

Univerzita Karlova v Praze
Husitská teologická fakulta

Diplomová práce

**Možnosti a meze uplatnění projektového vyučování v současné
škole**

**Possibilities and Limits of Application of Project Teaching in
Present School**

Vedoucí práce:

PaedDr. Nataša Mazáčová, PhD.

Autor:

Pavla Vítková

Poděkování:

Za cenné rady při zpracovávání této práce děkuji paní PaedDr. Nataše Mazáčové, PhD. Také děkuji všem učitelům, kteří mi ochotně poskytli rozhovor a pomohli mi tak nahlédnout do problematiky projektového vyučování.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem „Možnosti a meze uplatnění projektového vyučování v současné škole“ napsala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne

.....

Pavla Vítková

.....

Anotace

Diplomová práce „Možnosti a meze uplatnění projektového vyučování v současné škole“ se věnuje problematice projektového vyučování na základních školách. Teoretická část popisuje terminologii projektu, projektové metody a projektového vyučování. Popsány jsou kořeny projektového vyučování a jeho vývoj na území Česka. Dále jsou rozpracovány přednosti a úskalí této metody. Praktickou částí práce je kvalitativní výzkum mezi učiteli základních škol se zaměřením na přednosti a úskalí integrace projektů do vyučovacího procesu. Připojen je návrh projektu pro žáky čtvrtých tříd základní školy.

Annotation

The research „Possibilities and Limits of Application of Project Teaching in Present School“ focuses on issues related to project teaching on elementary schools. The theoretical section defines project terminology, project methods and project teaching. Rootage and progress of project teaching in the Czech Republic is described in the next part. Following section deals with the advantages and disadvantages of this method. The practical part of this thesis focuses on qualitative research made between teachers of elementary schools that looks at advantages and disadvantages of project integration into teaching procedure. The proposal of a project for students that attend the fourth class in elementary school is enclosed followingly.

Klíčová slova

Projekt, projektová metoda, projektové vyučování, vývoj projektového vyučování, přednosti projektového vyučování, úskalí projektového vyučování, kvalitativní výzkum.

Key words

Project, project method, project teaching, progress of project teaching, advantages of project teaching, disadvantages of project teaching, qualitative research

Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Vymezení terminologie: projekt, problém, projektová metoda, projektová výuka	9
1.1 Projekt	9
1.2 Problém	11
1.3 Projektová metoda	12
1.4 Projektová výuka	13
2. Vývoj projektového vyučování.....	14
2.1 Pragmatická pedagogika v Americe a její představitelé	14
2.1.1 John Dewey	15
2.1.2 W. H. Kilpatrick	17
3. Představitelé reformní pedagogiky.....	19
4. Projektová výuka v Československu do r. 1989	21
4.1 Projektová výuka v ČR po roce 1989	22
5. Typologie projektů	24
6. Hodnocení projektové výuky dle českých teoretiků pedagogiky	25
6.1 Přednosti projektové výuky.....	26
6.2 Úskalí projektové výuky	31
7. Podpora projektového vyučování v ČR ze strany státu.....	36
II. PRAKTICKÁ ČÁST	40
8. Příprava a organizace výzkumu	40
8.1 Výzkumný problém.....	40
8.2 Stanovení hypotéz.....	40
8.3 Volba metody šetření	41
8.4 Výběr respondentů.....	42
9. Rozhovor.....	43
10. Vyhodnocení rozhovorů	53

10.1	Vyhodnocení hypotéz.....	53
10.2	Závěr výzkumu.....	56
11.	Návrh projektu	58
	Závěr.....	64
	Resumé.....	65
	Summary.....	65
	Seznam použité literatury.....	67
	Seznam příloh.....	69
	Přílohy.....	70

Úvod

Výraz „projekt“ je používán v různých oblastech lidské činnosti. Můžeme hovořit o stavebním projektu, ekologickém projektu, charitativním projektu, v oblasti školy o školním či třídním projektu. Rodič, který má dítě školou povinné, zpravidla pozná, že se zrovna realizuje nějaký projekt, protože dítě shání jiné podklady či informace, nežli je běžné u „normální“ výuky. Projekt seznamuje děti lépe s praktickým životem, neomezuje se na pouhé zapamatování probírané látky.

Vyučování projektovou metodou shledávám velmi přínosné. Oceňuji na něm hlavně možnost motivovat děti jinak, než známkou. Rozhodla jsem se zjistit, jaké nesnáze čekají na učitele, který se rozhodl pro integraci projektové metody do výuky, byť s ní nemá valné zkušenosti. Za cíl si kladu porozumění projektové metodě a shrnutí toho, jak vnímají učitelé začínající s touto metodou její možné výhody a možná úskalí. Také si chci vyzkoušet způsob navrhnutí projektu, který by mohl sloužit jako inspirace pro učitele.

V současnosti nahrávají projektové metodě i legislativní změny. V rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) jsou stanoveny klíčové kompetence, které si má v rámci docházky základní školy žák osvojit. Rovněž je kladen důraz na tzv. průřezová témata, která jsou obtížněji uchopitelná frontální výukou. Nejsou přesně stanovené osnovy, záleží na ředitelích škol a především na učitelích, jak tyto obecně formulované cíle splní.

Od roku 2007 jednotlivé školy vyučují v souladu se svým Školním vzdělávacím programem. Do popředí se dostávají rozmanité didaktické metody a jednou z nich je projektové vyučování. Jeví se jako metoda, která může do značné míry splnit požadavky na klíčové kompetence žáků a přirozeně v sobě obsahuje požadavek na mezipředmětové vztahy. Přestože se nejedná o metodu novou, i v současné literatuře se o ní hovoří jako o metodě inovativní.

V ČR najdeme školy, jejichž ředitelé a učitelé projekty pravidelně zařazují do výuky. Cílem této práce je zjistit na základě rozhovorů s vybranými učiteli, jaké problémy a naopak

výhody s sebou projektová metoda přináší. Výběr učitelů omezím na ty, kteří s projekty začínají.

V teoretické části práce se věnuji historickému pozadí projektové výuky. Přiblížím, jaké okolnosti vedly ke vzniku pragmatické pedagogiky a zmíním její zakladatele.

Dále rozpracuji vymezení klíčových pojmů v historickém kontextu i tak, jak je vnímán dnes. Hlavní část teorie je zaměřena na možnosti a nevýhody, které s sebou projektová metoda přináší.

V praktické části zjistím na základě kvalitativního výzkumu mezi učiteli základních škol výhody a nevýhody projektového vyučování. Soustředím se zejména na to, jaké problémy vnímá pedagog jako nejpálčivější a zda je možné pokrýt projekty požadavky stanovené v RVP.

Na základě informací vybraných učitelů připravím také mnou navržený projekt a představím jeho teoretické zpracování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení terminologie: projekt, problém, projektová metoda, projektová výuka

1.1 Projekt

Termín projekt se v posledních letech hojně vyskytuje téměř ve všech oblastech lidské činnosti. V pedagogické teorii hovoříme o projektu v souvislosti s metodou výuky. Ještě než uvedu některé definice pojmu projektu, stojí za povšimnutí, že projekt byl nenásilně integrován do výuky ještě před jeho použitím, jak mu rozumíme v dnešním kontextu.

Jak uvádí R. Žanta (1934), projekty nacházíme v Evropě v tzv. činné škole dávno před válkou, ovšem bez oficiálního pojmenování. Jako otce projektové metody jmenuje Rousseau, protože: „...co je truhlářina Emilova jiného než výchovný projekt? Sledujeme-li evropskou předválečnou literaturu, najdeme tam příběhů k projektové metodě dost a dost. U nás stačí upozorniti např. na Úlehlovy náměty v jeho Listech pedagogických. Ale my máme projektů na našich školách už dávno hojnost v praxi. Nesčetná divadelní školní představení, besídky, výstavy – samé projekty“. (Žanta, 1934, s. 49-50)

Ovšem termín projekt poprvé použil na vyšší zemědělské škole R. W. Stimson – „home project“ pro mimoškolní činnost studentů navazující na činnost školní. Jednalo se o pěstování brambor a jejich následný prodej. (Valenta, 1993, s. 4)

Přibližně od 20-tých let 20. století se s termínem projekt pracuje zcela běžně. Jeho definice ovšem není zcela jednotná.

Otec projektové metody Američan W. H. Kilpatrick uvádí o projektu toto: „Projekt jest určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě“ (Velínský in Valenta 1993, s. 4)

V. Příhoda definuje projekt jako žákův podnik, který dává vyučování jednotný cíl a přispívá k jeho životnosti. Projekt může obsahovat učivo z různých předmětů nebo pouze z

téhož předmětu. Projekt musí mít jasně daný praktický cíl a uspokojivé zakončení. (Příhoda, 1936, s. 161)

Obdobně pohlíží na projekt i S. Vrána. V jeho pojetí je projekt ve škole podnik žáka nebo skupiny žáků. Žákova odpovědnost za tento podnik by měla být nezbytnou složkou projektu. Dále uvádí, že projekt je žákovo úsilí o dosažení nějakého cíle. Cíl dává vynaloženému úsilí a práci smysl, řídí průběh práce, motivuje úsilí a dodává mu hybné síly. (Vrána, 1938, s. 124)

Projekt je:

1. podnik
2. podnik žákův
3. podnik, za jehož výsledky žák převzal odpovědnost,
4. podnik, který jde za určitým cílem". (Vrána, 1938, s. 124)

Projekt je metoda vyučování, novější práce ji definují jako komplexní metodu vyučování. (Kratochvílová, 2006, s. 35)

“Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s níž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.” (Kratochvílová, 2006, s. 36)

H. Kasíková a J. Valenta definují v publikaci *Reformu dělá učitel* projekt následovně: *„Projekt je vesměs plánem a realizací řešení určitého problému. Dítě tím získává rozmanitou zkušenost (poznávací, sociální, mravní), učí se vědomostem a dovednostem. Téma projektu vnáší učitel, ale někdy též žáci sami“.* (Kasíková, Valenta 1994, s. 23)

H. Kasíková (1993) shrnuje pojem projekt následovně:

- Projekt vychází z potřeb a zájmů dítěte. Umožňuje uspokojit jeho potřebu získávání nové zkušenosti, být odpovědný za svou činnost.

- Projekt vychází z konkrétní a aktuální situace. Neomezuje se na prostor školy, ale mohou se do něj zapojit i rodiče a širší okolí.
- Projekt je interdisciplinární.
- Projekt je především podnikem žáka.
- Práce žáků v projektu přinese konkrétní produkt. Pokud je to možné, je výsledek zdokumentován. Vznikne výstup, kterým se účastníci projektu prezentují ve škole nebo mimo školu.
- Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině. Sociální psychologie druhé poloviny minulého století prokázala, že učení ve skupině je významné nejen pro rozvoj osobnosti žáka, ale zvyšuje i efektivitu procesu učení.
- Projekt spojuje školu s širším okolím. Umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší společnosti. (Coufalová, 2006, s. 11)

1.2 Problém

Pro S. Vránu je problém komplex učiva, který přímo nutí k myšlení. Problém stojí mimo žáka a má objektivní charakter, kdežto projekt je část učiva, která směřuje k dosažení určitého cíle – např. něco zhotovit, spravit. Ukládá žákům, aby zkoumali, konali a zároveň v nich má vzbuzovat pocit odpovědnosti. (Vrána, 1938, s. 125)

V tomto pojetí je tedy problém věcí teoretickou, kdežto projekt záležitostí praktickou.

J. Valenta vnímá problém jako místo koncentrace učiva, které by mělo být osvojeno formou projektové metody. Projekt bývá zpravidla širší a systematizovanou záležitostí, je ale obklopen řadou dílčích problémů, jejichž překonání je předpoklad k vyřešení základního problému. (Valenta, 1993, s. 5), tedy projekt je plánem a realizací určitého problému (Kasíková, Valenta, 1994, s. 23)

1.3 Projektová metoda

Projektovou metodu lze definovat dle různých kritérií:

- a) Projektová metoda je definována pomocí projektu - komplexního úkolu, jímž se žáci zabývají a vlastní zkušeností dospějí k závěrečnému produktu projektu (Kratochvílová, 2006, s. 37)
- b) Projektová metoda je definována také pomocí charakteristických znaků, jak uvádí Valenta (1993, s. 5). Těmito znaky jsou zejména:
 - promyšlená, organizovaná a cílená učební činnost,
 - intelektová (teoretická) i ryze praktická,
 - vyhovující potřebám a zájmům žáků, ale též pedagogickému rozhodnutí učitele (příp. dohodě obou stran),
 - koncentrovaná kolem určité základní ideje,
 - zaměřená prakticky a směřující k upotřebitelnosti v životě,
 - přinášející změny v celku osobnosti žáka (zvl. cestou zkušenosti),
 - za kteroužto činnost žák (žáci) přejímá (přejímají) odpovědnost.

J. Uher se opírá při vymezení projektové metody o koncentrační ideu “zájmy a zkušenosti dětské se seskupují kolem centrálního předmětu.” (Uher in Kratochvílová, 2006, s. 37).

Nejucelenější definici najdeme u J. Kratochvílové (2006), která shrnuje projektovou metodu takto: “Vzhledem k tomu, že projekt vnímáme jako podnik žáka, pak na projekt nahlížíme jako na uspořádaný systém činností učitele a žáka, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.” (Kratochvílová, 2006, s. 37)

1.4 Projektová výuka

Termíny výuka a vyučování bývají používány jako synonyma, ovšem v didaktických teoriích má pojem výuka širší využití. Pro potřeby této práce budu používat spojení projektové vyučování.

Skalková vnímá projektové vyučování takto: *“Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků.”* (Skalková, 1999, s. 217)

Obdobně se vyjadřuje k projektové výuce i Kratochvílová (2006). Projektová výuka je výuka založená na projektové metodě. Předpokládá se aktivita žáka v oblasti výběru tématu a rovněž vyhledávání potřebných materiálů je v žákově kompetenci (Kratochvílová, 2006, s. 41).

