú prírodu. Vedia detským spôsobom pomenovať jej dôležitosť pre svet. Detským spôsobom chránia prírodu (neublížujú zvieratám, netrhajú kvety, odpadky hádžu do koša a pod..).

4.2 Projekt Hmyz

Autorka: Vendula Turnerová, Fakultná materská škola so špeciálnou starostlivosťou Arabská, Praha 6

Projekt prebiehal v heterogénnej triede s celkovým počtom 26 detí vo veku tri až sedem rokov. V kolektíve bolo päť detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a s rôznym stupňom podporných opatrení, vrátane 4. stupňa. Projektom spravovali deti dvaja učitelia a asistent pedagóga. Dĺžka trvania projektu bola 1,5 mesiaca.

Prípravná fáza

- 1. Kontext a formulácia témy:** Na veľkej presklenej chodbe materskej školy slúžiacej ako priestor, kde sa deti môžu prebehnúť, uvoľniť sa, sa raz za rok, vždy v rovnakom období, vyroja tipule – pakomári, ktorých život trvá iba 24 hodín. Tipule sa s nami v materskej škole zdržiavajú asi dva týždne a potom opäť miznú. Deti sú v tomto období opakovane tipulami fascinované. Na chodbu odchádzajú oveľa častejšie ako inokedy, nadšene sa pokúšajú tipule loviť, pretože ich považujú za votrelcov vo svojom teritóriu. Behom niekoľkých dní dôjde k davovému efektu, kedy deti začnú reagovať na tipule neprimerane až hystericky. S ponukou zaoberať sa podrobnejšie životom tipúl prišla tentoraz učiteľka. Navrhla deťom, že ak ich tipule zaujímajú a toľko zamestnávajú, mohli by sa toho o nich skúsiť dozvedieť viac. Deti nadšene súhlasili. Projekt teda vychádzal zo skutočných udalostí a fascinácie detí, nie však primárne z ich potreby orientovať sa na ďalšie aspekty témy.
- 2. Identifikácia problému:** Nie je komár ako komár – aký je rozdiel medzi komárom, podenkou a tipulou? Zamýšľanie sa nad dĺžkou a hodnotou „hmyzieho“ života. Skúsime preskúmať otázku, prečo komár trápi ľudí, a nájsť na ňu odpoveď.
- 3. Kľúčová otázka:** Je možné nájsť pochopenie a súcit pre komárovo parazitovanie na ľuďoch? Môžem rozhodovať o živote iného tvora, mám na to právo, je to správne?
- 4. Otázky, prania a nápady detí:** Prečo komár štípe? Kde komár žije? Čo komár konzumuje? Štípe aj podenka? Môžeme sa rozprávať o pavúkoch? Sú pavúky hmyz?

Deti v spoločnom hlasovaní rozhodli, že ďalším druhom hmyzu, ktorý by chceli preskúmať, je motýľ. Hlavným práním bolo vytvoriť si vlastné farebné krídla.

5. Formulácia výstupov:

- Divadelné predstavenie Zo života komára
- Výroba vlastných motýľích krídiel

Fáza realizácie

Kľúčový moment č. 1: O hmyze všeobecne

Otázka pre riešenie spolu s deťmi (ako sme deťom pomohli k premýšľaniu nad témou, problémom): Aké tvory podľa detí patria do ríše hmyzu? Odpovede sme zaznamenávali. Na základe odpovedí vytvorila učiteľka malé karty s čiernobielymi realistickými kresbami všetkých tvorov, ktoré deti zmienili. Ďalej sme pracovali s internetom a atlasom hmyzu, aby sme si pomenovali základné charakteristické znaky hmyzu – tri články tela a šesť nôh.



Priebeh činnosti (čo deti robili): deti predškolského veku podľa tohto kľúča vytriedili z kariet živočíchov, ktoré medzi hmyz nepatria. Malé deti hľadali jednotlivé druhy hmyzu z kariet v obrázkovej encyklopédii zvierat. Učiteľka ponúkala deťom rozmanité úlohy, v ktorých bolo treba samostatne použiť kľúč na určenie hmyzu (nohy a články). Deti prinášali nájdený mŕtvy hmyz do trojitej lupy, robili terária zo sklenených fliaš, v ktorých pozorovali húsenice a iný hmyz donesený zo záhrady alebo z cesty do materskej školy. Každý jednotlivý vklad bol zahrnutý do spoločného bádania.



Práca s kartami a literatúrou

V závere tejto fázy sme karty využili na hlasovanie o konkrétnych zástupcoch hmyzu, ktorými by sa deti chceli zaoberať. Každý mal k dispozícii dva kamienky a mohol ich umiestniť k obrázkom živočíchov.

Reflektívne otázky pre hodnotenie s deťmi (ako sme s deťmi hodnotili danú fázu – otázky, metódy formatívneho hodnotenia): Čo nové sa deti dozvedeli o hmyze? O čom predtým nevedeli? Čo ich naozaj veľmi prekvapilo? Využívali sme rôzne metódy, napríklad škálu od „pavúky milujem, vôbec sa ich nebojím a pokojne ich vezmem do ruky“ cez „pavúky mám rád, nevadí mi sa na ne pozerať, ale do ruky by som ich nevzal“ alebo „nepáči sa mi, ale nemám z nich strach“ až po „pavúky mi naháňajú hrôzu a keď ich vidím, utekám“.

Kľúčový moment č. 2: Podenky a tipule

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Do tejto fázy sme vstúpili aktivitou, kedy učiteľka poslala dookola detskú trojitú lupu na chrobáky, do ktorej vložila mŕtvu tipulu. O akého ide tvora, kde ho môžeme vidieť, aké sú naše skúsenosti? Objavil sa problém, pretože väčšina detí hovorila, že ide o obrie komára, ďalšie deti hovorili o podenke.

Priebeh činnosti: Deti dostali k dispozícii rôzne knihy a mali nájsť živočícha podľa obrázku. V spoločnom kruhu sme si čítali popisy k nájdeným fotografiám a obrázkom. V ďalších dňoch sme mapovali, čo všetko o podenkách vieme, a zisťovali sme informácie z kníh a internetu. Kombinovali sme prácu v menších skupinách so spoločnými diskusiami i poznatkami jednotlivcov.

Potom, čo deti opustili predstavu, že ide o krvilačného prerasteného komára, a keď zistili, že život podenky je dlhý iba jeden deň, prestali podenky loviť.

Reflektívne otázky pre hodnotenie s deťmi: Čo sa komu vybaví ako prvé, keď sa povie komár? Keby ste pred sebou mali len jediný deň života, čo by ste chceli robiť, čo by ste chceli zažiť? Odpovede učiteľka zapisovala. Už prvé dni skúmania podeniek viedli k tomu, že deti začali vnímať krehkosť života podenky s autentickou empatiou. Stále však komára považovali za úhlavného nepriateľa. Komár a jeho nepríjemné prenasledovanie ľudí ich rozrušovalo a postupne presmerovalo našu pozornosť od podenky viac ku komárovi pisklavému.

Spôsob formatívneho hodnotenia: Jednou z metód formatívneho hodnotenia bola práca, pri ktorej predškolační vo dvojiciach pracovali s kartami, na ktorých mali určovať pravdu a nepravdu o komároch. Na polovicu karty popisujúce pravdu kládli po spoločnej dohode farebné skličko. Mali diskutovať o tom, čo si myslia, že obrázok znamená, a či znázorňuje pravdu alebo nepravdu. Každá dvojica mala iné obrázky, zamýšľala sa teda nad iným typom informácie. Dospelí zámerne nijako nehodnotili výsledky. Deti pomocou farieb zakreslili výsledky dohôd vo dvojiciach. Pre deti bola úloha ťažká a pri väčšine kariet boli bezradné. Učiteľka sa pýtala, ako by sa dalo overiť, či deti odhalili pravdu.



Pozorovanie podenky pod trojitou lupou



Pravda a lož o komároch

Deti navrhovali internet, knihy a opýtať sa rodičov. Jedno z detí napadlo, že by sme si mohli pustiť film o živote hmyzu (Bruno Bozzett, *Čo sa deje v tráve*, 1980). Usporiadali sme teda spoločné premietanie. Deti vyrobili lístky ako do kina a na-

vrhli, že by sme si mohli urobiť k filmu popcorn. Pripravili papierové kornútiky na popcorn, ktorý na mieste predávali. Potom prišli s nápadom pozrieť sa spoločne ešte na epizódu z francúzskeho animovaného seriálu *Minuscule – Súkromný život hmyzu*. Epizóda sa netýkala priamo komárov, napriek tomu bola pre utváranie predstavy o ríši hmyzu z nášho pohľadu zásadná. Deti sa o túto estetickú aj akustickú skúsenosť opierali pri plánovaní hry o komárom živote.



Premietanie filmu *Súkromný život hmyzu*

Kľúčový moment č. 3: Hra Zo života komára

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Čo môže byť pravda a čo lož? Doplnili sme chýbajúce informácie alebo nejasnosti s pomocou atlasu hmyzu. Potom sme začali plánovať hru na život komára.

Priebeh činnosti: Deti navrhovali, aké role by mali v hre byť a ktorú by si chceli ony samy vyskúšať. Čo by sa v hre malo stať, ako by mala začínať a ako končiť. Dohodli sa, aké prostredia budú stavať. Bolo potrebné vybudovať domácnosť s veľkým oknom a záclonou, lúku a vodu - na troch rôznych miestach v triede. Deti sa rozdelili ľubovoľne do skupín podľa rolí a vymýšľali kostýmy. Mali k dispozícii materiály a predmety, ktoré sú bežnou súčasťou vybavenia triedy (Polykarpova stavebnica – veľké drevené bloky, tyče, látky, povrázky, riad, matrace, budík, štipce, telefón, lampička, vankúšiky atď.). Požiadali dospelých o pomoc pri riešení kostýmov pre larvy a komáre. Dostali teda navyše k dispozícii fáčovinu, do ktorej larvy zamotávali, a slamky na komáre sosáky. Príprava trvala dva dni a vyžadovala priebežnú pomoc zo strany dospelých: koordináciu dohôd, zhrnutie toho, čo už máme vymyslené a pripravené, a čo ešte treba urobiť, pomoc s rozdeľovaním úloh, kto si čo vezme na starosti.

Učiteľka bola v úlohe rozprávačky, začínala hru. Rozprávala a dávala priestor pre improvizované rozohrávanie situácií podľa toho, ako si deti boli v konkrétnych rolách isté alebo neisté. Snažila sa do rozprávania zahrnúť všetko, o čom deti v rámci plánovania hovorili. Neskôr zvládali úlohu rozprávača samostatne aj niektoré deti. Hra mala u detí obrovský úspech a chceli ju hrať stále znova, aby si vyskúšali všetky role. Priebežne sme pri kontaktných kruhoch zdieľali zážitky z rôznych rolí. Hrali sme hru niekoľko dní po sebe a deti ju ďalej rozvíjali a obohacovali. Kulisy zostávali po celú dobu rozostavané v triede, a tak sa deti mohli hrať hru postupne aj bez učiteľov vo svojej voľnej hre.

Časom sme do hry pridali aj denné a nočné motýle, za ktoré deti hlasovali na začiatku projektu. Maľovali sme nočný hmyz, s ktorým komáre sa môžu stretnúť na svojich nočných výpravách, prezerali sme knihu *Háved' všelijaká*. Všetky deti si vyrobili veľké farebné krídla z kartónu, vymýšľali svoj vlastný vzor a tvar krídiel. Vyberali si, či budú nočné alebo denné motýle. Svoje diela prezentovali na spoločnej výstave.



Dramatická hra Zo života komára *Nočný hmyz*

Reflektívne otázky pre hodnotenie s deťmi: Čo sa ti hralo dobre, a čo bolo naopak ťažké a prečo? Čo sa vám vybaví ako prvé, keď sa povie slovo „komár“? Spoločne sme si čítali odpovede zo začiatku 2. fázy projektu. Porovnanie sme nechali pôsobiť bez hodnotenia. Niektoré deti mali potrebu o posune v odpovediach viac hovoriť, dostali k tomu priestor v kontaktnom kruhu.

Kľúčový moment č. 4: Motýlie krídla

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Už na začiatku projektu deti hlasovali za motýle ako pre druh hmyzu, ktorému by sa chceli, okrem komárov, podrobnejšie venovať. Od začiatku túžili vytvoriť si vlastné krídla, ktoré by sa dali pripojiť k telu a s ktorými by mohli lietať. Otázka znela: Aké má motýľ krídla?

Priebeh činnosti: Objavovali sme rôzne tvary krídiel s pomocou fotografií a prázdnych siluet. Obrázky sme dali na polovicu a deti zostavovali a kombinovali pol farebného motýľa s polovicou siluety motýľa toho istého druhu – kľúčom im bol práve tvar krídiel. Spájali siluety s fotografiami, vytvárali nové druhy motýľov z dvoch rôznych polovičiek a vymýšľali im vlastné názvy. Tvar krídiel deti kreslili na kartón, z ktorého sa krídla vyrezávali, potom sa maľovali a lakoali. Sku-

pina je početná, a tak, hoci deti pracovali často dopoludnia aj popoludní, celá táto fáza trvala dlhšie ako dva týždne. Tí, ktorí už mali krídla hotové, ich prepo-
žičovali do hry Zo života komára.



Vytváranie motýľích krídiel

Kľúčový moment č. 5: Záhradná slávnosť

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Deti vyslovili želanie zahrať hru Zo života komára ako divadlo mamičkám na tradičnej záhradnej slávnosti. Navrhli, že by sme mohli hrať vonku medzi stromami a komáre by mohli vylietavať od kríkov na záhrade. Akciu sme začali pripravovať.

Priebeh činnosti: Deti napiekli zo slaneého cesta sušienky v tvare hmyzu. Zdokonalili sme pripevnenie krídiel na chrbát, aby sa s nimi deti mohli voľne pohybovať. Hru sme niekoľkokrát opakovali v priestore záhrady.

Reflexia

Pre projektové vzdelávanie v predškolskom zariadení je vekovo heterogénna trieda pre učiteľov pomerne zložitou výzvou. Ak sú súčasťou skupiny deti so špecifickými vzdelávacími potrebami, posúva sa spôsob a miera zapojenia dospelého do projektu podľa ich konkrétnych profilov ešte oveľa ďalej. V takejto skupine je teda nutné najprv zmapovať, aká je východisková situácia triedy v kon-

texte témy. Koľko toho deti už vedia alebo zažili – úplne iné penzum znalostí má dieťa trojročné a šesťročné, a úplne inak môžu mať tému uchopené deti so špecifickými vzdelávacími potrebami (najmä ak ide o mentálne oslabenie, ťažšie poruchy pozornosti a poruchy porozumenia či reči, napríklad vývinová dysfázia, ako tomu bolo v tejto konkrétnej triede). Je potrebné, aby učiteľka koordinovala a moderovala diskusie detí a stále overovala ich orientáciu v téme, zhrňala a prípadne zastavovala alebo korigovala prúd vývoja témy vo väčšej miere, než je tomu vo vekovo homogénnejších skupinách.

Mohlo by sa zdať, že takto vytvorená skupina nemusí byť pre projektové vzdelávanie najvýhodnejšia, alebo je dokonca nevhodná. Samy sme si túto otázku ako učiteľky na začiatku práce kládli. V priebehu projektu sme sa museli vyrovnávať s tým, či vkladov zo strany učiteľa nie je príliš veľa s ohľadom na hlavné myšlienky tejto stratégie. Napríklad na to, aby sme sa vôbec mohli začať zaoberať hmyzom, bolo treba utvoriť akýsi vedomostný základ, ktorý bude všetkým v skupine zrozumiteľný. Pre nás to bol kľúč „tri články a šesť nôh“, s ktorým úplne inak pracovala skupina malých a inak skupina detí predškolského veku. V tejto chvíli teda práca určite nevychádzala z návrhov detí alebo z ich spoločnej dohody. Nástroje na vytvorenie onoho prvotného základu, z ktorého sa budeme témou pohybovať, priniesli dospelí.

