

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Studijní program: 2. stupeň
Kombinace: Dějepis – Občanská výchova

Projekty k průřezovým tématům
Projects to cross – section Themes
Projekte zu Querschnittthemas

Diplomová práce: 07- FP-KPP-09

Autor:

Klára Dixová

Podpis:

Adresa:

Čelakovského 41/I
503 51, Chlumeč nad Cidlinou

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Novotová Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
92	17539	0	24	24	1 + 1 CD

CD obsahuje celé znění diplomové práce.

V Liberci dne: 2.5.2008

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 30.05.2008

Klára Dixová

Poděkování

Děkuji všem, bez kterých bych tuto práci asi nedokončila. Především děkuji vedoucí mé diplomové práce PhDr. Jitce Novotové Ph.D. za konzultace a za její odborné vedení.

Poděkování také patří mé rodině, hlavně mamince, která mi horlivě zařizovala v knihovně výpůjčky a finančně mě podporovala. Velké poděkování také patří mému příteli Oldovi, který mě psychicky podporoval. Nesmím zapomenout ani na naši kočku Kimi, která svými častými zásahy upravovala tuto diplomovou práci k obrazu svému, a tím mě stále udržovala ve střehu.

Anotace

Tato diplomová práce se snaží objasnit pojem projektového vyučování – historii, postup při tvorbě a pozitivní i negativní aspekty této vyučovací metody. V kontextu s touto problematikou jsou analyzovány změny současného školství. V souvislosti s tím se snaží poukázat na výhody a problémy, které se týkají projektové výuky. Informace jsou podloženy dotazníkovým šetřením provedeným na ZŠ. Práce obsahuje projekt, který je určen pro žáky 2. stupně ZŠ, tematicky zaměřený na multikulturní výchovu.

Klíčová slova:

Projektová metoda, projekt, školní vzdělávací program, průřezová témata

Annotation

This graduation these tries to clar up define the project education term – its history, creative progress, accomplishments and spurs. The graduation these analyses the changes in Czech education. This graduation these tries to clar up the adventages and probleme of project education. The questionnaire is also part of theses as well as the project for elementary chool pupils (age 11 – 15) concentrated on multicultural education.

Keywords:

Project Metod, educational programme, sectional Themes

Annotation

Diese Diplomarbeit bemüht darum, werden der Begriff des Projektunterrichts – seine Historie und Bildungsvorgang, positive und negative Aspekte diesel Lehrmethode definiert. Im Zusammenhang hiermit strebt die Arbeit, auf die mit diesel Problematik verbundenen Vorteile und Probleme durch Fragenbogenuntersuchung hinzuweisen. Allen wird um ein für Hauptschuleschüler der Grundschule vorgesehenes Projekt ergänzt, die

thematisch auf multikulturelle Ausbildung gerichtet ist.

Schlüsselworte:

Projektmethode, Schulausbildungsprogramm, Querschnittthemas

Obsah

PROHLÁŠENÍ	3
PODĚKOVÁNÍ	4
ANOTACE	5
OBSAH	7
ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	11
1.1 Úvod.....	11
1.2 Obsah RVP ZV (se změnami provedenými k 1.9.2007).....	14
1.3 Význam a změny v RVP ZV	16
1.4 Průřezová témata	19
1.5 Názory odborné veřejnosti	20
1.6 Snahy o přerod školy z modelu transmisivního k modelu konstruktivistickému.....	21
2 HISTORIE PROJEKTOVÉ METODY	25
2.1 Kořeny projektové metody	25
2.2 Pragmatická pedagogika	26
2.3 Výchovný systém pragmatické pedagogiky	34
2.4 Kritika pragmatické pedagogiky.....	36
2.5 Projektová metoda na našem území.....	37
2.6 Projektová výuka na konci 20. století v ČR.....	39
3 PROJEKTOVÁ METODA	42
3.1 Předpoklady projektové výuky	42
3.2 Projekt.....	43
3.3 Druhy projektů.....	46
3.4 Postup při tvorbě projektu	48
3.5 Plánování projektu.....	49
3.6 Realizace projektu.....	50
3.7 Prezentace výstupu projektu	50
3.8 Hodnocení projektu.....	50
4 ZAVÁDĚNÍ PROJEKTŮ DO PRAXE.....	51
4.1 Přípravná fáze.....	51
4.2 Fáze přímé práce s projekty.....	51
5 VÝHODY A NEVÝHODY PROJEKTOVÉ VÝUKY	52
5.1 Výhody projektové výuky.....	52

5.2	<i>Nevýhody projektové výuky</i>	55
6	MÉ HODNOCENÍ	59
PRAKTICKÁ ČÁST – PEDAGOGICKÝ VÝZKUM A PROJEKT		60
7	DOTAZNÍK	61
7.1	<i>Cíle výzkumu a výzkumné problémy</i>	61
7.2	<i>Charakteristika respondentů</i>	62
7.3	<i>Metody a realizace výzkumu</i>	63
7.4	<i>Vyhodnocení výzkumu</i>	64
7.4.1	Výzkumný problém č. 1: Co si učitelé představí pod pojmem projekt?	64
7.4.2	Výzkumný problém č. 2: Přijímá učitelská veřejnost projektovou výuku pozitivně, považuje ji za smysluplnou?	66
7.4.3	Výzkumný problém č. 3: Na čem závisí užívání projektové metody?.....	67
7.4.4	Výzkumný problém č. 4: Vidí učitelé v používání projektové metody nějaké výhody?	69
7.4.5	Výzkumný problém č. 5: Je projektová výuka efektivní?	70
7.4.6	Výzkumný problém č. 6: V čem učitelé vidí problémy nebo překážky při zavádění projektů? ...	71
7.5	<i>Vyhodnocení výzkumných problémů</i>	72
7.5.1	Výzkumný problém č. 1: Co si učitelé představí pod pojmem projekt?	72
7.5.2	Výzkumný problém č. 2: Přijímá učitelská veřejnost projektovou výuku pozitivně, považuje ji za smysluplnou?	72
7.5.3	Výzkumný problém č. 3: Na čem závisí užívání projektové metody?.....	72
7.5.4	Výzkumný problém č. 4: Vidí učitelé v používání projektové metody nějaké výhody?	72
7.5.5	Výzkumný problém č. 5: Je projektová výuka efektivní?	73
7.5.6	Výzkumný problém č. 6: V čem učitelé vidí problémy nebo překážky při zavádění projektů? ...	73
8	PROJEKT	74
8.1	<i>Poznávání kultury vietnamské národnostní menšiny</i>	74
8.1.1	Edukační cíl projektu:	74
8.1.2	Postup:.....	76
ZÁVĚR		83
SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ:		84
PŘÍLOHY – ZADANÝ DOTAZNÍK		87

Úvod

Po roce 1989 se v našem školství poukazuje na potřebu změn. Postupem času se objevovaly různé změny, avšak žádná z nich nebyla dostačující a vyhovující. V roce 2002 byl vydán Rámcový vzdělávací program pro Základní vzdělávání. Od tohoto dokumentu se očekává, že přinese potřebné změny.

Změny, které by měly nastat, tkví obecně ve změně cílů výuky. Školám, učitelům i žákům samotným je ponechán větší prostor pro seberealizaci. Klíčové kompetence s sebou přinášejí i potřebu jiných, než jen teoretických vědomostí. V současné době je kladen velký důraz na samostatnost žáků, na jejich vlastní aktivitu. Jednou z právě probíhajících změn v českém školství je požadavek nahlížení na žáka jako na celek. Obecně je záměr ve vyučovacím procesu kladen na žáka samotného a upouští se od striktního memorování a předmětového členění.

Současná reforma vyžaduje i nové metody výuky. Jednou z metod je právě projektové vyučování. Projekt v sobě splňuje mnoho požadavků kladených na žáky. Žáci rozvíjí v projektové výuce svou samostatnost, komunikativní dovednosti, spolupráci, také se učí analyzovat a třídit informace, učí se řešit problémy a samostatně přemýšlet.

Součástí Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání jsou tzv. průřezová témata. Jedním z nich je i multikulturní výchova. Právě toto téma je dobře zpracovatelné pomocí projektů. K průřezovému tématu multikulturní výchova existuje v současné době málo materiálů, proto považuji za důležité vytvořit projekt vztahující se k této oblasti.

Cílem dotazníkového šetření je zjistit, jak učitelé používají projektovou metodu v humanitních předmětech. Dalším cílem je odpovědět na zadané výzkumné problémy (VP).

Dalším úkolem diplomové práce je vytvoření projektu v oblasti multikulturní výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ.

Teoretická část

1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

1.1 Úvod

Po roce 1989 se v českém školství objevovaly snahy o změnu ve vzdělávání v České republice. Rámcové vzdělávací programy jsou vyvíjeny u nás již několik let. Pro základní školy a gymnázia je vyvíjí Výzkumný ústav pedagogický, pro střední odborné školy pak Národní ústav odborného vzdělávání (Průcha 2005). Rámcový vzdělávací program byl vydán v červu roku 2002 Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze. Byla to pracovní verze pro potřeby pilotních škol. Podnětem vzniku byl dokument o rozvoji vzdělávací soustavy nazvaný Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, vydaná v roce 2001 MŠMT ČR. Do budoucnosti dokument akcentuje (Kratochvílová 2006):

- individualitu žáka
- koncept celoživotního učení
- změny v pojetí vyučování
- změny klimatu školy
- pedagogickou autonomii učitelů
- pedagogickou autonomii škol

Je otázka, zda v praxi bude fungovat autonomie škol? Má totiž kromě pozitiv také svá úskalí. Domníváme se, že problémy mohou nastat např.: Tento návrh počítá s tím, že se třeba rodiče nebudou stěhovat během školní docházky, nebo že jsou všechny děti dobře adaptabilní, vysoce inteligentní, popř. že rodiče budou tak finančně zajištěni, že si budou moci vybrat tu nejvhodnější školu pro své dítě. Máme strach, zda třeba při stěhování nedojde k takové situaci, že dítě bude muset dohánět nějaké učivo, které probrali na nové škole podle jejich ŠVP. Mělo by být vzato v úvahu, že přibývá žáků se speciálními poruchami učení, že rodiče nemají dostatek času, který by měli věnovat dětem (vzhledem k pracovnímu vytížení).

Bílá kniha je chápána jako podklad k tvorbě systému státního programu vzdělávání. Rámcový vzdělávací program tedy konkretizuje požadavky státu v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů.

Je chápán jako dokument, jehož hlavním smyslem je „vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva k jejich dosažení, které je škola povinna zařadit do svých školních vzdělávacích programů a nabídnut k osvojení všem žákům jako závazné.“ (Skalková 2005, s. 4).

Základní pojetí RVP ZV spočívá v tom, že základní důraz klade na obsahovou stránku vzdělávání a ne na organizační struktury vzdělávacího systému. Tím se snaží přiblížit mezinárodním snahám o nové úrovně a kvality vzdělávání. Cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky klíčovými kompetencemi. Ty jsou chápány jako „soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a v dalším vzdělávání.“ Tedy : „souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot (Spilková 2005, s. 21). RVP ZV je tedy položen na centrální úrovni, ze které pak vychází každá škola při tvorbě školního vzdělávacího programu. Každá škola pak program přizpůsobuje svým podmínkám a potřebám.

Naplnit obsah RVP, kompetence a cíle však předpokládá změnu subjektu vzdělání – dítěte. Na dítě je nutno pohlížet jako na:

- osobnost celistvou
- osobnost individuální a společenskou
- osobnost aktivní a jednající
- osobnost tvořivou a zvědavou
- osobnost svobodnou s možností rozvíjet své potenciály
- osobnost zodpovědnou

Myslíme si, že je to dobrá představa a že by bylo dobré ji realizovat, ale na to bohužel nestačí jen snaha učitelů. Pokud se také tak žák nesnaží chovat (např. aktivně, tvořivě, zvědavě, zodpovědně), pak i pohled učitelů nebude takový, jaký by měl být. Tahle vize se dá zatím celkem dobře splnit na 1. stupni ZŠ, avšak na 2. stupni to už bude horší. Zatím máme tu zkušenost, že když se takto budu ke starším žákům chovat a přistupovat, tak toho využijí jen ve vlastní prospěch, ale na výsledcích či celkové atmosféře třídy se to nijak neprojeví. Žáci sice jsou jedinci individuální a společenší, celiství i zvědaví, ale pouze v oblasti svých momentálních individuálních zájmů, které mají se školní výukou málo

společného. Heslem takto orientovaných dětí je spíše: Nechci nic dělat, nic vědět, ničeho se účastnit, neboť mě nic z tohohle nebaví a nezajímá. Chci to tady přežít a získat pokud možno slušné známky.

Na druhou stranu, nenaučí se žáci těmto postojům právě školou samotnou? Kde se to v nich bere? A kde se vlastně vytrácí to prvotní nadšení, které je patrné u žáků na 1. stupni? Je možné, že právě tradiční výuka ubíjí v dětech zvědavost, zodpovědnost, protože je k tomu nijak nenutí. Možnost změny tkví možná právě v nové reformě školství.

1.2 Obsah RVP ZV (se změnami provedenými k 1.9.2007)

RVP ZV se skládá ze 4 základních částí označovaných A – D. V části A se vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. Část B obsahuje Charakteristiku základního vzdělávání. V části C se nacházejí kromě Pojetí a Cílů základního vzdělávání také Klíčové kompetence, popis jednotlivých vzdělávacích oblastí, Průřezová témata a Rámcový učební plán. V části D je zahrnuto Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, Vzdělávání žáků mimořádně nadaných,

Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV, Zásady pro zpracování ŠVP a Slovníček použitých výrazů.

Každá z výše uvedených částí obsahuje podkapitoly.

Do části A jsou zařazena témata:

- Systém kurikulárních dokumentů
- Principy RVP ZV
- Tendence ve vzdělávání, které navozuje a podporuje RVP ZV.

Část B obsahuje podkapitoly:

- Povinnost školní docházky
- Získání organizace základního vzdělávání
- Hodnocení výsledků vzdělávání
- Stupně vzdělání a ukončení základního vzdělávání.

V části C jsou kromě pojetí a cílů ZV také vypsány:

- Klíčové kompetence:
 - Kompetence k učení
 - Kompetence k řešení problémů
 - Kompetence komunikativní
 - Kompetence sociální a personální

- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní
- Dále je zde uvedena charakteristika vzdělávací oblasti jednotlivých předmětů a cílové zaměření vzdělávací oblasti. Vzdělávacích oblastí je celkem 9:
 - Jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura, cizí jazyk)
 - Matematika a její aplikace
 - Informační a komunikační technologie
 - Člověk a jeho svět
 - Člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství)
 - Člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis)
 - Umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova)
 - Člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova)
 - Člověk a svět práce
- Ke vzdělávacím oblastem je přidána ještě část s názvem Doplňující vzdělávací obory, do níž spadá další cizí jazyk a dramatická výchova
- Průřezová témata - jejich úkolem by mělo být syntetizovat učební látku jednotlivých předmětů, popřípadě poukázat na aktuální problémy v dané oblasti. Pro ZV jsou vymezena tato témata:
 - Osobnostní a sociální výchova
 - Výchova demokratického občana
 - Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
 - Multikulturní výchova
 - Environmentální výchova
 - Mediální výchova

Rámcový učební plán obsahuje Poznámky k rámcovému učebnímu plánu a Poznámky ke vzdělávacím oblastem

Kapitola části D Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je rozdělena na Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, na Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a na Tvorbu školního vzdělávacího programu v základních školách při zdravotnických zařízeních, ve školách při dětských diagnostických ústavech a ve školách při

školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Na závěr celého dokumentu je zařazena samostatná kapitola (příloha) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými 1. 9. 2007), http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf)

Každá kapitola je okomentována souvislým textem či jednotlivými body.

1.3 Význam a změny v RVP ZV

Předpokladem RVP ZV je realizace větší autonomie škol v oblasti vzdělávání. Díky RVP ZV by mělo skončit dodržování celostátních, shora daných a závazných osnov, včetně striktního určování počtu hodin. Jednotlivé školy by měly být aktivní a samostatnější při vytváření ŠVP. Vyučující mají větší možnost rozhodovat v různých aspektech při vytváření ŠVP. Tím získávají větší prostor pro samostatnost, vlastní aktivitu a iniciativu. Ovšem mají také mnohem větší zodpovědnost za kvalitu vzdělání.

