

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kateřina Hořavová

Možnosti využití symbolických rámců v projektovém vyučování
Possibilities of using symbolic frameworks
in the project education

Praha, 2011

Mgr. Eva Janebová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Libějovicích dne 29.6.2011

.....

ANOTACE

Klíčová slova: vyučování, symbolické rámce, projektová metoda, motivace

Práce zkoumá možnosti propojení symbolických rámců a projektové metody do funkčního celku, který by obohatil výuku. Smysl propojení nalézá v především v posílení vnitřní motivace žáků. Také přináší do výuky témata vycházející přímo ze světa dětí.

ABSTRACT

Keywords: education, symbolic frameworks, project method, motivation

The thesis explores possibilities of linking the symbolic frameworks and project method into a functional complex, which would enrich education. The reason of connection can be mainly found in strengthening the internal motivation of pupils and in bringing themes coming from the world of children into education as well.

OBSAH

ÚVOD.....	str. 6
1. Symbolický rámec jako edukační metoda.....	str. 7
1.1. Funkce symbolického rámce.....	str. 9
1.2. Kritéria výběru a používání symbolického rámce.....	str. 12
1.3. Vhodný symbolický rámec.....	str. 13
1.4. Skauting a symbolické rámce.....	str. 16
1.5. Východiska pro použití symbolického rámce ve školách.....	str. 17
2. Prostor pro symbolické rámce ve škole.....	str. 19
2.1. Možnosti uplatnění symbolických rámců v požadavcích školských dokumentů.....	str. 19
2.2. Možné zdroje témat pro symbolické rámce v RVP ZV.....	str. 21
2.3. Podpora pro využívání symbolických rámců v realitě dnešní školy.....	str. 22
3. Projektová metoda.....	str. 25
3.1. Charakteristika projektové metody.....	str. 25
3.2. Struktura projektu.....	str. 33
3.3. Témata projektů.....	str. 36
3.4. Přínosy projektové metody.....	str. 37
3.5. Rizika a omezení projektové metody.....	str. 39
3.6. Česká literatura k projektové metodě - řešerše.....	str. 41
4. Integrace symbolických rámců do projektové metody.....	str. 43
4.1. Východiska pro použití symbolických rámců v projektové metodě.....	str. 43
4.2. Analýza vzorových projektů.....	str. 44
4.3. Návrhy vhodného použití symbolických rámců v projektové metodě.....	str. 58
4.4. Příklady vzorových projektů se SR.....	str. 62
4.5. Možnosti uplatnění symbolických rámců ve školní výuce.....	str. 68
ZÁVĚR.....	str. 70
POUŽITÉ ZDROJE.....	str. 71
SEZNAM PŘÍLOH.....	str. 72
PŘÍLOHY.....	str. 73

“Had we called it what it is was, viz, a ‘Society for the Propagation of Moral Attributes’, the boy would not exactly have rushed for it. But to call it Scouting and give him the chance of becoming an embryo Scout, was quite another pair of shoes.”

Baden-Powell, R.: „Varsity of Life“.

ÚVOD

Při svých setkáních se školou, učiteli a žáky si často kladu otázku, proč se školy nezabývají atraktivitou učení. Ten automatický předpoklad, že žák ve škole je, protože musí, ubírá významný kus jeho zájmu o učení i výsledkům. Pro skauting, ve kterém se léta pohybuji, je otázka atraktivity klíčová, bez ní by členů moc neměl. Zde je tedy možná o kousek napřed před školskými metodami. Je široké spektrum práce s atraktivitou něčím, co by mohlo dnešní školu obohatit? Potřebuje to škola? A v jaké podobě?

Vybrala jsem si pro své zkoumání výsek projektového vyučování, zejména proto, že tuto oblast mají škola a skauting společnou – projektová metoda či zjednodušeně „dělání projektů“ je ve skautingu často využívané, a protože jde o oblast samostatné činnosti, je zde nutná velká motivace žáků a osobní zaujetí tématem.

Záměrem mé práce je odpovědět na otázku: Mohou symbolické rámce obohatit projektové vyučování? A pokud ano, v čem konkrétně a jak?

Nejprve chci jasně ohraničit a definovat metodu symbolických rámců v takové podobě, aby se dala využít i ve školní pedagogice. Poté chci jasně popsat projektovou metodu a identifikovat její slabá místa. Je-li můj předpoklad správný, symbolické rámce mohou posílit výchovný a vzdělávací efekt projektové metody. V závěru práce budu hledat cesty, jak přesně lze symbolické rámce s projektovou metodou propojovat a jaký efekt mohou jednotlivé varianty propojení mít.

Proč vnášet do školní pedagogiky nové metody? A proč je čerpat právě ze skautingu? Skauting má oproti škole jednu velkou výhodu. Současné kurikulum a klíčové kompetence více než kdykoli předtím pracují s rozvojem dovedností a především postojů. Právě s postoji jako hlavní součástí výchovy pracuje skauting už více než sto let a jeho metody jsou stále platné a používané.

1. Symbolický rámec jako edukační metoda

Cílem kapitoly je popsat metodu symbolického rámce a vyzdvihnout její silné stránky.

Symbolický rámec (dále SR) je jednou z metod skautské výchovy. SR je příkladem metody se specifickou funkcí ve vyučovacím procesu – motivační metoda s dalšími aspekty¹. Byl formulován zakladatelem skautingu a veškeré jeho další charakteristiky a definice pocházejí ze skautských zdrojů².

SR je charakterizován jako *soubor jednotlivých součástí, které společně tvoří požadovaný koncept*³. Tato obecná definice by se ale dala použít i pro auto, a tedy neříká mnoho pro potřeby této práce. Další definice popisuje, že „SR funguje jako symbol potřeby posunu života a vlastní osobnosti mladých lidí do nové dimenze“.⁴ Zde je vyjádřena funkce symbolického rámce, opět ve velice obecné a nepostačující podobě. Přesnější definice v dostupných skautských materiálech neexistuje.

Hledáme definici, která by jasně vymezila hranice všech symbolických rámců. Jediné znaky, které autorka nalézá jako společné pro všechny symbolické rámce, které vymezují skutečně podstatu metody, nikoli její funkce a variabilitu, jsou vyjádřeny touto, její vlastní, definicí:

Symbolický rámec je souběžnou metodou v podobě příběhu, jehož jsou účastníci aktéry.

Symbolický rámec je souběžnou metodou⁵...

¹ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Vydání 1. Praha: Grada, 2007. 192 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

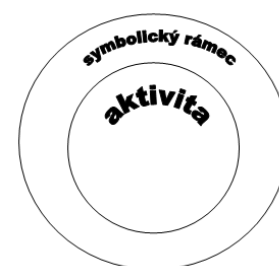
² V pedagogice se s tímto pojmem nesetkáme, ale některé metody libreto, práci se situací, dějem, legendou, příběhem či přímo motivací příběhem využívají: např. zážitková pedagogika (HANUŠ, R., CHYTILOVA, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Vydání 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.), rolové hry (KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 2., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 1997, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.), inscenační hry (HOLEC, O. *Instruktorský slabikář*. Vydání 1. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. ISBN 1210-5805.), simulační metoda (LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Vydání 1. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.), globální námětové hry (HOUSKA, T. *Škola je hra! 2. přepracované a rozšířené vydání*. Praha: T. Houška, 1993. ISBN 80-9007-049-3.).

³ WORLD SCOUT BUREAU. *Scouting: an Educational System* [online]. 1998. [cit. 2011 – 20 - 02]. 33 s. Dostupné z <<http://www.scout.org>>.

⁴ WORLD SCOUT BUREAU. *Handbook for Leaders of the Scout Section*. [online]. Vydání 1. Ginebra: WSB, 2002. 32 - 34 s. ISBN 956-8057-08-0. Dostupné z <<http://www.scout.org>>.

⁵ Využívání metod souběžně charakterizuje VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Vydání 1. Praha: Grada, 2007. 193 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

SR existuje pouze ve společném použití s další metodou a tvoří tak její „obal“. SR není totožný s obsahem aktivity⁶ a nemusí jej ani jakkoli ovlivnit, ale naopak jej lze od aktivity oddělit a nahradit buď jiným SR nebo realizovat aktivitu beze změny samotnou, bez použití SR. V některých případech obsah aktivity ovlivňovat může a také jej může dále rozšiřovat.



obr. 1

... v podobě příběhu,...

Příběhem zde rozumíme děj, případně situaci, která žákům – aktérům umožní příběh rozehrát. Příběh může souběžně použitou metodu uvádět (vyprávění, scénka, dopis, vstup do prostředí), může ji prostupovat ve formě symbolů (rekvizit, kostýmů, názvů), postav (doplňkové postavy, rozdělení hráčů do charakterů či rolí), prostředí (výzdoby, genia loci, počasí, osvětlení, zvuků, vůní), souvislostí (pravidel, logiky prostředí, struktury) i vazeb (sdružení hráčů do skupin, práv a povinností vázaných na konkrétní hráče, změnou postavení organizátora vůči hráčům). Někdy je příběh vyjádřen pouhou existencí prostředí, do kterého se hráči dostávají a ve kterém v rámci pravidel fungují, jindy je složitě popsán v manuálu, který účastníci dostávají před vstupem do prostředí.

... jehož jsou účastníci aktéry.

Stát se aktérem příběhu znamená vkročit do něj a pracovat s obsahem aktivity (tedy druhou použitou metodou) v realitě, kterou SR vytvořil. Aby účastníci vnímali aktivitu jako smysluplnou, musí její obsah korespondovat se SR a být s ním v souladu. Pak se oni stávají tvůrci obsahu aktivity, což v jeho kontextu považují za přirozené a logické. Někdy SR vyžaduje, aby se stali někým zcela jiným (včetně jeho kompetencí) a přijali cizí identitu. Jindy účastníci zůstávají z hlediska osobnosti sami sebou, pouze přijmou novou roli v rámci příběhu. Nová role po nich případně může vyžadovat přijetí kompetencí, kterými fakticky nedisponují (např. hráč se stává stavitelem a je po něm žádán náčrt domu bez ohledu na chybějící skutečné vzdělání pro tvorbu takových náčrtů – postava toto vzdělání má a hráč, ztotožní-li se s postavou, ztotožňuje se i s jejími úkoly a předstírá, že požadovanými schopnostmi vládne a snaží se jim dostat).

Poznámka o realitě podle symbolického rámce

⁶ Aktivitou myslí autorka jakoukoli činnost s výchovným či vzdělávacím záměrem, podle pedagogického slovníku možno zaměnit s pojmem učební činnost, dle MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Vydání 1. Praha: Portál, 1995. 238 s. ISBN 80-7178-029-4.

SR staví do centra pozornosti dítě. Dítě s jeho světem, jazykem, kulturou, souvislostmi a vazbami. Při výchově a vzdělávání vychází ze zájmů, potřeb a tužeb dítěte, a ohýbá je ve prospěch cílů, kterých chceme dosáhnout⁷. Pohled na svět optikou dítěte je, jak dokazuje skauting, už sto let funkční a účinný⁸.

SR staví na přirozeném sklonu mladých lidí k fantazii, dobrodružství, kreativitě a nápaditosti, a to způsobem, jenž:

- podporuje jejich rozvoj v různých oblastech
- posiluje rozvoj identity jedince
- podporuje soudržnost a solidaritu se skupinou⁹

Pohled na svět očima dítěte s sebou přináší i změnu ve vnímání toho, čemu říkáme realita. Dětská realita nebo životní realita očima dítěte v sobě totiž může zahrnovat i realnost her¹⁰ a fantazií. Dítě, které se každé odpoledne proměňuje v hrdinu, který se ukrývá v lese a bojuje své bitvy, může vnímat roli hrdiny a jeho příběh jako další část své reality. Pokud proto dále hovoříme o integrování zkušeností do životní reality, měli bychom brát v úvahu právě dětskou realitu, protože vůči ní se vztahujeme, když hovoříme o efektivitě učení.

Představy žáků o reálném životě jsou výrazně ovlivněny okolím: rodinou, spolužáky, médií atd., a rozvoj kompetencí pro život tedy musí zapadat do jejich očekávání formovaného okolím. Pokud téma aktivity odpovídá nazírání žáků na vlastní život, může být považováno za smysluplné.

1.1. Funkce symbolického rámce

Jako souběžná metoda obohacuje SR propojenou metodu o své vlastní přednosti: zvyšuje atraktivitu a může rozšiřovat spektrum dosahovaných cílů.

Prvním důvodem k zařazení SR je zvýšení atraktivity výchovně vzdělávacích činností (kam spadá i posílení emoční složky aktivity, která je nutným požadavkem pro úspěšné

⁷ BADEN-POWELL OF GILWELL, R. *Aids to Scoutmastership* [online]. 1920. [cit. 2011-02-08]. 21 s. Dostupné z <<http://www.seascouts.ca/>>

⁸ HRICA, P. a kol. *Průručka pro skautských vodcov*. Vydání 1. Bratislava: VKÚ Harmanec, 2004. 163 – 167 s. ISBN 80-89136-08-7.

⁹ WORLD SCOUT BUREAU. *Scouting: an Educational System* [online]. 1998. [cit. 2011 – 24 - 02]. 36 s. Dostupné z <<http://www.scout.org>>

¹⁰ Na něco podobného upozorňuje SINGULE, když uvádí, že „projekt souvisí s mimoškolní činností“. In SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Vydání 1. Praha: SPN, 1990. 163 s. ISBN 80-04-20715-4.

dosahování cílů školní výuky¹¹), tedy zvýšení vnitřní motivace účastníka k činnosti, a to jak v počátku, tak v průběhu činnosti. Vyplývá z toho, že SR musí být samy o sobě, bez dalších motivačních prvků, kladně přijímány účastníky. (Pokud není naplněn tento předpoklad, neplní dostatečně motivační úlohu a nejsou k použití pro tuto konkrétní skupinu účastníků vhodné.)

Vhodně zvolený SR má potenciál podpořit efektivitu učení a sílu vnitřní motivace žáků.

Žáci

- věnují učivu obsaženému v rámci zvýšenou pozornost a zaměřují se na něj (vlivem síly, novosti a zajímavosti podnětu a vytváření kladného vztahu k němu)¹²
- vnímají učivo jako smysluplné, neboť se skrze kontext rámce vztahuje k jejich zkušenosti, a umí jej tak zařadit a zdůvodnit¹³
- pracují s učivem blízkým reálnému životu, reálným situacím, čímž se zvyšuje schopnost mozku podněty přijímat a zpracovávat, stejně jako děle podržet¹⁴
- se hlouběji ponoří do okamžiku, čímž se zvyšuje formativní charakter činnosti (skrze vnímání okamžiku všemi smysly, bytí hybatelem děje)¹⁵
- zažívají pocit ego-angažovanosti, která podporuje hloubku a posiluje vnímání sebe sama jako hybatele situace¹⁶

Kromě zvýšení atraktivity výchovných a vzdělávacích činností může mít SR významný přínos v rozšíření či prohloubení dosahovaných cílů.

Nelze obecně říci, k čemu vede a k dosažení jakých cílů napomáhá zapojení SR, takto otázka nestojí. Odpověď se liší v závislosti na konkrétním SR a formě a míře jeho zapojení do aktivity. Přínosy lze rozdělit podle typu cílů, ke kterým vedou:

- **znalostní**

SR může nést silné informační zázemí (o národu, zemi, historii, kultuře, jazyku, stylu života, globálních problémech...); přímým produktem prožití SR může být

¹¹ KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vydání 1. Havlíčkův Brod: Grada, 2001. 63 s. ISBN 978-80-247-2433-1.

¹² PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. 22 – 24 s. ISBN 80-7290-092-7.

¹³ BERGLAND, R. *Fabric of Mind*. In KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tématická výuka*. Vydání 1. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.

¹⁴ KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tématická výuka*. Vydání 1. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.

¹⁵ Zvýšení emoční bilance do stavu plynutí popisuje zážitková pedagogika, HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 80 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

¹⁶ NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Vydání 1. Praha: Academia, 1996. 44 – 49 s. ISBN 80-200-0532-7.

detailní seznámení s konkrétním uměleckým dílem; v SR se mohou objevovat historické postavy s reálným vystupováním a osobní historií atd. SR mohou být nástrojem k utřídění poznatků. Jejich uspořádání vychází ze záměrného přizpůsobení pro jednotlivé kategorie obsahu, které pedagog organizuje tak, aby účastníkům usnadnil jejich pochopení, zpracování či přijetí¹⁷ (např. jednotlivé postavy přinášejí dílčí znalostní celky a jsou s nimi spojovány¹⁸). Provazování dílčích aktivit jedním symbolickým rámcem může podpořit ucelené vnímání účastníky. SR může ukázat využití obsahu aktivity v běžném životě, povolání či výjimečných situacích

- **dovednostní**

Mimo cíle konkrétních aktivit má SR možnost vnést do tématu nové dovednostní momenty. Ty stojí buď zcela mimo původní aktivitu s vlastními cíli (např. taktické rozhodování, co za získané body koupit za zbraně či kterou cestou do jakého z měst se dále ubírat), nebo jsou na ni navázány (např. nejen rozpoznávat hvězdy, ale orientovat se v nich při hledání směru cesty), případně samotný obsah aktivity pozmění při zachování původního cíle (cílem je ušít si šaty, pozměněným cílem je ušít si středověké šaty, z něj vyplývají další doplňkové cíle: znalost oblečení středověku, rozpoznávání typů látek atd.).

O podpoře některých dovedností rozhodujeme už samotnou volbou SR, a to zejména u dlouhodobějších SR, bez nutnosti pracovat s cíli v samotném naplňování SR (např. samostatnost vs. týmová práce, kooperace vs. kompetice, strategie či rozhodování vs. lineární příběh, důraz na rozvíjení fantazie vs. příběh v naší realitě bez vytváření paralelních světů, vyhledávání doplňujících informací nebo veškerá znalostní podpora k tématu poskytnuta).

- **postojové**

SR může přispět k upevnování vzorců chování, přenosu hodnot či vytváření vzorů, v závislosti na dalších parametrech. Vstup do SR nutně znamená vstup do nějak hodnotově orientovaného prostředí. Někdy jsou hodnoty přítomny v SR zásahem pravidel či organizátorů, jindy jsou vneseny samotnými hráči a rolemi. Poskytnout vzor – i k tomu může SR sloužit. Nabídnutím příběhu často nabízíme i hrdinu, idol. V případě známého příběhu může hrdina jako vzor již pro účastníky fungovat před

¹⁷ Interpretace Prof. Steve van Matre, zakladatele a ředitele The Institute for Earth Education. In HOŘAVOVÁ, K., KLÁPŠTĚ, P. *Symbolický rámec podle 3.B.* Praha: Tiskové a distribuční centrum Junáka, 2007. 15 s. ISSN 1210-9827.

¹⁸ tamtéž

samotným zapojením SR, v tom případě máme příležitost pracovat ve větší míře s formováním postojů účastníků skrze postavu hrdiny, protože účastníci se snáze a lépe ztotožní s konáním a uvažováním někoho, kdo pro ně je vzorem.

1.2. Kritéria výběru a používání symbolického rámce

SR volíme v závislosti na sledovaných cílech, které mohou kolísat od pouhého zvýšení atraktivity aktivit(y) po velké množství dalších cílů. Vhodná volba SR je prvním nutným krokem v práci s ním. Přípravu aktivity začínáme od cílů a následně buď specifikujeme samotnou aktivitu, kterou obalíme symbolickým rámcem, nebo hledáme v rámci stanoveného SR činnost, která by do něj logicky patřila a zároveň by naplnila naše cíle. Obě cesty jsou relevantní a vedou k dosažení výchovně vzdělávacích cílů v nezměněné kvalitě. Druhou z cest používáme nejčastěji v práci s dlouhodobým SR¹⁹ a integrací jednotlivých aktivit do něj.

Při výběru zohledňujeme hlediska

- času (délka aktivity)
- cílů (míra výchovných a vzdělávacích, dramaturgické, postojové / dovednostní / znalostní, cíle skupinové dynamiky²⁰)
- účastníků (skupina a její typ, jednotlivci, vzájemné vazby a vztahy, věková struktura, gender, zájmy a specifika, zkušenosti, zážitky, preference a potřeby; znalost jednotlivých aspektů skupiny/jednotlivců ze strany organizátorů, odpovídající typy hrdinů vzhledem k charakteru skupiny i jednotlivců)
- strukturace aktivity (jedna komplexní hra, řada aktivit za sebou, kompletní rámování týdenního pobytu/školního týdne, souhrnný rámec pro odlišné paralelně konané aktivity)
- prostředí aktivity (venku / uvnitř, roční období, počasí, denní doba, typ prostředí)
- lidských možností (počet organizátorů a jejich zkušenost, jejich osobnost, další lidské zdroje)
- pomůcek (dostupné, imaginární, doprava materiálu, způsob využití)
- typu příběhu (tajemný, hororový, psychologicky rozpracovaný, o lásce...)

¹⁹ Tedy např. pokud pracujeme se sérií aktivit, zde se způsob použití SR blíží používání integrované tematické výuky.

²⁰ ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*. Vydání 1. Praha: Grada, 2007. 52 s. ISBN 978-80-247-1974-0.

Vhodný SR by měl nejen odpovídat podmínkám, ve kterých se aktivita odehrává, ale i posilovat výchovně vzdělávací působení aktivity, a v ideálním případě samostatně naplňovat další cíle z dlouhodobého plánu. Zároveň by měl zůstat atraktivním motivačním prvkem pro účastníky. Vybraný SR nám formuje prostor, do kterého účastníci vstupují. Efektivitu této metody můžeme ještě podpořit tím, že zvolíme vhodnou formu práce se SR. Základem je představení SR účastníkům a vtažení do děje. Druhým krokem je seznámení se SR, jeho vývojem a zakončením. Míra vtažení může kolísat od pouhé informovanosti o po pocit účastníků, že jsou v jiném světě – ve světě SR. Forma sdělování, kterou použijeme, by měla být v souladu s cíli, jichž chceme za pomoci SR dosáhnout. Účastníci mohou SR v různé míře ovlivňovat: v případě lineárního příběhu pracujeme s pevnou strukturou, kterou jsou účastníci „vláčení“ dle přání organizátora, zatímco nastavením rozhodovacích momentů mají účastníci možnost ovlivňovat samotný děj příběhu. SR může pracovat se skutečnou i tzv. falešnou participací²¹, v první variantě účastníci skutečně rozhodují o ději, v druhém případě pouze iluzorně (v dekorativní rovině – např. účastníci si při cestování časem vybírají období, do kterých se podívají, vzhledem k chybějícím rekvizitám je však změna pouze iluzorní, navíc aktivity zůstávají stejné a jsou pouze obaleny trochu pozměněným příběhem). Teoreticky existuje i možnost opačného pólu, kdy veškerá aktivita v SR vychází od účastníků a organizátoři pouze připraví prostředí. Takovou verzí může být dokonale reálné prostředí, ve kterém jsou účastníci přímými hybateli děje.