V. Jirásková uvádí tento znak projektové výuky: projektová výuka vychází z konkrétních situací, které žáky obklopují a které je třeba řešit. (Jirásková, 2006, s. 82)

Nutno podotknout, že mimo didaktické učebnice a příručky se pojmy projekt, projektová metoda a projektová výuka často směšují dohromady.

Projektové vyučování nechce nahradit běžnou výuku – snaží se přinést změnu tam, kde vidí oproti běžné výuce mezery – tedy překonat jeho izolovanost, roztržitost vědění. Můžeme jej tedy chápat jako doplněk, který prohlubuje a rozšiřuje kvalitu učení a vyučování. (Skalková, 1995, 39)

Projektové vyučování vychází z poznání fyziologie a psychologie učení, která dokládá, že aktivita smyslů a motorická aktivita mají vliv na motivaci, intelektuální výkonnost a na zapamatování. (Skalková, 1995, 44)

2. Vývoj projektového vyučování

Všechny vyučovací metody procházejí svým vývojem, postupně jsou uzpůsobovány, aby co nejlépe sloužily potřebám daného období. Projektová metoda je poměrně krátce užívaný termín, nicméně podíváme – li se do historie, její kořeny nacházíme již ve druhé polovině devatenáctého století. Tehdy vzniká na území USA jeden z tamějších nejuplněnějších systémů, tzv. filozofický pragmatismus. Jak uvádí Singule (1991, s. 7), Amerika neměla až do konce 19. století vlastní pedagogickou teorii. Většina pedagogických názorů byla převzata z Evropy. Právě filozofický pragmatismus se stal ideovým základem pragmatické pedagogiky na americkém kontinentě, jejíž vývoj přiblížím v následující kapitole.

Hlavním pojmem této filozofické koncepce je „pragma“ (čin) a míra jeho hodnoty v praktickém životě. Vede-li nás nějaká idea k činu, jehož výsledek je dobrý, pak je dána i pravdivost oné ideje. Tedy čin rozhoduje o pravdivosti idejí a také se jím získává zkušenost, která je důležitá pro jednání pozdější. (Cipro, 2002, str. 5)

Za kritérium pravdy, jak uvádí Kratochvílová (2006, s. 25), je v pragmatické filozofii považována užitečnost, hodnota, úspěšnost.

U realizace projektů se předpokládá aktivita žáků. Jedním ze znaků projektu je viditelný výsledek, něco, s čím se žáci mohou „pochlubit“ (např. uspořádání výstavky), nebo je výsledkem pomoc (např. adopce na dálku). Jsou tedy užitečné a společnosti prospěšné. Toto přetrvává u projektového vyučování z pragmatické filozofie dodnes.

2.1 Pragmatická pedagogika v Americe a její představitelé

Vznik a rozvoj pragmatické pedagogiky spadá do období, kdy Amerika začala mít významnější roli ve světovém hospodářství a politice. Taková změna s sebou přinesla četné společenské problémy. Východiskem mohla být dle přesvědčení mnoha Američanů změna

výchovného modelu. Výchova začala hrát významnou roli ve vzdělávacím procesu a nově se rozvíjející pragmatická pedagogika se k tomuto úkolu hlásila. (Singule, 1991, s. 8-9)

„Bylo by jistě těžké nalézt zemi, která by věřila ve výchovu tak jako Amerika. Od výchovy se tam čeká všechno: náprava společenských poměrů, zdokonalení průmyslové výroby, mravní zušlechtění, probuzení uměleckého citění – těžko by bylo najít něco, čeho by se výchova neměla více méně, ať už přímo nebo nepřímo dotknout.“ (Uher in Dvořáková, 2009, s. 9)

Vlivem prudkého rozvoje industrializace a urbanizace v poslední třetině 19. století dochází v USA ke snížení společenských rolí tradičních institucí – venkovských obcí a rodin, které měly až doposud významný podíl na výchově a formování lidí. Děti se učily veškeré dovednosti (zapřahat, šít, sklízet úrodu,...) od rodičů a sousedů a zároveň si tak osvojovaly způsoby společenského soužití. Rodina a sousedé v industrializované a urbanizované společnosti již nemohli plnit tuto úlohu, proto vzešla potřeba nového systému školní výchovy (Singule, 1991, s. 14), o což usiloval jako jeden z prvních John Dewey. (Singule, 1991, s. 24)

2.1.1 John Dewey

John Dewey (1859-1952) patří mezi hlavní představitele pragmatické pedagogiky. Odmítal filosofické myšlení, které neslouží praktickému životu, byl odpůrcem tradiční školy a Herbartova systému (školy mají mít přesný řád, učitel řízen shora, žák přijímá hotové poznatky – pasivní, verbální charakter vzdělání,...).

Stal se stoupencem funkcionalistické psychologie, která sledovala cíle a průběh psychologických činností. Odtud pramení Deweyovo pojetí výchovy založené na zájmech a činnostech dětí. Pro vyučování nestačí jen povrchní vnější zájem vyvolaný učitelem, pedagogickou hodnotu má jen vnitřní spontánní zájem žáka. (Dvořáková, 2009, s. 11)

J. Dewey usiloval o to, aby vyučování bylo postaveno na společensky důležitý základ tělesné práce, skutečného výkonu a výroby nějakého díla, které by bylo spojené s poučením. Ve vyučování proto postupoval od praxe k teorii. Žák vykonává tělesnou práci, čímž získává

osobní dovednosti a zkušenosti a při tom je teoreticky poučován o všem, co s prací souvisí.

V jeho univerzitní experimentální obecné škole děti vykonávaly různé druhy tělesné práce nikoliv za účelem osvojení praktických dovedností, jako základu výkonu budoucího povolání, ale proto, že rozvíjejí nejrůznější dovednosti, které zároveň představovaly pro Deweye nejdůležitější činnosti ve světě obecně. Jádrem věcného učení byl zeměpis „*učení o zemi, jakožto věci nejvíce ve středu stojící. Z ní zajisté všechna práce a učení vyrůstá a k ní se zase vrací.*“ (Dewey in Dvořáková, s. 11).

Postupně, s přibývajícím počtem žáků v pokusné škole, byla organizace vyučování oborová - byly ustanoveny obory pro vědu, dějiny, domácí umění, ruční práce omezené na práci se dřevem a kovy, hudbu, umění (kreslení, malování, modelování), tělocvik. (Dvořáková, 2009, s. 11).

Svou koncepci J. Dewey postavil na tom, že ve svém okolí se člověk setkává s problémovými situacemi, které neumí vyřešit. Způsob řešení problému vychází z experimentu, formulování hypotéz, argumentace, ověřování. Pokusem a omylem člověk nachází různá řešení a uvažuje, jaká metoda je nejužitečnější. Základní metodou řešení problémových situací je subjektivní praktická činnost, vlastní zkušenost. Ovšem řešení problémů neměl jako cíl výuky, z jeho pohledu to byl pouze prostředek k oné zkušenosti. Dle Deweye se nemá oddělovat zkušenost, kterou žák získá z domova, od zkušeností získávaných ve škole. Ve škole se má užívat stejných motivů, které vedou děti k práci doma. (Dvořáková, 2009, s. 11).

Za zásadní pro vývoj dítěte považuje Dewey vliv okolí. Škola má tedy především vytvářet vědomě upravené okolí směřující ke splnění výchovného cíle. Konkrétním úkolem školy je poskytnout dítěti zjednodušené okolí jako základ, kterému žák rozumí. Postupně se okolí rozšiřuje, z okolí má učitel vybírat to, co představuje pro dítě lepší budoucnost a vyrovnávat vlivy různých společenských skupin. (Dvořáková, s. 12)

Společenské okolí je dle Deweye výchovné do té míry, do jaké se jedinec účastní společenské činnosti, osvojí si účel této činnosti, seznámí se s metodami a předměty a získá dovednosti a prožitky.

Stále aktuální téma izolovanosti předmětů a roztříštěnosti poznatků řeší Dewey zcela přirozeně a nenásilně opět ve vztahu k praxi. „*Žije-li dítě v rozmanitém, avšak konkrétním a činném vztahu k tomuto všeobecnému světu, jeho učení je přirozeně sjednoceno. I nebude více problému, která uvést učební předměty ve vzájemnost. Uved'te školu ve styk se životem a všecko učení se dostane do vzájemného vztahu.*“ (Dewey in Dvořáková, s. 12)

Jádrem Deweyho učení je pedocentrický princip, který staví do popředí zájem dítěte a jeho zkušenost. Škola na ni má navazovat organizováním činností, které by dětem umožňovaly žít ve škole plně - tvořit skupinu organicky integrovanou do života společnosti a neustále rekonstruovat vlastní zkušenosti v procesu mentálního růstu.

Progresivní pedagogika chápe žáka jako centrum své činnosti. Diferencovaný a individualizovaný obsah vychází maximálně vstříc zájmům a potřebám jednotlivých žáků (Skalková, 1995, 11)

Ačkoli Dewey sám neužíval termínu „projektová metoda“, dal k ní teoretický základ a může být považován za iniciátora této koncepce, jejíž hlavní body jsou následující:

- učivo se nečlení do jednotlivých předmětů z hlediska věd,
- komplexní projekty, soustředěné na určitá, žákům blízká témata, seskupují učební látku z různých předmětů podle konkrétních úkolů.
- logický princip oborů je nahrazen psychologickým principem přirozené rekonstrukce zkušenosti vlastní aktivitou dítěte.

2.1.2 W. H. Kilpatrick

Prvním významným americkým pedagogem, který se připojil v tomto pedagogickém proudu k Deweyovi, byl William H. Kilpatrick (1871 - 1965). Jeho myšlenky ovlivnily i praxi škol, neboť W. H. Kilpatrick vzdělával mimo jiné i učitele a ředitele škol. (Dvořáková, 2009, s. 12)

Stal se Deweyovým žákem a stoupencem na Kolumbijské univerzitě až do roku 1907. Právě W. Kilpatrick se zasloužil o proniknutí pragmatiké pedagogiky do amerických škol a

o prosazení jejího aktivizujícího obsahu vyučování a jejích vyučovacích metod založených na řešení problémů v praxi. (Cipro, 2002, s. 127)

Ač pojem projekt použil poprvé C. R. Richardson (okolo roku 1900), ředitel ústavu pro pracovní vzdělávání Colige California University, právě Kilpatrick napsal spis “Projektová metoda” (1918), který jako první zdroj vymezuje obsah projektové výuky a stává se nejdůslednějším uplatněním Deweyovy pragmatické pedagogiky.

Projekty měly úzký vztah k životu žáků a jejich potřebám, měly být pro žáka smysluplné. W. H. Kilpatrick spatřoval v projektech zájmová centra, která motivují žáka svým praktickým cílem a jeho uskutečněním. Z hlediska motivace byly nejpůsobivější projekty širokého sociálního významu, např. projekty hospodářské. Kilpatrick rozdělil druhy projektů právě z hlediska hospodářství a obchodu jako producentské, konzumentské, problémové a drilové. (Dvořáková, 2009, s. 13)

Podobné dělení uvádí Valenta a to dle účelu projektu:

- Projekt, který se snaží “*to embody some idea or plan in external form*” – tedy vtělit myšlenku či plán do vnější formy. Konstruuje se tu určitá “skutečnost”. Projekt směřuje k určité estetické zkušenosti (např. “pantomimizace” obrazu).
- Projekt usilující “*to solve some problem*” – tedy vyřešit problém (Proč se na vozovce mostů tvoří často námraza?).
- Projekt vedoucí k získání dovedností (např. klást otázky). (Valenta, 1993, s. 5)

Vymezil čtyři fáze řešení projektu – záměr, plán, provedení a posouzení.

Projekt by měl být nejen osobně, ale i společensky významný, tzn. žák by měl řešit problém obecného významu. Vhodné je dle Kilpatricka stanovit výběr tématu společně s žáky. Kilpatrick se domníval, že projektová metoda má univerzální použití, lze ji tedy praktikovat nejen na škole elementární, ale i střední a vysoké.

V koncepci výuky byla zastoupena silně důvěra v tzv. průvodní vyučování založená na názoru, že dítě jednající jako komplexní organismus si osvojuje i to, čemu není záměrně vyučováno. (Kratochvílová, 2006, s. 29).

Dewey a Kilpatrick pohotově reagovali na měnící se potřeby společnosti a popsali projektovou metodu, díky čemuž jsou označováni jako její zakladatelé. Na počátku 20. století se jednalo o inovativní metodu, až jejím dalším zkoušením vznikly projekty, jak je známe dnes. Nejedná se o projekty zaměřené na činnost jako takovou – ta může být v projektu zahrnuta částečně, projekty jsou vhodné hlavně kvůli jejich interdisciplinaritě a možnosti obeznámit žáky s propojeností všech vědních disciplínách, aktuálně např. s průřezovými tématy.

3. Představitelé reformní pedagogiky

Dewey a Kilpatrick významně přispěli ke vnímání školy jako součásti života, která má děti rozvíjet dle jejich potřeb a zájmů. Společně s M. Montessori, P. Petersenem, C. Freinetem, R. Steinerem, H. Parkhurstovou a dalšími jsou spojováni s hnutím reformní pedagogiky. (Průcha, 2001, s. 26)

Reformní pedagogika byla rozvíjena od počátku 20. století, zvláště pak ve 20. a 30. letech. 20. století. To je stoletím objevování velkého množství vědeckých poznatků. Ve školách se kladl důraz na osvojování základních pojmů, modelů, teoretických principů věd. Tím docházelo k hromadění poznatků, encyklopedickému pojetí učiva, které vedlo k mechanickému pamětnímu osvojování bez širších souvislostí. Ve škole se opomíjely oblasti rozvoje tvořivosti žáků, emoce, eticko-praktické zřetele. (Skalková, 1995, s. 9)

Na tuto situaci reagovali reformní pedagogové oprávněnou kritikou.

