

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky



**Rozvoj čtenářské gramotnosti
prostřednictvím projektu na 1. stupni ZŠ**
Development reading literacy by project in primary school

Vedoucí diplomové práce: doc. PaedDr. Wildová Radka, Csc.

Autor diplomové práce: Janusová Petra

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2014

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků 3. ročníku ZŠ prostřednictvím projektového vyučování. Pozornost je věnována v současnosti často diskutovanému tématu čtenářské gramotnosti a možnostem jeho rozvoje. Důležitost tohoto tématu plyne především z neuspokojivých výsledků českých žáků ve výzkumech PIRLS a PISA.

První část práce je zaměřena na teoretická východiska oblasti čtenářské gramotnosti a projektového vyučování. V druhé části je popsán projekt, jehož cílem je zkoumat rozvíjení čtenářské gramotnosti, zejména v oblasti vztahu ke čtení a čtenářství. Projekt byl aplikován ve třetím ročníku základní školy v Praze.

Annotation

This dissertation describes possibilities in development reading literacy at third class of primal school by project. The thesis turn attention to discussed subject of reading literacy and possibilities of development. The importance of this topic is a result of unsatisfactory score of czech pupils in researches PIRLS and PISA.

The first part of dissertation is focused on theoretically knowledges of field reading literacy and project teaching. In the second part there is describes project which is focused on development reading literacy especially in part reading relation and reading. The project was used at third class of primal school in Prague.

Klíčová slova

čtení, čtenářství, čtenářská gramotnost, projekt, projektové vyučování, učitel, žák, RVP

Keywords

reading, readership, reading literacy, project, project teaching, teacher, pupil, RVP

Abstrakt

Diplomová práce uvádí do problematiky čtenářské gramotnosti a jejího rozvíjení v rámci projektové výuky. Práce je strukturována do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části jsou zpracována východiska pojetí projektů a projektového vyučování, jejich historický základ a přednosti, kterými tato metoda disponuje.

Dále je zde rozvíjeno téma čtenářské gramotnosti, především její různá pojetí a možnosti jejího rozvíjení pomocí metod RWCT, dramatické výchovy a projektové výuky.

V praktické části je popisován průběh konkrétního projektu, v rámci kterého byli pozorováni žáci třetí třídy. V práci je využito kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumu, jehož hlavním cílem je zkoumání vlivu projektové výuky na motivaci žáků při práci s různými písemnými materiály.

Abstract

This thesis opens the problematics of reading literacy and its development by project teaching. Dissertation is divided into two parts – theoretically and practically. In the first part there is described foundation of projects and project teaching, its history and advantages of its technique.

Another topic is reading literacy, especially different concepts and ways of development by RWCT, creative drama and project teaching.

Particular project is described in empiric part. Pupils of third class at primary school were observed during project. Qualitative and quantitative research is used in this thesis. The aim of research is influence of project teaching on pupil's motivation during the work with reading matter.

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím projektu na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.“

V Praze dne

Podpis:

Děkuji vedoucí práce doc. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za vedení, odborné konzultace a cenné připomínky při zpracovávání této diplomové práce.

Dále děkuji Mgr. Míši Patočkové za velmi vstřícný přístup a vytvoření ideálních pracovních podmínek při realizaci mého projektu.

Děkuji především svým drahým rodičům za veškerou trpělivost a podporu, kterou mi při studiu na vysoké škole projevovali.

Obsah

| | |
|--|-----------|
| Úvod do zkoumané problematiky..... | 12 |
| 1 Projektová výuka..... | 14 |
| 1.1 Projektová výuka na školách..... | 14 |
| 1.2 Terminologické vymezení projektu a projektového vyučování..... | 16 |
| 1.2.1 <i>Projekt</i> | 16 |
| 1.2.2 <i>Projektová metoda</i> | 17 |
| 1.2.3 <i>Projektové vyučování</i> | 18 |
| 1.2.4 <i>Projekt vs. tematické vyučování</i> | 19 |
| 1.3 Projektová metoda v historii..... | 20 |
| 1.3.1 <i>Vznik projektové metody ve světě</i> | 20 |
| 1.3.2 <i>Počátky projektové metody v českých školách</i> | 22 |
| 1.3.3 <i>Pokusné školy</i> | 24 |
| 1.3.4 <i>Další vývoj po roce 1989</i> | 25 |
| 1.4 Typologie projektů..... | 26 |
| 1.4.1 <i>Podle účelu</i> | 26 |
| 1.4.2 <i>Podle navrhovatele</i> | 27 |
| 1.4.3 <i>Podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům</i> | 27 |
| 1.4.4 <i>Podle počtu žáků</i> | 28 |
| 1.4.5 <i>Podle délky trvání</i> | 29 |
| 1.5 Přednosti projektového vyučování..... | 30 |
| 1.5.1 <i>Integrace učiva</i> | 30 |
| 1.5.2 <i>Motivace v projektu</i> | 31 |
| 1.5.3 <i>Vztah projektu k reálnému životu</i> | 32 |
| 1.5.4 <i>Učení se spolupráci</i> | 33 |
| 1.6 Úskalí projektové metody..... | 33 |
| 1.6.1 <i>Náročná organizace</i> | 34 |
| 1.6.2 <i>Nároky na osobnost učitele</i> | 35 |
| 1.6.3 <i>Časová náročnost</i> | 36 |

| | |
|---|-----------|
| 1.6.4 Nesystematičnost učiva..... | 36 |
| 1.7 Plánování projektu..... | 37 |
| 1.7.1 Připravenost učitele..... | 37 |
| 1.7.2 Připravenost žáků..... | 38 |
| 1.7.3 Volba tématu a cíle projektu..... | 39 |
| 1.7.4 Délka projektu..... | 41 |
| 1.7.5 Struktura projektu..... | 41 |
| 1.7.6 Materiální zajištění projektu..... | 42 |
| 1.7.7 Průběh projektu..... | 43 |
| 1.8 Hodnocení projektu..... | 44 |
| 1.8.1 Hodnocení ze strany žáků..... | 45 |
| 1.8.2 Hodnocení ze strany učitele..... | 46 |
| 1.8.3 Sebereflexe učitele..... | 46 |
| 1.9 Projekt v širším kontextu školy a obce..... | 47 |
| 2 Čtenářská gramotnost..... | 48 |
| 2.1 Terminologické vymezení čtenářské gramotnosti..... | 48 |
| 2.1.1 Gramotnost..... | 48 |
| 2.1.2 Funkční gramotnost..... | 49 |
| 2.1.3 Čtenářská gramotnost..... | 49 |
| 2.2 Složky čtenářské gramotnosti..... | 50 |
| 2.2.1 Vztah ke čtení..... | 51 |
| 2.2.2 Doslovné porozumění..... | 51 |
| 2.2.3 Vysuzování a hodnocení..... | 52 |
| 2.2.4 Metakognice..... | 52 |
| 2.2.5 Sdílení..... | 52 |
| 2.2.6 Aplikace..... | 53 |
| 2.3 Čtenářská gramotnost v kontextu Rámcového vzdělávacího programu | 53 |
| 2.4 Čtenářství v České republice..... | 54 |
| 2.5 Mezinárodní výzkumy PIRLS, PISA a současný stav u nás..... | 56 |

| | |
|---|-----------|
| 2.5.1 PIRLS..... | 56 |
| 2.5.2 PISA..... | 59 |
| 2.6 Vybrané metody rozvíjení čtenářské gramotnosti..... | 61 |
| 2.6.1 Metody RWCT..... | 62 |
| 2.6.2 Metody dramatické výchovy..... | 66 |
| 2.6.3 Projektová metoda..... | 70 |
| 3 Výzkumná podstata projektu..... | 72 |
| 3.1 Výzkumný problém..... | 73 |
| 3.2 Stanovené předpoklady:..... | 73 |
| 3.3 Výzkumné metody..... | 73 |
| 3.4 Výzkumný vzorek..... | 74 |
| 4 Obecná charakteristika projektu..... | 75 |
| 5 Plán projektu..... | 78 |
| 5.1 První projektové setkání | 78 |
| 5.1.1 Cíle..... | 78 |
| 5.1.2 Použitá literatura | 79 |
| 5.1.3 Předběžný plán aktivit | 80 |
| 5.1.4 Průběh aktivit..... | 81 |
| 5.1.5 Výsledky pozorování projektového dne..... | 84 |
| 5.2 Druhé projektové setkání..... | 86 |
| 5.2.1 Cíle..... | 86 |
| 5.2.2 Použitá literatura..... | 86 |
| 5.2.3 Předběžný plán aktivit..... | 87 |
| 5.2.4 Průběh aktivit..... | 88 |
| 5.2.5 Výsledky pozorování projektového dne..... | 90 |
| 5.3 Třetí projektové setkání..... | 93 |
| 5.3.1 Cíle..... | 93 |
| 5.3.2 Použitá literatura..... | 93 |
| 5.3.3 Předběžný plán aktivit..... | 94 |

| | |
|--|------------|
| 5.3.4 Průběh aktivit..... | 95 |
| 5.3.5 Výsledky pozorování projektového dne..... | 97 |
| 5.4 Čtvrté projektové setkání..... | 100 |
| 5.4.1 Cíle..... | 100 |
| 5.4.2 Použitá literatura..... | 101 |
| 5.4.3 Plán aktivit..... | 101 |
| 5.4.4 Průběh aktivit..... | 102 |
| 5.4.5 Výsledky pozorování projektového dne..... | 104 |
| 5.5 Páté projektové setkání..... | 106 |
| 5.5.1 Cíle | 106 |
| 5.5.2 Použitá literatura..... | 106 |
| 5.5.3 Plán aktivit..... | 107 |
| 5.5.4 Průběh aktivit..... | 108 |
| 5.5.5 Výsledky pozorování projektového dne..... | 110 |
| 6 Výsledky výzkumného šetření..... | 113 |
| 6.1 Závěrečná zpráva z pozorování projektu..... | 113 |
| 6.2 Dotazníkové šetření mezi žáky..... | 114 |
| 6.2.1 Obecná východiska..... | 114 |
| 6.2.2 Výsledky dotazníkového šetření..... | 115 |
| 6.2.3 Interpretace výsledků dotazníkového šetření..... | 119 |
| 6.3 Rozhovor s třídním učitelem..... | 120 |
| 6.3.1 Obecná východiska..... | 120 |
| 6.3.2 Výhodnocení rozhovoru s třídním učitelem..... | 121 |
| 6.4 Dotazníkové šetření mezi učiteli..... | 122 |
| 6.4.1 Obecná východiska..... | 122 |
| 6.4.2 Výsledky dotazníkového šetření..... | 123 |
| 6.4.3 Interpretace výsledků dotazníkového šetření..... | 126 |
| 7 Závěr..... | 128 |
| 8 Seznam použité literatury..... | 131 |

| | |
|--|------------|
| 9 Seznam příloh..... | 138 |
| Příloha 1: Různé kultury..... | 138 |
| Příloha 2: Obálka knihy..... | 140 |
| Příloha 3: Pracovní list – Anna a Niko..... | 141 |
| Příloha 4: Vzorový text – Irsko..... | 142 |
| Příloha 5: Irsko – Pracovní listy..... | 142 |
| Příloha 6: Indie | 147 |
| Příloha 7: Dotazník pro žáky..... | 151 |
| Příloha 8: Rozhovor..... | 154 |
| Příloha 9: Dotazník pro učitele..... | 156 |
| Příloha 10: Fotografická dokumentace projektu..... | 158 |

Úvod do zkoumané problematiky

Způsob, jakým je možné rozvíjet čtenářskou gramotnost, je v dnešní době často diskutovaným tématem, na které existuje nespočet různých názorů. Toto téma vyvolává často vášnivé diskuze nejen mezi odborníky, ale také laickou veřejností. Rozvíjení čtenářské gramotnosti totiž nepatří pouze do škol, jak se často chybně lidé domnívají, ale především do samotných rodin a celé společnosti. Škola samotná už dávno na tuto problematiku nestačí. Jednou z příčin může být například neustálá modernizace a automatizace společnosti, jejíž hlavním rysem je důraz schopnost získávat, zpracovávat a aplikovat nejrůznější informace. Člověk nezvládající tyto dovednosti, stojí dnes prakticky mimo společnost a s ohledem na další vývoj společnosti se podle očekávání bude tento trend umocňovat.

Na nutnost rozvíjení čtenářské gramotnosti také ukazují neuspokojivé výsledky českých žáků, kteří v rámci mezinárodních šetření PISA a PIRLS nedosáhli v některých oblastech výzkumu ani mezinárodního průměru. Alarmujícím ukazatelem je také špatný vztah žáků ke knize a čtení, který odhalilo poslední šetření PIRLS 2011.

Z výše uvedených důvodů je potřeba položit si základní otázku. Jakým způsobem je možné tento stav změnit a začít budovat u českých žáků dobrý vztah ke čtení jako jeden z předpokladů rozvíjení čtenářské gramotnosti? Domnívám se, že klíčem je především důraz na využití různorodých metod s důrazem na činnostní povahu učení a spolupráci. Dalším východiskem by mohlo být umožnění žákům setkávat se s různými typy textů, využívat informační kanály kolem sebe. V dnešní době už dávno nestačí budovat u žáků vztah ke čtení prostřednictvím čítanky.

Jak již ale bylo výše uvedeno – rozvíjet čtenářskou gramotnost dětí nestačí pouze ve škole. Je tedy důležité, aby se do tohoto procesu zapojila také veřejnost. Vznikání nejrůznějších projektů jako Celé česko čte dětem nebo Rosteme s knihou, nasvědčuje tomu, že si společnost začíná uvědomovat důležitost rozvíjení tohoto druhu gramotnosti.

Tato diplomová práce však zaměřuje pozornost na rozvoj čtenářské gramotnosti především v rámci školy.

Jejím cílem je zkoumání možností rozvoje této gramotnosti v rámci projektové výuky. K dosažení tohoto cíle byl vytvořen a naplánován střednědobý projekt, který si klade za cíl rozvíjet žáky nejen v oblasti čtenářské gramotnosti, ale také obohacovat jejich znalosti v oblastech Člověk a jeho svět a Multikulturní výchova. K rozvíjení čtenářských dovedností žáků byly použity v rámci projektu také metody dramatické výchovy a RWCT.

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, především s důrazem na vztah ke čtení a motivaci, je zkoumán kombinací kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Hlavní výzkumnou metodou je přímé nestrukturované pozorování během projektu. Kvantitativní výzkum je uskutečněn pomocí dotazníků pro žáky a učitele. U žáků je zkoumán vývoj jejich motivace během projektu. V učitelském dotazníku je těžiště na zkoumání zkušeností učitelů s projektovou výukou. Dalším předmětem zkoumání jsou metody práce, které v rámci projektu využívají učitelé nejčastěji.

Teoretická část

1 Projektová výuka

1.1 Projektová výuka na školách

V dnešních základních školách je možné se velmi často setkat s nejrůznějšími projekty, projektovými dny a projektovou výukou vůbec. Nezúčastněnému pozorovateli se může zdát, že se jedná o pouhou snahu učinit vyučování zajímavějším, ozvláštnit často stereotypní průběh výuky a vtáhnout více žáky do procesu učení. I to je jeden z kladů projektové výuky, avšak smysl toho, proč je dnes tak hojně zaváděna do škol, tkví v nečem jiném.

V době, kdy se neustále rozšiřuje objem poznatků z nejrůznějších vědních oborů a téměř denně jsme svědky nových objevů, jsou na člověka kladeny vysoké nároky, chce-li se v této problematice alespoň částečně orientovat. Tyto nároky jsou samozřejmě kladeny i na základní školy. Osnovy se postupně rozšiřují, učiva přibývá. Nejen, že přibývají poznatky v rámci stávajících předmětů, jako jsou matematika, biologie, fyzika, ale současně je vyvíjen tlak na zavádění předmětů nových – dopravní, ekologická výchova, výchova k volbě povolání aj. V ideálním případě by se měla také zvyšovat hodinová dotace jednotlivých předmětů. To ale samozřejmě není možné, a tak vyvstává otázka, jak tuto situaci řešit. A právě tady dostává prostor projektová výuka, která umožňuje systematicky integrovat jednotlivé poznatky z různých oborů (Coufalová, 2006, s. 6). Velkou výhodou je také provázanost projektové výuky s realitou. Školám je často vytýkána uzavřenost. Tonnuci (1991, s. 8 – 9) hovoří o paralelních poznacích školy vedle poznatků z reálného života. Projektová metoda umožňuje a podmiňuje otevřenost školy vůči okolí.

Vybízí ke spolupráci s rodinou, dalšími školami či místními institucemi. Důraz na propojení s reálným světem má především v dnešní době velký význam.

„Základní školské dokumenty pro školy v České republice otvírají pro uplatnění projektové metody dostatečný prostor“ (Coufalová, 2006, s. 9). Učitel tak má možnost klást důraz na aktivní podíl žáka ve vzdělávání a provázanost učební látky s reálnými životními událostmi. V rámci školských dokumentů je také dostatečný prostor pro rozvoj sociálních a komunikativních dovedností. Projektová metoda učí žáky otevřené komunikaci, schopnosti spolupracovat a také respektovat práci druhých. Všechny tyto aspekty jsou v souladu s cíli základního vzdělávání uvedenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy (2013, s. 8 – 9) a zahrnují také rozvoj některých klíčových kompetencí. Podle Coufalové mají žáci možnost plně se rozvíjet ve všech čtyřech pilířích vzdělávání – učit se poznávat, jednat, žít (s ostatními) a učit se být (2006, s. 9).

Pro uplatnění projektové výuky na prvním stupni ZŠ je nejdůležitější vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Je to jediná vzdělávací oblast, která je koncipována pouze pro první stupeň ZŠ a zahrnuje komplexně oblast vědomostí od člověka a jeho rodiny, přes vlast, kulturu a přírodu, až po zdraví a další oblasti. Obsah této vzdělávací oblasti je pojat velice široce a přímo vybízí k integraci poznatků jednotlivých oborů. Také je kladen důraz na praktické osvojení poznatků a vlastní prožitek žáků, který je v Rámcovém vzdělávacím programu dokonce považován za „podmínku úspěšného vzdělávání“ (RVP ZV, 2013, s. 36 – 38).

Další možnosti využití projektové výuky nám poskytují průřezová témata, která učitele motivují k širšímu pojetí výuky a integrování poznatků jednotlivých předmětů. Jedná se především o projekty zaměřené na osobnostně-sociální rozvoj a environmentální výchovu (Dvořáková, 2009, s. 129).

1.2 Terminologické vymezení projektu a projektového vyučování

1.2.1 Projekt

Vymezení pojmu projekt je velmi náročný úkol, neboť není možné jej přesně vymezit. Různí autoři na něj nahlízejí z jiných úhlů, každý s důrazem na jiný rys. Coufalová (2006, s. 10) ve své knize uvádí šest různých definic významných pedagogů, kteří se zabývali touto problematikou. W. H. Kilpatrick například zdůrazňuje praktický význam pro praxi, R. Žanta vyzdvihuje cíl, k němuž projekt spěje. Za nejužitečnější považují definici podle S. Vrány (1938, s. 124):

- je to podnik;
- je to podnik žákův;
- je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost;
- je to podnik, který jde za určitým cílem.

Důležitým znakem projektu je postoj žáka. Jak už bylo výše popsáno, důraz by měl být vždy kladen na žakovu motivaci a osobní angažovanost v projektu. Tento znak považuje většina pedagogů za stěžejní (Dvořáková, 2009, s. 15).

V souvislosti s dnešním pojetím projektu považují za důležitou skutečnost, na kterou upozorňuje Kratochvílová (2006, s. 35), a sice že „to, co bývá praxí mnohdy prezentováno jako projekt, se spíše tváří jako podnik učitele, nikoliv žáka. Podnik žáka si následně vyžaduje jeho zodpovědnost za výsledky.“ S tímto tvrzením se plně ztotožňují.

Podobně jako Kratochvílová k této problematice přistupuje i Valenta (1993, s. 6), když upozorňuje, že hlavní díl plánování by měl být v rukou dětí. Jedná se nejen o výběr tématu, ale také o typy činností, rozdělení rolí aj. Učitel v tomto případě funguje jako koordinátor a spolupracovník. Valenta (1993, s. 6) poukazuje na to, že učitel sleduje, zda plány:

- odpovídají možnostem dětí,
- ukazují cestu k novým problémům a projektům,
- motivují a rozněcují zájem,
- těsně souvisejí se životní praxí (jsou „realistické“),
- dávají dětem užitečné vědomosti, dovednosti, návyky, zda podněcují rozvoj schopností,
- jsou výchovné z hlediska mravního a občansko-sociálního.

Je tedy možné říci, že zájem žáka a postavení učitele, jsou jedny ze základních principů, které charakterizují dobrý projekt.

1.2.2 Projektová metoda

Projektová metoda bývá v odborné literatuře většinou definována pomocí projektu. Jinými slovy je nastolen úkol či problém, na němž jsou žáci zainteresováni a který řeší za pomoci konkrétních činností a metod. V odborné literatuře je projektová metoda definována jako „vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 184). Výsledkem těchto činností je reálný produkt.

Jiný přístup ukazuje například Valenta (1993, s. 4 – 6), když definuje projektovou metodu pomocí znaků, které jsou pro ni typické. Podle Valenty (1993, s. 5) projektová metoda navozuje činnost „intelektovou (teoretickou) i ryze praktickou, vyhovující potřebám a zájmům žáků, ale též pedagogickému rozhodnutí učitele (příp. 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.“

Podobně k této problematice přistupuje i Coufalová (2006, s. 11), když charakterizuje projektovou metodu pomocí sedmi základních rysů.

Zmiňuje také důležitou vlastnost projektové metody, kterou Valenta do svého výčtu nezahrnuje, a sice že „spojuje školu s širším okolím. Umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší společnosti (Coufalová, 2006, s. 11).

Projektovou metodu je možné také charakterizovat pomocí koncentrační ideje, kdy se činnost žáků seskupuje kolem centrálního problému. V rámci tohoto přístupu se vychází z předpokladu, že určitý problém či jev potřeba zkoumat z různých úhlů pohledu (Dvořáková, 2009, s. 37). S tímto přístupem pracuje ve své knize i Valenta (1993, s. 2–4) a definuje koncentraci jako „soustředění látky kolem určitého ‘ústředního motivu’, ‘jádra’ či ‘základní ideje’“ (Valenta, 1993, s. 4).

Kratochvílová (2006, s. 37) upozorňuje, že všechny tyto přístupy jsou v souladu s předpokladem, že projekt je podnikem žáka jednajícího aktivně, zcela svobodně a samostatně. Na základě těchto východisek chápe projektovou metodu jako „uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce“ (Kratochvílová, 2006, s. 37). Příkladem takovýchto činností může být například různá práce s textem, měření a pozorování, rozhovory, manipulativní činnosti a výrobní postupy (Jezberová et al., 2011, s. 5).

1.2.3 Projektové vyučování

Projektová výuka je definována mnoha různými způsoby a není snadné ji přesně vymezit. Nejdůležitějším rysem projektového vyučování je, že žák v podstatě přebírá velký díl zodpovědnosti za společnou práci. Žák se stává subjektem, který se učí (Kratochvílová, 2006, s. 40). Učí se jednat samostatně, určuje si priority a systematicky postupuje k cíli své práce.

Při své činnosti je žák také motivován k získávání nových poznatků a jejich kategorizaci.

Tyto nové poznatky následně propojuje se svými dosavadními vědomostmi a zkušenostmi.

V rámci projektové výuky je dále kladen důraz na spolupráci. V mnoha případech žáci sami brzy objeví fakt, že pokud si jednotlivé úkoly rozdělí mezi sebe, bude práce efektivnější. Nejde však jen o spolupráci mezi žáky, ale také mezi žáky a učitelem. Učitel se v tomto způsobu výuky stává rádcem, průvodcem. Jeho činnost spočívá v podněcování žáků, stává se pomocníkem a konzultantem. Jeho úkolem je přinášet nové podněty a nenásilně korigovat práci žáků (Kratochvílová, 2006, s. 40).

Projekt učí žáky propojovat nejen své osobní znalosti a vědomosti, ale také poznatky z nejrůznějších oborů.

1.2.4 Projekt vs. tematické vyučování

Ne každé ozvláštnění výuky je projektová výuka. Ta má určité specifické rysy a je často chybně zaměňována s tzv. tematickým vyučováním. Při tomto stylu výuky je vybráno jedno téma, které je v centru zájmu. Kolem něj se postupně vytváří jednotlivá podtémata, která mohou integrovat poznatky z různých předmětů, a kterým se žáci postupně věnují v libovolném pořadí (Kašová et al., 2013, s. 20).

Tyto dvě metody mají mnoho společného a v praxi se často prolínají. Například obě záměrně pracují s integrací učiva a kladou velký důraz na motivaci žáka. Dalším rysem, který tyto metody spojuje, je důraz na vlastní prožitek a zkušenost žáka (Rakoušová, 2008, s. 74 – 78). Přesto jsou ale mezi nimi jisté odlišnosti. Jak upozorňuje Kratochvílová (2006, s. 56 – 58), projekt se od tematické výuky liší v několika důležitých rysech. Především je jeho úkolem řešit určitý problém, úkol, jehož vyústěním a cílem je tvorba cílového produktu. Rakoušová nachází hlavní rozdíl v tom, že „jedním z cílů projektového vyučování je vždy konkrétní – nejčastěji materiální – výsledek (...), kdežto tematické vyučování tento cíl apriorně nepředpokládá.“ Cílem tematické výuky je především osvojení si poznatků dané tematické oblasti.

Kašová (2013, s. 20) upozorňuje, že cílem je osvojení vědomostí, nikoliv jejich další praktické využití v reálném životě. Tím se tyto způsoby výuky výrazně odlišují.

Tyto dva přístupy také kladou odlišné nároky na učitele. Zatímco v tematické výuce má učitel předem detailně naplánovány jednotlivé činnosti žáků, v projektu se jedná spíše o rámcovou představu, která se uzpůsobuje potřebám žáků. O to náročnější je ovšem samotný proces, kdy musí učitel pružně reagovat na vzniklé situace. Také činnost a role žáka je odlišná. Na projektu je žák osobně angažován a poznatky, které během projektu sbírá, jsou nezbytně nutné pro práci na produktu (Kašová et al., 2013, s. 21). Dále je mu umožněna daleko větší míra samostatnosti a tvořivosti (Kratochvílová, 2006, s. 58).

Je tedy možné říct, že projekt „je úkolem žáka, za který přebírá plnou odpovědnost, přímo, logicky a systematicky směřuje od motivace, mapování a třídění přes řešení ke konkrétnímu produktu. Produkt určuje celkový proces a závěrečný výsledek“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 14).

1.3 Projektová metoda v historii

1.3.1 Vznik projektové metody ve světě

Historický základ projektové metody jak ji známe dnes je nejčastěji spojován se jménem John Dewey. Na počátku 20. století se čím dál více objevují snahy kritizovat a reformovat tradiční pojetí transmisivní výuky (Kratochvílová, 2006, s. 25). To vychází ze základního předpokladu, že žák je nepopsaný list papíru, který je třeba zaplnit. Učitel je oproti tomu neochvějná studnice vědění a jeho úkolem je předat veškeré poznatky žákovi. V transmisivním pojetí výuky je žák pasivním příjemcem informací, který je k poznání a objevování motivován pouze vnějšími prostředky – nejčastěji odměnami, tresty a strachem ze školy (Čábalová, 2011, s. 79 – 82). V opozici k tomuto modelu školy je tzv. škola konstruktivní.

A právě výše zmíněný J. Dewey je jedním z předních představitelů tohoto modelu školy. Konstruktivní škola je orientována na žáka, rozvoj jeho osobnosti a vědění.

Tento model výuky předpokládá žákovy předchozí zkušenosti, které ve výuce dále rozvíjí (Čábalová, 2011, s. 83). Podle Deweye k získávání zkušeností nedochází v jakékoliv situaci, ale jen tehdy, pokud zažíváme něco nového, co je ovšem v souvislosti s něčím nám již známým z dřívějšího. Škola by měla být co nejvíce propojena s reálným životem a žáka v rámci praktických činností obohatit v celé jeho individualitě. Tzv. „learning by doing“ (učení se činností, zkušeností) je základním principem konstruktivního učení podle Deweye (Kratochvílová, 2006, s. 25 – 28). Dewey k dítěti přistupuje jako ke komplexní osobnosti a uvádí jej do situací, které jsou přiměřeny jeho věku a zkušenostem. Takové situace jsou žákovi blízké ze života a podporují jeho zájem o učení (Coufalová, 2006, s. 8). „V tomto pojetí učební látky nacházíme kořeny projektové výuky – řešení problému, hledání smyslu činnosti a směřování k získaným zkušenostem a realizaci smysluplného díla (Kratochvílová, 2006, s. 27). John Dewey ovšem pro své metody ještě nepoužívá pojem „projektová metoda“.

Významnou úlohu sehrál také William Heard Kilpatrick, který uvádí Deweyho myšlenky do praxe a dále je rozvíjí. Podle Coufalové (2006, s. 8) bylo v zájmu W. H. Kilpatricka, aby žáci zvládli nejen jednotlivé předměty, ale především se rozvíjeli osobnostně a sociálně. Jeho cílem byl především rozvoj charakteru žáků a postoje k učební látce a k učení vůbec. Ve své práci také zdůrazňoval požadavky demokratické a průmyslové společnosti a prosazoval především praktičnost výchovy s důrazem na sociální rozvoj společnosti. Projekty vedené Kilpatrickem měly mít především širší společenský a hospodářský význam. Žáci tak pracovali na skutečných problémech tehdejší společnosti a navrhovali řešení různých situací (Dvořáková, 2009, s. 12 – 13). Kratochvílová (2006, s. 28) také zdůrazňuje Kilpatrickův návrh schématu projektu. Toto schéma zahrnuje cíl (záměr pedagoga), plán projektu, provedení a následné zhodnocení a reflexe. Podle Dvořákové (2009, s. 13) se toto schéma stalo obecným postupem a osvojením metody řešení projektu.

Výrazný důraz na pedocentrismus a svobodu dítěte si však našel i své odpůrce a kritiky.

Coufalová (2006, s. 8) píše o přecenění postojů žáka a podcenění kognitivních cílů, na které upozorňovali kritici této metody.

„Škola přehlížela zvládání učiva jednotlivých předmětů, opomíjela systematické učení se poznatků. V koncepci výuky byla zastoupena silně důvěra v tzv. průvodní vyučování, založená na názoru, že dítě jednající jako komplexní organismus si osvojuje i to, čemu není záměrně vyučováno“ (Kratochvílová, 2006, s. 29).

Přesto našla tato metoda široký okruh stoupenců a podnítila další rozvoj vyučování v USA. Postupně se vlna nových metod v pedagogice rozšířila i do dalších zemí. Výjimkou nebyly ani naše země, kde projektová metoda vzbudila zájem u předních českých pedagogů a první uplatnění našla v tzv. pokusných školách (Coufalová, 2006, s. 8).

1.3.2 Počátky projektové metody v českých školách

Na přelomu 19. a 20. století probíhala výuka v českých školách v duchu tradičního herbartismu. Tento směr nesprávně interpretuje myšlenky významného pedagoga Johanna Friedricha Herbart a přepracovává jeho myšlenky k obrazu tehdejší transmisivního pojetí výuky. České školy jsou uzavřené vnějším vlivům a učitel má roli autonomního zdroje informací, jehož cílem je předat a vštípit žákům poznatky z různých oblastí života. Tento systém však vůbec nerespektuje individualitu žáků, odlišnosti a změny prostředí. (Čábalová, 2011, s. 79 – 81). Na základě těchto informací Čábalová vyvozuje (2011, s. 81), že „proto se nerozvíjejí všechny soudobé otázky výchovy: multikulturní výchova, environmentální výchova, výchova ke zdraví, osobnostně sociální výchova apod. Tím se postupně stane tato škola zastaralou a odumírající výchovně-vzdělávací institucí.“

Proto se čím dál více ozývají kritické hlasy, které vyžadují změnu tohoto systému. Jako první vystoupil proti tomuto pojetí výuky Josef Úlehla již na konci 19. století. Školám vytýká především odtažitost od reálných situací, nerespektování individuality žáka a především absenci žákovy vnitřní motivace k učení (Dvořáková, 2009, s. 29).

Naopak vyzdvihoval vlastní zkušenost dítěte a jeho přirozenou touhu po poznávání. „Jeho návrh „Osnova zákona o národním školství“ v prosinci 1918, představoval však tak zásadní změnu, že s ním v tehdejší době nemohl uspět“ (Kratochvílová, 2006, s. 29). Postupně se ozývají i další hlasy volající po změně v duchu hnutí nové výchovy a pragmatismu, který k nám pronikal z USA. I přes velké množství návrhů, které měly reformovat soudobé školy, se však české školství měnilo jen pozvolna.

Významnější změny v našich školách přinesla až práce Václava Příhody, který se na základě několikaletých zkušeností v USA pokusil o prosazení myšlenek pragmatické pedagogiky Johna Deweye (Coufalová, 2006, s. 8). Stěžejní byl především jeho návrh jednotné, vnitřně diferencované školy, jejímž cílem je poznat individualitu žáka a na základě ní docílit změn v jeho chování. Základním principem je opět žáková samočinnost, která se týká jak podnětu k práci, tak k jejímu uskutečňování. Podle Dvořákové (2009, s. 32) je přínosem principu samočinnosti vedle jasných a trvalých poznatků také rostoucí samostatnost a aktivita žáka, odpovědnost a sebeovládání. Příhoda upozorňuje, že zájem by měl vždy vyplývat z potřeby dítěte (Kratochvílová, 2006, s. 30).