Za velký posun je také pokládána změna cílů ve vzdělávání. Místo tradičního důrazu na získané vědomosti a paměťové osvojování velkého množství učiva v již hotové předložené podobě, se klade za cíl všestranná kultivace osobnosti dítěte.

Změna se týká také nové formulace cílů. V těch jsou uvedeny nejen důležité poznatky, kterých by měli žáci dosáhnout, ale také důraz na utváření a rozvíjení životních dovedností, klíčových kompetencí (spolupracovat, hájit svá práva, komunikovat, řešit problémy,...).

Místo učení se hotovým poznatkům se preferuje učení se způsobům poznávání, tvořivost a invence.

Umožňuje se širší integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd.

Velmi důležitý význam mají snahy o syntézu, o mezioborové souvislosti. Tato snaha je vidět v uspořádání vzdělávacích oblastí a v začlenění průřezových

témat do RVP ZV. Bude záležet na učitelích, jak budou schopni či ochotni využít možnosti syntézy. Snahu o koncentraci učiva jasně najdeme v RVP ZV. Vzdělávací obsah je orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, ve kterých se soustředí obsahově blízké obory. Vyučovány jsou sice v samostatných předmětech, ale snahou je, aby mezi sebou spolupracovali učitelé a předkládali žákům problém z různých hledisek, aby žáci pochopili téma ve všech možných souvislostech.

Dokument také otevírá prostor pro změny v procesu vyučování a učení. Velký význam má kvalita procesů vyučování (kvalitní komunikace mezi učitelem a žáky, školou a rodiči, učiteli navzájem, aktivní metody a strategie výuky, vhodné způsoby hodnocení žáků). (Spilková 2005).

„Všechny změny by měly vést především k tomu, že se žáci budou učit rádi, že nebudou stresováni nikým a ničím, co souvisí s učením, že získají dovednosti a způsoby jednání, které budou mít smysl a které bez problému uplatní v dalším životě a v zaměstnání doma i kdekoli v zahraničí. Změny by měly navodit i takové vztahy ve školách, jejichž odrazem budou samostatní, sebevědomí a aktivní lidé, kteří budou zároveň dostatečně odpovědní vůči sobě i svému okolí. Lidé, kteří budou umět prožít svůj život šťastně a plodně, právě s využitím dovedností, které ve škole získali.“ (Jan Tupý 2007, s. 8-9).

Syntézu učiva považujeme za velice významný a správný krok. Žákům to umožní lépe propojovat vědomosti, ale i dovednosti. Bude pro ně určitě lepší, když se o daném tématu budou učit v určitém okamžiku ve všech možných předmětech, ze všech možných úhlů pohledu. Každého sice více zaujme jiný úhel pohledu, každopádně si to zapamatují lépe, pokud bude téma vyučováno najednou. Tím si taky danou problematiku lépe zafixují. Je zřejmé, že pokud se žáci dozvídali informace tehdy, když to zrovna v daných předmětech předepisovaly osnovy, vedlo to k roztržitosti poznatků. Kolik procent žáků na základních školách je schopno samostatné syntézy poznatků, získaných během delšího časového období? Zvláště v tom útlejším věku je to pro žáky velice složité a pokud by to po nich nebylo výslovně vyžadováno, tak si myslíme, že by se o to ani nepokoušeli.

Také klíčové kompetence zavedené v RVP ZV považujeme za krok kupředu. V dnešním světě přehlceném novými informacemi není možné všechny znalosti obsáhnout. Důležité je však vědět, kde si informace člověk může vyhledat. Důležité je také rozvíjení komunikace, kooperace, podporování zodpovědnosti za jednání, chování, za své výsledky. Lidé jsou dnes nuceni vzájemně spolupracovat, je potřeba, aby měli základní sociální návyky a předpoklady žít ve společnosti a také se podle pravidel společnosti chovat.

1.4 Průřezová témata

„Stručně lze říci, že kapitola Průřezová témata stanovuje po kapitole Vzdělávací oblasti další povinnou část vzdělávacího obsahu základního vzdělávání. Stanovené vzdělávací cíle a očekávané přínosy těchto témat k rozvoji osobnosti žáků jsou natolik specifické, že nebyly zařazeny jako součást jednotlivých vzdělávacích oborů (Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace, Dějepis atd.), ale jsou uvedeny samostatně.“ (Průřezová témata – jejich smysl a místo v ŠVP , <http://www.metodiky.cz/ukazka4.asp>)

„Průřezová témata jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Jedná se o okruhy aktuálních problémů současného světa, které se tak zařazením do RVP ZV stávají nedílnou součástí základního vzdělávání.“ (Průřezová témata, <http://www.rvp.cz/sekce/132>)

Všechna průřezová témata mají stejné zpracování. Každé téma obsahuje charakteristiku průřezového tématu, přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka (v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, v oblasti postojů a hodnot), tematické okruhy průřezového tématu. Každé z průřezových témat musí být zařazeno na 1. i 2. stupni do výuky. Je to tedy povinná součást základního vzdělávání. Témata nejsou vázána ročníky, ani rozsahem. Musí být však během celé výuky zařazena postupně všechna. Způsob zařazení si určuje každá škola ve svém ŠVP. Průřezová témata lze zařadit jako součást určitého předmětu, jako samostatný předmět, jako projekt nebo jako různé semináře.

Považujeme průřezová témata za velký přínos, protože učitelé nebudou nuceni dávat nějaké učivo tam, kam se to nehodí (tematicky, časově, chronologicky,...).

1.5 Názory odborné veřejnosti

Na nově nastalou reformu se samozřejmě objevují kladné i záporné názory. Časté diskuze a příspěvky na toto téma se vyskytují např. na internetových stránkách Učitelských novin či Učitelských listů.

Mnohem více se však objevují záporné názory či obavy, popřípadě připomínky. Nejčastější z nich shrnuji v bodech:

- není jasné, jak má učitel kontrolovat a ověřovat některé cíle, např. cíle výchovné (samostatnost, toleranci, ohleduplnost)
- školy, které si nevědí rady s tvorbou ŠVP, nebo které nejsou ochotny se reformě přizpůsobit, pouze přeformulují to, co již mají, čili se nic nezmění, jen dají starému nová slova a bude to považováno za reformní
- v souvislosti s moderními výukovými metodami se požaduje „zábavná“ výuka, ale v kolika procentech času se to podaří reálně naplnit, výuka by měla být spíše smysluplná
- než byla reforma předána učitelům, byl ponechán minimální prostor pro diskuzi
- RVP má sice přinést učitelům svobodu, ale v podstatě jim předepisuje, co bude jejich „výrobkem“
- ohrožením úspěšných proměn školy souvisejících s uváděním ŠVP do praxe je absence osvěty veřejnosti, zejména rodičů
- sebelépe zpracovaný ŠVP nebude v praxi plně využitelný bez odpovídajících personálních a materiálních podmínek (dobře odborně připravení pedagogové, kvalifikované asistentky, pomůcky, finanční zajištění)
- reforma byla málo medializovaná, chyběla kampaň, která by dostatečně vysvětlila veřejnosti, proč je reforma potřebná a k čemu slouží

Objevují se však také kladné názory a postoje, které se zastávají či podporují nový školský zákon, RVP ZV a s ním spojenou tvorbu ŠVP.

- RVP není dané dogma, je to živý dokument
- RVP a z něj vycházející ŠVP je příležitostí pro pedagogy, žáky, rodiče i stát, otevírá cesty vedoucí k výchově občana, upřednostňuje metody a formy výchovy, které kromě doposud upřednostňovaných znalostí přibírají postoje
- ŠVP podává možnost k proměně občana, záleží na školských orgánech, aby prokázaly dobrou vůli k osvětě veřejnosti, k zajištění materiálního, finančního a personálního zázemí
- RVP ZV byl k dispozici současně s novým zákonem, bylo tudíž možné zavádět aplikaci do praxe - školy a jejich představitelé měli 2 roky, což je dostatečný časový prostor na tvorbu ŠVP a přípravu vstupu do praxe
- Medializace nové reformy sice neproběhla ve velké míře, ale informace byly dostupné pro každého, kdo se o to zajímal, kdo se chtěl něco dozvědět, neměl problém si informace dohledat
- RVP není svazující dokument, nastavuje pouze určitý rámec, kterého se školy musí držet, ale praktické záležitosti spojené s konkrétní školou si každé zařízení dotvoří samo podle svých možností, potřeb a konkrétních podmínek

1.6 Snahy o přerod školy z modelu transmisivního k modelu konstruktivistickému

Transmisivní škola je postavena na třech základních předpokladech:

- dítě neví, neumí a do školy chodí proto, aby se naučilo
- učitel ví, do školy chodí, aby všechno naučil ty, kteří to neumí
- inteligence je prázdná nádoba, která se naplňuje postupným kladením poznatků (Tonucci 1991)

Transmisivní škola předpokládá, že všechny děti jsou stejné. Jestliže chodí do školy proto, že neumí, pak z nich nikdo neumí. Nepředpokládá se, že by

nějaké dítě něco z předkládaného umělo. Neakceptuje tedy různost. To vede k vytváření homogenních věkových tříd.

Taková škola je pak přirozeně separovaná, uzavřená od vnějšího prostředí. Nepřijme to, co se děje mimo školu. Přijímá tedy to, co je jisté a neměnné.

Dalším znakem takovéto školy je transmise – předání poznatků toho, kdo ví tomu, kdo neví. Typický je tedy výklad. Učitel předává své poznatky žákům ve formě výkladu a úkolem žáků je poslouchat, zapamatovat si to a nakonec to zopakovat.

Osnovy se snaží rozdělit učivo podle vědních disciplín. Snaží se potom předložit jejich obsah od nejjednoduššího a nejzákladnějšího až po složitosti. Není ale zcela zřejmé, zda se takto opravdu postupuje. Zvláště, když to žáky neosloví. Aby je učivo zaujalo, mělo by se propojit s jejich vlastní zkušeností, s tím, co se jich týká, co kolem sebe znají.

Učitel je v tomto modelu ten, který ví a který předává poznatky. Je garantem pravdivého. Očekává se od něj, že všechno ví a že se nezmýlí.

Hodnocení je pojato jako měření žáka. Žákovi jsou ve škole nabídnuty stejné podmínky, a proto záleží na něm, jak se bude učit. Špatné výsledky má ten, kdo se neučí, kdo není tolik inteligentní nebo má špatné rodinné prostředí.

Konstruktivistická škola je charakterizována základními body:

- konstrukce je výstavba vlastního poznání dítětem, která se v ní odehrává
- „dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo a to ve skupině“ (Tonucci 1991, s. 17)
- učitel se snaží o to, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně (kognitivní, sociální,...) za účasti všech
- inteligence se obohacuje a modifikuje

Tento typ modelu uznává různost. Tvrdí, že každý žák je jiný, že každý něco

umí, ale umí to jinak, protože každý z nás má jinou zkušenost. Z toho vyplývá, že tento model nebude jen tolerovat odlišné jedince (handicapované), ale bude je aktivně integrovat.

Jedna z charakteristik této školy je její otevřenost vůči okolnímu prostředí. Škola se zabývá, zajímá a přispívá k životu, který se děje mimo školu. Pedagog ve své práci začíná s dětmi vždy tématem, který všichni znají.

Základním pojmem v konstruktivistické škole je skupina. Jedinec je sice subjektem vzdělávacího procesu, ale kritérium pro stanovení a vypracování vyučovacích obsahů je skupina.

Tato škola vyžaduje, aby všichni zapojení mohli mít na probírané téma vlastní názor. Je tedy potřeba, aby byly školní náměty stavěny na předtím získaných poznatcích. Žáci si tedy prohlubují své znalosti.

„Učitel se z garanta pravdy stává garantem metody.“ (Tonucci 1991, s. 21)
Ví, jak se pracuje s poznáním, jak se postupuje, jak všechny poznatky srovnat. Učitel umí vědění hledat, ví, kam se podívat, aby zjistil odpověď. Téma nového tématu nemusí pocházet jen z iniciace učitele, ale může vyplynout i z potřeby žáků.

Hodnocení v takovémto modelu už by nemělo vycházet jen z učitelovy intuice a paměti, ale učitel by měl také provádět rozbory provedených činností. Měl by pozorovat a dokumentovat všechny činnosti. Poté by měl analyzovat a interpretovat získané údaje.

Učitel by měl mít vedle sebe také psychologa. Ten by měl spolupracovat učitelem, neměl by pracovat s dětmi, ale pomáhat učitelovi, radit mu a poskytovat podporu. Cílem této spolupráce by mělo být zlepšení činnosti učitele. (Tonucci 1991)

Myslíme si, že z uvedených charakteristik je jasně vidět, že transmisivní model je zastaralý a že je potřeba pozměnit. Model konstruktivistický jinak pohlíží na dítě, na učitele i na učivo. Zdá se, že tento model je mnohem praktičtější pro život. Přirovnáme – li tyto modely k dnes již probíhajícímu RVP ZV, pak je jasně vidět, že tento koncept zastupuje model konstruktivistický. Je

v něm kladen důraz na samostatnější práci žáka, na žáka samotného, na rozvoj jeho kompetencí. Transmisivní model je mnohem více statický než model konstruktivistický. Otázka ovšem je, zda se všechno ve škole musí učit pouze konstrukcí? Je to vůbec možné? Myslíme si, že konstruktivistický model musí být podpořen modelem transmisivním, musí na něm stavět. Tudíž vhodný model pro žáky je spíše spojení obou jmenovaných modelů.

Jednou z možností, jak pomoci v inovaci současného českého školství, je zavést různé aktivizující vyučovací metody – metodu sokratovskou, heuristickou, hru, projektovou metodu, v nichž je kladen důraz na činnost žáka. (Projektové vyučování, <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=21992>)

2 HISTORIE PROJEKTOVÉ METODY

2.1 *Kořeny projektové metody*

Období mezi občanskou válkou a vstupem USA do první světové války je charakteristické postupným zaváděním povinné školní docházky a také rozsáhlým budováním elementárního školství a rozvíjením obsahu, metod a organizace jeho vyučování.

Do roku 1890 byla zákonem zavedena povinná školní docházka ve dvaceti sedmi státech Unie. Téměř všude trvala do čtrnácti let, někde do patnácti, nebo i do šestnácti let. V mnoha elementárních školách se vyučovalo málo dní v roce a mnoho žáků se vyučování zúčastňovalo jen málo. Až roku 1918 byl vydán zákon o povinné školní docházce ve všech tehdejších čtyřiceti osmi státech USA. Střední vzdělání trvalo v 19. století čtyři roky. Bylo tehdy vzděláním výrazně elitním a dostalo se ho jen malému počtu lidí.

Dlouho se americká škola vyvíjela především pod vlivem anglických pedagogů přednášejících na americké půdě. V době, kdy byla Amerika britskou kolonií, se sem dostávaly anglické učebnice, obsah vyučování a učební postupy. Od 70. let sem začala pronikat herbartovská pedagogika. Herbartismus se rozšířil i díky tomu, že se podle jeho metod vyučovalo i na školách připravujících učitele.

Podstatný vliv na vznik pragmatické pedagogiky mělo tzv. hnutí progresivní výchovy. To se v USA rozvíjelo už od 70. let 19. století. Tento termín se stále častěji začal objevovat v americkém tisku. Nejvýznamnější postavou tohoto hnutí byl Francis W. Parker. Snažil se co nejvíce přiblížit obsah vyučování na elementární škole vrozeným činnostem dětí. Rozbil předmětové členění vytvořené podle zásad logiky. Promyslel vlastní systém přirozených projevů, jako jsou gesta, hudba, modelování, kreslení, malování a psaní. Také přistoupil na jistý druh neklidu ve třídě. Vycházel z názoru, že všechna výchova je morální a upozorňoval, že metody výchovy, které neodpovídají vývoji dítěte, škodí jeho morálnímu růstu. Odmítal tělesné tresty a kritizoval, že se ve škole pomocí známek a odměn pěstuje žákovo sobectví. Odmítal přílišné memorování. Progresivisté protestovali proti tomu, čemu říkali přehnaný formalismus tradiční

školy. Nesouhlasili s důrazem na úplnou disciplínu, pasivní učení a dril.

Byly to hlavně podněty pocházející od stoupenců progresivní výchovy, které přispívaly k tomu, že nově se rozvíjející škola a výchova začaly hledat prostředky k překonání formalismu a strnulosti výchovy, ke spojování školní výchovy se životem a oživení školního učení a výchovy dětí rozvíjením jejich aktivity a opravdového zájmu o dění ve škole.

