

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA HISTORIE

PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ VE VLASTIVĚDĚ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dana Ticháčková

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: PaedDr. Helena Východská

Plzeň 2018

Poděkování

Srdečně děkuji vedoucí diplomové práce PaedDr. Heleně Východské za metodické vedení práce, podporu, cenné rady a podněty k přemýšlení.

Prohlášení

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

Plzeň 28. 6.2018

Vlastnoruční podpis:

.....

OBSAH

	str.
Úvod	6
1. Společenské změny na přelomu 20. a 21. století, které vedly k uvedení projektové výuky ve vzdělávacím systému	10
1.1. Proměny dosavadních koncepcí vzdělávání, které umožnily zavedení projektové výuky do našeho vzdělávacího systému	10
1.2. Žák 21. století, který ovlivňuje změny ve výchově a vzdělávání	13
1.3. Projektová výuka jako možný nástroj pro uplatnění změn v roli učitele v 21. Století	16
1.3.1. Podstatné hledisko pedagogické interakce v projektové výuce	18
1.3.2. Klima třídy jako předpoklad pro zavedení projektové výuky	19
2. Vznik projektové výuky v historickém kontextu	21
2.1. Pedagogické odkazy projektové výuky z minulosti od významných reformátorů	21
2.2. Pedagogický odkaz 20. století v kontextu projektové výuky	22
2.2.1. Pragmatická pedagogika	22
2.2.1.1. John Dewey jako zakladatel teoretické kostry projektové metody	24
2.2.1.2. William Heard Kilpatrick – zakladatel projektové metody	26
2.2.2. Počátky projektové metody v české reformní pedagogice	28
3. Terminologické vymezení	34
3.1. Projekt	34
3.2. Projektová metoda	36
3.3. Vzájemný vztah mezi problémem a projektem	37
3.4. Projektová výuka	38
3.5. Projekt jako výuková strategie	40
3.5.1. Hledisko žáka	41
3.5.2. Hledisko učitele	42
3.5.3. Hledisko procesu učení	42
3.5.4. Hledisko školy jako instituce	43
4. Realizace projektu krok za krokem	44
4.1. Zrození projektové myšlenky	44
4.2. Plánování projektu	44
4.3. Realizování projektu	46
4.4. Presentace výsledku projektové práce	47
4.5. Hodnocení projektu	48

5.	Dělení projektů	50
5.1.	Účel projektu	50
5.2.	Délka projektu	50
5.3.	Místo projektu	51
6.	Klady a zápory projektové výuky	52
6.1.	Klady	52
6.2.	Zápory	57
7.	Praktická část diplomové práce	59
7.1.	Realizace projektu a jeho evaluace	59
7.2.	Projekt	60
7.2.1.	Týdenní projekt: Probudil jsem se v pravěku	60
7.2.1.1.	Písemná příprava na projekt	61
8.	Závěr	87
	Resumé	88
	Seznam použité literatury a dokumentů	89
	Přílohy	92

Úvod

V českém školství dochází v posledních dvou desetiletích k podstatné změně vzdělávacích strategií. Za zásadní můžeme považovat to, že na první místo jsou kladeny klíčové kompetence žáka, které využije v praktickém životě budoucího občana. Učitel má na tomto pozadí možnost volby mnohostranných vzdělávacích postupů, metod a forem výuky podle potřeb žáků.

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila téma projektového vyučování, jelikož mě zaujala možnost odklonu od frontální výuky, která se v českém školství výrazně ukotvila. S formou projektové výuky jsem se poprvé seznámila během své praxe na střední pedagogické škole. Metoda mi již tenkrát imponovala, protože jsem si všimla aktivizace žáků ve vyučování a upozadění vedoucí role učitele do role poradce a koordinátora dětských činností. Během studia na Západočeské univerzitě jsem měla možnost prohlubovat své znalosti o projektové metodě. Vzhledem k tomu, že současná pedagogická společnost hledá nové edukační postupy, zapojila jsem se do objevování. Jelikož druhým rokem učím na prvním stupni ZŠ, zajímám se o nové výukové metody, díky kterým mohou mít žáci lepší výsledky přímo v procesu vzdělávání. Projektovou výuku jsem na základě své diplomové práce mohla aplikovat do vzdělávacího procesu. Díky této zkušenosti jsem vypožorovala několik zajímavých poznatků, které bych ráda pomocí této práce předala ostatním kolegům pedagogům či studentům.

Problematika projektového vyučování mě oslovila, jelikož v ní vidím netradiční formu výuky i v prostředí, které se zdá být z hlediska vývoje dětí pro projekty méně vhodné, tedy na I. stupni ZŠ. Právě zde považuji projektovou výuku za poutavější a mnohem více motivující ve srovnání s konceptem frontální výuky. Projekty vytváří pozitivní tvůrčí atmosféru, probouzí aktivitu, posilují sebedůvěru a pěstují schopnost sebehodnocení. Utváří příznivý vztah žáků ke škole, učí mít žáky prosadit a obhájit svůj vlastní názor a také umožňují otevřený kontakt v sociální skupině třídy.

Ačkoliv se dá projektová výuka považovat za tradiční výukovou formu vzhledem k jejímu historickému vývoji, stále nenachází své nové formy, a tudíž mnohostranné uplatnění v našich podmínkách. Pozitiva projektů jsou zjevná, přesto e pedagogové často odvracejí od této metody z důvodu náročné přípravy, složité organizace a především nejasného výsledku. Pro mnohé se stává hlavním úskalím i fakt, že

výsledek není pro splnění projektové výuky podmínkou. Základní myšlenkou zůstává především způsob realizace projektu, tedy cesta k řešení.

České školství se vyznačuje tradičním způsobem hodnocení a konkrétní výstup či výrobek se stává pro jakoukoliv reflexi stěžejním. Projektová výuka se zakládá na jiných principech a popírá velkou část zvyklostí, které jsou v našem školství využívány desítky let. Pojem projekt se sice objevuje na českých základních školách čím dál častěji, ovšem se špatným výkladem a obvykle bez smyslu, na jakém projekty zakládají. Za chybu považuji např. skutečnost, že se projekty využívají spíše jako zpestření výuky, kdy se projektová metoda zanedbává a většina pedagogů ani nezná její principy. Podstatný problém spatřuji také v přehnané angažovanosti učitelů v projektu. Nebývá zvykem, aby se pedagog uměl oprostít od procesu realizace projektu. Další úskalí vidím v potřebě plnit projekt za vidinou výsledku. Ve veřejných diskuzích pedagogů jsem se setkávala s hanobením projektové výuky. Zaskočilo mě, že se učitelé podporovali v negativech, ačkoliv bylo jasné, že se nikdo nezajímal o základní principy a nešlo jim o nalezení chyb v jejich postupu.

Předkládaná diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části: teoretickou část a empirickou část. V teoretické části využívám především poznatky, které jsem získala studiem odborné literatury, a to jak oborově – didaktické, tak odborné – historické, jazykově – vědné, publikací z oblasti vzdělávání v IT apod. Zabývám se zde v logickém sledu historickým vývojem projektového vyučování, základními didaktickými termíny, a samozřejmě i současným pojetím této metodiky, tedy výhodami a nevýhodami projektového vyučování v dnešním edukačním procesu.

Tvůrčí část mé práce představuje návrh projektu „*Naše dávná historie*“ pro 4. ročník ZŠ. Pro evaluaci projektu používám široké spektrum metod, např. pozorování, dotazníky, rozhovor, formu tzv. nedokončených vět a přímou analýzu žákovských prací.

Tato práce si klade za cíl představit netradiční výukovou metodu – projektové vyučování. Teoretická část čerpá především z dostupné odborné literatury a metodických příruček. Praktická část je inspirována vlastní praxí a slouží k předložení nově sestaveného projektu pro 4. ročník ZŠ se zaměřením na vlastivědu.

Hodnocení pramenů a zdrojů

Během přípravné fáze své diplomové práce jsem důkladně prostudovala většinu dostupné odborné literatury, která se týkala projektové výuky nebo projektu. Na

projektové výuce se odborníci shodli až v posledních letech, a s tím tedy souvisí i její historický vývoj. Informace o historickém vývoji projektové výuky jsem nejvíce čerpala z publikace *Teorie a praxe projektové výuky*¹, kde se autorka podrobně zaměřila na prvopočátky projektové výuky a její pojetí od dob vzniku až do současnosti. Tuto publikaci jsem si zvolila za hlavní zdroj informací, jelikož jsem zde našla přehledný souhrn historických událostí v logickém sledu a relevantních zdrojů. Autorka se v díle zaměřila na kontexty samotného vzniku projektové výuky. Dále postupovala od základních principů až do zavádění projektů ve výuce v dnešní školní praxi.

Druhým dílem z odborné literatury, ze kterého jsem ve své práci čerpala, je dílo *Projektová výuka - Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*². Autorčino dílo vychází z poznatků Jany Kratochvílové a je doplněno o vlastní zkušenosti s projektovou výukou a jejím zaváděním v německy mluvících zemích. Zde se autorka zaměřila na podrobnější vyhodnocení přínosu nové metody, ale i na její případná negativa. U Dömischové se také setkáváme s doplněním jednotlivých hledisek, které podmiňují správný vývoj projektu. V díle oceňuji propracovanost problematiky konkrétních principů projektové výuky na základě hodnocení žáky, rodiči a především pedagogy. Publikace je navíc doplněna o velké množství grafů jako znázornění sociologického výzkumu na téma projektů a projektové výuky. Osobní zkušenosti autorky jsou v komentářích k jednotlivým kapitolám. Na základě zkušeností ze školní praxe i mimo ČR získáváme aktuální pohled na využitelnost projektové výuky.

Většina dostupné literatury se zabývá především teoretickým vymezením projektové výuky. Oblasti praxe se tato díla dotýkají jen povrchově, což považuji za nedostatek. Obvykle se obracím na literaturu, abych se dozvěděla konkrétní informace.

Terénní výzkum

Projektovou výuku a její aplikaci jsem sama vyzkoušela ve vyučování žáků 4. ročníku ZŠ. Pro projekt jsem vybrala třídu, ve které jsem třídní učitelkou, a mohla jsem zde s projektem propojit více předmětů. Jelikož ve své třídě nevyučuji výchovy, domluvila jsem se s kolegyní na tvorbě výtvarných podkladů. Osobně jsem si tedy prošla úskalím, na jehož základě většina pedagogů odmítá projektovou metodu realizovat. Zajímala

¹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

² DÖMISCHOVÁ Ivona, *Projektová výuka-Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc; Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2915-1.

jsem se o projekty, které již proběhly. Nejčastěji jsem se setkala s materiály z německých škol, jelikož s německými základními školami spolupracuji.

Realizace projektu a jeho evaluace

Poslední část mé diplomové práce obsahuje informace o realizaci projektu. Vytvořila jsem si návrh projektu, který jsem později realizovala ve své pedagogické praxi na ZŠ. Hlavní téma projektu: „*Naše dávná historie*“ jsem volila na základě probírané látky v hodinách vlastivědy. Dalším významným kritériem bylo splnění klíčových kompetencí podle RVP pro základní vzdělávání. Vzhlede k tomu, že se ve čtvrtém ročníku s výukou vlastivědy začíná, chtěla jsem dětem podávat informace o našich dějinách jinou než výkladovou formou. Využití projektu se mi zdálo inovativní a zároveň atraktivní pro žáky.

Zavádění nové látky pomocí projektu se zpočátku nedařilo podle mých představ, nicméně jsem si našla postup, který této třídě vyhovoval. Došla jsem k několika závěrům, které podrobněji rozebírám v závěrečné části své diplomové práce.

1. Společenské změny na přelomu 20. a 21. století, které vedly k uvedení projektové výuky ve vzdělávacím systému

1.1. Proměny dosavadních koncepcí vzdělávání, které umožnily zavedení projektové výuky do našeho vzdělávacího systému

Od devadesátých let bylo vzdělávání v naší zemi úzce spjato se změnami politickým i společenskými. Ve vzdělávacích systémech se tedy odrážel aktuální stav hospodářství, kultury i morální stav společnosti. Jelikož se v letech 1990 -1996 začali utvářet nové možnosti a příležitosti pro naše obyvatele, nastalo i plno změn v pedagogické oblasti. Jedna z největších změn v našem vzdělávacím systému byla zavedení inovací v koncepci, obsahu a legislativě vzdělávání u nás. Inovativní byla například existence tří vzdělávacích programů pro základní školství, což postupně vedlo k zavedení velkého množství profesních hnutí a alternativních vzdělávacích programů. Na jejich základě se zrodil fenomén „*transformačních přeměn zdola*“³. Tyto přeměny jsou výsledkem setkávání učitelů a vedoucích pracovníků škol, které se odehrávaly několikrát ročně, kdy si všichni sdělovali zkušenosti ohledně uplatňování inovativních metod, postupů, způsobů řízení i organizace výuky. V českých školách se tak začalo objevovat velké množství alternativních směrů ve výchově a vzdělávání.⁴

Postupně vznikl nový systém sebevzdělávání a začal se také konstituovat nový model školy pro 21. století. Přinesl s sebou i zavádění projektů do výuky – zdánlivě nové metody, které však mají své hluboké kořeny v minulosti. Těchto prvních šest kroků tohoto odborného vývoje můžeme charakterizovat slovy *nadšení, touha po změně, autonomie, svoboda a demokracie*, důsledkem čehož bylo i zvyšování podvědomí o projektové výuce mezi pedagogickou veřejností.⁵

Pro tyto změny nastaveny vhodné podmínky v legislativním rámci, které by schválilo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. V důsledku toho se výrazně zpomalil transformační proces, do té doby rychlý a úspěšný.

Ke zlepšení zavádění nové koncepce pomohlo zapojení naší republiky do analytických a hodnotících zpráv a studií Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)

³ HRUBÁ, J. *Zlepšení může přijít jen od nás samých*. Učitelské listy, Praha, září 2004, s. 1. ISSN 1210-6313.

⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

⁵ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

v oblasti vzdělávání - „country reviews“ od roku 1995⁶. Dalším důležitým pomocníkem pro nás byla sektorová studie školství České vzdělání a Evropa, která vznikla na základě počátků stmelování naší země s Evropskou unií (EU). Tato studie měla EU ujasnit, zda je u nás školství na stejné úrovni jako v ostatních evropských zemích. Členské země totiž využívali stejné vzdělávací soustavy moderních evropských demokracií.

České odborné veřejnosti jsou tedy v první polovině 90. let poprvé předloženy informace o novém pojetí kurikula. Toto kurikulum nově vychází z dvouúrovňového participativního modelu vzdělávací politiky evropských zemí, které nese čtyři hlavní pilíře evropské vzdělanosti: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být. Celé kurikulum je chápáno jako základ konceptu celoživotního učení. „Do tradičních předmětů vstupují mezipředmětová témata, uplatňují se volnější způsoby organizace vyučování, jako jsou **projekty**, **bloková výuka**, **integrování předmětů**, **zařazování samostatných modulů**.“⁷. Tento dokument konečně pojmenovával vize a strategie navrhovaného vývoje, které se staly zásadním podkladem pro dokument, který po celých deset let naší transformace chyběl. Dokument, který pedagogické společnosti odpověděl na spoustu otázek – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha).⁸

V podobě Bílé knihy dostala veřejnost programový materiál, který jednoznačně pojmenovává klíčové principy proměny našeho školství, definuje obecné cíle výchovy a vzdělávání, proklamuje vnitřní proměnu školy a změnu jejího klimatu, vyslovuje požadavek na zvyšování kvality vzdělávání a formuluje hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice do roku 2005, v některých oblastech do roku 2010. Vyjadřuje vládní záměry v oblasti vzdělávání a z nich vyplývající legislativní a organizační opatření a rozvojové programy.⁹

Bílá kniha se stala jakým si „hnacím motorem“ pro vypracování následných dokumentů, které zásadně ovlivnily další vývoj českého školství. V první řadě šlo o rámcový vzdělávací program pro všechny oblasti vzdělávání od předškolní výchovy a vzdělávání až po střední odborné školy a gymnázia. S tím souvisela i příprava Zákona

⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.

⁷ ČERYCH, L. aj. *České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské Unie*, Praha: ÚIV, 1999. 88 s.

⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

⁹ KOTÁSEK, J. aj. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, Praha: ÚIV, 2001, s. 5 – 9.

o vzdělávání, který všechny rámcové programy legislativně zaštiťuje. Dokument se s ohledem na potřeby společnosti zaměřuje na oblast základního vzdělávání, kde je důraz kladen na tyto oblasti: individualita žáka, koncept celoživotního vzdělávání, změn v pojetí vyučování, změna klimatu školy, pedagogická autonomie učitelů a pedagogická autonomie škol.

Nyní tedy můžeme hovořit o zavádění nových prvků v českém školství, na základě posílení autonomie učitelů. Učitelé mají mít ve výběru učiva větší míru svobody, ale i více zodpovědnosti pro splnění daných cílů a dosažení stanovených kompetencí u jednotlivých stupňů vzdělávání. Ovšem i tato volnost a prostor pro nové inovace či alternace výchovy a vzdělávání postupně vyvolávaly a vyvolávají pochybnosti v pedagogické praxi.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (RVP ZV) byl schválen jako závazný dokument pro všechny základní školy po třech letech testování MŠMT ČR v září roku 2004, povinně závazný byl pak od školního roku 2007/8. Není to tedy dokument, který by byl určený přímo k výuce, ale materiál pro zavedení koncepce výchovy a vzdělávání s vymezením očekávaných výsledků vzdělávání, a to pomocí klíčových kompetencí a výstupů, které definují závazný výsledek vzdělávání. Učivo je bráno jako prostředek takového vzdělávání a vlastního rozvoje dítěte. Učivo RVP ZV klade důraz na dítě a jeho rozvoj, nikoliv na samotné učivo. To je zásadní změna od chápání vzdělávání v minulosti. Na základě tohoto dokumentu je tedy na místě definovat „**novou didaktickou koncepci vyučování**“.¹⁰

Je-li v RVP ZV stanoveno pro základní vzdělávání devět obecných cílů a šest klíčových kompetencí – vycházející ze čtyř pilířů evropské vzdělanosti a definované jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti, pak si musíme klást otázku, jakým způsobem tohoto výstupu dosáhnout? Tuto otázku si musí položit každý učitel sám za sebe, za spolutvůrce školních vzdělávacích programů a za člena týmu, který se na tvorbě svého školního vzdělávacího programu podílí.¹¹

Dle dokumentů RVP a schváleného Zákona o vzdělávání jsou vytvořeny dobré podmínky pro přeměnu školy. Dále nám výrazně pomohla analytická srovnávací studie,

¹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha; VÚP, 2004, 113 s. ISBN 80-86666-24-7.

¹¹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

kteřá prozradila mnoho o českém školství i o výsledcích našich žáků a studentů v mezinárodním srovnání. Dostává se nám četné inspirace ze zahraničí a pozitivních zkušeností na základě změn kurikula v jiných zemích. Je k dispozici velké množství odborné literatury. Také se objevuje zájem společnosti na změně v klimatu škol. V neposlední řadě jsou k dispozici různé podpůrné systémy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a výzkum, který reflektuje potřeby současného vzdělávání. Zásadní problém se ovšem objevuje od počátku kurikulární reformy v chybějícím ekonomickém zázemí. Nutno také podotknout, že někteří učitelé se vnitřně neztotožňují s potřebou změny, ačkoliv vědí, že je změna ve vzdělávání žádoucí. Zde bych uvedla vyjádření pana Amonašviliho: „*Je těžké, abych já – současný vychovatel – pochopil tu pravdu, že mám plnou moc utvářet 21. století. Jaké bude, to závisí v základu ode mě, závisí to od toho, jaká jsem já vychovatel.*“¹²

Lze říci, že toto nové předkládané kurikulum, tedy RVP ZV, uvádí razantní změnu koncepce výchovy a vzdělávání. Utvoření kurikula je reakcí na globální změny ve vývoji celé společnosti. Dokument nám nyní dává příležitost posouvat se ve svém vývoji k nejrozvinutějším zemím. Největší inspirací se pro vytvoření staly severní státy a jejich neobvyklé pojetí výchovy a vzdělávání. Toto pojetí učitelům zprostředkovává příležitosti k inovacím výuky, včetně projektové výuky. Musíme se ovšem uvědomit, že uplatnění projektové výuky je podmíněno změnou v přístupu k dítěti ze strany pedagoga.¹³

1.2. Žák 21. století, který ovlivňuje změny ve výchově a vzdělávání

Pohled na dítě se v tomto období výrazně odlišuje od let minulých. Dítě má být dle školního kurikula pedagogem připraveno na svůj budoucí život osobní, občanský a profesní. To víme od samotných učitelů i z odborné literatury. Ovšem kurikulum má být takovým prostředkem především ve spojení s těmi, kdo do výchovy vstupují. Prostředkem, který učí žáka prožívat život „tady a teď“, učí dítě „být“(žít) a „být s druhými“. Pokud splníme podmínky, kdy bude prožita každá přítomnost individuality,

¹² AMONAŠVILI, Š. A. *Kak životě děti?* Moskva: Prosvěščenie, 1986, s.30.

¹³ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.

jedinec bude rozvíjen jako celistvá osobnost. Bude tak kvalitně prožívat svou přítomnost i budoucnost.¹⁴

Abychom dokázali u dítěte všechny již zmíněné podmínky splnit, musíme vědět, jaké dnešní dítě je. Znat jeho vlastnosti, charakter, zájmy, přednosti, popřípadě zábrany a potíže. Vědět jaký vztah má samo k sobě i k druhým. Otázek, se najednou objevuje nepřehledné množství. A každá otázka vede učitele k zamyšlení nad tím, jaké je současné pojetí dítěte/žáka.

