

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti zařazení projektového vyučování do výuky německého jazyka na
1. stupni ZŠ

The options of implementation of the project teaching for German language
teaching in the first level of elementary school

Irena Havlíčková

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro I. st. ZŠ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Možnosti zařazení projektového vyučování do výuky německého jazyka na 1. stupni ZŠ vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Pavly Nečasové, Ph.D. a za použití pramenů a literatury uvedených v práci. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 3. 2016

.....

podpis

Děkuji PhDr. Pavle Nečasové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, cenné rady a připomínky. Dále děkuji vedení ZŠ Husova v Liberci a paní učitelce Mgr. Renátě Šebestové za vstřícný přístup a umožnění realizace projektu *Berlin entdecken* právě na této základní škole.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá projektovým vyučováním a možnostmi zařazení této metody do výuky cizího jazyka na prvním stupni základní školy. Teoretická část je zaměřena na historii, příznaky, klasifikaci, fáze a výhody i úskalí projektového vyučování. Prostor je věnován také kapitolám o činnostně pojatém vyučování a o reáliích. Druhá část práce se opírá o pětihodinový projekt *Berlin entdecken* vytvořený autorkou a realizovaný v pátém ročníku základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků. Klade si za cíl zjistit postoj žáků k projektovému vyučování a na případové studii ověřit, zda je vhodná integrace této metody do vyučovacího procesu žáků s odlišnými vzdělávacími předpoklady. Při výzkumném šetření je využito metod kvantitativního i kvalitativního výzkumu (techniky dotazníku, přímého pozorování a strukturovaného rozhovoru). Z provedeného šetření vyplývá, že projektové vyučování je vhodnou metodou zařaditelnou do cizojazyčné výuky na prvním stupni základní školy. Podobně jako jiné metody má však i tato jisté hranice, které je třeba si uvědomovat a respektovat.

KLÍČOVÁ SLOVA

činnostně pojaté vyučování, projektové vyučování, výuka cizích jazyků, němčina jako cizí jazyk, výuka reálií, mladší školní věk

ABSTRACT

This Diploma thesis deals with the project teaching and with the options of implementation of this method into second language teaching in the first level of elementary schools. Theoretical part of the thesis focuses on history, characteristics, classification, phases, advantages and disadvantages of the project teaching. In the second part, the thesis is based on a five-hour long project called “*Berlin entdecken*” created by the author and realized in the fifth year of elementary school with the extended second language teaching specialization. The thesis aims to find out students’ attitude towards the project teaching. Also, based on a case study, it tries to find out whether the integration of this teaching method is applicable to teaching process among students with different education expectations. The research draws on both quantitative and qualitative methods (i.e. questionnaire, observation, and structured interview). Based on the carried out research, the thesis find out that the project teaching is an appropriate method for second language teaching in the first level of elementary schools. Similarly to other methods, however, the project teaching also has its constraints which need to be taken into consideration.

KEYWORDS

hands-on teaching perspective, project teaching, second language teaching, German as a second language, teaching culture, lower school age

Obsah

Úvod.....	7
1 Činnostně orientované vyučování.....	11
1.1 Myšlenka vyučování orientovaného na dítě.....	11
1.2 Definice činnostně pojatého vyučování.....	12
1.3 Historie činnostně pojatého vyučování.....	13
1.4 Principy činnostně orientovaného vyučování.....	14
2 Projektové vyučování.....	15
2.1 Historie projektového vyučování.....	15
2.2 Vymezení pojmů.....	17
2.2.1 Projekt.....	17
2.2.2 Projektové vyučování.....	18
2.3 Příznaky projektového vyučování.....	19
2.4 Klasifikace projektů.....	21
2.5 Hlavní fáze projektů.....	24
2.5.1 Plánování.....	25
2.5.2 Vlastní realizace projektu.....	26
2.5.3 Ukončení a vyhodnocení projektu.....	27
2.6 Přednosti a úskalí projektového vyučování.....	28
2.6.1 Přednosti projektového vyučování.....	28
2.6.2 Úskalí projektového vyučování.....	29
3 Reálie.....	31
3.1 Vymezení pojmu reálie.....	31
3.2 Přístup k pojetí obsahu reálií v cizojazyčné výuce.....	32
3.3 Vývoj chápání reálií.....	35

4	Výzkumné šetření.....	37
4.1	Vymezení výzkumných problémů a cílů výzkumu	37
4.2	Metodologie výzkumného šetření.....	37
4.3	Popis a struktura dotazníku, rozhovoru a pozorovacího archu	38
4.4	Vymezení výzkumného vzorku.....	41
4.4.1	Kritéria výběru školy zapojené do výzkumného šetření.....	41
4.4.2	Charakteristika školy, na níž byl projekt realizován	42
4.4.3	Charakteristika třídy	43
4.4.4	Charakteristika vybraných žáků	44
4.5	Způsoby vyhodnocování dat	46
5	Popis projektu <i>Berlin entdecken</i>	47
5.1	Základní údaje o projektu.....	48
5.2	Fáze projektu	52
5.2.1	Plánovací fáze.....	52
5.2.2	Vlastní realizace projektu.....	53
5.2.3	Ukončení a vyhodnocení projektu	70
5.2.4	Návrh kritérií hodnocení – sebehodnotící arch	72
6	Vyhodnocení sesbíraných dat	74
6.1	Dotazník pro žáky.....	74
6.1.1	Sebehodnocení a hodnocení projektu	74
6.1.2	Vztah k příznakům projektového vyučování	78
6.2	Strukturovaný rozhovor	87
6.3	Pozorovací arch	88
	Závěr	92
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	95
	Seznam zdrojů multimediálních souborů použitých při tvorbě pomůcek.....	100
	Seznam příloh	104

Úvod

Vzdělávání provází lidskou společností od počátku její existence. Již před několika tisíci lety se lidé od svých předků učili napodobováním. Postupem času byla vzdělání a vzdělávání přikládána stále významnější role. Objevovali se první učitelé, vznikaly první vzdělávací instituce, které se postupně otevíraly široké veřejnosti, a pedagogika se stala vědou, jež ve společnosti zaujala neodmyslitelné místo. Tak jako se měnila historicko-společenská situace, vyvíjela se i tato vědní disciplína a reagovala na nově se objevující potřeby spojené s novou dobou.

Život ve 21. století klade na jedince zcela odlišné nároky, než tomu bylo ještě před několika desítkami let či stovkami let. Mění se kurikulární dokumenty a pojetí základního vzdělávání. Učitel se stává průvodcem žáka na jeho cestě poznáním, důraz je kladen na rozvoj klíčových kompetencí, učivo není cílem, jehož je třeba dosáhnout, ale nástrojem k porozumění světu. Vše směřuje k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dítěte a jeho přípravě na praktický život. Mění se obsah vzdělání, jeho výstupy i metody výuky, jež nám pomáhají stanovených cílů dosáhnout.

Zejména v dnešní době, která je charakteristická využíváním moderních technologií, hraje stále menší roli znalost faktů, jež jsou dnes díky internetové síti propojující vyspělé země dohledatelné během několika sekund v elektronických zařízeních, která vlastní téměř každý žák. S využíváním moderních technologií ovšem vyvstává celá řada otázek a potřeba připravit žáky na život ve světě a ve společnosti, v níž hrají technologie neodmyslitelnou roli. Stále větší důraz je kladen na rozvoj tzv. klíčových kompetencí, které jsou v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* charakterizovány jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (*RVP ZV*, 2007, s. 14).

Dalším problémem, který je stále aktuálnější, je potřeba individualizace výuky. V některých třídách na prvním stupni základní školy probíhá výuka německého jazyka ve skupinách čítajících i patnáct až dvacet žáků. Není výjimkou, jsou-li mezi nimi integrováni žáci se specifickými poruchami učení, poruchou pozornosti či cizinci. Žáci jsou

podmiňování odlišným charakterem, přicházejí s rozdílnými dovednostmi, schopnostmi i volnými vlastnostmi a upřednostňují jiný styl učení.

S měnícími se nároky na vzdělávání je třeba hledat cesty, které povedou k naplnění výchovně vzdělávacích cílů daných kurikulem a budou respektovat výše nastíněné požadavky. Jako jedna z možností se jeví zařazení projektového vyučování do cizojazyčné výuky.

Vhodně pojaté projektové vyučování umožňuje učiteli zahrnout aktivity rozvíjející nejen všechny řečové dovednosti a jazykové disciplíny, ale také klíčové kompetence. Vybízí k integraci průřezových témat a významně se podílí na komplexním rozvoji žáka.

Projektové vyučování poskytuje prostor pro diferenciaci učiva a individualizaci. Motivuje a aktivuje žáky, umožňuje jim pracovat vlastním tempem, rozvíjet se na své maximum a zažít pocit úspěchu. Díky absenci sociálního tlaku nedochází k vytváření zábran, které často vedou ke strachu z ústního vyjadřování.

Zdá se, že projektové vyučování je vhodnou metodou, jež je uplatnitelná ve výuce cizího jazyka. Do jaké míry ji lze ale zařadit do vyučovacího procesu? Jaké možnosti ve výuce německého jazyka na prvním stupni základní školy přináší? A v čem se skrývají její úskalí?

Cílem této diplomové práce je zjistit postoj žáků k projektovému vyučování a na případové studii ověřit, zda je jeho zařazení do vyučovacího procesu žádoucí pro žáky s odlišnými vlastnostmi a studijními předpoklady.

Teoretická část práce vychází ze studia odborné literatury, zabývá se historií, charakteristickými rysy a klasifikací projektového vyučování, výhodami i úskalími a možnostmi jeho zařazení do hodin cizího jazyka na prvním stupni základní školy. V krátkosti pojednává také o činnostně pojatém vyučování a reáliích.

Empirická část práce popisuje průběh a prezentuje výsledky případové studie, ve které bylo využito metod kvantitativního i kvalitativního výzkumu (techniky dotazníku, přímého pozorování a strukturovaného rozhovoru). Studie se opírá o projekt *Berlin entdecken*, který byl za účelem výzkumného šetření vytvořen autorkou práce a představuje jednu z možností využití projektového vyučování ve výuce německého jazyka na prvním stupni základní školy. Součástí této části práce také je metodický list k projektu, popis jednotlivých aktivit,

hodnotící arch, odkaz na soubor s didaktickými pomůckami v elektronické podobě a s aktivitou pro interaktivní tabuli.

1 Činnostně orientované vyučování

Díky volnosti, jež nabízí *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále *RVP ZV*)¹, může učitel ve výuce využívat nejrůznějších vzdělávacích strategií i vyučovacích metod, které vedou k naplnění vzdělávacího cíle. Ve výuce německého jazyka představuje hlavní cíl formování komunikativní kompetence, která zahrnuje receptivní i produktivní jazykové dovednosti. Konkrétní oborové cíle jsou v *RVP ZV* definovány v kapitole 5.1.2 Cizí jazyk. Jednou z možností, jak vytyčených cílů dosáhnout, je využití činnostně pojatého vyučování.

1.1 Myšlenka vyučování orientovaného na dítě

Činnostně pojaté vyučování vychází z myšlenky vyučování orientovaného na dítě. To odráží snahu o pochopení žáka jako svébytné osobnosti a respektování jeho potřeb. Žák se ocitá ve středu zájmu, stává se hlavním subjektem vyučovacího procesu. Tato skutečnost je dobře patrná v termínech: „lerner-centred teaching, schülerzentrierter Unterricht, enseignement centré sur l'élève, обучение, центрированное на ученике“ (Jelínek, 2006, s. 13).

Pojetí vyučování orientované na dítě se ke slovu dostalo ve 20. století, které švédská pedagožka E. Keyová právem označila jako století dítěte. Se změnou pohledu na roli žáka ve vyučovacím procesu se změnila také role učitele, koncept vyučování i metody a principy práce.

Jedním z konceptů respektujícím myšlenku vyučování orientovaného na dítě je vyučování činnostní.

¹ *RVP ZV* vešel v platnost 1. 9. 2005 a nahradil dosavadní kurikulární dokumenty. Je závazným při tvorbě školních vzdělávacích programů na českých základních školách. Formuluje mj. klíčové kompetence, stanovuje obsah vzdělávacích oblastí a oborů, specifikuje výstupy, jichž má být v jednotlivých oblastech dosaženo. Cizojazyčnému vyučování se v *RVP ZV* věnuje obor Cizí jazyk patřící do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

1.2 Definice činnostně pojatého vyučování

Vymezením činnostně pojatého vyučování se zabývá celá řada autorů odborných publikací (Gudjons, 1992; Meyer, 1994; Rýdl, 2004/2005; Rosecká a kol., 2006; Průcha, Walterová a Mareš, 2009).

Velice stručnou definici podává Z. Rosecká, která se ve svých příspěvcích věnuje zejména činnostně pojatému vyučování ve vztahu k Tvořivé škole². Definuje ho jako „soubor činnostních metod a forem učení, který dává žákům prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek“ (Rosecká a kol., 2006, s. 11).

Autoři *Pedagogického slovníku* při vymezení činnostně pojatého vyučování naznačují, že se zdaleka nejedná o přístup nový.

„Činnostní pojetí vyučování je odvozováno z teorie činnostního učení a již v předchozích letech se uplatňovalo v koncepcích činné, pracovní školy aj. V současnosti je chápáno jako poskytování příležitostí žákům k aktivnímu podílení se na vyučování řešením praktických situací a problémů běžného života (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 41).“

Velmi konkrétní definici uvádí ve svém článku pro *Učitelské listy* K. Rýdl, který se při vymezení činnostně orientované výuky opírá o německé didaktiky (Gudjonse a Meyera) a formuluje její tři znaky:

„1. Vyučující a žáci se snaží něco společně vytvářet hlavou, srdcem, rukama (nohama) a všemi smysly. Při tom mohou vznikat takové výsledky činnosti, které mají pro učícího se (ale i pro vyučujícího) smysluplné další využití.

2. Žáci se mají aktivně podílet na tvorbě výsledků činností a na utváření činnostních procesů, které k výsledkům směřují. Žáci přitom jsou učitelem a prostředím vedeni ke stále vyšší míře vlastního sebeurčení při stanovování cílů činnostně orientovaného učení.

3. V rámci činnostně orientovaného vyučování je žádoucí opouštět v rámci učení učebnu a pomocí výsledků vlastních činností zasahovat do reálného života. Je zřejmé, že nestačí jen uvažovat o zvyšování aktivity v rámci jedné třídy nebo skupiny, ale je žádoucí

² Občanské sdružení Tvořivá škola bylo založeno v roce 2001. Zaměřuje se na další vzdělávání pedagogů, nabízí kurzy osobního rozvoje a věnuje se také publikační činnosti. Ve své činnosti vychází z principů činnostního učení. Zdena Rosecká je jednou z předních osobností, která se na založení občanského sdružení Tvořivá škola podílela (*Tvořivá škola*, 2016).

propojovat průběh činností a nebo [sic] jejich výsledků s aktivitami jiných tříd nebo skupin dětí. Zpočátku třeba jen výměnnou dosavadních zkušeností a informací o průběhu a výsledcích aktivit. Zde se jeví určitá jevová ale i podstatová podobnost s projektovým vyučováním, které vnímám jako jednu ze zásadních forem činnostně orientovaného učení“ (Rýdl, 2004/2005, s. 12).

1.3 Historie činnostně pojatého vyučování

Jak již bylo uvedeno výše, není činnostně pojaté vyučování přístupem novým. Myšlenku činnostního učení můžeme pozorovat již v dílech J. A. Komenského: „Poněvadž pravá didaktika ukládá žákům práci, učitelé pak řízení, nechť se při této metodě neděje nic jinak, než aby žáci vždy konali všechno sami, učitelé pak aby jejich práci řídili“ (Komenský, 1964, s. 247).

Ke slovu se činnostně pojaté vyučování dostalo ve 30. letech 20. stol., kdy na českém území vznikly tzv. činné školy, které byly protikladem ke škole herbartovské (viz kap. 2.1). Mezi propagátory činnostního učení na našem území můžeme řadit J. Hálu, S. Vránu, J. Úlehlu, ale i prof. Drtinu, J. Uhera či O. Chlupa. Reformní školy byly spojovány také se jménem T. G. Masaryka a T. Bati (Rosecká a kol., 2006).

Činnostní učení zaznamenalo úpadek v období 2. světové války. Nedařilo se mu ani v pozdějších letech, neboť jeho spojení se jménem prvního československého prezidenta a s prvorepublikovými podnikateli nebylo v době komunistického režimu žádoucí. Přesto se našli jeho zastánci, kteří se nenechali odradit a myšlenku činnostního učení předávali dále (Rosecká a kol., 2006). V cizojazyčném vyučování se některé myšlenky reformní pedagogiky odrážejí zejména od 70. let 20. stol. (Jelínek, 2006).

V dnešní době jsou principy činnostního učení zakotveny v kurikulárních dokumentech vydávaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, ve kterých zaujímají důležitou roli.

1.4 Principy činnostně orientovaného vyučování

Činnostně orientované metody si kladou za cíl komplexní rozvoj každého jedince a směřují k autonomnímu učení. Za výsledky své práce přebírá zodpovědnost sám žák. Mění se také role učitele, který se stává průvodcem na cestě poznání, poradcem a iniciátorem řečové aktivity. Je na něm, aby vystihl moment, kdy je třeba do výuky cizího jazyka vstoupit a kdy zůstat v pozadí a přenechat aktivitu na straně žáků.

Činnostně pojaté vyučování vede k rozvoji znalostí, dovedností, postojů i hodnot a hraje důležitou roli při formování sociokulturní kompetence.

Ve výuce německého jazyka zaujímá důležité místo, neboť ovládnutí cizí řeči není myslitelné bez činnostního učení. Jeho nespornou výhodou je skutečnost, že žáky motivuje, aktivizuje a umožňuje individualizaci výuky.

Zejména v dnešní době se ve výuce německého jazyka nabízí využití moderních technologií, díky kterým je možné získat přístup k interaktivním výukovým materiálům, autentickým textům a nahrávkám či navázat kontakty se studenty i lektory z německy mluvících zemí. Právě využití moderních technologií vybízí k zařazení činnostně pojatých metod do výuky cizího jazyka. Žáci tak mohou využít tandemového učení, připravovat menší i mezinárodní projekty, poznávat realie příslušné jazykové oblasti a učit se cizímu jazyku v přirozených situacích.

„Činnostní pojetí je centrálním metodickým principem projektové práce“ (Emer a Lenzen, 2008, s. 17).³ Projektové vyučování se v posledních letech těší velké oblibě a je stále častěji zařazováno také do výuky německého jazyka na prvním stupni základní školy. Jeho kořeny ovšem sahají již do počátku 18. století.

Následující kapitoly budou věnovány právě projektovému vyučování.

³ Překlad autorky

2 Projektové vyučování

2.1 Historie projektového vyučování

„Metoda projektová [...] je nejstarší vyučovací a výchovnou metodou vůbec. Projekty naučil se primitivní člověk budovati chatrč, dlabati člun, rozdělavati oheň, vyráběti oděv – metodou projektovou rostla jeho schopnost usuzovací i jeho manuální zručnost“ (Žanta, 1934, s. 10).

Myšlenky, které stály u zrodu projektového vyučování, vycházely z kritiky tzv. herbartovské školy, rozšířené na území českých zemí zejména ve 2. polovině 19. století a na začátku 20. století. Tradičně herbartovská škola přenášela veškerou aktivitu na stranu učitele. Úkolem žáka bylo tiše sedět a svou pozornost soustředit pouze na učitelův výklad. Žáci si převážně teoretické poznatky osvojovali opakováním slov učitele a memorováním poznámek, které si pořizovali v hodinách. Látka často nenavazovala na předchozí znalosti žáků a neodpovídala jeho zájmům. Proti tomuto konceptu se na konci 19. století zdvihla vlna kritiky, jež dala vznik hnutí nové výchovy.

Reformní pedagogika, nazývána také jako hnutí nové výchovy, se začala na euroasijském i americkém kontinentě šířit na konci 19. století a vycházela z potřeby dětské zvědavosti i přirozené aktivity žáka, odmítala striktní disciplínu a dril. Opírala se o myšlenku integrace učiva do širších celků – snahu, jež můžeme sledovat již u J. J. Rousseaua (1712-1778), J. A. Komenského (1592-1670), H. Pestalozziho (1746-1827), J. O. Decrolyho (1871-1932) či F. Fröbla (1782-1852) (Tomková, Kašová a Dvořáková, 2009; Coufalová, 2006).

Samotný pojem **projekt** byl pravděpodobně poprvé použit již v 16. stol. v Itálii a na počátku 18. stol. také na půdě francouzské Akademie Royale d'Architecture. V letech 1765 až 1880 se projekty rozšířily také na amerických stavebních akademiích a technických vysokých školách. Ve Spojených státech amerických v roce 1908 poprvé označil R. W. Stimson jako **home project** mimoškolní, se školní činností ovšem provázanou, práci studentů zemědělské školy v Massachusetts (Valenta a kol., 1993; Gudjons, 2008).

Zlatý věk projektové metody je ovšem spojován až se jménem profesora Kolumbijské univerzity v New Yorku W. H. Kilpatricka (1871 - 1965), žáka jednoho ze zakladatelů pragmatismu a tzv. činné školy, J. Deweyho (1859 - 1952). Důležitým mezníkem se stal rok 1918, kdy byla založena Asociace progresivní výchovy a uveřejněna Kilpatrickova studie s titulem *The Project Method* (Valenta a kol., 1993).

Ve 20. a 30. letech 20. století se stala pragmatická metoda jedním z nejvlivnějších směrů na americkém kontinentě i v Evropě a začala pronikat také do českého školství. Jeden z prvních propagátorů této metody v českých zemích byl reformní pedagog V. Příhoda, který se zasloužil o založení pokusných škol v Praze, Humpolci i ve Zlíně. Mezi další představitele projektové metody v českých zemích patřili J. Uher, S. Vrána, K. Velemínský či R. Žanta (Coufalová, 2006).

Reformní hnutí probíhající v Československu lze rozdělit do dvou rovin – teoretické a praktické. Cílem první z nich bylo definování pedagogiky coby vědní disciplíny, vytyčení jejích cílů a realizace školské reformy. V rovině praktické, která probíhala ve dvou vlnách, tvořili jednotliví pedagogové vlastní projekty, jež byly schvalovány ministerstvem školství. Cílem této etapy bylo ověření a nalezení optimálních projektů, jež by byly zahrnuty do chodu školy. Pro druhou etapu reformního hnutí byla charakteristická snaha o zavedení vnitřně jednotných škol. Snahy o vnitřní reformu i činnost pomocných škol byly ovšem přerušeny událostmi druhé světové války.

Větším změnám podlehl český vzdělávací systém v devadesátých letech. Vydány byly vzdělávací programy *Obecná škola*, *Základní škola* a *Národní škola*, které učitelům přenechaly větší svobodu při úpravě učebních plánů a rozvrhů hodin. Po více než padesátileté pauze se tak ke slovu mohlo opět dostat projektové vyučování (Kratochvílová, 2006, s. 7).

Dalším krokem při modernizaci primárního školství bylo formulování tzv. *Bílé knihy - Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (dále *Bílá kniha*) a *RVP ZV*. Ty reagují na proměnu společenské situace, stanovují nové cíle vzdělávání, obsah učiva i pojetí vyučovacího procesu, který se týká nejen instituce školy, ale samotných žáků a učitelů. V *Bílé knize* je projektové vyučování chápáno jako prostředek vedoucí k rozvoji mezipředmětových vztahů, umožňující integrování učiva do větších celků, propojení

teoretických a praktických znalostí a vedoucí k vnitřní diferenciaci a individualizaci. Díky volnosti, kterou učitelé poskytují rámcový vzdělávací program, je možné do výuky zařadit projektové vyučování téměř kdykoliv. Využití této metody se nabízí zejména při zařazení průřezových témat⁴ a rozvoji klíčových kompetencí.

