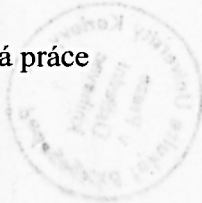


UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

PROJEKTOVÁ METODA V PROGRAMU ZACÍT SPOLU

Diplomová práce



Vedoucí diplomové práce: PhDr. Anna Tomková

Autor diplomové práce: Ludmila Plesná

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: březen 2006

1

Diplomová práce „Projektová metoda „Krok po kroku“ ve výuce předmětu
matika v kontextu evropské tendy k integraci učiva a vyhodnocení přibližně v období
analýza projektu „Krok po kroku“ zaměřená na projektovou metodu a její použití
v učebním programu v primární vzdělávání. Práce je rozdělena do několika
kapitol. Zvolila jsem si tuto metodu, protože jsem se chtěla zaměřit na
konkrétní učivo a zjistit, jak se tato metoda používá v praxi. V práci
popíšu principy a strategické postupy této metody. Analyzuji podmínky
konkrétního využití této metody v učebním programu. Zkoumám možnosti
a omezení aplikace této metody v učebním programu. Zkoumám možnosti
vzhledem ke zvolené metodě a jejímu využití. Popíšu konkrétní podmínky
v učebním programu „Krok po kroku“ a její využití v praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA: projektová metoda, projekt, průběh, krok po kroku, učební
komplex, řešení, výuka, využití, využití a vyhodnocení učiva, učební
konstrukce, využití učiva, využití učiva, využití učiva.

ANNOTATION

The dissertation „Project Method in the Step by Step Programme“ deals with the
concept of teaching in the context of European trend of upgrading and education. It
explains the principles and strategies of the Step by Step programme. It analyses the use
of project method and its application in the curriculum of primary education. It
describes the pedagogical effect of a teacher by an action research. It
analyses the possibility of its application in the curriculum of the project
method in teaching. It describes the possibilities of application with implementation in
the method „Krok po kroku“ and its use in the curriculum of the project method in
the method „Krok po kroku“ and its use in the curriculum of the project method in

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 4. 3. 2006



ANOTACE

Diplomová práce „Projektová metoda v programu Začít spolu“ se zabývá pojetím výuky v kontextu evropského trendu výchovy a vzdělávání. Přibližuje východiska a strategie programu Začít spolu. Zaměřuje se na projektovou metodu a její podoby v uvedeném programu v primárním vzdělávání. Popisuje, jak pomocí akčního výzkumu zkvalitňovat pedagogické působení učitele. Analyzuje postup při vytváření podmínek k funkčnímu uplatňování projektové metody ve vyučování. Řeší některé problémy v souvislosti se zaváděním této metody do výuky. Porovnává různé podoby projektů v programu Začít spolu. Přináší popis několika realizovaných projektů.

KLÍČOVÁ SLOVA: projektová metoda, projekt, program Začít spolu, klíčové kompetence, humanistické pojetí vyučování, výchova a vzdělávání orientované na dítě, konstruktivistické pojetí vyučování, kooperativní učení, akční výzkum

ANNOTATION

The dissertation „Project Method in the Step by Step Programme“ deals with the conception of teaching in the context of European trend of upbringing and education. It explains the principles and strategies of the Step by Step programme. It inquires into the project method and its forms in abovementioned programme in primary education. It describes how to improve pedagogical effect of a teacher by an action research. It analyses the procedure of creation of conditions for effective application of the project method in teaching. It works with some problems in connection with implementation of this method into teaching. It compares various forms of projects in programme Step by Step. It brings a description of several realized projects.

KEY WORDS: project method, project, programme Step by Step, key competences, humanistic conception of teaching, upbringing and education oriented on child, constructivistic conception of teaching, cooperative learning, action research

OBSAH:

Úvod a cíle diplomové práce	6
Teoretická část	8
1. Proměna cílů, pojetí a procesu vzdělávání	8
1.1 Tendence ve vzdělávání v Evropě	8
1.2 Klíčové kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	9
1.3 Rozvoj klíčových kompetencí žáků mladšího školního věku	11
1.4 Kritika tradičního pojetí vyučování	11
1.5 Principy humanistického, na dítě orientovaného pojetí vyučování	12
2. Program Začít spolu	19
2.1 Východiska programu Začít spolu	20
2.2 Zásady programu Začít spolu	23
2.3 Strategie vedoucí k naplňování cílů a principů	24
2.4 Organizace dne	27
2.5 Standardy učitele programu Začít spolu	28
2.6 Závěrem o programu Začít spolu	29
3. Projektová metoda	30
3.1 Vymezení projektu	30
3.2 Jak projekty naplňují cíle výuky	31
3.3 Znaky projektu	33
3.4 Význam projektů	34
3.5 Fáze projektu	39
3.6 Podoby projektu	41
3.7 Projekt v programu Začít spolu	42
3.8 Možnosti a meze projektu	43
3.9 Problémy s uplatňováním projektů v praxi	43
4. Závěr teoretické části	45

Praktická část	46
1. Cíle praktické části	46
2. Charakteristika výzkumu a výzkumného vzorku	47
2.1 Akční výzkum	47
2.2 Charakteristika třídy a školy, ve které výzkum probíhal	48
3. Co předcházelo cílenému akčnímu výzkumu	51
3.1 Cesta ke změně vyučovacího stylu	51
3.2 Změna a první zkušenosti v programu Začít spolu	52
3.3 První forma sebereflexe	53
4. Vlastní akční výzkum	58
4.1 Přípravné období. Vytváření podmínek pro funkční uplatnění projektů	58
4.2 Řešení vybraných problémů při práci v centrech aktivity	67
4.3 Druhy projektů v programu Začít spolu	71
5. Závěrečná výzkumná zpráva	79
6. Popis některých projektů	82
Závěr diplomové práce	94
Literatura a informační zdroje	95
Přílohy	

ÚVOD A CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Setkání s programem Začít spolu na základní škole v Klánovicích na mě hluboce zapůsobilo a vedlo k zásadní změně mého vyučovacího stylu. Seznámení s projektovou metodou v kurzu na pedagogické fakultě UK bylo další inspirací, jak učit jinak.

Jak spolu projektová metoda a program Začít spolu souvisí? Lze v tomto programu učit v projektech? Jakým způsobem? To jsou otázky, které mě od začátku napadaly a kterými se budu v diplomové práci zabývat. Zároveň bych chtěla ukázat, že smysluplně lze učit i jinak, než jsme to ve škole zažili my. Proč vlastně učit jinak? I na tuto otázku, prvotní a nejdůležitější, budu ve své práci hledat odpověď.

V teoretické části vysvětlím nový pohled na smysl výuky v kontextu evropského trendu výchovy a vzdělávání. Zastavím se u otázky rámcového vzdělávacího programu jako východzího dokumentu pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Přiblížím východiska programu Začít spolu a strategie, které používá. Budu se zabývat vymezením projektové metody, její významem a podobami v primární škole a v podmínkách programu Začít spolu.

V praktické části se pokusím se odkrýt možnosti a meze uplatnění projektů v tomto programu s cílem nalézat cesty ke zkvalitnění vlastní pedagogické práce. Problematiku budu zkoumat pomocí akčního výzkumu v průběhu dvou let v jedné třídě na 1. stupni základní školy. Popíšu své zkušenosti se zaváděním projektů do výuky. Na tomto základě se zamyslím nad podmínkami nutnými pro funkční uplatnění projektů v programu Začít spolu. Zaměřím se také na rozvoj kompetencí žáků i učitele. Porovnám různé formy projektů a ověřím, které se osvědčují v programu Začít spolu. Shrnu své dosavadní zkušenosti s projekty. Popíšu a rozeberu některé realizované projekty z hlediska cílů, volby úkolů, organizace práce a hodnocení.

Program Začít spolu oslovil za několik let své existence v našem školství mnoho učitelů, žáků i rodičů. Velmi potřebná je výměna zkušeností, hodnocení s odstupem času, porovnávání a využití toho nejlepšího, co program Začít spolu nabízí. Ve své diplomové práci chci alespoň malým dílem přispět k porozumění programu Začít spolu jako jedné z možností, jak v nových podmínkách učit jinak.

Cíle diplomové práce

Vysvětlit nový pohled na pojetí výuky v kontextu evropského trendu výchovy a vzdělávání.

Přiblížit východiska a strategie programu Začít spolu.

Vymezit význam projektové metody a její podoby v primární škole v programu Začít spolu.

Pomocí akčního výzkumu nalézat cesty ke zkvalitňování vlastní pedagogické práce.

Vymezit a porovnat vybrané druhy projektů.

Zjistit, jaké podoby projektů se osvědčují v programu Začít spolu.

Popsat některé realizované projekty.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Proměny cílů a pojetí vzdělávání

Klíčová slova: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být, klíčové kompetence, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, vzdělávací oblasti, průřezová témata, školní vzdělávací program

1.1 Tendence ve vzdělávání v Evropě

Společnost, ve které žijeme, se neustále vyvíjí a mění. Kritika současné školy upozorňuje na to, že škola nestačí reagovat na měnící se svět. Musí vycházet z toho, jak bude vypadat společnost za 20 - 30 let, co budou dnešní žáci v budoucím životě potřebovat.

Jedním z materiálů, které o tom přinášejí představu, je dokument UNESCO z roku 1996 **Učení je skryté bohatství. Vzdělání pro 21. století**, známý též pod názvem **Delorosa zpráva**. (ÚSTAV VÝZKUMU A ROZVOJE ŠKOLSTVÍ 1997, s. 49 – 57). Formuluje čtyři základní pilíře vzdělání:

Učit se poznávat - to znamená osvojovat si nástroje poznání: učit se učit, plánovat, organizovat čas, pracovat s informacemi, rozvíjet zvědavost, myšlenkové operace, kritické a nezávislé myšlení.

Učit se jednat – je důležité proto, aby člověk nebyl pasivním divákem v životě, ale aby ovlivňoval svět okolo sebe. Klade se důraz na dovednost spolupracovat a komunikovat, umět naslouchat druhému a přemýšlet nad argumenty

Učit se žít společně, žít s ostatními je v multikulturní společnosti nezbytné. Je třeba učit se toleranci k různosti (náboženské, etnické atd.) a rozvíjet sociální dovednosti (ohleduplnost, empatie apod.)

Učit se být – to je důraz na individuální rozvoj každého dítěte a jeho odpovědnosti. Všechny tyto pilíře jsou stejně důležité.

Před několika lety se naše země vrátila na cestu demokratického vývoje. V oblasti vzdělávání se orientuje na směr, který udávají pedagogické dokumenty v celé Evropě.

V březnu 2000 vytyčila v Lisabonu Rada Evropy hlavní strategický cíl pro evropské společenství pro období 2000 – 2010, který obnáší požadavek na větší konkurenceschopnost, hospodářský růst a sociální soudržnost Evropy.

Na stockholmském jednání Rady Evropy v březnu 2001 byly stanoveny 3 strategické cíle, které byly rozpracovány do 13 dílčích celků. Prvním strategickým cílem je zlepšení kvality a efektivity systémů vzdělávání v zemích Evropské unie. Tento cíl zahrnuje požadavek na rozvíjení klíčových kompetencí (viz HUČÍNOVÁ 2004).

Klíčové kompetence se chápou jako „*soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.*“ (RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ 2005, s. 7 - 10)

1.2 Klíčové kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

V souladu s evropským trendem ve vzdělávání byl v ČR vytvořen **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (dále RVP ZV). Pojetí klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech vychází z dokumentu MŠMT ČR Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha (MŠMT ČR 2001).

Jako klíčové byly v RVP ZV stanoveny tyto kompetence:

kompetence k učení

kompetence k řešení problémů

kompetence komunikativní

kompetence sociální a personální

kompetence občanské

kompetence pracovní

(RVP ZV s. 5 – 10)

V RVP ZV jsou kompetence přímo propojeny se vzdělávacím obsahem jednotlivých vzdělávacích oblastí, oborů. Každý obor tak přispívá k jejich rozvíjení. Stanovení očekávaných výstupů definuje, k jakým vědomostem, dovednostem, postojům a hodnotám by měli žáci na konci dané etapy vzdělávání dospět.

Nově se zavádějí **vzdělávací oblasti**. Na 1. stupni ZŠ to jsou oblasti:

Jazyk a jazyková komunikace

Informační a komunikační technologie

Člověk a jeho svět

Umění a kultura

Člověk a zdraví

Člověk a svět práce

(RVP ZV s. 11)

RVP ZV počítá také s průřezovými tématy, která procházejí napříč vzdělávacími oblastmi. Pomáhají rozvíjet osobnost žáka, jeho postoje a hodnoty. Mají nadpředmětový charakter. Uvádí se i možnost využívat průřezová témata jako náměty projektů.

Průřezová témata v RVP ZV:

Osobnostní a sociální výchova

Výchova demokratického občana

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Multikulturní výchova

Environmentální výchova

Mediální výchova

(RVP ZV s. 81 – 93)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je jasně deklarováno, co je ve vzdělávání na úrovni základního školství důležité a jakým směrem se má ubírat. Už ne přemírá encyklopedických znalostí, ale použitelnost v životě, propojení a důraz na rozvoj postojů a hodnot.

Podle RVP ZV si školy vypracovávají své vlastní **školní vzdělávací programy**. V nich by se měla odrazit vize školy, její specifičnost, cíle a priority.

Celkově by zavádění nových vzdělávacích programů s jiným pojetím mělo přinést výrazné změny do škol. Nutno ovšem podotknout, že některé školy, které viděly už dřív o několik let dopředu, se o změnu snažily již dříve předtím. Díky osvíceným učitelům, ale hlavně ředitelům pochopily, co je důležité a samy usilovaly o změny, nečekaly na výzvu „shora“. Jedním takovým programem, který přinesl mnoho nového a pozitivního do škol, je program Začít spolu. V Základní škole v Klánovicích se podle něj učí již 9 let. Standardy tohoto programu se pojetím velmi blíží právě stanoveným klíčovými kompetencím.

1.3 Rozvoj klíčových kompetencí žáků mladšího školního věku

Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý. Začíná v mateřské škole a na 1. stupni základní školy, kdy se kladou základy rozvoje klíčových kompetencí. Proces osvojování pokračuje i na 2. stupni ZŠ a v dalších stupních vzdělávání.

Na 1. stupni se vytváří vztah ke škole a ke vzdělávání vůbec. Proto je tolik důležité změnit metody a formy učení tak, aby touha dětí po poznání nebyla udušena nepříjemnými školními zážitky – strachem, nudou a nesmyslným „biflováním“. Dětem je třeba dát už od počátku co největší možnosti k aktivitě, k vlastnímu objevování a strukturování poznatků, k vyjádření svých myšlenek a pocitů. K učení o tom, co je zajímavé a co je jim blízké.

Důležitý je ale i přístup a celkové klima. Demokraticky smýšlejícího občana nelze vychovat nedemokratickými metodami. Oblast postojů a hodnot je na 1. stupni tolik důležitá právě pro to, že děti jsou v té době velmi vnímavé a napodobují své vzory, tj. učitele. Už tady se začíná rozhodovat o tom, jací lidé z dětí vyrostou. Zda budou přiměřeně sebevědomé, budou umět kriticky myslet, zajímat se o dění kolem a aktivně ho ovlivňovat, zda budou chtít dále se vzdělávat, umět žít a spolupracovat s ostatními bez předsudků. A to je ten nejlepší vklad do života. Nejen pro ně samotné, ale pro celou společnost.

1.4 Kritika tradičního pojetí vyučování

V publikaci Spilkové a kol.(2005, s. 28 - 30) je kritizováno, když:

- škola nerespektuje individualitu žáka, jeho potřeby, rozdíly ve schopnostech, tempu, učebního stylu, nedává prostor pro rozvíjení jejich potencií
- učitelé uplatňují autoritativní přístup, ve škole vládne strach a nuda. Vztah k žákům je neosobní, direktivní. Převažuje vnější motivace, důraz na disciplínu, poslušnost.
- na prvním místě co do významu jsou vědomosti; učení sociálními dovednostem je opomíjeno, spolupráce je nežádoucí; vítán je pouze rozum, nikoliv pocity
- žáci jsou pasivními příjemci hotových vědomostí, často odtržených od jejich zkušenosti a zájmu; chybí proces objevování, vlastní činnosti, konstruování poznatků na základě zkušenosti; pravdy jsou neměnné a předkládány k věření

O nebezpečí takového přístupu píše Spilková: „*Předávání hotových produktů – poznatků – jako „pravd kvěření“ na autoritářské a dogmatické bázi vede k nekritickému přijímání a reproduktivnímu myšlení, k absenci vlastních názorů, úsudků a přístupů. Přináší nebezpečí snadné ovlivnitelnosti a manipulovatelnosti všeho druhu.*“ (SPILKOVÁ A KOL., 2005, s. 31)

- vyučovací metody jsou převážně verbální, jednotvárné, organizace frontální. Většinou jde o metody kompetitivní (soutěživé); kooperativní metody, při kterých žáci spolupracují, se téměř nevyskytují; je vyžadována nepřiměřená suma znalostí, žáci jsou přetěžováni

- hodnocení se zaměřuje na zjišťování nedostatků; chyba je považována za důkaz žákovy neznalosti a nedostačivosti, hlavně v porovnání s druhými; žáci zažívají neustálou úzkost, ohrožení a strach ze selhání; někteří ve škole nemají vůbec možnost zažít úspěch

- rodiče jsou pro školu soupeřem; spolupráce téměř neexistuje; vzájemný vztah bývá poznamenán přehlížením a nevraživostí

- učitelé jsou jen vykonavateli cizí vůle, bez možnosti uplatnit vlastní iniciativu a názor

1.5 Principy humanistického, na dítě orientovaného pojetí vyučování

Základním východiskem změny školy je její celková humanizace. Jde o změnu filosofie, principů a cílů vyučování, o jeho nové pojetí. Změna se odráží nejen v cílech a obsahu vzdělávání, ale i v přístupu k žákům, způsobu motivování a hodnocení, v atmosféře školy.

V humanistickém pojetí vyučování „*je cílem celistvý rozvoj osobnosti člověka, chápaný jako nalézání vztahu člověka k sobě, ostatním lidem, společnosti, celku světa v intencích všelidských hodnot.*“ (SPILKOVÁ A KOL., 1996, s. 23). Prioritou jsou postoje a hodnoty, dále teprve dovednosti a vědomosti. Při výběru učiva se zaměřuje pozornost na pochopení vztahů a integrační přístup. Změna nastává ve vztahu učitel – žák, kde místo vztahu nadřazenosti a podřazenosti nastupuje partnerství. Učitel se stává průvodcem na cestě za poznáním, podporuje a pomáhá. Atmosféra vyučování je založena na úctě, porozumění a důvěře. Proti dřívějšímu transmisivnímu se prosazuje konstruktivistické pojetí vyučování.

Z metod a organizačních forem se v humanistickém pojetí vyučování uplatňují metody založené na činnosti, zkušenosti, hledání a objevování, experimentování a řešení problémů. Významu nabývá i dramatická hra. Proti dřívějšímu kompetitivnímu (soutěživému) se prosazuje kooperativní organizace vyučování. Těžištěm se stávají skupinové formy práce a samostatná činnost žáků. O. Hausenblas ve svém článku Tradiční versus moderní vyučování, zveřejněném v Učitelských listech, přesvědčuje o škodlivosti převažujícího frontálního vyučování. „...*frontální výuka je úplně neúčinná co se týče toho, že by naučila žáky přemýšlet, uplatňovat nabyté vědomosti, nebo dokonce řešit nějaké otevřené otázky. ... Zato je frontální výuka patrně na krátkou dobu dost účinná k tomu, aby udržovala žáky v poslušné pasivitě a tichosti. Ale není dost účinná na to, aby vzbuzovala trvalý zájem o výuku ve většině dětí.*“ (HAUSENBLAS 2005, s.3).

V hodnocení nabývá na významu sebehodnocení žáků a hodnocení na základě individuální vztahové normy. Chyba se stává přirozeným průvodním jevem učení. Velmi důležitý je důraz na vnitřní motivaci.

Mění se i vztah školy k rodičům a k ostatním sociálním partnerům. Základem je vztah partnerství a spolupráce, otevřenosti školy vůči okolí.

Optimismus obsažený v humanistickém přístupu vystihují slova psychoterapeuta a zakladatele přístupu orientovaného na člověka C. Rogerse: „*Humánní atmosféra nejen že je příjemnější pro všechny zúčastněné, ale umožňuje také lepší a smysluplnější učení. Nacházíme-li ve třídě postoje upřímnosti, úcty k člověku, porozumění osobnímu světu studenta, dějí se vzrušující věci... Odměnou nejsou pouze takové věci jako známky a zlepšení znalostí, ale také nesnadno zachytitelné charakteristiky, jako je větší sebedůvěra, vyšší míra tvořivosti a více sympatií k ostatním. V takové třídě zkrátka dochází k pozitivnímu jednotnému učení celou osobností.*“ (ROGERS 1998, s. 156)

1.5.1 Pojetí vzdělávání, cílů a obsahu vyučování

Pro přehlednější uspořádání a vysvětlení nového pojetí vyučování použiji rozdělení na „dílčí pojetí“ podobné tomu, jak je uvádí Spilková (2005, s.48 - 72).

„*Každý učitel má své pojetí vyučování, určitou „filozofii školy“, svou představu o smyslu a cílech vzdělání, pojetí žáka, představy o podobě komunikace se žáky, své priority v oblasti vyučovacích metod, své způsoby hodnocení a motivování žáků apod.*

Tento myšlenkový model je základem pro učitelovo projektování, plánování vyučování ..., rozhodování a jednání ..., vnímání pedagogické reality a její hodnocení.“ (SPILKOVÁ A KOL. 1996, s. 31).

Považuji za nejdůležitější a prvotní vědět, kam chci jít. Proč dělám to či ono. Znat cíl, ke kterému se ubírám a smysl všeho snažení. Potom už je na řadě další krok, a to nalézání vhodných metod a forem výuky, které umožní pedagogické působení v souladu se zvnitřnělymi principy.

Základním cílem je **celková kultivace osobnosti** dítěte, umožnění rozvoje potenci, které v každém dítěti jsou, dále zprostředkování základních kulturních hodnot, pochopení vztahů a souvislostí a získání pro učení se celý život. Dominují postoje a hodnoty. Význam znalostí je v umění použít je k řešení problémů.

Při uvažování nad cíli vyučování je vhodné používat **Bloomovu taxonomii** vzdělávacích cílů (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003, s. 86 – 87). V oblasti kognitivní definoval 6 úrovní: znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení. Pro oblast afektivní (týká se postojů a hodnot) je 5 úrovní: přijímání, reagování, oceňování hodnoty, integrování hodnot a internalizace hodnot v charakteru.

Afektivní oblast je důležitá pro význam rozvoje lidského charakteru a morálního profilu člověka. Objevuje se termín **emoční inteligence** (GOLEMAN 1997), která zahrnuje více aspektů, které jsou nezbytné pro dobré soužití mezi lidmi a plnohodnotný život každého člověka.

Jiným pohledem na cíle nového pojetí vyučování je rozvoj klíčových kompetencí, o kterých jsem se již zmiňovala.

Pojetí vyučování orientovaného na dítě počítá s žákem jako s aktérem dění ve škole. Žák by měl cíle vnitřně přijmout a nalézt v nich osobní smysl. Aby k tomu došlo, musí učení probíhat v atmosféře důvěry, přijetí, uznání a respektování individuality.