1.3. Vhodný symbolický rámec

Atraktivita je nejdůležitějším přínosem SR, a proto při výběru přihlížíme ke specifickým konkrétní skupiny. V nejobecnější rovině jsou symbolické rámce pro účastníky atraktivní, protože:

- vycházejí ze zájmů účastníků – pak je atraktivita SR projevem přání účastníků prožít něco takového, co SR nabízí
- rozšiřují zájmy účastníků – atraktivita je posílena výlučností a jedinečností zvoleného tématu, které ale musí být pro účastníky v souladu s jejich konceptem světa

²¹ HART, R. A.: *Children participation: From tokenism to citizenship* [online]. Vydání 1. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992. 9 s. [cit. 2011-05-09]. ISBN 88-85401-05-8. Dostupné z <www.unicef-irc.org/publications/pdf>.

Lze připravit i aktivitu ve vhodném SR pro nám osobně neznámou skupinu, ale platí, že čím více skupinu známe, čím lépe můžeme předvídat její reakce, čím lépe odhadneme témata, které u ní rezonují, tím spíše bude zvolený symbolický rámec fungovat.

Existují obecné zásady pro ulehčení volby. Základním požadavkem pro tvůrce aktivity se SR je znalost fenoménů dětského světa. Patří mezi ně umělecká díla (literatura a média, filmy, hudba, výtvarná vyjádření, typické obraty), hry a hračky, hrdinové (idoly, celebrity, vymyšlené postavy, známé osoby), sporty, životní styl (Emo, metrosexuál, hippies), produkty (značky a jejich image). Pro tvorbu SR není nutné a někdy zejména kvůli hodnotové orientaci fenoménu ani vhodné (jackass, Fear factor atd.) využít fenomén vcelku, spíše je užitečné analyzovat, kde je síla fenoménu a co v podstatě cílovou skupinu na fenoménu přitahuje. Fenomény mají mnoho společného s Jungovými archetypy, které rezonují obecně u lidské společnosti²².

Upřednostňování SR se liší i podle pohlaví. Vzhledem k rozdílnosti filmů, hraček i idolů, které ovlivňují kluky a holky od předškolního věku až do dospělosti, se (dle zkušenosti autorky) obě pohlaví shodnou na SR, které buď nabízejí hrdiny obou pohlaví s podobnou mírou zapojení (např. Harry Potter) nebo na těch, ve kterých převažuje mužská role. Kluci se do výrazně dívčích SR zapojovat odmítají, případně pro ně bývá těžké identifikovat se s přidělenou rolí.

V závislosti na věku a typu skupiny se mění i požadavky na formu podání SR (realističnost, věrnost spodobnění), typ příběhu a jeho jednotlivé atributy.
6 – 10 let
Děti mladšího školního věku dotvářejí rámec vlastní fantazií a použité rekvizity mohou být pouze naznačené. Témata mohou být více vzdálena od reality a není nutné např. nijak zvlášť pracovat s prostředím, nevyžadají-li si to zvláštní okolnosti. Vizuální prezentace příběhu se ale více podobá realitě a dítě jej skutečně za reálný může považovat. Rozdíl mezi skutečností a uměle vytvořeným příběhem ve své vlastní dětské realitě nevnímá. V tomto věku je silná sugestibilita dětí, kdy mají tendenci vžívat se do sympatických hrdinů bez ohledu na skutky ²³ . Proto je v SR vhodné pracovat s hodnotami tak, aby postavy byly jejich poměrně jasnými a vyhraněnými nositeli.
10 – 14 let

²² K tématu se vyjadřuje JUNG, když popisuje sílu působení archetypu hrdiny. In JUNG, C. G. *Výbor z díla VIII*. Vydání 1. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 2009. 19 s. ISBN 978-80-85880-59-5.

²³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Vydání 1. Praha: Portál, 2000. 185 s. ISBN 80-7178-308-0.

SR pro tento věk bývá souhrnně nazýván „parta přátel objevujících nová/neznámá území“ ^{24 25} .
Zhruba od 10 – 11 do 14 let se objevuje požadavek na věrné vykreslení detailů postav, pomůcek i prostředí. Realističnost bývá oceňována zejména proto, že zde fikce přechází v realitu. Děti odchované fantastickými filmy a dobrodružstvími oblíbených hrdinů rády vstoupí do prostředí, které přesně odpovídá představám. Dospívající hledá, jaký by chtěl být a na základě toho se ztotožňuje se vzory ²⁶ . V SR můžeme tedy předkládat následovníhodné osobnosti, případně pracovat se vzory, které děti v naší cílové skupině mají. Dospívání vede v tomto věku také k tomu, že mladí lidé mají potřebu méně se spoléhat na zkušenosti ostatních a odmítat ověřené pravdy a více zkoušet sami ²⁷ . To jim vstup do SR a aktivní účast v simulovaných situacích umožňuje. V tomto věku děti docení detaily zbraní, oděvů, případně „magické“ situace, které vybočují z reality (narození draka; skutečný mluvící klobouk; výbuch...). U všech činností je nutně požadován bezprostřední jasný smysl aktivity, který vhodné symbolické rámce mohou požadovaně zdůvodnit ²⁸ .
14 – 18 let
Parta a skupina v tomto věku ustupuje požadavku individuality. Jedinec se stále chce cítit jako člen skupiny, ale je nutností, aby byl skupinou akceptován jako individualita ²⁹ . Hráčům vyhovují zpravidla SR, které umožňují přizpůsobit si roli a jednání v ní, případně SR, ve kterých hráči mohou být sami sebou. Taktéž je vítané překračování hranic a pravidel (např. možnost vydělat více podváděním). Kolem 14 let požadavek reality ustoupí, protože všichni přece vědí, že je to stejně „jen jako“. V tomto věku nastupuje silný skupinový smysl pro humor, který umožňuje dle typu skupiny zvolit SR pro výrazně mladší, jenž zde může být přijímán jako recese.

1.4. Skauting a symbolické rámce

²⁴ BADEN-POWELL OF GILWELL, R.: *Aids to Scoutmastership* [online]. 1920. [cit. 2011-02-08]. str.19 - 22. Dostupné z <<http://www.seascouts.ca/>>

²⁵ VÁGNEROVÁ označuje tento stav jako přechodné stadium tzv. skupinové identity. In VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Vydání 1. Praha: Portál, 2000. 226 s. ISBN 80-7178-308-0.

²⁶ VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Univerzita Karlova, 1994. 102 s. ISBN 80-7066-384-7.

²⁷ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8. [cit. 12.2.2008]. 48 s. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>>.

²⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. Vydání 1. 234 – 236 s. ISBN 80-7178-308-0.

²⁹ tamtéž 222 – 224 s.

Skauting integroval SR od okamžiku svého vzniku – už ve svém jméně. R. Baden – Powell především zmiňuje skauting ve spojení „*game of scouting*“³⁰, tedy hra skautingu, hra na skauting. Název „Scouting“ organizace dostala naprosto záměrně – šlo o první SR. Děti na počátku 20. století do oddílů lákala forma skautské činnosti i vnější propriety, které k ní náležely: skauti - zvědi, oblečení v období vojenského stejnokroje s kloboukem evokujícím hrdinské boje Britů proti Búrům, pochodují do lesů, aby se utábořili v prostých podmínkách, starajíce se o sebe zcela sami, v duchu slavných stopařů, lovců a dalších. Pro svůj charakter dobrovolné a zájmové činnosti si skauting nikdy nemohl dovolit lákat do oddílů děti na všestrannou výchovu, tím méně na pokus o zlepšení světa. Volil tedy témata, která v dětech „rezovala“, která byla silná, přitažlivá, motivační. Na počátku 20. století to byla vojenská tematika, neboť hrdinové z britsko-búrských válek byli idoly běžných kluků. Dnes jsou pro nás pojmy „skaut“ („scout“) a „Junák“ (dříve nesoucí významy příslušných SR v anglickém i českém jazyce) jen označením organizace – SR, který v sobě nesly, vyčpěl a není pro dnešní mládež uchopitelný a atraktivní a neplní nadále svou funkci. SR jsou poplatné době a proto dnes již skauting vojenskou tematiku téměř opustil. Zvědy nahradili jiní: nejprve Vinnetou a Stínadla, později Harry Potter, Neo či Frodo.

Skauting používá SR různými způsoby: nejčastěji jako legendy ke hrám – táborovým, celoročním (které probíhají na jednotlivých akcích v průběhu celého roku) i jednorázovým, zpravidla obsáhlejším. Kromě toho se setkáváme se SR klubovny (klubovna oddílu Tygříků jako džungle přivítání nového skautského roku s klubovnou ve stylu středověké komnaty atd.), či celého prostředí oddílu (oddílové peníze oddílu Žabek se jmenují Kvaky, časopis Žabí skřeky, oddílová barva je zelená atd.). Pro třídění obsahu skautského kurikula a zvýšení průběžné motivace u dlouhodobých aktivit jsou SR používány ve skautských stezkách (pro každý rok děti plní jeden sešit, jeden stupeň: stupeň ohně, vody, vzduchu, země³¹) a věkových stupních (vlčata, děti ve věku 6 – 11 let pracují podle Knihy džunglí, skauti ve věku 11 – 15 let podle fantasy motivu hrdinů).

³⁰ BADEN-POWELL OF GILWELL, R.: *Aids to Scoutmastership* [online]. 1920. [cit. 2011-02-08]. 17 s. Dostupné z <<http://www.seascouts.ca/>>

³¹ *Cesta Ohně, 4. stupeň skautské stezky*. Praha : Junák, 2008. ISBN 978-80-86825-28-1
Cesta Vody, 2. stupeň skautské stezky. Praha : Junák, 2008. ISBN 978-80-86825-26-7
Cesta Vzduchu, 3. stupeň skautské stezky. Praha : Junák, 2008. ISBN 978-80-86825-27-4
Cesta Země, 1. stupeň skautské stezky. Praha : Junák, 2008. ISBN 978-80-86825-25-0

Výběr SR musí být nutně v souladu se skautskými zákony³², slibem³³ a skautskými principy³⁴, čili hodnotovým zázemím skautingu. Záměrně posilovaná bývá především oblast vzorů, které jsou účastníkům předkládány (Thor Heyerdahl na moři, Neil Armstrong a jeho příprava k letu na měsíc). U cílů zaměřených na zpracování vědomostí jde ve skautingu spíše o doplňkovou činnost, která rozšiřuje obzory a vychází ze zájmů účastníků, převládají aktivity, kde SR podporují dovednosti a postoje, především z oblasti klíčových kompetencí³⁵.

To hlavní v metodě přetrvalo: symbolické rámce se ukázaly užitečnými v průběhu celého století. I dnes výborně fungují jako přitažlivé obaly rozmanitých skautských činností a programů.

Ze sondy s tématem oblíbených symbolických rámců, která byla realizována na Slovensku, vzešly poměrně inspirativní výsledky, které mohou být příspěvkem k tématu symbolických rámců³⁶. Stručný souhrn je v první z příloh na konci práce.

1.5. Východiska pro použití symbolického rámce ve školách

Popsali jsme metodu SR a nyní si pokládáme zásadní otázku pro tuto práci: Má SR co nabídnout škole?

Symbolický rámec je pojem, který do školní pedagogiky zavádíme nově. Při pátrání, zda se SR ve školách někde používají a jak, jde spíše o útvary, které mají se SR něco společného: libreta (legendy) pro skupinu úkolů či v dramatických útvarech (navození prostředí, hraní rolí³⁷). Libreta bývají využívána i u projektů či ITV, pak jde většinou o příběh, který jednotlivé aktivity a části provazuje³⁸.

Z rozboru první kapitoly se autorka domnívá, že SR mohou přispět škole především v několika hlediscích.

1. Mohou rozšířit spektrum cílů, ke kterým směřuje vyučovací jednotka. Širší záběr cílů v případě použití SR nemusí znamenat rozšíření množství učiva pro vyučovací

³² Stanovy Junáka - svazu skautů a skautek ČR schválené X. Valným sněmem Junáka ve Vsetíně dne 21. 10. 2001. 5 s.

³³ tamtéž 5 s.

³⁴ tamtéž 3 s.

³⁵ BELZ, H.; SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry.* Vydání české 1., přeloženo z 2. rozšířeného německého vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

³⁶ HRICA, P. a kol. *Průručka pro skautských vodcov.* Vydání 1. Bratislava: VKÚ Harmanec, 2004. 168 – 169 s. ISBN 80-89136-08-7.

³⁷ MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy.* Vydání 1. Praha: IPOS, 1993. 19 s. ISBN 80-7068-041-5.

³⁸ Příklad drobných aktivit provázaných příběhem popisuje třeba COUFALOVÁ. In COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro 1. stupeň ZŠ.* Praha: Fortuna, 2006. 29 – 39 s. ISBN 80-7168-958-0.

jednotku, spíš větší vytěžení možností, které nabízí. Jak upozorňuje Kasíková³⁹, často dochází k zanedbávání cílů afektivních a upřednostňování zejména cílů kognitivních.

2. Mohou přispět ke zvýšení vnitřní motivace žáka skrze posílení atraktivity učiva. Smysl učiva je podpořen, jak popisuje Kovaliková⁴⁰, bezprostředním použitím, tedy interpretováno v úvahách o SR: žák se k učivu dostává přesně ve chvíli, kdy je potřebuje použít uvnitř SR coby aktér příběhu, a naučit se jej znamená posunout se v řešení situace příběhem nastavené.
3. Mohou pomoci integrovat obsah učiva zpět do přirozených životních celků. To, co věda a školní předměty oddělují, navrácí SR simulací dějů do životních souvislostí a podporují tak proces učení⁴¹.

³⁹ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Vydání 1. Praha: Grada, 2007. 138 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

⁴⁰ KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tématická výuka*. Vydání 1. Kroměříž: Spirála, 1995. 46 – 49 s. ISBN 80-901873-0-7.

⁴¹ Proces učení mohou SR podpořit i vytvářením obohaceného prostředí podle ITV, zejména v úrovni inscenace a dotýkání se skutečných i zástupných věcí. In KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tématická výuka*. Vydání 1. Kroměříž: Spirála, 1995. 80 – 83 s. ISBN 80-901873-0-7.

2. Prostor pro symbolické rámce ve škole

Cílem této kapitoly je zjistit, zda se silné stránky symbolického rámce mohou uplatnit ve školách, zda uspořádání školní výuky a požadavky na vzdělání mohou být symbolickým rámcem podpořeny.

2.1. Možnosti uplatnění symbolických rámců v požadavcích školských dokumentů

V první kapitole autorka analyzovala, jaké přínosy mohou mít SR. Otázkou je, zda škola tyto přínosy ocení, zda po takových přínosech volá. Proto bylo nutné analyzovat i školské dokumenty, konkrétně Bílou knihu vzdělávání a RVP ZV, a hledat v nich místa, která může použití SR posílit a zlepšit jejich dosahování.

Bílá kniha vzdělávání

Pro potřeby této práce považuje autorka za relevantní první dvě kapitoly knihy: „Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy“ a „Předškolní, základní a středoškolské vzdělávání“.

„Bude uplatňováno nové pojetí kurikula, které již není založeno především na osvojování co největšího objemu faktů. Úlohou školy bude poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe. Půjde o vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot.“⁴² Posun ve vyváženosti cílů je jednou z příležitostí pro SR, jak autorka zmínila už ve východiscích v kapitole 1, SR se svým záběrem hodí tam, kde cílíme na širší spektrum cílů, zejména pak těch afektivních.

„Budou rozvíjeny mezipředmětové vazby a výuka v integrovaných celcích i uplatňovány nové formy výuky, které usnadní vnitřní diferenciaci až individualizaci vzdělávání.“⁴³ Mezipředmětové vazby a integrované celky přibližují učivo roztříděné po

⁴² *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8. [cit. 12.2.2008]. 34 s. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>>.

⁴³ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8. [cit. 12.2.2008]. 34 s. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>>.

vědních oborech skutečnému životu. Pro SR, které vycházejí z uspořádání reálného života, je to důležitý prostor, který mohou pomoci zaplnit.

„Školy musí být pro žáka místem pozitivních prožitků a zajímavých zkušeností.“⁴⁴ Slovo *prožitek* posouvá vzdělávání prvního stupně, o kterém hovoří citace, do výrazněji zážitkové roviny. SR, který zasahuje svým pojetím částečně do metod zážitkové pedagogiky, tu představuje možnou funkční doplňkovou metodu.

„... musí být nahrazeny větším důrazem na činnostní učení (včetně rehabilitace hry a hrových činností), na kombinování aktivit uvnitř a vně budovy školy s důrazem na činnosti v přírodním prostředí, které žákovi umožňují získat zážitky a zkušenosti, jež nemohou být předány jinou cestou...“⁴⁵ Na druhém stupni je požadavek na větší zapojení činností a her, což SR umí velmi dobře naplnit. Kombinace aktivit v umělém prostředí školy a přirozeném životním prostoru mohou být řešeny propojováním prostředí do smysluplného kontextu skrze jeden SR.

„Důraz je kladen na motivaci k učení...“⁴⁶ Pro posílení vnitřní motivace může být vhodně zvolený SR odpovídající metodou.

„Druhý stupeň základního vzdělávání staví především na prolínání života školy s životem mimo školu. Tím stírá rozdíly mezi „naučeným ve škole“ a „osvojeným jinde“ a dává prostor pro ověření pravdivosti a funkčnosti předkládaného učiva.“⁴⁷ Učivo více integrované do reality lze zajišťovat skrze SR, které ho ukazují ve světle praktických činností, které s dětskou realitou souvisí.

RVP ZV

Požadavky na fungování základního vzdělávání, které může pomoci naplňovat SR, nemá smysl hledat v částech specifikující cíle nebo obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí. Je nutné v dokumentu najít pasáže týkající se forem výuky a charakteristiky žáků, případně pedagogů. Část D specifikuje mj. psychosociální podmínky ZV:

„vzdělávání propojené se skutečným životem – osvojování si toho, co má pro žáky praktický smysl, co vede k praktické zkušenosti.“⁴⁸ Zde je jasný požadavek na

⁴⁴ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8. [cit. 12.2.2008]. 47 – 48 s. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>>.

⁴⁵ tamtéž, 47 – 48 s.

⁴⁶ tamtéž, 47 – 48 s.

⁴⁷ tamtéž, 49 s.

⁴⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2011-06-28]. 115 s. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

smysluplnost učiva a využití praktické zkušenosti. SR může být vhodnou podporou pro smysluplnost, i když sám o sobě není schopen ji zcela zajistit, rozhodně ne v dlouhodobém měřítku.

2.2. Možné zdroje témat pro symbolické rámce v RVP ZV

Symbolické rámce stojí na dějích, vyjádřených v příbězích či situacích. Zdrojem SR mohou být ta, kterých se ve výuce stejně dotýkáme. Využíváním témat, která nabízí přímo jednotlivé vzdělávací oblasti v RVP ZV⁴⁹ zároveň efektivně využijeme čas, který je pro výuku určen.

- Oblast Jazyk a jazyková komunikace nabízí příběhy v literárních dílech, životech literátů, příbězích ze slohů žáků, realitě cizího prostředí (např. při zahraničních pobytech), volné příběhy v cizích jazycích i role literátů, kritiků.
- Oblast Matematika a její aplikace může využít SR v podobě příběhů s matematickým prostředím, inspirací v historii matematiky, z rolí je možné využít povolání: zaměstnanci šifrovacího centra, CIA.
- Informační a komunikační technologie nabízí speciální prostředí na samotném internetu, jeho vlastní umělé světy, role počítačových odborníků.
- Oblast Člověk a jeho svět nese možné rámce v příbězích města a okolní krajiny, příběhy z cestování světem, cestovatelů i obyvatel světa, příběhy historie včetně bájí, mýtů a legend, příběh planety a vesmíru, role objevitelů či astronautů, vztahy příčin a následků k našim skutkům, povolání detektivů, zdravotníků, ochránců lidí i přírody.
- Oblast Člověk a společnost umožňuje vést příběhy směrem k historii, dějům i význačným postavám, případně postavám obyčejných lidí, které ilustrují každodennost doby. Vhodnými rolemi mohou být z dnešní doby třeba badatelé, objevitelé zaniklého, archeologové a historici, postavy minulých dob jako rytíři, trubadúři, Římané, vládcí, učenci, vynálezci nebo objevitelé. Druhou rovinou vzdělávací oblasti postihují rámce jako život ve městě, EU či státu, příběhy z prostředí firmy i školství, a s nimi spojené role politiků, odborníků, umělců a občanů.

⁴⁹Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2011-06-28]. 115 s. Dostupné z < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf >.