Vezmeme-li si např. teorii Ovide Decrolyho, jedním z nedostatků, který shledává v tehdejší škole, je malá souvislost mezi různými činnostmi dětí ve škole a mimo ni. Vyučovací předměty mají velmi malý vztah k základním zájmům dítěte, pro většinu dětí

představuje množství učiva v mnoha vyučovacích předmětech schopnost mu porozumět a trvale si je osvojit, poskytování malého prostoru pro takové činnosti, které by si mohli žáci samostatně vybírat.“ (Průcha, 2001, s. 27-28)

Němec Peter Peterson odsuzuje mj. operování se strachem žáka, omezování pohybu ve škole a rozdělování času tráveného dětmi ve škole do stejných časových úseků. Jeho koncepce se stala základem alternativních škol tzn. jenského plánu. (Průcha, 2001, s. 28)

Od Švýcara Adolpha Ferriéra se inspiroval náš významný pedagog V. Příhoda, zejména v jeho díle Činná škola (L'ecole active, Paříž 1920). U Ferriéra nacházíme jednu z ústředních myšlenek: výchova by měla probíhat podle zájmů dítěte, jak pro oblast charakteru a rozvoje citového života, tak pro osvojování vědomostí.

Inovativní snahy výše zmíněných představitelů nastolují otázku, jak kompaktně tyto požadavky integrovat do vyučování.

4. Projektová výuka v Československu do r. 1989

Stěžejní pro vznik projektové výuky jako takové byli výše uvedení američtí vědci, tato idea ovšem hluboce ovlivnila reformní hnutí u nás v prvních desetiletích 20. století i školní praxi. (Skalková, 1999, s. 217)

Na přelomu 19. a 20. stol. podléhala situace v našem školství vlivu herbartovské filozofie a psychologie. Počátkem 20. století však postupně začínají krystalizovat snahy o novou, volnější a svobodnější školu. (Kratochvílová, 2006, s. 29).

Pragmatismus pronikající sem z USA obohatil evropské proudy nové výchovy o sociální hledisko – výchova jako nástroj rozvoje demokracie a reformy společnosti. Myšlenky americké pragmatické pedagogiky korespondovaly s tehdejšími domácími názory především při kritice herbartovské školy (velký důraz na pamětní učení, převaha verbalismu, utápění v podrobnostech). Kritici herbartismu kritizovali rovněž nedostatek názornosti při vyučování. (Dvořáková, 2009, s. 29)

Projektová metoda nabízela optimální řešení při hledání podoby školy pro vznikající mladou demokratickou republiku. (Dvořáková, 2009, s. 29)

Projektová metoda měla poměrně velký ohlas i z toho důvodu, že mnozí čeští pedagogové studovali ve 20- tých letech v USA, např: V. Příhoda, St. Velemínský, J. Uher nebo St. Vrána. (Singule, 1991, s. 9, Kratochvílová, 2006, s. 29)

Významnou osobností z řady pokrokových pedagogů byl Josef Úlehla. Tento moravský učitel vyzdvihoval vlastní zkušenost dítěte a jeho vnitřní potence k přirozenému způsobu poznávání. Podal návrh „Osnova zákona o národním školství“ již v prosinci r. 1918, ovšem v tomto období se neseťkal s pochopením. (Kratochvílová, 2006, s. 29)

Úlehlovy myšlenky se dostávají do popředí až vlivem V. Příhody, který přinesl návrh tzv. jednotné školy. Tedy školy *vnitřně diferencované, jejímž úkolem je „seživotnění školy“* (Kratochvílová, 2006, s. 30)

Jednotná škola se soustředí na individualitu dítěte, jehož poznání se má využít při přeměně chování jedince. Základní učební ideou byla pracovní škola, která si dávala za cíl

nejen vzdělanost dítěte, ale také výchovy a pěstování jeho charakteru. Pracovní škola se zaměřovala na skutečný výsledek práce a akcentovala se metoda projektová a problémová. (Kratochvílová, 2006, s. 30)

V. Příhoda se velkou měrou zasadil o založení pokusných škol roku 1929 (Praha, Zlín, Humpolec,...) které se lišily po stránce organizační i pedagogické. Během okupace Československa byly tyto školy zavřeny.

Vzhledem k politickým tlakům byly přerušeny jakékoli reformní snahy na více než 40 let. Z této doby nenajdeme zmínky o projektové výuce v žádných koncepčních pedagogických dokumentech či odborných textech. (Kratochvílová, 2006, s. 30-31)

4.1 Projektová výuka v ČR po roce 1989

Projekty se znovu dostávají do popředí zájmu až po revoluci roku 1989.

V roce 1993 byl představen vzdělávací projekt Obecná škola, k němuž se začaly hlásit zejména školy prvního stupně. Oficiálně byl přijat MŠMT až roku 1995. V témže roce byl vydán Standard základního vzdělávání, který definoval výstupy základního vzdělávání z 1. a 2. stupně základní školy. Tento dokument reagoval na vzniklou pluralitu našeho vzdělávacího systému. (Kratochvílová, 2006, s. 32)

Následovalo přijetí dalších vzdělávacích programů – Základní škola 1996, Národní škola 1997, alternativní vzdělávací program Marie Montessori, Česká škola waldorfského typu, Začít spolu. (Kratochvílová, 2006, s. 32)

Také vznikaly školy alternativní – školy Waldorfské, školy s prvky Daltonského a Jenského plánu, Zdravá škola, aj. (Kratochvílová, 2006, s. 32)

V devadesátých letech minulého století se hlavně díky uskupení Přátelé angažovaného učení (PAU) dostává projektová metoda širšímu okruhu škol. V jejich rozšíření se angažovala Jitka Kašová. Ve své publikaci *„Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii i v praxi“* představuje projekty, které sloužily jako inspirace dalším školám. V roce 1993 byla vydána

publikace Josefa Valenty „*Pohledy. Projektová výuka ve škole a za školou*“, kterou můžeme označit jako první teoretickou práci (Kratochvílová, 2006, s. 33).

V současnosti jsou k dispozici práce např. M. Dvořákové, A. Tomkové, J. Kašové, J. Coufalové, J. Skýbové, ze zahraničních např. publikace B. Hackla, *Projektunterricht in der Praxis* (1994) a dalších, kteří o projektech ve svých pracích pojednávají a uvádí praktické zkušenosti s projektovou výukou.

5. Typologie projektů

Projekty, jak jsou dnes známy, se dělí do sedmi typů.

- Dle navrhovatele projektu, což může být žák, učitel, popřípadě učitel ve spolupráci s žáky.

Je-li navrhovatel žák, hovoříme o **spontánním** žakovském projektu. Jedná se o projekt, jehož návrh tématu si zvolí sami žáci. Původně projekty vznikaly pouze takto, postupem času se však dostaly do popředí projekty **uměle připravené**, navrhované učiteli.

Pro získání a udržení zájmu žáků byly považovány za nejvhodnější spontánní projekty. Reagovaly na aktuální situaci (např. přírodní katastrofu), tedy na situaci, která vzbudila emocionální prožitek. Nevýhodou těchto projektů je to, že se nedaly předem naplánovat, začlenit do rozvrhu a tematických plánů. Jak uvádí Dvořáková (2009, s. 35), žákům mohly chybět některé potřebné poznatky, které vytvářely zásadní obsahové mezery.

Literatura i praxe nevyklučují **kombinaci obou typů**, tedy na návrhu projektu participuje učitel i žák. (Kratochvílová 2006, s. 45, 48)

Učitel má možnost formou diskusí či svého vlastního pozorování posoudit, jaký okruh činností a zájmů žáci preferují a dle toho navrhnout témata a nechat žáky, aby si vybrali.

- Dle účelu nebo také smyslu projektu dělíme projekty na problémové, **konstruktivní, hodnotící, směřující k estetické zkušenosti a k získání dovedností**.
- Dle použití informačního zdroje nazýváme projekty **volné**, kdy si žák obstarává informační zdroj sám, **vázané**, kdy učitel žákovi zdroj informací poskytne a **kombinaci obou typů**, při němž žák dostane základní materiál a dle svého uvážení a možností jej rozšiřuje.
- Dle délky projektu je dělíme na **krátkodobé** (maximálně jeden den), **střednědobé** (maximálně jeden týden), **dlouhodobé** (více jak jeden týden, méně jak jeden měsíc) a **mimořádně dlouhodobé** (delší než jeden měsíc).

- Dle prostředí dělíme projekty na **školní, domácí, kombinaci školního a domácího, mimoškolní**.
- Dle počtu zúčastněných na projektu jako individuální **projekt a společný projekt**, na němž se podílí skupina, třída, ročník.
- Dle způsobu organizace se můžeme setkat s projekty **jednopředmětovými a víceředmětovými**. (Kratochvílová, 2006, s. 45 - 48)

6. Hodnocení projektové výuky dle českých teoretiků pedagogiky

Projektová metoda je jednou z možností, jak měnit školu „zevnitř“. (Mazáčová, 2008)

Projektové metody se ve vyšší míře využívá spíše školami alternativními a inovativními. Jednotliví vyučující zařazují projekty do výuky spíše jako „zpestření“ výchovně vzdělávacího procesu, nikoli jako systematický zásah začleňovaný do výuky. Uvedme alespoň některé důvody zmiňované učiteli z praxe, proč tomu tak je: projekt je náročný na přípravu, je náročný na pomůcky a materiální zajištění, vyžaduje dovednost práce ve skupinách, vyžaduje tvořivě reagovat na změny v procesu, je náročný na organizaci, učitelé by nezvládli probrat učivo, pro projektové vyučování nevyhovují dnešní osnovy... Z uvedených výroků je patrné, že užití projektové metody klade vysoké nároky na školu – na ředitele, učitele, žáky a jejich bezprostřední okolí. I přes tyto nároky jsou však někteří učitelé ochotni pracovat s žáky na řešení projektů. Je-li tomu tak, je na místě si položit otázku: „Proč v dnešní době dochází v některých školách k oživení projektové výuky a metody? Proč tomu tak není ve všech školách?“ Tyto otázky nás zákonitě vedou k zamyšlení se nad takovými fenomény, jakými jsou výhody či úskalí projektové výuky. (Kratochvílová 2006, s. 49)

Již v rámci reformních škol 30. let byly projekty podrobovány důslednému zkoumání. Sám V. Příhoda píše, že „byly vyzkoušeny všechny druhy projektů a byly poznány jejich výhody a nevýhody. V seminářích reformních škol bylo o projektové metodě referováno a podrobně projednáváno...“ (Příhoda, 1936. s. 162)

Na základě získaných zkušeností byla pak formulována doporučení, která upozorňovala na výhody, přednosti projektové metody a stejně tak i na její omezení, úskalí. Pro porozumění projektové metodě je nutné si uvědomovat její pozitivní a negativní stránky, umět využít jejích výhod a naopak eliminovat její negativa. Pro učitele to znamená projektové metodě především dobře porozumět, pracovat s ní a důslednou sebereflexí své vlastní praktické zkušenosti docházet k novým zjištěním a objevům. (Kratochvílová, 2006, str. 49)

6.1 Přednosti projektové výuky

Zaměřme se nejprve na to, jaké přednosti byly na projektové metodě shledávány. Jak zde již bylo uvedeno, na konci 20. století měla tato metoda velmi velké pole působnosti především kvůli herbartismu, proti kterému se do určité míry vymezovala.

V publikaci *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*. R. Žanty z roku 1936 nalezneme obsáhlý výčet výhod, které v sobě projektová metoda nese:

Jako klad projektové výuky Žanta uvádí propojení projektové výuky s realitou. Stará škola se nesprávně utápí v abstraktních formách – dítě nemá smysl pro abstraktno, žije konkrétními věcmi a tvoří, aby uspokojilo pud po poznání a po činnosti. Projektová metoda usměřňuje tyto pudy a dává dítěti radost ze života. Dítě není přetěžováno velkým množstvím informací, protože projekt vybírá z ohromného množství ty, které se jeví na základě zkušeností ostatních nejvíce prakticky hodnotné. Škola, ve které dítě jen poslouchá výklad, nemá tu sílu co škola, kde dítě pracuje se zájmem o určitý cíl – projekt. Projektová metoda nezanedbává intelekt a paměť, ale pěstuje daleko více vůli k činu.

R. Žanta také naráží na možnost včlenění do praktického života, který byl tehdy učebnicemi i vědou přezírán.

Projekty nedávají žákovi pouze informace, při jejich realizaci je vystaven situacím, které vedou ke vzrůstu užitečných návyků. V osobní rovině shledává Žanta projekt důležitý a užitečný pro důkladnější poznání učitele a žáka.

Vede-li se projektová výuka řádně, směřuje k demokratické výchově a spojuje požadavky individualismu a smyslu pro kolektiv v harmonický celek. (Žanta, 1934, s. 40-42) Přesuneme-li se do současnosti, shledáme, že tento výčet předností projektového vyučování platí dodnes. Novější práce akcentují výhody projektu zejména v oblastech týkajících se požadavků na klíčové kompetence žáků stanovené v RVP.

Přednosti projektové metody dle Valenty:

- Projektová metoda má motivační sílu
- Projektová metoda je blízká logice životní reality a je přirozená, tím vede k užitečným efektům vzdělávání a výchovy.
- Zaměstnává a formuje celou osobnost.
- Umožňuje kvalitativní diferenciaci (podle sklonů, zájmů atd.) a individualizaci ve vyučování (demokratizuje).
- Učí spolupracovat.
- Učí diskutovat a formulovat názory.
- Učí řešit problémy.
- Učí tvořit, podněcuje intuici a fantazii.
- Učí hledat informace.
- Má mravní dimenzi (vnitřní kázeň, odpovědnost, tolerance, etika vedoucího a vedeného) (Valenta, 1993, s. 7).

Přednosti projektové výuky také důsledně zpracovává J. Kratochvílová (2006). Rozlišuje čtyři dimenze – dimenzi žáka, učitele, dimenzi procesu učení se a dimenzi okolí.

