



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

**Využití projektové metody v odborném
výcviku jako součást prezentace
školy pro veřejnost**

Vypracovala: Irena Buřičová

Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 20. 6. 2015

.....

Irena Buřičová

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové za odbornou pomoc, vstřícnost a trpělivost při zpracování mé bakalářské práce. Dále děkuji mé rodině za podporu během mého studia.

Anotace

Bakalářská práce *Využití projektové metody v odborném výcviku jako součást prezentace školy pro veřejnost* se zabývá možnostmi využití projektové metody v rámci odborného výcviku ve střední odborné škole. Práce se v teoretické části zabývá historií projektové výuky a dále pak možnostmi jejího začlenění do výuky.

Praktická část pak ve své první části seznamuje s konkrétním projektem realizovaným na střední odborné škole v rámci praktického výcviku. V druhé části je pak vyhodnocen přínos projektového vyučování pro žáky.

Klíčová slova: klíčové kompetence, odborný výcvik, projektová metoda, staročeská kuchyně

Annotation

Bachelor thesis *Use of project methods in vocational training as part of a school presentation to the public* is concerned with the possibilities of using the project method in vocational training at the vocational school. Working with the theoretical part of the history of the project-based learning and further options for its incorporation into teaching. The practical part in the first part introduces particular project carried out on a secondary school in a practical training. The second part is then evaluated the benefits of project-based teaching for pupils.

Keywords: core competencies, training, project method, Czech cuisine

Obsah

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Projektová metoda – vymezení pojmu.....	10
2 Historie projektové výuky.....	12
2.1 Pragmatická pedagogika v USA.....	12
2.2 John Dewey.....	13
2.3 William Heard Kilpatrick – zakladatel projektové metody.....	14
2.4 Projektová výuka v české reformní pedagogice.....	15
2.4.1 Václav Příhoda.....	15
2.5 Projektová výuka v ČR v 90. letech 20. století.....	16
2.6 Projektové vyučování v současné školní realitě.....	17
2.7 Projekt.....	18
2.7.1 Členění fází projektů.....	23
2.8 Negativa a pozitiva projektového vyučování.....	24
2.8.1 Negativa projektové výuky.....	24
2.8.2 Pozitiva projektové výuky.....	25
3 ŠVP Kuchař – východiska pro realizaci projektového vyučování.....	27
4 Metodologie výzkumného šetření.....	29
4.1 Výzkumné metody použité v průběhu výzkumného šetření.....	29
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
5 Projekt „Tradice našich předků - staročeská kuchyně“.....	30
5.1 Cíle projektu.....	30
5.2 Klíčové kompetence rozvíjené v projektu.....	30
5.3 Stanovení cíle.....	32
5.4 Vytvoření plánu řešení a kritéria hodnocení.....	32
5.5 Realizace plánu.....	35
5.6 Hodnocení a prezentace výsledků projektu.....	36
6 Evaluace projektu.....	37
6.1 Výzkumné šetření.....	37
6.2 Cíle výzkumného šetření.....	37
6.3 Výzkumné otázky.....	38
6.4 Výsledky výzkumného šetření.....	38

7	Diskuze.....	45
	Závěr	46
	Použité zdroje	47
	Seznam tabulek a grafů.....	49
	Přílohy.....	50

ÚVOD

Problematika současného středního odborného, respektive učňovského vzdělávání, tedy středního vzdělávání zakončeného učňovským listem, je velmi složitá a je jí v poslední době věnována značná pozornost na všech úrovních od vládní, tedy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, přes zřizovatele až po samotné střední odborné školy. Úbytek žáků, který je v současné době stále ještě patrný na základních školách způsobil v minulých letech situaci, kdy i žáci lehce či výrazně podprůměrní nemají problémy s přijímáním na střední školy a s maturitou. Přijímání žáků bez přijímacích zkoušek a snaha ředitelů o naplnění kapacity škol způsobila značný nedostatek zájemců o střední vzdělávání s výučním listem.

