

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Bakalářská práce

**Projektové vyučování a jeho praktická aplikace
na ZUŠ v Nýřanech**

Bibiána Dienstbierová

Plzeň 2012

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bibiána DIENSTBIEROVÁ**
Osobní číslo: **P09B0010K**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku**
Název tématu: **Projektové vyučování a jeho praktická aplikace na ZUŠ v Ný-
řanech**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. Zpracování projektu práce
2. Sběr a analýza odborné literatury
3. Realizace projektu práce
4. Závěry a doporučení pro praxi
5. Zpracování a odevzdání DP, BP i v elektronické podobě

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy: 118

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

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

ČÁBALOVÁ, D. Pedagogika pro učitele modul B. Plzeň: Západočeská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7043-593-9.

KAŠOVÁ, J. aj. Škola trochu jinak ? projektové vyučování v teorii i praxi. Kroměříž: Iuventa, 1995.

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

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

VALENTA, J. aj. Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou. Praha: IPOS Artama, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Dagmar Čábalová, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 18. června 2011

Termín odevzdání bakalářské práce: 31. března 2012



Doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.

děkanka





PhDr. Dagmar Čábalová, Ph.D.

vedoucí katedry

V Plzni dne 3. října 2011

ANOTACE

Bakalářská práce „Projektové vyučování a jeho praktická aplikace na ZUŠ v Nýřanech“ se zabývá projektovým vyučováním v teorii a následnou realizací v praxi.

Teoretická část práce se zaměřuje nejen na vývoj projektového vyučování a vysvětlení základních pojmů, ale také na jeho výhody a nevýhody, na projektové vyučování z pohledu RVP a ŠVP a na jeho plánování.

Praktická část je věnována projektu „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“. Projekt byl realizován ve školním roce 2011/2012 v Základní umělecké škole Nýřany. V praktické části práce uvádíme jeho realizaci a zhodnocení.

ANNOTATION

The Bachelor thesis, Project teaching and practical application to the Elementary art school in Nýřany deals with the Project method in theory and its subsequent implementation in practice.

The theoretical part focuses not only for the development project teaching and basic concept but also describes advantages and disadvantages of project teaching from RVP a ŠVP part for the next planning.

The practical part is devoted to the project “What is the most beautiful smell in the world“ or “How does musical begin?“. The project was implemented in 2011/2012 school year at the Elementary art school in Nýřany. In the practical part I present the implementation and evaluation.

KLÍČOVÁ SLOVA

projekt, projektové vyučování, projektová metoda, klíčové kompetence, plánování projektu, realizace projektu, hodnocení projektu

KEY WORDS

project, project education, project method, key competencies, project planning, project implementation, project evaluation

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

V Plzni, 2012

.....

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vážené paní PhDr. Dagmar Čábalové, Ph.D. za poskytnutý čas, cenné rady a odborné vedení, čímž mi významně pomohla ke zpracování zvoleného tématu bakalářské práce.

Obsah

ANOTACE.....	4
ANNOTATION.....	4
KLÍČOVÁ SLOVA.....	4
KEY WORDS	4
ÚVOD.....	8
1 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ	10
1.1 Vymezení základních pojmů	10
2 HISTORICKÉ ASPEKTY PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ	14
2.1 Historická inspirace	15
3 SOUČASNÉ POHLEDY NA PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ	21
4 VÝHODY A NEVÝHODY PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ.....	26
5 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ Z POHLEDU RVP A ŠVP	32
6 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ A JEHO PLÁNOVÁNÍ.....	39
7 APLIKACE PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ DO VÝUKY V ZUŠ.....	52
7.1 Příprava projektového vyučování „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“	53
7.2 Realizace projektového vyučování „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“	64
7.3 Hodnocení projektového vyučování „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“	68
7.4 Závěr praktické části	77
ZÁVĚR	80
RESUMÉ	83
SUMMARY	83
SEZNAM LITERATURY	84
ELEKTRONICKÉ ZDROJE:	85
SEZNAM PŘÍLOH:.....	86

ÚVOD

Během svého studia na pedagogické fakultě jsem se setkala s rozmanitými metodami a formami práce. Nejvíce mě však oslovilo projektové vyučování. Tento způsob vyučování je jednou z výchovně vzdělávacích strategií, která rozvíjí dítě nejen po stránce kognitivní, afektivní a psychomotorické, ale nenásilnou formou přibližuje dítě životní realitě, učí jej nejen teoreticky, ale i prakticky řešit problémy běžného života a vybavuje ho tak cennými zkušenostmi pro budoucí život. Projektové vyučování umožňuje žákům setkání s životní realitou, učí je hledat souvislosti mezi různorodými informacemi, vzájemně spolupracovat a kooperovat, samostatně se rozhodovat a v neposlední řadě napomáhá dětem v objevování neznámého.

Všechny tyto klíčové prvky a další, se kterými jsem se seznámila během dříve realizovaného projektového vyučování, mě přivedly k rozhodnutí zvolit si téma bakalářské práce právě z této oblasti. Projektové vyučování nabízí učitelům celou řadu předností. Umožňuje integraci obsahu několika předmětů současně a zároveň se prostřednictvím jednotlivých činností přibližuje životní realitě.

Současné tendence ve vzdělávání navozované a podporované rámcovými vzdělávacími programy doporučují zohledňovat při dosahování cílů potřeby a možnosti žáků, uplatňovat možnosti variabilnější organizace výuky a zavádět nové formy a zaměření studia, dále pak vytvářet ve školách příznivé sociální, emocionální pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky, formovat u žáků povědomí o dílčích i obecných cílech vzdělávání a smyslu konkrétních činností ve výuce, motivovat k celoživotnímu vzdělávání a směřovat žáky k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí (Kubínová, 2005).

Projektové vyučování umožňuje většinu těchto záměrů aktivně realizovat. Myslím si, že právě pro tuto všestrannost a tzv. všeobsažnost by projektové vyučování mělo být na základní umělecké škole (dále jen ZUŠ) využíváno více. Dovolím si napsat, že by to vedlo nejen k celkovému harmonickému rozvoji žáka, ale také k profesnímu růstu učitelů a ke zkvalitnění vztahů mezi školou a veřejností.

S projektovým vyučováním a s jeho realizací jsem se poprvé setkala v základní umělecké škole v Nýřanech již v roce 2008. Jeho realizace byla přínosná a úspěšná, ovšem vyskytly se i nějaké chyby a nedostatky, které jsme v nově realizovaném

projektovém vyučování chtěli eliminovat nebo je zcela odstranit. Také jsme měli v plánu žáky na práci prostřednictvím projektového vyučování předem lépe připravit. Reakce, náměty a inspirace, které zazněly při společném závěrečném zhodnocení předchozího projektového vyučování, jsme chtěli pozitivně využít a pracovní činnost včetně praktické realizace v tomto směru inovovat.

Cílem bakalářské práce je praktické využití projektového vyučování ve výuce v základní umělecké škole v Nýřanech a pokus o jeho aplikaci zejména do hudebního oboru. V práci jsem se zaměřila na projektové vyučování a jeho smysluplné včlenění do uměleckých oborů, které se ve vzájemném doplňování dovedou nenásilně spojit v kompaktní celek.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem nastínila historické aspekty vzniku projektového vyučování a charakterizuji zde základní pojmy s ním související v odborné literatuře.

Ve druhé, praktické části, popisuji návrh konkrétního projektového vyučování pro žáky základní umělecké školy. Projekt byl vystavěn tak, aby byl propojen s praktickým životem a umožňoval využití různých výukových metod včetně integrace hudebního a výtvarného oboru na základní umělecké škole.

V návaznosti na praktickou část práce je zhodnocení realizovaného projektu. V závěru je obsažen názor na využitelnost projektového vyučování na základních uměleckých školách.

Bakalářská práce je doplněna přílohami z realizace projektu.

1 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ

Charakteristickým rysem projektového vyučování je netradiční vztah mezi učitelem a žákem. Interaktivita mezi žáky navzájem i mezi učiteli a žáky je nutností. Učitel během projektového vyučování zastává ve vztahu k žákům roli poradce, tutora, pozorovatele. Proti tradičnímu vyučování nemá roli výhradního nositele informací. Žáci si musí informace i podkladový materiál získávat samostatně. Také téma vyučování nemusí být výlučně na učiteli. Žáci se během projektového vyučování spolupodílí na volbě cílů, plánování, vyhledávání a kompletaci podkladů, organizaci, realizaci, prezentaci i hodnocení výsledného produktu.

Nabízí se tu cesta kooperativnosti a tvůrčí činnosti, která je v transmisivní škole téměř nevyužívána. Navíc možnost vcítění se do pocitů (empatie) a myšlenkových postupů a postojů druhých, učení se tolerance, kultivovanému projevu a obhajování vlastních názorů, možnost prožitku úspěchu, ale i smysluplné učení se práci s chybou nám poskytuje ucelený a přiměřený rozvoj nejen tvořivého a logického myšlení, ale i sociálního cítění a vytříbení a zkvalitnění reálného řebříčku hodnot.

Projektové vyučování je dle mého názoru formující i aktivizující zároveň. Škála kompetencí žáků, které si během tohoto typu vyučování rozvíjí a prohlubují, je dostatečně velká na to, aby bylo považováno za kvalitní a pro současné školství přínosné.

1.1 Vymezení základních pojmů

Slovo projekt, které bylo odvozeno z latinského slova proicio, značí vrhnout vpřed, hodit, napřáhnout...

Asi bychom těžko hledali jednoznačnou a zcela vyčerpávající definici projektu. Autoři definic se mnohdy soustředili na jeho různé charakteristické znaky.

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

Stanislav Vrána nabízí tuto definici:

„Je to podnik, je to podnik žáka, je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost, je to podnik, který jde za určitým cílem.“ (Coufalová, 2006, s. 10)

S. Vrána zde stručně a zcela jasně vymezuje roli žáka v projektu, jeho míru odpovědnosti i smysluplnost jeho práce vedoucí k cíli.

Jana Kratochvílová definuje projekt takto:

„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.“ (Kratochvílová, 2006, s. 36)

Zdůrazňuje zde propojení projektu s životní realitou. Ve skutečnosti je to faktická ukázka využití získaných vědomostí v praxi, což žákům jednoznačně dokazuje smysluplnost učení. Dále zde jako cíl uvádí výsledný produkt (výstup), což je pro žáky nejen teoretický, ale i „uchopitelný“ výsledek jejich práce. Je to pro žáky vysoce motivující moment. Navíc evaluace a sebeevaluace, volba vhodné argumentace - to vše je nedílnou součástí formování osobnosti žáka a jeho sociálních vztahů.

Projekt může být úkolem pro jednotlivého žáka, pro skupinu, nebo také pro skupiny žáků. Žákovský projekt bývá sestaven takovým způsobem, že není předem daná jasná cesta postupu při jeho realizaci. Vzniká a realizuje se s vědomou odpovědností žáků. Je to v podstatě část učiva, jejíž osvojení sleduje dosažení cíle. Proces učení, kterým se projekt vyznačuje je otevřený a související s mimoškolní životní realitou. Cestou vlastního prožitku žáků je vede ke konkrétním výsledkům.

Odlišnost práce v projektu od klasických výukových metod je v tom, že dovoluje žákům využívat intelektuální dovednosti, které přesahují rámec průměrnosti a patří tak k určitým vyšším řádům. Je to třeba tvořivost, hodnocení, analýza, syntéza... Během toho se ovšem u žáků rozvíjí i jejich další schopnosti, jako je třeba samostatnost, sebeevaluace, autoregulace, manuální zručnost, schopnost učit se z různých zdrojů,

objevené informace následně třídit a správně odhadovat jejich kvalitu, relevantnost a užití, nacházet správné cesty k řešení reálných náročných životních situací (Kubínová, 2005).

Tím se vlastně přirozeně rozvíjí nejen kognitivní dovednosti žáků, ale stejnou měrou i jejich manuální i sociální dovednosti.

„Projekt má zaměstnávat srdce, hlavu – myšlení i ruce. Jde o komplexní rozvoj osobnosti člověka.“ (Kratochvílová, 2006, s. 39)

Nejlépe přijatý projekt bývá obvykle ten, na jehož vzniku se podíleli žáci samotní. Předpokládá se tam silná vnitřní motivace, která je hnací silou vedoucí k úspěšnému ukončení projektu.

V rovině plánování projektu je dle Jany Kratochvílové potřeba dodržet fáze řešení projektu, jako je plánování projektu, definování podnětu vedoucího k projektu (v rovině žáka a učitele), dále je pak nutné zvolit výstup projektu, zpracovat jeho časové rozvržení, promyslet prostředí projektu, vymežit jeho účastníky, promyslet jeho organizaci a také zajistit podmínky pro projekt. Důležité je i promyšlení hodnocení projektu. Dalšími fázemi plánování projektu jsou realizace projektu a prezentace výstupu projektu. Výstup projektu můžeme prezentovat rodičům, ve třídě spolužákům, ve škole mimo vlastní třídu, veřejnosti a složkám zainteresovaným na projektu, nebo pro jiné instituci. Poslední a neméně důležitou fází je hodnocení projektu (Kratochvílová, 2006, s. 41- 42).

K projektovému vyučování je nutno připomenout, že nelze podcenit žádnou z fází, které jsou pro přípravu projektu důležité. Pokud některou z nich zanedbáme, může se stát, že vyučování a ani výsledný produkt nesplní naše očekávání a učitelé i žáci ztratí zájem a motivaci k další práci.

Prostřednictvím projektového vyučování je žákům nabídnuta nejen práce na jednotlivých úkolech (projektech), ale i přesah a realizaci výsledných produktů mimo budovu školy a nabízí žákům pochopení smysluplnosti učení ve směru využitelnosti nově získaných poznatků pro jejich budoucí životní realitu. V průběhu projektového vyučování je učiteli využívána nejen projektová metoda, ale celá škála vhodných aktivizujících vyučovacích metod povzbuzujících vnitřní motivaci, rozvíjejících

týmovou práci a komunikaci, podporujících spontánní nápady, logické myšlení, analýzu, syntézu, kombinační schopnosti, řešení problémů, ale i improvizaci schopnosti.

Projektová metoda je vyučovací metodou, prostřednictvím které jsou žáci navigováni k plnění konkrétních komplexních individuálních nebo skupinových úkolů – projektů.

Projekt, konstruovaný v souladu s danou vnitřní strukturou, je podnikem žáka, během kterého žák sám hledá odpovědi na různé otázky a sám objevuje nové poznatky. Za plnění úkolů žáci nesou osobní odpovědnost a výsledné produkty bývají směřované k praktické realizaci pro všední život. Nejvhodnější jsou projekty, které vycházejí ze života žáků, a kruh je uzavírán tím, že se do života žáků pomocí přípravy na budoucí život opět vrací.

2 HISTORICKÉ ASPEKTY PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Projektové vyučování není novinkou poslední doby. První praktické zkušenosti s projektem u nás jsou z 20. a 30. let minulého století. Kořeny ovšem sahají dál – k americké progresivní výchově, vystavěné na základech pragmatismu. Hlavní ideou projektové metody bylo propojení teorie a praxe.

John Dewey, duchovní otec projektové metody, snažící se o reformu školy, prosazoval školu činnou. Chápe dítě jako komplexní bytost a usiluje o to, aby dítě mělo potřebu učit se, aby znalo smysl, proč se vlastně učí – tudíž preferuje smysluplnost a reálnost učení. Heslem mu bylo „učení konáním“ – klade důraz na řešení problémových situací, na osobní zkušenost, samostatnost, ale i spolupráci žáků.

S pojmem „projekt“ je spojováno jméno W. H. Killpatricka, který promyšleně použil Deweyovu teorii k využívání problémového vyučování ve škole. Killpatrickovi nešlo prioritně o žákovo zvládnutí učiva, ale především o celkový rozvoj charakteru jeho osobnosti a přijetí odpovědnosti za úspěšné plnění daných úkolů (volně upraveno podle Coufalové, 2006).

Počátkem 20. století vstupuje reforma i do našeho školství. Odpůrci herbartismu projevují snahy o polidštění školství, projekty nabízí učitelům i žákům více prostoru i samostatnosti. Mezi nejvýraznější představitele reformního hnutí našeho školství patří osobnosti jako je R. Žanta, V. Příhoda, S. Vrána.

S nástupem komunismu se všechny snahy o reformu zastaví a školství je opět vtaženo zpět do stereotypu herbartismu. Projektovému vyučování u nás opět otevřel dveře škol až rok 1989. V současné době se u nás projektové vyučování využívá v alternativních typech škol, například Začít spolu (Step by step), Zdravá škola. Stále častěji se však úspěšně rozšiřuje i do škol státních. Současná kurikulární reforma, kde je kladen důraz na přípravu žáka na život, utváření hodnot, postojů a kompetencí nás k využití projektového vyučování nepřímo nabádá.

2.1 Historická inspirace

Východiska pro vznik projektového vyučování byla v nespokojenosti s tehdy tradičním modelem vyučování, tzv. herbartovskou školou. Kritika pasivity žáků, verbalismu, téměř posvátné autority učitele a způsobu jeho předávání informací přinutila teoretiky i praktiky zabývajícími se vyučováním k hledání variant jak tuto zažitou strukturu vzdělávání prolomit.

Ke kritikům původního způsobu vyučování patřila i E. Keyová, jejímž přičiněním byl poskytnut impulz ke „znovuobjevení dítěte“ a dvacáté století bylo nazváno „stoletím dítěte“. Na pasivitě dětí ve škole není nic přirozeného (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009), protože vynucený fyzický klid a odbourání všech rušivých elementů během vyučování nejsou dostatečnými motivátory ke zvýšení pozornosti a psychické činnosti žáků. Pokud se podíváme na malé dítě, které pasivně sedí v koutě, nezajímá se o hračky, ani o svět kolem, zřejmě nás napadne, že není něco v pořádku. Ovšem dítě, které se směje, hraje si, žvatlá, případně už hovoří, vykazuje známky spokojenosti a přirozenosti. Takové dítě obvykle radostně přijímá nové poznatky a je vstřícné k objevům světa kolem něj. Tato rovnice nám nabízí jen jeden výsledek – a tím je, že aktivita, kreativita a činnost dětí patří ke správným atributům úspěšného školství.

Aktivita dětí, coby příznivý podnět k učení a poznávání, vycházející z dítěte samotného, byla hnacím motorem k tzv. „koperníkovskému obratu“ v pedagogickém myšlení a byla nazvána reformní pedagogikou - hnutím nové výchovy. Vliv tohoto inovátorského myšlení byl zaznamenán v Evropě, USA i v tehdejší Rusku, přičemž kořeny idejí najdeme v myšlenkách J. J. Rousseaua, H. Pestalozziho a F. Fröbla (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Souběžně s radikálním rozvojem průmyslu a pracovními činnostmi rodičů v továrnách si začali učitelé uvědomovat reálnou ztrátu kontaktu dětí s pracovní činností, se kterou se dříve měly možnost seznámit v přirozeném domácím prostředí. Toto specifické vakuum se vyučující snažili vyplnit praktickými činnostmi ve škole. Deweyovo „learning by doing“ bylo chápáno jako proces aktivního získávání zkušeností, při kterém nebyly žákům předkládány již hotové poznatky, ale žáci je

samostatně aktivně hledali pomocí řešení problémů. Vyžadoval, aby základem vyučování byla tělesná práce zaměřena na výrobu určitého díla spojena s poučením.

Stoupenec pragmatické školy W. H. Kilpatrick, který vyšel z Deweyova řešení problémů a následně vymezil projektovou metodu, však považoval tento způsob vyučování spíše za prostředek k výchově charakteru a osobnosti podpořený vnitřní motivací žáků, než za metodu rozvoje poznatků. Někteří učitelé, mezi které patřili i Kilpatrick a McMurry se domnívali, že projektovým vyučováním je možné nahradit veškeré předmětové vyučování na školách, což bylo v kontrastu proti názorům jiných vyučujících využívajících projektového vyučování souběžně s předmětovým vyučováním (Dvořáková, 2009). Domnívám se, že sestavit vyučování pouze z projektů by žákům neposkytlo tu správnou vědomostní strukturu, jaké je zapotřebí. Hlavní kostra, osa vědomostí je sestavována určitou pravidelností, posloupností, systematičností a následnou fixací přijímaných faktů. Tuto škálu, dalo by se říci určitou vědomostní jistotu, nám nabízí předmětová výuka. Projektové vyučování nám pomáhá ve třídě vytvořit zcela jinou atmosféru, ve které dominuje vnitřní motivace, touha po objevování nových poznatků vlastními silami, po řešení problémových situací, snaha o seberealizaci, sebe prezentaci, po využitelnosti získaných teoretických i praktických zkušeností v reálném životě...To vše je velmi důležité pro rozvoj kultivovanosti dětí, jejich sebepojetí, odpovědnosti, ale i zdravého sebevědomí. Projektové vyučování nám dovoluje žáky inspirovat k poznání sebe sama a přiměřeně usměrňovat rozvoj jejich vnitřních hodnot.

V historii projektového vyučování u nás sahají první pokusy o prolomení zažitého herbartovského způsobu vyučování k osmdesátým létům devatenáctého století, kdy Josef Úlehla vyjádřil názor, že tehdejší škola je nepřírozená a bez vztahu k dítěti a reálnému světu kolem něj (Dvořáková, 2009). Tehdejší škola preferovala pamětní encyklopedické vštěpování často nadbytečných znalostí, memorování, převládala verbalismus, který postrádal názornost a kontakt s realitou světa kolem.

Zajímavostí je, že česká pedagogika v praxi nikdy zcela nenahradila projektovým vyučováním klasické předmětové vyučování. Hledala se neagresivní cesta včlenění projektového vyučování do klasického, systematického předmětového modelu

vyučování. Varianty projektového vyučování se daly objevit ve školách zvaných činné, pracovní, nebo produkční (Dvořáková, 2009).