Podle Dvořákové (2009, s. 30) se „s projektovým vyučováním setkáme ve školách, které se označují jako činné nebo pracovní či produkční. V celkovém pojetí vyučování si jsou tyto školy velmi blízké a v praxi se často prolínají.“ Příhoda prosazuje školu pracovní, která je zároveň školou produkční. Produkční škola nejvíce odpovídá teoretickým principům projektového vyučování. Je zde kladen důraz na výsledek práce. Pracovní škola zase zdůrazňuje vlastní práci a úsilí žáka, k čemuž je potřebná velká míra samostatnosti. (Dvořáková, 2009, s. 30 – 33). Hlavními metodami pracovní školy jsou metody projektové a problémové. Problémová nastoluje určitou situaci, která v dítěti má vzbudit vnitřní zájem a pocit, že je potřeba situaci řešit. Seskupení problému nazývá V. Příhoda projektem.

V souvislosti s projektovou metodou stojí za zmínku také Příhodovo plánování učiva v přirozených celcích.

Ty se buď mohou stát pracovními projekty, nebo je možné s nimi naložit jako se samostatným učivem k probrání. Bylo tedy na učiteli, aby zhodnotil situaci svých žáků a podle ní vybral, zda danou problematiku budou společně objevovat, nebo zda půjde o přímé předání poznatků k tématu (Kratochvílová, 2006, s. 30).

1.3.3 Pokusné školy

Přestože snahy o reformování přístupu k učení byly značné, prvních větších změn se české školy dočkaly až v roce 1929. V tomto roce povolilo Ministerstvo školství zakládání tzv. pokusných škol. Ty se od běžných škol lišily jak po stránce organizační, tak i pedagogické (Kratochvílová, 2006, s. 30). Tyto školy sledovaly jiné cíle a využívaly také jiné metody – často v souladu s cíli experimentátora, který školu vedl (Coufalová, 2006, s. 9). Tyto školy uváděly do praxe myšlenky, které se již dříve pokoušeli prosadit někteří reformní pedagogové u nás, a které pro svou pokrokovost nebyly v tehdejší době akceptovány. Vycházely z respektu k individualitě dítěte a důrazu na vnitřní motivaci žáka. Podle Dvořákové (2009, s. 30) „učitelé v pokusných školách využívali kombinací všech forem vyučování, tedy i hromadných, ale nejvíce se snažili zavádět formy a metody individualizovaného učení. Inspirovali se daltonským plánem, winnetskou soustavou, problémovým a projektovým vyučováním, samoučením.“

Další rozvoj pokusných škol byl bohužel pozastaven událostmi 30. let a následnou okupací Československa. Tato skutečnost zastavila nejen činnost výše popsaných pokusných škol, ale i celé reformní pedagogické hnutí v českých školách. Ani události, které nastaly po skončení druhé světové války, neposkytly příležitost pro další rozvoj. K moci se dostala Komunistická strana Československa a vzdělání se tak na více než čtyřicet let stalo politickým nástrojem, který stál na základech marxismu-leninismu (Kratochvílová, 2006, s. 31).

1.3.4 Další vývoj po roce 1989

Po roce 1989 nastává velké období změn v českých školách. Především se opět ozývají hlasy, které kritizují dominantní postavení učitele, nesmyslné memorování velkého množství učební látky, a především nedocení dítěte jako osobnosti.

Mezi učiteli se projevuje velká potřeba pro využívání nových metod a postupů ve výuce a v hodnocení. Bohužel ze strany MŠMT se učitelům dostává jen mírné podpory, a tak většinu změn iniciují sami učitelé, kteří jsou nespokojeni se soudobým stavem školství. „V 90. letech minulého století se začala projektová výuka dostávat opět pozvolna v některých našich školách ke slovu, a to díky vlastní aktivitě učitelů a jejich uskupení zvané Přátelé angažovaného učení (Kratochvílová, 2006, s. 33). Jednou z významných osobností té doby byla Jitka Kašová, jejíž publikace s návrhy projektů se stala vzorem a inspirací pro mnohé školy. Coufalová (2006, s. 9) píše, že Kašová vnímá projekt jako integrovanou výuku, která žáky vede k řešení konkrétních a smysluplných úkolů, které samozřejmě vychází z reality. Tendence integrovat poznatky jednotlivých předmětů je patrná z jejich projektů Staročeský jarmark a Školní pozemek, v kterých se propojuje matematika, dějepis, prvouka, estetická výchova a další. To vše je spojováno jedním smysluplným cílem – v těchto případech uspořádání jarmarku a starost o zemědělskou plochu (Valenta et al., 1993, s. 12).

Velmi významnou osobností pro uvedení do teoretické problematiky projektů a projektové výuky je Josef Valenta. Ve své práci zdůrazňuje především důležitost koncentrace jako styčných bodů, jednotících myšlenek, kolem nichž se koncentruje učivo, které je jinak uměle rozděleno dle vědeckých disciplín do jednotlivých vyučovacích předmětů. Valenta poukazuje (1993, s. 3) na to, že „životní realita tak, jak ji vnímáme, není složena ze systematizovaných řad logicky uspořádaných struktur vědy, ale z celistvých jevů a situací.“ Na základě této skutečnosti označuje tradiční pojetí výuky jako učení „pro osvojení poznatků“ místo učení se pro život. Valenta také poukazuje na využití metody koncentrace v zahraničních školách, kde je tento přístup osvědčený a prověřený praxí. Projektovou metodu pak chápe jako jednu z cest k využití této „koncentrační teorie“ (Valenta et al., 1993, s. 2 – 4).

V roce 1995 byl vydán Standard základního vzdělávání, který definuje výstupy vzdělávání na 1. a 2. stupni základní školy. Od tohoto roku se na vybudování teoretického zázemí projektové metody podílí řada odborníků. Kratochvílová (2006, s. 33) uvádí např. J. Skalkovou, J. Maňáka, O. Šimoníka, V. Spilkovou, M. Vybírala, A. Tomkovou a další. Jejich publikace a statě slouží jako nezbytný zdroj pro důkladné porozumění teoretickým základům projektové metody.

1.4 Typologie projektů

Předtím, než učitel začne plánovat konkrétní projekt pro svou třídu, měl by si ujasnit, jaký typ projektu lze nejlépe realizovat v podmínkách, které má k dispozici. Existuje mnoho různých hledisek, dle kterých můžeme jednotlivé školní projekty kategorizovat. Většina odborníků se však shodne na rozdělení školních projektů dle těchto základních kritérií:

1.4.1 Podle účelu

Nejdůležitější rozhodnutí, které musí učitel udělat před samotným plánováním projektu, je vybrat jeho hlavní cíl. Může jím být řešení problému, výroba konečného produktu, získání určitých dovedností aj. (Coufalová, 2006, s. 11). Zakladatel projektové metody, W. Kilpatrick, rozděluje projekty na projekty směřující k estetické činnosti, projekty řešící konkrétní problém, projekty vedoucí k získání nějaké dovednosti a konečně projekty, které realizují nějakou myšlenku či plán (Valenta, 1993, s. 5).

Z podobného hlediska projekty rozlišují i dnešní autoři. V podstatě se ale shodují na projektech, které:

- směřují k řešení problému
- vedou k vytvoření výrobku, poskytnutí služby
- hodnotí, zkoumají či srovnávají

- směřují k estetické zkušenosti
- směřují k získání dovedností

Toto rozdělení je pouze orientační a je třeba si uvědomit, že téměř každý projekt spadá do více kategorií najednou. Coufalová trefně upozorňuje (2006, s. 11), že jednotlivé typy se mohou překrývat a být zároveň součástí projektů jiných.

Stanovování hlavních cílů nemusí vycházet vždy ze strany pedagoga. Někdy mohou být hlavními motivátory i sami žáci, kteří si dané téma zvolí jako atraktivní (a aktuální) pro svou práci. Hlavní cíl je vybrán a je na učiteli, aby zhodnotil přínos tématu, a aby postupně cíle konkretizoval a ověřoval jejich dosahování během výuky (Janík, Maňák, Knecht, 2009, s. 60). Příkladem takovéto práce jsou například žákovské projekty.

1.4.2 Podle navrhovatele

V našich podmínkách je velmi častým jevem, že učitel sám navrhne téma projektu a základní činnosti a žáci se dle těchto pokynů drží a více či méně se od nich odchylují. Projekty, které připraví učitel, jsou považovány za projekty umělé (Coufalová, 2006, s. 12). Druhým typem projektu jsou tzv. spontánní neboli žákovské projekty. Jejich vznik je vyvolán přirozenou potřebou a zájmy dětí (Valenta, 1993, s. 5). Kratochvílová (2006, s. 46) zmiňuje ještě jedno dělení projektové výuky:

- Strukturovaný projekt – žákům je předloženo nadefinované téma a postup práce
- Nestrukturovaný projekt – žáci si volí vlastní téma, postup a cíle

Všechna tato rozdělení se v podstatě liší v postavení učitele a žáka, míře svobody žáků, ale i v celém zpracování projektu (Kratochvílová, 2006, s. 46).

1.4.3 Podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům

Projekty na první stupni základních škol jsou nejčastěji sestavovány tak, aby integrovaly učivo do větších přirozených celků – tzv. vícepředmětové projekty.

Souvisí to především s důrazem na komplexnost poznání, ke kterému vybízí struktura vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (RVP ZV, s. 36). Takové projekty integrují učivo příbuzných předmětů v rámci jedné vzdělávací oblasti, např. zeměpis, fyzika, chemie, přírodopis (Dvořáková, 2006, s. 47). Kratochvílová dále uvádí projekty vycházející z průřezových témat RVP ZV, které sice nepropojují učivo více předmětů, ale stejně jako výše uvedené typy projektů poskytují komplexní poznání z různých oblastí života (2006, s. 47).

Existují také projekty jednopředmětové, které zpracovávají vždy jen učivo v rámci jednoho předmětu (Coufalová, 2006, s. 11). Podle Kratochvílové (2006, s. 47) jsou tyto jednopředmětové projekty typické pro vyšší ročníky ZŠ.

1.4.4 Podle počtu žáků

Pro učitele prvního stupně bude patrně nejlépe realizovatelný takový projekt, do něhož se zapojí celá třída. V menších školách se zase častěji můžeme setkat s projekty, do nichž se zapojuje více tříd, popřípadě v rámci malotřídních škol zapojujeme děti různých věkových kategorií (Coufalová, 2006, s. 12). Některé školy dokonce vytvářejí rozsáhlé celoškolské projekty, do nichž se zapojují všechny ročníky. Takový typ projektů je ale organizačně velmi náročný a vyžaduje již určitou zkušenost (Coufalová, 2006, s. 12).

Zvláštním typem projektu je projekt individuální. Žák prostřednictvím individuálního projektu dostává možnost osamostatnění, může řešit problémy a sám nacházet cesty ke zvládnutí svého projektu, na jehož konci je výsledný produkt. Tento typ projektu v našich školách není příliš rozšířen a je typický spíše pro zahraniční školy (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 31).

V podstatě tedy rozlišujeme projekty individuální a kolektivní, které se dále rozlišují do několika typů. Jejich výčet velmi přehledně podává Valenta (1993, s. 6):

- Skupinové
- Třídní

- Ročníkové
- Víceročníkové
- Celoškolní

Coufalová také upozorňuje na velmi zajímavou možnost využití Internetu, který „umožňuje ve stejném projektu spolupráci žáků různých škol. Projektová metoda tak může dokonce výrazně přispět k poznání života dětí v různých zemích“ (Coufalová, 2006, s. 12).

1.4.5 Podle délky trvání

Při hlubším zkoumání odborné literatury je možné nalézt velmi rozmanité informace o délkách projektů. V českých zemích projekty dělíme dle rozsahu hodin, dní, týdnů či měsíců. Jak však správně upozorňuje Kratochvílová (2006, s. 47) v našich podmínkách je toto rozdělení stanoveno jen velmi obecně a často vede k nepřesnému zařazení jednotlivých projektů k danému typu.

S velmi zjednodušeným dělením například pracuje Valenta (1993, s. 10), který projekty rozlišuje pouze na krátké a dlouhé. Blíže však tyto typy nespecifikuje. Coufalová (2006, s. 11) je konkrétnější a projekty dělí na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Blíže specifikaci těchto typů však také neposkytuje. Po prozkoumání další literatury je možné si povšimnout různého chápání těchto typů projektů.

Velmi přesné a z mého pohledu velmi zdařilé rozdělení projektu na prvním stupni ZŠ poskytuje Kratochvílová (2006, s. 47) :

- Projekt krátkodobý (maximální rozsah jednoho dne)
- Projekt střednědobý (probíhá v rámci jednoho týdne)
- Projekt dlouhodobý (trvá více než jeden týden, maximálně měsíc)
- Projekt mimořádně dlouhodobý (trvá více než měsíc)

1.5 Přednosti projektového vyučování

1.5.1 Integrace učiva

Projekt ve výuce učiteli umožňuje integrovat jednotlivé poznatky z různých oborů a spojovat poznatky více předmětů do jednoho celku. „Zatímco separované předměty sledují izolovaně své cíle, integrované předměty zahrnují všechny cíle najednou. Zároveň se formuje nový cíl, který vyplývá z integrovaného celku“ (Rakoušová, 2008, s. 15). Kasíková (et al., 1993, s. 9) upozorňuje na to, že zdánlivě oddělené a sobě vzdálené obory, se v rámci projektové výuky mohou nejen propojit, ale i vzájemně obohatit.

Často dochází k integraci v rovině přírodovědných a technických předmětů. Na prvním stupni jde nejčastěji o témata spojená s vlastivědou a přírodovědou, která učitel integruje v rámci předmětu člověk a jeho svět.

V souvislosti s integrací učiva je důležité mít na paměti, že nejde jen o mechanické propojení poznatků z různých předmětů. Integrace znamená také respektování vztahů mezi předměty, hledání souvislostí a především maximální snaha o globálnost poznávání. Kasíková dokonce považuje integraci za klíčový pojem projektové výuky.

Ve své práci píše (Kasíková et al., 1993, s. 9), že v rámci projektového vyučování dochází k:

- integraci průvodně oddělených přístupů, předmětů,
- integraci matematicko-logického, verbálního, vizuálního, tělesně kinestetického přístupu,
- integraci myšlení, intuice, těla, citů, smyslů ve vzdělávání,
- integraci původní zkušenosti s novým poznáním,
- integraci činností obtížných s činnostmi méně zatěžujícími,
- integraci řízených činností se sebeřízením,
- integraci dětí ve společné činnosti,
- integraci dětí, učitelů, rodičů a jiných členů komunity.

Dnes, v době platnosti Rámcového vzdělávacího programu, nabývá důležitost integrace zvláštního významu. RVP rozděluje základní vzdělávání do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou na základních školách vyučovány v rámci jednotlivých předmětů. Jak ale upozorňuje Kratochvílová (2006, s. 44), záměrem je, aby učitelé propojovali poznatky jednotlivých oblastí, sdružovali je do širších témat a uplatňovali nadpředmětový přístup.

Žáci tak získají komplexnější pohled na danou problematiku a chápou ji v souvislostech.

Projektové vyučování tuto integraci umožňuje, a to jak na úrovni horizontální – propojení obsahu jednotlivých předmětů, tak na úrovni vertikální – propojení teorie s praktickými dovednostmi (Dvořáková, 2009, s. 108).

1.5.2 Motivace v projektu

Jedním z nejdůležitějších faktorů v rámci projektu a výuky vůbec je žákova motivace. Správný učitel by nikdy na tuto podmínku neměl zapomínat – naopak je v jeho zájmu žáky co nejvíce motivovat ke splnění úkolu, protože čím větší bude žákova motivace, tím větší bude i jeho touha po dosažení vytyčeného cíle.

Proto je potřeba v žákovi podporovat pocit spoluúčasti na projektu a udržovat tak jeho motivaci k práci.

Už samotný výběr tématu má obrovský vliv na motivaci žáků. Učitel by proto měl velmi obezřetně volit téma projektu nebo ještě lépe – nechat žáky, aby se na výběru podíleli. Důležité je, aby žák v projektu viděl smysluplnost, která plyne z jeho vlastních zájmů a potřeb. Autonomie a velký pocit zodpovědnosti za výsledek projektu je další důležitou veličinou v žakově motivaci (Kratochvílová, 2006, s. 51).

Další důležitou motivační složkou je konečný produkt projektu. S ohledem na rozvoj čtenářské gramotnosti jsou vhodnými produkty například časopis, vlastní noviny, či kniha. Možností je nepřeberné množství, vždy ale platí pravidlo, že čím je pro žáky produkt zajímavější, tím usilovněji na něm budou pracovat (Kasíková, 1993, s. 9).

Určitý vliv na motivaci žáků může mít také veřejná prezentace produktu či celého projektu. Je možné projekt prezentovat v rámci školy či mimo školu na společensky významných akcích. Taková prezentace může žáky přimět k mnohem svědomitější práci a motivovat je k dalším činnostem za hranicí projektu. Také může mít příznivý vliv na sebevědomí žáků (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 15 – 16).

1.5.3 Vztah projektu k reálnému životu

Tradiční pojetí vyučování žákům nabízí osvojení si poznatků, které se jim „jednou v životě budou hodit“. Škola se díky tomuto přístupu stává velmi izolovanou od reálného života. To, co se žáci naučí, je něco jiného, než co možná budou potřebovat v životě.

Zde učiteli opět nabízí pomoc projektová výuka. Umožňuje, aby žáci řešili určitý problém přímo v rámci školního vyučování. Aby byli schopni daný problém vyřešit, potřebují nejen využít již nabyté vědomosti, ale také být motivováni k hledání nových řešení a postupů v práci. Děti se tak přesvědčí, že to, co se v rámci výuky naučily, má smysl a využití v reálném životě. Podněty, s kterými se v rámci projektové výuky pracuje, přicházejí z reálného prostředí žáků (Kasíková, 1993, s. 9).

Nejen námět a téma projektu by mělo být odpovídající realitě.

Také metody a způsoby práce se v rámci projektové výuky volí tak, aby co nejvíce žáky připravily na život. „Projekt žákovi dává možnost používat rozmanité zdroje informací, radit se s kamarády, mýlit se a korigovat svoji činnost po odhalení chyby“ (Coufalová, 2006, s. 15). V rámci projektu nedochází jen k teoretickému poznání, ale především k činnostnímu učení. Žáci zaměstnávají nejen hlavu, ale i ruce, získávají nové znalosti, dovednosti a postupně budují své hodnoty a postoje (Kratochvílová, 2006, s. 54).

Projektové vyučování také propojuje život školy s životem okolí. Motivuje také rodiče, aby se aktivně zapojili do školních aktivit, a zvyšuje zájem rodičů o dítě i vlastní vyučování (Kratochvílová, 2006, s. 54).

1.5.4 Učení se spoluprací

Zcela odlišné pojetí výuky v rámci projektu poskytuje příležitosti pro rozvíjení schopnosti spolupracovat s ostatními žáky a podílet se na řešení problému.

Ve skupinovém projektu je žák veden k tomu, aby rozvíjel schopnost pracovat v týmu, společně s ostatními diskutoval a hledal tak cesty k řešení situace. Žáci v rámci smysluplné týmové práci přirozeně propojují svou činnost (Kasíková, 1993, s. 9). „Učitel by měl žáky vést k tomu, aby práci ve skupinách nechápali jenom jako organizační opatření, ale aby cítili výhody takové práce, chápali smysl dělby práce“ (Coufalová, 2006, s. 17). Vlivem spolupráce žáci rozvíjejí také komunikační a vyjednávací dovednosti. Kratochvílová (2006, s. 53) dále upozorňuje, že spolupráce má vliv na vzájemný respektovat a toleranci mezi žáky.

Spoluprací se však neučí jen žáci, ale také učitelé. Tvořivý učitel by měl být schopen kriticky zhodnotit své znalosti a podle potřeby využít pomoc ostatních pedagogů. Takový přístup k plánování projektu může být pro učitele velkým zdrojem nápadů a informací. Mimo jiné také otevírá cestu ke spoluprací s ostatními třídami, dokonce i mezi třídami prvního a druhého stupně.

V souvislosti se spoluprací ve škole je potřeba zmínit ještě jeden aspekt - spolupráce mezi učitelem a žákem.

V tradičním pojetí výuky vystupuje učitel vůči žákovi jako autorita. Předává třídě poznatky a ta je nucena je přijímat. Projekt ale tyto tradiční role mění. Učitel se stává žákovi především partnerem při práci. Koordinuje práci skupin a také může dobře posloužit jako prostředník mezi nimi. Učitel se snaží žáky motivovat k hledání dalších cest řešení problému a může také fungovat jako poradce při práci.

1.6 Úskalí projektové metody

Přestože projektová metoda přináší mnoho výhod, může s sebou nést i určitá rizika a především úskalí, která vyplývají z její náročnosti. Zodpovědný učitel by měl být schopen kriticky posoudit své schopnosti a tuto metodu využívat s ohledem na ně.

Tím zajistí, že v maximální míře eliminuje rizika, která tato metoda může přinášet. Důležité je mít také na paměti, že projektová metoda je metodou doplňkovou. Slouží tedy jako doplnění běžné výuky. Velmi správně na tuto skutečnost upozorňuje Coufalová (2006, s. 19), která varuje před mylnými názory některých pedagogů, že „všechno se dá učit projektovou metodou a že plošné uplatnění projektové metody odstraní všechny problémy vyučování na našich školách“ (Coufalová, 2006, s. 19).

V odborné literatuře se setkáme s mnoha různými problémy, které může projektová metoda přinášet. Mnohé z nich se ovšem mohou vyskytovat v každém vyučovacím procesu. Jedná se například o velký důraz na spolupráci a seberegulaci žáků (Kašová et al., 2013, s. 31). Častou chybou bývá také nepřesné formulování cílů, na které upozorňuje Dvořáková (2009, s. 132). Projekt bez zacílení se stává spíše rozbředlým bádáním v určité tematické oblasti.

Některá úskalí jsou ovšem pro projektovou metodu specifická.

1.6.1 Náročná organizace

Z hlediska organizace je projektová metoda pro učitele skutečně velmi náročná. Za předpokladu, že s projektem přichází sám učitel, je velmi důležité podnítit v žácích skutečnou motivaci k práci. Pokud učitel své žáky dobře nezná, může se stát, že jejich motivace nebude dostatečná a projekt se zcela mine účinkem (Coufalová, 2006, s. 19). Stejně tak může motivace žáků upadat, pokud žáci nedostanou dostatek prostoru pro vlastní zkoumání, objevování svých metod a postupů řešení (Kašová et al., 2013, s. 33).

Další organizační problém může nastat v samotném průběhu projektu. Učitel musí velmi dobře projekt naplánovat a promyslet, aby zajistil dosahování stanoveného cíle. Zároveň však musí žákům poskytnout dostatečný prostor pro hledání a objevování vlastních cest k cíli (Coufalová, 2006, s. 19). Na tuto skutečnost upozorňuje také Valenta, když správně podotýká, že „naprostá liberalizace ruší smysl projektu“ (Valenta, 1993, s. 7).

Náročnost projektů také vyplývá z nároků na prostor a materiály, které jsou potřebné k jeho realizaci. Jedná se nejen o různé pomůcky, modely a přístroje, ale především o zdroje informací – knihy, encyklopedie, příručky. Dalším zdrojem informací může být také knihovna, internet, naučné filmy, besedy aj. Všechny tyto zdroje sice ulehčují průběh projektu a poskytují žákům široké možnosti k získání potřebných informací, pro učitele jsou ale velmi náročné na zajištění (Kratochvílová, 2006, s. 55).

1.6.2 Nároky na osobnost učitele

Už samotné plánování a realizace projektu kladou na učitele velké nároky. Ne každý učitel je kompetentní k vyučování v rámci projektové metody. Především projektová metoda vyžaduje určité teoretické znalosti a zkušenosti (Kratochvílová, 2006, s. 55).

Učitel také musí velmi tvořivě přistupovat k životním skutečnostem a obsahům jednotlivých předmětů. Učitel se také musí odprostit od tradičního jednooborového vnímání problémů a vnímat je v širším (mezioborovém) kontextu (Kašová, et al., 2013, s. 31). Dostatečné sebevědomí, pohotovost a znalost třídy také dovoluje učiteli poskytnout co nejvíce prostoru dětem (Kašová et al., 2013, s. 33). Podle Coufalové učitel žákům „pomáhá s realizací projektu, netlumí aktivitu žáka, ale vhodně ji usměřňuje“ (Coufalová, 2006, s. 19).

Přístup a osobnost učitele jsou důležité už pro samotnou motivaci žáků. Tvořivý učitel dokáže žáky nadchnout i pro projekt, s kterým sám přišel, a postupně vytvoří podmínky, díky nimž žáci přijmou projekt za svůj (Coufalová, 2006, s. 19).

Pro učitele projektová metoda náročná především pro svou činnostní povahu, důraz na vlastní aktivitu žáka a obtížnost při hodnocení a vyhodnocování. Podle Valenty (1993, s. 7) by měl být učitel dobrý organizátor, znalec učiva i pedagogiky a především dobrý diagnostik.

1.6.3 Časová náročnost

Někteří pedagogové se projektové metody obávají pro její časovou náročnost. Tato obava může být v určitém ohledu oprávněná – pro nezkušeného pedagoga může být naplánování projektu opravdu velmi náročné a čas, který nakonec projektu obětuje, nemusí být úměrný získaným vědomostem a dovednostem žáků. Jak již ale bylo výše zmíněno, projekt může být koncipován i do jednoho projektového dne, proto je pouze na učiteli, aby citlivě odhadnul své schopnosti a zvolil délku projektu (tedy i časovou náročnost), která bude adekvátní jeho schopnostem a dovednostem (Dvořáková, 2009, s. 142).

Na další úskalí také upozorňuje Kratochvílová (2006, s. 55), když poukazuje na důležitost změn v organizaci vyučování. Tyto změny nejsou nezbytně nutné, často je však výhodnější pro potřeby projektu uzpůsobit školní rozvrh a místo jednotlivých předmětů přejít dočasně na blokovou výuku. Velké organizační změny tento styl výuky znamená pro učitele druhého stupně. Prvostupňový učitel má v tomto ohledu značnou výhodu, neboť je v kontaktu s dětmi prakticky v každé hodině (Kašová et al., 2013, s. 33).

V některých ohledech tedy projektová metoda může být časově náročnější. „Pokud však chceme dosáhnout toho, aby žáci přemýšleli v širších souvislostech, propojovali poznatky z různých oborů, diskutovali o reálných problémech a hledali pro ně možná řešení, aby pomocí nově získaných poznatků dosáhli změny kolem sebe i v sobě samých, musíme jim k tomu dát více času“ (Kašová et al., 2013, s. 12).

1.6.4 Nesystematičnost učiva

Poslední zmíněné úskalí velmi poeticky shrnuje ve své práci Valenta. Podle něj „je nutno se vyrovnávat s tím, že ‘logika životní praxe’ (...) nerespektuje zásadu posloupnosti vyučování poznatkům“ (Valenta, 1993, s. 7). Přestože dochází k integraci jednotlivých předmětů, není možné úplně opomíjet vnitřní systémy předmětů.

Učitel musí brát určité ohledy na systematizaci učiva tak, aby nedocházelo k narušení logiky poznávání (Coufalová, 2006, s. 19).

Kratochvílová (2006, s. 55) také upozorňuje na časté opomíjení fáze procvičování a opakování učiva. Podle Coufalové (2006, s. 19) také často dochází k tomu, že pro jednodušší učivo učitel snáze nalezne praktické činnosti než pro učivo náročnější. Důsledkem toho pak žáci více opakují to, co již dobře znají a látka, která vyžaduje více času, je zpracována nedostatečně.

Považuji za důležité upozornit na to, že výše zmíněná úskalí nejsou nevyhnutelná a nemusí tak díky nim nutně docházet k chybám. Dokonce je možné vnímat tato úskalí zcela odlišně – například nároky na osobnost učitele někteří učitelé vnímají jako přínos této metody.

V každém případě je důležité, aby měl pedagog tato úskalí vždy na paměti a pracoval s ohledem na ně a předešel tak významným chybám v použití projektové metody.

1.7 Plánování projektu

1.7.1 Přípravenost učitele

Základní podmínkou pro plánování projektu je dostatečné porozumění tomu, co je vlastně projekt a jaké jsou jeho rysy. Bez této znalosti nastává riziko, že výsledkem nebude projekt, ale jen variace na něj (výuka s prvky projektového vyučování).

To samozřejmě není špatně, ale nemůžeme již hovořit o projektu v pravém slova smyslu. Proto je velmi důležité, aby učitel pochopil podstatu projektového vyučování (Dvořáková, 2009, s. 144).

Další úskalí pro učitele plyne ze samotného výběru učiva – tématu, na které bude projekt zaměřen. Zde opět upozorňuje Coufalová (2006, s. 20) na určitou výhodu prvostupňových učitelů, kteří běžně pracují v rámci předmětu Člověk a jeho svět

s integrovanými tématy, tudíž mají při výběru zacílení projektu zdánlivě usnadněnou práci. Je však důležité si uvědomit, že při stanovování cíle projektu není důležitá jen analýza učiva, ale také rozvoj osobnosti žáka a obecné vzdělávací cíle (Dvořáková, 2009, s. 144 – 145). To je klíčové především, pokud s tématem přichází sám učitel. Téma a cíl tedy musí vybírat s ohledem na žáky tak, aby přijali projekt za svůj a chtěli se podílet na jeho tvorbě (Kratochvílová, 2006, s. 38).

V obecné rovině se u dobrého učitele předpokládají určité základní dovednosti nezbytné pro (projektové) vyučování (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 46 – 47):

- Dovednost plánovat a připravit vyučovací jednotku (tak, aby splňovala vytyčené cíle a dosahovala jich adekvátními metodami)
- Dovednost organizovat a realizovat vyučování (tak, aby byli žáci motivováni a práce probíhala v příznivé atmosféře)
- Dovednost diagnostikovat a hodnotit žáky (tak, aby bylo hodnocení objektivní a motivovalo žáky k dalšímu učení)
- Dovednost sebehodnotit svou výuku (tak, aby učitel dokázal přijmout stanovisko pozorovatele a vždy hledal cesty ke zlepšení současného stavu své práce)

V nejobecnější rovině je projekt určen pedagogům, kteří jsou schopni přijmout konstruktivistický styl vyučování s důrazem na spolupráci, otevřenost, zkušenostní učení a formativní hodnocení. Učitel se v tomto ohledu stává partnerem a průvodcem žáků při poznávání (Tonucci, 1991, s. 17 – 22).

1.7.2 Připravenost žáků

Nejen učitel, ale i žáci by měli být na projektovou výuku předem připraveni. Aby mohl projekt vůbec začít, je potřeba vytvořit ve třídě správné podmínky pro takovou výuku. Žáci se „postupně učí samostatnosti, seberegulaci v učení, metodám práce s informacemi a sociálními dovednostem, především kooperaci a komunikaci“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 17).

Tyto předpoklady jsou důležité především proto, že projekt na žáky klade úplně jiné nároky než běžný styl vyučování.

Především je to metoda, která vede žáky ke spolupráci a kooperaci. Je tedy nutné, aby děti uměly ve třídě diskutovat, navrhnout různá řešení, pracovat v týmu (Kašová et al., 2013, s. 31). Učitel by například měl pravidelně zařazovat skupinovou práci žáků, od práce ve dvojicích a menších skupinách, až po skupiny větší (Coufalová, 2006, s. 27). Skupinovou prací se v tomto směru nemyslí pouze práce ve větším počtu žáků. Jedná se především o spolupráci při dosahování cílů, kdy žák je prospěšný skupině a výsledek je závislý na každém jednotlivci, který se na práci podílí. Jedině tak můžeme hovořit o kooperaci (Kasíková, 2010, s. 27).

Další nároky plynou ze samotného cíle a práce na produktu. Žák, který je na projektu osobně zainteresován, vykazuje velkou motivaci pro hledání odpovědí a strategií, které vedou k cíli.

Učí se pracovat s informacemi a prezentovat je ostatním (Kratochvílová, 2006, s. 38). Práce s různými informačními zdroji je další klíčový moment, na který musí být žáci připraveni. Dvořáková (2009, s. 139) upozorňuje na rozporuplnost některých informací získaných nejčastěji z internetu. Tento jev je zcela běžným důkazem názorové odlišnosti nebo chybování. Učitel by proto měl žáky na tuto skutečnost dostatečně připravit a vyžadovat například kritickou práci se získanými informacemi.

Čím více těchto dovedností žáci získají již v době před vstoupením do projektu, tím efektivnější může jejich práce být a tím lepšího výsledku mohou dosáhnout. Dobrý učitel by měl umět kriticky zhodnotit, zda jsou jeho žáci na takový styl výuky připraveni.

1.7.3 Volba tématu a cíle projektu

Samotný projekt by měl být v ideálním případě naplánován tak, aby efektivně zapadnul do celkové výuky. V tomto ohledu je učiteli velmi nápomocen Rámcový vzdělávací program, který nabízí možnosti, jak integrovat poznatky jednotlivých předmětů. Ideální volbou jsou v tomto ohledu průřezová témata nebo vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Cílem integrace jednotlivých poznatků není jen jejich praktické osvojení poněkud zajímavější formou, ale také velká úspora času a úsilí žáků i učitelů.

Získávání poznatků v izolovaných předmětech může být pro žáky často nudné a demotivující. V případě projektu je ale hnací silou žákova motivace, a proto je pro něj osvojování poznatků daleko zajímavější (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 18).

Důležitým hlediskem ale není jen souvislost s osnovami, ale také s životem dětí, jejich zájmy a aktuálním děním kolem nich a problémy, které se mohou vztahovat k jejich životu (Kašová et al., 2013, s. 16). Projekt ale nemusí vycházet za každou cenu z reality. Jak upozorňuje Coufalová (2006, s. 23), je možné využít i skutečnosti, že prvostupňové děti vnímají jen velmi jemně hranici mezi fantazií a realitou. To lze využít především ve fázi motivace a navození atmosféry. Je ale třeba si uvědomit, že příprava takového projektu je složitější pro jeho umělost a nesouvislost s životem kolem nás.