Dalším problémem tohoto stupně poskytovaného vzdělávání je ztížená uplatnitelnost absolventů zejména některých oborů, na trhu práce. Řada velkých firem, které dříve poskytovaly zázemí pro přípravu odborný výcvik učňů, již neexistuje a pro učně určitých oborů tak často existuje jen odborná příprava v rámci školních dílen či pracovišť. Učni proto nezískávají včas pracovní návyky a dovednosti vyžadované v praktickém životě. Dochází tak k neochotě potenciálních zaměstnavatelů zaměstnávat takto připravené absolventy, neboť je pro ně zatěžující dlouhá doba zácviku.

Je pravdou, že v současné době lze pozorovat jakýsi „obrat k lepšímu“, zejména v technických oborech. Absolventů těchto oborů je na trhu práce největší nedostatek a proto začínají být obory tohoto typu více podporované.

Vypěstování správných pracovníků návyků a dovedností se tedy stává jedním z prvořadých úkolů středního odborného školství. K tomu, aby absolventi těchto škol byli připravováni na své povolání kvalitně zejména po praktické stránce, lze využívat různé metody a formy pedagogické práce.

Tato bakalářská práce se zabývá jednou vyučovací metodou, která se v našem školství dostává do popředí teprve v posledních dvou desetiletích, přestože ve světě je známa a úspěšně využívána mnohem déle. Projektová metoda je jednou z nejvhodnějších metod, jak rozvíjet u žáků, studentů či učňů řadu kompetencí, zprostředkovat jim možnost samostatného rozhodování a především zodpovědnost za výsledek jejich činnosti.

Bakalářská práce se ve své první, teoretické, části zabývá historií a teorií projektového vyučování. Teoretická část dále seznamuje se Školním vzdělávacím programem oboru kuchař

ve Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích. Teoretická část se také věnuje pozitivům a negativům projektové výuky jak pro žáky, tak pro učitele.

Praktická část bakalářské práce se zabývá konkrétním projektem realizovaným v rámci odborného výcviku ve výše uvedené škole. Cílem praktické části je seznámení s projektem, jeho vyhodnocení a posouzení vhodnosti projektové výuky pro odborný výcvik. Součástí praktické části je také evaluace projektu učitelem, nezávislým pozorovatelem a samotnými uční.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Projektová metoda – vymezení pojmu

Abychom lépe porozuměli a pochopili přednosti i meze projektové výuky, je nutné najít její podstatu a ve stručnosti ji charakterizovat, znát její možnosti, ale také jistá omezení, která tato metoda výuky přináší.

V knize „Učíme v projektech“ autorky píší: „*V didaktické teorii se při vymežování projektového vyučování můžeme setkat se značnou nejednotností. Projekt může být považován za metodu vyučování, v novějších pracích za **komplexní metodu** vyučování (Vrána, 1934; Tomková, 1998; Maňák, 2003; Kratochvílová 2006), nebo za **organizační formu** vyučování (Skalková, 1995; Solfronk, 1995; Kašová 1995). Je však pojímán i jako specifický způsob zpracování **obsahu** vyučování jako jedna z variant způsobu **koncentrace** učiva (Valenta, 1993). M. Kubínová nahlíží na projekt jako na typ vzdělávací strategie. Projektové vyučování je podle ní specifická **vzdělávací strategie** založená na aktivním přístupu žáka k vlastnímu učení.“ (Tomková, A., Kašová J., Dvořáková, M., 2009, s. 13) Řadu nejednotných pedagogických termínů není možné jednoznačně terminologicky vymezit, tak i pojem projekt – projektová výuka má mnoho různých definic. Definice pojmu „projektová výuka“ (popř. projektové vyučování, projektová metoda, výchovně vzdělávací projekt, projekt apod.) se stále vyvíjí a upřesňuje. Chápání projektového vyučování se liší různými názory autorů na prezentaci a své vlastní zkušenosti.*

J. Kratochvílová definuje projektovou metodu jako „*uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslů projektu.*“ (Kratochvílová, J., 2006, s. 37)