Snaha o rozbor a správné pochopení zákonitostí projektového vyučování vynesla na povrch i určitou nejednotnost v názorech na vnímání tohoto typu vyučování. Někteří pedagogové kupříkladu považovali toto vyučování za organizační formu výuky. M. Kubínová jej pojala jako určitý typ vzdělávací strategie, během které dominuje aktivita žáků ve vztahu k vlastnímu učení (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009). S. Vránou bylo vnímáno jako vyučovací metoda, během níž žák přijal za svůj úkol vlastní odpovědnost. S. Velinský považoval tento způsob vyučování za vyučovací soustavu. Vysvětloval to tím, že kromě způsobu zpracování obsahu je přítomna i změna vztahu mezi učitelem a žákem (Dvořáková, 2009). Uvědomění si této změny a pochopení škály přínosů, které se tímto způsobem přirozenou cestou začleňují do vyučovacího procesu, je jedním z hlavních kroků k radikálním změnám v sociálních vztazích na školách. Jedná se nejen o zpříjemnění a kultivaci klimatu třídy, ale také celé školy. Vyučování, kdy učitel stojící na stupínku u tabule přednášel látku žákům bez jejich aktivního zapojení, bez možnosti klást otázky vyučujícímu a odvahy zapochybovat o tom, co je jim jednostranně předkládáno se pomalu posouvá dál. Dítě začíná být chápáno už ne pouze jako prázdná nádoba, kterou je zapotřebí naplnit vědomostmi, ale hlavně jako člověk myslící a mající svůj vlastní názor. Proč k této změně vztahu mezi učiteli a žáky došlo? Předpokládám, že někteří učitelé si všimli, že zvyšování nároků a požadavků vysílajících směrem k žákům je určitým způsobem limitováno. Všimli si, že „nalévání“ informací do žákovy hlavy, které byly přijímány v nepříjemné atmosféře permanentního stresu, frustrace a negativní motivace, nevede zrovna k excelentním výsledkům. Pootočili tedy své myšlení směrem k dětem a začali ve vyučování očekávat jejich aktivitu i zapojení jejich emocí. Využívali k tomu pozitivní motivace a tím postupně začali posilovat jejich vnitřní motivaci k získávání vědomostí.

Hlavní představitelé projektového vyučování A. Spalová, A. Grác a S. Vrána mezi jeho pozitiva řadili náměty vycházející ze života dětí, jejich vlastní iniciativu, hledání způsobů řešení problémů, vytrvalost, snahu o překonávání překážek při cestě za určitým cílem, využitelnost získaných poznatků v reálném životě a učení se odpovědnosti za úkol, který žák touto cestou plnil. Byli si však vědomi i negativ, která

se během projektového vyučování mohla vyskytovat. Vyjádřili názor, že tento způsob vyučování může narušovat osnovy a systematické předmětové vyučování. Jsou si vědomi, že projektovým vyučováním nelze zcela vytlačit a nahradit vyučování předmětové. Mezi negativa řadili i příliš vysoké nároky kladené na učitele, který by kromě dokonalých znalostí svého oboru měl mít širší znalostní záběr přesahující rámec předmětu, v neposlední řadě by měl mít všeobecný rozhled a to vše dokázat vhodně využít v praxi. V negativěch se objevuje názor, že projektové vyučování vyhovuje hlavně nadaným žákům (Dvořáková, 2009). S posledně jmenovaným názorem bych si dovolila nesouhlasit. Během projektového vyučování, které jsem praktikovala ve své škole, jsem si všimla opaku. Právě během tohoto způsobu vyučování je možno úspěšně zapojit všechny žáky – jak talentované, tak i méně nadané. Samozřejmě, rozhodující je správné plánování, výběr i rozdělení úkolů. Každý žák přece v něčem vyniká. A pokud i tomu méně prospívajícímu poskytneme vhodný a jeho možnostem a schopnostem odpovídající způsob seberealizace, budeme příjemně překvapeni jeho iniciativou i výsledky vykonané práce. Tyto dílčí úspěchy slabší žáky povzbudí k aktivitě a nasměrují je k pozitivnějšímu přístupu k učení. Patří mezi přirozené hnací motory v cestě za lepšími školními výsledky.

Rozvoji sociálních vztahů se v projektovém vyučování v časech první republiky nevěnovala taková pozornost, jak je tomu v dnešní době. Kultivace sociálních vztahů nebyla považována za hlavní cíl, k jehož splnění by projektové vyučování mělo v každém případě směřovat. Byly upřednostňovány a využívány hlavně metody samoučení, jakožto prostředky individualizace učení. Při dodržení všech základních znaků projektového vyučování, včetně nezbytné odpovědnosti žáka za splnění úkolu, bylo z didaktického hlediska možno vypořádat rozvětvení tohoto vyučování do více směrů. Jedním z nich byla tzv. „...*koncentrační metoda*...“ (Dvořáková, 2009, s. 37), která vycházela z předpokladu, že určité životní jevy se nedají zaškatulkovat do jediného předmětu, ve kterém by byly probírány. V této metodě byla využívána koncentrace obsahu z více předmětů a byl probírán z různých úhlů pohledu. Další metodou byla „...*metoda situační*...“ (Dvořáková, 2009, s. 37), která vycházela ze spontánního podnětu, situace, která iniciovala žáka k aktivitě a motivovala ho k plnění daného úkolu. „...*Genetická metoda*...“ (Dvořáková, 2009, s. 37) byla využívána s ohledem na přiměřenost a aktuálnost zadaných úkolů respektujících posloupnost vývoje

dítěte. Extrémní variantou genetické metody byla „...*metoda objevitelská*...“ (Dvořáková, 2009, s. 36), během níž žáci v rámci plnění úkolů měli možnost samostatně objevovat již známé věci, jevy, problémy, dění... O této metodě byly vedené polemiky, zda je vůbec relevantní a smysluplné objevovat žáky něco, co ve svém životě běžně využívají. Někteří kritikové považovali opětovně objevování již objeveného za stagnaci, či dokonce za směr zpět. Doporučovali zaměřit se na aktuální problémy doby a pokusy o objevení nových věcí, jevů a dějů, směřujících ke zjednodušení a zlepšení života v současnosti a budoucnosti. A. Grác chápe projektové vyučování spíše jako „...*metodu pracovní*...“ (Dvořáková, 2009, s. 38), během níž se za pomoci řešení problémů samostatnou cestou a samoučení žák aktivně účastní práce na zadaném úkolu. „...*Tiché zaměstnání, nepřímé vyučování a samoučení*...“ (Dvořáková, 2009, s. 38), vyjadřují podle M. Skořepy určité dělení „...*metod samostatné práce*...“ (Dvořáková, 2009, s. 38). Konkrétně forma „...*samoučení*...“ (Dvořáková, 2009, s. 38) je takovou metodou vyučování, při níž je žák sám sobě učitelem. Vyučující vystupuje pouze jako facilitátor, přičemž žák samostatně získává nové poznatky, objevuje problémy a řeší je.

Více než integrace horizontální – tj. propojení poznatků různých oborů, se využívala integrace vertikální – propojení teorie a praxe. I když obsah praktických problémů řešených v projektovém vyučování se fakticky dotýkal poznatků z více oborů, měl tedy komplexní povahu, problémy byly nejčastěji řešeny v rámci jednoho oboru. Využívání poznatků z jiných oborů, jako byly například různé výpočty, zápisky, měření, byly považovány za okrajové, doplňující (Dvořáková, 2009).

I když byla problematika projektového vyučování v americké pragmatické škole první poloviny dvacátého století hodně diskutovaná, není možné nevšimnout si velkého zájmu odborné veřejnosti o zmiňovaný způsob vyučování. Praktická i teoretická činnost – především samostatné myšlení, spoluzodpovědnost, splnění cílů vyučování a nutnost plánování v americké pragmatické škole již tehdy patřily mezi základní a nezbytné atributy projektového vyučování. Pokud se podíváme do tehdejších českých škol, vstup projektového vyučování nebyl tak razantní jako v Americe. Spíše než náhrada předmětového vyučování projektovým, byl využíván způsob jejich jakéhosi sloučení, prolínání, tj. využití projektů v rámci tradiční koncepce vyučování. Byl upřednostňován způsob individualizace učení jako forma samoučení a to především v činnostech

s pracovními texty s důrazem na samostatné objevování poznatků a odpovědnost za vlastní učení (Dvořáková, 2009).

Počátky projektového vyučování nebyly zcela bez chyb, bylo i poměrně dost kritizováno. Zásadní posun v pedagogice však americké pragmatické škole upřít nelze. Dítě začalo být vnímáno jako plnohodnotný člověk mající své vlastní názory, myšlenkové pochody, způsoby chápání a řešení problémů, míru odpovědnosti včetně zdravého sebevědomí a to vše v souvislostech navazujících na realitu života kolem. Z pouhého objektu učení se postupně vyvíjí jedinečný subjekt.

3 SOUČASNÉ POHLEDY NA PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ

Dle vyjádření Tonucciho patří projektové vyučování z hlediska současné didaktické terminologie mezi typické metody konstruktivní školy. Po určitou dobu bylo u nás projektové vyučování tak trochu zapomenuto. Až společenské změny související s rokem 1989 přinesly aktivní snahy o inovativní změny ve školství. Zkoumány byly reformní pokusy ve školství z období první republiky a největší obsahovou stránku zdrojů tvořily překlady zahraniční literatury např. Petty, Tonucci, Pike. I když v těchto publikacích byly početné inspirativní náměty k praktickému plánování a následné realizaci projektového vyučování a byly využívány jako určité návody, obvykle postrádaly konkrétní teoretickou analýzu. V devadesátých letech se projektové vyučování ve školách využívalo spíše prakticky, bez hlubšího teoretického zkoumání. V té době se mezi první teoretiky projektu, coby znovu objeveného prostředku vzdělávání spojující v sobě obsahovou i procesuální stránku zařadili J. Valenta a H. Kasíková (Dvořáková, 2009).

Pedagogičtí odborníci při využívání projektového vyučování i dnes upřednostňují různé úhly pohledu. Všestrannou integraci ve vztahu k projektovému vyučování považuje H. Kasíková za opravdu důležitou. Integraci vnímá a uvědomuje si ji téměř ve všem. J. Skalková chápe projektové vyučování jako určitý prostředek ke zkvalitnění způsobu myšlení ve spolupráci s činností. Projektové vyučování preferuje jako doplnění předmětového vyučování. Připomíná však nutnost jeho správného plánování, které nesmí sklouznout k nepřipravené improvizaci. A. Tomkovou je projektové vyučování považováno za určitou metodu, během níž se využívají i další, dílčí metody a formy práce. Jsou tím myšleny kupříkladu diskuse, interview, způsoby hodnocení, vyhledávání podkladů nebo studium odborné literatury. I když si uvědomuje určitého negativa projektového vyučování v podobně nesystematičnosti vzdělávání, nepřehlíží ani jeho nabízející se možnosti k systematickému rozvoji samostatné práce žáků, k zlepšení jejich organizace práce, systému plánování práce, ale i posloupnosti ve způsobech řešení problémů (Dvořáková, 2009).

Přestože ani v současné literatuře věnované projektovému vyučování nenajdeme komplexní řešení základních otázek tohoto způsobu vyučování, zajímavé zjištění přinesla „...Brunerova teorie struktur...“ (Dvořáková, 2009, s. 98). Nabízí například

pomoc při chápání struktury učiva, pochopení systému základních i obecních pojmů i vztahů mezi nimi (Dvořáková, 2009). Pokud se zamyslíme, uvědomíme si, že všechno kolem má svou charakteristickou strukturu. I způsoby předávání a přijímání informací a systém jejich vštěpování. Málokdy si však tyto principy uvědomujeme, přičemž pochopení systému učení a vyučování může zjednodušit, zrychlit a zpříjemnit práci nejen učitelům, ale i žákům. Pokud z nevědomosti tyto základní struktury ignorujeme, může nastat situace, že se náš cíl ztratí v záplavě sice zajímavých, ale nesourodých a vzájemně nekompatibilních poznatků a informací.

Ani současná didaktika nenabízí ohledně projektového vyučování jednotný názor na definici procesu tohoto vyučování. Maňákem a Tomkovou je projekt považován za vyučovací metodu, Kašovou, Solfronkem a Skalkovou za organizační formu a Valentou za určitý způsob koncentrace učiva. Kubínová s projektem pracuje jako s typem vzdělávací strategie, přičemž klade důraz na aktivitu žáka ve vztahu k vlastnímu učení (Dvořáková, 2009).

M. Dvořáková ve své knížce popisuje základní principy projektového vyučování, jak je spatřuje H. Kasíková (in: Dvořáková, 2009):

„*Potřeby a zájmy dítěte*“ (Dvořáková, 2009, s. 101) Mezi potřeby a zájmy žáků patří dostatečný prostor pro aktivitu, možnost volby, různorodost v získávání poznatků, získávání vlastních zkušeností, nalézání problémů a hledání cest k jejich řešení, ale i samostatnost, odpovědnost a to vše v propojení s reálným životem dítěte nejen v prostorách školy, ale i mimo něj.

„*Aktuální situace*“ (Dvořáková, 2009, s. 102) Dětem nejbližší jsou takové projekty, které vycházejí z jejich života, z podnětů, které jsou v daném okamžiku aktuální a dokážou se proto s cílem lépe ztotožnit.

„*Interdisciplinarita*“ (Dvořáková, 2009, s. 102) Je samozřejmé, že řešení problémů nemůžeme zaškatulkovat pouze do jednoho předmětu, ale jeho řešení je nutno vnímat v globálu a poznatky čerpat z různých předmětů, oborů i disciplin.

„*Seberegulace při učení*“ (Dvořáková, 2009, s. 102) Jedním z hlavních znaků projektového vyučování je odpovědnost žáka za splnění úkolu, za naplánování, ale i

realizaci projektu. Také práce s chybou patří k určitým seberegulačním technikám, kterým se v projektovém vyučování rozhodně nevyhneme.

„*Orientace na produkt*“ (Dvořáková, 2009, s. 102) Proces projektového vyučování směřuje k praktickému výsledku, čímž bývá produkt, jehož prezentace bývá převážně veřejná.

„*Skupinová realizace*“ (Dvořáková, 2009, s. 102) Práce v týmech, přičemž učitel vystupuje v roli kouče, facilitátora, vnáší do vyučování další rozměr. Učí žáky vnímat názory jiných spolužáků, kultivovaně prosazovat své myšlenky, vznášet argumenty, obhajovat své nápady, ale také kooperativně spolupracovat.

„*Společenská relevantnost*“ (Dvořáková, 2009, s. 102) Děti se mohou pomocí projektu účastnit vyřešení problému, který přesahuje prostory školy. Projekty mohou být tedy zaměřeny i na obec nebo širší společnost. Příkladem mohou být projekty, kde byl realizován návrh přechodu pro chodce v dopravně nepřehledné části obce, nebo projekt zaměřený na příčiny povodní a způsoby odstranění jejich následků.

M. Dvořáková se domnívá, že projektové vyučování v teoretické rovině může odpovídat určitému modelu nebo koncepci vyučování. Zdůvodňuje to výskytem specifických cílů a zpracováním odpovídajících obsahů, využíváním různých vyučovacích metod, organizačních forem výuky a různorodou škálou metod hodnocení. Jednou ze změn, které projektové vyučování nabízí, je změna v sociálních vztazích (Dvořáková, 2009). Vztahy se během projektového vyučování mění nejen mezi učitelem a žáky, kdy se z účastníků stávají určitým způsobem partneři v cestě za stanoveným cílem, ale také vztahy mezi žáky navzájem. V tradičním vyučování byli žáci vedeni k samostatné práci ve škole i doma. V projektovém vyučování je tomu jinak. Upřednostňuje se spolupráce ve skupinách, kooperace ve směru společného cíle s důrazem na osobní odpovědnost žáků za splnění úkolů. Tyto změny uvnitř třídy se však přenášejí i mimo ní. Při celoškolních projektech je navíc nutné propojit činnosti všech zainteresovaných pedagogů, což při jejich rozdílné individualitě a rozdílných zaměřeních a prioritách vyžaduje značnou dávku zangažovanosti, motivace a tolerance. Projekt obvykle vychází z reálného života a obvykle se tam i vrací. Problémy vyskytující se v projektech nelze udržet pod pokličkou školy. Často je zapotřebí

komunikovat s cizími lidmi, přičemž je nutné žáky naučit kultivovanému vystupování, dodržování určitých pravidel, ale i smysluplnému vyjádření a předkládání požadavků a vhodnému prosazování svých návrhů.

Vnitřní motivace, aktivita žáků a ztotožnění se s úkolem včetně osobní odpovědnosti za jeho splnění patří podle současné teorie k **pozitivním** atributům projektového vyučování. V současné škole se žáci učí hlavně kvůli známám, což směřuje k upevňování pouze vnější motivace. Projektové vyučování se však určitým způsobem navrací k původním myšlenkám směřujícím k učení pro získávání nových poznatků a chápání životních souvislostí. Úspěšné vyřešení problémů a realizace výsledného produktu usměrňuje žáka k zvládnutí úkolu bez nutnosti zkoušení a známkování (Dvořáková, 2009). Jeden z přínosů projektového vyučování pro současné vyučování spatřuji v tom, že i děti, které projevovaly v klasicky vedeném vyučování slabý zájem o předmět a dokonce rezignovaly na pokusy o zlepšení svého prospěchu, při vhodně zvolených úkolech v projektovém vyučování a za pomoci povzbuzování a oceňování i mírných pokroků začaly projevovat o učení větší zájem. Možnost prožít úspěch a uvědomění si faktu, že si jejich práce někdo všímá a oceňuje ji, je pro tyto děti velmi přínosné. Prožitek úspěchu v kombinaci s řešením úkolů, v jejichž procesu si děti nenásilným způsobem formují kompetence pro setkání s problémy reálného života, vede k posílení zaangażovanosti žáků a postupnému zvnitřnění motivace. Učení osobní odpovědnosti, což patří k hlavním atributům projektového vyučování, přináší žákům pozitivum v posílení individuální odpovědnosti v přístupu k učení obecně. Projektové vyučování pozitivně ovlivňuje nejen žáky, ale také jejich učitele, kteří se projektového vyučování aktivně účastní. Jedná se především o vliv na profesní standard učitele, konkrétně pak o rozvoj klíčových kompetencí učitelů.

Jako **negativum** projektového vyučování vidí M. Dvořáková celkovou nesystematičnost, převážné zaměření na řešení praktických úkolů bez větší návaznosti na předmětové vyučování. Problém vidí v rozdílnosti ve vnímání a posuzování projektového a předmětového vyučování žáky. Předmětové vyučování žáci považují za teoretické a abstraktní s využitelností pouze ve škole a projektové zase řadí mezi praktické. M. Dvořáková spatřuje riziko v nedostatečné vybavenosti žáků dovednostmi pro řešení úkolů projektového vyučování, které bývají často velice obtížné a někdy

problematicky řešitelné pro jejich komplexnost. Někteří žáci vyšších ročníků kvůli vysoké náročnosti práce v projektovém vyučování řešení projektů odmítají (Dvořáková, 2009). V průběhu projektového vyučování se nové poznatky žákům pasivně nepředkládají, ale žák by je měl vlastním přičiněním objevit sám. Není to učení bez chyb, omylů a nezdarů, ale čím větší úsilí žáci k získání nových poznatků vynaloží, tím lépe jsou pro ně tyto novinky zapamatovatelné. Domnívám se, že problém není pouze v náročnosti práce v průběhu projektového vyučování. Pokud se rozhodneme v běžné učitelské praxi využít projektové vyučování, je nutné se na to předem připravit. Seznámení žáků s různými metodami objevování, analyzování i nalézání řešení problémů je jedním ze základních předpokladů úspěchu. Pokud takovou předpřípravu vynecháme a žáci se těmto metodám učí tak říkajíc „za pochodu“ v průběhu projektového vyučování, může se stát, že je to pro ně obtížnější, než si dokážeme uvědomit. V takových případech se pro některé žáky stávají problémy neřešitelné a cíle zůstávají v nedohlednu. Za velmi důležité považuji i správné plánování projektového vyučování. Pokud podceníme vnitřní strukturu projektového vyučování, může se stát, že vybočíme z původního směru a problémy vyžadující řešení nám začnou nekontrolovatelně přibývat. Cíl tak může ztratit konkrétní kontury nebo se může vzdálit tak, že žáci začnou postrádat dostatečnou motivaci k jeho dosažení a na svou práci v projektech určitým způsobem rezignují.

I když si uvědomuji fakt, že projektové vyučování není zcela bez chyb, domnívám se, že klady, které přináší, jsou natolik převažující, že projektové vyučování mohu označit jako přínosné nejen pro vyučování samotné, pro učitele, školu, pro navázání nových, oboustranně přínosných kontaktů mezi školou a okolím, ale hlavně pro žáka, jeho individuální způsob získávání poznatků a v neposlední řadě kultivování jeho osobnosti.

4 VÝHODY A NEVÝHODY PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Projektové vyučování má svou historii, ovšem tvrdit, že si našlo své stálé místo a široké uplatnění v současné pedagogické praxi říci nelze. Kromě nezpochybnitelných výhod a přínosů má projektové vyučování i své nevýhody a úskalí. Projektové vyučování je bezesporu náročné, a to nejen v rovině příprav, ale i v oblasti pomůcek a materiálního vybavení. Jelikož průběh projektového vyučování obvykle nabourává klasické předmětové vyučování, jsou nezbytně nutné určité organizační změny zaběhlého rozvrhového vyučování a vnitřní struktury vyučovacích jednotek, kde často schází návaznost na již probranou látku a její upevňování. Projektové vyučování klade vysoké nároky nejen na žáky a učitele, tj. přímé aktéry vyučování, ale i na školu, ředitele, rodinné příslušníky, okolí či lidi, kteří jsou jakýmkoliv způsobem do projektového vyučování zaangażováni. Z výše uvedeného výčtu se může zdát, že projektové vyučování provází hodně náročná pracovní atmosféra s dominujícími nevýhodami. Pravda je však taková, že výhody, které projektové vyučování nabízí, jsou nezanedbatelné a pro požadavky současného školství velmi přínosné.