Někdy se také může stát, že učitel určí jen dané téma nebo závěrečný produkt a výsledkem je sled různých úkolů v rámci daného tématu, které systematicky nevedou k jednomu cíli. Proto je potřeba, aby učitel vždy důsledně formuloval cíle své práce a k těm poté v rámci projektu směřoval. Při formulaci musí učitel respektovat několik základních pravidel.

Cíl musí podle Čábalové (2011, s. 142):

- respektovat zkušenosti a schopnosti žáka
- rozvíjet nejen vědomosti, ale i dovednosti, postoje a hodnoty
- být pro žáka dosažitelný, pochopitelný, smysluplný a perspektivní
- ověřitelný v konkrétní činnosti žáka

Je však třeba si uvědomit, že stanovené cíle nejsou mety, kterých musí učitel za každou cenu dosáhnout v době, kterou si předem stanovil. Vnímavý pedagog by měl v případě potřeby umět i citlivě odhadnout možnosti žáků a cíle průběžně upravovat. Z toho vyplývá, že s cíli učitel nepracuje jen při plánování výuky, ale i během realizace projektu a následného hodnocení (Čábalová, 2011, s. 142).

1.7.4 Délka projektu

Součástí plánování projektu je také učitelovo rozhodování o tom, v jakém časovém úseku se daný projekt uskuteční, zda proběhne jako nepřetržitá práce, nebo budou mezi jednotlivými pracovními bloky časové prodlevy (Kratochvílová, 2006, s. 41).

V podstatě by učitel měl vycházet z předpokladu, že čím delší projekt bude s žáky realizovat, tím větší budou vyvíjeny nároky na jeho organizační a manažerské schopnosti, které bude muset jako učitel „poradce a průvodce“ vyvíjet. Z tohoto důvodu je pro začínajícího učitele výhodnější, pokud zvolí například jednodenní projekt, který není organizačně tak náročný (Dvořáková, 2009, s. 142).

Pokud ovšem učitel zvolí možnost naplánovat delší projekt, dává tím žákům mnohem více možností, aby se do práce aktivně zapojili. Umožní jim vypěstovat si k práci na projektu daleko větší motivaci a angažovaně promýšlet další postupy a cesty k cíli.

Žáci se také mohou práci na projektu věnovat i mimo školu. Hledají nové zdroje informací, diskutují a promýšlejí další práci (Coufalová, 2006, s. 25).

Vhodnou délku projektu by tedy učitel měl volit adekvátně svým možnostem, zvolenému tématu a s ohledem na motivaci a zapojení, které od žáků očekává.

1.7.5 Struktura projektu

Poté, co učitel stanovil základní charakteristiku projektu, která zahrnuje hlavní cíle, očekávané výstupy, téma a časový plán, je potřeba si stanovit alespoň přibližnou strukturu práce a závěrečný výstup projektu – produkt (Kratochvílová, 2006, s. 41).

Učitel musí mít stále na paměti všechny cíle, kterých chce dosáhnout. Adekvátně těmto cílům vybírá metody a organizaci práce. Učitelé často vymýšlejí až příliš složité struktury práce, ale velmi často méně je více. „Stejně jako v životě, měli bychom i pro práci v projektu hledat ten nejjednodušší, logický způsob, jak dojít k plánovanému produktu“ (Kašová et al., 2013, s. 13). V prvotních fázích projektu se velmi dobře uplatňuje metoda brainstormingu, která umožňuje žákům zpřístupnit různé pohledy na dané téma. S těmito informacemi je třeba dále pracovat, vybírat je, třídit, hodnotit a argumentovat.

Na základě této práce se vytváří přibližná kostra projektu (Kratochvílová, 2006, s. 42).

Stejně tak je důležité mít na paměti jaké pomůcky a materiály je třeba připravit, aby byla realizace projektu úspěšná. Aby byla naplněna podstata projektového vyučování, je třeba mít na paměti, že by žáci měli mít v projektu možnost volby a vlastní invence. Proto je tedy důležité, aby učitel umožnil žákům odchýlit se alespoň částečně od plánovaných aktivit (Coufalová, 2006, s. 26). Měl by tedy být připraven na více variant.

Podle Coufalové (2006, s. 26) by ovšem projekt měl být naplánován tak, aby se žáci i přesto, že zvolí různé postupy a cesty, dostali do určitých klíčových bodů, s kterými učitel počítá. Není ale výjimkou, že se učitel často dostane do situací, které předem nezamýšlel a musí na ně pohotově reagovat.

V souvislosti s tím je potřeba být připraven na určité rizikové situace, kdy se může projekt vychýlit ze své struktury (Jezberová, 2011, s. 6).

1.7.6 Materiální zajištění projektu

Naplánování projektu je náročné nejen z hlediska přípravy učitele a žáků, ale také z hlediska materiálního. Učitel by si měl při plánování uvědomovat, co všechno bude třeba opatřit pro uspokojivý průběh projektu. Většinu běžných kancelářských potřeb je samozřejmě možné obstarat přímo ve škole. Jedná se o různé papíry, archy, fixy, barvy, pastelky aj. (Coufalová, 2006, s. 27).

V průběhu zpracovávání projektu je ale potřeba hledat zdroje informací, které by pomohly žákům postoupit v práci na produktu. Jedná se nejčastěji o různé knihy, encyklopedie, články a časopisy, webové stránky. Tyto materiály slouží jako zdroje poznatků, s kterými žáci nejprve musí pracovat, a na jejichž základě poté mohou přejít k manuální práci na produktu (Dvořáková, 2009, s. 117). Tato práce opět vyžaduje další pomůcky a nástroje, které jsou už ale velmi specifické a lze tedy jen těžko zde uvádět jejich příklady.

Jak ale upozorňuje Coufalová (2006, s. 27) – je velkou chybou učitele, pokud žákům tyto pomůcky a zdroje poskytuje sám a snaží se co nejvíce materiálů připravit předem. Podstata projektového vyučování spočívá v činnosti žáka. Je tedy velmi nerozumné, pokud učitel neumožní žákům, aby se o zajištění těchto materiálů sami nepokusili, a vykoná tuto práci za ně.

1.7.7 Průběh projektu

Stejně jako struktura, i samotný průběh se nedá přesně určit a stanovit. Je však možné vystihnout některé základní okamžiky, ke kterým v průběhu projektu dochází.

Velmi důležité je pro celý projekt nastartování a motivace, které jsou potřeba především v úvodní fázi. Vhodné jsou například společné diskuze a argumentační aktivity, které zmiňuje Kašová (2013, s. 15). Zde se může velmi dobře uplatnit činnost pedagoga, který do hry vnáší různé úhly pohledu na téma a motivuje žáky, aby diskutovali odlišné názory a argumentovali. Tím jsou žáci motivováni k hledání informací a odpovědi na otázky. Další vhodnou motivací do projektu může být využití příběhu – například práce s knihou, filmem, popřípadě je možné využít skutečný životní příběh osoby.

Samotná realizace dalších činností je pro každý projekt velmi specifická a jak již bylo výše uvedeno, skládá se z konkrétních činností a metod, které korespondují s povahou projektu a zkušenostmi dětí (Kratochvílová, 2006, s. 41). Kromě způsobu realizace a časového harmonogramu je potřeba také vymezit řešitelský tým a role, které budou v rámci projektu žáci zaujímat (Jezberová, 2011, s. 6). Tuto práci by měli z velké části vykonávat žáci, ale učitel může v činnostech působit jako organizátor a může úkoly přizpůsobit žákům dle jejich individuálních potřeb (Coufalová, 2006, s. 16). Ideálně by ale měli žáci sami rozhodnout, jakou funkci v projektu zaujmou.

Učitel by měl v rámci projektu působit především jako facilitátor. Žáky co nejvíce motivuje k aktivitě, podporuje jejich činnost a usměrňuje je (Jezberová, 2011, s. 6).

Roli učitele také vyzdvihuje Kratochvílová (2006, s. 42), podle níž má učitel důležitou roli především v dlouhodobých projektech, kdy podporuje motivaci žáků k dokončení projektu.

Ze stanoveného plánu projektu by mělo být jasné, kdy je projekt dokončen a je čas na uzavření projektu. Zpravidla to bývá v souladu s dokončením produktu. Kratochvílová (2006, s. 42) hovoří o „prezentaci výstupu projektu“, při níž žáci představují dosažený výsledek. Ten může vypadat různě – výrobek, kniha, naplánovaná společenská akce, výlet apod. Důležité je, aby výsledek projektu nezůstal jen uzavřen v prostředí třídy, ale pokud možno, aby se o něm dozvěděla i širší veřejnost (Jezberová, 2011, s. 7). Produkt může být například vystaven na chodbách, prezentován jiným třídám či rodičům, kteří díky tomu nejen, že získávají přehled o tom, co se ve škole děje, ale také se seznamují s novými metodami, které sami z dob svého dětství neznají (Kratochvílová, 2006, s. 42). Tomková (2009, s. 19 – 20) zmiňuje také důležitost prezentace žákovských projektů i pro veřejnost za hranicemi školy. Podle Jezberové (2011, s. 7) se může jednat o různé konference, prezentace projektu na internetu, v médiích a laické nebo dokonce i odborné veřejnosti.

1.8 Hodnocení projektu

Velmi důležitou fází celého projektu je hodnocení. Po dokončení projektu je na místě, aby byla odvedená práce zhodnocena, ale je důležité si uvědomit, že „nehodnotíme, jak se projekt ‘‘povedl’’ učiteli, ale co přinesl žákovi“ (Coufalová, 2006, s. 28). Hodnocení neprobíhá jen po ukončení projektu, ale dochází k němu mnohem dříve. Dochází k němu průběžně a účastní se ho nejen žáci, ale také učitel nebo i případné další osoby, které se projektu účastní (Coufalová, 2006, s. 28).

Hodnocení projektu dále probíhá v několika rovinách. Především se jedná o zhodnocení výsledků práce samotnými žáky. Další hodnocení projektu provádí učitel. Nezbytnou složkou vyhodnocení projektu je dále sebehodnocení práce učitele. Jezberová (2011, s. 7) upozorňuje na důležitou skutečnost, že hodnocení se vztahuje

nejen k již proběhlému projektu, ale také k budoucnosti. Je tedy důležité přistupovat k projektu jako k dlouhodobější činnosti, jejíž výsledek je využitelný i do budoucna. Považovat projekt za jednorázové a dočasné ozvláštnění výuky, by bylo proto nesprávné.

1.8.1 Hodnocení ze strany žáků

Hlavní díl hodnocení spočívá na žákovi, který se projektu přímo účastnil. Jeho úkolem je zhodnotit nejen výsledky své práce, ale i samotný průběh. Pokud je naplněna základní podmínka projektu, tedy fakt, že se skutečně jedná o „podnik žáka“, přináší tato práce žákovi jisté uspokojení, které by se mělo promítnout i do jeho hodnocení (Coufalová, 2006, s. 27 – 28). Z toho vyplývá, že projektová metoda – jako metoda, v níž žák přebírá zodpovědnost za svou práci – je účinným nástrojem k žákovu sebehodnocení (Čábalová, 2011, s. 169).

Klíčovou složkou hodnocení jsou kritéria. Stejně jako při hodnocení jiných činností žáků, i v projektu je důležité, aby žáci tato kritéria předem znali, či aby se na jejich vzniku přímo podíleli (Jezberová, 2011, s. 7). Kratochvílová (2006, s. 42) upozorňuje, že z výsledků hodnocení by měla vyplynout nejen úroveň zvládnutí proběhlého projektu, ale také opatření, která je třeba přijmout s ohledem na možné budoucí projekty, a to jak v rovině žáka, tak i učitele.

Učitel se v tomto hodnocení angažuje spíše jako pomocník a koordinátor. Může žákům například připravit hodnotící archy či dotazníky. Může také žákům nabídnout různé metody hodnocení, např. bodové, grafické, písemné (Čábalová, s. 171). Součástí reflexe je také vyjádření svých názorů na společnou práci, pocitů a podnětů ke zlepšení (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 18 – 19). Reflexe žákům pomáhá nejen formulovat své myšlenky, pracovat s vlastní chybou a vyhodnocovat svou práci, ale je především důležitým nástrojem osobního rozvoje žáka (Kašová et al., 2013, s. 30).

1.8.2 Hodnocení ze strany učitele

Vedle žáků se na hodnocení projektu podílí také učitel, a to například tím, že žákům udělí za odvedenou práci klasifikační známku. V tomto případě je však třeba postupovat obezřetně. Především by žáci předem měli být seznámeni s tím, co se bude hodnotit, kdy a jak. Současně s tím, by také měli znát kritéria takového hodnocení.

Podle Jezberové (2011, s. 7) se nejčastěji udělená známka promítá do předmětu (nebo i více předmětů), ke kterému se činnosti v rámci projektu nejvíce vztahují. Nejčastěji se klasifikační hodnocení týká případů, kdy v rámci projektu vznikají písemné nebo obrazové materiály. Další možnost ověření kvality a míry poznatků učiteli umožňuje zadání dodatečného tematického testu, k jehož vypracování je možné použít materiály získané během práce na projektu. I klasifikace tedy může učiteli poskytnout určitý druh zpětné vazby (Kašová et al., 2013, s. 12). Jak ale upozorňuje Coufalová (2006, s. 28), mnohem lepší je použít slovní hodnocení žáků. Nejen že učitel vystihne žákův posun v nabytých vědomostech, ale může do hodnocení zahrnout také další složky – například spolupráci, schopnost komunikovat, argumentovat, hledat řešení aj. Tuto výmluvnost a objektivnost nám klasifikační hodnocení neumožňuje. V rámci slovního hodnocení se nejlépe uplatňují diskusní kruhy, kdy má každý možnost svobodně vyjádřit svůj názor (Coufalová, 2006, s. 28). Důležité je, aby učitel používal popisný jazyk, který zobrazuje situaci, výkon žáků, chování, výsledky aj. (Jezberová, 2011, s. 15).

Takovéto hodnocení pak má nejen informativní a diagnostickou funkci, ale i výchovnou a motivační (Čábalová, 2011, s. 162).

1.8.3 Sebereflexe učitele

Jak už bylo výše zmíněno, učitel by měl hodnotit nejen výsledek, ale celý proces. Učitelova sebereflexe se vztahuje především k procesu a měla by se týkat vhodnosti tématu, zvolených metod, postupů práce a získaných dovedností žáků. Coufalová (2006, s. 28) uvádí některé z možných otázek, které si může učitel položit:

- Bylo téma vhodné pro žáky? (...) Měla práce na projektu pro žáky smysl?

- Podporoval projekt u žáků spolupráci?
- Umožnil projekt žákům objevovat nové poznatky? (...)
- Dokázal(a) jsem spolupracovat se žáky a poradit jim v náročných situacích, ve kterých to potřebovali?
- Umožnil projekt průběžné i závěrečné hodnocení žáků? Dostali prostor pro vlastní hodnocení?

1.9 Projekt v širším kontextu školy a obce

Školní projekty se nejčastěji realizují v rámci jedné třídy. Další variantou je ale také propojení více tříd, kdy je už nutná spolupráce jak mezi učiteli, tak i mezi žáky. Mohou se zde setkat nejen žáci různých tříd, ale je možné dokonce prolnou i výuku prvního a druhého stupně.

Aby byl projekt co nejvíce smysluplný, je velmi přínosné, pokud jej učitel prováže s prostředím školy a širším okolím.

Samotný fakt, že se projekt týká blízkého okolí žáků, je vysoce motivační. Žáci se zabývají reálným problémem a řeší možnosti jeho vyřešení.

Tyto projekty jsou velmi důležité pro vývoj žáka jako občana, který se angažuje ve svém nejbližším okolí.

Velice důležitá je z hlediska praxe také spolupráce rodičů, kteří by měli znát cíle a smysl projektové výuky. Není neobvyklé, že někteří rodiče vidí v projektové výuce jen hraní a hodnotí ji jako ztrátu času. K tomu, aby se tento jejich pohled změnil, je velmi důležitá osvěta v této oblasti. Rodiče se například mohou zúčastnit prezentace produktu, seznámit se s osobní dokumentací jejich dětí a tím proniknout do smyslu projektu (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 19).

2 Čtenářská gramotnost

2.1 Terminologické vymezení čtenářské gramotnosti

2.1.1 Gramotnost

Pro správné vymezení čtenářské gramotnosti je velmi důležité správně chápat samotný pojem „gramotnost“. V Pedagogickém slovníku je čtenářská gramotnost definována jako „dovednost číst a psát, získaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 70). Gramotnost je tedy nutno chápat jako základní předpoklad k dalšímu rozvoji jedince. V této souvislosti hovoříme o tzv. základní gramotnosti, která obnáší dovednost číst a psát (Wildová, 2005, s. 10). S otázkou gramotnosti je to však mnohem složitější. Její pojetí totiž prochází neustálým vývojem a v současné době se odborná veřejnost přiklání k faktu, že gramotnost nelze úplně přesně vymezit. Podle UNESCO je například gramotnost „charakteristika získaná jednotlivci v různých stupních od téměř nuly po přesně nevymezenou horní hranici“ (Rabušicová, 2002, s. 17). V odborné literatuře se můžeme setkat s velmi odlišnými názory, co do významu gramotnosti a jak trefně upozorňuje Rabušicová (2002, s. 17), ve světové statistice se i přes nespočet definicí setkáme s jednoznačným rozdělením na „gramotný – ngramotný“.

V současnosti je gramotnost vymezena požadavky společnosti a schopnostmi jedince, které ve vzájemné interakci určují požadovanou úroveň gramotnosti.

Košťálová (2010, s. 14) upozorňuje, že tato úroveň se může lišit nejen v rámci jednotlivých kultur, ale také v rámci časového vývoje společnosti. Gramotnost je dnes často skloňovaným pojmem a objevují se její různé klasifikace. Wildová (2005, s. 10) uvádí gramotnost čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, počítačovou aj. Současně poukazuje na nestálost těchto kategorií s ohledem na další rozvoj společnosti a nové technologie. Vedle základní gramotnosti je třeba zmínit také gramotnost funkční (viz níže) jako jednu z jejích složek.

2.1.2 Funkční gramotnost

Předstupněm funkční gramotnosti je tedy, jak již bylo výše uvedeno, gramotnost základní. Je nezbytnou podmínkou pro rozvoj gramotnosti funkční, v níž je potřeba uplatnit dovednosti a schopnosti na vyšší úrovni, než jen základní techniky čtení a psaní. Člověk vykazující určitý stupeň funkční gramotnosti je schopen využít své dovednosti a znalosti, aby zvládal kvalitně a dobře fungovat ve společnosti a uměl řešit problémy každodenního života (Marušák, 2012, s. 14). Pedagogický slovník chápe funkční gramotnost jako „vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 67). Zde opět upozorňuje Rabušicová na relativnost tohoto výkladu. Především poukazuje na nízkou informovanost v porovnání s vyspělejšími státy. Příčinu vidí v dlouholeté izolaci české pedagogiky od západních vlivů. Výsledkem je často nepřesná interpretace funkční gramotnosti, která prostřednictvím sdělovacích prostředků proniká na veřejnost.

Rabušicová tedy chápe funkční gramotnost jako nový pojem gramotnosti, jejíž obecný výklad v dnešní době nestačí. Upozorňuje také na nestálost výkladu funkční gramotnosti a přiklání se k obecnému konceptu funkční gramotnosti, která „gramotnostní dovednosti vztahuje k potřebám běžného života v konkrétní společnosti“ (Rabušicová, 2002, s. 181). Do budoucna lze vlivem technického rozvoje očekávat velký posun v pojetí funkční gramotnosti.

2.1.3 Čtenářská gramotnost

Součástí funkční gramotnosti je vedle jiných druhů gramotnosti (např. jazykové, matematické, přírodopisné aj.) také gramotnost čtenářská. Její pojetí prochází neustálým vývojem a dochází k postupnému zpřesňování tohoto pojmu (Košťálová, 2010, s. 14). Obecně je čtenářská gramotnost považována za základní schopnost orientovat se v čteném textu. V běžné praxi to znamená nejen schopnost pracovat s psaným textem, ale důsledkem toho i odolnost vůči manipulaci a nezávislý pohled na svět. Warwick (1992, s. 3) vyzdvihuje také vztah jednotlivce a společnosti.

V jeho podání je práce čtenáře s textem v souladu s jeho osobními záměry, zároveň je ale formována požadavky dané společností.

Často je v praxi čtenářská gramotnost zaměňována s čtením a čtenářstvím. S těmi čtenářská gramotnost souvisí, liší se však ve svých cílech, viz níže (Zachová, 2013, s. 5). Podle mezinárodního výzkumu OECD PISA (v roce 2009) znamená tedy čtenářská gramotnost „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“

V rámci českého prostředí je čtenářská gramotnost definována jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech (VÚP, 2010, s. 7). Tuto definici považuji z hlediska učitele za nejpresnější, protože zohledňuje nejen žákovu schopnost rozumět textu a pracovat s ním, ale také jeho vztah ke čtení, postoje žáka k textu apod. V České republice se metodami rozvíjení čtenářské gramotnosti zabývá asociace Kritické myšlení, jež pravidelně vydává čtvrtletník Kritické listy (www.kritickemysleni.cz), další informace poskytuje odborná literatura.

2.2 Složky čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost v té nejobecnější formě zahrnuje schopnost číst a psát. Ovšem tyto dvě dovednosti jsou mnohem obsáhlejší, než by se mohlo zdát. Hausenblas (1997, s. 11 – 12) tyto složky podrobněji kategorizuje. Čtení je dle něj schopnost chápat různé typy textů, umět odhalit jejich komunikační pozadí (okolnosti, postoje atd.), ale i vyhledat v něm informace pro další práci. Pod pojmem psaní pak spatřuje nástroj k vyjadřování myšlenek a obsahů, které by ale měly být přehledné, souvislé a v souladu se záměrem projevu. Dřívější chápání čtenářské gramotnosti zahrnovalo pouze čtení a psaní. Dnes se tyto přístupy přehodnocují a pojmají mnohem komplexněji.

Čtenářská gramotnost je chápána jako širší problematika s důrazem na autentičnost ve vztahu k životu (Zápotočná, 2010, s. 273).

VÚP (2010, s. 7) definuje několik základních rovin čtenářské gramotnosti, které je třeba mít na paměti a rovnoměrně je rozvíjet.

2.2.1 Vztah ke čtení

Aby se mohla u žáka rozvíjet čtenářská gramotnost, je základním předpokladem vytvoření vztahu k četbě a knihám (VÚP, 2010, s. 7). Žák si volí druh četby, délku textu atd., které odpovídají jeho individuálním potřebám (Kucharská, Wildová, 2012, s. 14).

Při čtení je třeba rozlišovat, zda dítě čte text ze zájmu a pro svůj vlastní estetický zážitek, nebo jej čte záměrně pro získání určitých informací. Vztah ke čtení se přirozeně rozvíjí při jakékoliv práci s textem, ale klíčové je zájmové čtení (Janotová, Šafránková, 2013, s. 12). Pokud žák má vytvořen vztah k četbě a knihy jsou pro něj přirozeným zdrojem potěšení, je velice pravděpodobné, že se bude dál úspěšně rozvíjet i jeho čtenářská gramotnost (Košťálová et al., 2010, s. 14).

2.2.2 Doslovné porozumění

Porozumění smyslu textu a informacím v něm obsaženým, je nezbytnou podmínkou pro rozvoj čtenářské gramotnosti (VÚP, 2010, s. 7). Porozumění textu je úzce propojeno s technikou čtení, neboť tyto dvě roviny se dítě učí současně.

U žáka, který dovede rozumět čtenému textu, můžeme předpokládat, že je schopen využívat maximálně krátkodobou paměť, zvládá vědomou koncentraci na daný problém a věnuje textu plnou pozornost (Kucharská, Wildová, 2012, s. 17).

2.2.3 Vysuzování a hodnocení

Tyto dvě složky zahrnují žakovu práci „po čtení“. Jedná se o vyvozování závěrů na základě přečteného textu a kritické hodnocení z různých hledisek (VÚP, 2010, s. 7). Vysuzování vychází z předpokladu, že žák do školy vstupuje již s určitými zkušenostmi a znalostmi (tzv. prekoncept). Na základ těchto prekonceptů se navazují nové informace a jsou dále mozkiem zpracovávány (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 23). Při vysuzování je žák podněcován k propojování starých a nových poznatků a pomocí myšlenkových operací (analýza, syntéza, komparace) kriticky hodnotit daný text (Kucharská, Wildová, 2012, s. 22).

2.2.4 Metakognice

Součástí čtenářské gramotnosti je také schopnost seberegulace žáka. Jedná se o dovednost vybírat texty adekvátní svým čtenářským schopnostem, ale i záměrům a cílům. Schopnost volit různé strategie čtení a vyhodnocovat správnost vlastního porozumění textu (VÚP, 2010, s. 7). V souvislosti s tím může učitel žákovi napomoci takzvanou technikou hlasitého myšlení, kdy učitel nahlas popisuje své myšlenkové pochody při řešení konkrétní situace. Tímto způsobem žák poznává různé strategie a modely uvažování (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 26 – 27).

Metakognice pro žáka není důležitá jen z pohledu volby různých strategií k dosahování cílů, ale také jako obraz sebepojetí žáka a vnímání sebe sama jako čtenáře (Kucharská, Wildová, 2012, s. 19).

2.2.5 Sdílení

Žák by měl být schopen sdílet po četbě své pocity a názory, které získal na základě přečteného textu. Zároveň by ale měl být schopen diskuze a srovnání s názory ostatních (VÚP, 2010, s. 7). Sdílení umožňuje žákům zprostředkovat ostatním své myšlenky, prožitky, pocity aj.

Žák se při sdílení rozvíjí sám jako osobnost – učí se formulovat své myšlenky a chápat své vnitřní pochody – zároveň si tříbí své názory a postoje vzájemnou komunikací s ostatními (Kucharská, Wildová, 2012, s. 23 – 24).

2.2.6 Aplikace

Poslední nezbytnou součástí je schopnost aplikovat v běžném životě to, co jsme získali z četby a pracovat tak na svém seberozvoji (VÚP, 2010, s. 7). Na základě předchozích zkušeností s různými typy textů rozvíjíme dovednost uplatňovat tyto schopnosti v dalších situacích.

Pojem „aplikace“ kromě využívání nabytých znalostí a dovedností zahrnuje také schopnost tvorby různých textů (Kucharská, Wildová, 2012, s. 21 - 22).

2.3 Čtenářská gramotnost v kontextu Rámcového vzdělávacího programu

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) představuje pro české školství obrovskou změnu. Je v platnosti od školního roku 2007 a základní změny, které s sebou pro pedagogy přináší, jsou otevřenost, variabilita a dostatečný prostor pro pedagogickou tvořivost. Oproti předchozím konvencím mají školy možnost vytvořit si individuální školní vzdělávací program, který v kontextu školy přesně odpovídá potřebám žáků i filozofii dané vzdělávací instituce (Čuřín, 2013, s. 27 – 29). Rámcový vzdělávací program si klade za jeden z cílů i rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, zároveň ale umožňuje učitelům dostatečný prostor pro vlastní tvořivost (Procházková, 2006).

Dobře postavená výuka, která se zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti, může dokonce kompenzovat dítěti případné nepodnětné domácí prostředí a podporovat je tak, aby nezaostávali za zbytkem třídy (např. tzv. „letní ztráty“ ve čtenářství).

Pojem „čtenářská gramotnost“ v RVP není úplně přesně vymezen (nepoužívá se). Je to způsobeno především šířostí tohoto tématu. „Vyžaduje porozumění poznatkům o čtení a čtenářství a jejich aplikaci, nelze ji rozvíjet bez vnitřní motivace žáka a pozitivních postojů, a nelze ji uplatnit bez zvládnutí specifických čtenářských dovedností i obecných sociálních a poznávacích dovedností“ (VÚP, 2010, s. 9). Přesto je zde patrný důraz na rozvoj některých schopností a dovedností, které čtenářskou gramotnost vystihují.

Otevřenost tohoto dokumentu a velký prostor, který dává pedagogům a školám samotným, však nezaručuje dostatečný rozvoj čtenářské gramotnosti u všech žáků. Ten proto závisí na invenci škol a vyučujících, jak významný díl přikládají rozvoji této dovednosti, které složky budou rozvíjet atd (VÚP, 2010, s. 9).

2.4 Čtenářství v České republice

Čtenářská gramotnost bývá často veřejností mylně zaměňována se „čtením“ nebo „čtenářstvím“. Čtenářství je na rozdíl od čtenářské gramotnosti výrazně zabarvené zájmem čtenáře. Jedná se o plánovité rozvíjení zájmu o četbu a pěstování vztahu ke knize. Často je největší díl při budování tohoto vztahu připisován škole. Neméně důležitý je ale i vliv rodiny a okolí (Zachová, 2013, s. 4 – 7). Je velmi důležité si uvědomit, že instituce školy na tento široký problém sama nestačí. Pro rozvíjení čtenářství je proto důležité zapojení i dalších opatření. Čuřín (2013, s. 20 – 21) upozorňuje na důležitost rodiny pro budování čtenářských návyků dítěte. Za samotný základ pak považuje čtenářství rodičů, kteří jsou vzorem v očích svého dítěte. Další důležitý faktor představuje aktivní podpora čtenářství během dětství a dospívání. Přestože dítě ještě neumí číst, je možné jej k četbě postupně vést prostřednictvím předčítání (či poslechu audia), či zprostředkováním kontaktu s kvalitně ilustrovanou knihou. Kromě rodiny jsou to i další instituce, které mohou mít vliv na zapojení celé společnosti (Čuřín, Bubeníčková, 2013, s. 7).

Zapojení mimoškolní sféry je tedy nezbytnou podmínkou při rozvoji čtenářství u nás. O propagaci čtenářství se zasluhují především městské a regionální knihovny, které zastřešuje Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky. Jednotlivé knihovny pořádají nejrůznější akce jako veřejná čtení, besedy s autory, autorská čtení aj.

Výraznou úlohu za poslední roky sehrál také projekt Celé Česko čte dětem (www.celeceskoctedetem.cz). V rámci tohoto projektu jsou pořádány konference a besedy pro veřejnost (především pedagogy a osoby pracující s dětmi). Jejich prostřednictvím se snaží tato organizace o osvětu v oblasti předčítání a budování vztahu ke čtení. Dalším podobným projektem je Rosteme s knihou (www.rostemesknihou.cz). Tento projekt byl zahájen v roce 2005 na veletrhu Svět knihy v Brně a jeho hlavním cílem je rozvíjet čtenářskou gramotnost české populace. Tyto projekty a další akce, s kterými má široká veřejnost možnost se setkat, si kladou za cíl rozvíjet vztah ke čtení nejen u dětí, ale i jejich rodičů. Přinášejí také mnohé tipy ze světa knižních novinek, pořádají ankety o nejoblíbenější knihy různých žánrů a věkových kategorií aj. Tato činnost je z velké části reakcí na neustále klesající úroveň čtenářské gramotnosti u nás. Ukázaly to nejen špatné výsledky českých žáků v mezinárodních testech PIRLS a PISA, ale už dřívější výzkumy odkryly zhoršující se kvalitu a skutečnost, že většina dětí přestává číst a rozvíjet se tak v čtenářské gramotnosti (Hausenblas, 1997, s. 46). Hausenblas (1997) dále upozorňuje, že je třeba své děti „naučit tázat se a soustředěně hledat odpovědi, aby se naučily dobře odpovídat.“ To by mohla být jedna z dalších cest, jak začít rozvíjet čtenářskou gramotnost českých dětí.

Pro to, aby se u žáka efektivně rozvíjela čtenářská gramotnost, musí se nejprve nutně stát čtenářem. Považuji za důležité zde upozornit, že čtenářem se nelze stát při prvním kontaktu s knihou. Je potřeba v první řadě vypěstovat schopnost začíst se do knihy a objevit potěšení, které přináší (VÚP, 2011, s. 6). Na velmi důležitý jev také upozorňuje Lederbuchová (2004, s. 19), když když poukazuje na klamné uspokojení většiny učitelů a rodičů, pokud žák dovede konkrétní text dešifrovat a správně přečíst. Je však potřeba klást si vyšší cíle a nenechat se zmást tímto zdánlivým porozuměním.

To, že dítě text přečte, neznamená, že je čtenářem! Přečtení textu „je jen základní podlaží pro budování čtenářské kultury, jde jen o technický předpoklad, nový nástroj pro kompetentní čtenářské chování (Lederbuchová, 2004, s. 19).

2.5 Mezinárodní výzkumy PIRLS, PISA a současný stav u nás

Výzkumem čtenářské gramotnosti se v současné době zabývá několik typů mezinárodních šetření zaměřených na různé věkové kategorie. Pro věkovou kategorii žáků základních škol se jedná o výzkumy PIRLS a PISA (Čuřín, Bubeníčková, 2013, s. 11 – 12).

V těchto testech jsou testovány tři základní druhy gramotnosti – matematická, přírodovědná a čtenářská. V té poslední čeští žáci opakovaně dosahují neuspokojivých výsledků, a proto je třeba se zaměřit na její rozvoj. Cílem těchto testů je zjistit a posoudit čtenářské schopnosti a dovednosti žáka, popřípadě i jeho postoje ke čtení a schopnost využít text v praxi. Je však potřeba si uvědomit, že výsledky pouze zrcadlí skutečné dovednosti čtenáře a to, jakým způsobem zvládnul danou úlohu. Při samostatné četbě, kdy je cílem pouze estetický prožitek žáka, však mohou tyto schopnosti dosahovat jiné úrovně. Nemůžeme tedy s jistotou určit přesnou úroveň čtenářské gramotnosti žáka, ale vždy jen s ohledem na danou situaci (VÚP, 2010, s. 10).

2.5.1 PIRLS

Mezinárodní šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je v pětiletých cyklech aplikováno v různých zemích světa. Jeho organizaci má na starost Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). V oblasti výzkumů ve vzdělávání má tato asociace již padesátiletou tradici (Janotová, Šafránková, 2013, s. 6).