Vzhľadom na obrovský rozdiel medzi životnými skúsenosťami jednotlivých vekových podskupín v rámci heterogénne zostavenej triedy je potrebné mladším deťom ponúkať nástroje na dorovnávanie skúsenostného a kompetenčného deficitu. Používame na to rôzne metódy: práca s obrazovými materiálmi, rôzne triedenie, grafické znázorňovanie súvislostí, pohybové aktivity zamerané na množstevné rozdiely pri spoločnom rozhodovaní, akým smerom sa ďalej uberať, rôzne spôsoby hlasovania a vyjadrenia vlastného názoru bez vyššieho nároku na verbálnu zdatnosť, s využitím vlastného tela, priestoru triedy alebo predmetov, ktoré sú bežnou súčasťou triedy. Učiteľ vstupuje do procesu spravidla na začiatku novej fázy so zadaním a výzvami, ktorých plnenie a zdolávanie slúži práve na určité vyrovnanie skúseností.

Ako najväčšie prekvapenie v prvej fáze projektu veľa detí hodnotilo zistenie, že počet nôh a článkov je určujúci pre správne radenie živočíchov do skupiny hmyzu. Tento poznatok aktivizoval ich túžbu pozorovať a skúmať rôzne živočíchy žijúce na školskej záhrade aj doma.

Bolo pre nás zaujímavé, že takmer ihneď po tom, čo sme sa začali rozprávať o tipuliach, prestali ich deti úplne loviť bez toho, aby sme sa o tomto počínaní jedenkrát spoločne zmienili a hodnotili ho.

Oproti prvej fáze boli druhá až piata fáza projektu úplne otvoreným priestorom pre všetky nápady a impulzy detí. Aktívne sa snažili prispievať svojimi nápadmi do tvorenia dramatickej hry. Užívali si možnosť ovplyvňovať dej hry a obohacovať ho o svoje nápady. Bolo zásadné, že sa hra mnohokrát opakovala a deti mali šancu vyskúšať si všetky role, po ktorých túžili. Kladne vnímame naozaj veľkú časovú dotáciu práve do opakovania hry.

Tento projekt priniesol deťom i dospelým poznanie vedúce k novému vnímaniu ostatných a k väčšiemu súcitu. Veríme, že tieto skúsenosti môžu ovplyvniť ďalšiu kvalitu ich života a medziľudských vzťahov. Celý projekt bol pre deti veľmi živý a spomínali naň ešte dlhú dobu, rovnako ako rodičia.

Rozvíjané vzdelávacie oblasti a dosiahnuté vzdelávacie ciele

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

- Kompetencie na učenie: Deti sa cielene učili charakteristické znaky hmyzu. Zisťovali si informácie, ktoré následne potrebovali na uskutočnenie svojho zámeru.
- Na riešenie problémov: Deti našli alternatívne riešenie situácie, ak im chýbali potrebné znalosti.
- Komunikatívne: Deti sa spoločne dohovárali, prinášali svoje návrhy, diskutovali, argumentovali. Najmladšie deti sa zapájali do rozhodovacieho procesu a dokázali tiež vyjadriť svoj názor.
- Sociálne a personálne: Deti prejavovali súcit s tipuliami a začali sa k nim správať ohľaduplne.
- Činnostné a občianske: Pri realizácii projektu samostatne rozhodovali o jeho priebehu a výstupoch. Plánovali si činnosti a vytrvali pri dokončovaní motýľích krídiel.

Vzdelávacie oblasti:

- Rozvoj komunikatívnych zručností (verbálnych i neverbálnych) a kultivovaného prejavu: Deti sa naučili dohovárať sa.
- Osvojenie si niektorých poznatkov a zručností, ktoré predchádzajú čítaniu i písaniu, rozvoj záujmu o písanú podobu jazyka i ďalšie formy oznámenia verbálne aj neverbálne (výtvarné, hudobné, pohybové, dramatické): Deti dokázali vyhľadať, pomenovať a pochopiť rozdiel medzi tipulou, podenkou a komárom, naučili sa zaobchádzať s divadelnými prostriedkami a divadelným jazykom s ohľadom na diváka (nehovoriť cez seba, neotáčať sa chrbtom, reagovať v improvizácii na výzvy spoluhráčov).
- Vytváranie základov pre prácu s informáciami: Deti majú povedomie o možnostiach práce s informáciami – kde hľadať odpovede na otázky.
- Rozvoj a kultivácia mravného i estetického vnímania, čítania a prežívaní: Deti sa od iracionálnej davovej reakcie posunuli smerom k osobnej zodpovednosti a samostatnému rozhodovaniu.
- Rozvoj kooperatívnych zručností: Deti vedia vytvárať dohody, spolupracovať.

- Vytvorenie základov aktívnych postojov k svetu, k životu, pozitívnych vzťahov ku kultúre a umeniu: Deti vedia odpovedať na otázku, ako je možné chápať komárove trápenie ľudí.
- Vytváranie elementárneho povedomia o širšom prírodnom prostredí: Deti vedia určovať hmyz podľa základných znakov a rozlišovať medzi denným a nočným hmyzom
- Rozvoj úcty k životu vo všetkých jeho formách. Deti prestali zabíjať tipule.

4.3 Projekt Stroj času

Autorský tím: Barbora Jašková, Alena Pokorná, Jana Kvitová (asistent pedagoga)
Materská škola Jeřábinka, Kopřivnice

Projekt bol realizovaný v rámci celej triedy detí vo veku 5–7 rokov.

Prípravná fáza

- 1. Kontext a formulácia témy:** Vytváranie myšlienkových máp: Čo nás zaujíma, čo sa chceme dozvedieť, čo by sme chceli zistiť. Navrhnutých niekoľko tém, napríklad kamene, sopky, pokusy, sliz, hory, diamanty, ako sa vyrábajú nite, stroj času, Veľký čínsky múr, bane; témy sme obohacovali. Výber spôsobu hlasovania prebehol pomocou pridelovania troch drevených koliesok k jednotlivým témam. Samohlasovanie bolo tajné (schovávanie pod papier), bez možnosti ovplyvňovania ostatných detí.
- 2. Identifikácia problému: Stroj času**
Diskusia v rannom kruhu: spoločne vytvárame myšlienkovú mapu, do ktorej zapisujeme otázky, hypotézy, poznatky.



Diskusia nad výberom tém



Spoločná myšlienková mapa

3. Formulácia kľúčovej otázky a zoznam detských otázok: Na čo slúži stroj času? Môžeme si predstavovať, že cestujeme časom? Môžeme pracovať v našej fantázii? Môžeme stroj času vyrobiť? Z čoho ho môžeme vyrobiť? Aký materiál použijeme? Aký veľký má stroj času byť? Koľko ľudí v ňom môže cestovať? Ako môže vyzeráť? Ako sa bude pohybovať (plávať, lietať, teleportovať sa, jazdiť po ceste, po koľajniciach...)? Budeme sa v ňom sedieť alebo stáť? Kam sa chceme pozrieť? Do minulosti? Do budúcnosti? Do vesmíru?

4. Formulácia výstupu/produktu: Zostrojenie stroja času uprostred triedy.

5. Formulácia prvých krokov na dosiahnutie výstupu/produktu a formulácia čiastkových cieľov pre činnosť detí: Rozdelenie rolí:

- Plánovači – kreslia plán, ako bude stroj času vyzeráť, vrátane detailov, ako sú obsluhujúci roboti či diskogulá;
- vymeriavači – hľadajú a vymeriavajú vhodné miesto v triede (ako veľký stroj času môže byť);
- zásobovači – hľadajú materiály, ktoré je možné použiť na výrobu;
- informátori – vyhľadávajú informácie na internete, tlačia zaujímavé informácie a fotografie;
- dokumentaristi – zaznamenávajú prácu ostatných skupín na tablet, videokameru a fotoaparát;
- konštruktéri - vyrábajú stroj podľa plánov a z vybraného materiálu.



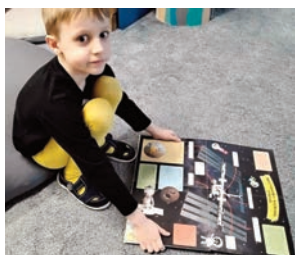
Plánovači v akcii



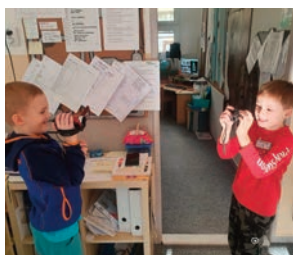
Práca vymeriavačov



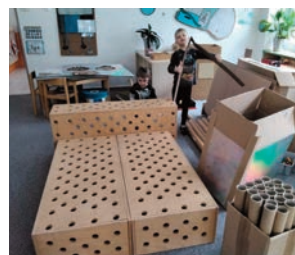
Zásobovači



Informátor vyhľadáva



Dokumentaristi



Konštruktéri

Všetky skupiny prezentovali svoju prácu ostatným.

Kľúčový moment projektu č. 1: Návrh stroja času

Otázka pre riešenie spolu s deťmi (ako sme deťom pomohli k premýšľaniu nad problémom): Čo všetko musí mať stroj času? Chceme mať v stroji času výškomer, vrtuľu, hasiaci prístroj, karburátor...? Informátori prišli s ponukou strojných súčastí, dielov. Rozhodovali sme sa, ktoré z nich budeme v stroji času potrebovať.

Priebeh činnosti: Informátori priniesli nové pojmy, napísali sme ich na kartičky a diskutovali, ktoré časti budú pre náš stroj potrebné. Táto fáza trvala týždeň.

Reflektívna otázka pre hodnotenie s deťmi: Vybral si každý, ktorú časť stroja času bude realizovať? Ste členmi nejakého tímu? Máte predstavu, čím začať, čo použijete, ako to bude vyzeráť...?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Formulácia cieľov. Kladenie otvorených otázok. Popisná spätná väzba. Vedenie triednej diskusie. Sebahodnotenie. Vrstovnícke hodnotenie.



Každý krok stavby starostlivo premýšľame a spoločne konzultujeme

Kľúčový moment projektu č. 2: Výroba ovládacieho panelu

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Na čo slúži ovládací panel? Ako vyzerá? Z čoho ho vyrobíme? Kde bude v stroji času umiestnený?

Priebeh činnosti: Deti sa dohodli na konečnej podobe ovládacieho panelu, vybrali materiál a vytvorili skupiny konštruktérov. Tlačili rôzne tlačidlá a páčky podľa vybraných obrázkov z internetu a vystrihovali ich a lepili na kartón. Tiež nakreslili vlastné ovládacie prvky (vysielačka, volant, navigačný systém...).

Reflektívna otázka pre hodnotenie s deťmi: Má panel všetko potrebné na cestovanie časom? Môžu nám konštruktéri vysvetliť spôsob ovládania stroja času, nech ho môžeme riadiť všetci?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Formulácia cieľov. Riadená diskusia, pri konflikte hlasovania. Kladenie otvorených otázok. Popisná spätná väzba.



Výroba ovládacieho panelu

Kľúčový moment projektu č. 3: Výroba vrtule

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Ako bude vrtuľa vyzeráť? Na čo slúži? Kam ju na stroji času umiestnime?

Priebeh činnosti: Deti vyhľadávali obrázky vrtúl na internete, vybrali najvhodnejší tvar. Spoločne sa dohovorili a následne vytlačili obrázok tej najvhodnejšej vrtule a vyrobili ju z kartónu. Dĺžka trvania tejto fázy bola 4 dni.

Reflexívna otázka pre hodnotenie s deťmi: Všetci súhlasíte s výberom vrtule? Ako ste spokojní s vaším zapojením do tímovej práce? Mohli ste si vybrať, na čom budete pracovať?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Formulácia cieľa. Riadená diskusia, pri konflikte hlasovania. Kladenie otvorených otázok. Popisná spätná väzba. Sebahodnotenie. Vrstovnícke hodnotenie.



Výroba vrtule a jej pripevnenie na stroji času

Rozhodnutie o pridaní druhej vrtule na strechu stroja

Kľúčový moment projektu č. 4: Výroba motora, časovača, antény a výškomera

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Na čo potrebujeme na stroji času výškomer? Ako by mal vyzerieť? Kam ho umiestnime? Na čo potrebujeme anténu? Aký materiál použijeme na výrobu motora?

Priebeh činnosti: Zvolili sme si materiál, pomôcky a veľkosť. Pracovali sme podľa návrhu jednotlivých členov skupiny. Táto fáza trvala 1 deň.

Reflektívna otázka pre hodnotenie s deťmi: Aký materiál ste použili na výrobu výškomera? Aké funkcie výškomer má? Z akého materiálu ste vyrobili motor? Ako sa vám v skupine spolupracovalo? Aké rozhodnutia bolo nutné urobiť? Na čom ste sa potrebovali dohodnúť? Kto rozhodoval o tom, ako to urobíte? Mohol každý člen skupiny povedať svoj názor?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Formulovanie cieľov, popisná spätná väzba, rovesnícke hodnotenie, dôkazy o učení, vedenie diskusie v skupine.



Výroba motora, antény a výškomera

Kľúčový moment projektu č. 5: Výroba hasiaceho a dýchacieho prístroja

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Na čo je potrebný hasiaci prístroj? Z čoho ho vyrobíme? Kde bude umiestnený? Čím ho upevníme do stroja času?

Priebeh činnosti: Zvolili sme si materiál, pomôcky a veľkosť. Pracovali sme podľa návrhu jednotlivých členov skupiny. Dýchací prístroj vznikol ako vedľajší produkt pri výrobe hasiaceho prístroja, pretože deti vyhodnotili, že pri požiari sa zle dýcha a je potrebné mať kvalitný dýchací prístroj. Táto fáza trvala 3 dni.

Reflektívna otázka pre hodnotenie s deťmi: Ako sa vám v skupine spolupracovalo? Čo bolo najťažšie? Ste spokojní s výslednou podobou? Čo vás viedlo k tomu urobiť aj dýchací prístroj? Ako sa vám práca darila?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Popisná spätná väzba, formulovanie cieľa, na základe reflexie vytýčený nový cieľ, realizácia dýchacieho prístroja.

Kľúčový moment projektu č. 6: Výroba okien

Otázky pre riešenie spolu s deťmi: Kam okná umiestnime? Z čoho a ako ich vyrobíme? Koľko ich bude? Aké budú veľké?

Priebeh činnosti: Rozdelenie do skupín podľa rôznych spôsobov výroby jednotlivých okien, napríklad papierové mrežové okná, okná z bublinkovej fólie, okrúhle papierové okná. Táto fáza trvala 4 dni.

Reflektívna otázka pre hodnotenie s deťmi: Spĺňajú okná vaše predstavy? Vidíme nimi von zo stroja času? Koľko detí môže pozorovať dianie okolo? Sú okná uzatvárateľné? Na čo slúžia mreže na oknách? Ako sa vám pracovalo? Na čom ste sa dokázali spoločne zhodnúť? Keď mal kamarát inú predstavu, ako ste to vyriešili?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Riadená diskusia, pri konflikte hlasovania. Kladenie otvorených otázok. Popisná spätná väzba.



Výroba špeciálnych okien s mrežou a test fungovania okien

**Kľúčový moment projektu č. 7: Pokrytie pláštá stroja času ozubenými kole-
sami, hodinami a fotografiami posádky, realizácia nápisu na stroj**

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Je podľa vás ešte potrebné na stroji času niečo dorobiť, aby mohol fungovať? Zodpovedá zostavený stroj času pôvodnému plánu?

Priebeh činnosti: Deti vytvorili nákresy ozubených kolies a hodín, ktoré potom vystrihovali z kartónu a šedých papierov, tlačili a vystrihovali fotiek posádky. Všetky prvky nalepovali na stroj času. Vyrobili písmená a zostavili aj nápis na stroj času. Usilovne hľadali správne riešenie a rozhodli sa, že všetko zvládnu samé a zaobídu sa bez pomoci ďalších detí alebo dospelého. Táto fáza trvala 5 dní.

Reflektívna otázka pre hodnotenie s deťmi: Ako sa vám pracovalo? Aké pomôcky bolo potrebné použiť? Ako ste zaistili čistotu pri práci, aby nebol špinavý koberec? Sú na stroji fotky všetkých členov posádky? Môžete si niekoho zavolať na pomoc? Koho by ste si zavolali?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Kladenie otvorených otázok, popisná spätná väzba, rovesnícke hodnotenie.