2.2 Vymezení pojmů

2.2.1 Projekt

Při hledání definice pojmu projekt se v pedagogické literatuře objevuje jistá nejednoznačnost. Jednotliví didaktici při vymezování tohoto termínu zdůrazňují jeho různé znaky.

Zatímco někteří jej vymezují jako **úkol** (Kilpatrick in Coufalová, 2006; Kašová, 1995; Kasíková, 2001; Kratochvílová, 2006; Čapek, 2015) jiní dávají přednost označení **problém** (Valenta a kol., 1993), **podnik** (Vrána, 1936) či **pokus** (Meyer, 2007; Dvořáková, 2009).

W. H. Kilpatrick ve své studii z roku 1918 uvedl následující definici projektu, ve které zdůrazňuje jeho propojení s praktickým životem a nutnost vzbuzení zájmu žáka:

„Projekt jest určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě“ (Kilpatrick in Coufalová, 2006, s. 10).

R. Žanta ve své definici z roku 1934 staví do popředí cíl projektu:

„Projekt je účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli“ (Žanta, 1934, s. 9).

⁴ Průřezová témata představují „okruhy aktuálních problémů současného světa [...]. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“ (RVP ZV, 2007, s. 100). Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Zařazována by měla být napříč vzdělávacími oblastmi. Žákům by měla umožňovat komplexní pohled na danou problematiku a přispívat k všestrannému rozvoji osobnosti.

Komplexnější definici projektu podává S. Vrána:

- „1. je to podnik,
2. je to podnik žákův,
3. je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost,
4. je to podnik, který jde za určitým cílem“ (Vrána, 1936, s. 90).

Rozdílně k vymezení projektu zpravidla přistupují současní autoři, kteří se při hledání definice zaměřují více na rozvíjené kompetence, dovednosti a zařazené činnosti, jež vedou k naplnění stanoveného cíle, jak je tomu například u H. Kasíkové:

„Projekt je specifický typ učebního úkolu, ve kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, a jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem“ (Kasíková, 2001, s. 49).

Přes širší charakteristik, která se dá u jednotlivých autorů vyzorovat, lze v těchto definicích najít společné znaky. „Společným jmenovatelem u všech charakteristik zůstává, že žáci něco vyrábějí, vykonávají, vypracovávají, analyzují a zároveň směřují k dosažení předem stanoveného cíle. Na cestě k cíli, k cílenému produktu, se potýkají s náhle vzniklými obtížemi praktického nebo teoretického charakteru, které si vyžadují řešení. Současně si osvojují nové vědomosti i potřebné dovednosti“ (Dömischová, 2011, s. 24).

2.2.2 Projektové vyučování

Pojem projekt je úzce spojen s projektovým vyučováním. Ani v tomto případě se autoři odborné pedagogické literatury plně neshodují.

Někteří projektové vyučování chápou jako **výukovou metodu** (Valenta a kol., 1993; Příhoda, 1934; Žanta 1934; Tomková 1998; Maňák a Švec, 2003; Průcha, Walterová a Mareš, 2009; Zormannová, 2012; Čapek, 2015), **organizační formu vyučování** (Kašová, 1995; Dvořáková, 2009) či **vzdělávací strategii** (Dömischová, 2011).

Níže je uvedena definice V. Příhody, jednoho z prvních propagátorů projektové metody u nás, a pro srovnání vymezení pojmu projektová metoda kolektivem autorů *Pedagogického slovníku* z roku 2003.

„Projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout nějaké jednotící myšlence, anebo aby umožnily převedení plánu hospodářsky anebo kulturně významného a pro žáky životného“ (Příhoda, 1934, s. 177).

Je to „vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat (projektů) a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Je odvozena z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu, rozvíjené J. Deweyem, W. H. Kilpatrickem aj. V USA a dalších zemích 1 z využívaných metod podporující motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného nebo slovesného produktu“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 226).

Ať už autoři definic charakterizují projektové vyučování jako výukovou metodu, organizační formu vyučování či vzdělávací strategii, shodují se na určitých znacích, jež jsou pro projektové vyučování typické. Těmto znakům bude věnována následující kapitola.

2.3 Příznaky projektového vyučování

Ačkoliv při charakterizování projektového vyučování jednotliví autoři využívají rozdílných pojmů – konkretizují **vlastnosti** (Žanta, 1934), **příznaky** (Mayer, 1988; Nečasová, 2006), **principy** (Kasíková, 1993), **rysy** (Coufalová, 2006) či **znaky** (Kratochvílová, 2006; Tomková, Kašová a Dvořáková, 2009) projektového vyučování, v obecné rovině se shodují.

Příznaky projektového vyučování ve svém příspěvku pro knižní řadu *Schule gestalten* v roce 1988 formulovala M. Mayerová. Celkem jedenáct příznaků projektového vyučování porovnála s tradiční výukou a následně prezentovala v přehledné tabulce.

Tab. 1

Projektunterricht	herkömmlicher Unterricht
<i>Themenfindung</i> durch Kinder, Eltern und Lehrer <i>gemeinsam</i> – interessenbezogen, schülerbezogen	Thema durch Lehrer und Lehrbuch gegeben
<i>Themengliederung</i> (Schwerpunkte) aufgrund der <i>Wünsche der Kinder</i>	Schwerpunkte durch <i>einzelne Gegenstände</i> am vorgegebenen <i>Wochenthema</i> orientiert
<i>Kognitives Lernen</i> , Entwicklung <i>manueller</i> Fähigkeiten, <i>soziale</i> und <i>emotionale</i> Erfahrungen sind gleichwertig	<i>Kognitives Lernen</i> (Wissenserwerb eines Stoffes) steht im Vordergrund
<i>Arbeitsprozeß und Erfahrungen</i> im Arbeitsprozeß sind ebenso wichtig wie das Ergebnis – <i>handlungs- und prozesorientiert</i>	Arbeitsprozeß vom Lehrer vorgegeben, methodisch aufbereitet und auf das <i>Stoffziel</i> ausgerichtet
<i>Primärmotivation</i> durch Interessens- und Schülerbezogenheit	<i>Sekundärmotivation</i> durch gute methodische Aufbereitung („Tricks“)
Lernprozesse erfolgen primär <i>arbeitsteilig</i> – <i>Gruppenarbeit</i> selbstständig, eigenverantwortlich, auf selbst gewählten Wegen	Lernprozesse erfolgen primär <i>arbeitsgleich</i> – gelegentliche Gruppenarbeit vom Lehrer strukturiert
Besonders <i>soziales Lernen</i> : klassenübergreifendes, selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen	Soziales Lernen in geplanten Einheiten oder unbemerkt daneben
<i>Mitarbeit schulfremder Personen</i>	—
Unterricht auch außerhalb der Schule – Lernen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit, „entdeckendes Lernen“ – <i>Schule als Teil des Lebens</i>	Unterricht primär in der Klasse, <i>Teile des Lebens</i> werden vom Lehrer <i>präsentiert</i> ; gelegentlich „ <i>anschauen</i> “ der außerschulischen Realität (Lehrausgang, Exkursion)
Lernen <i>in</i> Situationen, <i>in</i> Kommunikation, <i>in</i> Konflikten	Lernen <i>über</i> Probleme, <i>über</i> Sachen, <i>über</i> Situationen
<i>Verändern</i> („ <i>Auflösen</i> “) der <i>Stundeneinteilung</i> im Rahmen der Unterrichtszeit	<i>Fixe Einteilung</i> von Arbeitsabschnitten an Gegenständen orientiert (Stundenplan)

Zdroj: Mayer, 1988, s. 21-22

Současní čeští autoři se při charakteristice projektového vyučování většinou omezují na menší počet příznaků, na rozdíl od M. Mayerové ovšem přímo zmiňují interdisciplinaritu projektu a kladou důraz na produkt, který práce na projektu přináší (Kasíková, 1993; Nečasová, 2006; Tomková, Kašová a Dvořáková, 2009, Coufalová, 2010).

Z českých autorů stojí za pozornost pojetí Nečasové (2006, s. 25-26), která ve svém příspěvku pro sborník *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům* uvádí osm příznaků projektového vyučování:

- Projektová výuka je orientována na zájmy žáků.
- Projektová výuka se má vztahovat vždy ke konkrétní situaci.
- Projektová výuka se vztahuje ke společenské praxi.
- Projektová výuka podporuje samostatné učení.
- Při projektové výuce jsou zapojovány všechny smysly.
- Projektová výuka podporuje sociální učení.
- Projektová výuka je interdisciplinární.
- Projektová výuka má mít vždy konkrétní výsledky.

2.4 Klasifikace projektů

Kritéria pro klasifikaci projektů se odvíjí od specifických znaků, jež jednotliví autoři zdůrazňují. Žanta (1934, s. 14) uvádí dělení podle W. H. Kilpatricka, který podle účelu projektu vymezuje čtyři skupiny:

- „Projekt je vtělením myšlenky nebo plánů ve vnější formu: stavbu člunu, sestrojení domácího telegrafu, napsání dopisu, sehrání divadelní hry.
- Projekt směřuje k požitku z estetické zkušenosti: poslouchání básně nebo symfonie, oceňování malby nebo sochy.
- Cílem projektu je rozřešení intelektuální potíže, rozluštění problému: proč je nebo není rosa, proč New York přerostl Filadelfii.

- Účelem je získání určitého stupně dovednosti – na př. [sic] naučiti se násobilce, odmocňování, nepravidelným francouzským slovesům.“

Kašová (1995) zdůrazňuje cílovou skupinu a dělí projekty na celoškolní, projekty pro 1. stupeň ZŠ a projekty určené žákům 2. stupně ZŠ.

Jiné dělení nabízí Valenta a kol. (1993, s. 5-6). V publikaci *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou* člení projekty:

- a) podle navrhovatele
 - spontánní – žákovské, dětské, vyrůstající z potřeb a zájmu žáků
 - uměle připravené a vnesené do práce učitelem, lektorem, vychovatelem
 - mezityp vycházející z pozice jedné, ale pozici druhou výrazněji korigovaný
- b) podle místa
 - školní
 - domácí
 - spojení obou předcházejících typů
- c) podle počtu žáků
 - individuální
 - kolektivní (skupinové, třídní, ročníkové, víceročnickové i celoškolní)
- d) podle času
 - krátkodobé
 - dlouhodobé
- e) podle velikosti
 - malé
 - velké
- f) podle organizace
 - v rámci předmětu
 - v rámci příbuzných předmětů
 - mimo výuku předmětů
 - místo předmětů

Podobně se ke klasifikaci projektů staví Kratochvílová (2006, s. 48), která navíc Valentovo členění doplňuje o kategorie účel projektu a informační zdroj projektu:

- a) navrhovatel projektu
 - spontánní žákovské
 - uměle připravené
 - kombinace obou typů předchozích
- b) účel projektu
 - problémové
 - konstruktivní
 - hodnotící
 - směřující k estetické zkušenosti
 - směřující k získání dovedností (i sociálních)
- c) informační zdroj projektu
 - volný (informační materiál si žák obstarává sám)
 - vázaný (informační materiál je žákovi poskytnut)
 - kombinace obou
- d) délka projektu
 - krátkodobý (v délce maximálně jednoho dne)
 - střednědobý (jeden den – jeden týden)
 - dlouhodobý (jeden týden – jeden měsíc)
 - mimořádně dlouhodobý (delší než jeden měsíc)
- e) prostředí projektu
 - školní
 - domácí
 - kombinace obou typů
 - mimoškolní
- f) počet zúčastněných na projektu
 - individuální
 - společné (skupinové, třídní, ročníkové – mezitřídní, meziročníkové, celoškolní)

g) způsob organizace projektu

- jednopředmětové
- víceředmětové

Téměř shodná kritéria uvádí také Coufalová (2006, s. 11-12). Jsou jimi:

- navrhovatel
- účel projektu
- délka trvání
- místo konání
- počet žáků
- velikost projektu
- vztah k učivu a vyučovacím předmětům
- organizace

Z výše uvedených odpovídá nárokům této práce členění Kratochvílové (2006, s. 48), která jako jediná zmiňuje kategorii informační zdroj projektu. Jedním z cílů volných projektů by mělo být právě vyhledávání a třídění informací. Ačkoliv jsme jimi ve 21. století zcela obklopeni, řada žáků není připravena je rozlišovat, popřípadě vybírat informace relevantní a validní. Školy bývají často vybaveny informačními technologiemi, které umožňují práci nejen s tiskovými, ale i elektronickými médii, jež je možné využít při zařazení průřezového tématu Mediální výchova do výuky.

2.5 Hlavní fáze projektů

Než projekt dospěje do své konečné podoby, projde několika fázemi. Při členění jmenují domácí i zahraniční autoři různé etapy, někteří je dále rozpracovávají a konkretizují. V zásadě jsou ale jednotlivé fáze obsahově shodné. V této práci je přihlédnuto ke členění Gudjonse (1992), které se pro účely využití projektového vyučování na 1. stupni ZŠ jeví jako nejvhodnější, a to pro svou názornost a jednoduchost, jež ovšem neopomíjí žádný z důležitých kroků projektu. Gudjons (1992, s. 80-90) rozlišuje tři základní fáze:

- plánování
- vlastní realizace projektu
- ukončení a vyhodnocení projektu

Žádná z těchto fází by neměla být opomíjena. Jejich charakteristice je věnován prostor v následujících odstavcích.

2.5.1 Plánování

Někteří didaktici (Žanta, 1934; Valenta a kol., 1993) před samotnou fází plánování rozlišují také vyvolání situace spojené s hledáním podnětu. Jiní ji řadí do první ze dvou etap plánování projektu (Emer a Rengstorf, 2008) či ji z této fáze nevydělují.

Podnět by měl vycházet ze zájmů žáků. Vzejít může ze strany samotných dětí, a to přímo ve vyučování či jako reakce na skutečnost, jež nemá ke školnímu vyučování přímý vztah. Ve školní realitě přichází s podnětem často učitel.

Při plánování projektu je nutné stanovit cíle, jichž má být dosaženo. Cíle projektu by měly respektovat schopnosti, dovednosti, zájmy a potřeby cílové skupiny a korespondovat se školním vzdělávacím programem⁵. Projektové vyučování by se nemělo stát pouze nepromyšlenou a nezacílenou prací zastřešenou daným tématem.

Na výběru témat, podtémat, forem a postupů práce se mohou podílet sami žáci. Zejména na prvním stupni základní školy je nutné, aby jim byl učitel od samého začátku oporou, pomocníkem a rádcem, a to především v situacích, kdy se žáci dostávají do problémů, jež pro ně nejsou vlastními silami řešitelné. Neměl by ovšem zapomínat, že hlavními aktéry zůstávají žáci, kteří za konečný výsledek práce přebírají zodpovědnost.

Rozsah projektu a jeho časové rozvržení je ve školním prostředí do jisté míry omezeno učebním plánem a rozvrhem hodin. Zohlednit je nutné také materiální náročnost, dostupnost finančních prostředků a nároky na technické zázemí.

⁵ Školní vzdělávací program představuje školní úroveň kurikulárních dokumentů. Při jeho tvorbě se vychází z rámcových vzdělávacích programů, které společně s *Bílou knihou* tvoří státní úroveň strategických a koncepčních dokumentů MŠMT.

Před samotnou realizací projektu by měli mít učitel i žáci konkrétní představu o plánovaném projektu, jeho fázích a způsobu zpracovávání dané problematiky. Žákům by měly být známé cíle, jichž mají dosáhnout, a způsob, jakým bude jejich práce hodnocena.

2.5.2 Vlastní realizace projektu

Průběh realizační fáze se odvíjí od stanovených cílů, učiva, metod a postupů práce. Začínat může shromažďováním materiálů a rešerší elektronických i tištěných médií. Pro získání zdrojů informací mohou žáci navštívit školní i městskou knihovnu, výstavu či galerii, zúčastnit se besedy, připravit interview, nebo využít možností, jež jim nabízí moderní technologie, především internet.

Pro projektové vyučování je příznačná skupinová a kooperativní výuka. Žáci se ocitají v nových rolích a sociálních pozicích, rozdělují si úkoly, samostatně volí prostředky a cestu k dosažení cíle. Rozvíjejí klíčové kompetence a sociální inteligenci, učí se pracovat ve skupině, respektovat druhé a vážit si energie investované do řešení konkrétního úkolu.

U žáků mladšího školního věku, kteří nemají s projektovým vyučováním velké zkušenosti, se doporučuje zařazovat aktivizační formy práce a kooperativní výuku před samotným projektem častěji. Pokud by pro ně způsob práce využívaný při projektovém vyučování představoval značný problém, nemohli by se soustředit na učivo a vytyčené cíle.

Úkolem učitele v této fázi je žáky podporovat, motivovat, vést je a pomoci jim zvládnout problémy, s nimiž si nedokážou poradit sami. Zejména v cizojazyčné výuce musí učitel při každé aktivitě dbát na jazykovou správnost a korekci jazykových chyb tak, aby nedošlo k jejich podvědomému fixování. Při opravě může zvolit celou řadu nástrojů a postupů a využít spolupráce dalších žáků. Vždy je ale třeba dbát na citlivou formu opravy tak, aby nebylo narušeno bezpečné a tvůrčí prostředí třídy a nebyly prohlubovány zábrany v mluvení.

Důležitým bodem realizační fáze je vytvoření výsledného produktu, který může představovat např. článek do třídního časopisu, plakát, komiks, reportáž, ale i výstava, divadelní představení nebo módní přehlídka. V jazykových třídách mohou vést projekty k navázání zahraniční spolupráce, exkurzím a výměnným pobytům.

Na vytvoření produktu by měla navazovat možnost jeho představení. Tento okamžik hraje pro většinu žáků významnou roli, má silnou motivační funkci, a neměl by být proto opomíjen. Výsledný produkt může být představen spolužákům ze třídy, ale také celému ročníku, škole, rodičům či široké veřejnosti. Většina žáků je na svou práci hrdá a ráda se jí pochlubí. Pokud tomu tak ale není, neměli by být stydliví jedinci nuceni výsledek své práce zveřejňovat, zejména je-li prezentován před větší skupinou.

2.5.3 Ukončení a vyhodnocení projektu

Reflexe je neopomenutelnou fází projektového vyučování. Hodnocen by neměl být pouze výsledek, ale také proces, který k dosažení cílů vedl. Zpětnou vazbu by měl učitel poskytovat žákovi již v průběhu činnosti, aby mu umožnil efektivně pracovat na svém rozvoji, uvědomovat si chyby a bránit jejich podvědomému fixování. Pokud je projekt rozdělen do několika etap, mělo by hodnocení následovat v závěru každé z nich.

Při projektovém vyučování nejsou hodnoceny pouze nabyté znalosti, ale také dovednosti, klíčové kompetence, postoje a sociální dovednosti. Tomu by měla být uzpůsobena také evaluace.

Zpětná vazba má silnou motivační funkci. Měla by být podnětem k vlastnímu rozvoji, umožňovat žákovi sebepoznání, hledat cesty k sebezdokonalování a zažít pocit úspěchu. Při projektovém vyučování se nabízí využití některé z forem kvalitativního hodnocení⁶, např. hodnocení slovního. Důraz je kladen na sebehodnocení žáků. To probíhá ústně nebo písemně a zejména u žáků mladšího školního věku se opírá o otázky či osnovu sestavenou učitelem. Žáci se mohou vyjadřovat k obsahu i průběhu projektu, sdělovat své prožitky, pocity, připomínky i nápady. Pokud učitel z nějakého důvodu potřebuje získat výstup v podobě známky, může výsledky konkrétních aktivit klasifikovat. Zvláštní podobou hodnocení je hodnocení kriteriální.

Kriteriální hodnocení je „hodnocení, jehož měřítkem je stupeň splnění úkolu bez ohledu na to, zda byl daný úkol splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními řešiteli“ (Slavík, 1999, s. 182). Využívá popisného jazyka, nabízí žákům vodítka při učení a umožňuje hodnotit

⁶ Kvalitativní hodnocení je „hodnocení, které není vyjádřeno pomocí číselné formy“ (Slavík, 1999, s. 182).

nejen konečný výsledek, ale i proces učení. Většinou se nezaměřuje pouze na nabyté vědomosti, ale reflektuje rovněž dovednosti a postoje žáků. Kritéria by měla být žákům známa před zahájením práce. Na jejich vytváření a kvantifikaci se mohou podílet spolu s učitelem. Zapojení žáků do této činnosti přispívá k nalezení smyslu projektu, převzetí odpovědnosti a zvyšuje žakovu motivaci.⁷

2.6 Přednosti a úskalí projektového vyučování

2.6.1 Přednosti projektového vyučování

Výhodami projektového vyučování se již ve 30. letech 20. století zabývali odborníci zasazující se o reformní hnutí včetně V. Příhody či R. Žanty (Kratochvílová, 2006).

U současných českých autorů najdeme výčet výhod projektové metody v publikacích Valenty (1993), Coufalové (2006), Kratochvílové (2006), Dvořákové (2009) či Dömischové (2011).

Kratochvílová (2006) přednosti projektového vyučování dělí do čtyř dimenzí – dimenze žáka, učitele, procesu učení se a okolního prostředí. Podobně k vymezení přistupuje také Dömischová (2011), která výhody projektového vyučování navíc posuzuje s ohledem na principy a záměry *RVP ZV*.

Dömischová (2011, s. 42-53) rozlišuje:

hledisko procesu učení

- dosahování cílů základního vzdělávání
- rozvoj klíčových kompetencí
- průřezová témata
- integrace, mezipředmětové vztahy
- příprava na řešení problémů a problémových situací v každodenním životě
- přirozený způsob poznávání
- chápání v celistvostech
- interkulturní učení

⁷ Více ke kritériálnímu hodnocení viz Košťálová, Miková a Stang, 2012.

- sociální učení
- změna v organizaci výuky

hledisko žáka

- větší motivovanost žáků
- změna postoje žáka
- respekt k individuálním potřebám žáka

hledisko učitele

- změna role učitele

hledisko školy jako instituce

- otevřenost školy okolnímu světu a institucím

2.6.2 Úskalí projektového vyučování

Jako u každé jiné výukové metody či vzdělávací strategie můžeme také u projektového vyučování narazit na jisté hranice uplatnění, které je třeba respektovat. Úskalí, jež zařazení projektového vyučování přináší, popisuje celá řada autorů (Žanta, 1934; Hutchinson, 1991; Valenta a kol., 1993; Coufalová, 2006; Kratochvílová, 2006; Nečasová, 2006; Dvořáková, 2009; Dömischová, 2011). Někteří postihují společné rysy problémů, které mohou při projektovém vyučování vyvstat, a člení je do odpovídajících kategorií, jiní autoři dávají přednost jejich výčtu. V zásadě lze ale říci, že se po stránce obsahové autoři shodují.

Nečasová (2006, s. 33) zmiňuje především problémy metodické, technické a psychické, podle Dvořákové (2009, s. 103) se kritika týká zejména oblasti zpracování obsahu vyučování, a to z hlediska uspořádání času, prostoru a sociálních vztahů. Dömischová (2011, s. 50-53) definuje tři oblasti, kterých se dané problémy týkají, a dále je rozpracovává:

hledisko žáka

- riziko vzniku nekázně

hledisko učitele

- časová náročnost
- neznalost principů projektové výuky
- nedostatečná zkušenost pedagogů

hledisko školy jako instituce

- organizační náročnost

Oproti přednostem projektového vyučování, které Dömischová (2011) dělí do čtyř oblastí, se při charakterizování jeho úskalí omezuje na vymezení tří skupin. V hledisku procesu učení nespatřuje žádné hranice.