Výzkum PIRLS proběhl poprvé v roce 2001, v tomto roce se do něj zapojila také Česká republika a v roce 2011 se jej zúčastnila podruhé.

Do výzkumu bylo náhodně vybráno okolo 160 základních škol, z nich pak přibližně dvě třídy, které byly následně podrobeny testování (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 10).

Cílem výzkumu je zjišťování aktuální úrovně čtenářských vědomostí a dovedností u žáků ve věku 9 – 10 let. Ve většině zemí tento věk připadá na 4. třídu základní školy. Kromě schopnosti práce s textem výzkum sleduje také vliv okolního prostředí na vývoj čtenářské gramotnosti žáků – tzn. rodina, škola (Janotová, Šafránková, 2013, s. 6). Sledované oblasti se týkají porozumění textu, účelů čtení a sledování čtenářských postojů a návyků (Kramplová, Tomášek, Vernerová, 2012, s. 4). Mimo to se výzkum také zaměřuje na sledování vývoje schopností žáků tím, že zařazuje tzv. trendové úlohy, které se nemění a na žácích jsou opakovaně testovány (Janotová, Šafránková, 2013, s. 6).

V rámci testování PIRLS žáci absolvují písemný test, který zjišťuje účely čtení a schopnost porozumění textu. Čtenářské postoje a návyky se u žáků ověřují pomocí dotazníků (Kramplová, Tomášek, Vernerová, 2012, s. 4).

Tyto aspekty čtenářské gramotnosti jsou dle výzkumu PIRLS blíže definovány:

Účely čtení – čtení pro získání literárních zkušeností, čtení pro získání a používání informací

Porozumění textu – činnosti při čtení textu, např. interpretace, hledání informací, vysuzování závěru, kritické posuzování textu

Čtenářské postoje a návyky – činnosti a návyky, které u žáků vedou k celoživotnímu čtenářství

(Janotová, Šafránková, 2013, s. 8 – 9)

Přestože jsou tyto složky v mnoha publikacích popisovány odděleně, je třeba mít na paměti jejich provázanost. Aspekty čtenářské gramotnosti se v reálných situacích uplatňují vždy ve vzájemných vztazích (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 11).

- **Testové sešity**

Žáci v rámci šetření dostanou přidělený testovací sešit (čítanku), který se skládá ze dvou bloků – literárního a informativního. Každý z nich obsahuje text, k němuž je přiřazeno 10 – 16 otázek (s výběrem odpovědi, s tvorbou odpovědi). Na vypracování každého bloku mají žáci 40 minut (Janotová, Šafránková, 2013, s. 9).

Oba druhy textů se od sebe liší svým zpracováním a povahou. Literární texty zastupuje nejčastěji souvislý delší text ve formě vyprávění. U informativního textu se může jednat o souvislý i nesouvislý text, který často doplňují ilustrace, nákresy či grafy (Kraplová, Tomášek, Vernerová, 2012, s. 4). V rámci obou bloků jsou sledovány všechny čtyři aspekty porozumění textu.

- **Dotazníky**

Dotazníky mapující vliv rodinné, školního a širšího prostředí na čtenářskou gramotnost žáků nevyplňují pouze sami žáci, ale také rodiče, učitelé a ředitelé škol (Kraplová, Potužníková, 2005, s. 9). Jednotlivé dotazníky obsahují otázky týkající se vztahu dané osoby ke čtení, čtenářských postupů, které volí, či výukových metod. Dotazníky obsahují seznam otázek, které respondentovi zaberou 10 – 30 minut (Janotová, Šafránková, 2013, s. 10). Vyplňováním těchto dotazníků je možné získat přehled o širším kontextu vzdělávání českých žáků, vlivu rodiny na čtenářství dětí a způsobech, jakými je čtenářská gramotnost rozvíjena na školách.

- **Výsledky českých žáků**

V rámci výzkumu PIRLS jsou výsledky prezentovány dvěma způsoby. Jedná se o bodové ohodnocení na škálách pro účely čtení a postupy porozumění. Druhým způsobem je stanovení čtyř úrovní čtenářské gramotnosti, jejichž obsah je v rámci PIRLS poměrně detailně definován (Janotová, Šafránková, 2013, s. 13).

V roce 2001, kdy se Česká republika testování účastnila poprvé, dosáhli čeští žáci v celkovém hodnocení průměrného výsledku. Na jednotlivých škálách čeští žáci dosahovali výsledků, které byly mírně vyšší než celkový mezinárodní průměr.

Ve srovnání se zeměmi OECD a EU už se výsledek pohyboval pouze na průměrné úrovni (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 17). V rámci stanovených čtyř úrovní čtenářské gramotnosti dosáhlo první úrovně pouze 10 % českých žáků, druhé úrovně 32 %. „Srovnáme-li Českou republiku a staré členské země EU, zjistíme, že první i druhé úrovně dosáhlo menší procento českých žáků, než byl průměr starých členských zemí EU (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 18). Na velice zajímavou skutečnost také ukázaly dotazníky zjišťující postoje žáků ke čtení. Česká republika patří dle výzkumu PISA mezi země, kde je poměrně velký zájem o čtení (Straková et al., 2002, s. 54).

Výzkum PIRLS ale ukázal, že v porovnání s ostatními státy je tento zájem daleko menší. Dokonce je tento zájem nejnižší ze všech zúčastněných zemí – pouze 45 %. Obrovský rozdíl je ve vztahu k četbě mezi chlapci a dívkami, na čemž se oba výzkumy shodly (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 29).

Ve srovnání s předchozím výzkumem dosahovali žáci ve výzkumu PIRLS 2011 ve většině zkoumaných oblastí lepších výsledků. Pouze ve schopnosti vyhledávat v textu informace nedošlo k žádnému významnému zlepšení ani zhoršení (Kramplová, Tomášek, Vernerová, 2012 s. 21). V rámci výzkumu stanovených čtyř úrovní čtenářské gramotnosti dosáhlo první úrovně pouze 8 % žáků, druhé ale 42 %. V této oblasti tedy ve výsledku také došlo k celkovému zlepšení (Kramplová et al., 2012, s. 11). V rámci hodnocení vztahu ke čtení Česká republika se svými 53 % nedosahuje mezinárodního průměru. Navíc je poměrně velké procento žáků (20 %), které čtení baví málo, nebo vůbec (Basl et al., 2013, s. 49). Z tohoto hlediska je velmi důležité zaměřit se na budování vztahu ke čtení, jako nezbytného předpokladu pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

2.5.2 PISA

Program PISA (Programme for International Student Assessment) probíhá v České republice od roku 2000, a to vždy v tříletých cyklech. V prvním cyklu se výzkumu účastnilo asi 10 000 českých žáků. V každém z těchto šetření je kladen důraz na jinou oblast. Čtenářská gramotnost se sledovala výrazněji v letech 2000 a 2009.

V rámci šetření PISA jsou zkoumány jednotlivé oblasti gramotností u patnáctiletých žáků (Starý et al., 2013, s. 5). Tato věková kategorie ovšem není předmětem zkoumání této diplomové práce, proto je zde šetření PISA zpracováno pouze okrajově. Přesto považuji popis tohoto šetření za přínosný, především jako jednu z cest k širšímu vnímání kontextu čtenářské gramotnosti u českých žáků.

Úroveň gramotnosti žáků je ověřována pomocí rozsáhlého písemného testu, na jehož vyplnění mají žáci dvě hodiny (Kramplová, 2002, s. 7). Testy obsahují daleko větší počet úloh, než jaký je schopen jeden žák vyřešit.

Výhodou je velký počet různorodých úloh a úkolů, na nichž může žák prokázat všeskeré své dovednosti (Starý et al., 2013, s. 5).

Tyto dovednosti jsou zkoumány v následujících oblastech:

Získávání informací (vyžaduje pouhé nalezení konkrétní informace v textu)

Vytvoření interpretace (na základě zobecnění pojmů žák porozumí textu, uvažuje o textu v širším kontextu)

Posouzení textu (žák musí umět jevy dávat do souvislostí a vyvozovat z nich závěry, obnáší posouzení formy a obsahu textu)

(Kramplová, 2002, s. 10)

Testové otázky jsou uzpůsobeny tak, aby nezjišťovaly pouze znalosti žáků, ale především jejich schopnost nabyté znalosti aplikovat. Jednotlivé úlohy obsahují druhy textů, souvislých i nesouvislých a otevřených i uzavřených otázek (Kramplová, 2002, s. 25). Vyjma testových úloh obsahuje šetření PISA také dotazník, který mapuje vztah žáků ke čtení a čtenářství (Starý et al., 2013, s. 6).

- **Výsledky českých žáků**

V celkovém srovnání českých žáků s žáky ostatních zemí je v oblasti čtenářské gramotnosti patrná mírná podprůměrnost. Nejhorších výsledků žáci dosahovali v úlohách, které vycházely z běžných pracovních situací. Kramplová (2002, s. 35) tento výsledek považuje za alarmující především u žáků nematuritních oborů, kteří do pracovního života budou vstupovat jako první, a měli by tedy být schopni tyto

situace řešit. Naopak texty ze vzdělávacího kontextu žákům dělaly nejmenší problémy a zde čeští žáci dosáhli naopak nadprůměrných výsledků (Starý et al., 2013, s. 9). Testování také ukázalo, že čeští žáci zvládnou v textu vyhledávat pouze jednodušší informace, u složitějších úkolů mají problémy (Procházková, 2006).

Nejvíce problémů dělaly žákům otázky, v kterých měli sami vytvářet odpověď. Pokud žákům byly nabídnuty možnosti odpovědí, dosahovali lepších výsledků. Výsledky českých žáků jsou v tomto ohledu srovnatelné s ostatními zeměmi (Kramplová, 2002, s. 41).

Při práci s texty žákům dělalo problém orientovat se v různých formulářích, reklamách a jiných nesouvislých textech. Naopak u práce se souvislými texty, především u vyprávění a výkladu, dosahovali nadprůměrných výsledků (Kramplová, 2002, s. 29).

Ze zkoumaných oblastí žákům největší potíže dělalo posuzování textů a jejich interpretace. Tento výsledek ukazuje na nutnost rozvíjení kritického myšlení a schopnosti posouzení textu a informací v něm (Starý et al., 2013, s. 8).

V rámci testování se ukázaly také výrazné odlišnosti mezi žáky základních škol a víceletých gymnázií. Druhá skupina ve srovnání s jinými zeměmi dopadla průměrně, první naopak výrazně podprůměrně (Procházková, 2006).

2.6 Vybrané metody rozvíjení čtenářské gramotnosti

Přirozenou reakcí na klesající úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků je tendence zavádět do výuky takové metody a techniky, které by umožnily žákům zprostředkovat čtenářský zážitek zábavnější formou, která je ale zároveň bude rozvíjet a pomocí níž by žáci získávali dovednost práce s textem. Jedná se například o různé činnostní metody, didaktické hry a soutěže (Zachová, 2013, s. 7). Činnostní duch jednotlivých aktivit je vyzdvihován pro svou autentičnost, schopnost vtáhnout žáky do děje a především – otevírá se jim zde mnoho příležitostí k práci s texty (aktivní tvorba i práce s cizím textem) i k vzájemné komunikaci a sdílení s ostatními žáky (Hausenblas,

1997, s. 7). Činnostní učení také vyvolává u žáků zájem o další práci s textem. Pokud žák pracuje s texty rád, chce v nich nacházet informace a využívat je pro svůj další prospěch, je velice pravděpodobné, že tak bude dál činit i v dospělosti – tzn., bude funkčně gramotným a ve společnosti schopným občanem (Doležalová, 2002, s. 52 – 53). Důležité místo zde také má již dříve zmíněná integrace učiva, která žákům umožňuje propojovat poznatky z různých oborů, a tím zároveň zvyšuje jejich motivaci k dalšímu poznávání a práci (s textem). V souvislosti s tím velmi trefně upozorňuje Zachová (2013, s. 7) na častý omyl veřejnosti, kdy je chybně zařazován rozvoj čtenářské gramotnosti pouze do předmětu český jazyk a literatura. Čtenářská gramotnost by měla být rozvíjena ve všech vyučovacích předmětech, v nichž předpokládáme jakoukoli práci s textem a jeho interpretací.

Pro správné uplatňování těchto metod je nezbytné, aby je pedagogové uměli efektivně využívat ve výuce. Proto by školy společně s ministerstvem školství měly dbát o vzdělávání svých učitelů a zlepšování jejich přehledu v těchto moderních metodách (Procházková, 2006). Stejně důležitá je ale i autoevaluace učitelů. Dnešní doba umožňuje pedagogům absolvovat nejrůznější vzdělávací kurzy a semináře. Důležitou úlohu také hrají vzdělávací portály.

2.6.1 Metody RWCT

Program RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking se k českým pedagogům dostal poprvé v roce 1997. Jeho garantem je dnes o. s. Kritické myšlení. Základním cílem programu je posílení kompetencí nutných pro fungování člověka v demokratické společnosti za pomoci rozvíjení tzv. kritického myšlení, myšlení, které je – nezávislé, hledá argumenty, klade si otázky a pídí se po informacích (Tomková, 2002, s. 66).

Žáci, kteří při vyučování uplatňují toto kritické myšlení, jsou schopni kriticky přemýšlet nejen o informacích, s kterými se setkávají, ale i o samotném procesu učení, zvolených strategiích atd. Do budoucna mají tedy daleko větší předpoklady k tomu, že budou v danou chvíli volit vhodné metody a strategie k dosahování svých cílů (Crawford, 2005, s. 4).

Metody RWCT jsou využívány ve výuce jako součást třífázového modelu učení EUR. Jedná se o evokaci, uvědomění a reflexi. V každé této fázi dochází ke specifickému poznání, které má vliv na efektivitu učení. (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 31). Tomková upozorňuje, že tento model vždy musí naplňovat konkrétní metody a strategie. Dále zmiňuje některé časté chyby pedagogů, např. nevhodná volba metody pro danou fázi, nedostatek času pro reflexi atd (Tomková, 2007, s. 22 – 26).

Program RWCT je jednou z vhodných cest, jak u žáků zvýšit úroveň čtenářské gramotnosti. Výhoda spočívá především v aktivním postoji žáka k textu.

Žák je metodami motivován, aby nahlížel na text z různých úhlů, hledal informace a odpovědi na otázky, třídil informace a hodnotil je. Tato aktivní práce s textem je jednou z klíčových podmínek pro rozvoj čtenářské gramotnosti (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 71 – 72).

Následuje popis některých významných metod RWCT:

- **Řízené čtení**

Metodě řízeného čtení předchází důkladná práce pedagoga při hledání vhodného textu, zpracování členění textu a hledání vhodných otázek vztahujících se k jeho obsahu (Tomková, 2007, s. 35). Následuje čtení samotného textu, během něhož učitel vybízí žáky otázkami, aby se zamysleli např. nad motivy jednání postav, dalším vývojem děje a dalšími souvislostmi (Košťálová et al., 2010, s. 20 – 21).

Metoda řízeného čtení umožňuje žákům hlubší prožitek samotné četby, podmiňuje jejich koncentraci na daný text, ale i zvyšuje motivaci a fantazii.

Podněcuje žáky k diskuzi, při níž žáci argumentují a hledají důkazy pro svá tvrzení (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 72 – 73). Ve většině případů se tato metoda využívá při práci s uměleckými texty, je však možné ji využít i při práci s textem naučným. Tomková (2007, s. 36) v tomto případě postup nazývá jako „debatu s autorem“, kdy jsou žáci vybízeni k „diskuzi s „autorem“ textu a k následné diskuzi se spolužáky“ (Tomková, 2007, s. 36).

- **I.N.S.E.R.T.**

Tato metoda je vhodná především pro práci s odbornými texty. Učí žáky soustředit se na jednotlivé informace a zařazovat je do konkrétních kategorií (Hausenblas, Košťálová et al. 2010, s. 20).

Princip metody spočívá v pozorném čtení odborného textu, během něž si žáci označují některé informace předem dohodnutými znaménky. Pro nové informace znaménko „+“, informace, kterým žák nerozumí „?“ , známé myšlenky „✓“ a informace, s kterými žák nesouhlasí „-“ (Tomková, 2007, s. 31). Počet těchto značek, ani jejich označení, nejsou závazné. Učitel s nimi pracuje v závislosti na vybraném textu, vyspělosti žáků a zkušenostech s metodou.

Po tom, co tímto způsobem žáci text analyzují, je možné otevřít diskuzi či práci ve skupinách, během níž žáci mohou sdílet, které informace věděli, s kterými nesouhlasí atd. Pro přehlednost informací se doporučuje zahrnout označené informace do jednoduché tabulky, díky níž žáci jasně vidí, které informace jsou pro ně nové, či které by chtěli dál zkoumat (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 79).

Práci s touto metodou je nutné zavádět postupně. Žáky učíme například pracovat nejprve s jednou nebo dvěma značkami. Další možností je například barevně podtrhávat některé informace. S přibývajícimi zkušenostmi se mění typ značení (např. od podtrhávání k značkám INSERTu) a navyšuje se počet značek (Tomková, 2007, s. 31).

- **Poslední slovo patří mně**

Tato metoda velmi dobře učí schopnosti empatie a vzájemného respektu. Žáci při ní individuálně čtou stejný text a následně si každý sám udělá zápis místa, které v textu považují za důležité. K tomuto zápisu poté napíše vlastní komentář, v němž vyjádří svůj názor k dané pasáži, osobní zaujetí a postoj (Košťálová et al., 2010, s. 20). V dalším kroku je poté žák vyzván, aby vybranou myšlenku přečetl, a nastává diskuze, v níž se ostatní k této myšlence vyjadřují a vedou diskuzi. Jako poslední se vyjádří žák, který tuto myšlenku původně vybral a tím uzavírá celou diskuzi.

Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 74) spatřují velký přínos této metody v tom, že dává prostor i méně průbojným žákům, kteří by se jinak ostýchali sdělit ostatním své myšlenky. Další výhodou je také nutnost písemné formulace vlastních myšlenek. Žák je tak nucen zamyslet se nad obsahem a motivy vlastního stanoviska, následně se učí je formulovat a hledá pro svá tvrzení argumenty.

- **V-CH-D**

Tato metoda umožňuje žákům vidět velmi názorně proces osvojování si různých poznatků. Práce spočívá ve vyplnění třísloupcové tabulky, která zobrazuje informace, které žáci již znají (V – vím), které chtějí vědět a nejsou si jistí jejich správností (CH – chci vědět), a které se v rámci vyučované hodiny dozvěděli (D – dozvěděl jsem se).

V-CH-D je metoda, která prolíná celou vyučovací jednotku. První dva sloupce žáci vyplní samostatně na začátku výukové lekce, poslední až po probrání daného učiva, zpravidla při reflexi (Tomková, 2007, s. 30). Vytvořený přehled systematicky zobrazuje cestu k osvojování poznatků a žákům umožňuje srovnávat předchozí domněnky s nabytými znalostmi (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 88).

- **Studijní průvodci**

Každý žák od učitele obdrží umělecký nebo odborný text. K němu tzv. studijního průvodce. V podstatě se jedná o pracovní list, který obsahuje otázky (uzavřené i otevřené) vztahující se k danému textu. Během čtení žák průběžně vyplňuje studijního průvodce a zároveň pracuje s textem (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 76).

Podstatné je, aby otázky byly formulovány tak, aby stimulovaly myšlení vyššího řádu (srovnávání, vyhodnocení, argumentaci) a vyvolávaly také otázky k diskuzi. Podrobně téma typologie vhodných otázek zpracovává Tomková (2007, s. 34 – 35), kde rozlišuje sedm typů otázek (analytické, interpretační, evaluační atd.). Pro efektivní práci s touto metodou považují za důležité, aby se učitel s touto typologií seznámil.

Program RWCT nabízí velké množství metod, jejichž zaměření a postup je blíže popsán v odborné literatuře. Považují za důležité zde zmínit, že tyto metody jsou nástrojem k naplňování třífázového modelu učení E-U-R. Jejich izolované používání ve výuce, kdy není tento model učení naplněn, může metodám ubírat na efektivnosti. Stejně tak nevhodné může být jejich uplatňování v plném rozsahu bez předchozích zkušeností žáků. Metody je potřeba zavádět postupně a učit žáky s nimi pracovat. Nezbytností je také kombinace s jinými výukovými metodami. Velmi vhodné jsou např. metody dramatické výchovy (Tomková, 2007, s. 68).

2.6.2 Metody dramatické výchovy

Dramatická výchova je esteticko-výchovný obor, který využívá postupy a prostředky divadelního umění. Principy, na nichž je založena, vychází z předpokladu, že pro žákovu učení je důležitá zkušenost a vlastní prožitek situace. Klíčovým momentem je jednání jedince v konkrétní (fiktivní) situaci (Machková, 2007a, s. 32). Cílem dramatické výchovy je pak komplexní rozvoj osobnosti v rozumové, citové a volní oblasti. Už zde jsou vidět jasné spojnice mezi dramatickou výchovou a literaturou – obě čerpají ze stejných zdrojů a sledují velmi podobné cíle (Popelová Nečasová, 2012, s. 19).

V některých cílech se dokonce přesně shodují. Tak například Machková (2007a, s. 51 – 54) uvádí důraz na rozvoj komunikačních dovedností, sociální rozvoj, schopnost kritického myšlení, obrazotvornost či pozitivní sebepojetí.

Pro práci s literaturou je tedy DV ideální, ne každý text je ovšem pro toto zpracování vhodný. Jak již bylo výše napsáno, pro DV je klíčové jednání člověka v situaci.

Proto jsou metody dramatické výchovy vhodné pro texty, v nichž je zobrazeno jednání lidí (verbální či neverbální), vyskytuje se zde dramatičnost plynoucí ze situace, která vyvolává silné emoce nebo konflikt způsobený překážkou či problémem (Machková, 2004, s. 14 – 16).

Principy, z kterých DV vychází, korespondují se současným moderním pojetím vyučování a jsou v souladu s konstruktivistickým pohledem na výuku. Důraz je kladen na činnostní pojetí (učení se prožitkem) výuky. Těžiště celé práce ale spočívá na klíčových principech – hra v roli, improvizace, přijetí fikce (Marušák, 2010, s. 37 – 38). Jinými slovy, žák jedná „jako by byl někdo jiný“ a „jako by byl někde jinde“. Tato skutečnost žákovi umožňuje nahlédnout realitu z úplně jiného úhlu pohledu.

Základní metody DV:

- **Hra v roli**

Tato metoda DV má několik úrovní. Nejpropracovanější je charakterizace – vyplývá z dokonalého poznání dané postavy, jejích motivů jednání a povahy.

Tato úroveň pro rozvíjení čtenářské gramotnosti není tolik důležitá, neboť se s ní u naprosté většiny běžných aktivit nesetkáme. Mnohem důležitější je simulace a alterace. V simulaci žák jedná sám za sebe v navozených (fiktivních) podmínkách. Alterace spočívá v jednání „v botách někoho jiného“. Žák se učí jednat jako by byl někým jiným (Machková, 2007a, s. 95 – 96).

Význam metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti – především učí žáky emocionalitě. Hra v roli učí žáky poznávat nejen své emoce, ale i emoce dané postavy. Nutí žáky přemýšlet o jednání druhých osob a tím směřuje k pochopení různých situací a reakcí osob, jež v nich figurují. Dále směřuje k pochopení mezilidských vztahů a nabízí žákům poznání některých návyků sociálního chování (Popelová Nečasová, 2012, s. 21).

- **Improvizace, etuda, pantomima**

Improvizace je další klíčovou metodou dramatické výchovy. Jedná se o nepřipravené (nebo jen částečně připravené) jednání v určité situaci. Výhodou improvizace je její bezpečnost.

Žáci si mohou v kontrolovaném a bezpečném prostředí vyzkoušet různé typy chování. Vše je možné zopakovat, upravit, převrátit. Zároveň nehrozí žádné sankce ani reálné důsledky (Machková, 2007b, s. 99). Improvizace však představuje velice široký pojem, který jen těžko lze zúžit na jeden konkrétní styl práce, proto se v rámci vyučování používá spíše pojem etuda, jež je pro svou dějovou připravenost vhodnější pro žáky, kteří s DV nemají velkou zkušenost (Machková, 2007b, s. 99). Často využívanou metodou práce je také pantomima.

Význam metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti – v rámci fiktivní navozené situace, kdy má žák prakticky minimum pomůcek a rekvizit, je kladen obrovský důraz na žákovu představivost a fantazii. Žák musí být na svou roli plně koncentrován a zkusí pohotově reagovat na určitou situaci. Zároveň se schopností koncentrovaného jednání se rozvíjí také žákova slovní zásoba a schopnost porozumění druhé osobě – tím, že si žák prožije jeho situaci (Popelová, Nečasová, 2012, s. 21).

- **Živé obrazy**

Tato technika je mezi žáky i učiteli velmi oblíbená. Jedná se o neverbální vyjádření určité činnosti, nálady, názoru.

Živý obraz může tvořit buď jedna postava, nebo uskupení více postav. Celý obraz pak vytváří komplexní situaci. Obrazy se též mohou řetězit do různých sérií, či je možné je tzv. titulkovat – vytvářet jim názvy (Morganová, Saxtonová, 2001, s. 116 – 117).

Význam metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti – pokud žák například chce určitou část textu interpretovat živým obrazem, musí této činnosti předcházet určitá práce s textem. Žák musí nutně poznat důležité jevy či děje, které vyhodnotí jako důležité a vhodné ke ztvárnění živým obrazem. Metoda tedy rozvíjí žákovu schopnost porozumění textu a jeho kritické zhodnocení. Metoda živého obrazu také ve své variaci umožňuje „oživit“ některou z postav tak, aby řekla svůj názor, či aktuální myšlenku v dané situaci. Zde je opět patrný důraz na schopnost empatie a porozumění (Popelová Nečasová, 2012, s. 21).

- **Učitel v roli**

Pro žáky je tato metoda velice atraktivní formou výuky. Pro učitele skrývá mnohé výhody, ale také úskalí. Učitel má touto metodou možnost řídit výuku zevnitř. Stává se součástí hry, během níž má situaci pevně pod kontrolou, zároveň ale dává žákům určitou volnost v rozhodování a odpovědnost (Machková, 2007b, s. 76 – 77). Atraktivitu této metody ale vyvažuje její náročnost. Učitel musí dbát na dodržení výrazových prostředků, musí přesně znát své cíle (co přesně od role očekává) a v neposlední řadě musí být připraven na jakoukoliv situaci, během níž se nesmí nechat tzv. „vyhodit z role“. Velmi podrobně tuto techniku ve své knize zpracovávají Morganová a Saxtonová (2001, s. 55 – 75).

Význam metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti – učitel v roli umožňuje pedagogovi opravdu širokou škálu možností, jak rozvíjet čtenářské schopnosti žáků. Vedle rozvíjení schopnosti empatie je také kladen důraz na verbální složku. Učitel v roli žáky především provokuje ke kladení otázek, hledání řešení, nazírání situací z různých úhlů pohledu. Dále je u žáků rozvíjena schopnost argumentace, vysvětlování či vyprávění. Všechny tyto složky se rozvíjí v závislosti na typu učitele v roli a jeho charakteru, proto je tak důležité, aby učitel přesně znal cíl své role.

Dramatická výchova ze své samotné podstaty úzce souvisí s literaturou, čtenářstvím a logicky také čtenářskou gramotností. Nabízí nespočet různých technik, her a jejich variací, s jejichž pomocí můžou učitelé pomáhat žákům pochopit smysl literárních děl či poznat motivy jednání postav. Dramatická výchova děti motivuje ke zkoumání textu, hledání témat, souvislostí a vyjadřovacích prostředků (Marušák, 2012, s. 20 – 21). Dramatická výchova je jednou z mnoha cest, které žáky přivádí ke čtení a čtenářství, a pro svou atraktivitu a čínorodost si získává stále větší oblibu jak u žáků, tak u pedagogů.

2.6.3 Projektová metoda

Jedná se o jednu z nejkompexnějších vyučovacích metod, jež je možné ve výuce použít. Její nespornou výhodou je, že „může absorbovat celou řadu jednodušších vyučovacích metod“ (Sárközi, 2010). V tomto pojetí plní projekt funkci rámce, v němž se odehrávají různé metody, vzájemně se doplňující a směřující ke konkrétnímu cíli.

Podrobnější charakteristika projektové metody je v této práci zpracována již dříve (viz kap. 1), proto nepovažuji za nezbytně nutné ji zde opět zmiňovat. Mým stěžejním je však upozornit na některé přednosti této metody v závislosti na rozvíjení čtenářské gramotnosti. Tento druh gramotnosti je v rámci projektové metody naprosto přirozeně a ze samotné podstaty metody rozvíjen. Jednotlivé fáze projektu k tomu přímo vybízejí. V rámci **plánování** projektu žáci nutně musí vyjadřovat své myšlenky, argumentovat, hledat podporu svých argumentů aj. Zároveň je nutné navrhnout **produkt**, jehož realizace vyžaduje konkrétní vymezení a popis. Při samotné **práci na produktu** jsou žáci nuceni vypořádat se s různými problémy, kdy jsou nuceni argumentovat, hledat optimální řešení problémů aj. Zároveň jsou nuceni hledat různé informační zdroje, pracovat s nimi (literatura, internet) a kriticky je posuzovat (Sárközi, 2010). Tuto fázi považuji pro rozvoj čtenářské gramotnosti za stěžejní – především z důvodu variability cest vedoucích k produktu a nutnosti žákovy zaujetí. Samotná **reflexe** učí žáky kriticky hodnotit výsledky své práce, posuzovat a hodnotit.

Tato činnost vyžaduje schopnost formulovat hodnotící myšlenky a často i samotná kritéria pro hodnocení (Kratochvílová, 2006, s. 41 – 42).

Všechny složky čtenářské gramotnosti, jak byly popsány výše (viz kap. 2.2), má projektová výuka možnost naplňovat, pokud je aplikována správně.

Její nezpochybnitelnou výhodou je vázanost na realitu, díky níž mají děti možnost rozvíjet čtenářskou gramotnost v tom nejpřirozenějším prostředí. Provázanost s realitou, smysluplnost projektu a orientace na výsledný produkt, vyvolává u žáků silnou motivaci pro uspokojujivé zvládnutí projektu (Sárközi, 2010).

To se ale neobejde bez zvládnutí některých čtenářských dovedností, schopnosti nakládat s novými informacemi a sdílet je s ostatními spolužáky. Na základě těchto skutečností je možné říct, že projektová metoda má bezesporu potenciál přirozeně rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků.

Praktická část

3 Výzkumná podstata projektu

V rámci obecného pojetí výzkumu je klíčovým okamžikem stanovení hypotézy, která bude následně buď vyvrácena, nebo potvrzena. Podle Gavory (2000, s. 18 – 19) by měl každý výzkum projít následujícími fázemi:

- Pokus o stanovení výzkumného problému – volba kvalitativního nebo kvantitativního výzkumu
- Informační příprava – sběr informací, práce s odbornou literaturou, konzultace s odborníky
- Stanovení výzkumného problému – stanovení konkrétního problému, na který se bude výzkum zaměřovat a řešit jej
- Stanovení hypotéz – stanovení tvrzení (výroku), jehož pravdivost se v praxi ověřuje
- Příprava výzkumných metod – volba konkrétních metod pro výzkum (pozorování, dotazník, interview, experiment atd.)
- Sběr výzkumných dat
- Interpretace údajů
- Psaní výzkumné zprávy

3.1 Výzkumný problém

Mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS, které v České republice již několikrát proběhly, ukázaly na neuspokojivou úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků. Z toho důvodu je potřeba, aby se pedagogové zaměřili na rozvoj těchto schopností a dovedností u žáků.

Na základě těchto výzkumů byl pro tuto práci stanoven výzkumný problém jako **vliv projektového vyučování na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků**.

3.2 Stanovené předpoklady:

Ke zjišťování problému byly stanoveny následující předpoklady:

- **P1:** Výrazná orientace na produkt, která je hlavním rysem projektové výuky, má vliv na motivaci žáků při práci s různými texty a zdroji informací.
- **P2:** Přestože při zkoumání čtenářské gramotnosti nedosahují čeští žáci uspokojivé úrovně, vykazují žáci třetího ročníku kladný vztah ke čtení.

3.3 Výzkumné metody

V rámci projektu bylo využito kvalitativních výzkumných metod, které zaručují autentičnost a popisnost situací, které se během projektu odehrály. Jako hlavní výzkumná metoda bylo vybráno přímé pozorování. Jedná se o pozorování nestrukturované, kdy jsou u žáků sledovány jednotlivé složky čtenářské gramotnosti (viz kap. 2.2). Také byla využita metoda rozhovoru s třídním učitelem vybrané třídy. Pro závěrečnou reflexi bylo využito dotazníkového šetření mezi žáky, kteří projekt absolvovali (Čábalová, 2011, s. 100 – 111), a dále pak mezi učiteli vybraných základních škol.

3.4 Výzkumný vzorek

Ke zkoumání rozvoje čtenářské gramotnosti v rámci projektu byla vybrána třída 3. C ve Fakultní základní škole Otokara Chlupa. Díky předchozí souvislé praxi v této třídě mohlo být provedeno předchozí střednědobé pozorování, které si kladlo za cíl zmapovat přístup dětí ke čtení, zkušenost s některými metodami rozvoje čtenářské gramotnosti a připravenost dětí na projektovou výuku.

Toto předchozí pozorování ukázalo na možnou připravenost dětí pro projektové vyučování. Ve třídě vládne velmi příjemné pracovní klima, děti jsou schopny spolupráce (pracují v centrech, vždy 4 – 5 dětí), jsou vedeny ke sdílení svých názorů a skupinové práci. Dále se učí pracovat se sebehodnotícími listy, které vždy jednou týdně vyplňují. Bohužel jsem během pozorování nezaznamenala žádnou další práci s těmito listy (např. společný rozhovor učitele a žáka o sebehodnocení). Ve třídě se občas také pracuje s některými metodami, které jsou pro projektové vyučování typické – brainstorming, myšlenkové mapy.