V následujícím textu uvádíme jak výhody projektového vyučování, tak i jeho nevýhody. V průběhu projektového vyučování pozorujeme vzájemné ovlivňování a interakci, které působí nejen na přímé aktéry, tj. žáky a učitele, na proces učení se, na klima ve třídě, ve škole, ale i na okolní prostředí školy přesahující hranice školních prostor. Jana Kratochvílová rozdělila pozitiva a negativa projektového vyučování podle „*dimenzí žáka, učitele, procesu učení se a podle dimenzí okolního prostředí*“ (upraveno podle Kratochvílové, 2006, s. 52 – 54):

Výhody projektového vyučování z pohledu těchto dimenzí:

- **Dimenze žáka**

Možností rozvoje dítěte v průběhu projektového vyučování rozděljuje Jana Kratochvílová do různých rovin s ohledem na osobnost dítěte a kvalitu života žáka. Jedná se o „*rovinu biosomatického růstu a respektování zrání dítěte*“ (Kratochvílová, 2006, s. 53), kde je brán zřetel na individuální možnosti žáka, „*v rovině možností duševního rozvoje v oblasti kognitivního, emocionálního, volního a motivačního rozvoje*“ (Kratochvílová, 2006, s. 53) je za pozitivum považována silná motivace,

odpovědnost za splnění úkolů, samostatnost v objevování a řešení problémů, emocionální prožitek, získání nových pohledů na způsob hodnocení druhých, práce s různými informačními zdroji – schopnost eliminovat ty nevhodné, získávání dovedností v plánování, organizování i řízení a v neposlední řadě sem patří i prožitek smysluplnosti svého konání. „*Rovina možností sociálního rozvoje*“ (Kratochvílová, 2006, s. 53) obsahuje učení spolupráce ve skupinách, kooperace, rozvíjí komunikativní schopnosti a dovednosti, učí se vzájemnému respektu a toleranci, propojování svých zájmů se zájmy společnými. „*V rovině možností sebezvoje dětského JÁ*“ (Kratochvílová, 2006, s. 53) se učí poznávat své JÁ, rozvíjí sebepoznání, učí se vhodně využívat sebehodnotících prvků, je schopen rozpoznat své nedostatky a najít správný směr nápravy, učí se sebeúctě a zdravé míře sebevědomí. Rozlišuje a uvědomuje si své přednosti a nedostatky, přičemž svá negativa se pokouší eliminovat nebo vědomě potlačit. „*Rovina duchovního rozvoje v oblasti axiologické, estetické, etické a kreativizační*“ (Kratochvílová, 2006, s. 53) nabízí estetický prožitek, potěšení z objevování něčeho nového a tvůrčích procesů, prožitky krásy, vnímání estetična, dobra, příjemné pocity z pozitivního ocenění, prostor pro rozvoj fantazie, variability a improvizace. Z daného výčtu pozitiv projektového vyučování ve vztahu k dimenzi žáka je patrné, že působí na rozvoj dítěte jako celku, tj. pozitivně jej ovlivňuje a rozvíjí téměř ve všech rovinách, tedy komplexně.

- **Dimenze učitele**

Učitel v průběhu projektového vyučování vychází z jiného pohledu na dítě. Žák je vnímán jako osobnost a subjekt zároveň. Učitel během vyučování přijímá jinou roli v souladu s odpovídajícími procesy školní edukace. Mezi klady v dimenzi učitele Jana Kratochvílová řadí učení se nové roli poradce, kouče, facilitátora, vnímání dítěte jako celku, učení se, rozšiřování škály vyučovacích strategií, oprošťování se od učebnic jako od jediného zdroje pro učení a využívání všech dostupných informačních zdrojů a zdokonalování organizačních a plánovacích dovedností.

- **Dimenze procesu učení se**

Mezi klady projektového vyučování v dimenzi procesu učení se Jana Kratochvílová považuje fakt, že učení se není už jen v rovině teoretické, ale má i praktickou tedy činnostní povahu, přičemž zaměstnává nejen hlavu, ale i ruce žáka. Žáka obohacuje nejen o nové znalosti a dovednosti, ale i o určité postoje a hodnoty. Učení v projektech má komplexní charakter, nově získané vědomosti a dovednosti v průběhu tohoto vyučování nejsou pouze v rovině jednoho vyučovacího předmětu, ale integrují se z různých oborů. Toto učení má celostní povahu. Vzhledem k tomu, že proces učení respektuje individualitu dítěte, uspokojuje tím jeho potřeby a nabízí možnost individualizaci vyučování. Vyučování není statické, vyžaduje různorodou organizaci, rozvíjí celou osobnost dítěte, mezi učitelem a žákem navazuje partnerský vztah založený na důvěře, kultivuje vztahy mezi žáky a umožňuje kontakt s okolím.

- **Dimenze okolního prostředí**

V rovině dimenze okolního prostředí je Janou Kratochvílovou mezi klady zařazeno propojení školy s okolím, přičemž se obě prostředí dle možností vzájemně respektují a pozitivně ovlivňují. Za pozitivum je považován i zvýšený zájem rodičů o dítě, o jeho školní práci a aktivity a dalo by se říci, že rodiče jsou pomocí projektového vyučování určitým způsobem vtaženi do vyučovacího procesu. Výstupy projektů nebývají samoučelné, ale určitým způsobem obohacují nejen žáky, školu, ale velmi často i veřejnost a okolí.

Převaha kladů projektového vyučování občas svádí k jeho čistě pozitivnímu posuzování a nevnímání jeho negativ. Jestli máme zájem o úspěšnou realizaci projektového vyučování, nemůžeme opomenout seznámit se i s negativy, které tento způsob vyučování může přinášet. Pokud budeme dostatečně informováni a připraveni i na eventuální výskyt negativních prvků v projektovém vyučování, můžeme se na tyto varianty připravit a záměrně posilovat pozitiva a obtíže se snažit předem eliminovat.

Dále se pokusíme uvést také **negativa projektového vyučování**, rovněž **ve všech dimenzích** (upraveno podle Kratochvílové, 2006, s. 54 – 55):

- **Dimenze žáka**

Mezi negativa v dimenzích žáka je Janou Kratochvílovou považována časová náročnost projektového vyučování, která se vyskytuje poměrně často. Také absence předpřípravy a tudíž dostatečná nevybavenost žáků potřebnými kompetencemi, které jsou pro zdárný průběh projektového vyučování zásadní, patří k jejím obtížím. Mezi úskalí dále patří situace, kdy žák není schopen opatřit si odpovídající zdroje informací jak už z důvodu slabé motivace, nebo nedostatečné vybavenosti školy informačními zdroji nebo neschopnosti žáka nalézt ten nevhodnější informační materiál. Občas se vyskytne i potíže žáků se splněním stanovených cílů, což negativum nesporně je.

- **Dimenze učitele**

V dimenzích učitele se dle Jany Kratochvílové opět setkáváme s problémy v časové náročnosti, konkrétně s časovou náročností na přípravu projektového vyučování a určité novátorství ve způsobu plánování. Časová náročnost se promítá i ve směru k hodnocení včetně náročnosti na způsoby jeho využití. Při početné přesycenosti využívání práce v projektech může být učiteli spatřována negativa ve ztrátě jejich motivace a mohou se vyskytovat jejich negativní reakce a pocity neuspokojení z plnění cílů platného kurikula kvůli možné nesoustavnosti a nesystematičnosti vyskytující se v průběhu projektového vyučování. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky na jeho spolupráci s okolím a mezi negativa patří i výskyt ztráty zájmu a nepochopení okolí, přičemž učitel zůstává se svými snahami o inovace osamocen.

- **Dimenze procesu učení se**

Nerespektování principu posloupnosti a systematičnosti vzdělávání, opomíjení fáze opakování a procvičování během práce v projektech Jana Kratochvílová řadí mezi negativa. Také rušné pracovní prostředí náročné na prostory, nutnost změny rozvrhů, promýšlení reorganizace vyučování, flexibilitu jednání učitele a žáků a vyžadování širší základny informačních zdrojů posuzuje jako mínusy a komplikace projektového vyučování.

- **Dimenze okolního prostředí**

K záporům projektového vyučování v dimenzi okolního prostředí Jana Kratochvílová řadí i určitou možnost obtěžování okolí. Nedostatečná informovanost rodiny a okolí může být také jedním z problémů. Nepřímí aktéři projektového vyučování mohou tento proces vnímat jako hru a kvůli jejich neúplné informovanosti mohou přehlédnout edukační záměry a výchovně vzdělávací cíle.

Pokud se podíváme na výčet pozitiv a negativ projektového vyučování, zjistíme, že na pomyslných miskách vah převažují klady nad zápory. Je nutné uvědomit si, že problémy, které byly výše jmenované, mohou být pomocí dostatečné předpřípravy, odpovídající úrovně teoretické připravenosti učitelů i žáků, promyšleným plánováním a dostatečným seznámením okolí se smysluplností prací v projektech kompenzovány nebo eliminovány.

Jaké možné postupy se nám tedy nabízí ke kompenzaci negativ projektového vyučování? Patří sem dostatečná informovanost učitelů nejen o kladech, ale i záporech projektového vyučování, čímž se vyloučí možné přehlédnutí nebo podcenění negativ. Nesoustavnost a nesystematičnost v projektovém vyučování s následnou nesourodou strukturou vědomostí žáků včetně problematického opakování a upevňování získaných poznatků je možné kompenzovat střídáním vyučovacích metod. Projektové vyučování není samospasitelné. Mezi důležité faktory patří dostatečná úroveň profesní přípravy učitelů na projektové vyučování včetně obeznámení okolí s projekty včetně způsobů jejich řešení i s edukačními záměry a cíli, které budou během projektového vyučování sledovány. I pomocí vytváření kvalitnějších a vhodnějších podmínek pro projektové vyučování se lze vyhnout některým obvyklým nezdarům. Spadá sem kupříkladu kvalitní profesní příprava učitelů během studia, ale i možnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, různé kurzy, semináře, debaty, prostor pro výměny zkušeností, spolupráce mezi kolegy navzájem, ale i s vedením školy, rodinami žáků a okolím, dostatečná a přístupná základna informačních zdrojů, dále sem patří odpovídající materiální a prostorové zajištění, podpora vedení školy a všech zúčastněných, zájem a aktivita žáků a v neposlední řadě i entuziasmus učitele (Kratochvílová, 2006).

Z výčtu pozitiv i negativ projektového vyučování je patrné, že přínosy, kterými tento způsob vyučování obohacuje současné výchovně vzdělávací procesy, jsou značné a mají komplexní, celostní charakter. V případě možného výskytu obtíží je tyto možné kompenzovat tak, aby plynulost a úspěšnost práce v projektech jimi nebyla narušována. Prostřednictvím práce v průběhu projektového vyučování se žákům nabízí dostatek prostoru a možností k naplňování téměř všech obecných cílů a rozvoji klíčových kompetencí ve směru intencí Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání.

5 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ Z POHLEDU RVP A ŠVP

Významným mezníkem poslední doby ve vzdělávání byl rok 2001, kdy byl vydán Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, také pod názvem Bílá kniha. Jedná se o specifickou vizi zaměřenou na vzdělávací strategie 21. století. Tato vize je celospolečenská, v intencích takzvané společnosti znalostí. Bílá kniha zpracovává a stanovuje především cíle vzdělávání, přičemž se dotýká i vhodných prostředků jejich naplňování a vyjadřuje se i k pojetí vzdělávacích obsahů. Následně vytvořený Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) v souladu s novým školským zákonem č. 561/2004 Sb. důsledně sledují státní cíle zaměřené na naplnění kutikulární reformy české školy (Dvořáková, 2009).

Cílem výchovných a vzdělávacích strategií je kultivování, formování a rozvoj jednotlivých klíčových kompetencí. V základním uměleckém školství jsou to především kompetence k umělecké komunikaci, kompetence osobnostně sociální a kulturní kompetence.

Dále uvádíme detailnější analýzu těchto kompetencí (RVP pro základní umělecké vzdělávání, 2010, s. 14):

„Kompetence k umělecké komunikaci

Žák:

- disponuje vědomostmi a dovednostmi, které mu umožňují samostatně volit a užívat prostředky pro umělecké vyjádření*
- proniká do struktury a obsahu uměleckého díla a je schopen rozeznat jeho kvalitu*

Kompetence osobnostně sociální

Žák:

- disponuje pracovními návyky, které jsou utvářeny soustavnou uměleckou činností a které formují jeho morálně volní vlastnosti a hodnotovou orientaci*

- *účelně se zapojuje do společných uměleckých aktivit a uvědomuje si svoji odpovědnost za společné dílo*

Kompetence kulturní

Žák:

- *je vnímavý k uměleckým a kulturním hodnotám a chápe je jako důležitou součást lidské existence*
- *aktivně přispívá k vytváření i uchování uměleckých hodnot a k jejich předávání dalším generacím“ (RVP pro základní umělecké vzdělávání, 2010, s. 14)*

Rozvoji zmiňovaných kompetencí je věnována pozornost ve všech výchovně-vzdělávacích strategiích, které toto školství nabízí. Využíváno je především individuální a skupinové vyučování, ale také vyučování hromadné - kolektivní. V průběhu vyučování je upřednostňovaný především individualizovaný přístup k jednotlivým žákům. Důraz je kladen na konkretizovaný rozvoj klíčových kompetencí, který je v souladu s vlohami, dovednostmi a sociálním cítěním daného jedince. Jedním z důležitých cílů současné školy je naučit žáka samostatně vyhledávat a zpracovávat poznatky. Specifikum dnešní doby je v množství a různorodosti nabízených informací. Učitel by měl prostřednictvím vzdělávacích strategií připravit žáka na výskyt možných nevhodných zdrojů, měl by ho vybavit kompetencí směřující k eliminování nevhodných zdrojů a informací a měl by posílit žákovu odolnost vůči manipulaci prostřednictvím různých informačních zdrojů. Žák by měl být obeznámen s tím, že se může setkat nejen s kvalitními, ale i s protichůdnými, dokonce nebezpečí skýtajícími informacemi. U nově získaných informací by měl být schopen odhadnout jejich relevantnost a úroveň a možnosti jejich využití. K tomu, aby byl proces rozvoje klíčových kompetencí pomocí výchovných a vzdělávacích strategií úspěšný je zapotřebí nejen vysoká odborná a pedagogická vybavenost vyučujícího, ale také schopnost vhodného využití empatie a pedagogického taktu. Je na učiteli, aby dokázal posoudit a odhadnout úroveň okamžitého žáka osobního maxima a rozvoj klíčových kompetencí směřovat k tomuto pomyslnému bodu. Nemůžeme očekávat, že žáky naučíme úplně všemu. Rozvoj je proces, který absolutoriem nekončí. Můžeme se však alespoň snažit o to,

abychom v žákovi probudili zájem o své další osobnostně sociální, umělecko-komunikační a kulturní formování prostřednictvím celoživotního vzdělávání.

Rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy vypracované konkrétními školami včetně učebních plánů nabízí učitelům prostor nejen pro pozitivní změny sociálních vztahů nejen ve třídě během vyučování, ale i v prostorách školy i mimo ni, ale nabízí i širokou škálu možností inovací ve vzdělávání, pobízí je k práci v týmech, nutí je zamýšlet se a hledat vhodné metody a obsahy ve směru stanovených cílů při současném využití organizačně nejvhodnějších podmínek k jejich plnění. „*Použití projektového vyučování vyhovuje jak obsahovým, tak procesuálním změnám. Umožňuje realizaci obecných cílů základního vzdělávání a vytváření klíčových kompetencí žáků.*“ (Dvořáková, 2009, s. 141)

V čem spatřuji přínos projektového vyučování v souvislosti s rozvojem klíčových kompetencí žáků v základním uměleckém vzdělávání:

Kompetence k umělecké komunikaci

V průběhu projektového vyučování se žáci učí vyjadřovat se v různých učebních, pracovních i životních situacích. Svě myšlenky se snaží formulovat smysluplně a srozumitelně, vyjadřovat se kultivovaně a přiměřeně svému věku. Učí se porozumět základní umělecké terminologii a dokázat ji využít jak ve verbální, tak v praktické umělecké formě. Obsah umělecké výpovědi se žáci pokouší prezentovat takovým způsobem, aby vnímatel dílo pochopil co nejlépe.

Kompetence osobnostně sociální

Během práce v projektovém vyučování se žáci učí stanovovat si přiměřené cíle vlastního osobního rozvoje v pracovní i zájmové oblasti, ale i v oblasti mezilidských vztahů a zlepšování vzájemné spolupráce. Učí se adekvátně reagovat na hodnocení druhých, přiměřeně využívat hodnocení, být schopni sebeevaluace. Žáci se učí dokázat přijmout pomoc, radu, kritiku, názory druhých a respektovat je. V průběhu projektového vyučování jsou žáci schopni aktivně se podílet na práci ve skupině, společně směřovat k předem určenému, zvolenému cíli a využívat kooperace. Snaží se přispívat k příznivému prostředí mezilidských vztahů, předcházet konfliktům, případně je umět

řešit. Přiměřeně svému věku žáci dokážou odhadnout své fyzické a psychické možnosti i důsledky svého jednání.

Kompetence kulturní

Projektové vyučování u žáků v základním uměleckém školství pomáhá utvářet jejich vlastní názor v umělecké interpretaci a k sebevědomé prezentaci svého uměleckého výkonu a pozitivní vztah nejen k vlastní, místní a národní kultuře a umění, ale i ke kultuře světové. Během práce v projektovém vyučování se žáci učí orientovat se ve světě umění, přiměřeně svému věku se umělecky vyjadřovat, vlastní zájem projevit samostatným vyhledáváním děl dle vlastního uměleckého zaměření a nevhodné umělecké projevy racionálně eliminovat. Výslední produkt projektového vyučování nabízí žákům prostor umělecky se vyjádřit a prezentovat nejen v prostorách školy, ale podílet se i na kulturním životě města.

Využití projektového vyučování směřuje učitele k větší flexibilitě, empatii a toleranci, prohlubuje jejich organizační schopnosti a strategie plánování a v neposlední řadě jim nabízí možnost přijmout žáky jako své partnery. Vyučující vedou své žáky jako poradci, koučové, facilitátoři, učí se pracovat s různými informačními zdroji, využívají širší škálu vyučovacích strategií, což má příznivý vliv na rozvoj klíčových kompetencí učitele. Strukturám klíčových kompetencí se věnuje řada pedagogických odborníků. K nejzajímavěji zpracovaným strukturám kompetencí učitele Čábalová a Kocurová řadí pohledy a analýzy Z. Heluse, H. Lukáškové a J. Vašutové. Struktura kompetencí učitele podle Heluse a Lukáškové je inspirativní především z pohledu humanistické psychologie a pedagogiky. Tyto modely jsou zaměřeny na kompetence učitele, kdy vyučující vnímá a respektuje žakovu osobnost a dokáže posoudit jeho možnosti, schopnosti i dovednosti, rozumí výchovně vzdělávacímu procesu a jeho zákonitostem ve směru cíle i se zaměřením na žáka, dále je potřeba rozvíjet takové kompetence učitele, aby byl schopen analyzovat vzdělávací potence žáka, aktualizovat je a usměrnit jeho rozvoj. Neméně důležitý je rozvoj kompetencí učitele v intencích kultivování hodnotových priorit žáků, které směřují ke zlepšení mezilidských vztahů, k sebevzdělávání, seberozvoji, sebepojetí a seberealizaci žáka (Čábalová, Kocurová, in: Vašutová a kol., 2008).

Podrobné a komplexně zaměřené rozpracování oblastí kompetencí učitele nabízí J. Vašutová. Profesní standard učitele v podobě kompetencí učitele ve své knize strukturovala do sedmi oblastí kompetencí:

- *„předmětová*
- *didaktická/psychodidaktická*
- *pedagogická*
- *diagnostická a intervenční*
- *sociální, psychosociální a komunikativní*
- *manažerská a normativní*
- *profesně a osobnostně kultivující“* (Vašutová, 2007, s. 34)

Projektové vyučování svým specifickým celostním způsobem dokáže ovlivňovat rozvoj kompetencí učitelů a zasahuje do všech sedmi výše zmíněných oblastí. V kompetenci **předmětové** projektové vyučování napomáhá rozvoji kompetencí učitele ve znění:

- *„dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vztahy*
- *umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci aprobačních oborů, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie“* (Vašutová, 2007, s. 35)

Kompetenci **didaktickou/psychodidaktickou** práce v projektovém vyučování příznivě ovlivňuje v bodech, kdy učitel:

- *„má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy*

- *dovede užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků*“ (Vašutová, 2007, s. 35)

U kompetence **pedagogické** je rozvoj patrný především v bodě, kdy učitel:

- *„je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní“* (Vašutová, 2007, s. 36)

V kompetenci **diagnostické a intervenční** byl v našem pojetí projektového vyučování zaznamenán pozitivní posun v rozvoji kompetencí učitele ve znění:

- *„ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování“* (Vašutová, 2007, s. 36)

Kompetence učitele v oblasti **sociální, psychosociální a komunikativní** bývá v průběhu projektového vyučování rozvíjena ve více bodech. U nás nejpozitivněji ovlivnila bod, kdy učitel:

- *„ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků“* (Vašutová, 2007, s. 36)

Pozitivní rozvoj je patrný i ve směru kompetence **manažerské a normativní** a to konkrétně v bodu, kdy učitel:

- *„ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě“* (Vašutová, 2007, s. 37)

Poslední, ale neméně důležitá je kompetence **profesně a osobnostně kultivující**, kdy je v průběhu práce v projektovém vyučování zaznamenán příznivý vliv na učitelovy kompetence v bodech:

- *„má předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru*
- *je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení jeho výkonu různými subjekty“* (Vašutová, 2007, s. 37)

Vzhledem k tomu, že se během projektového vyučování setkáváme s komplexními problémy vztahujícími se nejen k předmětu, k novým vědomostem,

znalostem a dovednostem, ale i k životní realitě, k praktickému zužitkování nových poznatků, k nalézání a řešení konkrétních problémů, k práci s informačními médii, ke kultivování komunikace, k rozvoji sociálních vztahů, ke spolupráci a kooperaci i k formování osobnosti každého zúčastněného, mohu napsat, že tento způsob vyučování rozvíjí kompetence učitele ve všech rovinách. Samozřejmě, není to vždy ve stejné míře. Rozhodujícími faktory jsou záměry, cíle a způsob prezentace výsledků konkrétního projektového vyučování. Jsem přesvědčena, že i když si to v průběhu práce učitelé možná neuvědomují, odpoutání od učebnic, oborová flexibilita, všeobecný přehled, obohacení novými vyučovacími strategiemi, zkušenostmi, možnostmi, přátelské vztahy mezi učiteli a žáky i mezi učiteli navzájem, to vše učitele obohacuje v jejich profesním, morálním i osobním růstu, což je v souladu s všestranným rozvojem kompetencí učitele.