O. Chlup (ve zkrácené verzi) v Pedagogické encyklopedii definuje projekt následovně: „*Projektová metoda organizuje učební látku jako řadu projektů neboli učebních celků, jež by upoutaly žáka svým konkrétním cílem. Žáci pracující na provedení projektu získávají určité vědomosti a dovednosti, jež jsou pak vlastním účelem učení, a projekt sám se stává jen prostředkem k tomuto účelu. Každý projekt staví žáka před řadu otázek neboli problémů, soustředujících se k téže jednotící ideji. Projekt přetvořuje život školní*“ (Chlup,

O., 1939, s. 467 – 468).

V pedagogickém slovníku je projektová metoda popisována takto: „*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, J., Walterová, E., Mareš, J., 2008, s. 184) Projektová metoda má cílenou učební činnost zaměřenou ryze prakticky a směřující k upotřebitelnosti v životě cestou zkušeností a činností žáka, za kterou přijímá odpovědnost.

V publikaci o výukových metodách od autorů Josefa Maňáka a Vlastimila Švece se setkáváme s následující definicí projektu: „*Projekt lze vymezit jako komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou s životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.*“ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 168) Je to činnost promyšlená a organizovaná i selektivá (teoretická) i praktická, která vyhovuje potřebám a zájmům žáků i učitelů.

Kasíková uvádí, že: „*Projekt je specifický typ učebního úkolu, ve kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, a jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem.*“ (Kasíková, H., 2001, s. 49) Plánování i realizace projektu vede žáky k řídicí i sebeřídicí činnosti. Účastníci jsou včleněny do výběru tématu i metod jeho prozkoumávání, vede k aktivnímu přístupu, tvořivosti i organizační dovednosti k vyřešení problému.

2 Historie projektové výuky

První pedagogické myšlenky a názory propojené se zrodem projektového vyučování jsou starší více než sto let. Začátky projektové výuky se objevují ve Francii a Itálii již mezi 17. a 18. stoletím. Spočívalo v závěrečných zkouškách ve formě „projektu“, kde se zdůrazňovalo propojení praxe s teorií.

Projektová výuka má své kořeny v pragmatické pedagogice. Z těchto důvodů se mnoho pragmatických učitelů snažilo změnit tento letitý způsob výuky koncem 19. a počátkem 20. století, obnovit jej novými metodami výuky a myšlením. Učení se proměnilo v samostatné hledání a řešení problémů. Byla objevena aktivita dítěte jako pozitivní zdroj poznání i učení, jež vychází z dítěte samého. Tak se začal rozvíjet i jeden ze zajímavých projevů tohoto období – tzv. **projektová metoda**.

2.1 Pragmatická pedagogika v USA

Kolébku projektového učení byla pragmatická filozofie, která na počátku 20. století ovlivnila myšlení a jednání lidí v USA. Vedly se ostré diskuse o formě, projektu, které měly hlavně vychovat aktivního občana demokratické společnosti – vychovat charakter a posilovat vědomí i osobní zodpovědnost žáka.

Tento filozofický směr zasáhl i oblast školství. Za hlavní kritérium pravdy je důležitá hodnota, užitečnost, úspěšnost – pravdivé je vždy to, co se osvědčuje praktickými důsledky.

Pragmatická pedagogika chápe vzdělávání jako nástroj řešení problémů, se kterými se žák setkává v praktickém životě. Základním pojmem je **zkušenost** získaná v samostatné praxi a **experiment**.

2.2 John Dewey

Mezi hlavní představitele pragmatické pedagogiky patří pedagog a filozof **John Dewey**. Vytvořil vlastní systém pragmatické pedagogiky společně s pragmatickou filozofií. Své teoretické poznatky ověřoval na univerzitní experimentální laboratorní škole, kterou založil v roce 1896 v Chicagu. Zde byl ovlivněn hnutím progresivní výchovy a sociologií, která se na této univerzitě rozvíjela. Pojem „projekt“ nikdy nepoužil, přesto ve své práci založil základy projektového vyučování.