Stroj času je pripravený na svoju prvú cestu

Kľúčový moment projektu č. 8: Exkurzia do SOU strojníckej Kopřivnice

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Existuje podľa vás nejaký stroj, na ktorý by sme sa mohli niekde pozrieť? Z čoho sa stroje skladajú? Ako môže takýto stroj skutočne fungovať? Ako vyzerajú skutočné stroje? Na čo slúži?

Priebeh činnosti: Absolvovali sme s deťmi komentovanú prehliadku v SOU strojníckej v Kopřivnici. Pozreli sme si ukážky strojov, popisy strojov i názorné predvedenie toho, ako stroje fungujú, ako sa rozpohybujú. Mohli sme si vyskúšať ovládanie niektorých strojov. Táto fáza trvala 1 deň.

Reflektívna otázka pre hodnotenie s deťmi: Aké stroje sme dnes videli? Ako je možné, že stroje fungujú? Ako vyzerá motor stroja? Čo vás na SOU najviac zaujalo či nadchlo alebo prekvapilo?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Formulácia cieľa, kladenie otvorených otázok, popisná spätná väzba.

Reflexia projektu ako celku

Každý kľúčový moment sme reflektovali pomocou otvorených otázok s deťmi, ktoré sa danej činnosti zúčastnili. Niektoré hodnotenia v priebehu činnosti viedli k zmene realizácie, prípadne k vytvoreniu nových cieľov. Viedli sme deti k reflexii vlastnej práce i vzájomnej spolupráce. Táto sebareflexia ovplyvňovala v nasledujúcich dňoch výber spolupracovníkov do skupín. Deti boli v priebehu činnosti motivované a sústredené. Spontánne reagovali, rozhodovali o svojej účasti v jednotlivých tímoch. Do tímov si vyberali spolupracovníkov. Všetko prebiehalo v zhode. V priebehu stavby došlo k zaujímavému momentu: V začiatkoch projektu sa do materskej školy vrátila učiteľka, ktorá bola chorá, a zapojila sa do stavby stroja. Začala realizovať nápady a myšlienky, ktoré nevychádzali od detí. Keď sa vrátila projektová učiteľka, dohodla sa s deťmi, že stavbu zbúrajú, a začnú znova podľa návrhov, ktoré prinesú deti samé.

Spočiatku pri výrobe vrtule sa deti nedokázali zhodnúť. Vyberali spoločne tvar vrtule na internete a potom spontánne hlasovali. Keď sa potom dievčatá zo skupiny nemohli zapojiť pri dokončení vrtule, otvorene to oznámili chlapcom pri reflexii spoločnej práce. Výsledkom bol návrh, že dievčatá samé vyrobia ďalšiu vrtuľu.

Deti prejavili mimoriadnu húževnatosť pri zostavovaní nápisu „Stroj času“. Dlho sa nechceli poradiť s textom, odmietali ponuky pomoci. Ako učiteľka som ich opakovane nabádala, aby išli požiadať o pomoc chlapca, ktorý vie čítať. Ale nechceli, nereagovali, chceli ešte dlhšie premýšľať a vyriešiť problém sami. Boli vytrvalé a veľmi sa radovali, keď sa im podarilo nápis správne zostaviť. Rozhodovanie, možnosť prinášať vlastné nápady do spoločného diela, to všetko vyvolalo veľkú vnútornú motiváciu detí na dokončenie stavby stroja.

Rozvíjané vzdelávacie oblasti a dosiahnuté vzdelávacie ciele

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

- Kompetencie na učenie: Deti chceli rozumieť nápisu, chceli ho zostaviť, skúmať poradie písmen a vyvinuli pri práci úsilie.
- Kompetencie k riešeniu problému: Deti spontánne vymýšľali nové riešenia problémov a situácií, hľadali rôzne možnosti a varianty, využívali pritom doterajšie skúsenosti, fantáziu a predstavivosť. Postupovali cestou pokus – omyl. Situáciu chceli zvládnuť samostatne.
- Komunikatívne kompetencie: Deti viedli zmysluplný dialóg o tom, aké časti chcú na stroji mať, vyjadrovali otvorene svoj názor, kladli otázky a hľadali odpovede, zvažovali predložený návrh.
- Kompetencie sociálne a personálne: Deti boli schopné vzájomne sa rešpektovať, podieľali sa na spoločných rozhodnutiach.
- Kompetencie činnostné a občianske: Deti boli motivované prácu dokončiť, vzájomne si pomáhali, prispôbovali sa daným okolnostiam.

Vzdelávacie oblasti:

- Deti rozvíjali jemnú a hrubú motoriku, pracovali s nožnicami, s lepiacou páskou, lepili, manipulovali s kartónom, ohýbali ho.
- Deti viedli diskusie, počúvali, oponovali, odovzdávali si informácie, hľadali významy jednotlivých pojmov. Rozvíjali tvorivosť.
- Spolupracovali, hlasovali, aby našli spoločné riešenie, obhajovali svoj názor.
- Prispôbovali sa podmienkam vonkajšieho prostredia, pracovali s rôznym materiálom, vyberali si ho.

4.4 Projekt Vesmír – vesmírny skafander

Autorský tím: Iva Pustková, Pavla Macháčová
Materská škola Krátká, Kopřivnice

Projekt realizovala skupina štyroch chlapcov a jedného dievčaťa z heterogénnej triedy.

Prípravná fáza

- 1. Kontext a formulácia témy:** V kruhu sme sa s deťmi rozprávali o tom, čo by ich v ďalšom období zaujímalo, o čom by sa chceli rozprávať a čo by sa chceli dozvedieť. Všetky nápady sme zapisovali, nakoniec sme sa dohodli na dvoch témach, a to Vesmír a Pravek. Deti teda hlasovali a zvíťazil Vesmír. Na to jeden chlapec povedal, že to nevádi, pretože pravek potom vlastne na ten vesmír nadväzuje.
- 2. Identifikácia problému:** Rozprávali sme sa o tom, čo všetko vieme o vesmíre, ako to tam asi vyzerá, čo všetko vo vesmíre nájdeme. Veľa detí odpovedalo, že „tam môžeme robiť to či ono, chodíme tam“ a podobne. Na základe toho padla otázka, či my môžeme letieť do vesmíru alebo kto tam vlastne môže letieť. Ako príklad sme uviedli našu pani asistentku a zisťovali, za akých podmienok sa z nej stane kozmonaut.

Deti hľadajú:

musí to byť dospelý
musí tam byť viac ľudí
nie je to dohodnuté vopred
riadiace stredisko je ďaleko

potrebuje raketu

musí mať oblečenie

Učiteľka reaguje na výpoveď detí:

– to Pavla je
– niekoho jej zoženieme
– tak to dohodneme napríklad za rok
– tak ju tam dovezieme alebo poletí lietadlom
– napríklad v Amerike majú rakety, tak ju skúsime zohnať
– na čo je to oblečenie

- 3. Formulácia kľúčovej otázky a zoznam detských otázok:** Ktorú podmienku by sme mohli v materskej škole realizovať? Čo z toho môžeme urobiť, aby Pavla mohla letieť do vesmíru? Vylučovacou metódou nám zostal skafander. Na otázku, či ho môžeme vyrobiť, deti spočiatku odpovedali, že nevedia, že asi nie. Trochu som ich popostrčila otázkami: „A prečo nie? Chcel by niekto skúsiť, či by to šlo?“ Nakoniec sa prihlásilo päť chlapcov a spoločne sme problém skúmali: Môžeme v materskej škole vyrobiť skafander? Ako bude vyzeráť? Čo budeme na jeho výrobu potrebovať? Kde zoženieme materiály? Úloha na doma: Zistite, z čoho môžeme vyrobiť skafander.

- 4. Formulácia výstupu/produktu:** Skafander, ktorý si môžeme obliecť.

5. Formulácia prvých krokov na dosiahnutie výstupu či produktu a formulácia čiastkových cieľov pre činnosti detí:

- Vypracovanie úlohy doma – zber informácií;
- myšlienková mapa – čo použijeme, kde to zoženieme a podobne;
- príprava materiálov na výrobu.

Fáza realizácie

Kľúčový moment č. 1: Overovanie informácií o kozmonautoch na internete

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Stačí kozmonautovi to, čo sme si povedali v kruhu, aby mohol letieť do vesmíru?

Priebeh činnosti: Deti spoločne s učiteľkou vyhľadávali na počítači potrebné informácie.

Reflektívna otázka pre hodnotenie s deťmi: Našli ste a dozvedeli ste sa niečo nové? Akým spôsobom ste informácie získali?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Deti si vyskúšali prácu na počítači pri vyhľadávaní informácií, potvrdili si, čo už vedeli, a doplnili si nové poznatky. Pretože nevedia čítať (vie iba jeden chlapec), deti navrhli najst' nejaký film – našli sme krátke video. Niektoré časti nám Jonáš prečítal.

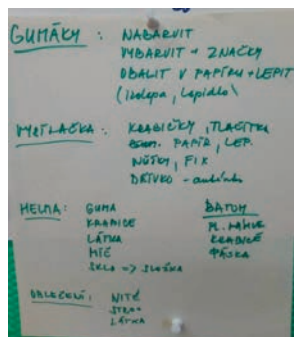
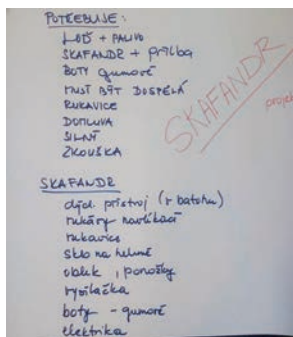
Kľúčový moment č. 2: Zber informácií o skafandre

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Čo potrebujeme na výrobu skafandra?

Priebeh činnosti: Deti mali za úlohu doma zistiť, z čoho by bolo možné vyrobiť skafander a čo všetko by mal mať. Druhý deň sme sa o tom rozprávali a spoločne zapisovali k obrázku. Zisťovali sme, aký materiál máme k dispozícii v materskej škole, a čo bude treba zohnať. Táto fáza trvala 2 dni.

Reflektívna otázka pre hodnotenie s deťmi: Čo ste doma zistili? Aký materiál a čo všetko budeme musieť obstaráť? Kde to zaobstaráme?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Deti priniesli napísané (v spolupráci s rodičmi) alebo nakreslené potrebné veci. Nakreslili si obrázok kozmonauta a učiteľka k nemu zapisovala nápady a myšlienky detí.



Deti sa dohovádzajú, čo všetko zistili, čo budeme potrebovať na výrobu skafandra a kde to zoženieme

Kľúčový moment č. 3: Výroba skafandra

Otázka pre riešenie spolu s deťmi: Ako budeme vytvárať jednotlivé diely?

Priebeh činnosti: Deti postupne začali vyrábať jednotlivé diely: vysielačku a ovládacie gombíky, kozmické topánky, rukavice, batoh s dýchacím prístrojom, skafander, helmu. Činnosti prebiehali postupne v závislosti od času so skupinkou detí, väčšinou bola táto skupina chalanov nemenná, občas sa k nim pripojilo jedno dievča. Deti lepili, strihali, natierali, rezali, šili na detskom šijacom stroji, trhali papier, kompletovali. Fáza trvala 2 týždne.

Reflektívna otázka pre hodnotenie s deťmi: Ako sa vám pracovalo? Čo ste robili po prvýkrát? Bolo niečo, čo vám robilo problémy, alebo naopak? Vedeli ste sa dohovoriť?

Spôsob formatívneho hodnotenia: Deti sa naučili diskutovať o postupe aj o výrobe, vzájomne sa dohovárať a spolupracovať. Nové pre nich bolo zistenie, ako sa robí strih na šitie, nová bola aj práca s rezacím nožom. Naučili sa prijímať pokyny a vedenie medzi sebou navzájom.



Deti vyrábajú vysielačku – obliepajú škatuľky rôznym materiálom



Deti polepujú gumáky a gumové rukavice novinami, následne topánky pretierajú bielou farbou



Deti kompletizujú batoh s dýchacím prístrojom – oblepujú škatuľu novinami, natierajú PET fľaše bielou farbou



Deti obkresľujú strih skafandra, šijú na šijacom stroji, pripevňujú vysielачky a ovládacie gombíky na skafander pomocou lepidla



Deti zakresľujú otvor pre helmu, režu, polepujú novinami, pripevňujú štít z fólie. Predstavujú sa v novom skafandre.

Reflexia

Návrh témy vzišiel z rozhovoru s deťmi. Spoločne sme sa potom rozprávali o tom, čo všetko vieme o vesmíre, s čím sa môžeme stretnúť. Deti vo svojich odpovediach často spomínali, že „vo vesmíre robíme to či ono, môžeme tam chodiť“. Vystala otázka, či vo vesmíre môžeme byť aj my, či sa tam dostaneme a kto vlastne môže letieť do vesmíru. Odpoveďou detí bolo, že to je dospelý, a tak sme ako príklad uviedli pani asistentku. Deti hľadali dôvody, prečo by to šlo a prečo nie. Učiteľka sa im snažila oponovať, keď niečo hneď zamietli. Nakoniec sme sa dostali ku skafandru. Deti okamžite zavrhlí možnosť vyrobiť si skafander v materskej škole s tým, že to nejde. Opäť sme dopĺňajúcimi otázkami zisťovali prečo. Z toho vzišla otázka, prečo by sme to nemohli skúsiť. Nakoniec sa dohodlo päť chlapcov.

Po spracovaní „domácej úlohy“ sme sa pustili do prípravy, zapisovali sme všetko potrebné, zháňali materiál. Chlapci prichádzali s nápadmi, navzájom sa dopĺňali, striedali sa aj na pozícii akéhosi vedúceho, v priebehu vymýšľali aj iné riešenia, než pôvodne naplánovali.

Doba trvania sa nám bohužiaľ predĺžila kvôli chorobnosti detí. Skafander sa nám nakoniec podarilo dokončiť, v jednej fáze sa zapojilo aj jedno dievča.

Rozvíjané vzdelávacie oblasti a dosiahnuté vzdelávacie ciele

Rozvíjané kľúčové kompetencie:

- Kompetencie na učenie: Deti získavali nové poznatky, spoločne hľadali odpovede na otázky. Zadanú prácu dokončili, spoločne hodnotili svoju prácu.
- Kompetencie na riešenie problémov: Deti skúšali nové veci, experimentovali; spoločne vymýšľali nové riešenia, prichádzali s vlastnými nápadmi. Svojou iniciatívou a aktivitou dokázali ovplyvniť riešenie.
- Kompetencie komunikatívne: Deti dokázali komunikovať s deťmi i dospelými; viedli dialóg, vyjadrovali svoje myšlienky, využívali encyklopédie, počítač.

- Kompetencie sociálne a personálne: Deti dokázali vyjadriť svoj názor, vedeli sa presadiť, ale aj podriaďiť. Dokázali spolupracovať na rozhodnutiach, rešpektovali druhých.
- Kompetencie činnostné a občianske: Deti sa naučili plánovať, organizovať a vyhodnocovať, dokázali sa prispôbovať okolnostiam a situáciám. Uvedomili si zmysel pre povinnosť. Vzájomne si vážili svoju prácu.

Vzdelávacie oblasti

- Zdokonaľovanie zručností v oblasti jemnej a hrubej motoriky, koordinácia ruky a oka: Deti pracovali s rôznymi materiálmi, strihali, lepili.
- Osvojenie si veku primeraných praktických zručností: Deti zvládali jednoduché upratovacie práce.
- Rozvoj tvorivosti (tvorivého myslenia, riešenie problémov, sebavyjadrovania): Deti tvorili podľa vlastnej predstavy, pri tvorbe skafandra využívali netradičné materiály.
- Rozvoj komunikatívnych zručností a kultivovaného prejavu: Deti dokázali vyjadriť svoj nápad, dokázali sformulovať otázky a odpovede.
- Rozvoj a kultivácia predstavivosti a fantázie: Deti dokázali vymýšľať nové riešenia, eventuálne hľadať alternatívy (ako by to šlo inak a pod..).
- Vytváranie základov pre informácie: Deti sa vedeli orientovať v encyklopédiách, vyhľadávali informácie na počítači.
- Rozvoj kooperatívnych zručností: Deti sa dokázali medzi sebou dohodnúť, rešpektovali názor druhého, dohovárali sa na spoločnom riešení.
- Vytváranie prosociálnych postojov, rozvoj tolerancie, rešpektu: Deti chápali, že každý vie niečo iné, ponúkali si vzájomnú pomoc.
- Zoznamovanie sa so svetom ľudí, kultúry a umenia, osvojenie si základných poznatkov o prostredí, v ktorom dieťa žije.
- Rozvoj schopností žiť v spoločenstve ostatných ľudí (spolupracovať, podieľať sa): Deti boli schopné podriaďiť sa rozhodnutiu skupiny, vážiť si prácu druhých.
- Vytváranie elementárneho povedomia o širšom prírodnom, kultúrnom i technickom prostredí, o ich rozmanitosti, vývoji a neustálych premenách: Deti získali nové informácie o vesmíre.