Učitelé v průběhu projektového vyučování nesledují pouze výsledky žákovské práce, ale také cestu, po které se žáci k těmto výsledkům dostali. Pozorují nejen úroveň a kvalitu získaných znalostí, ale i spolupráci žáků, jejich kooperaci, komunikaci, ale i dosahování osobnostního maxima a využívají ten nejvhodnější způsob hodnocení a sebehodnocení v souladu s konkrétním projektovým vyučováním.

Projektové vyučování svým charakteristickým komplexním řešením problémů a přebíráním osobní odpovědnosti za plnění konkrétních úkolů žáky určitým způsobem připravuje pro budoucí život. Učí žáky vyrovnat se s nezdary a poučit se z nich, učí je kooperovat, vhodně komunikovat, prosazovat své názory, nabízí prožitek úspěchu, formuje a kultivuje jejich osobnost a vede je k celoživotnímu vzdělávání, což úspěšně koresponduje se základními cíli dnešní školy.

6 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ A JEHO PLÁNOVÁNÍ

Projektové vyučování patří mezi hlavní nástroje praktické realizace nově zaváděné vzdělávací politiky. Vyznačuje se určitou komplexností a možnou variabilitou využitelnosti vhodně zvolených a v dané situaci odpovídajících vyučovacích praktik. Nejčastěji je v projektovém vyučování využívána projektová a problémová metoda v součinnosti s interakcí výchovné a vzdělávací složky projektového vyučování.

„Chceme-li realizovat projekty ve výuce, musíme jim především porozumět. Často dochází totiž k nadužívání pojmu projekt a vše, co se vymyká běžné frontální výuce, je nazýváno projektem. Ne vše, co je jako projekt publikováno a prezentováno, je opravdovým projektem.“ (Kratochvílová, 2006, s. 5)

Jak již výše zmíněná citace J. Kratochvílové naznačuje, není vždy zcela jednoduché dodržet čistotu projektového vyučování. Často bývá pro svou podobnost neúmyslně ztotožňovaná s tematickou výukou. Ovšem, jak píše J. Kratochvílová, integrovaná výuka je určitou syntézou učiva jednotlivých předmětů nebo oblastí v určitý celek. Příprava integrované výuky je zcela na učiteli, připravuje žákům náměty, pracovní listy, pomůcky, různé podklady a celou výuku řídí. Cílem integrované výuky je osvojení si určitého úkolu, popřípadě drobné výrobky vztahující se k danému tématu. Cílem projektového vyučování je zpravidla určitý produkt, ke kterému cílevědomě směřujeme. V projektovém vyučování učitel bývá převážně poradcem, koučem, proti tomu u integrované výuky má učitel povětšinou řídicí činnost, kterou může také obohatit o roli poradce. U projektového vyučování jsou požadavky na větší míru aktivity, samostatnosti, tvořivosti. U integrované výuky jsou tyto požadavky na děti menší. Samozřejmě, v obou případech je prvotně důležitý jasně srozumitelný cíl, motivační síla, ale i příjemné, nekonfliktní a podnětné prostředí k individuální i kolektivní práci (Kratochvílová, 2006, s. 56 - 58).

Přípravou projektového vyučování se rozumí určení smyslu konkrétního projektového vyučování, vymezení dílčích cílů, které obsáhnou složku jak kognitivního, tak osobnostně sociálního rozvoje žáka. K přípravné fázi náleží také navržení úkolů,

promyšlení organizace, zabezpečení materiální, prostorové, popřípadě i finanční. Doporučí a schválí se forma provedení vlastního výstupu i kritéria a formy hodnocení.

Během přípravy projektového vyučování je zapotřebí společně promyslet a navrhnout:

- cíle
- vyučovací metody a organizační formy vyučování
- úkoly
- podmínky realizace
- účastníky
- učení
- hodnocení

Cíle práce nám ujasní přínosy, které od projektového vyučování můžeme očekávat. Jasně stanovení dílčích cílů nám pomůže zachovat učební linii a zamezí tak možnému odklonu. Zabrání se tak pocitům nejistoty, že si žáci během tohoto vyučování jen tak bezcílně hrají.

Předpokládané cíle v projektovém vyučování:

Kognitivní – žáci se naučí novou látku v určitém rozsahu a kvalitě, jsou schopni nové poznatky variabilně využít nejen v rámci školy, ale i v reálném životě.

Afektivní – žáci se průběžně věnují sebehodnocení i hodnocení práce ve skupině, dovedou vyjádřit smysluplnost své práce v návaznosti na životní realitu, nebojí se prosadit svůj návrh, názor...

Psychomotorické – žáci pomocí konkrétní pracovní činnosti navrhnu a kompletují určité předměty vztahující se k výstupu projektu, pracují s počítačem, zdokonalují pohybové a výrazové činnosti.

Sociální – žáci se rozdělí do specifických skupin, spolupracují ve skupinách, zdokonalují úroveň komunikace v rámci skupin i mezi skupinami, domluví se ve skupině, komunikují s dospělými slušně a kultivovaně.

Během projektového vyučování očekáváme rozvoj kompetencí k učení, k řešení problémů i zdokonalování v oblasti sociálních a pracovních kompetencí. Předpokládané cíle projektového vyučování mají vliv na výchovnou i vzdělávací stránku rozvoje žáka. Vhodně zvolené cíle pomáhají žákům lépe poznat sama sebe i své spolužáky, zkvalitňovat komunikaci, spolupráci, přispějí k vylepšení učebních návyků i vztahů k učiteli. Dílčí cíle vedou k celkovému rozvoji a pozitivním změnám žáků po stránce osobnostní, sociální i kognitivní.

Projektová metoda propojuje učivo určitou jednotící myšlenkou. Na problému pak pracuje v globálu a v souvislostech.

„Metoda je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti. Výukové metody patří mezi základní didaktické kategorie procesu vyučování.“ (Čábalová, 2008)

Je zřejmé, že při projektové metodě musí pedagog vědomě opustit roli učitele, kterou mu, coby nositeli vědění, předepisuje klasická transmisivní škola. Bylo by vhodné, aby si osvojil jinou, netradiční roli, kterou během tohoto typu vyučování musí zastávat - roli partnera nebo konzultanta. Žákům by měl nenápadně ukazovat směr, ovšem nepředkládat jim hotové vědomosti. Nutná je aktivizace žáků, rozvíjení smyslu pro odpovědnost, podchycování jejich zájmu o věc, nabádání je k objevování nového a pro ně aktuálního. Neméně důležitá je možnost autoregulace procesu učení, sebereflexe, sebeevaluace, vyjádření svých vlastních myšlenek a názorů. Získávání nových zkušeností, individuální, ale i kolektivní prožitek, vtažení do procesu objevování a vzniku něčeho nového, to vše společně tvoří pro žáka silnou motivační linii.

Během práce na projektu se záměrně, nebo i nezáměrně dostáváme do situací, které jsou pro žáka nové, což nám naznačuje, že během projektového vyučování je bohatě využívaná také metoda řešení problémů, čili **problémová metoda**. Tuto metodu blíže popsala D. Čábalová takto:

„Tato metoda zdůrazňuje významný rys člověka, a to: poznávat, objevovat, řešit, odhalovat vše, co je důležité pro život. Prostřednictvím heuristických metod učitel získává žáky pro samostatnou učební činnost, které podporují žákovo objevování, hledání, pátrání a řešení rozporů a problémů.“ (Čábalová, 2008)

Abychom se dostali blíže k vytyčenému cíli projektu, je zapotřebí nově vzniklé problémy prozkoumat a vyřešit. V současné době se problém nepovažuje pouze za čistě intelektuální záležitost, jak tomu bylo dříve. V jeho řešení mohou být zastoupeny také praktické činnosti. Příkladem mohou být známé kratochvíle, jako kupříkladu Rubikova kostka, ježek v kleci, nebo třeba puzzle. Jen stěží zde dokážeme zdárně rozřešit problém bez využití praktických činností.

„Domníváme se, že chápat problém pouze jako záležitost rozvoje intelektu, je dnes již nemožné, řada z nich má totiž praktickou povahu a jejich vyřešení s sebou nese dopad do běžného života.“ (Kratochvílová, 2006, s. 39)

U konkrétního projektu se ovšem nesetkáváme pouze s jediným problémem. Problém bývá pouze jedním ze stavebních dílů projektu. Objevením, prozkoumáním a vyřešením mozaiky dílčích problémů můžeme přispět k objasnění problému ústředního.

„Projekt tedy vnímáme jako komplexnější úkol působící na rozvoj osobnosti jako celku a obsahující řadu dílčích úkolů, z nichž některé mohou být pro žáka nové, mohou být tedy problémem a jiné mohou být realizovány na základě dosavadních zkušeností žáka.“ (Kratochvílová, 2006, s. 39)

Dosažením menších cílů – zdárnému vyřešení dílčích problémů, kde jsou žáci nenásilnou formou pobízeni k využívání různých strategií, analýz i syntéz, se postupně, promyšleně a konstruktivně přibližujeme k cíli hlavnímu – úspěšnému završení projektu.

S názorem J. Valenty, že: *„Problém je tedy vlastním místem koncentrace učiva, které má být osvojeno cestou projektové metody.“* (Valenta, 1993, s. 5) se téměř doslovně shoduje i J. Kratochvílová. (Kratochvílová, 2006, s. 39)

Problém, který je v projektu řešen nebo objevován, by měl být žáky prozkoumáván a rozebírán pomocí různých metod, náhledů a postupů, které mohou vést k určitému optimálnímu výsledku. K tomu je zapotřebí zvážit a vhodně zvolit organizační formy výuky a výukové metody.

Organizační formu výuky chápeme jakou uspořádání vyučovacího procesu, kdy je brán zřetel na vytvoření prostředí a způsob organizace činností učitele a žáků

během vyučování. Každý typ organizační formy má svůj charakteristický vztah mezi učitelem, žákem, obsahem vzdělávání a vzdělávacími prostředky. Při volbě vhodné organizační formy vyučování musí učitel zohlednit možnost kvalitního propojení s výukovými metodami, dále pak s kým a jak výuka probíhá a též kde, tedy v jakém prostředí se výuka uskuteční. Během projektového vyučování můžeme využít výuku **individualizovanou, individuální, dyadickou, skupinovou, kooperativní i frontální** (Kalhous, Obst a kol., 2002). Všechny tyto organizační formy vyučování jsou zaměřeny na žáka jako na subjekt, vycházejí vstříc individuálním schopnostem a možnostem žáků, snaží se podchytit jejich tempo práce, pomáhají učiteli identifikovat individuální růst žáků, přičemž mu umožňuje nasměrovat žáka k jeho pomyslnému osobnostnímu maximu.

Výukové metody, při kterých probíhá interakce učitel – žák, chápeme jako vzájemnou spolupráci, při níž učitel identifikuje, analyzuje a akceptuje individuální zvláštnosti žáka v rovině psychologické, sociální a somatické a žák na základě svých osobních iniciativ se ztotožňuje s předem stanoveným výukovým cílem. Úroveň a kvalita této vzájemné interakce učitele a žáků směřující ke společnému naplnění stanovených cílů může naznačit hloubku profesionality učitele (Kalhous, Obst a kol., 2002). Škála výukových metod je široká a během projektového vyučování jich můžeme využít hned několik. Záleží na jejich vhodnosti a účelnosti. Mezi přínosné a vhodné výukové metody v průběhu projektového vyučování patří kupříkladu **rozhovor, diskuse, dramatizace, didaktická hra, Brainstorming, Brainwriting, Brainpainting, Mind Map** a další...

Při vhodně zvolené a vedené výukové metodě se nám nabízí prostor pro nenásilné a přitom aktivní výukové prostředí, které žáci vnímají spíše jako hru, nezatěžuje je stresem z neúspěchu a výsměchu, povzbuzuje jejich vnitřní motivaci, osobní aktivitu, nabízí jim možnost vyniknout a objevit své skryté možnosti, schopnosti a dovednosti, vede je k rozvoji konverzačních schopností, naučí je pracovat s chybou, učí je kultivovanému prosazování svých názorů, nápadů i toleranci k druhým a odpovědnosti za svou práci. Pro propojení organizačních forem výuky a výukových metod doporučujeme využívání kooperativní a týmové výuky.

Interakce výchovné a vzdělávací složky v rámci projektového vyučování, tj. harmonické propojení vztahů mezi vzdělávací a výchovnou složkou výchovně-vzdělávacího procesu je poslední dobou jedním ze základních cílů našeho školství. Osvojování si vědomostí, dovedností a vytříbení schopností je propojeno s tvorbou postojů, na které navazují také zájmy motivující další činnost jedince. Logickým závěrem tedy je, že interakce a zkušenost by tady měla mít své platné místo.

Dle Josefa Valenty projekty prezentují „*Propojení obsahových otázek (co učit) s procesuálními (jak to učit a jak se učit)*.“ (Valenta, 1993, s. 8)

Jitka Kašová se k interaktivitě vyjádřila takto: „*Tak jako život probíhá komplexně, tak i výchovně vzdělávací projekt integruje vědomosti a dovednosti z různých oborů. Dává možnost hledat a nacházet důležité vazby a souvislosti, které jsou podmínkou správného a zodpovědného řešení problémů.*“ (Kašová, 1995, s. 13)

Projektové vyučování má možnost plynulého prostupování napříč předměty. Projekt lze vystavět pouze v návaznosti na jeden předmět. Život sám nám ovšem předkládá reálné situace, které nejsou specifické pouze pro jeden obor, nýbrž jsou jejich různorodou směsicí. Proto je pro žáky důležité naučit se pracovat ve všech souvislostech – s využitím mezioborových vazeb. V projektovém vyučování máme tuto škálu možností k dispozici.

Interakce je vlastně celistvý a v určitém smyslu synchronizovaný osobnostní rozvoj žáka. Rozvíjí obzvláště kompetence komunikativní, sociální a personální. Zdokonaluje kulturu projevu, smysluplné prosazování a obhajování názorů, míru tolerance vůči názorům druhých, ale i umění prosadit se.

Cíle práce nám ujasní přínosy, které od projektového vyučování můžeme očekávat. Jasně stanovení dílčích cílů nám pomůže zachovat učební linii a zamezí tak možnému odklonu. Zabrání se tak pocitům nejistoty, že si žáci během tohoto vyučování jen tak bezcílně hrají.

Předpokládané cíle v projektovém vyučování:

Kognitivní – žáci se naučí novou látku v určitém rozsahu a kvalitě, jsou schopni nové poznatky variabilně využít nejen v rámci školy, ale i v reálném životě.

Afektivní – žáci se průběžně věnují sebehodnocení i hodnocení práce ve skupině, dovedou vyjádřit smysluplnost své práce v návaznosti na životní realitu, nebojí se prosadit svůj návrh, názor...

Psychomotorické – žáci pomocí konkrétní pracovní činnosti navrhnu a kompletují určité předměty vztahující se k výstupu projektu, pracují s počítačem, zdokonalují pohybové a výrazové činnosti.

Sociální – žáci se rozdělí do specifických skupin, spolupracují ve skupinách, zdokonalují úroveň komunikace v rámci skupin i mezi skupinami, domluví se ve skupině, komunikují s dospělými slušně a kultivovaně.

Během projektového vyučování očekáváme rozvoj kompetencí k učení, k řešení problémů i zdokonalování v oblasti sociálních a pracovních kompetencí. Předpokládané cíle projektového vyučování mají vliv na výchovnou i vzdělávací stránku rozvoje žáka.

Vhodně zvolené cíle pomáhají žákům lépe poznat sama sebe i své spolužáky, zkvalitňovat komunikaci, spolupráci, přispějí k vylepšení učebních návyků i vztahů k učiteli. Dílčí cíle vedou k celkovému rozvoji a pozitivním změnám žáků po stránce osobnostní, sociální i kognitivní.

Úkoly v projektovém vyučování mohou být řešeny individuálně, nebo společně ve skupinách. Práce v projektovém vyučování je vystavěna na plnění určitých dílčích úkolů. Do procesu plánování a rozdělování úkolů je vhodné zapojit žáky účastníci se projektového vyučování. Spolupodílení žáků při plánování a volbě úkolů posiluje pozitivní motivaci a vztah k probíhajícímu vyučovacímu procesu. Úkoly by měly být rozvrženy tak, aby byly reálně splnitelné a navazovaly na sebe v posloupnosti zabezpečující plynulost práce směřující k výslednému produktu. Čas vymezený na splnění úkolu učí žáka racionálně hospodařit s časovou dotací. Při kolizích v plánování, rozdělování a plnění úkolů většinou zasáhne poradce - učitel. Práce na úkolech v projektovém vyučování posiluje pocit odpovědnosti za včasnost a kvalitu odvedené práce.

Zabezpečení dobrých **podmínek pro realizaci** projektového vyučování je nezbytně nutné. Předejdeme tak zbytečným možným komplikacím a nemilým překvapením.

Nezákladnější podmínkou je *atmosféra* (klima třídy), která během projektového vyučování panuje mezi žáky a učitelem i mezi žáky navzájem. Měla by být podnětná, bez zbytečné nudy a stresů z negativního hodnocení, povzbuzující k dalšímu poznání, nabízející i přijímající pomoc, spolupráci, toleranci i pochopení.

Mezi další podmínky realizace patří *dovednosti* ve skupinové práci, ale také individuální a kolektivní pocit odpovědnosti.

K *organizačním podmínkám* náležícím k projektovému vyučování patří také možnost variability rozvrhu, možnost uspořádání vyučovacích místností do sestav vyhovujících skupinové výuce i rozdělení činností ve skupinách.

Do skupiny podmínek zajišťující plynulý chod projektového vyučování patří také *prostorové a materiální zajištění*. Spadá sem nejen umožnění vstupu žákům do speciálních učeben, do místností se zdrojem informací, ale i přístup k pomůckám a potřebám, kterých bude při práci na realizaci výsledného produktu zapotřebí. V některých případech je nutné také *finanční zajištění*, což také náleží k podmínkám realizace zabezpečujících úspěšnost projektového vyučování.

Materiální, prostorové i finanční zajištění patří především ke kompetencím učitele projektového vyučování.

Mezi podmínky realizace řadíme také *znalosti žáků*, jakožto prvotní vklad, který bude během projektového vyučování následně rozvíjen a zdokonalován.

Hlavními **účastníky** projektového vyučování jsou žáci a učitelé. Účastníky mohou dále být také ředitel školy, rodiče, veřejnost, odborníci... Nejvíce oceňovaná a žádaná je situace, kdy jsou žáci natolik zainteresovaní a vtažení do projektového vyučovacího procesu, že se jejich aktivity neomezují pouze na prostory školy a na vzájemnou spolupráci žáků mezi sebou a kooperaci žáků a učitelů, ale svoji činnost rozšiřují o spolupráci s rodiči, zástupci města, různými odborníky... Zvyšuje se tím zájem veřejnosti o činnost školy a otevírají se tak dveře ke spolupráci. Odrazem

reálného života se žákům nenuceně objasní smysluplnost učení. Tím je poukázán směr k přirozenému a nenásilnému rozvoji kompetencí a kapacit žáka. V tomto případě roli učitele do jisté míry přebírá život jako takový. Projektové vyučování zde jasně vybízí k žádoucímu propojení výuky s životní realitou. K tomu je ovšem zapotřebí vybrat správný, odpovídající postup - vzdělávací strategii, která tento fakt bude akceptovat a dovede najít tu správnou cestu k finální realizaci výsledného produktu. Škola by měla být chápána nejen jako zdroj vědomostí a informací pro budoucnost, tedy pro využití vědomostí žáků v jejich budoucích životech (založit si je do šuplíků v mozku pro případ: co kdyby....), ale měla by být jakýmsi živým organismem a měla by být chápána jako život tady a teď, kde jsou vědomosti žáků prakticky využívány v plnohodnotné přítomnosti. Je to jedna z nejpřirozenějších motivací žáků k učení.

Učitel, obdařen určitou dávkou tvořivosti, dokáže v současné škole zajímavě využít možnosti, nabízející mu dostatečný prostor, aby i během všedních vyučovacích dnů podpořil a dále rozvíjel přirozenou dětskou zvědavost a chuť objevovat něco neznámého, zajímavého a neobvyklého.

„Role učitele v projektu. Při projektovém vyučování se ve srovnání s tradičním vyučováním mění podstatně role učitele. Učitel nepředává hotové poznatky, ale stává se spoluvůrcem projektu a poradcem žáků. Jeho úkolem je navození situací, ve kterých žák pocítí potřebu nového poznání, a vytvoření podmínek, které umožní žákovi vlastní objevování. Projektová metoda tak dává podklady pro rozvoj nových vztahů mezi žákem a učitelem. Stávají se partnery, kteří společně tvoří určité dílo, za které každý z nich nese svůj díl odpovědnosti.“ (Coufalová, 2006, s. 12)

Projektové vyučování není statickou záležitostí. Učitel coby partner žáka nesleduje a nehodnotí pouze celkový výsledek – tj. samotný produkt projektového vyučování, ale bedlivě žáka pozoruje i v průběhu práce na něm. Sleduje kvalitu jeho individuálního přístupu, schopnosti kooperace i změny v oblasti jeho zkušeností, dovedností, potřeb a zájmů. Sleduje vlastně jeden z hlavních cílů vyučování – celkový rozvoj osobnosti žáka. Učitel se žákovi stává partnerem, koučem, který mu v potřebných situacích nenápadně pomáhá, koordinuje ho a usměrňuje jeho činnost. Snaží se přenechat práci žákům samotným. Jeho autorita tím určitě neztrácí na intenzitě.