- Oblast Člověk a příroda nabízí SR v příbězích osobností z jednotlivých oborů, historických objevech, kauzách a katastrofách fyzikální, biologické a chemické povahy – Černobyl, Hirošima, králíci v Austrálii..., z rolí pak především vědce, alchymisty, objevitele, povolání elektrikáře, lékaře, zoologa, odborné profese ve stavitelství, osvětlovače, fotografy přírody, členy speciálních jednotek, cestovatele, navigátory i bezpečnostní techniky.
- Oblast Umění a kultura přináší inspiraci v příbězích hudebních a dalších uměleckých děl, osobních historiích lidí s omezením některého smyslu, v povoláních se pak může dotknout např. obchodníků s uměním, hudebních vydavatelství, provozovatelů rádia, kapel, výtvarníků, kritiků, sboristů, tanečníků, grafiků i kurátorů výstav.
- Oblast Člověk a zdraví jako oblast může využít rámce příběhů sportovců v jednotlivých sportovních odvětvích, peer-programy, prostředí soutěží, olympijských her, závodů; přírodní prostředí a výzvy, které z něj vyplývají, z rolí lze využít osobní trenéry, sportovce, komentátory, záchranáře, vojáky, členy speciálních jednotek, hygieniky a rozhodčí.
- Oblast Člověk a svět práce nabízí především širokou paletu symbolických rámců v rovině povolání, kuchaře, zemědělce, konstruktéra, designéra, řemeslníka, laboranty, číšníky, chovatele, technika, školníka, ženy v domácnosti. Z příběhů uveďme pro tuto oblast simulaci života soběstačné komunity, situace spojené s oslavami, bankety, plesy, recepce a dalšími společenskými událostmi, simulace rodinného života a simulace podnikatelského sektoru.

Další vhodná témata pro SR najdeme v oblasti průřezových témat, lze je zobecnit na příběhy konkrétních osob i příběhy historických dějů a souvislostí.

2.3. Podpora pro využívání symbolických rámců v realitě dnešní školy

Výše analyzované dokumenty konstatovaly, že potenciální prostor pro zapojení metody SR do školní výuky je. Kromě teoretické možnosti uplatnění pátrala autorka po výzkumech, které by potvrdily, jak školu a její atraktivitu vnímají žáci. Zde využijeme výzkum, který si zadalo MŠMT⁵⁰. Předmětem zkoumání v jedné části bylo zjistit, zda

⁵⁰ STEM/MARK, Sociologický výzkum pro MŠMT. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání: Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání.* [online]. Praha: 2009. [cit. 2011 – 06 – 28]. Dostupné z <
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani> >.

dnešní škola potřebuje zvyšovat smysluplnost aktivit a atraktivitu výuky. Grafy jsou v přílohách 2 a 3, slovní interpretace realizátorů výzkumu jsou citovány v textu.

Klíčové jsou otázky:

Co tě ve škole nejvíc baví?

Interpretace ve výzkumu k odpovědím v grafu (viz příloha 2) dodává: „Výsledky výzkumu naznačují, že školní vyučování má pro žáky tři dominantní zábavné prvky: poutavý výklad v některých předmětech, výuku na počítačích a přestávky spojené se zábavou se spolužáky. U části žáků jim mohou konkurovat hodiny tělesné výchovy, hodiny s oblíbeným učitelem, diskuse a besedy či exkurze, praktická cvičení nebo projektová výuka. Prvky vyučování, které souvisejí s vlastní aktivitou žáka (kreativní a samostatná práce nebo prezentace), byly uváděny znatelně méně často.“⁵¹

Co ti ve škole nejvíc vadí, štve, co tě otravuje?

Zde můžeme vyzdvihnout první z odpovědí: nejvíc hlasů dostalo tvrzení „Výuka některých předmětů, která je nezáživná, nezajímavá“.

Myslíš si, že by to šlo zařídit tak, aby to děti ve škole bavilo podstatně víc než dnes?

„Naprostá většina žáků nepochybuje o tom, že škola by mohla děti bavit podstatně více, než je tomu dnes.“⁵²

Co by se ve škole hlavně muselo dít, aby škola děti zajímala víc než dnes?

„Žáci volají zejména po rozmanitější výuce a po učitelích, kteří dokáží zaujmout. Hodně jich však poukazuje i na potřebu větší volnosti a diskuse. Relativně časté jsou návrhy směřující k rozsahu učiva a úkolů i k obsahu vzdělávání, k technickému vybavení školy, poněkud méně často se žáci vyjadřují ke stylu práce (dvojice, skupiny), ke vztahům mezi učiteli a žáky nebo žáky navzájem nebo k přísnost a autoritě učitelů.“⁵³

V obecném souhrnu v závěrečné zprávě k výzkumu je uvedeno ještě několik zajímavých postřehů:

„Atraktivní metody výuky (...) jsou s dobrým učitelem či učitelkou spojovány (...) naprosto většinou.“

⁵¹ STEM/MARK, Sociologický výzkum pro MŠMT. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání: Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání.* [online]. Praha: 2009. [cit. 2011 – 28 - 6]. 88 s. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani> >.

⁵² tamtéž, 93 s.

⁵³ tamtéž, 94 s.

„U rodičů, kteří výběr neřešili a dítě dali do nejbližší školy, je (...) častějším důvodem jejich stížnosti (...) nudná výuka.“

„Nejvíce žákům ve škole vadí nebo je otravuje nezáživná výuka (...). Žáci většinou nepochybují o tom, že škola by děti mohla bavit podstatně více než dnes. Volají zejména po rozmanitější výuce a po učitelích, kteří dokáží zaujmout ...“

V souhrnu je z výzkumu zřejmé, že škola má v atraktivitě velké rezervy a to zejména v poutavých formách výuky. Vzhledem k formulacím otázek nelze odpovědět na to, zda škola potřebuje zvyšovat smysluplnost aktivit, nejbliže v odpovědích k tomuto významu bylo tvrzení „měli bychom se učit jiné věci, než se učíme“, které ale nebylo mezi odpověďmi nijak preferované.

3. Projektová metoda

Cílem této kapitoly je popsat projektovou metodu, zejména její přínosy, slabé stránky a rizika s využitím analýzy veškerých česky vyšlých pedagogických monografických publikací k projektům ve vyučování.

3.1. Charakteristika projektové metody

Projektové vyučování⁵⁴, projektové učení⁵⁵, projektová výuka⁵⁶, projektová metoda⁵⁷, projektový přístup⁵⁸ – tyto všechny operují s pojmem „projekt“. Výchovně vzdělávací projekty⁵⁹ ale přesto není nikde v české pedagogické literatuře jednoznačně definovaný. Najdeme popisy toho, jak projekty fungují, jak pracují s učivem, co vyžadují od žáků, i mnohé příklady konkrétních projektů, ale samotnou definici nikoli. Protože v této práci chceme pracovat jednoznačně s projekty a projektovou metodou (a nikoli jen útvary, které se možná projektům podobají⁶⁰), bude nutné definici vytvořit, a to na základě rozboru definic jednotlivých autorů.⁶¹

S rozbohem definic začneme u nejširšího z používaných pojmů, projektového vyučování. Podle Skalkové je „*projektové vyučování založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků*“⁶². V definici je zmíněno *řešení*, což je činnost, na které jsou projekty založeny. Samotná forma je pojmenována komplexním problémem, což hovoří o složitosti toho útvaru a také o problému – čili útvaru, který s sebou nese potřebu řešit. Aktivní činnost žáků je nutná pro většinu aktivit, čili projekt nijak zvlášť nevymezuje.

⁵⁴ Projektové vyučování chápáno jako vyučování založené na projektové metodě, dle MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. str. 173. ISBN 80-7178-029-4.

⁵⁵ Projektové učení je podle autorky způsob, kterým se žáci učí za použití projektové metody. V angličtině je používán odpovídající termín *learning through projects*.

⁵⁶ Projektová výuka (projektové vyučování) je podle autorky dosahování výchovně vzdělávacích cílů s využitím projektové metody. V angličtině je používán odpovídající termín *teaching through projects* nebo *šířeji project education*. V jednom textu se setkáváme s obráceným pojmem: výukový projekt. V tomhle případě však jde pouze o jiné označení výchovně vzdělávacího projektu.

⁵⁷ Projektová metoda je podle autorky ustálený postup v realizaci výchovně vzdělávacího projektu.

⁵⁸ Projektový přístup je ve vyučování podle autorky uchopení obsahu učiva projektovou metodou.

⁵⁹ dále nazýván již jen projekt

⁶⁰ Projektová metoda bývá ze zkušenosti autorky zaměňována a směřována s integrovanou tématickou výukou, problémovým vyučováním, sériemi aktivit spojených legendou či globální námětovou hrou.

⁶¹ Analyzovanou literaturou jsou veškeré česky vyšlé monotematické publikace o projektech ve výchově a vzdělávání od r. 1990. Pro nevelký objem této literatury použijeme i další dostupné definice od autorů obecných didaktik a dalších pedagogických knih.

⁶² SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Rozšířené a aktualizované vydání 2. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

Rakoušová vymezuje: „...hlavní odlišnost tematického vyučování od vyučování projektového je to, že jedním cílů projektového vyučování je vždy konkrétní – nejčastěji materiální – výsledek, tj. např. tvorba sborníku, kroniky, výstavy, časopisu, řemeslného výrobku. (...) Velmi významný je zde proces, průběh žákovy práce. Dále je projektové vyučování koncipováno jako hraní rolí, které zastřešuje praktické dovednosti (např. činnost motivovaná hrou na obchod, podnik, redakci, nakladatelství). V každé takové hře je dítěti přidělena nebo vybrána role, kterou plní, přičemž tato role je většinou motivována světem dospělých. Naproti tomu v tematickém vyučování si žáci ponechávají žákovskou roli...“⁶³ Konkrétním výsledkem coby cílem je asi myšlen konkrétní výstup, který pro žáka představuje cíl. Konkrétní výstup v hmotném slova smyslu je však pouze jednou možnou verzí výstupu, takže tato část definice není rozhodně obecně platná pro všechny projekty. Důraz na proces je v definici správný, plánování a příprava v projektu zabírá velkou část prostoru. Role je pro žáka v projektu pouze jednou z možností. Tato definice tedy také neobsahuje všeobecně platný a kompletní popis hranic toho, co je a co už není projektové vyučování či projekt.

Projektové vyučování popisuje i Benešová: „Napomáhá rozvíjení mezipředmětového uvažování, neboť při řešení projektu se problém zkoumá z různých úhlů pohledu a výuka se neomezuje na jednotlivé vyučované předměty. Odpovědnost za vlastní učení a osvojování klíčových kompetencí přebírá sám žák, učitel vystupuje především v roli konzultanta a rádce.“⁶⁴ Chápání problému jako útvaru překračujícího hranice jednotlivých předmětů, je nutné, ale protože v kategoriích předmětů uvažují pouze učitelé, není nutné to zmiňovat, zejména když dnes, při zavedení průřezových témat, překračuje hranice předmětů v podstatě téměř jakákoli část vyučování a jakýkoli problém. Důraz na osvojení klíčových kompetencí je zásadní, projektová metoda je skutečně formou, která k němu výrazně přispívá, ale pravděpodobně to není určující znak pro definici projektu. Role učitele coby konzultanta je v projektu důležitá, zejména při pohledu z druhé strany: znamená to, že žák/žáci pracují na řešení problému samostatně (ve smyslu bez přímého vedení pedagogem), případně pod mírným vedením.

Druhým z pojmů, o který se definice v literatuře opírají, je projektová metoda. Na internetových stránkách o projektovém vyučování najdeme: „Podstatou projektové

⁶³ RAKOUŠOVÁ, A. *Integrace obsahu vyučování*. Vydání 1. Praha: Grada, 2008. 48 s. ISBN 978-80-247-2529-1.

⁶⁴ BENEŠOVÁ, J. *Projektové vyučování v chemii. Sborník z konference*. Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. 12 s. ISBN 978-80-7290-329-0.

metody je předložení určitého úkolu, který má komplexnější charakter a který děti musí řešit.“⁶⁵ Zde dochází v začátku k záměně projektové metody a projektu. Jinak sama definice míří k podstatě projektu – přestože slovo úkol není vhodné, neboť svádí k výkladu útvaru s jedním žádoucím řešením. Zbytek je popsán v rozboru definic již výše.

Houška o projektové metodě říká: „je metodou vysokého stupně integrace učiva z jednotlivých předmětů do jedné činnosti a maximální přiblížení této činnosti reálnému životu.“⁶⁶ Integrace obsahu učiva jednotlivých předmětů může být obsahem projektu, ale rozhodně nemusí jít o koncentraci do jedné činnosti.

„V projektové metodě jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů“⁶⁷, popisují Lokšová a Lokša. Zde se můžeme zaměřit na výraz, že jsou žáci vedeni. Vlastně to charakterizuje průvodcovskou roli pedagoga v projektech. Komplexní problémy už byly řešeny výše.

„Projektová metoda navozuje cílenou učební činnost, promyšlenou a organizovanou, intelektovou (teoretickou) i ryze praktickou, vyhovující potřebám a zájmům žáků, ale též pedagogickému rozhodnutí učitele (případně dohodě obou stran), koncentrovanou kolem určité základní ideje, zaměřenou prakticky a směřující k upotřebitelnosti v životě, přinášející změny v celku osobnosti žáka (zvl. cestou zkušenosti), za kteroužto činnost žák (žáci) přejímá (přejímají) odpovědnost.“⁶⁸ Zde se představuje jiný pohled: na to, co metoda navozuje. Cílená učební činnost a její charakteristiky se dají vztáhnout na velmi širokou škálu metod, nevypovídají tedy jen o projektové metodě. Poprvé se tu objevuje pojem koncentrace činnosti kolem ideje, tedy charakteristika uspořádání tématu a činností v projektové metodě. Tuto koncentrovanost považuje autorka za poměrně diskutabilní (ne vždy se projekt kolem něčeho koncentruje), a navíc tento pojem nepomáhá ve vymezení hranic projektové metody a projektu. Zda žák přijme za činnost odpovědnost či ne je možná průvodním znakem dobrého vedení projektu ze strany pedagoga, případně znakem vysoce motivujícího projektu, ale nikoli nutnou podmínkou pro jakýkoli projekt.

⁶⁵ Otevřené vyučování [online]. Poslední revize 28. června 2011 [cit. 2011 – 01 - 04]. Dostupné z <<http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/>>.

⁶⁶ HOUŠKA, T. *Škola je hra!* Vydání 1. Praha: Tomáš Houška, 1993. 94 s. ISBN 80-900704-9-3.

⁶⁷ LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Vydání 1. Praha: Grada, 2003. 118 s. ISBN 80-247-0374-2.

⁶⁸ VALENTA, J. a kol. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Vydání 1. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. 5 s. ISBN 80-7068-066-0.

Třetí část definic se týká přímo projektů. Šimoník o projektu říká, že: „*Lze jej charakterizovat jako komplexní pracovní úkol, při jehož řešení si žáci současně osvojují nové vědomosti a dovednosti. Důležitější než vlastní cíl je cesta k tomuto cíli, proces poznávání, aktivní a samostatná myšlenková i praktická činnost žáků při řešení řady dílčích úkolů a problémů, se kterými se žáci v průběhu realizace projektu setkávají.*“⁶⁹ Komplexnost a řešení už byly rozebrány výše. Osvojování vědomostí a dovedností by mělo být žádoucí u většiny výchovně vzdělávacích činností a nevymezuje tedy hranice projektu (Navíc, postoj jsou vynechány? Není právě to silná stránka projektů?). Samostatný postup, dílčí úkoly a problémy opět poukazují na výše zmíněné charakteristiky – samostatnou práci žáků a důležitost procesu.

Václavík charakterizuje projekt takto: „*Projekt je úkol komplexního charakteru, který buď vychází přímo z praktických potřeb nebo je alespoň s praxí úzce spojený*“⁷⁰ Komplexnost projektu je bezpochyby jeden z jeho hlavních znaků, ale pro definici, která by skutečně vymezila jeho hranice, to nestačí. Pokud jde o praktické potřeby a spojitost s praxí, pak je to poměrně nejednoznačné vyjádření, a protože v literatuře není detailnější vysvětlení, ponechávám je bez komentáře.

Alespoň dílčí charakteristiku projektů podává Coufalová: „*vycházejí z myšlenky koncentrace.*“⁷¹ Koncentrace projektu je nejspíš podobná koncentraci slovní úlohy či vyučovací hodiny, a tak to nepovažujeme za jasné ohraničení.

Jedna z nejnovějších publikací definuje projektové vyučování⁷²: „*...je úkolem žáka, za který přebírá plnou odpovědnost, a který přímo, logicky a systematicky směřuje od motivace, mapování a třídění přes řešení ke konkrétnímu produktu*“⁷³ Odpovědnost žáka je často akcentována – považují to za jeden ze znaků dobré realizace projektu, ale projekt, špatně provedený, stále zůstává projektem i bez této podmínky. Popis fází projektu (mapování, třídění, řešení, konkrétní produkt) je omezující, protože jde o pouhé techniky v přípravě a realizaci projektu a ty mohou být lehce zaměnitelné. Znamenalo by to, že pokud projekt nepracuje s mapováním, není projektem?

⁶⁹ ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Vydání 1. Brno: MSD Brno, 2005. 103 s. ISBN 80-86633-33-0.

⁷⁰ VÁCLAVÍK, V. In KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Vydání 1. Praha: Portál, 2002. 299 s. ISBN 80-7178-253-X.

⁷¹ COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Fortuna, 2006. 6 s. ISBN 80-7168-958-0.

⁷² Zde je nutné brát následující definici, jako by směřovala k projektu, nikoli projektovému vyučování, a jako takovou ji autorka dále rozebírá.

⁷³ DVORÁKOVÁ, M., KAŠOVÁ, J., TOMKOVÁ, A. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. 14 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

„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“⁷⁴, píše Kratochvílová. Opět je zmiňována komplexnost projektu. Projekt je charakterizován nejen jako úkol, ale jako problém, což posouvá pouhý úkol do jiné roviny – otvírá tak prostor problémům, které nemají jednoznačné či známé řešení, a to je velice důležité. Spjatost se životní realitou je dobrá formulace a pro projekty je charakteristická a vyžadovaná, neboť napomáhá tomu, že žáci jsou schopni problém vyřešit vzhledem k podobným předchozím zkušenostem. Identifikace žáka s úkolem a přijetí odpovědnosti jsou bezpochyby podmínky dobrého projektu, ale nikoli nutností pro to, aby projekt jako útvar mohl skutečně existovat, jak bylo již zmíněno výše. Podíl teoretické a praktické činnosti na projektu je možným znakem, nikoli však určujícím a nikterak specifickým a odlišným od práce pomocí dalších metod. Výstup – produkt je zásadním znakem projektu, vyvrcholením realizace, formulace „žádoucí produkt“ je ale možná trochu zavádějící – vede k myšlence, jakoby byl některý z produktů vhodnější než ostatní, tedy očekávaný. Obhajoba a hodnocení produktu pouze na základě nově získané zkušenosti nepatří do samotného projektu, ale spíše popisuje transfer a upevnění zkušeností.

V pedagogickém slovníku stojí: „Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného nebo slovesného produktu.“⁷⁵ Zde dochází k zásadnímu nepochopení v tom, že i projekt sám je především formou, mluvíme-li o něm jako o metodě: „forma“ integrovaných témat je nezaměnitelná s „formou“ projektu – jde o dvě různé věci, jakkoli mají některá hlediska společná. Forma praktických problémů a činností je spíše upozorněním na častá témata projektu, ale nikoli na skutečný popis formy projektu. Forma produktu je tu popsána poměrně omezeně: vyhrané volby snad nemohou být produktem projektu?

Kubínová definuje: „Projekt je přechod od myšlenky k činu, který se uskutečňuje na žákovu odpovědnost a má zcela konkrétní výstup“⁷⁶. Tento popis je velice široce pojatý

⁷⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Vydání 1. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2006. 36 s. ISBN 978-80-210-4142-4.

⁷⁵ MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. 173 s. ISBN 80-7178-029-4.

⁷⁶ KUBÍNOVÁ, M. *Projekty ve vyučování matematice, cesta k tvořivosti a samostatnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. 27 s. ISBN 80-7290-088-9.

a nelze s ním polemizovat, ale zároveň nevyznačuje hranice např. mezi referátem a projektem.

S projekty může být spjatá kooperace, a tak o nich píše i Kasíková: „*Projekt je specifický typ učebního úkolu, ve kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, a jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem.*“⁷⁷ Možnost volby tématu a směru zkoumání nejsou nutností, ale pouze jednou variantou projektu, v české škole naopak tou méně častou. Mírná až naprostá nepředvídatelnost výsledku je naopak důležitým znakem projektu, patří k poměrně zásadním prvkům, že projekt má inovativní a ne předem dané řešení. Co konkrétně projekt jako metoda vyžaduje, se může lišit, ale zde zmíněné prvky (iniciativa, kreativita, organizační dovednosti) patří k těm, které se projeví téměř ve všech projektech. Odpovědnost byla již řešena výše.

Parafrázi Vránovy definice používá Lukavská: „*žákův podnik, sledující určitý cíl, za nějž žák převzal zodpovědnost*“⁷⁸ Pojem žákův podnik je pro definici důležitý – už v plánování projektu je nutné počítat s vlastním uchopením problému ze strany žáka. To, že žák sleduje určitý cíl, zvyšuje možnost úspěchu projektu. Nicméně obecný znak projektu to není.

Některé analyzované monotematické publikace vlastní definici projektu vůbec neuvádějí (např. Dvořáková⁷⁹).

„*Projekt je komplexní praktická úloha (problém, téma), spojená se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu*“⁸⁰ Jako celek tato definice není dostačující, zde by za projekt bylo možné považovat i např. běžnou koupi varné konvice. Veškeré části této definice už jsou komentovány výše.

Vybíral uvádí, že: „*Projekt je koncentrován okolo určité ideje. Na základě zapojení celé osobnosti žáka má přinášet změny jeho osobnosti. Tato změna osobnosti žáka je umožněna poznáváním, při kterém žák získává a zpracovává nové zkušenosti. Na tvorbě*

⁷⁷ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2001. 49 s. ISBN 80-246-0192-3.

⁷⁸ LUKAVSKÁ, E. *Pozor, děti. Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě*. Dobrá voda: Aleš Čeněk, 2003. 14 s. ISBN 80-86473-52-X.

⁷⁹ DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole, vývoj, inspirace, současné problémy*. Vydání 1. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 987-80-246-1620-9.

⁸⁰ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 168 s. ISBN 80-7315-039-5.