5. | Činnostné učenie v predškolskom vzdelávaní

Kolektív autorov: Marta Licardo, Nika Golob, Darja Antolin Drešar, Sabina Šinko, Ana Tina Jurgec

V tejto kapitole predstavíme všeobecné teoretické myšlienky **učenia založeného na úlohách** (z anglického *task-based learning* – TBL).² K označeniu tejto vzdelávacej stratégie budeme používať pojem **činnostné učenie**. Priblížime jeho výhody a výzvy, jeho rolu vo vzdelávaní, rolu detí, rolu materskej školy a možnosti využitia činnostného prístupu v rôznych odboroch: matematika, jazyk, prírodné vedy, spoločenské vedy, dramatická výchova, tanečná a hudobná výchova, výtvarná výchova, telesná výchova a technická výchova.

5.1 Teoretické východiská a definície

V odbornej literatúre je činnostné učenie prevažne **didaktickou stratégiou** používanou pri výučbe druhého alebo cudzieho jazyka. Táto stratégia má však pomerne široké využitie i vo všetkých ostatných vzdelávacích oblastiach a na rôznych úrovniach vzdelávania, od vzdelávania detí v predškolskom veku až po vzdelávanie dospelých. Vždy ju možno vhodne prispôsobiť konkrétnej vzdelávacej oblasti a úrovni vzdelania a kognitívnym schopnostiam detí. V tejto publikácii se budeme venovať otázke, ako je možné využiť činnostné učenie v predškolskom vzdelávaní.

Jeho základom je pedagogická teória **konštruktivismu**, ktorý vychádza z myšlienky, že deti aktívne konštruujú vlastné znalosti. Deti **sa učia behom vzdelávacích činností** pripravených učiteľom, avšak proces učenia je zameraný na činnosť detí a učiteľ je v role facilitátora. Úlohy sú spojené s reálnymi situáciami a kontextami, učenie prebieha obvykle v skupinách alebo dvojiciach a ústredným bodom činnostného učenia je konštrukcia významu.

5.2 Čo sa rozumie pod pojmom úlohy v činnostnom učení?

Z pohľadu činnostného učenia sú úlohy také aktivity, ktoré navrhuje učiteľ a realizujú ich deti. Úlohy by vždy mali sledovať určitý vzdelávací cieľ či ciele a mať konkrétny výstup. Mali by byť pre deti motivujúce, upútať ich pozornosť a predstavovať výzvu na intelektuálnej, tvorivej, etickej, fyzickej alebo sociálne- emocionálnej či jazykovej úrovni. Podstata činnostného učenia skrze úlohy spočíva v tom, že deti riešia konkrétny problém, pracujú podľa pokynov, aktívne problém riešia, na riešenie prichádzajú samostatne. Proces učenia vychádza z ich aktivity. Učiteľ im nepodáva hotové informácie a deti tiež len neopakujú a nenapodob-

ňujú činnosť učiteľa. Práca na úlohe ich naopak stimuluje k premýšľaniu, aktivite a skúšaniam. Tým sa činnosťné učenie líši od aktivít, kedy deti napr. pracujú podľa predlohy, ale v ich činnosti nie je tvorivý element.

Úloha musí byť pre dieťa **zmysluplná**. Pri navrhovaní úlohy je dôležité, aby mala nejaký vzťah k reálnemu svetu (napr. získanie informácií, riešenie problémov, úsudok alebo hodnotenie, experimenty, plánovanie, argumentácia). Učiteľ by mal deti motivovať k tomu, aby úlohu chceli riešiť a aby dokázali rozpoznať, kedy je vyriešená.

Kvalitné úlohy majú jasný vzťah k reálnemu životu, neobmedzujú sa len na „teoretické“ využitie v triede. Takú kvalitu pri koncipovaní úlohy je niekedy obtiažné dosiahnuť, preto je užitočné zapojiť deti do diskusie. Veľmi dôležité je rovnako to, aby učiteľ úlohám, ktoré deťom predkladá, sám rozumel a aby ich zaradzoval a realizoval čo najefektívnejšie.

teória

Rozlišujeme **dva typy úloh**, otvorené a uzavreté. **Otvorené** sú voľnejšie štruktúrované, s konkrétnymi cieľmi. Môže to byť napríklad porovnávanie spomienok na prázdniny alebo výmena názorov na nejakú tému. **Uzavreté** sú vysoko štruktúrované a ich ciele sú veľmi konkrétne, s presnými inštrukciami a danými informáciami. Majú obvykle jeden možný výsledok a jeden spôsob, ako ho dosiahnuť.

Ostatné typy úloh tvoria celú škálu medzi uzavretými a otvorenými. Napríklad **logické úlohy** môžu mať veľmi konkrétny cieľ, ale rôzne spôsoby, ako k nemu dospieť. Všeobecne platí, že čím konkrétnejšie sú ciele, tým jednoduchšie deti vyhodnotia svoj úspech a tým väčšia je pravdepodobnosť, že sa do úlohy zapoja a budú pracovať samostatne. Práve cieľ a výsledok často poskytujú deťom motiváciu k zapojeniu sa do úlohy, ktorá sa potom stáva ich príležitosťou k učeniu.

5.3 Základné typy úloh v činnostnom učení

Zoznam

Zoznam predstavuje brainstorming nápadov detí. Aktivitu možno realizovať individuálne, vo dvojiciach alebo v skupine. Vypisovanie nápadov môže mať tiež za cieľ zistiť určité fakty. Deti sa môžu pýtať navzájom, pýtať sa rodičov, iných ľudí, zisťovať informácie z rôznych zdrojov, napr. máp, obrazových encyklopédií. Výsledkom by mal byť hotový zoznam alebo myšlienková mapa.

Radenie a triedenie

Tieto úlohy zahŕňujú štyri hlavné procesy:

- Radenie položiek, činností, procesov alebo udalostí v logickom alebo chronologickom poradí;
- radenie položiek podľa určitých kritérií; môže ich navrhnúť učiteľ, deti, možno sa inšpirovať nejakým zdrojom apod.;
- usporiadanie položiek do vopred daných kategórií;

- kategorizácia položiek rôznymi spôsobmi, pričom žiadne kategórie nie sú dané.

Porovnanie

Tieto úlohy zahŕňujú porovnávanie informácií podobnej povahy, ale z odlišných prostredí, s cieľom identifikovať spoločné body. Porovnávanie môže zahŕňať:

- Porovnávanie s cieľom identifikovať konkrétne body a vzájomne ich prepojiť;
- hľadanie podobností a spoločných charakteristík;
- hľadanie rozdielov.

Riešenie problémov

Medzi tieto úlohy patria logické operácie, argumentácia a diskusia. Mali by byť primerane náročné, aby väčšina detí v skupine dokázala problém vyriešiť a činnosť úspešne dokončiť. Dobré úlohy sú pre deti relevantné, ich riešenie je pútavé a uspokojujúce. Učiteľ môže pripraviť rôzne typy problémov, napríklad logické problémy, problémy z reálneho života alebo prípadové štúdie.

Zdieľanie osobných skúseností

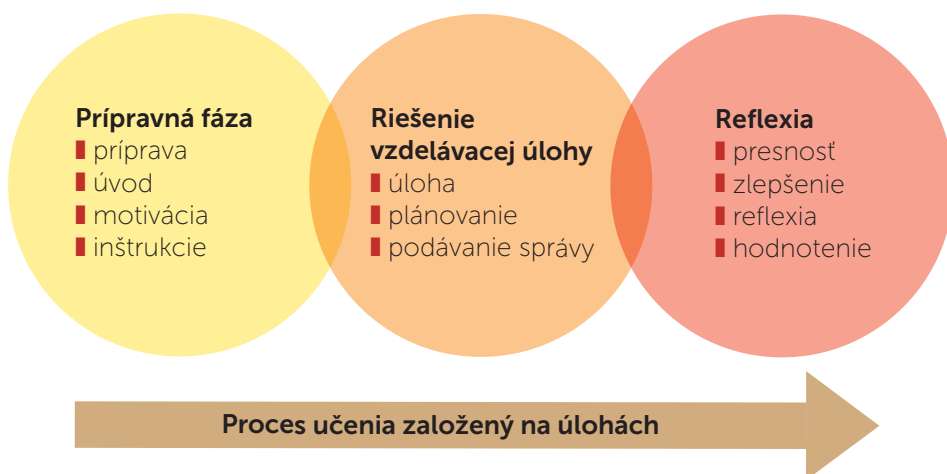
Tieto úlohy podnecujú deti k tomu, aby o sebe voľne hovorili a zdieľali svoje skúsenosti s ostatnými. Výsledná interakcia sa blíži neformálnou spoločenskou konverzáciou. Zdieľanie osobných skúseností by malo byť starostlivo naplánované tak, aby boli dosiahnuté edukačné ciele. Tieto úlohy môžu byť pre deti veľmi pútavé a pre učiteľa poučné z hľadiska vnímania znalostí a myslenia detí.

Kreatívne úlohy

Zvyčajne ide o tvorivú prácu dvojíc alebo skupín detí. Tieto úlohy majú viac fáz a môžu zahŕňať kombináciu typov vzdelávacích činností: vymenovanie, riadenie a triedenie, porovnávanie a riešenie problémov. Splnenie úlohy vyžaduje od detí organizačné schopnosti a schopnosť pracovať v tíme. Výsledok môže často oceniť širšie publikum, deti sa môžu rozvíjať v komunikácii, sociálno-emočných schopnostiach, v schopnosti vystupovať a tak ďalej. Dvojice alebo skupiny detí si dohodujú, plánujú a nacvičujú svoju prezentáciu, tvorivý prejav alebo vystúpenie.

5.4 Ako realizovať proces činnostného učenia?

Každá úloha sa skladá z troch fáz: **prípravná fáza, riešenie vzdelávacej úlohy, reflexia**.



Priebeh činnostného učenia

Prípravná fáza je zvyčajne najkratšia a je akýmsi úvodom. Deti sa v nej oboznámia s témou a typom úlohy. Učiteľ si pripravuje príhodný vizuálny didaktický materiál a rovnako vhodnú slovnú zásobu, ideu, základné kognitívne koncepty týkajúce sa témy a ďalšie dôležité potrebné materiály (v závislosti od oblasti učenia). Prípravná fáza zahŕňa prípravu, predstavenie témy, motiváciu a zadanie inštrukcií k úlohe. Je veľmi dôležité, aby učiteľ dával presné a jasné inštrukcie:

- ústne – učiteľ deťom všetko vysvetľuje primeraným jazykom alebo pomocou vizuálnych prostriedkov;
- učiteľ môže činnosť priamo predviesť s jedným dieťaťom;
- možno premietnuť video, na ktorom niekto iný vzdelávaciu činnosť prevádza;
- učiteľ ukáže triede čo dosiahli už predtým iné deti.

Na konci fázy pred riešením úlohy by mal učiteľ poskytnúť deťom niekoľko minút na to, aby sa na riešenie úlohy pripravili.

Riešenie úlohy má tri fázy:

- a) práca na riešení úlohy;
- b) plánovanie;
- c) prezentácia.

Práca na vlastnom riešení úlohy môže byť porovnávanie, radenie, triedenie, riešenie problémov, zdieľanie skúseností alebo tvorivé aktivity a kombinácie ni-

ekolkých typov vzdelávacích činností. Táto fáza by mala mať časový limit, deti by mali pracovať čo najsamostatnejšie. Učiteľ by mal byť v roli facilitátora – iba sa uisťuje, že všetky deti pracujú adekvátne na úlohe, povzbuzuje ich (s osobitným zreteľom na tichšie deti) a chyby berie ako normálnu súčasť procesu.

Dobré cykly úloh sú naplánované tak, aby deti zažili pocit úspechu. Úlohy by tiež mali byť navrhnuté tak, aby sa prejavili a rozvíjali prirodzené talenty a schopnosti detí. Je dôležité dbať na to, aby každé dieťa dostalo v rámci aktuálnej úlohy jasnú rolu, čo podporí prirodzenú motiváciu každého dieťaťa a jeho hlboké zapojenie do riešenia úlohy.

Bezprostredne po skončení úlohy je dobré sa krátko venovať jednému alebo dvom bodom celého procesu, ktoré boli nejako zásadné a pozitívne okomentovať spôsob, akým deti úlohu riešili.



Fáza **plánovania** je určená k tomu, aby si deti rozvrhli svoje prezentácie a poznatky z vlastného riešenia úlohy. Malo by byť jasné, kto bude prezentovať, akú formu bude mať výstup a koľko času je k dispozícii. Učiteľ oznamuje deťom už pred zahájením práce, ako bude prezentácia vyzeráť.

Fáza **prezentácie** je záverom cyklu činnostného učenia. Časový rámec závisí na type úlohy a na úrovni rozvoja detí. Hlavnou činnosťou učiteľa v tejto fáze je byť poradcom, ktorý deťom pomáha nachádzať správne významy a presnejšie vyjadriť to, čo chcú riešiť alebo ukázať.

Deti v predškolskom veku nie sú vždy schopné plánovať prezentáciu či referát, takže učiteľ rozhoduje, ktoré fázy cyklu činnostného učenia sú v danej situácii vhodné.

Reflexia je tretím krokom v procese činnostného učenia. Akonáhle deti vyriešia úlohu a prezentujú ju, nastáva čas na reflexiu. Účelom tohoto kroku je skontrolovať správnosť riešenia, overiť, či boli dosiahnuté ciele a výsledky učenia, zamyslieť sa a zhodnotiť prácu detí i návrh riešenia a hľadať možnosti zlepšenia vo všetkých aspektoch. Reflexiu môže prevádzať učiteľ alebo vrstovníci. Spätná väzba a hodnotenie učiteľa sú v predškolskom vzdelávaní veľmi dôležité. Pokiaľ učiteľ pri monitorovaní vidí chybu, ktorá je pre mnohých bežná, je veľmi užitočné o nej s deťmi diskutovať, pomôcť im nájsť správne riešenie. Vhodné je tiež vzájomné hodnotenie, pokiaľ sú deti dostatočne vyspelé, aby boli schopné hodnotenie formulovať. Cieľom tejto fázy je presnosť, zamyslenie sa nad dokončenou prácou a jej analýza.

Pri prechode z jednej fázy do druhej kladú učitelia na deti rôzne požiadavky na učenie. Úlohy by mali byť dôkladne naplánované tak, aby deti mohli v učení uspieť. Učiteľ volí zadanie pre činnostné učenie v nadväznosti na rôzne učebné schopnosti detí alebo ich špeciálne potreby.



Najlepšie je kombinovať činnostné učenie s ďalšími didaktickými stratégiami vhodnými pre predškolské vzdelávanie, ako je zážitkové učenie, problémové učenie, badateľsky orientovaný prístup či situačné učenie.

Príklad

Tradičný prístup by napríklad spočíval v tom, že dieťaťu ukazujeme, ako sa krája ovocie. V rámci zážitkového učenia však samy deti krájajú ovocie pod dohľadom dospelých. Alebo v problémovom učení kombinovanom s činnostným by deti mohli riešiť problém, ako naplánovať čo najbezpečnejšiu a najlacnejšiu prázdninovú cestu. V badateľsky orientovanom prístupe kombinovanom s činnostným by deti mohli vyhľadať najzaujímavejšie fakty o nejakom zvierati a pozorovať ho. Pri učení založenom na skúmaní javov v kombinácii s činnostným učením by deti mohli zhromažďovať informácie o globálnom znečistení a pokúsiť sa vymyslieť, ako proti nemu bojovať. To je len niekoľko príkladov možného využitia činnostného učenia v kombinácii s ďalšími vzdelávacími stratégiami.