„Většina našich pedagogů a tím i většina našich škol však stále žije v „zajetí“ školy tradiční, koncentrované na obsah – učivo – znalosti, nepřijímající žáka jako subjekt vzdělávání, potlačující partnerství učitele a žáka ve třídě využívající své autority z pozice síly.“ (Kratochvílová, 2006, s. 12)

Některým učitelům se práce v projektovém vyučování nezdá dostatečně efektivní v tom smyslu, že nemají rychlý, ucelený a jednoznačný přehled o dostatečném plošném zvládnutí učiva žákem. Učitel se tak nemůže srovnat s osnovami, jejichž plnění se snaží dodržovat. Má pocit, že děti si vlastně jen hrají a nic nedělají. S vědomím, že příprava výsledného produktu projektového vyučování je časově náročná, je to pro něj ztráta času. Dle mého názoru opak je pravdou. Pokud výsledný produkt není samoučelný a je pečlivě vystaven a připraven, rozšiřuje žákům nejen kognitivní spektrum, ale rozvíjí u žáků i všechny důležité kompetence, což by bylo během tradiční transmisivní výuky jen stěží možné. Ovšem, důležité je, aby byl učitel ochoten přijmout roli poradce, partnera a nelpět na “výsadách“ učitele transmisivní školy. Projektové vyučování dokáže učitele i žáka obohatit o hodnotný hlubší rozměr – o rozměr lidskosti a empatie. Příprava a následná aplikace projektového vyučování byla pro mne hodně poučná. Musela jsem se naučit dát žákům dostatečný prostor k sebevyjádření, a to bez zbytečných korekcí jejich nápadů. Někdy se mi sice zdálo zbytečně zdlouhavé nechat žáky tápat, nebo je nechat jít špatným směrem. Časem jsem ovšem pochopila, že napomáhání není tou správnou cestou k úspěchu. Žáci se učí na vlastních chybách – lépe si pak zapamatují třeba to, jakým způsobem věc řešit nelze. I to patří k učebním postupům. Učila jsem se během projektového vyučování stát v pozadí. Žáci si následně více vážili svých výkonů i určité míry svobody, která jim vyhovovala.

Žáci, jakožto účastníci projektového vyučování, se učí spolupráci v kolektivu, učí se kooperaci, dále rozvíjejí své komunikační schopnosti, kde je od žáků očekáván kultivovaný projev, smysluplné obhajování názorů a přesvědčivá prezentace výsledků práce. Žákům se během procesu projektového vyučování otevírají větší možnosti získávání a využití nových zkušeností, poznatků, dovedností i schopností. Zvyšují se nároky na jejich vlastní odpovědnost i spoluodpovědnost žáků navzájem. Protože učitel zde již není výhradním nositelem informací, žáci jsou nuceni vyhledávat a využívat také jiných dostupných zdrojů ve škole i mimo ní. Získávají tak větší rozhled a dokážou

eliminovat podstatné od nepodstatného. Žáci se spolupodílí na plánování a přípravě projektu, je jim ponechána možnost ovlivnit jeho tempo i rozsah. Důležité je také zvládnutí reálného naplánování a rozvržení výsledného produktu ve vztahu k prostoru a času. Projektové vyučování otevírá žákům možnost přijímat nové poznatky v kompaktní podobě, ne rozkouskované do různých vyučovacích předmětů, jak je tomu v tradiční škole (Kubínová, 2005). Mají tak šanci najednou využívat širokou škálu možných postupů a řešení, které se nabízejí ze všech, dokonce i pro nás málo pravděpodobných hledisek. Tím je navíc podporován rozvoj tvůrčích a badatelských schopností žáků. Silně motivující je pro žáky prokazatelná využitelnost poznatků získaných během projektového vyučování. Důležitým motivačním stimulem je pocit úspěchu, který obvykle následuje po zdařilém předvedení produktu projektového vyučování.

Proces **učení** žáka během projektového vyučování nemá pouze obsahovou stránku, ale také činnostní. Žáci se učí v globálních souvislostech ve vztahu k vědomostem a dovednostem. Pozitivum tohoto učení je respekt k tempu a individuálním schopnostem a možnostem jednotlivých žáků. Zdokonalování v sebehodnocení žáků jim pomáhá k lepšímu sebepoznání a k pozitivnímu posunu ve vztahu k učení. Projektové učení ve skupinách posiluje sociální vztahy nejen mezi žáky, ale též mezi učitelem a žáky. Využití učení s přesahy mimo školu otevírá žákům možnosti nejen k budoucímu, ale i k okamžitému využití získaných poznatků a zkušeností. Pozitivem je také přínos v učení získávání potřebných informací z různých zdrojů, schopnost eliminace nepravdivých informací i rozlišení důležitých a nedůležitých údajů. Samozřejmostí je ovšem nabídka různých zdrojů informací (knihovna, internet, encyklopedie...).

Na druhou stranu některým žákům nemusí práce ve skupinách zcela vyhovovat. V tomto případě by měl učitel zasáhnout a nabídnout žákovi samostatnou činnost, která mu bude vyhovovat a bude ho také vnitřně uspokojovat. Samozřejmě, také práce tohoto žáka by měla být pro skupinu přínosem. Nemělo by to být pouze samoúčelné zabavení žáka – aby se nenudil, popřípadě nerušil ostatní v práci. Žádoucí je zapojení a využití každého člena týmu dle jeho individuálních možností a schopností. Tomu je zapotřebí přizpůsobit výběr vhodných organizačních forem vyučování a výukových metod. V průběhu projektového vyučování mezi podnětné a přínosné **organizační formy**

vyučování patří kupříkladu individualizovaná forma vyučování, skupinové a kooperativní vyučování, projektové vyučování a vyučování týmové. Mezi motivující, zpestřující a obohacující **výukové metody** využitelné v průběhu projektového vyučování patří rozhovor, diskuse, dramatizace, didaktická hra, Brainstorming, Brainwritting, Brainpainting a Mind Map. Učební prostředí během projektového vyučování může být (a obvykle bývá) rušnější a dravější, a introvertní jedinec se v takovém prostředí nemusí cítit dobře. Pro zabezpečení plynulosti projektového učení je někdy zapotřebí posun v rozvrhu hodin, materiální zabezpečení, ale i flexibilita učitele a žáků.

Při **hodnocení** žáků v projektovém vyučování je nutné zajištění průběžných zpětných informací týkajících se například postupů prací žáka při přípravě i realizaci výsledného produktu projektového vyučování, podmínek nutných k jeho realizaci i k podílu práce učitele. Mezi kritéria hodnocení projektového vyučování patří například kultivovanost ústního projevu žáků, estetická i obsahová stránka výsledného produktu, míra spolupráce, zaangażovanosti. Celkově by se dalo říct, že je hodnocen posun ve složkách kognitivních, dovednostech, hodnotových a postojoyých.

Projektové vyučování může hodnotit také žák sám, například pomocí sebehodnocení zhodnotí svůj osobní přínos, žák také může ohodnotit práci spolužáků jednotlivě, jejich práci ve skupinách i mezi skupinami. Dále žák hodnotí výsledný produkt a má také možnost ohodnotit práci učitele – poradce. Pokud se na hodnocení podíváme z hlediska učitele, ten může hodnotit práci jednotlivých žáků, práci žáků v rámci skupin, pracovní činnost mezi skupinami, výsledný produkt projektového vyučování i vzájemnou spolupráci učitelů. Dalším hodnotícím může být ředitel školy, rodiče, popřípadě veřejnost, kteří ale hodnotí povětšinou pouze výsledný produkt a jejich hodnocení nepostihuje průběh pracovních činností a rozvoj kompetencí žáků během vyučovacího procesu. Hodnocení projektového vyučování bývá obvykle průběžné a sumativní. Průběžné, probíhající během pracovního procesu, má význam pro svou okamžitou zpětnou vazbu. Sumativní (závěrečné) následuje po předvedení výsledného produktu a hodnotí celkový výkon.

Během projektového vyučování můžeme využít také kvantitativního hodnocení, například klasifikaci nebo hodnocení pomocí didaktického testu. Upřednostňováno je

ovšem kvalitativní hodnocení včetně sebehodnocení – slovní, které lépe postihuje nejen okamžitý výkon, ale i posun a proces vývoje schopností, dovedností, postojů i hodnot žáka. Při kvalitativním hodnocení bereme v úvahu individuální předpoklady žáků, dále pak podmínky, ve kterých pracuje, můžeme pozorovat úspěšnost žáka při řešení problémových situací i neznámých a neobvyklých problémů. Navíc do hodnocení zahrnujeme také schopnost žáků pracovat v týmu, míru odpovědnosti za sebe i za celkový výsledek práce, přihlížíme i ke kultuře projevu a kvalitě prezentace výsledků práce (Kubínová, 2005).

Z kvalitativních hodnocení je v projektovém vyučování možné využít také sebehodnocení učitele i žáka. Funkce hodnocení projektového vyučování má být především motivující, regulativní, výchovná a informativní. Má význam pro zvýšení sebevědomí žáka, jeho zodpovědnosti, předvídání a prevenci chyb. Neměli bychom hodnotit chování žáka nebo trestat žáka pomocí hodnocení. Lehce bychom ztratili motivaci žáků a jejich chuť do práce.

Hodnocení projektového vyučování není jednoduché a ani zcela jednoznačné. Je zapotřebí citlivě a bedlivě vnímat změny nejen kognitivních, tvůrčích a badatelských schopností žáků, ale také kvalitativní změny jejich postojů, sociálních vztahů i formování žebříčku hodnot... Pokud chceme postřehnout celé toto spektrum vývoje žáka, musíme ho chápat jako celek a nevyčleňovat a nezaměřovat se pouze na rozsah jeho encyklopedických znalostí. Proto při hodnocení práce v projektovém vyučování využíváme hlavně jeho kvalitativní stránku. Využíváno je především slovní hodnocení, průběžné i sumativní hodnocení, sebehodnocení žáků i učitelů a v některých případech i klasifikace. Z pohledu vnější motivace je vhodné využít také ocenění a odměnu. Z vlastní zkušenosti mohu napsat, že hodnocení je zaměřeno pozitivně, což se příznivě odráží i na vyšší motivaci žáků k učení.

7 APLIKACE PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ DO VÝUKY V ZUŠ

PROJEKT : „CO NA SVĚTĚ VONÍ NEJKRÁSNEJŠI, aneb Jak vzniká muzikál?“

Východiskem k projektu „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“ byla předchozí praktická zkušenost z již dříve realizovaného projektu „Princezna Pohádka“, která nabízela nahlédnutí pod pokličku dílny muzikálové tvorby, a to od prvopočátečního námětu až po jeho veřejné uvedení jako celek. Hlavním cílem byl pokus o využití zajímavého, pro základní uměleckou školu (ZUŠ) prozatím ještě stále netradičního projektového vyučování, zjištění jeho možností a způsobů uplatnění. Pozornost byla věnována rozvoji nejen oborových cílů, ale i cílů kognitivních, afektivních, psychomotorických a sociálních. Záměrem bylo propojení všech oborů základní umělecké školy do jednoho projektu, přičemž byl kladen důraz na spolupráci učitelů všech oborů a na vzájemnou kooperaci žáků. Po zrealizování původního projektu jsme považovali za **výhody** využití projektového vyučování v učení v globálních souvislostech, praktickou integraci uměleckých oborů, rozvoj spolupráce žáků, zlepšení vztahu mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem, respektování individuálního tempa a schopností žáků, rozvoj individuality jejich uměleckého projevu a v neposlední řadě motivační sílu a možnosti využití tvůrčích a konverzačních schopností žáků, zlepšení vztahů ve třídě i na úrovni školy, ale i mimo prostory školy.

K **nevýhodám** jsme zařadili problémy s omezenými prostorami školy, nutnost změn rozvrhů a finanční náročnost při zhotovování kostýmů a kulis potřebných k realizaci výstupu projektového vyučování. Po naší konkrétní praktické zkušenosti s projektovým vyučováním vyplynuly některé návrhy k inovacím. Jednalo se především o dostatečnou informovanost okolí o projektovém vyučování a o všem, co je s ním spojeno, dále je nutné předpřipravit žáky na práci v projektovém vyučování, naučit je spolupracovat, kooperovat, hodnotit sebe i druhé, dokázat brát ohled na názory druhých a své myšlenky prosazovat kultivovaným způsobem. S odstupem času se žáci hudebního oddělení vyjádřili, že jim bylo líto, že mohli pracovat pouze na hudební stránce projektu. K mému překvapení žáci hudebního oddělení projevíli zájem nejen o

vyzkoušení tvorby hudební, ale také taneční a dramatické části nového muzikálu. Takže i když si plně uvědomuji, že výstup nového projektu zřejmě nemá šanci dosahovat výšky úrovně projektu předchozího, rozhodla jsem se žádosti žáků vyhovět, protože projekt je vlastně podnikem žáka.

V novém projektu nazvaném „**Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?**“, jsme se pokusili o propojení hudebního a výtvarného oboru základního uměleckého vzdělávání, přičemž žáci hudebního oboru se snažili nejen o hudební ztvárnění, ale i o taneční a dramatickou tvorbu. V průběhu práce jsme se snažili předcházet chybám a omylům, se kterými jsme se setkali v předchozím projektovém vyučování. Práce na projektu vzniku muzikálu je nejen symbiózou všech druhů umění, ale i umění kvalitních mezilidských vztahů, umění dokázat vnímat druhé, tolerovat jejich chyby, umět odpouštět sobě i druhým a také umění nebát se napravovat vlastní chyby.

7.1 Příprava projektového vyučování „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“

Podnět, který byl spouštěčem projektového vyučování a následně i projektu „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“ se objevil během všední vyučovací hodiny. Na otázku jaké vlastnosti má tón mi od žáků kromě správných odpovědí, tedy výšky, délky a síly přišla i odpověď, že má také vůni. Zeptala jsem se ostatních žáků, zda si i oni myslí, že tón voní. Rozproudila se živá debata o tom, co komu voní a co tedy určitě vonět nemůže, přičemž zazněly hlasy, že vůně nemá s hudbou vůbec nic společného. Zjištění, že žáky toto téma zaujalo a že vlastně žáky učí vnímat hudbu v širších souvislostech, včetně nehudebních podnětů, mi vnuklo myšlenku na zpracování tohoto tématu do muzikálové podoby, a to formou projektového vyučování. Tím by byli žáci nenásilně vtaženi do problematiky vzniku muzikálu a byla by jim zároveň nabídnuta možnost sociálního i uměleckého prožitku. Objasnila jsem žákům, že vůně mezi vlastnosti tónu sice nepatří, ale že vůně se s uměním propojit může, a to kupříkladu tak, že může být tématem muzikálu. A třeba bychom mohli společně přijít i na to, co na světě voní nejkrásněji. Žáci návrh na vytvoření a následnou produkci muzikálu pomocí práce v projektovém vyučování přijali s nadšením. Byla to pro ně

novinka, a i když ne všichni dokázali přesně odhadnout kolik úsilí a času tomu budou muset věnovat, i přes tuto poměrnou nejistotu přijali návrh s radostným očekáváním.

Učitele hudebního i osloveného výtvarného oddělení zájem žáků potěšil a pobídl je k užší spolupráci na tvorbě muzikálu prostřednictvím projektového vyučování, přičemž byl kladen důraz na kultivované, inspirativní a tvořivé propojení zmiňovaných oborů. Žáci hudebního oddělení se rozhodli nahlédnout pod pokličku práce nejen hudební přípravy muzikálu, ale i taneční a dramatické. Spolupráce obou oborů by měla směřovat k výslednému produktu, který by měl mít vypovídající kulturní, pedagogickou, didaktickou i sociální hodnotu. Neméně důležité bylo podchycení a nenásilné usměrňování a formování hierarchie hodnot a také zájmů žáků o hudební, dramatické, výtvarné a taneční umění, které by mělo být samozřejmou a kvalitní součástí jejich života. Všechnu tu různorodost dílčích cílů, všestrannost záběru informací, škálu zdrojů inspirace a vnitřní motivace, možnost individuálně i kolektivně prožít úspěch, dokázat převzít osobní odpovědnost, získat cenné zkušenosti do dalšího života, tj. vše, čeho jsme během tvorby muzikálu chtěli dosáhnout, nám dle našich názorů mohla zprostředkovat spolupráce v projektovém vyučování. Specifikum projektového vyučování mimo jiné vidíme v tom, že se žáci setkávají mezi sebou při spolupráci nebo kooperaci, ale především zde žáci mají vzácnou možnost potkat se sami se sebou. Poznat sami sebe, dokázat samostatně a vhodně ovlivňovat, hodnotit a korigovat své vědomosti, dovednosti, schopnosti, chování a jednání, stát se cílevědomějšími, důslednějšími, pracovitějšími a odpovědnými za své činy, vnímat názory, potřeby a přání druhých, respektovat je, vycházet jim vstříc a pozitivně formovat svůj vztah k lidem, hodnotám a učení, to vše v rámci hromadné frontální výuky žáci a učitelé získají málokdy. I když je jasné, že projektovým vyučováním nelze nahradit klasické předmětové vyučování, jako prostředek ke stmelení kolektivu, oživení vnitřní motivace, cesta k sebepoznání a v neposlední řadě nalézání nových možností získávání poznatků je nejen pro žáky, ale i učitelé víc než vhodné a přínosné.

1) Cíle projektového vyučování:

Kognitivní

Žáci si:

- rozšíří škálu hudební, dramatické, výtvarné a taneční fantazie a tvořivosti
- nahlédnou do zákulisí tvorby a reprodukce muzikálu
- propojí různé druhy umění v jeden celek
- veřejně vystoupí na koncertech, které pořádá základní umělecká škola

Afektivní

Žáci si:

- pochopí smysl své práce
- aktivně se účastní práce na projektu
- zdokonalí si své schopnosti sebeevaluace, budou umět zhodnotit práci spolužáků
- prosadí kultivovaně svůj názor
- posílí svůj zájem o danou problematiku

Psychomotorické

Žáci si:

- vyhledají a zpracují informace z internetu
- navrhnu a vyrobí kulisy i rekvizity
- navrhnu a ztvární pohybové kreaace
- zvládnou práci s digitálním fotoaparátem, tiskárnou, kopírkou a počítačem za použití programů k tomu určených

Sociální

Žáci si:

- rozvinou kooperaci v mezioborové sféře (mezi hudebním, dramatickým, tanečním a výtvarným oborem)
- posílí sociální kontakty mezi žáky navzájem a také mezi žáky a učiteli

- prohloubí kultivovanost verbálního i nonverbálního projevu

Oborové cíle:

Žáci hudebního oddělení:

- napíší příběh za použití vhodné slovní zásoby
- zpracují ho do podoby scénáře
- napíší texty k písním – vztahující se ke scénáři
- dle podkladu scénáře vytvoří scénickou hudbu a zhudební texty k písním
- s využitím scénáře a hudby pomocí představ a improvizace vytvoří pohybovou choreografii a výrazové ztvárnění postav děje

Žáci výtvarného oddělení:

- navrhnu a zhotoví kulisy, doplňky ke kostýmům
- navrhnu líčení herců
- na počítači připraví a tiskárnou vytisknou pozvánky
- pomocí digitálního fotoaparátu zhotoví fotozáznam z příprav i veřejné prezentace výsledku projektového vyučování

Rozvíjející dovednosti:

Kompetence k učení, konkrétně její rozvoj bude realizovaný prostřednictvím plánování práce, žáci by si měli umět sami rozvrhnout práci na daném úkolu, organizovat si ji a měli by být schopni přebrat za její splnění odpovědnost. Obvykle to přináší prohloubení vnitřní motivace, žáky práce baví a zlepšuje se tím jejich vztah k učení.

Kompetence k řešení problémů je prostřednictvím projektového vyučování rozvíjena poměrně často. Během tohoto typu vyučování jsou žáci konfrontováni s mnoha neočekávanými problémy, které musí úspěšně vyřešit a následně správnost řešení prokázat v reálné praxi. Jednalo se konkrétně kupříkladu o funkčnost rekvizit a kostýmů, o rozmístění a pohyb herců coby tanečníků na pódiu, také jsme řešili jak se v krátké době naučit zřetelně artikulovat a připojit k tomu dostatečnou intenzitu hlasu a odpovídající výrazové prostředky...

Kompetence sociální jsme rozvíjeli pomocí práce ve skupinách a týmech. Žáci se učili spolupráci, kooperaci, intuitivně ve skupinách přebírali určité role – kupříkladu

poradců, pomáhali méně výkonným žákům, snažili se společně plnit úkoly ve stanoveném čase a co nejlépe. Mezi žáky se prohloubilo kamarádství, tolerance, empatie a upevnila se skupinová koheze.

Kompetence komunikativní byla v průběhu projektového vyučování rozvíjena především možností vzájemné komunikace mezi žáky navzájem, mezi žáky a učiteli, mezi učiteli, ale také mezi přímými aktéry projektového vyučování a oslovenými lidmi, odborníky, stojícími mimo školu. Mimo jiné jsme se zaměřili na kultivovaný verbální a nonverbální projev žáků, ohleduplnost a zdravé sebevědomí při prosazování svých návrhů, slušnost při vznášení argumentů, při kritice, schopnost kritiku přijmout a dokázat vést diskusi takovým způsobem, aby vedla k určitému požadovanému výsledku.

Kompetence pracovní byla rozvíjena přirozenou, nenásilnou formou. Projektové vyučování totiž není pouhé teoretizování na dané téma. Kromě nezbytného plánování byli žáci nasměrováni k praktické realizaci svých plánů, tedy k odpovídající pracovní činnosti. V praxi si žáci ověřili funkčnost svých plánů a představ a v případě nenadálé konfrontace s nečekaným problémem museli prokázat schopnost adaptovat se a problém vyřešit.

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova (OSV) – toto průřezové téma nás v průběhu projektového vyučování provázelo prostřednictvím rozvoje smyslového vnímání a kreativity, žáci se učili vnímat umění jako prostředek sebevyjádření a komunikace. Poznávali nejen své spolužáky a učitele v netradičních rolích, ale také lidi do projektového vyučování zasahující jen okrajově. Žáci se učili poznávat sami sebe, hledali cestu k sebevyjádření a sebepojetí, upevňovali vzájemné mezilidské vztahy, zlepšovali své komunikační schopnosti, spolupráci i kooperaci. Měli dostatečný prostor pro praktickou realizaci vlastní kreativity a improvizálního vyjádření svých vnitřních pocitů, impulzů i nálad. Řešením problémů a nutnosti dokázat se rozhodnout pro určité řešení a kultivování hodnot a postojů žáky rozvíjelo i po stránce morální.

Mediální výchova (MeV) coby průřezové téma jsme využili při práci s informačními zdroji, přičemž si žáci osvojovali dovednost rozeznat relevantnost a irrelevantnost hudebních ukázek z Youtube, stejně tak textových podkladů a obrázků

určených k tvorbě plakátů a pozvánky. Učili se z přemíry informací vybrat to, co bylo pro jejich práci nejvhodnější a posilovali svou odolnost vůči určité manipulativnosti a nevhodným, až škodlivým informačním zdrojům.