Obsah učiva by měl odpovídat zkušenostem a představám dětí, měl by být pro žáka prakticky využitelný. Spíš než přemíra informací je důležité umět s informacemi pracovat, vybrat nejdůležitější, použít je k řešení problémů, pochopit souvislosti. Důraz je kladen na celek a pochopení struktury. Globální, celostní učení je blízké dětskému chápání světa. Učivo by tedy mělo být smysluplně integrováno a mít pro dítě význam.

1.5.2 Pojetí žáka a učitelské role, komunikace učitel – žák, škola - rodina

V novém pojetí se mění chápání dětství a dítěte. Dětství je období otevřených možností, potencialit. Dítě je bytost rozvinutá, samostatně myslící, kompetentní. Má svá práva, k jejichž dodržování zavazuje Úmluva o právech dítěte (viz ŠULOVÁ 2002, s.1). Je potřeba akceptovat dítě takové, jaké je, nechat je prožívat city, neformovat je do šablony. O potřebě autenticity psali např. Perls a Rogers. Nejde však o úplnou volnost. Jsou vymezeny hranice, pravidla společného soužití, na jejichž tvorbě se žáci podílejí. Jasná pravidla dávají dítěti pocit jistoty. Dítě se chová určitým způsobem ne proto, že je k tomu učitelem donuceno, ale že to považuje za správné.

Učitel respektuje vnitřní svět dítěte s jeho zkušenostmi, představami a pocity, nevnučuje mu svůj. Provází dítě na cestě za poznáním, pomáhá mu vyznat se ve světě, poznat souvislosti a smysl, podporuje jeho sebedůvěru. Důraz je kladen na přirozenou autoritu.

Komunikace mezi učitelem a žákem je založena na bezpodmínečném pozitivním přijetí (ROGERS 1998), empatickém naslouchání, porozumění, podpoře. Mění se směr i intenzita komunikace při vyučování. Komunikace mezi žáky navzájem, dříve považovaná za nežádoucí, nyní nabývá na významu. Avšak kromě toho, že učitel se obrací rovnoměrně na všechny žáky, měli by se obracet i žáci na učitele. Při vyučování by tedy měla probíhat dvousměrná horizontální i vertikální komunikace (učitel ↔ žák, žák ↔ žák). V kooperativním vyučování si žáci navzájem radí, diskutují spolu nad úkoly, porovnávají svá stanoviska, domlouvají se na společném postupu. Ve třídě, kde spolu žáci při vyučování hovoří, vzniká pracovní ruch, který je přirozený a žádoucí. Pryč jsou doby, kdy při vyučování muselo být úplné ticho, které bylo přerušované jen monologem učitele. Opomíjena by neměla být ani neverbální komunikace.

S komunikací souvisí i celkové **klima třídy a školy**. Dnes je tomuto tématu věnována zvýšená pozornost a je jedním z ukazatelů dobré školy.

„Kvalitní klima z hlediska:

- *emocionálního: pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost;*
- *sociálního: otevřenost, vstřícnost, vzájemný respekt a porozumění, úcta, ohleduplnost, tolerance, spolupráce;*
- *pracovního: řád, respektování pravidel, pracovitost, činnost, soustředěnost, dotahování činností, a úkolů do konce, důslednost.“* (SPILKOVÁ A KOL. 2005, s. 58)

Komunikace mezi školou a rodinou je postavena na důvěře a partnerském přístupu. Rodina i škola mají své nezastupitelné role a měly by se ve svém působení doplňovat. Učitel informuje rodiče o dění ve škole, vysvětluje jim principy a způsoby práce.. Rodiče jsou ve škole vítáni. Mohou přicházet do školy a působit zde jako odborníci v některé oblasti nebo jako asistenti při výuce. Jsou zváni i na společné akce.

Škola navazuje dobré vztahy i s ostatními sociálními partnery v místě (obecní úřad, dětský domov, kulturní zařízení, občanská sdružení aj.), je součástí širšího společenství.

1.5.3 Pojetí poznávacího procesu při vyučování

Jedním z hlavních pilířů nového přístupu je **konstruktivistické pojetí vyučování**. Konstruktivistický směr vychází z pedagogiky J. Deweye, psychologie J. Piageta a dalších. Zdůrazňuje akceptaci světa dítěte jako tvůrce vlastního poznání. V souvislosti s tím se mění i role učitele.

„...konstruktivistické pojetí vyučování chápe učení jako proces objevování, konstruování a rekonstruování poznatků, postojů, dovedností a hodnot na základě vlastní činnosti a dosavadních zkušeností s pomocí učitele a v kooperaci se spolužáky. Klade se důraz na rozvoj myšlenkových dovedností (thinking skills), na porozumění, pochopení souvislostí a schopnost použití oznamů k řešení problémů v situacích reálného života, na pochopení smyslu učení, na zaujímání vlastních postojů a stanovisek, na posilování odpovědnosti za vlastní učení a rozvoj.“ (SPILKOVÁ A KOL. 2005, s. 64)

Základem poznávacího procesu je objevování a konstruování poznatků v mysli každého žáka na základě předchozích zkušeností a dětského vidění světa. Důležité je vytváření situací navozujících objevování, různé způsoby uvažování, nazírání na problém z různých stran, vyzdvižení nesrovnalostí, diskusi.

Dítě má své představy, prekoncepty. Učitel vede žáky ke kontextualizaci, k vyjádření vlastních stanovisek. Potom žáci poznávají, pozorují, srovnávají, diskutují, řeší problémové situace, dostávají se do sporů. Zjišťují, že existují i jiná stanoviska. Vzniká sociokognitivní konflikt. Žák vnímá rozpory mezi jeho prvotním pojetím a novými skutečnostmi. Cítí potřebu vyrovnat se s novou situací, překonává epistemologické překážky. Opouští překonané představy, dochází k epistemologickému zlomu. Učitel napomáhá žákům v dekontextualizaci – nalézání toho, co mají koncepty jednotlivých

žáků společně. Na tomto základě žák přestaví strukturu poznatků ve své mysli, dá jim nový význam a místo. (BERTRAND 1998, s.65 – 80)

Srovnání transmisivního (tradičního) a konstruktivistického pojetí vyučování:

transmisivní	konstruktivistické
<i>„1. dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo</i>	<i>dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo - a to ve skupině</i>
<i>2. učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví</i>	<i>učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech</i>
<i>3. inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe</i>	<i>inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním“</i>

(TONUCCI 1991, s. 12 – 18)

V praxi se uplatňuje zjednodušená varianta konstruktivistického modelu, a to tzv. **třífázový model učení**, známý pod zkratkou **EUR**. Má tři fáze: **evokace, uvědomění si významu, reflexe**. (SPILKOVÁ A KOL 2005, s. 64)

1.5.4 Pojetí metod a organizačních forem

Metody pojetí vyučování zaměřeného na dítě respektují individuální tempo a učební styly žáků. Důraz je kladen na činnostní a zkušenostní metody, hledání, objevování, experimentování, prožívání, diskuse, řešení problémových situací, kladení otázek. Jsou to: metoda dialogu, diskuse, řešení problémových úkolů, experiment, projekt, tvořivá hra, dramatizace, brainstorming, myšlenkové mapy. Organizace vyučování je založena na skupinové a individuální práci a na kooperativním učení.

V novém pojetí **kooperativní učení** nahradilo dřívější kompetitivní (soutěživé). Pro budoucnost jedince a celé společnosti je schopnost spolupráce jednou z klíčových kompetencí.

„Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má

prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního učení jsou: sdílení, spolupráce, podpora.“ (KASÍKOVÁ 1997, s. 27)

Znaky kooperativního učení, jak je uvádí KASÍKOVÁ (1997, s. 39 - 40)

1. *pozitivní vzájemná závislost*
2. *interakce tváří v tvář*
3. *osobní odpovědnost, osobní skládání úctů*
4. *formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností*
5. *reflexe skupinové činnosti*

Výhodami kooperativního učení je zlepšení sociálních vztahů, motivace k učení, vztahu ke škole, ve větší sebedůvěře. Žáci více užívají vyšší myšlenkové procesy, zvažují různé úhly pohledu, ale učí se i regulovat své chování. Učí se respektovat druhé, pomáhat si, naslouchat.

1.5.5 Pojetí hodnocení

Důraz je kladen na hodnocení individualizované, diagnostické, intervenující, formativní, kvalitativní a komplexní. Učitel průběžně pozoruje žáka, shromažďuje záznamy o průběhu učení a pokrocích. Hledá příčiny a cesty, vhodnými zásahy intervenuje ve prospěch žákova úspěšnějšího učení. Informuje též rodiče a spolupracuje s nimi. Podporuje žáka a poskytuje mu zpětnou vazbu. Převažuje pozitivní hodnocení. Nehodnotí se jen vědomosti, ale komplexně celkový rozvoj žákovy osobnosti. Mění i přístup k chybě. Chyba je přirozenou součástí učení, netrestá se za ni a ani hodnocení se na ni nezaměřuje. Důležité je, že se žák sám podílí na hodnocení. Sebehodnocení přispívá k seberegulaci, odpovědnosti a aktivnímu přístupu k vlastnímu učení.

Uvedeným funkcím hodnocení odpovídá nejlépe forma slovního hodnocení. Tento způsob hodnocení je pro žáky méně stresující a má větší vypovídací hodnotu než tradiční klasifikace. Většímu rozšíření ve školách brání hlavně silná tradice známek a velká pracnost slovního hodnocení.

Na závěr lze říci, že nové pojetí vyučování dává předpoklad ke vzniku školy, která bude respektovat individualitu, kde nebude vládnout strach a nuda, kde učení bude mít smysl. Školy, která naučí žáky nejen číst, psát a počítat, ale i poznávat, jednat, žít společně s druhými, být odpovědný a rozvíjet se podle svých schopností.

2. Program Začít spolu

Klíčová slova: konstruktivismus, pedagogický přístup orientovaný na dítě, kooperativní učení, integrovaná tematická výuka, centra aktivity

To, co bylo řečeno o pojetí, cílech, obsahu, metodách, organizačních formách a hodnocení v novém pojetí, platí i pro program Začít spolu. Vychází ze stejných, tedy z humanistických principů.

V této kapitole představím program Začít spolu, zmíním se o myšlenkovém odkazu některých osobností, shrnu strategie vedoucí k naplňování cílů a principů a zaměřím se na konkrétní zásady, organizaci a standardy ukazatelů kvality pedagogické práce.

Vzdělávací program Začít spolu byl vytvořen pod původním názvem Step by Step v roce 1994 péčí Sorosovy nadace. Jeho posláním je budování občanské a otevřené společnosti v nově vzniklých demokraciích. V současné době se ho účastní mnoho zemí nejen v Evropě za pomoci lektorů z Anglie, Dánska, Kanady a USA. Je součástí Projektu podpory vzdělávání Open Society Fund Praha. V České republice byl tento program přizpůsoben specifickým podmínkám našeho vzdělávacího systému. Poté byl nabídnut jako alternativa školám, které o něj projeví zájem.

Filosoficky se vzdělávací program opírá o **konstruktivismus** a teorie kognitivně morálního vývoje dítěte. Představuje **pedagogický přístup orientovaný na dítě**. Zaměřuje se na individuální potřeby dítěte a možnost volby. Podporuje aplikaci moderních poznatků o vyučování a rozvoj sociálních kompetencí. Usiluje o změnu učebního stylu a organizaci vyučování tak, aby výchova a vzdělávání byly v souladu s demokratickými principy a respektovaly osobnost žáků. Za jeden z klíčových principů považuje **kooperativní učení**. Školu chápe jako součást širší komunity. Počítá se zapojením rodiny. Vytváří otevřené a partnerské vztahy směrem k žákům, rodičům a ostatním přirozeným sociálním partnerům školy. Podporuje dosahování dobrých výsledků v oblasti kognitivní i afektivní. Vede žáky k odpovědnosti za vlastní učení, ke spolupráci, vzájemnému respektování a řešení problémů. Sebehodnocení přispívá k odpovědnému jednání a sebedůvěře. Vychází z předchozích zkušeností, vědomostí a dovedností dětí. Důležitou součástí programu je princip integrace, multikulturní a

protipředsudková výchova. Respektuje individuální zájmy a zvláštnosti každého žáka. Prostřednictvím **integrované tematické výuky** podporuje učení v souvislostech a globální pohled na svět. Respektuje zásady bezpečnosti a ochrany zdraví dětí. Je zpracován pro vzdělávání dětí od 3 do 15 let. Odpovídá požadavkům schválených vzdělávacích programů. (viz: KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003, s. 12 – 13).

Způsob výuky v programu Začít spolu příznivě působí na rozvoj zdravého sebevědomí dětí. Díky prostředí bez ohrožujících faktorů se mohou lépe rozvíjet všechny poznávací funkce, učení se stává efektivnějším. Důležitá je oblast postojů a hodnot, která má v programu výrazné místo.

S příchodem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se ukazuje, že cíle, které si klade program Začít spolu, korespondují s cíli uvedenými v RVP ZV. Dá se říci, že program Začít spolu u nás předběhl dobu. O to, co se nově zavádí v RVP ZV, už pár let usiluje několik škol v naší republice, pracujících podle programu Začít spolu. Tento program je v souladu s RVP ZV a je doporučován jako inspirace pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

2.1 Východiska a myšlenkový odkaz některých osobností

Vytváření koncepcí vyučování vychází z určitých filozofických principů, z teorie vzdělávání, která jim dává myšlenkový základ. Jednotlivé teorie se od sebe liší v analýze problémů, v cílech vzdělávání, v tom, na které aspekty výchovy a vzdělávání kladou důraz. Některé teorie jsou rozpracované do hloubky z hlediska filozofických základů, jiné se více zaměřují na strategie vedoucí ke změnám.

Pojem **teorie vzdělávání** chápu jako soubor určitých filozofických principů a z nich vyplývajících cílů a návrhů na řešení výchovy a vzdělávání.

S teoriemi vzdělávání jsem se seznámila v monografii Y. BERTRANDA (1998). Principy programu Začít spolu vycházejí současně z několika teorií. Jsou to teorie personalistické (humanistické, nedirektivní), kognitivně psychologické, sociokognitivní a sociální. Některé stopy lze najít i ve spiritualistických teoriích.

Dalším vodítkem mi byla publikace LUKAVSKÉ (2004, s. 18 – 43).

2.1.1 C. R. Rogers

C. R. Rogers, humanistický psycholog a psychoterapeut, vypracoval základy **přístupu zaměřeného na člověka**. Hypotéza tohoto přístupu zní: „*Jedinci disponují ve svém nitru nesmírnými potencemi sebeporozumění a proměny vlastního pojetí, základních postojů a jednání zaměřeného na vlastní self. Tyto možnosti mohou být využity v definované atmosféře, ve které vládou podporující psychologické vztahy. Musí být splněny tři podmínky:*

1. *autentičnost (opravdovost, kongruence)*

2. *bezpodmínečné pozitivní přijetí (akceptace, zájem, důvěra). Tento zájem není hodnotící.*

3. *empatické porozumění“*

(ROGERS 1998, s. 42)

Znamená to, že v atmosféře podporující růst, která se vyznačuje opravdovostí, uznáním a porozuměním, může docházet k optimálnímu rozvoji jedince na základě jeho vlastního sebeuvědomění. Tato myšlenka mě zaujala právě proto, že věřím v nesmírnou sílu vnitřní motivace a stavím na ní. Pokud člověk opravdu chce, dokáže téměř nemožné.

Rogers považoval za smysl lidského života **potřebu sebeaktualizace**. Je to podle něj tendence organismu, která je vrozená všem lidem, směřuje k sebepojetí a seberozvoji. Této tendenci organismu se však staví do cesty normy, které si lidé vytvářejí. V životě člověka potom dochází k rozporu mezi přirozenými sklony organismu a těmito normami. Akceptuje-li osoba pocity a impulsy, umožňuje jí to realistické vnímání sebe sama a dochází k seberozvoji. Naopak při neakceptování pocitů se projevuje úzkost, k rozvoji nedochází, jedná se o sebeobranu.

Rogers zdůrazňoval význam **propojení učení prožitkového s kognitivním**. Důležité jsou nejen myšlenky, ale i pocity. Kritizoval v tomto směru tradiční školu: „*Mysl je ve škole vítána, tělo můžeme, jaksi mimochodem, vzít s sebou, ale pocity a emoce mohou být volně prožívány a vyjadřovány pouze za školní branou.*“ (ROGERS 1998, s. 195).

Rogersovy názory na výuku se odrážejí v tom, co sám nazval **zkušenostním učením** (BERTRAND 1998, s. 48 - 49).

2.1.2 F. Perls

Program Začít spolu nachází inspiraci také v odkazu dalšího psychoterapeuta, F. Perlse. Byl spoluzakladatelem proudu humanistické psychoterapie **Gestalt terapie**.

Podobně jako Rogers, i Gestalt terapie se snaží podporovat proces růstu a rozvíjet lidský potenciál. Hlavními pojmy jsou **zrání, odpovědnost, sebeaktualizace a autenticita**.

Pro optimální zrání doporučuje Gestalt terapie dopřát dětem vlastní objevování, umožnit jim volbu témat, zdrojů, činností, spolupracovníků, ale také například spolupodílet se na vytváření pravidel chování ve třídě.

Odpovědný přístup se rozvíjí ve výše uvedených činnostech, kde je umožněna volba a dítě nese důsledky své volby. Pro výchovu k odpovědnosti je užitečné vést děti k formulování JÁ výroků, které vyjadřují vlastní přání a rozhodnutí. Za tato rozhodnutí nese dítě potom přirozené a logické důsledky. Velký rozdíl v budování odpovědnosti vidíme mezi uvedeným výchovným stylem a autoritativní výchovou, která vede k závislosti na druhých. Žákovy výsledky v učení by se neměly spojovat s hodnocením jeho osoby. Učitel by měl sdělovat vnímaná fakta, oceňovat konkrétní pokrok, přihlížet k individuálním možnostem dítěte.

Učitel a žáci by se měli naučit vyjadřovat své pocity. Projevy, které jsou pro okolí nepříjemné, doporučuje Gestalt terapie nepopírat, ale uvědomovat si je a transformovat.

V tomto bodě si dovoluji malou odbočku. Práci učitele ztěžuje, jestliže je rozdílné vedení dítěte v rodině a ve škole. Dítě z domova zvyklé na autoritativní výchovu, příkazy, tresty a zákazy, ve škole nereaguje adekvátně na postupy, směřující jinak k odpovědnosti a autenticitě. Jsou zvyklé, že za ně rozhodují rodiče. Cítí nad sebou neustále bič, jsou vháněny do role neplnohodnotného, nesamostatného a nezodpovědného dítěte. A to jim brání stát se odpovědnými, svobodnými, zralými lidmi.

Zde vidím meze Gestalt terapie, a humanistické výchovy vůbec. Omezení vyplývající právě z odlišného výchovného působení v rodině. Nadějí, i když možná utopistickou, je působit na rodiče, aby změnili svůj výchovný styl. Což je ale podle mého názoru a zkušeností velmi obtížné.

2.1.3 E. Fromm

E. Fromm se zabýval tématem **svobody**, strachu ze svobody a únikových mechanismů. Promýšlel také existenciální otázky člověka. Jeho kniha Mít či být je hlubokým zamyšlením nad smyslem lidského života. V jiné knize, Strach ze svobody, vyslovil zajímavou myšlenku. Člověk se bojí svobody. Ztrácí vazbu na náboženství, na matku, ztrácí jistoty, dostavuje se nepřekonatelný pocit osamělosti. Osvobozuje se od

něčeho, ale ještě nemá svobodu k něčemu. K svobodnému rozhodování, k vlastnímu svobodnému životu. Utíká proto buď k autoritě, u níž hledá ochranu, k destruktivitě nebo ke konformitě. Splynutí s davem ho zdánlivě ochrání před osamocností. Fromm v této souvislosti rozebírá nebezpečí pro lidstvo, které plyne ze strachu ze svobody. Jedním příkladem, kam až může vést únik, byla situace, umožňující rozmach fašismu.

2.1.4 A. Adler

A. Adler přináší do humanistického směru společenskou dimenzi. Směr, který nazval **individuální psychologií**, popisuje jedince ne jako samostatnou, oddělenou individualitu, ale naopak jako nedělitelnou součást společenství, ve kterém žije. Každý člověk má potřebu začlenit se do této společnosti, být uznávaný, přijímaný, uplatnit se a prosadit se. Podle Adlera se jedná o vrozenou tendenci a nazval ji **společenským citem**. Zabývá se také tím, jaké překážky nastávají v uspokojování těchto potřeb. Důsledkem frustrace jsou potom narušené vztahy s okolím.

2.2 Zásady programu Začít spolu

Na základě myšlenek jmenovaných, ale i mnoha dalších osobností, byly zformulovány následující zásady:

Dítě je schopné růst, vyvíjet se, učit se a samostatně myslet.

Každé dítě disponuje vnitřní tendencí k růstu a rozvoji.

Děti se nejlépe učí prostřednictvím vlastní praktické činnosti a na ni navazující reflexe.

Důležitá je důvěra pedagoga v sebe sama.

Učitel respektuje i odlišná pojetí.

Odpovědnost za učební proces sdílají učitel, dítě, rodič i veřejnost.

Rodičům dáváme příležitost podílet se na chodu školy.

Rodiče jsou pro nás důležitými partnery.

Téma, o kterém se učíme, volíme často na základě přání dětí.

Učitel zajišťuje pro učení rozmanité zdroje a podnětné prostředí.

Prostředí je uspořádáno do center aktivit.

Zdi tříd a chodeb používáme k prezentaci.

Zkušenosti dětí a jejich zážitky jsou velice důležitým zdrojem učení.

Učíme se jeden od druhého.

Dítě si samo řídí své vlastní učení

Vedeme žáky k tomu, aby si samostatně stanovovali vlastní cíle.

Učební proces zpracováváme metodikou integrované tematické výuky.

Dítě si stanovuje individuální cíle.

Každé dítě nese odpovědnost za splnění cílů.

Učení vyžaduje pozitivní atmosféru ve třídě.

Základ tvoří metody kooperativního učení.

Užíváme organizační formu „kruh“.

Respektujeme žákův učební styl.

Každý je ve třídě vítán.

Proces učení je stejně důležitý jako jeho výsledek.

Součástí školní práce je zpětná vazba, reflexe.

Průběh učení zachycují portfolia a žákovské dotazníky.

Sebekázeň je předpokladem dosažení individuálního i skupinových cílů.

Vytváříme společně pravidla chování a další specifická pravidla práce.

Základní formou hodnocení je sebehodnocení.

Každé dítě vedeme k tomu, aby samo vyhodnocovalo vlastní práci.

Hodnocení zakládáme na individuální vztahové normě.

V procesu učení se žák angažuje jako celá osobnost.

Děti mají možnost angažovat se se svými pocity i intelektem.

Učení je založeno na praktické činnosti dětí.

(viz: KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003, s. 21 - 26)

2.3 Strategie vedoucí k naplňování cílů a principů

Tyto strategie korespondují s trendy proměny postupů v humanistickém pojetí.

KARGEROVÁ a KREJČOVÁ (2002, s.) uvádějí následující strategie, uplatňující se v programu Začít spolu:

„Kurikulární strategie

- tvorba školního, třídního kurikula

- „cross“ *kurikulární přístupy*
- *individuální vzdělávací programy*“

Školní i třídní kurikulum je založeno na globálním přístupu, na propojení jednotlivých oblastí poznání. Zároveň respektuje individualitu každého žáka a vytváří podle potřeby individuální vzdělávací programy.