Z pozorování je také patrné, že paní učitelka klade důraz na budování vztahu dětí ke knize. Před vyučováním čtou děti samy (každý má svou vlastní knihu). Tato činnost je zcela dobrovolná a děti se jí věnují s očividnou samozřejmostí. Tuto situaci považuji v rámci předchozího pozorování za důležitou, neboť je z ní patrná čtenářská úroveň každého žáka (výběr tématu, velikost písma, rozsah knihy a textové části aj.). Toto pozorování ukázalo na velké odlišnosti mezi žáky v tomto ohledu.

Pro další zpracovávání projektu bylo toto předchozí pozorování cennou zkušeností, na jejímž základě bude stanovena a posuzována přibližná počáteční úroveň čtenářské gramotnosti žáků.

4 Obecná charakteristika projektu

Název – Putování s kouzelným talismanem

Realizace – 3. ročník, FZŠ Otokara Chlupa, Fingerova 2186, Praha 5

šk. rok 2013/2014

Anotace – Jedná se o střednědobý projekt s literární předlohou, jehož primárním cílem je především rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků. Na základě zpracovávání textů z různých informačních zdrojů se žáci zdokonalí v porozumění textu, vyhledávání informací a jejich dalším využitím. Sekundárním cílem je podnítit u žáků zájem o kulturu, zvyky, náboženství a odlišnosti cizích zemí. Žáci jsou podněcováni k uvažování v globálních souvislostech s důrazem a respekt a toleranci k jiným národům. Projekt se opírá o literární předlohu (kniha Konec kouzelného talismanu), v rámci níž jsou postupně zkoumány některé evropské a asijské země. Žáci si prostřednictvím projektu vyzkouší své schopnosti soustředěně pracovat na delším projektu, spolupracovat ve skupině a samostatně stanovovat cíle práce. Při zpracovávání projektu také využijí různé informační zdroje, zkoumají nalezené informace a hodnotí jejich přínos pro projekt. V rámci práce na projektu žáci komplexně rozvíjejí své schopnosti, dovednosti a získanými vědomostmi upravují své postoje a hodnoty.

Cíle projektu –

Afektivní cíle

- Rozvíjet u žáků zájem o dané téma
- Podněcovat zájem k poznávání nových kultur
- Pěstovat u žáků respekt a toleranci k odlišným národnostem a kulturám
- Rozvíjet schopnost kooperace a skupinové práce
- Rozvíjet žákovo sebepoznání a dovednost hodnotit svou práci i práci ostatních

Kognitivní cíle

- Rozvíjí schopnosti porozumění čtenému textu, pracuje s textem
- Zapojuje se do procesu tvorby vlastních psaných materiálů s ohledem na kulturu projevu, gramatickou přesnost a grafickou úpravu
- Žák získá nové poznatky z oblasti zeměpisu, multikulturní výchovy a výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Prohlubuje pozitivní vztah k přečtené literatuře jako zdroji informací i estetických zážitků
- Pracuje s různými informačními zdroji (knihy, encyklopedie, internet)
- Orientuje se na mapě a umí ukázat některé země, jejich hlavní města, zná některé základní informace o zemích

Psychomotorické cíle

- Aktivně pracuje na společné práci na produktu
- Zvládá práci ve skupině i samostatnou činnost
- Společně se skupinou si stanovuje cíle a hledá cesty k jejich dosažení
- Samostatně se rozhoduje, pracuje tvořivě a s logickou návazností k práci na produktu

Klíčová slova – projekt, talisman, kultura, spolupráce, cestování

Typ projektu –

- Délka realizace – střednědobý projekt, zahrnuje pět několikahodinových setkání v rámci čtyř týdnů
- Dle navrhovatele – uměle připravený projekt
- Dle počtu zúčastněných – třídní projekt (25 dětí)
- Dle místa realizace – školní projekt

Činnosti v projektu –

- Příprava plánu projektu – hledání informací a jejich třídění
- Samostatná i skupinová práce s informačními zdroji
- Práce s textem – hledání, třídění, interpretace
- Dramatické činnosti a činnosti mapující porozumění textu v souvislosti s literárním příběhem
- Výroba a zpracovávání podkladů k cestovatelskému deníku
- Prezentace dosažených výsledků

Organizace projektu –

- Skupinová práce (po šesti), práce ve dvojicích
- Hromadná práce
- Individuální činnosti

Použité výukové metody –

- Metody slovní – rozhovor, brainstorming, diskuze, vysvětlování, práce s textem
- Metody dramatické – učitel v roli, horké křeslo, etuda
- Metody praktické – výtvarné činnosti

Výstup – cestovatelský deník

Scénář projektu –

Projekt je připraven dle následujícího plánu vycházejícího z obsahu knihy Konec kouzelného talismanu. Některé kapitoly (IV., V., VIII., X.) nebyly s ohledem na zaměření projektu zařazeny do plánu práce.

- Seznámení s knihou, Laponsko, Finsko, hledání produktu
- Katalánie (Španělsko)
- Irsko
- Indie

- Návrat do Katalánie, uzavření projektu

Materiální zajištění projektu –

- Literatura – kniha Konec kouzelného talismanu, atlasy, encyklopedie, průvodci po jednotlivých státech, internet
- Rekvizity – kožený váček
- Ostatní – větší archy papíru, čtvrtky, barevné fixy, papíry, šanon

Hodnocení projektu –

- Průběžné hodnocení učitele a žáků během jednotlivých projektových setkání
- Závěrečné zhodnocení dosažených výsledků projektu učitelem i žáky
- Žáci zhodnotí vlastní úspěšnost a posun během práce na projektu

5 Plán projektu

5.1 První projektové setkání

Toto první setkání je z velké části navrženo učitelem. Počáteční aktivity projektu mapují znalosti dětí týkající se jiných států, kultur a národů. Zároveň je zjišťována čtenářská úroveň žáků a schopnost porozumění textu. Tyto znalosti a dovednosti budou v dalších setkáních využity jako srovnání.

5.1.1 Cíle

Význam setkání – motivovat žáky k práci na projektu, poznat základní prostředí knihy, hlavní postavy, vymyslet výsledný projekt

- **Kognitivní cíle** – uplatňuje své vědomosti z vlastivědy, zeměpisu a českého jazyka, na základě přečtené literatury diskutuje o přínosu knih, vybírá různé informační zdroje
- **Afektivní cíle** – ocení hodnotu knihy jako komunikačního a informačního média, uvědomí si rozdíly mezi kulturou a zvyky jednotlivých národů, respektuje názory ostatních, pozitivně vnímá práci ve skupině, projevuje osobní zaujetí pro téma projektu a výsledný produkt
- **Psychomotorické cíle** – aktivně spolupracuje na tvorbě plakátu při brainstormingu, ve skupině nacvičí krátkou scénku na základě přečteného textu, na základě slyšeného textu vyplní pracovní list, stanovuje si cíle a směřuje k nim skupinovou činnost, rozděluje si skupinové role

5.1.2 Použitá literatura

100 nejkrásnějších míst Evropy (*Smolárik, Pavol*)

Atlas panenských míst (*Few, Roger*)

Finsko (*Gardavská, Dana*)

Konec kouzelného talismanu (*Procházková, Iva*)

Sámové (*Hingarová, Vendula*)

Staré laponské náboženství (*Marek, Václav*)

Tundra a polární oblasti (*Tapic, Tomáš*)

5.1.3 Předběžný plán aktivit

| Název aktivity | Časový plán | Hlavní cíl aktivity | Organizace, použité metody |
|----------------------------------|-------------|--|--|
| Setkání spisovatelů | 20 minut | Motivace, význam spolupráce (i mezinárodní) | Individuální práce, práce ve skupinách, kolektivní sdílení v kruhu |
| Kulturní zvyky | 30 minut | Uvědomit si pojem kultura, důležitost její znalosti | Brainstorming, skupinová práce, pantomima (viz kap. 2.6.2) |
| Práce s obálkou knihy | 10 minut | Odhad, předvídání obsahu knihy | diskuze |
| Setkání s Annou | 10 minut | Motivace, poznání talismanu | Učitel v roli (viz kap. 2.6.2), společná diskuze |
| Seznámení s Annou a Nikem | 25 minut | Poznat hlavní postavy příběhu, vytvořit jejich charakteristiky | Četba učitele (1. kapitola knihy), práce s pracovními listy |
| Předvídání děje | 15 minut | Analýza porozumění textu | Dramatická technika „horké křeslo“ |
| Teta Aila | 25 minut | Zjistit něco o Laponsku a tajemném původu talismanu | Metoda řízeného čtení (viz kap. 2.6.1), individuální práce |
| Pussuka a cíl naší práce | 20 minut | Poznat význam a přínos talismanu, vymyslet produkt | Četba, diskuze |

5.1.4 Průběh aktivit

- **Setkání spisovatelů**

Cíl – žáci si vyzkouší na vlastní kůži podobnou práci jako autoři naší knihy, uvědomí si smysl a přínos kolektivního autorství

- Učitel nejprve s žáky hovoří o významu knih, proč je lidé píšou, co se snaží pomocí knih sdělit
- Každý žák si poté rozmyslí, o čem by byla jeho vlastní kniha, poté sdílí ve skupině a snaží se jako skupina dohodnout, jaké by bylo téma jejich společné knihy, v kruhu si poté všichni společně poví, zda bylo těžké se dohodnout, jakou volili strategii
- Učitel vznesl dotaz – co kdyby knihu napsalo více autorů z různých zemí? Je to možné? Mohlo by to mít nějaké výhody?

- **Kulturní zvyky**

Cíl – žáci si vyzkouší různé kulturní zvyky, uvědomí přínos, který může plynout z jejich znalosti

Pomůcky – texty o různých kulturních zvycích (viz příloha č. 1)

- O čem by asi chtěli výše zmínění autoři psát a proč? (např. příroda, zážitky, události ze života)
- Všechny nápady se zapisují na velký arch papíru.
- Je pro nás dobré, když se dozvíme něco od těch autorů? Je to důležité?
- Učitel dětem rozdá lístečky s ukázkami kultur. Každá skupina dětí si podle lístečku nacvičí pantomimu/scénku a ostatní se snaží uhádnout daný zvyk

- **Práce s obálkou knihy**

Cíl – žáci odhadnou podle obrázku hlavní postavy, místo a děj knihy

Pomůcky – obrázek obálky knihy (viz příloha č. 2)

- Učitel dětem ukáže obrázek, který je na obálce knihy
- Společně přemýšlejí, o čem by mohla kniha být a podle čeho tak usuzují

- **Setkání s Annou**

Cíl – děti se seznámí s hlavní postavou, dozví se něco o talismanu, původu Anny atp.

Pomůcky – kožený talisman Pussuka

- Učitel žákům oznámí, že se setkají s jednou z postav naší knihy
- Poté odejde ze třídy a vrátí se s váčkem na krku a v roli Anny si sedá k dětem a povídá si s nimi, děti mají možnost klást mu otázky
- Cílem učitele je navnadit žáky ke zkoumání dalších souvislostí příběhu, poukázat na to, proč je důležité poznávat jiné státy a kultury (Co víte o mé zemi – Finsku?), učitel dětem prozradí jméno talismanu (Pussuka), díky němu rozumí jejich řeči (talisman dává moc rozumět všem jazykům)

- **Seznámení s Annou a Nikem**

Cíl – žáci získají základní informace o hlavních postavách

Pomůcky – kniha Konec kouzelného talismanu (1. kapitola), pracovní list Anna a Niko (viz příloha č. 3)

- Učitel žákům čte úryvek z knihy, úkolem dětí je pečlivě poslouchat a sbírat informace o hlavních postavách
- Děti poté dostanou pracovní list, kde jsou otázky k textu (v případě, že by otázky pro děti byly náročné, přečte učitel úryvek znovu)

- **Předvídání děje**

Cíl – žáci na základě přečteného textu odhadují reakce Anny a další vývoj děje

- Učitel přečte další úryvek textu a navrhne žákům, aby se zamysleli nad dalším dějem
- Poté připraví dvě židle naproti sobě a sám si sedne na jednu z nich (stává se Nikem)
- Žáci postupně usedají na židli Anny a odpovídají Nikovi

- **Teta Aila**

Cíl – žáci se mohou seznámit s laponskou kulturou, náboženstvím, zjistit něco o původu talismanu, o Finsku

- Pamatujete si na talisman, který měla Anna? Dozvíme se teď něco více o jeho původu.
- Učitel čte z knihy, žáci se soustředí na sběr informací o tetě Aile a jejím původu
- Zjistili jsme také nějaké nové informace o Nikovi a Anně?
- Jak si Ailu představujete? Uměli bychom ji nakreslit? Jakého je původu? Učitel s dětmi shrne informace, které jsme slyšeli v textu.
- Na papír poté společně píšou otázky, které je k tématu napadají. Vybírají ty, které umí zjistit, které je nejvíce zajímaví. Hledají možné zdroje informací.
- Víme něco o Laponcích? Kde je Laponsko? Co znamená, že je Aila šamanka? Jaké má schopnosti? Co víme o Finsku?
- Učitel žáky rozdělí do skupin, v kterých budou děti pracovat. Skupina si zvolí svého vedoucího (mluvčího), který se bude starat o komunikaci s učitelem.

- **Pussuka a cíl naší cesty**

Cíl – vybrat s dětmi vhodný produkt a směr, kterým se bude projekt ubírat

- Učitel s žáky prodiskutuje téma knihy a na základě něj společně vyberou produkt, ke kterému bude celý projekt směřovat.

5.1.5 Výsledky pozorování projektového dne

Během prvního projektového setkání bylo úspěšně dosaženo vytyčeného cíle namotivovat žáky ke zpracování projektu a vybrat výsledný produkt. Žáci se do práce velmi aktivně zapojili, s jednotlivými činnostmi neměli problémy. Pouze v činnostech, kdy je kladen větší důraz na spolupráci, je pro některé skupiny obtížné se dohodnout. Abych některým skupinám pomohla najít řešení, využili jsme času v kruhu k povídání o dobrých strategiích, které by vedly k domluvě. Některé skupiny velmi úspěšně aplikují strategii, kdy zohlední všechny návrhy členů a snaží se je v maximální míře použít v činnostech. V jiných naopak prosadí svůj nápad nejsilnější člen a ostatní se podřídí.

Žáci podle mých očekávání velmi kladně hodnotili dramatické metody, především metoda „učitel v roli“ a zpracovávání scének s pantomimou. V úvodním mapování jejich přehledu o různých tématech knih mě velmi potěšila jejich tvořivost a přehled. Zmiňovali nejen zvířata, vlastní prožitky, rodinu, záhady a památky, ale také náboženství, zvyky, vládní zřízení, životní prostředí, vládní zřízení země aj. Tato skutečnost by mohla naznačovat, že žáci mají dobrý vztah ke knihám a jsou vedeni k tomu, aby se stali dobrými čtenáři.

Také se velmi dobře orientují v předčítaném textu, umí zachytit informace a úspěšně je formulovat. S pracovními listy nebyly téměř žádné problémy a žáci byli při jejich vyplňování v naprosté většině úspěšní. Problémy dělala žákům jen první otázka, kdy často nerozuměli formulaci „příbuzenský vztah“. Žáci dovedou úspěšně interpretovat obrázek a na jeho základě dovedou předvídat děj knihy či další vývoj

příběhu.

Z aktivity, kdy měli pantomimicky předvádět různé kulturní zvyklosti zemí, bylo ale patrné, že žáci nemají přehled o jiných náboženstvích, tradicích atd.

Na závěr jsme se s žáky dohodli, že během doby mezi prvním a druhým setkáním, zkusí ve skupinách zjistit co nejvíce informací k jednotlivým tématům. Vytvořily se čtyři skupiny, které zpracovávají témata – Finsko, Laponsko, kmen Samiů a hlavní hrdinové naší knihy- Anna, Niko, Aila. Každá skupina si zvolila svého kapitána a společně se radila o dalších zdrojích, které k získání informací využijí. V dalším bloku bude jejich práce dokončována a prezentována ostatním.

Po tomto setkání budou následovat jarní prázdniny. Z tohoto důvodu se s dětmi dva týdny nevidíme, takže očekávám, že v dalším setkání bude potřeba klást větší důraz na motivaci, aby žáci opět pronikli do příběhu.

5.2 Druhé projektové setkání

V dalším setkání se budou z části dokončovat aktivity z první části projektu. V plánu je prezentace získaných informací o Laponsku, Finsku, kmeni Samiů a hlavních hrdinech knihy. Další část práce bude částečně korigována dějem knihy, kde se hlavní hrdinové dostanou do Katalánie.

5.2.1 Cíle

Význam setkání – zreflektovat dosažené výsledky z oblasti Finska a Laponska, dohodnout se na sestavování produktu, zpracovat význam Katalánie (Španělska)

- **Kognitivní cíle** – vybírá informační zdroje a pracuje s informacemi, využívá předchozí znalosti z oblasti zeměpisu, přírodních věd
- **Afektivní cíle** – respektuje a objektivně hodnotí práci ostatních, pozitivně hodnotí práci ve skupině a učí se spolupráci, projevuje zájem o poznávání cizích kultur a zvyků, se zaujetím se podílí na tvorbě produktu
- **Psychomotorické cíle** – na základě slyšeného textu odpovídá na otázky učitele, spolupracuje ve skupině a určuje si cíle a priority, prezentuje odvedenou práci ostatním, posuzuje svou práci na základě stanovených kritérií

5.2.2 Použitá literatura

Fotbal (*Bello, Alex*)

Konec kouzelného talismanu (*Procházková, Iva*)

Lexikon zemí (*Stach, Jiří*)

Obrázkový česko-španělský slovník (*Davies, Helen*)

Skvělá chuť Španělska (*Harris, Vicky*)

Španělsko (*Petro, Jozef*)

Španělsko (*Richter, Jürger*)

Španělsko a Španělé (*Beneš, Vlastislav*)

5.2.3 *Předběžný plán aktivit*

| Název aktivity | Časový plán | Hlavní cíl aktivity | Organizace, použité metody |
|------------------------------|--------------------|---|--|
| Pussuka | 20 minut | Rekapitulace děje, motivace | Diskuze v kruhu |
| Týmová práce | 15 minut | Kooperace členů skupiny, příprava na prezentaci | Skupinová práce |
| Prezentace skupin | 25 minut | Prezentovat zkoumanou oblast, hodnotit práci ostatních, posoudit vhodnost pro deník | Konference (prezentující skupina, diváci a tazatelé, učitel – moderátor) |
| Niko a Anna cestují | 15 minut | Seznámit se s dějem knihy, motivace k poznání nové země | Řízená četba (2. kapitola knihy), společná tvorba otázek |
| Katalánie (Španělsko) | 30 minut | Získání nových informací o zemi | Individuální práce skupin, práce s knihou, internetem |
| Závěř a hodnocení | 20 minut | Zhodnotit skupinovou práci, představit dosažené výsledky | Konference (prezentující skupina, diváci a tazatelé, učitel – moderátor) |

5.2.4 Průběh aktivit

- **Pussuka**

Cíl – Pro připomenutí předchozího bloku si žáci zkusí vzpomenout na některé informace z textu, okolnosti děje atd.

Pomůcky – talisman Pusssuka

- Učitel si s dětmi povídá o tom, co se dělo minule, která aktivita je nejvíce zaujala a proč
- Klade otázky, které souvisí s textem (jména postav, země, jméno talismanu atd.)
- Poté pošle po kruhu talisman, každý řekne jednu věc, která ho napadne k ději či knize

- **Týmová práce**

Cíl – Žáci se dostanou do pracovního tempa, připomenou si zadaný úkol, připraví se na následující prezentaci

- Učitel žákům připomene výsledný produkt a orientaci na něj (diskutuje s žáky o jeho vzhledu, zaměření atd.)
- Připomene i skupinovou práci, úlohu kapitána a dá dětem možnost se připravit před prezentací
- Vyzve také kapitány, aby zodpovědně vybrali tlumočnicka, který bude zprostředkovávat práci skupiny ostatním

- **Prezentace skupin**

Cíl – Skupina žáků prezentuje zbytku třídy výsledky své společné práce, ostatní mají možnost práci hodnotit a klást otázky

- Učitel se stane moderátorem konference a vybídne vždy jednu skupinu

(či tlumočnicka), aby prezentovala svou práci zbytku osazenstva

- Žáci mají možnost dělat si poznámky, klást dotazy a následně hodnotit dokončenost práce pro zařazení do deníku

- **Niko a Anna cestují**

Cíl – Žáci budou sledovat vývoj děje a cestu hlavních hrdinů, postupně objeví novou zemi ke zkoumání – Katalánii (Španělsko)

Pomůcky – kniha Konec kouzelného talismanu (2. kapitola)

- Učitel žákům čte text z knihy, klade doplňující otázky k textu, k vývoji děje atd.
- Po četbě společně s žáky vymýšlí otázky, které by děti zajímaly k dané zemi, co by chtěly zjistit o Španělsku
- Navrhne žákům vytvoření další funkce pro členy týmu (vedle kapitána a tlumočnicka) – výběr funkce a konkrétních žáků nechá na skupinách
- Skupiny si vyberou jednotlivá témata, kterým by se chtěly věnovat

- **Katalánie (Španělsko)**

Cíl – Ve skupině žáci zjišťují zajímavé informace o dané zemi, používají různé informační zdroje (knihy, atlasy, internet, časopisy)

- Učitel žákům nabídne různé knihy, které přinesl do výuky
- Žáci si ve skupinách domluví organizaci práce další postup
- V knihách poté hledají požadované informace, používají také třídní knihovničku a internet

- **Závěr a hodnocení**

Cíl – Žáci prezentují ostatním nalezené informace a míru jejich zpracování

- Učitel opět moderuje konferenci, jednotlivé skupiny znovu prezentují prozatímní výsledky své práce
- Každý člen skupiny by měl dostat možnost zhodnotit svůj přínos pro skupinu a zhodnotit svůj díl práce
- Pokud skupina práci nedokončila, ostatní mohou poradit s dalším postupem

5.2.5 Výsledky pozorování projektového dne

Projektové setkání začalo připomenutím předchozí lekce. S dětmi jsme v kruhu diskutovali o hlavních postavách, jejich jménech, původu a hlavní charakteristice. Děti zpočátku měly problém si vzpomenout (tato dvě setkání dělil týden a jarní prázdniny). Postupně ale přicházely na spoustu informací, potěšilo mě, že si pamatovaly i vztahy, které mezi hlavními postavami panovaly atd. Při posílání talismanu po kruhu na sebe vzájemně reagovaly a doplňovaly se o další informace.

Při skupinové přípravě na prezentaci bylo ve třídě velmi živo. Děti mezi sebou diskutovaly, zda budou text číst, jestli budou mluvit všichni členové a kdo řekne kterou pasáž. Postupně jsme přešli k zahájení konference, kterou jsem moderovala. Žáci mohli přednášející skupině klást doplňující otázky. Této možnosti vždy alespoň několik žáků využilo, takže každá skupina musela určitým způsobem reagovat na ostatní. Velmi mě potěšil zájem dětí o zpracovávání úkolů. Každá skupina byla připravená a byla schopná odprezentovat své téma. Někteří žáci kromě knih a informací z internetu využili také obrázky, nákresy. Jedna skupina dokonce připravila nahrávku samijského zpěvu, která nám obohatila výklad. Při hodnocení jsme se zaměřovali především na míru zpracování úkolu. Skupina mohla dostat nejvíce tři hvězdičky. Děti hodnotily mírně – tři skupiny dostaly po dvou hvězdičkách a jedna tři hvězdičky. Špatné hodnocení většinou děti odůvodňovaly argumenty jako – většinou mluvil jen jeden, hodně jste to četli, řekli jste nám málo informací atd. Prezentaci jsme ukončili závěrečným zhodnocením zapojení celé třídy. Ně kterým dětem jsem zapůjčila domů knihy k tématu.

Všechny se mi vrátily bez poškození, z čehož jsem měla radost.

Důležitý je také přístup kapitánů, kteří hodnotili práci celé skupiny.

Většinou bohužel konstatovali, že chtěli spolupracovat, ale nakonec pracovali více individuálně.

Po konferenci jsme na koberci četli další kapitolu z knihy.

Hlavní hrdinové se v ní dostali do Španělska (Katalánie), a tak jsme s dětmi přemýšleli, kde tato země je, jak se v ní žije a co bychom o ní chtěli vědět. Nápadly jsme zapisovali na pouter. Děti napadly témata – hory, obecný popis země, fotbal a tenis, tanec, jídlo, býčí zápasy, zvyky a kultura. Tato témata jsme si posléze rozdělili – každá skupina zpracovávala jedno až dvě. Ve skupinách dále byl vybrán jeden žák, který získal pozici grafika. Děti si tak postupně rozdělují více rolí, které zastávají, a mají zodpovědnost za svůj díl práce.

Při hledání informací k tématům jsme začali narážet na drobné problémy. Některé skupiny organizovaně postupovaly v práci, kdy každý hledal určitou informaci. Jiné postupovaly trochu chaoticky a neuměly si práci zorganizovat. Děti si také velmi rychle rozebraly jednotlivé knihy a začaly hledat. Někteří žáci ale měli problém v knihách hledat. Proto jsme se učili postupně nalézat strategie, jak hledat v knize informace. Některá témata (např. býčí zápasy) byla snadno naležitelná. U jiných ale museli žáci více „lovit“ v různých knihách (např. zvyky a tradice). Z časových a organizačních důvodů jsem tento styl práce vyhodnotila jako méně efektivní. Jelikož jsem považovala za důležité, aby děti témata vybraly samy, nebylo možné se předem plně připravit. Bylo by tedy potřeba na jednom tématu pracovat intenzivněji, v delším časovém úseku, ideálně po několik dní. Bohužel tento přístup práce je pro externího učitele nemožný, proto plánuji v dalším setkání zaměřit se na menší počet témat, která budou vycházet z příběhu knihy a na nichž by mohla pracovat současně celá třída. Tímto opatřením plánuji docílit většího propojení s příběhem, intenzivnější a efektivnější práce třídy. Pro děti bylo náročné soustředit se na vybraný úkol, hledat k němu informace a volit různé strategie.

Během této lekce děti stihly vypracovat větší část deníku z Katalánie. Na konci lekce

jsem vyčlenila více času na hodnocení práce skupin. Prezentační výsledky jsme naplánovali na další setkání. V rámci hodnocení se vyjadřovali nejprve kapitáni. Většina skupin dle jejich slov pracovala pilně, rozdělili si úkoly a každý hledal vybrané informace. Mezi tvrzením dětí a mým pozorováním byly drobné rozdíly, proto jsme se více bavili o možných strategiích při hledání informací.

Všimla jsem si, že pečlivější děti, které se v knihách lépe orientují, mají tendenci pracovat spíše individuálně. Pomalejší žáci se naopak „vezou“. Apelovala jsem proto na kapitány, aby si tuto situaci hlídali – některé skupiny vystoupily proti zahálce se některých členů a nutily je spolupracovat. Tento jev hodnotím kladně, především ukazuje na motivaci členů skupiny vypracovat úkol, zároveň nutí méně aktivní žáky zapojit se do práce a podílet se na ní.

Toto setkání ukázalo na velké přecenění sil žáků. Chybou bylo nabídnutí velkého množství zajímavých textů, v nichž bylo pro žáky velmi obtížné najít požadované informace. Opatřením k příštímu setkání proto bude zúžení práce s různými texty a větší důraz na hledání informací. Žáci dostali na domácí práci úkol – přečíst třetí kapitolu, kterou jsem jim vždy do dvojice nakopírovala. Každá dvojice si bude muset ohlídat výměnu dokumentu a časové rozvržení výměny. V kapitole se žáci dozví, do jaké země se podíváme příště.

5.3 Třetí projektové setkání

Třetí setkání opět částečně zpracovává předchozí téma Španělska, podle potřeby budou děti dokončovat a prezentovat práci z posledního setkání. V tomto bloku bude vynechána řízená četba s učitelem, protože děti dostaly nakopírovaný text další kapitoly domů – tzn., přečetly si kapitolu samy předem.

5.3.1 Cíle

Význam setkání – dokončit a uzavřít téma Španělska, konkretizovat výsledný produkt, popřípadě vytvářet doplňkové materiály k deníku, otevřít tematiku Irsko

- **Kognitivní cíle** – žák pracuje ve skupině a aktivně se podílí na vyhledávání informací z textu a sdílí je s ostatními, uplatňuje nabyté znalosti a dovednosti
- **Afektivní cíle** – oceňuje přínos skupinové práce, pozitivně vnímá poznávání cizích kultur, aktivně se podílí na vzniku produktu a plakátu skupiny
- **Psychomotorické cíle** – ve skupině se domlouvá na cíli své práce a hledá vhodné strategie k dosažení cílů, vyjadřuje své názory a hledá k nim argumenty, určuje si skupinové role a dle nich volí styl práce

5.3.2 Použitá literatura

Děsivé dějiny – Irsko (*Deary, Terry*)

Irsko (*Müller, Bernd*)

Konec kouzelného talismanu (*Procházková, Iva*)

Internetové zdroje:

www.chovani.eu/irsko/c124

www.mundo.cz/irsko

www.irsko-info.promitani.cz

5.3.3 Předběžný plán aktivit

| Název aktivity | Časový plán | Hlavní cíl aktivity | Organizace, použité metody |
|-------------------------------------|-------------|---|--|
| Pussuka ve Španělsku | 10 minut | Shrnout a připomenout téma minulého setkání | Řízená diskuze v kruhu |
| Výstava plakátů ze Španělska | 10 minut | Prohlédnout si plakáty spolužáků, zjistit informace o Španělsku | Individuální pozorování |
| Potkáváná ve Španělsku | 15 minut | Ověřit si některé znalosti o Španělsku, zopakovat je | Hra „na potkávánou“ - žáci náhodně vytvářejí dvojice a vzájemně si kladou otázky |
| Obrázky z Irska | 25 minut | Rekapitulovat obsah třetí kapitoly | Skupinové živé obrazy (viz kap. 2.6.2) |
| Irsko – vzorový text | 10 minut | Názorně žákům ukázat princip následující aktivity | Práce s interaktivní tabulí |
| Irsko – texty | 20 minut | Najít v textu důležité informace o Irsku | Práce s pracovními listy, metoda INSERT (viz kap. 2.6.1) |
| Deník | 15 minut | Vypracovat deníkový záznam z cesty do Irska | Skupinová práce s plakáty do deníku |
| Hodnocení a závěr | 15 minut | Prezentovat ostatním práci, | Konference (žáci prezentují divákům |

| | | | |
|--|--|-------------------------|-------------------------------|
| | | hodnotit průběh setkání | práci, ostatní kladou dotazy) |
|--|--|-------------------------|-------------------------------|

5.3.4 Průběh aktivit

- **Pussuka ve Španělsku**

Cíl – Celá třída si připomene obsah minulého setkání, jednotlivé kroky, kterými jsme zpracovávali informace o Španělsku

Pomůcky – talisman Pussuka

- Učitel s žáky hovoří o tom, co se jim vybaví o Španělsku nyní (srovnání z minulého setkání)
- Poté pošle po kruhu Pussuku a každý má možnost se k minulé lekci vyjádřit (řekne asociaci, co se mu nejvíc líbilo, co se naučil)

- **Výstava plakátů ze Španělska**

Cíl – Žáci získají různé informace o Španělsku, vytvoří kvízovou otázku pro ostatní

- Žáci do různých koutů třídy rozmístí dodělané plakáty s různými tématy o Španělsku
- Ostatní mají možnost si prohlédnout grafické zpracování, pročíst informace, přitom vytvoří jednu kvízovou otázku pro ostatní (napíšíou jí na papír)

- **Potkávání ve Španělsku**

Cíl – Prostřednictvím zábavné hry si žáci prověří své vědomosti a postřehy, které si zapamatovali z pozorování

- Poté si na koberci zahrajeme hru „na potkávající“ - žáci náhodně vytváří dvojice a vzájemně si pokládají otázky. Za každou správnou odpověď žáci získají bod

- Pro shrnutí pak učitel může vybrat lístečky s otázkami a připomenout ty otázky, s kterými žáci měli nejvíce problémy

- **Obrázky z Irska**

Cíl – Každá skupina připomene (sobě i ostatním) obsah kapitoly, kterou děti měly přečíst během doby mezi dvěma projektovými dny, prakticky vyzkouší metodu živých obrazů

- Učitel žákům navrhne, aby se jako skupina domluvili na jednom výjevu z přečtené kapitoly, který by mohli ztvárnit živým obrazem
- Žáci mohou také podle potřeby vymyslet obrazu název, který by pak ostatní hádali
- Skupiny poté postupně předvedou svůj živý obraz ostatním

- **Irsko – vzorový text**

Cíl – S žáky názorně vyzkoušet vzorovou práci s textem o Irsku, kde si žáci vyzkouší společně metodu INSERT

Pomůcky – vzorový text (viz příloha č. 4)

- Učitel žákům na tabuli promítne text, který se tematicky váže k Irsku a příběhu z knihy o talismanu
- Žáci si nejprve text potichu přečtou, poté s učitelem čtou text po větách a vždy podtrhávají důležité informace
- Pro lepší chápání je možno formulace psát vedle na tabuli, zkusit různé variace

- **Irsko – texty**

Cíl – Ve skupině postupně žáci vypracují základní informace o svém tématu,

vyzkouší samostatně metodu INSERT

Pomůcky – pracovní listy Irsko (viz příloha č. 5)

- Učitel žákům rozdává pracovní listy, každá ze čtyř skupin dostane pracovní listy k jednomu z témat, tyto listy jsou rozděleny vždy do dvou částí
- Skupiny tvoří vždy šest dětí, proto každá skupina dostane tři listy, každý rozdělený na dvě části (vždy A a B) – žák dostane buď text A, nebo text B
- Žáci pracují nejprve individuálně každý se svou částí – metodou INSERT (viz kap. 2. 6. 1.) označují podstatné informace z textu
- Poté si žáci se stejným textem ujasní, které informace zvýraznili a proč, cílem je napsat na papír informace (ne celé věty!), které budou chtít předat druhé skupině
- Skupina A a B se poté sejdou a vzájemně si budou vlastními slovy tlumočit důležité informace

- **Hodnocení a závěr**

Cíl – sdělit ostatním téma, kterým se skupina zabývá, představit práci, kterou skupina odvedla v tomto bloku práce, hodnotit skupinovou práci

- Žáci skupinově představí ostatním práci, kterou zvládli během tohoto setkání
- Ostatní mají možnost klást dotazy, popř. dát rady k dalšímu postupu

5.3.5 Výsledky pozorování projektového dne

Hned první aktivita byla částečně pozměněna – asi třetina třídy nepřečetla požadovanou kapitolu. Důvodem byla špatná komunikace ve skupině a především nedostatečná komunikace žáků mimo dobu, kdy jsou ve škole. Místo rekapitulace tématu Španělska jsme se tedy věnovali diskuzi o obsahu kapitoly. Žáci si posílali po kruhu talisman a volně zkoušeli vyprávět po větách příběh. Ti, kteří jej nečetli, měli za úkol klást doplňující otázky a zjišťovat informace o příběhu. Třída se velmi dobře zapojila.