Pedagogikou 18. a 19. století prostupují základní stavební body: celistvá osobnost žáka, zkušenost, činnost, respekt žáka, užitečnost. (Dewey 1990)

2.2 Pragmatická pedagogika

Na přelomu 19. a 20. století se začala objevovat v USA pragmatická filosofie. Tento myšlenkový proud vyzdvihuje užitečnost, hodnotu, úspěšnost. Pravdivé má být to, u čeho se osvědčí praktické důsledky. Tento filosofický směr ovlivnil samozřejmě i pedagogickou oblast. Pragmatická pedagogika, jak se obecně označuje pedagogický směr vycházející z myšlenek pragmatické filosofie, se snaží chápat vzdělání jako nástroj pro řešení problémů, které je člověk nucen řešit v běžném životě. Základní důraz je kladen na zkušenost, kterou žák získá v individuální praxi. Další důležitý pojem je experiment. Zkušenost ale nelze získat z jakékoli činnosti, ale pouze v té, v níž provádíme něco nového (problematického). Přesto to však musí být spojeno i s tím, co již umíme. (Kratochvílová 2006)

Pragmatická pedagogika reagovala na proměny ve společnosti. Od 80. let 19. století docházelo v USA k velmi rychlému rozvoji velkopřemyslu, postupně se vytrácela zemědělská a drobná řemeslnická výroba. USA se stávala jasně průmyslovou zemí. Koncentrace průmyslu tam vedla ke vzniku velkých monopolů. USA se stává nejsilnější velmocí světa. Obyvatelstvo se soustředilo do velkých měst. Jednalo se nejen o domácí obyvatelstvo, které přicházelo z vesnic, ale objevovaly se i silné vlny přistěhovalců ze zámoří. Vytvářeli tam komunity, které přinášely nejen sociální, ale i ekonomické a výchovné problémy. Odborníci si kladli otázku, jak stmelit tyto nesourodé skupiny a včlenit je mezi americkou společnost. Díky industrializaci došlo k dezintegraci tradičních společenských institucí hlavně venkovské rodiny a obce, které se

podílely na charakterovém formování lidí a na jejich společenské kontrole. Dříve dávala rodina a sousedské prostředí malé obce vlastně celou výchovu. V rodině se dítě učilo všemu a přitom si vedle odpovídajících poznatků, zkušeností a dovedností osvojovalo i způsoby společenského soužití, a to přímým kontaktem se skutečností a komunikací se svým rodinným prostředím. Vesnice už nemohly plnit uvedené úkoly, které se čím dál tím víc začaly přenášet na školu. Jako náhradní formy kontroly byly navrženy tisk, propaganda a výchova. Jane Addamsová připisovala značnou roli výchově. Podle jejího názoru se výchova neomezovala jen na školu, ale na všechny sociální instituce, působící na jedince. Za výchovu považovala celý proces výstavby společnosti. Potřebných změn se mělo dosahovat pozvolnými a stále pokračujícími změnami. Základním úkolem pragmatické pedagogiky bylo nahradit školní výchovu, která kdysi probíhala v rodině a na vesnici. Musela proto vytvořit školní program, který by prostřednictvím své výchovy obnovil bezprostřední společenskou kontrolu, kterou kdysi obstarávala rodina a obec. Protože nebylo možné vrátit se k předchozímu způsobu života, měla škola poskytovat v amerických městech vyrovnané výchovné prostředí, které by představovalo ideální společenství pro výchovu mladé generace tím, že by byl ve škole imitován život dospělých lidí žijících v prostředí, které školu obklopuje. (J Dewey 1990)

Je jasné, že při takových společenských a demografických změnách se jasně musela změnit i výchova. Vždy, když se mění společnost, na to systém školství musí zareagovat, je to nedílná součást vývoje. Škola tedy musela na změny reagovat a přizpůsobit se jim. Zároveň měla vyřešit krize, které se vyjevily ve spojitosti s nastalými změnami. A řešení, která nový proud navrhoval, korespondovala s tehdejšími vývojem.

Právě se projevující ekonomická i společenská krize v americké společnosti jasně poukázala na požadavek mravní a celistvé osobnosti, na potřebu osobnosti zkušené, dynamické, vyrovnávající se s rychlými změnami a schopné budovat novou americkou společnost. Ve změněné ekonomické a společenské situaci mohla pomoci právě výchova ještě účinněji než dosud. Pragmatické pedagogika, která se takto zrodila, je tedy produktem společenské situace. Ukázala nutnost činnosti dítěte, požadavek praktické zkušenosti, přípravy na

život. Prosazovala těsné sepětí školy a praktického života. Představovala pedagogické myšlení, které přineslo Americe nejen nová řešení výchovných problémů, ale i novou optimistickou filosofii výchovy, poskytující jí víru ve výchovu jako prostředek k řešení různých velmi vážných společenských problémů. Pragmatická pedagogika dává do popředí celé dítě. To znamená, že při výchově by vyučující neměl zapomínat na žádnou stránku lidské osobnosti. Při výchově by se měla rozvíjet složka psychologická, sociální a interakce mezi žákem a prostředím. Poznatky si žáci nejlépe osvojují rozumem. Je potřeba si stanovat problém, který následně řeší. Vyučovací proces má tedy být stálé řešení zvolených problémů, následné získávání zkušeností, což umožní žákovi seberealizaci. Učitel v tomto vzdělávacím procesu není chápán jako autorita a zprostředkovatel informací, ale jako průvodce. Je schopen reagovat realističtěji, což mu umožňují jeho dlouhodobější zkušenosti. Pragmatická pedagogika zavedla do výuky řešení problémů. Položila tím základy projektové výuky. (Kratochvílová 2006)

Tohle není špatná myšlenka, vlastní práce žáka rozvíjí jeho seberealizaci, žák si také z vlastních poznatků bude získané znalosti lépe pamatovat. Žáci si často více pamatují to, na co si sami přijdou a také to, co je zaujme, než pouze stroze reprodukované informace.

Hlavním představitelem a zakladatelem pragmatické pedagogiky byl John Dewey. Největší myšlenkové změny (pedagogické, psychologické a filosofické) se u Dewey objevily v období, když působil na univerzitě v Minnesotě v letech 1889 – 1894. Došlo postupně k odklonu od hegelovské filosofie i od herbartismu. Uvádí se, že tento podstatný obrat v myšlení byl hotov už v roce 1892 a že nejvýznamnější roli v této přeměně sehrál William James. Snažili se studovat funkce chování a mentálních procesů a ne jejich strukturu. Kládli tak důraz na celkovou činnost jedince (jak se učí, jak je motivován, jak přistupuje k řešení problémů, jak zapomíná,..). Tento názor znamenal pro Deweye velký rok vpřed. Ovlivněn Jamesovými psychologickými názory na význam vrozených impulsů u dětí založil Dewey své pojetí výchovy na zájmech a činnostech dětí. Z té doby také pocházejí jeho charakteristické pedagogické principy „to do by knowing“ – pracovat na základě poznání a „to know by doing“ – poznávat

pomocí činnosti. J Dewey vypracoval také vlastní pojetí světového názoru – pragmatismu, které nazval instrumentalismem. Ten ale jako filosofie nepřinesl do pragmatismu nic zásadního. J. Dewey dobře využil dvě ideje – ideje vědy a demokracie. V tomto smyslu se snažil vytvořit filosofii demokratické společnosti v duchu amerických tradic a také se snažil vypracovat logiku vědy (metodu vědeckého zkoumání).

„Na základě své kritiky všech, kdo považovali poznávání jen za pasivní odrážení vnějšího světa, žádá Dewey na poznávajícím subjektu aktivní experimentování, tj. zasahování do poznávaných jevů, které má vést k přetváření poznávaného předmětu. A tak dochází u Dewey k sblížení dvou základních procesů – fyzické materiální činnosti, kterou člověk mění objektivní svět, a ideální poznávací činnosti, v jejímž průběhu člověk postupně poznává různé stánky předmětů a jevů.“ (Dewey 1990, s. 29.)

Dewey připisuje velkou roli myšlení, kterou chápe jako nástroj člověka v boji o život. „V tomto smyslu nepovažuje žádnou z forem lidského poznání za obraz objektivní reality a odpověď na problémy, ale jen za prostředky a nástroje k lepšímu ovládnutí přírody a společnosti.“ (Dewey 1990, s. 29).

Cenu poznání spatřuje ve funkci regulátora lidského jednání. Cílem není samotné poznání. Je třeba se přizpůsobit k měnícím se podmínkám prostředí. V tomto prostředí se člověk setkává s obtížemi nebo s problémovými situacemi (situacemi, ve kterých neví, jako si počínat). Myšlení má za úkol proměnit problémovou situaci v jasnou. V průběhu řešení úkolu člověk dochází na základě hypotéz, experimentace a ověřování cestou pokusů a omylů k různým myšlenkám, názorům a pojmům, které mu pomáhají orientovat se v uvedené situaci. Slouží spíše k tomu, aby byly podle své výhodnosti a úspěšnosti použity k řešení původní obtíže nebo problémové situace. „Celá věda a vědění, jejich pojmy i teorie jsou pak v tomto smyslu jen jakousi skříňkou s nástroji, z nichž se čistě empirickou cestou vybírají ty, jež se ukazují v daných podmínkách užitečnějšími.“ (Dewey 1990, s. 29 – 30).

Základní metodu, kterou používá pragmatismus pro nalezení řešení je osobní jednání, subjektivní praktická činnost, zkušenost a experimentace.

Zkušenost je velmi vyzdvihována, stala se jedním ze základních pojmů pro instrumentalismus i pedagogiku. Na svém pojetí zkušenosti zakládá Dewey myšlenku pracovní školy i svou zásadu learning by doing (učení činností), kterou činí základem svého pojetí pracovní školy. Zkušenost nevede jen k vytvoření zvyků, které mají fixovat jistý způsob reakcí, ale stává se i procesem, v němž lidé nabývají poznatky o sobě a o světě, ve kterém se rozvíjejí. „Každá zkušenost prováděná i podstupená modifikuje toho, kdo jedná nebo ji podstupuje, a tato modifikace, ať chceme nebo nechceme, ovlivňuje kvalitu zkušeností následujících.“ (Dewey 1990, s. 30).

Zkušenost, kterou získáme přímým jednáním a experimentováním, považuje Dewey za základ i pro řešení společenských problémů. Snaží se naznačit, že i při řešení společenských problémů by se lidé měli uchýlit k experimentování a tím pomoci hledat způsoby zlepšování každé konkrétní společenské situace.

Samotná zkušenost nestačí k řešení problému. Pro řešení problému potřebujeme také informace, na kterých budeme stavět. Opět ale schvalujeme vlastní činnost, vlastní experiment. Dobré je také to, že žáci z experimentu musí vyvodit důsledky. Pokud by se prováděl jen samotný experiment, nemá to v podstatě velký význam, možná jen jako zpestření výuky.

V Chicagu založil jednu z prvních experimentálních škol, kde ověřoval svou pedagogickou koncepci. Spojil psychologické i sociologické hledisko. Přál si, aby výchova vycházela vstříc potřebám společnosti, ale zároveň se snažil ji přizpůsobit dětské psychice. Dewey se snažil, aby výchova přispívala ke zlepšení společnosti, aby vedla k demokratické společnosti. Chápal školu jako samostatnou společnost, jako část opravdového života, kde by se měly rozvíjet ideály společnosti. Odmítal školu jen jako učebnu, kde by žáci dostávali pouze abstraktní úkoly. Školu považoval J. Dewey jako prostředek k předávání poznatků. Jeho pedagogický přístup respektoval individualitu osobnosti, vývojové zvláštnosti, opíral se o diagnostiku žáka. Cíle výchovy měly směřovat k využití a zprostředkování získaných zkušeností. Těmto cílům musela také odpovídat volba metod a výběr učiva. Učitel měl najít takovou látku, která měla žáka zaměstnat v činnostech. Látka měla mít pro žáka smysl a měla rozvíjet jeho myšlení. V této koncepci jsou vidět kořeny projektové výuky, kdy žáci musí

řešit problémy a tím získávají zkušenosti. „Protože podle pragmatismu je poznání možné jen na základě praktické činnosti, neboť proces poznání s touto činností splývá, bylo pro Dewey logickým důsledkem tohoto stanoviska, že do školy místo pouhého učení z knih zavedl praktickou činnost žáků. Na laboratorní škole v Chicagu se děti učily přiměřenou prací s textilním materiálem, prací v dílnách a v kuchyni řadě přírodovědných, ale i historických aj. poznatků.“ (Dewey 1990, s. 39)

Žáci by měli zároveň převzít odpovědnost za své jednání a konání. J. Dewey upozorňuje také na tzv. plýtvání ve výchově, což znamená, že dítě nemá příležitost si ve škole prakticky vyzkoušet zkušenosti, které získal mimo školu. Platí to i v opačném případě, kdy si v životě nemůže vyzkoušet poznatky získané ve škole. Odkaz J. Deweye je tedy pro dnešek významný. Má pouze nevýhody spočívající především v přecenění významu praktických zkušeností na úkor zobecněného poznání. J. Dewey sice ještě nepoužívá slovo projekt, ale v podstatě se blíží jeho významu. (Kratochvílová 2006)

Myšlenky J. Deweye se pohybovaly spíše v teoretické rovině. V posledních letech období 1. světové války se jeho teorie začala stávat přitažlivou v širších vrstvách americké pedagogické veřejnosti. Od konce první světové války našla stoupence nejen v USA, ale zejména v Evropě. Během těchto let se stala dominující pedagogickou teorií v USA, tuto pozici si uchovala až do počátku 50. let. „Mužem, který se nejvíce zasloužil o proniknutí pragmatické pedagogiky do amerických škol a o prosazení jejího aktivizujícího obsahu vyučování a její vyučovací metody založené na řešení problémů v praxi, byl první významný stoupenec J. Deweye William Kilpatrick.“ (J. Dewey 1991, s. 31).

V koncepci Williama H. Kilpatricka, žáka J. Deweye, již najdeme slovo projekt. V roce 1918 byla vytvořena asociace progresivní výchovy. Jedním z jejích hlavních postav se stal právě W. H. Kilpatrick. Zasloužil se o proniknutí pragmatické pedagogiky do dalších škol a o zařazení projektové metody do výuky. Ve své koncepci tvrdil, že je potřeba vést žáky od praxe k docenění teorie, která jim umožní zvládnout praktické úkoly (oproti tradičnímu přístupu, kdy žák postupuje od teorie k praxi). Projektové vyučování se snaží o těsnější

sepětí teorie a praxe. Škola má být místem, kde by dítě skutečně žilo. Schéma projektu by podle W. H. Kilpatricka mělo vypadat takto: stanovení cíle, plánování, provedení, zhodnocení. Projekt má být jasně stanovený úkol, který předložíme žákovi tak, aby pro něj byl důležitý proto, že se blíží skutečnému životu. I tato koncepce měla své zápory: bylo přehlíženo zvládnání učiva v jednotlivých předmětech, chyběla systematičnost učení se poznatkům. Spoléhalo se na tzv. průvodní vyučování, což znamenalo, že žák si osvojí i to, čemu není záměrně vyučován. (Kratochvílová 2006).

Pozitivní na Kilpatrickově myšlence byla snaha aktivizovat žáky, rozvinout jejich zájem o vyučování zejména tím, že projekty měly úzký vztah k životu žáků a jejich potřebám. To se ukazuje v jeho požadavku, aby se učení stalo činností, které se budou žáci oddávat celým svým srdcem. Kládl však důraz na formální stránku vyučování. Škola se obracela zády k zvládnání učiva jednotlivých předmětů. Výsledkem vyučování měly být totiž rysy charakteru a osobnosti. Součástí jeho koncepce projektové metody byla silná důvěra v tzv. průvodní vyučování, kterou založil na názoru, že dítě jednající všude jako komplexní organismus si osvojuje i to, čemu není záměrně vyučováno. Zdůrazňoval, že dítě se učí hlavně postojům k učební látce i k učení samému. Tvrdil, že ve staré škole si tak žáci osvojovali nenávisť ke škole a i ke spolužákům. Projektovou metodou chtěl bojovat proti strachu, který byl motivací ke školní práci poskytovanou učitelem.