„Organizační strategie

- *podnětné prostředí*
- *flexibilní časové struktury*
- *individuální a skupinové formy vzdělávání*“

Podnětné prostředí dává možnost mnoha různých činností, povzbuzuje děti k objevování a zkoumání. Pomůcky a materiály jsou volně přístupné. Zdi tříd slouží k vystavování prací dětí, vše vypovídá o tom, o čem se žáci právě učí.

Flexibilní časové struktury umožňují přizpůsobit čas na jednotlivé činnosti potřebám žáků, propojovat učení do bloků v logické návaznosti, zařazovat kratší či delší úseky učení s přestávkami podle potřeby a situace.

Převládají skupinové a individuální formy vzdělávání. Individuální formy respektují vlastní tempo a potřeby žáků, ve skupinách se rozvíjí potřebné sociální dovednosti.

Program dává možnost všem žákům učit se v bezpečném prostředí bez ohrožení, ať už se jedná o osobní bezpečnost nebo ohrožení ve formě posměchu či ponižování. Pocit sounáležitosti se pěstuje společnými činnostmi a uznáním a přijetím každého jednotlivce. Úspěch může zažívat každý, neboť program není zaměřen výhradně na měřitelné, výkonové složky učení, ale oceňuje i takové věci, jako je schopnost spolupráce, pomoc, tvořivost, aktivita aj. Pro pozdější seberealizaci v životě je sebedůvěra a rozvíjení celé osobnosti dítěte ve škole nesmírně důležitá. Již ve škole se dítě může tvořivě rozvíjet na základě svých vrozených dispozic, pokud jsou k tomu vytvořeny podmínky.

„Metodické strategie

- *kooperativní učení*
- *projektové vyučování*
- *integrovaná tematická výuka*
- *učení hrou*“

Kooperativní učení je jednou ze základních strategií právě pro to, že program Začít spolu klade důraz na spolupráci, sdílení, vzájemnou podporu.

Projektové vyučování a integrovaná tematická výuka jsou základem při plánování a realizaci vyučování. Učení hrou je dětem mladšího školního věku nejbližší, proto hra má ve vyučování své důležité místo.

„Sociálně-vztahové strategie

- *participace dětí*
- *spolupráce s rodinou*
- *spolupráce s širší komunitou*
- *týmová spolupráce pedagogů*

Žáci jsou partneři, kteří se podílejí na plánování, realizaci a hodnocení vlastního učení. Jsou vedeni k odpovědnosti za vlastní rozhodnutí. Spolupráce s rodinou je založena na partnerství, vzájemné úctě a podpoře. K informování o pokrocích žáků slouží v programu Začít spolu individuální konzultace, kterých se účastní učitel, rodič a žák. Při takové konzultaci žák sám s pomocí učitele hodnotí svoji práci a pokroky, stanovuje si další úkoly.

K dosahování vynikajících výsledků je nutná spolupráce učitelů. Časté jsou výměny zkušeností, mezitřídní nebo celoškolské projekty, společné školní akce. Pedagogové jsou spolu s žáky, rodiči a okolím součástí širší komunity, která má zájem spolupracovat.

„Diagnostické a hodnotící strategie

- *průběžné rozvíjející hodnocení*
- *pozorování*
- *portfolio*
- *analýza a evaluace vlastní práce*

Hodnocení má mnoho různých forem podle účelu, ke kterému hodnocení slouží. Podporuje žáky v učení, v objevování vlastních schopností a stanovování si vlastních cílů a cest k jejich dosažení. Učitel vede záznamy o žácích, vychází při tom z pozorování. Žáci si vytvářejí vlastní portfolio prací, které dokumentuje jejich pokrok v učení, stává se nástrojem sebehodnocení.

Učitel průběžně analyzuje a hodnotí vlastní pedagogické působení. Pomáhají mu k tomu Mezinárodní standardy kvality pedagogické práce (viz dále).

2.4 Organizace dne

Organizační jednotkou v programu Začít spolu je den, nikoliv tedy hodina, jak je tomu v tradičním vyučování.

Setkání obvykle začíná **ranním kruhem**. V něm mají žáci možnost vyprávět zážitky, sdělovat si, co je těší nebo trápí, co je zajímá. Probírají se zde také organizační záležitosti a společně se plánuje činnost. V ranním kruhu je místo i pro zpěv, předčítání, prezentování přečtených knih nebo zařazení úvodu do tématu z prvouky. Setkání v ranním kruhu je možností i pro frontální práci při vyvozování nových jevů v českém jazyce nebo matematice. Děti sedí na koberci nebo na židličkách v kruhu. Obvykle si po příchodu do školy mohou přečíst dopis na flip-chartu. S tímto dopisem se také pracuje. Komunikace v kruhu má svá pravidla. Žáci se učí mluvit jeden po druhém, respektovat mluvčího, hlásit se o slovo, naslouchat si, formulovat své myšlenky a klást otázky.

Poté ranním kruhu následuje společná práce – **blok českého jazyka a matematiky**. Probíhá formou kooperativního učení. Děti pracují ve skupinkách, dvojicích nebo samostatně, svým tempem. Je žádoucí, aby spolu děti komunikovaly, radily si, pomáhaly. V tuto dobu pracují všichni na stejném úkolu, který může být odstupňován podle obtížnosti a přizpůsoben možnostem jednotlivých žáků. Učení je členěno do bloků a jejich délka závisí na situaci a potřebách dětí. Podle toho jsou zařazovány i přestávky. Z organizačních důvodů má škola společnou velkou přestávku. Celodenní čas k vyučování a odpočinku je stejný jako v běžné výuce.

Po velké přestávce následuje práce v tzv. **centrech aktivity**. Třída je rozdělena do koutků, center aktivity. V nich jsou volně přístupné materiály a pomůcky. Uspořádání lavic je přizpůsobeno k práci ve skupinách. Děti zde pracují kooperativně na daných úkolech. Velmi se osvědčuje stanovit společně s dětmi nejen třídní pravidla, ale i pravidla práce ve skupině. Napomáhá plnění rolí – např. mluvčí, zapisovatel, organizátor, tišitel, pořádníček, pozorovatel, časoměřič.

V témže čase pracují děti na různých úkolech, obvykle spojených jedním tématem. Centra aktivit mohou být: čtení, psaní, matematika, pokusy a objevy, ateliér. Další nepovinná centra mohou být kostky a manipulativa, centrum hudby, dramatiky aj. Centra lze spojovat, obměňovat nebo zvolit jiný název.

V povinných centrech se děti vystřídají během týdne. Samy si volí a zapisují do vyvěšeného archu, kdy který den budou v kterém centru. Jsou zde každý den 45 – 60

minut. Během jejich práce se učitel posouvá do role pozorovatele a rádce v případě, že si děti jeho radu vyžádají.

Na konci dne se žáci s učitelem scházejí v **závěrečném (hodnotícím) kruhu**. Děti zde prezentují výsledky své práce. Hodnotí i její průběh. Zamýšlejí se nad tím, co se jim podařilo nebo nepodařilo a proč. Společně hledají příčiny úspěchů a nedostatků a objevují cesty ke zlepšení. Žáci se sebehodnocením učí odpovědnosti, poznávají své možnosti a stanovují si další cíle učení. V atmosféře, kde nikdo nikoho neodsuzuje, se děti nebojí přiznat chyby či neúspěch, vidí možnost, jak se zlepšovat. Pozorností se věnuje nejen reflexi procesu učení, ale i chování. Důležitá je cesta, ne jen výsledek. V závěrečném kruhu je příležitost i pro vzájemná ocenění, případně i omluvu. Na hodnocení se podílejí děti i učitel.

2.5 Standardy kvality pedagogické práce

Program Začít spolu má jako evaluační nástroj zpracované Mezinárodní standardy kvality pedagogické práce (dále jen Standardy).

„ Standardy jsou významným prohlášením týkajícím se hodnot, kterými se řídíme při posuzování kvality vzdělávacích programů pro raný věk a pedagogických pracovníků v nich zapojených. Publikace Standardy kvality pedagogické práce, kterou vypracoval tým odborníků ze zemí v procesu přechodu k demokracii, nabízí jedinečný způsob chápání spojitosti mezi vzděláváním v raném věku a otevřenou společností.“

(MEZINÁRODNÍ STANDARDY KVALITY PEDAGOGICKÉ PRÁCE 2002, s. 7)

Standardy se týkají následujících oblastí:

Individualizace

Učební prostředí

Zapojení rodiny

Výukové techniky pro smysluplné učení

Plánování a evaluace

Profesní rozvoj

Sociální inkluze

Popisným jazykem je uvedeno, co konkrétně by měl učitel v jednotlivých oblastech dělat, jak by se měl chovat k žákům, jaké volí postupy atd. Podle toho, zda

jsou ukazatele pozorovány a jak často, se posuzuje kvalita pedagogické práce. Jsou stanovena jasná kritéria, hodnocení při účasti vyškolených pozorovatelů je vysoce objektivní.

Standardy jsou určeny učitelům, ředitelům, rodičům a ostatním zájemcům. Jde o materiál, který prezentuje principy programu a uvádí konkrétní požadavky na kvalitní práci učitele. Tyto standardy slouží učitelům při reflexi svých pedagogických postupů a stanovování cesty dalšího profesního rozvoje. Ředitelé a odborníci usilující o kvalitativní proměnu školy mohou tyto standardy využít jako propracovaného inspirativního zdroje.

2.6 Závěrem o programu Začít spolu

Představila jsem program Začít spolu jako program usilující o humanistické pojetí vyučování. Uplatňuje pedagogický přístup orientovaný na dítě. Jeho podstatu tvoří konstruktivismus, kooperativní učení a integrovaná tématická výuka. Charakteristickým rysem je práce organizovaná do center aktivity a komunitního kruhu. Důležitou součástí je činnostní a zkušenostní učení. Jedním ze způsobů, jak toto učení uskutečňovat, je vyučování pomocí projektové metody. Ta vhodně spojuje takové důležité požadavky na výchovu a vzdělání, jako je aktivní účast žáků, kritické myšlení, praktická upotřebitelnost poznatků, rozvíjení sociálních vztahů, spolupráce a mnohé další.

O projektové metodě a jejích podobách v programu Začít spolu pojednávají následující kapitoly.

3. Projektová metoda

Klíčová slova: projektová metoda, projekt; význam, znaky, fáze a podoby projektů

Při zpracování této kapitoly jsem vycházela z přednášek na Pedagogické fakultě UK v Praze, ze znalostí nabytých na letních školách programu Začít spolu, z četby uvedené literatury a z vlastních zkušeností.

3.1 Vymezení projektové metody

Pedagogický slovník definuje **projektovou metodu** takto:

„Vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentování ... V USA a dalších zemích jedna z nejvýznamnějších metod podporující motivaci žáků a kooperativní učení.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2001, s. 184)

Projektová metoda spojuje učivo jednotící myšlenkou. Pracuje se na problému v souvislostech, globálně. Integrace se může uskutečňovat kolem tématu, problému nebo výchovně vzdělávacího cíle. Žáci se podílejí na volbě tématu projektu, což přispívá k jejich motivaci. Důležité je, že plnění úkolu má pro žáky osobní smysl. Práce na projektu vytváří situace, v nichž si žáci sami organizují vlastní učení. Pracují obvykle ve skupinách. Žáci postupně shromáždí a uspořádají dokumentaci, vytvoří výstup a ten potom prezentují celé třídě nebo širší komunitě. Učitel se posouvá do role poradce. Podílí se s žáky na plánování, hodnocení, definuje cíle učení, informuje ostatní partnery, kteří mají co do činění s daným projektem.

Pod pojmem **projekt** si představujeme určitý konkrétní komplexní útvar včetně cesty, kterou vzniká. V literatuře se pojmy projekt a projektová metoda používají v podobném významu, někdy jejich významy splývají. **Projektové vyučování** je vyučování založené na projektové metodě.

Vznik projektové metody je úzce spjat s hnutím tzv. nové výchovy a s kritikou současné školy. Objevuje se mj. požadavek globálního vyučování (celistvosti), propojenosti školy a života, praktických zkušeností, činnosti dětí, smysluplnosti.

Principy, které sleduje projektová metoda, prosazoval v minulosti americký pragmatik J. Dewey, na jehož dílo navázal jeho žák W.H. Kilpatrick. Ten přišel se schématem projektu, které je platné dodnes: stanovení cíle – plánování – provedení – hodnocení.

U nás jsou počátky projektové metody spojeny s reformním hnutím ve 20. a 30. letech minulého století a se jmény V. Příhody, R. Žanty, S. Vrány, J. Uhra a dalších.

V současnosti prožívá projektová metoda svůj návrat. Můžeme se o ní dočíst např. v pracích J. Valenty, H. Kasíkové, J. Skalkové, J. Kašové, M. Vybírala. Na pedagogické fakultě UK v Praze vede semináře o projektech např. PhDr. Tomková.

Náměty a popisy projektů přináší např. Kašová (1995), Lukavská (2003), Valenta a Kasíková (1993), Tonucci (1991), Kovalíková (1995), kolektiv autorů v knize Učím s radostí (2003), nakladatelství RAABE, časopisy Učitelské listy a Moderní vyučování.

3.2 Jak projekty naplňují cíle výuky

Učitel by měl mít vždy na zřeteli cíle, kterých chce ve výuce dosáhnout, co se žáci mají naučit. Něco lze plánovat předem. Plnění některých cílů se však nezděříka projeví až v průběhu nebo na konci, obzvláště v oblasti postojů a hodnot.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je cílem osvojování a rozvoj klíčových kompetencí.

Kompetence k učení

Projektová metoda je metodou efektivní, umožňuje plánování, organizování a řízení vlastního učení. Podporuje u žáků chuť po dalším poznání a tím později k celoživotnímu učení. Žáci vyhledávají a třídí informace. Využívají je v procesu učení, tvůrčí činnosti a praktickém životě, neboť projekt je zaměřen prakticky. Při práci na projektu žáci uvádějí věci do souvislostí. Propojují do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a vytvářejí si komplexnější pohled na svět. Žáci pozorují, experimentují, porovnávají výsledky, kriticky posuzují a vyvozují závěry pro jejich využití. Sebehodnocení a diskuse umožňují posuzovat vlastní pokrok, určit problémy bránící v učení, plánovat si, jak učení zdokonalit.

Kompetence k řešení problémů

Dobrý projekt v sobě zahrnuje problém, kterým se žáci při práci zabývají. Přemýšlí o nesrovnalostech, vyhledávají informace vhodné k řešení problému. Objevují různé varianty a způsoby řešení problémů, přezkoumávají a aplikují postupy při řešení obdobných situací. Prezentace učí děti obhájit řešení a rozhodnutí, být za ně zodpovědný.

Kompetence komunikativní

Při práci na projektu ve skupině a při její prezentaci se žáci učí formulovat své myšlenky, vyjadřovat se výstižně a kultivovaně v písemném a ústním projevu. Učí se naslouchat druhým, zapojovat se do diskuse, obhajovat svůj názor, argumentovat. Pracují s různým typem textů, učí se v nich orientovat a vybírat podstatné. Při domlouvání s druhými využívají komunikativních dovedností k vytváření potřebných vztahů soužití a spolupráce s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální

Žáci pracují ve skupině, vytvářejí pravidla práce v týmu, poznávají a plní různé role. Podílejí se na utváření příjemné atmosféry na základě ohleduplnosti a úcty. V případě potřeby poskytnou pomoc nebo o ni požádají. Práce na projektu přímo vyžaduje diskusi a spolupráci při řešení daného úkolu, respektování různých hledisek. Umožňuje poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají. Sebehodnocení podporuje jejich sebedůvěru, sebeuspokojení a sebeúctu, napomáhá k ovládnutí a řízení vlastního jednání a chování.

Kompetence občanské

V projektech se rozvíjejí i kompetence občanské. Jak jinak lze spolupracovat bez respektování druhých? Výuka podle demokratických principů, kterou projektové vyučování je, učí děti tyto principy chápat a být si vědomi svých práv a povinností. Mnohá témata se týkají našich tradic, historického dědictví, poznávání uměleckých děl a aktivního zapojení do kulturního dění. Oblasti environmentální výchovy a podpory a ochrany zdraví se může dotýkat téměř každé zvolené téma.

Kompetence pracovní

Protože projektová metoda je metoda činnostní, žáci se učí používat různé materiály a dodržovat vymezená pravidla vzhledem k bezpečnosti práce. V mnoha projektech se rozvíjí i podnikatelské myšlení a praktické využití získaných poznatků.

3.3 Znaky projektu

Na základě studia na Pedf. UK v Praze, četby literatury a vlastních zkušeností považuji za hlavní **znaky projektu**:

- problém, úkol má pro žáky smysl, vychází z jejich potřeb a zájmů
- problém souvisí se životem
- praktický výsledek
- globální pohled na problém, integrace předmětů
- důležitý je nejen výsledek, ale i proces
- činnostní cesta
- tvořivá cesta
- komplexní cesta – srdce, hlava i ruce
- samostatnost (jednotlivců nebo skupin)
- zkušenostní učení
- sociální učení, kooperace
- žáci se podílejí na plánování a podobě projektu
- žáci si organizují práci převážně sami
- odpovědnost žáků za průběh a výsledek
- rozvíjí celou osobnost (dovednosti, sociální učení i vědomosti)
- změna role učitele

H. Kasíková (1993, s. 50 - 51) užívá pojem **principy projektů**. Jde o principy, na kterých by měl být projekt vystaven:

- *zřetel k potřebám a zájmům dítěte*
- *zřetel k aktuální situaci*
- *interdisciplinarita*
- *seberegulace při učení*
- *orientace na produkt*
- *skupinová realizace*
- *společenská relevantnost*

3.4 Význam projektů

Na následujících řádcích se zaměřím na jednotlivé znaky projektu v širších souvislostech. Proč jsou důležité, jaký vliv na učení žáků mají, co přinášejí a jaký význam jim připisují některé osobnosti.

3.4.1 Problém, úkol má pro žáky smysl, vychází z jejich potřeb a zájmů

Pokud člověk něco dělá, činí to proto, že to chce nebo potřebuje, je to pro něj důležité. Věci, které jsme přinuceni dělat, nás neosloví a raději se jim vyhneme. To, co má pro člověka smysl, dělá se zaujetím. Místo vnější motivace nastupuje motivace vnitřní. A ta je nejsilnějším motorem lidského snažení. Pro to, co opravdu chci, udělám maximum. Taková práce přináší uspokojení.

Při zpracovávání projektu mají děti větší možnost pracovat způsobem, který odpovídá typu jejich inteligence.

Typy inteligence podle Gardnera

Podle toho, jaký typ inteligence u žáka převažuje, mu vyhovují více určité činnosti, rozličný způsob práce. Rozdílné jsou oblasti, ve kterých je dítě tzv. doma, může v nich být úspěšné. Pokud si žáci mohou organizovat práci na projektu z větší míry sami, mají i větší možnost pracovat právě způsobem, který odpovídá jejich typu inteligence.

Gardner rozlišuje tyto typy: jazyková inteligence

hudební inteligence

logicko-matematická inteligence

prostorová inteligence

tělesně-pohybová inteligence

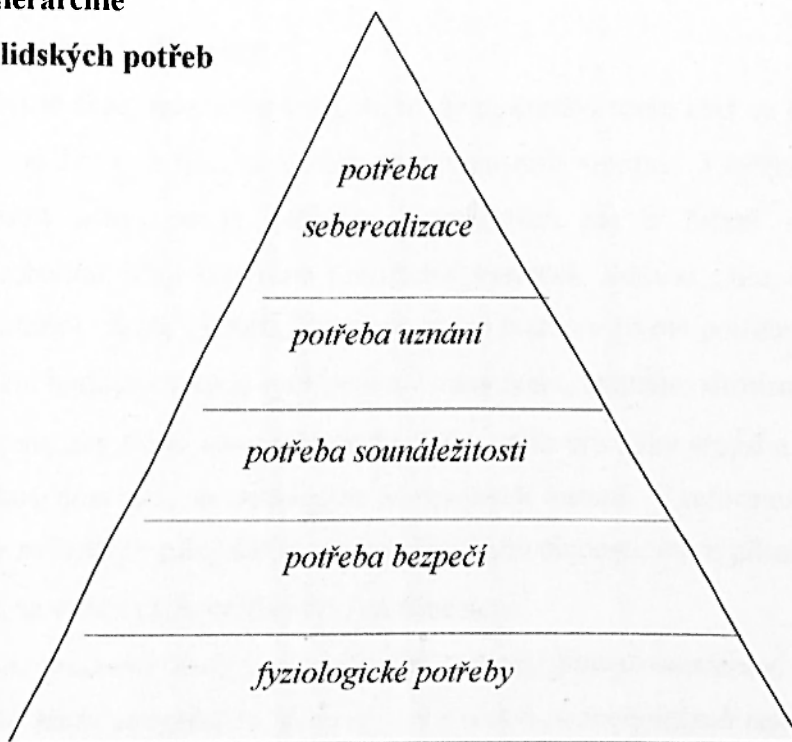
personální formy inteligence

V projektech se problém řeší komplexně, z různých úhlů pohledu, různým způsobem. Je zde proto větší možnost uplatnění různých druhů inteligence, než je tomu v tradičním vyučování, ve kterém obvykle převažuje důraz na logicko-matematickou inteligenci.

Důležité je, nakolik dokáže učitel dát v projektech žákům prostor pro vlastní iniciativu a tvořivost. Podrobněji o typech inteligence a jejich uplatňování ve školním vyučování Gardner (1999).

Potřeby a zájmy dětí mohou být různé a často se velmi liší od představ dospělých. V projektu dostávají žáci prostor uplatnit své zájmy. Proto i téma projektu by si měli volit žáci sami. Lidskými potřebami a posloupností jejich uspokojování se zabýval Maslow.

Maslowova hierarchie všeobecných lidských potřeb



(PETTY 2002, s. 51)

K životu potřebuje člověk jídlo, spánek, vzduch, možnost pohybu, přiměřenou teplotu apod. Tyto fyziologické potřeby jsou základní. Teprve poté může docházet k naplňování dalších potřeb, které stojí v pomyslné pyramidě výš.

Každý potřebuje mít pocit bezpečí. Žít život bez akutního nebezpečí. Ve škole jde o prostředí bez ohrožujících faktorů, a to jak fyzických, tak psychických. Výzkumy mozku ukazují, že při ohrožení jakéhokoliv druhu dochází k tomu, že mozek začne pracovat na nižší úrovni, soustředí se na boj s nebezpečím.

Člověk je tvor společenský, potřebuje někam patřit, být přijímán a akceptován (žák svými spolužáky, učiteli). Práce na projektu ve skupině dává možnosti žákovi uplatnit se jako člen skupiny, ke které přináležel, přinést svůj vklad, být prospěšný.

Potřebu uznání má každý člověk. Tedy i potřebu úspěšnosti v učení. Nelze nepřipomenout, že mnozí „slabí“ žáci v tradiční škole zaměřené na výkon, úspěch téměř nikdy nezažijí. Vyhledávají ho potom jinde – v partě nebo v negativních projevech.

Velmi záleží na učiteli, aby dokázal ocenit každou žákovu snahu, průběh práce, podíl každého člena skupiny.

Vrchol pyramidy tvoří potřeba seberealizace. Znamená to tvořivý a osobní rozvoj podle svých vlastních schopností.

3.4.2 Problém souvisí se životem

Kritika současné školy upozorňuje mj, na to, že poznatky, které žáci ve škole získají, jsou odtržené od života a žáci je potom neumí uplatnit v praxi. V běžném životě si nedokáží poradit s tím, co je potřeba. V projektech jde o řešení nejrůznějších praktických problémů. Mají konkrétní použitelný výsledek. Souvisí s tím, čím děti žijí, co je pro ně důležité. Škola by měla žáky učit to, co budou v životě potřebovat. Stranou nemohou stát ani hodnoty, jako je spolupráce, komunikace, empatie, altruismus aj.