5.5 Výhody a riziká činnostného učenia

Z literatúry vyplýva veľa výhod i problémov, s ktorými sa môžeme pri používaní činnostného učenia stretnúť. V nasledujúcej časti tejto kapitoly predstavíme výhody a výzvy, čo môže byť pre učiteľa pomocou pri implementácii tejto stratégie.

Výhody činnostného učenia

- Kládie dôraz na **aktívnu účasť** detí, ale umožňuje tiež vstup učiteľa a jeho vedenie.
- Zvyčajne deťom umožňuje **navrhovať aktivity**.
- Úlohy vychádzajú zo **života**, a ich zvládnutie tak deťom zvyšuje sebavedomie.
- **Autentický kontext** vzdelávacích činností má motivačný účinok na výkony detí.
- Deti majú viac príležitostí ukázať svoje myslenie prostredníctvom vlastnej aktivity.
- Deti majú príležitosť **využiť získané znalosti** a produktívne ich uplatniť v kontexte zadanej úlohy.
- V tomto procese môžu vrstovníci prezentovať rôzne pohľady na rovnakú situáciu a rozvinúť o nej zmysluplnú diskusiu.
- Činnostné učenie možno použiť v spojení s tradičnejšími metódami využívanými v predškolskom vzdelávaní.

- Napriek výhodám činnostného učenia existujú tiež určité obavy.
- Jedna z nich poukazuje na nevyhnutnosť **starostlivého naplánovania úloh**, aby bola stratégia efektívna. S tým nepriamo súvisí ďalšia výhrada, a to tá, že prístup **vyžaduje viac času na prípravu** učiteľa, vysokú kreativitu a dynamiku. Problémy vznikajú predovšetkým vtedy, keď sú učitelia obmedzení na svoje tradičné roly alebo nemajú dostatočný čas a prostriedky.

5.6 Roly pedagóga v činnostnom učení

V kontexte činnostného učenia vystupuje učiteľ ako **facilitátor**, čo znamená, že má neustále na pamäti podmienky nevyhnutné pre učenie. Učiteľ sa podieľa na príprave úloh, dbá na to, aby deti rozumeli tomu, čo je potrebné urobiť, a vedie a podporuje ich pri učení prostredníctvom týchto úloh.

Úlohy možno navrhovať rôznymi spôsobmi, ale obvykle by mali mať nejakú „medzeru“, nejaká informácia by mala chýbať. Tu je päť zásad, ktoré môžu pri navrhovaní úloh pomôcť (prevzaté podľa Weller, 2019):

1. Úlohy by mali podporovať vzdelávacie ciele a byť pre deti pútavé. Téma a kontext majú zodpovedať zadaniu. Z jednej témy môže vyplynúť rad rôznych úloh, ktoré môžu byť prepojené a tvoriť tematickú „jednotku“ úloh.
2. Úlohy potrebujú chýbajúcu informáciu, onu „medzeru“. Deti musia mať dobrý dôvod, prečo sa úlohou zaoberať. Rozlišujeme tri typy medzier – informačné, rozumové a názorové. Pri informačných medzerách majú deti rôzne informácie a potrebujú si ich vzájomne odovzdať. Rozumové medzery vedú deti ku skúmaniu, ako sa dostať v uvažovaní o probléme z miesta, kde sa nachádzajú, tam, kde by podľa úlohy mali byť. Názorové medzery sú miesta, kde deti musia súhlasiť alebo nesúhlasiť s ostatnými a zdôvodniť prečo. Každá z týchto troch medzier poskytuje dôvod ku vzájomnému zdieľaniu a dokončeniu úlohy.

Príklad

Príkladom môže byť experiment, ktorého cieľom je zistiť, ktorý prací prostriedok vytvára najviac peny. Pre úlohu je daný obmedzený súbor vzoriek, ďalšie vybavenie a iné premenné.

3. Úlohy sú navrhnuté tak, aby posilovali sebadôveru a podporovali kreativitu. Ide o čo najlepšie využitie vzorcov interakcie. Pokiaľ ide o úlohu, v ktorej sa pracuje s nejakými materiálmi, musí učiteľ pripraviť viac rôznych materiálov, aby deti mali rozmanité možnosti, ako úlohu splniť. V materskej škole možno úspešne podporovať u detí životné nastavenie, že je žiadúce pokúšať sa hľadať viac než jeden výsledok a používať viac než jednu metódu.

4. Úloha by mala viesť ku snahe využiť pripravené materiály. Deti potrebujú pochopiť proces učenia a pokyny učiteľa ešte predtým, než sa pokúsia úlohu riešiť.
5. Učiteľ by si mal plánované úlohy vopred vo svojej mysli prejsť. Tento rýchly náhľad môže pomôcť pri predvídaní problémov. Učiteľ si predstaví skupinu detí, predstaví si všetky osobnosti tvoriace túto skupinu. Potom si celú úlohu prejde: ako ju uvedie, ako bude dávať pokyny, ako budú deti asi reagovať a aké nové znalosti získajú.

Hlavný dôraz v činnostnom učení je kladený na aktivitu detí, či už individuálnu, alebo vo dvojiciach, či v skupinách, ale je to učiteľ, kto sleduje a koordinuje. V činnostnom učení má učiteľ nielen rolu facilitátora, ale tiež rolu sprievodcu. Ako **sprievodca** učiteľ vysvetľuje deťom všeobecné ciele a zhrňa dosiahnuté výsledky, čo môže mať pozitívny vplyv na motiváciu detí k učeniu.

Vzhľadom na to, že činnostné učenie je vzdelávacia stratégia, ktorá sa vyznačuje používaním úloh obvykle prebiehajúcich v troch fázach, je i rola učiteľa v každej fáze čiastočne odlišná. V nasledujúcom texte popíšeme, ako sa jeho rola v jednotlivých fázach mení.

Pred zadaním úlohy sa učiteľ sústreďuje predovšetkým na zapojenie detí, stanovenie očakávaní a na presné pokyny. Zoznamuje deti s úlohou a inšpiruje ich pre jej riešenie. Keď sú deti zapojené, má učiteľ zaistiť, aby menej motivované deti nerobili len najnutnejšie minimum. Pokiaľ chce učiteľ deti rozdeliť do skupín, je to vhodná chvíľa na rozdanie podporných materiálov alebo na ponuku vhodnej pomoci. Malé skupinky alebo dvojice sú lepšie než väčšia skupina, napríklad preto, že sa v nich môžu „schovať“ introvertné deti. V ideálnom prípade sa učiteľ nezapája do riešenia úlohy, ale len pozoruje a podnecuje ďalšie uvažovanie, keď deti narazia na problém, ktorý sami nedokážu prekonať.

Akonáhle deti úlohu vyriešia a prezentujú, je čas na reflexiu. Môže prebehnúť skupinové alebo vzájomné hodnotenie, alebo pokiaľ si učiteľ pri sledovaní práce detí všimne chybu, ktorá je pre mnohých spoločná, je veľmi užitočné realizovať reflexiu spolu s deťmi a dodatočnú opravu. U slabších skupín môže byť vzájomná oprava účinnejšia, pokiaľ im učiteľ dá inštrukcie, ako poskytovať spätnú väzbu – môžu použiť kontrolný zoznam alebo zoznam „vecí, na ktoré si majú dať pozor“.

5.7 Rola detí v činnostnom učení

V činnostnom učení považujeme za veľmi dôležitú **väzbu medzi pedagógom a dieťaťom**. Pre školskú úspešnosť majú veľký význam nielen interakcie medzi matkou a dieťaťom, ale i pozitívne vzťahy detí s učiteľmi. Deti, ktoré majú s učiteľmi dobré vzťahy, majú tendenciu dosahovať lepšie výsledky, nižšej úrovne internalizujúceho správania a vyššie sociálne kompetencie než deti, ktorých vzťahy s učiteľmi sú skôr konfliktné.

V prostredí, ktoré je pre učenie podporujúce, deti iniciatívne pristupujú k činnostiam, ktoré vychádzajú z ich osobných záujmov a zámerov. S podporou pedagóga sa môžu stať aktívnymi činiteľmi vo svojom vlastnom učení, a nielen

pasívnymi príjemcami. Deti sú schopné vybrať si materiály a rozhodnúť sa, ako ich budú používať, chcú ich používať, sú vynaliezavé a s materiálmi zaobchádzajú podľa svojich záujmov a schopností. Aktívne skúmajú materiály všetkými zmyslami a poznávajú predmety prostredníctvom experimentovania, skúmajú ich a objavujú ich vlastnosti a zároveň začínajú chápať, ako tieto predmety fungujú. Deti objavujú vzťahy priamou skúsenosťou s predmetmi. Poznávajú vzťahy tým, že hľadajú odpovede na svoje otázky. Pretvarujú a kombinujú materiály, používajú nástroje a vybavenie, ktoré sú primerané ich veku. Deti by mali byť konfrontované so zmysluplnými a relevantnými úlohami v pozitívnom a bezpečnom prostredí a pri riešení týchto úloh majú dostávať podporu, ktorá vychádza z dialógu učiteľa a dieťaťa a cieľi na to, aby deti mohli na riešenie prísť čo najviac samy a učiteľ im kládol vhodné otázky, ktoré pomôžu deťom samostatne nájsť riešenie.

Sociálne skúsenosti detí v triede a skúsenosti s úlohami sú všeobecne považované za kľúčovú súčasť raného učenia a vývinu. Na individuálnej úrovni je dieťa schopné vyťažiť maximum zo svojich skúseností v triede tým, že sa aktívne a pozitívne zapojí do práce s učiteľmi a s vrstovníkmi, obmedzujú sa negatívne javy alebo konflikty, čím sa maximalizuje príležitosť dieťaťa k učeniu a rozvoju.

Početnosť a kvalita zapojenia detí do aktivít a nadväzovania ich vzťahov s kamarátmi závisí na organizácii triedy – na tom, akým spôsobom učiteľ organizuje čas v triede z hľadiska veľkosti skupiny i úlohy samej.

Rola učiteľa a detí sa v rámci činnostného učenia mení. Stratégia **predstavuje učenie ako spoločnú prácu. Vzdelávanie je zamerané na deti.** Učiteľ rieši potreby a záujmy detí v roli facilitátora. Deti sú vnímané ako tí, kto sa **učí prijímať zodpovednosť a aktívnu rolu vo svojom vlastnom učení.**

Dnes je viac než inokedy v predškolskom období potrebné ponúkať také formy učenia, ktoré posúvajú rolu dieťaťa z pasívneho príjemcu informácií na aktívneho tvorca znalostí (resp. svojich kompetencií). Preto je potrebné zavádzať nové inovatívne prístupy v práci s deťmi, aby bola zaistená dobrá kvalita predškolského vzdelávania.

5.8 Možnosti využitia činnostného učenia v rôznych tematických oblastiach predškolského vzdelávania

V nasledujúcom texte predstavíme možnosti využitia činnostného učenia v rôznych tematických okruhoch predškolského vzdelávania. Týmto tematickými oblasťami sú: matematika, jazyk, prírodné vedy, spoločenské vedy, dramatická výchova, tanečná a hudobná výchova, výtvarná výchova, telesná výchova a technická výchova.

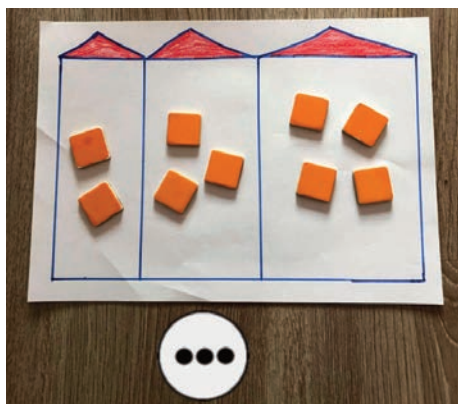
Matematika „Domy“ (deti 4-6 rokov)

Prípravná fáza:

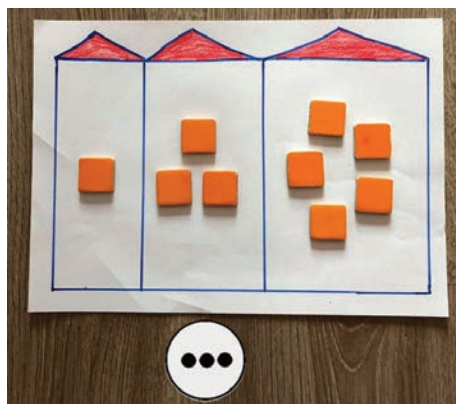
Učiteľ pripraví list s obrázkami troch rôzne veľkých domov: najmenšieho, prostredného a najväčšieho. Ukáže deťom kartičku s bodkami (napr. troma) a deti do prostredného domčeka vložia toľko predmetov (gombíkov, kociek atď.), koľko je bodiek na kartičke. Učiteľ deťom povie, že v najväčšom dome žije o jednu osobu viac než v prostrednom dome. Deti potom do najväčšieho domčeka umiestnia odpovedajúci počet predmetov (teda 4). Pokiaľ ide o najmenší dom, v ktorom žije o jedného človeka menej než v prostrednom dome – deti umiestnia odpovedajúci počet predmetov do najmenšieho domu (teda 2). Obrázok vľavo ukazuje príklad rozmiestnenia predmetov podľa vyššie popísanej inštrukcie (3 v prostrednom dome, 2 v najmenšom, 4 v najväčšom).

Učiteľ pokračuje, ale namiesto vzťahu „o 1 viac“ alebo „o 1 menej“ deťom povie, že v najväčšom dome je viac ľudí než v prostrednom dome a v najmenšom dome je menej ľudí. Obrázok vpravo ukazuje príklad usporiadania predmetov, pokiaľ v prostrednom dome žijú 3 ľudia, v najmenšom je menej ľudí a v najväčšom ich je viac.

Potom, čo deti znázornia počet umiestnením predmetov do domčeka porovnajú a prediskutujú svoje riešenie a pohovoria o rôznych možnostiach. U mladších detí alebo pri problémoch s riešením pri troch domčekoch môže učiteľ usku-točniť jednoduchšiu verziu a predložiť deťom len dva domčeky a týmto spôsobom preskúmať vzťahy „o 1 viac“, „o 1 menej“ a „viac/menej“.



*Rozšírenie vzťahu „o 1 viac“ a „o 1 menej“.
V prostrednom dome žijú 3 osoby,
v najväčšom dome o jednu viac
a v najmenšom dome o jednu menej.*

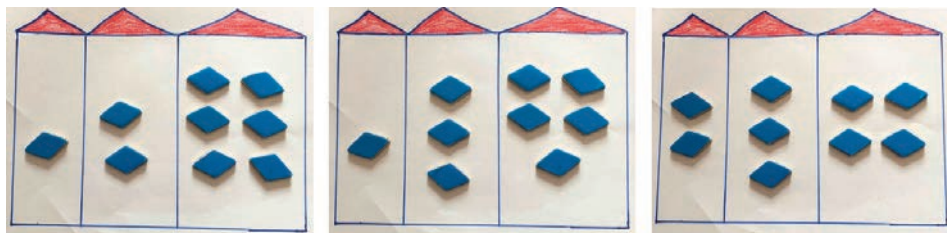


*Skúmanie vzťahu „viac“ a „menej“.
V prostrednom dome žijú 3 osoby,
v najväčšom dome viac
a v najmenšom dome menej osôb.*

Riešenie úlohy:

Keď deti činnosť pochopia a niekoľkokrát ju vyskúšajú s rôznym počtom, je možné ju vylepšiť. Teraz už kartička s bodkami nepredstavuje počet ľudí v prostrednom dome, ale celkový počet ľudí žijúcich v troch domoch dohromady. Ilustrujme si

to na príklade čísla 9. Učiteľ deťom vysvetlí, že v troch domoch žije celkom 9 ľudí, pričom platí rovnaké pravidlo, že v najmenšom dome žije najmenej ľudí, v prostrednom dome viac ľudí a v najväčšom dome najviac ľudí. Deti sa snažia preskúmať rôzne možnosti a hľadajú riešenia. Svoje riešenia prezentujú umiestnením predmetov do jednotlivých domov, porovnávajú svoje riešenia a diskutujú o všetkých možnostiach.