*obsahu a případně i formy projektu se žák podílí a přebírá za něj zodpovědnost*⁸¹ Zapojení celé osobnosti žáka je znakem pouze určité části projektů, stejně tak možné změny žákovy osobnosti jako požadavek na všechny projekty. Získání a zpracování nové zkušenosti by jistě mělo být přínosem projektu, ale není to jeho nutným znakem nebo definicí. Znamenalo by to, že když žák projekt bojkotoval z nic si z něj neodnáší, tak projekt už není projektem? Pokud podíl na tvorbě obsahu znamená, že žák je tvůrcem řešení, pak ano, je to nutným znakem projektu. Pokud autor definice zde použije slovo případně, je zřejmé, že nejde o vymezující znak pro všechny projekty, čili forma projektu může být variabilní i z hlediska zapojení žáka. Zbytek je popsán u definic výše.

Ve sborníku, který vznikl na konferenci týkající se didaktiky chemie, najdeme: „*Výchovně vzdělávací projekt je integrované vyučování, jenž staví před studenty konkrétní, smysluplné a reálné problémy.*“⁸² V první řadě: projekt není totožný s vyučováním (může být jeho jednou částí, použitou metodou v celém systému vyučování) a integrované také ne. Konkrétní, smysluplné a reálné problémy jsou v projektech nutností.

*Je to úkol nebo série úkolů, které mají žáci plnit – většinou individuálně ale někdy i ve skupinách. Žáci se mohou často více méně sami rozhodovat jak, kde kdy a v jakém sledu budou úkoly provádět. Projekty mívají zpravidla otevřenější konec než samostatné práce.*⁸³ Pojem úkol se podle autorky s pojmem problém, který je klíčovým bodem projektu, vylučuje. Úkol je totiž útvar s předem známým řešením, ke kterému žák pouze hledá cestu. Rozdělení žáků pro práci na projektu není rozlišujícím znakem pro definici projektu, i když jsou samozřejmě možné všechny varianty dělení skupiny. Rozhodování žáků o tom, kdy, co a jak budou v projektu realizovat, je zásadním znakem: hovoříme tu o plánování jako nutné složce projektu. Otevřenost „konce“ projektu znamená, předpokládá autorka, variabilitu řešení – ano, ta je pro projekt a vůbec práci s problémy nezbytnou součástí.

Ani jedna z definic zcela nevyhovuje, aby přesně popsala a ohraničila projekt. V souhrnu je v definicích zmíněno několik podstatných znaků projektu:

- komplexní, smysluplný a se životní realitou spjatý problém

⁸¹ VYBÍRAL, M. *Od zkušenosti k poznání*. Plzeň: Ped. Centrum Plzeň, 1996. 23 s. ISBN není uvedeno.

⁸² MAREČKOVÁ, K., DLOUHÝ, O., MUCHA, M. *Chlor*. In BENEŠOVÁ, J., Mgr. *Projektové vyučování v chemii. Sborník z konference*. Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-329-0.

⁸³ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vydání 3. Praha: Portál, 1996. 213 s. ISBN 80-7178-978-X.

- žák je tvůrcem obsahu, pedagog průvodcem
- důležitý je proces, cesta, plánování
- řešení je částečně nepředvídatelné a variabilní

Položme si otázku, které z těchto znaků jsou natolik klíčové, že by bez nich projekt nebyl projektem, a které označují jen proměnlivý znak, jenž se vyskytuje u části projektů. Autorka zde vidí několik klíčových znaků pro projekt: komplexnost, problém, proces – cesta – plánování, řešení a jeho variabilita a částečná nepředvídatelnost. Tyto znaky by se měly v definici objevit. Smysluplnost a spjatost se životní realitou jsou požadavkem na téma projektu, ale pokud připravíme pro žáky nesmyslný projekt, projektem stále bude, i když nevhodným. Stejně tak míra zapojení žáka a pedagoga do tvorby projektu je nesmírně důležitá, ale je ošetřena výše tím, že v projektu je důležitý proces plánování, problém a komplexnost. Pokud budou tyto znaky zachovány, míra zapojení pedagoga a žáka je variabilní.

Vlastní definice autorky tedy zní:

Výchovně vzdělávací projekt je útvar komplexního problému s jedinečným, časově omezeným řešením⁸⁴.

Projekt označuje autorka za „**výchovně vzdělávací**“ proto, že vždy jde zároveň o rozvoj klíčových kompetencí, které svým zaměřením spadají jak do roviny výchovné, tak vzdělávací. **Komplexnost** znamená, že jde o multioborový problém (nemusí nutně znamenat přesah do více školních předmětů, může jít o přesah do např. průřezových témat nebo klíčových kompetencí), který je svou skladbou podobný obdobné situaci v reálném životě. **Problém** označuje stav věci, který vnímáme jako nežádoucí a standardní cestou jej není možné vyřešit. Cílem projektu je problém řešit a posunout se blíže k ideálnímu stavu (nemluvíme o výchovném cíli, ale o cíli z pohledu účastníků.). Problém musí být všem účastníkům projektu známý a musí pro ně (nikoli jen pro pedagoga) skutečně problém představovat. Tak můžeme dosáhnout toho, aby měli motivaci na projektu pracovat.

Formulace „**jedinečné řešení**“ bývá často dezinterpretována: nejde o problém, který dosud nikde na světě nebyl vyřešen, ale na druhou stranu ani o problém, jehož řešení znají už vlastně všichni kromě žáků či pouze jinou formu vyjádření známého; tato

⁸⁴ Ze souhrnu výše jsme zde uplatnili body: komplexní problém, důraz na proces (řešení), nepředvídatelnost a variabilita řešení (jedinečnost).

formulace má poukazovat na jedinečnost řešení, které bude nalezeno a které v daných podmínkách dosud nalezeno nebylo⁸⁵. Také vyjadřuje nutnost hledání a plánování vhodného řešení a tedy výběru nejlepšího z více možných a dobrých. Cestu k řešení je nutné teprve postavit, a proto v sobě pojem jedinečnost skrývá i proces plánování. „**Časově omezené řešení**“ staví do projektu termín, ke kterému se váže plánování a proces. Produkt, který bývá výstupem projektu, není přímo v definici zmíněn záměrně především proto, že ne vždy je závěrečným či skutečně hmotným výstupem projektu. Formu řešení tak tato definice ponechává otevřenou.

V souhrnu, který využijeme v následující kapitole má mít výchovně vzdělávací projekt dle definice tyto znaky:

- komplexní
- problém
- jedinečné
- řešení

3.2. Struktura projektu

Definovali jsme projekt, takže máme ohraničený prostor pro další zkoumání. Každý výchovně vzdělávací projekt se skládá fakticky ze dvou projektů: jedním je projekt – plán pedagoga (dále nazýváno „plán“), ve kterém je od záměru až po detailní provedení rozplánován projekt pro žáky (v příkladech zmiňuje např. Kratochvílová)⁸⁶, druhým pak samotný projekt žáků (toto dále označujeme jen jako „projekt“). Na projekt tedy nahlížíme vždy dvěma pohledy: má jinou strukturu pro žáky a jinou pro učitele.

Z hlediska žáka je možné v projektu identifikovat několik fází: přípravnou (plánovací), realizační a hodnotící⁸⁷ (transferovou). Před samotnou přípravnou fází dochází k uvedení do projektu. Úkolem pedagoga je vytvořit takové podmínky, aby účastníci chápali obsah a cíle projektu, ztotožnili se s nimi a aby pro ně byl projekt zajímavou výzvou, kterou budou chtít přijmout. Pedagog pracuje s atraktivitou a smyslností – protože tyto dva aspekty projektu podporují udržení motivace účastníků i v průběhu a posilují proces učení. V ideálním případě dochází k interiorizaci, kdy je žák zcela

⁸⁵ Zde je možné odkázat se k teorii tvořivosti, kde jsou specifikována kritéria novosti: v užším pohledu označují stav, kdy jedinec či skupina přišla v určitém kontextu na něco pro ni nového, jedinečného.

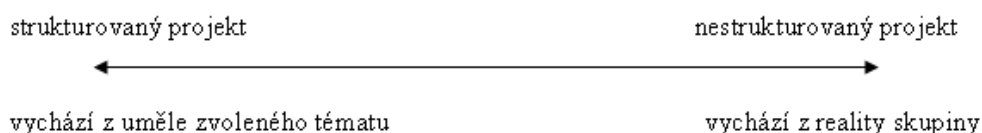
LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Vydání 1. Praha: Grada, 2003. 33 s. ISBN 80-247-0374-2.

⁸⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Vydání 1. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2006. 103 - 135 s. ISBN 978-80-210-4142-4.

⁸⁷ tamtéž 42 s.

orientován na úkol – v tomto případě projekt – a tento má pak svým motivačním působením výrazný formativní charakter⁸⁸.

V přípravné fázi pracuje skupina se zadáním od pedagoga, které bývá různě rozsáhlé a nese v sobě určité množství specifikací, v závislosti na sledovaných cílech, vyspělosti skupiny a motivačním důrazu. Míra strukturace projektu a z ní vyplývající množství možností volby bývá v některých pramenech⁸⁹ označována jako klíčový faktor pro odlišování typů projektů.



obr. 2

Strukturovaný projekt je charakterizován přípravou problému a rozvržením ze strany pedagoga. Odlišný bývá i jeho vznik – přestože i tento může vyjít z plánů a návrhů dětí, častěji bývá záměrně navržen u předem specifikovanými cíli a strukturou. Nestrukturovaný projekt je projektem v nejpravějším slova smyslu (tzv. pravý projekt) – vychází totiž z problému, který skupina reálně pocítuje a má potřebu jej řešit. Zde je zřejmé velké množství možností řešení, neboť cílem skupiny je skutečně vyřešit problém, nikoli vytvořit výstup odpovídající popsánému problému, což se někdy děje u projektů umělých. Následně může i s pravým projektem pedagog cíleně pracovat.

Většina projektů se pohybuje na škále někde mezi, ale prvotním základem všech je problém. Problém bývá složen z několika až mnoha dílčích úkolů, které vyžadují odlišný přístup, nastavení dílčích cílů i formu práce. Aby skupina mohla začít pracovat na plánu, musí se především shodnout na cílech a řešení projektu. Dobrý projekt nemá zpočátku jasné a čitelné řešení a pro účastníky tak představuje opravdový problém, nad kterým je nutno se zamýšlet. Možnými technikami práce s tématem mohou být tzv. mapování a třídění.⁹⁰ Po ujasňování obsahu i cíle projektu přichází hlavní tvořivá část: plánování. Zde si účastníci stanoví postup, dílčí kroky a rozdělí si úkoly a odpovědnost za ně. Tato fáze je nejnáročnější pro udržení a posilování motivace účastníků.

⁸⁸ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vydání 1. Praha: Portál, 1999. 34 - 35 s. ISBN 80-7118-205-X.

⁸⁹ HENRY, J. *Teaching Through Projects*. Vydání 1. London: Kogan Page Limited, 1994. 13 – 17 s. ISBN 0 7494 08464

⁹⁰ DVOŘÁKOVÁ, M., KAŠOVÁ, J., TOMKOVÁ, A. *Učíme v projektech*. Vydání 1. Praha: Portál, 2009. 14 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

Fáze realizace směřuje k vytvoření výstupu, i když často předtím proběhne ještě několik dílčích, také realizovaných aktivit (*např. propagace, výroba pomůcek*). Realizace je z pohledu skupiny vrcholným krokem, ke kterému je skupina motivována. Ve školních projektech bývá výrazně kratší než přípravná fáze. Na projektu je důležitý výstup. Je tím, co většinou účastníci chápou jako cíl projektu. V české pedagogické literatuře bývá výstup označen jako produkt; tento pojem je však nutné pojímat velmi široce (*produktem může být divadelní představení, pocitová mapa, 10 nových členů zájmové školní skupiny, vyhrané volby*). Produkt často funguje jako motivační faktor pro dotažení projektu⁹¹.

Hodnocení bývá skupinou vnímáno jako fáze „po projektu“, a proto je zde často nutné (je-li žádoucí v této fázi realizovat rozsáhlejší aktivity) vytvořit uměle další, přestože menší vrchol coby motivaci k dokončení aktivity. Hodnotící fáze projektu je klíčová především pro pedagoga. Dochází k přenosu a zobecnění konkrétních zkušeností jednotlivých účastníků⁹² i celé skupiny z projektu do širších životních měřítek, a v případě, že projekt selhal, je důležité hledat možné správné řešení. Účastníci si z projektu mohou odnést především porozumění procesům, kterými prošli, uvědomění slabých míst a případných chyb, a znalost jejich správného řešení pro příští projekty. V české pedagogické literatuře jsou v závěru projektu používány prezentace výsledků, které ale s faktickým projektem ve vnímání účastníků příliš nesouvisí a mívají na skupinu (dle zkušeností autorky) poměrně demotivující vliv. Měly by být tedy zařazeny pouze tam, kde prezentace je ještě součástí výstupu a nikoli jen hodnocení.

Zatím jsme hovořili o žácích a jejich zapojení do projektu. Struktura projektu pro pedagoga v sobě zahrnuje nejprve ještě plán projektu. Tím by se zdálo, že je jeho role vyčerpána, ale pedagog je také součástí třídní skupiny, tedy skupiny, která projekt realizuje. Míra jeho zapojení v jednotlivých fázích projektu závisí na stavu konkrétní skupiny a jejím posouzení, ale obecně je role pedagoga charakterizována jako poradce⁹³, patron, kmotr⁹⁴, konzultant⁹⁵, což vypovídá o charakteru této role.

⁹¹ tamtéž 16 s.

⁹² ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*. Vydání 1. Havlíčkův Brod: Grada, 2007. str. 104. ISBN 978-80-247-1974-0.

⁹³ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Vydání 1. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2006. 38 s. ISBN 978-80-210-4142-4.

⁹⁴ DVOŘÁKOVÁ, M., KAŠOVÁ, J., TOMKOVÁ, A. *Učíme v projektech*. Vydání 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

⁹⁵ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 2., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 1997, 2010. 47 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

3.3. Témata projektů

Přes ujasněnou strukturu projektu je pro úspěšné zařazení projektové metody klíčová jedna další věc: téma. V souhrnu analyzovaných definic zaznělo „komplexní, smysluplný a se životní realitou spjatý problém“. Část tohoto požadavku je požadavkem na téma projektu. Téma projektu musí být v souladu s výchovně vzdělávacím záměrem, protože těžiště projektu leží především ve zkušenostním učení. Zkušenost získaná projektem by měla korespondovat s využitelností v životě. Téma projektu musí umožňovat získání zkušeností, které žák využije v reálném životě. To ovšem neznamená, že by tématem projektu musel být nutně reálný život. Volba vhodného tématu je cestou, jak podpořit motivaci žáků v průběhu celé práce a posílit proces učení⁹⁶. I proto se velmi často v literatuře k projektům objevuje svoboda žáků ve volbě témat, případně aspoň jejich poradní hlas. Ukazuje se, že silná motivace pomáhá žákům vytrvat u dlouhodobějšího úkolu a mít vůli dotáhnout jej do konce⁹⁷.

V projektech, které bývají v českých školách používány, můžeme odlišit dvě související složky, které bývají často zaměňovány: téma a situaci/příběh projektu. Tématem je obsah učiva zasaženého projektem. Téma koresponduje s Valentovým termínem „jádro“⁹⁸, který také poukazuje na koncentrované uspořádání učiva kolem stěžejního bodu obsahu („určité ideje“). Volbu tématu činíme s ohledem na požadavky obsahu vzdělávání (např. osvojení základních pracovních dovedností v kuchyni) i zájmy žáků (např. něco, co mají rádi stejně kluci i holky v naší třídě – čokoláda, koktejly, zmrzlina...). Téma může posilovat motivaci skrze sebe samé, skrze zájem žáků o toto konkrétní téma. Práce se situací⁹⁹/příběhem¹⁰⁰ představuje rozvíjení tématu v projektu (např. Soutěž o zmrzlináře roku, TeenBar, Karlík a továrna na čokoládu). Situace i příběh mohou tvořit emoční složku obsahu, která zvyšuje působení na vnitřní motivaci žáků. Výběr vhodného tématu projektu a rozhodnutí navázat na něj situaci/příběh může

⁹⁶ podobné tvrzení uvádí BELZ: „Plánování orientované na účastníky zvyšuje motivaci jednotlivce k vlastní aktivitě.“ in. BELZ, H.; SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Vydání české 1., přeloženo z 2. rozšířeného německého vydání. Praha: Portál, 2001. 82 s. ISBN 80-7178-479-6.

⁹⁷ PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. 1. dotisk vydání 1. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.

⁹⁸ VALENTA, J. a kol. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Vydání 1. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

⁹⁹ Situací zde myslíme nastavení umělého prostředí, do kterého žáci vstupují, ať v roli sebe samých nebo v přiřazených rolích. Děj zde vytvářejí žáci svou činností.

¹⁰⁰ Příběhem autorka rozumí vývoj situace, který se odehrává i mimo přínos žáků jako aktérů v situaci, navíc, zvenčí. Děj je utvářen i nezávisle na roli žáků, kteří do něj ovšem aktivně přispívají.

příspěť k posílení smysluplnosti projektu pro žáka, interiorizaci učiva v projektu obsaženém a podpořit orientaci žáka na úlohu¹⁰¹.

Pokud hovoříme o smysluplnosti tématu či situace/příběhu, platí totéž, co jsme zmiňovali v první kapitole v poznámce o dětském světě a dětské realitě: smysl, který vnímají žáci, bývá odlišný od smyslu, který vidí dospělí. V literatuře k projektům se často objevuje velmi úzké vymezení témat: za skutečný život tam bývají považovány pouze situace ze života dospělých. Přitom je zcela odpovídající hrát si v projektu na něco neexistujícího, má-li to pro žáky skutečný význam. Zde je tedy kladen důraz na roli pedagoga, který musí vhodně odhadnout, co mohou žáci považovat za část svého skutečného světa, a co nikoli. Literatura nabízí dva hlavní zdroje témat: reálné situace a život cílové skupiny – takové projekty čerpají z přímých podnětů a zájmů skupiny, a umělá témata – čili jakákoli taková, která by se potenciálně mohla stát pro cílovou skupinu zajímavými.

3.4. Přínosy projektové metody

Aniž bychom formu projektu naplnili nějakým obsahem, stejně můžeme stanovit mnohé přínosy, které jsou s projekty spojeny. Odvozujeme je od samotného uspořádání této činnosti žáka a učitele, tedy samotné projektové metody.

1. Významný potenciál rozvoje klíčových kompetencí žáků¹⁰²

Projektový cyklus pomáhá rozvíjet kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence pracovní. Míra rozvoje kompetencí pochopitelně závisí na nastavení projektu pedagogem a jeho správném odhadu úrovně zadání vzhledem k cílové skupině.

2. Možný posun v intrapersonálních, interpersonálních a morálních kompetencích¹⁰³

Ať jde o projekty individuální, skupinové, třídní či školní, projekt silně působí na vztahy uvnitř skupiny. Rozdělení pro projekt či zadání k takovému rozdělení by proto vždy mělo být záměrné a promyšlené. Projekty individuální díky svým specifikům

¹⁰¹ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. 28 s. ISBN 80-7118-205-X.

¹⁰² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2011-06-28]. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

¹⁰³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2011-06-28]. 90 s. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

přinášejí posun ve vztazích spíše okrajově, např. jako doplňkový jev u prezentace řešení.

Samotné vytvoření skupin(y), která/é společně hledají řešení a realizují jej, a vhodné nastavení projektu (role a dílčí úlohy, způsob rozhodování, odpovědnost atd.) podporují pozitivní vzájemnou závislost žáků (vědomí a realizaci společného úspěchu/neúspěchu)¹⁰⁴.

Posun v osobnostním a morálním rozvoji je zřejmý u všech typů projektů: rozvoj schopnosti nastavovat si cíle, osvojování schopnosti efektivního učení, rozvoj rozhodovacích dovedností i kompetencí k řešení problému.

3. Zásadní potenciál v získávání zkušeností uplatnitelných v životě v bezpečném výukovém prostředí

Projekty jsou formou získávání zkušeností v situacích blízkých životní realitě a ve společenství třídy. Učení prostřednictvím zkušeností má větší vliv na pochopení smyslu konaného i na tvorbu postojů¹⁰⁵, proto je tento přínos projektové metody označen jako zásadní. Nezbytnou podmínkou pro možnost získávání zkušeností je bezpečné prostředí¹⁰⁶. Zde tedy stojí otázka pro každou konkrétní skupinu, která používá projektovou metodu: nakolik je školní prostředí bezpečné? Jsou ho učitelé schopni ve třídě tvořit?

4. Významný příspěvek k posílení vnitřní motivace žáků

Forma projektu výrazně podporuje poznávací motivaci žáků, která bývá spatřována v těchto prvcích: novost (u projektů ji představuje jedinečnost problému, která záleží na vhodném výběru pedagoga), překvapivost (další kritérium pro vhodný výběr projektu), problémovost (problém je nutným prvkem projektu), neurčitost (v projektech obsažena v možnosti více řešení, která je nezbytným znakem projektu), neobvyklost (opět jde o volbu jedinečného problému, což záleží na pedagogových schopnostech a možnostech), rozporuplnost (toto projekt může nabízet, ale není to nutností), záhadnost (jde pouze o jeden z možných atributů projektu, ale záleží na konkrétní volbě), možnost experimentovat (toto projekt naprosto splňuje v realizaci navrženého řešení problému,

¹⁰⁴ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 2., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 1997, 2010. 26 – 28 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

¹⁰⁵ PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2007. 36 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

¹⁰⁶ Bezpečné prostředí souvisí i se sociální motivací, která podporuje učební potenciál projektů. Vytvořením bezpečného prostředí pečujeme o vztahy ve skupině a zvyšujeme tak sociální motivaci žáků. In PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení*. Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2002. 24 – 26 s. ISBN 80-7290-092-7.

souvisí s více možnostmi řešení, kdy se zejména vyspělejší skupiny mohou rozhodnout zvolit takovou cestu, která je sice nejistá, ale zajímavější¹⁰⁷.

Kromě zvýšení poznávací motivace mají projekty ještě tu výhodu, že pracují s divergentním přístupem – jdou tedy cestou hledání různých cest řešení, alternativ a přístupů. Tento přístup je ve škole výrazně méně užívaný a u dětí bývá spojován se zábavou a legrací, a proto je pro ně atraktivnější. Důvodem může být, že nebývají často za tento přístup v životě pozitivně hodnoceny, a proto ho považují za nezávazný a určený pro volný čas¹⁰⁸.