Opět musíme konstatovat, že i pozměněná koncepce W. H. Kilpatricka není dostačující. Zdá se nám, že i tento postup je zaměřen jen na rozvoj některých složek žákovy osobnosti. Nejsme si jisti, zda tento způsob výuky poskytuje systematičnost oborů, zda na konci výuky nejsou sice praktické, ale povrchnější informace.

Již v tehdejší době se však všeobecně odsuzovalo to, že pragmatismus přeceňoval učení se postojům a naopak podceňoval kognitivní učení. I přes to se projektová metoda stala velmi podmětná ve vyučování v mnoha zemích.

K rozvoji pragmatické pedagogiky přispěla i její oficiální podpora. Pragmatická pedagogika tvořila teoretický základ pro výchovu velmi početné

střední vrstvy americké společnosti. Proto měla největší vliv na veřejné školství, kde se tato sociální vrstva vzdělávala. Pragmatická pedagogika měla příznivce u novinářů, politiků, spisovatelů i mezi akademickými představiteli.

Špatná hospodářská situace ve společnosti během hospodářské krize vyvolala intenzivní pozornost řady představitelů pragmatické pedagogiky včetně J. Deweye. Začali uvažovat, jak by měla americká škola pomoci k řešení špatné situace. To způsobilo, že se snažili zasahovat o reformu školy a snažili se navrhnout způsoby, jak využít školy k reformě společenského řádu. Ve svých pedagogických spisech Dewey formuloval požadavky na integraci školy do života společnosti a usilovat o podíl školy na výstavbě nového společenského řádu. (J. Dewey 1990)

2.3 Výchovní systém pragmatické pedagogiky

J. Dewey vytvářel svůj systém pro elementární školství. Snažil se o výchovu, která by vycházela vstříc individualitě žáků i potřebám společnosti. Chtěl spojit koncepci individuálního zřetele a zřetele sociálního. Pragmatická výchova prohlašuje, že výchova je v neustálém procesu vývoje a změny. Cíle a prostředky by měly být pružné a připravené ke stálé obměně, odvíjející se od změn ve společnosti. Ukazuje na úzký vztah mezi cíly a prostředky. V pragmatické pedagogice není výuka v protikladu s disciplínou. Disciplína vyrůstá ze zájmu. Podstatou výchovy je tedy neustálá rekonstrukce zkušenosti, ne přizpůsobování jedince společnosti. Protože je mezi člověkem a prostředím úzký vztah, neměla by být škola oddělena od života. Dewey pokládá výchovu přímo za život, ne za přípravu na něj. Škola by měla využívat situací ze skutečného života. Práce s uměle zkonstruovaným učivem je nedostačující. Vlastní osobní a životní zkušenost dítěte má být založena na kontaktu se společenskou skutečností a na jejím poznání. Celý život je vlastně učení, protože stále rekonstruuje své zkušenosti. Škola má být místem, kde se žáci učí kriticky myslet. Učební situace by měly odpovídat věku žáka a měly by ho připravit na reálné situace, se kterými se v životě může setkat.

Pragmatická pedagogika používala termín „celé dítě“. Při výchově se nemá zanedbat žádná stránka života dítěte. Dítě totiž reaguje jako komplexní bytost (živý organismus). Kladla důraz na psychickou i na sociální stránku dítěte. Pedagogika vyžadovala, aby bylo vyučování aktivní, těsně spojené se zájmy dítěte. Výchova odmítala tradiční koncepce, hlavně herbartismus. Podle pragmatické pedagogiky má dítě přirozenou dispozici učit se jen tomu, co vychází z jejich zájmů, co jim pomůže řešit jejich problém. Dítě se tedy bude učit proto, protože cítí potřebu, ne proto, že to chce někdo jiný a že ho bude nutit. Mělo by vědět, že učení se vztahuje jak k dětskému životu, tak k životu v dospělosti. Nemělo by se však dítěti dovolit, aby se úplně oddávalo svým sklonům. Není totiž samo dost zralé, aby dokázalo jasně definovat své cíle. Nemělo by tedy rozhodovat samo. Potřebuje vedení učitelů. Ti jsou totiž schopni posoudit reálněji jeho zájmy, protože s tím už mají zkušenosti. Učitel by měl ovlivňovat své žáky kontrolováním prostředí, v němž probíhá růst, ne přemírou informací, které si má žák osvojit. Za růst se považuje rozumná

adaptace k prostředí. Stoupenci pragmatické pedagogiky prohlašovali, že poznání je nástrojem pro zacházení s různými situacemi, s nimiž se stále setkáváme během života. Pokud má mít poznání význam, musíme být schopni s ním něco dělat. Proto musí být osvojováno aktivně a musí být spojeno se zkušenostmi. Člověk totiž poznání nejen přijímá, ale i vytváří. Svým rozumem nejlépe chápeme věci, když si stanovíme problémy. Poté si stanovíme hypotézy. Ta, která je nejúspěšnější, je považována za pravdivou. „Pragmatickou pedagogikou orientovaný učitel vytváří učební situace kolem specifických problémů, jež považuje za pro své žáky významné a které je snad mohou dovést k lepšímu pochopení jejich prostředí i sebe navzájem. Místo aby učitel přímo vyučoval látce tradičních předmětů, snažil se, aby učení přispívalo k řešení problémů, s nimiž se žáci setkávají. Pragmatisté tvrdili, že i čtení, psaní, počty atd. se stanou pro žáky smysluplnější a jsou jimi snáze zvládnány, když jim pomáhají plnit jejich cíle a řešit určité jejich problémy. Také žákův zájem a zvědavost podstatně motivují jeho učení.“ (Dewey 1990, s. 38.)

Dítě se tedy učí tehdy, když spojí to, co se učí s tím, co ho zajímá. Rozhodně i z dnešního hlediska je zřejmé, že dítě se bude učit proto, že chce (téma ho zaujme), nebude se chtít učit proto, že mu to někdo nakázal. Požadavek, který by tedy měl být splněn, je aktivní osvojování.

Pragmatičtí stoupenci nezavrhovali úplně studium logicky uspořádaného učiva. Tvrdili, že má přijít na řadu až teprve během pozdější školní docházky. Žák k němu má být doveden časem. Dewey chtěl zachovat část tradičního obsahu vyučování. Společnost se mění a tudíž se mění i učivo, takže se žáci nemohou spolehnout jen na učebnice. Zkušenost psaná v učebnicích může být již zastaralá, a tudíž neodpovídající nově se vyvinuté situaci. „Nelze jen sbírat zkušenosti a poznatky, ale je třeba minulé zkušenosti a poznatky neustále rekonstruovat v procesu nové experimentace.“ (Dewey 1990, s. 39.)

2.4 Kritika pragmatické pedagogiky

Už ve třicátých letech se začala projevovat krize. Ukázalo se, že všechny problémy pragmatická pedagogika nemůže výchovou vyřešit a že některé oblasti výchovy by potřebovaly změnit. Největší rána pro pragmatickou pedagogiku byla druhá světová válka. Po jejím skončení tento směr ztratil své pevné pozice. Pragmatická pedagogika nedefinovala jednoznačně své cíle a úkoly, aby v těžkých zlomových okamžicích vývoje americké společnosti mohla stanovit program a postoje k probíhajícím problémům.

Samotní představitelé pragmatické pedagogiky se rozcházeli v některých názorech. „První z nich je tábor Deweyův, nazývaný také střízlivým křídlem pragmatické pedagogiky. Do druhého křídla patří podle tohoto dělení W.Kilpatrick. Třetí tábor tvoří stoupenci rekonstrukcionismu. Tato skupina se formovala už za hospodářské krize na počátku třicátých let a převažuje u ní zájem o sociální problémy.“ (Dewey 1990, s. 44)

Pragmatická pedagogika se samozřejmě setkávala s kritikou i v době jejího rozkvětu. Často ji kritizovali představitelé jiných proudů pedagogiky, které již nebyly tak vlivné. Často kritizovali názor, že spontánní aktivita žáků vede k individuálnímu zdokonalování a zlepšení sociálnímu. Tvrdili, že výchova, která podporuje růst, nestačí. Jen samotný růst musí být podpořen ještě cíly, kterých se má dosáhnout. Další kritika se týkala názoru, že se žáci mají učit na základě svých zájmů. Vadilo jim, že pragmatismus podceňuje roli učitele. Také se vyčítalo pragmatismu, že nespojuje potřeby současného života s potřebami budoucnosti. Časté výhrady se týkaly myšlenky, že jedině pragmatické pedagogika zastupuje myšlenky demokracie. Kritici namítali, že i jiné výchovné systémy mohou dobře zajistit přípravu dětí na život v demokratické společnosti.

Na konci třicátých let se objevilo hnutí esencialismů, kteří vystupovali proti pragmatické pedagogice. Ve svém manifestu poukazovali na skutečnost, že americká pragmatická škola je ve svých výsledcích pozadu oproti evropským školám. „Esencialisté zdůrazňovali, že hlavním cílem výchovy je příprava dítěte na hodnotný a odpovědný život v dospělosti tím, že mu budou v rámci školních předmětů předány časem osvědčené a vyzkoušené základní podstatné poznatky.“ (Dewey 1991, s. 48)

Dalším cílem bylo rozvíjet žákův intelekt pomocí seznámení s díly velkých klasiků.

Odpůrci pragmatické pedagogiky se spojovali pod názvem tradicionalisté. Tvrdili, že univerzální metody, na kterých je založena výchova, jsou neměnné. Poukazovali na význam učební látky pro žáky.

2.5 Projektová metoda na našem území

Myšlenky projektové výuky pronikly i do dalších zemí světa a uchytily se i v českých zemích. Období přelomu 19. a 20. století bylo v českých zemích podřízeno tradiční herbartovské filosofii a psychologii. Až počátkem 20. století se postupně začaly objevovat snahy o změny ve výchově. Začaly k nám pronikat myšlenky pragmatické pedagogiky, objevovaly se snahy o volnější a svobodnější školu. Na Moravě byl termín volné školy předložen na manifestačním sjezdu moravského učitelstva v Olomouci 22. července 1906. (Kratochvílová 2006). Škola se však měnila velice pomalu. V letech 1918 až 1928 se objevilo mnoho inovujících návrhů na reformu školy, ale žádný z nich nebyl přijat do praxe. Nové myšlenky sice byly používány, ale nebyly podloženy zákonem a bylo na každém učiteli, zda metody využil či ne. Na Moravě prosazoval nové myšlenky Josef Úhela. Upozorňoval na důležitost vlastní zkušenosti dítěte. Bohužel se jeho snažení v době uveřejnění této myšlenky neujalo ani mezi učiteli, ani mezi úředníky. Byl to však potřebný základ pro pozdější hnutí reformních škol.

Konkrétní posuny spojené s celkovou proměnou školy přinesl V. Příhoda. Byl ovlivněn zahraničním studiem, pobytem v USA a pragmatickou pedagogikou. Příhodovou základní učební ideou byla pracovní škola. Jejím cílem byla vzdělanost jednotlivce, výchova a pěstování charakteru člověka. K tomu žák potřebuje logické myšlení, které si osvojí pomocí samostatné práce. Dalším důležitým pojmem je zájem. Zájem by měl vycházet z potřeby dítěte. V pracovní škole šlo o skutečný výsledek práce. To souviselo především s používáním projektové metody a problémového vyučování. Byly to hlavní dvě metody práce. Problémová metoda má vzbudit u dítěte zájem o učení, má být přesvědčeno, že je to pro něj důležitá věc. Dostává podněty formou otázek (problémů), ty musí vyřešit pomocí svého myšlení. Více problémů označuje V. Příhoda jako projekt.

Projektovou metodu pak definuje: „projekt je problémové jednání, vedoucí ke splnění úkolu v jeho přirozeném vybavení.“ (Příhoda in Kratochvílová 2006, s. 30). Příhoda považoval za lepší postupovat od celku k částem. Používal jak jednopředmětové, tak i mezipředmětové projekty. V koncepci V. Příhody si mohl učitel sám vybrat, jestli zvolí projekt (prostředek objevování), nebo přímou metodu práce s daným tématem. Neupřednostňoval tedy pouze projekty, ale autonomní jednání učitele. Učení mělo mít několik fází: motivaci, výklad, učení, závěrečnou rozpravu, užití poznatků, klasifikaci. Domácí úkoly považoval za aplikaci poznatků v praxi. V roce 1929 povolilo Ministerstvo školství zakládání pokusných škol. Tyto školy pracovaly až do uzavření během okupace.

V. Příhoda již neprosazuje jen projektovou metodu, ale také metodu přímé práce, což vede ke změně průběhu hodiny. Nedrží se tedy striktně jen jedné metody. Stále sice považuje myšlenky pragmatiké pedagogiky za základní úkoly výukového procesu, ale již alespoň dává možnost výběru.

Dalším stoupencem projektové výuky byl také Rudolf Žanta. V projektové metodě vyzdvihoval uplatnění samočinnosti žáka v jeho rozvoji intelektuálním i emocionálním. Mezi významné teoretiky činné školy patří Jan Uher. Idea činné školy ovlivnila naše školství ve 30. letech. Základem činné školy je aktivita a samočinnost dítěte. Důraz je kladen na styk s prostředím. Uher také vypracoval didaktické základy činné školy. Některé z nich se v podobné verzi objevují i v dnešní kurikulární reformě, např.:

- „škola musí naučit správnému učení se (= kompetence učit se učit)
- při učení je nutná příjemná, vyrovnaná pohoda citová (= požadavek na lepší klima školy)
- ne příliš podrobné rozpracování osnov vzhledem k individualizaci výuky (= RVP ZV)
- potřeba syntézy osvojeného, metoda projektová a zájmových center (= integrace učiva, projektová metoda)“ (Žanta in Kratochvílová 2006, s. 31).

Koncem 30. let zbrzdila rozvoj myšlenek reformního pedagogického hnutí okupace Československa. Po nástupu Komunistické strany Československa k moci se výchova stala politickou záležitostí. Byla založena na marxismu – leninismu. Předválečné pedagogické hnutí bylo pozastaveno o 40 let.

V průběhu 20. století se v důsledku kritiky školství, které nerespektuje osobnost dítěte, rodí nový pohled na dítě. Toto nové pojetí ovlivnili představitelé reformního pedagogického a alternativního hnutí nové výchovy jako M. Montessori, C. Freinet (francouzská moderní škola), Peter Petersen (jenský plán), Rudolf Steiner (waldorfská pedagogika), Helen Parkhurstová (daltonský plán) a další.

2.6 Projektová výuka na konci 20. století v ČR

Obrat ve výchově a vzdělání nastává až po roce 1989, když se změnily politické a společenské poměry. Ukázala se potřeba změny ve výchově a vzdělávání. Školství muselo pohotově reagovat. Uvádím zde několik změn, které nastaly:

- „ Revize učebních osnov v letech 1990 – 1991 s sebou sice přinesla redukci učiva, ale byl to jen první krůček na cestě k přeměně našeho školství.
- Došlo také ke změnám organizačním v rámci základní školy – v roce 1996 byla zavedena devítiletá školní docházka a obnoven pětiletý první stupeň. Od tohoto opatření pedagogové očekávali vytvoření většího prostoru pro rozvoj dítěte, osvojování si vědomostí, dovedností, utváření postojů v klidnější atmosféře.
- Začalo se měnit také právní postavení škol, školy začaly vznikat jako samostatné subjekty – příspěvkové organizace s právní subjektivitou.
- V roce 1993 byl představen vzdělávací projekt Obecná škola, k němuž se ve velké míře začala přihlašovat řada škol, zejména školy prvního stupně. Oficiálně byl přijat MŠMT v roce 1995.
- V roce 1995 byl vydán Standard základního vzdělávání definující výstupy základního vzdělávání z 1. i 2. stupně základní školy jako závazný dokument reagující na vzniklou pluralitu našeho vzdělávacího systému.

- Následovalo přijetí dalších vzdělávacích programů – Základní škola 1996, Národní škola 1997, alternativní vzdělávací program M. Montessori, Česká škola waldorfského typu, Začít spolu.
- Vznikly školy alternativní – školy waldorfské, školy M. Montessori, školy s prvky daltonského a jenského plánu, Zdravá škola.
- Významným počinem podporující organizační změny se stal také Metodický pokyn MŠMT ČR vydaný v roce 1998 k postupu při úpravě vzdělávacího procesu škol a školských zařízení, který umožňoval využívat mnoho inovací.“ (Kratochvílová 2006, s. 32)

Toto jsou jen některé změny, které v českém školství proběhly po roce 1989. Problém však byl, že změny nebyly dostatečně podpořeny zákonem. Školám chyběla podpora „shora“. Díky tomu se změny prosazovaly mnohem pomaleji a záleželo na samotných učitelích, jakým způsobem budou vyučovat. Někteří se snažili prosazovat nové myšlenky, někteří stále upřednostňovali intelektuální rozvoj žáka. V 90. letech 20. století se tedy znovu začala objevovat myšlenka projektové výuky.