Největších změn v samotném pojetí osobnosti dítěte je bez pochyb dvacáté století. V tomto období se společnost zajímá o dítě a respektuje jeho zvláštnosti spojené s vývojem. Veškeré přijetí dětské přirozenosti a dětství jako takového ovlivnila Ellen Keyová svým spisem *Století dítěte*.: „*Nové pojetí dítěte a dětství ovlivnili přední představitelé reformního pedagogického a alternativního hnutí nové výchovy jako M. Montessori, Celestin Freinet (francouzská moderní škola), Peter Pedersen (Jenský plán), Rudolf Steiner (Waldorfská pedagogika), Helen Parkhurstová (Daltonský plán), Ovide Decroly a další osobnosti pedagogiky.*“¹⁵

Pokusím se shrnout pohled těchto významných reformátorů na dítě. Maria Montessori se zmiňuje o dětství, jako o tvůrčím období každého jedince, během kterého se vytváří lidská osobnost v dimenzi individuality. Individualita se odráží v samotném utváření **svobody** jednání. Dětství je, podle Mostessori, vlastní forma života.¹⁶

Celestin Freinet, Peter Peterson a Helen Parkhurstová se ve svém pojetí zaměřují na **individualitu**, která je nezbytná pro rozvoj potencialit dítěte v jemu odpovídajícím tempu a obsahu. Zároveň vyzdvihují sociální roli školy.

John Dewey ve své progresivní pedagogice zavádí pojem „**celé**“ dítě. V jeho koncepci se „*dítě stává slunce, okolo něhož se otáčejí výchovné prostředky, ono se středem a prostředky jsou okolo organizovány.*“¹⁷ Dítě se podle jeho přesvědčení stává aktivním činitelem výchovy a vzdělávání. Vyzdvihuje komplexní rozvoj dítěte při formování osobnosti – dítě není objektem výchovy (jak je tomu podle herbartovského pojetí).

¹⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

¹⁵ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

¹⁶ MONTESSORI, M. Tajuplné dětství. (Přel. Volín, J.) Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. 131 s. ISBN 80-86 189-00-7.

¹⁷ DEWEY, J. Škola a společnost. Praha: Jan Laicher, 1904, s 32-45.

Všechny tyto převratné koncepce, směry a snahy se navzájem doplňují a prolínají. Společným cílem bylo „*totiž respektování osobnosti dítěte a prosazování pracovních a později širě chápaných činnostních metod a forem práce*“¹⁸

Je nutné poukázat na fakt, že snahy o reformní změny v chápání dítěte zde byly již v minulosti. Ovšem zájem z řad pedagogů byl v globálním součtu nevelký. Ačkoliv je vliv alternativních směrů a nových koncepcí značný, čehož jsou důkazem dodnes fungující alternativní školy. I v současnosti se pro inovativní změny ve výchově a vzdělávání opět nadchla jen část veřejnosti.

V naší zemi se stále většina škol drží tradičních modulů, kdy se výuka soustředí na koncentrovanost obsahu – učiva – znalostí. Žáka přijímá často jako subjekt vzdělávání, takže je zde stále potlačováno partnerství mezi učitelem a žákem. Nicméně se v nově předloženém kurikulu objevuje pojetí dítěte/žáka jakýmsi východiskem pro koncepční uvažování v celém edukačním procesu. Proto, aby učitel mohl naplnit stanovené cíle, kompetence a obsah RVP ZV, je zásadní změna paradigmatu dítěte.

Konečně se na dítě nahlíží jako na **osobnost**, od které vše ve výchově začíná. Zdeněk Helus chápe „*osobnost jako soustavu vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencialit.*“¹⁹ Autor se poté o jádru osobnosti vyjadřuje jako o schopnosti autoregulace, sebeřízení a sebeovládání.

Vhledem k tomu se předpokládá, že nastane změna paradigmatu pedagoga i jeho práce, aby bylo dosaženo takového rozvoje osobnosti žáka. Předpokladem pro splnění je tedy využití takových forem a metod práce, které budou podporovat rozvoj osobnosti dítěte, jakožto i jeho individuality, celistvosti, svobody a tvořivosti. Za jednu z takových metod je právem považovaná a upřednostňovaná **metoda projektová**.²⁰

¹⁸ RÝDL, K. *Peter Pedersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV nakladatelství, 2001. s. 10 s.

¹⁹ HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-125-7.

²⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.

1.3. Projektová výuka jako možný nástroj pro uplatnění změn v roli učitele v 21. století

Motto: „Učitel jako spolutvůrce rozvoje celistvé osobnosti v humanisticky orientovaném edukačním procesu.“²¹

Za předpokladu, že projektová výuka, jako jedna z inovativních možností současnosti, vede důraz na změny v chápání dítěte jako na osobnost, pak nastává současně i požadavek na změnu paradigmatu učitele. Nejen pro projektovou výuku, ale pro celý proces výchovně vzdělávací, který je požadován ze stran společnosti a podporován novými závaznými dokumenty.

Autorka publikace **Teorie a praxe projektové výuky** – Jana Kratochvílová si klade otázky ohledně samotné osobnosti učitele: „*Jakou osobností má být učitel, vychovatel, který je oprávněn spolupodílet se na rozvoji dítěte a pokládat tak základní stavební kameny pro kvalitu jeho života v budoucnu?*“²² Na kterou se snažila odpovědět výčtem několika podmínek. „*Měl by být vzdělaný, odborník, ochotný, vnímavý, chápající, empatický, pracovitý, poctivý, nadšený. Měl by mít pozitivní vztah k dětem, mít mnoho zájmů, umět nadchnout motivovat, být tvořivý, se smyslem pro humor...*“²³ Je jasné, že se zde jedná jen o jakýsi výčet nejzákladnějších charakteristik osobnosti pedagoga.

J. Kratochvílová se dále zmiňuje o základním úkolu pedagoga, kterým je vnímání osobnosti dítěte jako celku, který má svou strukturu charakteristik, záměrů daného jedince v podobě potřeb, motivů, zájmů a hodnotové orientace. Každý takový učitel by měl být takovým odborníkem, aby odhalil potenciality žáka, měl představu faktorů na celistvost osobnosti a dokázal volit vhodné strategie, aby žákovu osobnost rozvíjel ve všech oblastech.

Dále bych zmínila chápání přeměny osobnosti učitele v edukačním procesu, které V. Spilková označuje jako **profesionalizace profese**: „*Model široké profesionality znamená výraznou proměnu učitelských rolí. Za dominující je považována role učitele jako facilitátora vývoje učení, který vytváří vhodné podmínky a řídí procesy učení, jako diagnostika v odhalování individuálních zvláštností dítěte, jako průvodce na cestě*

²¹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

²² KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

²³ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

poznání, který uvádí do věcí, pomáhá orientovat se ve světě a vnímat svět vlastníma očima, podněcuje, inspiruje, vybavuje pocitem kompetence, sebeúcty, sebedůvěry, jako garanta řádu a jasných pravidel školního života apod.

Pojetí učitele jako odborníka, který usnadňuje procesy vývoje a učení, vytváří příznivé podmínky a podnětné příležitosti k rozvoji, organizuje situace, v nichž se žáci učí optimálním způsobem, předpokládá určité kompetence, potřebné k úspěšnému zvládnutí takto pojaté učitelské profese. “²⁴

Jestliže, se setkáváme s pojmem kompetence, měli bychom znát i jeho vymezení v pedagogice, ovšem to není jednoznačné. Tento pojem se v podvědomí veřejnosti začíná hojně objevovat především prostřednictvím RVP. V rámcových vzdělávacích programech se setkáváme s vymezením **klíčových kompetencí**. Podle většiny autorů lze kompetence vysvětlit, jako souhrnnou způsobilost k úspěšnému konání profese. Touto způsobilostí chápeme tedy soubor potřebných znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot.

Na základě nejasností ohledně porozumění kompetencím, kterými se zabýval i rezortní výzkum MŠMT ČR, vznikl návrh profesního standardu, který na kompetencích zakládal. Tento soubor kompetencí je výčtem způsobilostí, nikoliv konkrétních činností. Vytyčuje, co by každý učitel měl bezpečně ovládat, aby byl způsobilý pro vykonávání své pedagogické profese. Závěry výzkumu vedly k definování sedmi oblastí kompetencí pro všechny učitele a pedagogické pracovníky: ²⁵

- oblast předmětová/ oborová
- oblast didaktická a psychodidaktická
- oblast pedagogická
- oblast diagnostická a intervenční
- oblast sociální, psychosociální a komunikativní
- oblast manažerská a normativní
- oblast profesně a osobnostně kultivující

²⁴ SPILKOVÁ, V. Profesní standart a klíčové kompetence učitele primární školy. In Walterová, E. aj. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Výstup projektu rezortního výzkumu. MŠMT ČR č. LS 20007 „podpora práce učitelů“*. Sborník celostátní konference, 2. díl. Praha: PdF, UK, 2001. s. 90.

²⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha; VÚP, 2004, 113 s. ISBN 80-86666-24-7.

K tomuto výčtu podobné struktury dospěla i H. Lukášová-Kantorková²⁶. Autorka uvádí například kompetenci k projektivní tvořivosti, která je spjatá s tvorbou pedagogického díla – pedagogického projektu.

Jako shrnutí výčtu odpovědností učitele v běžné školní praxi, která je většinou zastoupená v transmisivních školách, bych ráda použila slova paní Jany Kratochvílové²⁷, se kterými se současně i ztotožňuji: „...*můžeme konstatovat, že český učitel má především znalosti předmětové, více však pokulhává ve znalostech souvisejících s dítětem jako takovým – s vývojovými a psychologickými zvláštnostmi, a procesy učení; že svoji činnost dovede vcelku dobře plánovat, ale opět spíše k obsahu vzdělávání – k danému učivu, než k potřebám a osobnostnímu rozvoji dětí a jejich potencialit; zná spoustu vyučovacích strategií, metod, forem práce, kterými je vybaven teoreticky, ale v praxi používá své zabydlené, léty osvědčené způsoby odpovídající transmisivnímu předávání poznatků; že vyučování probíhá často v nepodporujícím, nemotivujícím klimatu, založeném na soutěživosti, obavách z neúspěchu a strachu, že se hodnocení zaměřuje na zhodnocení měřitelného výkonu jedince v podobě normativního hodnocení a že na hodnocení osobnostního růstu a sebehodnocení již nezbyvá čas; že sebereflexe učitelů je stále spíše novým požadavkem doby, než jednou ze zabydlených kompetencí v osobnosti učitele.*“

1.3.1. Podstatné hledisko pedagogické interakce v projektové výuce

Osobnost dítěte se ve škole rozvíjí pomocí výuky, která by měla vycházet z interaktivního pojetí. Tomu rozumíme tak, že se tohoto procesu se aktivně a jednotně účastní oba zmiňované objekty – učitel a žák. Učitelova role spočívá v tom, že je řídicím subjektem a role žáka zakládá na jeho aktivitě v dané činnosti (učení). Interaktivní proces probíhá tehdy, jsou-li žák a učitel ve vzájemném kontaktu, který je podmíněn zvláštní sociální komunikací – pedagogickou komunikací – sledující pedagogické cíle, ale pomáhá i ve výchově a vzdělávání žáka.

Pedagogická komunikace je při projektové výuce chápána jako výměna informací mezi všemi účastníky projektu. Vedená a plnohodnotná komunikace je nejdůležitější pro realizátory, kteří pracují na splnění cílů, na smyslu projektu a na závěrečném

²⁶ LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe). Ostrava: PdF, OU, 2003. S. 167

²⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

projektovém produktu nebo výstupu. Nemělo by být tedy překvapením, že se v pedagogické komunikaci informace zprostředkovávají pomocí verbální a neverbální prostředků.

V projektové výuce je pro potřebu výchovy a vzdělávání důležité si uvědomit, že se vychovávací a vzdělávací funkce přesouvá z učitele i na žáka. Z toho můžeme vyvodit, že je dominantní role pedagoga v projektové výuce výrazně upozaděna. Oproti tomu se do popředí dostává komunikace mezi žáky vzájemně. Učitel se tedy mění v odborníka, který řídí smysluplnost komunikace. Upřednostňujeme zde dvousměrnou horizontální a vertikální komunikaci s dostatečným prostorem pro aktivitu žáka, ve dvojici i ve skupinách rovněž obousměrnou komunikaci a kooperaci. Už jen samotná forma komunikace ve třídě značně mění klima a ovlivňuje atmosféru výuky.

Projektová výuka pomocí pedagogické komunikace napomáhá ke splnění jednoho u obecných cílů RVP – *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*. Jakmile se nám podaří vést vydařenou, vnímavou a vhodně volenou komunikaci, podporujeme tím explicitně vztah ke klimatu třídy.

1.3.2. Klima třídy jako předpoklad pro zavedení projektové výuky

Pro vhodnou atmosféru v průběhu výuky, ale i pro celkové klima třídy/školy, je kvalitní hodnotná komunikace nezbytnou podmínkou. Proto nemůžeme říct, že je učení a chování žáků pouze individuální záležitostí každého jedince. Učitel se musí zaměřit na mikrosociální prostředí, ve kterém se žáci nacházejí. Zde se odráží důležitost mnoha kompetencí v RVP – kompetence pedagogicko-organizační, manažerské, ale i sociální, psychosociální a komunikační.²⁸

Je nutné si uvědomit, že školní a třídní klima je závažné téma, kterému se v zahraničí odborníci věnují dlouhodobě. U nás bych ráda zmínila autory mnoha prací a výzkumů, jakými jsou J. Mareš, J. Křivohlavý, J. Průcha, M. Linková a mnoho dalších. Bohužel v terminologické oblasti školního klimatu panuje určitá nejasnost v chápání a vymezení pojmů nebo vztahů mezi nimi. Uvedu tedy rozlišení pojmů sociálně psychologických jevů podle J. Mareše, který využívá tři základní termíny²⁹: prostředí, klima, atmosféra. Pokud tedy hovoříme o termínu sociální klima, jedná se o „*ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrává,*

²⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha; VÚP, 2004, 113 s. ISBN 80-86666-24-7

²⁹ ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál, 2001, s. 567 – 568.

nebo co se má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy subjektivní aspekty klimatu, nikoliv na to, jaké klima „objektivně je“. Časově termín označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a učitele po několik měsíců či let.“³⁰ O sociálním klimatu třídy se zmiňují především proto, že je jedním z hlavních parametrů pro úspěšnost realizování projektů v dané třídě.

Chce-li učitel ve výuce pracovat s projekty, pak musí věnovat hodně pozornosti utváření vhodného klimatu třídy, které je nezbytnou podmínkou úspěšné realizace projektu.³¹

³⁰ ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. s. 566. ISBN 80-7178-463-X.

³¹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

2. Vznik projektové výuky v historickém kontextu

Historicky je projektová výuka a projektová metoda spojována s reformním pedagogickým hnutím, které se objevilo koncem 19.století a na počátku 20.století. Toto období je spojené zejména s osobnostmi J. Deweye a W. H. Kilpatricka.

Samotný původ projektové výuky nás zavede do Itálie a Francie 17. – 18. století. Zde totiž tvořili tzv. „progetti“ nebo „projects“ součást závěrečné zkoušky například na pařížské Akademii d'Archatecturre. Již v tomto období byl projekt považován za metodu, která pomáhá překonat problémy mezi teorií a praxí. Projekty se postupně rozšířily na všechny vysoké školy v Evropě a v 19. století začalo jejich uplatňování i v Americe. Postupně se metoda projektů dostává i na nižší stupně škol, kde se pokračovalo v jejich rozvoji³².

2.1. Pedagogické odkazy projektové výuky z minulosti od významných reformátorů

Pedagogický reformátor J. A Komenský svými myšlenkami stále zasahuje do vývoje pedagogiky dnešní doby. Především jeho inovace v přímé návaznosti na novodobé pojetí výchovy a vzdělávání s uplatněním projektové výuky.

Osobnost dítěte je Komenským vyzdvihována, zdůrazňuje význam role dítěte v učebním procesu.³³

Komenský upozorňuje na smysluplnost a užitečnost učení pro dítě, což dokládá výrokem: „Člověk je harmonií.“³⁴

Dalším pedagogickým inovátorem 18. století byl J. J. Rousseau, jehož myšlenky s pojetím výchovy a vzdělávání nesou myšlenková východiska metody projektové výuky. Zakládá se na samostatnosti aktivity dítěte a jeho osobní zkušenosti, kdy se dítě vyvíjí skrze vlastní zkušenost. Jeho stoupenec J. H. Pestalozzi definoval vzdělávání jako „harmonický vývoj sil a kapacity celého lidského bytí“.³⁵ Z jeho odkazu později

³² KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

³³ *Informatorium školy mateřské, Veškeré spisy J.A. Komenského*, Brno: Ústřední spolek Jednot učitelů na Moravě 1913.

³⁴ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, 2.vyd. Praha: Dědictví Komenského, 1930. Knihovna pedagogických klasiků (Dědictví Komenského).

³⁵ STOCKTON, J. L. *Project work in education*. Boston, New York, Chicago: Houghton Mifflin Company, 1920, s.12.

čerpala i reformní pedagogika. Všechno vyučování mělo být zakládáno na samostatné činnosti dítěte, tzv. živým tvořením.

Osobnost dítěte, jeho vnitřní potenciality, činnost, samostatnost, aktivita, zájem dítěte - to jsou charakteristické znaky pedagogiky F.W.A. Frobela, C. Freineta, jehož škola je těsně spjata se svým prostředím a vlastní zkušeností žáka, která se stává pro vývoj žáka nenahraditelnou. Freinet usiloval o tzv. volnou školu a výchovu a činnou školu pro všechny děti, jejímž středem je práce chápána jako **činnost**.³⁶ „Jde o zaházení s předměty, experimentování, vytváření nových předmětů. Vychází ze zájmů dětí, ať už u jednotlivců nebo skupin“.³⁷

Reformátorům pedagogického hnutí šlo především o pochopení dítěte a dětské psychiky. Zakládali si na tom, aby společnost přijímala dítě jako „malého dospělého jedince“, který vnímá a ovlivňuje svět osobitým a jemu vlastním způsobem. Na dítě se v tomto období nebraly žádné ohledy. Jak již bylo zmíněno, učitelé měli děti naučit nezbytné poznatky formou memorování. Jen pár reformátorů začalo vidět v této formě výuky negativa až dokonce určitou stagnaci pro vývoj společnosti. Jelikož i osobnost dítěte má svá specifika, která se v určitém období postupně liší až vytrácejí, bylo v zájmu všech členů pedagogického hnutí, aby na novém stylu výchovy a vzdělávání intenzivně pracovalo.

2.2. Pedagogický odkaz 20. století v kontextu projektové výuky

2.2.1. Pragmatická pedagogika

Koncem 19. století a počátkem století 20. ovlivnila myšlení a jednání lidí v USA pragmatická filozofie. Za kritérium pravdy se považuje užitečnost, hodnota, úspěšnost. Pravdivé je to, co lze osvědčit praktickými důsledky. Tento filozofický směr zasáhl samozřejmě i oblast školství. Myšlenka pragmatické pedagogiky zakládá na tom, že vzdělání je nástrojem pro řešení problémů, se kterými se člověk setkává v praktickém životě. Základním pojmem je **zkušenost** získaná v individuální praxi³⁸ a **experiment**. Zkušenost dle Deweye není získána na základě jakékoliv činnosti, ale jen v té, v níž řešíme něco problematického (nového) a přesto spojeného s tím, co už umíme.³⁹

³⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5, s. 25.

³⁷ SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*, Brno: Paido, 1995. s. 34-35.

³⁸ ŠIMONÍK, O. *Výukové projekty*, In MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno: PdF, MU, 1997. s. 44. ISBN 80-210-1549-7.

³⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5. s. 25.

Další představitel pedagogických inovátorů, J. Valenta říká, že „praktičtí Američané, sledující stále více a více problém užitečnosti ve vzdělávání jako faktoru, který by měl spolehlivě ovlivňovat jejich společnost, se pustili do potíží s neživotností struktur učiva souběžně s řešením otázek osvobození a respektování žáka.“⁴⁰

Shrnutí myšlenek reformátorů pedagogiky z 18. - 19. století a pragmatické pedagogiky lze vyjádřit základními pojmy, na které kladou oba směry důraz: celistvá osobnost žáka – jeho respekt – zkušenost – činnost a nově se do popředí dostává užitečnost.

Pragmatická pedagogika vznikla jako následek kritiky herbartismu a tehdejšího amerického školství, které bylo značně ovlivňováno Evropou. Pragmatická pedagogika tedy představuje s této době svůj vlastní nový koncept výchovy a vzdělávání. Samozřejmě tato změna ve školství reagovala i na společenské změny nebo ekonomickou situaci, jelikož se Amerika v tomto období nachází v ekonomické i společenské krizi. Což mělo značný dopad na celou společnost. Poznání zde tedy neslo význam prostředku pro zachování života.

Zmiňovaná pragmatická pedagogika se opírá o pojem „celé“ dítě. V praxi tento pojem znamená, neopomíjení při výchově žádnou stránku dětské osobnosti. Pro výchovu dítěte je podstatná nejen stránka psychologická a sociální, ale i záměrná interakce dítěte se společenským prostředím. Klade se zde důraz na aktivitu vychovávaného jedince, což se zde aplikuje skrze jeho vlastní zájmy. Opírá se o přirozenou dispozici dítěte učit se jen tomu, co je spjato s jeho koníčky, což mu pomáhá řešit problémy. Na tomto základě se dítě učí, protože to cítí jako potřebu. Zároveň by mělo platit, že vše čemu se dítě naučí v dětství, si odnáší i do dospělosti. Výchova je chápána jako nekončící proces, kdy se pomocí získaných zkušeností člověk dostává k nejvyššímu životnímu cíli – seberealizaci.⁴¹

Pedagog – učitel se právem považuje za potřebného průvodce dětí. U učitele se staví na jeho realističtější úsudek, který je vyvozen z jeho vlastních životních zkušeností.

Zakladatelem a hlavním představitelům pragmatické pedagogiky obecně označujeme Johna Deweye. Působil jako univerzitní profesor filozofie, významný pedagog a stoupenec hnutí progresivní výchovy.

⁴⁰ VALENTA, J. aj. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 2. ISBN 80-7068-066-0.

⁴¹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.