Ačkoliv zařazení projektového vyučování do výuky německého jazyka na prvním stupni základní školy přináší celou řadu výhod, jež by neměly být opomíjeny, nelze tvrdit, že se jedná o metodu, která je aplikovatelná ve všech hodinách, při probírání všech témat a v každé skupině žáků. Jedná se o metodu doplňkovou, která by měla být využívána promyšleně a účelně. Učitel by si měl být při jejím zařazení do výuky vědom jejích předností, jež by měl využívat, i úskalí, která by se měl snažit do maximální možné míry eliminovat.

3 Reálie

3.1 Vymezení pojmu reálie

J. Hendrich v *Didaktice cizích jazyků* vymezuje reálie jako „poznatky týkající se zeměpisu dané jazykové oblasti, jejího historického vývoje (dějin), jejích hospodářských, politických, sociálních podmínek, její literatury, umění, vědy a techniky i dalších okruhů tvořících kulturu příslušné cizí země a jejího národa či národů“ (Hendrich a kol., 1988, s. 115).

Jinou definici lze dohledat v *Pedagogickém slovníku*. Na rozdíl od předchozí je v ní přímo zmíněn požadavek na zařazení reálií do cizojazyčného vyučování. Ten byl patrný již v *Didaktice cizích jazyků* Hendricha a kol., neodrážel se však přímo v definici pojmu reálie.

„Součástí učiva cizích jazyků, výběr poznatků z kultury, národních tradic a zvyklostí, historie, politiky a současného života zemí, jejichž jazyk si žáci osvojují“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, 242).

Choděra ve své *Didaktice cizích jazyků: úvodu do vědního oboru* z roku 2014 specifikuje úkol reálií:

„Reálie směřují k poznávání historie a kultury jiného národa, k posilování interkulturní a multikulturní senzitivity a tolerance žáků“ (Choděra, 2013, s. 89).

Choděra nijak neodporuje předchozím dvěma uvedeným vymezením. Na rozdíl od nich ovšem zdůrazňuje potřebu posilování interkulturní a multikulturní senzitivity a tolerance žáků. Potřeba rozvoje interkulturní kompetence⁸ je zakotvena také v kurikulárních dokumentech. Její zařazení do kurikulárních dokumentů odráží vývoj chápání reálií, jemuž budou věnovány následující kapitoly.

⁸ Interkulturní kompetence „představuje schopnost vstupovat do interkulturních či multikulturních sociálních situací, schopnost pochopit je ve všech existujících kulturních dimenzích, schopnost přiměřeně je zvládat a v jejich kontextu úspěšně řešit věcné úkoly“ (Nový, Ivan a Sylvia Schroll-Machl, 2015).

3.2 Přístup k pojetí obsahu reálií v cizojazyčné výuce

V současném pojetí chápání obsahu reálií se prosazují tři přístupy. Jedná se o kognitivní, komunikativní a interkulturní přístup, které poprvé zmínili G. Weimann a W. Hösch (Pauldrach, 1992).

Cílem **kognitivních reálií** je zejména systematické předávání faktických znalostí o kultuře a společnosti daného národa a vytváření jeho obrazu. Kognitivní reálie vystupují jako samostatný předmět, který obsahově čerpá z příbuzných disciplín, jakými jsou sociologie, politologie, ekonomie, kulturologie, historie a literatura. Využívání tohoto přístupu vyžaduje pokročilejší úroveň jazykových dovedností žáků, a proto je výuka kognitivních reálií do cizojazyčného vyučování zařazována často až u starších žáků.

Na kognitivním přístupu k pojetí obsahu reálií bývá kritizována především jejich encyklopedičnost. Naskytá se také otázka, zda žákům učícím se němčině jako cizímu jazyku předkládat reálie Spolkové republiky Německo, nebo i dalších německy mluvících zemí, čímž se zvyšují požadavky na časovou dotaci pro výuku kognitivních reálií v hodinách německého jazyka i nároky na studenty⁹. V neposlední řadě nelze opomenout skutečnost, že se některá fakta (např. politická situace) v jednotlivých zemích rychle mění a informace zastarávají (Zeuner, 2001).

Na rozdíl od předchozího přístupu jsou **komunikativní reálie** (stejně jako interkulturní reálie) integrovány do cizojazyčného vyučování. Jejich cílem je osvojení si komunikativní kompetence a dovednosti domluvit se v cizojazyčném prostředí bez nedorozumění. Komunikativní reálie se opírají o aplikované disciplíny z oblastí psychologie a sociologie. Témata čerpají z každodenního života daného národa a reagují na zájmy, zkušenosti a doposud nabyté vědomosti žáků. Je tedy možné integrovat je již do výuky začátečníků.

Interkulturním reáliím je zejména v posledních letech přikládán stále větší význam. Interkulturní přístup čerpá z kognitivních i komunikativních reálií. Klade si za cíl porozumět nejen danému národu, ale i sobě samému a respektovat kulturní i jazykové odlišnosti. K rozvíjeným schopnostem patří vnímavost a empatie umožňující vžít se do

⁹ V roce 1990 byly zveřejněny a přijaty tzv. ABCD-teze, ve kterých byl mj. formulován požadavek na výuku reálií v jejich národní a regionální rozmanitosti – tedy výuku reálií Německa, Rakouska, Švýcarska a později také Lichtenštejnska a jejich různorodých regionů (Zeuner, 2001).

situace druhých a soucítit s nimi. Při rozvíjení interkulturní kompetence dochází k narušení zakotvených představ o dané kultuře, uvědomování si a odbourávání hetero- i autostereotypů. V *RVP ZV* je tento přístup k chápání obsahu reálií zahrnut v průřezovém tématu Multikulturní výchova. Ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky*¹⁰ (dále *SERR*) se odráží zejména v sociokulturních znalostech, interkulturní způsobilosti, interkulturních dovednostech a praktických znalostech (know-how).

Přístupy k pojetí obsahu reálií se v jednom ze svých článků zabývá také Pauldrach (1992). Při srovnávání kognitivního, komunikativního a interkulturního přístupu se zaměřuje na míru integrování reálií do cizojazyčného vyučování, jejich cíl a obsah (viz Tab. 2).

V praxi často nelze stanovit jasnou hranici mezi těmito třemi vzájemně se prolínajícími přístupy. Přesto, že v poslední době vstupují do popředí reálie interkulturní, nelze opomíjet ani kognitivní přístup, jenž nám poskytuje cenná fakta, bez nichž by nebylo možné rozvíjet interkulturní vědomí.

¹⁰ *SERR* vydala v roce 2001 Rada Evropy. Specifikuje šest kategorií úrovně cizího jazyka označených jako A1, A2, B1, B2, C1 a C2 a stupeň ovládnutí jednotlivých řečových dovedností, jehož má být k získání dané úrovně jazyka dosaženo.

3.3 Vývoj chápání reálií

Ještě ve 20. stol. bylo jedním z hlavních cílů cizojazyčného vyučování zprostředkovat žákům gramatický systém jazyka, a to v co nejpřesnější podobě. Hojně využívanou metodou vedoucí k naplnění tohoto cíle byla metoda gramaticko-překladová, která spočívala v práci s textem, jeho překladem do a z mateřského jazyka a v paměťovém osvojování si gramatických struktur. K výrazné změně došlo v Evropě v 70. letech 20. stol., kdy se do popředí cizojazyčného vyučování dostal přístup komunikativní. Cílem vyučovacího procesu se stala komunikativní kompetence (Hunold, 1999).

Reálie byly zahrnovány do výuky cizího jazyka již ve středověku – ve výuce latiny a později staré řečtiny. Od poloviny 19. století se staly součástí výuky moderních jazyků (Hendrich a kol., 1988). Přístup k obsahu reálií vždy odrážel společensko-historické faktory, které významně ovlivňovaly koncept vzdělávání a pohled na tento stále se vyvíjející obor. S tím, jak se měnil záměr výuky cizího jazyka, se měnilo i postavení a obsah reálií v cizojazyčné výuce.

S požadavkem formování komunikativní kompetence se do popředí vedle kognitivních reálií dostaly reálie komunikativní. Jejich úkolem je připravit žáka na komunikaci v cizojazyčném prostředí adekvátně situaci a bez nedorozumění (viz kap. 3.2).

V důsledku přistěhovalectví a globalizace se navíc v posledních desetiletích mění skladba společnosti, která získává multikulturní ráz. Stupňuje se potřeba posilování interkulturní kompetence, která vede k pochopení příslušníků jiného národa i sebe samého. Důraz je kladen na rozvoj takových osobnostních rysů, jakými jsou kulturní vnímavost, empatie, tolerance a sebereflexe. Neodmyslitelné místo ve výuce německého jazyka získávají reálie interkulturní.

Výuka reálií je v dnešní době neopomenutelnou součástí cizojazyčného vyučování. Projevují se snahy o osvojování si znalostí, dovedností, formování postojů a hodnot v situacích blížících se skutečnému životu. Ustupuje se od pouhého předávání faktických informací, které žáci pouze pasivně vnímají.

Autentické situace mohou být navozeny právě v projektech, jejichž centrálním metodickým principem je činnostní učení, bez kterého není ovládnutí cizího jazyka myslitelné.

4 Výzkumné šetření

4.1 Vymezení výzkumných problémů a cílů výzkumu

Výchovně vzdělávacím cílem, který by měl být obsažen v každé vyučovací jednotce, se stává formování klíčových kompetencí. Jednou z nich je také kompetence komunikativní, která je na základní škole nejintenzivněji rozvíjena ve výuce mateřského jazyka a jazyků cizích¹¹. Nabízí se otázka, jak co nejefektivněji a v nejkratším čase rozvíjet komunikativní kompetenci. Jednou z metod, která má kořeny ve 20. a 30. letech minulého století, ale je v poslední době „znovuobjevována“ je projektové vyučování.

Příznakům, výhodám i úskalím projektového vyučování byly věnovány předchozí kapitoly. Jeho největší přínosy spatřujeme v možnosti přirozeného způsobu poznávání, chápání v celistvostech, rozvíjení klíčových kompetencí a možnosti využití mezipředmětových vazeb. Je ale zařazení projektového vyučování do výuky cizího jazyka na prvním stupni vhodné pro všechny žáky? Nabízí takovou míru individualizace, aby se jeho zařazení do vyučovacího procesu kladně odrazilo i u žáků, kteří jsou do skupiny integrováni, nebo se potýkají s problémy, které ovlivňují jejich vzdělávací výsledky?

Cílem tohoto výzkumného šetření je zjistit postoj žáků k jednotlivým principům projektového vyučování a v případové studii si ověřit, do jaké míry je u vybraného žáka zařazení projektového vyučování do výuky německého jazyka na prvním stupni základní školy žádoucí.

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro účely tohoto výzkumného šetření vytvořila autorka práce pětihodinový projekt *Berlin entdecken* ve formě případové studie. Určený byl žákům pátých ročníků základní školy s rozšířenou výukou německého jazyka.

¹¹ Od školního roku 2013/2014 je do školních vzdělávacích programů povinně začleňován druhý cizí jazyk, se kterým se žáci seznamují nejpozději na druhém stupni základní školy.

Projekt byl realizován paralelně ve dvou skupinách o celkovém počtu 28 žáků. Aby byla zachována validita výzkumu, odvedly ho pedagožky, které německý jazyk v těchto skupinách vyučují.

Pro získávání dat bylo využito metod kvantitativního i kvalitativního výzkumu. Dotazníky zjišťující postoj žáků k principům projektového vyučování byly distribuovány do obou skupin (tedy 28 žákům). V jedné z nich byly zadávány autorkou projektu, ve druhé učitelkou, která skupinu vedla.

Další fáze případové studie probíhaly pouze v jedné ze skupin. Po konzultaci s pedagožkou, která žáky dobře zná, byli vybráni tři z nich, na které byla v průběhu projektu zaměřena pozornost. Pro sběr dat bylo využito techniky přímého pozorování a následného strukturovaného rozhovoru s učitelkou, která ve vybrané skupině projekt realizovala.

U jednoho z žáků, který byl zároveň součástí obou předchozích výzkumných vzorků, byla autorkou projektu sledována míra jeho zapojení do jednotlivých činností projektu. Vedle pozorovacího archu sloužila jako doplňující materiál videonahrávka pořízená během projektového dne.

4.3 Popis a struktura dotazníku, rozhovoru a pozorovacího archu

Dotazník

V závěru projektu *Berlin entdecken* byli žáci požádáni o vyplnění strukturovaného dotazníku, který obsahoval čtrnáct položek. V osmi položkách s uzavřenými otázkami žáci vybírali jednu odpověď, tři položky tvořily otázky otevřené, ve třech bylo využito tzv. Likertovy škály¹².

Dotazník byl pomyslně rozdělen do dvou částí. Prvních pět položek sloužilo k žákově sebehodnocení a hodnocení projektu. Zařazeny byly nejen proto, aby se respondenti zamysleli nad celým projektovým dnem a uvědomili si jeho průběh, svoji aktivitu a pocity,

¹² Využití Likertovy škály patří k jedné z technik empirického výzkumu. Jejím cílem je zjišťování postojů a hodnot respondentů. Těm je překládán výrok s příslušnou škálou (nejčastěji o pěti stupních), na které dotazovaný vybírá, do jaké míry s daným výrokem souhlasí.

které při činnostech zažívali, ale také za účelem upozornění na skutečnosti, jež by mohly zkreslit výsledky výzkumu.

Druhá část dotazníku byla sestavena z osmi uzavřených otázek s možností výběru jedné odpovědi. Jednotlivé položky se vázaly k postojům žáků k příznakům projektového vyučování. Po studiu odborné literatury byly vybrány a v dotazníku testovány tyto příznaky vycházející z pojetí Nečasové (2006, s. 25-26):

- orientace na zájmy žáků
- spojení s životní realitou
- zapojení všech smyslů, rozumu i emocí
- vztah ke konkrétní situaci (situační zakotvenost)
- podpora sociálního učení
- podpora samostatného učení
- orientace na produkt
- interdisciplinarita

Poslední položkou byla otevřená otázka, jejíž zodpovězení bylo dobrovolné. Při zadávání dotazníku byli žáci požádáni o doplnění jakéhokoliv komentáře, poznámek, chvály i kritiky.

Strukturovaný rozhovor

Rozhovor byl veden s pedagožkou, která projekt ve výzkumné skupině realizovala, a to ve dvou fázích. Sloužil k posouzení míry, do jaké je pro vybrané tři žáky vhodné zařazení projektového vyučování do výuky cizího jazyka.

V první fázi byla vyzvána, aby charakterizovala každého ze tří vybraných žáků, specifikovala problémy, se kterými se v hodinách německého jazyka žák potýká, a pokusila se vystihnout jeho silné stránky.

V druhé fázi rozhovoru, který proběhl po skončení projektového dne, byla pozornost zaměřena na pokrok, který v jednotlivých oblastech žák udělal. Dále se učitelka vyjadřovala k tomu, zda měl žák možnost pracovat na rozvoji oblastí, které byly

v předchozí fázi označeny za problematické, a naopak, jestli byl v průběhu projektu nějakým způsobem omezován žákův rozvoj.

V neposlední řadě byla učitelka požádána o to, aby zhodnotila, zda se v případě daného žáka jeví projektové vyučování jako vhodná metoda výuky cizího jazyka a v čem spatřuje jeho úskalí.

Pozorovací arch

Pozorování bylo soustředěno na vybraného žáka, který byl součástí výzkumného vzorku v obou předchozích šetřeních. Při jednotlivých činnostech byla posuzována následující kritéria:

- aktivita
- pozornost
- samostatnost
- spolupráce
- radostné projevy
- otázky, postřehy žáka
- naplnění cíle

Při každé z aktivit byla danému kritériu přidělena hodnota na stupnici 1 – 5 odpovídající míře naplnění kritéria, případně byly zaznamenány komentáře a otázky žáka. Prostor byl ponechán také poznámkám, které často sehrály důležitou roli při analýze dat.¹³

¹³ Dotazník, struktura rozhovoru i pozorovací arch jsou k nahlédnutí v příloze.

4.4 Vymezení výzkumného vzorku

4.4.1 Kritéria výběru školy zapojené do výzkumného šetření

Při sestavování výzkumného vzorku bylo přihlíženo k následujícím kritériím:

a) ročník, ve kterém je žákům poprvé nabídnuta výuka německého jazyka

Vzhledem k obsahové náročnosti projektu byly při výběru školy pro možnou spolupráci zvažovány ty, které svým žákům nabízejí výuku německého jazyka již od prvního ročníku.

Podle informací Goethe-Institutu¹⁴ jsou jimi:

- Základní škola německo-českého porozumění
- Základní škola Kladská
- Základní škola K Miličovu
- Základní škola Husova Liberec
- Základní a mateřská škola Borová Lada

b) analýza dostupné dokumentace školy

Cílem této fáze bylo získat vhled do koncepce cizojazyčného vyučování na jednotlivých školách a porovnat získaná data s představou o cílové skupině, v níž by měl být projekt realizován. Při porovnávání školních vzdělávacích programů a dalších dostupných dokumentů výše uvedených škol se ukázalo, že v Základní a mateřské škole Borová Lada probíhá výuka ve dvou malotřídkách. První třídu spojující 1. a 2. ročník navštěvuje celkem 15 žáků. Ve druhé třídě dále probíhá výuka 18 žáků ze 3. – 5. ročníku. Vzhledem k širokému věkovému rozptylu žáků i jejich nízkému počtu v jednotlivých ročnících byla tato škola z užšího výběru vyřazena.

¹⁴ Údaje byly převzaty z: <https://www.goethe.de/ins/cz/de/spr/unt/kum/dfk/kus.html>

c) hodnocení školy Českou školní inspekcí¹⁵

Při výběru školy hrálo důležitou roli její hodnocení Českou školní inspekcí. Prostudovány byly vždy poslední dvě dostupné inspekční zprávy. Do popředí byly postaveny ty školy, které ve výuce kladou důraz na konstruktivistický přístup k poznávání¹⁶ a aktivizační metody práce. Tyto školy potom byly osloveny s nabídkou spolupráce na projektu *Berlin entdecken*.

d) ochota školy spolupracovat na projektu

Zpětná reakce ze strany škol byla posledním, avšak neméně podstatným kritériem. Zvláště silný zájem projevila Základní škola s rozšířenou výukou jazyků Husova 142/44, Liberec (dále ZŠ Husova). Pro účast na projektu byli vybráni žáci páté třídy, kteří se na výuku německého jazyka dělí do dvou skupin.

4.4.2 Charakteristika školy, na níž byl projekt realizován¹⁷

Projekt *Berlin entdecken* byl realizován v pátém ročníku ZŠ Husova. Ta se těší dobrému jménu a velice kladnému hodnocení ze strany rodičů i České školní inspekce. Výuka jazyků zde byla zahájena již v roce 1962, v roce 1990 nabídla škola svým žákům vedle ruštiny a angličtiny poprvé také jazyk německý.

Výuka cizího jazyka na ZŠ Husova probíhá již od prvního ročníku a je dotována dvěma hodinami týdně v prvním roce výuky, třemi hodinami v následujících dvou ročnících a ve čtvrtém a pátém ročníku hodinami čtyřmi. Díky metodě CLIL¹⁸ podporované Evropskou

¹⁵ Inspekční zprávy České školní inspekce jsou dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/dokumenty/inspekni-zpravy>.

¹⁶ Konstruktivismus oproti přístupu transmisivnímu odmítá roli žáka jako pasivního příjemce informací a staví do popředí poznávacího procesu jeho aktivní úlohu, vlastní zkušenost a interakci s prostředím a společností.

¹⁷ Informace byly získány z rozhovoru s ředitelkou školy Mgr. Blankou Reindlovou a z webových stránek školy <http://www.zskola.cz>.

¹⁸ Metoda CLIL (Content and Language Integrated Learning) spočívá v integraci cizího jazyka do nejazykových předmětů. Od učitele odborného předmětu je vyžadována alespoň základní znalost cizího jazyka. Tato metoda umožňuje žákům okamžité využití jazykových dovedností v situacích blízkých se reálnému životu a zvyšuje podíl jazykové výuky, aniž by jí v učebním plánu musela být vyhrazena vyšší časová dotace.

komisí je umožněno začleňovat cizí jazyk na základě obsahu také do nejazykových předmětů, aniž by musela být navýšena dotace pro předměty jazykové. Žáci ZŠ Husova se těší také podpoře rodilých mluvčích a mají možnost se v průběhu školního roku účastnit celé řady jazykových projektů, jazykových soutěží či výměnných pobytů a jazykových výjezdů. V šestém ročníku si žáci z nabídky anglického, německého, francouzského, španělského či ruského jazyka volí druhý cizí jazyk.

Vyučující využívají převážně konstruktivistického přístupu, do výuky zařazují inovativní metody. Škola rozvíjí nejen jazykové dovednosti žáků, ale podporuje také technickou gramotnost žáků zapojením informačních technologií do výuky. Rozvoj řečových dovedností je podpořen využitím jazykové laboratoře Robotel.

4.4.3 Charakteristika třídy¹⁹

Třídu 5. B navštěvuje celkem 29 žáků²⁰, kteří se na výuku němčiny dělí do dvou skupin. Cizí jazyk se začali učit v prvním ročníku. Zpočátku byla předmětu vyhrazena časová dotace dvou hodin týdně. Ve druhém ročníku se zvýšila na hodiny tři, od čtvrté třídy probíhá výuka čtyřikrát týdně.

V období audioorálního kurzu žáci pracovali s učebnicovou sadou *Kikus* od nakladatelství Hueber, na kterou navázali prvním a druhým dílem učebnice *Planetino* od stejného nakladatele. Ve výuce německého jazyka paní učitelka kromě zmíněných učebnic využívá celé řady doplňkových materiálů včetně online cvičení, která volí s ohledem na téma, nácvik jednotlivých řečových dovedností a probíranou gramatiku. V současné době se žáci pohybují na úrovni A1 podle *SEER*.

Do skupiny, ve které probíhalo přímé pozorování, není integrován žádný cizinec. U dvou žáků byla diagnostikována specifická porucha učení. Pedagogicko-psychologickou poradnou však nebylo doporučeno sestavení individuálního vzdělávacího plánu. Podle individuálního vzdělávacího plánu pracuje pouze jeden žák s poruchou pozornosti. Několik žáků se potýká s problémy v oblasti poslechu či psané formy jazyka, jedna dívka potřebuje

¹⁹ Informace o třídě poskytla učitelka skupiny, ve které probíhalo přímé pozorování, Mgr. Renáta Šebestová.

²⁰ V době, kdy výzkumné šetření probíhalo, byl jeden z žáků nemocný. Dotazníky byly tedy distribuovány mezi 28 žáků.

pro práci výrazně delší časovou dotaci. V zásadě ale stačí plánovat aktivity s ohledem na tuto skutečnost a není třeba zásadní individualizace výuky. Podle slov paní učitelky, která ve třídě německý jazyk vyučuje, výkony žáků nijak výrazně nevybočují z průměru.

S problémy se třída často potýká při práci vyžadující kooperaci. Zatímco někteří rádi spolupracují, jiní upřednostňují možnost dosažení cíle pouze vynaložením svých vlastních sil. Jeden z žáků se spolupráci s ostatními zcela vyhýbá. Pracovní skupiny si žáci rádi tvoří sami. Nejčastěji si vybírají dvojici, na niž jsou zvyklí.