Dimenze žáka:

- Umožňuje zapojení žáky dle jeho individuálních schopností.
- Žák získává silnou motivaci k učení
- Přebírá zodpovědnost za výsledek práce.
- Rozvíjí se samostatnost žáka, jeho autonomie
- Získává zkušenosti praktickou činností a experimentováním.
- Intenzivně prožívá proces učení se – proces je doprovázen emocemi radosti.
- Učí se pracovat s různými informačními zdroji.
- Učí se řešit problémy.
- Žák konstruuje své poznání.
- Využívá již svých nabytých znalostí a dovedností, získává znalosti a dovednosti nové.
- Získává dovednosti organizační, řídicí, plánovací, hodnotící.
- Prožívá smysluplnost svého konání.
- Získává celkový globální pohled na řešený problém.
- Učí se spolupracovat, kooperovat.
- Rozvíjí svoje komunikativní dovednosti.
- Učí se vzájemnému respektu.
- Učí se skloubit individuální zájmy se zájmy společnými.
- Učí se autoregulovat své učení – rozvoj sebepoznání, sebehodnocení, sebeúcty.
- Uvědomuje si své místo, svoje hodnoty.
- Zažívá estetický prožitek.
- Prožívá duchovní rozvoj – radost z objevování a tvorby, hodnoty krásy, dobra, ocenění...
- Rozvíjí svoji tvořivost, aktivitu, fantazii... (Kratochvílová, 2006, s. 52-53)

Působnost na jednotlivé roviny rozvoje dítěte je dána samozřejmě okamžitou situací, daným typem projektu, individuálními dispozicemi dítěte, jeho pohodou apod.

Dimenze učitele:

V této dimenzi je třeba si uvědomit, že za učitele projektové výuky zde vnímáme učitele, který vychází z nového pojetí dítěte jako osobnosti a tím přijímá i jinou roli učitele a tomu odpovídající procesy školní edukace. V opačném případě, to, co zde uvádíme jako pozitiva, by se stávalo pro mnohé učitele nevýhodou a zátěží.

- Učí se nové roli – poradce
- Učí se vnímat dítě jako celek, dochází ke změně v pojetí dítěte a jeho vnímání, prožívání a myšlení o žácích
- Rozšiřuje svůj repertoár vyučovacích strategií a reflexi myšlení a rozhodování o výuce.
- Učí se pracovat s různými informačními zdroji, oprostuje se od učebnic jako jediného zdroje pro učení.
- Užívá nových možností hodnocení a sebehodnocení.
- Rozšiřuje své dovednosti organizační i plánování do budoucnosti. (Kratochvílová, 2006, str. 53)

Dimenze procesu učení se:

- Učení má nejenom teoretickou, ale i činnostní povahu, zaměstnává ruce i hlavu žáka; vybavuje žáka znalostmi, dovednostmi, ale také určitými postoji a hodnotami.
- Učení integruje vědomosti a dovednosti z různých oborů – koncentruje se kolem určitého jádra, má celostní povahu.
- Jde o přirozený nenásilný proces podpořený zájmem žáka, cestou autonomní zkušenosti; konstruuje se žákovo poznání.
- Proces učení respektuje individualitu dítěte – jeho potřeby, ale i možnosti; umožňuje diferenciaci a individualizaci vyučování.
- Učení zaměstnává a rozvíjí celou osobnost dítěte.
- Vyžaduje pestrou organizaci vyučování.
- Navozuje partnerský vztah a komunikaci mezi učitelem a žákem.

- Orientuje se na lidské potřeby a život, umožňuje kontakt s okolím. (Kratochvílová, 2006, s. 54)

Dimenze okolí:

- Propojuje život školy s okolím, obě prostředí se vzájemně obohacují.
- Zvyšuje zájem rodičů o dítě, vyučování a školu jako takovou.
- Vede k zapojení rodičů a okolí do vyučování
- Výstupy projektů jsou prospěšné nejen žákům, škole, ale i okolí. (Kratochvílová, 2006, str. 54)

Z výše uvedeného výčtu výhod je zřejmé, že využití projektové metody (takto teoreticky popsané) splňuje požadavky na osvojení klíčových kompetencí žáků.

Dlouhodobé projekty, např. kombinace školního a domácího navíc učí žáky se soustavně věnovat jednomu tématu v delším časovém úseku. Samotné rozvržení vlastní práce, vyzkoušení si toho, jak dlouho mu co trvá, přináší žákovi vodítko do budoucího života. Lépe dokáže odhadnout časové intervaly různých činností.

Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přátelská a vstřícná atmosféra vybízí žáky ke studiu, práci i činnostem podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.

V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti. (http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf, str. 12.)

6.2 Úskalí projektové výuky

- Nejistota, kolik volnosti a odpovědnosti nechat na dětech. (Žanta, 1934, s. 44)
- Nedostatečně vybavené školy a mnoho žáků ve třídě. (Žanta, 1934, s. 44)
- Projekty rozbíjejí dosavadní uspořádání jednotlivých věd. (Žanta, 1934, s. 44)
- Nedostatek knih, z nichž mohli žáci čerpat, nevhodné učebnice, kde je příliš mnoho informací, žákovi se předkládají hotové poznatky, nemusí nad nimi dále přemýšlet. (Žanta, 1934, s. 45-46)
- Vedení žactva při projektu. (Žanta, 1934, s. 47)

Zde vidíme přednosti a úskalí projektového vyučování, jak byla vnímána takřka u zrodu projektové metody u nás. Již Žanta se odkazuje na pedagogy, kteří se snažili projektovou metodu používat a na základě svých zkušeností dávali praktická doporučení.

Úskalí projektové metody dle J. Coufalová

- Spontánní projekty žáků jsou nejcennější, ovšem v praxi se s nimi téměř nesetkáme. Námět pochází většinou od učitele. Nedojde vždy k naplnění požadavku na motivační sílu a blízkost projektu k realitě. Učitel, který dobře nezná své žáky, může připravit projekt, který se zcela mine účinkem.
- Jedna z velmi náročných věcí pro učitele - pečlivě promyšlený obsah a organizaci projektu, aby mohl v průběhu ustoupit do pozadí a přesto jej řídit.

- Odhad míry volnosti a míry odpovědnosti dětí. Učitel pomáhá s realizací projektu, netlumí aktivitu žáků, jen ji vhodně usměrňuje.
- Ve vyučování nelze opominout vnitřní systémy jednotlivých věd a předmětů, je vyžadována určitá systemizace učiva, což projektová metoda někdy opomíjí v zájmu zachování souslednosti z hlediska praktické zkušenosti.
- Zpravidla se nepostupuje od nejsnadnějšího k obtížnějšímu. Učitel si klade za cíl vytvořit ucelený pohled na daný problém, ale celistvost oboru ve smyslu systému se ztrácí.
- *Zaměříme-li se na koncentraci učiva, může dojít k jeho nestrukturovanému výběru z hlediska logiky obsahu i rozsahu, může být opomenut nácvik dovedností při osvojování jednotlivých pasáží učiva. Důsledkem koncentrace je potom chaotičnost výuky. To, co bylo iniciováno z důvodu motivace žáka a lepšího chápání učiva, vede tak v důsledku ke ztrátě jejich zájmu. Koncentrace učiva by proto měla být spojena s osvojováním vyučovacích postupů a nácvikem dovedností žáka.*
- Nevyrovnanost učiva z pohledu didaktického, kdy bývá narušen vztah mezi kvantitou a kvalitou. Pro snadnější učivo z pohledu žáka najde učitel více aplikací pro procvičení, pro náročnější méně a bývá procvičováno nedostatečně.
- Jediná motivace by neměla pramenit z praktičnosti úlohy. Žák by měl být motivován také radostí z vlastní práce, oceněním výsledků, uspokojením sociálních potřeb apod.
- V praxi se lze setkat s křečovitou snahou integrovat učivo do projektu či v hledání souvislostí.
- Projektová metoda vyhovuje nadaným a průměrným žákům. Může dojít k tomu, že slabší žáci se nezapojí a „skryjí se“ za práci jiných.
- Pro mnohé je projektové vyučování vnímáno jako hra.
- Žák nemůže při výuce objevit vše, co objevovaly generace před ním. Projektová metoda nemůže být jedinou používanou vyučovací metodou. (Coufalová, 2006, s. 19, 20)

Úskalí projektové výuky dle Valenty:

- Vše musí být promyšleně organizováno a řízeno. (naprostá liberalizace ruší smysl projektu)
- Učitel musí citlivě odhadnout míru volnosti a míru odpovědnosti dětí.
- Nemůžeme pominout vnitřní systémy, které tvoří poznatky jednotlivých věd – podle toho také musí učitel či vychovatel odhadnout míru využití projektů ve výuce či ve výchovném zaměstnání i jejich „obsah“ vzhledem - ve vyučování – k systematické učiva.
- Je nutno se vyrovnávat s tím, že logika životní praxe či situace nerespektuje zásadu posloupnosti vyučování poznatkům (od nejsnadnějšího k nejobtížnějšímu)
- Je nutno mít možnost volně nakládat s časem pro vyučování.
- Ve výhodě bude učitel, který bude dobrý organizátor a citlivý diagnostik a prognostik a dobrý znalec učiva i pedagogiky. (Valenta, 1993, s. 7)

Úskalí projektové metody dle Kratochvílové

Podobně jako přednosti projektové výuky dělí do jednotlivých dimenzí.

Dimenze žáka:

- Časová náročnost na řešení projektu.
- Žák není mnohdy vybaven potřebnými kompetencemi (např. dovednost čtení...)
- Žák si není schopen opatřit adekvátní zdroje informací.
- Žák není schopen splnit stanovené cíle projektu. (Kratochvílová, s. 54)

Dimenze učitele:

- Časová náročnost přípravy na projekt
- Náročnost na hodnocení projektu – z hlediska časového i z hlediska způsobu hodnocení.

- Nesystematičnost a nesoustavnost projektové výuky vyvolává dojem nesplnění vzdělávacího obsahu platného kurikula.
- Při častější realizaci projektů se objevuje únava, pokles zájmu, ztráta motivace učitele.
- Projektová výuka vyžaduje zpravidla spolupráci učitelů, podporu kolegů, vedení školy, rodičů i okolí, které se mnohdy učitelům nedostává a učitel zůstává ve svých inovativních snahách osamocen.
- Projektová výuka vyžaduje určitou teoretickou vybavenost učitele, i jeho praktické zkušenosti s projekty.
- Projektová výuka vyžaduje po učitelích jiný způsob plánování.
- Projektová výuka klade nároky na spolupráci učitele s okolím. (Kratochvílová, 2006, s. 54- 55)

Dimenze procesu učení se:

- Není respektován systém posloupnosti a systematičnosti vzdělávání.
- Proces učení opomíjí některé fáze, zejména fázi procvičování a opakování.
- Je náročnější na prostředí a materiální vybavení – mnohdy vyžaduje zvláštní finanční náklady.
- Proces učení je rušnější a živější.
- Vyžaduje různé zdroje informací
- Zpravidla požaduje úpravu organizace vyučování – změna rozvrhu, bloková výuka..., promyšlená organizace vyučování.
- Proces učení je náročný na flexibilní jednání učitele i žáka. (Kratochvílová, 2006, s. 55)

Dimenze okolního prostředí:

- Projektová výuka může své okolí obtěžovat
- Dostatečně neinformované okolí chápe projektovou výuku jako hru, nikoli jako vyučovací proces. (Kratochvílová, 2006, s. 55)

Z výčtu základních obtíží s projektovou výukou jednoznačně vyplývá, že její pozitiva výrazně převyšují nad negativy. Dále je nutné si uvědomit, že obtíže vycházejí často z nepostačující teoretické vybavenosti žáků i učitelů k řešení projektů a nesprávné informovanosti svého okolí, které pak aktivity spojené s projektem nevnímá pozitivně. Z toho důvodu je nutné stále si uvědomovat, že nedostatky projektové metody můžeme kompenzovat:

- a) Profesní přípravou učitelů na projektovou výuku
- b) Zvyšování povědomí okolí o projektech a jejich řešení
- c) Využíváním mnoha dalších vyučovacích metod, které kompenzují právě nedostatky metody projektové. Navazujeme tak na odkaz R. Žanty – projektová metoda není všelék, není metodou všespasitelnou, ale jednou z možných metod školní edukace, která by však měla mít v procesu výchovy a vzdělávání rovnocenné postavení jako metody ostatní.
- d) Vytvářením vhodných podmínek pro projektovou výuku.
 - Poskytnutí učitelské autonomie v oblasti organizace výuky, řízení vyučovacího procesu a jistým způsobem i obsahu vzdělávání.
 - Kvalitní profesní příprava budoucích učitelů v řešení projektů.
 - Možnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
 - Podpora vedení školy, pedagogů, rodičů a okolí.
 - Dobrá spolupráce s okolím školy.
 - Pečlivá příprava pedagoga.
 - Materiální a prostorové zajištění.
 - Dostatečný přístup k informačním zdrojům.
 - Výměna zkušeností.
 - Zájem dětí, jejich aktivita.
 - Nadšení a vlastní přesvědčení. (Kratochvílová, 2006, s. 55)

Stejně jako všechny didaktické metody byla i metoda projektová podrobně rozpracována. Výše uvádím výčty našich předních badatelů v oblasti pedagogiky, pro doplnění uvádím . Např. J. Kostečka kritizuje nátlak na učitele, kdy jsou učitelé nuceni používat projektovou metodu tam, kde je to z hlediska didaktiky, časových limitů ale i obyčejného rozumu nevhodné a nefunkční. Zadání projektu tam, kde chybějí prostředky či čas k jeho důkladné realizaci, vnímá jako pedagogickou chybu. (Kostečka, 2009, s. 31) Ze své praxe uvádí také jedno úskalí projektu: často se stává, že žáci místo projektu provedou kompilaci zdrojů. Odůvodňuje to tím, že učitel zadá sice téma zajímavé, ale tak odtažitě, že pro ně žáci nemají dost zkušeností. (Kostečka, 2009, s. 33)

7. Podpora projektového vyučování v ČR ze strany státu

V kurikulárních dokumentech není nikde stanoveno, jaké metody mají učitelé používat. Stanovení konkrétních metod je na učiteli samém, hodinové dotace na projekty určuje školní vzdělávací program, tedy ředitelé škol ve spolupráci s pedagogickým sborem. Nicméně MŠMT stanovuje pro ZŠ cíle, kterých se má dosáhnout v procesu vzdělávání, a to formou kompetencí, které má po absolvování základní školy žák ovládat a které jsou základem k dalšímu učení.