2.2.1.1. John Dewey jako zakladatel teoretické kostry projektové metody

Profesor psychologie, pedagogiky a psychologie, který se celý svůj život věnoval utváření nového amerického konceptu výchovy a vzdělávání. Ovlivnil svým inovativním pojetím výchovy a vzdělávání nejprve v Americe, ovšem později se jeho vliv dostal také do Evropy, Ruska, Japonska i Číny. První z experimentálních škol založené na jeho koncepci založil v Chicagu, kde měl možnost ověřovat svoji inovativní pedagogickou koncepci.

Největším přínosem jeho pedagogického systému bylo spojení psychologického i sociálního hlediska. Své nové myšlenky se snažil přizpůsobovat na jedné straně obsahu a metodám školní práci dětské psychice. Na druhé straně chtěl, aby výchova odpovídala i tehdejším potřebám společnosti. Výchova měla děti vést k lepšímu řešení problémů a uvádět je do zkušeností společnosti.⁴² Dewey toužil využít vzdělání jako „*lék pro sociální choroby*“⁴³. Chtěl pomocí své koncepce vést dítě směrem k demokratickým ideálům. Dle jeho chápání byla škola samostatná uzavřená společnost, která je zároveň důležitou částí opravdového života.

Dewey spoléhal v nadějně spojení školy se skutečným životem. Přál si, aby škola byla místem, kde se děti učí přímo životem. Zdůrazňoval velký význam společnosti, společenských potřeb i cílů, které byly významné pro život jednotlivce.⁴⁴

Pokud se podíváme na přesnou interpretaci vzdělávání a výchovy i jiných pedagogických kategorií v pojetí J. Deweye v jeho knize *Demokracie a výchova*:⁴⁵

Instituce školy jím byla chápána jako jeden z prostředků, kterým lze předávat nové poznatky do života. Škola měla dokázat nastavit podmínky, aby zajišťovala všem žákům životní zkušenost. „*Zkušenost musí být formulována, aby mohla jiným být odevzdávána. Formulovat ji znamená „vzout se z ní“, vidět ji tak, jak by ji viděl někdo jiný. Úkolem školy je zachovávat rovnováhu mezi výchovou soustavnou a nesoustavnou, mezi způsobem náhodným a rozvážně připraveným.*“⁴⁶

⁴² SINGULE, F., RÝDL, K. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 12 s. ISBN 80-04-26160-4.

⁴³ STOCKTON, J. L., *Project work in education*. Boston, New York, Chicago: Houghton Mifflin Company, 1920. s. 39.

⁴⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN isbn978-80-210-8163-5, s. 27.

⁴⁵ DEWEY J., *Demokracie a výchova*. Praha: E. Leschingr, 1932.

⁴⁶ DEWEY J., *Demokracie a výchova*. Praha: E. Leschingr, 1932.

Na výchovu nahlížel jako na děj činorodý a tvůrčí, který nemá ovládat, ale vést – pomáhat přirozeným schopnostem jednotlivců, a to prostřednictvím prožité přítomnosti. Jen kvalitně prožitá přítomnost umožňuje využívat a rozvíjet potenciality dítěte a tím ho připravit na jeho budoucnost. Znovu tedy odkazujeme na výchovu „tady“ a „ted“. „Je třeba využít veškeré energie k tomu, aby přítomná zkušenost byla co nejbohatší a co nejvýznamnější.“⁴⁷

Deweyova inovativní koncepce až neskutečným způsobem respektovala individualitu osobnosti žáka, včetně jeho vývojových zvláštností. Celý svůj pedagogický systém volby metod a výběru výchovných cílů zakládal na diagnostice konkrétního žáka. Během práce se žákem totiž postupně metody a postupy práce s ním upravoval na základě dějů v procesu výuky.

Samotné cíle výchovy a vzdělávání profesor Dewey vymezil jako snahu o přirozený vývoj a společenskou zdatnost. Šlo mu o využití získaných zkušeností, ale i jejich zprostředkování. Vzdělání pak vnímal jako obohacení individuality jedince. Těmto cílům a celkovému pojetí výchovy se musela přizpůsobit i koncepce vyučování, zvolené metody a v neposlední řadě výběr učiva. Hledala se tedy taková učební látka, která dokázala člověka zaměstnat ve zvláštních činnostech. Učivo mělo mít význam pro něj samotného, mělo ho zajímat a rozvíjet tak i jeho myšlení. Nový způsob pojetí výchovy a vzdělávání se zcela odvrací od pasivního naslouchání nebo pamětného memorování.⁴⁸

V tomto pojetí učební látky nacházíme kořeny projektové výuky – řešení problému, hledání smyslu činnosti a směřování k získaným zkušenostem a realizace smysluplného díla. Při řešení problémů kladl důraz na problémy pravé a přirozené, které byly skutečnými problémy žáka. ⁴⁹ Jelikož Dewey tvrdil, že: „gram zkušenosti lepší než tuna teorie proto, že teorie má životný a ověřitelný význam jedině ve zkušenosti. Myšlení začíná tam, kde vznikají nějaké nesnáze.“⁵⁰

Pokud tedy můžeme dítěti poskytnout správnou učební látku s ohledem na jeho zájmy a zároveň zvolíme vhodné metody, můžeme sledovat projevy v jeho aktuálním duševním zájmu o učivo. Dále dítě projevuje upřímnou vůli učit se novému. Tímto postupem tedy vzniká paralela v konstruktivistickém přístupu k učení. Tuto myšlenku

⁴⁷ DEWEY J., *Demokracie a výchova*. Praha: E. Leschingr, 1932.

⁴⁸ DEWEY J., *Demokracie a výchova*. Praha: E. Leschingr, 1932.

⁴⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN isbn978-80-210-8163-5, s. 25.

⁵⁰ UHER, J. *Základy americké výchovy*. Praha: Čin, 1930. s. 95.

shrnuje ve své publikaci J. Kratochvílová takto: žák má skutečný a pravý vztah zkušenosti na základě zájmu o určitou činnost (prekoncept) – z tohoto stavu se vyvíjí skutečný problém a popud k myšlení – žák problém řeší, ujasňuje si danou situaci – ověřuje si svůj způsob řešení (rekonstrukce svého poznání).⁵¹

Důležité je také zmínit na závěr myšlenku J. Deweye, který ve svém díle upozorňuje na plýtvání ve výchově. Chápeme tím, že dítě nemá možnost ani příležitost využít ve škole své nabyté zkušenosti mimo školní prostředí a zároveň není schopné využít poznatky ze školy ve svém každodenním životě. Popisovaný fakt nazval osamocněním – odloučením školy od života. Bohužel se i v dnešní době stává tento fenomén aktuálním systémem výchovy a vzdělávání.⁵²

Pokud si pečlivě přečteme díla reformátora a profesora J. Deweye, jasně vidíme, jaký obrovský odkaz zanechal ve vývoji školství po celém světě. To vše se mu podařilo i přes podstatné přeceňování a vyzdvihování praktických zkušeností a praktických činností. Ve své koncepci totiž nedoceňoval zobecnění poznání a jakékoliv systematizace poznatků. Podle některých autorů jeho koncepce mohla za vhodných podmínek v této formě fungovat. Domnívám se, že by v dnešní době jeho systém selhával na množství informací, které děti získávají především v odborných předmětech na základě systematizace pojmů. Ačkoliv se mi většina jeho myšlenek líbí a považuji je, za velice inovativní a i dnes aktuální, nacházím v jeho koncepci několik zásadních rozkolů. Myslím si, že se v dnešních podmínkách státních škol nedají některé jeho postupy aplikovat. Zejména kvůli velkému počtu dětí v jednotlivých třídách a současně vyššímu výskytu specifických poruch učení nebo myšlení jednotlivých žáků. Naopak bych uvítala, kdyby se soukromé či výběrové školy zaměřily na tvorbu projektů dle jeho teoretického rámce. Ačkoliv v jeho díle nenalezneme pojem „projekt“, vnímáme J. Deweye, kvůli jeho pojetí problémové výuky, jako jednoho z nejranějších mistrů přístupu k projektu⁵³. Zejména díky jeho teoretickému rámci, který vytvořil.

2.2.1.2. William Heard Kilpatrick – zakladatel projektové metody

Nejvýznamnější osobností, která se stala zakladatelem projektové výuky, je bezpodmínečně W. H. Kilpatrick. Tento pokračovatel J. Deweye dokázal se svými

⁵¹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5, s. 28.

⁵² DEWEY J., *Demokracie a výchova*. Praha: E. Leschingr, 1932.

⁵³ HENRY, Jane. *Teaching Through Projects*. London: Kogan Page Limited, 1994. In Kratochvílová, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s.

myšlenkami prorazit se svým hnutím do oblastí školství. Jeho postup zavedení projektové výuky dle mého skvěle shrnula autorka J. Kratochvílová ve svém díle *Teorie a praxe projektové výuky*.

V roce 1918 dostalo hnutí založené na principech pragmatické pedagogiky formální podobu: byla vytvořena asociace progresivní výchovy – Progressive Education Association a jedním z nejvlivnějších jejích postav se stal Willam Heard Kilpatrick. Tento doktor filozofie, pedagog, žák J. Deweye se zasloužil o proniknutí pragmatické pedagogiky do škol a o prosazení jejího aktivizujícího obsahu vyučování a vyučovací metody založené na řešení problémů – tzv. **projektové metody**. Kilpatrick rozvinul myšlenky Deweye z děl *Škola a společnost*, *Demokracie a výchova* a postoupil od Deweyova řešení problému k tzv. projektové metodě.⁵⁴

První studii o projektové metodě „The Project Method“ uveřejnil již v roce 1918. Kilpatrick tvrdí, že by se děti neměly učit abstraktním pojmům a definicím na teoretické úrovni, ale formou rozhovoru, řešením problematických situací apod. Proti tradičnímu přístupu od teorie k praxi jsou žáci vedeni od praxe k docenění teorie, která jim umožňuje zvládnout praktické úkoly. Projektové vyučování se snaží o hlubší motivaci výuky, o těsné sepětí teorie s praxí a o to, aby škola byla místem, kde by dítě skutečně žilo. Kilpatrick navrhl také schéma projektu: stanovení cíle – plánování – provedení – zhodnocení. Projekt vnímá jako „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.“⁵⁵

Na základě Kilpatrickova díla můžeme říci, že projektovou metodu bral spíše jako prostředek k výchově charakteru než jako metodu pro rozvíjení poznatků. Vyučování mělo vést osobnost žáka k citlivějšímu vnímání okolního života. Avšak i v jeho pojetí projektové metody se setkáváme s negativy, která se ve školní praxi objevila. Škola opět nezakládala na systematickém učení poznatků, které je pro chápání některých odborných faktů nezbytné. Dále se přehlíželo zvládnutí učiva jednotlivých předmětů.

Projektová metoda a její myšlenky ovlivnily další vývoj vyučování a to nejen v Americe. Těmito myšlenkami se začali zabývat například i naši významní pedagogové: Jan Uhra, Václav Příhoda a Stanislav Vrána.

⁵⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5, s. 28.

⁵⁵ VALENTA, J. aj. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 4.

2.2.2. Počátky projektové metody v české reformní pedagogice

Vývoj školství v našich podmínkách 19. - 20. století zcela podléhal tradici a vlivu herbartovské filozofie a psychologie. Školní vyučování si zakládalo na formalismu, pedantství, přehlížení potřeb žáka a dalších záporných jevech.

Tyto zavedené postupy v českém školství se však počátkem 20. století postupně měnily. Začaly se objevovat snahy o novou a svobodnější školu. To vše pod vlivem celosvětového hnutí nové výchovy (pragmatismu) přicházejícího z USA. Svůj význam zde v toto období hrají také české psychologické objevy. Například na Moravě se předkládal pojem volné školy na manifestačním sjezdu moravského učitelstva v Olomouci 22. července 1906. Bohužel se změny a vyřčené požadavky pedagogů do školství dostávaly velice pozvolna.⁵⁶

Dalším významným mezníkem ve vývoji našeho školství se stal První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti, který se konal v Praze 1. – 3. července 1920, na němž se objevilo mnoho návrhů, podporujících prosazení pracovní a činné školy do praxe⁵⁷.

V Čechách se naši reformátoři neustále vraceli k myšlenkám Jana Ámose Komenského. Ačkoliv se na počátku dvacátého století na našem území objevilo velké množství návrhů pro změny ve školství, žádný se nakonec neuvedl do pedagogické praxe. Zavedení či postupné zavádění pracovní a činné školy do výukové školní praxe bylo záležitostí pouze individuální u řady inovativních pedagogů, mezi něž patřili: F. Bakule, F. Mužík, B. Hrejsová a další. Snaha těchto pokrokových učitelů vyvolala diskuze a zájem začít vyučovat jinak. Učitelé se v tomto období začínají samostatně zajímat o vzdělávání se a i ke studiu odborné zahraniční literatury. „*Pro komplexní změnu neznamenal však téměř nic.*“⁵⁸

Zdánlivě první větší snahy o změny ve výchově a vzdělávání projeví moravští učitelé, kteří začali prosazovat a zavádět pokrokové názory týkající se respektování a tolerance osobnosti dítěte, na čemž stavěli základy svého pedagogického východiska. Hlavním reformátorem a prosazovatelem tohoto konceptu byl **Josef Úlehla**, o kterém se ve své publikaci zmiňuje V. Václavík.

⁵⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5, s. 29.

⁵⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5, s. 29.

⁵⁸ RÝDL, K. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*, Praha: ISV nakladatelství, 2001. s. 18.

*„Tento moravský učitel odmítal formalismus a jednostranný individualismus, který vedl ve školách k pasivitě žáků a studentů. Kritikou negativních jevů tehdejší školy dospěl k pedocentrismu a zdůrazňoval potřeby samočinnosti a samoučení.“*⁵⁹ Josef Úlehla stavěl do popředí zaprvé vlastní zkušenost dítěte a zadruhé jeho vnitřní potence. Dokonce se pokusil o prosazení své koncepce „Osnova zákona o národním školství“ v prosinci roku 1918. Jeho snahy však neměly úspěch vzhledem k natolik zásadním změnám školství, které v té době byly nerealizovatelné v takovém rozsahu. Musíme ovšem přiznat, že jeho pedagogické myšlení předběhlo porevoluční dobu, ačkoliv tedy a svoji stranu v této době nezískal širokou pedagogickou veřejnost ani úřednictvo. V dalších letech ovšem jeho dílo zastává velký význam pro pozdější reformní hnutí českých škol.⁶⁰

Navazující období, období tzv. první republiky, poměrně zpomalí zavádění reformních myšlenek. Téměř deset let trvalo, než se některé z reformních myšlenek začaly dostávat škol či práce pedagogů. Za jednoho z hlavních propagátorů, který se svými činy zasadil o změny s našim školství, označujeme až **V. Příhodu**. Jeho myšlenky pro rozvoj českého školství totiž zaváděl pomocí konkrétních kroků. Vzhledem k jeho zkušenostem ze zahraničí měl i plno poznatků z praxe. Mohl být teda silně ovlivněn svým zahraničním studiem a pobytem v USA. V době jeho pobytu se zde seznámil s pragmatickou pedagogikou. Principy pragmatické pedagogiky ho ovlivnily tak moc, že se stávají součástí Příhodova návrhu na reformu školy - „seživotnění školy“.⁶¹

*„Učení má být částí životního pochodu, nikoliv pouhou přípravou na život. Nestačí již jen činná škola, ale moderní škola se musí stát opravdovou školou pracovní, jež má přesně vytyčený cíl. Moderní škola pracovní zdůrazňuje činnost, zejména samočinnost, hledání, shánění, přemýšlení a citové reakce. Práce se tu jeví metodou či principem, kterým se formuje všecko vyučování i samostatná výchova.“*⁶²

Myšlenky Příhody zakládají na snaze poznat individualitu dítěte, kterou poté máme využít při přeměně chování dítěte. Pracovní škola tak zakládala učební ideu, která neměla za cíl pouze vzdělanost žáka, ale i pěstování charakteru jedince a jeho vychovávání. Abychom mohli stavět na těchto principech, bylo nezbytné žáky naučit

⁵⁹ VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Líp, 1997. s. 130. ISBN 80-902289-0-9.

⁶⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5, s. 29.

⁶¹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5, s. 30.

⁶² PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 160.

schopnost logického myšlení. Tento druh myšlení možno vycvičit pouze skrze samostatnou duševní práci jedince.

Pracovní škola teda staví na principech samočinnosti, které vyplývají z pojmu svoboda. Tento princip se dá ve školní praxi uplatňovat dvojím způsobem. Zaprvé je úzce spjat hlavně s podnětem k práci (činnosti). Zadruhé se týká také způsobu, jakým se činnost uskutečňuje. „*Mimo práci, činnost a samočinnost je znakem pracovní školy žákův přímý zájem na práci. Zájem vyplývá z potřeby dítěte.*“⁶³

Dalším faktem je, že pracovní škola byla školou produkční, kde se zakládalo na skutečném výsledku práce. Hlavními metodami, které se na těchto školách nejčastěji používaly, jsou tedy metody **projektové** a **problémové**. Výhodou problémové metody bezpodmínečně zůstává podněcování jedince o náležitý zájem o učení. Tato metoda má dítě přesvědčit, že se jedná o věc pro něj důležitou a tím vede dítě k vlastní aktivitě. Žák dostává podněty prostřednictvím problému (například formou otázky), který musí vyřešit, čímž dítě rozvíjí své myšlení.

V. Příhoda ve svém systému využívá jednotlivých problémů, kde jejich seskupení začíná označovat jako projekt. Projektová výuka na těchto projektech principiálně staví, což pokrokový pedagog Příhoda ve svém díle definuje podle Stephenson: „*projekt je problémové jednání, vedoucí ke splnění úkolu v jeho přirozeném vybavení.*“⁶⁴ Hlavním úkolem projektů se podle jejich idejí stává odstranit bariéru mezi vědomostmi a chápáním okolního světa. Veškeré zavádění projektů bylo podáváno žákům na základě globalizace a konsolidace. Tedy na podávání učiva jako celek, od kterého se postupovalo k jednotlivým částem. Jedná se koncentraci úkolů/problémů z jednoho nebo i více předmětů. Konkrétně Příhoda ve své koncepci využívá projektů jednopředmětových i mezipředmětových.

J. Kratochvílová vyzdvihuje tuto zajímavost Příhodova systému: „*...rozpracování plánování učiva v přirozené celky, které se buď mohly stát pracovními projekty, nebo samostatným učivem k probrání.*“⁶⁵ Šlo tedy o autonomní jednání učitele a jeho rozhodování, zda zvolí projekt jako prostředek samostatného objevování a hledání či přímé metody práce s daným tématem. Nešlo tedy o jednostranné upřednostňování projektů ve výuce, ale o profesní rozhodnutí pedagoga a o vzájemnou vyváženost.

⁶³ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 22.

⁶⁴ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 161.

⁶⁵ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

Vlastní učení pak probíhalo v několika fázích: motivace, výklad, učení, závěrečná rozprava, užití poznatků, klasifikace. K probranému tématu bylo nutné vracet se prostřednictvím domácích úkolů – aplikací poznatků v praxi.⁶⁶

V tomto období je vliv V, Příhody natolik značný, že v roce 1929 povolilo Ministerstvo školství zakládání pokusných škol. Tyto školy se lišily jak po stránce organizační tak i pedagogické. Založeny byly například v Praze, Zlíně či Humpolci. Fungování pokusných škol vydrželo až do období okupace, kdy se z politických důvodů musely uzavřít.

Dalším obhájcem projektové metody v pracovní škole byl i český pedagog **Rudolf Žanta**. Považoval totiž projektovou metodu za jakousi cestu, jak lze značně uplatnit samočinnost dítěte v jeho rozvoji v intelektuální i emocionální stránce. Dle jeho názoru se mohlo projektové metody plně využívat již na nižším stupni obecné školy.

Projektovou výuku také propagoval a zastával významný představitel reformní pedagogiky u nás **Stanislav Vrána**.

Když už se zde v rámci využívání projektů a projektové metody zaměřujeme na vlastní aktivitu a činnost žáka, je potřeba zmínit významného teoretika činné školy a činnostního vyučování Jana Uhra. Stejně jako Příhoda vycházel ze svých zahraničních zkušeností, kterými ovlivnil české školství ve třicátých letech. Jan Uher upozornil na to, že „na ideu činné školy se nelze dívat jako na dobové heslo spjaté s dobovým hnutím, které brzy přestane žít, jelikož tato idea má hluboké kořeny ve vědeckém myšlení doby a potřebách dnešního života.“⁶⁷

Podobně jako tomu bylo u pragmatické pedagogiky a reformní pedagogické koncepce, základní pilířem činné školy se stává pojetí dítěte – jeho aktivita, samočinnost, která je úzce spjata s každodenním vlastním stykem se svým prostředím.⁶⁸

„Produktem výchovy má být člověk aktivní, schopný klást si cenné životní cíle, jichž dovede dosahovat, člověk, jenž dovede řešit situace podle svých sil a tak, aby to bylo ve

⁶⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5, s. 30.

⁶⁷ UHER, J. *Idea činné školy*. Praha. s. 4.

⁶⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5, s. 31.

shodě s ideály společenskými. Aktivitě je možno naučit sen jen aktivitou. Tedy činnost dětská namísto dřívější nucenosti. Individualizování, místo dřívější hromadnosti.“⁶⁹

Přínosy teoretika Uhra jsou pro české školství nezpochybnitelné. Autor se věnoval didaktickým zásadám činné školy, které publikoval v práci *Hlavní zásady didaktické s ohledem na princip činné školy*. Zajímavostí je, že se jeho zásady ze zmíněné publikace shodují s dnešními kurikulárními dokumenty (například RVP ZV)⁷⁰ :

- „škola musí naučit správnému učení se“ ...kompetence učit se učit,
- „při učení je nutná příjemná, vyrovnaná pohoda citová“ ...požadavek na dnešní klima školy,
- „ne příliš podrobné rozpracování osnov vzhledem k individualizaci výuky“ ...pojetí RVP ZV,
- „potřeba syntézy osvojeného, metoda projektová a zájmových center“ ... integrace učiva.