Projekt *Berlin entdecken* není prvním, s nímž se žáci pátého ročníku ZŠ Husova setkali. Projektové dny jsou na škole pořádány minimálně dvakrát ročně. Žáci měli možnost zúčastnit se dvou soutěžních projektů - natáčení videa s fotbalovou tematikou a vytváření fotopříběhu na téma Zauberei. Dozvěděli se o typických německých jídlech, srovnávali způsob slavení Vánoc v Německu s Vánoci českými, psali německé texty ke kalendáři či se věnovali koníčkům žáků a tématu ZOO.

4.4.4 Charakteristika vybraných žáků

Pro účel pozorování míry účasti žáků na projektu *Berlin entdecken* byli vybráni tři žáci, na které v průběhu projektu autorka práce (v roli pozorovatele) i učitelka německého jazyka soustředily zvláštní pozornost. Výběr proběhl po konzultaci s učitelkou, která ve výzkumné skupině hodiny německého jazyka vede. Žáci byli vybráni napříč spektrem tak, aby představovali reprezentativní vzorek skupiny. Jejich jména byla pro účely této diplomové práce změněna.

Linda

Linda navštěvuje třídu od prvního ročníku. V minulosti jí pedagogicko-psychologickou poradnou byla diagnostikována specifická porucha učení. Problémy má zejména s písemným projevem. I když pro ni nebyl sestaven individuální vzdělávací plán, bere paní učitelka na Lindino tempo práce ohled a nechává jí více času na splnění úkolu.

V hodinách německého jazyka pracuje Linda s chutí, i když ne vše jí jde zlehka. Dobrých výsledků dosahuje zejména, pokud si může práci předem připravit.

Větší problémy má při okamžitých reakcích a v již zmiňovaném písemném projevu. Na fixaci a automatizaci látky potřebuje výrazně více času než její spolužáci. Pokud Linda něčemu nerozumí, nebojí se zeptat paní učitelky či ostatních dětí.

Podle slov učitelky si v kolektivu vede dobře – pravděpodobně také díky pozitivního vlivu její sestry Nely.

Martin

Martin navštěvuje třídu od prvního ročníku. Je to bystrý žák, který se do hodin německého jazyka aktivně zapojuje. Vyniká zejména při probírání nové gramatiky induktivní metodou. Jeho postřehy jsou věcné, reakce rychlé a většinou také správné.

Martinovu práci avšak nelze označit za precizní. Rychle ztrácí pozornost a ve snaze mít úkol co nejdříve hotový, chybuje – zejména v písemném projevu.

Nemá problém se začleněním se do kolektivu spolužáků. Nebrání se skupinové práci a většinou bez obtíží kooperuje i s těmi žáky, kteří nejsou jeho nejlepšími přáteli.

Nela

Nela začala, stejně jako její sestra, navštěvovat třídu v šesti letech. Patří k nejbystřejším žákům ve třídě. Úkoly zpracovává pečlivě a svědomitě.

Ve výuce je Nela velmi aktivní. Zadané úkoly plní velmi rychle, s chutí a téměř v nich nechybuje.

Nela je, možná i díky své sestře, zvyklá pomáhat spolužákům. Pokud si její vrstevníci s něčím nevědí rady, ochotně jim poradí či pomůže s činností, která jim dělá problémy.

4.5 Způsoby vyhodnocování dat

Dotazník

Sběr odpovědí respondentů proběhl v těsné návaznosti na odvedený projekt. Při analýze hodnocení projektu a sebehodnocení žáků, které obsahovalo celkem pět otázek, byla data převedena do sloupcových grafů. U následujících osmi položek byly upřednostněny grafy výsečové, v nichž byly konkrétní hodnoty vyjádřeny v procentech.

Vyhodnocení do určité míry zkomplikovala skutečnost, že dotazník byl zadáván paralelně ve dvou skupinách, přičemž v jedné z nich byla s žáky přítomna pouze učitelka. Ne vždy respondenti vyplnili dotazník podle pokynů. Vzhledem k malému výzkumnému vzorku byly do vyhodnocovaných položek zařazeny i uzavřené otázky s jednou možnou odpovědí, v nichž žáci vybrali odpovědi dvě. V takovém případě byla každé z odpovědí přiřazována poloviční váha, aby nebyla porušena reliabilita výzkumného šetření.

Strukturovaný rozhovor

Odpovědi z rozhovorů vedených nad každým ze tří vybraných žáků byly zpracovány a na jejich základě byly formulovány závěry výzkumného šetření.

Pozorovací arch

Při pozorování vybraného žáka bylo sledováno sedm kritérií. Při vyhodnocování byly porovnány hodnoty daného kritéria v průběhu celého projektu a byly analyzovány důvody, které ovlivnily míru jeho naplnění.

5 Popis projektu *Berlin entdecken*

Projekt s názvem *Berlin entdecken* si klade za cíl hravou formou seznámit žáky základní školy s hlavním městem Spolkové republiky Německo. Pro větší motivovanost žáků využívá detektivního příběhu, do něhož jsou žáci od samého počátku zapojeni. Na jejich dobrodružném pátrání je doprovází loutka policisty Ulricha Bacha, který žáky motivuje, uvádí jednotlivé aktivity, může nabídnout vzorové řešení úkolu (například při aktivitě *Balíme na cestu*) či spolupracuje s žáky ve dvojici, pokud je ve třídě lichý počet dětí a není vhodné tvořit skupiny o třech (například při aktivitě *Vlakový lístek*). Policista v průběhu celého projektu mluví pouze německy, loutka je ovládána učitelem/učitelkou.

V pětihodinovém projektu se žáci seznamují s vybranými památkami Berlína (Braniborskou branou, budovou Říšského sněmu, Berlínskou televizní věží a Berlínským dómem), dozvídají se zajímavosti o hlavním městě Spolkové republiky Německo a dostávají se do situací, ve kterých jsou nuceni aktivně využívat cizí jazyk a poradit si v cizím prostředí.

Projekt využívá metod činnostního učení a klade důraz na aktivizaci žáků. Opírá se o kognitivní i komunikativní přístup k chápání obsahu reálií, interkulturní složka je vzhledem k nízké časové dotaci a věku cílové skupiny v projektu pouze nastíněna. Záleží na samotném učiteli, kolik prostoru se rozhodne této problematice v dalších hodinách věnovat a do jaké míry ji bude rozvíjet. V jednotlivých jazykovědných disciplínách projekt navazuje na učivo rámcově dané učebnicí *Planetino 2* nakladatelství Hueber.

Primárně byl projekt připraven pro žáky pátého ročníku základní školy s rozšířenou výukou jazyků, kteří dosáhli úrovně A1 podle *SEER*. Je však s drobnými úpravami zařaditelný i ve vyšších ročnících. Realizován byl v říjnu 2015, a to paralelně ve dvou skupinách. K zjišťování výsledků bylo využito triangulace²¹ založené na sběru dat od různých skupin osob. K hodnocení projektu a k příznakům projektového vyučování se vyjadřovali sami žáci. Jejich učitelka německého jazyka se zamýšlela nad vhodností

²¹ Triangulace spočívá v „porovnávání údajů získaných od několika výzkumníků nebo několika metodami [...] směřující k zajištění validity výzkumu“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 317).

zařazení této organizační formy výuky do procesu vzdělávání tří vybraných jedinců. Autorkou byla z projektového dne projektu pořízena videonahrávka a vyplněn pozorovací arch. Zpětnou vazbu k projektu poskytla také pedagožka s letitou praxí s výukou cizích jazyků.²²

5.1 Základní údaje o projektu

Téma: *Berlin entdecken*

Cílová skupina: A1 *SERR*; primárně připraveno pro žáky 5. ročníku ZŠ Husova v Liberci, kde probíhá výuka němčiny již od prvního ročníku

Rozvíjené klíčové kompetence:

- k učení
- k řešení problémů
- komunikativní
- sociální a personální
- občanské
- pracovní

Průřezová témata:

- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech - Evropa a svět nás zajímá
- multikulturní výchova – Kulturní diference, Multikulturalita (zejména při dalším rozpracování aktivity Na nádraží)

Rozvíjené řečové dovednosti:

- poslech s porozuměním (zejména při aktivitách Na nádraží a Flohmarkt)
- čtení s porozuměním (např. při aktivitě Za památkami – učení ve stanicích – Fernsehturm a při závěrečné fázi aktivity Na nádraží)
- mluvený projev (např. při aktivitách Vlakový lístek a Speeddating),

²² Vyplněný pozorovací arch i dobrozdání odborníka z praxe je k nahlédnutí v příloze.

- psaný projev (např. při aktivitách Dopis a Za památkami – učení ve stanicích – Berliner Dom)

Výchovně vzdělávací cíle:

Reálie kognitivní

- Žák si vybavuje a sdílí své znalosti a zkušenosti vztahující se na Berlín.
- Žák přiřadí k fotografiím Berlína jejich název.
- Žák čte s porozuměním krátké texty o vybraných památkách.
- Žák si fixuje psanou formu vybraných pojmů vztahujících se k Berlínu.
- Žák si ověřuje nabyté znalosti o Berlíně doplněním chybějících slov do textu.

Reálie interkulturní

- V projektu je tato oblast nastíněna v aktivitě Na nádraží. Rozvíjena může být učitelem/učitelkou v dalších hodinách.

Reálie komunikativní

- Žák se představí.
- Žák se ptá průvodčího na čas odjezdu vlaku.
- Žák podává informaci o odjezdu vlaku.
- Žák porozumí vyslechnuté nahrávce z prostředí berlínského nádraží.
- Žák klade otázky podle kontextu.
- Žák vede dialog s oporou o osnovu s otázkami.
- Žák adekvátně reaguje v daných komunikativních situacích.
- Žák čte s porozuměním krátký text – dopis.

Fonetika

- Žák správně vyslovuje hlásky [x] a [ç].

Morfologie a syntax

- Žák si fixuje spojení slovesa ‚einpacken‘ s akuzativním tvarem jména.
- Žák převádí nominativ podstatného jména do akuzativu a užije ho ve větě.
- Žák si fixuje frázi ‚Ich kaufe... ein‘ a její spojení s akuzativním předmětem.

Lexikologie

- Žák si opakuje slovní zásobu z tematických okruhů ‚Spiele‘, ‚Kleidung‘ a ‚Meine Schulsachen‘.
- Žák si propojí pojmenování s vizuálně vyobrazeným objektem.

Zejména u žáků mladšího školního věku je nutné klást ve výuce důraz na formování osobnosti, budování postojů a vytváření hodnot. To je v projektu *Berlin entdecken* umožněno především zvolenými metodami a formami práce, ale i jeho obsahem. Projektové vyučování vede žáky mj. k samostatnosti, zodpovědnosti a rozvíjí klíčové kompetence (zejména kompetence k učení, k řešení problémů, kompetenci pracovní a samozřejmě komunikativní). Sociální a personální kompetence je posilována zařazením kooperativní a skupinové práce. Značný potenciál v sobě ukrývá aktivita Na nádraží, kterou mohou učitelé dále rozvinout, zaměřit se na vnímání předsudků a stereotypů a na práci s nimi.

Časová dotace: 5 hodin

Rozvržení projektu: Projekt je realizovatelný v rámci jednoho dne, je ale možné jej rozdělit do několika kratších vyučovacích jednotek.

Metody práce: projektová výuka, aktivizační metody, metody programu RWCT²³

Pomůcky: Didaktické pomůcky v elektronické podobě jsou přiložené na CD, které je součástí práce. Dále budou zpřístupněny na veřejně dostupném úložišti.

1. hodina

loutka Ulricha Bacha, fotografie pohřešovaného Petera, vytištěný vlakový lístek, lístek k promítnutí na interaktivní tabuli, kartičky pro rozdělení žáků, nápověda pro hledání názvů měst, pracovní list s jízdním řádem ve dvou různých provedeních pro každou dvojici, karty z papíru pro žáky, lepicí hmota na připnutí karet na tabuli, obrázky s činnostmi, které je možné provozovat v Berlíně (nebo soubor k promítnutí na interaktivní tabuli), připravená aktivita v programu pro interaktivní tabuli

²³ Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking) nabízí učitelům systém metod a strategií, které je možné zařadit do výuky většiny předmětů nejen na základní škole. Vede k rozvoji čtenářské gramotnosti, formování myšlení žáků a jejich kritickému pohledu na svět.

2. hodina

loutka Ulricha Bacha, video s cestou z Prahy do Berlína, pracovní listy k aktivitě Na nádraží a kartičky pro manipulaci, audionahrávky a soubory s kontrolou, lepidla, obrázek s informačním stánkem k promítnutí na interaktivní tabuli, obrázek pracovnice informačního stánku a její výrok k promítnutí, přepis výroku pro žáky, desky a plány pro každého žáka

3. a 4. hodina

loutka Ulricha Bacha, rozstříhané pohledy na rozřazení žáků do skupin, obrázek s popisem k označení každého stanoviště, archy s obrázky památek pro připnutí na trička žáků, spínací špendlíky, pracovní listy - katalogové listy památek i s návodnými otázkami, časomíra, zvonek, pokyny pro každé stanoviště, sada samolepek, pracovní list pro žáky, pexeso se samokontrolou, herní plán, figurky, karty s otázkami se samokontrolou, domino se samokontrolou, pracovní listy s připravenou hrou lodě, plány města z aktivity Infopoint, lepidlo na každé stanoviště

5. hodina

loutka Ulricha Bacha, loutka trhovce, tabulka s osmi poli (v sedmi z nich jsou obrázky, v posledním poli je napsané podstatné jméno; v každé tabulce je podstatným jménem nahrazen jiný obrázek), pohlednice od Petera nakopírovaná pro každého žáka, slovníky, otázky k textu, předtištěný a částečně předepsaný dopis pro každého žáka, krabice označená jako poštovní schránka, sebehodnotící archy, samolepka Berlína, nahrávka skladby z úvodního videa

Technické a provozní podmínky: třída s tabulí, interaktivní tabulí, počítačem a přehrávačem zvukového záznamu (možné je také využít jazykovou laboratoř), koberec/podsedáky pro sezení v komunitním kruhu, čtyři stoly a odpovídající počet židlí pro skupinovou práci

Hodnocení projektu: Již v průběhu projektu žáci testují své vědomosti, dovednosti a komunikativní kompetenci, a to zejména ve hře, kterou hrají na stanovišti Reichstag při aktivitě Za památkami – učení ve stanicích. Při této činnosti žáci odpovídají na otázky z oblasti kognitivních reálií, procvičující si slovíčka a gramatické struktury, na které byl

v projektu kladen důraz, a jsou nuceni vyjadřovat se v běžných životních situacích. Jako evaluační nástroj může žákům i učiteli/učitelce sloužit aktivita Píšeme pohled testující nabyté vědomosti žáků v kontextu. Pro sebereflexi žáků a zjišťování jejich postojů a sociálních dovedností je možné využít kriteriálního hodnocení.

5.2 Fáze projektu

5.2.1 Plánovací fáze

Stejně jako žádná jiná, neměla by být ani plánovací fáze projektu zanedbávána. Přípravu projektu *Berlin entdecken* ulehčuje zpracovaná metodika, která byla za tímto účelem vytvořena autorkou práce a je obsažena v kap. 5. Před samotnou realizací projektu je nutné uskutečnit následující kroky:

- prostudovat si přiloženou metodiku
- zamyslet se a porovnat znalosti, dovednosti a postoje svých žáků a skupiny, pro niž byl projekt sestaven
- v případě potřeby upravit výchovné a vzdělávací cíle projektu
- upravit aktivity tak, aby odpovídaly zvoleným cílům, navazovaly na zkušenosti žáků a odpovídaly jejich úrovni
- vytisknout si přiložené pomůcky a upravit je do konečné podoby
- opatřit si další pomůcky, jež nelze přiložit k této práci (loutky, plány Berlína a desky pro žáky, herní plán, libovolnou fotografii vyobrazující ztraceného Petra)
- zajistit technické zázemí
- upravit prostor třídy, aby odpovídal nárokům na realizaci projektu
- zpracovat harmonogram
- zvolit vhodný způsob prezentace výsledků práce žáků a vyhodnocení projektu

Projekt je koncipován jako pětihodinový. Realizovat ho je možné v pětihodinovém bloku i v průběhu celého týdne. Zejména při výuce na prvním stupni základní školy lze využít mezipředmětových vztahů a jednotlivé aktivity rozvíjet také v dalších hodinách. Zvláštní pozornost si zaslouží aktivita Na nádraží, v níž se žáci setkávají se čtyřmi osobami

z různého sociokulturního prostředí. To se může stát východiskem při rozvíjení interkulturní kompetence.

V projektu je nastíněno několik možností prezentace výsledků práce žáků i hodnocení projektu. Při výběru formy zakončení projektu je vhodné zohlednit schopnosti žáků a jejich dovednost reflektovat vlastní práci.

Při projektovém vyučování si žáci neosvojují pouze znalosti, ale také dovednosti a postoje. Navíc dochází k rozvoji klíčových kompetencí. Hodnocen by tedy neměl být pouze výsledek, ale i průběh projektu. Do hodnocení by se měl zapojit sám žák. Učitel pro něj může připravit návodné otázky, hodnotící arch či dotazník. Příklad hodnotícího archu, v němž je využito kritériálního hodnocení, je uveden v kapitole 5.2.4. S kritérii hodnocení by měli být žáci seznámeni předem. Na jejich tvorbě se mohou podílet spolu s učitelem.

5.2.2 Vlastní realizace projektu

1. hodina

evokace

Seznámení s případem pohřešovaného Petera

Časová náročnost: 8 min.

Organizační forma práce: práce v komunitním kruhu

Studijní cíl:

- Žák se představí.
- Žák správně vyslovuje hlásky [x] a [ç].

Provozně technické podmínky: koberec/podsedáky pro sezení v komunitním kruhu

Pomůcky: loutka Ulricha Bacha, fotografie pohřešovaného Petera

Příprava: Pokud nemáme třídu s kobercem, rozložíme podsedáky, na které se žáci posadí.

Popis:

- Žákům se představuje loutka berlínského policisty Ulricha Bacha.
- Žáci jej nejprve sborem pozdraví: „Guten Tag, Herr Ulrich Bach.“ (již od tohoto okamžiku je kladen důraz na správné vyslovování hlásek [x] a [ç]).
- Policista přistupuje jednotlivě ke každému žákovi, podává mu ruku a představí se: „Ich heiße Ulrich Bach. Wie heißt du?“
- Žák odpovídá: „Ich heiße...“.
- „Guten Tag,...“ odpovídá policista. „Guten Tag, Herr Ulrich Bach.“ zdraví jej žák.
- Policista žáky seznamuje s případem ztraceného Petera – svého synovce, který je od včerejšího dne pohřešovaný. Peter byl naposledy spatřen v Praze, kde také bydlí. Domů se už ale nevrátil.
- Žáci se stávají pomocníky policejního oddělení a zapojují se do pátrání.
- Policista jim postupně předkládá stopy a materiály, které souvisí s vyšetřováním – nejprve fotografii pohřešovaného a jedinou stopu, která byla doposud nalezena (lístek na vlak).

Vlakový lístek

Časová náročnost: 10 min.

Organizační forma práce: párová práce - minidialog

Studijní cíl:

- Žák se ptá průvodčího na čas odjezdu vlaku.
- Žák podává informaci o odjezdu vlaku.

Provozně technické podmínky: bez zvláštních nároků

Pomůcky: vytištěný vlakový lístek, lístek k promítnutí na interaktivní tabuli, kartičky pro rozdělení žáků, nápověda pro hledání názvů měst, pracovní list s jízdním řádem ve dvou různých provedeních pro každou dvojici

Příprava:

- Učitel/ka napíše na tabuli fráze, které budou žáci využívat při krátkých dialozích ‚Wann / Um wie viel Uhr fährt der Zug nach... ab?‘ a ‚Der Zug nach... fährt um... ab‘.
- Dále je třeba přepsat datum, příp. čas odjezdu vlaku na lístku.

Popis:

- První informace získaná od Ulricha Bacha je, že Peter byl naposledy spatřen na pražském Hlavním nádraží. Je možné, že jízdenka, která se zde našla, patřila právě jemu.
- Ulrich Bach podává lístek žákům, učitel/ka jej promítá na interaktivní tabuli.
- Cílová stanice uvedená na lístku není čitelná – rozpila se při včerejším dešti.
- Žáci zjišťují, kam Peter cestoval. Sehrávají krátké dialogy mezi zákazníkem a průvodčím v informačním stánku Deutsche Bahn, který najdeme také na pražském Hlavním nádraží.
- Pro tuto aktivitu se dělí do dvojic:
 - Ještě v kruhu dostává každý z žáků kartičku s jednou ze slabik z názvu dvouslabičného města. Vždy se jedná o hlavní města spolkových republik.
 - Každý žák hledá kamaráda, s jehož kartičkou bude moci název města složit.
 - Kdo si neví rady, využije nápovědu napsanou na archu papíru otočeném uprostřed komunitního kruhu lícem dolů.

Ham – burg

Dres – den

Bre – men

Mün – chen

Ber – lin

Stutt – gart

Pots – dam

Er – furt

- Učitel/ka prochází mezi žáky a v případě nejasností jim pomáhá.

- Po vytvoření párů žáci do dvojic dostávají jízdní řád ve dvou různých provedeních.
- Jeden z žáků se stává průvodčím, druhý (s neúplným jízdním řádem) zákazníkem.
- Zákazník se podle seznamu dotazuje průvodčího, v kolik hodin jede vlak do jednotlivých měst.
- Žáci využívají frázi ‚Wann / Um wie viel Uhr fährt der Zug nach... ab?‘ a ‚Der Zug nach... fährt um... ab.‘ Učitel/ka je může napsat na tabuli.
- Jeden z časů se shoduje s časem na jízdence Petera.
- Žáci díky tomu zjišťují, že Peter míří do Berlína. Pokud si sami v průběhu aktivity této skutečnosti nevšimnou, může jim pomoci loutka policisty.

Asociogram - Berlín

Časová náročnost: 15 min.

Organizační forma práce: frontální výuka

Studijní cíl:

- Žák si vybavuje a sdílí své znalosti a zkušenosti vztahující se na Berlín.

Provozně technické podmínky: třída s tabulí

Pomůcky: karty z papíru pro žáky, lepicí hmota na připnutí karet na tabuli, obrázky s činnostmi, které je možné provozovat v Berlíně (nebo soubor k promítnutí na interaktivní tabuli)

Příprava:

- Na jedno křídlo tabule učitel/ka napíše otázku ‚Was weiß ich schon über Berlin?‘
- Pod ni pro žáky připraví několik vět, které jim mohou v hledání odpovědi pomoci: ‚Berlin ist..., Berlin hat..., In Berlin kann man...‘
- Pro inspiraci může pod návodné otázky připnout několik obrázků, na nichž lidé fotí, odpočívají v parku, jdou do ZOO... / promítnout připravenou koláž s činnostmi na interaktivní tabuli.
- Na druhé křídlo tabule napíše pojem ‚Berlin‘.
- Do každé dvojice rozdá několik karet.

Popis:

- Žáci ve dvojici hledají odpovědi na otázku z tabule.
- Ty píšou na karty, jež jim učitel/ka předem rozdál/a.
- Učitel/ka prochází třídou a pokud je to třeba, citlivě upozorní na gramatické chyby.
- Po několika minutách žáci na pokyn učitele odloží tužky.
- Učitel/ka postupně vyvolává žáky, kteří čtou své nápady a potom je běží přilepit na tabuli k pojmu ‚Berlin‘. Tvoří tak asociogram.
- Při prezentaci odpovědí učitel/ka opakuje otázku z tabule a klade důraz na to, aby se žáci vyjadřovali v celých větách.

Balíme na cestu

Časová náročnost: 12 min.