S požadavkem, aby učení souviselo se životem, mělo pro žáky smysl a opíralo se o každodenní zkušenost dětí, se setkáváme u mnohých autorů. V reformní pedagogice pracovní školy zaváděly vyučování formou praktických činností, které přímo se životem souvisely. Žáci se v nich učili praktickým dovednostem.

„S konceptem pracovní školy se lze shledat – i pod jiným označením, např. činná škola, praktická škola, progresivní škola aj. – v teoriích pedagogických reformátorů (O. Decroly, C. Freinet, J. Dewey, u nás V. Příhoda, E. Štorch aj.).“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2001, s. 175). Ne náhodou nazval Decroly svou školu v Bruselu Škola životem pro život.

Projektové vyučování je učením praxí. „V pozadí učení praxí je pojetí, které říká: nutno zmenšit propast mezi školou a životem, zrušit atomizaci vědění na izolované předměty, učit žáky jednání skutečným jednáním (nikoli výkladem o něm), nutno integrovat vědomosti, dovednosti a návyky do funkčního celku.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2001, s. 259)

3.4.3 Praktický výsledek

Praktickým výsledkem může být výrobek, divadelní hra, knížka, soubor plakátů, společná akce, konkrétní čin k řešení daného problému a mnoho dalších. To, že děti něco konkrétního vytvoří, dokážou, je pro ně velkou odměnou za vynaloženou námahu. Vidí výsledky své práce, která měla smysl.

3.4.4 Globální pohled na problém

Dítě vidí svět globálně, celistvě. Proto i učení by mělo probíhat v přirozených souvislostech. I dnes je aktuální Komenského princip universalismu. Svět je jediným celkem, který má obecné principy, podle nichž se vše uskutečňuje. Svět je složen z vrstev, mezi nimiž je vztah harmonie, vzájemné souvislosti. V projektu se problém řeší komplexně, dochází k syntéze, propojení poznatků z různých oblastí.

3.4.5 Důležitý je nejen výsledek, ale i proces

Během práce na projektu dochází k sociálnímu učení prostřednictvím vzájemné interakce mezi žáky. Učí se naslouchat, respektovat odlišné názory, komunikovat, spolupracovat, podporovat se, organizovat si práci, vyhledávat a zpracovávat informace, přispívat vlastními návrhy, přijímat zodpovědnost. Do jaké míry se to vše žákům dařilo, by mělo být i předmětem následné reflexe. V hodnocení projektu je nutné hovořit i o průběhu a příčinách silných či slabých stránek. Pro budoucí mravní vývoj dítěte je nesmírně důležité, aby věděly, že výsledek není tím nejdůležitějším. Že hodnotu má i cesta, kterou k výsledku docházíme. Že nelze přijímat a aplikovat známé „účel světi prostředky“. V projektu nejde v první řadě o to, něco konkrétního vyrobit, vykonat, ale konáním se něco konkrétního naučit.

3.4.6 Činnostní cesta

„Učit se konáním“. To je požadavek, který zdůrazňoval už Komenský. Najdeme ho i ve snahách reformní pedagogiky a v moderním pojetí vyučování. Komenský prosazoval myšlenku, že člověk je bytost aktivní. Člověk a svět je neustále v pohybu. Měl na mysli u člověka pohyb fyzický i psychický. Lidská bytost je podle něj schopna být tvůrčí. U dětí je tvůrčí činností hra. Na činnosti jsou založeny školy různých typů. Např. montessoriovská, waldorfská, Freinetova škola, otevřené učení i program Začít spolu.

Zkušenosti učitelé už dávno vědí, že čím více smyslů je při učení zapojeno, tím více si toho zapamatujeme. Kovalíková ve své práci *Integrovaná tematická výuka* (1995, s. 10) uvádí, že některými pokusy bylo dokázáno, že člověk se naučí nejvíce (až 80 %) právě tím, že něco dělá.

3.4.7 Tvořivá cesta

Tvořivý člověk přistupuje k problému nově, nekonvenčně, s vlastní fantazií a intuicí, na základě inspirace. Hledá nové, nezvyklé cesty., přináší něco ze sebe. Tvořivost souvisí se seberealizací. Pro člověka je velmi motivující, pokud dokáže sám nebo ve spolupráci s druhými něco vytvořit. Tvořivost známe z oblasti umění, literatury, vědy, ale i z dalších oblastí lidského konání. Tlumí ji direktivní řízení. Na to by učitelé měli pamatovat. Dítě, které něco tvoří po svém, je prací zaujato, dostavuje se vnitřní motivace a práce mu přináší uspokojení. Možná jeho výtvořiny nepřinášejí nic převratně nového. Ale pro dítě samotné je možnost práce s uplatněním vlastní fantazie a nápadů důležitá. Pro rozvoj jeho sebevědomí i pro rozvoj tvůrčích schopností v budoucnu. Radost z takové činnosti je pro dítě sama o sobě odměnou. Při zažívání radosti se do těla vyplavují endorfiny, látky navozující pocit štěstí. Tím stoupá vnitřní motivace a touha zažít takový pocit znovu. Tedy pracovat tvořivě a mít z toho radost. Je žádoucí, aby z dětí vyrostli tvořiví lidé. Lidé, kteří pohnou světem kupředu.

3.4.8 Komplexní cesta – srdce, hlava i ruce

J.J. Pestalozzi, který je spolu s Komenským považován za zakladatele novodobé obecné školy, formuloval požadavek, aby se veškeré vzdělávání týkalo hlavy, srdce i ruky. Nejenom rozum, ale i dovednosti a mravní základ jsou ve vzdělávání důležité.

Význam spojení srdce, hlava i ruce vidím v tom, že člověk by měl chtít, dávat do toho, co dělá, sám sebe, umět přemýšlet a při učení se aktivně podílet na konkrétních věcech. Nejen rozum, ale i postoje a hodnoty tvoří vzdělaného člověka. A zároveň se člověk nejlépe učí konáním.

Projekty oslovují dětské srdce, učí ho přemýšlet a ve spojitosti s tím něco konkrétního dělat. Dochází k učení na základě zkušenosti. Spojení srdce, hlava i ruce má na učení velký vliv a přináší všestranné pozitivní výsledky.

3.4.9 Samostatnost (jednotlivců nebo skupin)

Už malé dítě, které si začíná uvědomovat samo sebe, často používá větu „Já sám.“ Chce dělat věci samo, chce se naučit oblékat, jíst, zdolávat překážky. Dokázat to samo, bez cizí pomoci. Zde se tedy jedná o samostatnost ve smyslu osvobození se od vedení druhým, od jeho přílišné pomoci. Název knihy O. Zelinkové „Pomoz mi, abych

to dokázal sám“ přesně vystihuje to, co mám na mysli, řekne-li samostatnost a zároveň mi to připomíná, jakou roli by učitel v procesu osamostatňování měl hrát. Být průvodcem, pomocníkem žákovu učení, facilitátorem. O roli facilitátora a vymezení tohoto pojmu více Rogers (1998).

V učení projektovou metodou se učitel stává poradcem, pozorovatelem, umožňuje dětem co největší míru samostatnosti. A to jak jednotlivcům, tak skupinám. Dává žákům možnost organizovat si práci na projektu, podílet se na něm tvůrčím způsobem. Zároveň vyjadřuje důvěru ve schopnosti dětí. Samostatnost s sebou přináší i větší míru odpovědnosti.

3.4.10 Rozvoj sociálního učení, kooperace

Skupinový projekt je specifický typ úkolu, který vyžaduje kooperaci. Tím, že žáci pracují ve skupinách s určitým cílem a za dodržování stanovených pravidel, učí se vzájemné toleranci, komunikaci atd. Sociální učení je potřebnou a neopomenutelnou součástí učení. Pro úspěšné zvládnutí projektu jsou důležité kooperativní dovednosti. Jsou jednak podmínkou fungující spolupráce, ale zároveň se prací na projektu dále rozvíjejí. Je to záležitost dlouhodobé systematické práce učitele s třídním kolektivem.

3.5 Fáze projektu

Práce na projektu probíhá v několika fázích. Jsou to obvykle:

1. podnět
2. plánování
3. realizace
4. hodnocení

Podnět

Náměty na projekt mohou vycházet od žáků, od učitele, ale třeba i od rodičů nebo jiných sociálních partnerů školy. Samozřejmě je vhodné, pokud si téma projektu žáci navrhnou sami. V první fázi se uvažuje o tom, co, proč a jak bychom chtěli a mohli dělat. Je to fáze prvního nápadu, myšlenky, která zaujme a stojí za to ji zrealizovat. Podnět by

měl být dostatečně silný, aby zaujal. Téma potom má být nosné, umožňující širokou integraci. Především by podnět k projektu měl vycházet z potřeby řešit nějaký problém.

Plánování

Plánovat je třeba společně s žáky, rodiči, ostatními partnery. Dobré je v počátku plánování udělat brainstorming, při kterém se zapisují veškeré nápady, asociace, vše, co by mohlo s tématem souviset. Poté je vhodné tyto prvotní nápady rozřadit do myšlenkové mapy a posoudit možnost jejich realizace.

Plánování se týká organizace projektu, jeho délky, formy, výstupu, zdrojů informací apod. Je to náročná a důležitá část. Důkladné plánování ovlivňuje do značné míry úspěšnost celého projektu.

Realizace

Realizace jednotlivých projektů se značně liší podle tématu a obsahu. Jako důležité vidím v této části opravdovou aktivitu žáků, samostatnost, získávání nových zkušeností a poznatků, kvalitní práci ve skupině. Během realizace se objevují momenty, které nebylo možno předvídat a plánovat. A tak během realizace dochází často ke změnám a improvizaci proti původnímu plánu. Kreativita je zde na místě. Projekt je tak obohacen o další prvky, které se ukáží až v průběhu práce. Při práci je vhodné sledovat, jak skupiny postupují, občas porovnat, posoudit dílčí výsledky, promyslet společně další postup.

Důležitou součástí projektu je jeho prezentace. Může probíhat různou formou. Skupiny prezentují výsledky své práce, seznamují ostatní s poznatky, které získali, obhajují své závěry. Prezentovat projekt může i např. celá třída rodičům, jiným třídám. Výstupy z projektu vyvěšené na chodbě seznámí návštěvníky školy s tím, na čem žáci pracovali.

Hodnocení

Hodnocení má několik částí. První je sebehodnocení žáků. Posuzují, co se jim podařilo, co je potřeba příště vylepšit. Jak práce probíhala, jak příště řešit problémy, které se vyskytly. Po určitých zkušenostech se sebehodnocením pod dobrým vedením učitele jsou žáci za čas schopni i sami rekapitulovat, co jsme se naučili a jak se podařilo splnit cíle. Sebehodnocení je dobré věnovat dostatek času.

Na hodnocení se podílí i učitel. V závěru shrne, uzavře, zhodnotí projekt jako celek. Pokud má být práce na projektu klasifikována, je vhodné stanovit již předem kritéria.

Podle mého názoru je vhodnější slovní hodnocení, které lépe vystihne jednotlivé aspekty práce. Dobré je ocenit snahu a aktivitu. Vždyť projektům se všichni teprve učí. A důležité je právě i to, co žáci v projektu získají, i když se to nedá uchopit ani oznámkovat. Radost z poznávání, sdílení a spolupráce. Zdařilý projekt a smysluplná zaujatá práce na něm je dětem často tou nejlepší odměnou.

3.6 Podoby projektů

Projekty mohou mít mnoho různých podob. Záleží na tom, jak dlouho projekt trvá, v jaké šíři se problémem zabývá, nakolik integruje předměty, kolik žáků se ho účastní apod. Realizovaný projekt je potom výsledkem propojení několika typů.

Mnozí autoři přinášejí různá dělení projektů. VALENTA (1993, s. 4 – 6) uvádí tyto typy projektů:

Podle počtu žáků, kteří se projektu účastní, lze projekty rozdělovat na :

- *individuální*
- *kolektivní*
 - a) *skupinové*
 - b) *třídní*
 - c) *ročníkové*
 - d) *víceročnickové*
 - e) *celoškolní*

Podle času, jak dlouho práce na projektu trvá:

- *krátké projekty*
- *dlouhé projekty*

Podle velikosti:

- *projekty tzv. malé*
- *projekty velké*

Podle míry zachování či propojení vyučovacích předmětů:

- *v rámci jednoho předmětu*
- *v rámci příbuzných předmětů*
- *mimo výuku předmětů – vedle nich (zahrmují více předmětů či oblastí poznání)*
- *místo předmětů („likvidace“ – byť i třeba omezená - předmětové struktury)*

Podle koncentrace kolem určité základní sjednocující myšlenky (koncentračního jádra). VALENTA (1993, s. 4) uvádí tyto typy koncentračních jader:

- *obecné téma*
- *konkrétní podnět*
- *problém*
- *výchovně vzdělávací cíl*

Výsledný realizovaný projekt je potom kombinací různých typů projektů.

3.7 Projekt v programu Začít spolu

Podstatou vyučování v programu Začít spolu je **integrovaná tematická výuka** a vyučování prostřednictvím projektů. Projektová metoda je důležitou součástí programu Začít spolu. Tento program počítá s učením v souvislostech prostřednictvím tematických projektů. Integrovaná tematická výuka podle S. Kovalikové (1996), která se stala inspirací programu Začít spolu, vychází ze současných výzkumů lidského mozku. Pro to, aby se žáci úspěšně učili, je třeba, aby v situaci byly přítomny alespoň tři z osmi mozkově kompatibilních složek:

<i>Nepřítomnost ohrožení</i>	<i>Obohacené prostředí</i>
<i>Smysluplný obsah</i>	<i>Spolupráce</i>
<i>Možnost výběru</i>	<i>Okamžitá zpětná vazba</i>
<i>Přiměřený čas</i>	<i>Dokonalé zvládnutí</i>

(KOVALIKOVÁ 1996, s. 18)

Jednou z podmínek mozkově kompatibilního učení je nepřítomnost ohrožení. Mozek je schopen pracovat na nejvyšší úrovni pouze za předpokladu, že člověka nic neohrožuje. Bezpečné prostředí bez ohrožení se vyznačuje mj. akceptací, důvěrou, pozitivním přijetím, nepřítomností stresujících faktorů. Na těchto základech stavěl Rogers, o němž jsem se již zmiňovala, svůj přístup orientovaný na člověka.

Kovaliková doporučuje zvolit si ústřední celoroční téma a na jeho základě rozpracovat měsíční témata. Na nich se pracuje z různých úhlů pohledu, globálně, bez dělení na jednotlivé vyučovací předměty.

V programu Začít spolu se žáci a učitel věnují tématu podle potřeby dva i více týdnů. Základem je práce organizovaná v centrech aktivity. Učitel plánuje aplikační úkoly do

těchto center. Žáci je zpracovávají, prezentují, dospívají k závěrům. Po dokončení projektu následuje prezentace, reflexe a hodnocení, často i prezentace pro širší veřejnost. Ať už rodičům na společném setkání, žákům jiných tříd nebo vyvěšením plakátů na chodbě školy.

Projekt v programu Začít spolu může mít mnoho rozličných podob. Kromě práce v centrech aktivity lze variabilně spojovat učivo do bloků, neboť není pevně daná struktura vyučovacích předmětů. Doporučuje se i učení mimo prostory školy, využívání příležitostí k poznávání okolí, seznamovat se s širším okruhem lidí a jejich zaměstnáním.

V praktické části uvádím podrobněji, jak probíhá plánování, realizace a hodnocení projektů, které druhy projektů lze volit a jaké jsou mé vlastní zkušenosti.

3.8 Možnosti a meze projektu

Projekt má jako výuková metoda řadu **předností**. Zvyšuje u žáků pocit zodpovědnosti, iniciativu, učí kritickému myšlení, rozvíjí analytické schopnosti, komunikaci a spolupráci. Na projektu se integrují zkušenosti a informace z různých oblastí. V neposlední řadě je předností projektu i to, že žáky silně motivuje.

Meze projektu spočívají v tom, že porušuje princip posloupnosti a systematičnosti v učení. Proto by projektová metoda měla být jen jednou z mnoha různých metod školního vyučování.

3.9 Problémy s uplatňováním projektů v praxi

Protože projekt může mít mnoho různých podob, i jednotlivé znaky se mohou uplatňovat v různé míře. Pokud však několik znaků chybí, lze ještě hovořit o projektu? V dnešní době se projektová metoda stává módní záležitostí. Kdo chce učit moderně, „dělá projekty“. A tak se v praxi lze setkat s tím, že někteří učitelé nazývají projektem i např. to, co sami vymyslí, předloží žákům ke zpracování podle předem dané učitelovy představy, sami pak řídí veškeré dění a výsledek je učiteli předem známý. Často chybí společné plánování, vlastní iniciativa dětí při řešení a závěrečná reflexe.

Každou snahu lze ale ocenit. Už jen to, že se učitel pokouší o nové přístupy, je krok kupředu. Učitelé však často nemají jasnou představu o tom, co projekt je, jak by měl vypadat a jaké znaky by měl mít.

Bohužel stále ještě jsou učitelé spíš hráči na samostatném hřišti, ve své třídě. Málo spolupracují navzájem. Obávají se kritiky. Jako by v nich převládal zažitý pocit, že za chyby se trestá. Kdo něco neumí, je horší než ti druzí.

Učitelé potřebují účinnou pomoc. Změnu může přinést jejich působení v bezpečném prostředí, to je bez ohrožení v podobě skrytého posměchu, za podpory a ocenění vedení školy, které projektovou metodu skutečně vítá. Současně však umí i poradit a vést. Důležité je, aby učitel byl přesvědčen o tom, že projekty jsou vyučovací metodou, která přináší žákům mnoho prospěšného. Že nejsou jen módní záležitostí. Dělat projekty jen proto, že se to žádá, hrozí formalismem.

Samozřejmě vzít do ruky knihu, která o projektech pojednává, může každý. Zde je však problém s malou informovaností o příslušné literatuře.

Závěrem však lze říci, že každý, kdo opravdu chce, si cestu k projektům najde. Není to cesta lehká, přináší mnohé pochybnosti a nezdary. Ale pro toho, kdo se nenechá odradit, je nakonec nejlepší odměnou vidět zaujetí dětí, s jakým na projektu pracují i výsledek, ke kterému všichni společným úsilím dospěli. Vidět, jak se před očima pasivní, unudění a zlobící žáci proměňují v činorodé, spolupracující a zodpovědné osobnosti. I pro učitele je tento způsob práce, i když nelehký, určitě zajímavý a tvořivý.

4. Závěr teoretické části

V teoretické části jsem se zamýšlela nad novým pojetím výuky, nad jeho smyslem, principy, cíli, strategiemi a hodnocením. Rozebrala jsem význam projektu, jeho fáze a podoby. Ukázala jsem, jak vyučování s využitím projektů naplňuje cíle, formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jako získávání a rozvoj kompetencí.

Projekt může mít mnoho různých podob. Jakých podob může nabývat v programu Začít spolu? Která z nich se ukáže jako nejvhodnější? Vytváří tento program podmínky pro uplatňování projektů ve výuce? Jaké kompetence se u žáků vytvářejí při práci na projektu? Jakou roli zde hraje učitel? Jaké jsou podmínky nutné pro funkční zařazování projektů do výuky? Jaké se vyskytují problémy a jak je řešit? To jsou některé z otázek, na které budu hledat odpověď v praktické části.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíle praktické části

V praktické části se zaměřím na projekty v programu Začít spolu z hlediska vytváření podmínek pro jejich funkční začleňování do výuky. Popíšu a zhodnotím přípravné období tak, jak proběhlo v mé praxi v první třídě, než jsme začali s projekty a prací v centrech aktivity. Rozeberu problémy, které se vyskytují v souvislosti s projekty. Pomocí akčního výzkumu se pokusím řešit některé vybrané problémy a zkvalitňovat své vlastní pedagogické působení. Vyzkouším ve vyučování různé druhy projektů. Stanovím předpoklady, tj. klady a zápory toho kterého druhu projektu. Budu zjišťovat, které předpoklady se potvrdí. Závěrem bude doporučení, jaká forma realizace projektů je vhodná v programu Začít spolu. Opírat se při tom budu o své zkušenosti a výsledky akčního výzkumu.

Cíle praktické části:

Zachytit a analyzovat přípravné období.

Řešit vybrané problémy spojené se zaváděním projektové metody.

Ověřit možnost zařazení různých druhů projektů v programu Začít spolu.

Popsat některé projekty.

2. Charakteristika výzkumu a výzkumného vzorku

2.1 Akční výzkum

V praktické části své diplomové práce jsem si zvolila **akční výzkum**. Jde o druh výzkumu, který má za cíl zkvalitnit pedagogickou praxi. Výzkum provádí sám učitel. Klade si otázky, formuluje problémy, které se vyskytují. Sbírá data o tom, jak žáci pracují, co dělá on jako učitel. Poté data vyhodnotí. Na tomto základě si stanoví akční plán s cílem řešit problém a zkvalitnit své pedagogické působení. Celý proces se může několikrát opakovat, intervence probíhají podle potřeby. Metoda umožňuje učiteli porozumět tomu, co se ve vyučování odehrává, proč tomu tak je a navrhnout řešení ke zlepšení.

NEZVALOVÁ (2003, s. 16) přibližuje akční výzkum těmito slovy:

„Akční výzkum je popisován jako praktický výzkum, který je realizován učiteli v praxi na rozdíl od akademického výzkumu, který je realizován akademickými výzkumníky.

...Učitelé, kteří se účastní akčního výzkumu, shromažďují data se záměrem zkvalitnit učení a vyučování“

Autorka uvádí prvky a cíle akčního výzkumu podle Whitheada:

„Whithead prezentuje akční výzkum jako cyklus zahrnující pět kroků:

- *problém, který se objevil v praxi*
- *představa o řešení problému*
- *aktivita k zvolenému řešení*
- *vyhodnocení výsledků aktivit, vedoucích k řešení problému*
- *modifikace problému“*

(NEZVALOVÁ 2003, s. 16)

Lze rozlišit několik typů akčního výzkumu. V pro-aktivním akčním výzkumu, který jsem si zvolila, učitel sleduje a analyzuje výsledky působení předcházejících aktivit. Na základě zjištění se pokouší o nové přístupy.

V akčním výzkumu vidím možnost pro zdokonalování svého pedagogického působení. Dává jasnější formu dřívější sebereflexi, umožňuje vědomý rámec toho, co učitel běžně dělá na intuitivní úrovni.

2.2 Charakteristika třídy a školy, ve které výzkum probíhal

Akční výzkum probíhal v Masarykově základní škole v Klánovicích ve třídě, kde jsem třídní učitelkou. V letech 2003 – 2005 jsem průběžně od 1. do 3. třídy plánovala, realizovala, zaznamenávala a vyhodnocovala práci na různých projektech. Protože jde stále o tytéž žáky, umožnilo mi to pozorovat dlouhodobě vývoj dovedností v souvislosti s projekty ve své třídě. V rámci akčního výzkumu jsem sledovala i rozvoj žákovských a učitelských kompetencí. Na základě zjištěných fakt jsem se snažila zkvalitňovat své pedagogické působení.

V první třídě bylo 26 žáků, pomáhala zde asistentka.

Ve druhé třídě jsem pracovala bez asistentky se stejným počtem žáků.