Existujú 3 možné riešenia úlohy, ktoré uvádzajú, že v týchto troch domoch žije celkom 9 osôb.

Reflexia:

Pre číslo 9 existuje niekoľko možných riešení, kde v každom dome žije aspoň jeden obyvateľ, a to 1–2–6, 1–3–5, 2–3–4. Pre číslo 6 je možné len jedno riešenie, a to 1–2–3.

Učiteľ môže zvažovať, či činnosť iniciuje niekoľkokrát s rôznym počtom predmetov a s využitím rôznych kontextov. Napríklad namiesto rôzne veľkých domov môže použiť rôzne veľké záhradné záhony, do ktorých zasadíme sadenice šalátu, rôzne veľké vozíky, do ktorých vkladáme krabice, alebo napríklad malé, stredné a veľké šteňatá dalmatína s rôznym počtom čiernych bodiek.

Ako vidíme, táto jednoduchá činnosť môže byť bohatým matematickým prostredím, ktoré podporuje rozvoj chápania počtov.

Jazyk

Sociálna komunikácia

Navrhnete úlohu, v ktorej sa deti predstavia (napr. meno, priezvisko, vek a záľuby v jedle, športe, farbách). Deti môžu tiež porovnávať svoje vlastnosti s ostatnými v skupine s využitím výpočtu, porovnávania, radenia, triedenia, zdieľania skúseností alebo tvorivých úloh. Zapojte deti do úlohy, pri ktorej si precvičia sociálnu komunikáciu s využitím najbežnejších fráz a odpovedí (pozdravy, otázky pre obyčajné kamarátske rozprávanie, formálne pozdravy a odpovede v rôznych sociálnych interakciách). Pripravte úlohu, v ktorej si deti precvičia zdvorilé slová (ďakujem, prosím, prepáčte) a oslovovanie rôznych osôb (napr. pán Novák, doktor Sýkora, pani Vávrová).

Receptívna komunikácia

Navrhните úlohu, v ktorej deti môžu porozumieť slovám, ktoré sa k sebe viažu (napr. hasič, požiar, hasičské auto). Pripravte úlohu, v ktorej deti preukážu porozumenie prečítaným textom, napríklad:

- Odpovedaním na jednoduché otázky deti zhrnú dej príbehu: kto je hlavný hrdina, čo sa v príbehu stalo, čo zaujímavé sa z príbehu môžeme dozvedieť.
- Položte jednoduché otázky, aby deti mohli využiť svoje skúsenosti a predchádzajúce znalosti súvisiace s príbehom: Videli ste niekedy tieto veci z príbehu v reálnom živote? Zažili ste niekedy niečo podobné? Poznáte niekoho, kto má podobnú skúsenosť ako v príbehu? Čo vyzerá podobne? Kde to môžeme nájsť?
- Vymyslite otázky podľa taxonómií (napr. Bloomova taxonómia).
- Pýtajte sa na základné abstraktné pojmy ako „nikdy“, „vždy“, „predtým“, „potom“, „na začiatku“, „na konci“; pojmy pre orientáciu a umiestnenie ako „hore“, „dole“, „uprostred“, „vľavo“, „vpravo“, „v rohu“; pojmy pre kvantifikáciu ako „niečo“, „všetko“, „málo“, „veľa“, „najväčší“, „najmenší“.

Expresívna komunikácia

Navrhните úlohy, pri ktorých sa deti môžu hrať a experimentovať s jazykom prostredníctvom pesničiek, slovných riekaniek alebo hier.

Príklad

Hra „Čo je to?“

Popíšte nejaký predmet a nechajte deti hádať, čo tým myslíte. Vymeňte si roly, aby deti popisovali predmet, a vy ste hádali význam. Vyberte písmeno alebo hlásku a vyzvite deti, aby sa pokúsili nájsť čo najviac slov začínajúcich na zvolenú hlásku. Hláskujte jednoduché slová a názvy, nechajte deti vyjadriť prvú a poslednú fonému. Navrhните úlohu, v ktorej deti rozprávajú vlastný príbeh a ilustrujú ho.

Predčitateľské schopnosti

Predložte deťom úlohu, v ktorej popíšu ilustrácie v obrázkových knihách. Navrhните úlohy s hádankami pre deti alebo s vymyslením hádaniek medzi vrstovníkmi. Pripravte úlohu, v ktorej budú deti vytvárať čitateľské materiály, napríklad príbeh do vrečka, časovú os denného režimu, sled udalostí v priebehu víkendu.

„Nalievanie vody/čaju“ (deti 4-6 rokov)

Prípravná fáza: Učiteľ ukáže pekne pripravený raňajkový stôl so šálkami s čajom na podšálkach. Nasleduje rozhovor o tom, ako je stôl prestrený, a potom otázka: „Vedeli by ste, ako naliať čaj do šálok bez toho, že ho vylejete?“

Úloha: Deti majú vymyslieť, ako a čím budú čaj nalievať, aby se rozliat čo najmenej. Neskôr ukážu, čo sa naučili, ostatným deťom v iných skupinách a vysvetlia, čo je potrebné urobiť pre úspešné nalievanie čaju.

Pomôcky: Učiteľ pripraví niekoľko stolov pre skupinky po tri deti, alebo ešte lepšie vo dvojiciach. Ďalej pripraví väčší hrniec s vodou, väčšiu a menšiu naberačku, rôzne džbány s nálevkou a fľaše a menšie hrnce – všetky nádoby by mali byť skutočné, nie hračky. Nádoby môžu byť v každej skupine trochu iné. Úlohou dieťaťa je naliať do šálok vodu, bez toho, že ju rozleje – a zároveň vybrať najvhodnejšiu pomôcku z danej ponuky.

Nemali by chýbať handričky na utieranie rozliatej vody. Je žiadúce, aby si rôzne skupiny detí (obvykle viac než dvadsať detí v skupine materskej školy, teda najmenej sedem skupín detí) zvolili na nalievanie rôzne spôsoby, pri ktorých môžu byť úspešné.

Čo?	Ako?
	
	
	

Príklad kontrolného zoznamu

Deti skoro zistia, že sa im voda lepšie nalieva do nádob, ktorých okraj nepreteká. Prídu na to, že pri nalievaní z fľaše alebo z hrnca sa im lepšie a presnejšie nalieva, keď si nádobu podopru druhou rukou. Pravdepodobne budú tiež úspešnejší pri použití menšej naberačky.

Úlohu možno pre potreby záverečného **hodnotenia** a prezentácie ostatným vylepšiť pridaním kontrolného zoznamu, na ktorý deti zaznamenávajú svoj úspech či neúspech pri nalievaní z konkrétnej pomôcky. V ideálnom prípade by kontrolný zoznam mal obsahovať fotografie použitých nástrojov alebo u starších detí náčrtky. Pre uľahčenie práce môžu byť fotografie pomôcok na spoločnom stole a deti podľa kontrolného zoznamu vedieť, ktoré z nich majú vyskúšať a vyhodnotiť.

Pri záverečnej **prezentácii** deti ukazujú svoje zistenia na kontrolnom zozname a výsledky zapisujú do spoločnej tabuľky na väčšom pláťate, ktorý pripraví učiteľ. Spoločne zistia, ktoré nástroje a metóda boli pre celú skupinu materskej školy k použitiu najvhodnejšie. Uči-

teľ pritom zdôrazní, že aj iné pomôcky môžu byť dostatočne vhodné, ako sa pravdepodobne ukázalo pri spoločnej analýze.

Každá skupina alebo dvojica potom predvádzajú kroky vhodného nalievania – v skupine starších detí môže jeden predvádzať, druhý mu dáva pokyny z hľadiska rozvoja algoritmického myslenia. Pokyny môžu byť formulované napríklad takto: „Menší hrniec umiestnite do blízkosti plnej nádoby. Vezmite do ruky malú naberačku. Držte ju uprostred. Naberte z nádoby vodu. Plnú naberačku zvihnite z nádoby. Držte ju rovno. Preneste ju nad prázdny hrniec. Vložte naberačku do hrnca. Otočte naberačku tak, aby ste z nej vyliali všetku vodu. Zodvihnite naberačku z hrnca. Postup opakujte, pokiaľ nie je hrniec plný. Hrnec je plný, keď je voda pod okrajom.“

Rovnako tak by sme chceli od dieťaťa počuť, ako si pri nalievaní z džbánu pomáha tým, že pravou rukou drží džbán za ucho a zároveň si ho pred sebou zospodu podopiera ľavou rukou. Podobné je to pri plnení do fliaš.

Na konci si deti sadnú ku spoločnému stolu a opatrne nalejú teplý čaj do susedovho hrnčeka a to vybraným nástrojom (tým zo spoločnej analýzy alebo tým, s ktorým sa danému dieťaťu lepšie pracovalo). Atmosféra by mala byť dostatočne otvorená a uvoľnená, aby bolo možné ešte bez obáv nalievať a zároveň sa necítiť príliš neprijímne. Pokiaľ však chce, môže dieťa požiadať iné dieťa alebo učiteľa, aby nalievanie urobil za neho, a povedať, že si úlohu v nasledujúcich dňoch ešte niekoľkokrát vyskúša.

Spoločenské vedy

„Ako prejsť ulicou?“ (deti 4-6 rokov)

Učiteľ pripraví obrazový didaktický materiál pre päť až osem základných dopravných značiek, ktoré sú deťom najbližšie a s ktorými sa môže stretnúť väčšina detí na ceste do materskej školy. Nižšie uvádzame niekoľko príkladov.



Dopravné značenie

Pre motiváciu sa učiteľ opýta detí na každú značku osobitne: Poznáte túto značku? Aký je jej význam? Videli ste niekedy taký znak? Kde? Viete, ako sa prechádza cez ulicu (so svetelnou dopravnou značkou, s priechodom pre chodcov, bez priechodu pre chodcov)? Viete, ako sa chodí po ceste (s chodníkom, bez chodníka)? Prečo potrebujeme dopravné značky? Čo sa môže stať, keď nebudeme brať do úvahy dopravné značenie? Učiteľ dáva pozitívnu spätnú väzbu všetkým správnym odpovediam a vysvetľuje tie pravidlá cestnej premávky, ktoré

sú deťom menej jasné. Pravdepodobne bude menej zrejmé, ako správne prechádzať ulicou a ako chodiť po ceste bez chodníka. Učiteľ pripraví ďalšie video-ukážky správneho správania chodcov v takých situáciách, aby deti pravidlám skutočne porozumeli.

Deti se rozdelia do menších skupín po troch až piatich. Každá skupina dostane rovnakú dopravnú mapu. Tá obsahuje vyššie menované dopravné značky, ktoré možno po mape presúvať pomocou samolepiacich bodov. Mapa obsahuje zaujímavé body, ako je zoologická záhrada, cukráreň, ihrisko so zmrzlinovým stánkom a domov malého dieťaťa. Je vyrobená z vodeodolného papiera (alebo zalaminovaná), takže je možné na ňu kresliť a mazať čiary rôznofarebnými fixkami. Každá skupina tiež dostane malú postavičku „chlapca“ alebo „dievčaťa“. Základná myšlienka úlohy spočíva v tom, že deti premiestňujú figúrku po mape z bodu A (napr. materská škola) do bodu B (napr. ihrisko alebo cukráreň), pričom všetky skupiny riešia rovnaké zadanie. Môže byť zvolených viac trás a deti každú vyznačujú inou farbou. Časový rámec pre každú úlohu môže byť 5 až 10 minút. Na konci deti prezentujú svoje rozhodnutie.

Úloha 1:

Ako sa môže chlapec dostať z materskej školy do mestského parku čo najkratšou cestou? Deti majú za úlohu nakresliť na mapu modrou farbou najkratšiu cestu a označiť všetky miesta, kde sa chlapec musí zastaviť a prejsť ulicou. Deti potom musia vysvetliť svoje rozhodnutie a zohľadniť pravidlá cestnej premávky.

Úloha 2:

Ako sa môže chlapec dostať z materskej školy domov najbezpečnejšou cestou? Deti na mapu zelenou farbou zaznamenávajú najbezpečnejšiu cestu a označia všetky miesta, kde sa chlapec musí zastaviť a prejsť ulicu. Je potrebné vysvetliť tieto rozhodnutia a zohľadniť pravidlá cestnej premávky.

Úloha 3:

Chlapec ide z materskej školy domov, ale cestou chce navštíviť niekoľko zaujímavých miest. Kam sa vydá? Deti vyznačia na mapu červenou farbou chlapcovu cestu a označia všetky miesta, kde sa musia zastaviť a prejsť ulicou. Pokiaľ deti chcú, môžu dopravné značky na mape zmeniť. Pri prezentácii by mali vysvetliť svoje rozhodnutia a zohľadniť dopravné predpisy.

Deti si skontrolujú svoje úlohy a každé dieťa v skupine alebo dvojica podá správu o jednej úlohe. V tejto fáze môžu svoje rozhodnutia ešte zmeniť.

Deti prezentujú svoje úlohy po jednotlivých skupinách. Ostatné skupiny a učiteľ si prezentácie vypočujú. Učiteľ poskytuje pozitívnu spätnú väzbu. Pokiaľ sú potrebné opravy, učiteľ o ne požiada vrstevníkov. Pokiaľ deti odpoveď nepoznajú, učiteľ danú vec vysvetlí.

Počas prípravnej fázy, cyklu realizácie úlohy a fázy prezentácie by mal učiteľ podporovať introvertné deti a do skupinovej práce by nemal zasahovať, pokiaľ to nie je naozaj nutné.

Kľúčové slová: aktívne učenie, cyklus úloh, činnostné učenie, TBL, didaktická stratégia, facilitátor, konštruktivizmus, motivácia, plánovanie, prezentácia.

5.9 Reflektívne otázky pre pedagógov ku kapitole Činnostné učenie v predškolskom vzdelávaní

1. Dodržal/a som všetky fázy a kroky činnostného učenia (príprava, riešenie úlohy, reflexie)?
2. Zohľadnil/a som pri plánovaní činnostného učenia záujmy, otázky a osobnostné rysy dieťaťa?
3. Zaisťoval/a som pri plánovaní a realizácii činnostného učenia vyvážené zastúpenie jednotlivých oblastí?
 - 3.1. Ktorú oblasť (hudobnú, pohybovú, prírodovednú, sociálnu, technickú, tanečnú, jazykovú, výtvarnú, dramatickú) považujem pri plánovaní činnostného učenia za najťažšiu a prečo?
4. Sú špecifické ciele úloh v súlade s cieľmi kurikula?
5. Môžem v rámci jednej témy navrhnúť rôzne úlohy, ktoré prepoja viac vzdelávacích oblastí?
6. Bol/a som pri plánovaní činnostného učenia dostatočne originálny a kreatívny pri výbere témy a navrhovaní úloh?
 - 6.1 Sú úlohy, ktoré pre dieťa starostlivo plánujem a vyberám v rámci činnostného učenia, dostatočne motivujúce a vychádzajú z prostredia a života dieťaťa?
 - 6.2 Dávam presné, individuálne pokyny k úlohe, ktoré sú pre dieťa dostatočne jasné a popisné?
 - 6.3 Sú úlohy prispôbené vývojovej fáze dieťaťa?
 - 6.4 Sú úlohy zaujímavé, motivujúce a hravé? Ako na ne deti reagujú?
 - 6.5 Má úloha konkrétny výsledok alebo konečný cieľ, ktorý je pre deti dostatočne jasný?
 - 6.6 Umožňuje úloha, aby deti pri jej realizácii spolupracovali v malých skupinách?
7. Zvolil/a som vhodné materiály, prostredie a nástroje na plnenie úlohy?
8. Poskytol/a som deťom dostatok času na splnenie úlohy?
9. Aká bola moja rola v jednotlivých fázach (pozorovateľ, facilitátor, vedúci atď.)?
 - 9.1 Podporoval/a som deti v hľadaní vlastných riešení zadaných úloh, alebo som ich príliš usmerňoval/a?
 - 9.2 Zaisťoval/a som, aby sa všetky deti zúčastnili procesu činnostného učenia a mali možnosť vyjadriť svoje nápady, návrhy a riešenia?
10. Boli deti pri práci v malých skupinách dostatočne samostatné, alebo potrebovali veľkú pomoc?
11. Viem rozpoznávať významy, ktoré chcú deti oznámiť, a pomáhať im ich vyjadriť?