Organizační forma práce: práce v komunitním kruhu před interaktivní tabulí

Studijní cíl:

- Žák si fixuje spojení slovesa ‚einpacken‘ s akuzativním tvarem jména.
- Žák převádí nominativ podstatného jména do akuzativu a užije ho ve větě.
- Žák si opakuje slovní zásobu z tematických okruhů ‚Kleidung‘ a ‚Meine Schulsachen‘.

Provozně technické podmínky: třída s interaktivní tabulí, počítačem a kobercem/podsedáky

Pomůcky: připravená aktivita v programu pro interaktivní tabuli

Příprava: kontrola technického zázemí

Popis:

- Žáci se v příběhu vydávají na cestu do Berlína.
- Nejprve balí společný kufr, přičemž využívají fráze ‚Ich packe einen/eine/ein... ein‘.
- Všichni sedí v kruhu před interaktivní tabulí.
- První žák z nabídky na tabuli vybírá obrázek předmětu, který chce zabalit.

- S použitím fráze a doplněním pojmenování přesouvá předmět do kufru označeného ‚einen/eine/ein‘.
- Program neumožňuje přesunout předměty mužského rodu do kufru označeného ‚eine/ein‘. Odpovídající pravidlo platí i pro jména ženského a středního rodu.
- Další žák zopakuje frázi i předmět, který jeho předchůdce vybral, a přidá další (v pořadí druhý), jež přesouvá do kufru.
- Třetí žák jmenuje předměty tři atd.
- Pokud žákům nějaká slovíčka chybí, mají možnost je na interaktivní tabuli nejprve doplnit a poté přesunout.

2. hodina

uvědomění

Na nádraží

Časová náročnost: 45 min.

Organizační forma práce: individuální výuka

Studijní cíl:

- Žák porozumí vyslechnuté nahrávce z prostředí berlínského nádraží.
- Žák klade otázky podle kontextu.

Provozně technické podmínky: třída s interaktivní tabulí a přehrávačem zvukového záznamu, počítač (pokud škola disponuje jazykovou laboratoří, může být ve výuce využita)

Pomůcky: video s cestou z Prahy do Berlína, pracovní listy a kartičky pro manipulaci, audionahrávky a soubory s kontrolou, lepidla, obrázek s informačním stánkem k promítnutí na interaktivní tabuli, obrázek pracovnice informačního stánku a její výrok k promítnutí, přepis výroku pro žáky, desky a plány pro každého žáka

Příprava: kontrola technického zázemí ve třídě i v laboratoři

Popis:

1) 10 min.

- Žáci z lístku nalezeného na nádraží po Peterově zmizení vědí, že vlak do Berlína odjíždí v 8:50 (čas je možné posunout improvizovaným hlášením o zpoždění vlaku).
- Žáci se přesouvají do jazykové laboratoře. Tento přesun můžeme označit jako cestu na nádraží.
- V laboratoři jim je promítnuto video přibližující cestu mezi oběma hlavními městy.
- V Berlíně „projíždí“ kolem známých památek, místa jsou označena popisky.

2) 20 min.

- V příběhu se žáci dostávají do cílové stanice. Ocitají se na berlínském nádraží.
- Učitel/ka žákům rozdává pracovní listy. Na jedné straně je obrázek nádraží. U některých postav na nádraží je číslo. Na druhé straně jsou k dispozici přepisy neúplných rozhovorů.
- Žáci si z pracovního listu vybírají jednu postavu, se kterou povedou rozhovor.
- Ve složce ‚Audionahrávky‘ si pouští audionahrávku s číslem odpovídajícím číslu u postavy z pracovního listu.
- Vyslechnou neúplný rozhovor. Dodržují následující pravidla, která jim učitel/ka před zahájením práce vysvětlí.
 - Vyberu si postavu z pracovního listu.
 - Pustím si nahrávku se stejným číslem.
 - Poslechnu si nahrávku.
 - Při druhém poslechu se mohu dívat do textu.
 - Doplním chybějící věty.
 - Zkontroluji si.
 - Pokud mám čas, oslovím další osobu (postupuji stejně jako u předchozí nahrávky).

- Správnost doplněných rozhovorů žáci zkontrolují sami. Učitel/ka pro tento účel v laboratoři vyhradí několik míst s listy s kontrolou. Pokud v laboratoři není dostatek prostoru pro pohyb a žáci jsou dostatečně technicky zdatní, mohou si zkontrolovat rozhovory ve složce v počítači.

3) 15 min.

- Žáci se přesouvají zpět do třídy.
- Někteří z nich se při rozhovorech dozvěděli, že Peter chtěl navštívit berlínské památky. Namířeno měl prý do infostánku, aby získal více informací o městě.
- Infostánek žáci najdou ve třídě – promítnut je na interaktivní tabuli a označen znakem s písmenem *i*.
- Učitel/ka přečte žákům výrok jeho pracovnice. Rozdává jim přepis textu a několik otázek vztahujících se k porozumění textu.
- Po několika minutách společně s učitelem/učitelkou odpovědi kontrolují.
- Z textu se žáci dozvídají, že si mají vzít desky se znakem Berlína a mapu města a dozvídají se o místech, která měl Peter v plánu navštívit.

V případě, že ve škole není k dispozici jazyková laboratoř, je možné tuto aktivitu odvést ve třídě s interaktivní tabulí, na níž lze promítnout video s cestou do Berlína. Jednotlivé nahrávky může učitel/ka přehrát celé třídě. Při prvním přehrání žáci nahrávku vyslechnou. Při druhém se pokouší přiřadit věty do neúplného rozhovoru přepsaného na pracovním listu, který následně společně zkontrolují. Podle časových možností může třída vyslechnout až čtyři nahrávky. Jako poslední ale musí zaznít výpověď turistky z Heidelbergu. Dále probíhá aktivita stejně jako v předchozím popise.

3. a 4. hodina

Za památkami – speeddating

Časová náročnost: 25 min.

Organizační forma práce: párová práce

Studijní cíl:

- Žák vede dialog s oporou o osnovu s otázkami.

Provozně technické podmínky: třída se čtyřmi stanovišti

Pomůcky: rozstříhané pohledy na rozřazení žáků do skupin, obrázek s popiskem k označení každého stanoviště, archy s obrázky památek pro připnutí na trička žáků, spínací špendlíky, pracovní listy - katalogové listy památek s návodnými otázkami, zvonek, časomíra

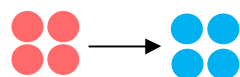
Příprava: Učitel/ka rozstříhá pohledy podle počtu přítomných žáků, na každé stanoviště připraví archy s obrázky památek k připnutí na trička, spínací špendlíky i pracovní listy a označí je obrázkem s popiskem. Je třeba dbát na to, aby na stanovišti označeném konkrétní památkou byly k dispozici pracovní listy, jejichž vyplněná část se týká téže památky.

Popis:

- Žáci dostávají díl rozstříhaného pohledu, složením vytvoří skupiny o stejném počtu žáků a podle motivu na pohlednici se dozvídají, na jakém stanovišti budou pracovat.
- Každé stanoviště je označeno obrázkem památky s popiskem, která se objevuje i na jednom z pohledů.
- Žáci si přečtou pracovní list a mají dvě minuty na to, aby jeho obsah v případě nejasností prodiskutovali s ostatními členy skupiny. Na tričko si pomocí spínacího špendlíku připnou obrázek památky.
- Na pokyn učitele si každý žák ze stanoviště Brandenburger Tor vybírá jednoho žáka ze stanoviště Reichstag a každý ze stanoviště Berliner Dom jednoho ze skupiny Fernsehturm (viz schéma níže).

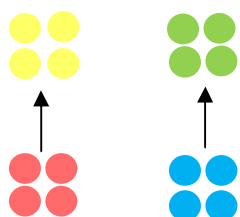
- S tímto žákem si najde místo v prostoru třídy a sedne si proti němu čelem.
- Dvojice sedící proti sobě se snaží v časovém limitu čtyř minut zjistit jeden o druhém co nejvíce.
- Při kladení otázek i odpovídání na ně mohou využít nabídky frází na pracovních listech.
- Získané informace si žáci zapisují do příslušného katalogového listu.
- Pokud již v rámci jednoho kola všechny informace zjistili a určený čas ještě neuplynul, překreslí si obrázek památky do svých listů.
- Po uplynutí limitu se žáci vrátí na původní místa (stanoviště).
- Ve druhém kole si žáci ze stanoviště Berliner Dom vybírají vrstevníka ze stanoviště Brandenburger Tor, obdobné pravidlo platí pro žáky ze zbylých dvou skupin (viz schéma níže). Dále aktivita probíhá stejně, jako v kole prvním.
- Po třetím kole, kdy žáci vyplní poslední katalogový list, aktivita končí.
- Pokud nejsou jednotlivé skupiny zastoupeny rovnoměrně, může učitel/ka předem určit žáky z nejpočetnější skupiny, kteří budou vystupovat jako jeden a v kladení otázek a odpovídání se budou střídat. Méně početná skupina může být také doplněna Ulrichem Bachem.

1. kolo

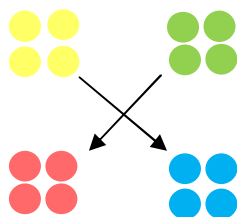


- Brandenburger Tor
- Reichstag
- Fernsehturm
- Berliner Dom

2. kolo



3. kolo



Za památkami – učení ve stanicích

Časová náročnost: 65 min.

Organizační forma práce: skupinová práce

Studijní cíl:

- Žák přiřadí k fotografiím Berlína jejich název.
- Žák čte s porozuměním krátké texty o vybraných památkách.
- Žák adekvátně reaguje v daných komunikativních situacích.
- Žák si fixuje psanou formu vybraných pojmů vztahujících se k Berlínu.

Provozně technické podmínky: třída se čtyřmi stanovišti pro skupinovou práci

Pomůcky: obrázek s popiskem k označení každého stanoviště (z minulé aktivity), pokyny pro každé stanoviště, sada samolepek, časomíra, zvonek, pracovní list pro žáky, pexeso se samokontrolou, herní plán, figurky, karty s otázkami se samokontrolou, domino se samokontrolou, pracovní listy s připravenou hrou lodě, plány města z aktivity Infopoint, lepidlo na každé stanoviště

Příprava: Učitel připraví čtyři stanoviště, opatří je pokyny, pomůckami pro samostatnou práci, samokontrolou, samolepkami a lepidly, na tabuli napíše pravidla pro tuto aktivitu (viz její popis).

Popis:

- Ve třídě se nachází čtyři stanoviště s úkoly pro skupiny o třech až čtyřech žácích.
- Každé stanoviště je označeno názvem a obrázkem jedné památky.
- Žáci již z předchozí aktivity vědí, do jakých skupin jsou rozděleni a na kterém stanovišti začínají.
- Před samostatnou prací žáků učitel/ka se třídou jednotlivá stanoviště prochází a vysvětluje postup práce.
- Žáci se snaží v časovém limitu splnit úkol ze stanoviště. Pokud se jim to podaří, mohou si vzít samolepku s fotografií památky, kterou později dolepí do plánu.
- Na práci na každém stanovišti mají 10 minut.
- Po uplynutí limitu se na pokyn učitele (zazvonění zvonku) přesouvají ve směru hodinových ručiček.
- Při práci dodržují následující pravidla:
 - Snažím se mluvit jenom německy.
 - Pozorně si přečtu pokyny na každém stanovišti.
 - Když si nevím rady, zeptám se kamaráda.
 - Pracuji tiše a soustředěně.
 - Se zazvoněním zvonku se tiše vyměním.

A Brandenburger Tor

Pexeso s místy, se kterými se žáci v průběhu pátrání seznamují

- Každý pár pexesa tvoří fotografie vybraného místa v Berlíně a jeho název.
- Žáci nejprve z karet vytvoří páry, aby si zkontrolovali, že umí ke každému místu přiřadit jeho název.
- Správnost zkontrolují (samokontrola na stanovišti).
- Pokud udělají chybu, aktivitu opakují.
- Poté si zahrají pexeso (po jeho dohrání si mohou vzít samolepku).
- Pokud jim zbyde čas, hrají další hru.

B Reichstag

Desková hra s plánem Berlína

- Žák si z jednoho ze tří balíčků bere kartu s otázkou.
- Každý balíček obsahuje karty s otázkami různé náročnosti a s odpovídajícím bodovým ohodnocením.
- Odpoví-li na ni správně, posouvá se podle obtížnosti otázky o daný počet polí vpřed.
- Neodpoví-li správně, zůstává stát.
- Správnost odpovědi ověřuje spolužák po pravé ruce (odpověď na otázku najde na listu se samokontrolou).
- Hráč vrací kartu na odkládací balíček, nebo dospod balíčku, ze kterého kartu vytáhl (odpověděl-li špatně).
- Na řadu přichází další hráč ve směru hodinových ručiček.
- Kdo dosáhne cíle, může si vzít samolepku.
- Ostatní hru dohrávají; mohou kamaráda, který již úkol splnil, požádat o pomoc s hledáním odpovědí na otázky.
- Pokud žákům zbyde čas, hrají další hru.

C Fernsehturm

Domino s krátkými texty k jednotlivým památkám

- Žáci mají za úkol najít k vybraným místům v Berlíně odpovídající text a poskládat domino.
- Správnost zkontrolují (samokontrola na stanovišti).
- Samolepku si mohou vzít v okamžiku, kdy sestaví domino bez nápovědy.
- Kdo je hotov, vypíše si nová slovíčka.

D Berliner Dom

Hra lodě

- Žáci si v rámci skupinky vytvoří dvojice. V případě lichého počtu žáci pracují ve trojici, příp. chybějícího žáka nahradí loutka Ulricha Bacha.
- Každý žák ze dvojice si vezme pracovní list z hromádky na své straně stolu (pracovní listy se liší). Svůj list spoluhráči neukazuje.
- Úkolem žáka je najít co nejvíce slov/slovních spojení ze spoluhráčovy souřadnicové sítě a zaznamenat je do svého pracovního listu.
- Začínající hráč se ptá: „Was hast du auf...?“
- Spoluhráč odpoví: „Auf... habe ich nichts/ein...“
- Pokud žák ve spoluhráčově síti najde písmeno, ptá se dále.
- Nalezená písmena zaznamenává do prázdné sítě na svém pracovním listě.
- Potom si role vymění.
- Za aktivitu ve hře si každý zúčastněný vezme samolepku.
- Pokud žákům zbyde čas, přepíšou si nalezená slovíčka do pracovního listu.

Posledních deset minut hodiny žáci využijí k individuální práci na stanovištích, na kterých se jim nepodařilo úkol dokončit a získat samolepku.

Pod nasbírané samolepky napíší název památky, jež je vyfocena, a spolu se čtyřmi krátkými texty ze stanoviště Berliner Dom je dolepí do plánu Berlína.

Všimavější žáky jistě zaujme, že se v plánu nachází nevyluštěná šifra s čísly.

ein $\frac{\quad}{1} \frac{\quad}{2} \frac{\quad}{3} \frac{\quad}{4} \frac{\quad}{5} \frac{\quad}{6} \frac{\quad}{7} \frac{\quad}{8}$ k $\frac{\quad}{\quad}$

Po doplnění písmen odpovídajících jednotlivým číslicím na samolepkách získaných na stanovišti vyluští slovo Flohmarkt. Pokud by si žáci spojitosti nevšimli, může je na ni upozornit Ulrich Bach.

FERNSEHTURM

1 4

BERLINER DOM

2 5

BRANDENBURGER TOR

6 3

REICHSTAG

7 8

5. hodina

Bleší trh

Časová náročnost: 15 min.

Organizační forma práce:

Studijní cíl:

- Žák si propojí pojmenování s vizuálně vyobrazeným objektem.
- Žák si fixuje frázi ‚Ich kaufe... ein‘ a její spojení s akuzativním předmětem.
- Žák si opakuje slovní zásobu z již probraných tematických okruhů (‚Spiele‘, ‚Meine Schulsachen‘, ‚Kleidung‘).

Provozně technické podmínky: bez zvláštních nároků

Pomůcky: loutka trhovce, tabulka s osmi poli (v sedmi z nich jsou obrázky, v posledním poli je napsané podstatné jméno; v každé tabulce je podstatným jménem nahrazen jiný obrázek)

Příprava: Učitel/ka rozdělí žáky do dvojic (je možné rozdělit skupiny čtyř žáků z předchozích aktivit na dvě dvojice, či vytvořit dvojice nové, pokud dosavadní rozdělení z nějakého důvodu nevyhovovalo).

Popis:

- Žáci se v příběhu vydávají na bleší trh, kde potkávají trhovce (loutku ovládanou učitelem/učitelkou).
- Ten jim nechce o Peterovi nic prozradit, dokud si nekoupí to, co na trhu nakoupil Peter.
- Učitel/ka rozdá žákům tabulku s osmi poli, v nichž je až na jedinou výjimku obrázek.
- Trhovec se ptá: „Was kaufst du denn?“
- První dvojice odpovídá: „Ich kaufe einen/eine/ein... ein.“ Do fráze doplňuje předmět, který je jako jediný v tabulce vyjádřený podstatným jménem, nikoliv obrázkem.
- Ostatní žáci vyškrtnou ze své tabulky vyřčený předmět a čekají na reakci trhovce, která je ale negativní.
- Další dvojice vybraná učitelem stejným způsobem ‚nakupuje‘ svůj předmět. Ostatní jej vyškrtávají z tabulky.
- Žáci hrají tak dlouho, dokud trhovec nevykřikne, že koupili stejný předmět jako Peter.
- Posledním předmětem je pohlednice. (Učitel by měl při rozdávání tabulek vědět, kdo pohlednici dostal, a tuto dvojici vyvolat až na závěr. Současně mu to umožňuje lépe pracovat s časem a danou dvojici při nedostatku prostoru na tuto aktivitu vyvolat dříve.)
- Jen krátce nato, kdy žáci přijdou na poslední stopu, se v příběhu opět objevuje policista Ulrich Bach a nese žákům pohlednici odeslanou z Německa.

Dopis

Časová náročnost: 12 min.

Organizační forma práce: individualizovaná výuka

Studijní cíl:

- Žák čte s porozuměním krátký text – dopis.

Provozně technické podmínky: bez zvláštních nároků

Pomůcky: loutka Ulricha Bacha, pohlednice od Petera nakopírovaná pro každého žáka, slovníky, otázky k textu

Příprava: Učitel/ka doplní do pohlednice od Petra datum a třídu, která je adresátem.

Popis:

- Přichází Ulrich Bach a přináší pohlednici odeslanou z Německa.
- Peter v ní krátce popisuje svá dobrodružství.
- Text nejprve žákům přečte učitel, ti text sledují.
- Později čtou text tichým hlasem sami, učitel/ka mezi nimi prochází a v případě potřeby s žáky individuálně trénuje problematické fonetické jevy.
- Slovíčka, jejichž významem si nejsou jisti, mají možnost dohledat ve slovníku.
- Žáci odpovídají na otázky vztahující se k textu a zaměřující se na dovednost čtení s porozuměním. Poradit se a zkontrolovat své odpovědi mohou se spolužákem.
- Kdo je hotov, dojde si pro pohlednici, kterou píše Peterovi (viz další aktivita).

reflexe

Píšeme pohled

Časová náročnost: 10 min.

Organizační forma práce: individualizovaná výuka

Studijní cíl:

- Žák si ověřuje nabyté znalosti o Berlíně doplněním chybějících slov do textu.

Provozně technické podmínky: bez zvláštních nároků

Pomůcky: předtištěný a částečně předepsaný dopis pro každého žáka, „poštovní schránka“

Příprava: bez zvláštních nároků

Popis:

- Žáci odpovídají Peterovi na jeho dopis.
- Vezmou si předepsaný pohled, v němž jsou některá místa vynechána – žáci je podle smyslu doplňují.
- Vynechaná místa testují některé ze znalostí, které žáci měli nabýt v průběhu projektu.
- Pohled tedy slouží žákům, ale i učiteli jako evaluační nástroj.
- Podepsaný pohled žák hází do krabice označené jako poštovní schránka.

Kdo je hotov, navrhuje design medvěda, jehož obrys je na deskách, které žák dostal v infostánku.

5.2.3 Ukončení a vyhodnocení projektu

V této části projektu *Berlin entdecken* je ponechán větší prostor učiteli/učitelce, který/á má možnost rozhodnout, jakým způsobem projekt ukončí a vyhodnotí. Jednou z možností je věnovat prostor kritériálnímu hodnocení (ať už na něm žáci budou pracovat samostatně, jsou-li na tento způsob sebereflexe zvyklí, nebo společně v komunitním kruhu). Tomu samozřejmě musí odpovídat časová dotace vyhrazená této části projektu.

Na chodbě školy nebo jiném pro tento účel vyhrazeném místě lze vytvořit galerii s plány Berlína, katalogovými listy památek, dopisy či dalšími produkty žáků. Portfolia s materiály je také možné využít pro práci v dalších hodinách.

Na ZŠ Husova byli žáci v posledních osmi minutách požádáni o vyplnění dotazníků týkajících se příznaků projektového vyučování.

Cesta zpět

Časová náročnost: 8 min.

Organizační forma práce: individualizovaná výuka

Studijní cíl:

- Žák reflektuje svoji práci i projekt samotný.

Provozně technické podmínky: přehrávač zvukového záznamu

Pomůcky: loutka Ulricha Bacha, dotazníky pro žáky, samolepka Berlína, nahrávka skladby z úvodního videa

Příprava: kontrola technického zázemí

Popis:

- Ulrich děkuje žákům za pomoc při pátrání a loučí se s nimi.
- Žáky v příběhu čeká cesta zpět do České republiky (tentokrát bez videa, za doprovodu skladby, která podkreslovala cestu do Berlína).
- Při ‚cestě vlakem‘ žáci vyplňují krátký dotazník vztahující se k příznakům projektového vyučování a hodnocení projektu *Berlin entdecken*.
- Za jeho vyplnění a odevzdání dostávají samolepku se znakem Berlína.

5.2.4 Návrh kritérií hodnocení – sebehodnotící arch

Téma: *Berlin entdecken*

Jméno:

Datum:

			
Sledování pokynů	Pokynům jsem pozorně naslouchal/a.	Snažil/a jsem se při vysvětlování práce dávat pozor, ale ne vždycky se mi to povedlo.	Většinou jsem nedával/a pozor, když pan učitel/paní učitelka něco vysvětloval/a.
Dodržování pravidel	Všechna pravidla se mi podařilo dodržet.	Snažil/a jsem se pravidla dodržovat, ale někdy se stalo, že jsem nějaké porušil/a.	S dodržováním pravidel jsem měl/a často problémy.
Samostatná práce	Pracoval/a jsem samostatně na zadaném úkolu a nerušil/a ostatní.	Pracoval/a jsem na svém úkolu, ale někdy mě to zlákalo k nakukování a razení se s kamarádem.	Při samostatné práci jsem rušil/a svoje okolí a nevěnoval/a se svému úkolu.
Zapojení se do skupinové práce	Do skupinové práce jsem se zapojil/a a přispěl/a k vyřešení úkolu.	Při skupinové práci jsem se sám/sama příliš nezapojil/a, ale sledoval/a jsem řešení úkolu.	Při skupinové práci jsem odmítl/a spolupracovat, úkol jsem neřešil/a.
Připravenost pomoci spolužákům	Rád/a kamarádům pomůžu, když si neví rady. Při skupinové práci chci, aby byli zapojení všichni.	Kamarádi se mě nebojí zeptat, když něčemu nerozumí. Při skupinové práci chci ale nejlepší roli / úkol pro sebe.	Nemám rád/a, když mě někdo otravuje. Nejraději pracuju sám / sama.