V duchu Dewey při kritice tradiční školy uvádí, že *„žáčkové jen sbírají vědomosti jako teoretičtí diváci, jako duchové osvojují si vědění přímou činností rozumu. Samo slovo žák nabylo už takřka významu bytosti, která se zaměstnává tím, že má vědomosti jen přímo hltati, nikoli však také mítí užitečné zkušenosti.“* (Dvořáková M., 2009, str. 10)

Učení je chápáno jako **proces aktivního získávání zkušenosti**, poznatek a výsledek žákovy samostatné práce. J. Dewey žádá, aby vyučování bylo považováno za proces získávání zkušenosti cestou individuální praxe, realizováno činností a propojeno vlastními prožitky. Ve vyučování se postupuje od praxe k teorii, základ je tělesná práce, skutečný výkon, výroba nějakého díla. Tímto žák získává osobní dovednosti a zkušenosti spojené s teoretickým poučením.

K předávání poznatků měla škola zajišťovat takové okolí a měla být uspořádána tak, aby žákům poskytovala **zkušenost** skutečného života. *„Zkušenost musí být formulována, aby mohla jiným být odevzdávána. Formulovat ji znamená „vyzout se z ní“, vidět ji tak, jak by ji viděl někdo jiný.“* (Kratochvílová J., 2006, str. 27) Kvalitně prožitá přítomnost způsobuje využívat a rozvíjet potenciality dítěte a tím ho dostatečně připravit na jeho budoucnost. Je třeba použít veškeré energie k tomu, aby přítomná zkušenost byla co nejvýznamnější a nejbohatší.

Dewey vkládal velkou naději v **pojetí školy jako součásti života** místem pobytu dítěte, kde se učí přímo životem a řešením životních problémů a situací. Zde zdůrazňoval velký význam okolí (prostředí) pro výchovu, vliv společnosti, společenských potřeb a cílů pro život jednotlivce.

Úkolem školy je vytvářet vědomě upravené okolí směřující ke splnění výchovného cíle. (Dvořáková M., 2009) Cíle výchovy a vzdělávání definoval Dewey jako přirozený vývoj a společenskou zdatnost k využití daných zkušeností a vzdělávání k obohacení každé individuality. K čemuž musela odpovídat koncepce vyučování, volba

metod a výběru učiva. Podstatou výuky bylo vyhledat vhodnou učební látku, která by jednotlivce zaměstnala v konkrétních činnostech, aby měla cíl nebo zájem pro něj samotného a rozvíjela jeho myšlení.

Společenské okolí je výchovné do té míry, do jaké se člověk účastní společenské činnosti s metodami, předměty a získá dovednosti i prožitky. Základem učení je „learning by doing“, ne jen pasivní naslouchání či pamětné memorování.

V pedagogickém systému se J. Dewey zaměřil na celkový rozvoj osobnosti, respektoval individualitu žákovy osobnosti, jeho vývojové zvláštnosti a při rozvoji osobnosti se opíral o diagnostiku žáka, což je výrazné v jeho koncepci výchovných cílů a volbě metod. Z uvedených myšlenek vyplývá jedinečný odkaz v pojetí problémové výuky a J. Dewey je vnímán jako „jeden z nejranějších mistrů k projektu“, neboť vytvořil její teoretický rámec. (Kratochvílová J., 2006)

2.3 William Heard Kilpatrick – zakladatel projektové metody

Pro vytvoření základů projektového vyučování je dílo a praxe doktora filozofie W. H. Kilpatricka, žáka a rozšiřovatele pokrokových myšlenek J. Deweye. První studii o projektové metodě popisuje již v roce 1918. W. H. Kilpatrick „*označuje jako projekt každou plánovitou a samostatnou činnost, kdy se řeší nějaká úloha za účelem jejího vyřešení.*“ (Grecmanová H., Urbanovská E., 1997)

Kilpatrickovo smysl vyučování se zakládal na myšlence o rozvoji dovedností postojů, dispozic a hodnot, které dohromady tvoří charakter autentického člena demokratické společnosti. Tyto vlastnosti lze získat cestou kooperace, kritického myšlení a tolerance. Proto se mu jevila účinnější metoda projektů, podporujících zájem žáků, tvůrčí aktivitu dle vlastního plánu směřujícího k určitému cíli, která by obohacovala žáka o nové poznatky a dovednosti k jeho komplexnímu rozvoji. Metoda vycházela z názoru, že život člověka má být hodnotným, důstojným a smysluplným životem.