Tento výňatek konkrétních shodných tvrzení našla pro svou publikaci J. Kratochvílová.⁷¹

Samotnou projektovou metodu tedy můžeme dle výše zmíněných informací z historického hledu brát za metodu, která má své opodstatnění založené na psychologických potřebách dítěte. Byla již v minulosti chápána jako prostředek pro zlepšení procesu vzdělávání a výchovy po celém světě. Pro pochopení kontextu historického vývoje projektové metody jsem vybrala její nejvýznamnější stoupence u nás, kteří s principy projektové metody nebo s projekty pracovali ve školní praxi.

Toto historické okénko lze uzavřít vývojem pojetí dítěte u nás – v naší reformní pedagogice – zaměřeným na jeho svobodu. Začátek 20. let se u nás nesl v duchu myšlenek Úlehla, který zdůrazňoval roli bezděčné pozornosti žáka ve vyučování. Učební látka měla vycházet z toho, co se týkalo bezprostředního zájmu žáka, co ho samotného upoutalo. Přívrženci Příhody vycházeli ze zkušenosti dítěte a jeho zájmů, podle kterého koncipovali tematické celky, které žák následně analyzoval, hlouběji pochopil a tím pádem i získával specifickým způsobem vědomosti a dovednosti.

⁶⁹ UHER, J. *Idea činné školy*. Praha. s. 4.

⁷⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha; VÚP, 2004, 113 s. ISBN 80-86666-24-7

⁷¹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5, s. 31.

Období spojené s okupací Československa negativně ovlivnilo vývoj a zavádění inovativních metod či postupů v pedagogice. Reformní hnutí u nás pozastavilo činnost reformních (pokusných) škol. Následně po ukončení druhé světové války nastává na našem území vláda Komunistické strany Československa. V tento okamžik se výchova i vzdělávání stává jevem politickým. Naše školství se tak podřídilo základům názoru marxismu-leninismu. To mělo zásadní dopad na jakékoliv snahy reformního hnutí tehdejší pedagogiky a to na více jak 40 let. Proto z komunistického období u nás o projektové výuce v pedagogických koncepcích, dokumentech či odborných textech nelze nalézt žádné informace.⁷²

Zvraty na politické a společenské scéně, které se udály až po roce 1989, značně ukazují na potřebu změn i v oblasti výchovy a vzdělávání. Školství na nové vývojové tendence společnosti obratem reaguje. Nejpodstatnější kritiky našeho vzdělávacího systému byly vyřčeny na příliš dominantní autority učitelů, popření pojetí dítěte jako osobnosti, převaha frontální výuky v kombinaci s jednostrannými metodami vyučování, nevhodný způsob hodnocení žáků a jejich přílišné přetěžování.⁷³

Zmínky o projektové metodě, projektech či projektovém vyučování se následně objevují až v 90. letech minulého století. Ačkoliv je nyní podpora „shora“, k inovativním postupům či alternativním stylům výuky či škol inklinuje pouze část pedagogické veřejnosti. Většina pedagogů odmítá opustit zasetý stereotyp, nechtějí se vzdát hromadné formy výuky a dítě pro ně ani s této době není vnímáno jako individualita.

V 90. letech minulého století se začala projektová výuka dostávat opět pozvolna v některých našich školách ke slovu, a to díky vlastní aktivitě učitelů a jejich uskupení zvané Přátelé angažovaného učení.⁷⁴

⁷² KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5, s. 30.

⁷³ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5, s. 31.

⁷⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5, s. 33.

3. Terminologické vymezení

Důležitým aspektem pro správné pochopení principů projektové výuky je správné terminologické vymezení pojmů z odborných pedagogických pramenů, a to jako v historickém tak i současném pojetí.

Těmto pojmům se ve své publikaci věnuje J. Kratochvílová, která se soustředila především podstatu vymezení pojmů podle jednotlivých reformních pedagogů. Samotný pojem projekt se totiž v současné době objevu i ve spojitosti s jakými si výstupy/činnostmi, které sami o sobě nesplňují žádné principy projektu či projektového vyučování. Proto považuji vysvětlení těchto pojmů nejen pedagogické veřejnosti za nezbytné.

Teoretické vymezení pojmů, které se týkají projektové výuky:

3.1. Projekt

Definice termínu podle Školního slovníku českých synonym zní takto: projekt je synonymem slov návrh, plán, záměr, dílo (vědecké) nebo úkol (výzkumný).⁷⁵

Terminologické vymezení pojmu projekt se od pragmatické pedagogiky až do dnešní doby vyskytují v podobě mnoha definic, které mají ovšem některé společné charakteristiky.

S. Velínský definuje projekt ve svém díle jako „*určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.*“⁷⁶

V. Příhoda a jeho pojetí projektu je založeno na seskupení problémů, kdy se tyto předložené problémy řeší při využívání projektové metody. Projekt bere jako **vlastní podnik žáků**, který dává vyučování jednotný cíl a přispívá k jeho životnosti. Jedná se tedy o koncentrované úkoly, ve kterých jsou zahrnuty poznatky z různých předmětů, ale i pouze z jednoho předmětu. U Příhody se setkáváme se základními požadavky projektu, jakými jsou: praktický **cíl** a uspokojivé **zakočení**.⁷⁷

⁷⁵ Školní slovník českých synonym. V Brně: Lingea, 2010. ISBN 978-80-87062-87-6.

⁷⁶ VELÍNSKÝ, S. Systémy individualizovaného učení, Brno: 1932.

⁷⁷ PŘÍHODA, V. Reformní praxe školská. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 161.

*Obecně můžeme říci, že představitelé reformní pedagogiky vnímají projekt jako komplexní úkol koncentrovaný kolem určité ideje, který obsahuje více problémů. Má svůj cíl a uspokojivé zakončení.*⁷⁸

Zaujalo mě slovní spojení autora V. Příhody, který se ve své publikaci označuje za charakteristický rys projektové výuky „*projekt jako podnik žáků*“.⁷⁹

Projektem se zabýval i další zastánce projektové výuky M. Vybíral: „*Projekt je koncentrován kolem určité ideje. Na základě zapojení celé osobnosti žáka má přinášet změny jeho osobnosti. Tato změna osobnosti žáka je umožněna poznáváním, při kterém žák získává a zpracovává nové zkušenosti. Na tvorbě obsahu a případně i formy projektu se žák podílí a přebírá za něj odpovědnost.*“⁸⁰

V zahraničních dílech se můžeme setkat s vymezením pojmu projekt jako s jakýmsi závěrečným produktem. S tím se ve svém díle ztotožňuje M. Pash: „*Projekt je výroba skutečného produktu, který představuje souhrn dosavadních zkušeností získaných v dané oblasti.*“⁸¹

Souhrnná definice pojmu projekt, kterou ve své publikaci sepsala J. Kratochvílová následovně: „***Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.***“

Na základě předložených definic a označení pojmů bych ráda upozornila, že v současné době v pedagogické praxi mnoho učitelů a vychovatelů nazývá projektem i takové činnosti žáků, které se rozcházejí s myšlenkou projektu dle zakladatelů této metody (Klipatrick, Dewey). Trendem současného vyučování se stalo zavádění pojmů, které pro mnohé zní odborně. Za použitím každého termínu ovšem stojí jeho přesná definice. Rozmach projektových dnů na základních školách pojmu projekt spíše uškodil. Do podvědomí veřejnosti a bohužel i pedagogů se dostávají milné představy o projektech. Spousta učitelů se chybně domnívá, že projekty mohou zavádět za jakýchkoliv okolností. Výsledkem bývá demotivace žáků či „projekt“ bezvýsledný. Proto bych

⁷⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4, s. 35.

⁷⁹ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 161.

⁸⁰ VYBÍRAL, M. *Od zkušenosti k poznání*. Plzeň: Ped. Centrum Plzeň, 1996. s. 5.

⁸¹ PASH, M. aj. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. s. 160. ISBN 8071781274.

chtěla apelovat na současné pedagogy, aby zvážily, zda jejich tvorba nebo činnost ve školních podmínkách nese alespoň základní prvky projektu.

3.2. Projektová metoda

S projektem je úzce spjatá projektová metoda, jelikož zaváděním projektu do výuky se stáváme aplikátory projektové metody. Její vymezení se z tohoto hlediska se využívají tři různé přístupy.

Dokonce se v odborné literatuře projektová metoda vysvětluje skrze projekt. Což je jasné z definice z Pedagogického slovníku:

„Projektová metody je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému pracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného, či slovesného produktu.“⁸²

Vzhledem k podrobnému rozboru pojmu projekt z mnoha úhlů pohledu od odborníků a autorů z celého světa, shrnu projektovou metodu dle J. Kratochvílové:

„Vzhledem k tomu, že projekt vnímáme jako podnik žáka, pak na projektovou metodu nahlížíme jako na uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.“⁸³

Můžeme se shodnout na tom, že projektovou metodu nelze vnímat jako metodu jednoduchou. Tato komplexní metoda je založena nejen na určitém systému různých dílčích metod, ale i na různých formách práce. Je nutné nelézt charakteristické znaky projektové metody, které dokázal ve svém díle definovat J. Valenta.

Charakteristické znaky projektové metody jako systému činností - vymezení podle J. Kratochvílové⁸⁴:

1. Organizovaná učební činnost směřující k určitému cíli – realizace projektu a jeho výstupu.

⁸² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vydání Praha: Portál, 2001. s. 184. ISBN: 80-7178-772-8.

⁸³ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4, s. 37.

⁸⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4, s. 38.

2. Činnost, která nemůže být dopředu zcela jasně krok za krokem naplánovaná.
3. Činnost vyžadující aktivitu žáka a jeho samostatnost.
4. Činnost tvořivá a reagující na změny v průběhu projektu.
5. Činnost převážně vnitřně řízená – autoregulovaná.
6. Činnost teoretická i praktická rozvíjející celou osobnost žáka vedoucí k odpovědnosti za výsledek
7. Praktická činnost, zkušenost a využití teorie motivuje žáka k učení a přispívá k rozvoji jeho sebepojetí.

3.3. Vzájemný vztah mezi problémem a projektem

Podíváme-li se do historie vzniku projektové metody, je jasné, že se od počátku její průkopníci ze zahraničí i u nás věnovali otázce v souvislosti s vymezením vztahu: projekt a problém. V současné době jsou tyto otázky stále aktuální. Jednotný názor na vymezení toho vztahu ovšem nenajdeme. Pokud bychom otevřeli díla reformátorů 20. – 30. let u nás, nalezneme zde teoreticky částečné oddělení problému od projektu. Heslem těchto reformátorů je, že **projekt má zaměstnávat srdce, hlavu – myšlení i ruce**. Pokud bychom se zaměřili na jejich praktické zaměření, tak zde je zdůrazněno vzájemné spojení projektu s problémem. O tomto vztahu se zmiňuje ve své publikaci R. Žanta: „*Projekt a problém je nerozlučnou dvojicí. Projekt pořádá, hledá, zkouší, provádí skutečné dílo. Problém spíše znamená úvahu, hodnocení, rozhodování.*“⁸⁵

Stejného významu vztahu mezi projektem a problémem si je vědom V. Příhoda, který chápe „... *problém spíše jako záležitost myšlenkovou, teoretickou (problémová metoda učí myšlení) a projekt jako věc praktických činností (projektová metoda učí jednání – činu). Projekt je seskupením problémů.*“⁸⁶

J. Kratochvílová se domnívá, že v současné době nemůžeme chápat problém pouze jako intelektuální záležitost. Řada takových problémů má totiž praktickou povahu a tím pádem jejich vyřešení nese dopad na běžný život jedince.⁸⁷

Obecně však můžeme říci, že problémem vnímáme takovou obtíž, se kterou se žák do té doby nesetkal a jeho řešení je pro dítě něčím zcela novým. Žák si musí vytvořit svůj

⁸⁵ ŽANTA, R. *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Nákladem dědictví Komenského, 1934. s. 2.

⁸⁶ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 161.

⁸⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4, s. 39.

osobitý postup pro řešení, ačkoliv vlastně neví, jak problém uchopit. Kdežto projekt jako celek může být, ale nemusí znamenat něco zcela nového a neznámého. Může být obsažen problémy, které s ohledem na čas mění danou situaci. V praxi to znamená, že můžeme žákovi zprostředkovat nové úkoly / problémy. Například to může být každoročně se opakující činnost. Na naší základní škole se před každými vánočními prázdninami koná zpívání koled na schodech. Ačkoliv se tato akce pořádá dlouhodobě, pokaždé se mění okolnosti přípravy. Znamená to hledání jiných řešení i při činnosti, která je pro žáky známá. Děti se musí naučit zvládat různorodou organizaci, naučit se nové texty a melodie, ale třeba se i připravit vzhledem k předpovědi počasí, jelikož se zpívá venku.

Projekt lze shrnout jako komplexní úkol, který působí na celkový rozvoj osobnosti dítěte. Obsahuje také velké množství dalších dílčích úkolů, ze kterých některé mohou být zcela nové a neznámé, tedy problém, ale jiné může žák řešit pomocí již získaných zkušeností z dřívější doby.

Společně s mnoha autory se přikláním k pojetí J. Valenty, který je toho názoru, že problém může být jednou z možností jádra – koncentrace učiva.⁸⁸

3.4. Projektová výuka

Odborná pedagogická literatura se pojmem projektová výuka zabývá v mnoha publikacích. Autoři se bohužel neshodují na přesném vymezení. V současnosti se objevuje mezi pedagogickými odborníky trend slučování pojmů. Při prostudování dostupné literatury jsem si všimla, že spousta autorů pojímá projektovou výuku a projektovou metodu za slova stejného významu.

Ze zahraničních zdrojů se můžeme dočíst termínů „project – based teaching“ a „project – based learning“. Při doslovném překladu těchto sousloví projektové vyučování a projektové učení je dle autorů sousloví „project – based learning“ soustředěno na žáka, který je hlavním účastníkem projektu, na učící se objekt. Důraz je kladen na jeho vlastní aktivitu a samostatnost v procesu učení. Dále se zde staví na roli citlivé podpory, kterou dítěti poskytuje osoba zkušenější a kterou dítě k nalezení řešení potřebuje. Potřeba této podpory se mění s věkem dítěte, s množstvím jeho zkušeností či s ohledem na náročnost úkolu. Projektové učení a projektové vyučování jsou shodně druhem

⁸⁸ VALENTA, J. aj. *Projektová metody ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 5.

lidské činnosti, která staví na interakci učitele a žáka v různé míře.⁸⁹ Na tomto principu se staví v primárním školství i u individuálních projektů. Proto bychom mohli na základě těchto myšlenek považovat projektovou vyučování a projektové učení za pojmy ve významovém vztahu synonymickém.⁹⁰

Na našem území se v odborné literatuře i mezi odbornou veřejností ustálily pojmy projektová výuka a projektové vyučování. Ačkoliv i u nás jsou tyto pojmy pojímány spíše jako synonyma, v teorii obecné didaktiky vysvětlují autoři projektovou výuku v širším slova smyslu... „zahrnuje jako proces vyučování, tak především cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky.“⁹¹

Grecmanová hovoří o projektovém vyučování jako „organizační formě, která je ve srovnání s frontálním vyučováním i jinými formami výuky významně komplexnější, protože projekty jsou složeny z četných rozmanitých fází, využívají všechny sociální formy a metody učení a zaměření se na vysoce žádané oblasti učebních cílů“⁹²

Další z českých představitelů Maňák definuje projektovou výuku takto: „Projektová výuka částečně navazuje na metodu řešení problémů, jde v ní však o problémové úlohy komplexnější, o výukové záměry a plány, které mají také vždy širší praktický dosah.“⁹³

Ze zahraničních autorů bych zmínila J. Henryho, který o projektovém vyučování mluví jako o reprezentování velmi odlišným přístupem od tradičního stylu výuky (frontální výuky) a charakteristiku projektového vyučování (project – based teaching) ve svém díle zakládá na dvou primárních odlišnostech od tradičního vyučování.⁹⁴

Základní znakem projektové výuky je, že se žáci podílejí na plnění projektu již od plánování až po konkrétní výstup zcela sami. Následně jsou schopni předávat svoje zkušenosti druhým. Tato forma výuky dokáže žáky vychovávat a vzdělávat, aniž by si

⁸⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4, s. 40.

⁹⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

⁹¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vydání Praha: Portál. 2001. s. 288.

⁹² GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. In *Pedagogika*, 1997, č. 1, s. 37-48.

⁹³ MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998, s. 134. ISBN 80-201-1880-1.

⁹⁴ HENRY, Jane. *Teaching Through Projects*. London: Kogan Page Limited, 1994. In Kratochvílová, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006.

děti sami uvědomovaly, že se od prvopočátku projektu něco učí. Nenásilnou formou žáky vedeme ke spolupráci. Zároveň v nich prohlubujeme pocit odpovědnosti za jejich výsledný produkt, je-li požadován. V praxi se můžeme dostat i do fáze, kdy výsledek nemusí být nutně výrobek, ale zkušenost / zážitek.

3.5. Projekt jako výuková strategie

Zavedení projektu do školní praxe vyžaduje informovanost o základních principech této metody. V odborné literatuře se objevuje mnoho forem a možností vymezení kritérií. Můžeme si všimnout, že každý autor ve své publikaci uvádí členění jiné. Pro tuto práci jsem vybrala podle mého přesvědčení nejnvýstižnější vymezení.

Z řady českých autorů jsem vybrala **H. Kasíkovou**, u které se projekt vyznačuje pomocí tohoto výčtu principů:

- *zřetel k potřebám a zájmům dítěte,*
- *zřetel k aktuální situaci,*
- *interdisciplinaritu,*
- *seberegulaci při učení,*
- *orientaci na produkt,*
- *skupinovou realizaci,*
- *společenskou relevantnost.*⁹⁵

Ze zahraničních představitelů, kteří jsou spjatí s projekty a projektovou výukou, jsem zvolila méně známého německého autora a propagátora projektů ve školství **H. Gudjonse**. Zde je jeho výpis charakteristik pro projekt:

- *zřetel k aktuální situaci,*
- *společenská relevantnost,*
- *cílově orientované plánování,*
- *sebezodpovědnost,*
- *zapojení mnoha smyslů,*
- *sociální učení,*
- *orientace na produkt,*
- *interdisciplinarita,*
- *hranice projektového vyučování.*⁹⁶

⁹⁵ KASÍKOVÁ, H. *Nastal v naší škole čas projektů?* In VALENTA, J. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou.* Praha: Ipos Arama, 1993. s .7.

Při přečtení těchto výčtů charakteristik můžeme říci, že se většina autorů shoduje (**zřetel k aktuální situaci, orientace na produkt, společenská relevantnost**).

Další fází nezbytnou pro realizaci projektu jsou oblasti, které u žáků tato metoda rozvíjí.

Dle pedagoga Güntera rozvíjí tyto oblasti:

- *kognitivní,*
- *emocionální,*
- *sociální,*
- *motorickou.*⁹⁷

Pro pochopení projektu a projektové výuky v této práci bude důležité zmínit i vymezení podle J. Kratochvílové, která projektovou výuku vysvětluje pomocí 4 dimenzí:

- *dimenze žáka,*
- *dimenze učitele,*
- *dimenze procesu učení se,*
- *dimenze okolního prostředí.*⁹⁸

Z těchto hledisek vychází i autorka publikace **Projektová výuka – Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích**, Ivona Dömischová, která vytvořila svůj vlastní systém hledisek. Autorka každé hledisko ještě konkrétněji rozepsala a definovala tak nejdůležitější aspekty pro vhodné splnění podmínek při práci s projektem v projektovém vyučování. Výpis hledisek⁹⁹:

3.5.1. Hledisko žáka

- ovlivňuje proces poznávání, získávání zkušeností žáka,
- mění míru a intenzitu motivace žáka,
- orientuje činnosti žáka směrem ke vzniku konkrétního produktu,
- pomáhá v orientaci v praktických otázkách každodenního života,
- respektuje zájmy a potřeby žáka
- učí týmové práci,

⁹⁶ GUDJONS, H. *Handlungsorientiert lehären und lernen*. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhard, 2008, 107 s. ISBN 978-3-78-15-1625-0.

⁹⁷ GÜNTHER, S. *In Projekten spielend lernen. Grundlagen, Konzepte und Methoden für erfolgreiche Projektarbeit in Kindergarten und Grundschule*. Münster, Ökotopia Verlag, 2006. ISBN 978-3-86702-001-5.

⁹⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

⁹⁹ DÖMISCHOVÁ Ivona, *Projektová výuka-Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc; Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2915-1.

- posiluje kooperaci s vrstevníky,
- rozvíjí a posiluje sebedůvěru žáka,
- mění proces sebehodnocení žáka.¹⁰⁰

Autorka u hlediska žáka vychází z definic a pojetí projektové výuky. V tomto výčtu pouze kombinuje především takové principy, které můžeme v současné výuce aplikovat. Snaží se o smysluplné pochopení projektové metody. Trvá na dodržení základních principů, které bývají mnoha pedagogy v praxi přehlíženy nebo dokonce cíleně potlačeny. Již zde vidíme, že pro splnění hlediska žáka, musí projekt učitel vytvářet dané třídě/skupině tzv. „na míru“, což vyžaduje náročnou přípravu.

3.5.2. Hledisko učitele

- mění roli učitele,
- ovlivňuje proces získávání zkušeností učitele,
- dostává vztah učitel – žák do roviny založené na důvěře, respektu a kooperaci,
- mění proces hodnocení
- přizpůsobuje výuku schopnostem a zájmům žáka.¹⁰¹

Při studování odborné literatury mohu potvrdit dodržení základních principů v postavení učitele z hlediska účastníka projektu. H. Dömischová se zaměřila na prvotní myšlenky projektové výuky podle Deweye a jeho pokračovatele Kilpatricka. Učitel je i v současném pojetí projektové výuky pouze pomocníkem, nikoliv řešitelem nebo vedoucím projektu.