Řešení problémů	Když jsem si s něčím nevěděl/a rady, přečetl/a jsem si nejprve pokyny, obrátil/a se na kamaráda a teprve potom na pana učitele/paní učitelku.	Když jsem si nevěděl/a rady, nečetl/a jsem pokyny a ihned vyžadoval/a vysvětlení od kamaráda nebo pana učitele/paní učitelky.	Když jsem si s něčím nevěděl/a rady, vzdal/a jsem to.
Používání němčiny	Při všech aktivitách jsem mluvil/a německy, i když to někdy bylo těžké.	I když jsem se snažil/a, mluvil/a jsem často česky, protože je to snazší. Vím ale, že to nebylo správné.	Když mě pan učitel/paní učitelka neslyšel/a, mluvil/a jsem česky, protože je to pro mě snazší.

Co bych ještě chtěl/a dodat (moje prožitky, pocity, poděkování):

Hodnocení učitele/učitelky:

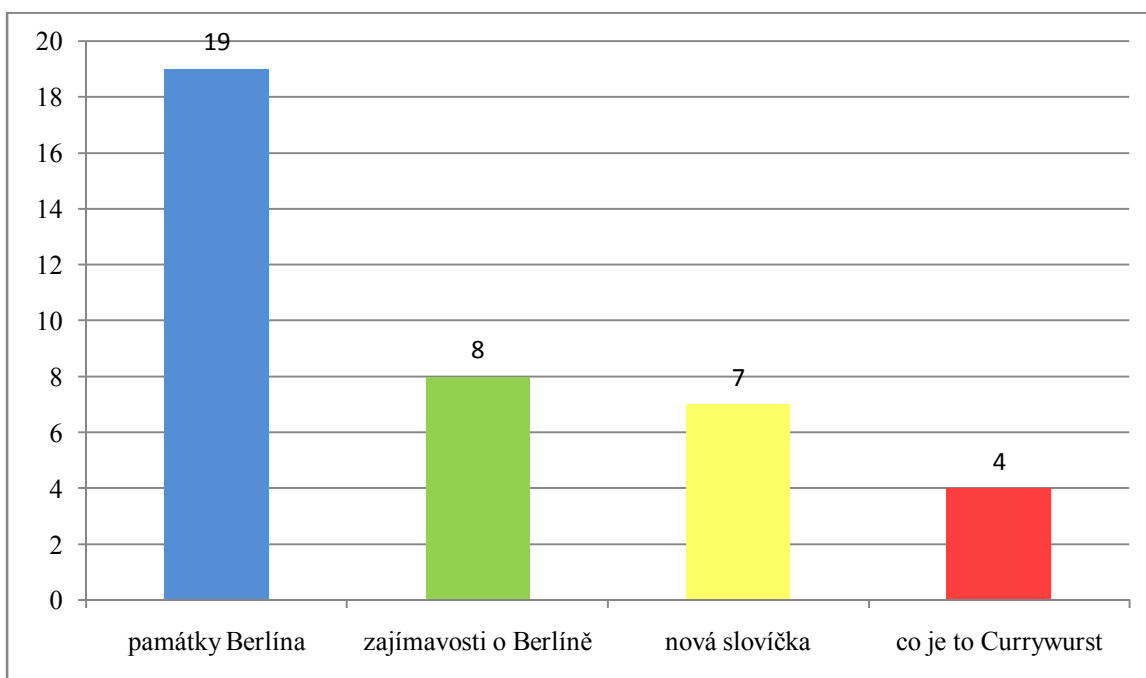
6 Vyhodnocení sesbíraných dat

6.1 Dotazník pro žáky

6.1.1 Sebehodnocení a hodnocení projektu

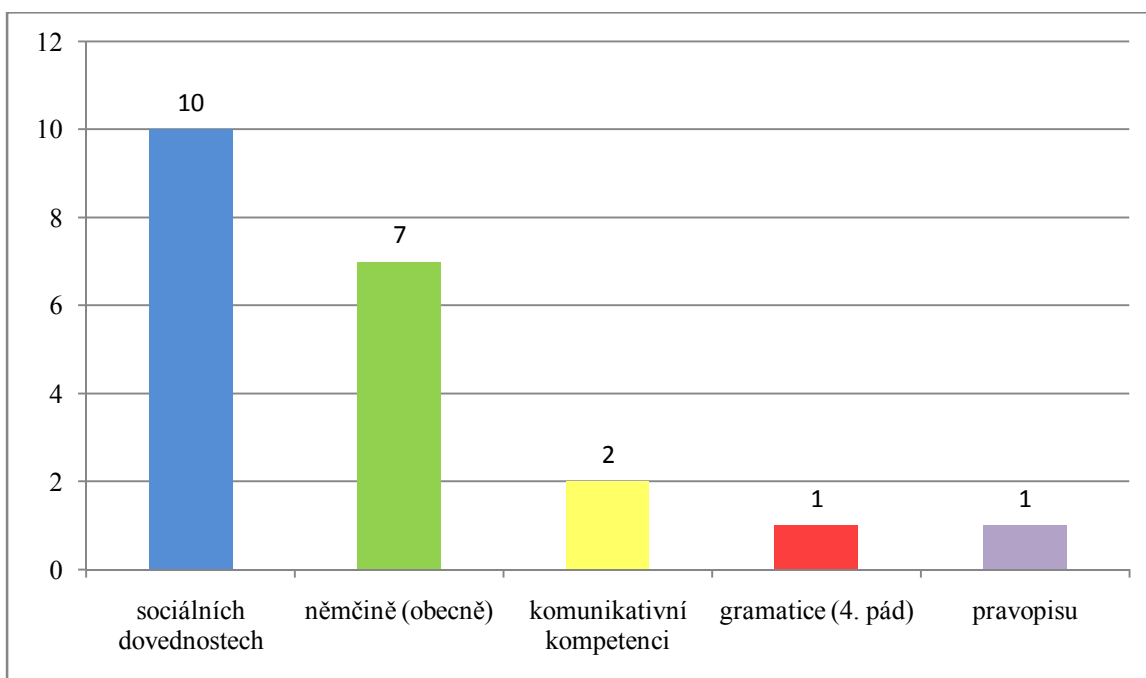
Cílem prvních pěti otázek bylo přimět žáky, aby se vrátili k projektu, promítli si jej, zamysleli se nad jeho přínosem pro a ohodnotili svou práci i průběh projektu.

Graf 1 Dneska jsem se naučil/a:



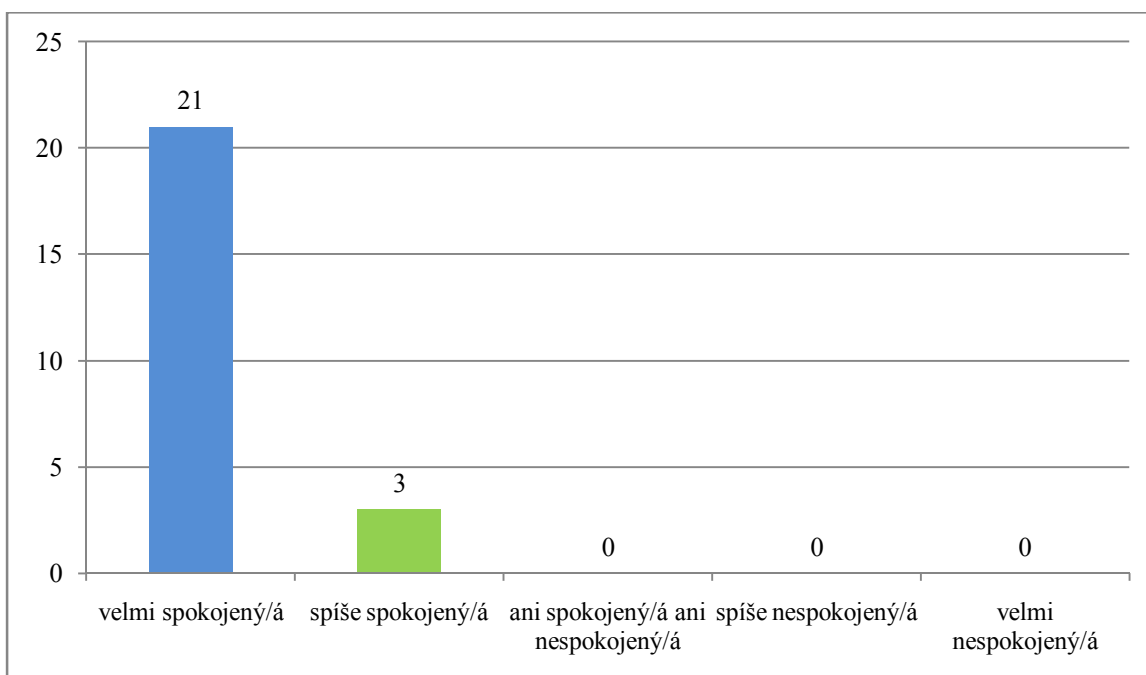
V první otevřené otázce žáci nejčastěji zmiňovali, že se naučili památky Berlína, jimž byl v projektu věnován značný prostor. Kromě kognitivních reálií se posunuli také v oblasti lexikologie. Někteří z nich se k lexikologii vraceli také v poslední otázce, kde pozitivně hodnotili možnost vyhledat si neznámá slovíčka z textu v krátkých komentářích, které byly k textům připojeny (viz otázka č. 14). Čtyřem z 24 žáků v paměti utkvělo, co je to Currywurst.

Graf 2 Zlepšil/a jsem se v:



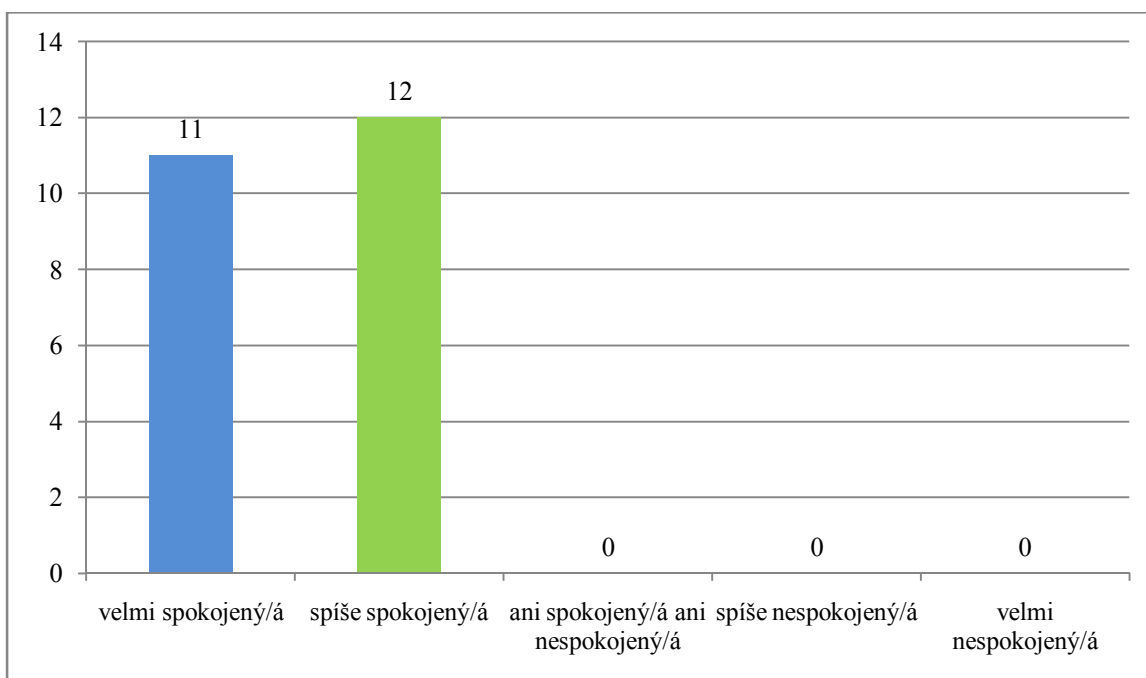
Další otázka nebyla zaměřena na nabyté znalosti, ale na pokrok, který žáci v průběhu projektu udělali. Tuto položku zodpovědělo 16 žáků. Deset z nich si uvědomovalo pokrok v sociálních dovednostech. Právě rozvoj sociální a personální kompetence je jedním z významných přínosů projektového vyučování. Značná část žáků zaznamenala postup v jazykové rovině – sedm z nich zmínilo německý jazyk jako celek, pro dva jedince byla významná komunikace, zbylí dva při formulaci oblastí, v nichž se zlepšili, zmínili po jednom gramatiku a pravopis.

Graf 3 S tím, co jsem se dneska naučil/a, jsem:



Ve třetí otázce měli žáci uvést, do jaké míry jsou spokojeni s tím, co se v projektu naučili. Položku, ve které bylo využito Likertovy škály, zodpovědělo 24 z nich. 21 respondentů bylo s tím, co se dnes naučili, velmi spokojeno. Ostatní se přiklonili k odpovědi spíše spokojený/á. Přiřadíme-li každému z pěti bodů stupnice číselnou hodnotu, kde 1 odpovídá odpovědi velmi spokojený/á a 5 velmi nespokojený/á, bude aritmetický průměr odpovědí respondentů odpovídat hodnotě 1,13.

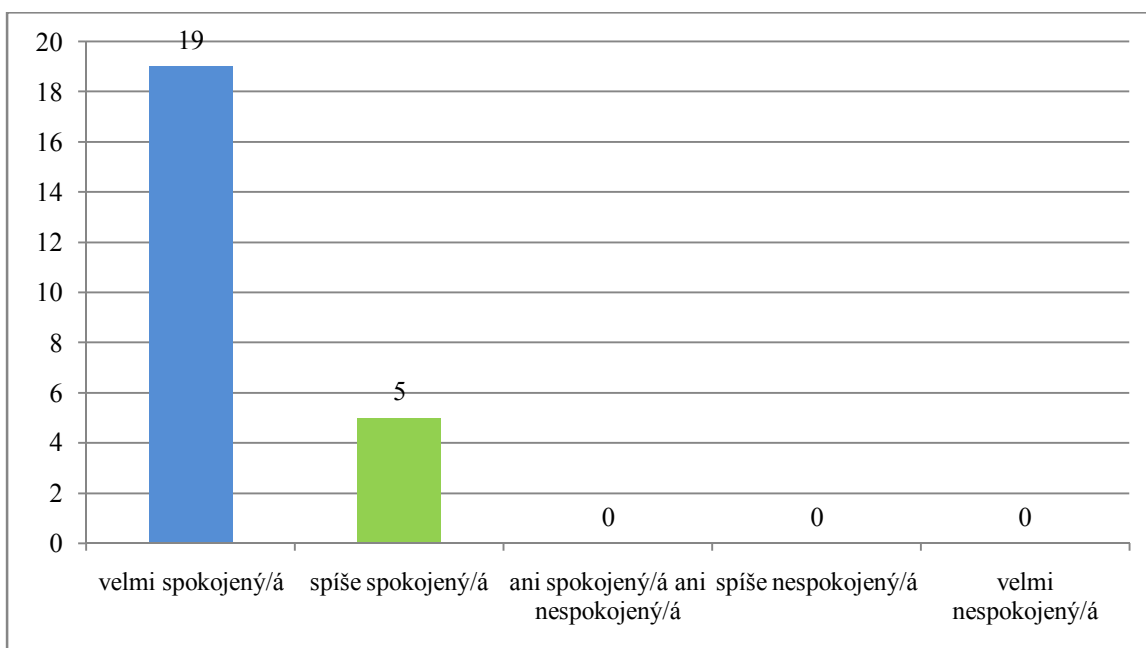
Graf 4 Se svojí dnešní prací jsem:



Čtvrtá a pátá otázka měly odhalit případné odchylky, jež by mohly výrazně ovlivnit celkové hodnocení projektu. Jednalo se především o vzájemné porovnání odpovědí na tyto položky a jejich srovnání s odpověďmi na třetí otázku. Tato skutečnost měla zamezit možnému zkreslení výsledků, jež by mohlo nastat například při momentální indispozici žáků.

Na položku, kde se měli žáci vyjádřit k tomu, do jaké míry jsou se svou prací spokojeni, označilo z 23 respondentů 11 odpověď *velmi spokojený/á* a 12 se přiklonilo k odpovědi *spíše spokojený/á*. Aritmetický průměr se v tomto případě pohybuje blízko hodnoty 1,52.

Graf 5 S tím, jak dnešní projekt probíhal, jsem:



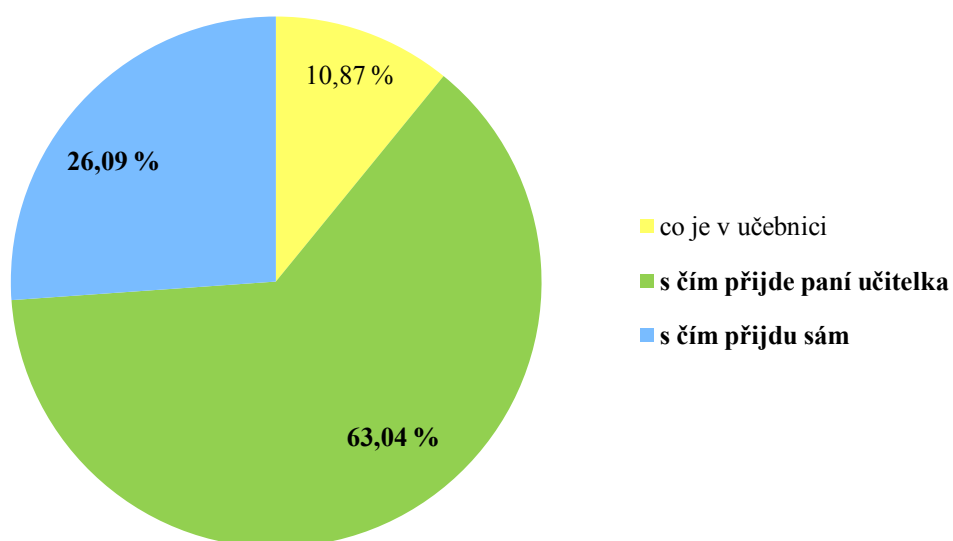
S průběhem projektu bylo 19 z 24 respondentů velmi spokojeno. Zbýlých 5 označilo odpověď spíše spokojený/á. Aritmetický průměr tímto dosáhl hodnoty 1,21.

6.1.2 Vztah k příznakům projektového vyučování

Podstatnou část dotazníku tvořily otázky zjišťující postoje respondentů k jednotlivým příznakům projektového vyučování. Jednalo se o osm uzavřených položek s možností volby jedné z nabízených odpovědí. Každá z položek se vázala k jednomu z níže uvedených příznaků projektového vyučování:

- orientace na zájmy žáků
- spojení s životní realitou
- zapojení všech smyslů, rozumu i emocí
- vztah ke konkrétní situaci (situační zakotvenost)
- podpora sociálního učení
- podpora samostatného učení
- orientace na produkt
- interdisciplinarita

Graf 6 Rád/a se učím o tom:



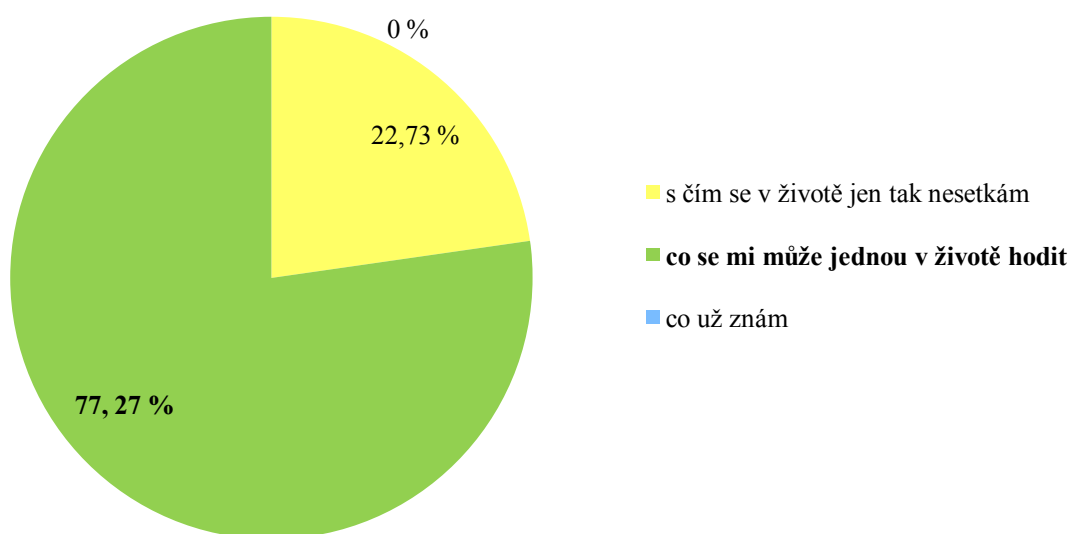
V první otázce této části dotazníku odpovědělo 63,04 % respondentů, že se rádi učí o tom, s čím přijde paní učitelka. Výrazně menší část žáků (26,09 %) dává přednost námětům, jež navrhne sama. Pouze 10,87 % respondentů upřednostňuje látku danou učebnicí.

Pro projektové vyučování je typické, že téma projektu vychází z potřeb a zájmů žáků. S námětem přichází sami žáci či učitelé, kteří mohou reagovat na podněty žáků, jež vyvstanou v průběhu vyučování či v mimoškolním prostředí. Impulem pro výběr tématu se může stát také přání rodičů. Zřídka téma a způsob zpracování projektu přímo odpovídá obsahu učebnice.

Zaměření na zájmy žáků se neodráží pouze při výběru tématu projektu, ale provází celý jeho průběh, např. způsob práce, dělení rolí, způsob prezentace výsledků práce.

Při plánování projektu je třeba zohlednit *RVP ZV*, jež stanovuje výstupy i učivo cizojazyčné výuky. Díky rámcové charakteristice ovšem učitelé poskytují dostatek prostoru a vybízí k zapojení metod rozvíjejících klíčové kompetence a zařazujících průřezová témata do výuky cizího jazyka.

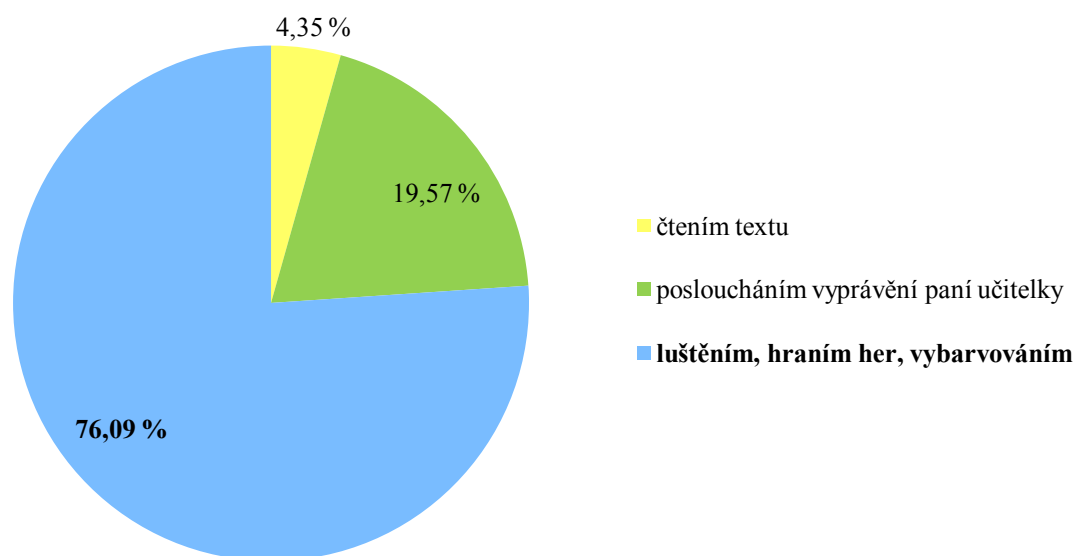
Graf 7 Rád/a se učím o něčem:



Druhá otázka se vázala ke spojení projektu s životní realitou. Pro více než tři čtvrtiny respondentů (77,27 %) je důležité, že nabyté znalosti, osvojené dovednosti a postoje mohou využít v běžném životě. 22,73 % se přiklání k učivu, které jim zprostředkuje neobvyklé a zajímavé skutečnosti. Žádný z 23 žáků se nechce učit něčemu, co si již v minulosti osvojil.