12. Aké nové kompetencie deti rozvinuli?
13. Bolo moje priebežné hodnotenie deťom dostatočne jasné a zrozumiteľné a povzbudilo ich k ďalšej činnosti a učeniu?
14. Zaradujem vo vhodných prípadoch vzájomné hodnotenie detí?
15. Čo by som zmenil/a, aby bolo pre deti jednoduchšie sledovať a hodnotiť vlastné výsledky aj prácu ostatných detí?

6. | Činnostné učenie a projektové učenie – porovnanie prístupov

Kolektív autorov: Eva Koželuhová, Barbora Loudová Stralczyńská

V predchádzajúcich kapitolách boli podrobne predstavené metódy, ktoré zodpovedajú výchovnému prístupu zameraného na dieťa. Hoci obe metódy vychádzajú z rovnakého princípu – sociálneho a kognitívneho konštruktivismu – a majú veľa spoločného, v niektorých oblastiach sa líšia. Môžu sa tiež navzájom dopĺňať. Výsledkom TBL môže byť vzdelávací projekt, pričom učiteľ môže metódu TBL použiť v projekte.

6.1 Príklad kompatibility TBL a PBL

Využitie TBL v projekte

Príkladom je projekt Žaby. V rámci projektu deti skúmali životný cyklus žiab, ich životné podmienky, druhy žiab a vypracovali otázky týkajúce sa tejto problematiky. Na základe otázok, ktoré deti sformulovali, učitelia použili metódu TBL a pripravili aktivitu s mikroskopom, v rámci ktorej mali deti preskúmať vajíčka rôznych druhov žiab. Úlohou bolo zistiť, či a ako sa líšia vajíčka rôznych druhov žiab. Deti zaznamenávali svoje zistenia do pozorovacieho denníka a snažili sa určiť podobnosti a rozdiely.

Projekt založený na skúsenostiach s činnosťou TBL

V rámci rozvoja gramotnosti deti vykonávali vzdelávaciu aktivitu, ktorú pripravila učiteľka. Hľadali v knihe nápady na príbehy podľa ilustrácií a potom premýšľali, o čom by všetky príbehy mohli byť (TBL). Na základe tejto aktivity deti prejavili záujem o vytvorenie vlastnej rozprávkovej knihy, čo viedlo k projektu „Ako vzniká kniha“.

Na uľahčenie uvádzame súhrnnú tabuľku s rôznymi charakteristikami.

	Učenie založené na úlohách	Projektové učenie
Charakteristika metódy	Uzavretie úlohy – cieľ, postup a očakávaný výsledok sú vopred stanovené. Jednorazové činnosti	Otvorenosť – priebeh nie je vopred určený, cieľ a výsledok projektu je stanovený na začiatku, ale v priebehu projektu sa môže meniť a vyvíjať. Dlhodobé, postupne sa rozvíjajúce činnosti
Hlavné metódy vzdelávania	Verbálne – inštrukcie	Ústne – diskusia, brainstorming
Úloha učiteľa	Pripraví úlohu Formuluje cieľ Vyberá vzdelávacie metódy Pripravuje prostredie Vyhodnocuje cieľ	Uľahčuje premýšľanie o téme projektu Pomáha formulovať cieľ s deťmi Pomáha pri realizácii nápadov detí Pripravuje prostredie Vyhodnocuje cieľ spolu s deťmi
Úloha detí	Aktívny prieskum Pracujú podľa pokynov učiteľa Je vykonávateľom činnosti	Aktívny prieskum Práca podľa spoločne navrhnutého plánu Je hlavným riešiteľom projektu
Úloha rodiny a komunity	–	Môže sa podieľať na riešení problému (zdroj informácií, podnetov, pomoci)
Vzdelávacie ciele	Predurčené, formulované učiteľom	Identifikované spätne podľa vykonaných činností

Ako ukazuje tabuľka, medzi jednotlivými metódami sú rozdiely. Obe však umožňujú deťom učiť sa prostredníctvom vlastnej aktivity, myslenia a vytvárania poznatkov vlastným objavovaním. Ani jedna z týchto metód nezahŕňa odovzdávanie hotových poznatkov. Každý z nich kladie na učiteľa aj iné nároky.

Pri TBL musí učiteľ veľmi dobre premyslieť a naplánovať činnosť tak, aby dieťa mohlo samostatne dospieť k vedomostiam a zovšeobecneniu. Na druhej strane, pri PBL musí byť učiteľ veľmi flexibilný a reagovať na návrhy detí; často môže byť pre deti ťažké nezasahovať do riešenia problémov a neriadiť ho. Preto je vhodné, aby učiteľ vyskúšal obe metódy a použil tú, ktorá je mu prirodzenejšia.

V oboch metódach je kľúčová aj fáza reflexie – nejde len o hodnotenie toho, čo a do akej miery sa deti naučili v súvislosti s triedou a školskými osnovami. Deti by mali byť schopné samy uviesť, čo sa pri danej činnosti alebo projekte naučili. Práve toto uvedomenie si procesu a výsledku učenia je dôležité pre ich budúce vzdelávanie.

7. Záver

Sme na konci publikácie, ktorú všetci zúčastnení pripravovali so skutočným nadšením a entuziazmom. Možno má čitateľ po jej prečítaní hlavu plnú otázok, zmes dychtivého očakávania a túžby vyskúšať niečo nové spolu s obavami, ako to bude fungovať. Uvedomujeme si, že pre mnohých učiteľov môže nový spôsob práce predstavovať výzvu a potrebu vystúpiť z komfortnej zóny niečoho, čo už poznajú a v čom sa cítia bezpečne. Celá naša spoločnosť prešla a prechádza veľkými zmenami. Súčasná predškolská výchova sa preto zameriava na celkový rozvoj osobnosti dieťaťa. Vníma dieťa ako úžasnú, plnohodnotnú bytosť, ktorej treba vytvoriť podmienky pre maximálny rozvoj jej potenciálu. Namiesto princípu kolektivismu (všetci robia spoločne rovnaké veci rovnakým spôsobom) sa snažíme o rešpektovanie individuality, čo znamená, že učiteľ vidí a pracuje s jedinečnosťou každého dieťaťa. To si vyžaduje iné vzdelávacie metódy a stratégie ako v minulosti. Preto je potrebné neustále reflektovať vlastnú prácu a skúmať, aké princípy a predpoklady sa uplatňujú, do akej miery sú ovplyvnené vlastnou osobnou skúsenosťou a dedičstvom sociocentrického prístupu. Ak chce učiteľ podnietiť túžbu detí učiť sa a objavovať, mal by sa sám chcieť učiť nové veci a byť celoživotným študentom. Mal by byť k sebe úprimný, a ak zistí, že niektoré jeho výchovné postupy sú prospešné pre neho, ale menej pre deti, nemal by sa báť naučiť sa niečo nové. Dnes netušíme, čo budú deti potrebovať v budúcnosti, na aké výzvy by sme ich mali pripraviť. Dokonca aj ich potreby, obavy, záujmy, otázky sú dnes iné ako tie naše, keď sme sami boli deťmi. Ak chceme byť dobrými učiteľmi, musíme venovať dostatok času pozorovaniu detí a ich počúvaniu. Aké sú? Čo potrebujú? Čo ich trápi? Čo ich zaujíma? Na čo sa pýtajú? A potom na to reagujeme tým, že im umožníme získať odpoveď.

Využívanie stratégií projektového a činnostného učenia je zaujímavý spôsob, ako reagovať na skúsenosti zo zahraničia. Edukačný proces v predprimárnom vzdelávaní by mal vychádzať z priamych skúseností dieťaťa. Dieťa rado objavuje, skúma, je zvedavé a práve tieto činnosti by sme mali u neho podporovať. Ak ho počúvame, zistíme, koľko má nových nápadov a myšlienok, čo ho zaujíma, čo sa chce viac dozvedieť. Spontánne aktivity vidíme u detí hlavne ráno a pri pobyte vonku. Pri tvorbe školského vzdelávacieho programu by bolo vhodné prihliadnuť aj na to, aby učiteľ a dieťa mali priestor a podmienky na spoluvytváranie vzdelávacieho obsahu na základe aktuálnej situácie – čo dieťa prežíva, čo ho zaujíma a čo potrebuje. Učenie prebieha v širšom kontexte, pričom sa prepájajú vedomosti a zručnosti, ako aj osvojovanie postojov a hodnôt a rozvoj kľúčových kompetencií. Vzdelávacie ciele by mali rozvíjať a podporovať iniciatívu, samostatnosť, riešenie problémov, tvorivosť a skupinovú prácu detí.

Želáme si, aby učelia zažili, že zavedené vzdelávacie stratégie fungujú a prinášajú ovocie. A deťom želáme, aby ich cesta za vzdelaním bola plná radosti z objavovania.

| Slovník pojmov

adaptácia	prispôsobenie sa novému prostrediu alebo sociálnej skupine
alternatíva	voľba, iná možnosť
holistická výchova	prístup k výchove a vzdelávaniu detí, ktorého cieľom je dosiahnuť plný rozvoj osobnosti
didaktická stratégia	ucelený súbor vzdelávacích metód, ktoré učiteľ volí na dosiahnutie konkrétnych vzdelávacích cieľov
predispozície	požadované schopnosti, sklony
facilitátor	podporovateľ, sprievodca, pomáha riadiť proces
formatívne hodnotenie	hodnotenie individuálneho rozvoja a pokroku dieťaťa s cieľom podporiť jeho ďalšie vzdelávanie. Formatívne hodnotenie poskytuje užitočné informácie o aktuálnom stave vedomostí a schopností dieťaťa (u detí predškolského veku sa zvyčajne vyjadruje ústne alebo písomne s fotografiami). Tieto informácie môžu tvoriť základ pre usmernenie ďalšieho vzdelávania.
fyziologický vývin	prirodzený vývin zodpovedajúci zdravému dozrievaniu a rastu dieťaťa
inteligencia	súbor predispozícií pre myslenie, učenie a správanie
interakcia	vzájomné pôsobenie jednotlivcov, skupín alebo veľkých spoločností
internalizácia	začlenenie, prijatie a akceptovanie hodnôt, noriem, myšlienok
intervencia	zásah, konanie s cieľom pozitívne ovplyvniť danú situáciu
kompetencia	súbor vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnôt, ktoré umožňujú správne a efektívne vykonávať určitú činnosť
konceptia	pojem, model, predstava, základné hľadisko, vedúca myšlienka, myšlienkový rámec
konštruktivizmus	vychádza z myšlienky, že vedomosti sa získavajú konštruovaním (spájanie nového s predchádzajúcim, vytváranie zmysluplných štruktúr)
koordinácia	vzájomná harmonizácia, postavenie na rovnakú úroveň, optimálna spolupráca

kreativita	súbor schopností, ktoré nám umožňujú vytvárať alebo využívať veci jedinečným spôsobom, schopnosť tvoriť originálne alebo neobvyklé myšlienky
kritické myslenie	rozpoznávanie predpokladov alebo predpokladov, ktoré tvoria rámec našich myšlienok a určujú naše konanie, overovanie, do akej miery sú tieto predpoklady presné a platné, uvažovanie o vlastných myšlienkach a rozhodnutiach (intelektuálnych, organizačných a osobných) z rôznych hľadísk
motivácia	vnútorná alebo vonkajšia sila pôsobiaca na organizmus a usmerňujúca naše správanie a konanie na dosiahnutie stanoveného cieľa
motivačný faktor	zdroj motivácie
motorické schopnosti	samostatné súbory vnútorných požiadaviek organizmu na vykonávanie určitých pohybových činností
PBL	skratka pre projektové učenie – typ vzdelávacej aktivity, počas ktorej deti samostatne pracujú na komplexnej úlohe, riešia konkrétny problém z reálneho života; výstupom projektu je konkrétny produkt (hmotnej alebo nehmotnej povahy).
piktogram	grafický symbol znázorňujúci pojem alebo správu
potenciál	kognitívne, afektívne a praktické predpoklady potrebné na dosiahnutie niečoho
projekt	komplexná, reálna a zmysluplná úloha (problém, téma), s ktorou sa dieťa stotožňuje a preberá za ňu zodpovednosť, ktorej výsledkom je konkrétny výstup (produkt)
reflexia	zhodnotenie toho, čo sa práve udialo, s cieľom zhrnúť a prepojiť získané skúsenosti a informácie s cieľom podporiť ďalšie vzdelávanie a smerovanie aktivít
relevantnosť	závažnosť, význam, dôležitosť
rozhovor	ľudská komunikácia so vzájomnou výmenou informácií, ktorá môže prebiehať buď „tvárou v tvár“, alebo prostredníctvom elektronických médií
sebaponímanie	vzťah alebo postoj, ktorý ľudský jedinec zaujíma k sebe samému; sebaobraz človeka
sebareflexia	hodnotenie vlastného správania, uvažovanie o sebe samom, o svojich motiváciách, činoch; požiadavka na rozvoj zodpovednosti

sebaregulácia	schopnosť ovládať svoje inštinkty a impulzy v prospech dlhodobějších cieľov
sociálna interakcia	vplyv jednotlivcov alebo skupín na seba navzájom
sociálna komunikácia	prenos informácií medzi jednotlivcami; porozumenie a sprostredkovanie významu medzi jednotlivcami
sociálne učenie	spôsoby osvojovania si vzorcov správania a vhodného správania v danej sociálnej situácii, osvojovanie si sociálnych rolí
stimulácia	podpora, vzrušenie, inšpirácia, vonkajšia motivácia
TBL	skratka pre učenie založené na úlohách, činnostné učenie – učenie založené na plnení úloh
výchovné ciele	plánované (alebo očakávané) zmeny u dieťaťa v oblasti hodnôt a postojov
zóna proximálneho vývinu	označuje obdobie, ktoré bezprostredne predchádza novému vývinovému štádiu, keď je organizmus veľmi citlivý na nové podnety; priestor medzi úrovňou súčasných schopností dieťaťa a tým, čo je schopné dosiahnuť s podporou skúsenejšej osoby (napríklad učiteľa alebo iného dieťaťa)

| Zoznam literatúry a zdroje

Dieťa v procese vzdelávania

- Atkinson, R. L. (2003). *Psychology*. Prague: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Prague: Portál. ISBN 80-7178-216-5.
- Blatný, M., Šolcová, I. (2016). Osobnostní předpoklady osobní pohody. *Československá psychologie* 60(1), 2–12.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Sage. ISBN 0-7619-6793-1.
- Carr, M., Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. Los Angeles: Sage. ISBN 978-0-85702-092-5.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin* 95, 542–575.
- Gardošová, J., & Dujková, L. (2012). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-815-5.
- Hejlová, H. (2010). *Práva dítěte ve vzdělávání – výzva pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-468-6.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.
- Hebenstreit-Müller, S., Kühnel, B. (2005). *Das Growing Together. Aus dem Pen Green Centre for Under Fives and their Families in Corby* [DVD]. Berlin: Dohrmann. ISBN 978-3-938620-00-7.
- Huľová, Z. (2007). *Individualizovaná edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Občianske združenie Pedagóg. 113 s. ISBN 978-80-8083-513-2.
- Kaufman, R. K., Walsh, B. K. (2000). *Creating Child-Centered Classrooms: 3–5 Year Olds (Step by Step Series a Program for Children and Families)*. Washington: Children's Resources Intl. 346 s. ISBN 978-1889544007.

- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá Psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi* 47(4), 333–345.
- Kosová, B. a kol. (2000). Individualizácia. In: *Zmena a inovácie školy a výchovy*. Nitra-Banská Bystrica-Zeist: Garmond, Nitra. 63-70 s. ISBN: 80 8050-322-2.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 1069–1081.
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). Prediktory osobní pohody (well-being) u reprezentativního souboru české populace. *Československá psychologie* 49(1), 1–8.
- Uhlířová, J., Loudová Stralczynská, B. (2015). Metoda Learning Stories jako efektivní nástroj podpory vzdělávací cesty předškolního dítěte. *Předškolná výchova*. Bratislava: *Předškolná výchova*, 1961-, 69(4), 20–27. ISSN 0032-7220.
- Uhrinová, M., Tirpák, J. (2020). Teacher's Personality with Regard to Performance Motivation in a Professional Context. In: *The New Educational Review* 59(1), 47–58. ISSN 1732-6729.
- Vargová, M. (2013). *Osobnosť pedagóga v predprimárnej a primárnej edukácii*. In: *Kríza pedagogiky?* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 180–185. ISBN 978-80-223-3331-3.