3.5.3. Hledisko procesu učení

- podílí se na změně procesu učení,
- ovlivňuje povahu učební činnosti směrem k praktickému charakteru,
- mění míru podílu žáka ve výuce,
- respektuje aktuální vzdělávací potřeby žáka,
- cesta učení vede přes poznávání a objevování,
- nabízí možnost, jak integrovat jednotlivé předměty do určité aktivity.¹⁰²

¹⁰⁰ DÖMISCHOVÁ Ivona, *Projektová výuka-Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc; Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2915-1.

¹⁰¹ DÖMISCHOVÁ Ivona, *Projektová výuka-Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc; Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2915-1.

¹⁰² DÖMISCHOVÁ Ivona, *Projektová výuka-Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc; Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2915-1.

Z psychologického pohledu jsou pozitivní změny v učebním pro žáka motivační. Výkon dítěte se zvyšuje a dokonce se zlepšuje flexibilita myšlení. Projektové vyučování se kladným způsobem odráží i při vštěpování nových poznatků. Pokud učitel zachová hledisko postavení žáka a učitele, může si všimnout lepší pamětné stopy při zavádění nové látky / problému u většiny žáků. I v případě projektové metody je potřeba myslet na děti se speciálními potřebami nebo žáky nadané a přizpůsobit jejich míru aktivity při řešení skupinového projektu.

3.5.4. Hledisko školy jako instituce

- ovlivňuje vnímání školy okolním prostředím, okolními institucemi,
- podílí se na změně vnímání školy rodiči žáků,
- zapojuje školu do činnosti obce, regionu, kraje,
- propojuje školu s praktickým životem.¹⁰³

Zaměřením na školu z pohledu instituce se dostáváme do oblasti, která je z pohledu rodičů plná odsuzování. Projektová výuka se snaží o překonání předsudků společnosti a chce změnit pohled na instituci školy. Škola se stává partnerem pro život, kde si žáci mohou v bezpečném prostředí vyzkoušet řešení problémové situace nebo neočekávané mezilidské konflikty. Získávání zkušeností skrze školní akce ve spolupráci s obcí či jinými institucemi.

Společným znakem všech těchto hledisek je změna. Nejen snaha o změnu v tradičním školství, nýbrž změna, kterou zaznamená veřejnost a především žáci. Proměna výuky podle principů projektové metody / výuky musí být prováděna informovaným pedagogem, chceme-li zamezit zavádění „pseudoprojektů“, které se skutečným projektovým vyučováním nemají nic společného.

Výpis těchto hledisek a jejich stručné zobecnění by mělo být pomocí při zachování základních principů projektového vyučování. Dle koncepce Dömischové by mohl pedagogický pracovník využívat jejího výpisu jako základní kostry při plnění nezbytných podmínek projektové výuky v praxi. Cílem není splnit všechny body každého hlediska, ale alespoň snaha o dodržení standardu těchto principů.

¹⁰³ DÖMISCHOVÁ Ivona, *Projektová výuka-Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc; Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2915-1.

4. Realizace projektu krok za krokem

Typickým znakem projektové výuky je celková realizace projektu žáky. Platí to od fáze plánování až po samotný produkt či jiný konečný výrobek. Zároveň mají žáci pomoci projektu předávat svoje získané zkušenosti druhým.

Samotné fáze řešení v projektové výuce můžeme opírat o čtyři fáze projektu, které stanovil W. Kilpatrick: **záměr – plán – provedení – hodnocení**. Tohoto schématu se drží ve své publikaci i J. Kratochvílová¹⁰⁴, které tyto fáze rozšířila na podmínky dnešní výuky. Její fáze jsou: **plánování projektu – realizace projektu – prezentace projektu – hodnocení projektu**. Autorka Dömischová považuje za důležitou ještě jednu podmínku navíc, oproti předchozím autorům, a to „zrod myšlenky“. Tuto fázi autorka řadí ještě před plánováním projektu.

Podle mnohých autorů (Valenta, Kašová, Skalová) je právě tato fáze pro žáky skutečným problémem, Ať už se jedná o situace ze školního prostředí, ale i z prostředí domova či rodiny. Dalším problematickým tématem mohou být i ta, která se týkají jejich zájmů či žáky přirozeně zajímají.

4.1. Zrození projektové myšlenky

Podle Dömischové vzniká projekt právě již v této rané fázi plánování. Děti během prvního seznámení s tématem totiž začínají přirozeně asociovat. Jejich prvotní představy a pojmenování dále určují směr, jakým se projekt povede. Autorka tuto fázi nazývá „zrodem myšlenky“ záměrně, jelikož se jedná o dobu, kdy stále není žádná ujasněná představa o projektu.¹⁰⁵

4.2. Plánování projektu

Správné naplánování a rozvržení práce na projektu patří k nejdůležitějším podmínkám projektové činnosti. Zakládáme na stanovení konkrétního úkolu / problému. Tuto část nesmíme podcenit z hlediska motivace žáků. Plánování má za úkol především vést žáka k uvědomění si vlastního konání pro jeho další postup. Sofistikovaný popis jednotlivých částí plánování volím dle myšlenek J. Kratochvílové.¹⁰⁶

¹⁰⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

¹⁰⁵ DÖMISCHOVÁ Ivona, *Projektová výuka-Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc; Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2915-1.

¹⁰⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

Nesmíme zapomínat, že se tato fáze týká jak žáků, tak i učitele. Žák se v této fázi dozvídá o základním účelu / smyslu projektu. Během plánování by se tedy žákům měla zprostředkovat taková situace, aby jim dokázala odpovědět na základní otázku „Proč?“. Učitel si naopak musí projekt zanalyzovat dle svých zkušeností a zkušeností žáků. Dále by se měl vhodně vysvětlit cíle v rovinách kognitivních, psychomotorických, sociálních a afektivních. Pokud se učitel zaměří na všechny tyto aspekty, lze tvrdit, že projektové vyučování není pouhým zpestřením výuky nebo naopak ztráta času. Bohužel se v dnešních podmínkách škol setkáváme s rozmachem pojmu projekt, kdy se učitelé snaží o jakousi inovaci ve své výuce, ale nedokáží splnit základní podmínky pro zavedení projektu.

Dalším bodem plánování projektu se stává **volba výstupu**. Žák musí pro svou práci vědět, v jaké podobě by měl výsledek projektu odevzdat či se alespoň pokusit o jeho splnění.

Pokud známe základní myšlenku projektu a jeho předpokládaný výsledek, dostáváme se k dalšímu kroku: **rozvržení času**. Časová orientace se stává alfou a omegou celého počínání, jelikož se žáci učí o vlastní dělení činností, na základě kterých budou projekt plnit.

Velký vliv na práci v projektech sebou nese i **volba prostředí**, ve kterém budou problém žáci řešit. Proto by se každý učitel měl předem rozmyslet, zda může ve škole zajistit vhodné podmínky pro plnění projektové metody.

Chceme-li aplikovat projektovou metodu ve třídě, musíme přesně **vymezit účastníky** projektu. Jde o žáky, kteří se zúčastní aktivně i pasivně. O to víc pak učitel musí promýšlet zadání nebo mít připravenou motivaci.

Následným krokem je promýšlení **organizace projektu**. Jedná se především o to, jakým způsobem bude projekt realizován a jak bude probíhat další průběh.

Pokračujeme v postupu zajištěním **podmínek pro projekt**. Máme na mysli nejenom dostatek materiálu, ale i nezbytných medií či technologií, která by mohla být potřebná při práci žáků.

Závěrečnou částí fáze plánování je bezpochyby **promyšlení hodnocení**. Především jsou zde různé způsoby provedení, a kdo se na hodnocení bude podílet.

Mimo jiné bychom mohli vzhledem ke kompetencím učitele při tvorbě projektu přidat spolupráci s jinými pedagogy popřípadě mimoškolními organizacemi.

Vhodnou poznámkou J. Dömischové k plánování projektu je i fakt, že bychom měli do projektu zapojovat pouze žáky, kteří se na jiném projektu nepodílejí. Bohužel zkušenosti pedagogů v praxi potvrzují, že angažovanost žáků na více projektech ve velké míře ovlivňuje jejich výsledky na jiných projektech negativním způsobem.

4.3. Realizování projektu

Pro fázi realizace projektu zůstává nejpodstatnější dodržení postupu, který učitel se žáky během fáze plánování předem prodiskutoval. Během této fáze mají žáci za úkol sehnat co nejvíce materiálu, který se projektu týká. Znamená to, že si žáci sami získané informace analyzují, třídí a popřípadě kompletují. Role učitele se v tomto okamžiku mění z vedoucího článku na poradce. Cílem práce pedagoga v roli poradce zůstává citlivé usměrňování činnosti žáků, ale jen těch situacích, kdy se objevuje odklon od cíle projektu. Pokud se jedná o projekty dlouhodobé, mění se i role učitele. V takovém případě jeho role spočívá i v motivaci žáků a celkové podpoře při tvorbě vlastního díla¹⁰⁷.

Každý pedagog, který se rozhodne pro práci s projektovou metodou, se musí připravit na nejnáročnější etapu celého projektu. Tím je vyhledávání, zjišťování a sběr materiálů pro práci. V běžné tradiční výuce se využívá pro získávání potřebných informací obvykle pouze jeden zdroj (učebnice, kniha, encyklopedie, internetová stránka). V projektové výuce mají žáci k dispozici větší množství materiálu. Získávání podstatných informací není nutně vázáno jen na zdroje ze školy. Výhodou často bývá vlastní zásoba materiálu od dětí. Ideální jsou v tomto případě různé brožury, letáky, novinové články, ale i krátká informační a dokumentární videa.

Přínosné jsou i návštěvy institucí například obecních nebo městských úřadů, kde se děti mohou zeptat na případné nejasnosti. Zároveň u dětí rozvíjíme komunikační schopnosti, které ve školním prostředí nemůžeme plnohodnotně nasimulovat. Praktickou formou se děti setkávají například s možností techniky interview. Propojení s projektem se přímo

¹⁰⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

nabízí v rozmanitosti činností. Změny a možnosti různých postupů zajišťují u dětí silnou motivaci pro dokončení projektu.¹⁰⁸

Ve fázi realizace se objevuje prostor pro diskuzi, kterou doporučuji korigovat učitelem. Děti si sami rozdělí role ve své pracovní skupině. Domluví si postup, jakým budou zpracovávat jednotlivé dílčí úkoly. Postupem času by měli žáci sami dospět k upřesnění podstatných jevů. Následně se odehrává samostatná práce žáků na projektu nebo práce ve skupině. Nesmíme opomíjet roli učitele, který sice stojí v pozadí a jeho funkce je pouze poradní či konzultační. V neposlední řadě se objevuje několik možností forem práce. Žáci mohou svůj projekt realizovat po jednotlivcích nebo ve skupinách. Zde se objevuje prostor pro učitele, který může ovlivnit práci. Děti mohou mít přímo určenou formu, kterou musí dodržet.

Závěrem této fáze bývá konečný produkt. Jak již bylo zmíněno, někdy se nemusí práce cíleně soustředit na výrobek. Pokud se žákům jejich představa nepodaří vytvořit prakticky, není to na škodu. V dětech bychom měli v první řadě budovat pocit, že jejich práce není zbytečná. Hledáme buď okamžik, kdy se během realizace stala chyba v postupu nebo se vracíme až k přípravné práci. Každý pedagog si musí uvědomit, že pochybení mohlo nastat již u zrodu klíčové myšlenky. Vznikne-li produkt, nastává doba přípravy pro prezentaci.

4.4. Prezentace výsledku projektové práce

Dostáváme se do fáze, ve které žák nebo žáci prezentují výsledek své práce. Možností na představení ostatním mají několik. Jde o prezentaci písemnou, ústní nebo praktickou ukázkou výrobku. Podoba jejich závěrečného výstupu může mít mnoho podob. Mluvíme nejčastěji o výstavních, videozáznamu, koncertech, besídkách, časopisech, knihách, ale i přednáškách nebo internetových stránkách atd.

Dalším hlediskem prezentace výsledku práce v projektu jsou osoby, kterým budou žáci projekt prezentovat. Prezentaci lze realizovat **pro spolužáky ve třídě**, což je nejčastější možnost při skupinových projektech. Tuto formu běžně využíváme ve frontální výuce, a proto bych tuto možnost prezentace upřednostňovala na počátku projektové výuky. Prezentaci **pro rodiče** známe především pod pojmem besídka, kdy mluvíme o třídních projektech. Bohužel se často učitelé angažují až příliš do průběhu besídky, čímž se

¹⁰⁸ DÖMISCHOVÁ Ivona, *Projektová výuka-Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc; Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2915-1.

dostáváme k problematice dodržování principů projektové metody. Následuje náročnější prezentace výstupu, která může probíhat **ve škole mimo vlastní třídu**. Ačkoliv se může zdát, že se jedná o něco podobného, jako je besídka, zdání klame. V tomto případě totiž děti stavíme do jiného prostředí. Ve své třídě bývají děti jistější a klidnější. Zaváděním této formy prezentace u dětí rozvíjíme jejich sebevědomí, mluvený projev a vystupování před lidmi. Další možností je prezentace **pro zainteresovanou veřejnost**. Obvykle se jedná o veřejnost, která je se školou úzce spjatá. Nejčastěji se za takovou veřejnost považuje zřizovatel školy nebo instituce spolupracující se školou. Tyto akce jsou dokonce zřizovateli požadovány a financovány. Poslední možností prezentace je **pro veřejnost**. Zde se zaměřujeme na širokou veřejnost, ovšem tato forma prezentování není v našich podmínkách častá. Jedná se například o akce obcí, kdy děti vystupují v rámci slavností. S touto možností se lze setkat v menších městech a obcích, dále malé městské obvody.¹⁰⁹

Z psychologického hlediska se obecně doporučuje při prezentování výsledků práce mít přítomné rodiče. Přítomnost rodinných příslušníků prospívá dětské psychice. Z osobních zkušeností mohu prezentování výsledků práce za přítomnosti rodičů doporučit.

4.5. Hodnocení projektu

Reflexe projektu je celistvá. Jedná se o vyhodnocení celého procesu vzniku projektu – plánování, průběhu i výsledku. Hodnotí se z pohledu pedagoga a žáka. Z pohledu žáka můžeme využít mluvčího třídy, je-li tato funkce určena nebo individuální hodnocení. Při hodnocení jednotlivci doporučuji zapisování zásadních poznatků, aby se nezapomnělo na konkrétní poznatky. Celé hodnocení bychom měli orientovat na kritéria, která si žáci určili. Ze strany učitele se požaduje především konstruktivní kritika. Výsledkem hodnocení by měla být především opatření do budoucna. Poučení z chyb, nalezení jiných lepších řešení, úprava realizace, propracovanost přípravy.¹¹⁰

Hodnocení považujeme za nejdůležitější fázi celého projektu. Využíváme zde zpětné vazby. Nejčastěji zpětnou vazbu pedagogické praxi získáváme pomocí metod rozhovoru a dotazníku. Vhodné je zjistit si i zpětnou vazbu od rodičů, kteří si mnohdy všimnou více detailů a naopak oceňují zainteresování. Zároveň tím podporujeme komunikaci ve

¹⁰⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN isbn978-80-210-8163-5.

¹¹⁰ DÖMISCHOVÁ Ivona, *Projektová výuka-Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc; Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2915-1.

třídě nebo se školou. Osobně doporučuji v ideálním případě audiovizuální záznam, pokud se jedná o výstup v podobě besídky nebo vystoupení. Zde nejlépe názorně ukazujeme klady a zápory práce.

Nesmíme zapomínat, že hodnocení projektu musí být i během průběhu. Pomocí takového hodnocení dochází ze strany dětí k analýze práce. Průběžné hodnocení žáci vnímají pozitivně a často se pro ně konstruktivní kritika od učitele i od jiných osob stává motivací.¹¹¹

V projektové výuce se zakládá na pozitivní kritice, jelikož se vyvarujeme pocitu strachu a neúspěchu. Nicméně neopomíjíme kritičnost konkrétních chyb. Nejsem zaměřeni na nedostatky, ale zmiňujeme je. Naopak vyzdvihujeme pozitiva.

Hodnocení je možné slovně, známkou nebo kombinovaně. Nejlepším způsobem hodnocení je kombinace. Pokud projekt tvoříme ve třídě, kde hodnotíme známkou, děti ji očekávají a berou ji jako formu motivace. Klasifikovat žáky slovně se považuje z hlediska projektové metody za inovativní. Znamky se u projektů příliš nedoporučují.¹¹²

Slovním hodnocením se nám otevírá mnoho možností motivace. Nejen, že dětem můžeme konkrétně popsat a okomentovat jednotlivé části projektu. Mé zkušenosti se slovním hodnocením jsou velice kladné. Děti již od raného věku vnímají slovní hodnocení velmi pozitivně a jsou otevřeni diskuzi. Opět se zde podporuje rozvoj jejich komunikačních schopností.

¹¹¹ DÖMISCHOVÁ Ivona, *Projektová výuka-Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc; Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2915-1.

¹¹² DÖMISCHOVÁ Ivona, *Projektová výuka-Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc; Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2915-1.

5. Dělení projektů

Kritéria ohledně dělení projektů se sjednocují v naší i zahraniční literatuře. Třídění projektů bylo ovlivněno především historickým vývojem. Nejfrekventovanější dělení projektů bývá podle hlediska účelu, délky trvání, podle počtu účastníků, dle místa apod. U autorů V. Příhody¹¹³ a R. Žanty¹¹⁴ se setkáváme v jejich typologii i s projekty domácími nebo školními. V odborné literatuře můžeme objevit mnoho možností rozdělení projektů. Například zakladatel projektové výuky W. Kilpatrick¹¹⁵ považoval za nejdůležitější hledisko u projektu jeho účel. Tyto projekty následně dělil na další čtyři skupiny.

5.1. Účel projektu

Tímto hlediskem je rozumí smysl projektu. Tento znak není mnohdy zmíněn, nicméně se jedná o zásadní znak. Jde nám o vymezení podstaty projektu. Odpovídáme si na elementární otázku: „Proč daný projekt realizujeme?“. Účel / smysl projektu musí být brán po celou dobu v potaz.

5.2. Délka projektu

Například v Anglii se dělení délky týká počtu slov. V našich podmínkách se vymezení délky projektu týká hlediska časového. Zaměřujeme se tedy na hodiny, dny, týdny i měsíce. Zmíněné dělení projektů má ovšem příliš obecnou podobu, která vede k nepřesnostem v jeho chápání. U nás se větší konkretizaci dělení věnovali autoři V. Švec a J. Maňák. Na prvním stupni ZŠ se za **krátkodobý projekt** považuje takový projekt, který je alespoň jednodenní. Znamená to tedy zahájení i ukončení v tentýž den. **Projekt střednědobý** se na 1. stupni vymezuje maximálně na období jednoho týdne. Během této doby se prolínají jednotlivé vyučované předměty a probíraná látka se přínosně zapojuje do projektu. Zároveň toto období můžeme celkem snadno reflektovat a děti časové rozvržení dobře zvládají. Následuje **dlouhodobý projekt**, jehož časové období počítáme delší než jeden týden a maximální délky do jednoho měsíce. Můžeme zmínit ještě **projekt mimořádně dlouhodobý**, který svým časovým rozvržením přesahuje jeden měsíc. Tento typ projektu se ovšem nedoporučuje aplikovat na ZŠ.

¹¹³ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936, s. 161-162.

¹¹⁴ ŽANTA, R. *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Nákladem dědictví Komenského, 1934, s. 16.

¹¹⁵ ŽANTA, R. *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Nákladem dědictví Komenského, 1934, s. 14.

Takto malé děti obvykle rychle ztrácí motivaci a nemají představu o tak dlouhém časovém období.

5.3. Místo projektu

V historickém kontextu se již někteří autoři této problematice věnovali. Jejich typologie byla rozdělena na projekty **domácí** a **školní**. V současnosti se o projektech mluví pouze ve spojení se školou, kde si pedagog může kontrolovat průběh a vidí jeho vznik. Není zde ovšem na škodu, když si děti připravují dílčí části projektu doma. Závěrem tedy můžeme říci, že ve školní praxi provádíme pouze projekty školní.

Při tvorbě školního projektu totiž můžeme korigovat jeho veškerý průběh. Tím pádem jsme schopni dodržet veškeré principy projektové metody. Právě dodržení principů projektové výuky se v domácích podmínkách nedá ovlivnit. Naopak se domácí projekty uchytily v Americe, kde se doma děti věnují projektům již od předškolního vzdělávání. Ovšem nemůžeme potvrdit, že se zde skutečně dodržují principy projektové metody, které opodstatnil již Wiliam Kilpatrick.

6. Klady a zápory projektové výuky

Projektová metoda ani projektová výuka nejsou nijak novodobé výukové formy práce. Ačkoliv se zapsaly do historie vzdělávání po celém světě a jejich užívání je na vzestupu, prozatím u nás nenašly v dnešní pedagogické praxi významné uplatnění. Jejich zavedení může být pro většinu pedagogů příliš časově náročné, jiní se metodě brání z neznalosti. Obvykle se k projektové výuce přiklánějí školy alternativní nebo inovativní. Mnohdy bývá projekt zaváděn jednotlivci jako možné zpestření výuky, které ovšem nenesou systém projektové metody ani není nijak více začleňován do výuky. Dalšími často jmenovanými důvody pro nezavádění projektové výuky je přílišná náročnost pro pomůcky a materiály, požadavek práce ve skupinách, učitelé by nezvládali probírat učivo, dnešní osnovy nepodporují zavádění projektové výuky a další. Pravdou zůstává, že projektová metoda klade velké nároky na pedagogy i žáky. Nesmíme ovšem zapomenout na spolupráci s rodiči, která se v posledních letech stala největším neduhem našeho školství. Otázkou zůstává, proč se dnešní učitelé brání zavádění projektů, ačkoliv máme k dispozici různá doporučení z předešlých výzkumů a testování.