Kilpatrick rozdělovat školní projekty na čtyři základní typy:

1. Projekty, které sledují uskutečnění nějaké myšlenky nebo plánu (např. pečení dortu).
Realizační fáze: zamyšlení – plánování – provedení – posouzení.
2. Projekty s plánovaným záměrem (cílem) – najít nějakou zkušenost (estetickou) např.

vytvoření obrazu.

3. Projekty, jejichž náplní je řešení intelektuálního problému (např. proč je duha barevná).
4. Projekty, kde si žáci mají osvojit nějaký předmět nebo dané znalosti či dovednosti.

2.4 Projektová výuka v české reformní pedagogice

Projekty v původním pojetí americké pedagogiky se v české škole příliš nerozšířily. Cíle české školy byly směřovány **spíše na teoretické poznatky** a osvojování jejich **systemu** – na rozdíl od americké školy, která byly založena na činnostech a individuálních zkušenostech žáka.

Největšího vlivu dosáhla projektová metoda v letech 1918 – 1928, kdy významně ovlivnila i naše školství. Vzniklo mnoho návrhů na školskou reformu, zavádění **pracovní a činné školy** do praxe individuální záležitostí pokrokových učitelů.

2.4.1 Václav Příhoda

Celkovou proměnu školy v našich podmínkách významně ovlivnila osobnost Václava Příhody, který se rozhodl pro rozvoj českého školství konkrétními kroky. Dle něj byla založena jednotná škola na snaze poznat individualitu žáka. Václav Příhoda byl ovlivněn svým zahraničním studiem pragmatické pedagogiky v USA. Ovlivnila ho natolik, že její principy v roce 1928 byly součástí návrhu školy diferenciací, jejímž úkolem je „seživotnění školy.“ *„Učení má být částí životního pochodu, nikoliv pouhou přípravou na život. Nestačí již jen činná škola, ale moderní škola se musí stát opravdovou školou pracovní, jež má přesně vytyčený cíl. Moderní škola pracovní zdůrazňuje činnost zejména samočinnost, hledání, shánění, přemýšlení a citové reakce. Práce se tu jeví metodou či principem, kterým se formuje všecko vyučování i samostatná výchova.“* (Příhoda, 1936, str. 160)

Podle Příhody byla jednotná škola založena na snaze poznat **individualitu dítěte**, podporovat samostatnost, iniciativu dětí a respektovat jejich individuální vývoj. Základní učební ideou ve výuce byla pracovní škola s cílem vzdělanost jednotlivce, ale i jeho výchova a pěstování charakteru člověka. Učení vycházelo z vlastního zájmu žáka, založeno na aplikaci

poznatků. Hlavním znakem vyučování byla aktivita žáka, který měl vědomosti získávat vlastním úsilím. K tomu bylo důležité vycvičit schopnost logického myšlení, což je reálně jen samočinnou duševní prací. V soustavě pracovní školy je principu **samočinnosti**, týká se především podnětu k práci, ale i žákova duševní samočinnost a využití dětské spontánnosti. Metodou učení je i teoretické samostudium, pomocí **pracovních učebnic**, které obsahují i návody k pozorováním, pokusům, měření, ale i k opakování a sebekontrolé.