3.5. Rizika a omezení projektové metody

Při využívání projektů a jejich možností bychom si stále měli být vědomi jejich rizik a omezení. Rizikům můžeme předejít, omezení můžeme doplnit – třeba souběžným využitím další metody nebo vhodným vyvážením ostatních výukových aktivit. Největším rizikem v projektech je patrně vše neznámé. Na rozdíl od jasně ohraničeného útvaru hry, vyprávění či testu je přesný obsah projektu v přípravě neznámý. Míru neznámého upravuje pedagog zadáním.

Přesto lze vysledovat jistá místa, která jsou v projektech obecně slabší. Rozdělme je v čase.

1. Vytváření plánu projektu

Riziko: nedostatečná znalost skupiny – pedagog nenastaví vhodně parametry projektu, což může mít za následek neúspěch jakékoli části projektu.

Riziko: nedostatečná příprava ze strany pedagoga – pedagog projekt nedostatečně promyslí a to může zapříčinit selhání projektu, případně jeho nepřijetí žáky hned v zadávání projektu.

Souhrn slabých stránek v oblasti: nedostatečné schopnosti pedagoga

2. Přípravná a realizační fáze projektu

Riziko: nedostatečná motivace žáků – buď téma projektu není v souladu s životní realitou žáků a není atraktivní nebo není projekt považován žáky za smysluplný. Demotivující může být nevhodné nastavení úrovně projektu, které neposkytuje dostatečný prostor k řešení odpovídající potenciálu skupiny, na druhé straně zas příliš

¹⁰⁷Poznávací motivace a její znaky, jak je popsala PAVELKOVÁ, I. In PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. 22 s. ISBN 80-7290-092-7.

¹⁰⁸VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Vydání 1. Praha: Portál, 2000. 276 s. ISBN 80-7178-308-0.

nadhodnocený projekt, který žáci vyhodnocují už předem jako neuskutečnitelný, nereálný, příliš obtížný¹⁰⁹.

Riziko: nevhodné rozdělení pro práce na projektu – může být způsobeno pedagogem, případně se skupina není schopna vhodně rozdělit sama, přijmout do vhodných rolí skupinové outsidersy či dát prostor všem svým členům. Může se stát, že skupina je stabilizovaná a rozdělená, ale některý z jednotlivců není se svou pozicí spokojen, což se taktéž odrazí v jeho výkonu.

Riziko: skupina není schopna spolupracovat – pedagog přecenil schopnosti skupiny a nastavil moc vysokou laťku projektu z hlediska potřebné interakce ve skupině. Po upravení může projekt při udržení dostatečné motivace žáků proběhnout.

Riziko: skupina podcení nebo přecení své schopnosti (nastaví nevhodně cíle a prostředky, řešení projektu) – v případě podcenění dochází k demotivaci skupiny v průběhu projektu, jsou-li cíle či prostředky nastaveny příliš vysoko, projekt i přes možnou vysokou motivaci může skončit neúspěchem naplánovaného, které přesahuje schopnosti účastníků projektu.

Riziko: skupina selhává v řešení projektu – problémem může být nedostatečná nebo nevhodná podpora ze strany pedagoga, lze řešit i průběžně změnou podpory

Souhrn slabých stránek v oblasti: problémy v kvalitě skupiny, špatně nastavené řešení projektu, nedostatečná motivace žáků

3. Hodnotící fáze projektu

Riziko: po účastnících jsou vyžadovány další aktivity poté, co dokončili realizaci projektu – pro tyto aktivity nemají účastníci motivaci a aktivity tak neplní vzhledem k projektu svůj účel.

Riziko: pedagog nepracuje vhodně s reflexí – účastníci projekt dokončili, ale část zobecnění a transferu zkušeností z něj přichází vniveč.

Riziko: účastníci sami vyhodnocují svůj projekt jako neúspěšný, jsou demotivováni – o to těžší bude projekt znovu jako metodu použít, ale dobrý pedagog může vytěžit dostatek zkušeností i z reflexe neúspěšného projektu.

Souhrn slabých stránek v oblasti: nedostatečná motivace žáků, nedostatečné schopnosti pedagoga

¹⁰⁹ ČINČERA, J.: *Práce s hrou pro profesionály*. Vydání 1. Praha: Grada, 2007. 19 s. ISBN 978-80-247-1974-0.

Omezení projektové metody vyznačují především situace, kdy projektová metoda není vhodnou pro výuku. Jako forma, která klade větší důraz na samostatnou práci, ji není možné použít v plné míře pro 1. stupeň základní školy. Pro nejnižší ročníky lze s projektem pracovat pouze ve velmi omezeném prostoru, zpravidla formou postupného procházení jednotlivých kroků projektu, které sice dohromady tvoří požadovaný celek a jako projekt se tváří, ale z hlediska práce dětí jde pouze o plnění dílčích úkolů. Tato forma zařazení nicméně může pomoci získat část kompetencí potřebných pro pozdější práci s projekty a může mít také výrazný motivační účinek¹¹⁰. Omezením může být rozdělení školního dne do vyučovacích jednotek – hodin, nepružnost změn v rozvrhu a obecně nevhodné uspořádání výuky i nedostatek času buď pro zařazení projektu nebo pro přípravu projektu ze strany pedagoga.

Ze zkušenosti autorky omezením v použití projektové metody může být i nedostatečná průprava učitelů v oblasti didaktiky¹¹¹. To už ale nepatří mezi omezení této metody samotné.

3.6. Česká literatura k projektové metodě - rešerše

Pro potřebu této kapitoly analyzovala autorka veškeré české monotematické publikace k projektovému vyučování, projektové metodě či projektům od r. 1990 do r. 2011. Pro menší množství takových publikací byly do souhrnu započítány i ty, které nemají projekty zmíněné přímo v titulu či klíčových slovech, ale přesto obsahují rozsáhlou část textu týkající se teoretického konceptu projektové metody. Mezi teoretické a metodické publikace se tak dostaly např. publikace podpořené z projektů EU, které se zaměřovaly na propojení průřezových témat a široce rozebíraly projektovou metodu jako vhodný nástroj k takovému propojování. Do rešerše nejsou zahrnuty kvalifikační práce, ale pouze v nakladatelstvích vyšlé publikace. Tato literatura dále sloužila pro analýzu jednotlivých vzorových, konkrétně popsaných projektů.

¹¹⁰ jak popisuje např. KASÍKOVÁ u projektu Wighleigh school, kde žáci prvního ročníku připravují vznik třídy ve školce, v publikaci VALENTA, J. a kol. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Vydání 1. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0..

¹¹¹ Možné potvrzení autorčiny zkušenosti lze nalézt např. ve výzkumu, který si zadalo MŠMT a byl citován v kap. 2, konkrétně ve shrnutí ze závěrečné zprávy (cit.): „Lze tedy říci, že rodiče i žáci považují učitele za solidní odborníky ve svých předmětech a za osobně slušné lidi, ale nemyslí si, že by byli dostatečně připraveni na výchovnou část svého působení ...“. In : STEM/MARK, Sociologický výzkum pro MŠMT. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání: Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. [online]. Praha: 2009. [cit. 2011 – 28 - 6]. Dostupné z < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani> >.

Ještě před začátkem zkoumání si autorka rozdělila publikace po částech podle toho, zda se týkají projektů po stránce teoretické, metodické či praktické (tedy konkrétní vzorové projekty). Toto dělení se ukázalo v průběhu jako nefunkční, protože většina publikací směšuje část teoretickou s metodickou – a to takovým způsobem, že neumožňuje oddělit možné a nezbytné znaky projektů a varianty tak staví na roveň definicím. Proto se posléze autorka zaměřila především na tvorbu definice projektu, aby vůbec mohla ohraničit zkoumanou metodu.

Autorka hodnotí literaturu k projektovému vyučování jako velmi slabou a nedostatečnou pro podporu realizace projektové metody na školách, především proto, že podle autorky není možné předpokládat, že pedagogové budou tvořit nové projekty a budou s nimi kvalitně pracovat, pokud v české literatuře není nikde ani vymezení, co to projekty jsou, a jak a k čemu se mají používat.

4. Integrace symbolických rámců do projektové metody

Cílem kapitoly je konfrontovat slabé stránky projektů se silnými stránkami symbolických rámců, říci, zda mohou prospět konkrétně projektům, stanovit, jak se projevuje v projektech dobrý symbolický rámec a porovnat teorii se vzorovými projekty v analyzované literatuře, a ukázat způsoby, jaké jsou možnosti integrace symbolických rámců do projektové metody.

4.1. Východiska pro použití symbolických rámců v projektové metodě

Projektová metoda má své slabiny a omezení. Abychom ji využívali s co největší efektivitou, můžeme ji zkusit použít souběžně s metodou symbolického rámce. Otázkou, na kterou zde hledáme odpověď, je: Mohou nějak symbolické rámce podpořit projektovou metodu v oblastech, ve kterých je slabá či často selhává? Pokud ano, tak kde a jak?

Zkusme vyjádřit odpovědi v tabulce.

Typ slabých stránek projektové metody	Specifikace slabých stránek	kompatibilní silné stránky symbolických rámců
nedostatečná motivace žáků	Vzniklá v plánování projektu	Větší důraz na promyšlené téma projektu, posílení příběhu projektu, rolí žáků
	při zahájení projektu	nabídka silných témat ve formě příběhů, použití motivačních prvků; podpora smysluplnosti a atraktivity projektu skrze příběh SR
	v přípravné fázi	podpora příběhem SR
	v realizační fázi	podpora příběhem SR a jeho reálným prožíváním
	v hodnotící fázi	podpora příběhem SR - vyvrcholení legendy jako druhý vrchol projektu
nedostatečné schopnosti pedagoga	v průběhu všech fází	nejsou odpovídající silné stránky
problémy v kvalitě skupiny	ve skupině nefungují vztahy	nejsou odpovídající silné stránky
	skupina se špatně rozdělí	lze zasáhnout nikoli z moci pedagoga, ale postavy v SR
	skupina není schopna spolupracovat	lze zasáhnout nikoli z moci pedagoga, ale postavy v SR

	skupina selhává v řešení projektu	lze korigovat skrze postavy v SR
	skupina přecenění či podcenění svou úroveň	lze korigovat skrze postavy v SR
špatně nastavené řešení projektu	pedagog špatně nastaví vstupní podmínky projektu	nejsou odpovídající silné stránky

Hlavní přínos SR ve vztahu k projektům je v oblasti „nedostatečná motivace žáků“. V dalších oblastech rizik se působení SR projevuje jako *možné*, nikoli jako *nutně vzniklé* samotným zařazením SR do projektu. To hlavní, co tedy SR mohou v projektové metodě podpořit, je práce s vnitřní motivací žáka: vstupní, průběžnou v přípravě i realizaci projektu, i podpoře vůle k dotažení aktivit do konce. SR mohou být tedy zapojeny do projektové metody skrze práci s tématem a situací/příběhem.

4.2. Analýza vzorových projektů

Autorka si vytvořila vlastní kritéria hodnocení, která vycházejí z míry použití tématu. Vytyčila si čtyři aspekty, do kterých se téma projektu a nakládání s ním promítá z hlediska zdrojů ve vztahu k žákům:

- žáci, tedy aspekt, který určuje postavení jednotlivců v rámci projektu, to, koho žák představuje, jaká je jeho role; zohledňuje, zda je **zdrojem žákova chování** on sám, či zda má nějak předepsanou roli
- prostředí, čili aspekt míry reality nebo navození umělé situace v projektu; zohledňuje, zda je **zdrojem prostředí** projektu reálný svět (třída, město i příroda) nebo zda jde o uměle vytvořený svět
- děje, vztahy, reakce, aspekt, který zahrnuje veškerý dějový pohyb v tématu – zda je ponechán na realitě či zda je přizpůsoben pro simulaci určitých procesů či znaků prostředí; tento ohled je přímo navázán na zvolené prostředí, je-li prostředí reálné, mohou být jednotlivé děje zásahem zjednodušeny, ale je-li prostředí vytvořeno umělé, je jisté, že i děje v něm probíhají uměle, upraveně (není tedy možné mít hodnotu prostředí U, ale hodnotu dějů a reakcí R); zohledňuje, zda je **zdrojem průběhu projektu** nezměněná či uměle vytvořená realita
- problém, aspekt, který zohledňuje **zdroj problému** – jsou-li zdrojem žáci, jde o reálný aspekt, je-li problém vytvořen pedagogem, je považován vůči skupině za umělý

Klíčovým komentářem v tabulce níže je sloupec „téma a práce s ním“, který se snaží v obecné rovině určit, jak s ním má být nakládáno za těch kterých podmínek s důrazem na docílení vysoké motivace žáka. Některé varianty matice nezmiňuje, protože z nějakého důvodu nejsou možné, např. není možné použít umělé prostředí a děje a reakce reálného prostředí; stejně tak není možné postavit žáky do umělých rolí a přitom je nechat řešit problém vyplývající z reálné potřeby skupiny (protože žáci v tu chvíli nejsou žáky a tedy nemají své žákovské problémy).

R značí reálnost aspektu, U značí, že je umělý, vyvolaný, upravený

žáci	prostředí	děje, vztahy, reakce	problém	Popis situace	Příklad vytvořený autorkou práce	téma a práce s ním
R	R	R	R	nestrukturovaný projekt v hraniční formě: žáci, prostředí i vazby v něm jsou reálné, problém vychází z reality skupiny, výstup pomáhá řešit reálný problém	žáci na začátku roku provádějí rekonstrukci třídy, sami, dle svých návrhů a rozhodnutí; žáci organizují třídní výlet, který si přáli	téma vychází z reality, nepotřebuje podporu a rozvíjení
R	R	R	U	zde žáci řeší umělý problém, ale jsou sami sebou a problém, ač navozen, je reálným v prostředí školy	žáci připravují výstup na školní akademii, cílem je předvést svou třídu	téma vychází z reality, nepotřebuje podporu a rozvíjení
R	R	U	U	žáci i prostředí jsou reální, ale pedagog pro potřeby projektu mírně deformuje děje, vztahy či reakce - např. dá žákům větší rozhodovací pravomoci, zjednoduší děje v okolním světě atd.; na základě toho "vznikne" problém	žáci jsou postaveni před otázku "Jak byste změnili naši školu?" a mají dodat výstup v podobě jakékoli prezentace; forma a struktura řešení je na nich; např. ve fiktivní soutěži Změň školu, vyhraj milión!	možné; stačí pouhá legenda či úvod do tématu, téma je vlivem reality prostředí poměrně samonosné
R	U	U	U	žáci jsou v projektu stále žáky, ale vytrženi z reálného prostředí, s umělými vztahy a ději, uměle vytvořeným problémem	žáci jsou kouzelným sluchátkem Macha a Šebestové přeneseni do středověku, kde vymýšlejí, připravují a malují obraz na zakázku pro krále	nutné; bez tématu chybí žákům jakákoli smysluplnost aktivity a spojitost s vlastním životem; často bývá pojímáno jako situace spojená s rolemi žáků
U	U	U	U	žáci se stávají postavami v umělém prostředí, ději, s umělým problémem	žáci se stávají vojáky Hvězdné brány, kteří na Abydosu ¹¹² zachraňují zbytky rostlinného fondu semen	nutné: pro pochopení kontextu a smyslu aktivity žáci potřebují chápat, jakou roli zastávají a co dělají

¹¹² seriál Hvězdná brána (Stargate)

U	U	U	R	žáci jsou postavami v umělém prostředí se svými specifickými vztahy a ději, které ale řeší reálný problém žáků	žáci se stávají Amory, posly lásky a proto navrhnou co nejúspěšnější přání k Valentýnovi	nutné: pro pochopení žáků v jakém světě a proč se nacházejí; tato verze může být součástí širšího tématu, které prolíná i více aktivitami
R	U	U	R	žáci jsou žáky v umělém prostředí s umělými ději, kde však řeší svůj reálný problém; tato forma se dá velmi dobře využít pro projekty, kdy záměrem je řešit skutečný problém, který ve skupině nastal	žáci se během náletu ocitají na 6 hodin v krytu, během kterých řeší kodex chování ve třídě	nutné: téma tu má více než jen motivační roli - představuje prostředek, jak oprostít činnost od rozptylujících vlivů a okolností
U	R	R	U	žáci představují postavy, které se ocitly v reálném prostředí třídy s reálnými ději, ale řeší svůj vlastní umělý problém	žáci jsou Charlieho andělky ¹¹³ , kteří byli najati na speciální operaci, kterou ve městě plánují	nutné: jakmile má žák zaujmout jinou roli než svou, je nezbytné pro uvedení do kontextu
R	R	U	R	žáci jsou žáky v reálném prostředí, které má pokřivené děje, vztahy či reakce; ale problém je zcela reálný, umělost vazeb a děje může zjednodušovat problematiku a fungovat jako dobrá simulace hlavních principů problému	žáci jsou žáky své školy, do které přišli filmaři, aby točili film o této třídě, žáci píšou scénář a poté, co filmaři zbankrotovali, natáčejí sami	nutné; postačuje v minimální variantě dalších postav či legendy, může motivovat rozšířenou účastí postav či posunem v ději v průběhu (např. měnícími se podmínkami)

Ted' totéž schéma aplikujeme na skutečné popsané projekty z analyzované literatury¹¹⁴ (nazývané *vzorové projekty* či *příklady dobré praxe*, vyzkoušené ve školách). Cílem je zjistit, jaké typy projektů bývají nejčastěji používány. Výsledek bude sloužit jako podklad pro návrh zapojení SR do projektové metody.

¹¹³ film Charlieho andělci (Charlie`s angels)

¹¹⁴ analyzována stejná literatura, která je vyjmenována v kap. 3.5

literatura	identifikace projektu	téma	popis projektu	žáci	prostředí	děje, vztahy, reakce	problém	komentář k rozvíjení tématu	forma výstupu
Učíme v projektech	Zachraňme les!	les	žáci 3. a 4. třídy poznávají les a hledají konkrétní cestu, jak mu pomoci	R	R	R	U	jiné prostředí - z ústředního tématu projektu - les, je využito jen v úvodní imaginaci; forma projektu má poměrně slabou motivační stránku	text
	Třídní kalendář	kalendář	2. - 4. ročník; žáci společně vytváří kalendář	R	R	R	U	projekt je zadán zcela bez příběhu, pouze s využitím obsahu tématu, které je navíc poměrně úzké a jednoduché - kalendář	text
	Domácí mazlíčci	domácí mazlíčci	2. a 3. ročník; děti zjišťují a shromažďují informace o oblíbených zvířatech	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				zde pedagog využil stylizaci dětí do role chovatele, která ale vyšla z jejich strany, proto je pozice žáků označena jako reálná; problém chybí, jde spíše o ITV	text
	Cestování - Evropa	cestování Evropou	5. ročník; žáci připravují materiály pro cesty pro Evropě	R	U	U	U	motivace je nahrazena seznámením s tématem; téma je ale poměrně atraktivní samo o sobě, nicméně se domnívám, že stránka, kterou téma akcentuje, je na cestování ta méně zajímavá	text
	Pozor, manipulace!	manipulace	9. ročník; žáci připravují a prezentují možnosti obrany proti manipulaci	R	R	R	U	téma je poměrně zajímavé, ale není podpořeno žádným rozvojem, jde pouze o práci s obsahem	text
	Matematika ve starověku	čísla v historii	7. - 9. ročník; žáci tvoří prezentaci o práci s čísly a matematikou v různých oblastech světa	R	R	R	U	téma je obsahově nosné, ale kromě obsahu nepracuje s žádnou další motivací a rozvojem	text
	Projekt 3E - konkurz	bydlení	8. a 9. ročník; žáci zpracovávají po týmech návrh na ekonomické a ekologické úspory domácností	U	R	R	U	téma bydlení je jistě zajímavé, ale opět nejspíš ne tento aspekt, žáci jsou zde v rolích expertů, dělí si ve skupinách i role, které ale pouze odlišují oblasti tématu, kterými se zabývají	text
	Zákony ostrova	let balónem	6. ročník; žáci podnikají imaginativní výlet balónem a cestou plní různé úkoly, v závěru sestavují třídní pravidla	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				SR provazuje sérii aktivit; téma je zajímavé, i když nikterak akční, doporučila bych ho spíše pro 1. stupeň ZŠ; samotné provázání pracuje s příběhem a výrazně rozvíjí děj	text

	Cítíte se v obci bezpečně?	bezpečnost v obci	8. třída; žáci hledají problematická místa v bezpečnosti obce, navrhují a prezentují řešení zastupitelům obce	R	R	R	U	návrh projektu a téma vychází od pedagoga, ale jinak je na něm klíčová role žáků, téma je nosné a vychází z reality, nepotřebuje nutně rozvíjení, je dostačující samo o sobě	text
	Výchova láskou	výchova	7. - 9. ročník; žáci hledají odpověď na otázku, jak má vypadat správná výchova a odpověď vtělí do informačního letáku	R	R	R	U	téma vychází z života žáků a nepotřebuje podporu v rozvoji příběhu	text
	Vítání jara	jaro	celoškolní projekt pro všechny ročníky, jde o ITV, nikoli o projekt	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				využito pouze téma a to nikoli jako obsah, ale pouze v motivační rovině, proto ho považují za nevhodné a naprosto nezajímavé pro projekt	různé
Teorie a praxe projektové výuky	Co potřebují pokojové rostlinky na jaře?	pokojevé rostliny	1. ročník; děti se učí starat o rostlinu v květináči	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				téma vychází ze života, ale pravděpodobně bude zajímavé jen pro část dětí	není
	Jaká povolání mají lidé kolem nás	povolání	2. ročník; děti zjišťují, jaká povolání mají lidé kolem nich a z informací sestavují plakát	R	R	R	U	téma vychází ze života žáků a nepotřebuje podporu v rozvoji příběhu	text
	Co se objevilo pod sněhem, když roztál?	odpad	3. ročník; žáci zlepšují situaci s tříděním odpadu ve svém okolí	R	R	R	U	téma, i když není moc zajímavé, vychází ze života a není podpořeno rozvojem děje	výrobek
	Adopce na dálku	adopce na dálku	4. ročník; žáci vymýšlí způsob, jak získat peníze pro adopci na dálku, peníze získávají a dítě adoptují	R	R	R	U	projekt má silně zajímavé téma, podpořené příběhy jednotlivých dětí v systému adopce, není nutný další rozvoj příběhu; téma má samo o sobě silný emoční náboj a je velmi dobře zvoleno	výdělek + čin
	Co vím o svém rodišti, místě, kde chodím do školy?	místo bydliště	5. ročník; žáci vyrábějí knihu o vesnici a tu pak představují pozvaným	R	R	R	U	téma se osobně dotýká života žáků, je vhodně zvoleno; příběhy nabízí samo, skrze historické souvislosti vesnice, dále není rozvíjeno	text
	Projektové vyučování	Vlak	vlak	1. ročník; žáci plní úkoly motivované počítáním vagónů	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				téma má příběh a pouze propojuje jednotlivé aktivity
Čert a Káča		čert a Káča	1. ročník; žáci plní úkoly motivované pohádkou	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				téma má příběh a pouze propojuje jednotlivé aktivity	není