Vzhledem k neustále se zvyšujícímu množství informací není reálné, aby si je žák pamatoval. Jak uvádí Mazáčová (2008, s. 14), důraz by měl být kladen spíše na to, jak žáci dokáží používat nabyté informace v souvislosti s úkoly, které mají řešit, k čemuž se jeví projektová metoda jako vhodný prostředek.

Kompetence k učení

- žák si volí a využívá pro učení vhodné způsoby a metody, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje snahu věnovat se dalšímu studiu
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich propojení, porozumění a

uspořádání je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech i praktickém životě

- používá obecně užívané termíny, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a díky tomu si vytváří ucelenější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, posuzuje avyvozuje z nich závěry, které využije v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má kladný vztah k učení, posoudí svůj pokrok a určí problémy, které brání učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a vede o nich diskusi

Kompetence k řešení problémů

- žák vnímá různé situace ve škole i mimo školu, rozliší a chápe problém, uvažuje o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí si způsob řešení problému
- vyhledává údaje, které jsou vhodné k řešení problému, nachází jejich souhlasné podobné i zcela odlišné znaky, využívá získaných vědomostí a dovedností k nacházení různých variant řešení, nenechá se odradit případným neúspěchem a neustále hledá závěrečné řešení problému
- samostatně řeší problémy, vybírá nejvhodnější způsoby řešení
- prakticky si ověřuje korektnost řešení problémů a vyzkoušené postupy používá při řešení podobných nebo nových problémových situací, pozoruje vlastní pokrok
- kriticky myslí, dělá rozumná rozhodnutí, je schopen je obhájit, je si vědom odpovědnosti za svá rozhodnutí, výsledky svého jednání dokáže zhodnotit

Kompetence komunikativní

- žák vytváří a formuluje své myšlenky a názory v logickém pořadí, formuluje své myšlenky výstižně, souvisle a kultivovaně v ústním i písemném projevu je schopen

naslouchat promluvám jiných lidí, porozumí jim, správně na ně reaguje, zapojuje se do diskuse, hájí svůj názor a má vhodné argument

- rozumí různým textům, záznamům, běžně používaným gestům, zvukům, uvažuje nad nimi, reaguje na ně a využívá je ke svému rozvoji
- používá komunikační prostředky a technologie pro komunikaci se světem
- využívá získané sdělovací dovednosti k vytvoření vztahů, které potřebuje k spolupráci s ostatními lidmi

Kompetence sociální a personální

- žák účinně spolupracuje ve skupině, společně s učiteli má podíl na vytváření pravidel práce v týmu, pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti
- má podíl na utváření příjemné atmosféry ve skupině, podílí se na upevňování dobrých vztahů, pokud je potřeba, poskytne pomoc, nebo o ni požádá
- účastní se diskuse v malé skupině i celé třídě, rozumí potřebě efektivně spolupracovat s ostatními při řešení daného úkolu, váží si zkušeností druhých lidí, respektuje různá stanoviska, čerpá poučení z toho, co si jiní lidé myslí, dělají a říkají
- utváří si pozitivní představu o sobě samém, která má vliv na jeho sebedůvěru a osobní rozvoj, řídí svoje chování a jednání tak, aby mohl dosáhnout pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

Kompetence občanské

- žák respektuje mínění druhých lidí, oceňuje jejich vnitřní hodnoty, umí se vcítit do situací jiných lidí, zamítá utlačování a hrubé zacházení
- dělá zodpovědná rozhodnutí na základě určité situace, je schopen poskytnout účinnou pomoc, chová se zodpovědně v krizových situacích
- respektuje, chrání a ocení naše kulturní a historické dědictví, má smysl pro tvořivost a kulturu, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit

- rozumí základním ekologickým souvislostem a environmentálním problémům, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí

Kompetence pracovní

- žák bezpečně a účinně používá materiály, vybavení a nástroje, zachovává vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, přizpůsobuje se změněným nebo novým pracovním podmínkám
- posuzuje výsledky pracovní činnosti nejen z hlediska kvantity, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá vědomosti a zkušenosti, které získal v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu rozvoje i své připravenosti na budoucí život, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání i profesním zaměření (http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf, s. 14-17)

Výše uvedené kompetence jsou jakýmsi ideálem, o jehož dosažení by se měl každý učitel u svých žáků pokoušet. Projekt zajisté není všespasitelnou metodou, ovšem v případě, je-li správně veden, pojme veškeré požadavky kladené RVP.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

8. Příprava a organizace výzkumu

8.1 Výzkumný problém

Výzkum je veden snahou zjistit, jaké místo v českém vyučovacím systému zaujímá projektové vyučování a jak jej vnímají vyučující 1. stupně základních škol. Konkrétně tedy definuji výzkumný problém takto:

„Jak vnímají vyučující 1. stupně základních škol možnosti a úskalí projektového vyučování?“

8.2 Stanovení hypotéz

Jak uvádí Gavora (2010, s. 63), předpokladem dobré hypotézy je výzkumníkova dobrá znalost teorie a zkušenost s daným tématem. Jako teoretické předpoklady jsem použila první část této práce, „terén“ jsem zmapovala na základě informací od jedné z respondentek.

V souladu se zaměřením a cíli této diplomové práce a zejména v souladu s výzkumným problémem jsem stanovila hypotézy, které jsou dále v podrobnějším a konkrétnějším členění rozpracovány na subhypotézy.

H1 – „V porovnání s frontálním typem výuky vnímají vyučující výhody spíše na straně projektového vyučování.“

H1a – „Vyučující vnímají jako nevýhodu projektového vyučování zejména náročnost přípravy a vyhodnocení projektu.“

H2 – „Podpora učitelů při realizaci projektů je spíše z jiných zdrojů než ze strany vedení školy.“

H2a – „Motorem k realizaci projektů ve škole je více vnitřní motivace učitele než motivace ze strany vedení školy.“

H2b – „Podporu při přípravě a realizaci projektů získávají učitelé od kolegů.“

H2c – „Hodnocení úspěšnosti projektu dostává učitel více ze strany žáků a jejich rodičů než od školy.“

H3 – „Učitelé mají zájem věnovat projektové výuce více času než doposud.“

8.3 Volba metody šetření

K postihnutí výše uvedené tematiky jsem zvolila metodu rozhovoru. Metoda projektového vyučování sice nachází stále širší uplatnění, nelze však tvrdit, že ji využívají všichni učitelé. V případě dotazníkového šetření tedy hrozila nízká návratnost dotazníků.

Současně jsem si byla vědoma rizika, že ne vše, co učitel nazývá projektem, jím skutečně je. Na základě průzkumu terénu jsem dospěla k názoru, že větší obnos informací a relevantních odpovědí dostanu právě pomocí rozhovoru než dotazníkovým šetřením. Metoda rozhovoru mi umožnila si nejprve vyjasnit pojmy s respondentem. Zároveň mi umožnila variantně reagovat na jejich odpovědi.

Důležitým faktorem pro výběr této metody výzkumu byla i jakási důvěrnost mezi mnou a respondentem. Důvodem byly otázky ohledně spolupráce při realizaci projektů s kolegy a vedením školy. V případě, že spolupráce není optimální, a respondent o tom má hovořit s někým cizím, je pro něj příjemnější vybrat ke schůzce známé prostředí, kde se cítí uvolněně (nesmí to být například sborovna jeho školy). Je větší šance, že bude ve své odpovědi upřímnější a výzkumník snáz přečte signály, které respondent byť nevědomky dává.

Tento kvalitativní přístup umožní lépe postihnout problematiku praktické realizace projektového vyučování. Zjištěné skutečnosti mohou sloužit jako podklad k vypracování dotazníkového šetření.

Zvolila jsem formu polostrukturovaného rozhovoru, tzn. měla jsem několik základních otázek, ovšem některé se vynořily až v průběhu rozhovoru.

8.4 Výběr respondentů

V tomto kvalitativním výzkumu jsem použila záměrný výběr respondentů. Omezením při výběru respondentů byla praktická zkušenost s projektovým vyučováním. Zároveň jsem hledala pedagogy, kteří mají s projekty krátkou zkušenost a neučí ve školách, které jsou realizací projektů známé. Na internetových stránkách a např. v publikaci „*Začít spolu*“ Krajčové a Kargerové jsou odkazy na pedagogy a školy praktikující projektovou metodu, mne ale zajímalo, jak se učitelé staví k projektové výuce na „běžných“ základních školách. Začala jsem s jedním učitelem, o němž jsem věděla, že s projektovou metodou již pracoval a postupně jsem okruh respondentů rozšiřovala, a to na základě doporučení předchozího respondenta nebo mých osobních kontaktů. Jak uvádí Gavora, 2010, s. 184) tento postup výběru připomíná nabalování sněhové koule anglicky snowball sampling, tedy jsem použila metodu „sněhové koule“.

Setkávala jsem se s neporozuměním pojmu projekt. Projektem byla často nazývána činnost, která měla za výsledek např. výrobu nástěnky, ale jeho ostatní rysy chyběly.

Nakonec jsem našla tři respondentky, u nichž jsem shledala i teoretickou znalost toho, co je projektem míněno. Všechny učí na pražských základních školách.

9. Rozhovor

Strukturu rozhovoru jsem si připravila na základě prvotního průzkumu. Připravené otázky měly dvojí cíl: potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz a na základě zjištěných skutečností dát určité vodítko k vymyšlení vlastního projektu.

Identifikace:

Olga:

- Věk: 37
- Délka praxe ve školství: 8 let MŠ, 7 let první stupeň ZŠ
- Vyučovaný předmět: první stupeň ZŠ
- Typ školy a počet tříd: základní škola, 15 tříd

V: výzkumník

R: respondent

V: *Mohla byste mi popsat Vámi navržený projekt?*

R: V podstatě to vycházelo z toho, že na sv. Václava se pečou koláče. Já jsem se několik let odhodlávala, že je zkusím, protože normálně nepeču. Tak jsem si říkala, že s dětmi budu péct koláče. Bylo by dobré k tomu nabalit ještě něco, když už máme to posvícení, takže se to hodilo časově, bylo to obnovení tradic. Mělo to dvě části, jedna byla ta pečící, byly tam dvě maminky na pomoc, takže jsem zapojila rodiče do akce školy. Byly jsme ve čtyřech skupinách v jídelně a dělali jsme těsto. V mezičase, kdy kynulo, jsme se přesunuli do třídy, kde byly jinak seskupené lavice, to těch hnízd a teď to bylo dělané formou step by step, což

je vyučování krok za krokem, kdy děti pracují v centrech. Dítě dostane program na ten den, co musí udělat a je na něm, jak si vybere to pořadí. Je to postavené na principu, aby děti pracovaly samostatně a mohli se s kýmkoli radit v tu chvíli. Byla tam čtyři centra a na každém centru bylo napsáno, co mají dělat. Věděly, že do konce dne musí stihnout obejít ta čtyři centra a splnit ty úkoly. Každé centrum bylo zaměřené na splnění něčeho. Jedno centrum bylo zaměřené na matematiku, kde počítali praktické úlohy k výpočtu ceny na upečení koláčů. Mouka stojí tolik, vajíčka,.... Spočítat, kolik stojí jedna dávka koláčů. Pak byl koutek s xylofonem a měly tam noty na To je zlaté posvícení a měly se naučit – ten xylofon tam má názvy těch not- měly se naučit tu písničku na xylofon plus tam měly nakreslenou délku not a měly si to přepsat do sešitu a pak napsat, jaký ty noty jsou. To byl hudební koutek. Pak tam měly text o posvícení a 10 otázek a na ně měly odpovědět z toho textu. To děláme docela často – taková vděčná věc. Ve čtvrtém centru měly napsat, jak probíhal ten dnešní den. Vyprávění. Toto některé děti dodělávali doma. Když některé děti postavím k takové činnosti, musím je vést od stanoviště ke stanovišti, protože to samy prostě nezvládnou. Jo, ještě byl pátý úkol – nakreslit kapli sv. Václava. My jsme tam byli den předtím na procházce a fotili jsme ji.

Cílem bylo, aby se dozvěděli něco víc o posvícení, aby se naučily, jak se pečou koláče a vyzkoušeli si jinou formu práce. Byla tam čeština, matika, hudebka, výtvarka.

Celému projektu předcházela rozhovor o posvícení.

V: Když máte projekt na celý den, oznamujete to ředitelce/řediteli?

R: Řediteli. Nevím jak to je jinde, ale vzhledem ke kvalitě našeho pana ředitele který naštěstí končí v červnu, tak jemu to bylo úplně jedno. Jen jsem si zamluvila na čtvrtek tu kuchyň.

Já mám ten problém to nazývat projektem, mám ten dojem, že jsme se jen učili trochu jinak.

Jde jen o to, jak to navlíknete.

V: Takže podpora ze strany vedení školy není? Materiální zajištění projektu, případná odměna?

R: Vše si připravuju sama, pokud je potřeba něco koupit, jde to z mé kapsy. Popravdě, říct řediteli mne ani nenapadlo, ale můžu to zkusit....

V: *V průběhu projektu jste narazila na místo, kde by to nějak „skřípalo“? Například kdy děti nepochopily napsaný úkol, pro někoho hluchá místa,...*

R: Pro někoho byla těžší ta matematika. Vymykalo se to běžným úkolům, které děláme. Proto jsem řekla, že se mohou radit a pomáhat si. Jeden chlapec mívá skoro vždy problémy – některé úkoly jsem mu zkrátila.

V: *Byl to jejich první projekt?*

R: Pro ně ano, ale jsou zvyklí pracovat ve skupinách, nebyly zaskočení, že by se ptaly, co to je. Ale měly radost, ty koláče si hned vzaly domů a troufám si tvrdit, že to byl pro ně hezký den.