Pracovní škola byla školou produkční, v níž jde o skutečný **výsledek práce** spojený s používáním **projektové a problémové metody** jako dvou hlavních metod pracovních. Problémová metoda má vzbudit u dítěte náležitý zájem o učení a být samopřesvědčeno, že se jedná o věc pro něho důležitou. Dostává podněty k přemýšlení formou otázky – problému, který musí vyřešit a tím rozvíjí své myšlení. (Kratochvílová, 2006)

Seskupení problémů vysvětluje Václav Příhoda jako projekt. „*V metodě projektů nacházel zásadu globalizace a konsolidace – koncentrace danou zájmem dětí.*“ (Kratochvílová, 2006, str. 30) Projekt je vlastní **PODNIK ŽÁKŮ**, který musí mít svůj praktický **cíl** i uspokojivé zakončení. Hlavní úlohou bylo podávat žákovi učivo jako životní celky a postupovat k činnosti.

Práce v projektech musí být plánovaná, učebně řízená, doplněná systematickým shrnutím učiva a klasifikací životních faktů. Myšlenky projektové metody vzbudily zájem i u našich pedagogů, např. Jana Uhra, Stanislava Vrány i Rudolfa Žanty.

2.5 Projektová výuka v ČR v 90. letech 20. století

Proměny Československa v období „východního bloku“ se rozvíjely snahy o jednotnou pedagogiku a jednotný pedagogický systém, čímž docházelo k oslabení kontaktu se západními pedagogickými proudy. O projektové výuce se přestalo mluvit a nenalezneme ani zmínku v žádných koncepčních pedagogických dokumentech a odborných textech. (Kratochvílová, 2006)

V daných podmínkách 70. let se projektové vyučování na vysokých školách dostává znovu do popředí trvalých inovačních snah. Snaží se projektové vyučování vrátit zpět do škol, k životní praxi, aby nedocházelo k zmechanizování a strnulosti školní práce.

Rok 1989 je významný mezník mezi politickými a společenskými změnami ve školství.

Vyvolaly proměnu českého vzdělávacího systému v moderní demokratický styl a vývojem progresivní tendence západoevropského školství. (Spilková, 2005) Proměna probíhala u škol všech stupňů. Vedle státních škol vzniká síť škol soukromých a alternativních. Nastaly organizační a koncepční změny (např. revize učebních osnov, vzdělávací programy, národní škola, základní škola, obecná škola), přestalo se učit dle školských stereotypů, začalo rozvíjení a využívání nových metod ve vyučování, i rozvíjení zájmů a potřeb žáků.

Období 90. let přináší pozvolné pronikání projektové výuky do některých škol, kde se rozšiřuje díky vlastní aktivitě učitelů a jejich příznivců „Přátelé angažovaného učení.“ K nejvýznamnějším propagátorům v té době patřila JITKA KAŠOVÁ, tehdy ředitelka v Obříství. V její publikaci, kde se věnuje projektům, se nazývá škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii a praxi. Tato kniha je vzorem pro školy, které hledaly první kroky k projektům. Dalším autorem, který se zabývá problematikou projektů, je JOSEF VALENTA, spoluautor knihy „Projektová výuka ve škole a za školou“, vydaná v roce 1993. Kde popisuje čtenáři historii projektů a vymezuje problematiku koncentrace učiva. Ale i teoretickému zpracování projektů se od roku 1995 věnují např. J. Skalková, J. Maňák, J. Coufalová, V. Spilková, A. Tourková. Přesto, že máme mnoho zdrojů k projektové výuce, stále chybí publikace, která by podávala souhrnný přehled o projektech, projektové metodě i výuce a byl by přístupná pedagogickému terénu. (Kratochvílová, 2006)

2.6 Projektové vyučování v současné školní realitě

Projektové vyučování prošlo relativně dlouhodobým vývojem, ale nezdá se, že by se trvale prosadilo a zaujalo své místo jako prvořadá forma v našem školství.

Mnoho učitelů se více přiklání k vyučování s principy tradiční školy. Projektové vyučování je rozvíjeno jen u některých učitelů, kteří jsou kritičtí k současné výuce ve škole. *„Možnost prosazení projektového vyučování ovlivňuje také tradiční struktura školního systému, která je založena na izolovaných učebních procesech s nepropojeností poznání uspořádaného do škatulek, které žák snad dokáže použít v rámci určitého vyučovacího předmětu, ale obvykle ne v životě.“* (PEDAGOGIKA, roč. XLVII, 1997, str. 42) V tradiční škole se hlavně vyučuje s převzatým učením, hromaděním poznatků, což je v projektovém vyučování považováno za nežádoucí.