Ve třetí třídě přibyl integrovaný žák s výrazným syndromem ADHD, který není schopen samostatné práce. Proto s ním do třídy přišla i asistentka. Ve třídě je nyní 27 žáků, z toho 16 chlapců a 11 dívek. 7 žáků má diagnostikovány specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie), u některých jsou tyto poruchy spojeny s lehkou mozkovou dysfunkcí, poruchou pozornosti nebo výrazně pomalým psychomotorickým tempem. Při nástupu do školy mělo pět žáků odklad školní docházky.

Třída se od počátku učila podle programu Začít spolu. Prostorové podmínky byly v první třídě velmi omezené, od druhého ročníku se třída přestěhovala do pěkné velké učebny.

Materiální vybavení je na úrovni běžné základní školy. V počátcích zavádění programu v naší republice byl program finančně podporován, proto některé první třídy dostaly prostředky na vybavení a plat asistenta. V současné době už zvláštní finanční dotace neexistují.

Do 1. třídy s programem Začít spolu jsem nastoupila s praxí učitelky deset let v mateřské škole a šest let na prvním stupni základní školy. Studuji při zaměstnání pedagogickou fakultu na Univerzitě Karlově a absolvovala jsem opakovaně letní školy programu Začít spolu.

Masarykova základní škola v Klánovicích je tréninkovým centrem programu Začít spolu. Konala se zde letní škola. Často sem jezdí studenti i zájemci seznámit se s programem Začít spolu v praxi a získat bližší informace. Program probíhá na prvním

stupni, a to v jedné ze dvou paralelních tříd v ročníku. Vedení školy podporuje vyučování moderními vyučovacími metodami.

Velmi důležité při zavádění a realizaci programu Začít spolu je právě podpora vedení školy. Program se svojí organizační strukturou, ale i principy liší od toho, co jsme v nedávné minulosti v našem školství zažili. Proto je potřeba trpělivé vysvětlování a přesvědčování rodičů, mnohde i nových učitelů. Pochopení a znalost programu ze strany vedení školy, důvěra v učitele a vytváření zázemí pro jejich práci je nezbytnou podmínkou úspěšného zavedení programu Začít školu do školy.

V současné době má tento program na základní škole v Klánovicích již devítiletou tradici. Přes obtížné začátky se podařilo přesvědčit rodiče i učitele, program si získal velkou oblibu. Díky tomuto programu, celkovému klimatu školy a osobnosti ředitele se v posledních letech do prvních tříd hlásí každoročně větší počet zájemců z širokého okolí, než kolik může škola přijmout.

2.2.1 Aktuální otázky tvorby školního vzdělávacího programu

Nejpozději od září roku 2007 musí školy začít učit podle vlastních školních vzdělávacích programů (dále ŠVP). Školy si je vytvářejí samy s přihlédnutím ke specifickým podmínkám a plánovanému zaměření. Závazný rámec tvoří Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

V základní škole v Klánovicích začala tvorba školního vzdělávacího programu na jaře roku 2005 několika poradami. Učitelé se seznámili s kompetencemi v RVP ZV, rozebrali, co si pod nimi představují a stanovili si, jaký by měl být žák – absolvent naší školy. V září 2005 byli vybráni čtyři koordinátoři, kteří připravují program tvorby ŠVP.

V první řadě bylo důležité, aby učitelé pochopili, že tvorba ŠVP je pro školy nejen povinností, ale i šancí pro zkvalitnění vzdělávání. Nutno ovšem říci, že ne všichni to takto pochopili. Pro mnohé je to jen práce navíc. Učitelé, kteří na sobě chtějí pracovat a zkvalitňovat své pedagogické působení, to tak činí už dávno, aniž by čekali na RVP. Na naší škole jsou k rozvoji učitelských kompetencí vytvořeny dobré podmínky. Každý učitel však musí sám chtít.

Jsem jedním z koordinátorů tvorby ŠVP. V krátkosti uvedu, čím vším jsme zatím jako učitelský kolektiv prošli.

Absolvovali jsme výjezdové dvoudenní kurzy Týmová spolupráce a Komunikace, kterých se zúčastnila převážná většina učitelského sboru.

Seznámili jsme se s Bloomovou taxonomií vzdělávacích cílů, formulovali s její pomocí úkoly pro plánovaný celoškolský projekt.

Na společné poradě učitelů a poté i v jednotlivých třídách s žáky jsme prodiskutovali a zapsali, jakou školu bychom chtěli mít. „Školičky“ vytvořené v jednotlivých třídách mají být vystaveny a stát se námětem k přemýšlení o možnostech zlepšování organizace, vyučování, klimatu, vybavení apod.

Udělalí jsme SWOT analýzu naší školy, zatím pouze pedagogické stránky. Silné stránky školy se stanou součástí prezentace školy v ŠVP. Slabé stránky a příležitosti budeme postupně na organizačních poradách rozebírat a snažit se o jejich přeměnu ve stránky silné.

Prezentovali jsme ukázky částí vyučovacích hodin, ve kterých se učilo hrou. Cílem bylo podnítit učitele k zamyšlení nad možností práce pomocí aktivních a přitažlivých vyučovacích metod a ukázání kontrastu těchto metod v porovnání s metodami tradičními.

Dále plánujeme vytvoření menších týmů, které již rozpracují jednotlivé kompetence a učivo pro jednotlivá období, posoudí možnost přiblížení podobných témat. Poté rozpracují a začlení i průřezová témata. Na závěr je potřeba vytvořit systém evaluace.

Velkou pomocí bude účast školy jako partnera v dvouletém projektu organizace Step by Step ČR (www.sbscr.cz), který se začal realizovat v lednu 2006. Jeho cílem je podpora pražským školám při tvorbě ŠVP.

Ve školním vzdělávacím programu se počítá s projektovou metodou jako jednou z metod, které pro jejich význam při rozvíjení kompetencí bude škola více uplatňovat. Součástí charakteristiky školy a školního vzdělávacího programu budou také vize školy. Protože se ve své diplomové práci zabývám novým pojetím vyučování a projektovou metodou, ráda bych svá zjištění a zkušenosti přenesla i do tvorby školního vzdělávacího programu.

3. Co předcházelo cílenému akčnímu výzkumu

3.1 Cesta ke změně vyučovacího stylu

Jako učitelka jsem si od počátku kladla spoustu otázek ohledně své práce. Běžné jsou pochybnosti, ale i vůle něco změnit. Učit podle svého přesvědčení. Ale jak vlastně učit? Vzor školní výuky, tak jak jsem ji zažila v době své vlastní školní docházky, mi učení podle mých představ příliš neumožňoval. A učit jinak jsem si nedokázala představit. Zažívala jsem rozpor mezi tím, co chci a tím, co dělám.

Co mě trápilo a co jsem chtěla změnit:

- napětí, rozčilování, zvyšování hlasu, vyčerpanost, málo radosti
- neustálé ukazňování žáků
- skrytý boj – žáci-učitel, snaha žáků „vyvléct se z otěží“
- kolotoč příkazů, zákazů, trestů, zlobení, atd.
- poznámky, kázeňské problémy
- moje zlovyky
- někde uvnitř napětí, vycházející z představy, že při vyučování musí být ticho, bála jsem se uvolnit vyučování, nedostatek odvahy, špatné zkušenosti – děti byly zvyklé na tresty a příkazy, uvolnění zneužívaly, opět jsem se musela vrátit k zákazům a trestům
- tlak známek – žáci se ptali „Je to na známky?“ (jako by se v případě, že ne, nemuseli tolik snažit)
- je mi líto neúspěšných žáků, nezažijí pocit úspěchu, nebo jen málokdy. Co to dělá s jejich sebevědomím? Vede to ke snaze vyniknout jinak, třeba i negativně.
- úspěšní žáci mají zas obavu ze selhání, ze ztráty pozice premianta. Podle mých zkušeností velmi špatně nesou každou horší známku.
- vysvědčení – velmi těžké rozhodování; známkou nelze postihnout všechny aspekty vzdělávání.
- vnitřní konflikt – musím takhle učit, protože jinak to nejde, ale zároveň chci jinak a tuším, že to jde
- otázky, na které těžko hledám odpověď: Co dělám špatně? Jak to změnit?

Před několika lety jsem poprvé viděla den ve třídě s programem Začít spolu v základní škole v Klánovicích. Byla tu úplně jiná atmosféra, děti reagovaly jinak, vše probíhalo přirozeně, s důvěrou a partnerským přístupem. Poznala jsem, že to je to, co hledám. Od té doby všechny mé kroky směřovaly k tomu, abych mohla učit právě takto.

Dva roky jsem potom působila na jiné škole, která nevytvářela podmínky pro změnu vyučovacího stylu. Začala jsem studovat dálkově pedagogickou fakultu, abych měla odpovídající kvalifikaci. To byl první krok. Ten mi umožnil dostat se později na školu, kde jsem chtěla učit a začít jinak, do Klánovic.

V nové škole jsem měla 4. a 5. třídu, bohužel problematickou a zvyklou na „klasiku“. Zkoušela jsem nové metody, sbírala informace a zkušenosti, zúčastnila se opakovaně letní školy programu Začít spolu. Po dvou letech jsem dostala konečně možnost učit v 1. třídě podle programu Začít spolu. Zároveň se objevily obavy, zda to dokážu a zda se budu umět dostatečně změnit.

3.2 Změna a první zkušenosti v programu Začít spolu

V čem vidím zásadní změnu stylu mé práce a co mi k tomu pomáhá:

- stavím na vnitřní motivaci
- uplatňuji partnerský přístup k žákům
- dáváme si najevo, že jsme spolu rádi a učení nás baví
- využívám toho, že se děti chtějí učit, podporuji jejich nadšení a snahu, společně se radujeme nad tím, co se nám podařilo
- stavím na pravidlech, které si žáci sami stanovili
- umožňuji dětem hodně mluvit, aktivně se zapojovat do činností
- co nejvíce uplatňuji metodu prožitku
- věnuji hodně času sebehodnocení - žáci se učí hodnotit sami sebe
- užívám slovní hodnocení
- dávám si za úkol: nezvyšovat hlas, být trpělivá, nespěchat, krotit svůj temperament, lépe pracovat s hlasem, co nejvíc děti podporovat a oceňovat, dělat svou práci tak, jak cítím, že je to nejlépe, zbavit se předsudků
- uplatňuji některé pedagogické postupy, které jsem se naučila, snažím se poučit z dřívějších chyb, reflektuji rozbory z hospitací

- zabývám se sebereflexí: proč děti nereagovaly tak, jak jsem předpokládala, v čem byl problém, jak to příště udělat jinak; zkušenosti přenáším i na podobné činnosti a situace, které by mohly nastat
- pomáhá mi organizace dne v programu Začít spolu, zkušenosti jiných učitelů, odborná literatura a semináře

Tato zásadní změna se udála v době, kdy jsem ještě neznala akční výzkum. Na základě intuice jsem pojmenovala problémy, které jsem chtěla řešit. Získala jsem představu, jak postupovat. Následně jsem zkusila nové metody práce a jiný přístup k žákům. Pozorovala a vyhodnocovala jsem změny. Zamýšlela jsem se nad kroky, které ke změně přispěly.

3.3 První forma sebereflexe

Jedním z prvních projektů v první třídě byl **projekt Rodina, domov**. Popíši zde, jakou formou jsem prováděla reflexi.

3.3.1 Otázky, které jsem si kladla na začátku:

1. Je téma „Rodina, domov“ vhodné na projekt?
2. Jaké téma je vhodné na projekt, jaké ne?
3. Dokáží citlivě respektovat soukromí a zároveň přivést děti k tomu, aby otevřeně mluvily o svých zážitcích, pokud budou chtít?
4. Jak přijmou téma rodiče?
5. Jak se zapojí rodiče?
6. Jak zapojit děti a rodiče do přípravy, do volby námětů a činností?
7. Každá rodina je jiná a jedinečná – respekt k různosti a odlišnosti. Podaří se mi, aby děti pochopily, že je dobré, že se lišíme i že se v něčem podobáme?
8. Proč o tématu mluvíme? Co nám to přinese?
9. Jakou vhodnou formu zvolit? (Několikadenní projekt nebo pracovat v centrech aktivity a v kruhu?)
10. Jak projekt prezentovat?
11. Dělat vše společně nebo zadat individuální a skupinové úkoly?
12. Lze nějak prověřit, co se žáci naučili? Je to vůbec potřeba?

13. Jak hodnotit?
14. Jak zvolit činnosti, aby vybízely ke spolupráci?
15. Proč je téma pro děti důležité?
16. Co se na projektu naučím já?

3.3.2 Sebereflexe a odpovědi na některé otázky ze začátku:

1. Téma Rodina, domov je vhodné pro projekt. Lze dobře propojit různé předměty.
2. V současné době si myslím, že snad každé téma lze pojmout projektově. Důležité je promýšlet, co v jakém předmětu zařadit, jaké cíle sleduji, jak zajistit návaznost a propojení.
3. Děti reagovaly spontánně a mluvily o problémech, které je něčím zaujaly. Myslím si, že se podařilo respektovat soukromí rodiny a zároveň měly děti možnost vyjádřit se k tomu, co považovaly za důležité.
4. Rodiče přijali téma dobře, žádné negativní ohlasy jsem nezaznamenala. Naopak se mi zdá, že se vztahy zlepšily.
5. Rodiče se zapojili jen okrajově. Několik jich přišlo s dětmi do školy ukázat domácí zvířátko. Rodiče s dětmi mluvili, vyprávěli jim, odpovídali na otázky. Je dobře, že měli možnost poznat atmosféru v ranním kruhu a přesvědčili se, že jsou ve škole vítáni.
6. Rodiče byli informováni, ale do přípravy a plánování se nezapojili. Děti reagovaly velmi dobře, přispívaly svými nápady. Sepsali jsme v bodech, co bychom mohli dělat a seznam postupně doplňovali a vyhodnocovali (co už jsme udělali, co nás ještě čeká, kdy to budeme realizovat a jak).
7. Různost rodin nebyla problémem, děti samy si udělaly představu o tom, v čem se liší a co mají společné a braly to zcela přirozeně.
8. O tématu jsme mluvili proto, že se bezprostředně týká každého dítěte. Přineslo jim to možnost zamyšlení a pochopení, jak je pro ně rodina důležitá. Četba, básně a sdělování pocitů na ně silně zapůsobily. Nejvíce asi otázka dětí z dětských domovů a osudy dětí, které přišly o rodiče ve válce. Protože v našem městě je dětský domov, bylo velmi vhodné s dětmi o problému mluvit, aby byly připraveny na případný příchod spolužáka z dětského domova, aby ho přijaly mezi sebe a uměly se k němu dobře chovat.

9. Zvolila jsem formu projektu tak, aby prolínal téměř veškerým učivem během tří týdnů. K tématu se vztahovaly úkoly v centrech aktivity i v ostatních činnostech v průběhu celého dne. Plánování a hodnocení v kruhu jsme věnovali hodně času. Děti se zároveň učily komunikaci, vyjadřování, sebehodnocení. Poznala jsem, jak je dobré plánovat společně s dětmi. Tím, že navrhují samy činnosti, dělají je i rády, mají možnost seberealizace a posiluje to sebevědomí. Volné psaní mi pomohlo v diagnostikování problémů v Čj (dlouhé samohlásky, stranově převrácená písmena, tvoření a zápis slov a vět apod.) Zjistila jsem také, že je dobré zařazovat častěji dramatizaci.
10. Prezentace proběhla v kruhu. Děti zpočátku váhaly, nevěděly, co říci ke své práci. Ale protože s prezentací začínaly aktivnější děti, ostatní brzy pochopily, o co jde a zapojily se také.
11. Střídala se společná a individuální práce podle toho, co jsme dělali. Kde to bylo možné, měly děti možnost výběru.
12. Prověřovat, co se děti v projektu naučily, v tomto případě není potřeba. Šlo hlavně o prožitky a uvědomění si toho, co je důležité. Znalost adresy prověřím hrou Na poštu.
13. Hodnocení bylo průběžné. V závěru dostaly děti prostor k sebehodnocení. Hodnotily knížku a práci na ní s vyjádřily se také v hodnotícím listu.(viz příloha). Shrnula jsem v něm v bodech, co jsme dělali. Děti do svých listů kreslily značky („usměváčky“) podle toho, jak se jim práce líbila. Dále nakreslily hvězdičku u bodů, ke kterým přispěly svým nápadem a aktivní účastí.
14. Ve všech činnostech děti spolupracovaly. Práce do center aktivity je třeba plánovat už s myšlenkou na možnost spolupráce. Tak, aby aktivita ke spolupráci vybízela. Úkol není zadáván jednotlivci, ale celé skupině. Je třeba dát dětem jasné a stručné instrukce. Velmi důležité je průběžně hodnotit a oceňovat vhodné chování a spolupráci.
15. O tom, proč je téma pro děti důležité, jsem se již zmiňovala v bodě 8.
16. Co jsem se na projektu naučila já? Více jsem poznala své žáky a jejich rodinné zázemí. Zjistila jsem, jak je dobré plánovat společně s dětmi. Tím, že samy navrhují činnosti, dělají je i rády a mají možnost seberealizace. Volné psaní dětí

mi pomohlo v diagnostikování problémů v českém jazyce. Poznala jsem také, že je dobré zařazovat častěji dramatizaci.

Závěry a náměty ke zlepšení:

Nechat děti zvolit název projektu.

Vymyslet aktivitu, která by více zapojila rodiče.

Hodnocení a prezentaci věnovat ještě více času.

3.3.3 Problémy, které se vyskytly během práce na projektu:

Žáci jsou při práci často hluční. Nedaří se jim dodržovat pravidlo „povídáme si tiše“.

Někteří žáci zapomínají na plnění svých rolí ve skupině.

Oba problémy mají zřejmě společný základ. Je jím zaujetí prací, při kterém zapomenou na další úkoly. Děti ve věku 7 let jsou impulsivní, nedokáží vždy regulovat své chování. Není to jejich zlá vůle. Hlučný hovor je jejich formou sebezprosazování ve skupině. S dětmi o problému často hovoříme. Vyjadřují se, že jim hluk vadí. Samy si pravidlo stanovily. Chtěly by jej také dodržovat. Když rozebíráme příčiny, říkají, že na to zapoměly. Žáci navrhovali i tresty za porušování pravidla. Nejsem však zastáncem trestů. Proto jsem se k takovému řešení nepřiklonila. Nápad s tresty mne však přivedl k zamyšlení nad rolí vnitřní a vnější motivace v tomto případě. Při práci by dětem mohlo pomoci něco, co by je upozornilo na to, že překročily únosnou hranici hluku a že zapoměly na pravidlo o tichém domlouvání.

Návrh na řešení problémů

Problém s hlukem má dvě roviny. Jeho řešení je třeba vést právě v těchto dvou rovinách.

1. Dlouhodobě vést děti k tomu, aby při hovoru používaly přiměřeně silný/tichý hlas.

Výstižně to charakterizuje „*Pravidlo hovoru: mluv jen tak hlasitě, aby ti rozuměl jen ten, ke komu mluvíš.*“ (BADEGRUBER 1994, s. 31).

Pro mne z toho vyplývá úkol denně děti sledovat a regulovat jejich hlučnost při veškerých činnostech ve škole. Věřím, že hlasitost projevu úměrně k situaci se dá nacvičit. Důležité je však, aby si žáci toto uvědomovali a postupně přecházeli

k autoregulaci. Dobré bude požádat o spolupráci rodiče, aby i doma děti odnaučovaly zvyku zbytečně křičet.

Sama také musím více dbát na modulaci hlasu a na vhodném používání jeho síly.

2. Pro to, aby žáci nezapomínali plnit své role ve skupině, můžeme zkusit připevnit na oblečení odznaky se symbolem, který by roli připomínal.

3.3.4 Hodnocení první formy sebereflexe s odstupem času

Jak je vidět, první reflexe byly velmi podrobné. Pomáhalo mi to orientovat se v tom, co se událo. Kde jsou problémy a šance na zlepšení. Dobré bylo, že jsem našla odpověď na otázky. Reflexe však obsahuje příliš mnoho bodů, je příliš obširná a z dnešního pohledu se mi zdá v některých bodech pouze formální. Problémy s hlukem a plnění rolí nebyly dostatečně rozebrány s dětmi. Uvažovala jsem o nich převážně sama. V příštích skupinových aktivitách se stejné problémy opakovaly. Na způsob, jak problémy zmírnit, jsem přišla až později. Přispělo k tomu opakované rozebírání situace s žáky a společné hledání řešení.

K problémům zde uvedeným se vrátím v části, kde popíšu řešení problémů pomocí akčního výzkumu.

4. Vlastní akční výzkum

Klíčová slova: bezpečné prostředí, vnitřní motivace, pravidla, spolupráce, skupinové role, sebevědomí, prezentace, sebehodnocení, sebereflexe

4.1 Přípravné období. Vytváření podmínek nutných pro funkční uplatnění projektů

Pro to, aby projektová metoda plnila ve vyučování svůj účel, je nutno vytvořit určité podmínky. Především naučit žáky pracovat ve skupině. Pro práci na projektech je důležitá příprava - vytvoření pravidel, osvojení potřebných schopností a dovedností. Zároveň práci na projektu se tyto schopnosti a dovednosti vyvíjejí a zdokonalují.

Co považuji za důležité z hlediska žáků:

- schopnost spolupracovat
- aktivně se zapojit do činností
- zodpovědnost za vlastní práci
- vnitřní motivace – význam pro dítě samotné
- schopnost plánovat a organizovat si vlastní práci
- spolurozhodování, možnost volby
- samostatnost
- formulovat a vyjadřovat myšlenky
- pojmenování toho, co se žáci naučili
- schopnost sebehodnocení

Co považuji za důležité z hlediska učitele:

- vytváření bezpečného prostředí
- partnerský přístup k žákům
- stanovení cílů a uvědomění si kompetencí, které projekt u žáků rozvíjí
- návaznost ve vyučovacím procesu
- časové rozvržení – začlenění do denního, týdenního, měsíčního nebo celoročního plánu
- plánování společně s žáky a rodiči, případně s dalšími učiteli

- promyšlení postupu, plánování
- propojení předmětů, globální přístup
- vyhodnocení projektu a sebereflexe

4.1.1 Vytváření bezpečného prostředí

Začíná hned prvním dnem ve škole. Vytváří se klima třídy, důvěra. Nejdůležitější je přístup učitele, navození přátelské atmosféry bez strachu a ponižování. V sebehodnocení oceňujeme to, co se daří, pojmenováváme, co nejde a proč, jak to udělat, aby se práce zlepšila. Vytváříme prostředí, kde fungují jasná pravidla, která si děti stanovily a vědí, proč je dobré je dodržovat. Dávám najevo, že každé dítě má svou hodnotu, názor každého je vítán a obohacuje celý kolektiv. Děti dostávají příležitosti k vyjadřování myšlenek a názorů.

Bezpečné prostředí je celková atmosféra ve třídě a škole. Znamená to partnerský přístup učitele k žákům i žáků k sobě navzájem. Škola je místo, kde se cítím dobře. Jsem tu nejen sám pro sebe, ale i pro ostatní, kteří se mnou počítají a důvěřují mi.

4.1.2 Podpora vnitřní motivace

Vycházím z toho, že vnitřní motivace je nejsilnějším motorem. Učíme se proto, že nás to baví. Využívám toho, že se děti chtějí učit, v 1. třídě jsou dychtivé, touha po poznání je přirozená. Oceňuji pokroky, podporuji, ale hodnotí se i žáci navzájem. Dávám dětem často zpětnou vazbu. Učíme se bez obav ze selhání. Chyba je přirozenou součástí učení, netrestám za ni, spíš ukazuji cestu, jak příště chyby nedělat. Při vyučování používám často průběžné rozvíjející hodnocení. Do notýsku píši krátké zprávy a dávám hodnotící razítka, aby i rodiče věděli, jak děti prospívají, posílám domů hodnotící dopisy. Rodiče žádám o to, aby děti co nejvíc chválili a podporovali.