Projektové učenie v predškolskom vzdelávaní

- Barron, B. J., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., Bransford, J. D. (1998). Doing with : Lessons from research on problem-and project-based learning. *Journal of the learning sciences* 7(3–4), 271–311.
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C. (2006). Project-Based Learning. In: Sawyer, R. K (ed.) *The Cambridge handbook of learning science*. New York: Cambridge

University Press. s. 317–334. Larmer, J., Mergendoller, J., Boss, S. 2015. *Setting the standard for project based learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*.

Alexandria, VA: ASCD. 240 s. ISBN 978-141660334. Lev, S., Clark, A., Starley, E. (2020). *Implementing Project Based Learning in Early Childhood: Overcoming misconceptions and reaching success*. New York: Routledge. 270 s. ISBN 978-0429243332.

Marconi, P., Cipriani, A., Valeriani, E. (1974). *I disegni di architettura dell'Archivio storico dell'Accademia di San Luca*. Roma: De Luca Editore.

Šmelová, E., Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.

Praktické príklady projektového vzdelávania

Hajdúková, V. a kol. (2008). *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. s. 81–84. ISBN 978-80-8052-324-4.

Kalhous, Z. a kol. (2009). *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

Kaslová, M. (2010). *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-86307-96-1.

Činnostné učenie v predškolskom vzdelávaní

Aguirre-Munoz, Z., & Pantoya, M. L. (2016). Inženirska pismenost in zavzetost v razredih vrtcev. *Journal of Engineering Education*, 105(4), 630–654.

Al Kandari, A., in Al Qattan, M. (2020). E-način učenja za izboljšanje učnih rezultatov 21. stoletja. *International Journal of Instruction*, 13(1), 551–566.

Altinkök, M. (2016). Učinki izobraževanja o koordinaciji in gibanju na izboljšanje osnovnih motoričnih spretnosti predšolskih otrok. *Universal Journal of Educational Research* 4(5): 1050–1058.

Bailey, J. (2018). Konec nacionalnih standardov: Priložnost za ustvarjalnost v osnovni matematiki? *Teachers and Curriculum*, 18(1), 85–87.

Batistič Zorec, M. (2002). Učenje v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 53(3), 24–43.

Batistič Zorec, M. (2011). *Kakovost vrtcev: uporabnost, dileme in kritike koncepta kakovosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Brown, W. H., Googe, H. S., McIver, K. L. in Rathel, J. M. (2009). Učinki telesne dejavnosti, ki jo spodbujajo učitelji, na otroških igriščih v vrtcih. *Journal of Early Intervention*, 31, 126-145.
- Chun, L. in Guofang, L. (2014). Technology and Task-Based Language Teaching: A Critical Review (Tehnologija in na nalogah temelječe poučevanje jezika: kritični pregled). *Calico Journal*, 28(2). DOI: 10.11139/cj.28.2.498-521
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Denac, O. (2010). *Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu*. Ljubljana: Debora.
- Denac, O. (2011). *Z igro v čarobni svet glasbe: didaktični priročnik za glasbo v vrtcu in prvem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Denac, O., Jurgec, A. T. (2020) Glasba kot spodbuda za izražanje s plesom v otroštvu. In: Učbenik, Ljubljana, 2014, str. 1: ŽNIDARŠIČ Jerneja (Ed.). *Interdisciplinarne perspektive v glasbeni vzgoji*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Devjak, T. in berčnik, S. (2017). Ali lahko skupni ocenjevalni okvir kakovosti v javnem sektorju CAF prenesemo v vrtce in šole? In Devjak, T. in Saksida, I. (ur.), *Kakovost in ocenjevanje znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Duh, M., Vrlič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole: Priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Rokus.
- Ellis, R. (2003). *Učenje in poučevanje jezikov na podlagi nalog*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Jezikovni pouk, ki temelji na nalogah: odpravljanje nesporazumov. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-246.
- English L. (2018) Engineering Education in Early Childhood: (Razmišljanja in prihodnje usmeritve). In: In: Inženirsko inženirstvo v Sloveniji: Izhodišča za razvoj in izobraževanje: English L., Moore T. (ur.) *Early Engineering Learning. Zgodnje učenje in razvoj matematike*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8621-2_13
- English, L. D., & King, D. T. (2016). Oblikovanje potresno odpornih stavb. iSTEM section, *Teaching Children Mathematics*, 23(1), 47-50. <https://doi.org/10.5951/teacchilmath.23.1.0047>
- Ferbežer, I. Korez, & I. Težak, S. (2006). *Ali je otrok nadarjen?* Cirkovce in Kidričevo: Tiskarna Ekart design, d. o. o.
- Foster, C. (2013). Odpor proti redukcionizmu v matematični pedagogiki. *Curriculum Journal*, 24(4), 563-585.

- Hatip, F. (2005). Učenje jezika z nalogami. Dostopno 5. aprila 2021 na <http://www.yde.yildiz.edu.tr/uddo/belgeler/inca-FundaHatip-TBL.htm>.
- Hmelak, M. (2012). *Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok*. Doktorska disertacija. Izdal ProQuest LLC (2018).
- Hočevar, S., Berce-Golob, H. & Prestor, A. (1980). *Likovna vzgoja predšolskih otrok (Gradivo za vzgojiteljice pripravnice)*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Hohmann, M., Weikart, P. D. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: DZS.
- Smernice za zgodnje učenje za otroke od rojstva do tretjega leta starosti v zvezni državi Illinois. *Standardi, starostni deskriptorji, kazalniki za otroke in strategije interakcije*. (2015). Illinois: Univerza Illinois v Urbani-Champaignu.
- Jurgenson, K. N., & Delaney, A. R. (2020). Trije mali inženirji. *Mathematics Teacher: Learning and Teaching PK-12 MTLT*, 113(2), 110-116. <https://pubs.nctm.org/view/journals/mtlt/113/2/article-p110.xml>
- Kalimullin, A. M., & Utemov, V. V. (2017). Naloge odprtega tipa kot orodje za razvijanje ustvarjalnosti pri srednješolcih. *Interchange*, 48, 129-144. <https://doi.org/10.1007/s10780-016-9295-5>
- Kaufmann, K. in Ellis, B. 2007. Priprava splošnih učiteljev pred začetkom dela na uporabo ustvarjalnega gibanja v K-6. *Journal of Dance Education*, 7(1): 7-13.
- Korošec, H. (b. d.). *Simbolna igra in gledališka igra*. Dostopno 10. aprila 2021 na <http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/3-korosec-simbolna.pdf>.
- Kovač Valdes, J. (2010). *Plesna žgečkalnica: priročnik ustvarjalnega giba in sodobnega plesa za otroke z osnovami plesnih tehnik*. Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti
- Kroflič, B., Gobec D. (1995). *Igra - gib - ustvarjanje - učenje: metodični priročnik za usmerjene ustvarjalne gibno-plesne dejavnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja
- Licardo M. in Krajnc Ivič, M. (2020). Kritično branje - razvijajoča se veščina bralne pismenosti v vrtcu, osnovni in srednji šoli : 9. gradnik : kritično branje (Critical reading - the evolving skill of the reading literacy in kindergartens, elementary and upper secondary schools). In: Bralno branje v slovenščini (Reading reading reading), str. 1: D. Haramija (ur.). *Gradniki bralne pismenosti : teoretična izhodišča*. 1. izd. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2020. str. 239-257.

- Licardo, M. (2017). Kako spodbujati družinsko pismenost na kurikularnem področju družbe (How to promote family literacy in social sciences domain). In D. Haramija (ed.). *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze, 2017. str. 105-115.
- Licardo, M., Hmelak, M., Vršnik Perše, T., Košir, K. (2017). Družinska pismenost kot pomemben dejavnik za področja otrokovega razvoja (Family literacy as important factor for domains of child development). In D. Haramija (ed.). *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze, 2017. str. 9-19.
- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers (Učinki programa ustvarjalnega plesa in gibanja na socialne kompetence predšolskih otrok iz vrtca Head Start). *Socialni razvoj*, 15, 501-519.
- Long, M. in Crookes, G. (1991). Trije pristopi k oblikovanju učnih načrtov, ki temeljijo na nalogah. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-55.
- Lučič, K. 2007. *Odgojiteljska profesija v sodobni odgojno-obrazovni ustanovi*. *Odgojne znanosti*, 9 (1), 135-150.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Iz .
- Marquard, P., P., Jerg, S. (2010). *Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren*. Berlin Cornelsen Verlag Scriptor.
- Newton, J. (2001). Možnosti učenja besedišča s pomočjo komunikacijskih nalog. *ELT Journal*, 55(1), 30-37.
- Peček, P. (2003). Pogledi na osebni in strokovni razvoj. In S. Puš Seme (Ed.), *Po-svet: zaupaj vase, poskrbi zase (biti vzgojitelj)* (p. 23-33). Portorož: Skupnost vrtcev Republike Slovenije.
- Petty, K. (2016). *Razvojni mejniki majhnih otrok*. St: Pettyty: Redleaf
- Piggott, J. (2018). *Bogate naloge in konteksti*. *NRICH: Enriching Mathematics*. Dostopno 4. aprila 2021 na <http://nrich.maths.org/5662>.
- Prabhu, N. S. (1987). *Pedagogika drugega jezika*. Oxford University Press: https://kupdf.net/download/second-language-pedagogy-prabhu-pdf_58de05fadc0d6075418970db_pdf.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Ridder, I., Vangehuchten, L., & Gomez, M. (2007). Krepitev avtomatičnosti z jezikovnim poučevanjem, ki temelji na nalogah. *Uporabno jezikoslovje*, 28 (2), 309-315.

- Skehan, P. (1996). Okvir za izvajanje pouka, ki temelji na nalogah. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Skamlič, N. (2018). *Mejniki v komunikacijskem in govorno-jezikovnem razvoju predšolskega otroka*. Moj vrtec. Dostopno 7. aprila 2021 na <https://www.moj-vrtec.si/jezik/komunikacija-jezik-in-govor/mejniki-v-razvoju-in-opozorilni-znaki/mejniki-v-komunikacijskem-in-govorno-jezikovnem-razvoju-pred%C5%A1olskega-otroka/>
- Smith Autard, J. (2002). *Umetnost plesa v izobraževanju*. London: Methuen Drama.
- Swale, J. (2009) *Dramske igre za učilnice in delavnice*. Nick Hern Books, London.
- Šinko, S. (2013). Pomen gledaliških igrice v prvem starostnem obdobju v vrtcu. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6 (1), 119 - 130.
- Šinko, S. (2009). Odpadci kao material za izradu lutaka u vrtiću. In VUJIČIĆ, Lidija (ur.), DUH, Matjaž (ur.). *Interdisciplinarni pristup učenju : put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta : znanstvena monografija = Interdisciplinary approach to teaching : a path to more quality education of children : scientific monography*. Rijeka: Učiteljski fakultet; Maribor: Pedagoška fakulteta, 2009. Str. 245-252, ilustr.
- Vogelnik, M. (1993). *Ustvarjalni gib*. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije.
- Vrlič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.
- Trost, S. G., Fees, B. in Dzewaltowski, D. (2008). Izvedljivost in učinkovitost učnega načrta telesne dejavnosti „gibaj se in se nauči“ pri predšolskih otrocih. *Journal of Physical Activity & Health*, 5, 88-103.
- Tsamir, P., Tirosh, D., Tabach, M. Levenson, L. (2010). Več načinov reševanja in več rezultatov - ali je to naloga za otroke v vrtcu? *Educ Stud Math* 73, 217-231. <https://doi.org/10.1007/s10649-009-9215-z>
- Van de Walle, J. A., & Lovin, L. H. (2006). *Poučevanje matematike, osredotočene na učence, v razredih K-3*. Boston: Pearson.
- Verhelst, M. (2010). *TBLT v vrtcu*. Dostopno 13. aprila 2021 na <http://hawaii.edu>.
- Univerza Victoria. (2016). *Zgodnje učenje na področju STEM*. Multimodalno učenje v 21. stoletju. Poročilo o projektu. Melbourne, Avstralija. Dostopno 10. aprila 2021 na <https://www.dese.gov.au/uncategorised/resources/early-learning-stem-multimodal-learning-21st-century>.

- Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Videmšek, M. in Visinski, M. (2001). *Športne dejavnosti predšolskih otrok*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport in Zavod za šport Republike Slovenije.
- Vittiello, V.E., Booren, L. M. , Downer, J. T. , Wiliford, A. (2015). *Razlike v zavzetosti otrok v razredu čez dan v vrtcu: Vključenost otrok v dejavnosti v razredu: povezanost z dejavniki razreda in otroka*. Dostopno 13. aprila 2021 na <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4337405/>.
- Vonta, T. (2009). *Razvoj pedagoških idej v organizirani predšolski vzgoji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Weller, D. (2019). *Kaj je učenje na podlagi nalog? TEFL Training institute*. Dostopno 5. aprila 2021 na <https://www.tefltraininginstitute.com/podcast/2019/6/10/6-principles-for-designing-better-tasks-with-dave-weller>.
- Weidemann, G. (ur.). (2010). *Jetzt machen wir Theater!* Bildungsverlag EINS.
- Willis, J. (1996). *Okvir za učenje, ki temelji na nalogah*. Edinburgh: Longman.
- Woodhead, M. (1999). Na poti h globalni paradigmi za raziskovanje predšolske vzgoje. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7(1), 5-22.
- Zakkai, J. D. (1997). *Ples kot način spoznavanja*. Portland: Stenhouse, Los Angeles: Galef Institute, kop.

Zoznam časopisov

Naše škola, 2012/2013, číslo 1, ročník XVI. ISSN 1335-2733, s. 26.

Naše škola, 2012/2013, číslo 9–10, ročník XVI. ISSN 1335-2733, s. 28.

Naše škola, 2013/2014, číslo 7–8, ročník XVII. ISSN 1335-2733, s. 42.

Zoznam webových stránok

www.managementmania.sk/gramotnost/

www.minedu.sk

www.janzbojek.sk

www.fininfo.sk

<https://abc-kindergarten.eu>

Zoznam dokumentov

Národní standard finanční gramotnosti, verze 1.1

Státní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.

Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, 2016. ISBN 978-80-8140-244-9.

Fotografie

Fotografie boli zhotovené v partnerských projektových materských školách a sú v publikácii použité so súhlasom zákonných zástupcov detí.

Výsledná práce z projektu
Stroj času – Materské školy Kopřivnice
(Česká republika)



Projektové a činnostné učenie v predškolskej edukácii

METODIKA PRE UČITEĽOV

Držite v rukách publikáciu, ktorá vznikla vďaka spolupráci učiteľov materských škôl a vysokoškolských pedagógov, ktorí pripravujú budúcich učiteľov na pedagogických fakultách na Slovensku, v Českej republike a v Slovinsku. Cieľom publikácie je objasniť princípy dvoch inovatívnych stratégií – projektového učenia a činnostného učenia v kontexte súčasných prístupov k predškolskému vzdelávaniu. Tieto stratégie plne odrážajú osobnostne orientovaný model výchovy, ktorý sa uplatňuje v súčasnom predškolskom vzdelávaní.

Cieľom oboch stratégií je umožniť dieťaťu, byť čo najaktívnejšie v procese učenia, aby mohlo klásť otázky a hľadať odpovede spolu s ostatnými. Obe stratégie však používajú odlišné postupy. Učiteľ sa učí prijať novú úlohu sprievodcu dieťaťa. V publikácii sú vysvetlené princípy týchto vzdelávacích stratégií a na príkladoch je ukázané, ako ich možno použiť v materských školách.

Každá kapitola je štruktúrovaná tak, aby pomohla učiteľovi samostatne uplatniť danú stratégiu v praxi. Na túto časť nadväzuje súbor príkladov. Príklady pochádzajú z materských škôl zapojených do projektu ERASMUS+ Learning by Doing a sú doplnené vlastnými komentármi učiteľov, ktorí realizovali projekty vo svojich materských školách.



ISBN 978-80-7496-522-7



9 788074 965227