Žáci zjišťovali informace a vyvozovali z nich vztahy mezi postavami, povahu postav atd. Např.: - Joe slevnil hole, aby pomohl Anně najít bratra Nika.

-Jak jí tím mohl pomoci?

-Lidé si je kupovali, když šli na svatou horu, kde se pomodlili k Patrikovi Joe jim dal slevu, pokud slíbili, že se u Patrika přimluví za ztraceného bratra.

-Jak mohl Patrik pomoci?

-Irové věří, že umí konat zázraky a Nika najde.

Protože jsme se dlouho zabývali příběhem, chtěla jsem s dětmi rovnou navázat živými obrazy. Díky tomu, že jsme touto prací několikrát zopakovali celý příběh, mohli na živých obrazech pracovat i děti, který text nečetly. Hlavní informace již znaly a v každé skupině bylo alespoň několik žáků, kteří text četli. Většinou se na obrazech objevovali poutníci, kteří šli na svatou horu, nebo Anna a Joe, jak prodávají vodu. Žáky tato aktivita velmi bavila a dařilo se jim vybírat hlavní informace z textu a vyjadřovat je pomocí obrazu.

Následovala prezentace výsledků práce o Španělsku. Tentokrát vše probíhalo na koberci. Žáci měli stručně představit svou práci – často mají problémy vyjadřovat verbálně své myšlenky, takže se opírají o text, který chtějí číst. Někteří zvládnou mluvit „z patra“. Žáci se na tuto aktivitu předem připravovali a těšili se. Oproti předchozímu setkání mluvili déle, souvisleji a stručněji. Také ostatní kladli více otázek, takže v tomto ohledu pozorují výrazný posun. Potkávanou jsme bohužel museli z časových důvodů vynechat, ráda bych však tuto aktivitu ponechala do příští lekce.

Při práci s vzorovým textem o Irsku jsem očekávala rychlé ujasnění a následnou práci. Ale nebylo tomu tak. Text jsme společně s žáky zpracovávali po větách a žákům dělalo velké problémy určit, která informace ve větě je podstatná. Společně jsme tedy diskutovali o faktech, bez kterých se daná věta neobejde. Postupně jsem objevila způsob, jakým jsem žáky chtěla upozornit na důležitá slova ve větě. Tvořili jsme různé formulace věty a hledali, které slovo se vždy opakuje.

Např.: Tento 764 metrů vysoký kopec je opravdovou dominantou krajiny.

Variace věty: Kopec má 764 m a je dominantou. Dominantní kopec má 764 m. Kopec měří 764 m a je dominantou. Dominantou je kopec, který má 764 m.

Žáci zde viděli, že se neustále opakuje údaj „764“ a slovo „dominantou“.

Tyto dvě informace považovali za důležité, protože se všude musely opakovat, a proto je podtrhli.

U některých vět jsem také žákům názorně předvedla způsob, jakým o větách uvažuji já, který jsem žákům reprodukovala. Žáci tím lépe pochopili způsob, s jakým přistupovat k hledání důležitých informací. Tato práce s textem také odhalila na velké nedostatky ve slovní zásobě dětí. Dětem dělá problémy tvořit synonyma a různé formulace. Také některá slova v textu jim dělají problémy (např. nerozuměli slovu „světec“, „tyčí se“ atd.). Tato aktivita byla velmi důležitá pro naši další práci. Zajímavý pohled také přinesla paní učitelka, podle níž dětem problémy rozkládat větu na slova, která sama o sobě nedávají smysl (opačný postup, než k jakému jsou děti vedeny – mluvit celou větou, psát celé věty).

Při individuální práci děti věděly, které informace mají hledat, často si ale nebyly jisté, a proto jim velmi pomohla možnost sdílení ve skupině. Ve třídě bylo rušno a žáci živě diskutovali o jednotlivých větách. Přestože jsem texty považovala za přiměřené, ukázalo se, že byly pro děti moc dlouhé, a obsahovaly některá slova, s nimiž měli žáci problémy. Při skupinové práci, kdy se radily všechny děti ze skupiny, se diskuze rozproudila naplno – především proto, že některé děti měly text zvládnutý rychle a správně, jiné naopak nevěděly, jak poznat důležitou informaci. Děti se teprve učí, že není přesně jedna varianta správně, ale že vybírání důležitých informací je individuální. Tato činnost ukázala na velké rozdíly mezi dětmi třetího ročníku, především, co se týká porozumění textu, práce s informací.

Prezentaci prací jsme nechali na další setkání a v poslední části hodiny jsme se věnovali diskuzi o podobě produktu. Už od počátku bylo jasné, že se bude jednat o deník (knihu), kde zahrneme všechny naše poznatky. Bylo ale třeba práci zkonkretizovat. S dětmi jsme se shodli na kapitolách: Anna, Niko, teta Aila (1. kap.), Finsko, Sámové a Laponsko

(2. kap.), Španělsko a Katalánie (3. kap.), Irsko (4. kap.). Kromě toho považovaly děti za důležité napsat úvod, vytvořit obálku knihy a název, napsat seznam autorů, provázat kapitoly vyprávěním a zprávou o tom, jak se produkt vytvářel. Vášnivá diskuze se rozproudila o tom, v jakém pořadí budou jednotlivé kapitoly.

Proto jsem vznesla dotaz, jestli umíme vytvořit knihu tak, aby se případné kapitoly daly prohazovat. Děti poté napadlo, že by využily šanon, na který vytvoříme obal a použijeme jej jako obálku knihy.

Tato práce je zatím pouze ve stavu řešení a v další lekci bude třeba rozdělit jednotlivé úkoly mezi skupiny a začít ji realizovat.

5.4 Čtvrté projektové setkání

V rámci setkání se opět budou prezentovat výsledky činnosti žáků k tématu Irsko. Těžiště celé hodiny bude spočívat na zpracování kapitoly týkající se Indie. Toto zpracování se bude od ostatních setkání lišit, neboť bude zdurazněna práce s textem knihy Konec kouzelného talismanu. Další důležitá činnost bude realizace cestovatelského deníku a práce na jeho jednotlivých částech, které jsme navrhli v předchozím setkání.

5.4.1 Cíle

Význam setkání – uzavřít téma Irsko, zpracovat část příběhu odehrávající se v Indii, prozkoumat indické náboženství a kulturu, začít vytvářet reálnou podobu deníku

- **Kognitivní cíle** – žák v textu vyhledává informace, využívá zkušeností z práce s textem, využívá dosavadních znalostí z oblasti zeměpisu a multikulturní výchovy ve vztahu ke čtenému textu
- **Afektivní cíle** – žák pozitivně vnímá poznání cizích kultur, se zájmem se podílí na vzniku produktu, vnímá pozitivně skupinovou práci, vidí její přínos pro práci na produktu, respektuje práci ostatních a kriticky ji hodnotí

- **Psychomotorické cíle** – domlouvá se ve skupině na strategii své práce, vyjadřuje své názory a hledá k nim argumenty, určuje si skupinové role a dle nich volí styl práce

5.4.2 Použitá literatura

Děti jako já (*Kindersley Barnabas*)

Ilustrovaný slovník nábožeství (*Wilkinson Philip*)

Konec kouzelného talismanu (*Procházková Iva*)

Náboženství světa (*Hausten Annett*)

Internetové zdroje:

<http://indie.orbion.cz/>

<http://www.chovani.eu/indie/c108>

5.4.3 Plán aktivit

| Název aktivity | Časový plán | Hlavní cíl aktivity | Organizace, použité metody |
|--------------------------|-------------|---|--|
| Zprávy z Irska | 20 minut | Uzavřít téma Irsko, hodnotit zvládnutou práci | Skupinová prezentace, sdílení s dalšími skupinami |
| Čtení o Indii | 20 minut | V rámci čtení další kapitoly pracovat s metodami RWCT | Řízená četba s aktivitami (viz kap. 2.6.1), otázkami |
| Hledání informací | 30 minut | Vypracovat plakát k Indii, pracovat s informacemi | Brainstorming, individuální a skupinová práce |
| Práce na deníku | 30 minut | Ve skupině vypracovat zvolenou | Skupinová práce, vytváření textů |

| | | | |
|---------------------------|----------|---|-----------------|
| | | součást deníku | do deníku |
| Zhodnocení setkání | 20 minut | Reflektovat proběhlé aktivity, skupinovou práci | Diskuze v kruhu |

5.4.4 Průběh aktivit

- **Zprávy z Irska**

Cíl – Společně si připomeneme téma z minulého setkání, jednotlivé skupiny ostatním prezentují téma, které zpracovaly

Pomůcka – talisman Pussuka

- Žáci si ve skupinách připraví prezentování svého tématu, kapitáni dohlédnou na zapojení všech členů skupiny
- Ve třídě jsou celkem 4 skupiny, proto se setkají vždy dvě a navzájem si sdělí, co se dozvěděly
- Kapitáni svých skupin dohlédnou, aby se vždy zapojili všichni členové týmu
- Postupně se skupiny prostřídají ve stylu „každý s každým“
- Po vzájemném sdílení si v kruhu pošleme talisman a každý řekne zajímavou informaci, kterou se dozvěděl

- **Čtení o Indii**

Cíl – Žáci si během čtení vyzkouší metody RWCT – řízené čtení a V-CH-D, seznámí se s poslední zemí, v níž se odehrává děj příběhu

Pomůcky – kniha Konec kouzelného talismanu (kapitola č. 6)

- Učitel s žáky postupně čte celou kapitolu knihy
- Předvídání podle názvu kapitoly – Opičí bůh. Zjišťování, kdo je Hanuman.

- V půlce textu metoda V-CH-D, žáci rekapituluji, co se dozvěděli z textu, píšou, co by chtěli vědět
- Dočtení kapitoly, dopracování tabulky V-CH-D

- **Hledání informací**

Cíl – Ve skupinách žáci zjišťují různé informace z připravených textů a knih, postupně k tématu vypracují plakáty s informacemi

Pomůcky – pracovní listy (viz příloha č. 6), knihy Nábožeství světa, Ilustrovaný slovník náboženství, Děti jako já

- Žáci společně s učitelem na plakát píšou metodou brainstorming, co vše je napadá k tématu Indie
- Každá skupina dostane od učitele pracovní list s jedním tématem
- Skupiny si texty přečtou a na jejich základě vypracují k textům plakáty, které doplní obrázky atd.
- K dispozici jsou také knihy a internet, které žáci mohou dle potřeby používat a dohledávat další informace

- **Práce na deníku**

Cíl – Jednotlivé skupiny budou pracovat na částech deníku, které v něm chtějí mít

- Žáci s učitelem naplánují zpracování jednotlivých částí deníku podle seznamu, který jsme připravili v minulém setkání
- Skupiny si vyberou svou část a vypracují ji ve skupinách

- **Zhodnocení setkání**

Cíl – Celá třída společně reflektuje proběhlé setkání, každý má možnost zhodnotit svou

práci a práci celé skupiny

Pomůcky – talisman Pussuka

- Žáci společně s učitelem sedí v kruhu a postupně si posílají Pussuku
- Každý zhodnotí svou práci, řekne jak přispěl skupině a může také ocenit práci některého ze svých spolužáků

5.4.5 Výsledky pozorování projektového dne

Páté setkání přineslo několik zajímavých postřehů. Především už mám při vstupu do třídy panovalo mezi žáky tvůrčí klima. Jak projekt postupuje, zvyšuje se i aktivita žáků. Již v čtvrtém setkání byla motivace dětí k práci projektu opravdu znatelná, tentokrát se mi zdála ještě vyšší. Děti mají ze své práce radost – hodně se jich chodí pochubit tím, co zjistily, ještě před začátkem naší práce. Občas se stává, že někteří zapomenou na různé úkoly. I to se může stát – s dětmi se vídáme jednou v týdnu, takže v případě plnění různých úkolů je na ně naložena poměrně velká zodpovědnost. Potěšilo mě, že někteří žáci přes víkend přečetli kapitolu o Irsku, což může vypovídat o jejich zájmu o příběh a motivaci k naší práci.

Pro lepší orientaci dětí mezi jednotlivými setkáními ve třídě nechávám plán akcí na další setkání a informaci, kdy se opět uvidíme. Tentokrát jsme začínali s prezentací práce jednotlivých skupin. Opět jsem volila jinou formu práce než v předchozích setkáních. Děti navzájem ve skupině prezentovaly své téma. Kapitáni dohlíželi na zapojení všech členů týmu. Přestože se práce skupin poměrně špatně dala kontrolovat, neustále byl ve třídě znát pracovní ruch a děti vypadaly, že opravdu pracují. Myslím, že žáci s tímto stylem práce moc zkušeností nemají, ale jde vidět, že se jej rychle učí využívat. Po této činnosti jsme v kruhu sdíleli různé zajímavé informace. Děti hodně zaujali irští skřítci Leprikóni. Vylouply se také různé otázky, které děti chtěly zjistit. Některé se dokonce i týkaly příběhu o Anně a Nikovi. Myslím, že téma Irsko bylo pro děti lépe zpracované – dostaly připravené texty, s kterými pracovali.

v jednotlivých zemích. Tato práce opět zůstala nedokončena, proto se jí budeme věnovat v dalším setkání.

5.5 Páté projektové setkání

Toto závěrečné setkání se bude zaměřovat především na práci na našem cestovatelském deníku. V plánu je také uzavření příběhu Anny a Nika, ovšem stěžejní práce bude spočívat na dokončení produktu, hodnocení celého projektu a vyhodnocování naší práce.

5.5.1 Cíle

Význam setkání – ukončit cestování po jednotlivých zemích, dokončit práci na deníku, vyhodnotit skupinovou práci a přínos projektu, zpracovat dotazníky k výzkumu

- **Kognitivní cíle** – vytváří vlastní psané materiály s ohledem na grafickou a stylistickou úpravu, buduje pozitivní vztah ke čtenému textu jako zdroji estetických zážitků
- **Afektivní cíle** – příznivě hodnotí práci ve skupině, kriticky nahlíží na vlastní práci v rámci skupiny, oceňuje práci ostatních ve vztahu k vzniklému produktu
- **Psychomotorické cíle** – zvládá samostatnou i skupinovou práci, aktivně hledá cesty k dosažení cíle a volí k nim vhodné metody, stanovuje si strategie své práce, přistupuje tvořivě k řešení problému

5.5.2 Použitá literatura

Konec kouzelného talismanu (*Procházková Iva*)

Další pomůcky – Dotazník pro žáky (viz příloha. č. 7)

5.5.3 Plán aktivit

| Název aktivity | Časový plán | Hlavní cíl aktivity | Organizace, použité metody |
|--------------------------|-------------|--|--|
| Dokončení deníku | 30 minut | Zpracovat ve skupinách jednotlivé části deníku, seskupit je dohromady | Skupinová práce |
| Hodnocení práce | 20 minut | Hodnotit s žáky individuální práci a práci ve skupině, průběh projektu | Diskuze v kruhu |
| Dokončení příběhu | 30 minut | Uzavřít příběh o Anně a Nikovi | Hromadné čtení, využití metody řízeného čtení |
| Dotazníky | 30 minut | Získat informace o motivaci žáků v projektu | Vysvětlení principu dotazníku, individuální práce žáků |
| Ukončení projektu | 15 minut | Zhodnotit všechna setkání, vývoj projektu a vyhlídky na další využití produktu | Diskuze v kruhu |

5.5.4 Průběh aktivit

- **Dokončení deníku**

Cíl – žáci v rámci skupinové práce dokončí jednotlivé kapitoly deníku, které připraví k zařazení do šanonu (deník)

- Každá skupina si vylosuje zemi, kterou se bude zabývat
- Hlavním úkolem je seřadit materiály a připravit je do průhledných složek, aby se daly zařadit do deníku
- Skupiny případně kapitoly doplní o další vyprávění, případně ilustrace a další materiály

- **Hodnocení práce**

Cíl – učitel žáky pomocí rozhovoru povede k hodnocení skupinové práce, jejich vlastní aktivitě ve skupině, dále k hodnocení toho, co jim dělalo obtíže, čím do projektu přispěly atd.

- Učitel s dětmi práci hodnotí buď individuálně s každou skupinou zvlášť, nebo zvolí hodnocení společně v kruhu (podle časových možností)
- Důležité je zapojit do hodnocení také plány do budoucna – co v příštím projektu dělat jinak, jak se lépe zapojit atd.
- Součástí hodnocení by také mělo být ocenění spolužáků za vykonávanou činnost

- **Dokončení příběhu**

Cíl – učitel s žáky uzavře příběh hlavních hrdinů z knihy, jde o tematické zakončení projektu a uzavření tématu cestování s talismanem

Pomůcky – kniha Konec kouzelného talismanu (kapitola č. 7)

- Učitel s žáky společně dočte poslední kapitulu, s kterou budou v rámci projektu

pracovat

- Během čtení žáci opět předvídají děj na základě názvu kapitoly a událostí, reflektují chování hlavních postav
- V závěru kapitoly učitel nechá žáky hádat, zda nechá Anna s Nikem talisman ve Španělsku
- Děj se uzavírá tím, že Anna a Niko se talismanu vzdají a jejich cesta už dále pokračuje bez něj (motivace k přečtení knihy)

- **Dotazníky**

Cíl – vyplnění dotazníku je součástí výzkumu této diplomové práce, cílem dotazníku je zjistit, zda má projektová metoda vliv na motivaci dětí v rámci práce s písemnými materiály

- Učitel žákům ukáže dotazníky a vysvětlí jim, proč je důležité, aby je vyplnili
- Společně pak projdou jednotlivé otázky, učitel se ujistí, zda všichni pochopili princip odpovídání na otázky
- Žákům je potřeba zdůraznit důležitost jejich odpovědí pro výzkum a nechat jim na odpovídání dostatek času

- **Ukončení projektu**

Cíl – žáci v rámci posledního setkání zhodnotí průběh celého projektu, vyjádří svůj názor k jednotlivým setkáním a k osudu vzniklého deníku

Pomůcky – talisman Pussuka

- Učitel s žáky v kruhu diskutuje o jednotlivých setkáních, průběhu projektu a jednotlivých zemích, které spolu navštívili
- Děti zhodnotí, co se v projektu naučily, co se jim dařilo či nedařilo

- Pro podpoření atmosféry si v kruhu budou posílat kouzelný talisman, který je celým projektem provázal
- Děti také budou vymýšlet způsob, jak naloží s jejich deníkem

5.5.5 Výsledky pozorování projektového dne

Poslední projektové setkání bylo poněkud delší, než jsem původně zamýšlela. Důraz byl kladen především na hodnocení práce dětí a shrnutí průběhu celého projektu. Hned na začátku dvě skupiny oznámily, že zapoměly na projekt a práci nestihly dodělat. Proto bylo potřeba se tímto problémem zabývat a velkou část první hodiny jsme věnovali plánování toho, která skupina bude dělat určitou práci. Nakonec jsme se dohodli na následujícím postupu – dvě skupiny dodělávaly téma Indie, sbíraly informace z textů, které žáci dostali minule. Děti také využily třídní knihovničku, kde našly další informace k tématu. Zbylé dvě skupiny se již pustily do práce na deníku. Bylo potřeba roztřídit všechny písemné dokumenty, které jsme nasbírali během projektu. S tím měly děti problém. Především se hádali o pořadí listů. Další problém nastal ve chvíli, kdy děti zjistily, že některé práce z dřívějších setkání jsou ve formátu A3 a do deníku se tedy nevejdou. Nakonec se děti dohodly, že tyto práce přeloží napůl a i tak je do deníku zařadí. Dalším úkolem při práci na deníku bylo dokončení úvodu, titulní strany a obalu deníku. Děti si práci rozdělily ve skupině, většinou je velmi bavilo kreslení obalu a titulní strany. Velkou diskuzi rozpoutal výběr názvu. Děti se nakonec domluvily na názvu *Cestujeme s Annou a Nikem po světě*. Během tvorby jednotlivých částí deníku žáci postupně dodávaly materiály do šanonu, z kterého se pomalu začal tvořit deník. Paradoxně dělalo dětem nejvíce problému stránky roztřídit, seřadit a vložit do průhledných složek, aby se neponičily. Konečná fáze byla pak věnována přilepení obrázků na obal deníku. Děti se velmi těšily na to, až si budou moct deník prohlédnout, proto jsme v kroužku deník poslali a zatímco si několik žáků deník prohlíželo, společně jsme hodnotili naši práci. S dětmi jsme hodně probírali skupinovou práci. Děti se navzájem chválily a svou práci ve skupině hodnotily spíše kladně. Také hodně

chválily své kapitány. Protože jsem s fungováním některých skupin nebyla úplně spokojená, rozvinula jsem diskuzi o tom, jaký by měl být kapitán, které věci by měl řešit, jaké jsou jeho pravomoce a povinnosti. Překvapením byl postoj žáků, že pokud někdo ve skupině nepracuje, je to problém kapitána a ne celé skupiny. Proto jsme si tuto situaci ujasňovali.

Od hodnocení fungování skupin jsme přešli k četbě příběhu.

Myslím, že žáky tato činnost velmi baví a vyhovuje jim tento styl práce. Vždy velmi soustředěně poslouchají a jsou velmi motivovaní odpovídat na mé otázky. Kladně také hodnotím nápady dětí, je vidět, že mají rozvinutou fantazii a představivost. Děti také poměrně dobře rozumí textu a mají přehled o tom, co se v něm děje. Na otázku, co se stalo v příběhu, znají děti téměř vždy odpověď. Hodně z nich je také schopno posuzovat motivy jednání postav, jejich nálady a povahu. Občas jim ale dělá problém vyjadřovat vlastní myšlenky, formulovat obecně myšlenku (např. hrabe peníze → je lakomý). S dětmi jsme přečetli jen půlku kapitoly. Opět jsme předvídali o čem bude příběh, shrnovali, co se v dané pasáži stalo. Tuto činnost jsem nechala otevřenou a s dětmi začala zpracovávat dotazníky.

Ty bylo nejprve třeba vysvětlit, popsat jednotlivé typy otázek a způsoby, jakými mají děti odpovídat. U škálových otázek jsem použila přirovnání, že děti dané metodě přidělují počet bodů. S vyplňováním děti neměly větší problémy, občas si nebyly jisté správností pochopení otázky. Největší problém dělala otázka týkající se dalšího využití deníku. Děti se bály osmělit se a napsat své vlastní nápady. Bohužel jsme vyplňováním dotazníku zabrali přibližně půl hodiny a děti pak již byly unavené. Naštěstí v tuto dobu právě začínala velká přestávka, které jsem (ač nerada) využila. Děti se tak měly možnost osvěžit a dát si svačinu. Někteří žáci i v rámci přestávky pracovali na deníku, dodělávali obrázky a dopisovaly části vyprávění.

Po přestávce bylo v plánu ukončit příběh a uzavřít projekt. Děti při čtení opět soustředěně poslouchaly a byly velmi zvědavé na vyústění situace. Závěr příběhu je však velmi překvapil. Nelíbilo se jim, že se nedozví konec knihy, pouze to, že talisman nakonec Anna s Nikem nechali v Katalánii. Tento konec jsem vybrala

pro namotivování žáků k přečtení knihy. Podle mého názoru se dětem příběh líbil a asi polovina třídy se přihlásila k přečtení knihy. Děti zaujal také fakt, že hlavní hrdinové se v knize dostali i do Prahy, této kapitoly jsme ovšem při naší práci nevyužili.

Po uzavření tohoto příběhu jsme se pokusili průběh celého projektu vyhodnotit.

Jelikož žáci na mnoho otázek odpovídali při předchozím hodnocení, i v rámci dotazníku, rozhodla jsem se jen pro rychlé vyhodnocení toho, co se nám v projektu dařilo a na čem bychom měli zapracovat. Děti bylo třeba držet v tématu, postupně měly tendenci směřovat k odpovědím typu „líbilo se mi všechno...“. Proto jsem vždy musela zmiňovat původní otázku. Děti hodně zmiňovaly konkrétní situace a země, které se jim líbily. Také mě některé pochválily za mou práci, což mě mile překvapilo. Další téma k hovoru bylo, jak naložíme s deníkem. Některé děti chtěly deník nechat ve třídě a pracovat s ním, jiné jej chtěly poslat po škole, aby se z něj učily i ostatní třídy. Líbily se mi nápady pro výstavu deníku, či uspořádání celoškolní soutěže o nejhezčí cestovatelský deník. Nakonec jsme o výsledku hlasovali a domluvili se, že žáci napíší článek do školního časopisu Chlupík. Jaký ovšem bude výsledek jejich práce, to už teď bude záležet jen na dětech. Pro podpoření atmosféry jsme po kruhu poslali Pussuku – vždy tak mluvil jen ten, který měl u sebe talisman. Některé děti poté začaly spontánně do talismanu šeptat svá přání, a proto jsem se rozhodla, že si každý zájemce své přání Pussuce pošeptá, aby mu je talisman splnil. Tento způsob byl to příjemným zakončení celého projektu.

6 Výsledky výzkumného šetření

6.1 Závěrečná zpráva z pozorování projektu

Během projektu bylo možné u žáků pozorovat posun hned v několika rovinách. S ohledem na zaměření této diplomové práce je nejdůležitější vývoj motivace žáků během práce na projektu. Zpočátku žákům trvalo, než se do projektu ponořili. Jejich větší zájem vzbudila až vidina práce na deníku, k němuž jsme práci začali směřovat. Na motivaci dětí také působilo několik dalších faktorů – především to byla návštěva externího učitele, a také téma, které bezprostředně nesouviselo probíranou látkou, takže bylo pro děti zajímavé. Motivace žáků se během projektu vyvíjela. Z pozorování bylo patrné, že motivace žáků klesala mezi jednotlivými setkáními. Ke kompenzaci tohoto jevu byly využity drobné úkoly, které měli žáci splnit do dalšího setkání. V rámci každého setkání bylo naopak snadné žáky k práci motivovat. Bohužel tříhodinová setkání se ukázala z hlediska motivace a efektivity jako nedostatečná. Žáci se dostali do pracovního tempa a záhy bylo potřeba práci ukončit. Pro další výzkum by proto bylo vhodnější projekt koncipovat jako několik celodenních bloků.

Vedle motivace žáci také výrazně posílili ve schopnosti spolupracovat. Po celou dobu projektu pracovali ve skupinách, které tvořilo 6 – 7 žáků, kteří spolu běžně nepracují. Tento způsob práce byl pro žáky zpočátku náročný. Se zavedením funkce kapitána týmu se postupně skupiny stabilizovaly a většina z nich našla styl práce, který jim vyhovoval. Pouze jedna skupina po celou dobu pracovala méně produktivně než ostatní. Ve většině případů si žáci dílčí cíle své práce stanovovali sami, a proto i motivace k jejich dosažení byla vyšší. V rámci projektu byl také kladen velký důraz na hodnocení vlastní práce i práce ostatních. Stejně důležité bylo i hodnocení skupinové práce. V závěru projektu byla již většina skupin schopna pracovat na úkolu, rozdělit si činnosti a společně pracovat na dosažení cíle. I přes veškerou snahu je však stále tento styl práce pomalejší a pro děti poměrně náročný.

V rámci projektu byl kladen velký důraz na práci s různými informačními zdroji. Žáci pracovali s uměleckým i odborným textem. Během jednotlivých setkání bylo využíváno různých druhů knih, v nichž děti přímo hledaly potřebné informace. Dále bylo využito připravených textů, v nichž žáci vyhledávali informace. Při práci s textem bylo důležité, aby žák textu nejen porozuměl, ale pokusil se jej také interpretovat vlastními slovy. Na jejich základě vznikaly skupinově psané materiály, které se následně zařazovaly do cestovatelského deníku. Vedle knih žáci také pracovali s internetem, kde vyhledávali informace o zemích, obrázky či videa. Práci s internetem většinou žáci vykonávali při domácí přípravě k projektu.

Během projektu se žáci seznamovali s různými zvyky a tradicemi různých zemí. Získali základní přehled o tom, jací lidé v zemi žijí, a kde se země nachází. Tyto poznatky následně prokázali v závěrečném dotazníku. Většina žáků také vyjádřila zájem o cestování do dalších zemí, toto tvrzení rovněž dokládá nasazení, s jakým žáci na projektu pracovali.

Na základě výše popsaných skutečností je možné považovat stanovené cíle projektu za splněné.

6.2 Dotazníkové šetření mezi žáky

Součástí výzkumu bylo zjišťování motivace žáků během projektu k práci s různými písemnými materiály. Vedle pozorování reakcí žáků byl vytvořen také dotazník, který mapuje motivaci dětí a měl by učiteli poskytnout zpětnou vazbu přímo od žáků.

6.2.1 Obecná východiska

Cíl a zaměření výzkumu – zjistit od žáků informace vypovídající o jejich motivaci k práci na projektu, jejich zapojení a aktivitu v mimoškolním prostředí,

zkoumat v širších souvislostech i vztah žáků ke čtení

Výzkumný vzorek – žáci 3. C, ZŠ Otokara Chlupa

Způsob šetření – v rámci projektové výuky byl žákům předložen k vyplnění krátký dotazník obsahující třináct uzavřených nebo polootevřených otázek zjišťující vliv projektu na motivaci žáků. Vyplňování dotazníku se účastnilo 18 dětí a jejich odpovědi byly zcela anonymní.

6.2.2 Výsledky dotazníkového šetření

V dotazníku bylo celkem 13 otázek, některé z nich obsahovaly také podotázky. Většinou se jednalo o otázky uzavřené či polootevřené. V některých případech žáci volili odpověď ze škály.

- **Otázka č. 1**

V první otázce měli žáci hodnotit setkání, které je během projektu nejvíce oslovilo. Překvapením bylo, že odpovědi byly celkem rovnoměrně rozložené – nejvíce žáků označilo jako nejúspěšnější první setkání. Důvodem byl velký důraz na příběh, který se dětem zalíbil. Také je bavilo zjišťování informací o Finsku. Druhým nejpoblárnějším bylo druhé setkání o Španělsku. Tato informace mě udivila, především proto, že děti měly pracovat přímo s knihami o Španělsku a dělalo jim to velké problémy. Přesto ale tuto práci hodnotili kladně a pamatovali si z ní spoustu zajímavých informací. Setkání v Irsku a Indii byla hodnocena vyrovnaně. Většinou děti hodnotily setkání podle metod, s kterými jsme pracovali, či podle zajímavosti příběhu z knihy.

- **Otázka č. 2**

V této otázce se děti musely zamyslet nad průběhem našich setkání a zkusit si vzpomenout na některé zjištěné informace. Většina dětí na vše odpověděla, občas bylo vidět, že prohodily informace o zemi (např. corrida je ve Finsku).

Toto zmatení pojmů je podle mého názoru důsledkem časové tísně, v které jsme se často nacházeli. Ke zkoumání jednotlivých zemí by bylo potřeba daleko více času, aby si děti informace o nich dobře zafixovaly. Nejvíce děti psaly o Španělsku – zaujalo je jídlo, býčí zápasy, kultura, tanec i zvyky. V Irsku často zmiňovaly Leprikóny (skřítky) a irské národní barvy. Nejméně informací napsaly k Indii – v tomto setkání nám nezbylo moc času na práci s informacemi o zemi a bylo vidět, že dětem tento čas chyběl k tomu, aby si o zemi zapamatovaly nějaké informace. Většinou proto čerpaly z toho, co bylo o Indech zmíněno v knize.

- **Otázka č. 3**

Naprostá většina dětí se zde shodla na tom, že největší výhodou projektu je získávání nových informací. Myslím, že tento postoj je dán tím, že ke škole děti přistupují jako k místu, kde se nové informace získávají primárně – tento názor je pak promítnut i do hodnocení projektové výuky. Zároveň ale děti velmi kladně hodnotily, že je tento styl práce zábavnější než běžná výuka. Stejně procento dětí také spatřovalo výhodu v tvorbě deníku, který byl pro ně motivací. Pouze jeden žák hodnotil jako hlavní přínos skupinovou práci.

- **Otázka č. 4**

Děti měly hodnotit jednotlivé metody, s kterými se setkaly během práce na projektu. Hodnotily pomocí škály, na níž dané metodě přiřazovaly 1 – 5 bodů, podle toho, jak je práce bavila. Žáci metodám přisuzovali poměrně vysoké hodnocení, nejčastěji 4 body. Nejlépe hodnocenou metodou byly živé obrazy (4,2 bodů). Žáci u nich často vyzdvihovali zajímavost a zábavnost. Dalším kladem byla také možnost pracovat ve skupině a především možnost být kreativní. Druhou nejlépe hodnocenou metodou byla práce s internetem (4,1 bodů). Děti baví objevovat možnosti internetu, líbí se jim, že často najdou jiný druh informací, než by našly v knihách. Zároveň ale některé děti napsaly, že na internetu často nemohou najít požadované informace. To svědčí o jejich neznalosti a zatím špatné orientaci v tomto prostředí. Nižší skóre dostalo podtrhávání informací v textu (3,9 bodů) a hledání informací v knihách (3,8 bodů).