V: *A pro Vás?*

R: Taky. Sice jsem měla trochu obavy z těch maminek tam v kuchyni, ale ve finále to bylo povedené.

V: *Když se zamyslíte, povězte, co Vám na projektu vadilo. Jak jste říkala, někomu dělalo problémy v té maticce přeskok od teorie do praktična...*

R: Já mám chytré matematikáře - až na dvě děti,... já jsem s tím i počítala, že se to tam objeví, ale nebrala bych to jako problém, protože my na to v té maticce narážíme dnes a denně. Jinak pro mě byl problém čas na tu přípravu – pak bylo třeba nakoupit ty suroviny a já neřídím, pak to, že jsem dělala koláče poprvé - naštěstí ty maminky zafungovaly.

Potom, co je nejtěžší, alespoň pro mě, dotáhnout to do konce, nějak to shrnout s dětma, aby i ony věděly, jak to udělaly. To je moje nejslabší stránka, protože většina toho dne je akce a odpoledne jsou děti málo koncentrované, je to už nezajímá, takže to bych řekla, že je nejtěžší to shrnout, nějak to vyhodnotit, aby to dítě dostalo zpětnou vazbu.

V: *Takže zpětnou vazbu nedáváte hned po upečení koláčů, ale musíte si utříbit, co se stalo a třeba potom ten další den tomu ještě chvíli věnovat?*

R: Po ukončení se ptám, jak se vám to líbilo, co vás bavilo, co vám šlo nejvíc. Potom mám problém s hodnocením - dát známku, nedat, jestli podle splnění daných úkolů, skupině – to se mi zdá nespravedlivé...

Potom si pro sebe nějak utřídit – co šlo/nešlo, jak to můžu posunout někam dál...

Nikdy nejsem sama se sebou spokojená. Je to pro mě hodně vyčerpávající, víc než ten začátek. Když to pro ně chystám, nebere mě tolik energie, jako když to mám tou nimravou prací dokončit.

V: Jak dlouho se z projektu „vzpamatováváte“?

R: Je fakt, že když se jeden den člověk takhle vybičuje, tak je druhý den takový ...dole.

V: Poznala jste při projektu víc dětí?

R: Je skvělé, že je vidím v jiné situaci než v té lavici. V kuchyni u děláni těsta byly uvolněnější – třeba jedna holčička, která se v normální výuce moc nechytá, měla téměř hlavní slovo. I ona se v tu chvíli cítila dobře. Vidíte je v té skupině, jak se domlouvají, kdo stojí opodál. Vždycky je dobře je vidět i v jiných situacích. I mě vidí jinak než učitelku, spíš jako mámu nebo tetu.

V: Pro Vás to byl jaký pocit?

R: Já jsem byla nervózní, protože vůbec nepeču a ta jedna maminka říká „Já taky ne“ no tak to jsme byly dobrá dvojka, naštěstí ta druhá maminka to uměla. Já jsem vždycky trochu nervózní, když je tam jiný dospělý. Měla jsem obavy, že si třeba budou myslet, že děti jsou nevychované... Ale pak to bylo výborný, maminky byly v pohodě.

V: Mohla byste na závěr shrnout Vaše největší obavy z realizace projektu?

R: Obava, aby se investovaná energie nějak vrátila.

Obava, aby odhad úkolů byl přiměřený možnostem dětí, obavy, aby to klaplo časově.

Je důležité, jak reagují děti, a když reagují pozitivně, tak mě to nabije a smaže to tu únavu.

Identifikace:

Zdena

- Věk: 31
- Délka praxe ve školství: 7 let první stupeň ZŠ
- Vyučovaný předmět: první stupeň ZŠ
- Typ školy a počet tříd: základní škola, 21 tříd

V: Kolika projektů jste se zatím účastnila?

R: Dvou třídních a jednoho celoškolského.

V: Zajímá by mne ten celoškolský projekt, jak probíhá, když máte účastníky různých věkových kategorií?

R: On vlastně probíhal po dvou oddělených liniích - 1. stupeň a 2. stupeň. Pro každý stupeň byl definován jiný okruh informací a úkolů.

V: Mohla byste mi říct téma celoškolského projektu?

R: Celoškolský projekt se jmenoval Země evropské unie.

V: Kdo to téma navrhnul?

R: Návrh na celoškolský projekt o evropské unii vzešel od našeho ředitele. Chtěl projektově podchytit tohle téma, ovšem o jeho rozpracování jsme se museli postarat my učitelé. On má vždycky nějaký takový počín před vydáním výroční zprávy...

V: Kolik času jste nad přípravou projektu přibližně strávila?

R: V rámci přípravy jsme pořádali schůzky učitelů, které nám zabrali asi..... tak 4 hodiny čistého času určitě. Jenže nějak to zkoordinovat a dát kolegům nějaké „noty“ mi zabralo hodně přemýšlení, časově fakt nevím, zhruba 8 hodin. Určitě i ostatní učitelky měly navíc domácí práci. Pondělí – středa si každá třída sbírala informace. Záleželo na přístupu učitelů. První tři dny byly totiž v režii třídních učitelů, každý měl svoji třídu připravit a obstarat si informace. Každý učitel si zvolil svůj způsob, jak informace předá.

V: Takže jste navrhla hlavní strukturu projektu?

R: Ředitel mě nařídil, ať se projektu ujmu jako organizátor, takže jsem musela. Naštěstí k tomu byl přizván i kolega z druhého stupně. Vlastně jsme projekt připravovali po dvou oddělených liniích – 1. stupeň a 2. stupeň.

Plán projektu byl takový: první tři dny probíhala příprava v rámci jednotlivých tříd. Čtvrtý den se skupiny 1-3 třída a 4-5 třída promíchaly (6-7 dětí), hodně skupin – ani nevím kolik, prostě moc. Řešili praktické úkoly, které vymýšleli kolegové. Skupinová práce na více stanovištích po celé škole. Každý učitel měl jedno stanoviště, pro které si připravil úkol.

Já jsem nebyla na žádném stanovišti, zaskakovala jsem tam, kde to dělalo.

V: A jak to dělalo?

Třeba při tom finálním plnění úkolů se často skupiny „zasekly“ u jednoho stanoviště a nastal trochu chaos. Většinou z toho důvodu, že se dívali, jak to dělá ta druhá skupina, ale protože máme omezené prostory, bylo třeba je poslat na jiné, volné stanoviště.

V: Jaký jste zvolili výstup projektu?

R: Velkou nakreslenou mapu Evropy, která visí na našem obecním úřadě. O projektu psaly také místní noviny a zvaly lidi, aby se na ni šli podívat. Taková Entropa jako dělal tehdy David Černý – teda trochu serióznější.

V: V rámci školy bylo nějaké ukončení?

R: Ano, každý účastník dostal na slavnostním ukončení legitimaci Člen evropské unie.

V: Mohla byste shrnout i na základě zkušeností z jiných projektů jejich negativa?

Nevím, jestli si děti získané informace zapamatují. Projekt někdy upoutá pozornost k něčemu jinému, než k čemu by měl směřovat. Při běžné výuce jim dám písemku a vím, jak na tom asi jsou. Tady ta možnost nebyla. Já jsem ale neměla zpětnou vazbu od dětí. Myslím, že kolegyně musely věnovat ještě hodinu nějakému resumé, protože během projektu se událo poměrně dost věcí, na které děti nebyly zvyklé a ze kterých vyplynuly nějaké výstupy.

V: Co hodnotíte na projektu jako obohacení?

R: U těch, které navrhuji sama, tak důkladněji musím zpracovat dané téma. Musím zmapovat oblasti, do kterých projekt zasahuje a to propojování různých předmětů mne na tom baví asi nejvíce.

V: *Podíváte-li se na klíčové kompetence, které má žák ZŠ zvládat – zdá se vám projektová metoda jako vhodný prostředek?*

R: ano, určitě. Já ale i v běžné výuce používám metody, které tyto kompetence rozvíjejí. Projekty jsou dobrá věc, ale srovnám-li poměr čas – a to, co se děti skutečně naučí, tak nevím.

Žádný z mých kolegů neučí pořad frontálně, ostatně vždyť jiné typy výuky jsou pro nás určitým “odpočinkem”. Projekt vnímám spíše jako misi pro učitele než úkol pro žáky.

V: *Dostáváte od vedení školy informace nebo třeba upozornění, že vyšla nějaká nová publikace, nabízí Vám možnosti školení?*

R: Za mého působení ředitel nic takového nepřipomenul.

V: *Měla byste eventuálně zájem zúčastnit se nějaké takové vzdělávací akce?*

R: Rozhodně ano, ale momentálně s mým časovým vytížením jsem ráda, že nikam nemusím chodit.

V: *Můžete se obrátit o metodickou pomoc při projektu na nějakého kolegu?*

R: Spíš je to opačně, kolegové se obracejí na mne.

V: *A pomůžete?*

R: Ráda. I když se tedy necítím jako projektový profík. Mám pocit, že u každého projektu něco nepodchytím.

Identifikace:

Eva:

- Věk 29 let
- Délka praxe ve školství 5 let
- Vyučovaný předmět první stupeň ZŠ
- Typ školy a počet tříd ZŠ, 18 tříd
- Třída 3. Třída ZŠ

V: *Přibližně kolika projektů jsi se účastnila?*

R: Pracuji s nimi asi tak dva roky. Přesný počet nevím – asi tak 6. Teďka aktuálně dělám s mojí třídou celoroční projekt s názvem „Rytíři od kulatého stolu“. Začali jsme v září a v červenci bude jeho ukončení.

V: *Mohla bys mi říci základní „nit“ projektu?*

R: Děti jsou rytíři od kulatého stolu, kteří hledají svatý grál. Inspirovala jsem se na stránkách různých základních škol, našla jsem tam projekt s mapou – cesta po Evropě, tak jsem to rozpracovala a za den to bylo v kostce hotové. Samozřejmě jsem neměla přesně stanovené, co který týden budeme dělat. Rámcově jsem měla stanovené (přibližně po měsících), kdy budeme na nějakém světadílu. V tom mají vždy splnit hlavní úkol. Děti se snažily v průběhu roku nasbírat co nejvíc magiků – to je takový kuponěk a v případě, že nasbírají pět magiků určitého druhu, získají nějakého rytíře od kulatého stolu. Magiky máme silové (třeba překonání sama sebe), mravní (za dobré chování, pomoc druhému), vědomostní (ty zpravidla přiděluji za nějakou „přidanou informaci“ k běžně probírané látce). Na magik přesně napíšu, za co ho kdo dostal. Děti tak dostávají zpětnou vazbu jejich chování na cestě za zlatým grálem. V průběhu roku samozřejmě magiky i odebírám za nějaké porušení.

V: *Ještě k samotné přípravě projektu – mapu, materiál na magiky – to si obstaráváš sama?*

R: Mapu jsem kreslila sama. Moje vrcholné dílo... Magiky mi čas od času připravují děti. V rámci výtvarné výchovy. Také si samy ušily sáček, ve kterém je nosí.

V: *Máš připravený výstup tohoto projektu?*

R: Jo, to bude veliká akce. Jeden tatínek se totiž nabídl, že by nám mohl umožnit vstup na Kokořín. Tam se sejdeme po poslední etapě projektu, ta bude spočívat v tom, že děti budou mít už všechny indicie k nalezení svatého grálu. Někde v okolí Kokořína musím schovat truhličku, kde bude mít každá krabička se svým jménem. Tam bude samozřejmě napsáno, že grál musíme hledat ve svých srdcích atp. Zároveň připravím dopis s jakýmsi výstupním listem, kde bude shrnuta cesta každého žáčka.

V: *To musíš mít posbírané pořádné množství údajů.*

R: Když ty magiky promění za nějakého rytíře, tak si ty magiky schovám. Je tam napsané, co kdo kdy přesně dělal, co se mu povedlo. A děti mám každý den na očích, takže si myslím, že to nebude velký problém. Vlastně k vysvědčení jim předám jakési slovní zhodnocení za uplynulý rok. Hezky si s tím vyhraju, papír opálím, ať to vypadá jako ze starých časů.

V: *Někteří asi už tuší, že ze sv. Grálu toho moc „nekápne“, nebojíš se, že budou zklamání?*

R: no, na to právě navážu. Po nalezení truhličky se odebereme na ten Kokořín, kde bude většina rodičů v dobových kostýmech, bude tam pohoštění a děti tam předvedou dramatizaci hry Rytíři od kulatého stolu. Od malička jsem chodila na dramaťák a pak chvíli na DAMU, takže to zúročuji na dětech. Každý čtvrtek máme dvě hodiny dramaťáku a každý pátek vyčleňuji dvě hodiny na projekt. I z toho důvodu se děti „otrkaly“, celkem slušně se dokáží prezentovat (někteří až moc), já ale nejsem ten typ učitelky, které by to vadilo.

V: *Ještě zpátky k tomu ukončení projektu – rodiče máš tedy aktivní a spolupracující...*

R: Musím si to pochválit, většina je v pohodě.

V: *Takže ses nesečkala s reakcí „neobtěžujte mne s těmi projekty, naučte děti, co mají umět a rodiče vynechte...“*

R: Samozřejmě vím o rodičích, kterým je to jedno, asi tak od tří žáků. Nějak to neřeším a projekty jim rozhodně nevnučuju. O projektu a jeho průběhu informuju všechny rodiče na třídní schůzce, zeptám se na nějaké náměty atp. Odmítám totiž na schůzkách řešit prospěch toho kterého dítěte.

V: *Děkuju za představení projektu. Víím o tobě, že jsi realizovala i jiné projekty, mohla bys nějak shrnout, jaké má podle tebe projektová metoda slabiny?*

R: Časová náročnost. Někdy je to moc povšechné, nejde to do hloubky. Děti získávají informace ze všech stran, což je dobré, ale nějaké oblasti by chtěly víc do hloubky. Je to kousnutí do těch různých oblastí a je to málo. Také vnímám jako slabinu, že nás to nikdy nikdo nenaučil. Já sama, když jsem chodila do školy tak tam nikdo něco takového nedělal.