4.1.3 Vytváření a dodržování pravidel

Velmi důležité je stanovení jasných pravidel, která děti samy navrhnou, přijmou a potom mají i zájem je dodržovat. Vyvozování pravidel trvalo v 1. třídě asi 2 týdny. Velmi často jsme hovořili o tom, jak to udělat, aby se nám ve třídě dobře pracovalo a aby se nám ve škole líbilo. Děti samy vyvozovaly, navrhovaly a zkoušely, zda je pravidlo užitečné a proč. Na závěr jsem pravidla sepsala a děti je podepsaly.

Třídní pravidla:

Hlásíme se o slovo

Mluví jen jeden

Nasloucháme si

Domlouváme se tiše

Chováme se k sobě hezky

Udržujeme pořádek

Pravidla pro práci ve skupině:

Pomáháme si

Střídáme se

Domlouváme se tiše

Pracují všichni

Už po pár dnech se žáci sami začali navzájem napomínat a upozorňovat na porušování pravidel. Pokud se nedaří pravidlo dodržovat, mluvíme o tom, proč tomu tak je a co by mohlo pomoci.

Oceňuji dodržování pravidel: např. „Kuba pěkně dodržuje pravidlo Hlásíme se o slovo, nevykřikuje, proto máš teď, Kubo, slovo.“ „Dnes jsem si všimla, že Honzík pomáhal Slávkovi, bylo to od něj hezké“ - pravidlo Chováme se k sobě hezky. „Jan zase pěkně požádal Kristinku o půjčení ořezávátka a poděkoval jí. Od Kristinky bylo hezké, že mu ho půjčila.“ „Oceňuji, Matyáši, že dáš slovo i ostatním“. „Když Míša vyprávěl, všimla jsem si, že ho Kačka a Lucka pozorně poslouchaly.“

Velmi se mi osvědčilo vzájemné oceňování v závěrečném kruhu. „Děti, chtěly byste dnes někoho pochválit? Choval se k vám dnes někdo hezky a chtěly byste to ocenit?“ Téměř všechny děti našly něco kladného, co je hodno ocenění.

Jindy jsem zařadila chvíli pro omluvu. „Děti, zachovaly jste se dnes k někomu špatně a chtěly byste se za to omluvit? Asi šest dětí se obrátilo postupně ke spolužákům a řekly jim např. „Chtěl bych se ti, Jirko omluvit, že jsem do tebe strčil a ty jsi upadl.“

Dodržování pravidel je dlouhodobá záležitost. Ne vždy se například daří domlouvat se tiše, ale po prvních měsících mohu říci, že pravidla nám velmi pomáhají k vytvoření dobrých vztahů a tvůrčí atmosféry.

4.1.4 Spolupráce ve skupině a osvojování rolí

Pro práci ve skupině si děti stanovily pravidla podobně jako pravidla chování ve třídě. Společně jsme mluvili o tom, co jim při práci vadilo a co jim naopak pomáhalo. Začínali jsme vždy krátkou činností s jasným úkolem, na kterém děti pracovaly společně. Vhodné jsou takové činnosti, které nutí ke spolupráci. Úkol je splněn, jen pokud ho splní všichni a každý se zapojí.

Během skupinové práce v prvních dnech jsme postupně zaváděli **role**:

organizátor

tišitel

pozorovatel

mluvčí

pořádníček

časoměřič (tuto roli jsme zavedli později, když se děti naučily znát hodiny)

Příklady činností a postupu při zavádění skupinových rolí:

Hry s kostkou – hází jeden po druhém, děti se střídají. Zavedení role **organizátora** – určí pořadí a směr.

Hra na detektiva: vybraný žák je „detektiv“, poslouchá. Ostatní si tiše povídají ve skupinkách např. o tom, které jídlo mají nejraději. Otázky na závěr: „Jak jste si popovídali? Slyšeli jste se dobře? Rušil vás někdo?“ Detektiv řekne, kdo mluvil příliš hlasitě. Společně hledáme příčiny, proč tomu tak bylo. (Někdo se příliš zabral do hovoru, zapomněl pravidlo Domlouváme se tiše, používal zbytečně silný hlas apod.). Co s tím udělat? Děti navrhují řešení. Ostatní by ho měli ztišit, připomenout mu to. Ale jeden by měl na pravidlo myslet, aby náhodou nezapomněli všichni. Tak jsme vyvodili roli **tišitele**.

Zavedení role **pozorovatele**. Po jedné skupinové práci jsem při hodnocení sdělila dětem: „Všimla jsem si, že Kristinka stála trochu stranou, nedali jste jí příležitost zapojit se. Všimli jste si toho také? Jak se asi cítila? Zažili jste sami něco podobného? Jak jste se při tom cítili? Co bychom s tím mohli udělat?“ Děti navrhly, že jeden z nich bude během činnosti sledovat, zda všichni pracují, domlouvají se a spolupracují.

Po jedné práci zůstaly na stole pomůcky. Některé skupiny je zapoměly uklidit. Domluvili jsme se, že by měli uklízet všichni, ale jeden žák – **pořádníček** - vždy úklid připomene ostatním a zkontroluje.

Mluvčí má za úkol sdělovat výsledky, ke kterým dospěla dohodou celá skupina. Zároveň se jménem skupiny obrací s dotazy na učitele. Dřív se děti chodily ptát jednotlivě a bylo to velmi náročné. Požádala jsem děti, zda by nevymyslely, jak to udělat, aby za mnou nechodily všechny. Nejprve se poradíme s kamarádem, potom ve skupině a když ani potom nevíme, přijde se zeptat ze skupiny jen jeden. A role mluvčího byla na světě. Při prezentaci výsledků práce skupiny hovoří nejprve mluvčí, ostatní potom mají možnost doplnit a vyjádřit se také.

Zpočátku, dokud ještě děti neuměly číst, používali jsme i roli **čtenáře**. Byl to ten, kdo uměl již poměrně dobře číst a byl schopen přečíst zadání.. Protože se učíme číst genetickou metodou, všechny děti se naučily velmi brzy přečíst krátký text napsaný hůlkovým písmem, a tak role čtenáře již nebyla potřeba. Děti se vždy bez potíží dohodly, kdo úkol přečte.

Osvojené dovednosti jsme asi po měsíci velmi dobře použili, když jsme začali pracovat v centrech aktivity. Jde o skupinovou práci a je potřeba mít zvládnuté základní dovednosti a dodržování pravidel. Tato příprava je nezbytná pro to, aby práce v centrech fungovala, dala se organizačně zvládnout a přinášela očekávané výsledky.

4.1.5 Aktivní zapojení dětí a budování zdravého sebevědomí

S motivací a aktivní účastí na dění kolem souvisí zdravé sebevědomí dětí. Vycházíme z toho, že každý je důležitý, každý je v něčem dobrý a tím, že jsme různí, se můžeme navzájem obohacovat. Je žádoucí podporovat aktivitu dětí, aby se nebály přispět svými nápady. Samozřejmě je nutné vytvořit bezpečné prostředí.

Zvolila jsem dlouhodobý projekt **Co umím, co mě zajímá**. Zadání je v podstatě jednoduché a dává dětem široké možnosti: Co bys chtěl(a) naučit ostatní? Co bys jim chtěl(a) sdělit, ukázat?

Vítáme každý příspěvek, pozorně posloucháme a oceníme každého. Všimla jsem si, jak děti sledují mé reakce a napodobují mé chování a hodnocení. Proto je velmi důležité žádného žáka nikdy neshodit, ocenit nápad, odvalu, snahu. Mluvit s ním, ptát se,

projevit zájem a účast. I nesmělí žáci časem ztratí ostych a předvedou něco, co nás mnohdy překvapí.

Zároveň se daří zapojovat i rodiče tím, že přijdou do třídy nebo s dětmi doma něco vyrábějí. Vítáme je v ranním kruhu jako hosty. Přinesli s sebou ukázat kočičku či pejska, vyprávěli a odpovídali na dotazy. Také jsme si prohlíželi velikého vypreparovaného kraba. Dívka vyprávěla o tom, jak ho chytili v moři a odpovídala na otázky, které jí děti samy kladly. Na závěr dala spolužákům mušle, které si od moře přivezla. Děti často přinesou ukázat fotografie a seznamují nás tak se členy své rodiny. Jindy předvedou vlastní výrobky z různých materiálů a vysvětlují ostatním, jak se taková věc dělá. Později se snažím některé nápady s dětmi vyzkoušet a realizovat. To velmi příznivě působí na rozvoj aktivity a sebevědomí dětí.

4.1.6 Plánování činnosti do center aktivity v souvislosti s projektem

Na začátku projektu plánuji společně s dětmi obvykle v ranním kruhu. Formou **brainstormingu** sepíšeme, co děti napadá k danému tématu. V další fázi vytvoříme **myšlenkovou mapu**, kde se už snažíme nápady utřídit a přemýšlet o jejich realizaci. Děti navrhuji, co všechno by se dalo dělat. Papír vyvěsíme a případně dopisujeme, co nás ještě v příštích dnech napadne.

Podle vytvořené myšlenkové mapy plánuji činnosti do center aktivity. Při výběru se snažím realizovat co nejvíce návrhů, které vzešly od dětí. Podle plánované délky projektu rozdělím úkoly do jednotlivých center na příslušný počet týdnů. Je však nutno dodat, že podoba projektu se vyvíjí a dotváří postupně v průběhu práce na něm.

Při plánování projektu postupuji takto:

- děti si zvolí, co by chtěly v projektu dělat. Nejlépe je, jestliže si žáci zvolí sami i téma projektu
- vytknu cíle, které by se daly aktivitou plnit, zamýšlím se nad kompetencemi, které bude daná činnost rozvíjet
- promyslím organizaci, postup a návaznost na učivo, které probíráme, dále i formu prezentace, hodnocení a reflexe

Společné plánování je ale neodmyslitelnou částí skutečného projektu. Přináší do vyučování nový, velmi cenný prvek. Žáci mají možnost ovlivnit, co a jak se budou učit. Mohou projevit svou aktivitu. Dávám jim na srozuměnou, že s jejich návrhy se počítá.

Pro život je to neocenitelná zkušenost. Mohu i jako dítě něco ovlivnit, počítá se se mnou, mám svoji hodnotu pro ostatní, nemusím být jen trpným přihlížitelem a vykonavatelem cizí vůle. I na mně záleží, co se bude dít okolo mě a se mnou.

Žáci se také učí formulovat a obhajovat své myšlenky, posuzovat své nápady z hlediska možnosti realizace. Nikdo se jim nesměje, každý návrh reálně zvážíme. Myslím si, že to vše je důležité i pro rozvoj zdravého sebevědomí.

Pro mě samotnou jsou postřehy žáků studnicí nápadů. Umožňují mi lépe nahlédnout do duší dětí a vyjít vstříc jejich potřebám. Jejich návrhy mě také upomínají na to, že máme různé typy inteligence a určitá věc se dá dělat různým způsobem. Je známo, že učitel obvykle preferuje činnosti podle svého typu inteligence. Děti, u kterých převažuje jiný typ, bývají v takovém případě v nevýhodě a i to může být příčinou jejich potíží v učení.

Během vlastní práce v centrech aktivity jsou děti nuceny plánovat a organizovat si činnost, aby se jim úkol podařilo splnit. Samy postupně přicházejí na to, jak je plánování užitečné. Zadáváním samostatné práce na různých úkolech zase dávám dětem příležitost plánovat a organizovat si vlastní učení, mají možnost volby.

Co je třeba promýšlet při plánování:

- jaké kompetence se budou rozvíjet
- jaké učivo si budou žáci osvojovat
- jak využít předchozí zkušenosti dětí
- čas, který bude pravděpodobně potřeba
- zda práce bude probíhat v centrech aktivity nebo v několikahodinových blocích
- rozdělení dětí na skupiny, počet žáků ve skupinách
- jak informovat a zapojit rodiče, příp další osoby
- brát v úvahu různé typy inteligence
- formulovat úkoly podle Bloomovy taxonomie
- fázování projektu – kdy co dělat
- co bude výstupem
- jak budeme prezentovat
- forma hodnocení
- jak umožnit žákům volbu

- nakolik budou žáci schopni pracovat samostatně
- co dělalo minule problémy, co je třeba zlepšit a jak
- kde nalézt potřebné informace (pro mě, pro žáky)

4.1.7 Získávání rodičů ke spolupráci

Rodiče jsou v programu Začít spolu považováni za partnery a je žádoucí jejich zapojení do dění ve škole, spolupráce při výchově a vzdělávání dětí. Proto jsou ve škole vždy vítáni. Snažím se je co nejvíce informovat o tom, co, proč a jak v programu děláme. Postupně ztrácejí ostych a chodí přímo do vyučování, kde pozorují i pomáhají. Jejich postřehy jsou pro mě cennou zpětnou vazbou. Rodiče také nabídli pomoc při výletech a jiných akcích, kterou ráda využívám.

Na individuálních konzultacích, kterých se účastní dítě, rodič a učitel, podrobně probíráme pokroky v učení a hledáme cesty ke zlepšení. K informování rodičů slouží zápisy v notýscích, dopisy a individuální pohovory.

4.1.8 Učíme se prezentaci

Děti se učí nebát se mluvit před ostatními, formulovat a sdělovat svoje myšlenky. Během vyučování dbám na to, aby měl každý možnost vyjádřit se k tomu, co považuje za důležité. Velmi se mi osvědčilo to, že děti samy mluví o tom, co je zajímavé a co chtějí ostatním sdělit nebo je naučit. Je to výborná příprava k prezentaci projektu. Prezentaci se děti učí také v hodnocení práce v centrech aktivity, kdy sdělují ostatním, co se naučily, k čemu došly, co bylo zajímavé apod.

4.1.9 Učíme se sebehodnocení

Sebehodnocení je velmi důležité pro to, aby si žáci uvědomili, co dělali dobře, co jim dělá potíže a jak postupovat, aby se zlepšovali. Dávám žákům co nejvíce zpětnou vazbu už během vyučování. Sebehodnocení působí jako motor pro další vývoj. Cílem je posoudit, co se podařilo a co nám k tomu pomohlo, co a proč se nedařilo a nastínění cesty, jak to změnit.

Příležitosti pro sebehodnocení žáků:

- hodnocení práce v centrech aktivity
- hodnotící kruh

- individuální hodnocení vlastní práce (pohovory s učitelkou)
- týdenní plány – na zadní straně sebehodnocení
- konzultace – (žák – rodič – učitel)
- dotazníky – zamyšlení nad vlastní prací

K sebehodnocení přispívá i hodnocení dětí navzájem, vzájemné oceňování, jak jsem o tom psala v části věnované vytváření bezpečného prostředí.

Během přípravné fáze jsme realizovali krátký projekt **Podzim**. Žáci se postupně učili potřebné dovednosti. Formu projektu jsem zvolila proto, že toto téma z prvouky se přímo nabízí k propojení různých předmětů. Každé dítě si vytvořilo svoji „knížku“ už po dvou měsících ve škole a to je velmi motivovalo.

4.1.10 Sebereflexe přípravné fáze

1. Bezpečné prostředí se mi myslím daří vytvářet, děti chodí do školy rády a bez obav.

Je třeba pokračovat i nadále. Více poznávat děti, odhalit případné obavy a problémy, které možná zatím nevidím.

2. Vnitřní motivace funguje, žáci nepotřebují známky, přesto pracují dobře a s chutí.

3. Třídní pravidla myslím děti vnitřně přijaly. Vědí, proč jsou užitečná. Jejich dodržování zatím někdy dělá potíže, nejvíce pravidlo „domlouváme se tiše“. Mluvíme o tom, proč tomu tak je, co to způsobilo a proč nám to vadilo. Děti se učí pojmenovat problém a odhalit příčinu.

Stále důsledně dbát na dodržování pravidel tak, aby si děti samy uvědomovaly, že potom se jim lépe pracuje. Soustředit se na pravidlo „domlouváme se tiše“.

4. Pravidla práce ve skupině. Děti už považují za samozřejmé, že se střídají, všichni pracují a pomáhají si. O tichém domlouvání jsem se již zmínila.

5. Děti se stále více aktivně zapojují do všech činností, dokonce už i ty ostýchavé. Některé často přicházejí s vlastními návrhy.

Dál podporovat aktivitu dětí.

6. K plánování měly děti příležitost v přípravě druhého projektu - „Rodina, domov“.

V příštím projektu ještě více zapojit děti, ale i rodiče do plánování.

7. Rodiče spolupracují celkem dobře, mají zájem o dění ve škole. Zpočátku se ostýchali, ve druhém pololetí začali chodit i do vyučování.

Vymyslet aktivity, které by rodiče ještě více motivovaly k spolupráci.

8. Prezentace zatím dělá některým dětem potíže, musím často pomáhat návodnými otázkami.

Pokračovat v učení se prezentaci. Děti by měly pochopit, co se po nich chce, hledat podstatné, shrnout, vyvodit závěry. Jde ale o obtížnou věc a bude třeba delšího času.

9. V sebehodnocení udělaly děti od začátku roku velký pokrok. Jsou schopny hovořit o tom, co se jim podařilo a co ne, včetně zmínky o důvodech, proč tomu tak bylo a hledat řešení situace.

Rozvíjet další formy sebehodnocení – sbírat zkušenosti od kolegyň, informace v odborné literatuře.

4.2 Řešení vybraných problémů při práci na projektech

Na tomto místě navazuji na část popisující první formu sebereflexe a řešení problémů, které vyvstaly v souvislosti s prací na projektu.

4.2.1 První fáze

Problémy: 1. Žáci jsou při práci v centrech aktivity příliš hluční.

2. Často zapomínají plnit skupinové role.

Tyto dva problémy spolu souvisí, proto jsem se je rozhodla řešit současně. Tiché domlouvání ve skupině má hlídat tišitel, který však na svou roli také zapomíná.

Rozbor problému

Do svého akčního výzkumu jsem zařadila rozbor problému, který je podle mého názoru velmi důležitý a pro řešení problému podstatný. Před vytvořením představy o řešení problému musí předcházet přemýšlení o problému a hledání příčin. Nejlépe se příčiny hledají společně s žáky. Jak jinak se učitel může dozvědět, jak problém vidí děti? Proč reagují právě takovým způsobem? Bez této výpovědi si může učitel příčiny často jen domýšlet. A dále: návrhy, které vzejdou od dětí, chtějí děti samy uplatňovat a dodržovat dohodnutý způsob řešení.

Příčiny problémů jsem tedy hledala společně s žáky diskusí v komunitním kruhu. Na základě sebehodnocení dětí jsem zjistila důležité skutečnosti:

1. To, že jsou hlučné a zapomínají plnit role, nedělají schválně.
2. Hluk, který dělají, si často samy ani neuvědomují.
3. Problém způsobuje to, že se děti natolik zaberou do práce, že zapomenou na pravidla.
4. Děti by uvítaly něco, co by jim pomohlo dodržovat pravidla a připomínalo plnění rolí.

Představa o řešení problému

Děti navrhovaly: a) tresty (ty jsme po společné diskusi zavrhli)

b) udělat něco, co by připomínalo plnění rolí (značky na oblečení)

Varianta b) byla pro mě přijatelnější – místo trestu pomocná ruka.

Aktivita k zvolenému řešení

Asistentka vyrobila značky pro jednotlivé role a ty si děti před začátkem práce připevnily na oblečení. Poté pracovaly jako obvykle ve skupinách.

Vyhodnocení výsledků aktivit

Částečně se plnění rolí zlepšilo. Avšak tím, že děti měly značky na oblečení a neviděly na ně, po chvíli vždy znovu na role zapomínaly. Navíc se značky rychle ničily a bylo potřeba je neustále opravovat nebo vyrábět nové. Hlučnost se příliš nesnížila. Role tišitele se ukázala být nejtěžší.

4.2.2 Druhá fáze

Problémy: 1. Jak dětem usnadnit připomínání rolí, které mají plnit?

2. Jak snížit hlučnost při práci?

Rozbor problému

Diskuse se žáky. Proč to nefunguje? Co by nám pomohlo?

Opět zazněl návrh na tresty. Nejsem však zastáncem trestů. Co když však chápání dětí je jiné než mé? Co když opravdu nějaký mírný trest potřebují? Vytvoření vnitřní kázně v tomto případě znemožňují silnější vnější popudy – zaujatost prací, komunikace při řešení problémů, sebehodnocení dětí. Nechala jsem si čas na rozmyšlenou, konkrétní návrh tedy tentokrát se společné diskuse nevezšel. A potom mě to napadlo.

Představa o řešení problému

Dát dětem najevo, že si mohou věřit. Že to mohou dokázat. A záleží jen na nich, zda budou chtít. Trest změním na šanci. Šanci obhájit plný počet bodů. Každá skupina dostane na začátku práce na lavici misku s 10 kolečky. Při porušení pravidel jim jedno kolečko odeberu. Vhodné bude výsledky zapisovat pro dlouhodobé vyhodnocování. Kdo kterou roli má plnit, si děti napíší na papír, který bude mít skupina na lavici.

Aktivita k zvolenému řešení:

1. V každé skupině si děti zvolily jako vždy role, které kdo bude plnit a zapsaly to na papír.
2. Každá skupina obdržela 10 koleček.
3. Vysvětlila jsem dětem princip.
4. Během práce jsem procházela mezi skupinami. Pokud byla skupina příliš hlučná, odebrala jsem kolečko a zeptala se: Kdo je tady tišitel? Podobně i v případě, že někdo nepracoval, zůstal nepořádek po práci apod.
5. Po skončení práce v hodnotícím kruhu proběhlo kromě obvyklé prezentace a reflexe také vyhodnocení práce ve skupině. Každý člen skupiny získal tolik bodů, kolik zůstalo skupině koleček. Tyto body jsem zapsala do seznamu a vyvěsila je ve třídě.

Vyhodnocení výsledků aktivit, vedoucích k řešení problému

Prakticky okamžitě bylo znát zlepšení. Děti si plnění rolí více hlídaly. Tento postup nám také velmi pomohl v tom, že každá skupina byla včas na místě před začátkem hodnocení.

Získané body se každému postupně přičítají, a tak se „kolečka“ stala pro děti novou napínavou hrou. Vidí, že mohou ještě ledacos dohonit, když budou chtít. Na konci měsíce nadešel slavnostní okamžik vyhlášení výsledků. Prvních 10 dětí s nejvíce body dostalo drobné dárky za potlesku ostatních.

Z původně zamýšlených trestů se stala kladná motivace: jsem dobrý, budu se snažit uspět příště zase /budu se více snažit, abych byl také tak dobrý.

Ještě další efekt přinesla tato metoda. Větší pocit sounáležitosti ve skupině. Každý je odpovědný za práci celé skupiny a skupina zodpovídá za své jednotlivce. Tím se naplňuje jeden z hlavních rysů kooperativního učení.

Děti postupně tiší navzájem, více spolupracují, dbají na dodržování pravidel. Stále je co zlepšovat. Ale situace s hlukem a plněním rolí už není velkým problémem.

4.2.3 Sebereflexe řešení problémů pomocí akčního výzkumu

Problémy, které se ukázaly v počátku zavádění práce v centrech aktivity, jsem řešila pomocí akčního výzkumu. Pomohlo mi rozebrat si problém a stanovit si akční plán k jeho řešení. Optimistické pro mě bylo především poznání, že fáze akčního výzkumu lze opakovat. Že první neúspěch mnoho neznamená, že to lze zkoušet znovu a jinak. A dříve nebo později se podaří najít řešení, které problém pomůže vyřešit. Písemné zaznamenání problémů a plánu k řešení mi pomohlo lépe si utřídit myšlenky, usnadnilo mi hledání cesty.