Nutno podotknout, že již ve 30. letech reformní školy projekty zaváděli a podrobily projekty pečlivému zkoumání. V. Příhoda ve svém díle píše, že *„byly vyzkoušeny všechny druhy projektů a byly poznány jejich výhody a nevýhody. V seminářích reformních škol bylo o projektové metodě referováno a podrobně projednáváno...“*¹¹⁶

Myslím si, že základním stavebním kamenem pro uplatňování projektové metody je především uvědomění si jejích kladů i záporů. Dokázat eliminovat její nevýhody a čerpat z velkého spektra kladů, které přináší. Především to znamená, že pedagog musí metodě porozumět a pracovat s ní. Dále by se měl zaměřit na vlastní sebereflexi a objevovat nová fakta o projektové metodě na základě vlastních zkušeností.

6.1. Klady

Ráda bych se pokusila přiblížit většinu pozitiv, která sebou práce s projektovou metodou nese. Zaměříme-li se na výhody projektové metody vzhledem k procesu učení, můžeme velmi snadno splnit několik požadavků podle RVP ZV. V projektech se přímo nabízí využití mezipředmětových vztahů a integrace předmětů. Děti se v projektech učí chápat v celistvostech a hledat souvislosti právě i z jiných předmětů. Také se učí řešit nejrůznější problémové situace, které se objevují i v každodenním životě. Při této

¹¹⁶ PŘÍHODA, V. Reformní praxe školská. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 162.

metodě obecně dochází u dětí k přirozenému způsobu poznávání. Dále se zde dokonale aplikuje interkulturní učení, které je leckdy opomíjeno nebo dokonce cíleně vynecháno. Samozřejmostí bývá zavádění, ale i rozvoj sociálního učení mezi žáky ve skupinové práci i u jednotlivců při individuálních projektech. Děti se musí naučit spolupracovat, jednat s lidmi, hledat relevantní zdroje informací apod. Nesmíme opomenout zásadní pozitivum projektové metody, za které považují změnu v organizaci výuky. Tím se volně dostáváme k lepší a trvalejší motivovanosti žáků. Na základě toho se často výrazně mění i postoje žáka. Když už se dostáváme do projektu hlouběji, navázala bych změnou role učitele, který se z vedoucí pozice dostává na rovinu partnera se svými žáky. Pomocí projektů současně otevíráme okolní veřejnosti instituci školy. Rozvíjíme spolupráci s jinými institucemi a často se nabízí i mezinárodní styky se školami ze zahraničí.

Výpis kladů projektové metody bych chtěla více ujasnit z hlediska procesu učení, jelikož jsem sama mohla pozorovat, zda se díky projektům dají splnit cíle základního vzdělávání dle stanov v RVP ZV.

Žáci si pomocí projektové metody osvojují strategie učení a zároveň jsou motivováni i pro celoživotní učení. Podněcují žáky k tvořivému myšlení, k řešení problémů a samozřejmě i k logickému uvažování. Zcela komplexně dokáže rozvíjet komunikační dovednosti žáků. Nedílnou součástí projektů je vzájemná spolupráce a respekt k práci druhých, což platí i u úspěchů vlastních nebo druhých osob. Rozvíjíme v dětech potřebu projevu pozitivních pocitů v prožívání, chování i jednání. Dbáme na prohloubení mezilidských vztahů, vztahu k přírodě i prostředí. Základem projektového vyučování se stává tolerance a ohleduplnost k jiným lidem, k rozdílným kulturám či duchovním hodnotám. V neposlední řadě u žáků pomáháme poznávat a prohlubovat jejich vlastní schopnosti. Učíme je uplatňovat schopnosti na základě získaných zkušeností.

Přirozeně se zde dají uplatňovat a rozvíjet klíčové kompetence žáka. Přímou v RVP ZV se dočteme v čtvrté kapitole *Klíčové kompetence*: „*Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.*“¹¹⁷

¹¹⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha; VÚP, 2004, 113 s. ISBN 80-86666-24-7.

Kompetence k učení nalezneme například při práci se zdroji, vyhledáváním informací k danému tématu projektu či u hledání souvislostí během plnění projektu. Kompetence řešení problémů plníme na základě participace na řešení problému, dále na problémové situace či úlohy, kladením otázek nebo hledáním odpovědí a spousta dalších. Kompetence komunikativní během projektové výuky rozvíjíme a využíváme pokaždé. Ať už se jedná o komunikaci mezi žáky ve skupině nebo s učitelem, s jinými institucemi (nejčastěji obecní úřad či firma v dané obci), využití informačních a komunikačních technologií (základem je používání emailu). Také se zde u žáků soustředíme na hledání kompromisů či konkrétních argumentů, které se týkají daného tématu projektu. Kompetence sociální a personální zvládneme plnit při rozdělení rolí a činností při práci na projektu. Vedeme žáky k vedení diskuze, během které se učí respektovat názory druhých. Učí se pomáhat ostatním členům v týmu. Sami se učí řešit vzniklé konflikty, které se přirozeně objevují během práce na projektech a další. Kompetence občanské nalezneme v aktivitách, kdy si žáci uvědomují vlastní příslušnost k obci, kraji, národu. Utváříme v nich myšlenku vlastenectví a uvědomění si hodnot našeho národa při práci s projekty s historickou myšlenkou. Kompetence pracovní v rámci projektové činnosti nalezneme v praktických manuálních činnostech při vytváření nejrůznějších produktů z libovolných materiálů. Dbáme na dodržování pravidel bezpečnosti práce, nebo znalost pravidel například ve školních dílnách či na školním pozemku.

Průřezová témata mají za úkol propojovat a doplňovat jednotlivé vzdělávací oblasti a zároveň reflektují aktuální problémy současného světa. Nejčastěji se zařazují v rámci hodin osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy, environmentální výchovy, výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Průřezová témata jsou pro základní školy povinná. Projektové vyučování dává prostor k jejich zařazování do každodenní výuky na všech školách. Pomocí jednotlivých projektů se totiž opět dostáváme k přirozené provázanosti školy se životem mimo ni.

Integrace a mezipředmětové vztahy se zdají být slabinou českého školství s porovnáním se školstvím západní Evropy. Projekty vytvářejí vhodné podmínky pro integraci jednotlivých disciplín ve větší celky provázané souvislostmi. Slučování předmětů, které bývají tradičně odděleny, se u nás moc nevidí. Proto považují projektovou výuku jako jednu z možností, jak se snadno a nenásilně dojde k integraci leckdy zpočátku neslučitelných předmětů. Z vlastní zkušenosti vím, že integrované učivo žáky dokáže lépe motivovat. Dále rozvíjí jejich samostatné i logické myšlení. V projektech je toto

učivo totiž předkládáno žákům jako celek, který se týká nějaké konkrétní oblasti. Hlavní myšlenkou projektové metody je, aby se vybraná oblast týkala praktických životních situací a měla souvislost s jejich vlastním každodenním životem.

V. Příhoda sepsal výhody projektové metody takto:¹¹⁸

- *Projekt osvobozuje od učebnic, vede k pozorování faktů a k četbě speciálních děl.*
- *Osvobozuje od systému abstraktně logického a vede k tvoření zdravých úsudků na základě experimentace s věcmi.*
- *Zdůrazňuje hlavní myšlenku problému a podřizuje drobné fakty myšlenkám, jež řídí lidské chování i vědění.*
- *Dává možnost silné motivace, podle které se organizuje učení jako žákovský podnik.*
- *Projektem je možné zažít opravdu určitou zkušenost a vyčerpat určitý problém, neboť místo systému jednotlivostí běží v projektu o celkové pochopení životní otázky.*
- *Je možné organizovat učení ve velkých jednotkách, v nichž jsou podřizena drobná fakta pracovnímu cíli.*
- *Projekty zjednodušují učení, drobná fakta se odvozují z velkých a dává se jim místo v pracovním pochodu i v soustavě žákova vědění.*

Dalším autorem a propagátorem projektové výuky, který se zabýval přednostmi a úskalími této formy vyučování byl R. Žanta.¹¹⁹ Z jeho seznamu předností projektové metody ve výuce bych vyzdvihla tzv. „zteplení vztahů“, které je myšleno ve vztahu učitel – žák. Další významné pozitivum vidí autor v harmonickém spojení individualismu a kolektivní práce, které se v projektu přirozeně snoubí. Za zajímavé považují Žantovo pozitivní postoj k přípravě pomůcek, promýšlení postupů a podobně. Jiní autoři tyto fakta považovali za úskalí projektové metody, což se bohužel přeneslo i do dnešní pedagogické praxe.

V novodobější odborné literatuře se autorky H. Grecmanová a E. Urbanovská zmiňují především o pozitivu v podobě procesu poznávání dítěte pomocí autonomní zkušenosti.

¹¹⁸ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 162.

¹¹⁹ ŽANTA, R. *Projektová metody, pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Nákladem dědictví Komenského, 1934. s. 40-43.

Dále autorky pozitivně hodnotí konstruování poznatků během průběhu projektové činnosti, díky kterému je zajištěna kontinuita zkušenosti i poznání.¹²⁰

Vymezením pozitiv se dále zbýval J. Valenta¹²¹, který obecně spíše upozorňuje pedagogy na náročnost a důležitost precizní přípravy, chceme-li se projekty ve výuce zabývat.

Z českých autorů, kteří se testováním projektové metody zabývají, bych v neposlední řadě ještě zmínila A. Tomkovou.¹²² Autorka se zaměřila na projektovou výuku celistvě. Zabývá se nároky na prostory či materiálnímu vybavení tříd. I ona upozorňuje na přípravu učitele a na znalost základních myšlenek projektové metody.

V zahraniční literatuře se J. Henry zmiňuje o konkrétních pozitivěch, která mají učitele pobízet k využití v praxi. Říká, že se žák učí kognitivním dovednostem, tedy dovednostem organizačním, analyzování poznatků, následné syntéze a hodnocení. Vnímá projekt jako možnost přípravy pro budoucí profesi. Dále klade důraz na to, že v projektech žáci rozvíjí vlastní autonomii a uvědomují si vlastní zodpovědnost. Píše, že projekt motivuje díky vhodně zvoleným aktivitám. V neposlední řadě se studenti učí sebehodnocení a hodnocení práce druhých.¹²³

Ačkoliv se zmíněný výčet pozitiv projektové výuky realizoval konkrétně na vyšším stupni vzdělávání, nic nebrání tomu, abychom si tyto poznatky přenesly do podmínek v rámci základního vzdělávání

Na závěr výčtu pozitiv bych uvedla slova autorky J. Kratochvílové¹²⁴, která se ve své publikaci vyjadřuje k přednostem projektové metody takto: *V rámci dalšího vzdělávání pedagogů autorka práce jako lektor seminářů věnovaných projektovému vyučování řešila společně s pedagogy, kteří byli aktivními účastníky těchto seminářů, pojmenování pozitiv projektové výuky. Pro zajímavost zde uvádíme nejčastější odpovědi: děti získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním, práce je smysluplná, učí se řešit komplexně problém, učivo je integrováno do smysluplných celků, žáci jsou vedeni k zodpovědnosti za splnění úkolu, projekt podporuje iniciativu, kreativitu,*

¹²⁰ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. In *Pedagogika*, 1997, č.1, s. 41-43.

¹²¹ VALENTA, J. aj. Projektová metody ve škole a za školou. Pohledy. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 7.

¹²² TOMKOVÁ, A. Proměny vyučovacích metod v primární škole. In *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: PdF UK, 1998. s. 48-61.

¹²³ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN isbn978-80-210-8163-5.

¹²⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN isbn978-80-210-8163-5.

organizační dovednosti, projekt přesahuje život školy, učitelé získávají projektem zpětnou vazbu o schopnosti dětí použít své vědomosti v praxi, učí se vzájemnému respektu, rozvíjí se spolupráce mezi žáky, dochází k rozvoji komunikace, učí se prezentovat výsledky své práce, rozvíjí své sebevědomí, učení se stává zajímavějším...

6.2. Zápory

Projektová výuka s sebou nese velké spektrum požadavků, aby fungovala dle představ jejich autorů. Většina pedagogické veřejnosti se ovšem raději zaměřila na hledání nedostatků nebo neduhů této metody, než aby se snažila o sebevzdělávání v této oblasti. Považuji za zásadní chybu to, že se projekty obvykle zabývají nadšenci, kteří chtějí svou výuku jen zpestřit zavedením projektu, který nemá s projektem pod pojmem vycházejícího z projektové metody nic společného. Veřejnosti se tedy naskýtá pohled na „pseudoprojekty“, které často naopak haní projekt jako takový.

Pro výčet negativ projektové výuky budu citovat V. Příhodu¹²⁵, který nevýhody sepsal do několika konkrétních bodů takto:

- *Neplánovitost a podléhání dětským vrtolům.*
- *Nezdařilá socializace vyučování, nedostatečná kooperace.*
- *Vyučování snadno ztrácí soustavnost a důkladnost.*
- *Specifické návyky se často při projektech nevyskytly, žáci nemají příležitost k ovládnutí nástrojů lidského poznání.*
- *Nepočítalo se s tím, že dítě musí vybavovat zvykově některé dovednosti a vědomosti (při čtení, psaní, počtech...).*
- *Projekty odporovaly zákonům učení, aby byla opatřena nejen náležitá motivace, ale aby byla příležitost k opakování a zakončení důsledků učení.*

Ze zahraničních autorů ještě doplním poznatky od J. Henryho, které ve své publikaci zformulovala J. Kratochvílová¹²⁶ tímto způsobem: *Náročnost požadavků na studenta. Časovou náročnost na zpracování projektů. Potřebu dohledu nad projektem. Potřebu propracovaného návrhu na zdárný průběh projektu. Přípravná cvičení – průpravu pro projekt. Obtíže spjaté s hodnocením projektů. Časová náročnost hodnocení. Popřípadě zvláštní výdaje spjaté s realizací projektu.*

¹²⁵ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 162.

¹²⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN isbn978-80-210-8163-5.

Právě tato zmíněná úskalí odrazují většinu pedagogů od využívání projektové metody v praxi. Sama se musím přiznat, že časová náročnost na přípravu, samostatnou činnost ale i na hodnocení je skutečně velká, ovšem není nereální v podmínkách dnešní výuky.

7. Praktická část diplomové práce

7.1. Realizace projektu a jeho evaluace

Díky své pedagogické praxi jsem měla možnost zrealizovat vlastní týdenní projekt ve čtvrtém ročníku na základní škole na Plzeňsku. Tento projekt jsem zvolila s ohledem na probíranou látku dle učebnic vlastivědy.

Uvedený projekt se týkal období pravěku – **Probudil jsem se v pravěku**. Děti dostaly zadané úkoly a bylo na nich, jakým způsobem se zadání zhostí. Týdenní projekt se stal průvodcem pravěku pro děti čtvrtého ročníku ve třídě, kde jsem třídní učitelkou. Bohužel jsem se setkala během zavádění projektu s nevolí některých kolegyň, které v mojí třídě vyučují několik hodin (AJ, M). Snažila jsem se tedy děti motivovat v předmětech, které u nich vyučuji sama a v těch, které vyučují kolegyně, které mi s projektem pomohly.

Realizaci střednědobého (týdenního) projektu jsem si upřímně představovala jednodušeji. Především jsem nepočítala s odmítnutím spolupráce ze strany kolegů. Nakonec jsem ovšem velice spokojená s průběhem projektu, byť v poněkud nestandardní formě, ale hmatatelné i pocitové výsledky hovoří za vše. Nyní jsem obohacena o spoustu nových poznatků, které mohu aplikovat do dalších projektů. Navíc jsem se sama setkala i s úkoly, které neproběhly podle mých představ. Naštěstí se v projektové metodu dá vytěžit maximum a já jsem byla se svým prvním týdenním projektem spokojená. Naučila jsem se méně lpět na vlastní představě a více improvizovat, pokud nastane nečekaná změna v realizaci. Ve školní praxi jsem se již mnohokrát setkala s operativními změnami z minuty na minutu a i s tím musí pedagog počítat při tvorbě projektu.

Střednědobé projekty bych doporučila zavádět u dětí starších (od 3.ročníku), jelikož v tomto období dětem klesá motivace mnohem pomaleji než v nižších ročnících prvního stupně základní školy. Všimla jsem si u realizace projektu několika úskalí. Především jsem nevíce bojovala s časovou náročností. Jelikož jsem na základní škole, kde se vyučuje v rámci klasických 45-ti minutových hodinách, přesahy několika minut mohou zcela narušit vaši snahu o dokonalý výsledek.

Týdenní projekt jsem nechala zčásti zhodnotit žáky, jelikož mi šlo především o jejich pocity a dojmy, zda jsem metodu uchopila správným způsobem. Jejich hodnocení jsem vyžadovala každý den, kdy jsem si s dětmi na závěr vyučování udělala „hodnotící

kroužek“ nebo jen diskuze na dané téma. Během této činnosti se děti mohly negativně i pozitivně vyjádřit k jakémukoliv okamžiku dne. Jejich komentáře musely plnit pravidla hodnocení, která máme nastavená ve třídě. Jde tedy o konkrétní argumenty, kdy v dětech ověřujeme zároveň získané poznatky z celého dne. Až po jejich hodnocení jsem si připravila krátké shrnutí i já.

Výsledné produkty z našeho prvního projektu jsou k nahlédnutí v přípravě projektu v mé diplomové práci. Jde především o fotografie, které jsem pořizovala během vzniku projektu. Poté jsem zaznamenala i finální díla vybraných skupin či žáků, pro konkretizaci představ.

Již při tvorbě prvních úkolů jsem se zaměřovala na zdokonalení na komunikačních schopnostech žáků, jelikož v mé třídě zaznamenávám problémy s vyjadřováním myšlenek nebo se souhrnem informací z více zdrojů. Dalším mým cílem bylo nenásilné ověření a vstřípení vědomostí o pravěku. Na závěr projektu totiž děti dostávali kvízové otázky, ze kterých jsem nakonec udělala hodnocení opakování o pravěku místo písemné práce. Děti tuto formu velmi pozitivně ohodnotily a i v jiných předmětech jsem začala upřednostňovat tuto metodu.

7.2. Projekt

7.2.1. Týdenní projekt: Probudil jsem se v pravěku

Předmět: (primárně) VLASTIVĚDA
ČESKÝ JAZYK

Škola: ZŠ ŠTĚNOVICE

Třída: 4.B

Učitelé: Dana Ticháčková (ČJ, TV)
Mgr. Alena Malíková (PČ)

Číslo hodiny: (6.týden)

Datum: 13.-17. listopadu 2018

Téma: **PRAVĚK**

Výukové (vzdělávací) cíle:

- Žáci si osvojí základní informace z období pravěku.
- Žáci aplikují získané vědomosti během plnění skupinových úkolů.
- Žáci se naučí zaznamenávat výsledky svých jednoduchých pozorování.
- Žáci interpretují vstřípené vědomosti na dané téma

Výchovný cíl: (dle RVP klíčové kompetence)

- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence pracovní

Organizační forma vyučovací jednotky:

- Projektová výuka
- Týmová výuka

Vyučovací metody:

- Informačně-receptivní metoda (na úvod hodiny)
- Metoda problémového výkladu (během práce na projektu)
- Reprodukční metoda (závěr projektu – shrnutí žáky)
- Heuristická metoda (v průběhu plnění projektu)
- Výzkumná metoda (v průběhu plnění projektu)

Vyučovací formy podle jiného dělení, které můžeme v projektech využít:

- Metody slovní: dialogické metody, metody práce s učebnicí a knihou
- Metody badatelské a výzkumné
- Inscenační metody (aktivity v projektu – hra v rolích, předvádění)

Typ učebny:

- školní třída, chodba ve škole, tělocvična, školní pozemek, blízké okolí školy

Pojmy:

- kyj, pazourek, neandrtálec – člověk neandrtálský, tkalcovský stav

Dříve osvojené:

- pravěk, doba kamenná, doba bronzová, doba železná, jeskyně, tlupa, venuše

Nově vytvářené:

- homo sapiens, posmrtný život, domestikace – osvojené člověkem (tyto pojmy dětem můžeme sdělovat, ovšem nejsou cílem našeho projektu – spíše pro zajímavost)

Časový harmonogram:

- 1 týden = 5 dní pravidelného vyučování (střednědobá forma projektu)

Pomůcky:

- encyklopedie, učebnice a knihy o tématu pravěk, čtvrtky, vodovky, videoukázky, audionahrávky, rytmické nástroje, interaktivní tabule, fotografie předmětů do skupin, výzdoba třídy, pomůcky na TV v tělocvičně: branky, míče, bedny, dresy (rozlišovák)

Předměty zapojené do projektu:

- ČJ, PČ, TV, VL, PŘ, HV, VV (vyloučené předměty: M, AJ)

Poznámky:

- možné úpravy projektových aktivit v průběhu činností dle potřeb vyučujícího
- denní evaluace denní nutná, ale doporučuji ji minimálně dvakrát za týden (hlavní je závěrečná reflexe na konci projektu)
- nutno přizpůsobit činnosti konkrétní třídě
- nebrat za stěžejní počet naplánovaných aktivit a jejich splnění dle vašich představ, ale sledovat průběh a plnění dílčích částí projektu

7.2.1.1. Písenná příprava na projekt

Vzhledem k tomu, že jsem si téma své diplomové práce vybrala s ohledem na praktické využití v pedagogické praxi, rozhodla jsem se zde poskytnout náhled své přípravy.

Konkrétně se jedná o týdenní přípravu na období pravěku pro žáky čtvrté třídy, která odpovídá současným požadavkům RVP ZV. Druhá příprava byla pouze jednodenní – jedna vyučovací hodina. Zvolila jsem jinou formu opakování pro žáky čtvrté třídy. Přípravy jsem upravovala podle obsahu učebnice vlastivědy pro čtvrtý ročník – *Vlastivěda 4*¹²⁷.

Mým cíle bylo dokázat, že projekt se dá využít s jakoukoliv učení pomůckou. Dokonce i podle učebnic si každý učitel dokáže vytvořit vlastní osobitý projekt na jednotlivé kapitoly. Délku projektu volím vždy podle časového harmonogramu na určité období dějin. Jelikož jsem si na období pravěku vyčlenila dva týdny, projekt se mi přímo nabízel.