Je ale dobré do toho jít, na začátek si dát malý jednoduchý projekt a tím se najdou ty chyby. Vidím spoustu chyb a nedodělávek, co se má udělat příště.

Za výhody považuji to, že sama zjistím, že toho hodně nevím. Je to ideální příležitost si doplňovat informace. Oceňuji, že děti při projektu „ožijí“.

V: *Zařídila ti škola někam seminář nebo workshop k projektům a jejich vedení?*

R: Tahle ne, ale předtím jsem učila na škole, kde nám ředitel zařídil školení – vlastně na základě toho jsem se to toho pustila sama.

10. Vyhodnocení rozhovorů

V souladu s teoretickou částí diplomové práce jsem se zaměřila na možnosti využití projektového vyučování na základních školách. Rozhovory s vybranými učiteli jsem se snažila zjistit, jaké mají osobní zkušenosti s realizací projektu, zaměřila jsem se na definování kladů a nedostatků při vytváření, realizaci a vyhodnocení projektu. Záměrně jsem vybrala různé typy projektů – projekt celoškolní, projekt třídní celoroční a projekt třídní krátkodobý. Zároveň jsem získané poznatky využila jako inspiraci při návrhu vlastního projektu.

10.1 Vyhodnocení hypotéz

H1 – „V porovnání s frontálním typem výuky vnímají vyučující výhody spíše na straně projektového vyučování.“

Výsledek výzkumu prokázal, že projektové vyučování má své nesporné přednosti. Budu-li konkrétní, projektová výuka obnáší zpestření výuky, lepší poznání dětí mezi sebou, zážitek úspěchu pro ty, kteří v běžných vyučovacích hodinách „stojí stranou“, doplnění vlastního vzdělání „*sama zjistím, že toho hodně nevím*“. Je to ideální příležitost si doplňovat informace a více aktivizovat děti. Učitelé vidí děti i v jiných situacích, změna role „*děti mě vidí jinak než učitelku, spíš jako mámu nebo tetu*.“ Učitelky tedy popsaly jevy, které při běžné frontální výuce často chybí. Mezi projekty, které mi popisovaly, chyběly projekty, jak je nazýval Kilpatrick „*drilové*“ – tedy nebyly zaměřeny na zapamatování si informací. V případě např. učení malé násobilky je tomto ohledu je frontální výuka pro učitele méně náročná a dává lepší možnost probrat učivo uceleněji.

Projektová metoda navazuje na frontální výuku, a to tím, že procvičuje již naučené dovednosti a dává je do praktického kontextu. Např. Olga chtěla vypočítat cenu jednoho koláče s použitím metod, které byly již předtím probrány.

Zdena uvedla, že „*projekty jsou spíše mise pro učitele*“ a frontální výuka má své nesporné výhody.

Výzkum tuto hypotézu nepotvrdil, u respondentek převažují jiné typy výuky než je projektová a využitím jiných metod (např. skupinového, kooperativního vyučování či tematického dne) se taktéž procvičí dovednosti, které by měl projekt umožnit předat.

H1a – „Vyučující vnímají jako nevýhodu projektového vyučování zejména náročnost přípravy, vedení a vyhodnocení projektu.“

Časová náročnost při tvorbě projektů je několikanásobně vyšší než při frontální výuce.

U oslovených učitelek k tomu nahrával faktor toho, že mají s projekty poměrně malou zkušenost. Projekt ovšem nedělá učitel jen pro děti. Olga se například chtěla naučit péct koláče a přizvala k tomu i svou třídu. Zde je důležitý moment – učitel je ve stejné pozici jako žáci. Mým předpokladem bylo, že přípravu projektu budou učitelky hodnotit jako velice náročnou, nicméně všechny v přípravě shledávaly i své vlastní potěšení. Přípravu projektu lze tedy hodnotit pro učitele přínosnou, což do určité míry omlouvá její časovou náročnost. Výjimku tvořila Zdena, která si jako jediná popisovaný projekt sama ne zvolila. Příprava pro ni byla o mnoho náročnější i z toho důvodu, že musela spolupracovat se svými kolegy.

Při vedení projektu nenaráží na komplikace, ovšem vyhodnocení vnímají jako náročnější. Především z důvodu, že naráží na nejistotu, zda hodnotit individuálně nebo skupinově a zda hodnotit známkou. Zde jsem ocenila řešení Evy, která dává žákům okamžitě zpětnou vazbu a zároveň jí to slouží ke zpracování uceleného slovního hodnocení, které předá tematicky na konci školního roku.

Tato hypotéza se nepotvrdila v plném rozsahu – fázi přípravou a fázi vedení projektu hodnotí učitelé jako náročnější svou přidanou hodnotu. Lze se domnívat, že v souvislosti s realizací dílčích metod projektu ve frontální výuce jsou žáci na jiné formy vyučování zvyklí, tudíž vedení projektu nebylo pro učitele tak obtížné, jak jsem předpokládala. Lze tvrdit, že hodnocení je jednou z nejnáročnějších fází projektu.

H2 – „Podpora učitelů při realizaci projektů je spíše z jiných zdrojů než ze strany vedení školy.“

Tato hypotéza se při tomto výzkumu potvrdila. Vedení školy se omezuje maximálně na námět projektu, při samotné realizaci se k němu nevyjadřuje. Co se týče materiálního zabezpečení, jsou učitelé schopni vyjít s tím, co mají, na vedení nevznášejí požadavky na pomůcky či předměty méně obvyklé než jsou při frontální výuce.

H2a – „Motorem k realizaci projektů ve škole je více vnitřní motivace učitele než motivace ze strany vedení školy.“

Hypotéza se potvrdila. Chybí motivace ze strany školy a chybí finanční podpora za práci učitele. Vzhledem k tomu, že projekt vyžaduje přípravu z časového hlediska náročnou, bylo by na místě učitele ohodnotit alespoň slovně, když už se jim nedostane nějaké finanční ohodnocení, např. ve formě prémie. To dokazuje případ Zdeny, která nedostala za koordinaci školního projektu žádnou prémie nebo alespoň slovní uznání.

H2b – „Podporu při přípravě a realizaci projektů získávají učitelé od kolegů, více než ze strany vedení školy.“

V tomto výzkumu se tato hypotéza potvrdila. Učitelé se více spoléhají na své kolegy a jejich zkušenosti. Vedení školy se v tomto ohledu omezilo na volbu tématu, učitelky

H2c – „Hodnocení úspěšnosti projektu dostává učitel více ze strany žáků a jejich rodičů než od školy.“

Pro učitele je důležitá zpětná vazba od žáků. „*Je důležité, jak reagují děti, a když reagují pozitivně, tak mě to nabije a smaže to tu únavu*“. Eva se rozhodla pozvat na slavnostní ukončení všechny rodiče. Z jejich řad vzešla možnost slavnost uspořádat na Kokoříně, kam dojedou a budou přítomni na závěrečné hře oblečení v dobových kostýmech.

Olze nabídly maminky pomoc při pečení koláčů. Pakliže rodiče mají zájem svými vlastními silami vypomoci, nebo „dotvořit“ slavnostní závěr projektu, učitelům to přináší

jakési uspokojení, že projekt překročil hranici školy a právem to učitele motivuje k další projektové činnosti. Otázkou však zůstává, zdali by se rodiče účastnili těchto aktivit v případě, že projekt by byl realizován častěji než jednou za půl roku.

H3 – „Učitelé mají zájem věnovat projektové výuce více času než doposud.“

Z pedagogického hlediska shledávají učitelé práci na projektu jako přínos. Z reakcí žáků usuzují, že takto vedené vyučování je pro ně prospěšné a ozvláštňuje školní docházku. Kromě Evy žádná z respondentek zatím nepřijala projekt jako systematické zapojení do výuky, ale budou se snažit do výuky včleňovat projektů více.

10.2 Závěr výzkumu

V souladu s výzkumným problémem předkládám závěr vyplývající z rozhovorů. Oslovené učitelky vnímají projektovou metodu pro ně osobně jako velmi přínosnou. V přípravné části oceňují zejména možnost utřídění informací dle jiného modelu než ve frontální výuce „*sama zjistím, že toho hodně nevím*“ a propojení vztahů mezi předměty k dané problematice. Při samotné realizaci nevnímají jinou formu vyučování jako nevýhodu. Jak uvádí Tomková a spol. (2009, s. 17), projekt se nemůže integrovat do výuky, aniž by žáci nebyli postupně učeni samostatnosti, seberegulaci v učení, metodám práce s informacemi, kooperaci a komunikaci. Oslovené učitelky pravidelně začleňovaly do frontální výuky i jiné vyučovací metody, čímž měly připravenou půdu pro realizaci projektu.

V dimenzi dětí shledávají oproti frontálnímu vyučování možnost zpestření výuky, lepší poznání dětí mezi sebou, zážitek úspěchu pro ty, kteří se v běžných vyučovacích hodinách moc nezúčastňují.

Upřednostňují projekty třídní, celoškolní projekty nevycházejí z jejich iniciativy. Vzhledem k faktu, že učí na 1. stupni základní školy, věnují se projektům výhradně vícepředmětovým.

Společně konstatovaly, že projekt umožní oproti jiným typům výuky lépe rozvíjet klíčové kompetence požadované rámcovým vzdělávacím programem.

Ocenila jsem jejich upřímnost, zvláště co se týkalo otázek ohledně podpory vedení školy. Lze konstatovat, že vybrané učitelky nejsou ze strany vedení školy podporovány k realizaci projektů (finančně, slovně). Třídní projekty navrhují ze své vlastní iniciativy a rovněž materiál potřebný k realizaci projektu si obstarávají samy.

Motivaci k tvorbě projektů jim přináší kladné reakce žáků, v případě Olgy a Evy také účast rodičů.

Z pedagogického hlediska shledávají učitelé práci na projektu jako přínos. Zpětná vazba, kterou dostávají od žáku během průběhu projektu jim umožňuje reflektovat nakolik se jejich představa vytvořená při plánování a přípravě projektu podařila realizovat. Projektové vyučování vytváří postupně návyk na hodnocení a sebehodnocení a přestože není ze strany vedení školy vyžadován, utváří jak u žáku tak i u pedagogů základní pozorovací, hodnotící a sebehodnotící dovednosti.

Kromě Evy žádná z respondentek zatím nepřijala projekt jako systematické zapojení do výuky, nicméně alespoň z rozhovoru s Olgou usuzují, že se bude snažit do výuky včleňovat projektů více.

11. Návrh projektu

Výběr tématu projektu jsem zvolila s ohledem na mé znalosti a uzpůsobila ho možnostem dětí, se kterými mám zkušenost. Zavzpomínala jsem na mou pedagogickou praxi, kterou jsem absolvovala s dětmi třetí třídy základní školy. Při poslední páteční hodině, kdy už byly děti unavené, vzala jsem je k posezení do rohu třídy. Toto místo sloužilo jako odpočinková zóna, byl tam koberec a mohli jsme se tam pohodlně posadit. Začala si s nimi jen tak povídat. Někdo se zmínil o svém zakrslém králíkově a najednou se zdála být únava pryč, děti se rozpovídaly, jaká zvířata mají doma a co mu kdy provedla. Téma zvířata se jevilo pro děti zajímavé.

Sama jsem si vzpomněla, jak jsme se na základní škole coby žáci těšili na hodiny přírodopisu, protože v učebně byl křeček a o přestávkách jsme ho mohli pouštět.

Při studování projektů jsem v publikaci *Učíme v projektech* (Kašová, a spol.) našla inspiraci v projektu Domácí mazlíčci. Rozhodla jsem se, že zpracuji projekt s tematikou zvířat.

Název: Zoologové

Třída: 3. ZŠ

Navrhovatel – původce projektu: projekt navržen společně učitelem, žáky

Účel projektu: konstruktivní – vytvoření atlasu ohrožených zvířat

Informační zdroj projektu: volný

Délka projektu: střednědobý, dva dny s celkovým počtem 8 vyučovacích hodin.

Prostředí projektu: školní, mimoškolní

Počet zúčastněných na projektu: 20

Způsob organizace projektu: víceřadový projekt

Dotčené oblasti a témata:

Vzdělávací oblast: Český jazyk a literatura

Člověk a jeho svět

Člověk a společnost – výchova k občanství

Člověk a příroda – přírodopis, zeměpis

Jazyk a jazyková komunikace

Informační a komunikační technologie

Umění a kultura - výtvarná výchova

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova - Rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění; cvičení dovedností zapamatování, řešení problémů; dovednosti pro učení a studium

Očekávané aktivity žáků: aktivní zapojení do rozhovorů, návštěva záchrané stanice, formulace dotazu, zapamatování si informací z exkurze, kreslení, vyhledávání informací,

Předpokládané výstupy žáků: zapsání hlavních činností, které jim šly/nešly,

Hodnocení výstupů: slovně

Reflexe ze strany žáků: Bude probíhat denně, vždy po ukončení každé části projektu budou žáci vyzváni, ať napíší co se jim líbilo/nelíbilo.

Hlavním cílem projektu bude zpracování atlasu ohrožených druhů zvířat.

1. Den

Záměr projektu - dílčí: příprava návštěvy, vlastní návštěva záchrané stanice

Činnost učitele: zopakování pravidel slušného chování na chodníku, v dopravních prostředcích.

Činnost žáků: formulace dotazu pro ošetřovatele, shrnutí informací z průběhu návštěvy, vyjmenování zvířat, která na stanici viděli, skupinová diskuse o výběru dotazu, který je nejvíc zajímavá.

Délka prvního dne projektu: 4 hodiny

Nutno připravit na první den: dohodnout návštěvu záchrané stanice s průvodcem.

Nutno připravit na druhý den: zajistit počítačovou učebnu, připravit encyklopedie a atlasy, mapy, dopisy, dvojici kartiček se stejným zvířetem.