Rozšíření obzorů a získávání zkušeností využitelných i mimo školu - formativní charakter.

Návrh projektu:

Volba projektu byla uskutečněna spontánně na základě reálné události ve vyučovací hodině. Projekt po vzájemné domluvě navrhla učitelka s žáky.

Typ projektu:

- podle účelu projektu – problémový, směřující k estetické zkušenosti a k získání dovedností včetně sociálních
- podle informačního zdroje projektu – volný i vázaný
- podle prostředí projektu – školní i domácí
- podle zúčastněných na projektu – meziročníkový
- podle organizace projektu – mezioborový

Projekt je motivační a směřuje k prožitku z estetické zkušenosti.

Školní rok: 2011/2012

Mimořádně dlouhotrvající projekt: od 4. října do 22. prosince 2011

Doba trvání projektu: 3 měsíce

Téma projektu: „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“

Mezioborové přesahy a vazby:

Literárně dramatický obor (LDO)

Hudební obor (HO)

Výtvarný obor (VO)

Taneční obor (TO)

Žáci z hudebního oboru se prakticky seznámí s prací literárně dramatického a tanečního oboru a v projektu budou spolupracovat s žáky výtvarného oboru.

Žáci výtvarného oboru budou spolupracovat s žáky hudebního oboru, přičemž musí zohlednit také různá specifika a požadavky tanečního a literárně dramatického oboru.

Z toho vyplývá, že se všichni zúčastnění žáci v průběhu práce na projektu „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“ jak teoreticky, tak prakticky setkají s prací všech oborů.

2) Volba vhodných organizačních forem vyučování a výukových metod:

Organizační formy vyučování

S kolegyní z výtvarného oboru jsme se rozhodly, že během projektového vyučování podle potřeb a situací využijeme individuální, skupinové a kooperativní vyučování.

Výukové metody

Dále jsme se s kolegyní domluvily na méně často využívaných metodách, jako jsou rozhovor, diskuse, dramatizace, umělecká improvizace, Brainstorming, Brainwritting, Brainpainting a Mind Map.

3) Úkoly:

Hudební oddělení

Žáci hudebního oddělení se také dohodli, že na projektu budou pracovat ve skupinách.

- první skupina vymyslí děj muzikálu a z obsahu děje vytvoří pro muzikál scénář a texty k písním. Tato skupina bude i skupinou hereckou.
- druhá skupina hudebního oddělení za pomoci rad učitele vytvoří k těmto textům melodie
- třetí skupina žáků se zaměří na výběr a aranžmá scénické hudby a na základě rad učitele se bude na projektu podílet nahráváním hudby za pomoci počítače a programu LOGIC
- čtvrtá skupina žáků se na základě vytvořené a nahrané scénické hudby a doporučených vstupů dle scénáře pokusí vytvořit choreografii odpovídající charakteru a náladě dané hudby, kterou nacvičí a výrazově předvede

Výtvarné oddělení

Žáci výtvarného oddělení, rozdělení do skupin, na základě daného scénáře připraví:

- první skupina navrhne a vyhotoví kulisy a rekvizity
- druhá skupina pomůže zhotovit doplňky ke kostýmům
- třetí skupina se bude na projektu podílet jako maskéři herců a tanečníků
- čtvrtá skupina bude pomocí zrcadlového digitálního fotoaparátu Olympus zhotovovat fotozáznam z průběhu práce na projektu i z výsledného produktu, tedy z vystoupení žáků. Tato skupina dále navrhne a spolu s učitelkou výtvarného oddělení na počítači pomocí programu PHOTOSHOP IN DESIGNE zhotoví a tiskárnou vytiskne a kopírkou namnoží plakáty a pozvánky ke koncertům.

Účinkující žáci

Během společných zkoušek účinkující žáci všech oborů dle scénáře a již získaných vědomostí a dovedností propojí vše do podoby muzikálu.

4) Podmínky realizace:

Materiální zabezpečení

- žáci budou mít k dispozici fotoaparát, tiskárnu, kopírku a počítač včetně programů, které ke své práci budou potřebovat
- využívány budou také hudební nástroje, radiomagnetofony a hudební aparatura
- výkresy, kreповé papíry, nůžky, lepidla, kartony, provázky, klobouková gumička, barvy, barvy na tělo, odličovadla ...

Organizační zabezpečení

- žákům bylo vedením školy povoleno zkoušet a nacvičovat v prostorách sálku školy

Za produkci muzikálu na koncertech školy odpovídají:

Režie: učitelka hudebního oddělení a vybraní žáci hudebního oddělení

Hudba: učitelka hudebního oddělení a vybraní žáci hudebního oddělení

Tanec: učitelka hudebního oddělení a vybraní žáci hudebního oddělení

Masky, kostýmy, rekvizity a fotozáznam: učitelka výtvarného oddělení a vybraní žáci výtvarného oddělení

Časové zadání projektu

- časové zadání projektu bylo, dalo by se říct, mimořádně vhodné. Výsledky bylo možno aktuálně předvést na veřejném Vánočním koncertu školy a také na Vánočním koncertu pro základní a mateřské školy města Nýřany a jeho okolí.

Místo realizace projektu:

Základní umělecká škola Nýřany v rámci více předmětů

- v prostorách dílny a specializovaných učeben
- ve sborovně školy, kde je počítač, tiskárna, kopírka
- v místnosti s knižním a notovým archivem
- v sálku školy

Forma předpokládaného výstupu:

Muzikál "CO NA SVĚTĚ VONÍ NEJKRÁSNEJI"

- předvedení muzikálu na koncertech pořádaných Základní uměleckou školou Nýřany

5) Účastníci projektu:

Žáci Přípravné hudební výchovy (dále jen PHV), žáci Přípravné výtvarné výchovy (dále jen PVV), také žáci prvních a druhých ročníků hudebního oboru (dále jen HO) a výtvarného oboru (dále jen VO) - celkově ve věkovém rozmezí 5 – 8 let. Účastníky projektu budou také konkrétní učitelé výtvarného a hudebního oddělení, případně přizvaní odborníci.

6) Učení:

- učení senzomotorické

HO – pohyb a orientace na jevišti, taneční kreace

VO – práce s novými výtvarnými technikami, práce maskérů

- *učení intelektuální*

HO – seznámení se strukturou projektového vyučování, tvorba scénáře a textů písní, kompoziční základy tvorby scénické hudby a zhudebnování textů písní

VO – seznámení se strukturou projektového vyučování, obeznámení s programem na tvorbu plakátů a pozvánky a technickými parametry digitálního fotoaparátu

- *učení metodám řešení problémů*

HO – prostřednictvím hudební improvizace a návrhů scénické hudby a písní, hereckého a tanečního pohybu po jevišti

VO – navrhovaly a realizovaly rekvizity, kulisy, plakáty a pozvánky

- *učení sociální*

HO a VO – směřovalo ke spolupráci herců, tanečníků, rekvizitářů, maskérů a fotoreportérů před i v průběhu vystoupení, spolupráci žáků ve skupinách i týmech, pevné koherenci skupin, toleranci, umění pomoc nabídnout, ale i pomoc přijímat

Učení bude probíhat ve zvolených skupinách v týmové práci.

7) Hodnocení:

Spolu s učiteli a žáky jsme se dohodli, že budeme hodnotit *průběžně*

- průběh pracovních činností ve skupinách (např. vzájemnou spolupráci žáků, úspěšnost v řešení problémů...)
- organizaci práce (např. rozdělení práce, její časové rozvržení a návaznost pracovních činností...)
- vyhledávání a zpracovávání informací (např. vyhledávání a výběr vhodných ukázek muzikálů pomocí internetu...)

sumativně

- kultivovanost ústního, pohybového, výtvarného i hudebního projevu žáků (např. správná artikulace během vystoupení, vhodná volba nonverbálního projevu...)

- estetickou stránku výstupu (např. propojení účelnosti a vizuální výstižnosti rekvizit a kulis, výběr vhodných zvuků a melodií odpovídajících náladě daných textů...)
- obsahovou stránku výstupu (např. kultivovaný a charakteru postav odpovídající verbální projev na jevišti...)
- přínos pro celek i osobní přínos pro jednotlivce (např. posun ve vztazích mezi žáky a učiteli i mezi žáky navzájem, koheze kolektivu, nabízení i přijímání pomoci, zvýšení míry odpovědnosti za svěřené úkoly, posílení vztahu k učení, celkový rozvoj žáků po všech stránkách...)

Využijeme slovního, kvalitativního hodnocení. Při vynikajících výkonech zvážíme i ocenění v podobě drobných dáreků.

Kritéria hodnocení spatřujeme v těchto oblastech:

- kognitivní
- afektivní
- psychomotorická
- sociální
- oborová
- rozvoje klíčových kompetencí

Učitelé budou hodnotit žáky za práci ve skupinách, spolupráci skupin mezi sebou, kooperaci mezi obory, spolupráci učitelů, zhodnotí výsledný produkt a následně sebeevaluací také sebe.

- U žáků v hudebním oddělení bude hodnocena odpovídající úroveň a originalita scénické hudby a také hudby k písni, ale také nápaditost a emoční náboj pohybového ztvárnění postav, dále pak bude hodnocena úroveň ústních i pohybových vyjadřovacích schopností, škála slovní zásoby i pochopení a vystihnutí charakteru postav.
- Žáci výtvarného oddělení budou hodnoceni především za výstižnost a funkčnost kostýmů, masek a kulis, dále pak za zachycení průběhu práce na projektu pomocí

digitálního fotoaparátu a v neposlední řadě za zhotovení plakátů a pozvánek na veřejnou produkci výsledku projektového vyučování.

- U všech žáků bude hodnocen také posun v rozvoji kompetencí. Učiteli bude sledována organizace práce žáků, pečlivost plnění úkolů, práce s vyhledáváním a tříděním informací, úspěšnost v řešení problémů a problémových situací, odpovědnost za individuální i kolektivní práci, úroveň spolupráce ve skupinách i mezi skupinami, kultivovanost projevu při obhajování myšlenek a prosazování návrhů, schopnost hodnocení včetně sebeevaluace.
- Žáci se pokusí zhodnotit svůj osobní přínos pro skupinu i pro výsledný produkt jako celek, co v projektovém vyučování zvládli, co je zaujalo, co se jim líbilo, co se naučili nového, v čem mají rezervy a s čím mají nadále problémy, co by mohli zlepšit a jakým způsobem, dále posoudí práci žáků v rámci skupiny, spolupráci skupin, práci učitele v roli poradce i výsledný produkt projektového vyučování.

Očekáváme slovní ohodnocení od ředitelky školy, rodičů i širší veřejnosti, kteří shlédnou veřejné vystoupení žáků – tj. výsledný produkt projektového vyučování.

7.2 Realizace projektového vyučování „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“

Na realizaci projektového vyučování „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“ se spolupodíleli učitelé a žáci hudebního a výtvarného oddělení ZUŠ Nýřany ve věkovém rozmezí pěti až osmi let. Žáci hudebního oddělení byli obeznámeni s pravidly a nutností správného rozvržení, tedy naplánování práce, kde byla důležitá vhodně zvolená posloupnost činností, aby tvorba projektu byla plynulá a bez zbytečných prostojů. Jako zdroj inspirace jsme využili ukázky ze známých muzikálů. Pro žáky byl neméně podnětný a přínosný rozhovor s muzikálovým hercem, zpěvákem a tanečníkem. V hudebním oboru se žáci s učitelkou domluvili na práci ve čtyřech skupinách, přičemž si žáci sami zvolili práci v té skupině, která jim nabízela činnost a aktivity rozvíjející jejich zájmy a vlohy. Tím se naskytl prostor pro zvýšení motivace žáků a směřoval je k odpovědnosti za plnění úkolů. Konkrétní náplň skupinových pracovních činností přiblížíme níže.

Hudební obor

První, na čem žáci hudebního oddělení začali pracovat, byla dramatická část muzikálu. Žáci se rozdělili do čtyř skupin podle zájmu o danou aktivitu. Posloupnost práce ve skupinách korigovala učitelka hudebního oddělení.

První skupina hudebního oddělení

Skupina měla na starosti vymyslet obsah děje muzikálu. Jako první se ustanovili osoby a jejich obsazení. Následně formou metody brainstorming bylo umožněno žákům neomezeně nabízet nápady a návrhy k hlavní linii děje, poté k jeho rozpracování a ucelení. Z nápadů se sestavila základní dějová osa a následně byl obsah rozpracován do celku. Obsah děje se žáci pokusili zformovat do scénáře (viz příloha 1). Bylo využito práce s přímou řečí a také rozpracování textu do podrobností včetně pocitů, pohybů a nonverbálních reakcí herců. Žáci hudebního oboru poté k obsahu děje vytvořili texty ke třem písním a včlenili je do scénáře, aby tam přirozeně zapadly a umocňovaly charakter dané situace. Byla tady využita metoda brainwriting, kde žáci psali na lístečky návrhy svých veršů (viz příloha 2a). Žáci – herci si vybrali role, dostali za úkol naučit se texty a poté se učili kultivovanému verbálnímu i nonverbálnímu projevu na jevišti. Bylo nutné naučit žáky neotáčet se zády k divákům a neméně důležité bylo naučit je správně artikulovat a mluvit s dostatečnou intenzitou zvuku a odpovídající náladou a barvou hlasu.

Druhá skupina hudebního oddělení

Druhá skupina dostala za úkol texty písní zhudebnit. Žáci si v hodině opět přečetli scénář, aby pochopili dějovou osu včetně návaznosti písní a také nálad, které mají písně vyjadřovat.

Následně žáci zpěvem, nebo jednoduchou hrou na hudební nástroje spontánně navrhovali melodie k daným textům (viz příloha 2b). Vše se nahrávalo na hudební nosič, aby se k navrženým melodiím dalo po čase pohodlně vrátit. Žáci za pomoci učitele vybrali nejvhodnější návrhy a poté učitel hudbu upravil a zharmonizoval.

Třetí skupina hudebního oddělení

Ve třetí skupině vznikala k muzikálu scénická hudba. Byla tu snaha o vystihnutí jednotlivých nálad, zvratů a celkové propojenosti a synchronizace děje s hudbou. Učitel

improvizovaně hrál na klavír a nabízel tak různorodou hudební škálu, ze které mohli žáci libovolně vybírat vhodné motivy pro scénickou hudbu k jednotlivým dějovým situacím. Vše bylo opět nahráváno na zvukový nosič, aby se nápady po odehrání nevytratily. Tím bylo umožněno kdykoliv se k jednotlivým hudebním motivům vracet. Po ukončení výběru melodií nastala druhá fáze – fáze aranžmá. Žáci navrhovali a vybírali vhodné zvuky, barvy nástrojů a zvukových efektů, které se k již vybraným melodiím a v souladu s dějem scénáře nejvíce hodily. Dalším úkolem této skupiny bylo za pomoci počítače a nahrávacího programu LOGIC vybranou scénickou hudbu nahrát na CD nosič. Technické obtíže žáci zvládli za pomoci rad učitele.

Čtvrtá skupina hudebního oddělení

Čtvrtá skupina hudebního oddělení si v hodině přečetla scénář, texty písní a poslechla si scénickou hudbu a také hudbu k písním. Žáci museli dobře pochopit děj muzikálu, jeho vývoj, zvraty i změny nálad, proto byla na téma obsahu muzikálu vedena živá diskuse, kde se rozebral charakter každé postavy – a to hlavně postav tanečníků. Opět se pouštěla hudba a žáci se snažili vymyslet choreografii k tancům jednotlivých postav (viz příloha 2c). Přednost se dávala improvizaci, originalitě a výstižnému vyjádření postavy.

Například:

SLUNCE – vznešenost projevu, rozvážnost, moudrost, pomalé pohyby

VOJÁCI – rozvernost, trošku ztřeštěnosti, hodně legrace, prudké pohyby

SLUNEČNICE – klid, vláčné, přirozené pohyby, mírnost, ladnost

RŮŽE – povýšenecké pohyby, brada vzhůru, časté čechrání šatů, afektovanost, vumělkované nepřirozené pohyby

VÍTR – vzdušnost, pohyb po celém jevišti, lehkost

BOHÁČ – povýšenecké pohyby, chamtivost, sobectví

Po návrhu choreografie pro jednotlivé tanečnický žáci zpracovali návrh pro choreografii skupinovou – použitou při tancování květin, kdy přivolávají vítr. Choreografii, kterou žáci navrhli, vytvořili a zapsali, se naučili. Důraz byl kladen na emotivní náboj, charakteristické vystihnutí postav a přesvědčivost tanečního, ale i hereckého projevu.

Výtvarný obor

Žáci výtvarného oboru byli také obeznámeni se zákonitostmi práce na projektu i s jeho strukturou a nutností správného naplánování činností. Než byl žákům výtvarného oddělení postoupen scénář, podněty a inspirace k naplánované práci žáci vyhledávali na internetu. Ukázky byly ve formě úryvků z různých muzikálů. Tato činnost byla pro žáky nejen inspirující, ale i motivující. Žáci se prostřednictvím videoukázek učili vnímat nejen herce, zpěváky a tanečníky, ale i jejich nalíčení, kostýmy a kulisy, jejich rozmístění na jevišti i jejich funkční možnosti. Žáci výtvarného oddělení se spolu se svou učitelkou domluvili, že budou v průběhu projektového vyučování pracovat ve čtyřech skupinách. Naplánovali si činnosti a úkoly, na kterých měli jednotlivé skupiny pracovat. Žáci měli možnost sami si zvolit konkrétní skupinu i úkoly, které poté plnili. Posílila se tím zaangażovanost a motivace žáků a za splnění svých úkolů žáci přirozeně převzali odpovědnost. Rozdělení skupin výtvarného oddělení a jejich jednotlivé úkoly viz níže.

První skupina výtvarného oddělení

První skupina žáků výtvarného oddělení po přečtení scénáře navrhla a zhotovila rekvizity a kulisy (viz příloha 2d). Bylo nutné dbát na rozvržení prostoru, což znamená, že kulisy musely odpovídat nejen scénáři, ale i velikosti a možnostem pódia. Stejně důležité bylo neopomenutí faktu, že na pódiu musí zůstat dostatečně velký prostor pro pohyb herců a tanečníků. Relativně malý prostor našeho jeviště zapříčinil i nutné promyšlení využití kulis jako zákulisí pro odchody herců a tanečníků ze scény. Žáci navrhovali a vyhotovovali rekvizity a kulisy jako např. dalekohled pro námořníky, peníze pro boháče...

Druhá skupina výtvarného oddělení

V této skupině žáci dle scénáře a popisu osob navrhli a zhotovili doplňky ke kostýmům herců a tanečníků. Při návrzích a zhotoveních se zohledňovala nutnost možnosti přirozeného pohybu herců a dostatečná pevnost, ale i pružnost kostýmu s ohledem na pohybové kreace tanečníků.

Byly navrhovány a zhotovovány kupříkladu tyto doplňky:

- květ fialky, slunečnice, sněženky, růže, pampelišky
- maska slunce

- pentličky pro vítr

Třetí skupina výtvarného oddělení

Byla to skupina žáků, která během vyučovacích hodin navrhovala a zkoušela na spolužácích (modelech a modelkách) líčení a maskování herců a tanečníků (viz příloha 2e). Nejdůležitější bylo správně vystihnout charakter postav pohádkových bytosti. Na obličej a tělo byly použity pouze barvy k tomuto účelu určené. Návrh byl vybírán tak, aby korespondoval s kostýmem a odpovídajícím charakterem role herce a tanečníka.

Například:

- VOJÁCI by měli budít strach, ale i smích
- VÍTR má budít důvěru, je rozevlátý
- BOHÁČ by měl vypadat namyšleně, honosně, ale i vtipně
- CHUDÁK – by měl vypadat bídne, umouněně, zanedbaně
- NÁMOŘNÍCI by měli vypadat legračně a ošlehaní dálkou
- SLUNCE – majestátnost

Čtvrtá skupina výtvarného oddělení

Čtvrtá skupina žáků pořizovala pomocí zrcadlového digitálního fotoaparátu Olympus fotozáznam z průběhu práce na projektu, ze zkoušek i z vystoupení žáků. Dále pak pomocí počítače a programu Photoshop in designe navrhla plakáty na koncerty a pozvánky (viz přílohy 3a, 3b, 3c). Po schválení návrhů žáci plakáty a pozvánky vytiskli pomocí barevné tiskárny a namnožili na kopírce. Vyvěsili je pak v prostorách školy i ve městě na místech k tomuto účelu vymezených.

Následně, během zkoušek, s ohledem na obsah scénáře, se žáci pokusili propojit vypracované dílčí úkoly hudebního a výtvarného oddělení do společného výsledného produktu projektového vyučování – muzikálu (viz přílohy 4a, 4b).

7.3 Hodnocení projektového vyučování „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“

Práce na projektovém vyučování „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“ byla určitou symbiózou nejmladších žáků hudebního a výtvarného oddělení základní umělecké školy v Nýřanech. Žáci se průběžně seznámili nejen s radostmi a

starostmi provázejícími muzikálovou tvorbu, jeho zkouškami i následným veřejným představením, ale také se zákonitostmi práce na projektu, nutností správného naplánování práce, organizování činností a plnění svěřených úkolů, s řešením problémů a nezbytností spolupráce a v neposlední řadě s uměním dokázat se kultivovaně domluvit se spolužáky.

Cílem pozorování a hodnocení žákovského projektu není pouze jeho výstup, tedy výsledek, ale také cesta, která žáka k tomuto cíli vedla.

Projektové vyučování je vlastně linie počáteční myšlenky vedoucí k činu, která se uskutečňuje s vědomou žákovou odpovědností a následně směřuje ke zcela konkrétnímu výstupu.

Moderní škola by měla dle vlastních možností v co nejširším možném záběru využívat kooperace, měla by inklinovat k tomu, aby byla inkluzivní (nakloněna změnám). Osobnost žáka by měla být respektována, měl by být chápán jako aktivní subjekt mající možnost vyjádřit vlastní, individuální názor. (Kubínová, 2005)

Naše kritéria hodnocení jsme se snažili nastavit tak, aby byl zohledněn individuální potenciál žáků se zřetelem k jejich pokrokům, zájmům a aktivitám ve všech rovinách včetně formování stránek osobnosti.