Perníková chaloupka	perníková pohádka	2.ročník; žáci plní úkoly, které slouží jako nácvik dovedností pro projektovou metodu	není projekt, je rozkouskovaný do úkolů, ale jako celek má projektový potenciál, vede k rozvoji dovedností potřebných pro projekty	téma má příběh a pouze propojuje jednotlivé aktivity	není
Ferda Mravenec	Ferda Mravenec	2. ročník; žáci plní úkoly motivované příběhy F.M.	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	téma má příběh a pouze propojuje jednotlivé aktivity	není
Mikuláš	Mikuláš	2. ročník; žáci plní úkoly motivované příběhem	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	téma má příběh a pouze propojuje jednotlivé aktivity	není
Zahrádka	zahradka	3. ročník; úkoly motivované tématem	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	téma pouze propojuje jednotlivé aktivity, zcela bez příběhu	není
Vánoce	vánoce	3. ročník; úkoly motivované tématem	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	téma pouze propojuje jednotlivé aktivity, zcela bez příběhu	není
Robinson	Robinson	3. ročník; úkoly motivované tématem	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	příběh propojuje jednotlivé aktivity; za zvláštní zmínku stojí úvodní (de)motivace, kdy žáci vyjmenovávají své oblíbené knížky, naposledy učitelka tu svou - Robinsona, a pak se všichni vydávají do příběhu Robinsona, aniž by o to kdokoli z nich stál	není
Ztratil se pes	ztracený pes	3.ročník; děti řeší problém, co se zatoulaným psem a plní navazující a doplňkové úkoly	R U U U	silný příběh a téma, podpořené reálným psem v hodině; v hodnocení projektu je popsáno, že byla obava, že dětem bude úvodní vstup se psem připadat neseřízní z důvodu, že pes nebyl opravdu ztracený, ukázalo se, že děti s tímto neměly problém - tento postřeh je pro vytváření umělého prostředí a situací poměrně zásadní	není

Hotel	personál hotelu	4. ročník; žáci plní úkoly motivované úvodním příběhem, jsou po skupinách v rolích personálu hotelu	není projekt, jednotlivé úkoly jsou zde voleny tak, že by samostatně při změně podmínek mohly fungovat jako drobné projekty, ale přesné naplánování ze strany autorky projektu tento jejich potenciál zcela zničilo; autorka uvádí, že projekt má reálný výstup - čili 4 uvařená jídla podle receptů - problém je, že uvařit jídlo podle receptu neobnáší jedinečné řešení	žáci zde vystupují v rolích personálu, což podpořilo podle hodnocení autorky projektu jejich motivaci	není			
Na dvoře Rudolfa II.	doba Rudolfa II.	4. ročník; žáci plní úkoly motivované úvodním příběhem	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	příběh je uveden pedagogem i herci; úkoly, které žáci plní, jsou většinou jen popisné - místo výroby meče či svíčky žáci píšou na papír, jak by to udělali atd.; celková úroveň úkolů je vzhledem k atraktivitě tématu velmi nízká, což je škoda	není			
Město snů	spánek	4. ročník; žáci plní úkoly motivované příběhem	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	je využito "fantazijní téma", jak ho nazývá autorka projektu, a konstatuje, že ani tento typ tématu není pro žáky na překážku	není			
Klášteř v naší obci	klášteř	5. ročník; žáci plní úkoly motivované tématem bez příběhu	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	jde o úkoly spojené s vycházkou a praktickou činností navázanou na téma, které vychází z reality prostředí	není			
Videopůjčovna	videopůjčovna	5. ročník; žáci zřídí a provozují videopůjčovnu	R	R	R	R	výborný příklad žákovského spontánního projektu pod vedením pedagoga; který nechává směr rozvoje projektu na žácích a pouze usměrňuje; téma vychází od žáků a jejich potřeb a výstup je saturuje	čín
Televizní vysílání	televize	5. ročník; žáci založí televizi a pracují pro ni	U	U	U	U	vytvořen umělý svět s vlastními pravidly a penězi, ve kterém žáci pracují v jednotlivých redakcích televize, mají své role a úkoly; ve 4 skupinách realizují 4 malé projekty	video

Projektová metoda ve škole a za školou	Cestovní kancelář	cestovní kancelář	5. ročník; žáci rozbíhají vlastní cestovní kanceláře	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	tato aktivita by měla velký potenciál jako projekt a je škoda, že opět šlo o soubor úkolů, ačkoli někdy poměrně široce zadaných (např. vytvoření katalogu se základními informacemi a jedním zájezdem); žáci zastávali role pracovníků kancelářů a v závěrečné fázi se ve třídě objevili i herci, kteří v roli cizinců oceňovali katalogy	není
	Nemocnice	záchrana	1. - 5. ročník; žáci plní úkoly motivované tématem	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	téma je pojato velmi široce, kromě současnosti některé úkoly oslími můstky utíkají do minulosti - léčivé byliny, léčba ve středověku - přestože téma samotné rozhodně nebylo vyčerpáno	není
	Vánoční dílny	vánoce	celoškolní projekt; žáci vymýšlejí a zajišťují průběh jednotlivých dílen, ve kterých se vyrábí vánoční předměty	R R R U	dobry manuální projekt, velmi blízko realitě; propojen s doplňkovými úkoly k tématu	čín
	Školní sportovní olympiáda	olympiáda	celoškolní projekt; žáci připravují a zajišťují průběh jednotlivých stanovišť	R R R U	vzhledem k popisu projektu nelze přesně říct, zda hranice úkolu vs. Projektu nebyla překročena - dostali-li žáci pouze zadanou realizaci vymyšleného stanoviště, nejde o projekt (úkol má známé řešení)	čín
	Škola v přírodě	škola v přírodě	celoškolní aktivita; žáci plní úkoly všeho druhu spojené s tématem školy v přírodě	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	tento projekt ani projektem být nemůže, jde o pouhý pedagogický projekt, který pro potřeby této práce nazýváme plán	není
	Závěrečná školní akademie	akademie	celoškolní projekt; žáci chystají a realizují akademii	R R R U	toto může a nemusí být projektem, z obecného popisu nelze poznat; zajímavé je zde pojetí, kde se jednotliví žáci zapojují dle svého zájmu do organizace podle možností	výstup
	Co vidí voda	koloběh vody	3. ročník; žáci plní úkoly provázané tématem	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	nejde o projekt, pouze o využití symbolického rámce, v tomto případě nijak moc zajímavého	není
	Cestou necestou od velkého třesku k člověku	pravěk	4. ročník; žáci plní úkoly provázané tématem a příběhem	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	nejde o projekt, ale o využití symbolického rámce, zde myslím velice zdařilého a skvěle zpracovaného	není

Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví	Hvězdná obloha	hvězdy	4. - 7. ročník; žáci plní úkoly provázané tématem hvězdné oblohy	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	částečným produktem může být vzniklá hvězdná mapa, ale nebyla vytvořena projektovou metodou, nýbrž pouhým plněním úkolů, téma hodnotím jako velice zdařilé a v situaci tábora skvěle koresponduje s realitou	není
	Staročeský jarmark	jarmark	žáci připraví a zrealizují jarmark pro město; kromě projektu žáci procházejí mnoha doplňkovými programy	R R R U	téma projektu je zajímavé a vhodné, u realizace je trochu škoda, že se žáci nepostarali i o organizační stránku věci a že jednotlivé úkoly byly zadávány prostě jako úkoly, zcela mimo parametry projektu	výdělek + čin
	Cestování do krajiny snů	snů	5: ročník; žáci plní úkoly provázané tématem a příběhem	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	nejde o projekt, pouze o využití tématu, na pátou třídu poměrně hodně infantilního	není
	Na jednom stromě	příběh	žáci plní úkoly odvozené z příběhu L. Aškenazyho	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	nejde o projekt, přestože některé z úkolů by se mohly stát základem projektu	
	Školní pozemek	pěstování	5. - 8. ročník; žáci plánují a realizují pěstování výnosných plodin na školním pozemku	R R R U	ideální příklad projektu, zajímavý, motivační, téma vychází z reality	výdělek + čin
	Wighleigh project	mateřská škola	1. ročník; žáci anglické školy fiktivně připravují otevření mateřské školy pro svou obec	U U U U	žáci vystupují v roli expertů, přestože reagují sami za sebe; zajímavé je využití dramatizace jako náhrady produktu, který by pro 1. ročník nebyl realizovatelný, téma projektu zcela odpovídá životu a považují ho za silné a motivující; role žáků je prestižní a zahrnuje i jejich komunikaci s představiteli města	dramatizace výsledku
	Mnich - příběh jedné vesnice	vesnice Mnich	8. ročník, žáci nižšího gymnázia pátrají po minulosti obce Mnich	R R R ?	z popisu vůbec není jasné, zda byla oblast zadána bez známého řešení či jako pouhé plnění úkolů	text
	Ostravské haldy	haldy	8 ročník, žáci mapují životní prostředí hald různými formami	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	přes úvodní mapování tématu byly výstupy předem dané a cílem bylo spíše téma poznat, než v něm řešit nějaký problém; téma samo o sobě bylo podle popisu atraktivní, především asi praktický pohyb v okolí hald; přesto šlo spíše o integrovanou tematickou výuku	
	Mezi pražci	vlak	žáci základní školy poznávají různými formami úzkokolejnou dráhu v obci	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení	typický příklad pedagogického projektu, zde nazývaného plán; téma zvoleno vhodně, dotýkající se životní reality žáka	

	Za pomníky našeho města	pomníky	9. třída na nižším gymnáziu; žáci sbírají informace o pomnících ve městě a graficky je zpracovávají	R	R	R	U	přes definovaný produkt jde o projekt vzhledem ke komplexnosti a pojetí tématu; téma je osobní a příběhy, které nese, zvyšují jeho atraktivitu	text
	Ve Štorchových stopách	pravěk	6. ročník; žáci dvou škol si volí pravěkou lokalitu, ke které provádějí teoretická i praktická bádání	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				téma je zajímavé, navíc podporuje poznání okolí bydliště	text
	Opatrní měšťané pelhřimovští	měšťané	8. ročník; žáci zkoumají zadaného měšťana a připravují o něm prezentaci	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				téma vhodně zvolené, jeho pojetí ale nevhodné, přitom jde o příběhy, ze kterých se dalo vyčíst mnohem víc	text
Tvořivé vyučování	Občerstvení	občerstvení	7. ročník; žáci chtějí mít ve městě občerstvení, spočítají, zda by se to vyplatilo a vypracují návrh, který předloží zastupitelům města	R	R	R	R	příklad projektu, kde téma vyplývá z problému a potřeby žáků; téma je proto neoddiskutovatelně vhodné	plán
Škola trochu jinak	Publikace o škole	publikace	1. - 8. ročník; žáci vytvářeli publikaci k 55. výročí školy	R	R	R	U	rozsáhlý projekt, který v sobě zahrnoval mnohé další; podle popisu není zcela jasné, zda šlo skutečně o projekt či pouhé plnění úkolů; téma bylo sice zvoleno uměle, ale mohlo se dotknout života a školní reality žáků	text
	Čí je škola? Naše!	školní řád	3. - 8. ročník; žáci plnili navazující úkoly s tím, že se po většinu doby seznamovali s pravidly a vymezením práv, v závěru sestavili školní řád	R	R	R	R	v souhrnu sice mohlo jít o projektový přístup, ale opět byl rozdělen na pouhé úkoly, kdy žáci byli téměř vždy vypuštěni z plánovací fáze; tematicky projekt vycházel z reálné potřeby dětí mít svou školu takovou, jakou chtějí	školní řád
	Škola naruby	škola	žáci si volí roli, ve které prožijí další den	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				zajímavá aktivita s vysoce motivujícím potenciálem, ale nikoli projekt	není
	Lexikon strašidel	strašidla	4. ročník; žáci vyrábějí strašidla pro místní zámek a posléze z vlastního popudu k nim vydávají knihu	R	U	U	U	zajímavě koncipovaný projekt, který vznikl teprve z pouhého úkolu vymyšlení strašidel; téma velmi přitažlivé a podpořené navíc realitou prostředí zámku	text
	Kouzelné bambulky	bambulky	1. ročník; žáci vyrábějí bambulku	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				soubor úkolů zasazených v SR s příběhem o bambulkách proti strachu, pro 1. ročník vhodné	není
	Zachraňme osadu Černých orlů	indiáni	3. ročník; žáci tráví týden bydlením na ostrově a zkoumáním okolí	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				jde o využití čisté podoby SR s mnoha úkoly; autorka projektu sama poznamenává, že téma bylo pro děti blízké a motivačně silné	není

Jak Ráma zkrotil bílého koně	lidské tělo	3. ročník; žáci vytvářejí plakát lidského těla	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení		tato činnost je přípravou na projekt, ve které učitelka vzhledem k věku žáků vede veškeré aktivity ve formě pouhých úkolů; téma je zvoleno zajímavým způsobem, kdy na něj díky vhodnému působení učitelky přijdou žáci sami (v kabinetu chybí plakát, kde by bylo lidské tělo)	není		
Hrnečku, vař	jídelníček	2. ročník; žáci vyrábějí dárek pro maminku v podobě naplánování týdenního jídelníčku	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení		téma je zvoleno zajímavě, zejména díky motivaci, že to žáci vyrábějí pro maminku; okolo samotné přípravy jídelníčku však probíhalo příliš mnoho jiných činností, které ponechaly místo jídelníčku pouze coby úkolu	není		
Drahé kameny	minerály	8. ročník; žáci obstarávají vlastní sbírku minerálů	R	R	R	U	zajímavé téma, zpracování projektu dobré, ale příliš rozšiřující mimo skutečné zájmy dětí - žáci se zabývají kameny v korunovačních klenotech atd.	sbírka
Komunikace	pravidla komunikace	6. ročník; žáci se účastní aktivit, ze kterých vyvozují pravidla správné komunikace	není projekt, jde o pedagogický projekt - plán, z hlediska žáků chybí komplexní problém i jedinečné řešení				zaměřeno na každodenní téma žáků - komunikaci, vhodné	není
Čas rytířů	středověk	6. ročník; žáci se chystají na týdenní pobyt ve středověku, který následně absolvují	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				žáci plnili úkoly motivované vysoce atraktivním tématem, otázkou je, zda ne pouze pro kluky	není
Školní časopisy	časopis	5. - 8. ročník; žáci podnikají v oblasti vydávání školního časopisu	R	R	R	R	téma pro žáky osobní, zpracování zcela projektové	text + výdělek
Cestovní kancelář - cesta mých snů	cestovní kancelář	5. - 8. ročník; žáci si založí CK a vytvářejí plán cesty, včetně propagačního materiálu	U	U	U	U	téma přitažlivé a vhodně zvolené, doplněné o další úkoly (konkurz na průvodce)	text
Ze světa zvířat do světa lidí	zvířata	5. - 8. ročník; žáci plní úkoly souvisící se zvířaty a porozumění jim	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				téma zvoleno zajímavé, ale zcela nevhodně motivováno pohádkou o zvířátkách	není

Projektové vyučování v české škole	Kalendárium	kalendář	5. - 8. ročník; žáci vytvářejí dle zadání Kalendárium, ve kterém si sami vytvoří osnovu každého měsíce	R	R	R	U	téma roku je podle autorky poměrně nezajímavé pro dospívající a i realizace a osnova (zahrnuje např. jednu dětskou hru ke každému měsíci!) vypovídá o vlivu školy a učitelky na volnost výběru zpracování, vzhledem k tomu je tento projekt poměrně diskutabilní	text
	Novici kláštera ŠAO - LIN	novici kláštera	žáci plní sadu úkolů	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				zde je zajímavé, že využití tématu je využitím pravého a celistvě uchopeného symbolického rámce	není
	Desatero domácí ekologie	ekologie	žáci plní úkoly motivované odpadem a ekologií	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				téma by mohlo být zajímavé, ale autorka o tom pochybuje	není
	Energie kolem nás	elektrárna	žáci plní úkoly motivované místní elektrárnou, uspořádají soud s člověkem i zjišťují informace o energiích	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				téma je blízké životu žáků a může být pro ně zajímavé	není
	Místo, kde žijí - Evropa	evropa	8. ročník; žáci plní úkoly provázané tématem Evropy	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				je zajímavé, že toto téma v pojetí Evropa a EU neplní ani motivační úlohu a těžko může být takto pro žáky zajímavé, pouze provazuje jednotlivé aktivity	není
	Čokoláda	čokoláda	žáci zjišťují informace o čokoládě v různých vědních oborech	není projekt, chybí komplexní problém i jedinečné řešení				téma může být pro všechny žáky vysoce přitažlivé	není

Jaký je obvyklý typ projektů uváděných ve vzorových příkladech dobré praxe?¹¹⁵

Rozbor dostupných projektů v celkovém počtu 72 ukázal několik zajímavých faktorů.

1. Z hlediska struktury jednoznačně převažují projekty RRRU (celkem 19). Znamená to, že učitel zvolí téma projektu a žáky, děje i prostředí ponechá beze změny – jinými slovy: pouze před žáky postaví komplexní úkol k řešení. Motivační složka projektu zůstává tedy zcela v samotné motivace použitou formou a zvoleným tématem, případně situací/příběhem. Výrazně méně je používána forma RUUU (3x) a UUUU (3x). V těchto dvou se pracuje se změnou prostředí a přizpůsobení dějů v něm (zjednodušení vztahů, simulace procesů...). Žáci buď zůstávají v roli žáků nebo se stávají postavami v prostředí. V této verzi se také častěji objevuje přechod z pouhého tématu do situace/příběhu, který se u verze RRRU objevuje jen velmi

¹¹⁵ Za velmi alarmující pro celou současnou teorii projektové metody považuji fakt, že z analyzovaných projektů více než polovina (41 ze 72) fakticky nebyla projektem, aspoň podle definic autorky práce.

málo. Čtyřikrát se mezi projekty objevil „pravý projekt“¹¹⁶, tedy typ RRRR, který vzešel z iniciativy žáků. Jeden mezi ostatními o to zajímavější, že pedagog sám přiznává, že toto neměl v úmyslu, ale když pedagogická situace ve třídě nastala, využil ji. Zde není nutné o dostatečné motivaci pochybovat, tato forma patří k těm, které žádné vedlejší motivační prvky nepotřebují. Jednou se mezi projekty vyskytl formát URRU, který staví žáky do role při využití reálného prostředí i tématu. Problém je vytvořen uměle.

2. Z hlediska míry použití jednotlivých aspektů je zajímavé, že jen čtyřikrát byli žáci postaveni do rolí a nebyli v projektu sami za sebe („jen žák“, což je stav, který může v souvislosti s běžnou strukturou vyučování hrát podobnou roli jako stav „pěšák“ popisovaný Pavelkovou¹¹⁷; zatímco možnost hrát někoho jiného, dospělého, čili z jistého pohledu „hrdinu“ může mít motivační roli, v téže knize popisováno jako „původce“). Zcela nevyužité tak zůstává pole projektů, které by stavěly žáky do jiných rolí za využití jiného prostředí a dějů v něm a navozovaly tak větší realističnost zvoleného obsahu samotného projektu. Pětkrát se žáci ocitli jinde než ve skutečné školní třídě. Fakticky ale jen jednou ze třídy skutečně vyšli, ve všech ostatních případech ta holá a nezajímavá místnost¹¹⁸ představovala jiné a mnohem zajímavější prostředí.
3. Z hlediska témat můžeme porovnávat:
 - dle zdroje – zda vycházejí z reality či zda jsou fantazijsní: pak musíme konstatovat, že po vynětí projektů, které projekty nejsou, zbude v soupisu jediný projekt (Strašidla), který by byl motivován světem fantazie, hraček, vymyšlených světů a všech podobných fenoménů, které jsou pro děti nesmírně zajímavé a přitažlivé
 - dle míry rozvinutí tématu – zda je téma obsaženo pouze coby koncentrující prvek a společný rámec aktivit, či zda je rozšířeno o situaci/příběh, role v něm, nebo dokonce prostředí a jeho realizaci: v použitých (pouze skutečných) projektech je příběh rozvíjen pouze u čtyř projektů, z toho 2x v podobě situace a 2x v podobě příběhu

¹¹⁶ HENRY, J. *Teaching through projects*. London: Kogan Page, 1994. Vydání 1. ISBN 0 7494 0846 4

¹¹⁷ Dle teorie De Charmse (1976). In PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

¹¹⁸ srov. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tématická výuka*. Vydání 1. Kroměříž: Spirála, 1995. 77 s. ISBN 80-901873-0-7.