Projektovému vyučování se vytýká, že nemá správný důraz na kognitivní

schopnosti žáků, že je více hrou než vážnou pedagogickou prací nebo že slouží pouze k rekreaci žáků a učitelů, či že slouží k publicitě školy.

Tradiční škola se projektovému vyučování zcela brání slovy nebo se vymlouvá, že je náročné na přípravu, vyžaduje hodně vyučovacího času, je finančně i materiálově náročně, a proto mnozí učitelé ztrácejí zájem a rezignují. Vážným důvodem je i to, že jim často chybí informace i základní proškolení, jak vyučovat v projektech. Učitelé též argumentují náročností, čímž je nemožné dosáhnout všech oficiálně stanovených učebních cílů.

Má-li se propagovat projektové vyučování, je důležité narušit tradiční charakter školy, „*kteřá má u nás stále ještě kořeny v autoritářské tereziánské škole, a jít cestou systematického uplatňování projektového vyučování samozřejmě vedle dalších učebních procesů tak, aby se vzájemně doplňovaly a prolínaly.*“ ((PEDAGOGIKA, roč. XLVII, 1997, str. 42) Zároveň si musíme uvědomit riziko ukvapeného zavedení projektové výuky bez předchozího poučení a zkušeností.

2.7 Projekt

Projekt se při dnešní novodobé reformě školství skloňuje ve všech pádech. V současné době se velmi často hovoří o projektech, projektovém vyučování, projektovém dnu nebo projektovém týdnu. Projekty se uskutečňují ve třídě, v prostorách celé školy, v přírodě, na výletech, v prostorách muzeí i k prezentaci školy.

Projekt je komplexní úkol, problém spjatý s životní realitou, s nímž se žák ztotožňuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl žádoucího produktu – cíle, pro jehož hodnocení má správné argumenty, které vycházejí ze získaných zkušeností.

Učení v projektech je budoucnosti nezbytné. Z důvodu: dnešní žáky naučit nejen vyhledávat patřičné informace k danému problému, ale i vybrat z nich pouze to nejdůležitější, budou muset umět vyhodnotit situaci, jak po finanční stránce, tak i časové, zhodnotit celková rizika i výhody k dané situaci.

Je pravda, že projektovou výukou se všechno učit nedá a někdy je nutné si také přiznat, že v některých situacích záleží na správně zvolené vyučovací metodě a tudíž i na pedagogovi (například zapamatovat si násobilkou nebo chemické prvky). K tomuto názoru

se přiklání i autoři Maňák a Švec, kteří uvádějí, že ohlas na projektovou výuku je veliký, ale často se setkává i se značnou kritikou, neboť při metodicky nesprávném používání přináší také nesystematické vědomosti žáků.

V. Příhoda vnímá projekt jako seskupení problémů a říká, že projektů se využívá při metodě projektové. Projekt je „*vlastní podnik žáků, která dává vyučování jednotný cíl a přispívá k jeho životnosti. Projekt představuje koncentrované úkoly zahrnující organicky stmelené učivo z různých předmětů nebo pouze z téhož předmětu.*“ (Příhoda, 1936, s. 161) Z této teorie V. Příhody vyplynuly dva základní požadavky na projekt. Za prvé, že musí mít určitý praktický **cíl** a uspokojivé **zakočení**.