Právě spojení s životní realitou je jeden z podstatných příznaků projektového vyučování. Žáci by si měli uvědomovat cíl své činnosti a nacházet v něm smysl. Měli by nabýt pocitu, že se neučí pro školu, ale pro sebe – pro život. To přispívá k zvýšení vnitřní motivace a usnadňuje proces učení.

Graf 8 Rád/a se učím:

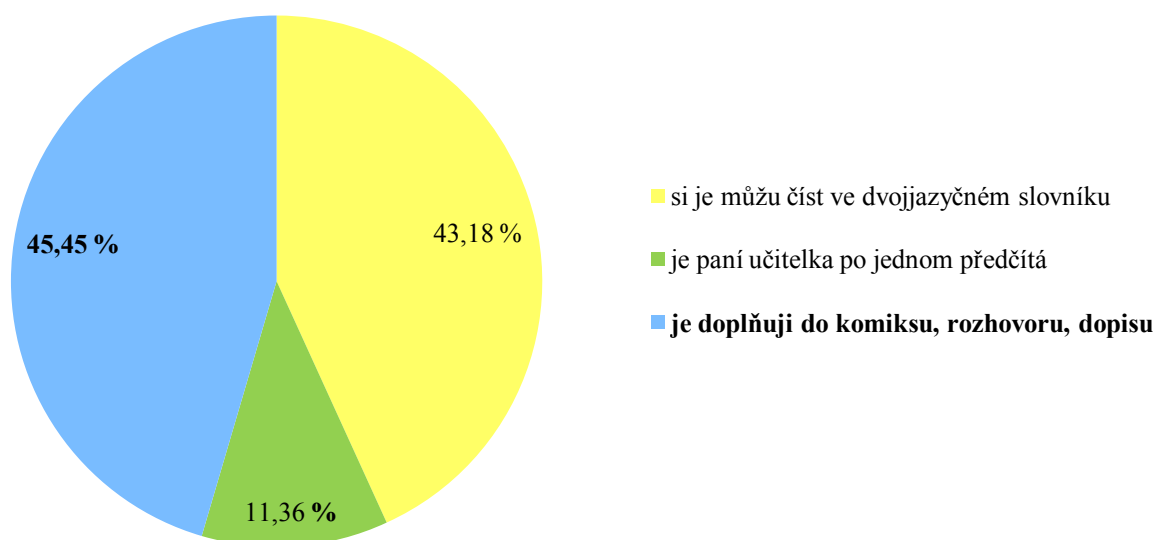


Třetí z osmi otázek zjišťovala, zda se žáci učí lépe zapojením jednoho smyslu (např. zraku či sluchu) či jejich kombinovaným využitím doprovázeným navíc intelektuální činností a emocemi. 76,09 % respondentů se nejspíše učí luštěním, hraním her a vybarvováním. Téměř pětina z nich (19,57 %) dává přednost vyprávění paní učitelky. 4,35 % by při učení sáhla po textu.

Žáci si zapamatují asi 10 % z toho, co slyší, 15 % z toho, co mohou vidět, 20 % při zapojení obou předchozích smyslů, 40 % z toho, o čem mají možnost diskutovat, celých 80 % mohou-li při učení vykonávat činnost a spojit si novou látku se zážitkem a 90 % vysvětlují-li ji svým spolužákům (Kovaliková, 1995).

Každý z žáků navíc vstupuje do školy s jinými dispozicemi a upřednostňuje jiné kognitivní styly učení. Ve školní praxi je třeba si tyto skutečnosti uvědomovat a žákům nabídnout co nejpestřejší spektrum aktivit využívajících každý z učebních stylů, aktivizujících rozum a nabízejících zapojení emocí. Při řešení komplexních úkolů projektu se nabízí zařazení rozmanitých aktivit všestranně formující žákovu osobnost.

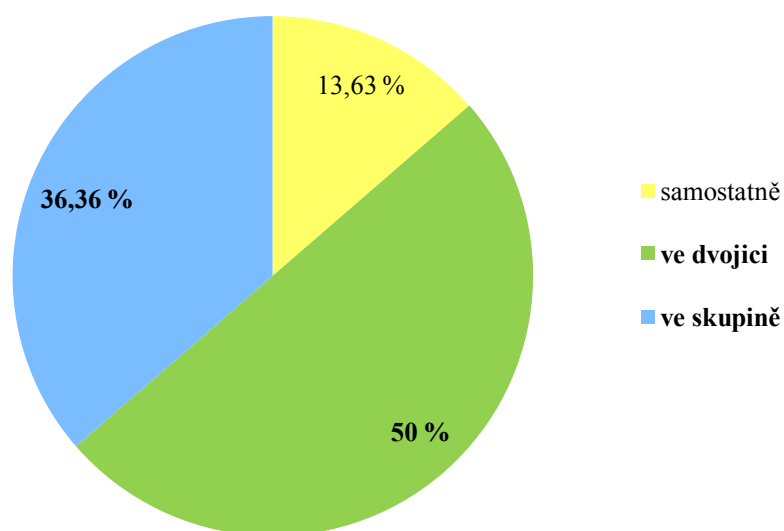
Graf 9 Slovíčka se mi nejlépe učí, když:



Další otázka byla zaměřena na vztah ke konkrétní situaci a týkala se způsobu, jakým se žáci nejlépe učí nová slovíčka. 11,36 % z nich odpovědělo, že je pro ně nejpříjemnější, pokud slovíčka předčítá paní učitelka. K dalším dvěma odpovědím se přiklonila téměř vyrovnaná část respondentů. Pro 43,18 % z nich je nejvhodnější, mohou-li si je číst v dvojjazyčném slovníku. 45,5 % potom považuje za nejefektivnější, může-li si lexika osvojovat doplňováním do komiksu, rozhovoru či dopisu.

Zejména ve výuce cizího jazyka je důležité, aby se žáci neučili jazyku jako izolované jednotce, nýbrž jako soustavě propojené s konkrétními životními situacemi. Protože výuka cizího jazyka až na výjimky neprobíhá v prostředí cílového jazyka, je nutné umožnit žákům komunikaci za podmínek blízkých se reálným situacím. Při projektovém vyučování můžeme využít aktivit se situační zakotveností, které odpovídají výše zmíněnému požadavku.

Graf 10 Nejradyji pracuji:

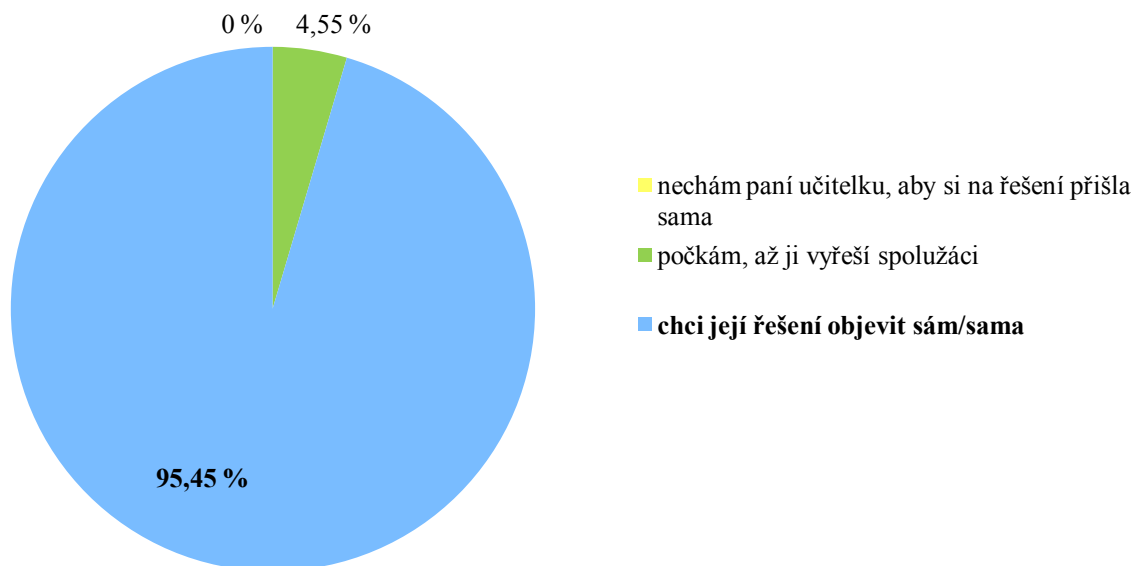


Následující graf ukazuje, jaký podíl žáků dává přednost skupinové práci před prací samostatnou. Celá polovina respondentů se přiklání k možnosti pracovat ve dvojici. Z pozorování i poznámek v poslední položce dotazníku²⁴ je zřejmé, že pro řadu žáků je ale podstatná skutečnost, že si mohou dvojici zvolit sami. 36,36 % respondentů by si vybralo práci ve skupině čítající tři a více osob. Zbylých 13,63 % nejradyji pracuje samo.

Velmi důležitým příznakem projektového vyučování je rozvoj sociálního učení. Skupinová a kooperativní práce staví žáky do nových rolí, učí je naslouchat, formulovat své myšlenky, argumentovat, respektovat názory druhých, vzájemně se učit, hledat cesty k dosažení společného cíle a vážit si sebe i svých vrstevníků. Význam sociálního učení je zakotven také v *RVP ZV* jako sociální a personální kompetence.

²⁴ Viz vybrané odpovědi žáků na poslední položku dotazníku (kap. 6.1.2) a přiložený pozorovací arch.

Graf 11 Když se výuce objeví nějaká záhada:

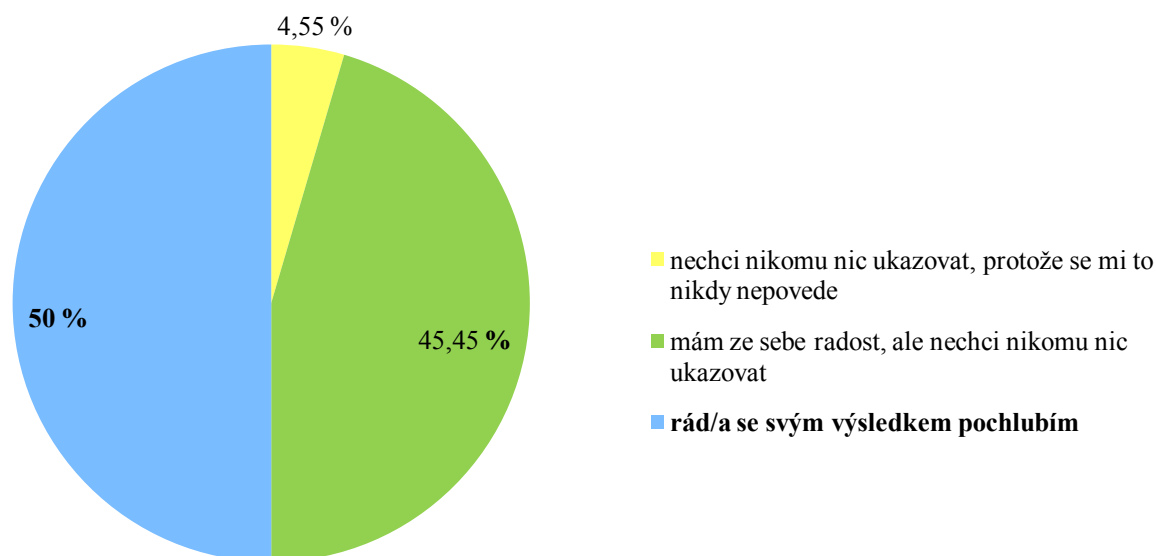


V další otázce týkající se postojů žáků k příznakům projektového vyučování měli respondenti odpovědět na to, jak se zachovají, když se výuce objeví nějaká záhada. Většina z nich (95,45 %) odpověděla, že chce její řešení objevit sama. 4,55 % respondentů se přiznalo, že počká, dokud záhadu nevyřeší spolužáci.

Touha po poznání provází každého jedince již od jeho narození. S každým problémem, který žák vyřeší sám (případně pouze s podporou učitele), se rozvíjí jeho kompetence k učení a řešení problému. Žák přebírá iniciativu a zodpovědnost za svou práci.

Role učitele se při projektovém vyučování značně mění. Stává se facilitátorem, nikoliv zdrojem poznání. Jeho úkolem je žáka motivovat, podporovat a v případě potřeby mu pomáhat nalézat cesty a strategie k řešení problémů.

Graf 12 Když na něčem delší dobu pracuji:

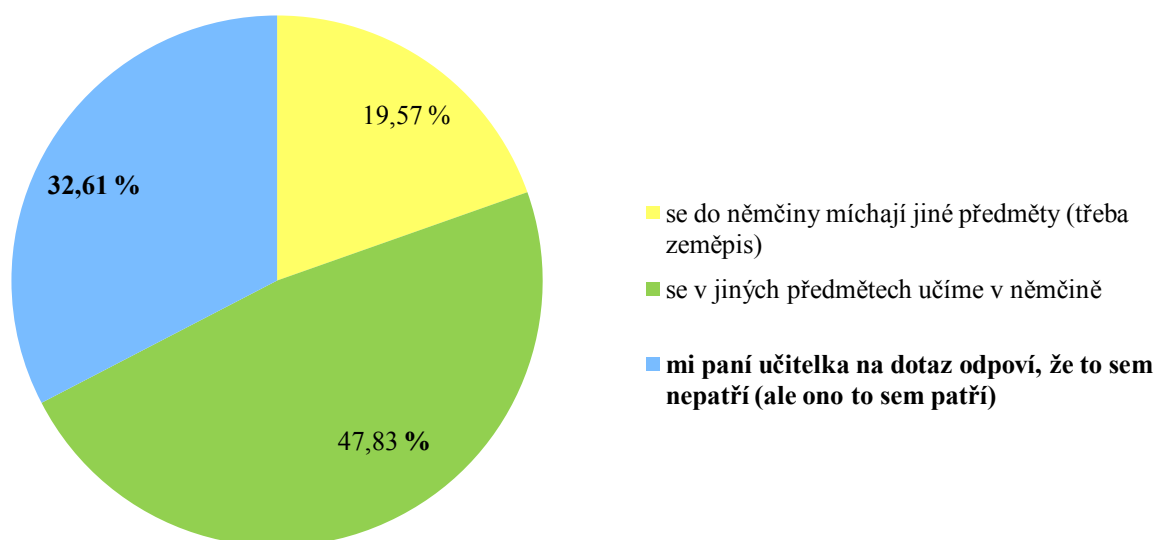


Prostředkem k dosažení cíle v projektovém vyučování je produkt. Dostanou-li žáci možnost výsledky své práce prezentovat, zvýší to jejich motivaci a umožní jim to nalézt ve své práci smysl. Motivace může stoupat, stanou-li se publikem nejen spolužáci, ale celá škola, rodiče či široká veřejnost.

Ne všichni žáci ale mají potřebu se svým produktem pochlubit. Někteří jsou k sobě velmi kritičtí a špatně nesou, jsou-li donuceni výsledky své práce veřejně prezentovat, zejména pokud jsou přesvědčeni o tom, že se jim dílo nepovedlo. V takovém případě by měli mít možnost, nikoliv povinnost, produkt vystavit.

Tvrzení uvedené výše podporuje i analýza odpovědí na předposlední položku týkající se postojů žáků k projektovému vyučování. Celá polovina z nich uvedla, že se výsledkem své práce ráda pochlubí. Nezanedbatelných 45,45 % respondentů by raději práci nikde nezveřejňovalo přesto, že je s ní spokojeno. 4,55 % žáků na svou práci nahlíží dokonce velmi kriticky.

Graf 13 Vadí mi, když:



Poslední uzavřená položka se vázala k využívání mezipředmětových vztahů a principu interdisciplinarity. Na ZŠ Husova, kde šetření probíhalo, je ve výuce některých odborných předmětů využíváno metody CLIL. Právě výuce němčiny v nejazykových předmětech se žáci v zásadě brání. 47,83 % z nich se vyjádřilo proti této metodě. 32,61 % respondentů nejvíce vadí, pokud jim paní učitelka neodpoví na dotaz, který se podle jejich názoru váže k probíranému tématu. 19,57 % žáků se přičítá, vměšují-li se do výuky cizího jazyka další předměty.

Právě využívání mezipředmětových vztahů je pro projektové vyučování příznačné. Z odpovědí respondentů však jasně vyplývá, že je třeba využívat vazeb mezi jednotlivými disciplínami s citem a snažit se spíše o přirozené komplexní pojetí problému než o uměle podané dílčí úkoly vytržené z kontextu.

Při navázání na projekt v dalších hodinách byli žáci požádáni, aby se vyjádřili k tomu, kdo z nich již v Berlíně byl a zda by je lákalo jet se do hlavního města Spolkové republiky Německo podívat.

Ukázalo se, že z 29 žáků v minulosti navštívili Berlín tři z nich. Ostatní by rádi poznali Berlín na vlastní oči a ptali se paní učitelky, zda si tam nemohou společně udělat výlet. Tato skutečnost potvrzuje fakt, že projektové vyučování umožňuje spojení života žáků s životní realitou a zvyšuje jejich vnitřní motivaci.

Poslední, v pořadí čtrnáctá, otázka zařazená v dotazníku se týkala hodnocení projektu. Žáci byli požádáni o dobrovolné doplnění pochvaly, připomínek a návrhů na zlepšení. Z bodů kritiky se vícekrát opakovala nemožnost vybrat si pracovní skupinu. V průběhu projektu bylo často využíváno skupinové a kooperativní práce a skupiny byly až na výjimky tvořeny náhodně. I když se žáci k tomuto faktu stavěli odmítavě, často se v druhé otázce i komentářích vraceli k tomu, že při projektu dostali možnost lépe poznat své spolužáky, naučili se jim naslouchat a spolupracovat s nimi. Několik odpovědí respondentů na poslední otázku je uvedeno níže:

14) Ještě bych chtěl/a dodat:

„Moc mě bavilo chodit po stanovištích s památkami. Nic bych neměnila. Moc se mi to líbilo.“

„Chtěla bych vám za všechno poděkovat. Víím, že to nebylo lehké najít materiály a všechno vymyslet, ale vy jste to nevzdala a snažila jste se.“

„Nelíbilo se mi, že jsme si skupinky nevybírali sami. Líbilo se mi, že jsme měli na papírku, co to znamená, když jsem tomu nerozuměla.“

„Hodina byla super. Poznávat Německo mě bavilo. Chtěl bych si sám vybrat skupinu – dvojici.“

„Dnešní projekt byl moc hezký, ráda bych si ho zopakovala (třeba s jiným tématem).“

6.2 Strukturovaný rozhovor

K pokroku vybraných žáků se vyjadřovala pedagožka, která výuku cizího jazyka v dané skupině vede. Sledováni byli Linda, Martin a Nela. Učitelka žáky nejprve charakterizovala, popsala jejich přednosti i slabé stránky projevující se v hodinách německého jazyka, a to

v rovině kognitivní, afektivní i psychomotorické. Později se soustředila na jejich pokrok v daných oblastech, sledovala, zda jim projektové vyučování umožňuje pracovat na rozvoji problematických oblastí či jim v jejich rozvoji naopak brání.

Z rozhovorů s učitelkou německého jazyka vyplynulo, že žákům zařazení projektového vyučování svědčí. Během projektového dne došlo k rozvoji kognitivní, afektivní i psychomotorické oblasti. Formována byla zejména kompetence komunikativní, dále kompetence k učení, k řešení problému, kompetence pracovní a sociální a personální. Všichni pozorovaní žáci se aktivně zapojovali do aktivit vyžadujících spolupráci. Nela častěji pomáhala spolužákům nejen ze své pracovní skupiny. Ani Martin a Linda ovšem neměli problémy se skupinovou a kooperativní prací.

Z pozorování prováděného ve výzkumné skupině lze vyvodit, že se projektové vyučování jeví jako vhodná metoda pro výuku německého jazyka na prvním stupni základní školy, a to i při zařazení do vyučovacího procesu žáků s různými předpoklady. Je však třeba respektovat zvláštnosti každého jedince a výuku individualizovat. Tento požadavek je ale v případě projektového vyučování snadno splnitelný.

6.3 Pozorovací arch

Jedním z výstupů výzkumného šetření v průběhu projektu byl pozorovací arch. U vybraného žáka byla posuzována následující kritéria:

- aktivita
- pozornost
- samostatnost
- spolupráce
- radostné projevy
- jeho otázky a postřehy
- naplnění výchovně vzdělávacího cíle

Vyplněný pozorovací arch je k nahlédnutí v příloze.

aktivita

Martin se aktivně účastnil celého projektu. Přesto, že ve svých deseti letech není zvyklý na pětihodinovou práci v cizím jazyce, zapojil se úspěšně do všech činností a aktivně se podílel na řešení všech úkolů.

Při aktivitách Asociogram a Balíme na cestu byla patrná ztráta jeho zájmu. Tato skutečnost může být vysvětlena nedodržením metodických pokynů paní učitelkou při provádění obou činností (viz pozorovací arch). K mírnému poklesu jeho aktivity došlo také ve čtvrté hodině, kdy zejména při práci s texty využil možnosti odhadnout řešení úkolu, aniž by byl nucen číst s porozuměním.

pozornost

V zásadě se Martinovi dařilo udržet pozornost. Často byl ale do příběhu ponořen natolik, že nečekal na dovysvětlení práce a vrhal se do řešení úkolů, v nichž poté chyboval.

Snížení pozornosti si bylo možné všimnout u aktivit Asociogram a Balíme na cestu. Důvod byl již zmíněn výše. Podobně docházelo ke ztrátě pozornosti při učení ve stanicích. Stačilo ovšem Martina krátce motivovat a jeho aktivita i pozornost výrazně vzrostly (jak bylo patrné z pozorování jeho činnosti při hraní pexesa).

V poslední hodině se Martin na okamžik ponořil do vlastního světa a přeslechl pokyny i oslovení paní učitelkou, když se zájmem hledal adresu policejního ředitelství v plánu Berlína. Pátrání po pohřešovaném Peterovi pro Martina představovalo silnou motivaci. Příběh často vystupoval nad samotné aktivity.

samostatnost

Celý den pracoval Martin plně samostatně. Pokud si s něčím nebyl jistý, poradil si sám (většinou správně). Někdy požádal o kontrolu písemného projevu paní učitelku, jinak ale nevyžadoval její interakci. Často nečekal na společnou kontrolu či vysvětlení úkolu, ale vrhal se do ‚pátrání na vlastní pěst‘.

spolupráce

Většina aktivit v projektu *Berlin entdecken* vyžadovala spolupráci. Martin obvykle vychází se spolužáky velice dobře a až na případy uvedené níže u něj při činnostech vyžadujících kooperaci nebyly zaznamenány těžkosti.

Při aktivitě Asociogram nebyla žákům spolupráce umožněna. Příčinou bylo nesprávné zadání úkolu ze strany učitelky. Nedodržení metodického postupu při aktivitě Balíme na cestu a technické problémy vedly k tomu, že Martin ani v této fázi výuky nespolupracoval tak, jak bylo původně očekáváno.