Všechny změny, které v posledních letech proběhly, byly myšleny dobře. Česká odborná veřejnost se snažila školství oživit a dát mu modernější ráz, zaměřit se více na dítě, než na učební proces. Bohužel se to ne vždy povedlo podle původních představ, protože by chtěla podpora „shora“. Myslíme si však, že každý z těchto drobných kroků vedl k současnému stavu a k současným snahám o pozitivní změnu: k RVP ZV.

Hlavní propagátorkou projektové výuky je Jitka Kašová. Teoretikem projektové výuky je také např. J. Valenta, J. Skalková, V. Spilková, J. Maňák a další. (Kratochvílová 2006)

21. století by mělo naplnit očekávání spojené s reformami probíhajícími ve 20. století. Základním úkolem pedagoga by mělo být vnímání osobnosti žáka jako osobnosti celistvé. Každý jedinec má své potřeby, charakteristiky, motivy, zájmy, hodnotovou orientaci. Učitel by měl umět odhalit potencialitu dítěte, volit takové strategie, díky kterým bude jedinec schopen rozvinout své možnosti.

Výchova by tedy měla být zaměřená na dítě. Společně s pedagogem také musí proběhnout vnitřní změna školy. Změny měly proběhnout v těchto oblastech (Kratochvílová 2006):

- nové metody výuky
- kooperativní a skupinové formy práce
- časté řešení problémových úkolů
- práce s informacemi
- sebereflexe, sebehodnocení
- větší prostor pro komunikaci
- podpora tvořivosti dítěte
- propojení života školy s reálným životem
- zapojení žáků do řízení školy

Podoba učebních projektů zůstává velice podobná tomu, jaká byla ve 20. letech. Změnily se podmínky, v jakých se projekty uskutečňují. Učební projekty jsou výrazem školy – škola je „dílna poznání“. Aby se člověk učil, musí být udiven, musí si klást otázky a stanovovat hypotézy, které pak prověřuje. To je předpoklad projektové výuky. (Valenta 1993)

3 PROJEKTOVÁ METODA

3.1 *Předpoklady projektové výuky*

Rozvoj osobnosti dítěte by měl vycházet z jejího interaktivního pojetí. To znamená, že by měl být postaven na účasti obou subjektů: učitele i žáka. Je založen na jednotě vyučování (řídící učitel) i učení (činnost žáka). Proces je tedy vzájemný kontakt učitele a žáka. Mezi nimi pak probíhá pedagogická komunikace. V projektové výuce je pedagogická komunikace spíše výměna informací mezi účastníky projektu. V projektové výuce tedy ustupuje do pozadí dominantní role učitele. Dává mnohem větší prostor pro komunikaci mezi žáky vzájemně. To vyžaduje i odpovídající prostorové uspořádání. Obsah pedagogické komunikace při projektovém vyučování není zaměřen na sdělování faktů, poznatků a předávání hodnocení, ale soustředí se také na komunikování emocí, postojů, hodnot, potřeb, zájmů představ mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. To umožní pedagogovi poznávat co žák umí, jak se učí, jak přemýšlí, jak co sděluje. Projektová výuka tedy vede žáky k naplnění jednoho z obecných cílů RVP ZV: vede žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.

Dalším z předpokladů úspěšné realizace projektové výuky je podnětné a neohrožující klima třídy. Každý žák ve třídě je sice individuální osobností, avšak vždy je ovlivňován mikrosociálním prostředím, v němž se pohybuje. Učitel tedy musí věnovat pozornost sociálně psychologickým jevům, které ve třídě probíhají. Kvalita sociálního klimatu třídy je významným ukazatelem úspěšnosti realizace projektů. Pokud chce učitel pracovat s projekty, musí věnovat pozornost utváření vhodného klimatu ve třídě. Co je považováno za optimální klima třídy? J. Kratochvílová uvádí: soudržnost třídy, spokojenost ve třídě snížení soutěživosti, jistotu, absence strachu, obav, úzkosti,...(Kratochvílová 2006). Projekty tedy vyžadují určité klima třídy, na druhé straně sama projektová výuka napomáhá k podněcujícímu klimatu ve třídě.

3.2 Projekt

Různí autoři používají různé definice termínu projekt. J. Kratochvílová uvádí některé z nich. Dle S. Velínského je projekt určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží realitě. V. Příhoda vysvětluje projekt jako vlastní podnik žáků, který dává vyučování jednotný cíl. Projekt představuje koncentrované úkoly, které zahrnují stmelené učivo z různých předmětů do jednoho předmětu. Projekt má mít svůj praktický cíl a zakončení. Představitelé reformní pedagogiky chápou projekt jako komplexní úkol, který je koncentrován kolem určité ideje a který obsahuje více problémů. Základní charakteristiky projektu jsou:

- je to podnik
- je to žákův podnik
- za tento podnik převzal žák zodpovědnost
- jde za určitým cílem (Kratochvílová 2006)

Novodobé projekty bývají často spíše podnikem učitele, ne však žáka. M. Pasch tvrdí, že projekt je vlastně výroba skutečného produktu, který je výsledkem zkušeností získaných v dané oblasti. (Pasch 1998) J. Kašová vidí v projektu jednu nejpřirozenějších metod výuky.

J. Kratochvílová uvádí další charakteristické body projektů.

- žák si vybírá téma projektu
- žák vyhledává zdroje informací
- žák prezentuje výsledek
- žák je samostatný
- projekt trvá delší dobu
- učitel má roli poradce

„Projektová metoda je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí

k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného, či slovesného produktu.“(Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 184)

Podle Maňáka projektová metoda navazuje na metodu řešení problémů s tím rozdílem, že zde jde o úkoly komplexnější a že mají širší praktický dosah. Učební projekty překračují hranice školy (příroda, společnost, výrobní proces). Účastníci projektu se začleňují do životní praxe, přebírají zodpovědnost. Projekty mají sblížit několik předmětů. Učení v projektech učiteli umožňuje použít skupinovou, ale i individuální práci. (Maňák, Švec 2003)

Jitka Kašová vysvětluje projekt jako integrované vyučování, které staví před žáky jeden či více smysluplných, konkrétních úkolů. Ke splnění úkolu musí vyhledat informace, zpracovat a použít dosavadní poznatky, umět organizovat práci a rozvrhnout čas, formulovat vlastní názor. Poznatky objevují z důvodu potřeby.

L. Mojžíšek tvrdí v podstatě to samé. Problémová metoda se od problémů liší svou náročnější organizační charakteristikou, je pracovní. Srovnává projekt a problém. Říká, že projekt je část učiva, která směřuje k dosažení nějakého cíle (zhotovení, vypracování něčeho, naučení, nacvičení, nalezení chyby, oprava). Učí žáka realizovat čin Prochází volnými fázemi:

- Fáze motivační – žáka třída si uvědomuje své potřeby.
- Fáze rozhodování – rozhoduje se o cílech, metodách, prostředcích, postupech.
- Fáze rozhodnutí – žáci se definitivně rozhodnou.
- Fáze jednání – žáci pracují, překonávají překážky a různé situace.
- Fáze dosažení cíle – žáci dosáhnou cíle a prožívají radost.

Problémová metoda učí myšlení v intelektuální formě, projektová metoda učí jednání, organizaci složitějších činů. Přípravuje člověka na život, v němž dospělí musí řešit mnoho činů. Projekt by však neměl být chápán úzce jako pracovní, projekt může mít i studijní ráz. (Mojžíšek 1977)

Projektová metoda je tedy systém činností učitele a žáka. Učební aktivity žáků a poradenská činnost učitele směřují ke společnému cíli.

Znaky projektové metody jako systému činností:

- je to organizovaná učební činnost, která směřuje k nějakému cíli (realizace a výstup)
- tato činnost se nedá úplně přesně naplánovat dopředu
- činnost vyžaduje aktivitu žáka a jeho zapojení
- měla by být tvořivá a měla by být schopná reagovat na případné změny
- je to vnitřně řízená činnost
- měla by rozvíjet osobnost žáka, odpovědnost za výsledek

Projektová výuka je tedy výuka založená na projektové metodě. Důležitým znakem je, že žáci projekt realizují od jeho plánování až po konkrétní výsledný produkt.

Projekt je vystavěn na těchto principech:

- Zřetel k potřebám a zájmům dítěte – v projektech se projeví dětská potřeba aktivního střetání se světem, potřeba nových zkušeností, potřeba vlastní zodpovědnosti za práci.
- Zřetel k aktuální situaci – podněty jsou aktuální tím, že přicházejí ze současných potřeb.
- Interdisciplinarita – předmětové vyučování je charakteristické izolovaností poznatků, v projektu se mohou informace z různých předmětů propojit.
- Seberegulace v učení – role učitele se mění na roli poradce, žáci mají možnost učit se učení.
- Orientace na produkt – každá práce a činnost by měla směřovat k nějakému produktu. Ten ukazuje na smysl učení.
- Skupinová realizace – projektové vyučování podporuje sociální učení, učení ve skupinách a týmovou práci.

Pojem integrace je velice důležitý v souvislosti s projektovou výukou.

- Integrujeme vzájemně různé předměty.
- Integrujeme také různé typy přístupů (matematicko – logický, kinetický, verbální, vizuální,...).
- Integrujeme původní poznání s poznáním novým.
- Integrujeme řízenou činnost a sebeřízení.
- Integrujeme žáky ve společné činnosti.
- Integrujeme učitele ve společné činnosti.
- Integrujeme činnosti obtížné a činnosti jednoduché

Každý autor tedy v popisu poukazuje na to, že projekt je komplexní, praktický úkol pro žáky, který integruje různé předměty. Během průběhu projektu se rozvíjejí různé oblasti dětské osobnosti. Během zpracovávání projektu se žáci učí kooperovat, vyhledávat informace, pracovat různými postupy, naučit se formulovat své názory. Obecně je tedy tento pojem předkládán v pozitivní podobě

3.3 Druhy projektů

Dělení projektů je různé, tady je několik možností, jak projekty dělit.

W. Kilpatrick (W. Kilpatrick in Valenta 1993) rozlišuje projekty podle účelu:

- projekt, v němž se konstruuje určitá skutečnost
- projekt cílící k určité estetické zkušenosti
- projekt, který se snaží vyřešit nějaký problém
- projekt sloužící k získání dovedností

J. F. Hosić (F. Hosić in Valenta 1993) rozlišuje podle účelu projekty takto:

- projekty problémové
- projekty konstruktivní
- projekty hodnotící
- projekty drilové

Projekty můžeme rozlišit podle jejich navrhovatele:

- projekty spontánní
- projekty, které učitel uměle připravil
- „mezityp“

Další možnost rozlišení je podle místa, kde se projekty realizují:

- školní projekty
- domácí projekty
- projekty probíhající částečně ve škole a částečně doma

Další rozdělení může záviset na počtu žáků:

- projekty individuální
- projekty kolektivní (skupinové, třídní, ročníkové, víceročnickové, celoškolské)
- kombinace obojího

Další kritérium je množství času. Rozlišujeme:

- projekty krátké
- projekty dlouhé

Dělení projektů podle velikosti:

- projekty malé
- projekty velké

Podle druhu organizace můžeme projekty rozdělit:

- v rámci jednoho předmětu
- v rámci příbuzných předmětů
- mimo výuku předmětů
- místo předmětů

Jitka Kašová dělí projekty na:

- celoškolské
- projekty 1. stupeň ZŠ
- projekty 2. stupeň ZŠ

Z uvedeného dělení vidíme, že se projekty dají rozdělit podle různých kritérií a že tedy typů projektů existuje velká řada. Každý typ má své výhody i nevýhody. Největší úskalí ve výběru a tvorbě projektů jsou časové možnosti, ochota učitelů vzájemně spolupracovat, materiální podmínky ve škole.

3.4 Postup při tvorbě projektu

W. Kilpatrick mluví o čtyřech fázích tvorby projektu: záměr, plán, provedení a hodnocení.

U záměru můžeme rozlišit dvě roviny:

- samotný podnět, ten hraje specifickou roli u spontánních projektů
- formulace východiska, problému

Plánování je vlastně vytyčení základních otázek nebo témat. Je potřeba si tady stanovit typy činností a prostředků, které budou při práci využívány. Rozdělují se úkoly, časové rozvržení. Plánovat by měli hlavně žáci, učitel by měl ale sledovat:

- zda plány odpovídají možnostem žáků
- zda plány ukazují cestu k dalším problémům
- zda plány motivují podněcují zájem
- zda plány souvisejí s praxí
- zda dávají žákům užitečné vědomosti, dovednosti, návyky
- zda jsou výchovné

Provedení projektu závisí především na žácích, učitel stojí v pozadí. Jeho role je spíše poradenská, organizátorská v určitých fázích projektu může být i vůdcovská, autoritativní. Může být také soudce, rádce, spolupracovník nebo kritik.

Při hodnocení žáci posuzují celou akci, všechny její etapy, možnosti dalších řešení nebo postupů. Je důležité, aby celou akci zhodnotil také

učitel. (Valenta 1993)

3.5 Plánování projektu

1. Nejdříve musíme definovat podnět – problém k řešení, komplexní úkol. Při stanovení projektu si musíme ujasnit:

- v rovině žáků: účel a smysl projektu. Odpovídá na otázku „Proč?“ uskutečnit této projekt. Díky tomu určíme i výstup projektu.
- v rovině učitele: rozebrat projekt na základě svých zkušeností z hlediska rozvoje osobnosti žáka a určit si cíle poznávací, psychomotorické, sociální a afektivní.

Tento krok je potřeba k motivaci žáků k řešení projektu. Žáci si uvědomí přínos svého konání. Pomáhá mu ujasnit si daný záměr. Učitel si díky daným cílům uvědomí rozsah působení projektu

2. Je důležité zvolit si výstup projektu. Jaká bude konečná podoba projektu, jaké budou jeho produkty.
3. Je potřeba zpracovat časové rozvržení projektu: V jaké době bude probíhat, jak dlouho bude probíhat, jestli bude trvat nepřetržitě nebo s časovými prodlevami.
4. Je potřeba promyslet si a rozvrhnout prostředí projektu, tedy kde se bude projekt odehrávat.
5. Učitel musí vymezit účastníky projekty: kdo se bude projektu pasivně i aktivně účastnit.
6. Nutné je promyslet organizaci projektu: jak bude projekt realizován, jak proběhne.
7. Vyučující musí zajistit správné podmínky pro průběh projektu: měl by zajistit správné odpovídající pomůcky, materiály a všechno potřebné k plynulému průběhu projektu.
8. Rozhodnout se pro nějaký způsob hodnocení – jakým způsobem se bude projekt hodnotit a kdo všechno se na hodnocení bude podílet (jen učitel, žáci, rodiče).

Při plánování můžeme použít braistorming, burzu (nápadů, podnětů, informačních zdrojů). Nápady by měli podávat žáci. Učitel však musí nápady třídit, vyčlenit zbytečné, neproveditelného. Na tomto základě by měl učitel společně s žáky stanovit postupné kroky projektu.

3.6 Realizace projektu

Realizaci projektu řídí předem prodiskutovaný plán. Žáci sbírají vhodný materiál, zpracovávají, třídí ho, analyzují a nakonec kompletují. Pedagog v této chvíli vystupuje v roli poradce. Měl by dohlížet na to, aby se žáci neodkláněli od zadání a od svých cílů. Pedagog by měl podporovat motivaci žáků vedoucí k dokončení projektu a k zodpovědnosti za své dílo.

3.7 Prezentace výstupu projektu

Žáci po realizaci projektu ukazují jeho výsledek. Mohou připravit písemnou, ústní prezentaci, nebo předvést hotový výrobek. Na konci projektu je tedy např. výstavka, kniha, časopis, model, videokazeta, realizace nějaké připravované činnosti (trhy,...), koncert, přednáška, internetové stránky.