Do diplomové práce jsem nakonec zaznamenala jen ty činnosti, které jsme s žáky v hodinách stihli. Domnívám se, že pokud někdo bude chtít využít projekt, který jsem vymyslela, měl by ho bez větších obtíží zvládnout aplikovat na žáky ve stejném ročníku. Obsah učiva se shoduje s většinou učebnic. Kolegům doporučuji mít v zásobě

¹²⁷ STRÍBRNÁ, Iva. *Vlastivěda 4: hlavní události nejstarších českých dějin : pro 4. ročník*. Brno: Nová škola, [2010]. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-166-5.

aktivit na danou hodinu více, jelikož nikdy nemůžete odhadnout, zda vám vámi zvolená aktivita vůbec vyjde. Jelikož jde o osobní přípravy, považuji za nutné okomentovat jejich zápis. Do vlastních příprav si poznamenávám pouze faktické informace. Přípravy, které využívám v praxi, se svým rozsahem vejdou vždy na papír formátu A6. Čistě z praktických důvodů si vlastní přípravy zdlouhavě nevypisuji, jelikož je pro mě stěžejní vědět, které činnosti jsem chtěla ve výuce použít. Proto nehledejte v přiložených přípravách detailní popisy, ale pouze nástin k přiblížení podstaty aktivit.

Písemná příprava je doplněna o fotografie z činností na jednotlivých úkolech v projektu.

Veškeré snímky jsou pořízeny autorkou diplomové práce (viz poznámky pod čarou u jednotlivých snímků).

Pondělí: 13. 10. 2017

Úvod: zahájení projektu v pondělí (13. 11.): motivace kostýmem, výzdobou třídy, celý týden stylizovaný do období pravěku → za splněné části projektu

1. Vyučovací hodina – Český jazyk (mluvnice)

- úvod: představení projektu, základní myšlenky, stručný popis průběhu celého dne
- činnosti:
 - tematický text na tabuli (doplnění i/y, hledání slovních druhů, určování sloves)
 - hra: Pán a sluha (ve dvojicích, společná kontrola určení mluvnických kategorií)
 - práce v PS - samostatně vypracovat str. 8 cv. 4, společně str. 8 cv. 5,6 + kontrola
 - diktát: opět tematicky zařazen do období pravěku
- závěr: shrnutí hodiny, hodnocení od žáků i učitele

Poznámky:

- vedení hodiny bylo po celou dobu drženo v tématu, děti byly motivovány vyprávěním příběhu, že se jednoho dne neprobudily ve své posteli, ale objevily se v pravěké jeskyni mezi tlupou neandrtálců – první dojmy, co se jim honí hlavou,
- jelikož jsem zakládala u dětí na předchozích zkušenostech, během hodiny děti mluvily pouze pokud jim to bylo dovoleno, protože věděly, že v pravěku se lidé dorozumívaly pouze pazvuky (pantomima – trénování techniky, hry)

2. Vyučovací hodina – Matematika

- hodina byla v režii jiné paní učitelky, během které děti dostaly tematicky vhodné slovní úlohy, ovšem jejich zadání ani konečné výsledky mi nebyly předloženy
- sama bych navrhovala typové příklady s počtem kyjů, kostí, hliněných korálek a podobně
- například počítání slovní úlohy, kde by podle celkové hmotnosti hlíny děti počítaly, kolik sošek o určité hmotnosti mohl pravěký umělec vyrobit a kolik hlíny zbyde
- jakékoliv úlohy bych tak mohla přetransformovat na dané téma – pravěk
- dále by děti počítat, jak těžký a velký mohl být mamut dle šifer, které bych paní rozmístila po třídě

3. Vyučovací hodina – Anglický jazyk

- hodinu vedla opět jiná paní učitelka, která se bohužel nezapojila do našeho týdenního projektu, tudíž i v následujících hodinách tohoto týdne nebudu více anglický jazyk rozepisovat
- sama anglický jazyk nevyučuji, tudíž nemám k dispozici materiály, ovšem u výuky cizích jazyků chápu, že kolegyně vyučují v konkrétních celcích a nechtějí si témata narušovat projektem

4. Vyučovací hodina – Pracovní činnosti

- pomůcky: čtvrtky, voda, vodovky, štětce – široké, ploché
- hodinu vedla paní učitelka, která se zapojila do našeho týdenního projektu
- děti během první hodiny připravily podklad mačkaného papíru, který měl připomínat povrch jeskyně, na kterou v pravěku naši pravěcí předci zaznamenávali důležité události nebo si krátili čas tvorbou výtvarných děl pomocí uhlíků či hlíny
- ukázka děl v jeskyních u nás i v zahraničí na projektoru během celého tvoření
- během tvorby dětem paní učitelka pustila krátké video o výtvarném umění v pravěku (výsledné práce viz foto)



Foto č. 1 ¹²⁸

¹²⁸ Foto č. 1 – autorka Dana Ticháčková, 2017



Foto č. 2 ¹²⁹



Foto č. 3 ¹³⁰

¹²⁹ Foto č. 2 – autorka Dana Ticháčková, 2017

5. Vyučovací hodina – Tělesná výchova

- úvod: opět stylizovaný k tématu pravěk
- činnosti:
 - **zahřátí:** útěk před predátory (rozběhání a rychlé honičky po tělocvičně)
 - **rozcvička** na téma lovení mamutů – jak se potřebují lovci procvičit, aby dotáhli mamuta, jak se následně protahují sběrači, kteří jsou celý den ohnutí u sběru plodů v lese
 - **hlavní činnost:** hra Toby Game: soutěž dvou kmenů, které se snaží o získání co největšího počtu plodů z lesa – dvě družstva (dva kmeny) – 1.fáze: sběr kamenů na obranu území se zásobami potravy – 2.fáze: návrat s municí do jeskyně - 3.fáze: útok na protivníky a získání potravin (jeden hráč, kterého si zvolí jako jediného znalce území, kde se potrava nachází) – 4.fáze: jakmile je chycen informátor – hra končí a tlupa (kmen) získává
 - **závěr:** zklidnění, práce s dechem, úklid tělocvičny



Foto č. 4 ¹³¹

¹³⁰ Foto č. 3 – autorka Dana Ticháčková, 2017

¹³¹ Foto č. 4 – autorka Dana Ticháčková, 2017



Foto č. 5 ¹³²

Konec dne: ústní shrnutí aktivit

¹³² Foto č. 5 – autorka Dana Ticháčková, 2017

Úterý: 14. 10. 2017

Úvod:

- ranní kruh (krátký rozhovor s dětmi o tom, co očekávají od nového dne, jak se jim daří, koho něco trápí apod.) – pravidelní činnost na upevnění vztahů ve třídě a pro rozvoj komunikačních schopností

1. Vyučovací hodina - Český jazyk (mluvnice)

- úvod: stručně řečené informace o průběhu a organizaci hodiny
- činnosti:
 - tematický **text na tabuli** (doplnění i/y – opakování vyjmenovaných slov, hledání ohebných slovních druhů, psaní velkých písmen,...)
 - hra: **Grétka** (interaktivní hra na tabuli, kde děti mají kombinaci gramatických cvičení na různé jevy – vyjmenovaná slova, slovní druhy, vzory podstatných jmen, párové souhlásky)
 - skupinová práce – **tvorba vět** podle rodu podstatných jmen: děti jsem rozdělila losováním do čtyř skupin (střední rod, ženský rod, mužský rod – životný – neživotný) → každá skupina si určila role jednotlivých členů (časoměřič, hlídač ticha, písař, myslitel, mluvčí, sběrač / lovec atd.) → po třídě jsem rozmístila kartičky se slovesy, které děti měly zakomponovat do tvorby vět, které obsahovaly vzory konkrétního rodu (rod střední: město, moře, kuře, stavení) → všechny skupiny měly stejný časový limit, během které měly napsat co nejvíce smysluplných vět s využitím kartiček (napsat větu a kartičku vrátit do prostoru ve třídě)
- závěr: zhodnocení nejrychlejší skupiny, komentáře dětí na aktivity, rozdání samolepek do celoroční soutěže

Poznámka:

- hodinu jsem opět motivovala slovně do období pravěku – lovci kartiček byli motivováni tím, že utíkají před smečkou šelem, které chtěli zbytky z uloveného mamuta a podobně

2. Vyučovací hodina – Anglický jazyk

- hodina není zapojená obsahem do projektu

3. Vyučovací hodina - Matematika

- úvod → hra: **matematický král** (příklady upravené do tématu pravěk)
- činnosti (navrhované):
 - na hodinu bych si vypracovala **pracovní listy s matematickými rébusy** – pracovní list by děti řešily ve dvojicích → jako šifra by jim vyšlo slovo, které zapadá do pojmů k tématu
 - **sloupečky** na čas – jednotlivci (pro rychlíky bych připravila ze zadní strany číselné omalovánky s obrázkem z pravěké doby)
 - **slovní úlohy** – na tabuli napsaná čtyři zadání (každá slovní úloha je na jinou matematickou operaci: sčítání, odčítání, násobení, dělení, odhad, zaokrouhlování...)
 - **archeologové**: na čtverečkovaný papír mají žáci podle promítané fotografie zakreslit naleziště pravěkých lidí (nejpřesnější archeolog získává jedničku do aktivity)
- závěr: vyhodnocení, ukázka nejlepších nákresů, zhodnocení hodiny

4. Vyučovací hodina – Český jazyk (Sloh)

- rozhodla jsem se plnit osnovy a tím potvrdit, že i s projektovou metodou se dá vykládat látka a plnit úkoly v učebnicích, což většina učitelů vyvrací
- děti měly napsat **popis pracovního postupu** → zvolila jsem téma: Jak jsem zkusil vytvořit venuši → děti měly na tabuli předepsanou osnovu, podle které mohly postupovat (jakási nápověda) → poté jsem dětem přečetla svou ukázkou postupu, jak bych pravděpodobně v pravěku vytvářela svou osobitou venuši → na závěr měly děti za úkol zkusit nákras postupu (rychlíci stíhali nakreslit i jejich představu popisované sošky)
- závěr: několik dětí stihlo přečíst svůj stručný popis, někdy to bylo skutečně k popukání
- zhodnocení: bohužel jsme hodnocení hodiny nestihli, ale dle smíchu ve třídě se domnívám tvrdit, že se dětem nápad s popisem pravěké sošky líbil

5. Vyučovací hodina – Hudební výchova

- úvod: poslech skřeků, zvuky přírody, zvuky zvířat
- činnosti:

- **hra na rytmické nástroje** → děti budou pomocí rytmických nástrojů napodobovat zvuky, kterými by vyjadřovaly svou náladu, sdělovaly si zprávy o nebezpečí a podobně
 - **ukázka tance a doprovodu** afrických kmenů → ukázka jiného zvukového vyjádření než to, na které jsou děti zvyklé z každodenního života v našich podmínkách
 - **zpěv písní** s přetvořenými texty (u známých písní jsem dětem přetvořila texty, které jsou upravené na pravěkou tematiku
 - pokus o **tanec s doprovodem** několika spolužáků na rytmické nástroje
- závěr: hodnocení a pocity dětí, diskuze o jiném než verbálním vyjadřování

Středa: 15. 10. 2017

Úvod:

- shrnutí předešlého dne, které jsme nestihli den předtím

1. Vyučovací hodina – Český jazyk (mluvnice)

- úvod: ranní dopis na tabuli s informacemi ohledně organizace
- činnosti:
 - **oprava chyb v dopise** na tabuli (tematicky laděn k projektu) → děti měly za úkol vyhledat veškeré chyby, které jsem úmyslně nechala v textu (chyby zdůvodnit)
 - **určování slovních druhů** na pracovním listě děti mají trénovat rozlišování slovních druhů (jako nápoředu máme s dětmi naučenou básničku, které je mnemotechnickou pomůckou)
 - **hra:** Sluha a pán → tentokrát obměna hry na podstatná jména a jejich mluvnické kategorie
 - ve dvojici se děti domluvily na lovce/sběrače a písaře → prvních tři dvojice s nejvyšším počtem správně určených podstatných jmen získává samolepku do celoroční soutěže
 - **samostatná práce** v PS (zelený) → děti měly sešit na opakování vyjmenovaných slov, ve kterém psaly tzv. minutovky na známky
- **závěr** hodiny: hodnocení pomocí postojů těla (stání = líbilo se mi vše, podřep = líbilo se mi s výhradami, sezení ve dřepu = nelíbilo se mi)
- děti mohou okomentovat svůj postoj a vysvětlit, co se jim konkrétně líbilo nebo naopak

2. Vyučovací hodina – Anglický jazyk

- hodina není zapojena do týdenního projektu

3. Vyučovací hodina – Vlastivěda

- úvod: rozmístění **ilustrací** Zdeňka Buriana po třídě, zatažené žaluzie, na pozadí puštěná potichu audionahrávka knihy Lovci mamutů pro navození atmosféry

- činnosti:
 - **skupinový úkol**¹³³: třída se rozdělila na 4 skupiny -> každá skupina si vylosuje jednu ze situací a vyjádří jí pomocí posunků, které používali lidé před vznikem řeči →
 - 1) Jeden člen tlupy varuje ostatní před nebezpečnou šelmou, která je ukryta v křoví, ostatní proto postupují opatrně a po napadení šelmou.
 - 2) Jeden z lovců dává ostatním znamení, že se mamut chytil do pasti. Ostatní jásají a vydávají se společnými silami mamuta dobít a zmocnit se ho.
 - 3) Členové tlupy vyrábějí sošky a rytiny na kostech. Chlubí se svými výtvary a předhánějí se, čí dílo je lepší.
 - 4) Lovci se vracejí z úspěšného lovu, chlubí se ženám svým úlovkem. Ženy je obdivují, pomáhají jim rozpracovat mamuta. Rozdělávají oheň a opékají maso.

4. Vyučovací hodina - Matematika

- děti psaly celou hodinu srovnávací opakování, aby si paní učitelka ověřila znalosti žáků a porovнала jejich úroveň
- pro rychlíky jsem připravila omalovánky s pravěkou tematikou, kde děti podle výsledků v jednotlivých dílcích vědí, jakou barvou mají dle návodu postupovat

5. Vyučovací hodina – Tělesná výchova

- **zahřátí**: formou kličkování mezi kužely s držení míče – motivace -> oslavný běh z lovu s drobnou kořistí v ruce
- **hlavní činnost**: trénování lovců na boj a sběračů na sběr -> dětem jsem v prostoru celé tělocvičny připravila stanoviště, která na sebe navazovala -> trasa stanovišť začala na kruzích, kde se děti měly udržet ve vzduchu a seskočit za řekou -> poté se plazily po žíněnkách, vedle kterých byly nastražené gymnastické míče, kterých se nesměly dotknout, aby nevyplašily kořist -> následovaly rychlé přeskoky přes lavičku, která znázorňovala kládu v kamenité řece -> poté si děti musely odházet velké kameny z cesty, které znázorňovaly medicinbaly -> pak se děti během pozadu přesunuly na žíněnký, na kterých pomocí kotoulů vpřed a vzad proklouzly pod ohromnými kroky mamutů -> na závěr měly prokličkovat s míčem pomocí driblingu

¹³³ STRÍBRNÁ, Iva. *Vlastivěda 4: hlavní události nejstarších českých dějin: pro 4. ročník*. Brno: Nová škola, [2010]. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-166-5. s. 7.

ke koši → pokus se trefily všechny děti z týmu lovců, unavily a přelstily jednoho ze stáda mamutů a měly svou kořist

- u této aktivity jsem se setkala s velkým nadšením ze strany dětí a to i přesto, že děti musely zpočátku chvíli čekat, než se dostaly na řadu a měly volný prostor na plnění svých stanovišť
- závěr: vydýchání (dechová cvičení motivovaná sezením a ležením u ohniště po náročném lovu a po jídle), uklizení náradí a náčiní, rychlé asociace na zhodnocení aktivit



Foto č. 6 ¹³⁴

Konec dne.

¹³⁴ Foto č. 6 – autorka Dana Ticháčková, 2017

Čtvrtek: 17. 10. 2017

1. Vyučovací hodina – Český jazyk (mluvnice)

činnosti:

- **doplňování textu na tabuli** – text jsem ladila opět tematicky do období pravěku a shrnula jsem v něm probranou látku → po doplnění vhodných písmen s odůvodněním následoval další úkol – **hledání pravdy** → fakta na tabuli nebyla vždy pravdivá → děti měly vyhledat lež a zapsat si do sešitu
- **diktát** – krátký diktát jsem žákům od září dávala minimálně dvakrát týdně, abych s nimi trénovala rychlejší tempo psaní – diktát jsem opět ladila do tématu pravěk
- **tajenka** – děti dostaly pracovní listy s indiciemi, aby zvládly rozluštit tajenku – po třídě jsem rozmístila několik sáčků s předměty, které byly buď vymodelované nebo na obrázku (opět z období pravěku) – děti musely znát jejich název a podle čísla na sáčku doplnily na daný řádek v tajence – prvních pět získalo samolepku do celoroční soutěže
- **PS – samostatná práce** – na závěr hodiny žáci měli za úkol doplnit cvičení v pracovním sešitě na procvičování vyjmenovaných slov

2. Vyučovací hodina – Matematika

činnosti:

- žáci dostali od paní učitelky pracovní listy k matematické soutěži „**Matematický klokan**“, které plnili celou vyučovací hodinu
- pro rychlíky jsem přinesla SUDOKU

3. Vyučovací hodina – Přírodověda

činnosti:

- **ekosystém les v pravěku** → s žáky jsem pokračovala s tématu pravěk, ale tentokrát jsem dětem zadala skupinový úkol → děti měly sami zjistit, zda se pravěký les lišil od toho dnešního → v učebnicích měli dle obrázku a poznámek zjistit, které živočichy nebo byliny rozhodně nemohl pravěký člověk lovit a sbírat → brala jsem s potaz, že děti dokázali okomentovat své domněnky nebo dovysvětlily, že se živočichové a rostliny změnily v procesu vývoje Země

- **diskuze historiků/archeologů** – na závěr hodiny si děti měli připravit své poznatky a vyslat vždy jednoho mluvčího, který musel prosadit myšlenku svého týmu o pravdivosti či nepravdivosti ve výčtu daných rostlin a živočichů, se kterými se pravěcí lidé mohli setkat



Foto č. 7 ¹³⁵

¹³⁵ Foto č. 7 – autorka Dana Ticháčková, 2017



Foto č. 8 ¹³⁶



Foto č. 9 ¹³⁷

¹³⁶ Foto č. 8 – autorka Dana Ticháčková, 2017

4. Vyučovací hodina – Anglický jazyk

- předmět nebyl zapojen do projektu

5. Vyučovací hodina – Český jazyk (literatura)

činnosti:

- **čtení venku** – dětem jsem ve školní knihovně vybrala knihu Lovci mamutů → na školním pozemku jsme si našli prostor, na kterém se děti pustily do tiché četby → v hodinách čtení využívám činností ze čtenářských dílen, a proto žáci věděli, že každý z nich musí **v textu hledat určitou pasáž nebo větu** → každý žák si tentokrát vylosoval lístek se svým zadáním – jakmile v textu odpovídající větu nebo úryvek našli, zapsali si její do sešitu ze čtenářské dílny
- **kontrola hledání** → namátkou vybraní žáci nahlas přečetli své zadání a k němu odpovídající odpověď → ne vždy se podařilo danému dítěti najít vhodný úryvek v textu → děti tedy měly možnost využití nápovědy od spolužáků, kteří při odpovídání museli vysvětlit, proč jejich odpověď nebyla správná, a to uvedením konkrétního příkladu z textu



Foto č. 10¹³⁸

¹³⁷ Foto č. 9 – autorka Dana Ticháčková, 2017

¹³⁸ Foto č. 10 – autorka Dana Ticháčková, 2017

Pátek 18. 10.2017

Pro završení svého projektu jsem vybrala v programu Západočeského muzea v Plzni jeden z jejich výukových programů pro školy s názvem „Cesta do pravěku Plzeňského kraje“, který se nám podařilo spojit s dalším programem s názvem „Škola mladých archeologů“.

Všem učitelů nejen na prvním stupni základních škol vřele doporučuji navštívit alespoň jeden z pestré nabídky výukových programů pro školy. Veškeré materiály a pracovní listy děti dostaly na začátku programu. Ocenila jsem propracovanost výukových programů a jejich funkčnost vzhledem k RVP ZV. Všechny činnosti, které si žáci vyzkoušeli, v nich zanechali prožitek a navíc se zábavnou formou ověřily jejich znalosti.

Domnívám se, že pro přiblížení všech aktivit, které si děti postupně vyzkoušely, jsou ideální fotografie, u kterých jsem do poznámek popsala jednotlivé činnosti. Nefotografovala jsem pouze ve stálých expozicích, kde bohužel není dostatečné osvětlení a snímky by byly velmi nekvalitní.

Ráda bych upozornila, že děti byly rozděleny do několika skupin. Jednotlivé skupiny byly přiděleny k lektorkám, které skupinu vodily ke stanovištím. Skupiny se tedy postupně vystřídalaly na všech aktivitách. Organizačně bylo střídání promyšleno dokonale.