Začneme úvodním rozhovorem. Učitel se zeptá na to, jaká zvířata mohou žáci potkat na ulici ve městě, v lese,...? Potkali někdy nějaké nebezpečné zvíře? Jakých zvířat se bojí a proč? Slyšeli o ohrožených zvířatech? Proč se jim říká ohrožená? Může i člověk ohrozit zvíře? Jak?...

Dostaneme se k požadavku ochrany zvířat. Žáci vyjmenovávají zařízení, ve kterých se zvířata chovají. Otázky typu: byli jste se někdy podívat na zvířata jinde než v ZOO? Napadá vás, kde by bylo možné se na ně podívat?

Učitel seznámí děti s plánem – navštívit záchrannou stanici. Vysvětlí, k čemu slouží. Metodou brainstormingu děti vyjmenovávají, jaké úrazy můžou zvířata potkat, čím může člověk (i nevědomky) zvířatům škodit.

Je stanoven úkol.

– individuální: zapamatovat si co nejvíce druhů zvířat, které na záchranné stanici uvidí, zapamatovat si prostředí, ve kterých jsou zvířata držena (velikost, vybavení ubikace – pokud je nějaké, krmivo,...).

- skupinový – na základě dohody s učitelem si každá skupina připraví otázku pro ošetřovatele.

Před odchodem učitel shrne pravidla bezpečného chování na chodníku, popř. v dopravním prostředku.

Po návštěvě stanice: učitel s žáky společně shrne získané poznatky.

Zhodnocení:

Slovní shrnutí poznatků, které se třída dozvěděla na stanici na základě svého pozorování. Shrnutí uspokojivosti odpovědi na svou otázku – byl ošetřovatel vstřícný, věděl toho hodně/málo. Báł/bála jsem se ho zeptat?

Učitel formou tří otázek prověří, co si žáci zapamatovali – písemné hodnocení. Dále je požádá o zapsání toho, co se jim nejvíce líbilo a nelíbilo.

Reflexe učitele: dle obdržených odpovědí učitel vyhodnotí, v jaké části byl projekt pro žáky nejvíce přínosný.

2. Den

Záměr projektu- dílčí: příprava prezentace a její realizace

Činnost učitele: na základě poznámek od dětí učitel shrne náplň předchozí dne a zopakuje, co nového se žáci naučili.

Uvedení do druhého projektového dne – vědecké koncilium. Umožnění kresby a samostatné práce ve dvojicích, průběžné oceňování vhodné komunikace a spolupráce dětí.

Činnost žáků: čtení s porozuměním, brainstorming, kresba, práce s encyklopediemi a internetem, práce ve dvojicích, veřejné vystoupení před třídou a hosty se svým příspěvkem, vyjádření se ke své práci i k práci svých spolužáků.

Délka trvání: 4 hodiny

Na základě informací, které žáci napsali předchozí den, učitel provede zopakování.

Poté je rozdán dopis s informacemi, že se z nich stávají vědečtí pracovníci, kteří mají představit poznatky ohledně několika druhů ohrožených zvířat. Poznatky mají být předneseny na vědeckém konciliu, které ještě tentýž den zasedne a vyslechne si jednotlivé příspěvky. V dopise bude stanoveno, co se po nich požaduje, tedy časové omezení, informace o tom, kdy bude otevřena počítačová učebna pro možnost vyhledávání informací na internetu. Přiložena bude tabulka, ve které jsou kolonky k doplnění (*viz Příloha 2 – Listy atlasu*). Zároveň dopis odkáže na pomůcky, které bude možné při přípravě prezentace použít.

Na tabuli provedeme metodou brainstormingu rozdělení zvířat dle jednotlivých tříd (savci, ptáci, plazi a obojživelníci, ryby, hmyz). Zvýrazníme charakteristické znaky každé třídy.

Učitel s žáky projde celou tabulku a společně stanoví, co do které kolonky patří na příkladu slona indického.

Poté začnou žáci ve dvojicích pracovat na svých konkrétních listech atlasu.

Každé dvojici bude přiděleno jedno ohrožené zvíře – žáci si ho „uloví“ z klobouku jako při losování.

Zvířata budou vybírána s ohledem na to, aby jejich výskyt byl po celém světě. Pracovní podklad “List atlasu” bude vytištěna pro deset různých živočichů, tak aby byl výběr pestrý.

Například:

Savci: zebra grévyho, medvěd brtník, gorila nížinná, panda velká

Ptáci: jeřáb mandžuský, raroh velký, ara hyacintový

Plazi a obojživelníci: skokan zelený

Mlži: perlorodka říční

Hmyz: tesařík zavalitý

Žáci mají limit tři hodin, aby stihli doplnit tabulku a nakreslit obrázek na formát A4.

Informace si obstarají pomocí internetu, encyklopedií a atlasů. K dispozici budou rovněž mapy jednotlivých kontinentů. Výstupem by měla být řádně vyplněná tabulka viz *Příloha č. 2*.

Pokud budou žáci dříve hotoví, vyplníme čas povídáním o Červené knize ohrožených druhů zvířat.

Čtvrtou hodinu projektu zasedne vědecké koncilium, na které budou pozvány i některé učitelky a na které každá dvojice slovně prezentuje výstupy společné práce. Zakončíme společnou diskusí o tom, co se líbilo či nelíbilo v příspěvcích jednotlivých skupin vědců. Hodnocení výtvarných prací. Listy atlasů a obrázky vložíme do šanonu (možnost postupného doplňování).

Učitel se zeptá, co šlo žákům dobře, s čím měly naopak potíže,...

Reflexe projektu ze strany žáků: Co pro ně bylo příliš obtížné nebo příliš jednoduché, co je bavilo/nebavilo, co se jim líbilo/nelíbilo, jak se jim pracovalo ve dvojici, jak se cítili při prezentaci.

Reflexe ze strany učitele: rekapitulace celého projektu na základě informací shromážděných od dětí, posouzení, zda příprava byla dostatečná, zda byly naplněny stanovené cíle-záměry. Při dílčích částech:žáci pracovali s internetem, nebo spíše knihami? Jak jim to šlo – nedocházelo k velkým časovým prodlevám, byl časový odhad učitele správný? Co se žáci naučili nového?

Pokusila jsem se s využitím dosavadních poznatků připravit projekt tak, aby byla co nejvíce vykryta „riziková“ místa projektu. Mezi ta řadím plánování projektu a vyhodnocení projektu. S ohledem na to jsem vypracovala podrobný plán projektu po jednotlivých dnech a zapsala jsem si, co si na který den musím připravit.

Při vytváření jeho struktury se mi osvědčilo kreslit schémata na velké archy papíru. Činnosti jsem dělila z pohledu žáků a z pohledu učitele.

Závěr

Zpracování tohoto tématu mi umožnilo lépe poznat projektovou metodu a načerpat informace od zkušenějších učitelů.

Projekty hodnotím jako velmi přínosné jak pro učitele, tak pro žáky. Na učitele je kladen požadavek hlubšího vhledu do probírané látky, osvojení si i jiných činností, než je běžné u frontálního vyučování. Nasetkala jsem se tím, že toto by osloveným učitelům činilo větší problém. Často ovšem naráží na apatii vedení školy ohledně realizace projektů a na nedostatečné ocenění práce, která je náročnější než při frontálním vyučování.

Vyzkoušela jsem si navržení vlastního projektu a na „vlastní kůži“ si otestovala jeho náročnost.

Pro učitele začínajícího s projektovou metodou bych zvolila na úvod projekt krátkodobý, při jehož zpracovávání doporučuji si vše podrobně zapisovat. S ohledem na informace dotazovaných učitelů si také předem promyslet, jak projekt ohodnotit, jakou formou dát žákům zpětnou vazbu na jejich práci.

Na základě mých zjištění vyplývá, že možnosti projektové výuky jsou téměř neomezené. Dají se jimi obsáhnout všechny předměty. Vzhledem k mnohem většímu množství práce v porovnání např. s frontální výukou by bylo namístě učitelé patřičně ohodnotit.

Výsledky této práce se mohou stát inspirací pro ty učitele, kteří s projektovou metodou dosud nepracovali, ale mají v plánu ji zahrnout do výuky.

Resumé

Možnosti a meze uplatnění projektového vyučování v současné škole

Pavla Vítková

Tato diplomová práce pojednává o možnostech a mezích projektového vyučování. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou definovány používané termíny, je popsán vývoj projektové metody od jejích kořenů v pragmatické filozofii až do současnosti. V praktické části práce jsou shrnuty poznatky získané na základě kvalitativního výzkumu mezi učiteli základních škol. Výzkum byl prováděn metodou rozhovorů a soustřeďuje se na faktory, které mohou učitele při realizaci projektů omezovat či motivovat. Nejčastěji uváděnými omezeními jsou časová náročnost, obtíže při vyhodnocování projektů a s tím související nejistota o dosažených znalostech dětí. Motivaci učitelé shledávají zejména v možnosti vlastní seberealizace, hlubšího vhledu do probírané látky a poznání žáků v jiných situacích než při běžné výuce. V souladu se zjištěnými informacemi je navržen střednědobý projekt pro žáky čtvrtých tříd základních škol, jehož výsledkem je vytvoření třídního atlasu ohrožených zvířat.

Summary

Possibilities and Limits of Application of Project Teaching in Present School

Pavla Vítková

This research concentrates on possibilities and limits of application of project teaching. The work is divided into two sections: theoretical and practical. The theoretical part defines basic terminology and describes progress of project method from its rootage in pragmatical philosophy to present. Following practical section summarizes empirical evidence that was captured on the basis of qualitative research made between teachers of elementary schools.

This research was made using the method of dialogs and focuses on factors that may either limitate or motivate teachers within realization of a project. Mainly featured limitations were time intensity, problems with evaluating the project and an uncertainty about acquired knowledge of students. Motivation was mainly seen in a possibility of self fulfilment, in general point of view of actual issue and in possibility of knowing students in other situation than in common education. Finally I have worked out a medium term project for students attending the fourth class in elementary school that leads to a creation of class animal atlas.

Seznam použité literatury

Knihy

- CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002. 633 s. ISBN 80-238-8003-9
- COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Fortuna, 2006. 135 s. ISBN-7168-958-0
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v současné škole*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2009. 159 s. ISBN 978-80-246-1620-9
- HACKL, B. *Projektunterricht in der Praxis. Utopien, Frustrationen, Lösungswege*. Innsbruck. 1994. 175 s. ISBN 3-901160-13-2
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, druhé vydání, 2010. 261 s. ISBN-80-85931-79-6
- JIRÁSKOVÁ, V. *Multikulturní výchova*. Praha: Nakladatelství Epoque s.r.o., 2006. 139 s.
- KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování (Pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1994. 56 s. ISBN 80-901660-0-8
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0
- KREJČOVÁ V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. 228 s. ISBN 80-7178-695-0.
- MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7
- MAZÁČOVÁ, N. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium..* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 61 s. ISBN 978-80-7290-373-3
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, Praha: Portál, 2001. 139 s. ISBN 80-7178-584-9
- PŘÍHODA V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 161.
- SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN, 1999. 197 s. ISBN 80-04-20715-4
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1

SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995. 89 s. ISBN 80-85931-11-7

SKÝBOVÁ, J. *Environmentální výchovné projekty: pro učitelství MŠ a prvního stupně ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 2008. ISBN 978-80-7290-376-4

VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. 61 s. ISBN 80-7068-066-0

VRÁNA, S. *Učebné metody*. Praha: Dědictví Komenského, literární sdružení učitelské v Praze, třetí vydání. 1938. 249 s.

ŽANTA, R. *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského, 1934 54 s.

Články

KOSTEČKA, J.: O jednom literárním projektu. *Český jazyk a literatura*, 2008/2009, č. 1, Státní pedagogické nakladatelství, a.s. s. 30-35

Internetové zdroje

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Pragmatismus>

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Základní struktura rozhovoru

Příloha č. 2 – List atlasu

Přílohy

Příloha č. 1 - Rozhovor

Identifikace:

- Věk
- Délka praxe ve školství
- Vyučovaný předmět
- Typ školy a počet tříd

1. Na kolika projektech jste se podílel/a?
2. Témata projektů navrhuje spíše vedení školy, vyučující, nebo sami žáci?
3. Realizovali jste někdy projekt pouze v rámci jednoho předmětu? Nebo je vždy víceoborový?
4. Kolik času Vám přibližně zabere příprava na projekt v porovnání s přípravou na frontální výuku?
5. RVP určuje kompetence, které by měl žák základní školy ovládat. Jedná se o kompetence:
 - k učení (např. výběr metod pro efektivní učení, třídění informací dle jejich důležitosti, pozitivní vztah k učení,...)
 - k řešení problémů (např. schopnost poznat problém, schopnost rozhodnutí a obhajoba tohoto stanoviska),
 - komunikativní (např. formulace myšleny, vhodná reakce na otázky ostatních, porozumění gestům, textům,...),
 - sociální a personální (např. spolupráce ve skupině, vytvoření pozitivní představy o sobě samém,...)
 - občanské (např. respekt k hodnotám jiných lidí, principy, na nichž fungují společenské vztahy,...),
 - pracovní (např. dodržování vymezených pravidel, účinné použití materiálů a pomůcek k práci,...).

Pokrývá projekt tyto kompetence?

6. Máte u vedení školy podporu s realizací projektů? Např. chcete-li realizovat projekt celoškolský, snaží se Vám vedení vyjít vstříc?
7. Máte u kolegů podporu s realizací projektů?
8. Jak vnímáte změnu své role při projektové výuce?
9. Jaká jsou dle Vás pozitiva projektové výuky, srovnáte-li je s frontální výukou?
10. Jaká jsou její negativa?

	SLON INDICKÝ
Živočišná třída	
Řád	
Jak vypadá, stručný popis	
V jakých společnostech žije	
V jakých žije přírodních podmínkách	
Čím se živí	
Kolikrát v roce má mláďata a v jakém počtu	
V jakém světadíle ho mohu potkat	
Z jakého důvodu mu hrozí vyhynutí	
Kde jsem našel nejvíce užitečných informací	