Prezentace může mít různou podobu:

- prezentace pro rodiče
- prezentace ve třídě pro spolužáky
- prezentace ve škole mimo vlastní třídu
- prezentace pro veřejnost
- prezentace pro jiné instituce

Prezentace by měla být naplánována tak, aby se jí mohli účastnit rodiče. Sami rodiče tím získávají přehled o tom, jak se škola prezentuje, o tom, jakých aktivit se jejich dítě účastní.

3.8 Hodnocení projektu

Hodnocení projektu se týká celého procesu – naplánování projektu, realizace i výstupu. Hodnotit by měl učitel i sami žáci. Hodnocení by mělo obsahovat body, oblasti, které se mají hodnotit. Závěrem by mělo zaznít nějaké opatření, poučení do budoucna.

4 ZAVÁDĚNÍ PROJEKTŮ DO PRAXE

4.1 Přípravná fáze

V této fázi se nejedná o vlastní realizaci projektů, ale o přípravu žáků na jejich pozdější realizaci.“ (Kratochvílová 2006, s. 48)

Je potřeba vybavit žáky kompetencemi k učení, myšlení a uvažování, objevování, komunikaci, kooperaci, práci a přizpůsobování se změnám. Osvojení si kompetencí je dlouhodobější proces. Je dobré zavádět do výuky didaktické hry, párové vyučování, problémové úkoly, dlouhodobé motivační hry, učení v blocích, sebehodnocení výsledků práce. Pokud žáci nejsou postupně připravováni na projekty, většinou se pak pozdější projekty nepovedou zcela tak, jak se představovali jak žáci, tak učitelé. Učitel musí postupně vytvořit vhodné prostředí pro žáky.

4.2 Fáze přímé práce s projekty

Pokud přejdeme do této fáze, už se pomalu začínáme zaměřovat na práci na projektech. Je dobré začínat s projekty společnými a krátkodobými, které realizujeme ve škole. Měly by to být projekty, v nichž převažují praktické úkoly, pokud možno bez předmětového vymezení. Postupně prodlužujeme dobu jejich trvání, zařazujeme projekty, jejichž autorem je učitel, ale přesto musí být podnikem žáků. Přidáváme témata, která vyžadují zařazení teoretického zpracování problému. Po zvládnutí projektů společných zařazujeme projekty individuální. Nakonec můžeme přidat projekty kombinované: domácí, školní, individuální,...

5 VÝHODY A NEVÝHODY PROJEKTOVÉ VÝUKY

Projektová metoda je spíše využívána alternativními a inovativními školami, protože projekt bývá náročný na přípravu, na pomůcky a materiál, vyžaduje dovednost práce ve skupinách, tvořivé reakce na změny a je časově náročný. Klade také nároky na rodiče žáků, na ředitele školy a na ostatní učitele.

5.1 Výhody projektové výuky

J. Kratochvílová shrnuje názory několika autorů. V. Příhoda popisuje výhody projektové metody:

- „Projekt osvobozuje od učebnic, vede k pozorování faktů a k četbě speciálních děl.
- Osvobozuje od systému abstraktně logického a vede k tvoření zdravých úsudků na základě experimentace s dětmi.
- Zdůrazňuje hlavní myšlenku problému a podřizuje drobné fakty myšlenkám, jež řídí lidské chování i vědění.
- Dává možnost silné motivace, podle které se organizuje učení jako žákovský podnik.
- Projektem je možné začít opravdu určitou zkušenost a vyčerpát určitý problém, neboť místo systému jednotlivostí běží v projektu o celkové pochopení životní otázky.
- je možné organizovat učení ve velkých jednotkách, v nichž jsou podřízena drobná fakta pracovnímu cíli.
- Projekty zjednodušují učení, drobná fakta se odvozují z velkých a dává se jim místo v pracovním pochodu i v soustavě žákova vědění.“(Kratochvílová 2006, s. 50)

R. Žanta vidí pozitiva projektové výuky hlavně:

- ve sbližení učitele a žáka
- ve spojitosti individualismu a smyslu pro kolektiv v individuální celek

J. Henry uvádí 5 nejdůležitějších pozitiv:

- Učí se vyšším kognitivním dovednostem: dovednosti pro organizování, analýza, syntéza, hodnocení.
- Projekt je přípravou pro profesi.
- Projekt nabízí studentům autonomii a podporuje vědomí zodpovědnosti.
- Projekt motivuje vhodně zvolenými aktivitami.
- Projekt učí studenty hodnocení.

A. Tomková uvádí nejčastější důvody, proč používat projektovou metodu: děti získávají zkušenosti experimentováním a praktickou činností, práce je smysluplná, učivo je integrováno do smysluplných celků, žáci se učí řešit komplexně problém, jsou vedeni k zodpovědnosti za splnění úkolu, projekt podporuje kreativitu, organizační dovednosti, učitelé získávají projektem zpětnou vazbu o schopnosti dětí použít své vědomosti, učí se respektu, spolupráci, komunikaci, prezentaci výsledků, rozvíjí se sebevědomí. Je to také změna, je to zajímavější. (Tomková in Kratochvílová 2006)

Pozitiva projektové metody z hlediska žáka:

- Rovina možností biosomatického růstu a respektování zrání: projekt umožňuje zapojení žáka podle jeho individuálních možností.
- Rovina možností duševního rozvoje – v oblasti kognitivního, emocionálního, volního, motivačního vývoje: Žák získává silnou motivaci k učení, přebírá zodpovědnost za výsledek práce, rozvíjí se samostatnost žáka (autonomie). Získává zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Intenzivně prožívá proces učení se (proces je doprovázen emocemi radosti), učí se pracovat s různými informačními zdroji, učí se řešit problémy. Žák konstruuje své poznání, využívá svých již nabytých znalostí a dovedností, získává znalosti a dovednosti nové, získává dovednosti organizační, řídicí, plánovací, hodnotící, prožívá

smysluplnost svého konání, získává celkový globální pohled na řešený problém.

- Rovina možností sociálního rozvoje: učí se spolupracovat, rozvíjí svoje komunikační dovednosti, učí se vzájemnému respektu, učí se skloubit individuální zájmy se zájmy společnými.
- Rovina možností seberozvoje dětského Já: učí se autoregulovat své učení (rozvoj sebepoznání, sebehodnocení, sebeúcty), uvědomuje si své místo, svoje hodnoty.
- Rovina duchovního rozvoje v oblasti axiologické, estetické, etické a kreativizační: získává estetický prožitek, prožívá duchovní rozvoj (radost z objevování a tvorby, hodnoty krásy, dobra, ocenění), rozvíjí svoji tvořivost, aktivitu, fantazii. (Kratochvílová 2006)

Pozitiva projektové metody z hlediska učitele:

- Učí se nové roli - poradce
- Učí se vnímat dítě jako celek, dochází ke změně v pojetí dítěte a jeho vnímání, prožívání a myšlení o žácích.
- Rozšiřuje svůj seznam vyučovacích strategií a reflexi myšlení a rozhodování o výuce.
- Učí se pracovat s různými informačními zdroji, oprostuje se od učebnic jako jediného zdroje pro učení.
- Užívá nových možností hodnocení a sebehodnocení.
- Rozšiřuje své dovednosti organizační i plánování do budoucnosti. (Kratochvílová 2006)

Pozitiva projektové metody z hlediska procesu učení se:

- „Učení má nejen teoretickou, ale i činnostní povahu, zaměstnává ruce i hlavu žáka, vybavuje žáka znalostmi, dovednostmi, ale také určitými postoji a hodnotami.
- Učení integruje vědomosti a dovednosti z různých oborů – koncentruje se kolem určitého jádra, má celostní povahu.

- Jde o přirozený nenásilný proces podpořený zájmem žáka, cestou autonomní zkušenosti, konstruuje se žákovo poznání.
- Proces učení respektuje individualitu dítěte – jeho potřeby, ale i možnosti, umožňuje diferenciaci a individualizaci vyučování.
- Učení zaměstnává a rozvíjí celou osobnost dítěte.
- Vyžaduje pestrou organizaci vyučování.
- Navozuje partnerský vztah, komunikaci mezi učitelem žákem.
- Orientuje se na lidské potřeby a život, umožňuje kontakt s okolím.

Pozitiva projektové metody z hlediska okolního prostředí:

- Propojuje život školy s okolím, obě prostředí se vzájemně obohacují.
- Zvyšuje zájem rodičů o dítě, vyučování a školu jako takovou.
- Vede k zapojení rodičů a okolí do vyučování.
- Výstupy projektů jsou prospěšné nejen žákům, škole, ale i okolí.“
(Kratochvílová 2006, s. 54)

Obecně lze tedy říci, že se autoři shodují hlavně v těchto bodech: projekt je vhodná motivace pro žáky, nutí je k zodpovědnosti za vlastní práci a výsledky, projekty integrují učivo do smysluplných celků. Obecně řečeno, projekty tedy rozvíjí osobnost žáka, rozvíjí i osobnost učitele. Rozvíjí komunikaci a spolupráci žáků, poskytuje jim možnost vlastní seberealizace.

5.2 Nevýhody projektové výuky

V. Příhoda považuje za nevýhody projektové metody:

- Neplánovitost a podléhání dětským vrtochům.
- Nezdařilá socializace vyučování, nedostatečná kooperace.
- Vyučování snadno ztrácí soustavnost a důkladnost.
- Specifické návyky se často při projektech nevyskytly, žáci nemají příležitost k ovládnutí nástrojů lidského poznání.
- Nepočítalo se s tím, že si dítě musí vybavovat zvykově některé dovednosti a vědomosti.
- Projekty odporovaly zákonům učení, aby byla opatřena nejen náležitá

motivace, ale aby byla příležitost k opakování a zakončení důsledků učení. (Příhoda in Kratochvílová 2006)

R. Žanta upozorňuje na nebezpečí že projektová metoda není lékem, jímž by bylo možné odstranit potíže nynější školské soustavy. (Žanta in Kratochvílová 2006)

J. Valenta ukazuje na učitelovo odhadnutí míry volnosti a míry odpovědnosti žáků. (Valenta 1993)

A. Tomková poukazuje na náročnost na prostory, na vybavení a pomůcky, jednostrannost řízení a plánování, porušování principu soustavnosti a systematičnosti, nepřesné stanovování úkolů. Většinou učitel stanoví téma, na kterém pak společně pracují.

J. Henry uvádí nedostatky projektové metody:

- Náročnost požadavků na studenta.
- Časová náročnost na zpracování projektů.
- Potřeba dohledu nad projektem.
- Potřeba propracovaného návrhu na zdárný průběh projektu.
- Přípravná cvičení – průprava na projekt.
- Obtíže spjaté s hodnocením projektu.
- Časová náročnost hodnocení.
- Zvláštní výdaje spjaté s realizací projektu. (Henry in Kratochvílová 2006)

Negativa projektové metody z hlediska žáka:

- „Časová náročnost na řešení projektu.
- Žák není mnohdy vybaven potřebnými kompetencemi.
- Žák si není schopen opatřit adekvátní zdroje informací.
- Žák není schopen splnit stanovené cíle projektu.

Negativa projektové metody z hlediska učitele:

- Časová náročnost přípravy na projekt.
- Náročnost na hodnocení projektu – z hlediska časového i z hlediska způsobů hodnocení.
- Nesystematičnost a nesoustavnost projektové výuky vyvolává dojem nesplnění vzdělávacího obsahu platného kurikula.
- Při častější realizaci projektů se objevuje únava, pokles zájmu, ztráta motivace učitele.
- Projektová výuka vyžaduje zpravidla spolupráci učitelů, podporu kolegů, vedení školy, rodičů i okolí, které se mnohdy učitel nedostává a učitel zůstává ve svých inovativních snahách osamocen.
- Projektová výuka vyžaduje určitou teoretickou vybavenost učitele, i jeho praktické zkušenosti s projekty.
- Projektová výuka vyžaduje po učiteli jiný způsob plánování.
- Projektová výuka klade nároky na spolupráci učitele s okolím.

Negativa projektové metody z hlediska procesu učení se:

- Není respektován princip postupnosti a systematičnosti vzdělání.
- Proces učení opomíjí některé fáze, zejména fázi procvičování a opakování.
- Je náročnější na prostředí a materiální vybavení – mnohdy vyžaduje zvláštní finanční náklady.
- Proces učení je rušnější a živější.
- Vyžaduje různé zdroje informací.
- Zpravidla požaduje úpravu organizace vyučování – změna rozvrhu, bloková výuka, promyšlenou organizaci vyučování.
- Proces učení je náročný na flexibilní jednání učitele i žáka.

Negativa projektové metody z hlediska okolního prostředí:

- Projektová výuka může své okolí obtěžovat.
- Dostatečně neinformované okolí chápe projektovou výuku jako hru, nikoliv jako vyučovací proces.“ (Kratochvílová 2006, s. 54 – 55)

Je vidět, že pozitiv projektové metody je mnohem více než jejích negativ. Negativa jdou většinou ruku v ruce s nedostatečnou připraveností učitelů i žáků. Je tedy důležité tyto nedostatky nějak napravit. Je několik možností, jak podpořit myšlenku použití projektové metody:

- Profesní příprava učitele na projektovou výuku.
- Zvyšování povědomí okolí o projektech a jejich řešení.
- Využívání mnoha dalších vyučovacích metod, které kompenzují právě nedostatky metody projektové.
- Vytvoření vhodných podmínek pro projektovou metodu: poskytnutí učitelské samostatnosti organizaci a řízení výuky, kvalitní profesní příprava budoucích učitelů v řešení projektů, potřeba dalšího vzdělání pedagogů, podpora z okolí, pečlivá příprava pedagoga, materiální a prostorové podmínky, dostatečný přístup ke všem informačním zdrojům, možnost výměny zkušeností, zájem žáků a jejich následná aktivita, vlastní nadšení učitele.

Mnoho autorů se shoduje na základních negativních aspektech projektové výuky. Poukazují zejména na časovou a finanční náročnost, na problém organizace vyučovacích jednotek, na ochotu a informovanost učitelů v tomto ohledu, na možnosti čerpání informačních zdrojů žáky samotnými. Čím je projekt komplexnější, tím je také složitější jeho organizace a vyžaduje velkou trpělivost a snahu ze strany pedagoga, žáků i rodičů.

6 MÉ HODNOCENÍ

Z uvedených metod se mi jeví nejpřijatelnější metoda hry (spíše na 1. stupni) a metoda sokratovská. Jak metoda heuristická, tak metoda projektová naráží na strukturu úvazků učitelů, tudíž na odučené hodiny, za které jsou učitelé placeni. Pokud bychom se měli řídit podle pragmatické pedagogiky, povede to podle mě k jednostrannosti a zúžení obecného rozhledu. Pragmatická pedagogika postrádá nějaký systém předmětů, žáci si podle mě nemohou vystačit jen s praktickými dovednostmi. Bez vědomostního základu tato metoda ztrácí smysl. Základní vzdělávání ale vyžaduje, aby žáci získali základní přehled v různých oblastech. Jako lepší východisko bych viděla Komenského spojení vědomostí a praxe, protože jen zvolení problému a získávání zkušeností je pro výuku málo, v dnešní době to nestačí a žáky by to omezovalo. Zařazení logicky uspořádaného učiva až v pozdějším věku je podle mě pozdě, protože musíme počítat, že si na to žáci musí zvyknout a podle mě by to bylo nejlepší v útlejším věku. Co se týče učitelova odhadu potenciálů žáků, to je dost složité, protože v jednom ročníku jsou různí žáci – žáci více inteligenčně nadaní, žáci méně inteligenčně nadaní, žáci se speciálními poruchami učení. Žáci více aktivní a žáci neaktivní. To už by musela být zavedena individuální výuka, na kterou nemají školy peníze. Při větším počtu žáků ve třídě je to totiž téměř nemožné, aby učitel přistupoval k žákům individuálně. Školy jsou často nuceny spojovat třídy kvůli počtu žáků a na asistenty už nemají finance.

Co se týče samotné projektové výuky, v té vidím úžasný potenciál a velké možnosti využití potenciálu žáků i učitelů. Myslím, že pokud by na realizaci projektů byly vhodné podmínky, je to pro učitele i pro žáky výzva. Bohužel realizace často naráží na nechuť učitelů, na špatné finanční a časové podmínky.

Praktická část – pedagogický výzkum a projekt

7 DOTAZNÍK

7.1 *Cíle výzkumu a výzkumné problémy*

Dotazník, který jsem vypracovala, je obecně zaměřen na používání projektové metody v praxi u učitelů 2. stupně ZŠ. Hlavní cíle výzkumu byly:

- Ověřit, zda učitelům připadá smysluplné zařazovat projektovou výuku do vyučovacího procesu.
- Ověřit názory na projektovou výuku.
- Zjistit, jak často učitelé zařazují projektovou výuku do vyučovacího procesu.