1. Slepování střepů z naleziště:

- paní lektorka dětem vysvětlila práci archeologů a zadala jim úkol, aby se sami pokusili vžít do jejich role
- nejprve dětem vysypala na stůl hromadu střepů, které si děti musely barevně rozdělit, aby mohly tvořit svou nádobu
- poté dostaly do ruky lepící pásku a nůžky a pomocí těchto věcí si měli najít způsob, jak nejlépe kousky spojit v celek
- následovalo zdlouhavé hledání a slepování jednotlivých kousků, které nakonec vedlo ke zdárnému cíli – slepení květináče
- ocenila jsem, že u několika nádob nebyly všechny střepy, a proto některé výtvořky ve finále vypadaly jako vystavené artefakty ve zdejších prostorách
- po celou dobu tvoření paní lektorka dětem popisovala činnosti archeologů, odpovídala na zvědavé dotazy a byla nápomocná všem, kteří si nevěděli rady



Foto č. 11 ¹³⁹



Foto č. 12 ¹⁴⁰

¹³⁹ Foto č. 11 – autorka Dana Ticháčková, 2017

2. Mletí mouky:

- na tomto stanovišti si děti vyzkoušely, jak náročné bylo získávání mouky a zároveň si děti měly uvědomit, proč nebylo pečivo denní součástí naší stravy v minulosti
- byla jsem velmi mile překvapena, jakým způsobem dokázala paní lektorka vysvětlit ovládání jednotlivých „strojů“ z minulosti
- děti se na mletí mouky vrhly plní elánu a bylo zábavné pozorovat jejich spolupráce a postupné vyčerpání sil
- výsledek svého snaží – celozrnnou mouku – si děti mohly odnést a ve škole porovnat, která skupinka za stejný čas stihla namlít největší množství mouky
- sama jsem měla možnost vyzkoušet si ovládání dávných pomůcek a musela jsem uznat, že děti tento úkol zvládaly na jedničku
- opět během mletí paní lektorka s úsměvem odpovídala na otázky dětí ohledně pravěkého stravování a sdělovala dětem zajímavosti



Foto č. 13 ¹⁴¹

¹⁴⁰ Foto č. 12 – autorka Dana Ticháčková, 2017

¹⁴¹ Foto č. 13 – autorka Dana Ticháčková, 2017



Foto č. 14 ¹⁴²

3. Archeologický nákres z naleziště

- další stanoviště nás přeneslo k nalezišti kostry, kterou děti měly nejprve zakreslit co nejpřesněji do výzkumného listu, který jim paní lektorka rozdala
- popsala jim, co mají zakreslit nejdříve, aby se jim nákres podařil
- poté se děti chopily štětečků na odstranění písku, ve kterém byly schované další věci – děti měly rozhodnout, co se považuje nebo dá považovat za archeologický nález
- nalezené předměty si mohly zakreslit do svého listu
- na závěr jsme všechny předměty vrátili zpět do písku tak, aby se další skupině těžko hledaly
- během hledání si děti často uvědomily, že práce archeologů je velmi náročná a často pracují i v nepříjemných podmínkách
- paní lektorka si u dětí během hledání v písku ověřovala, co si pamatují o archeologii, kolik věcí dokáží pojmenovat z období pravěku, nebo si s nimi povídala o tom, co se jim na programu líbí

¹⁴² Foto č. 14 – autorka Dana Ticháčková, 2017

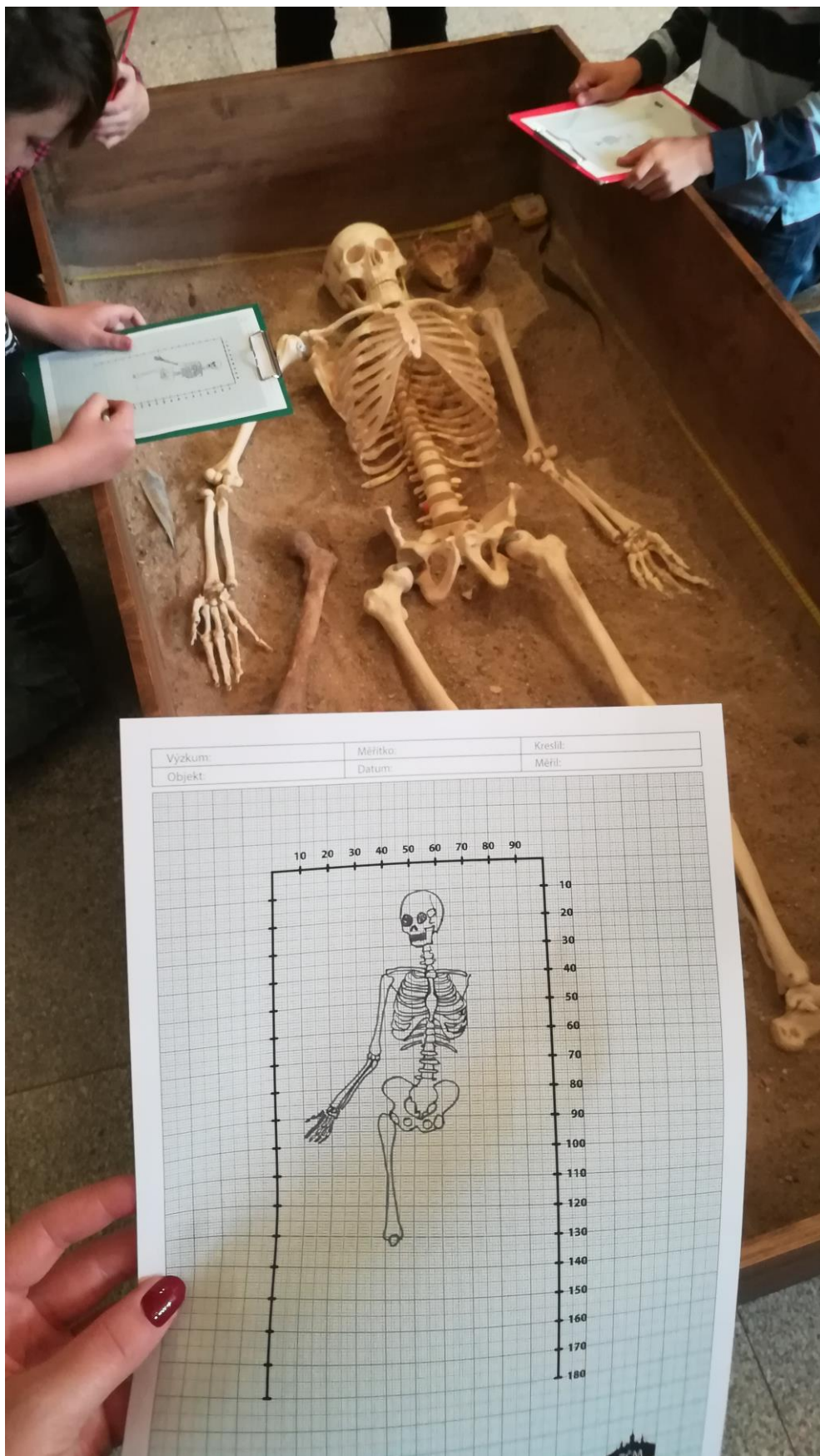


Foto č. 15 ¹⁴³

¹⁴³ Foto č. 15 – autorka Dana Ticháčková, 2017



Foto č. 16 ¹⁴⁴

¹⁴⁴ Foto č. 16 – autorka Dana Ticháčková, 2017

4. Školení archeologů

- osobně bych toto stanoviště zavedla před samotným archeologickým výzkumem, ale chápu, že se někdy nedá vše zorganizovat podle našich vlastních představ
- děti měly puštěnou simulaci toho, jak to v Plzeňském kraji asi vypadalo v době pravěku
- jednotlivé části videa komentovala paní lektorka a ptala se vždy dětí, jestli vědí, kde se daný snímek nachází teď a jak moc se vyznají v okolí Plzně
- její otázky byly cílené a trefné, což se odrazilo v odpovědích žáků
- děti si zde na závěr zopakovaly všechny informace, které získaly na programu v muzeu



Foto č. 17 ¹⁴⁵

Zhodnocení:

Výukový program děti zabavil na celé dopoledne a považují ho za vyvrcholení projektu na téma pravěk. Vedení všech výukových programů bylo naprosto promyšlené a skvěle cílené pro danou věkovou skupinu. Každá část programu měla u dětí veliký úspěch a líbilo se mi, že se děti zábavnou formou po celou dobu programu učily novým a zajímavým informacím.

¹⁴⁵ Foto č. 17 – autorka Dana Ticháčková, 2017

8. Závěr

Projektové vyučování jako výuková metoda sice není v českém školství zatím využívána tak, jak by možné a žádoucí, také teoretických poznatků a dostupných ověřených projektů je poskrovnu, avšak jeho využití ve výuce na prvním stupni ho řadí mezi jedny z nejcelistvějších metod vůbec. Nesčetné množství aktivit, činností a způsobů aktivizací žáků ve výuce jsem od počátku své projektové edukační činnosti vyhodnotila jako nesporný přínos. Při své badatelské činnosti, ale i v pedagogické praxi jsem zjistila, že tato metoda výuky se dá ideálně přizpůsobit jakémukoliv předmětu i věku žáků ovšem její časová náročnost odrazuje většinu pedagogů. Důkladná příprava se totiž z velké části odráží ve výsledném produktu projektu.

Svůj osobní zájem o projektovou metodu ve výuce jsem se rozhodla propojit s oblastí svého profesního zaměření, tedy se vzděláváním dětí nižšího věku. Vybranou část z dějin ve výuce vlastivědy na prvním stupni ZŠ jsem proto aplikovala do svého vlastního týdenního projektu, který jsem realizovala ve čtvrté třídě. Pochopení podstaty projektového vyučování jsou pro tvorbu projektů stěžejní, a proto jsem se ve své diplomové práci zaměřila na souhrn informací o zásadách projektové výuky a jednotlivých aspektech, bez kterých se zavádění projektové výuky neobejde.

Část věnovaná historickému kontextu vzniku projektové výuky tvoří základ pro pochopení projektu jako celku. Pokusila jsem se nastínit společenské události, které ovlivnily vznik této metody a její prosazení v určitých částech světa. V další části svého textu jsem se zaměřila na konkrétní pojetí projektové výuky českými odborníky v současnosti, kteří se věnují testování projektové metody na českých školách. Jako metodickou pomůcku pro zájemce o projektové vyučování jsem dle doporučení současných i minulých propagátorů projektu vytvořila vlastní projekt ve výuce se zaměřením na vlastivědné poznatky.

Realizace projektu nakonec předčila plán, neboť projekt ve výuce přesáhl téměř do všech předmětů skupina předmětů Člověk a jeho svět. Hlavní myšlenkou projektu se na jedné straně stalo upevňování vlastivědných poznatků na téma pravěk, aktivizace žáků a samostatná tvůrčí činnost žáků, avšak dětský zájem v průběhu zasáhl do mnohých dalších předmětů, a přirozeně tak vytvořil prostředí interdisciplinárních vztahů, které musejí učitelé mnohdy problematicky naplňovat. Domnívám se, že mohou nalézt uplatnění v praxi mnoha učitelů, kteří mé přípravy mohou aplikovat na své žáky.

Během tvorby a následné realizace týdenního projektu jsem se setkala s mnoha úskalími, které jsem shrnula do kapitoly o nevýhodách projektového vyučování. Uvědomila jsem si mnoho nedostatků, které se u projektové metody mohou objevit až v průběhu tvorby projektu. Za jeden klíčový považuji např. pro mě překvapivý nedostatek publikovaných či jinak zveřejněných příkladů „dobré praxe“ v oblasti projektové výuky, kterými by se učitelé mohli inspirovat, modifikovat je a implementovat do své práce.

Při zpracování diplomové práce jsem si mimo jiné zpřehlednila dostupné teoretické zdroje informací o projektové výuce, ať z odborné literatury, elektronických zdrojů či terénního výzkumu, který jsem prováděla během své praxe na ZŠ. Neocenitelnou možnost hodnocení této metody mi pak v rámci mého výzkumu poskytla přímá realizace střednědobého projektu ve 4. ročníku ZŠ.

Resumé

Der Projektunterricht in der Heimatkunde

Für meine Diplomarbeit habe ich das Thema des Projektunterrichts ausgewählt. Die Abkehr von dem traditionellen Frontalunterricht, der in dem tschechischen Schulwesen festgesetzt wird, hat mich sehr gefesselt. Da diese Methode die Schüler aktiviert und die leitende Position des Lehrers an die Position des Beraters verschiebt, beeindruckt mich stark. Ich unterrichte in der 4. Klasse, deshalb habe ich mich auf den Projektunterricht der ersten Stufe der Grundschule orientiert. Der Projektunterricht bildet eine positive und schöpferische Atmosphäre aus, erweckt die Aktivität, erhöht das Selbstvertrauen und pflegt die Fähigkeit der Selbsteinschätzung. Es formt eine positive Beziehung den Schülern zur Schule, es bringt die Schüler bei die eigene Meinung zu haben und ermöglicht den offenen Kontakt mit den Schülern. Während des Schaffens meiner Diplomarbeit habe ich viele Schwierigkeiten begegnet. Die Beschaffung der Fachliteratur war besonders schwierig. Die gegenwärtige Verfasser schenken diesem Thema fast keine Aufmerksamkeit. Weiter habe ich auf die schlecht gewählte Aktivitäten gestoßen. Es ist auch um die schlechte zeitliche Einteilung gegangen. Alle Verfasser sind einig darüber, dass der hohe zeitliche Aufwand verursacht, dass die Lehrer sehr wenig diese Methode ausnützen. Ich habe viele neue Kenntnisse über diese Methode vor allem wertvolle Erfahrungen aus der Praxis erhalten. Dank dieser Diplomarbeit habe ich eine neue Unterrichtsmethode kennengelernt, die ich weiter in meiner Praxis ausnutzen möchte. Diese Diplomarbeit sollte die Methode des Projektunterrichts näher bringen. Ich empfehle diese Methode allen Lehrern, die sich für die innovative und effektive Unterrichtsmethoden interessieren.

Seznam použité literatury a dokumentů

- AMONAŠVILI, Š. A. *Kak živjotě děti?* Moskva: Prosvěščenje, 1986.
- ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- ČERYCH, L. aj. *České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské Unie*, Praha: ÚIV, 1999.
- DEWEY, John. *Demokracie a výchova*, přel. J. Hruša, vydal Jan Laichter, Praha 1932.
- DÖMISCHOVÁ Ivona, *Projektová výuka-Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc; Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, ISBN 978-80-244-2915-1.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. In *Pedagogika*, 1997, č. 1, s. 37-48.
- GUDJONS, H. *Handlungsorientiert lehären und lernen*. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhard, 2008, 107 s. ISBN 978-3-78-15-1625-0.
- GÜNTHER, S. In *Projekten spielend lernen. Grundlagen, Konzepte und Methoden für erfolgreiche Projektarbeit in Kindergarten und Grundschule*. Münster, Ökotoxia Verlag, 2006. ISBN 978-3-86702-001-5.
- HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-125-7.
- HENRY, Jane. *Teaching Through Projects*. London: Kogan Page Limited, 1994. In Kratochvílová, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s.
- HRUBÁ, J. *Zlepšení může přijít jen od nás samých*. Učitelství listy, Praha, září 2004, s. 1. ISSN 1210-6313.
- Informatorium školy mateřské, Veškeré spisy J.A. Komenského*, Brno: Ústřední spolek Jednot učitelství na Moravě 1913.
- KASÍKOVÁ, H. *Nastal v naší škole čas projektů?* In VALENTA, J. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: Ipos Arama, 1993. s. 7.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, 2.vyd. Praha: Dědictví Komenského, 1930. Knihovna pedagogických klasiků (Dědictví Komenského). ISBN neuvedeno
- KOTÁSEK, J. aj. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, Praha: ÚIV, 2001.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.

- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PdF, OU, 2003.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998, s. 134. ISBN 80-201-1880-1.
- MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. (Přel. Volín, J.) Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. 131 s. ISBN 80-86 189-00-7.
- PASH, M. aj. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. s. 160. ISBN 8071781274.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vydání Praha: Portál, 2001. s. 184. ISBN: 80-7178-772-8.
- PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. ISBN nevedeno
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha; VÚP, 2004, 113 s. ISBN 80-86666-24-7.
- RÝDL, K. *Peter Pedersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV nakladatelství, 2001.
- SINGULE, F., RÝDL, K. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 12 s. ISBN 80-04-26160-4.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*, Brno: Paido, 1995. s. 34-35.
- SPIPKOVÁ, V. *Profesní standart a klíčové kompetence učitele primární školy*. In Walterová, E. aj. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Výstup projektu rezortního výzkumu. MŠMT ČR č. LS 20007 „podpora práce učitelů“*. Sborník celostátní konference, 2. díl. Praha: PdF, UK, 2001.
- STOCKTON, J. L. *Project work in education*. Boston, New York, Chicago: Houghton Mifflin Company, 1920. ISBN nevedeno.
- STŘÍBRNÁ, Iva. *Vlastivěda 4: hlavní události nejstarších českých dějin: pro 4. ročník*. Brno: Nová škola, [2010]. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-166-5.
- ŠIMONÍK, O. *Výukové projekty*, In MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno: PdF, MU, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- Školní slovník českých synonym*. V Brně: Lingea, 2010. ISBN 978-80-87062-87-6.
- TOMKOVÁ, A. *Proměny vyučovacích metod v primární škole*. In *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: PdF UK, 1998. s. 48-61.

- UHER, J. *Základy americké výchovy*. Praha: Čin, 1930. s. 95. ISBN neuvedeno.
- UHER, J. *Idea činné školy*. Praha. s. 4. ISBN neuvedeno.
- VALENTA, J. aj. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. ISBN 80-7068-066-0.
- VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Líp, 1997. s. 130. ISBN 80-902289-0-9.
- VELÍNSKÝ, S. *Soustavy individualizovaného učení*, Brno: 1932. ISBN neuvedeno.
- VYBÍRAL, M, *Od zkušenosti k poznání*, Plzeň: Ped. Centrum Plzeň, 1996. s. 5. ISBN neuvedeno.
- ŽANTA, R. *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Nákladem dědictví Komenského, 1934. s. 2. ISBN neuvedeno.

Přílohy

I. Příloha – Autorčino hodnocení a doporučení vybrané literatury

Při psaní této práce jsem zaznamenala nedostatek soudobé literatury, která by řešila využití projektové metody u nás. Setkala jsem ovšem s literaturou z dob 30. let 20. století, která je psána českými autory. Tato díla se nakonec stala stěžejními zdroji informací, které jsem převáděla do dnešní doby a hledala novodobé argumenty pro jejich užití do dnešní praxe. Jejich konkrétní výpis jsem vypracovala nakonec této kapitoly i s doporučením pro budoucí čtenáře.

Zdroje internetového rázu jsem popravdě téměř zavrhl již z počátku tvorby diplomové práce, jelikož kvalitativně neodpovídali úrovni, kterou jsem potřebovala pro argumentaci. Všimla jsem si velmi častých odlišností mezi jednotlivými interpretací projektové metody. Většina informací k projektové metodě nebo konkrétním projektům, které na internetu nalezneme, jsou napsány především učiteli, lektory a nadšenci, kteří si z podstatné myšlenky projektové metody vzali jen špetku idejí původních autorů. Dále bych ráda upozornila na ohromné množství dokumentů s názvem projekt, které v žádném případě neplní účel projektu v závislosti na užití projektové metody. Taková spousta „pseudoprojektů“ se totiž často objevuje ve školách a odrazují v současné době i žáky. Jejich hlavní cíl motivace se tedy zcela vytrácí. Apeluji na všechny kolegy pedagogy, lektory, ale i veřejnost, ale se nejprve ujistili, zda jejich dílo skutečně mohou nazvat projektem nebo je to jen nějaká činnost, která nese prvky z projektové metody, ale jejím výsledkem není projekt v pravém slova smyslu. Již při hledání informací se zaměřte na oficiální zdroje, na které i současná odborná literatura odkazuje.

Václav PŘÍHODA - Reformní praxe školská (1936)

Dílo tohoto autora vřele doporučuji všem, kteří se chtějí dozvědět o konkrétních závěrech testování projektové výuky na svém prvopočátku u nás již ve 30. letech 20. století. Autor se dopodrobna věnuje otázkám svých kolegů pedagogů a hledá na ně odpovědi. V jeho publikaci také nalezneme cenné rady, výpis kladů a záporů a dokonce i konkrétní otázky jeho kolegů, kteří se na zavádění projektové výuky u nás podíleli. Jeho pojetí projektové metody mi pomohlo pochopit hlavní myšlenku projektů, což jsem následně ocenila ve své pedagogické praxi.

Jana KRATOCHVÍLOVÁ – Teorie a praxe projektové výuky (2016)

Autorka tohoto díla mi byla skutečnou inspirací pro sepsání mé diplomové práce. Její publikace totiž zakládá na teorii projektové výuky, kterou zkombinovala z děl všem významných reformátorů školství u nás i v zahraničí. Jejich myšlenky dokázala zjednodušit od dnešního jazyka. V druhé části jejího díla získané poznatky aplikovala do vlastního výzkumu, který prováděla na Masarykově univerzitě v Brně a na brněnských základních školách. Přímé aplikování projektů do praxe dokázala ve své knize skvěle reflektovat. Velice oceňuji, že autorka propaguje návrat projektů na první stupeň základních škol.

Oceňuji její zápal pro další vzdělávání pedagogů v oblasti projektového vyučování, jelikož je dodnes lektorkou akreditovaných seminářů na toto téma.

Ivona DÖMISCHOVÁ - Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích (2011)

Zmíněnou publikaci bych doporučila pro srovnání využití projektů a projektové metody u nás oproti západním zemím Evropy. Ačkoliv autorka vychází dle mého názoru z první publikace J. Kratochvílové, pokusila o vlastní výzkum napříč Evropou. V její knize jsem se lépe orientovala ve výčtech základních informací, jelikož autorka využívá přepis textu v bodech a tím konkretizuje daná kritéria projektové výuky.

Vzhledem k tomu, že jsem se s jejím dílem osobně seznámila až při průběhu psaní diplomové práce, upravila jsem obsah několika kapitol. Díky jejímu postupu jsem se pokusila o úpravu druhého projektu. Z vlastní zkušenosti mohu tedy doporučit dílo J. Kratochvílové, která přeci jen bere větší ohled na základní školství (hlavně první stupeň).

II. Příloha – Seznam autorčiných fotografií v textu

Všechny příložené fotografie v textu (kapitola: 7.2.1.1. Písemná příprava na projekt) jsou pořízeny během výuky autorkou práce – Danou Ticháčkovou v časovém rozmezí od 13. – 17. listopadu 2017.

Jedná se o snímky s názvy: Foto č. 1 – č. 17