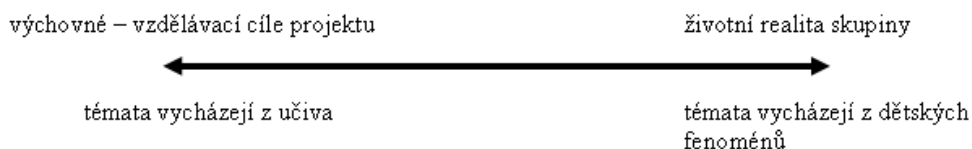
- dle typu tématu – do jaké oblasti patří, volné třídění: povolání, zaměstnání (Projekt 3E, Povolání, Televize, Pozemek, Mateřská škola, Jarmark); zájmy (Domácí mazlíčci, Cestování – Evropa,); téma z běžné činnosti (Zachraňme les, Třídní kalendář, Matematika ve starověku, Cítíte se v obci bezpečně, Výchova láskou, Odpad, Místo bydliště, Adopce na dálku, Ztratil se pes, Vánoční dílny,); učivo a škola (Pozor, manipulace, Olympiáda, Akademie) Naprosto chybí například téma, které by vycházelo z fantazie a světa dětí a bylo obsaženo i ve formě příběhu.
4. Z hlediska typu výstupu projektu, což je ohled, který může a nemusí souviset s tématem a příběhem projektu, ale který jistě souvisí s motivací žáků, je zarážející, jak velké procento projektů má za výstup text. V interpretaci autorky to znamená, že žáci bádají a sepisují, nikoli konají. A pokud projekty mají být metodou, která podporuje získávání zkušeností, pak jsou ty, které mají jako výstup text, částečně ochuzeny v rovině dosahování cílů i v rovině motivace žáka.

4.3. Návrhy vhodného použití symbolických rámců v projektové metodě

U projektů může SR fungovat jako nástroj, který pomáhá rozvíjet téma koncentrující obsah učiva. Na rozvoj tématu je možno pohlédnout z hlediska kvantity i kvality cílů: rozšiřuje SR spektrum zasažených cílů (o cíle vyplývající z příběhu a jeho okolností) a napomáhá prohloubení účinku aktivit vzhledem k cílům (skrze propojení dosavadních zkušeností žáka s novými¹¹⁹).

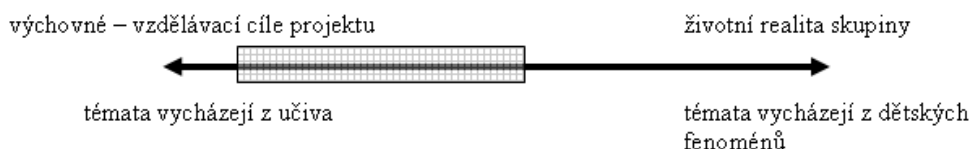
První přínos SR pro projektovou metodu vidí autorka práce ve výběru tématu projektu. Pokud platí, že „nalézt téma projektu vhodného pro naši skupinu znamená vhodně protnout životní realitu skupiny (tedy nalézt motivující, smysluplná a zajímavá témata) s výchovným plánem (tedy výchovnými cíli, kterých chceme u skupiny dosáhnout)“, pak mohou symbolické rámce přispět v tom, že i o tématu projektu budeme přemýšlet v širších souvislostech. Při volbě tématu pedagog hledá rovnováhu mezi těmito dvěma krajními body tak, aby téma bylo nosné pro obsah učiva a zároveň dostatečně motivující pro cílovou skupinu žáků.

¹¹⁹ BELZ, H. nazývá místa propojení „kotvišti“, která pomáhají připojit nové poznatky k nějakým již upevněným. BELZ, H.; SIEGRIST, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Vydání české 1., přeloženo z 2. rozšířeného německého vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.



obrázek č. 3

Ani jedno z témat, která byla použita ve výše zpracovaných vzorových projektech, nebylo dětským fenoménem (sporty, hudba...). Ani ta, která pracovala s příběhem, s jedinou výjimkou nevycházela z nejoblíbenějších dětských uměleckých útvarů (filmů, knih, hraček...). Podle této analýzy směřují pedagogy volená témata spíše k pohledu naplňování výchovných / vzdělávacích cílů, než k pohledu motivačnímu skrze témata blízká životní realitě skupiny. Při pohledu na výše uvedené schéma lze do něj graficky zanést výše analyzovaná témata, která podle autorky zasahují zhruba tuto oblast:



obrázek č. 4

Pokud platí, že SR je obalem aktivity, tedy i obalem projektové metody, pak samotný výběr tématu aktivitu nijak nenaruší a neomezí (možným narušujícím aspektem vhodnosti tématu z hlediska hodnot a jejich souladu s výchovnými cíli jsme se již zabývali v kap. 1). Není tedy důvod, proč nevolit témata, která zvýší vnitřní motivaci žáků a svou strukturou budou blíže reálnému světu žáků.

Když se odkážeme na původní témata analyzovaných projektů, pak některá z nich skýtají hodně prostoru k rozvoji. To většinou neplatí pro projekty RRRU, které jsou svým pojetím blízké reálnému životu žáků. Otázkou však je, zda jsou tyto nejpoužívanější projekty skutečně ty nejlepší pro žáky z hlediska efektivity učení.

Druhým přínosem SR pro projekty může být posílení příběhu oproti pouhému tématu. Projekty, které nemají formu RRRR, RRRU nebo RRUU poměrně zásadně vyžadují práci s tématem pro udržení dostatečné vnitřní motivace žáků. Většina projektů představených výše nicméně právě tuto strukturu má a proto jde spíše o dobrou volbu tématu než o rozšiřování tématu o příběh.

Pak se zde tedy naskýtá široké pole projektů stavěných podle ostatních modelů, ve kterých může mít téma s příběhem a jeho motivační úloha mnohem širší využití. Podívejme se na možnosti zapojení SR do vhodných projektů ve výše zkoumaném vzorku:

téma v původní podobě	téma s podporou metody symbolických rámců	náměty k zapojení symbolického rámce
les	Avátar: jsme lidé Navi a svět se nám hroučí, část našeho lidu se dala na stranu těžařů. Pojďme je přesvědčit, že bez přírody nepřežijeme...	scénky, využití skutečného prostředí lesa a přírody, promítání úryvků z filmů, vytváření kostýmů, v závěru realizace oslavy lidu Navi
kalendář	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
domácí mazlíčci	téma vychází z reality dětského světa	
cestování Evropou	Moje největší dobrodružství: žáci si vyberou cestu po Evropě, kterou by za jeden týden absolvovali coby cestovatelé a vytvoří z cesty cestovní deník s možnými fotomontážemi a osobními popisy míst a jejich okolností, včetně odhadu na náklady, rozpočtu atd.	promítání zážitků z cest, konference cestovatelů
manipulace	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
čísla v historii	Cestování v čase dle výběru skupin, získávání poznatků v simulovaném prostředí matematického světa jednotlivých historických dob; studenti devátého ročníku si mohou připravit simulaci každého z prostředí jako svůj projekt, mladší žáci jednotlivé doby navštěvují, ale nepracují formou projektu, ale pouze plnění úkolu	simulace jednotlivých prostředí, herci, rekvizity, fotografický záznam jednotlivých dob
bydlení	Zapojení do soutěže Bydlení je hra! nebo podobné, jednotlivé týmy soutěží v zařízení stejného prostoru včetně ekonomického a ekologického zadání, s jasným rozpočtem, porota vybírá	úryvek z pořadu, herci - moderátoři, televizní štáby pro závěrečné prezentace jednotlivých týmů, průběžné bodování ze strany poroty
bezpečnost v obci	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
výchova	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
povolání	Povolání roku - žáci si po skupinách vyberou "klienta" - tedy představitele povolání, které jim přijde nejzajímavější, a toho představí ve třídě tak, aby se jejich povolání jevílo jako nejzajímavější a aby přesvědčili ostatní	atmosféra vyhlašování výsledků, prostředí soutěže, herci - moderátoři, žáci v kostýmech odpovídající jejich vybranému povolání

		atmosféra vyhlášení výsledků, prostředí soutěže, herci - moderátoři, oznámení výsledků ve fiktivních médiích, žebříčky sledovanosti soutěže a další mediální simulované atributy
odpad	Soutěž Škola roku - žáci jsou účastníky soutěže, kteří řeší lepší nakládání s odpadem, možno posunout do roviny skutečné soutěže s dalšími domluvenými školami v zemi	
adopce na dálku	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
místo bydliště	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
ztracený pes	Téma je příběhem rozvíjeno dostatečně	
videopůjčovna	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
televize	téma dle názory autorky nepotřebuje silnější symbolický rámeček, je s ním vhodně pracováno	
vánoce	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
olympiáda	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
akademie	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
jarmark	žáci se mohou stát obyvateli našeho území kolem roku 1000, kteří se snaží uživit a proto se účastní výročních trhů	kostýmy, rekvizity, úvodní vstup do časové brány a simulace reality té doby (souboj rytířů ve vsi...), ukázky z filmu
pěstování	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
mateřská škola	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
vesnice Mnich	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
pomníky	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
občerstvení	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
publikace	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
školní řád	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	
strašidla	žáci mohou být kouzelníky, kteří vyvolávají strašidla a soupeří mezi sebou	
minerály	žáci mohou být brusíči kamenů ve středověku, kteří potřebují ty nejlepší pro blížící se korunovací nového českého krále	kostýmy, rekvizity, korunovace a slavnost jako závěr, nákresy středověkých korun, středověké peníze pro oceňování jednotlivých minerálů
časopis	téma dle názory autorky nepotřebuje symbolický rámeček	

cestovní kancelář	žáci mohou být cestovateli do nejtajemnějších koutů světa, velitelé jednotlivých expedic	vytváření map a fiktivních dokumentů z cesty, přivázení exponátů z dalek a jejich výstava jako závěr včetně výstavy z cesty
kalendář	téma je výrazně problematické: není jasný ani zamýšlený vzdělávací přínos projektu, proto není možné jednoznačně určit, jak téma a situaci/příběh pojmout: atraktivní možnosti může být cestování v čase, kouzelná místnost na Bradavickém hradě, měsíce našich idolů; dračí jezdcí a draci narození v jednotlivých měsících	ztvárnění může probíhat multimediální expozicí, hudbou, výrobou draků narozených v jednotlivých měsících

Realita propojení SR s projektem je specifická pro každý konkrétní projekt a SR. Přesto lze nalézt obecnější typy, mezi kterými se pak jednotlivé příklady v realitě pohybují.

- **Projekt funguje samostatně:** Jde o kategorii mimo vymezené spektrum, ve které můžeme vhodněji volit téma projektu, tak, aby kromě obsahu neslo i část funkcí SR a tedy podporovalo motivaci a efektivitu učení.
- **SR vytváří situaci projektu:** Žáci jsou v tomto případě postaveni projektem do určité simulované situace, ve které se stávají aktéry v jim přisouzené roli. Situaci zde představuje téma, kde veškerý děj vytvářejí aktéři – žáci. Příkladem jsou projekty vycházející z povolání, případně z rolí a funkcí (zaměstnanci cestovní kanceláře; zastupitelstvo města; bezpečnostní technici školy)
- **SR vytváří příběh tématu:** Žáci jsou zde aktéry v ději. Formou průběhu děje je projekt. Rozdílem oproti předchozí verzi je, že průběh projektu není utvářen pouze prostředím – situací, ale i dějem, který posiluje motivaci žáků.
- **Projekt je jednou částí SR a širšího děje:** Poměr může stát i obráceně – projekt je pouze jedním dílem série aktivit spojené příběhem. SR pak funguje jako velká a přesažená motivace a rozšiřuje či doplňuje spektrum zasažených cílů. Projekt zde může mít úlohu hybatele v ději příběhu, zejména u SR, které přesahují dobu projektu (např. celoroční pobyt žáků v Bradavické škole čar a kouzel, kde projektem je vytvoření speciálních sladkostí pro stánek v Prasinkách¹²⁰).

4.4. Příklady vzorových projektů se SR

¹²⁰ ROWLINGOVÁ, J. K. *Harry Potter a kámen mudrců*. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01161-1.

Autorka považuje za nutné vytvořit několik vzorových projektů¹²¹, které mají ukázat, jak lze pracovat se situací/příběhem v projektu a použít tedy projektovou metodu společně se SR v silnější podobě, než byla předvedena ve vzorových analyzovaných projektech výše.

HVĚZDY ČERVENÉHO PLÁTNA

Projekt kategorie UUUU se SR vytvářejícím situaci.

Souhrn projektu: Žáci natočí vlastní verzi slavných scén a projdou se v roli filmových hvězd po červeném koberci.

Cílová skupina

žáci druhého stupně, rozdělení do skupin po 5 (6)

Cíle projektu

- žák dokáže kreativně napodobit zvolenou filmovou scénu
- žák dokáže rozplánovat jednotlivé kroky k řešení
- žák se zlepší komunikačních dovednostech diskuse při hledání řešení v malé skupině
- žák dovede úkol přijmout a splnit
- žák ovládá základy práce s videokamerou, fotoaparátem a softwarem pro stříhání filmu

Zasažené předměty

informační a komunikační technologie

dramatická výchova

průřezové téma Osobnostní a sociální výchova

Materiál

videokamera k zapůjčení, počítače se softwarem na stříhání videa, červený koberec, dataprojektor, fotoaparát

Téma projektu: filmy

Symbolický rámec a jeho využití

Žáci dostávají domů do schránky pozvánku na festival v Cannes. Letos se očekává hojná účast hvězd, festival se koná za dva týdny, v prostorách školy.

V zahajovací den projektu je žákům puštěn souhrn loňských hvězd, které vystoupily na festivalu v Cannes. Možné je využít pro motivaci [toto video](#)

¹²¹ Projekty jsou popsány bez konkrétního dotažení: např. vymezení, pro jakou třídu přesně jsou, a detailního popisu obsahu. Pro potřeby této práce je především zásadní způsob zapojení SR do projektu.

V závěru projektu jdou žáci pozváni na skutečný červený koberec, po kterém vstupují za znělky do třídy. Jakmile usednou, začíná promítání všech jejich filmů.

V závěru může porota či pozvaná slavná hvězda vyhlásit nejlepšího herce uplynulé sezóny.

Zadání projektu

Žáci jsou motivováni videem a je na nich ponechán výběr a forma realizace videa. Po rozdělení do skupin jsou žáci rozděleni do skupin a po celou dobu mají na nástěnce vyvěšená pravidla projektu.

- Každý se musí stát hercem v jednom z filmů.
- Filmů může být libovolný počet.
- Každý žák patří do jedné skupiny a jeho úkolem je pomoci každému ve skupině stát se hercem.

HODNOTA SVĚTA

Projekt kategorie UUUU se SR vytvářejícím děj.

Souhrn projektu: Žáci v roli kurátorů výstavy připravují chybějící světelné instalace.

Cílová skupina

žáci druhého stupně, ideální je, když skupiny žáků po 3 – 4 mají vlastní prostor pro svou část expozice. Není-li to z prostorového hlediska možné, může se třída rozdělit na poloviny a projekt se odehráje odděleně nadvakrát.

Cíle projektu

- žák dovede pojmenovat a ztvárnit hodnoty, které spojuje s dnešním světem
- žák umí využívat vlastností světla a dovede je popsat
- žák se zlepší v dovednosti komunikaci ve skupině při hledání řešení

Zasažené předměty

fyzika

chemie

informační a komunikační technologie

občanská výchova/základy společenských věd

průřezové téma Osobnostní a sociální výchova

Materiál

počítače pro všechny žáky, dle rozhodnutí pedagoga možno zapůjčit více světelných zdrojů nebo vyčlenit speciální finanční prostředky pro jejich nákup

Téma projektu: hodnoty

Symbolický rámec a jeho využití

Do třídy vstupuje hlavní kurátor výstavy a sděluje kolegům, že bohužel došlo k nemilé události: hlavní vystavující, anonymní umělec, odřekl svou účast a tedy výstavu asi nebude možné uskutečnit. Ledaže...

Přichází zaměstnanec firmy a přináší vytisknutý plakát s tím, že už jsou poslané do všech médií a vyvěšené po městě. Žáci dostávají do ruky plakát (viz příloha tohoto projektu). Vzhledem k médiím už není možné výstavu zrušit. Zaměstnanec, hlavní kurátor a žáci se společně domlouvají, jaké řešení lze najít. Hlavní kurátor by měl prosadit variantu uskutečnění výstavy s tím, že ostatní kurátoři se pokusí chybějící instalace imitovat, dotvořit.

Dle plakátu zopakuje zadání: tématem instalace je HODNOTA SVĚTA, umělec je proslulý tím, že se hluboce zamýšlí nad současnou situací naší planety a civilizaci, a je nutné, abychom jej co nejpřesněji napodobili.

Zadání projektu

Doporučuji projekt provádět mimo třídu, ideálně v prostorách, které mohou evokovat pocit, že jde o výstavní prostor. Je ideální, když tato místnost nemá okna. Lze využít např. chodbu k šatnám, školní sklep, strojovnu a další provozní prostory.

Postup projektu

1. hodina: doporučuji mít k dispozici pro každého počítač, aby mohl vyhledávat. Žáci budou nejspíš nejprve zjišťovat, co všechno lze zahrnout pod světelné instalace. Rozdejte žákům pracovní listy, které jim mohou pomoci skrze odpovídání na dílčí otázky.

2. a 3. hodina: vhodná může být hodina dějepisu nebo občanské výchovy. Část hodiny by měla zůstat volná pro samostatnou práci na projektu, ale minimálně úvod hodiny může pomoci žákům v uvažování nad tématem instalace – hodnota světa, ať už z pohledu historického vnímání světa nebo např. z pohledu globálních problémů.

4. hodina: fyzika či chemie mohou podpořit uvažování žáků o možnostech práce se světlem.

Několik dalších hodin: žáci by měli dostat prostor na kreativní práci, přípravu a výrobu pomůcek pro instalaci.

Zahájení výstavy: hlavní kurátor výstavu zahájí, představí exponáty, případně představí jednotlivé hosty.

Práce s pravidly a usměrňováním projektu:

Je vhodné, aby učitel nechal po celou dobu projektu ve třídě vyvěšená pravidla. Podle vyspělosti žáků by v nich mělo zaznít, jak má vypadat výsledný produkt (co má instalace vyjadřovat, jak má být popsána ...), případně ujasnění, jaký průběh projekt může mít a jaké předměty a časy budou žákům pro přípravu k dispozici. Stejně tak by mělo být jasné, kdo je pro žáky možným pomocníkem, na koho se mohou obrátit.

KARLÍKOVA TOVÁRNA NA ČOKOLÁDU

Projekt kategorie UUUU se SR vytvářejícím situaci.

Souhrn projektu: Žáci vyrábějí čokoládovou pralinku s vlastní náplní.

Cílová skupina

žáci druhého stupně, rozdělení do dvojic, trojic

Cíle projektu

- žák rozvine svou kreativitu v práci se surovinami pro přípravu jídla
- žák umí postupovat podle zvoleného receptu
- žák rozvíjí dovednosti spolupráce v malé skupině při řešení praktického úkolu

Zasažené předměty

Rodinná výchova

Informační a komunikační technologie

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova

Materiál

školní kuchyně s dostatkem vařičů a nádobí, počítače s připojením k internetu pro každou skupinu, vařič na fondue a banány

Téma projektu: čokoláda, pralinky

Symbolický rámec a jeho využití

Žáci se stávají zaměstnanci v továrně na čokoládu. Nejprve přicházejí ráno do práce (školní kuchyně vyzdobená čokoládami, staniolem na zdech a doplněná několika přístroji, potrubím na čokoládu včetně popisu atd.) a vybírají si menu k obědu pro tento den (dotazník, ve kterém zaškrtávají čokoládu, kterou mají nejraději – odpovědi v dotazníku budou kritériem pro rozřazování žáků do skupin pro projekt, aby byli pohromadě ti se stejným oblíbeným typem čokolády). Pak předstupuje majitel továrny a vyhláší týdenní soutěž pro zaměstnance – o nejlepší čokoládovou pralinku. Pralinka se v pátek bude hodnotit podle několika kategorií: chuť čokolády, chuť náplně, tvar a vzhled pralinky. Vítězná pralinka se následující týden začne prodávat jako nový hit továrny na čokoládu.

Průběh projektu

Žáci dostanou do skupiny příslušný obnos, který pedagog uzná jako odpovídající, aby mohli testovat a tvořit a který tedy nesmí v průběhu týdne překročit (není možné doplácet ze svých peněz!). Ohledně prostoru který budou mít k dispozici je zadání následující: každý den budu mít ve škole vyhrazenou jednu hodinu na práci v kuchyni, musí si všechny kroky tedy vždy předem dobře naplánovat. V pátek proběhne závěrečné vyhodnocení, kdy každá skupina předloží 4 totožné pralinky k posouzení porotě. Pak je vyhlášena ta nejlepší (porota by vzhledem k SR a také vážnosti projektu měla mít více členů (pojmenovaných např. jako čokoládnický mistr) a není od věci, když jde o odborné osobnosti – místního cukráře atd.).

4.5. Možnosti uplatnění symbolických rámců ve školní výuce

Šíře uplatnění SR ve výuce je mnohem širší než jen u projektové metody. Dokonce by se po analýzách v této práci dalo říci, že místo rámců je především u jiných výukových metod než u projektové, přestože i zde mají svůj smysl a přispívají k efektivitě učení. Projektová metoda a SR však mají tolik společného, že při použití ve spojitosti s jinými metodami výuky mohou přispět svým potenciálem výrazněji.

Pro porovnání využijme silné stránky obou metod.

SÍLNÁ OBLAST	Projekt	korelace	symbolický rámec
ATRAKTIVITA	atraktivní zpočátku, ale v průběhu může oslabovat	<	posiluje atraktivitu učiva
SMYSLUPLNOST	vysoká, vychází ze života	=	výrazně zvyšuje smysluplnost učiva
INTEGRACE UČIVA	výrazná, vychází ze života	=	výrazná, podporuje ji i tam, kde téma není s životem žáků zdánlivě spojeno vůbec
MULTICÍLOVOST	výrazná	>	možná
VZTAHY	může s nimi výrazně pracovat	=	může s nimi výrazně pracovat
ZÍSKÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ	podporuje	=	podporuje
STRUKTURA UČENÍ	strukturuje učivo podle pracovních činností	<	může strukturovat učivo libovolným způsobem

Z porovnání vyplývá, že v silných oblastech jsou na tom i přes rozdílné formy projekty a symbolické rámce podobně. Fakticky tak v mnoha ohledech platí, že projekty, při vhodně zvoleném tématu, mohou být dostatečně silnou formou i bez symbolických rámců, přestože jimi samozřejmě mohou ještě kus síly získat. Pak se vnitřní motivace může stát klíčovým činitelem při učebních činnostech v podpoře rozvoje tvořivých schopností žáků, výrazně přispívá k pozitivní orientaci na úlohu a dlouhodobě vede až ke kontinuální motivaci k učení, jakožto životnímu stylu¹²².