Problémy s hluchostí a plněním rolí se zmenšily, dnes již je jako problém nevnímám. Napadají mě však další problémy, které v budoucnu budu řešit, zřejmě opět s pomocí postupu akčního výzkumu. Například:

Jaká by mohla být jiná forma prezentace práce z center aktivit?

Je vhodné nechat žáky do center aktivity zapisovat podle jejich volby nebo je vhodnější intervence učitele, aby ve skupinách spolu nepracovali většinou stejní žáci?

Jaké role obvykle vyhovují kterým žákům?

Měl by učitel zasahovat do volby skupinových rolí a například nutit žáka k přijetí role, která mu nesedí, aby si ji také vyzkoušel?

Jak hodnotit práci v centrech aktivity?

Jak udržet pracovitost a zájem dětí?

Otázky se vynořují stále další a další. To je ale dobře, protože přemýšlení nad problémy a zkoušení různých řešení pomáhá ke zkvalitňování práce.

4.3 Druhy projektů v programu Začít spolu

Problém: Jaké druhy projektů jsou vhodné pro program Začít spolu?

Cíl: Posoudit klady a zápory vybraných druhů projektů v programu Začít spolu.

Jedná se o dlouhodobý pro-aktivní akční výzkum.

Předpoklad: projekty v programu Začít spolu lze realizovat například těmito formami:

1. práce v centrech aktivity
2. práce bez center aktivity
 - a) v průběhu celého dne (několika dnů), kdy se žáci věnují pouze projektu, se zrušením obvyklého rozvrhu
 - b) v kratších časových úsecích s částečným zachováním struktury dne
3. dlouhodobý projekt probíhající v časových odstupech (několikadenních i několikátýdenních), kdy další část projektu souvisí volně s předchozí
4. společný projekt několika tříd
5. celoškolský projekt
6. individuální projekt

Pro porovnání se zaměřím na tři způsoby realizace projektů, a to v centrech aktivity, bez nich a společný projekt několika tříd.

4.3.1 Projekt realizovaný formou práce v centrech aktivity

Protože centra aktivity jsou součástí organizační struktury uvedeného programu, probíhá i práce na projektech obvykle v těchto centrech. Mám s nimi nejvíce zkušeností.

V centrech plní žáci úkoly v souvislosti s projektem, denně přibližně 60 - 90 minut. Téma je společné všem centrům, práce probíhá celý týden v určených časových úsecích, žáci se během týdne vystřídají ve všech centrech, plní postupně všechny úkoly.

Plánování, prezentace a hodnocení je společné s celou třídou, realizuje se v komunitním kruhu. Ostatní části dne se k projektu nemusí vztahovat, ale lépe je, jestliže i ostatní vyučování s tématem souvisí.

Předpoklady

Předpokládané klady:

- každé dítě pracuje na všech částech projektu, má možnost si vyzkoušet vše, nestává se odborníkem jen v jedné oblasti
- organizace je jasná, vyzkoušená, napomáhá efektivnosti práce

Předpokládané zápory:

- menší prostor pro samostatnou tvůrčí činnost
- postup práce namísto žáků řídí spíše učitel zadáváním úkolů
- zadání úkolů do center musí být jasné
- činnosti v jednotlivých centrech by si měly přibližně časově odpovídat

Realizace projektů

Převážně v centrech aktivity jsme od 1. do 3. třídy pracovali postupně na těchto projektech:

Rodina, domov	Strašidla
Domácí zvířata	Klánovice a okolí
Aby se nám ve škole líbilo	Listy
Podzim v přírodě	Plody (viz Přílohy s.1, 2, obr. 1 – 6)
Zima	Křeček
Jaro	Pravěk

(Projekty ve výčtu zvýrazněné popisují podrobně v části Popis některých projektů.)

O podrobném hodnocení projektu Rodina, domov jsem již psala v souvislosti s první formou sebereflexe. Všechny ostatní projekty měly podobné společné znaky vyplývající ze stejné organizace, a to v centrech aktivity. Pozorovatelný byl pokrok v samostatnosti žáků, v plnění skupinových rolí, v prezentaci a v kooperaci. Nevyskytovaly se závažnější problémy. Podle potřeby jsem zařazovala i další činnosti i mimo center aktivity (např. předčítání, dramatizace, pozorování na vycházkách obcí a v lese, návštěva Národního muzea aj.)

Ověření předpokladů

Předpokládané klady se všechny potvrdily. Žáci pracovali na všech částech projektu, vyzkoušeli si všechny aktivity. Napomáhala jasná organizace.

Předpokládané zápory kromě jednoho (časová nerovnoměrnost) se nepotvrdily. V rámci center aktivity měli žáci při vhodně zvoleném zadání možnost volby

zpracování a postupu práce. Předpoklad, že tato forma realizace dává menší prostor pro samostatnou tvůrčí činnost, se nepotvrdil. Naopak žáci mohou podobu projektu ovlivnit svými náměty ať již při plánování, nebo v průběhu. Ani potřeba jasného zadání úkolu se nejevila jako problém. Vhodné je úkol jasně definovat, ale způsob provedení nechat na žácích podle jejich domluvy. Potřebný čas pro splnění úkolů v jednotlivých centrech není dost dobře možné předem přesně odhadnout. To je jediný zápor, který se potvrdil. Je potřeba dát skupinám větší možnost dalších aktivit po dokončení povinných úkolů.

Další zjištění

Velmi důležitým prvkem je variabilita, pružné reagování na potřeby žáků a projektu, doplnění práce na projektu dalšími náměty a aktivitami, např. i mimo školu. Tím teprve se projekt stává úplným.

Při vhodném zvolení úkolů tak, aby vedly ke kooperaci, žáci dokáží velmi dobře spolupracovat. Každý žák má možnost zažít úspěch a většinou se tak děje.

Bývá dostatek času na sdílení zážitků, prezentaci a reflexi.

Tato forma projektu je značně náročná na přípravu učitele a na jeho zkušenosti. Přináší však výborné výsledky a uspokojení z práce dětem i učiteli.

Závěr

Forma práce na projektu v centrech aktivity je v programu Začít spolu vhodná. Nedílnou součástí je společné plánování, prezentace a reflexe v komunitním kruhu. Projekt je vhodné v průběhu doplňovat o další náměty žáků a využívat aktuální situace. Důležité je propojení tématu projektu s ostatními částmi vyučování během dne. Pro úplnost projektu je vhodné zařazovat i aktivity mimo školu.

4.3.2 Projekt realizovaný bez center aktivity

a) v průběhu celého dne (dní) se zrušením obvyklé organizační struktury dne

Ve vyhrazeném dni (dnech) se žáci neučí podle obvyklého rozvrhu. Veškeré aktivity směřují k projektu. Žáci pracují ve skupinách na dané části projektu. Organizují si postup práce a způsob zpracování. Čas závisí na náročnosti a šíři projektu. Učitel sleduje, usměrňuje, případně pomáhá. Na závěr proběhne prezentace a hodnocení.

Předpoklady

Předpokládané klady:

- větší prostor pro tvůrčí činnost dětí
- příležitost pro žáky organizovat si vlastní práci
- časová kontinuita
- více respektuje individuální tempo žáků

Předpokládané zápory:

- větší nároky na organizování práce
- snížení efektivity práce v průběhu dne z důvodu snadné unavitelnosti dětí
- opadnutí zájmu po určité době
- potíže s dokončením

Realizace projektů

V době, kdy jsem učila ve 4. a 5. třídě bez programu Začít spolu, jsme někdy pracovali na projektech touto formou, případně přípravu na projekt dělali v kratších časových úsecích v rámci vyučovacích hodin, např. vlastivědy. Do výzkumu jsem zařadila i tyto starší projekty, neboť jsou cennou zkušeností a nabízejí možnost srovnání s odlišnou organizací v centrech aktivity.

Pro tyto projekty je společné, že probíhaly mimo obvyklý rozvrh vyučování. Žáci pracovali ve stálých skupinách, do kterých se většinou sami zapsali podle vlastní volby. V případě Zkoumání lesa na škole v přírodě byly losem vytvořeny smíšené skupiny z žáků různých tříd. Proto je projekt Zkoumání lesa i společným projektem několika tříd.

Organizaci se zrušením obvyklého rozvrhu jsem vyzkoušela na těchto projektech:

11. září v USA

Evropa

Škola v přírodě

Detektivem v ZOO

Ověření předpokladů

Ověřily se všechny předpokládané klady. Žáci měli prostor pro tvůrčí přístup a vlastní individuální tempo. Příležitost organizovat si vlastní práci je v této formě realizace největší v porovnání s jinými. Avšak žáci, kteří s projekty začínají, nemají ještě dostatek zkušeností s organizováním vlastní práce. Proto se v tomto bodě potvrdil předpoklad, že organizace práce na projektu takovou to formou bude spíš slabou

stránkou. Záleží však velmi na zkušenostech dětí a učitele. Problémy s opadnutím zájmu a s dokončením se nejvíce projevíly v projektu Detektivem v ZOO, částečně i v projektu Evropa. Zapříčinily je právě nedostatky v organizaci. Přerušování probírání nového učiva jako zápor ztrácí v novém pojetí vyučování své opodstatnění. Neboť jde o rozvoj kompetencí, ne pouze o „probírání učiva“. Na projektech se žáci učí rozvíjet právě tyto kompetence..

Další zjištění

Kladem, který se projevil v průběhu práce, bylo to, že žáci byli aktivní a byli nuceni organizovat si vlastní práci, být samostatní, zajišťovat si potřebné materiály, hodně spolupracovat. Učitel byl více v roli pozorovatele. Ve většině projektů došlo ke značné integraci předmětů a globálnímu pohledu na problém. Projekt 11. září v USA měl značný emocionální náboj.

Slabou stránkou některých projektů bylo nerovnoměrné rozdělení žáků do skupin při ponechání vlastní volby. V některých skupinách byli slabší, pomalejší žáci, kterým dělala práce větší problémy.

Zvýšené nároky na samostatnost a organizování vlastní práce vedou k rozvoji odpovědnosti.

Závěr

Tento způsob realizace projektu klade velké nároky na organizaci. Doporučovala bych zařazovat, až když žáci mají dobře zažitá pravidla práce ve skupině, umí dobře spolupracovat, jsou zvyklí na odlišný způsob školní práce, mají už určité zkušenosti s projekty. Je potřeba s žáky více mluvit o organizaci a fázování projektu. Stanovit si harmonogram prací a čas od času kontrolovat, zda ho skupiny dodržují. Střídat způsob rozdělení do skupin.

Práce na projektech v průběhu celého dne má své opodstatnění a místo i v programu Začít spolu. Netvoří však hlavní organizační formu.

b) projekt realizovaný bez center aktivity v kratších časových úsecích s částečným zachováním obvyklé organizační struktury dne

V programu Začít spolu lze projekt realizovat i bez center aktivity skupinovou prací žáků například dvě hodiny denně, tedy ne celý vyučovací den. Skupiny mají volnost v přístupu ke zpracování. Při kratším časovém úseku práce na projektu zbude v rozvrhu

čas na obvyklé předměty. To je výhodou tam, kde učitelé nemají dostatek odvahy (nebo je vedení nepodporuje), aby radikálně změnili celý vyučovací den. Lze takto postupovat i u dlouhodobého projektu. Ten se může zaměřit na téma, které souvisí se životem školy, dají se provádět výzkumy a pozorování (např. v přírodě). Projekt může mít výchovně vzdělávací cíle, věnovat se mezilidským vztahům, právům dětí apod. Kratší časové úseky skupinové práce se mohou několikrát opakovat až do konečné fáze projektu. Žáci i učitel však musí vědět, kterou část tvoří a jak potom budou jednotlivé části na sebe navazovat.

Předpoklady

Předpokládané klady:

- žáci si kratší časový úsek (např. dvouhodinový) dokáží lépe rozvrhnout
- menší narušení obvyklé struktury vyučovacího dne
- vhodné pro téma, které je potřeba zpracovávat dlouhodoběji, po etapách či se k němu vracet

Předpokládané zápory:

- přerušování práce na jednotlivých částech z časových důvodů
- zapomínání na to, co už bylo učiněno

Realizace projektů

Ve 4. a 5. třídě jsme na projektech Les, Praha a Cestovní kancelář pracovali převážně jen v rámci hodin přírodovědy, vlastivědy a výtvarné výuky. Práce byla tedy často přerušovaná, rozdrobená.

Práci v kratších časových úsecích mimo centra aktivity jsem zvolila pro jednotlivé části dlouhodobého projektu Slabikář dětských práv ve 2. třídě s programem Začít spolu. Úvodní diskusi, brainstorming a myšlenkovou mapu jsme udělali v komunitním kruhu. Děti i rodiče se seznámili s materiály vydanými k této problematice pro potřeby škol na základě Úmluvy o právech dítěte. V následujícím roce jsem se k tématu několikrát vrátila. Zpracováváme postupně jednotlivé části, které se týkají nejdůležitějších práv. Děje se tak skupinovou prací v kratších časových úsecích mimo centra aktivity, většinou po dobu 1 – 3 hodin. Práce dětí vystavujeme ve třídě a na chodbě školy. Materiály si potom žáci zakládají a po dokončení všech částí dlouhodobého projektu je sváží každý do své knížky.

V kratších časových úsecích jsem vyzkoušela práci na projektech:

Les

Praha

Cestovní kancelář

Podzim

Slabikář dětských práv (viz Přílohy s. 3, 4, obr. 7 – 11)

Zkoumání lesa

Ověření předpokladů

Potvrdilo se mi, že přerušování práce způsobuje porušení kontinuity, je nutno opět navázat další den, dochází k časovým ztrátám a někdy i k oslabení motivace. To, že je méně narušená struktura dne, je kladem spíš v klasickém pojetí výuky. Program Začít spolu s variabilitou počítá. Během krátké doby si žáci dokázali práci dobře rozvrhnout, tento předpoklad se potvrdil.

Další zjištění

Při práci v kratších časových úsecích nebývá dostatečný čas na prezentaci a reflexi. Téma dětských práv je vhodné na dlouhodobý projekt. Děti mají čas o jednotlivých částech přemýšlet. Nejsou zahlceny příliš mnoha informacemi najednou. Je čas na ověřování v praktickém životě, diskusi a reflexi v dalších dnech.

Závěr

Tato forma realizace projektů je vhodná pro krátkodobý projekt nebo tam, kde se projektu můžeme nebo chceme věnovat pouze kratší dobu. Osvědčila se i jako forma pro realizaci jednotlivých částí dlouhodobého projektu, jestliže každá část je ohraničena jako samostatné téma.

4.3.3 Společný projekt několika tříd

Týmová práce přináší každému zúčastněnému obohacení. Od učitelů vyžaduje společnou snahu a ochotu spolupracovat. Kladně se mohou uplatnit i rozdíly v založení jednotlivých učitelů. Žáci různého věku mají možnost pomáhat si navzájem a lépe se poznat. Společný projekt několika tříd vyžaduje zrušení obvyklého rozvrhu. Nutnou podmínkou k takovému způsobu práce je podpora vedení školy.

Předpoklady

Předpokládané klady:

- lepší vztahy mezi žáky ve škole
- žáci se seznámí s učiteli z jiných tříd
- obohacující spolupráce učitelů

Předpokládané zápory:

- neochota učitelů podílet se na společném projektu

Realizace projektů

Ve druhé třídě jsme spolupracovali s jinými třídami na projektech:

Detektivem v ZOO

Zkoumání lesa (viz Přílohy s.5, 6, obr. 12 – 14)

Projekt Detektivem v ZOO byl společný pro dvě paralelní druhé třídy. Učitelé a asistentka ho připravovali společně. Žáci zpracovávali na výletě v ZOO pracovní listy. Radily si, pracovali se zaujetím. V dalších dnech žáci ve svých třídách doplňovali ve skupinách další pracovní listy. Na závěr si vytvořili každý svou knížku o ZOO.

Projekt Zkoumání lesa se uskutečnil na škole v přírodě. Zúčastnili se ho žáci z prvních tříd, druhé a čtvrté třídy. Vlastní zkoumání lesa probíhalo ve skupinách vždy přibližně po dobu dvou hodin. Tento čas byl na splnění úkolů přiměřený a vyhovoval záměrům projektu. Organizace připomínala centra aktivity, neboť skupiny se v činnostech po dnech střídaly a každý žák prošel během čtyř dnů všemi stanovišti. Zhodnocení proběhlo společně.

Ověření předpokladů

Ověřily se všechny klady, naopak se nepotvrdily záporné stránky. Setkala jsem se s ochotou ke spolupráci jak žáků, tak učitelů. Děti z různých tříd se snášely dobře a spolupracovaly. U některých žáků ze čtvrtých tříd, kteří nejsou příliš zvyklí pracovat ve skupinách, jsem někdy pozorovala malou aktivitu, snahu se „vést“.

Závěr

Spolupráce žáků a učitelů na společném projektu je pro všechny zajímavá a obohacující. Bylo by velmi dobré prohlubovat spolupráci mezi učiteli a společné projekty připravovat častěji.

5. Závěrečná výzkumná zpráva

5.1 Akční výzkum se mi osvědčil při řešení problémů spojených se zaváděním projektové metody do vyučování. Tento výzkum pomáhá v sebereflexi a zkvalitňování práce. Je účinným nástrojem k řešení různých problémů pedagogické praxe.

5.2 Pro funkční uplatnění projektové metody ve vyučování je důležité, aby učitel **u žáků** rozvíjel tyto schopnosti, dovednosti a postoje:

- schopnost spolupracovat
- plánovat a organizovat si vlastní práci
- samostatnost
- aktivitu
- formulovat a vyjadřovat myšlenky
- zodpovědnost za vlastní práci
- schopnost sebehodnocení

učitel sám by měl:

- vytvořit bezpečné a podnětné prostředí
- uplatňovat partnerský přístup k žákům
- ustoupit do pozadí (být žákům průvodcem v jejich učení)
- umožnit žákům spolurozhodování, iniciativu a volbu
- podporovat vnitřní motivaci žáků
- plánovat v rámci kurikula
- promýšlet cíle, postup, hodnocení
- reflektovat svoji práci
- spolupracovat s jinými učiteli a dalšími sociálními partnery

5.3 V programu Začít spolu je možno využívat různých druhů projektů a jejich kombinací. Vzhledem k specifičnosti programu je charakteristická forma práce v centrech aktivity.

5.4 Při porovnání projektů realizovaných převážně v centrech aktivity a bez těchto center jsem zjistila následující:

Projekt realizovaný v centrech aktivity má tyto

výhody:

- každé dítě pracuje na všech částech projektu
- efektivnosti práce napomáhá jasná, vyzkoušená organizace
- při vhodně zvolených úkolech se výrazně rozvíjí kooperace
- žáci mají možnost tvořivého řešení a uplatnění vlastních návrhů
- týmová spolupráce v organizačně snáze zvládnuté aktivitě dává všem zúčastněným možnost zažít úspěch
- jako součást organizační struktury dne umožňuje soustavnou integrovanou tématickou výuku
- výborné výsledky a uspokojení z práce

nevýhody:

- činnosti v jednotlivých centrech by měly vyžadovat přibližně stejný čas
- vysoké nároky na přípravy učitele
- nutné určité zkušenosti učitele

Projekt realizovaný bez center aktivity má tyto

výhody:

- respektuje individuální tempo žáků
- při kratších časových úsecích si žáci dokáží organizovat vlastní práci
- časová kontinuita při celodenním projektu
- vyhovuje potřebám práce na jednotlivých částech dlouhodobého projektu, jestliže každá část je ohraničena jako samostatné téma
- je vhodný i pro krátkodobý projekt

nevýhody

- při celodenním projektu větší nároky na organizování práce snížení efektivity z důvodu únavy dětí, potíže s dokončením,
- při kratších časových úsecích nutnost přerušit práci v nevhodnou dobu, porušení kontinuity, zapomínání na to, co už bylo učiněno, snížení efektivity

5.5 Závěr výzkumné zprávy

Při porovnání v souvislosti se situacemi při vyučování lze říci, že převažují výhody práce v centrech aktivity. Záleží však vždy na situaci, který druh projektu je vhodné použít. Může jít o projekty krátkodobé nebo dlouhodobé, žáci mohou pracovat v centrech aktivity, v komunitním kruhu nebo lze organizovat práci skupin bez center aktivity, ve škole i mimo školu, v rámci jedné nebo více tříd či celé školy. Je mnoho různých variant.

Pro funkční zařazování projektů do výuky v programu Začít spolu je vhodné:

- **kombinovat různé druhy projektů podle potřeby**
- **jako hlavní používat práci v centrech aktivity**
- **přizpůsobit organizaci dne potřebám projektu**
- **obohacovat projekt o mimoškolní aktivity**
- **zařazovat i projekty více tříd a celoškolní projekty**
- **spolupracovat s ostatními učiteli**

Pro využití projektové metody v programu Začít spolu vytváří nejlepší podmínky integrovaná tematická výuka spolu s organizací práce do center aktivity.

6. Popis některých projektů

Projekt Rodina, domov

Typ projektu: 2-týdenní

1. třída – program Začít spolu, ZŠ Klánovice
centra aktivity

Cíle: Uvědomit si význam rodiny a domova, vztahy mezi členy rodiny.

Znát adresu bydliště.

Rozvoj komunikačních dovedností.

Rozvíjení schopnosti spolupracovat.

Úkol: vytvořit knížku o rodině a domově

Organizace: skupinová, individuální i společná práce v průběhu dne a v centrech aktivity

Motivace: vyprávění dětí o vlastní rodině, domově

Plánování: společně s dětmi a rodiči

brainstorming

myšlenková mapa

náměty dětí – doplňujeme postupně

Realizace:

1.Ranní kruh - vyprávění o rodině, o vztazích v ní, o bydlení, předčítání příběhů a básní; významné události v rodině, ukázky fotografií s komentářem dětí

2.Centra aktivity

Čtení a psaní – Co dělá doma maminka, tatínek já bratr, sestra – volné psaní, sdělování ve skupině

Básničky o rodině, o domově

Matematika – slovní úlohy, křížovky, hry

Objevy – počítání sourozenců všech spolužáků, sdílení ve skupině: Kolik bych chtěl sourozenců a proč.

Ateliér – kreslení obrázků podle vět, vymýšlení vět a kreslení – Co dělá naše rodina.

- kreslen na téma Zaměstnání rodičů nebo Čím bych chtěl(a) být já.

Kostky – stavění domu z kostek

- dům se zahradou - stavebnice

3. V učovací předměty

Český jazyk - čtení o rodině a domově (učebnice, knížky, časopisy),

- psaní adresy,
- zápis slov – členové rodiny,
- volné psaní – Jaká je maminka (tatínek, bratr...), co rádi dělají,
- psaní a kreslení v týdenním plánu: Co naše rodina ráda dělá. Co bych si vzal z domova na pustý ostrov.
- dramatizace příběhů
- psaní „Receptu proti nudě“

Matematika - vymýšlení a řešení slovních úloh

- počítání osob a předmětů doma – domácí úkol

Výtvarná výchova - kreslení domu, bytu

- konstruování domu z kartonu
- kreslení a malování – členové rodiny + volné psaní

Praktické činnosti - modelování postavy - členové rodiny

textilní koláž (moje maminka, tatínek)

Hudební výchova - písničky o rodině a domově; ukolébavka

Prezentace: postupně v hodnotícím kruhu – každé dítě představí svoji knížku;

doma si o knížce popovídat s rodiči

Hodnocení: v závěrečném kruhu,

sebereflexe dětí – poslední list projektové knížky tvoří shrnutí, soupis činností, které jsme dělali. Děti doplňují značky („smajlíky“)

k jednotlivým bodům podle toho, jak byly se svou prací spokojeny.