Při aktivitě Na nádraží spolupracoval Martin s Lindou, jejíž výkony jsou spíše podprůměrné. Žačka potřebovala na splnění úkolu více času a její tempo neodpovídalo Martinovým požadavkům. I když je jinak Martin tolerantní, jen těžko schovával zklamání z přidělené partnerky.

K podobným situacím jistě dochází častěji při jakékoliv skupinové práci. Učitel, který třídu zná, jim může zamezit, vytipuje-li si jedince, kteří mají specifické potřeby a vyžadují individuální přístup, a dopřeje jim odpovídající podporu. Tu může představovat cílené vytvoření skupiny s podobnými nároky, diferenciací a individualizací výuky či podpora ze strany konkrétního spolužáka či učitele.

radostné projevy

Martinovu práci provázely časté komentáře, připomínky, projevy radosti. Již při úvodní aktivitě projevil radost a zájem o pátrání („Jé, to bude super!“). Ty jej neopouštěly po celé dopoledne. Jeho nadšení bylo patrné zejména, pokud mu bylo umožněno něco samostatně objevit, vytvořit či se aktivně podílet na dosažení cíle a postoupit v pátrání o krok dál. Až nečekanou radost projevil, když dostal plán Berlína a zjistil, že si jej bude moci ponechat („A tohle si budu moci nechat? Jóó! [...] To se toho muselo kupovat tolik jen kvůli nám. Oni nám chtěli udělat radost.“).

Naopak zklamání bylo patrné v okamžiku, kdy měl při jedné z činností spolupracovat s Lindou (viz předchozí kritérium).

Martina také mrzelo, že projektový den po pěti hodinách skončil a že přesto, že se ujistil, že je Peter v pořádku, se s ním nemůže osobně setkat („Škoda, že to nemůže být na víc hodin. Chtěl bych najít Petra!“).

otázky a postřehy

Jak již bylo zmíněno výše, Martin se do příběhu plně ponořil. Jeho otázky a postřehy se často týkaly Petera, Ulricha Bacha a samotného pátrání. Pravidelně oslovoval loutku policisty a domáhal se detailů vyšetřování. Jako první si troufl oslovit loutku berlínského trhovce při aktivitě Bleší trh. Loutka s žáky komunikovala pouze německy, a i když k nalezení Petera nechybělo mnoho, zvědavost většiny žáků nepřerostla strach a ostych promluvit v cizím jazyce před celou třídou v okamžiku, kdy na ně byla soustředěna veškerá pozornost.

naplnění výchovně vzdělávacího cíle

V projektu byly rozvíjeny klíčové kompetence i všechny řečové dovednosti. Dílčí oborové cíle navazovaly na předchozí znalosti žáka a respektovaly jeho potřeby.

Většiny výchovně vzdělávacích cílů bylo dosaženo. Ne vždy se však dařilo žáka rozvíjet na jeho maximum a využít potenciálu aktivity. Stávalo se tomu tak zejména v případech, kdy nebyla aktivita odvedena podle metodiky. Tato skutečnost potvrzuje, že projektové vyučování klade vysoké nároky na přípravu učitele i organizaci výchovně vzdělávacího procesu. Je třeba nepodceňovat plánovací fázi, a pokud projekt nesestavujeme sami, dbát na důkladné nastudování metodiky a její upravení na míru cílové skupiny.

Ve dvou případech (u aktivit probíhajících ve stanicích) se v průběhu projektu objevily nedostatky. Jeden z úkolů byl upraven, druhý nahrazen činností, jež žáky lépe motivuje, aktivizuje a vede k efektivnějšímu dosažení cíle (více viz poznámky v pozorovacím archu a metodika k projektu).

Závěr

Dynamický vývoj společnosti, který je pro několik posledních desetiletí typický, s sebou přináší nové nároky na jedince. S nimi se mění také požadavky na vzdělávání. Tuto skutečnost si uvědomují tvůrci kurikulárních dokumentů, ve kterých formulují nové cíle vzdělávání a naznačují cesty, jakými jich má být dosaženo.

Tato práce se zabývala jednou z metod respektující přístup nastíněný v kurikulu, projektovým vyučováním. Jejím cílem bylo ověřit, do jaké míry je tato metoda využitelná ve výuce německého jazyka na prvním stupni základní školy, a to i při zařazení do vzdělávacího procesu žáků s odlišnými vzdělávacími předpoklady.

Při výzkumném šetření byla provedena případová studie využívající princip triangulace. Opírala se o autorkou vytvořený projekt *Berlin entdecken*, který byl realizován v pátém ročníku základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků. K získávání dat bylo využito techniky dotazníků, strukturovaného rozhovoru a přímého pozorování.

Formou dotazníku se žáci vyjadřovali k osmi příznakům projektového vyučování vycházejících z pojetí Nečasové (2006, s. 25-26). V pěti z osmi položek se pro příznak charakterizující projektové vyučování vyslovilo více než 75 % žáků. Nejvyšší hodnoty (95,45 %) bylo dosaženo u otázky zjišťující vztah respondentů k podpoře sociálního učení. Význam sociálního učení potvrzuje i skutečnost, že jej při hodnocení oblastí, v nichž se žáci zlepšili, zmínilo 10 z 16 respondentů.

Ve zbylých třech případech hodnoty nepřekročily hranici 50 %. Bylo tomu tak u příznaků vztahujících se k situační zakotvenosti, k orientaci na produkt a k interdisciplinaritě.

Pouze 45,45 % dotazovaných žáků při osvojování nových slovíček upřednostňuje, jsou-li situačně zakotvena (mohou-li je doplňovat do komiksu, rozhovoru, dopisu...). 43,18 % z nich si slovíčka raději čte v dvojjazyčném slovníku, zbylých 11,36 % dává přednost předčítání slovíček paní učitelkou. Tato skutečnost poukazuje na fakt, že každý žák preferuje různé styly a strategie učení, které by měl pedagog respektovat.

S výsledným produktem činnosti se ráda pochlubí polovina respondentů. 45,45 % žáků dokáže svoji práci ocenit, nerado ale její výsledky prezentuje. 4,55 % dotázaných nechce nikomu nic ukazovat, protože je přesvědčeno o tom, že se jim úkol nikdy nepodaří splnit

v uspokojitelné míře. Fáze prezentace výsledného produktu má v projektovém vyučování své neodmyslitelné místo, může žáky motivovat a pomáhat jim nalézat smysl jejich činnosti. Žáci by ale do ní ale neměli být nuceni. Jak dokazují výše zmíněné hodnoty, ne každý žák ocení možnost představit svou práci veřejnosti.

V otázce zjišťující postoj respondentů k mezipředmětovým vztahům vyšlo najevo, že jej dotázaní žáci ve většině případů nepovažují za důležitý. Pro využívání mezipředmětových vazeb se vyslovilo pouze 32,61 % respondentů. 47,83 % žáků se v této položce nepřímo vyjádřilo proti metodě CLIL. Vzhledem k tomu, že výzkumný vzorek tvoří žáci navštěvující jednu třídu, může být jejich postoj k této metodě zkreslen řadou faktorů (metodicky nesprávným vedením hodin, osobností učitele apod.). Zároveň ovšem tato hodnota upozorňuje na požadavek využívat mezipředmětové vazby s citem, dbát na přirozené pojetí problému v jeho komplexnosti a vyvarovat se tak dílčím úkolům neuměle zastřešeným jedním tématem.

Z rozhovoru s učitelkou, která projekt ve třídě realizovala, lze vyvozovat, že projektové vyučování je v dané skupině zařaditelné do vyučovacího procesu žáků vybraných k záměrnému pozorování. V dané skupině došlo k naplnění globálního cíle cizojazyčného vyučování – k rozvoji komunikativní kompetence, což bylo patrné nejen z pozorování skupiny pedagožkou i autorkou projektu, ale vyplynulo to také z odpovědí respondentů na první dvě otázky dotazníku, které se týkaly sebehodnocení pokroku samotnými žáky. Také dílčí oborové cíle byly u sledovaných žáků naplněny. Kromě kompetence komunikativní byly formovány další z klíčových kompetencí, především kompetence sociální a personální.

Přímé pozorování vybraného žáka potvrdilo dosažení výchovně vzdělávacích cílů, při metodicky správném odvedení aktivit dokonce na velice dobré úrovni. Ukázalo se, že práce na projektu umožňuje mj. sociální učení a rozvoj samostatnosti, vybraného žáka motivuje a aktivizuje.

Z výše uvedených závěrů vyvozujeme, že v rámci provedené případové studie je projektové vyučování vhodnou metodou uplatnitelnou ve výuce německého na prvním stupni základní školy. Přispívá k efektivnímu naplňování cílů cizojazyčného vyučování, vede k rozvoji klíčových kompetencí a v neposlední řadě motivuje a aktivizuje žáka. Její

zařazení do vyučovacího procesu má však jisté hranice, které je třeba respektovat. Jsou jimi především nutnost zohledňovat učební styly žáka, jeho vzdělávací předpoklady a individuální potřeby a využívat mezipředmětových vazeb účelně. Pro zjištění obecně platných závěrů by ale bylo třeba realizovat uvedený projekt ve více skupinách reprezentativního vzorku populace.

Seznam použitých informačních zdrojů

COUFALOVÁ, Jana, 2006. *Projektové vyučování: pro první stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna. 135 s. ISBN 80-7168-958-0.

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. 1. vyd. Praha: Grada. 608 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

DÖMISCHOVÁ, Ivona, 2011. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 212 s. ISBN 978-80-244-2915-1.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2009. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 158 s. ISBN 978-80-246-1620-9.

EMER, Wolfgang a Klaus-Dieter LENZEN, 2008. *Projekteigene und projektnahe Methoden im Überblick: Methodenlernen als Zugang zum Projektunterricht. Pädagogik: Projektunterricht gestalten*. Hamburg: Pädagogische Beiträge Verlag, **60**(1), 16-19. ISSN 0933-422X.

EMER, Wolfgang a Felix RENGSTORF, 2008. *Projektmethodik I: Planung. Pädagogik: Projektunterricht gestalten*. Hamburg: Pädagogische Beiträge Verlag, **60**(1), 20-23. ISSN 0933-422X.

GUDJONS, Herbert, 1992. *Handlungsorientierter lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbstätigkeit - Projektarbeit*. 3. vyd. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 136 s. ISBN 3-7815-0694-0.

GUDJONS, Herbert, 2008. *Projektunterricht: Ein Themazwischen Ignoranz und Inflation. Pädagogik: Projektunterricht gestalten*. Hamburg: Pädagogische Beiträge, **60**(1), 6-10. ISSN 0933-422X.

HENDRICH, Josef a kol., 1988. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 498 s.

- HUNOLD, Johannes, 1999. Učení o mezikulturních vztazích I, II. *Cizí jazyky*. Plzeň: Fraus, **43**(1, 2), 16-17, 55-56. ISSN 1210-1811.
- HUTCHINSON, Tom, 1992. *Introduction to project work*. 2. vyd. Oxford: Oxford University Press. 23 s. ISBN 01-947-0203-0.
- CHODĚRA, Radomír, 2013. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia. 212 s. ISBN 978-80-200-2274-5.
- JELÍNEK, Stanislav, 2006. K rámcové charakteristice činnostního pojetí vyučování cizím jazykům. In *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům. Sborník příspěvků z konference Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům na základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií konané 30. září 2004 na UK PedF*. Praha: UK PedF, s. 21-35. ISBN 80-7290-281-4.
- KASÍKOVÁ, Hana, 2001. Kooperativní učení a vyučování. Praha: Karolinum. 179 s. ISBN 80-246-0192-3.
- KAŠOVÁ, Jitka, 1995. *Škola trochu jinak: Projektové vyučování v teorii a praxi*. 1. vyd. Kroměříž: IUVENTA, 1995. 81 s.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada, 2009. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, 1964. *Nejnovější metoda jazyků*. Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek III. Praha: SPN. 424 s.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG, 2012. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vyd. Praha: Portál. 151 s. ISBN 978-80-262-0220-2.
- KOTEN, Tomáš, 2009. *Škola? V pohodě! (2): Projektové vyučování na základní škole*. 1. vyd. Most: Hněvín. 136 s. ISBN 978-80-86654-25-6.
- KOVALIKOVÁ, Susan, 1995. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála. 304 s. ISBN 80-901873-1-5.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.

- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAYER, Margit, 1988. Auf dem Weg zum Projektunterricht. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport. *Schule gestalten: Projekte*. Baden: G. Grasl, s. 13-60.
- MEYER, Hilbert, 2007. *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. 8. vyd. Berlin: Cornelsen. 256 s. ISBN 978-3-589-22458-6.
- MEYER, Hilbert, 1994a. *Unterrichtsmethoden: 1. Theorieband*. 6. vyd. Frankfurt am Main: Cornelsen. 272 s. ISBN 3-589-20850-3.
- MEYER, Hilbert, 1994b. *Unterrichtsmethoden: 2. Praxisband*. 6. vyd. Frankfurt am Main: Cornelsen. 464 s. ISBN 3-589-20851-1.
- NEČASOVÁ, Pavla, 2004. Úloha reálií ve výuce cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 47(3), 88-90. ISSN 1210-0811.
- NEČASOVÁ, Pavla (ed.), 2006. Základní principy projektového vyučování ve výuce cizích jazyků. In *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům. Sborník příspěvků z konference Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům na základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií konané 30. září 2004 na UK PedF*. Praha: UK PedF, s. 21-35. ISBN 80-7290-281-4.
- NOVÝ, Ivan a Sylvia SCHROLL-MACHL, 2015. *Interkulturní komunikace: Češi a Němci*. 2. vyd. Praha: Management Press. 166 s. ISBN 978-80-7261-298-7.
- PAULDRACH, Andreas, 1992. Eine unendliche Geschichte: Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 47(3), 4-15. ISSN 3-12-675513-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PŘÍHODA, Václav, 1934. *Reformné hľadiská v didaktike*. Bratislava: Pocisk. 236 s.
- SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ, 2009. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál. 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

ROSECKÁ, Zdena a kol., 2006. *Malá didaktika činnostního učení*. 2. vyd. Brno: Tvořivá škola. 98 s. ISBN 80-903397-2-7.

RÝDL, Karel, 2004/2005. K reálnému pojetí činnostního učení. *Učitelství listy*. **12**(10), 12. ISSN: 1210-7786.

VALENTA, Josef a kol., 1993. *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vyd. Praha: IPOS ARTAMA. 23 s. ISBN 80-7068-066-0.

VRÁNA, Stanislav, 1936. *Učebné metody*. 2. vyd. Praha: Dědictví Komenského. 175 s.

ZEUNER, Ulrich, 2001. *Landeskunde und interkulturelles Lernen : Eine Einführung*. Dresden: Technische Universität. 133 s. Dostupné z:
<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home>

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

ŽANTA, Rudolf, 1934. *Projektová metoda: Pokus o řešení pracovní školy*. 1. vyd. Praha: Dědictví Komenského. 54 s.

Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2015-12-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION, EDUCATION COMMITTEE, MODERN LANGUAGES DIVISION, 2011. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2016-03-02]. ISBN 80-244-0404-4. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Inspekční zprávy: Základní škola s rozšířenou výukou jazyků, Liberec, Husova 142/44, příspěvková organizace, Husova 142, Liberec 5, 72741554, 2012 [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2015-12-26]. Dostupné z:

<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Inspekni-zpravy?d=7084>

Kindergärten und Schulen. *Goethe Institut: Tschechien*, 2015 [online]. Praha: Goethe Institut [cit. 2015-10-22]. Dostupné z:

<https://www.goethe.de/ins/cz/de/spr/unt/kum/dfk/kus.html>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007 [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2015-12-26]. Dostupné z:

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

Tvořivá škola, 2016 [online]. Brno, 2016 [cit. 2016-03-03]. Dostupné z:

<http://www.tvorivaskola.cz/>

Vzdělávací program Národní škola, 1997. [online]. Praha: Asociace pedagogů základního školství ČR [cit. 2015-12-26]. Dostupné z:

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Narodni_skola_1-9.pdf

Vzdělávací program Obecná škola 1. – 5. ročník, 1997. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 1. 9. 2006 [cit. 2015-12-26]. Dostupné z:

<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>

Základní škola Husova, 2015 [online]. Liberec, 2015 [cit. 2015-09-24]. Dostupné z:

<http://www.zskola.cz/>

Seznam zdrojů multimediálních souborů použitých při tvorbě pomůcek

[cit. 2015-09-22]

obrázky

Seznamení s případem

www.ice-treff.de/index.php?mode=thread&id=283705

Vlakový lístek

https://de.wikipedia.org/wiki/DB_Fahrzeuginstandhaltung

Asociogram

http://www.aok-bv.de/presse/medienservice/ratgeber/index_13732.html

<http://www.wikihow.com/Start-a-Conversation-with-Someone-on-the-Train,-Bus-or-Subway>

<https://www.zoonar.de/blog/2008/11/12/die-haufigsten-fehler-in-der-digitalen-fotografie-%E2%80%93-und-wie-man-sie-beheben-kann-1/>

<http://www.tv-refrath.de/WP/abteilungen/schwimmen/>

<http://www.obererhof.de/einkaufen/>

<http://thenextweb.com/apps/2013/04/17/just-me-launches-its-unified-social-messaging-app-out-of-private-beta/>

<http://m.dresdenforfriends.de/partner-detail.php?pid=22578>

<http://www.nagels-housekeeping.de/tierversorgung-haustierpflege.html>

<http://www.zsl.org/zsl-whipsnade-zoo/schools/entry-costs-for-school-visits>

<http://www.jewelrygossips.com/take-the-guitar-necklace-to-enjoy-the-music/>

<http://blog.homegate.ch/de/ein-perfektes-sommerpicknick/>

www.bahnbilder.de/bild/deutschland~bahnhoeefe-a---e~berlin-hauptbahnhof-lehrter-bahnhof/227934/im-berliner-hauptbahnhof-ist-auf-gleis.html

<http://blog.lovingapartments.com/2012/09/21/east-side-gallery-berlin/>

Balime na cestu

<https://pixabay.com/en/school-pencil-pen-write-sketch-153561/>

http://www.wefashion.de/de_DE/m%C3%A4dchenbikini-78915671.html?dwvar_78915671_color=0837&backtolist=true#start=1&ref=page-category-150114

<http://fyzmatik.pise.cz/968-jak-gumuje-guma.html>

<https://pixabay.com/en/pencil-sharpener-sharpener-office-159427/>

http://www.wefashion.de/de_DE/jungeng%C3%BCrtel-78631649.html?dwvar_78631649_color=0765&backtolist=true#prefn1=runOutDE&prefv1=N&start=1&ref=page-category-140109

<http://www.bo-biz.de/Kinderkleidung/Jacken/Softshell-Jacke/Fleece-Jacke>

<https://pixabay.com/en/book-read-novel-pages-pink-8643/>

<https://pixabay.com/en/cell-phone-mobile-technology-33083/>

http://www.wefashion.de/de_DE/jungensocken%2C-3er-pack-78926493.html?dwvar_78926493_color=0087&backtolist=true#start=1&ref=page-category-140108

<https://pixabay.com/en/eye-sun-sunglasses-sports-glasses-295173/>

<http://a-toys.cz/cz-detail-878594-pero-stabilo-easyoriginal-p-3-naplne-oranzove.html>

<http://www.girlmeetsdress.com/blog/tag/girls-day-out/>

<http://www.aliexpress.com/cheap/cheap-525-jeans.html>

<http://www.discounto.de/Angebot/Cashmere-Schal-Rot-322372/>

http://www.wefashion.de/de_DE/jungenm%C3%BCtze-78875111.html?dwvar_78875111_color=0765&backtolist=true&dwvar_78875111_size=1004#prefn1=runOutDE&prefv1=N&start=1&ref=page-category-140109

http://www.wefashion.de/de_DE/m%C3%A4dchenrock-mit-blumenmuster-78807747.html?backtolist=true&dwvar_78807747_color=0046#start=1&ref=page-category-150204

http://www.wefashion.de/de_DE/jungen-t-shirt-mit-hawaii-print-78936249.html?backtolist=true&dwvar_78936249_color=0046#start=1&ref=page-category-140102

<https://pixabay.com/en/umbrella-blue-rain-weather-158164/>

http://design-e-shop.cz/index.php?main_page=product_info&cPath=387_334&products_id=3666

<https://pixabay.com/en/guitar-musical-instrument-stringed-145300/>

<http://reisekoffer-test.info/samsonite-reisekoffer-trolleys-und-reisetaschen-im-test/>

Na nádraží

<http://www.dreamstime.com/stock-photos-cartoon-teenage-boy-listening-to-music-image24728373>

http://www.123rf.com/photo_7804911_the-old-man-in-an-old-suit.html

<https://www.colourbox.com/vector/a-woman-and-baby-buggy-vector-5652113>

<http://vectortoons.com/product/female-tourist-looking-at-a-map/>

<http://www.worth1000.com/entries/25295/cartoon-station>

Infopoint

<http://www.regensburg.de/tourismus/service/regensburg-tourismus-gmbh/gepruefte-tourist-information/111165>

<http://picturespider.com/i-business-woman-cartoon-characters.php?pagenum=2&ad=off>

https://de.wikipedia.org/wiki/Berliner_B%C3%A4r

Za památkami - speeddating

archiv Jesus Hernández Alejandro Cruz

Za památkami - učení ve stanicích

archiv Jesus Hernández Alejandro Cruz

<http://www.storyal.de/weblog2005/weblog0510.htm>

www.angebrannt.de/kochrezept-Fleischgerichte-Original-Curywurst-aus-Berlin-zum-Selbermachen-30230.htm

www.berlin-airport.de/de/reisende-sxf/berlin-brandenburg/berlin/kontakt/

www.bahnbilder.de/bild/deutschland~bahnhoeefe-a---e~berlin-hauptbahnhof-lehrter-bahnhof/227934/im-berliner-hauptbahnhof-ist-auf-gleis.html

Bleší trh

<http://www.berlindeluxe-shop.de/Robin-Ruth-Tasche-Berlin-klein-schwarz-weiss-rot-im-Begus-online-shop>

<https://pixabay.com/en/book-read-novel-pages-pink-8643/>

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Game-Boy-Advance-Blk.jpg>

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Soccerball.svg>

http://design-e-shop.cz/index.php?main_page=product_info&cPath=387_334&products_id=3666

<http://www.discounto.de/Angebot/Cashmere-Schal-Rot-322372/>

<https://pixabay.com/en/postcard-post-letters-email-560719/>

<https://pixabay.com/en/lego-building-blocks-shapes-puzzle-297773/>

Dopis

<https://www.efiliale.de/briefmarke-nassklebend-kugelprimel-80-ct-10er-bogen>

<http://www.wall-art.de/poststempel-berlin-rund-ga3422.html>

<https://www.degussa-crowdfunding.de/project/1-oz-silbermedaille-berliner-br>

video

Na nádraží

videa pod licencí creative commons:

www.shutterstock.com

www.youtube.com

www.mazwai.com

fotografie berlínských památek: archiv Jesus Hernández Alejandro Cruz

hudba

Na nádraží, Dopis

licencovaná koupí na <http://audiojungle.net/item/whistle/12873073>

Seznam příloh

Příloha 1 – Pomůcky k projektu *Berlin entdecken*

Příloha 2 – Dobrozdání odborníka z praxe

Příloha 3 – Dotazník pro žáky

Příloha 4 – Struktura rozhovoru

Příloha 5 – Vyplněný pozorovací arch

Zvláštní příloha na CD – Složka s pomůckami k realizaci projektu *Berlin entdecken*
v elektronické podobě