Nejdříve uvedeme rozvoj kompetencí, který jsme u žáků během projektového vyučování sledovali. Protože účastníci tohoto projektového vyučování patří na naší škole mezi nejmladší žáky, s prací na projektu se setkali poprvé. Jejich pracovní činnost vykazovala ze začátku známky nejistoty, ostychu a obav z neúspěchu. I když jsme se v rámci běžného předmětového vyučování na práci v projektu předem připravovali pomocí spolupráce ve skupinách, zkoušeli jsme brainstorming, učili se nalézat problémy a hledat jejich správná řešení, učili jsme se využívat různé způsoby hodnocení, během reálné práce na projektu jsme se problémům zcela nevyhnuli. Nikdy totiž nemůžeme předem připravit žáky na vše, s čím se mohou během projektového vyučování setkat. V realitě projektového vyučování působí více faktorů souběžně a je zapotřebí posilovat motivaci žáků, jejich zaangażovanost a míru odpovědnosti za plnění svěřených úkolů. Protože však bylo projektové vyučování dlouhodobé, vytvořil se tak určitý prostor pro nalezení vlastního systému práce a pocity nejistoty vystřídal zdravé sebevědomí.

Při vyhledávání a třídění informací jsme kromě práce ve škole využili fakt, že téměř všichni žáci mají doma počítač s připojením k internetu. Domácích zdrojů dokázali žáci všestranně využít. Kompletace podkladů následně probíhala ve škole. Příjemně nás během projektového vyučování překvapila úspěšnost v řešení problémů. Žáci problémy považovali za určitou výzvu a cílevědomě se snažili přijít na jejich správné řešení.

Úkoly si žáci vybírali sami, dle svých zájmů, možností a schopností, takže s jejich plněním nebyly žádné výraznější problémy.

Na druhou stranu předpoklad, že v týmové práci nastanou určité potíže, se nám opět potvrdil. Věděli jsme, že mezi žáky máme silné osobnosti, které na sebe strhnou pozornost a ostatním spolužákům nedají dostatečně velký prostor k sebevyjádření a realizaci svých nápadů. Zdá se, že je to určitým specifickým různorodé umělecké individuality žáků. Jednalo se většinou o žáky, kteří byli v daném oboru spolužáky považováni za úspěšnější - častěji vystupovali na koncertech a soutěžích. I v tomto projektu se méně výrazní zpočátku drželi stranou a odmítali se proti těmto žákům postavit do opozice. Poradci (učitelé) se tyto situace snažili korigovat a objasnili žákům důležitost každého člena ve skupině. Postupně žáci sami přišli na to, že pokud si práci ve skupině rozdělí mezi sebe, úkol skupiny bude splněn dříve a lépe, než by toho byl schopen jediný, i když velice schopný žák. Pozitivní bylo zjištění, že se žáci ve svých skupinách časem semkli a uvnitř skupin se spontánně utvořilo určité mikroklima, kde ve směru úspěšného plnění úkolů zdatnější žáci intuitivně přijali mimo jiné i roli facilitátora, kouče a usměrňovali nejslabší žáky své skupiny k cestě za lepšími výsledky. Tyto pozitivní změny vztahů a postojů jsme považovali za jedny z nejcennějších.

Určitá míra odpovědnosti, která byla během projektového vyučování na žáky kladena, nejenže naše žáky nesvazovala, ale naopak, byla pro ně jistým způsobem pozitivní hnací silou. Sledovali jsme také úroveň plnění předem stanovených cílů.

Hodnocené oblasti projektu:

Kognitivní cíle:

Cíl, kde se žáci měli obeznámit s tvorbou a reprodukcí muzikálu, byl nejen teoreticky, ale i prakticky splněn. Úspěch byl zaznamenán také v rozvoji improvizčních schopností a prohloubení hudební, dramatické, výtvarné i taneční

fantazie a tvořivosti. Žáci většinou dokázali prosadit své nápady, fantazii i svou individualitu. Zdařilé bylo také jejich veřejné předvedení výsledného produktu projektového vyučování – muzikálu.

Afektivní cíle:

Cíl zaměřený na uvědomění si osobní odpovědnosti za splnění úkolů a využití této odpovědnosti pro společnou věc byl splněn. Žáci pochopili, že neplnění úkolů jednotlivcem brzdí práci všech. I cíl zaměřený na pochopení smyslu práce během projektového vyučování byl splněn. Žákům se smysluplnost nově získaných poznatků potvrdila v jejich praktickém využití ještě během projektového vyučování. Ocenili jsme zájem žáků o danou problematiku v mezioborovém přesahu. Viděli jsme to na jejich entuziasmu a chuti k různorodé tvořivé aktivitě. Opět nastal problém se sebeevaluací i s hodnocením ostatních spolužáků (mlčení nebo žáci inklinovali k přehnané sebekritičnosti). Po určité době však žáci pochopili, že hodnocení a sebehodnocení jim nastavuje jakési zrcadlo pravdy a ukazuje jim správný směr jejich další práce. Zpočátku bylo zapotřebí mírného korigování verbálních a nonverbálních projevů žáků, které se v zápalu práce objevily. Po krátké době se ale vytvořila příjemná tvůrčí atmosféra postrádající obavy a nevhodné prosazování názorů žáků. I tento cíl byl splněn.

Psychomotorická cíle:

Práce s digitálním fotoaparátem, počítačem, tiskárnou, kopírkou i vyhledávání informací pomocí internetu byly žáky vnímány jako kontakt jejich tvůrčí činnosti s realitou. Vzhledem k tomu, že většina žáků má doma internetové zázemí, využili jsme toho a zapojili jsme je i do mimoškolního vyhledávání podkladů. Tyto cíle byly úspěšně splněny. Menší obtíže nastaly se stabilitou a upevněním kulisy a doplňků kostýmů. Bylo zapotřebí upravit kulisy tak, aby odpovídaly prostorovým možnostem jeviště a aby nabídly dostatečný prostor pro tanec a divadlo. U doplňků kostýmů bylo nutno vyřešit jejich upevnění tak, aby nepřekážely při dynamickém pohybu tanečníků. Po jistých úpravách bylo vše opraveno a také tento cíl byl splněn. Návrhy a ztvárnění pohybových kreací byly velice nápadité a vystihovaly charaktery postav.

Sociální cíle:

Po nejtěžších začátcích v práci ve skupinách se žáci nakonec naučili dobře spolupracovat. Uvnitř skupin se spontánně utvořilo mikroklima s poradci z řad žáků, kteří pomáhali méně zdatným spolužákům najít nejvýhodnější, nejkratší a nejúčelnější cestu k úspěšnému splnění úkolů. Žáci dokázali brát ohledy na názory druhých, vnímat a tolerovat jejich, ale i své chyby a poučit se z nich. Zlepšili svůj vztah nejen ke spolužákům z oboru, ale i mezioborově, což zlepšilo nejen klima třídy, ale i školy. Zvýšila se míra empatie nejen mezi žáky navzájem, ale i mezi učiteli a žáky. Také tyto cíle byly úspěšně splněny.

Hodnocení oborové oblasti žáků hudebního oddělení:

Žáci hudebního oddělení rozpracovali téma do podoby scénáře a textů písní. Pochopili, popsali a následně ztvárnili charaktery jednotlivých postav. Ocenili jsme obohacení škály jejich slovní zásoby i zlepšení úrovně jejich vyjadřovacích schopností. Téma vzniklo v průběhu vyučovací hodiny na základě společně prožité příhody, proto jim bylo blízké a dobře se jim zpracovávalo. U žáků hudebního oddělení jsme dále pozitivně ohodnotili spontánnost a množství nápadů hudebních motivů, originalitu, vystihnutí pocitů, zvědavé hledání a dosazování škály barev hudebních nástrojů a to vše, samozřejmě, v odpovídající návaznosti na obsah scénáře (viz příloha 5). Mile nás překvapil zápal, s jakým žáci navrhovali motivy ke zhudebnění textů písní. Nenásilné seznámení s nástrojovou improvizací, celkový rozvoj hudebnosti, ztráta ostychu a trémy před spolužáky a učitelem a uvolněná tvůrčí atmosféra patří mezi přínosy projektového vyučování, které si plně uvědomujeme. Pozitivně jsme ohodnotili zájem žáků a jejich návrhy a pokusy o aranžmá scénické hudby pomocí programu LOGIC. Taneční choreografie jednotlivých postav i skupin byla velmi důkladně promyšlená a předvedená na odpovídající úrovni. Byla v souladu s hudbou i scénářem. Příjemně nás překvapila hloubka porozumění a následné pohybové vyjádření obsahu děje, charakteru i vnitřních pocitů postav. Oborové cíle žáků hudebního oddělení včetně cílů mezioborových byly splněny.

Hodnocení oborové oblasti žáků výtvarného oddělení:

U žáků výtvarného oddělení se nám nejvíce líbila práce maskérů. Žáci čerpali náměty z přírody a pomocí nápaditých variací kombinovali vhodné líčení s kostýmy

žáků. S funkčností doplňků ke kostýmům byl opět menší problém. Bylo nutné upravit některé doplňky, obzvláště určené žákyním znázorňujícím květiny, aby při tanci vydržely jejich taneční a pohybové kreaace. Kulisy byly nápadité a odpovídaly obsahu scénáře. Prostorové možnosti sálku školy byly výtvarníky zohledněny a důkladně promyšleny, takže vytvořené a poopravené kulisy následně nebránily volnému pohybu herců ani při tanci a dokázaly navíc vytvořit a poskytnout zákulisní prostor. Žáci spolu s učitelkou za pomoci počítačového programu PHOTOSHOP IN DESIGNE navrhli, zpracovali, vytiskli a rozmnožili pozvánky na koncert. Pozvánky byly poutavé a na odpovídající estetické úrovni, což splňovalo jejich účel. Také fotozáznam pořizovaný zrcadlovým digitálním fotoaparátem Olympus byl zdařilý. Oborové cíle žáků byly splněny.

Hodnocení oblasti rozvoje klíčových kompetencí:

Práce s klíčovými kompetencemi přirozeně podporuje zpětnovazební a diagnostické funkce hodnocení, které poskytuje informaci o úspěšnosti učení žáků. Při hodnocení rozvoje klíčových kompetencí žáků jsme vycházeli z potřeby formativního charakteru hodnocení. Sledovali jsme především individuální pokroky žáků. Uvědomovali jsme si, že hodnocení klíčových kompetencí vyžaduje hodnocení jiných typů výkonů než hodnocení vědomostí žáků.

Rozvoj **kompetence k učení** jsme pozorovali a hodnotili ve směru úrovně zlepšení samostatného a racionálního plánování, koordinování a organizování pracovních činností žáky včetně jejich aktivní zaangažovanosti a převzetí odpovědnosti za plnění úkolů.

Úroveň rozvoje **kompetence k řešení problémů** jsme posuzovali podle míry samostatnosti a schopnosti žáků identifikovat problém, analyzovat ho a různými metodami nalézat jeho vhodné řešení. Následně jsme sledovali ověření správnosti řešení problémů při praktické realizaci. Jednalo se konkrétně kupříkladu o funkčnost rekvizit a kostýmů, o rozmístění a pohyb herců coby tanečníků na pódiu...

Při hodnocení rozvoje **kompetence sociální** jsme posuzovali práci žáků ve skupinách a týmech, jejich úroveň spolupráce, kooperace a týmové práce, míru soudržnosti skupiny, přebírání rolí ve skupinách, schopnost pomáhat méně výkonným žákům, dále jsme sledovali toleranci žáků, vstřícnost k druhým i hloubku jejich empatie.

Rozvoj *kompetence komunikativní* byl v průběhu projektového vyučování hodnocen především podle vzájemné komunikace mezi žáky, mezi žáky a učiteli, ale také mezi přímými aktéry projektového vyučování a oslovenými lidmi, odborníky, stojícími mimo školu. Mimo jiné jsme posuzovali úroveň kultivovaného verbálního a nonverbálního projevu žáků, jejich ohleduplnost a zdravé sebevědomí při prosazování svých návrhů, slušné chování a vystupování při vznášení argumentů, při kritice a v neposlední řadě schopnost žáků kritiku i přijmout.

Rozvoj *kompetence pracovní* byl posuzován podle průběhu i výsledku praktické činnosti žáků, podle jejich schopnosti adaptovat se na nenadálé situace a dovednosti identifikovat, analyzovat a řešit problémy nejen samostatně, ale i prostřednictvím kooperace

Pozitivem bylo zjištění žáků, že se během projektového vyučování dozvěděli a zapamatovali si více, než klasicky vedenou vyučovací formou. Nadchla je relativní svoboda pohybu i myšlení a vyjadřování svých názorů, možnost uplatnění vlastní fantazie a tvůrčích schopností. A protože vytvářeli vlastní společné dílko, pracovali na úkolech s o to větším zaujetím a vytrvalostí. Míra odpovědnosti, která byla na žáky přenesena, v nich probudila pocit důležitosti toho, na čem pracovali. O to více jim pak záleželo na výsledcích práce.

Do činností se zapojili všichni – nadaní, ale i ti méně talentovaní. V průběhu projektového vyučování se časem ve třídě vykryštovala příjemná, čilá a přátelská pracovní atmosféra bez stresů ze zkoušení a negativního hodnocení. S výraznějšími kázeňskými přestupky jsme se nesetkali.

Vzhledem k tomu, že projekt byl dlouhodobý, bylo vhodné žákům jejich motivaci k práci průběžně oživovat (Návštěva muzikálu v divadle, rozhovor s hercem a zpěvákem plzeňského divadla J. K. Tyla, vyhledávání různých informací o muzikálech na internetu...).

Žáci se v průběhu práce postupně zdokonalovali ve všech činnostech, naučili se lépe si organizovat a rozvrhovat pracovní činnosti, pečlivěji vybírali slova a kultivovali svůj verbální i nonverbální projev, zlepšovali komunikaci mezi sebou navzájem, ale i komunikaci s učiteli, v kooperaci v rámci skupiny i mezi skupinami, lépe se orientovali

při práci s informačními zdroji, uměli vybrat to nejvhodnější a eliminovat nevhodné informace. Všechny tyto schopnosti patří mezi kompetence, které napomáhají k plynulosti a úspěšnosti projektového vyučování.

Učitele i žáky projektové vyučování pozitivně ovlivnilo a zaujalo natolik, že se podle jejich vyjádření v budoucnu u společné práce a realizace projektu opět rádi setkají.

„Všechno na světě můžete chtít, jenom nemůžete chtít, aby se vám chtělo.“

(A. Schopenhauer)

Výsledku školního projektu - **„Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“** se dostalo příznivého ocenění nejen od vedení školy, od kolektivu nezúčastněných kolegů, ale i od rodičů a širšího publika, které muzikál zhlédlo.

Následující den po úspěšném předvedení na Vánočním koncertu jsme se všichni, kteří se podíleli na realizaci projektu, sešli v sálku školy.

Učitelé hudebního a výtvarného oboru slovně zhodnotili práci jednotlivců i žáků ve svých skupinách, jejich aktivitu, tvůrčí přínos, míru tolerance vůči názorům druhých a způsob kooperace uvnitř skupin, ale také skupin mezi sebou navzájem, včetně spolupráce učitelů. Žáky týmová práce přímo nadchla. I když někteří žáci již měli zkušenosti s prací ve skupinách (souborech), spolupráce mezi obory byla pro nejmladší žáky novinkou. Žáci ocenili fakt, že během projektového vyučování nasbírali mnoho nových poznatků, aniž by museli na učení vynakládat více času a úsilí. Žáci hudebního oddělení začali vnímat hudební nauku pozitivně jako přínos a podpůrnou cestu za určitým cílem. Během projektového vyučování pochopili smysl a možnosti využití tohoto předmětu. Také vztah žáků ke škole se posunul k lepšímu. Z dřívějšího postoje, že ve škole navštěvují určité vyučovací hodiny, se stal pocit, že ve škole jistým způsobem žijí, že k ní tak nějak patří. Myslím si, že ačkoliv se během projektového vyučování vyskytly nějaké chyby a problémy, ve výsledku všechny zúčastněné tato vyučovací činnost obohatila a mnohému naučila. Byla to pro žáky i pro učitele příjemná změna k lepšímu.

Ve výsledku, objevily se drobné problémy jako kupříkladu prostorové problémy a nutnost střídání v učebnách, vše probíhalo podle předem stanovených plánů. V organizování pracovních činností si žáci v průběhu projektového vyučování našli vlastní systém a dokázali se společně domluvit na smysluplné návaznosti v plnění úkolů. O tom, že se vše vydařilo, svědčí kladné hodnocení žáků, kteří na společném setkání prohlásili, že se na „své“ učitele v rolích poradců mohli ve všem spolehnout, že si k nim našli bližší, lidštější vztah a že jim důvěřují víc než kdy dřív. Ne vše však probíhalo ideálně. Vyskytly se i chyby a omyly. To, že nikdo z nás není neomylný, pochopili všichni zúčastnění. Fakt, že učitelé nesklouzli ke kritičnosti, ale navigovali děti na správnou cestu nenápadně a nenásilně tak, že práci během projektového vyučování nevnímali jako vyučování, ale spíše jako zábavnou hru, žáci ocenili nejvíce. Výsledky zhodnotila také ředitelka školy, která přišla na závěrečné setkání žáků a učitelů a ocenila práci, s jakou všichni pracovali, a poděkovala za krásný kulturní zážitek.

Rodiče a diváci z řad veřejnosti odměnili děti velkým potleskem, který děti s ohromnou radostí přijaly. Žáci si uvědomili, že potlesk diváků a dojetí a hrdost rodičů byly dostatečnou odměnou a vyvážením námahy a práce, kterou do projektu vložili.

Shoda v pozitivním hodnocení mezi učiteli, žáky, vedením školy i rodiči a veřejností byla pro aktéry příjemná a vnitřně silně motivující.

Při společné debatě jsme si zavzpomínali na okamžiky, které byly pro nás nezapomenutelné, na zážitky, které bychom si rádi uchovali co nejdéle. Zjistili jsme, že záleží nejen na nás samotných, ale také na těch druhých, bez kterých by výsledný produkt nebyl tím, čím se stal. Rozhodli jsme se tedy, že si příjemné pocity spolupráce prodloužíme a nějakým způsobem se všechny legrační příhody, podivuhodné a neuskutečněné nápady, ale i hodnocení a sebeevaluace pokusíme zachytit a zhmotnit a pod společným názvem „Projektové vyučování jako cesta k tvorbě muzikálu“ vystavíme na nástěnku v prostorách školy.

Může na úrovni základní umělecké školy vzniknout kulturní dílo, které by mělo vypovídající hodnotu? Myslím, že pokud dokážeme pomocí projektového vyučování vybočit ze stereotypu zaběhlého předmětového vyučování, tato šance na úspěch je velká. Společně jsme se shodli v tom, že investice v podobě úsilí a poměrně náročné přípravě se nám vrátila v posílení sociálních vztahů nejen mezi žáky samotnými, ale i

mezi žáky a učiteli a taktéž ve společném kulturním a emocionálním prožitku a pocitu vzájemnosti.

7.4 Závěr praktické části

Cílem mé práce bylo využití projektového vyučování a snaha vyhnout se chybám a omylům, se kterými jsme se setkali během předchozího projektového vyučování. Nemám sice osobní praktickou zkušenost s průběhem a výsledky projektového vyučování na jiných typech škol, ale z vlastní zkušenosti na základní umělecké škole mohu potvrdit, že tento způsob vyučování byl pro nás přínosem.

Klady projektového vyučování „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“:

Vzhledem k praktickým zkušenostem s projektovým vyučováním jeho výhody spatřujeme v rozvoji spolupráce žáků, kdy si žáci začali více všimnout svých spolužáků, dokázali si naplánovat a zorganizovat činnosti ve skupinách, poskytovali si navzájem pomoc a pomoc se naučili též přijímat. I když autorita učitelů zůstala nezměněná, vztah mezi žáky a učiteli se znatelně zlepšil a prohloubil. Žáci začali vnímat učitelku jako svého poradce při získávání nových poznatků. Zlepšila se důvěra v učitelku, dokonce jsme měli pocit, že učitelka byla některými žáky vnímána jako přítelkyně nebo přebírala rodičovskou funkci. Týkalo se to především žáčků pěti až sedmiletých, kteří kupříkladu učitelce začali bezprostředně tykat, při setkání ji radostně objímali, při přesunech mezi učebnami se s učitelkou vedli za ruce a konec vyučování komentovali tím, že se jim domů nechce. Tyto bezprostřední projevy zájmu, náklonnosti a důvěry byly pro nás, vyučující, příjemné a motivující. Učitelé se snažili o respektování individuálního tempa a schopností žáků, poskytli jim proto dostatečný prostor pro samostatné objevování a získávání poznatků, výběr činností a plánování úkolů. Možnost zapojení vlastní fantazie, improvizace a následná tvůrčí realizace dopomohla rozvoji individuality žáků a jejich uměleckého projevu. Projektové vyučování a jeho specifická celostní a komplexní realizační funkce napomohla také pozitivnímu formování osobnosti žáků, jejich hodnot, osobní odpovědnosti a jejich morálního růstu. Další výhody pak spatřujeme v praktické integraci uměleckých oborů s návazností na okolní svět a propojením s životní realitou prostřednictvím veřejného vystoupení žáků na koncertech

školy. V neposlední řadě pozitivně vnímáme možnosti reálného využití tvůrčích schopností žáků a na to navazující prohloubení jejich vnitřní motivace. Všechna výše jmenovaná pozitiva projektového vyučování směřovala bezesporu i k rozvoji klíčových kompetencí žáků i učitelů. Výsledky našich zkušeností s projektovým vyučováním nám potvrdily, že vybočení ze stereotypu klasického vyučování, zlepšení sociálních vztahů ve škole, harmonický rozvoj kompetencí žáků i jejich vtažení do života školy jsou pro žáky po všech stránkách přínosné. Učení se odpovědnosti za plnění svěřených úkolů, za výsledný produkt, žákovo pochopení smyslu učení a okamžité užítkování a zhmotnění nově získaných znalostí a dovedností v přímé souvislosti s životní realitou připravuje žáky na život mimo školu i na jejich další etapu života, která žáky čeká po studiích.