V jakých jiných oblastech výukových metod mohou SR najít své místo?

Využijme rozdělení podle Vališové¹²³

¹²² LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. 25 - 28 s. ISBN 80-7118-205-X.

¹²³ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Vydání 1. Praha: Grada, 2007. 191 – 193 s. ISBN 978-80-247-1734-0

Pokud nám jako kritérium třídění poslouží stupeň aktivity a samostatnosti žáka (aspekt psychologický), pak u metod informativně – receptivních má použití SR smysl jen v podobě úvodních legend a libret. Příběhy zde jinak vystupují samy za sebe a fungují jako samostatná metoda. U metody stimulačně – receptivní – reproduktivní lze v okrajových formách SR zařadit, a problémový výklad, metody heuristické a badatelské už jsou silným polem SR.

Při použití kritéria pramenu poznání a typu poznatků (aspekt didaktický: metody slovní, názorně – demonstrační, praktické) může SR fungovat s kteroukoli z nich. Místo pedagoga nastupují jednotlivé postavy v SR a pracují stejnými metodami. Rozdíl je v silnější motivaci celkového příběhu, ve kterém se děti nacházejí, zejména pokud využijeme dlouhodobější SR než jen vázaný na jednotlivou aktivitu.

Při využití kritéria teoreticko – praktického třídění může SR být obalem libovolné aktivity, přestože u teoretických metod (přednášky, cvičení a semináře) nejspíš pouze jako součást většího celku propojeného SR.

Obecně lze říci, že by metoda měla alespoň částečně pracovat se samostatnou aktivitou žáků a pak mohou žáci vnímat sami sebe jako aktéry děje a má smysl používat souběžně metodu SR.

ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo zjistit, zda a jak symbolické rámce mohou být užitečné v projektové metodě. Popsala jsem metodu symbolických rámců a projektovou metodu a následně jsem zkoumala jejich společné zapojení.

Na základě analýz se domnívám, že symbolické rámce mohou podpořit práci projektovou metodou. Velký potenciál mají zejména v oblasti atraktivity: mohou posílit vnitřní motivaci žáků a zvýšit efektivitu učení. Způsob, kterým symbolické rámce uchopují témata, může obohatit i samotné pedagogy dřív, než je začnou používat: optika symbolických rámců vychází od dětí, z jejich světa, jejich reality. Změna přístupu k tématům se pak může promítnout i do témat jednotlivých projektů.

V průběhu práce jsem zažila několik překvapení. Projektová metoda nemá u nás žádnou literaturu, která by definovala, co projekty jsou, a tudíž jen těžko může nabízet skutečnou metodickou podporu, která tu opravdu chybí. Díky tomuto zjištění se těžiště práce posunulo k samotnému popisování projektové metody, aby byl vytvořen dostatečně ohraničený základ pro další zkoumání projektů a symbolických rámců.

Druhým překvapením pro mě pak byly samotné konkrétní publikované projekty, jejichž analýza ukázala, jak málo je přihlíženo k motivaci žáků a jak mnoho projektů (které bývají posuzovány jako jeden z velmi atraktivních prvků výuky) staví na uměle vytvořeném problému, který žáci prostě plní stejně jako veškeré další školní úkoly.

Hry na hrdiny, cestování do jiných dob či světů... kdo z nás by si to nepřál. Ale kolik lidí jsme slyšeli říkat, že by si chtěli hrát na žáky ve škole?

Škola jako dobrodružství, škola jako svět plný tajemství – to je vzkaz symbolických rámců škole dvacátého prvního století.

POUŽITÉ ZDROJE

- BADEN-POWELL OF GILWELL, R. *Aids to Scoutmastership* [online]. 1920. [cit. 2011-02-08]. Dostupné z <<http://www.seascouts.ca/>>.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Vydání české 1., přeloženo z 2. rozšířeného německého vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BENEŠOVÁ, J. *Projektové vyučování v chemii: Sborník z konference*. Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-329-0.
- BOLDIŠ, Petr. *Bibliografické citace dokumentů podle ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2: Část 1 – Citace: metodika a obecná pravidla*. Verze 3.3. c1999–2004, poslední aktualizace 11.11. 2004. Dostupné z <<http://www.boldis.cz/citace/citace1.pdf>>.
- BOLDIŠ, Petr. *Bibliografické citace dokumentů podle ČSN ISO 690-2: Část 2 – Modely a příklady citací u jednotlivých typů dokumentů*. Verze 3.0 (2004). c1999–2004, poslední aktualizace 2004. Dostupné z <<http://www.boldis.cz/citace/citace2.pdf>>.
- Cesta Ohně, 4. stupeň skautské stezky*. Praha: Junák, 2008. ISBN 978-80-86825-28-1.
- Cesta Vody, 2. stupeň skautské stezky*. Praha: Junák, 2008. ISBN 978-80-86825-26-7.
- Cesta Vzduchu, 3. stupeň skautské stezky*. Praha: Junák, 2008. ISBN 978-80-86825-27-4.
- Cesta Země, 1. stupeň skautské stezky*. Praha: Junák, 2008. ISBN 978-80-86825-25-0.
- COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
- ČERVENKA, S. *Učit se. Učit se? Učit se!* Aneb angažované učení v praxi. Vydání 1. Praha: Agentura Strom, 1993. ISBN 80-901662-0-2.
- ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*. Vydání 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole – vývoj, inspirace, současné problémy*. Vydání 1. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.
- DVOŘÁKOVÁ, M., KAŠOVÁ, J., TOMKOVÁ, A. *Učíme v projektech*. Vydání 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
- GROH, L., VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E. *Rubikon, metodická příručka*. verze 5.7, listopad 2010. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 1998. ISBN 978-80-254-8695-5.

- HART, R. A.: *Children participation: From tokenism to citizenship* [online]. Vydání 1. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992. 9 s. [cit. 2011-05-09]. ISBN 88-85401-05-8. Dostupné z <www.unicef-irc.org/publications/pdf>.
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Vydání 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HENRY, J. *Teaching through projects*. Vydání 1. London: Kogan Page, 1994. ISBN 0 7494 0846 4.
- HOLEC, O. *Instruktorský slabikář*. Vydání 1. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. ISBN 1210-5805.
- HOŘAVOVÁ, K., KLÁPŠTĚ, P. *Symbolický rámec podle 3.B*. Praha: Tiskové a distribuční centrum Junáka, 2006. ISSN 1210-9827.
- HOUŠKA, T. *Škola je hra! 2*. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Tomáš Houška, 1993. ISBN 80-9007-049-3.
- HRICA, P. a kol. *Průručka pro skautských vodcov*. Vydání 1. Bratislava: VKÚ Harmanec, 2004. ISBN 80-89136-08-7.
- JUNG, C. G. *Výbor z díla VIII*. Vydání 1. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 2009. ISBN 978-80-85880-59-5
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Vydání 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 2., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 1997, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KAŠOVÁ, J. a kol. *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: Iuventa, 1995. ISBN není uvedeno.
- KOMAN, M., KOTAL, J., SPILKOVÁ, V., TUPÝ, J.: *Raabík: Náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni ZŠ*.
- KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vydání 1. Havlíčkův Brod: Grada, 2001. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tématická výuka*. Vydání 1. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.
- Krajina za školou* [online]. c2006, Poslední revize 26. února 2011 [cit. 2011 – 2 – 26]. Dostupné z <www.krajinazaskolou.cz>.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Vydání 1. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2006. ISBN 978-80-210-4142-4.

- KUBÍNOVÁ, M. *Projekty (ve vyučování matematice) - cesta k tvořivosti a samostatnosti*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2002. 256 s. ISBN 80-7290-088-9.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. 28 s. ISBN 80-7118-205-X.
- LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Vydání 1. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- LUKAVSKÁ, E. *Pozor, děti. Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě*. Dobrá voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-52-X.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Vydání 1. Praha: IPOS, 1993. ISBN 80-7068-041-5.
- MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Vydání 1. Brno: PdF MU, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Vydání 1. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- Metodický portál RVP* [online]. Poslední revize 28. června 2011 [cit. 2011 – 06 - 28]. Dostupné z < www.rvp.cz >.
- Moje škola* [online]. Poslední revize 27. února 2011 [cit. 2011 – 02 - 27]. Dostupné z < <http://mojeskola.net/> >.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Vydání 1. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8. [cit. 2011 – 06 - 28]. 34 s. Dostupné z < <http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf> >.
- NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství*. Vydání 1. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.
- Otevřené vyučování* [online]. Poslední revize 28. června 2011 [cit. 2011 – 01 - 04]. Dostupné z < <http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/> >.
- PARKAN, F. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*. Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-287-3.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. 1. dotisk 1 vydání. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vydání 3. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-978-X.
- Projektová výuka* [online]. Poslední revize 22. února 2011 [cit. 2011 – 2 - 22]. Dostupné z < <http://www.projektovevyucovani.cz/> >.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178 584-9.
- RAKOUŠOVÁ, A. *Integrace obsahu vyučování*. Vydání 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2529-1.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2011-06-28]. Dostupné z < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf >.
- ROWLINGOVÁ, J. K. *Harry Potter a kámen mudrců*. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01161-1.
- SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Vydání 1. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-20715-4
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Rozšířené a aktualizované vydání 2. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-8593-111-7.
- Stanovy Junáka - svazu skautů a skautek ČR* schválené X. Valným sněmem Junáka ve Vsetíně dne 21. 10. 2001.
- STEM/MARK, Sociologický výzkum pro MŠMT. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání: Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. [online]. Praha: 2009. [cit. 2011 – 28 - 6]. Dostupné z < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani> >.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Vydání 1. Brno: MSD Brno, 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- ŠVECOVÁ, M. *Teorie a praxe zařazení školních projektů ve výuce přírodopisu, biologie a ekologie*. Vydání 1. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0227-X.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Vydání 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Univerzita Karlova, 1994. ISBN 80-7066-384-7.

VALENTA, J. a kol. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Vydání 1. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Vydání 1. Havlíčkův Brod: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VYBÍRAL, M. *Od zkušenosti k poznání*. Vydání 1. Plzeň: Ped. Centrum Plzeň, 1996. ISBN není uvedeno.

WORLD SCOUT BUREAU. *Handbook for Leaders of the Scout Section* [online]. Vydání 1. Ginebra: WSB, 2002. ISBN 956-8057-08-0. Dostupné z < <http://www.scout.org> >.

WORLD SCOUT BUREAU. *Scouting: an Educational System* [online]. 1998. [cit. 2011 – 20 - 2]. Dostupné z < <http://www.scout.org> >.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Výsledky sondy k tématům symbolických rámců

Příloha 2: Výsledky výzkumu STEM/MARK

PŘÍLOHA 1 – Výsledky sondy k tématům symbolických rámců

Dětem ve skautských oddílech bylo nabídnuto 36 témat (včetně krátké anotace, co které téma obsahuje), ze kterých vybíraly ta, která by nejradši prožily v celoroční hře v oddíle.

Nabízená témata:

Alenka v říši divů, Alvarez, Aztécké slunce (svět ztracené civilizace), Babylon 5 (galaktická základna vzdoruje útokům z vesmíru), Boj o oheň (pravěk), Cesty Marka Pola, Delfské čarodějnice, Divoké Amazonky, Dobytí Everestu, Expedice Apollo, Hledání svatého Grálu, Horký dech tajgy, Hvězdné války, Illias a Odyssea, Johanka z Arku, Kleopatra, Kód XC322 (špióni), Kodex rytířské cti, Lovci mamutů, Mata Hari (špióni v historickém kontextu), Návrat z hvězd, Nemocnice v pralese, Neznámá civilizace Ogchorn (vesmírné téma), Pán prstenů, Příchod starých Slovanů, Proti proudu Missouri, Ronja, Sim City, Stalkeři, Stavba Kanadské Pacifické železnice, Trosečníci, Tajemství prerie, Tom Sawyer a Huckleberry Finn, Za modrý obzor (objevitelské cesty na moři), Zem na obzoru, Zlatá horečka na Aljašce, Zlatá horečka v Banské Štiavnici, Ztracený svět.

U chlapců vyhrála témata:

1. Kód XC322
2. Pán prstenů
3. Hvězdné války
4. Ztracený svět
5. Trosečníci

U dívek vyhrála témata:

1. Pán prstenů
2. Trosečníci
3. Kleopatra
4. Delfské čarodějnice
5. Ronja

Zajímavé je i srovnání, jaká témata nejvíc propadla:

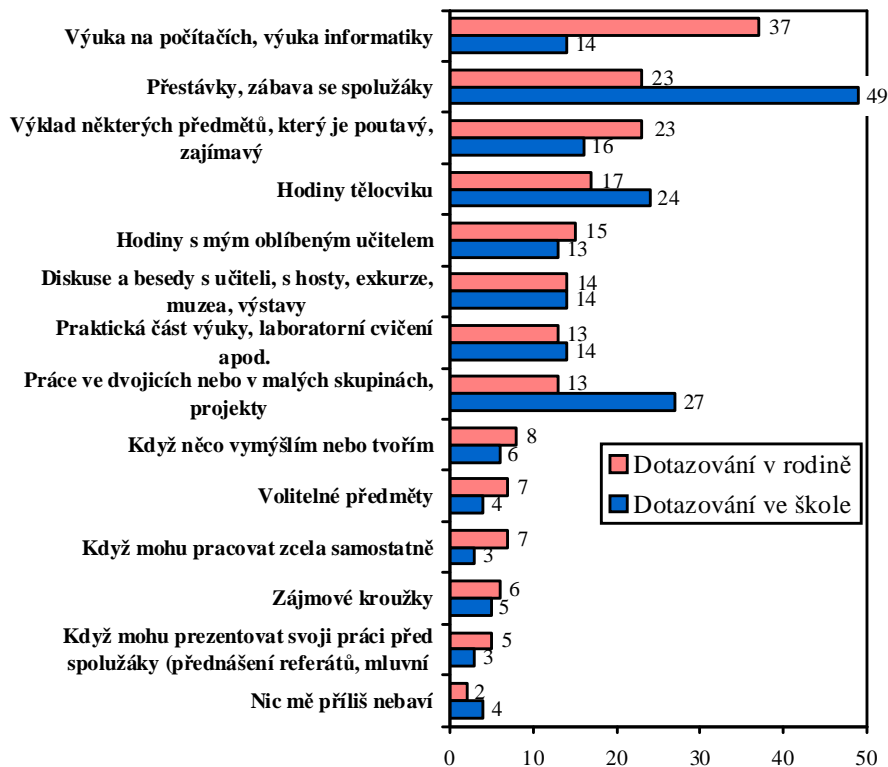
U chlapců: Nemocnice v pralese, Cesty Marka Pola, Zem na obzoru, Zlatá horečka v Banské Štiavnici, Tom Sawyer a Huckleberry Finn

U dívek: Expedice Apollo, Babylon 5, Návrat z hvězd, Alenka v říši divů, Sim City

PŘÍLOHA 2 – Výsledky výzkumu STEM/MARK

"Co Tě ve škole nejvíc baví?"

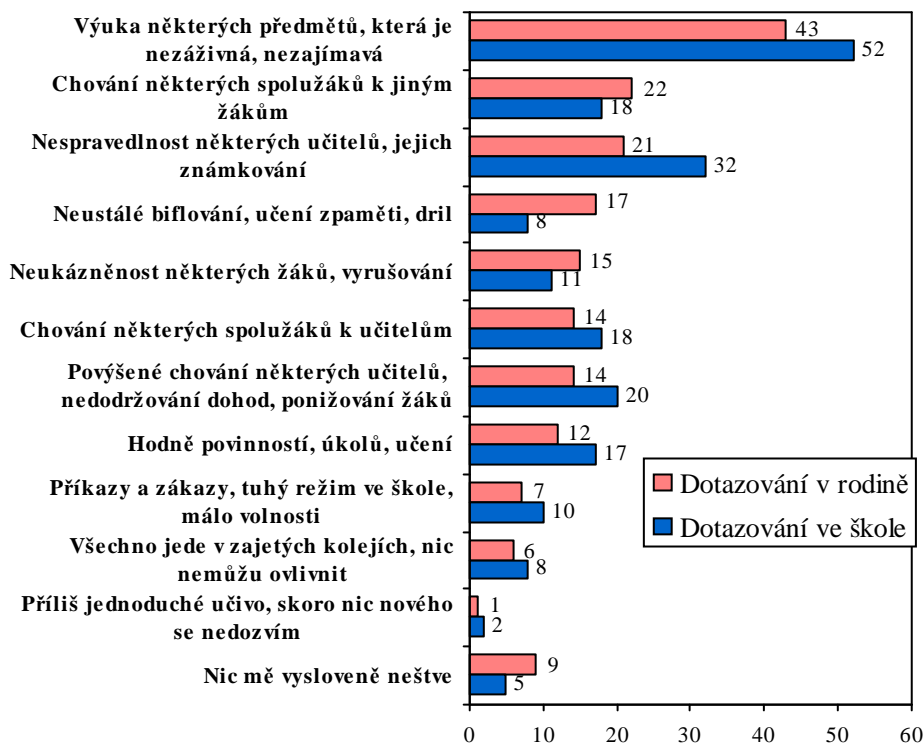
(respondent mohl vybrat nejvýše dvě odpovědi ze seznamu, celkový součet všech odpovědí je tedy vyšší než 100 %)



"Co ti ve škole nejvíc vadí, štve, co tě otravuje?"

Žáci ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií

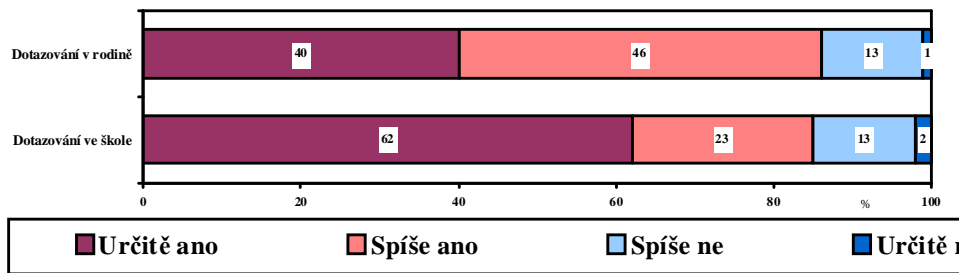
(respondent mohl vybrat nejvýše dvě odpovědi ze seznamu, celkový součet všech odpovědí je tedy vyšší než 100 %)



"Myslíš si, že by to šlo zařídit tak, aby to děti ve škole bavilo podstatně více než dnes?"

Žáci ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií

Pramen:
STEM/
MARK,
Sociologický
výzkum
pro MŠMT,

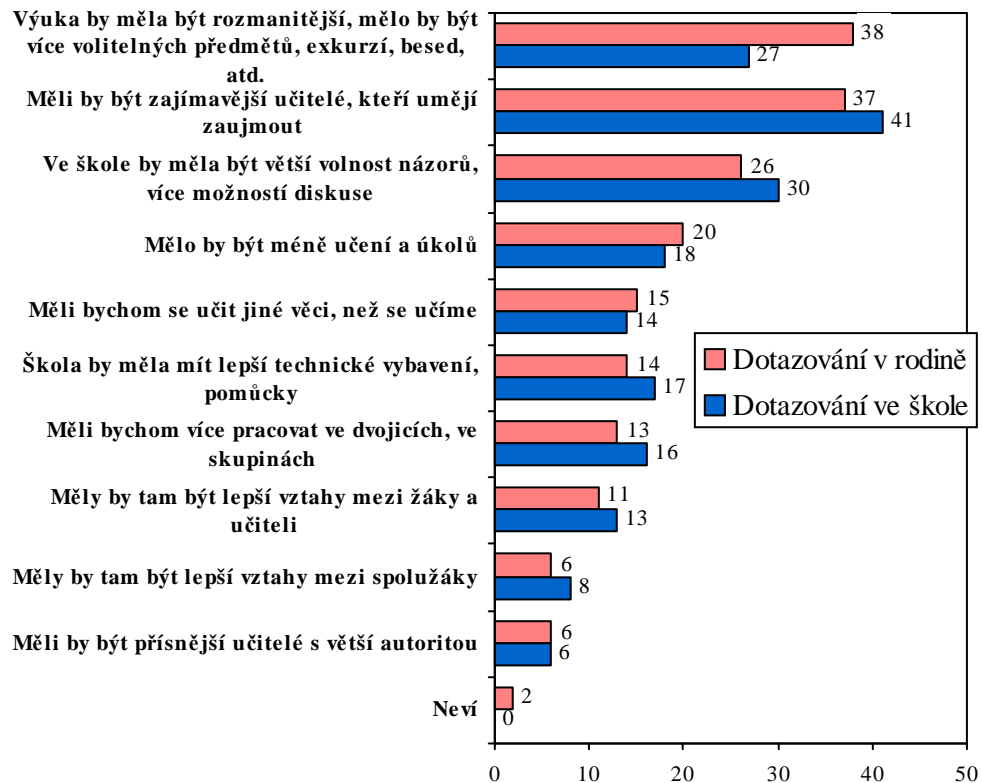


Akce RODINA – Žáci o škole a vzdělávání, 4/2009,
385 respondentů – žáků ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií;
Akce ŠKOLA – Žáci o škole a vzdělávání, 4/2009,
375 respondentů – žáků ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií;

"Co by se ve škole hlavně muselo dít, aby škola děti zajímala víc než dnes?"

Žáci ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií

(respondent mohl vybrat nejvýše dvě odpovědi ze seznamu, celkový součet všech odpovědí je tedy vyšší než 100 %)



Pramen: STEM/MARK, Sociologický výzkum pro MŠMT,
Akce RODINA – Žáci o škole a vzdělávání, 4/2009,
385 respondentů – žáků ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií;
Akce ŠKOLA – Žáci o škole a vzdělávání, 4/2009,
375 respondentů – žáků ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií;

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům.
Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se
vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 29.6.2011

Podpis.....

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum
-------------------	---------------	---------------	----------	-------

Podpis