Dalším cílem bylo zodpovězení výzkumných problémů.

1. Co si učitelé představí pod pojmem projekt?
2. Přijímá učitelská veřejnost projektovou výuku pozitivně, považuje ji za smysluplnou?
3. Na čem závisí užívání projektové metody?
4. Vidí učitelé v užívání projektové metody nějaké výhody?
5. Je projektová výuka efektivní?
6. V čem vidí učitelé problémy nebo překážky při zavádění projektů?

7.2 Charakteristika respondentů

Respondenti výzkumného vzorku byli vybráni z menších vesnických či maloměstských škol, v nichž počet žáků nepřesahoval 300. Záměrně byli vybráni učitelé, kteří učí humanitní předměty. Respondenti byli muži i ženy v různém věku a s různou délkou praxe.

Na začátek dotazníku jsem zvolila otázky týkající se základních údajů respondentů:

Pohlaví respondentů se dalo předpokládat. Převažovaly ženy.

Respondenti	%
Žena	83,3
Muž	16,7

Délka praxe respondentů byla:

Délka praxe	%
Méně než 5 let	22,2
5 – 10 let	22,2
11 – 20 let	11,1
21 – 30 let	22,2
31 – 40 let	22,2

Vzdělávací program, podle kterého dotazovaní učí, byl u všech respondentů stejný – 100% ZŠ.

Další vzdělávání učitelů přispívá k získávání dalších informací o možnostech a způsobech využití projektové metody. Proto je důležitá informace, kolik učitelů se zúčastňuje dalšího vzdělávání a kolik učitelů absolvovalo kurz dalšího vzdělávání zaměřeného na projektovou výuku.

Zúčastňujete se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?	%
Ano	94,4
Ne	5,6

Zúčastňujete se dalšího vzdělávání se zaměřením na projektovou výuku?	%
Ano	61,1
Ne	38,9

7.3 Metody a realizace výzkumu

Dotazníkové šetření: bylo získáváno od učitelů ZŠ, otázky byly zaměřeny na praktické zkušenosti s projektovou výukou. Na základě analýzy odpovědí je možné odpovědět na položené výzkumné problémy.

Bylo rozdáno 90 dotazníků v různých oblastech České republiky (Novopacko, Jičínsko, Hodonínsko, Klatovsko). Dotazníky jsem roznášela po jednotlivých školách, v jiných částech Republiky mi dotazníky rozdávali a vybírali přátelé. Vrácených dotazníků, které byly v pořádku, bylo 70.

7.4 Vyhodnocení výzkumu

7.4.1 Výzkumný problém č. 1: Co si učitelé představí pod pojmem projekt?

Otázky, které se k tomuto problému vztahují:

Myslíte si, že máte dostatek kvalitních informací o problematice související s projektovou výukou?

	%
Ano	55,6
Ne	44,4

Co si představíte pod pojmem projekt?

	%
Propojování předmětů	26,5
Spolupráce	20,6
Skupinová práce	11,8
Dlouhodobá činnost	8,8
Aktivní žáci	8,8
Informační zdroje	8,8
Plánovaná práce	5,9
Samostatné vypracování	5,9
Rozvoj komunikace	2,9

Použil (a) jste někdy projektovou výuku?

	%
Ano	88,9
Ne	11,1

Používáte projektovou metodu zaměřenou na:

	%
1 předmět	33,3
Mezipředmětově	66,7

Vyhodnocení problému:

Nejvíce je zastoupeno propojování předmětů, přesto ale velké množství učitelů odpovědělo, že používá projektovou metodu pouze v 1 předmětu. Další velmi významná charakteristika projektu je skupinová práce a spolupráce. K mému překvapení méně často zazněla možnost aktivních žáků a samostatnějšího vypracování projektu. Výsledky tedy poukazují na to, že dotazovaní učitelé chápou projektovou výuku dobře přesto, že 44,4% učitelů poukazuje na fakt, že mají málo potřebných informací pro správné použití této metody. Na druhou stranu i přes málo informací používá projektovou výuku značná část respondentů. Svědčí to o tom, že se učitelé pokoušejí zařadit jiné výukové metody do vyučovacího procesu přes to, že o tom nemají dostatek informací. Pod pojmem projektová výuka si tedy nejčastěji učitelé představí výuku, kde dochází k propojování předmětů, dále si představují výuku, kde se rozvíjí spolupráce ve formě skupinové práce. Dalším často užívaným znakem je dlouhodobá činnost, které se žáci aktivně účastní, využívají různé informační zdroje.

7.4.2 Výzkumný problém č. 2: Přijímá učitelská veřejnost projektovou výuku pozitivně, považuje ji za smysluplnou?

Otázky, které se k tomuto problému vztahují:

Považujete projektovou výuku za smysluplnou?

	%
Ano	83,3
Ne	16,7

Proč?

	%
Spolupráce žáků	16,1
Samostatnost	16,1
Možnost individuálního tempa	16,1
Obohacení výuky	12,9
Formování vlastních názorů	9,7
Rozvoj komunikace	9,7
Hledání informačních zdrojů	6,5
Propojování souvislostí	6,5
Oživení výuky	3,2
Rozvoj motivace	3,2

Jak často ji používáte?

	%
Minimálně	38,9
Občas	55,6
Hodně často	5,5

Vyhodnocení problému:

Z uvedených výsledků je zřejmé, že projektovou výuku pedagogická veřejnost považuje za smysluplnou: 83,3% to jasně ukazuje. Nejvíce smysluplnosti vidí učitelé ve spolupráci žáků, v samostatnosti a v možnosti individuálního tempa všech žáků. Individuální tempo je pojem, který tu ještě nezazněl, avšak je

poměrně dosti zastoupený a logický a pravdivý. Častost používání projektové výuky poukazuje na to, že ji učitelé opravdu většinou považují za smysluplnou.

7.4.3 Výzkumný problém č. 3: Na čem závisí užívání projektové metody?

Otázky, které se k tomuto problému vztahují:

Jaké faktory ovlivňují projektovou výuku?

	%
Klima třídy	27,4
Počet žáků ve třídě	19,4
Téma v učivu	19,4
Vědomostní úroveň žáků	16,1
Obtížnost učiva	9,6
Rozsah okruhu	8,1

Ovlivňují projektovou výuku ještě jiné faktory? Jaké?

	%
Zájem žáků	26,6
Materiální vybavenost	20,0
Časová náročnost	13,2
Žákův talent	6,7
Postoj rodičů	6,7
Osobnost učitele	6,7
Kázeň ve třídě	6,7
Neznalost projektové výuky	6,7
Věk žáků	6,7

Souvisí používání projektové výuky s osobností učitele?

	%
Ano	72,2
Ne	27,8

Pokud ano, jak?

	%
Pedagogické schopnosti	41,7
Motivace učitele	25,0
Znalosti učitele	16,7
Ochota učitele	8,3
Kreativita učitele	8,3

Souvisí používání projektové výuky s délkou praxe učitele?

	%
Ano	16,7
Ne	83,3

Projeví se zařazení projektové výuky a tvorba projektů na Vašem finančním ohodnocení?

	%
Ano	5,6
Ne	94,4

Projeví se zařazení projektové výuky a tvorba projektů na Vašem morálním hodnocení?

	%
Ano	33,3
Ne	66,7

Vyhodnocení problému:

Výsledky nám říkají, že používání projektové metody závisí na mnoha faktorech, které se vztahují k žákům, k učitelům, k prostředí, i k učivu a dokonce závisí na postoji rodičů. Nejvíce ovlivňuje používání projektové metody dle respondentů klima třídy, počet žáků ve třídě, téma v učivu, zájem žáků, materiální vybavenost, pedagogické schopnosti a motivace učitele. Podle získaných informací se používání projektové výuky neodrazí na učitelském finančním a často ani morálním ohodnocení. Přesto podle výše uvedených informací učitelé projekty používají. Co je k tomu vede? Jejich vnitřní motivace.

7.4.4 Výzkumný problém č. 4: Vidí učitelé v používání projektové metody nějaké výhody?

Otázky, které se k tomuto problému vztahují:

Co navíc v porovnání s běžnou výukou se podle Vás žáci učí při výuce projektové? (dovednosti, postoje)

	%
Spolupráce	48,0
Vzájemný respekt	12,0
Komunikace	12,0
Obhajoba svých názorů	12,0
Analýza	8,0
Syntéza	8,0

Vyhodnocení problému:

Z uvedených výsledků se zdá, že respondenti se nad touto otázkou dostatečně nezamysleli. Toto je velice stručný a strohý výčet toho, co po nich bylo v otázce požadováno. Na prvním místě stojí již mnohokrát opakovaná spolupráce žáků navzájem. Další položky se opět opakují již z jiných otázek. Ale vyplývá z uvedené tabulky, že projektová metoda přináší něco navíc oproti běžné výuce – přináší spolupráci žáků, jejich vzájemný respekt, rozvíjí komunikaci, analytické myšlení i syntézu.

7.4.5 Výzkumný problém č. 5: Je projektová výuka efektivní?

Otázky, které se k tomuto problému vztahují:

Myslíte si, že je projektová výuka efektivní?

	%
Ano	88,9
Ne	11,1

Ovlivňuje projektová metoda motivaci žáka?

	%
Ano	83,3
Ne	16,7

Pokud ano, jak?

	%
Prosazení se	30,5
Tvůrčí činnost	21,7
Oživení výuky	21,7
Spolupráce	13,0
Pozitivně	8,8
Soutěživost	4,3

Vyhodnocení problému:

Respondenti považují projektovou výuku za efektivní, podle jejich tvrzení ovlivňuje motivaci žáků. Žáky by mělo motivovat především možnost jejich prosazení, fakt, že je projektová výuka tvůrčí činnost a fakt, že změna metody způsobuje oživení výuky.

7.4.6 Výzkumný problém č. 6: V čem učitelé vidí problémy nebo překážky při zavádění projektů?

Otázky, které se k tomuto problému vztahují:

Panují na Vaší škole vhodné podmínky pro zařazení projektové výuky do učebního procesu?

	%
Ano	88,9
Ne	11,1

V čem vidíte největší překážky při zavedení projektové výuky?

	%
Nekázeň žáků	33,3
Nezájem žáků	30,6
Časové podmínky	25,0
Nedostatečné vybavení	8,3
Prostorové podmínky	2,8

Vyhodnocení problému:

Podle uvedených výsledků je zřejmé, že na školách panují vhodné podmínky pro zavádění projektů do praxe. Podle očekávání nejvíce brání projektům nekázeň a nezájem žáků. Z tabulky je také zřejmé, že se školy snaží umožnit používání projektů jak vhodným vybavením, tak poskytnutím vyhovujících prostorových podmínek. Jedním z problémů, které se vyskytují, jsou časové podmínky. To by se mělo změnit díky RVP ZV.

7.5 Vyhodnocení výzkumných problémů

7.5.1 Výzkumný problém č. 1: Co si učitelé představí pod pojmem projekt?

Učitelé si pod pojmem projekt představí nejčastěji činnost, která propojuje různé předměty, v nichž žáci spolupracují především ve skupinách. Vypracovávají dlouhodobější úkol. Žáci jsou aktivní, pracují s různými informačními zdroji, díky vzájemné spolupráci rozvíjejí i komunikační dovednosti.

7.5.2 Výzkumný problém č. 2: Přijímá učitelská veřejnost projektovou výuku pozitivně, považuje ji za smysluplnou?

Učitelská veřejnost přijímá projektovou výuku pozitivně, za smysluplnou ji považuje 83,3% dotazovaných. Za smysluplnou ji považují proto, že rozvíjí u žáků schopnost samostatného myšlení, ale schopnost kooperace s ostatními žáky. Projektová výuka umožňuje individuální tempo žáků, pomáhá k utváření vlastních názorů a jejich prosazení a také k propojení souvislostí.

7.5.3 Výzkumný problém č. 3: Na čem závisí užívání projektové metody?

Výzkumný problém číslo 3 poukazoval na to, na čem závisí používání projektů. Nejčastější faktory ovlivňující používání této metody byly klima třídy (27,4%), počet žáků ve třídě (19,4%), téma v učivu (19,4), dále pak pedagogické schopnosti učitele (41,7%), motivace učitele (25,0%).

7.5.4 Výzkumný problém č. 4: Vidí učitelé v používání projektové metody nějaké výhody?

Učitelé zodpovídali, jaké výhody vidí v užívání projektové metody. Největší výhody používání vidí ve spolupráci (48%), vzájemném respektu (12%), v rozvoji komunikace (12%) a obhajobě svých názorů (12%). Další výhody vidí v rozvoji analýzy a syntézy.

7.5.5 Výzkumný problém č. 5: Je projektová výuka efektivní?

V otázce, zda je projektová metoda efektivní se většina učitelů shodla na tom, že ano (88,9%) a že ovlivňuje motivaci žáka (83,3%) a to především tím, že žák dostane možnost prosadit se (30,5%), dále také tím, že je do vyučování zařazena tvůrčí činnost (21,7%), což znamená oživení výuky (21,7%).

7.5.6 Výzkumný problém č. 6: V čem učitelé vidí problémy nebo překážky při zavádění projektů?

Poslední problém se vztahoval k překážkám, které brání učitelům v zavádění projektů do výuky. Obecně se většina učitelů shodla, že u nich ve škole panují dobré podmínky pro zavedení projektů (88,9%). Přesto uvádějí nejčastější obtíže, se kterými se setkávají. Je to především nekázeň (33,3%) a nezáměr žáků (30,6%), dále pak časové podmínky (25,0%) a někdy ještě vybavení (8,3%). V dotazníku se objevil i problém prostorových podmínek, ale je zastoupen jen malým procentem dotazovaných (2,8%).

8 PROJEKT

8.1 *Poznávání kultury vietnamské národnostní menšiny*

8.1.1 Edukační cíl projektu:

- Žák se naučí tolerovat jiná etnika
- Žák se naučí poznat xenofobní chování a s tím spojené zabránění vzniku xenofobie.
- Žák získá znalosti základních reálií o vietnamském státu (historie, zeměpisná poloha, hospodářství, politika, ekonomika) a následně pochopí situaci tamějších obyvatel.
- Žák se seznámí s vietnamskou kulturou.
- Žák si osvojí logické vyvozování z dostupných informací.
- Žáci by se měli učit kooperaci, komunikaci, vyjadřování se, umění argumentace, vyhledávání informací, samostatné práci.
- U žáků tento projekt rozvíjí různé klíčové kompetence. Především by se měly rozvíjet kompetence komunikativní, protože spolu žáci budou navzájem nějak spolupracovat a to je podmíněno vzájemnou dobrou komunikací. S tím souvisí také kompetence sociální a personální, které jsou nezbytně nutné pro vzájemnou kooperaci. Práce ve skupinách nebo ve dvojicích rozvíjí a posiluje vzájemné vztahy ve třídě. V samotném výsledku práce by žáci měli rozvíjet kompetence občanské, protože porovnávají a respektují kulturu svou, ale i kulturu odlišnou.

Projekt je určen pro žáky 6. tříd, s mírnými obměnami je možno použití i v jiných ročnících.

Projekt zahrnuje tyto předměty: občanskou výchovu, zeměpis, dějepis, český jazyk, výtvarnou výchovu, pracovní činnosti, informatiku.

Projekt je možné provést pod vedením jednoho učitele, doporučovala bych však spolupráci učitelů alespoň v bodech č. 2 a 9.

Organizace výuky záleží na možnostech školy, bylo by dobré využít možnosti během projektových týdnů.

Konečný výstup by měl zahrnovat:

prezentaci na internetových stránkách školy

výstavku materiálů a informací, které žáci získali během v průběhu trvání celého projektu

besedu s rodiči zaměřenou na průběh práce.

Pomůcky a materiál:

- novinový článek
- fotoaparát, videokamera, diktafon (alespoň něco z toho)
- volnou místnost - kuchyňku
- pomůcky: papír, špejle, lepidlo, nůžky, krepový papír, balicí papír, provázek
- dvojarchy linkovaného papíru
- volné nástěnky, školní PC na konečný výstup

Délka projektu: dlouhodobý

8.1.2 Postup:

1. Motivační hodina:

(navrhovaná délka: 1 vyučovací hodina)

Výuka bude probíhat v hodině občanské výchovy.