Žáci u těchto metod upozorňovali na náročnost a jejich malou zkušenost s tímto typem práce. Zároveň ale někteří zdůraznili, že i přes náročnost této metody je důležité umět s textem pracovat, a proto je dobré tímto stylem pracovat. Pokud si žáci měli vybrat metodu, u níž zdůrazní, proč je baví, nebo nebaví, jednalo se nejčastěji o živé obrazy a práci s internetem. Naprostá většina žáků popisovala, proč je vybraná metoda baví. Jen několik žáků si vybralo metodu, která je nebaví (podtrhávání a hledání informací v knihách), protože je pro ně příliš náročná.

- **Otázka č. 5**

Na otázku, zda chodí do knihovny, odpovědělo kladně 16 dětí. Pouze 2 žáci knihovnu nenavštěvují. Při rozhovorech s dětmi bylo dále zjištěno, že někteří žáci navštěvují školní knihovnu, častější je ovšem návštěva městské knihovny v Praze, ke které žáky vedou především rodiče.

- **Otázka č. 6**

Z celkového počtu žáků celkem 14 odpovědělo, že si přálo k Vánocům či narozeninám knihu. Mnohé z nich také do dotazníku napsaly, kterou knihu právě čtou. Žáci této třídy tedy mají v naprosté většině kladný vztah ke knihám a čtení.

- **Otázka č. 7**

V otázce měli žáci na škále vyznačit, jak moc je bavila daná aktivita. Děti hodnotily aktivity velmi kladně. Většinou dávaly 4 nebo 5 bodů, jen občas někdo dal méně. Nejlépe hodnocenou aktivitou bylo čtení o Anně a Nikovi. Zde všichni žáci, kromě jednoho, dali pět bodů. Na stejné úrovni dopadly výroba plakátů a plánování podoby deníku (v průměru 4,3 bodů). Nejmenší počet bodů získala samostatná práce doma – v průměru 4 body.

- **Otázka č. 8**

Dle odpovědí žáků by se dalo soudit, že se děti přípravě na projekt opravdu věnovaly a zajímaly se o něj i mimo školní prostředí. Nejvíce kladných odpovědí se týkalo vyhledávání na internetu a přemýšlení o podobě deníku (15 dětí).

V menší míře děti vyráběly předměty k projektu – např. nákresy, výroba papírového klobouku, výroba prezentace atd. Nejméně dětí se věnovalo hledání informací v knihách. Z dalších způsobů, jak děti pracovaly na projektu, uvedly např. komunikaci se spolužáky přes Skype či komunikaci s dospělými. Všechny děti odpověděly alespoň ve dvou případech kladně.

- **Otázka č. 9**

V otázce, zda dětem s přípravou na projekt pomáhali rodiče, byla situace poměrně vyrovnaná. Deset dětí odpovědělo kladně, zbytek na přípravách pracoval sám. Děti nejčastěji odpovídaly, že rodiče pomáhali s vyhledáváním na internetu, zpřístupnili dětem vhodné knihy k tématu nebo ukazovali fotografie. Častou odpovědí také bylo povídání s rodiči, kdy děti často zjišťovaly zážitky rodičů z dané země či informace, které rodiče o zemi vědí.

- **Otázka č. 10**

Na otázku, zda by mohla práce na deníku pokračovat, všechny děti odpověděly kladně. Z doplňujících všichni žáci, kromě jediného, vybrali možnost, aby se na deníku pracovalo dál a cestovalo se do více zemí. Zároveň někteří žáci využili možnosti napsat i vlastní nápady a navrhovali pracovat dále na projektu přes internet společně semnou. Pouze jeden žák vybral možnost doplnění deníku o další informace a dál jej již nerozšiřovat.

- **Otázka č. 11**

S touto otázkou měli žáci zpočátku problémy. Bylo vidět, že hodně z nich se bojí napsat odpověď dle svého názoru. Jakmile však byli žáci ujištěni, že jde pouze o jejich nápady, které mohou bez obav napsat, více se otevřeli odpovědím. Hodně dětí vyjádřila touhu pracovat s deníkem dál a nijak ho zatím nevyužít. Častou odpovědí bylo také ponechání deníku ve třídě pro studijní účely (výuku zeměpisu) a zjišťování informací. Ojedinele se objevily nápady na vystavení deníku ve škole, či uspořádání celoškolské soutěže o nejhezčí cestovatelský deník.

Několik žáků také navrhovalo, aby se deník zveřejnil ve školním časopise. Kromě jednoho žáka všichni vymysleli možné využití pro vyrobený deník.

- **Otázka č. 12**

Otázka, zda v současné době děti mají rozečtenou nějakou knihu, byla zodpovězena naprosto jednoznačně. Děti čtou knihy doma, často i ve škole a denně si s sebou do školy svou knihu nosí. Není tedy překvapením, že ve 100 % na tuto otázku odpovídaly kladně – tedy všech 18 dětí nějakou knihu čte.

- **Otázka č. 13**

Stejně většinově žáci odpovídali i v poslední otázce, zda je důležité číst knihy. Kromě jednoho žáka všechny děti tuto činnost považují za důležitou. Jako hlavní důvod žáci uváděli získávání nových informací a poznatků, které zaručí vzdělání a fungování ve společnosti. Velmi často děti odpovídaly, že čtením knih se lépe a rychleji naučí číst, poznají nová slova a rozšíří si slovní zásobu. Tyto nejčastější odpovědi mohou dle mého názoru ukazovat na určitý důraz ze strany rodičů a školy na to, aby žáci pracovali s informacemi a zlepšovali se v čtenářském projevu. Pouze dva žáci napsali, že čtení je především zábava, která nám umožňuje setkávat se se zajímavými příběhy.

6.2.3 Interpretace výsledků dotazníkového šetření

Výsledky dotazníku by se daly shrnout do dvou částí. V té první bylo zjišťována motivace žáků ke konkrétnímu projektu. Výzkum ukázal, že děti samotná výuka v rámci projektové metody baví a shledávají ji zajímavou. Žáci velmi kladně hodnotí změny způsobů práce a setkávání se s novými metodami. K tomuto závěru je možné dojít na základě velké oblíbenosti prvního projektového setkání, a také velmi vysokého bodového hodnocení jednotlivých aktivit. Přestože byli žáci prací zaujatí, časté chyby v nově získaných informacích ukázaly na nedostatečnou časovou dotaci projektu. Velmi rychlé tempo žákům nesvědčí a s oheledem na získávání nových informací působí spíše kontraproduktivně.

Ani rychlé tempo, ani poměrně velké odstupy mezi jednotlivými setkáními neměly větší vliv na motivaci žáků k práci. Podle údajů z dotazníku většina dětí věnovala alespoň nějaký čas domácí přípravě, což svědčí o zaujetí žáků. Žáci také využívali různé informační zdroje, především internet a knihy. Také přibližně polovina žáků doma o projektu hovořila s rodiči, z čehož je možné usuzovat, že o projektu přemýšleli i mimo školu.

Druhá část dotazníku zjišťovala vztah dětí ke knihám a četbě. Dle odpovědí se dá soudit, že v naprosté většině mají děti ke knihám dobrý vztah a věnují se četbě i ve svém volném čase. Většina dětí také vyjádřila, že navštěvuje knihovnu a uvědomuje si důležitost četby pro člověka. Na základě zjištěných informací je možno soudit, že dotazovaní žáci mají dobrý předpoklad k tomu, aby se stali dobrými čtenáři a dál se rozvíjeli v čtenářské gramotnosti.

6.3 Rozhovor s třídním učitelem

Jako doplňující metody bylo vedle pozorování a dotazníků využito také rozhovoru s třídním učitelem, který během projektu působil jako nezúčastněný pozorovatel, a mohl tak poskytnout zpětnou vazbu nejen v kontextu konkrétního projektu, ale především v kontextu fungování třídy a zkušeností dětí.

6.3.1 Obecná východiska

Cíl a zaměření výzkumu – zjistit četnost využití projektové výuky v konkrétní třídě a používání některých metod, získat zpětnou vazbu k pracovnímu nasazení žáků během projektu a k problémům, s kterými se dle učitele potýkali během projektu.

Dotazovaný respondent – třídní učitelka 3. C. Mgr. Míša Patočková, FZŠ Otokara Chlupa

Způsob šetření – na základě pozorování třídy během projektu byl s paní Mgr. Patočkovou uskutečněn rozhovor (viz příloha č. 8) zjišťující výše popsané cíle

6.3.2 Vyhodnocení rozhovoru s třídním učitelem

Uskutečněný rozhovor sledoval dvě roviny – míru využívání projektové výuky v konkrétní třídě společně s metodami, které byly v rámci projektu využity. Druhou rovinou bylo nezúčastněné pozorování třídního učitele během uskutečněného projektu. Z rozhovoru je patrné, že pro žáky projektová výuka není ničím novým. Zároveň se ale s projekty neseškávají tak často, aby pro ně tento styl práce nebyl určitou změnou, takže samotný způsob práce může na žáky stále působit motivačně.

Metody, s kterými se děti během projektu setkaly, se sice ve třídě používají, ovšem míra jejich použití je malá. Pravidelně se pracuje pouze se živými obrazy a řízeným čtením. Fakt, že žáci principy metod znají, ale nepoužívají je tak často, byl pro jejich aplikaci v projektu velkým přínosem. Přesto ale bylo patrné, že žáci s metodami nejsou zvyklí pracovat. Pravidelné využívání živých obrazů a řízeného čtení se během projektu u žáků projevilo lepšími výkony a schopností zorganizovat práci ve skupině (např. při plánování živého obrazu).

Stejně, jako bylo zjištěno během pozorování, i v rozhovoru s třídním učitelem bylo potvrzeno, že některým žákům dělá problémy spolupracovat ve skupině. Tyto problémy jsou ovšem individuální a žáci se postupně spolupracovat naučí. V tomto ohledu sehráli důležitou roli kapitáni jednotlivých skupin, čehož si všimnul při pozorování také třídní učitel. Angažovanost kapitánů, jejich zájem a schopnost organizovat skupinu měl velký vliv na spolupráci celého týmu.

Z rozhovoru s třídním učitelem je dále patrné, že žáci byli k práci na projektu motivováni i během doby, kdy se projekt bezprostředně nekonal. Jako stěžejní motivaci třídní učitel spatřuje jednoznačně příběh, který žáky projektem provázel, a také některé metody – především živé obrazy, hledání informací v knihách a prezentace odvedené práce.

Dle názoru třídního učitele se žáci během projektu rozvíjeli nejen ve schopnosti pracovat s textem, ale také rozvíjeli schopnost spolupráce a kooperace. Tyto schopnosti a dovednosti byly stanoveny jako jedny ze základních cílů výše popsaného projektu.

6.4 Dotazníkové šetření mezi učiteli

V rámci výzkumné části této diplomové práce byl zkoumán vedle rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků také širší kontext možnosti využití projektové metody. K tomuto účelu byl vytvořen dotazník (viz příloha č. 9) pro učitele vybraných pražských škol, který zjišťoval znalosti pedagogů o projektové výuce a způsoby, jakými tuto metodu využívají.

6.4.1 Obecná východiska

Cíl a zaměření výzkumu – zjistit četnost využití projektové výuky mezi učiteli vybraných základních škol spolupracujících s PedF, zkoumat způsoby využití projektové výuky v praxi a znalost učitelů o této metodě

Výzkumný vzorek – ZŠ Suchdol, ZŠ Tábořská, ZŠ Otokara Chlupa, ZŠ Curie, ZŠ Kunratice, ZŠ Červený vrch, ZŠ Na dědině, ZŠ Pod Marjánkou, ZŠ Hanspaulka, ZŠ Vodičkova

Způsob šetření – v rámci vybraných škol byl jednotlivým učitelům zaslán krátký dotazník obsahující osm otázek (většinou uzavřených) vztahujících se k tématu projektové výuky a způsobech jejího využití. Vyplnění dotazníku bylo dobrovolné a anonymní. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 40 respondentů.

6.4.2 Výsledky dotazníkového šetření

Dotazník obsahuje celkem osm stručných otázek, které mapují přehled učitelů o podstatě projektové výuky a způsob, jakým tuto metodu učitelé využívají.

- **Otázka č. 1**

Jak již bylo výše uvedeno, výzkumu se zúčastnilo 40 respondentů. Naprostou většinu tvořily ženy (37 respondentů) a pouze 3 zbývající byli muži.

Tento výsledek se dal, vzhledem k poměru učitelů a učitelek v českých školách, očekávat a není tedy žádným překvapením.

- **Otázka č. 2**

Zajímavý výsledek ukázala otázka týkající se délky praxe učitelů. Většina zúčastněných se zařadila do dvou limitních kategorií – tedy méně než 5 let praxe a více než 15 let praxe. První z nich lehce převažovala. Naopak počet učitelů s praxí mezi 5. a 15. rokem byl minimální. Tak velký počet mladých učitelů patrně souvisí s příznivými podmínkami místních (pražských) škol, které se snaží obohacovat pedagogický sbor o nové učitele. Vysoké procento zkušenějších pedagogů by zase mohlo poukazovat na určitý vztah, s nímž většina učitelů toto povolání vykonává – jistý druh poslání, které je motivuje k předávání znalostí jako celoživotnímu cíli.

- **Otázka č. 3**

Na otázku, zda využívají ve své praxi projektovou výuku, téměř všichni učitelé (95 %) odpověděli kladně. Tato odpověď se dala očekávat, ale dle mého úsudku je zavádějící, neboť stále někteří učitelé mohou zaměňovat projektové vyučování s tematickým a jejich hodnocení odpovědi na tuto otázku je pochopitelně subjektivní. Není tedy na místě interpretovat tento výsledek tak, že většina učitelů projektovou výuku opravdu využívá. Oněch 95 % pouze považuje svůj vyučovací styl za projektovou výuku.

- **Otázka č. 4**

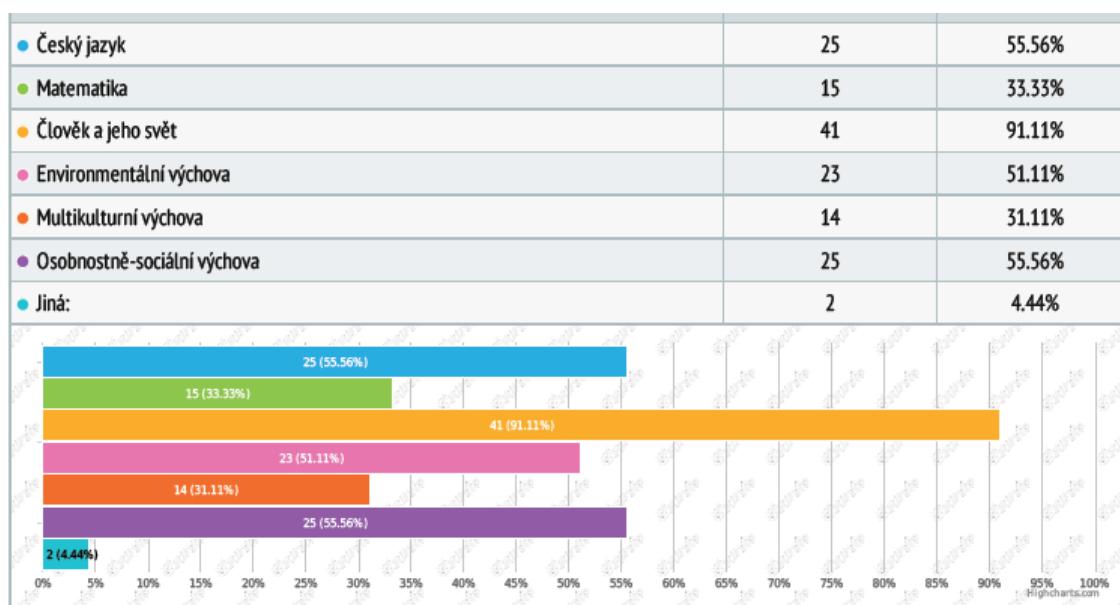
Více než polovina zúčastněných respondentů odpověděla, že projekty uskutečňují

několikrát do roka. Třetina pedagogů projektovou výuku uskutečňuje alespoň jednou za měsíc, což je velmi pozitivní informace svědčící o snaze inovovat povahu vyučování. Počet učitelů, kteří se do projektů pouštějí jednou ročně, popřípadě se účastní jen případných školních projektů, je z mého hlediska zanedbatelný (5 %).

- **Otázka č. 5**

Výukové oblasti, které v projektech učitelé nejčastěji zpracovávají, jsou člověk a jeho svět (90 %) a český jazyk (59 %).

Dále 53 % získala osobnostně-sociální výchova a environmentální výchova. Velmi pozitivním jevem jsou poměrně vysoká procenta zastoupení jednotlivých vzdělávacích oblastí. Svědčí o snaze učitelů zapojit do projektu široký okruh tematických oblastí. Pouhá dvě procenta učitelů zvolila jako nejčastěji zpracovávanou oblast jinou, než jaká byla v nabídce. Zde se objevila pouze etická a výtvarná výchova.



- Etická výchova
- výtvarná výchova

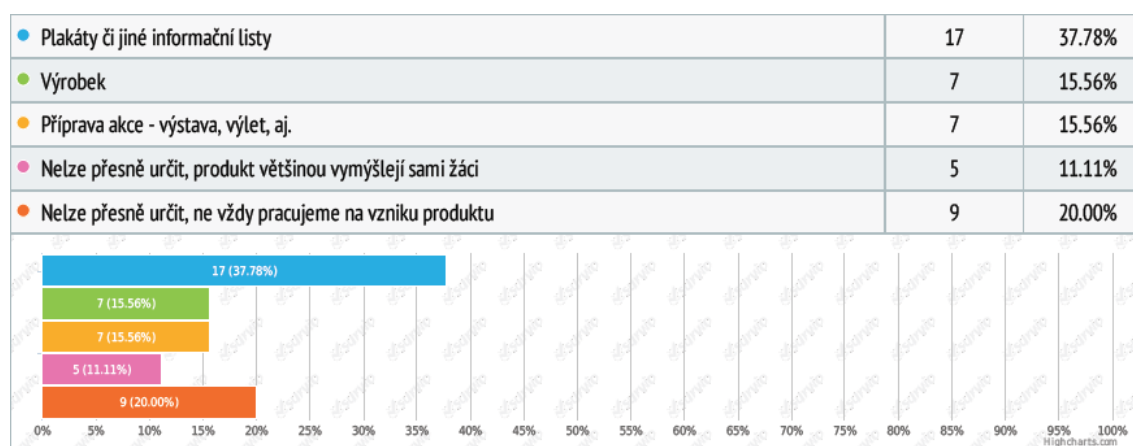
- **Otázka č. 6**

Dle očekávání většina učitelů pracujících s projekty, jsou zároveň i jejich iniciátory. Jedná se o 71 % dotazovaných. Druhou nejčastější odpovědí byla škola jako iniciátor

projektu (27 %). Zbývá dvě procenta odpověděla, že iniciátory jsou nejčastěji sami žáci. Tuto skupinu představoval pouze jeden učitel. Tyto výsledky ukazují na snahu většiny učitelů o seberozvíjení a snahu pracovat s novými metodami. Poměrně vysoké procento škol, které samy iniciují vznik projektů, může svědčit o snaze touto cestou motivovat učitele k využívání této metody, na druhou stranu ale může vypovídat i o možné obavě či neochotě některých pedagogů využívat nové způsoby práce.

- **Otázka č. 7**

Odpovědi na otázku zjišťující typ produktů, na kterých v rámci projektu pracuje většina učitelů, byly ve všech kategoriích poměrně vyrovnané. Největší zastoupení měla výroba plakátů a informačních listů (36 %). Vzhledem k vysokému procentu učitelů, kteří se v rámci projektu zaměřují na oblast českého jazyka, je tento typ produktu pochopitelný. Celkem 36 % také získala výroba reálných předmětů a pořádání různých akcí (výstavy, výlety aj.). Necelých 13 % také získala kategorie, kdy se na rozhodování o výsledném produktu podílejí především sami žáci. Toto procento je sice nízké, ale svědčí o snaze některých učitelů o inovaci a do budoucna se snad tento trend bude i zvyšovat. Znepokojující je ovšem procento pedagogů, kteří ve své odpovědi označili, že ne vždy v rámci projektu vzniká konkrétní produkt. Jedná se o celých 18 %. Tato hodnota by mohla být důsledkem neinformovanosti některých učitelů o samotné podstatě projektového vyučování.



- **Otázka č. 8**

V poslední otázce měli učitelé vyjádřit tři přednosti, kterými projektová výuka disponuje. V naprosté většině se respondenti shodli na několika rovinách. Především je vidět, že učitelé oceňují atraktivitu projektové metody. Je vidět, že děti se s ní nesebkávají příliš často (max. bylo jednou za měsíc), takže už pouhý fakt, že bude projektový den, je pro děti silná motivace k práci.

Učitelé dále oceňují důraz na získávání poznatků z různých zdrojů a komplexní probrání jednoho tématu bez nelogického rozčleňování do více předmětů. Vyzdvihovanou předností bylo také propojování učiva a činnostní pojetí metody, které zaručuje snazší pochopení konkrétního tématu a větší důraz na vlastní iniciativu dětí. Další rovinou byla spolupráce a sociální učení. Je vidět, že většina učitelů si uvědomuje důležitost kooperace mezi žáky, učení se sociálními rolím a především společné zodpovědnosti za výsledek práce. Učitelé také vyzdvihují důraz na zlepšení komunikace, ke které podstata projektové metody žáky vede. V neposlední řadě učitelé považují projektovou výuku za možnost jak zpestřit výuku pro sebe i žáky.

6.4.3 Interpretace výsledků dotazníkového šetření

Dotazník ukázal na snahu většiny učitelů vybraných fakultních škol o využívání projektové výuky v rámci školního roku. Poměrně vysoká četnost využití této metody odráží snahu učitelů o modernizaci výuky s důrazem na činnostní pojetí výuky a důležitost propojení „školní reality“ s životní realitou. Dotazník také ukázal na snahu učitelů o integraci různých témat, především s důrazem na oblast člověk a jeho svět a český jazyk. Patrný je také důraz na zapojení průřezových témat, k jejichž vyučování se projektová metoda zdá velice vhodná.

Z výsledků šetření je patrné, že stále naprostá většina projektů vychází z hlavy učitele, nikoliv z iniciativy žáků.

Stejně tak výsledný projekt, na jehož plánování a realizaci by se měli podílet především žáci, je stále více v rukou pedagoga.

Podle mého názoru bude tento trend ustupovat v závislosti na zvyšující se zkušenosti učitelů, kteří se postupně odprostí od obav z předání zodpovědnosti žákům.

Z některých odpovědí v dotazníku je bohužel ale vidět, že učitelé často zaměňují projektovou výuku s jinými učitelskými styly. Nejčastěji s tematickým vyučováním. Usuzuji tak z výpovědí některých učitelů, že při projektové výuce nevzniká žádný produkt.

Podle mého názoru je práce na konkrétním produktu a směřování k cíli jedním z klíčových rysů projektové výuky a svědčí o neporozumění této metodě, či nedostatečné informovanosti některých pedagogů.

Pro stanovení dalších závěrů by bylo jednoznačně potřeba uskutečnit další šetření mezi podstatně vyšším počtem respondentů a podrobit jednotlivé oblasti podrobnějšímu zkoumání.

7 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo prozkoumat možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti v rámci projektové výuky. Důležitost tématu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků vyplývá nejen z potřeb společnosti, ale také z uskutečněných mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS, v nichž dosáhli čeští žáci nelichotivých výsledků.

Během práce byly hledány metody, kterými je možno u žáků rozvíjet schopnost porozumění textu, vyvozování závěrů, či schopnosti hodnotit text a sdílet jej s ostatními spolužáky. Zároveň se ale muselo jednat o takové metody, které by vycházely z podstaty činnostního učení a byly tak dobře uplatnitelné v rámci projektového vyučování. Jako stěžejní metody v této práci byly vedle projektové výuky vybrány metody dramatické, které umožňují žákům pomocí prožitku porozumět textu, hodnotit jej a za použití výrazových prostředků jej sdílet s ostatními. Dále byly pro potřeby práce využity metody RWCT, které rovněž umožňují různorodou práci s textem, především jeho analýzu, vyvozování závěrů, ale také kreativní tvorbu a hodnocení. Stěžejní metodou této práce je pak metoda projektová, jejíž předností je především integrace širokého okruhu učiva, který se spojí v logický tematický celek. Její činnostní pojetí umožňuje začlenění technik dramatické výchovy a RWCT, zároveň žáky motivuje k práci ve skupině, rozdělování činností a zastávání různých skupinových rolí. Orientace na produkt, která je jedním z klíčových rysů projektové výuky, pak na žáky působí jako motivátor a dává jejich práci smysl.

K dosažení výsledků této práce byla prostudována česká i zahraniční odborná literatura zabývající se problematikou čtenářské gramotnosti a principy projektového vyučování. Na základě těchto předpokladů byly definovány výzkumné cíle, které byly naplňovány v rámci konkrétního projektu. Zároveň byly ověřovány v kvantitativním výzkumu pomocí dotazníků pro žáky a učitele.

Koncepce práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je tvořena dvěma oddíly. V prvním jsou definovány principy projektového vyučování a historický základ této metody.

Nedílnou součástí oddílu jsou také přínosy a úskalí této metody. Druhý oddíl pokládá teoretický základ čtenářské gramotnosti a její různé způsoby chápání. Tato část rovněž podává přehled některých vybraných metod dramatické výchovy a RWCT, které se při rozvoji čtenářské gramotnosti vhodně uplatňují. Klíčovou částí tohoto oddílu je přehled výsledků z posledních výzkumů PISA a PIRLS, které ukázaly na nedostatečnou čtenářskou úroveň českých žáků. Na základě těchto výzkumů byl dále zpracován projekt, který si klade za cíl rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků třetího ročníku ZŠ.

Na teoretickou část navazuje plán samotného projektu, jehož cílem je pomocí základních rysů projektu (především pak pomocí orientace na produkt) zvyšovat motivaci žáků k práci s různými informačními zdroji a texty. Současně s tím projekt reaguje na výsledky posledního výzkumu PIRLS, který ukázal, že mnoho českých žáků nemá dobrý vztah ke čtení. Proto je dalším z cílů projektu zkoumání vztahu žáků třetího ročníku k četbě.

Během práce na projektu byl vedle pozorování žáků uskutečněn také kvantitativní výzkum pomocí dotazníku pro učitele i žáky.

Při pozorování bylo zjištěno, že principy projektové výuky mají příznivý vliv na motivaci žáků třetího ročníku. Orientace k výslednému produktu žáky nejen povzbuzuje při práci v hodinách, ale také během domácích příprav. Současně práce na projektu zlepšuje mezi žáky komunikaci, schopnost argumentovat, hodnotit a hledat systémy práce vedoucí k cíli. Přestože žáci měli s prací s naučnými texty problémy, hodnotili tuto práci pozitivně a byli si vědomi důležitosti této práce ve vztahu k výslednému produktu. Další pozorovatel, který se projektu nepřímo účastnil a zajišťoval tak výsledkům pozorování větší objektivitu, byl třídní učitel třetího ročníku. Vedle pozorování byl v rámci kvalitativního výzkumu s třídním učitelem uskutečněn také rozhovor, který pomohl konkrétní třídu uvidět v širších souvislostech – především byly zjištěny obvykle využívané metody a zkušenosti třídy s projektovou výukou.

V dotazníkovém šetření bylo dále zjištěno, že v naprosté většině mají žáci pozitivní vztah ke knihám a četbou se pravidelně zabývají doma i ve škole. Dotazníkové šetření pro učitele ukázalo na snahu učitelů o využívání činnostních metod a integraci učiva.

Bohužel, stále přibližně čtvrtina učitelů nemá přesnou představu o tom, co je to projektová výuka, a zaměňuje tuto metodu s tematickým vyučováním.

Z kombinace pozorování výše popsaného projektu a kvantitativního výzkumu v podobě dotazníků vyplývá, že projektová metoda má vliv na motivaci žáků při práci s informačními texty, a tím tedy také přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti. Zároveň je však třeba si uvědomit i další motivační faktory – samotná přítomnost externího učitele či odlišná činnost od běžné výuky, mohou na žáky působit jako silný druh motivace. Nepříznivým jevem je také určitá oddělenost výše popsaného projektu od života třídy. Externí učitel tak má přesně vymezený počet hodin, který musí dodržet, zároveň jsou mezi jednotlivými setkáními časové odstupy, během nichž motivace žáků zákonitě klesá. Z těchto hledisek by bylo vhodné projekt uskutečnit i v kontextu vlastní třídy, kde budou tyto faktory „novosti“ a oddělenosti eliminovány.

Autorka této práce si plně uvědomuje, že rozvíjení čtenářské gramotnosti je velmi široký pojem, který nelze v rámci jednoho projektu obsáhnout. Proto byly cíle projektu zaměřeny především na porozumění textu a budování vztahu ke čtení. Na základě výsledků výzkumu je možné říci, že aplikovaný projekt přispěl k rozvoji těchto dovedností u žáků třetího ročníku. Rozvoj čtenářské gramotnosti je však dlouhodobý proces, a proto není možné tyto složky v rámci jednoho projektu plně rozvinout. Výše popsaný projekt však dal žákům do ruky konkrétní produkt, jehož další využití bylo nastíněno a naplánováno během posledního projektového setkání. Další pokračování v práci už je však plně v invenci žáků třetího ročníku a autorka se jej bude dále účastnit už jen jako externí pozorovatel během souvislé praxe.

8 Seznam použité literatury

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VUP, 2013.

Cesta za žákovskými projekty. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2013. ISBN 978-80-905502-0-9.

Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele. Praha: VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy.* Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

CRAWFORD, Alan. *Teaching and learning strategies for the thinking classroom.* New York, NY: International Debate Education Association, 2005. ISBN 19-327-1611-4.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika.* Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

DOLEŽALOVÁ, Jana. Čtu, píšu, přemýšlím a mluvím o tom, co mě zajímá. In: WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní.* Editor Radka Wildová. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 51-64. ISBN 80-729-0103-6.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy.* Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *UČITEL: Příprava na profesi.* Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

ELLEY, Warwick B. *How in the world do students read?: IEA study of reading literacy*. Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1992. ISBN 92-9121-002-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-808-5783-735.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1997. ISBN 80-86039-39-0.

JANÍK, Tomáš, Josef MAŇÁK a Petr KNECHT. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

JEZBEROVÁ, Romana. *Žakovské projekty: cesta ke kompetencím*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-86856-77-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-121.

KRAMPLOVÁ, Iveta. *Netradiční úlohy, aneb, Čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-868-9801-6.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS ARTAMA, 2007a. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007b. ISBN 978-807-3310-899.

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-733-1013-9.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2010. ISBN 978-807-3311-728.

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901-6602-4.

POPELOVÁ NEČASOVÁ, Markéta. *Dramatická výchova jako cesta k rozvoji dětského čtenářství*. *Tvořivá dramatika*. 2012, č. 1, s. 19-23.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002. ISBN 80-862-5114-4.

RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2529-1.

STARÝ, Karel et al. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905370-2-6.

TOMKOVÁ, Anna. Využití programu "Čtením a psaním ke kritickému myšlení" pro rozvoj čtenářství v primární škole. In: WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 66. ISBN 8072901036.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-807-2903-153.

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

TOMKOVÁ, Anna, Radek MARUŠÁK a Jaroslav PROVAZNÍK. *Spolupráce dětí I. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-582-9.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1991. ISBN 80-901065-1-X.

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

VRÁNA, Stanislav. *Učebné metody*. 3. vyd. Brno: Vydavatelský odbor ÚSJU v zemi Moravskoslezské, 1938.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

ZÁPOTOČNÁ, Oľga. Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. *Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, s. 271-305. ISBN 978-80-7367-828-9.

Elektronické zdroje

Čtenářská gramotnost ve výuce [online]. Praha, 2011[cit. 2014-02-23]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf

Rosteme s knihou [online]. 2007 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/roste-s-knihou/o-kampani/>

Celé Česko čte dětem [online]. 2014 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/30/o-nas/o-kampani/>

BASL, Josef, Iveta KRAMPLOVÁ, Vladislav TOMÁŠEK a Martina VERNEROVÁ. *PIRLS 2011 & TIMS 2011: Vybraná zjištění* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2013 [cit. 2014-03-03]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/84d6bbdd-3110-4abf-ba68-c7bac080a502>

JANOTOVÁ, Zuzana a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Čtěme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2013 [cit. 2014-03-01]. ISBN 978-80-905370-6-4. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Cteme-nejen-v-hodinach-ceskeho-jazyka>

JANOTOVÁ, Zuzana a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Čtěme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2013 [cit. 2014-02-23]. ISBN 978-80-905370-6-4. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/438f60ce-5176-43b9-b4b1-30cb65010ed2>

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>

KRAMPLOVÁ, Iveta, Vladislav TOMÁŠEK a Martina VERNEROVÁ. *Národní zpráva PIRLS 2011* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2012 [cit. 2014-03-01]. ISBN 978-80-905370-3-3. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Narodni-zprava-PIRLS-2011>

KUCHARSKÁ, Anna a Radka WILDOVÁ. *Koncepce diagnostiky čtenářských kompetencí v projektu: Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012 [cit. 2014-02-22]. ISBN 978-80-7290-558-4. Dostupné z: http://cteme.eu/data/ka3/A_Koncepce_diagnostiky.pdf

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?. In: *Metodický portál RVP* [online]. 18.1.2006 [cit. 2014-02-19]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2006 [cit. 2014-02-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/448/MEZINARODNI-VYZKUM-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-A-JEHO-VYSLEDKY-V-CR.html/>

SÁRKÖZI, Radek. Projektové vyučování-1.díl-Charakteristika. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2010 [cit. 2014-02-23]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektove-vyucovani-1>

STRAKOVÁ, Jana et al. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002 [cit. 2014-03-03]. ISBN 80-211-0411-2. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf

9 Seznam příloh

Příloha 1: Různé kultury

Zdravení v Japonsku

Když mě Japonci poprvé seznámili se svými známými, snažil jsem se jim podat ruku, ale Japonec uskočil, jako bych mu chtěl snad ublížit a ve vzdálenosti asi půl metru se uklonil. Japonci si udržují odstup, a dokonce i v rodině. Dokonce ani nedávají si najevo city. Rodiče například nikdy neobjímají své děti. Ptal jsem se jedné Japonky, jak ji přivítali rodiče, když přiletěla po roce z Nového Zélandu. Jemné poplácání po rameni, to prý byl vrchol citů. Tradiční pozdrav je oběma rukama, jako při modlitbě, kde jsou obě dlaně u sebe. Jakékoli další projevy – podání ruky, poplácání po rameni – jsou považovány za neslušné.