Projekt Plody

Typ projektu: týdenní

3. třída – program Začít spolu, ZS Klánovice
centra aktivity

Cíle: Seznamovat se s plody různých stromů, keřů a bylin.
Dodržovat pravidla skupinové práce.
Dílčí cíle v centrech aktivity.

Plánování: společně v komunitním kruhu

Jak bychom se zajímavě mohli učit o plodech?
Co bychom mohli dělat v centrech aktivit?
Návrhy dětí, přinesení různých plodů.

Realizace: v centrech aktivity a v komunitním kruhu

Centra aktivity

Čtení

Cíl: Číst s porozuměním, vyhledat a posoudit informace v textu.

Úkol: Přečtěte si vyprávění a najděte logické chyby.

Slova nebo věty, kde je nějaký nesmysl, podtrhněte.

Nakonec si navzájem povídejte, proč se jedná o chyby a jak by to mohlo být správně.

Zbude-li vám čas, můžete k vyprávění nakreslit obrázek.

Den veverka Čiperky

Jednoho letního dne jsem šla navštívit veverčáka Chloupka. Moje nejlepší kamarádka jít nemohla, protože měla zlomenou nožičku, zranila se pádem z přesličky.

Chloupek bydlí blízko v jehličnatém lese. Když jsem přicházela, už z dálky jsem viděla, jak si Chloupek se Zrzečkou hraje na honěnou. Přidala jsem se k nim a také se chvíli střefovala šiškami do stromu.

Když nás hra omrzela, dostali jsme chuť na semínka z šišky. Vyhlédli jsme si pěknou jedlovou šišku, která visela dolů na nízké větvi. Než jsme ji ale stačili shodit, začalo hustě chumelit. Utíkali jsme se schovat pod nedaleký velký buk. Sotva jsme tam doběhli, začaly nám na hlavu padat žaludy, které vítr z buku shodil.

Když přestalo pršet, šli jsme si na louku natrhat lískové oříšky. Potom jsme si zas hráli až do večera, než vyšlo sluníčko.

Psaní

Cíl: Rozumět pojmu verš. Pozorně opsat krátkou báseň.

Úkol: Složte rozstříhanou básničku. Pomáhejte si, pracujte společně.

Potom básničku pozorně opište každý na svůj papír.

Na 1. řádek název básně.

Na 2. řádek jméno a příjmení autora, dále každý verš na samostatný řádek.

Pokud vám zbude čas, naučte se alespoň část básničky zpaměti.

Matematika

Cíl: Zjišťovat hmotnost vážením; porovnávat hmotnost.

Úkol: 1. Zvažte postupně pět jablek. Jejich hmotnost zapisujte do tabulky.

Spočítejte průměrnou hmotnost jednoho jablka.

Hmotnost	1. jablka	
	2. jablka	
	3. jablka	
	4. jablka	
	5. jablka	
	Celková hmotnost všech jablek	
	Průměrná hmotnost jednoho jablka	

2. Vyberte si 8 různých plodů. Odhadem je seřad'te od nejlehčího po nejtěžší.

Potom jednotlivé plody zvažte. Zapisujte jejich hmotnost.

Nyní seřad'te plody podle skutečnosti. Byl váš odhad správný?

3. Zjistěte přibližně, jakou hmotnost má 50 ořechů.

Promyslete a prodiskutujte nejprve alespoň dva různé způsoby řešení.

Proved'te. Krátce zapište nebo nakreslete postup.

Objevy

Cíl: Rozlišit a pojmenovat plody některých stromů, keřů a bylin.

Úkol: 1. Poznávejte plody hmatem,
 podle vůně,
 podle chuti.

2. Pracujte s tabulkami Logico- prvouka.

Ateliér

Cíl: Vhodně použít přírodniny k výtvarnému zpracování.

Úkol: Udělejte postavy nebo zvířátka z plodů, které jste si přinesli.

Prezentace: - denně v komunitním kruhu po práci v centrech aktivity
 - vystavení prací ve třídě

Hodnocení: - denně v komunitním kruhu po práci v centrech aktivity

Reflexe- otázky pro žáky: Co se ti líbilo a proč?

 Co bys dělal jinak? Proč, jak?

 Které pravidlo skupinové práce se ti dařilo dodržovat?

 Které pravidlo se ti nejméně dařilo dodržovat? Proč?

 S kým se ti dobře pracovalo a proč?

Projekt Evropa

Tento projekt vznikl ve spolupráci s Pedagogickou fakultou UK v Praze v rámci kurzu Projektové vyučování. Na jeho přípravě a realizaci se podíleli studenti pod vedením Ph.Dr Tomkové.

Typ projektu: dlouhodobý – 2 měsíce

5.ročník, ZŠ Klánovice

bez center aktivity

Cíle: Vyjmenovat a vyhledat na mapách významné evropské státy, města a střediska cestovního ruchu.

Popsat polohu sousedních států ČR, stručně posoudit jejich přírodní tvářnost, hospodářskou a společenskou vyspělost.

Seznámit se s pojmem Evropská unie.

Organizovat si svou vlastní práci.

Získávat a zpracovávat informace.

Být schopen spolupráce a práce v týmu.

Úkol: Vytvořit mapy vybraných zemí Evropy a zaplnit je důležitými a zajímavými informacemi.

Integrace předmětů: Čj, Ma, Vl, Př, Vv, Pč, Hv

Organizace: práce ve skupinách,

projektový jeden celý den, následně 2 měsíce v hodinách vlastivědy

Navázání na předchozí znalosti a zkušenosti žáků:

1. Co se už o Evropě naučili:
2. Vlastní zkušenosti. Příprava materiálů:
3. Vytvoření první mapy – co víme.

Plánování

Společně s žáky: Proč lidé jezdí do ciziny? Co potřebují předem vědět? (vše se zapisuje na tabuli) K čemu ještě nám informace o cizích zemích mohou být? Kde můžeme informace získat? Jak bychom je tady ve škole mohli zpracovat a používat?

Co by nás zajímalo o státech vědět? (příroda, podnebí, jazyk, měna, lidé, hlavní město, vlajka, zvyky, doprava, rekreace, památky, zajímavá místa, móda, auta, specialita kuchyně, osobnost, píseň ...)

Mapy na více způsobů.

Jak by mapa mohla vypadat? Mapa jako obraz, puzzle.

Diskuse o množství a výběru zemí – my, naši sousedé a další významné státy Evropy.

Rozdělení do skupin po 2 – 4 žácích (asi 6 – 8 skupin).

Realizace:

1. státy Evropy

Vyhledávání informací, vytváření a uspořádávání dokumentace.

Další úkoly pro skupiny:

- připravit stručný výtah – zápis pro ostatní
- vymyslet slovní úlohy
- připravit otázky do soutěže

2. Evropská unie

Brainstorming.

Diskuse: Měly by státy nějak spolupracovat? Proč? Ve kterých oblastech? Co je to Evropská unie, k čemu slouží? Které evropské státy jsou v EU? Které o členství usilují?

Vytvoření myšlenkové mapy.

Vyhledávání informací z textu o EU. Diskuse. Společná mapa členských, kandidátských a nečlenských států EU.

3. Česká republika

Po dokončení států Evropy bude celá třída, rozdělená do nových skupin, zpracovávat mapu ČR – forma opakování učiva 4. ročníku.

Prezentace: po skupinách - postupně všechny státy

Hodnocení

Kritéria hodnocení

- velikost, přehlednost, čitelnost
- různorodost, nápady
- obsah: práce musí obsahovat to nejpodstatnější, co bychom neměli opomenout (hlavní město, řeč, počet obyvatel, vlajka, měna, významná místa, příroda, střediska cestovního ruchu)
- texty žáků – vyprávění z vlastních cest (mohou dodat i členové jiných skupin), obrázky, fotografie, zajímavosti
- prezentace: zpaměti, příp. jen body písemně; hlasitě, jasně sdělit nejdůležitější, předvést, ukázat, upoutat). Vystavení map na chodbě školy.
- spolupráce ve skupině, průběh práce (Naslouchali jste si? Domlouvali jste se? Pomáhali jste si? Pracovali všichni? Dokončili jste práci?)

Reflexe:

- žáci: Co jsme se naučili? (porovnání s první mapou „Co víme“)
 - Jak se vám pracovalo?
 - Co se vám líbilo a proč?
 - Co vám dělalo problémy?
 - Co bychom mohli příště zlepšit?
- učitelé: Co mi udělalo radost?
 - Co se mi osvědčilo?
 - S čím jsem se potýkal(?)
 - Co doporučuji dělat příště jinak – a jak?

Projekt Slabikář dětských práv – část Co ohrožuje životy lidí

Typ projektu: dlouhodobý
2. – 3. třída, ZŠ Klánovice
bez center aktivity

Cíle: Seznámit se s právy dětí obsažených v Úmluvě o právech dítěte.
Znát svá práva a povinnosti, uplatňovat je ve svém životě.

Úkol: Ze zpracovávaných materiálů vytvořit vlastní knížku Slabikář dětských práv.

Organizace: Projekt probíhá dlouhodobě během 2. a 3. třídy, po částech.
Jednotlivé části se týkají nejdůležitějších práv.
Skupinová práce v kratších časových úsecích (1 – 3 hodiny).

Plánování a realizace: společné po jednotlivých částech

část Co ohrožuje životy lidí

Cíl: „Vést dítě k poznání, že život je hodnotou, kterou získáváme bez vlastního přičinění, a tak ji často považujeme za něco přirozeného, samozřejmého, jistého Cílem hodiny je upozornit děti na to, že tomu tak není všude na světě a ani u nás, v naší zemi tomu nemusí být vždy jako nyní, kdy žijeme v míru.“

Klíčová slova: život, ohrožení života, válka, mír, bezpečí, péče o zdraví“

(ŠULCOVÁ 2002, s. 5)

Úkol: Vytvořit plakát upozorňující na nebezpečí a vyjadřující náš postoj

Organizace: práce ve skupinách

Plánování: společné - brainstorming, diskuse, vytvoření myšlenkové mapy,
stanovení úkolu, rozdělení práce, rozdělení do skupin, výběr materiálů
s informacemi.

Realizace: Ve skupinách zpracovávání daného tématu.
Psaní a kreslení podle vlastní volby, vyhledávání informací v encyklopediích, novinách a časopisech, vyjadřování vlastních zkušeností a názorů.
Rozdělení na části: ohrožení lidské populace, ohrožení ve válečných konfliktech,
ohrožení v přírodních katastrofách, ohrožení úrazy, přímým útokem v rodině, ohrožení mezi dětmi, ohrožení sám sebou.

Prezentace: Jednotlivé skupiny prezentují postupně.
Vystavení plakátů na chodbě školy.

Hodnocení: Shrnutí: máme právo na život, ale i povinnost o něj pečovat.
Promýšlení- jak děti mohou samy pomáhat chránit život.
Zhodnocení průběhu práce.

Projekt Zkoumání lesa

Typ projektu: týdenní

vícetřídni (1.A, 1.B, 2.B, 4.B), na škole v přírodě

Cíl: Prozkoumat okolí školy v přírodě z hlediska rozmanitosti bylin, keřů a stromů, půdních a vodních živočichů.

Úkol: Plnit badatelské úkoly na vyznačených stanovištích.

Organizace: Ve 4 smíšených skupinách.

Skupiny se po dnech střídají na stanovištích u různých učitelů.

Doba práce: denně 90 minut.

Stanoviště: Stromy, Rostliny, Voda, Půda.

Plánování: Učitelé – příprava pomůcek a pracovních listů před odjezdem na školu v přírodě

Realizace:

Seznámení dětí s plánem, náplní projektu a organizací.

Rozdělení do věkově heterogenních skupin skupin.

Činnosti na jednotlivých stanovištích:

Stromy: - poznat „svůj“ strom podle hmatu

- určování druhů stromů a hustoty vysazení v lese

- listy, jehličí a plody – co kam patří

- význam stromů a péče o ně, rozmanitost lesů, les smíšený

- ohrožení stromů, škůdci

Rostliny: - vyhledání a pojmenování jednotlivých druhů rostlin vyskytujících se v daném území – zakreslení do čtvercové sítě – vytvoření plánu

- práce s atlasy rostlin

- sběr, lisování, popis rostlin a následné vytvoření herbáře

- rozdílné životní podmínky, které vyžadují různé rostlinné druhy

- rostliny jedovaté, léčivé

Půda: - zkoumání vzorku půdy z různých míst v lese, určování viditelných komponentů

- vytvoření „vzorníku půd“

- vyhledávání úkrytů drobných živočichů, pozorování, určování pomocí atlasů

- význam drobných živočichů pro les

Voda:

- pozorování lesního potůčku

- čistota vody, barva, vůně, rychlost toku, směr

- okolí – břehy, rostlinstvo, živočichové

- zkoumání vody a vodních živočichů – odebírání vzorků ze dna,

- určování viditelných komponentů a vylovených živočichů

- význam vody a vodních živočichů v ekosystému les

Prezentace: společná v závěru pobytu,

po návratu vystavení vytvořených materiálů na chodbě školy.

Hodnocení: v jednotlivých třídách po návratu ze školy v přírodě.

učitelé – společné zhodnocení průběhu a výsledků.

Závěr diplomové práce

Při psaní diplomové práce jsem si uvědomila, jak důležité je znát cíl, vědět, kam má směřovat výchova a vzdělávání svěřených dětí. Jak nesnadná, ale zároveň smysluplná je cesta k strategiím, metodám a prostředkům vedoucích k naplňování těchto cílů. A také jak důležitá je pro učitele sebereflexe a vlastní osobnostní a profesionální rozvoj.

S vyřešenými otázkami se vynořují stále další: Jak jinak pracovat projektovou metodou? Existují ještě další možnosti? Jak vydržet pracovní tempo a neztratit elán? Jak dovést učitele k tomu, aby si pomáhali navzájem? Budou vytvořené školní vzdělávací programy dobrým nástrojem k vzdělávání pro 21. století? Povede demokratický způsob výuky ke snížení počtu případů šikany ve školách, nebo tomu bude naopak? Dá se zde vysledovat nějaká souvislost? Otázek je mnoho, vydaly by na další diplomovou práci.

Věřím však, že pro děti, které se setkají s programem Začít spolu a učiteli, kteří budou skutečnými osobnostmi, bude učení celoživotní potřebou a radostí.

„V současném světě je sociálně nejužitečnějším učením naučit se procesům učit se. Patří sem také schopnost učit se a zůstat stále otevřený vůči své vlastní zkušenosti a integrovat do sebe samého proces změny. Podmínkou obnovy naší společnosti jsou jedinci, kteří přijímají proměnu sebe samého.“ (Rogers)

Literatura a informační zdroje

- BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-852-76-3.
- BERAN, V., BLAŽKOVÁ, B. a kol. *Učím s radostí. Zkušenosti – lekce – projekty*. Praha: Strom, 2003. ISBN 80-86106-09-8.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- ČERVENKA, S. *Angažované učení*. Praha: Houška, 1992. ISBN 80-900704-8-5.
- ČERVENKA, S. *Učit se. Učit se? Učit se! Angažované učení v praxi*. Praha: Strom, 1993. ISBN 80-901662-0-2.
- FERŤEK, T. *Ředitelská kuchařka*. Kladno: AISIS, 2002. ISBN 80-238-8600-2.
- FROMM, E. *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-7299-036-5.
- FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha: Naše vojsko, 1993. ISBN 80-206-0290-9.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- HAUSENBLAS, O. Tradiční versus moderní vyučování. *Učitelské listy*, 2004, č. 7, s. 2 – 4. ISSN 1210-7786.
- HOLT, J. *Proč děti neprospívají*. Praha: Strom, 1994. ISBN 80-901662-4-5.
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J. *Reformu dělá učitel, aneb diferenciacce, individualizace a kooperace ve vyučování (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-0-8.
- KAŠOVÁ, J. a kol. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: Iuventa, 1995.
- KJAERGARD, E., MARTINENIENE, R. *Pětkrát hurá demokracii. O demokracii v každodenní praxi školy*. Praha: Strom, 1997. ISBN 80-901954-5-8.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-47-1.

- MAREŠ, J., Slavík, J. a kol. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- KOLEKTIV AUTORŮ PAU. *Měníme vyučování: postupy – argumenty – ukázky*. Praha: Strom, 1994. ISBN 80-901662-3-7.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Začít spolu: metodický průvodce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- LUKAVSKÁ, E. *Pozor, děti! Dobrá Voda: Čeněk*, 2003. ISBN 80-86473-52-X.
- Mezinárodní standardy kvality pedagogické práce (ISSA standardy)*. Praha: Step by Step, 2002. ISBN 1-931654-009.
- MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání v ČR, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NEZVALOVÁ, D. Akční výzkum. *Učitelské listy*, 2003, č.5, s. 16. ISSN 1210-7786.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.
- PRÁŠILOVÁ, M. Co to vlastně je, když se ve škole řekne projekt. *Učitelské listy*, 2003, č.1, s. 10. ISSN 1210-7786.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 4., aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-772-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.
- SCHIMUNEK, F.-P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.
- Slabikář dětských práv*. Praha: Nadace Naše dítě, 2001. ISBN 80-238-7806-9.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SPIPKOVÁ A KOJ. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: PedF UK, 1996. ISBN 80-86039-00-5.

- SPILKOVÁ A KOL. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- ŠULCOVÁ, L. *Dětská práva – Víím, co smím? /Metodika pro 1. – 5. třídu ZŠ/*. Praha: Nadace Naše dítě, 2002.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: PedF UK, 1991. ISBN 80-901065-1-X.
- ÚSTAV VÝZKUMU A ROZVOJE ŠKOLSTVÍ Pedf UK. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- VALENTA, J., KASÍKOVÁ H. a kol. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.
- ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.
-
- HUČÍNOVÁ, L., SVOBODA, Z. *Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010*. [citováno 1. září 2004]. Dostupné na WWW: <www.rvp.cz/clanek/76>

PŘÍLOHY



Obr.1 Projekt Plody
Práce v centru aktivity Ateliér
- vytváření zvířátek



Obr.2 Projekt Plody
Práce v centru aktivity Objevy
- poznávání plodů podle chuti



Obr.3 Projekt Plody – Práce v centru aktivity Matematika
- vážení plodů



Obr. 4 Projekt Plody – prezentace I.



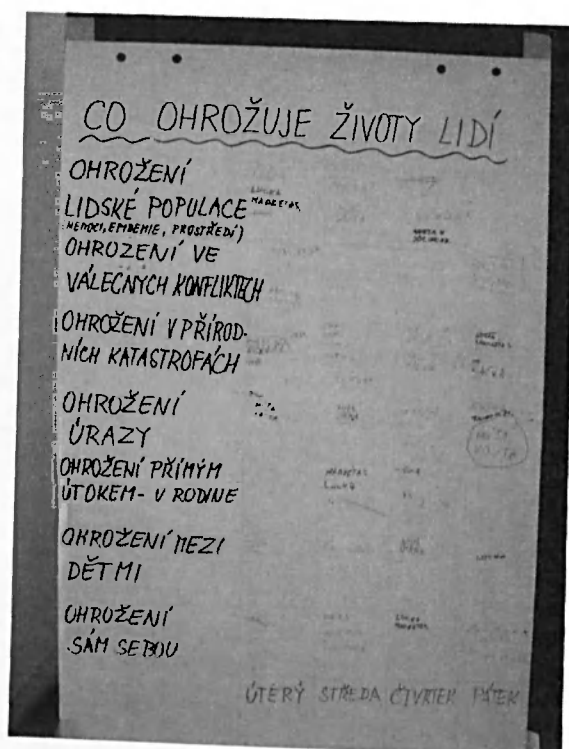
Obr. 5 Projekt Plody – prezentace II.



Obr. 6 Projekt Plody – prezentace III.



Obr. 7 Projekt Slabikář dětských práv
Ohrožení života – úvod



Obr. 8 Projekt Slabikář dětských práv
Ohrožení života – rozdělení do skupin



Obr. 9 Projekt Slabikář dětských práv – práce ve skupině



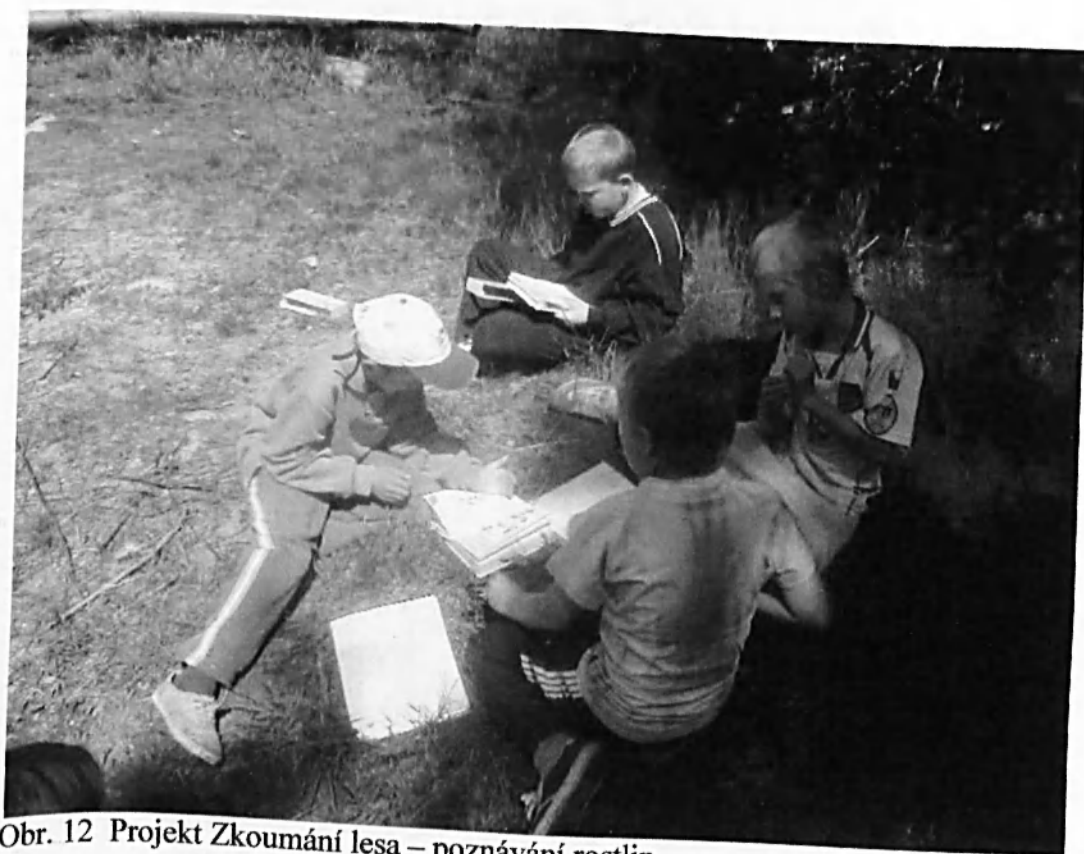
Obr. 10 Projekt Slabikář dětských práv – práce ve dvojici



Obr. 11 Projekt Slabikář dětských práv - prezentace



Obr. 12 Projekt Zkoumání lesa - pozorování vodních živočichů



Obr. 12 Projekt Zkoumání lesa – poznávání rostlin



Obr. 13 Projekt Zkoumání lesa – pozorování půdy



Obr. 14 Projekt Zkoumání lesa – poznávání stromů