Zápory projektového vyučování „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“:

Mezi nevýhody dlouhodobého projektového vyučování v našich podmínkách jsme zařadili fakt, že tento způsob vyučování svým specifickým průběhem většinou narušuje zaběhlé rozvrhové vyučování a ve spojení s jeho časovou a prostorovou náročností ve škole, kde jsou omezené prostorové možnosti, se jeví jako problém. Tento problém jsme řešili přechodnou změnou rozvrhu téměř celé školy. Vyřešil se tak volný vstup žákům do specializovaných učeben, sálku i sborovny s počítačem. Kvůli finanční a časové náročnosti výroby kostýmů bylo nutné zaangažování rodičů žáků. Na druhou stranu vtažení a zapojení rodičů do projektu pomohlo prolomit jejich počátečnou nedůvěru vyplývající z nedostatečné informovanosti o průběhu a přínosech projektového vyučování.

Z výše uvedeného výčtu je patrné, že klady a přínosy projektového vyučování převažují nad nevýhodami.

Podle našeho zjištění mezi největší „projektokaziče“ patří stereotyp bez fantazie, rigidita s absencí tvořivosti, škatulkování, pohodlnost, frontální výuka, nadřazenost učitele a odtržení výuky od životní reality. Naštěstí jsme se těmito takzvanými „projektokaziči“ nenechali negativně ovlivňovat a naše vzájemná kooperace byla nejen tvůrčí, ale i čile radostná. Úkoly a cíle stanovené během přípravy byly splněny.

Projektové vyučování zacílené na muzikál dokáže nezaměnitelným způsobem propojit divadlo, hudbu, tanec i výtvarné umění v kompaktní celek. To vše navíc propojeno uměním pedagogiky, didaktiky a psychologie rozvíjí dětskou schopnost vše poznávat, vnímat, cítit a prožívat nejen individuálně, ale také v sociálních vazbách. Nabízí dětem cestu ke vstřícnosti ke světu, k sobě i k druhým lidem. Míra odpovědnosti za svou práci děti do budoucna učí vztahu k práci a zdravé pracovní morálce, k odpovědnosti za své činy i za svůj život. Proto považujeme projektové vyučování za přínos pro výuku nejen na základní umělecké škole.

Veřejné vystoupení žáků přispělo k osvěžení kulturního a společenského života obce, čímž se zároveň naplnil požadavek propojení projektového vyučování s životní realitou.

Cíl bakalářské práce – smysluplné a tvůrčí využití projektového vyučování na základní umělecké škole a pokus o eliminování chyb a omylů z předchozího projektu byl splněn. Z výsledků můžeme usoudit, že projektové vyučování na základní umělecké škole je pro plnění kognitivních, afektivních, sociálních a psychomotorických cílů včetně rozvoje klíčových kompetencí vhodné, ba přímo žádoucí.

Výsledný projekt „Co na světě voní nejkrásněji, aneb jak vzniká muzikál“, je možné využít jako inspiraci pro konstrukci dalších projektů.

ZÁVĚR

Záměrem bakalářské práce bylo praktické využití projektového vyučování ve výuce základní umělecké školy a pokus o jeho aplikaci, a to zejména do hudebního oboru. S žáky hudebního a výtvarného oboru jsme realizovali projekt s názvem „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“ Projekt měl propojit hudební a výtvarné oddělení základní umělecké školy s přesahem do dramatického a tanečního odvětví a podpořit a vzbudit zájem žáků o muzikálovou tvorbu a o umění vůbec.

V první části práce jsem se zaměřila na teoretickou stránku projektového vyučování. Stručně jsem popsala vymezení pojmu projekt, projektového vyučování i jeho přípravu, dále jsem nastínila historické aspekty projektového vyučování, současné pohledy na projektové vyučování i jeho obecně vnímané výhody a nevýhody. Dále jsem se v první části zmínila i o projektovém vyučování z pohledu Rámcového vzdělávacího programu a Školního vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání. Teoretické poznatky jsem se snažila využít v druhé, praktické části práce, při tvorbě konkrétního návrhu projektového vyučování zaměřeného na propojení hudebního a výtvarného oboru s přesahem do tanečního a dramatického oboru na základní umělecké škole v Nýřanech.

Při práci v projektovém vyučování je žádoucí aktivní zaangažovanost nejen ze strany žáků, učitelů a vedení školy, ale i rodičů, někdy i veřejnosti. Úspěch je částečně závislý i na možnostech a prostředcích, které škola k práci v projektovém vyučování může nabídnout (čas, finance, pomůcky, prostory...).

Během projektového vyučování byla práce dětí tvořivá a inspirativní. S elánem pracovali i ti žáci, kteří mají ve vyučování obvykle kázeňské problémy. Žáci vyvíjeli aktivity, které přesahovaly rámec stanovených úkolů. Na základě realizace tohoto projektu se domnívám, že projektové vyučování postupně rozvíjí žáka po všech stránkách a nabízí učitelům nové a zábavnější přístupy, které mohou ve výuce uplatňovat.

Výhodou projektového vyučování je možnost využití žákova vlastního tempa učení, škály schopností, dovedností a celkově kompetencí žáků včetně rozvíjení kreativity, stránek osobnosti a uspořádání hierarchie hodnot.

Mezi přínosy projektového vyučování dále patří vysoká motivace žáků k učení, pocit uspokojení z práce, zapojení žáků do vyučovacího procesu jako spolutvůrců projektového vyučování – spolupodílí se například na vzniku tématu, na plánování, organizování a dělbě úkolů, na realizaci výsledného produktu... Jako přínos chápeme také zlepšení vztahu mezi žáky navzájem, vztahu učitele a žáka, význam a výhody nové role učitele - poradce, učení se spolupráce v rámci skupin i mezi skupinami a týmy, upevňování sociálních vztahů. Učitel má dále lepší možnost sledovat učební postupy žáků – je tady možná okamžitá zpětná vazba a korekce chybných učebních návyků.

K výčtu přínosů dále patří učení v globálních souvislostech, využívání analýzy a syntézy coby intelektuálních dovedností vyššího řádu, zvětšování všeobecného rozhledu žáků, zlepšení jejich vyjadřovacích schopností, zvyšování morálních zásad a pocitu odpovědnosti za sebe, za skupinu i za výsledný produkt. Mezi klady projektového vyučování patří nejen všestranný rozvoj kompetencí žáka, ale také učitele.

Projektové vyučování má mnoho přínosů, ale také svá úskalí. Mezi nevýhody projektového vyučování patří zvýšená náročnost prostorového, materiálního, občas i finančního zabezpečení, časová dotace, konfrontace s osnovami, možné nezapojení problémových žáků a nereálnost soustavného využívání projektového vyučování – absence posoupnosti získávaných vědomostí a jejich následná fixace. K úskalím projektového vyučování dále patří učitelovo možné nedostatečné pochopení smyslu a zákonitostí projektového vyučování, případně následné opuštění hlavní linie a sklouznutí k tematickému vyučování, které již není podnikem žáka, ale učitele. Vytrácí se tak míra zaangażovanosti a odpovědnosti žáků. Mezi úskalí patří také zanedbání dostatečné přípravy žáků na práci v projektovém vyučování (dovednosti práce ve skupinách, organizační dovednosti, sebeevaluace...). Při dlouhodobém projektovém vyučování je zapotřebí motivaci žáků průběžně oživovat. Za obtížné lze považovat také stanovení kritérií hodnocení i hodnocení samotné. Pokud učitel dostatečně pochopí smysl, charakter a fáze zákonitostí projektového vyučování, může úskalí částečně nebo úplně eliminovat. Realitou ovšem zůstává fakt, že tímto způsobem nelze vyučovat soustavně v průběhu celého školního roku. Nic to však nemění na tom, že i jeden týden projektového vyučování ročně dokáže osvěžit atmosféru a zlepšit klima třídy, stmelit učitele a žáky a dovolí pootevřít dveře ke vzácné empatii a společnému prožitku.

Projektové vyučování svou netradičností a zajímavostí láká nejen žáky, ale i učitele inklinující k tvůrčím činnostem. Je sice náročné na přípravu i realizaci, ovšem na druhé straně výsledek obvykle úměrně vyvažuje vynaloženou námahu.

Rozvoj komunikativnosti, kooperace, ale i samostatnosti učí žáky dokonaleji poznávat sama sebe, spolužáky, ale také učitele v nových rolích – v rolích partnerů. Je zajímavé pozorovat, jak v sobě žáci odkrývají a objevují schopnosti a možnosti, o kterých ani netušili, že je mají. Nenásilnou formou se učí pohotovosti, kulturnímu projevu, vystupování na veřejnosti, toleranci, ale i slušnému prosazování svých nápadů a názorů. V projektovém vyučování je zastoupena jak didaktická, tak pedagogická i psychologická složka výuky. Žáci nemají potřebu bát se vyjádřit svůj vlastní názor, své pocity, ani své myšlenky. Ztrácí se ostych, získává sebejistota a přesvědčení o hodnotě své individuality a nezastupitelnosti v celku.

Dítě nejlépe chápe a vnímá učivo, se kterým aktivně pracuje a není mu pouze pasivně předkládáno...i když by to bylo třeba na „stříbrném podnose“. Přirozená touha dítěte po nových zkušenostech by měla být co nejdříve podchycena a dále pak úměrně a citlivě rozvíjena. Pokud chceme, aby děti po vědění skutečně zatoužili a projevíly o něj nefalšovaný zájem, je jen na nás, dospělých, zda jim dokážeme nabídnout vhodnou cestu k jejich seberealizaci a vlastní tvořivosti.

Každý člověk má svou individuální tvořivost, každý má určité specifické schopnosti. Otázkou je, zda je mu umožněno realizovat je.

Cílem bakalářské práce bylo praktické využití projektového vyučování ve výuce základní umělecké školy a pokus o jeho aplikaci, a to zejména do hudebního oboru. Na základě svých teoretických a praktických zkušeností jsem došla k závěru, že využití projektového vyučování ve výuce základní umělecké školy je nejen možné, ale v mnoha směrech přínosné. Prakticky jsem se o tom přesvědčila pomocí aplikace projektového vyučování do výuky v Základní umělecké škole Nýřany. Cíl práce byl splněn.

Teoretické i praktické zkušenosti, které jsem prací na tomto projektu získala, jistě využiji ve svém učitelském povolání i v realizaci dalších projektů.

RESUMÉ

Cílem bakalářské práce bylo praktické využití projektového vyučování ve výuce Základní umělecké školy v Nýřanech a pokus o jeho aplikaci, a to zejména do hudebního oboru.

Teoretická část mé práce se zaměřuje na vývoj projektového vyučování od historických kořenů až po současnost. Analyzuji zde termíny – projekt, projektová metoda, projektové vyučování, opět z pohledu různých autorů, charakteristické rysy projektu, fáze řešení projektu a kritéria členění projektu z pohledu několika autorů. Uvádím přednosti a úskalí projektového vyučování.

V praktické části se zaměřuji zejména na využití projektového vyučování u mladších dětí Základní umělecké školy v Nýřanech. V této části popisuji návrh, realizaci a hodnocení projektu „Co na světě voní nejkrásněji, aneb Jak vzniká muzikál?“, který byl realizován v ZUŠ Nýřany. Uskutečněný projekt je dokumentován na fotografiích, které jsou součástí bakalářské práce.

SUMMARY

The aim of my Bachelor thesis was the practical application of project teaching in Elementary art school and the attempt on its application, particularly into the musical part.

The theoretical part of my work focuses for the teaching project development from historical roots to the present. I evaluate and define terms here - project, project teaching method from the perspective of the various authors, the characteristics of the project, phase of the project and classification criteria of the project from several authors. I present advantages and disadvantages of project teaching.

In the practical part, I focus mainly on project teaching young children at the Art School in Nýřany. In this part I describe design of implementation and evaluation of the project called “What is the most beautiful smell in the world“ and “How does musical begin?“ implemented by Elementary art school in Nýřany. This project is supported by photographs which are part of Bachelor thesis.

SEZNAM LITERATURY

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

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika pro učitele modul B*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7043-593-9.

DIENSTBIEROVÁ, Bibiána. *Projektové vyučování a možnosti jeho využití ve výuce. Závěrečná práce v CV ZČU*. Plzeň, 2009.

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

KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

KAŠOVÁ, Jitka a kol. *Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii i praxi*. 1. vyd. Kroměříž: Iuventa, 1995. 81 s.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. 1. vyd. Praha: VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka; DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 176 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem, co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava a kol. *Vzděláváme budoucí učitele, nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-405-2.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

KUBÍNOVÁ, Marie. *Projekty ve vyučování. Metodický portál RVP* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2012 - 02 - 12].
Dostupné na <http://www.rvp.cz/clanek/289/334#2>

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha 1: Scénář k muzikálu „Co na světě voní nejkrásněji“

Příloha 2a: HO – práce na scénáři a textech písní

Příloha 2b: HO – improvizální tvorba melodií a rytmů k daným textům

Příloha 2c: HO – pohybová improvizace a podněty k taneční choreografii

Příloha 2d: VO – návrhy maskérů

Příloha 2e: VO – příprava plakátů a pozvánky, promýšlení a zhotovování kulis a rekvizit

Příloha 3a: Plakát ke koncertu pro základní a mateřské školy

Příloha 3b: Pozvánky k veřejnému vánočnímu koncertu

Příloha 3c: Plakát k veřejnému vánočnímu koncertu

Příloha 4a: HO – zkouška v sálku

Příloha 4b: HO a VO – generální zkouška v sálku

Příloha 5: CD nosič s hudbou k muzikálu „Co na světě voní nejkrásněji“

Příloha 1:

CO NA SVĚTĚ VONÍ NEJKRÁSNEJŠI

Scénář muzikálu

OSOBY A OBSAZENÍ

KVĚT RŮŽE

SLUNEČNICE

KONVALINKA

LILIE

SNĚŽENKA

PAMPELIŠKA

FIALKA

SLUNCE

VÍTR

BOHÁČ

NÁMOŘNÍK

CHUDÝ ČLOVĚK

VOJÁK

MATKA

DALŠÍ MOŽNÉ POSTAVY – KVĚTINY, ZVÍŘÁTKA, BROUČCI, MOTÝLCI

REKVIZITY:

MIMINKO - PANENKA

PENĚŽENKA + PENÍZE

VYZNAMENÁNÍ + MEČ

CHLÉB

KOČÁREK (KOLÉBKA, POSTÝLKA)

PÍSEŇ č. 1 – úvodní (na scéně jsou květy, slunce, květy tančí kolem slunce)

RÁNO PŘIŠLO NOŽKOU BOSOU,
UMYJE NÁS VLAŽNOU ROSOU.
NOC A STÍNY SE UŽ ZTRÁCÍ,
SVĚTLO SE NÁM OPĚT VRACÍ.
ZA SLUNCEM SE OTÁČÍME,
TANEČEK MU ZATANČÍME.
NAČECHREJME ŠATIČKY,
ZVEDEJME SVÉ HLAVIČKY.

Květy se dívají na sluníčko, usmívají se, upravují a čechrají si své šaty.

SLUNCE: „Tedy, vám to sluší...a ta vůně...ta je dnes opravdu nádherná. Na světě snad není krásnější vůně.“

RŮŽE se narovná, zazívá a namyšleně se zeptá: „Co na světě voní nejkrásněji?“

KVĚTY (všechny ostatní) si šeptají: „Čeká, že řekneme – Ty, růže, ty voníš nejkrásněji!“

Růže se otáčí, čeká na odpověď, ale nikdo nahlas nic neříká.

LILE se postaví před růži: „Nejkrásněji voním já, lilie!“

KONVALINKA jí skočí do sebeckvály: „Ne, konvalinka voní nejkrásněji!“

SNĚŽENKA tiše a skromně hovoří: „Mě je vidět po zimě jako první, voním zemí a zem má přece všechny vůně!“

SLUNEČNICE: „Prosím vás, nehádejte se...to přece vůbec není hezké.“

Ostatní květiny vstupují do hádky a všechny se dohadují, překřikují.

PAMPELIŠKA: „Ale já jsem ta s tou nejkrásnější vůní!“

KONVALINKA: „Moje vůně je nejkrásnější!“

RŮŽE S LILÍÍ se překřikují: „Já! Já! Já! Já!“

SLUNEČNICE: „Zbláznily jste se?“

KONVALINKA: „Takto to dál nejde! Někdo nás bude muset rozsoudit!“

Květy nesouhlasně kroutí hlavami.

PAMPELIŠKA: „Nejspolehlivěji nás rozsoudí včela!“

RŮŽE: „Nene, motýl!“

SLUNEČNICE: „Slunce – to by to mohlo vědět.“

FIALKA: zašeptá „Vítr! Ten nahlédne do každé skulinky, ke všemu přičichne, každého potká!“

KVĚTY: společně „Ano, ano, souhlasíme!“ *Přikyvují hlavami.*

PÍSEŇ č. 2 – (květy volají vítr na pomoc)

VĚTRĚ NÁŠ, VŠECHNO ZNÁŠ,

DO VŠECH ŠKVÍR ZALÉZÁŠ.

JISTĚ JSI VŠUDE BYL,

KAŽDÉHO OSLOVIL.

OTÁZKU MÁME, HLEĎ,

NAJDI NÁM ODPOVĚĎ.

CO NA SVĚTĚ VONÍ NEJKRÁSNEJŠÍ?

Prilétá VÍTR. Povídá vážně: „Lichotí mi, že mi tak důvěřujete. Začnu tedy hned. Rád zjistím, co voní na světě nejkrásněji.“

Začne se zvedat a foukat, pohybuje se po scéně, stále všude nahlíží, přičichuje, něco, nebo někoho hledá. Potká boháče.

VÍTR: „Hej, pane, co voní nejkrásněji na světě?“

BOHÁČ vytáhne peněženku z kapsy, plácne do ní a řekne: „To je přece jasné! Moje peníze přece!“

KVĚTY (polovina z nich): „Tsss, no to tedy ne! Lže! Peníze přece smrdí!“ *Natahují hlavy k peněženke, chytají se za nosy, krčí jimi a víří vzduch rukama.*

KVĚTY: „Větre, zeptej se raději někoho jiného.“

VÍTR běhá po jevišti (létá) a objeví námořníka. Něco mu vzadu říká: „Hej, pane...“

NÁMOŘNÍK: „Nejkrásněji voní nekonečné modré moře a dálky, které ho provázejí.“

Květy nesouhlasí, kroutí hlavami.

VÍTR: „Zeptám se tedy ještě někoho jiného. Hele, tam po cestě kráčí chudý člověk.“ *Vítr se k němu přiblíží a něco mu potichu šeptá.*

CHUDÝ ČLOVĚK: „Nejkrásněji přece voní chléb – čichni si (ukáže ho), to je jasné!“

Na scéně se objeví **VOJÁK: „To tedy vůbec není pravda! Jaký by to byl život bez boje? Nejkrásněji přece voní vítězství!“**

KVĚTY se podivují, jsou zmatené: „Ničemu nerozumíme. Tak jak to tedy je, větre? Kdo nás všechny rozsoudí?“

VÍTR se stydí. Létá pomaleji a pomaleji. Snaží se schovávat: „Nevím, opravdu se nemohu rozhodnout, kdo má pravdu. Možná mi pomůže tamta žena!“ *Přiletí k ní a zeptá se ji: „Pomoz mi, ženo, prozrad' mi, co voní na světě nejkrásněji?“*

MATKA vyzvedne z kolébky (kočárku) dítě, pohoupe ho v náručí a láskyplně řekne: „Mé miminko. Nekrásněji na světě voní mé dítě.“

KVĚTY jako ozvěna šeptem uznale opakují: „Mé dítě, mé dítě, dítě, dítě...“ utvoří kolem matky s dítětem kruh. Sklání své hlavičky k dítěti...

VÍTR: „, Takže nejkrásnější vůní světa je... VŠICHNI: zrození nového života.“

PÍSEŇ č. 3 – (závěrečná)

PENÍZE, ČI MOŘSKÉ DÁLKY,
JÍDLO, ANI ŽÁDNÉ VÁLKY,
ANI VŮNĚ KVĚTŮ VZÁCNÉ
NENAHRADÍ, TO JE JASNÉ,
KRÁSNOU VŮNI HOLÁTKA,
MIMINKA...NO...DĚŤÁTKA.

ÚKLONA

KONEC

Příloha 2a:



HUDEBNÍ OBOR

PRÁCE NA SCÉNÁŘI A TEXTECH PÍSNÍ



Příloha 2b:



HUDEBNÍ OBOR

IMPROVIZAČNÍ TVORBA MELODIÍ A RYTMŮ K DANÝM TEXTŮM



Příloha 2c:



HUDEBNÍ OBOR

IMPROVIZACE A PODNĚTY K TANEČNÍ CHOREOGRAFII



Příloha 2d:

VÝTVARNÝ OBOR

PŘÍPRAVA PLAKÁTŮ A POZVÁNKY



VÝTVARNÝ OBOR

PROMÝŠLENÍ A ZHOTOVOVÁNÍ KULIS A REKVIZIT



Příloha 2e:



VÝTVARNÝ OBOR

NÁVRHY MASKÉRŮ



Příloha 3a:



Příloha 3b:



Dovolujeme si vás pozvat na

VÁNOČNÍ KONCERT

žáků ZUŠ

Nerudova 440, 330 23 Nýřany

který se uskuteční

v koncertním sálku školy dne

20. 12. od 16.30 hod.

Těšíme se na vaši návštěvu.

Příloha 3c:



Žáci ZUŠ Nýřany vás zvou na

VÁNOČNÍ KONCERT

pro ZŠ a MŠ

kteřý se uskuteční v koncertním sálku

školy ZUŠ Nýřany

Nerudova 440, 330 23 Nýřany

*dne **22. 12.** v **10.00** hod.*

Těšíme se na vaši návštěvu.

Příloha 4a:



HUDEBNÍ OBOR

ZKOUŠKA V SÁLKU



Příloha 4b:



HUDEBNÍ OBOR A VÝTVARNÝ OBOR

KOSTÝMOVÁ ZKOUŠKA V SÁLKU



Příloha 5:

CD nosič s hudbou k muzikálu „Co na světě voní nejkrásněji“