Cíl:

- Identifikace problému.
- Pojmenování a vymezení problému.
- Uvědomění si toho, že je tato problematika závažná.
- Umět najít xenofobní prvky.
- Xenofobie vzniká tam, kde není *poznání*.

Metody práce: práce s textem, společná debata, učitel pomáhá kladením otázek

Průběh hodiny:

- žáci dostanou předložený článek z novin (popř. vymyšlený), ve kterém budou zastoupeny xenofobní prvky – společné přečtení, poté učitel klade otázky
- žáci objasní, jaké je hlavní téma článku
- společně s pomocí učitele vysvětlí pojem xenofobie
- učitel pokládá otázky žákům (reakce na článek):
 - Máme v našem okolí někoho, kdo vystupuje v roli národnostní menšiny?
 - Jak ho vnímáme my sami?
 - Jak se o něm bavíme doma?
 - Zaslouží si to, že ho takhle hodnotíme?
 - Proč se k nim tedy takhle chováme?
 - Nejsme sami xenofobní?

2. Návštěva knihovny

(2 – 3 vyučovací hodiny)

Výuka může probíhat v hodině občanské výchovy, dějepisu, zeměpisu, nejlépe při spojení všech zmíněných předmětů. Doporučuji udělat změnu v rozvrhu a přesunout výše uvedené předměty tak, by následovaly za sebou a žáci mohli v klidu navštívit knihovnu.

Cíl:

- Žáci musí získat základní informace o vietnamském státu – práce s encyklopediemi a internetem.
- Na základě získaných informací by měli být schopni zhodnocení životní situace tamějších lidí, proč vlastně odešli.
- Osvojit si zručnost práce s různými informačními zdroji.
- Vzájemná spolupráce, popř. dělba práce ve skupinách.

Metody práce:

- Induktivní metoda – žáci od jednotlivých faktů postupují k obecnějšímu závěru

Průběh hodiny:

- skupinová práce (skupiny vytvořené učitelem)

Žáci hledají informace o vietnamském státu v oblastech:

- hospodářství
- zeměpisné údaje, rostlinstvo
- historické zlomy (od středověku)
- kultura, zvyky
- současná situace ve státě

Žáci hledají základní informace ve své (přidělené) oblasti, zapisují je v logickém, popř. historickém sledu tak, aby je byli schopni později interpretovat.

3. Prezentace skupin

(1 vyučovací hodina)

Tato část může probíhat v hodině občanské výchovy.

Cíl:

- Žáci by se měli dozvědět informace z dalších okruhů (od ostatních skupin).
- Rozvoj komunikace.

Metody práce: Výklad

Průběh hodiny:

- vzájemná prezentace získaných informací, každá skupina (celá nebo její zástupce) předstoupí před tabuli a ozřejmí spolužákům, co se dozvěděla o svém tématu, poví zajímavosti, ostatní jim pokládají doplňující otázky (předběžná příprava na besedu)

4. Příprava na besedu s imigrantem

(1 vyučovací hodina)

Výuka probíhá v hodině občanské výchovy.

Cíl:

- Žáci by měli společně vymyslet otázky z různých oblastí života (vietnamské školství, stravovací návyky, literatura, náboženství, kalendář).
- Formulovat otázky týkající se informací, které nepochopili při svém hledání v knihovně.

Metody práce:

- Dialogická metoda (učitel pomůže žákům dospět ke správným tématům)

Průběh hodiny:

- samostatná práce (formulace nepochopených bodů)
- společná práce (formulace dalších oblastí, o kterých se žáci chtějí něco

dozvědět)

- žáci samostatně formulují otázky, kterým nerozumí nebo které je zajímají
- učitel zpětně zkontroluje jejich otázky a poté pokračuje společnou prací na potřebných tématech
- s pomocí učitele (poradce) by se měli dostat k těmto tématům:
 - školy (písmo, jazyk, předměty, zájmové kroužky,...)
 - stravovací návyky (jídlo, recepty, oblíbené jídlo,...)
 - literatura – pohádky (hlavní hrdina, typický hrdina, časté náměty,...)
 - kalendář
 - náboženství
 - možnost naučit se píseň či báseň

5. Beseda s člověkem, který se narodil ve Vietnamu

(2 – 3 vyučovací hodiny)

Výuku lze provést v hodině občanské výchovy nebo českého jazyka. Doporučuji úpravu rozvrhu, aby měli žáci dostatek času.

Cíl:

- Žáci by měli propojit své dosavadní znalosti a nové získané informace a vyvodit důvody odchodů vietnamských obyvatel ze svého domova.
- Rozvoj komunikace.
- Rozvoj logického myšlení.

Metody práce: beseda, řízená diskuse

Průběh hodiny:

- učitel musí dopředu projednat témata, která by měla zaznít:
 - místo původu
 - důvod, proč odešel
 - rodina(co dělali rodiče, sourozenci, z jaké rodiny pochází,...)
- následuje společná diskuze na témata, která si připravili žáci
- možno využít audio nebo video dokumentaci

6. Vaření

(2 – vyučovací hodiny)

Výuka proběhne v hodině pracovních činností.

Cíl:

- Vyzkoušet si jiný styl vaření.
- Zhodnocení jídla z hlediska kvality, výživy, působení na organismus.

Metody práce: Práce ve speciálním zařízení (kuchyňka)

Průběh hodiny:

- skupinová práce
 - žáci na základě získaných informací z úkolu č. 2 a 4 uvaří nějaké tradiční vietnamské jídlo
 - porovnájí s tradičním českým jídlem (energie, zdraví) – propočítají kalorie, srovnají časovou a finanční náročnost vaření obou jídel

7. Výroba „šťastných draků“

(2 - vyučovací hodiny)

Výuka proběhne v hodinách výtvarné výchovy.

Cíl: rozvoj jemné motoriky, představivosti, práce s barvami.

Metody práce: Tvořivá aktivita

Průběh hodiny:

- Práce ve dvojicích
 - žáci vytvoří typickou postavu pověstí – šťastného draka
 - pomůcky: papír, špejle, lepidlo, nůžky, kreповý papír, balicí papír, provázek

8. Vyprávění

(1 vyučovací hodina)

Výuka proběhne v hodině českého jazyka.

Cíl: schopnost vyjádření se, racionální zamyšlení se nad celým projektem, kritická analýza.

Metody práce: písemná práce

Průběh hodiny:

- Samostatná práce
 - žáci na základě projektu vypracují vyprávění na téma: Čím byl pro mě tento projekt přínosný? (co pro mě bylo nové, co mě překvapilo, co jsem už věděl, jaká byla vzájemná spolupráce a komunikace,...)

9. Závěrečný výstup

(2 - 3 vyučovací hodiny)

Výuka proběhne v hodině informatiky, v hodině českého jazyka, popř. v hodině občanské výchovy.

Cíl:

- Vytvořit konečný výstup.
- Dokázat ostatním, že to nebyla jen hra, ale složitá a dlouhá práce.
- Podělit se s ostatními o své znalosti a dovednosti.

Metody práce: beseda s rodiči

Průběh hodiny:

- Skupinová práce
 - jedna skupina žáků vytvoří prezentaci na školních internetových stránkách
 - druhá skupina připraví výstavku z materiálů, které nahromadili
 - beseda s rodiči – zaměřená na průběh práce, na vzájemnou

spolupráci žáků navzájem i spolupráci učitelů a žáků, přínosy práce

- (ne na fakta, ta se dozví z ostatních výstupů)

Projekt nebyl v praxi vyzkoušen.

Závěr

V teoretické části byla popsána a vysvětlena současná reforma školství. Bylo poukázáno na význam a na nastalé změny, na pozitivní i negativní reakce odborné veřejnosti. Jednou z možností, jak aktivně uchopit nové možnosti, je např. projektová metoda. Tudíž byly ozřejmeny počátky projektové výuky, výchovný systém projektové výuky, zmínili jsme se také o hlavních představitelích tohoto směru, o tehdejší i současné kritice této metody. Také jsme nastínili projektovou metodu v současnosti – co je to projekt, jak projekty dělíme, postup při jejich tvorbě, možné překážky při zavádění.

V praktické části byl vyhodnocen výzkumný dotazník zaměřený na používání projektů na 2. stupni ZŠ. Výzkum ověřil, zda učitelům připadá projektová výuka smysluplná, ověřil také jejich názory na tuto metodu, ukázal, jak často učitelé zařazují projektovou výuku do vyučovacího procesu. Z uveřejněných výsledků vyplynulo, že učitelé vědí, co je to projekt i přesto, že nemají dostatek informací o této problematice. Přesto 88,9% učitelů používají projektovou výuku. Výzkum potvrdil, že učitelé považují projektovou výuku za smysluplnou (83,3%) a proto ji používají. Výzkum také poukázal na faktory, které ovlivňují projektovou metodu a které brání v jejím užívání. Jak jsem předpokládala, největší problémy nastávají v chování žáků, v klimatu třídy a v pedagogické schopnosti učitelů. Respondenti popisují výhody, které poskytuje používání této metody. Z dotazníku je také patrné, v čem vidí učitelé efektivnost této metody.

Díky výzkumu jsem tedy našla odpovědi na vytyčené výzkumné problémy

Praktickou část zakončuje projekt pro žáky 2. stupně ZŠ, zaměřený na téma spadající do oblasti multikulturní výchovy, který bohužel nebyl v praxi vyzkoušen.

SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ:

Monografie:

DEWEY, John. *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-20715-4.

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

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Štefan; ŠVEC, Vlastimil. *Slovník pedagogické metodologie.* Brno : Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-7315-102-2.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak : projektové vyučování v teorii i praxi.* Kroměříž : luventa. Kroměříž, 1995.

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

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině : jak pracovat s kurikulem.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

SILBERMAN, Mel. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování : Osvědčené způsoby efektivního vyučování.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.*

Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

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

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

Časopisy:

PRŮCHA, Jan. Rámcové vzdělávací programy : problém vymezování „kompetencí žáků“. *Pedagogika*, 2005, č. 1, s.26 - 37, ISSN 0031-3815.

SKALKOVÁ, Jarmila. Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 2005, č. 1, s. 4 – 20, ISSN 0031-3815.

TUPÝ, Jan. Proč měnit vzdělávání. *Sborník příspěvků z Metodického portálu www.rvp.cz*, 2007, s. 7 – 9, ISBN 978-80-87000-09-0.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, 2005, č. 2, s. 4 – 20, ISSN 0031-3815.

Internetové zdroje:

Průřezová témata – jejich smysl a místo v ŠVP [online]. 2007, duben [cit. 3. března 2008]. Dostupné z: <http://www.metodiky.cz/ukazka4.asp>

Projektové učení [online]. 2007, březen [cit. 22. března 2008]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Projektov%C3%A1_v%C3%BDuka

Projektové vyučování [online]. 2006, listopad [cit. 5. března 2008]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=21992>

Projektové vyučování...aneb Jak zvýšit smysluplnost a efektivitu výuky [online]. 2006, listopad [cit. 12. března 2008]. Dostupné z:

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

Projektové vyučování [online]. 2007, leden [cit. 5. března 2008]. Dostupné z:

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

Průřezová témata [online]. 2007, březen [cit. 3. března 2008]. Dostupné z:

<<http://www.rvp.cz/sekce/132>>

Co je to projektové vyučování [online]. 2006, březen [cit. 25. února 2008].

Dostupné z:

<http://www.vscht.cz/main/soucasti/fakulty/fpbt/grant_TRP/manual.htm#cap2>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými 1. 9. 2007) [online]. 2007, srpen [cit. 25. února 2008]. Dostupné z:

<http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>

Přílohy – zadaný dotazník

Jak učitelé 2. stupně ZŠ využívají projektovou metodu v humanitních předmětech

(Dotazník pro učitele 2. stupně ZŠ)

Cíle průzkumu:

Ověřit, zda učitelům připadá smysluplné zařazovat projektovou výuku do vyučovacího procesu.

Ověřit názory k projektové výuce u učitelů.

Zjistit, jak často je podle učitele vhodné zařazovat tuto pracovní metodu do vyučovacího procesu.

Výzkumné problémy:

- 1) Co si učitelé představí pod pojmem projekt?
- 2) Přijímá učitelská veřejnost projektovou výuku pozitivně, považuje ji za smysluplnou?
- 3) Na čem závisí užívání projektové metody?
- 4) Vidí učitelé v užívání projektové metody nějaké výhody?
- 5) Je projektová výuka efektivní?
- 6) V čem učitelé vidí problémy nebo překážky při zavádění projektů?

Jak učitelé 2. stupně ZŠ využívají projektovou metodu v humanitních předmětech

(Dotazník pro učitele 2. stupně ZŠ)

Dobrý den. Dotazník, který držíte v ruce, je určen pro učitele 2. stupně ZŠ. Je to dotazník anonymní, byl vytvořen výhradně pro účely diplomové práce, proto jeho výsledky nebudou nikde jinde zveřejněny. Tématem otázek jsou okolnosti, vztahující se k používání projektové metody v praxi. Formulář obsahuje 30 otázek. V otázkách nabízejících odpovědi je možné zaškrtnout (křížkem) 1 odpověď (ano – ne) a více odpovědí (otázky č.: 19, 30), v otevřených otázkách prosím doplňte Vaše názory a zkušenosti z praxe. Celý dotazník Vám nezabere mnoho času.

Děkuji za vyplnění, Klára Dixová

Dotazník

- 1) Jste: muž žena
- 2) Věk: 20 – 30 let 31 – 40 let 41 – 50 let 51 – 60 let
- 3) Délka praxe je: méně než 5 let 5 – 10 let 11 – 20 let
 21 – 30 let 31 – 40 let
- 4) Podle jakého vzdělávacího programu na Vaší škole vyučujete?
 ZŠ NŠ OŠ Alternativní
- 5) Pokud podle alternativního programu, podle jakého?
.....
.....
- 6) Vaše aprobace:
.....
- 7) Zúčastňujete se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)?
 Ano ne
- 8) Zúčastnil (a) jste se DVPP se zaměřením na projektovou výuku?
 Ano ne
- 9) Myslíte, že máte dostatek kvalitních informací o problematice související s projektovou výukou?

Ano ne

10) Co si představíte pod pojmem projekt?

.....
.....
.....
.....

11) Použil (a) jste někdy projektovou výuku? Pokud ano, pokračujte otázkami 12 – 15.

Ano ne

12) Ovlivňuje projektová metoda motivaci žáka?

Ano ne

13) Pokud ano, jak?

.....
.....
.....
.....

14) Co navíc v porovnání s běžnou výukou se podle Vás žáci učí při výuce projektové? (dovednosti, postoje)

.....
.....
.....
.....
.....

15) Myslíte si, že je projektová výuka efektivní?

Ano ne

16) Pokud ano, jak?

.....
.....
.....
.....

17) Jak často ji používáte?

minimálně občas hodně často

18) Používáte projektovou metodu zaměřenou na: 1 předmět

mezipředmětově

19) Jaké faktory ovlivňují projektovou výuku?

- obtížnost učiva
- rozsah okruhu
- počet žáků ve třídě
- klima třídy
- vědomostní úroveň žáků
- téma v učivu

20) Ovlivňují projektovou výuku ještě jiné faktory? Jaké? (Vypište)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

21) V jakých předmětech Vy osobně používáte prioritně projektovou výuku?

.....

.....

.....

22) Považujete projektovou výuku za smysluplnou?

- Ano
- ne

23) Proč?

.....

.....

.....

.....

.....

24) Souvisí používání projektové výuky s osobností učitele?

- Ano
- ne

25) Pokud ano, jak?

.....

.....
.....
.....
.....

26) Souvisí používání projektové výuky s délkou praxe učitele?

- Ano ne

27) Projeví se zařazení projektové výuky a tvorba projektů na Vašem finančním ohodnocení?

- Ano ne

28) Projeví se zařazení projektové výuky a tvorba projektů na Vašem morálním hodnocení?

- Ano ne

29) Panují na Vaší škole vhodné podmínky pro zařazení projektové výuky do učebního procesu?

- Ano ne

30) V čem vidíte největší překážky při zavedení projektové výuky?

- nedostatečné vybavení
- prostorové podmínky
- časové podmínky
- nezájem žáků
- nekázeň žáků

Děkuji za vyplnění dotazníku!

Klára Dixová, studentka 5. ročníku TU PF Liberec, 2008