Uctívání sošek v Indii

V asijských zemích se můžeme setkat s Buddhismem – náboženstvím, které uctívá Buddhu. Všude je možné spatřit jeho sošky, obrazy a jiné náboženské symboly, které se vztahují k jeho osobě. Je třeba s nejvyšší úctou zacházet s každým obrázkem Buddhy. Indové se jim denně klaní a opečovávají je. Cizinci však toto právo nemají! Indové považují za velkou neúctu, pokud se cizinci dotýkají některých soch a obrazů, které zobrazují Buddhu nebo mnichy. Proto je důležité, aby toto pravidlo cizinci respektovali a nedotýkali se žádných náboženských předmětů.

Bulharská odpověď

Pokud se v Bulharsku někoho zeptáte: „To máme ale dneska krásný den, že?“, nemůžete se divit, že se usměje a odmítavě zakroučí hlavou. Stejně tak se nesmíte divit, když vám v Bulharsku někdo řekne: „Ne, dnes s vámi nikam nepůjdu.“ a souhlasně přitom kýve. V Bulharsku to totiž mají obráceně: na každé ANO kývají odmítavě hlavou a na každé NE zase souhlasně přitakají. U nás je to přesně naopak, a tak se nedivte, že to již zmátlo nejméně jednoho cizince!

Kultura stolování

Přestože u nás jsme zvyklí jíst příborem, nemluvit s plnou pusou a po dojedení pořádně sedět a čekat až nám odnesou talíř, v některých zemích světa je to úplně jinak. Někde byste dokonce hostitele takovým chováním přímo urazili! Například v Thajsku je srkání a mlaskání výrazem toho, že vám jídlo opravdu chutná. V arabských zemích zase nesmíte jíst levou rukou – je nečistá. V mnoha zemích se smí jíst pouze rukama, v Japonsku je zase znakem neznalosti, pokud budete chtít použít k jídlu něco jiného než hůlky.

Příloha 2: Obálka knihy



Příloha 3: Pracovní list – Anna a Niko

V jakém příbuzenském vztahu jsou k sobě naši hlavní hrdinové?

Jaký je věkový rozdíl mezi Annou a Nikem?

Zkus popsat třemi přídavnými jmény Annu a Nika:

ANNA

NIKO

Proč byla Anna smutná?

Kam odjeli rodiče dětí?

Zkus odhadnout, co asi mohl dát Niko Anně jako dárek?

Příloha 4: Vzorový text – Irsko

Na západě Irska se nad jižním břehem řeky tyčí hora Svatého Patrika. Tento 764 metrů vysoký kopec je opravdovou dominantou krajiny. Podle pověsti přišel svatý Patrik do hrabství Mayo a vstoupil na tuto horu, které se místní vždy báli. Strávil zde 40 dní, držel půst a modlil se za Iry. Lidé tento čin považovali za velmi statečný, a proto se ke svatému Patrikovi začali modlit. K tomuto činu se vztahuje mnoho bájí a legend, s určitostí můžeme říct jen to, že postupně se na horu začalo vypravovat čím dál více poutníků, aby se očistili od svých hříchů. Poutní stezka je dlouhá 37 kilometrů a někteří odvážní ji dokonce zdolávají naboso! Hrabství Mayo tak každý rok navštíví tisíce poutníků, kteří se jdou na svatou horu pomodlit ke svatému Patrikovi.

Příloha 5: Irsko – Pracovní listy

Irsko – obecné informace

A.

Irský ostrov je součástí souostroví Velké Británie a Irska, které se nachází v severozápadní Evropě. Od Británie je oddělen Irským mořem a dvěma průlivy, Severním a Svatého Jiří. Jižní pobřeží omývají vody Keltského moře a západní pobřeží pak Atlantický oceán. Pro převládající zelenou barvu krajiny se Irsku někdy říká „Smaragdový ostrov“. Zelená barva má však i další významy – je spojena s národním symbolem jetelového trojlístku (shamrock), oslavami svátku sv. Patrika i s mnohými zelenookými obyvateli. Rozlohou se sice Irsko blíží České republice, nicméně díky počtu obyvatel a jejich rozmístění narazíte i v dnešní době v této zemi na rozsáhlá místa, která stále vypadají jako Bohem zapomenutá. Pravda, Irové jsou celkem nepočetný národ, přesto však dokázali světu dát mnoho významných umělců, spisovatelů či vědců, na jejichž úspěchy jsou náležitě hrdí. Většina irské populace žije ve městech, z nichž největším je hlavní město Dublin (má 1,1 milionů obyvatel – přibližně jako Praha). Leží na východním pobřeží ostrova a obklopuje ústí řeky Liffey. Zajímavé je, že na Irském ostrově se nachází dva státy. Irsko a Severní Irsko. To Severní však patří Velké Británii

a není tedy samostatné.

B.

Podle posledních informací žilo při sčítání lidu v roce 2011 v Irsku 4, 5 miliónů lidí (pro srovnání – v České republice žije asi 10 miliónů obyvatel). V Irsku je národním jazykem irština. Nicméně daleko více je používán druhý jazyk – angličtina. Irština (je to keltský jazyk) se učí ve škole a její znalost je podmínkou pro přijetí do státní služby (úřední dokumenty jsou dvojjazyčné). V obchodních jednáních se však používá angličtina. Přestože existují snahy o podporu a rozšíření původního irského jazyka, angličtina naprosto převládá. Dokonce i slavní irští spisovatelé dnes píšou více anglicky než irsky. Národní vlajkou je irská zeleno-bílo-oranžová trikolóra (oranžovou barvu na vlajku vybral panovník Vilém Oranžský, bílá symbolizuje mír a zelená? O té se dozvíš od kamaráda!). Irským státním znakem je harfa. Irsko je tak jedinou zemí, jejíž státním znakem je hudební nástroj. Irové mají k hudbě velice kladný vztah! Kdo by neznal pořekadlo „co Čech, to muzikant“. Bez ohledu na to, jak je tomu v Čechách s hudebním nadáním doopravdy, toto pořekadlo platí v Irsku u jeho obyvatel dvojnásob. Tradiční irská hudba je na smaragdovém ostrově, v pozitivním slova smyslu, všudypřítomná.

Irská hudba

A.

Kdo by neznal pořekadlo „co Čech, to muzikant“. Bez ohledu na to, jak je tomu v Čechách s hudebním nadáním doopravdy, toto pořekadlo platí v Irsku u jeho obyvatel dvojnásob.

Irská hudba má tisíciletou tradici. Oblíbená harfa se dokonce dostala i do státního znaku. Hudba je něco, s čím musíme v Irsku počítat. Irové mají hudbu spojenou s tancem. O víkendech se tančí i v hospodách. Na den sv. Patrika (17. 3.) se po celém Irsku pořádají taneční soutěže. Irský lidový tanec výrazně ovlivnil americké country (čti „kántry“) tance.

Tradiční irská hudba je na smaragdovém ostrově, v pozitivním slova smyslu, všudypřítomná. Místem, kde se s ní setkáte nejčastěji, je samozřejmě útulné prostředí

hospůdek, ať již se jedná o ty ve velkých městech či v bohem zapomenutých končinách. Předtím, než si mnozí hudebníci troufnou předvést své umění během tradičních hospodských hudebních setkání (tzv. sessions), pilují své dovednosti nejen doma, ale i v ulicích větších měst. O tom se můžete přesvědčit například v centru Dublinu (hlavním městě Irska), kde je možné na ulici potkat mnoho hudebníků. Tradiční irská lidová hudba je typická svým unikátním rytmem (je velmi rychlá), působivou melodií a nástroji, na které se hraje. Mezi ty patří nám známé housle, flétna, píšťala a kytara, ale i méně známý irský bubínek nebo irské dudy. Zásoba písní irských hudebníků je vždy velice pestrá a díky různým variacím hraných melodií snad téměř nekonečná.

B.

Irové svou veselou hudbu téměř vždy doplňují tancem. Tanec má v Irsku obrovskou tradici a dělí se na několik základních druhů. Nejznámější je asi tanec stepový. Ten se objevil v Irsku asi před dvě stě lety a přinesli ho taneční mistři. Ti cestovali od města k městu ve společnosti dudáka nebo houslisty, učili obyvatele základní taneční kroky a těšili se velké vážnosti a respektu. Jejich příchod byl vždy velikou událostí a dalo se předpokládat, že město či vesnice ožije hudbou a tancem na několik týdnů. Každý taneční mistr měl svoji oblast a nepřipadalo v úvahu, že by překročil její hranice. V soutěžích taneční mistři předváděli ukázky tanečních kroků na desce stolu či podobně malém prostoru. Omezený prostor byl vnímán jako velmi důležitý znak tohoto stylu. Původní taneční styl, který měl uzavřenou formu a postoj - nohy u sebe, žádné vysoké kopy, málo nebo žádné otočky a samozřejmě žádné pohyby v prostoru, se v průběhu let úplně změnil. Postupně se začaly předvádět kroky v prostoru, otočky, kopy a další prvky. Tak se proměnil původní stepový tanec v moderní irský tanec, jako ho dnes prezentují skupiny zejména irských a amerických tanečníků na světových pódiiích.

Irská kuchyně

A.

Irská kuchyně nemá v cizině zrovna nejlepší pověst, ale ne tak zcela právem. Dříve sice

bylo obtížné se v Irsku chutně najíst, dnes to ale zdaleka neplatí. S ekonomickým rozvojem země i růstem turismu přibýlo množství míst, kde můžete dostat výtečně připravené místní speciality. Tradiční irské pokrmy bývaly v minulosti většinou jednodušší, což bylo dané především nedostupností surovin a tím, že většina populace byla spíše chudá. Nejrozšířenější potravinou byly už od šestnáctého století brambory. Brambory se na irském jídelníčku vyskytují dodnes v jakékoliv podobě: vařené, šťouchané se zelím či kapustou, opékané, v plackách. Překvapivé je i množství neobvyklých příchutí smažených bramborových lupínků, které Irové konzumují opravdu ve velkém. K získávání obživy Irové v minulosti hojně využívali blízkosti moře. Nejenže chytali ryby, lovili kraby či mušle, ale také sbírali jedlé druhy mořských řas. Přestože rybolov či sběr mořských řas je populární dodnes, u hub či ostružin už tomu tak často nebývá. Nejednou se stane, že na vás Irové hledí jak na zjevení, když jim řeknete, že jdete do lesa sbírat houby. Houbaření se totiž v Irsku věnuje pouze hrstka nadšenců. Jelikož mnohá irská domácnost často neměla jídla nazmar, snažili se Irové využít všeho, co se dalo zpracovat. To se projevovalo hlavně při zabíjačkách.

B.

Běžná irská rodina doma dřív chovala čuníka, který se při zabíjačce zpracoval celý - včetně nožiček či páteře. Tato hospodárnost Irům vydržela, a proto si i dnes můžete u řezníka zakoupit veškeré vnitřnosti nebo v některé hospůdce ochutnat zmiňované vařené prasečí nožičky či dušenou krvavou klobásu. Pokud při vaší návštěvě Irska budete chtít ochutnat některý z tradičních pokrmů, tím nejrozšířenějším a nejdostupnějším je dušené hovězí či jehněčí s vařeným bramborem v omáčce s černým pivem. K snídani nesmí samozřejmě chybět ani smažené klobásy, jelita, slanina, fazole, vejce. Asi nejznámější irské jídlo je „irish stew“ (čti „iriš sťů“) - Připravuje se většinou z jehněčího masa a doprovází ho vydatná omáčka se zeleninou a brambory (něco jako u nás guláš). Důležitou součástí jídelníčku je kromě jehněčího také hovězí a vepřové maso. Pouze pro silné povahy je pokrm zvaný "Drisheen" (čti „drišín“), černý pudink z ovčí krve. Tradičním irským nápojem je pivo. Irové tvrdí, že nejlepší na světě. Populární jsou hlavně černá piva. Z nealkoholických nápojů je tradičním nápojem zázvorový sirup s

vodou nebo velmi oblíbený silný irský čaj s mlékem.

Irská povaha, svátky a zvyky

A.

Irové mají pověst jednoho z nepřátelštějších národů na světě. Pokud se do Irska vydáte, tak sami brzy zjistíte, že se nejedná o výmysl, ale o pravdivé tvrzení. Irové jsou skutečně velice otevření, přátelští, a pokud to jen jde, tak i nápomocní. Zeptáte-li se například někoho na cestu, může se vám stát, že vám nejen ochotně vysvětlí, jak se kam dostat, ale mnohdy vás tam i rád dovede či doveze. Jako národ jsou Irové hrdí na svou zemi a u turistů mají proto zájem o to, aby se v Irsku cítili jako doma.

Suvenýry, které se vždy těší velké oblibě, jsou jakékoliv upomínkové předměty s tematikou oveček, irských mytologických postav (v těch s přehledem vede „leprechaun“- lepríkón alias malý zelený skřítek) či keltských ornamentů. Odkud se typicky irská pohostinnost a dobrá nálada bere? Někdo tvrdí, že Irové jsou přátelští vůči cizincům, jelikož jsou přátelští vůči sobě samým. Díky zkušenostem z minulosti, kdy byli Irové pod nadvládou jiných států, si váží malých nepodstatných věcí, které mnohý člověk přehlédne. Irové působí navenek jako velmi přátelští, uvolnění a společenští. Irové mají rádi neformální chování. Mají smysl pro humor ve všech podobách. Jako návštěvník irské země buďte připraveni na jejich "vyřídilku". Ke slovu se mnohdy dostanete pouze tehdy, když se váš společník bude chtít nadechnout nebo napít.

B.

Výřečnost, pro kterou jsou Irové proslulí, prý však mohou turisté získat také, a to tehdy, když políbí bájný kámen v Blarney. Není to ale jednoduché! Tento kámen se totiž nachází v klenbě hradního ochozu a dostanete se k němu pouze, když se v poloze na zádech dírou v ochozu nakloníte směrem dolů. Irové jsou velmi přátelský národ, neodpuštělným prohřeškem při jednání s nimi je ale neúcta cizince k Irským tradicím. Důležitý je například svátek svatého Patrika – je to nejoblíbenější irský svátek, na jeho počest se pořádají každý rok oslavy, kdy se lidé obléknou do zelené barvy a oslavují. Kromě křesťanských svátků jsou v Irsku známé také svátky nekřesťanské – říká se jim pohanské (jsou mnohem starší, než křesťanské).

Pohanské (nekřesťanské) svátky jsou v Irsku spojeny s oslavou země a úrody. Tradiční svátky dodržovali druidové. Byli to moudří muži (šamani), kteří uctívali dávné bohy a v Irsku působili ještě před tím, než se tam dostalo křesťanství. Kromě druidů jsou v Irsku známí také Leprikóni – malí skřítkové, které je prý možné chytit, a pak vám zajistí velké bohatství. Leprikóni jsou ale velmi vychytralí, a tak je opravdu těžké nějakého chytit!

Příloha 6: Indie

Hinduismus

Indická společnost je sepjata s náboženstvím tak úzce, že se stalo neodmyslitelnou součástí každodenního života. Hlavním indickým náboženstvím je hinduismus, jehož kořeny sahají před rok 1 000 př. n. l. V Indii se praktikují ale i další náboženství. Hinduismus lze těžko definovat. Nemá svého zakladatele ani jednoho hlavního boha jako křesťané. Hinduistou se člověk nestává, ale narodí. Hinduisté mají tři hlavní bohy - Brahma, Višnu a Šivu. Nicméně hinduisté mají více než 330 milionů božstev a věřící si mezi nimi může vybrat. Bohové jsou často znázorňováni s více hlavami, čtyři Brahmovy hlavy znázorňují čtyři světové strany. Množství rukou symbolizuje moc.

Hinduisté věří, že se stále vracíme na tento svět. Člověk umře a vrátí se zpátky na zem jako jiná bytost. Tomuhle říkají hinduisté reinkarnace (převtělování). Spravedlivě žitý život zvyšuje šanci člověka narodit se v příštím životě do lepších životních podmínek. Špatnými skutky dosáhnete opaku. Cílem života však není převtělit se do lepšího života. Cílem je vymanit se z koloběhu reinkarnace a převtělování zastavit. Toho může člověk dosáhnout tak, že se bude modlit a žít správný život podle hinduistického učení. Smůlu mají v tomhle případě ženy – ty podle indického náboženství nemají právo na to, aby se z reinkarnace vymanily, proto pouze mohou doufat, že se v dalším životě narodí jako muži, kteří mají na toto vymanění právo.

V Indii je společnost rozdělena do společenských vrstev, kterým se říká kasty. Nejvyšší kasty tvoří kněží a mniši. Pod nimi jsou válečníci a vládci. Pak zemědělci a řemeslníci. Nejnižší kasty jsou sloužící. Tento systém vznikl už velice dávno a dnes už se tak přísně nedodrhuje. I v dnešní době ale má pro Indii velký význam.

Celý život Indů je ovlivněn náboženstvím. Například mnoho hinduistů nejí vůbec maso ani zárodky života (vejce).

Buddhismus

Velká indická náboženství jsou: hinduismus, islám, buddhismus. V 6. století př. n. l. žil v Indii Buddha. Jeho náboženství chce podat praktický návod, jak překonat utrpení a žít po životě a dosáhnout nirvány (tak říkají buddhisté stavu blaženosti). K Buddhově učení se dnes hlásí asi 300 miliónů lidí, zejména v Asii. V samotné Indii je však nejvíce hinduistů (přes 80 %), kteří nejvyšší měrou ovlivňují život lidí v Indii.

Buddhův život byl velice zajímavý. Narodil se jako princ. Jeho jméno bylo Sidharta Gautáma. Žil v přepychu a blahobytu, který mu zařídili jeho rodiče. Chtěli, aby Sidharta nikdy nezažil utrpení, a tak ho obklopovali jen mladými a krásnými lidmi, jídlem a vším přepychovým. Jednou se však Sidharta dostal za hradby paláce, v kterém žil. Šel po ulicích a viděl něco strašného. Viděl stárnoucí lidi, viděl nemocné, viděl hladové. Dokonce viděl i lidi umírat. Rozhodnul se, že se již nemůže do paláce vrátit. A proto se vydal do lesů, kde nebyl nikdo, jen vznešení asketové, kteří meditovali, drželi půst a modlili se. Sidharta se k nim přidal a pomocí meditace se snažil očistit svou duši a poznat životní pravdu. Podle pověsti jednou v lesích přšelo. Sidharta a asketové dál sedeli v meditaci. Když tu se trávou blížila obrovská posvátná kobra. Mířila přímo k Sidhartovi. Asketové se báli, že chce Sidharta uštknout. Kobra se už už tyčila nad Sidhartou, když tu se stalo něco zvláštního. Kobra se k Sidhartovi sklonila a svým obrovským tělem začala Sidharta ochraňovat před padajícím deštěm. Tu asketové pochopili – Sidharta je vyvolený, poznal životní pravdu, a proto se před ním sklání i posvátná kobra! Asketové nazvali Sidharta Buddhou – to znamená osvícený, ten, který poznal pravdu. Od té doby Sidharta znají všichni jako Buddhu a úctívají jeho myšlenky. Buddha své učence učil několika pravdám – 1. život je utrpení, 2. utrpení si dělají lidé sami, protože touží po majetku, 3. proto bychom se měli od této touhy odprostit. Pokud budou lidé tato pravidla dodržovat, můžou dosáhnout nirvány (stavu blaženosti).

Indická společnost I

V indické společnosti se po staletí dodržuje řada, pro nás nepochopitelných zvyklostí a obřadů, z nichž některé jsou až drastické. Obecně je Indie země bohatých tradic. Například chodidla jsou pro Indý "nečistá". Dotknout se někoho nohou nebo dokonce sandálem je urážka, za kterou je třeba se neprodleně omluvit. Levá ruka je "nečistá", proto ji na veřejnosti nepoužíváme, např. peníze podáváme obchodníkovi jen pravou. Nesmí se dotknout jídla.

V Indii je společnost rozdělena na tzv. kasty. Toto rozdělení vzniklo dávno v historii a dnes se již tak přísně nedodržuje.

Stále obvyklým je i v dnešní Indii sjednaný sňatek. Rodiče budoucích snoubenců spolu uzavřou dohodu (např. o výši dívčina věna nebo o organizaci svatby), pak se teprve zeptají svých dětí, zda souhlasí. Ty mohou odmítnout, ale zvláště v případě dívky se to příliš nedoporučuje. Může pak získat špatnou pověst vybíravé nevěsty. Vždy se dodržuje pravidlo, že se smí vzít dva lidi, kteří přísluší ke stejné kastě (vrstvě). Sňatek není v Indii láskyplným spojením dvou lidí. Je to píše obchod. Nevěsta pak odejde žít do mužovy rodiny, kde se od ní očekává nejen manuální práce, ale i výchova dětí a práce v domácnosti. Zvláště na vesnici to znamená vyčerpávající a nikdy nekončící dřinu spojenou s obstaráním domácnosti a hospodářství. Jednou z největších hodnot, které se na nevěstě hodnotí, je dosažené vzdělání. Vdaná žena nosí vždy na čele namalovanou tečku červené barvy a červeně vysypanou pěšinku na vlasech. Jako u nás ženich navlékne nevěstě prsten, ozdobí hinduistický ženich svou nevěstou červenou tečkou. Každé ráno po koupeli si pak svou ozdobu maluje žena sama. I když je v Indii povolen rozvod, společnost ho nepřijímá s pochopením a rozvedení lidé jsou bráni jako nejhorší odpad společnosti.

Pohřební rituály Indů jsou velice složité. Indové své mrtvé spalují na hranicích. Potom seberou popel a 13. den, ho vsypou do některé posvátné řeky či moře. V té stejné řece se poté i myjí – s hygienou si Indové opravdu hlavu nelámou.

Indická společnost II

Běžným oblečením indických žen je sári. Jedná se o pruh látky z bavlny, hedvábí a dalších materiálů, který je asi 5 m dlouhý. Je třeba se do něj zavinout zvláštní technikou. Svobodné dívky si volný konec sári přehodí přes levé rameno, vdané ženy přes hlavu a stáhnou jej přes obličej. Sári má být tak dlouhé, aby pod ním byly vidět jen okraje chodidel. Bílé sári je určeno vdovám.

Obdobou ženského sári je u mužů dhótí. Je to pruh látky omotaný kolem pasu, podle příležitosti různě řasený. Například k slavnostním příležitostem se nosí na způsob dlouhé suknice. Nahoře se k dhótí nosí volná košile.

V domácnostech se běžně jí rukou (pravou). Levá ruka slouží k tomu, aby podávala jídlo ze společných mis pomocí naběračky, do talíře však nepatří! V každé mističce je jiný chod. Z nich si pak v pořadí proti směru hodinových ručiček dáváme na talíř. Říhání po jídle je obvyklé a slouží jako pochvala kuchaře.

Před vstupem do domácnosti je třeba se zout. Host je pro hostitele posvátný, je usazen na čestném místě a vybídnut, aby si udělal pohodlí. Ve skutečnosti to znamená sednout si se zkříženýma nohama na pohovku. Mladší členové domácnosti hosta ovívají, posluhují mu, dokonce jsou připraveni namasírovat záda. To vše je samozřejmá služba hostu.

V Indii se moc nedbá na hygienu. Proto je zde také velmi mnoho nemocí. Koupání probíhá obvykle v poledne před obědem, jde spíš o polévání vodou, mýdlo se užívá občas. Na čištění zubů používají Indové kromě klasických zubních kartáčků svazky trávových proutků. Je to jakýsi přírodní kartáček na jedno použití. Strkat do úst věc již jednou "ocucanou" je nečisté. Ani známka na dopisy se neolizuje. Většina indických domácností stále ještě neuvívá toaletní papír, ale levou rukou se omývají za pomoci připraveného hrnku s vodou. Život lidem často komplikuje nepřítomnost odpadkového koše. Odpadky se hází kamkoliv, nejčastěji z okna.

Příloha 7: Dotazník pro žáky

1. Které projektové setkání se ti líbilo nejvíce? Vyber jednu možnost.

a) Úvodní setkání (Finsko, Laponsko)

b) Španělsko

c) Irsko

d) Indie

Proč?

2. Napiš ke každé zemi alespoň jednu zajímavost, kterou sis zapamatoval z projektu:

Finsko (Laponsko) _____

Španělsko _____

Irsko _____

Indie _____

3. Jaká je podle tebe největší výhoda našeho projektu? Vyber jen jednu možnost.

a) můžu pracovat ve skupinách

b) dozvím se nové informace

c) naše práce má výsledek (deník)

d) je to zábavnější, než normální vyučování

4a. Jak moc tě baví tento druh práce? Označ na stupnici: (1 - nejméně; 5 - nejvíce):

hledání informací v knize 1 2 3 4 5

živé obrazy 1 2 3 4 5

hledání na internetu 1 2 3 4 5

konference 1 2 3 4 5

9b. Pokud ano, napiš jak:

10a. Mohla by naše práce na deníku dále pokračovat? Zakroužkuj odpověď:

ANO NE

10b. Pokud ano, jak?

a) chtěl bych s talismanem cestovat do dalších zemí

b) do deníku bych jen doplnil obrázky, mapy a další věci

c) Jiná možnost (napiš jaká):

11. Může mít náš deník nějaké využití? Co se s ním stane dál?

12. Čteš v současné době nějakou knihu?

ANO

NE

13a. Je důležité číst knihy?

ANO

NE

13b. Proč?

Příloha 8: Rozhovor

1. Jak často s dětmi pracujete pomocí projektu?

Nepřavidelně. S dětmi pracujeme na projektu asi tak čtyřikrát do roka, ale je to vždy individuálně. Také se ale účastníme povinně školních projektů, takže je to častější.

2. Zkuste si vzpomenout, kdy naposledy jste s dětmi vy sama vytvářela projekt?

Který to byl?

Náš poslední projekt se uskutečnil letos v lednu (2014 pozn. aut.). Jednalo se o projekt z oblasti Člověk a jeho svět. Týkal se posledních Přemyslovců. Děti toto téma velmi bavilo, tak jsem se rozhodla toho využít a naplánovat projektovou výuku.

3. Zaměříme se teď na projekt Putování s kouzelným talismanem. Děti se zde měly možnost setkat s různými metodami. Jak často tyto metody využíváte při výuce?

| | | | | |
|---------------|-------|-----------|-------------------|-------------|
| INSERT | vůbec | jen občas | pravidelně | téměř denně |
| V-CH-D | vůbec | jen občas | pravidelně | téměř denně |
| Živé obrazy | vůbec | jen občas | pravidelně | téměř denně |
| Učitel v roli | vůbec | jen občas | pravidelně | téměř denně |
| Řízené čtení | vůbec | jen občas | pravidelně | téměř denně |
| Volné psaní | vůbec | jen občas | pravidelně | téměř denně |

4. Děti v projektu pracovaly ve čtyřech stabilních skupinách, které byly poměrně početné (šest nebo sedm žáků). Spatřovala jste v některých situacích problémy? Na by čem podle Vás děti měly zapracovat?

Stále se učíme umět se domluvit a najít společné řešení. Myslím ale, že ani tolik nezáleží na tom, kolik členů skupina má, ale na schopnosti tolerance a umění spolupráce jednotlivých členů skupiny.

5. Jednotlivá projektová setkání se obvykle konala jednou týdně. Pozorovala jste v době mezi setkáními nějakou aktivitu žáků ve vztahu k projektu?

Občas se děti domlouvaly, kdo co už udělal. Největším problémem byl ale nedostatek času. Měli jsme v té době rozdělanou i další práci (školní projekt, čtenářské dílny, otevírání nového tématu Lidské tělo). Myslím si, že důležitou roli sehráli vedoucí skupinek, kteří se s ostatními domlouvali i z domova. (V naší třídě je celkem velká semknutost dětí, ale i celých rodin. Znají se a jsou schopni vzájemně spolupracovat.)

6. Napište tři metody, které podle Vás žáky nejvíce bavily:

Myslím, že určitě živé obrazy, ty děti baví hodně, je to akční. Také rádi vyhledávají informace, přestože se jim to často nedaří – tahle práce je pro ně pořád dost náročná. Třetí metodou by asi byly prezentace. To baví především ty „tahouny“.

7. Co podle Vás žáky při práci na projektu motivovalo?

Jednoznačně příběh, který byl studentkou velmi poutavě čten a dětem přibližoval jednotlivé země.

8. Při práci s textem měli občas žáci problémy (např. hledání důležité informace). Byla v projektu použita metoda, s kterou se podle Vás žáci nikdy neseťkali? Pokud ano, jaká?

Děti myslím všechny metody znaly. Moc s nimi ovšem nepracujeme, takže měly občas problém si vzpomenout na systém práce. Také jim některé způsoby práce „byly vzácné“ (např. učitel v roli, živé obrazy), takže byly „rozjetější“ než jindy.

9. Zkuste se zamyslet nad celým průběhem projektu. Co důležitého se podle Vás děti jeho prostřednictvím naučily?

Určitě posílily a znovu procvičily práci ve skupině. Hlavně ale procvičily práci s textem, vyhledávání informací a čtení s porozuměním. Především pracovaly s termínovanými úkoly. (Což sice také děláme, ale nepravidelně.)

Příloha 9: Dotazník pro učitele

1. Vyberte pohlaví: muž žena

2. Jak dlouho pracujete jako učitel(ka)?

a) méně než 5 let

b) 5 až 10 let

c) 10 až 15 let

d) více než 15 let

3. Využíváte ve své praxi projektové vyučování? ano ne

4. Jak často ve své třídě provádíte projekty?

a) Alespoň jednou za měsíc

b) Několikrát ročně

c) Jednou za rok

d) Zapojuji se pouze do školních projektů

5. Které výukové oblasti obvykle zpracováváte v rámci projektové výuky?

Označte všechny.

a) Český jazyk

d) Environmentální výchova

b) Matematika

e) Multikulturní výchova

c) Člověk a jeho svět

f) Osobnostně-sociální výchova

d) Environmentální výchova

g) Jiná: <napište>

6. Kdo je obvykle iniciátorem vzniku projektu?

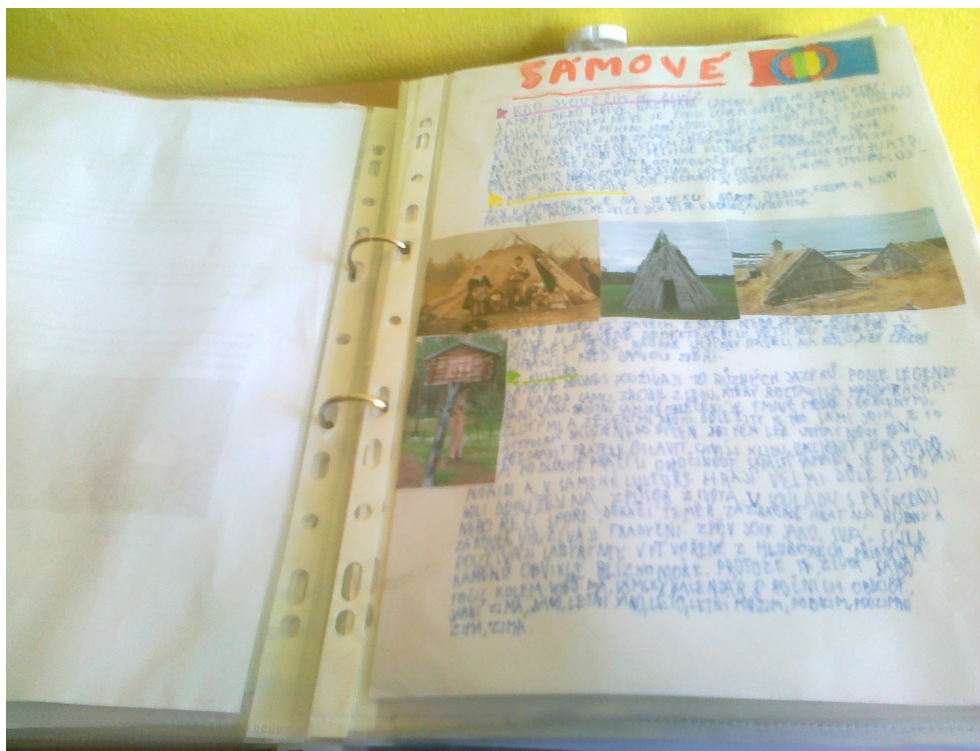
- a) Třídní učitel (já)
- b) Žáci
- c) Škola

7. Vzniká při Vašich projektech konkrétní produkt? Pokud ano, jaký?

- a) Plakáty či jiné informační listy
- b) Konkrétní výrobek
- c) Příprava akce – výstava, výlet aj.
- d) Nelze přesně určit, produkt většinou vymýšlejí sami žáci
- e) Nelze přesně určit, ne vždy pracujeme na vzniku produktu

8. Napište alespoň tři přednosti, kterými projektová výuka disponuje:

Příloha 10: Fotografická dokumentace projektu



Ukázka informačního listu z cestovatelského deníku – Sámové



Ukázka z cestovatelského deníku – vyprávění o Anně a Nikovi



Informační listy – Španělsko a Katalánie



Výroba obálky deníku