Důležitým znakem projektu je Příhodovo označení „projekt jako podnik žáků“, jej rozvádí ředitel zlínských pokusných škol S. Vrána následovně:

1. je to podnik
2. je to **podnik žákův**
3. je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost
4. je to podnik, který jde za určitým cílem

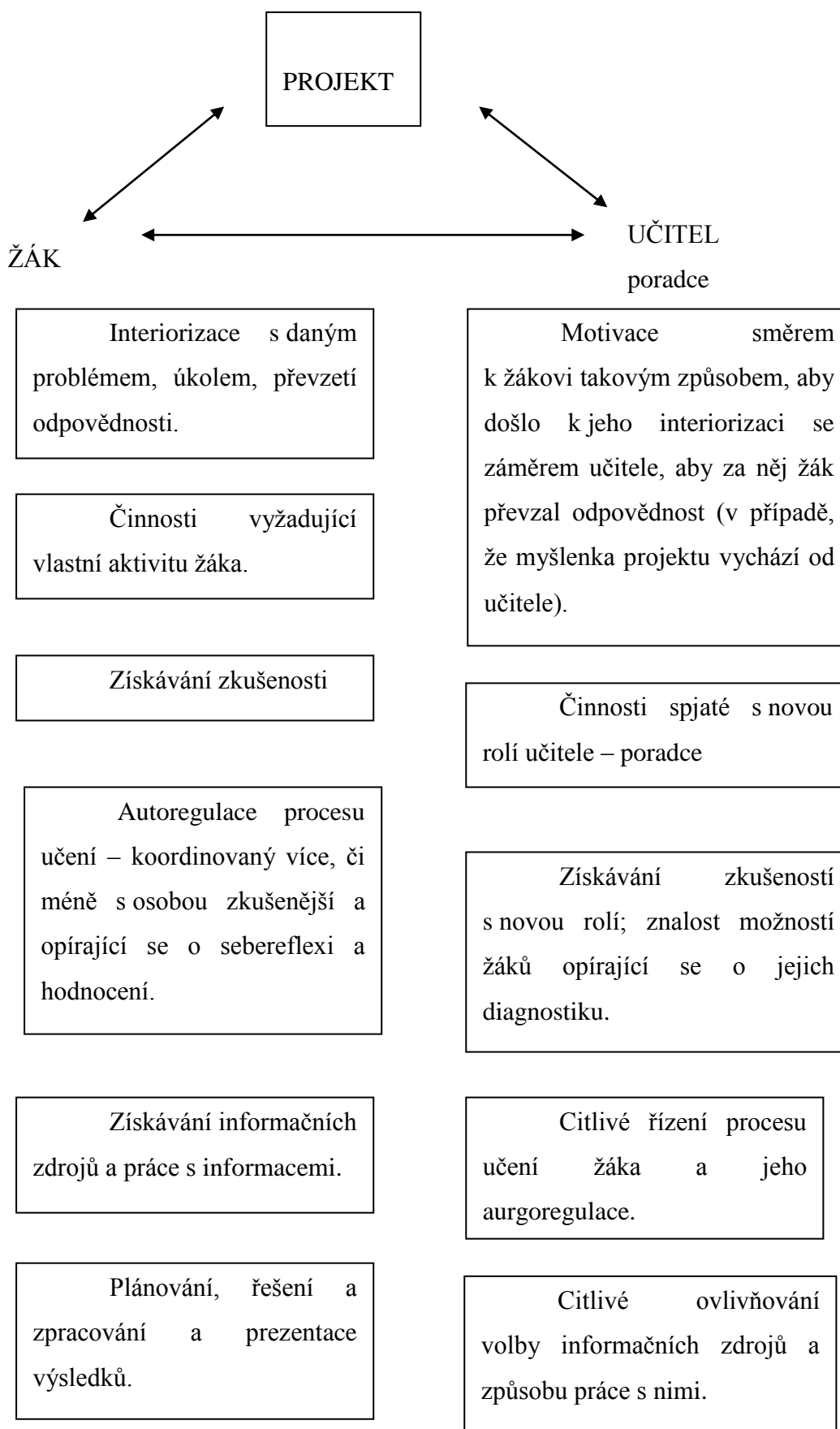
(Vrána S. Učební metody. Praha: Dědictví Komenského, 1938)

Tito dva autoři kladou důraz na to, aby se jednalo o úkol blízký žákům a vycházející z jejich potřeb. Podnik žáka si vyžaduje i jeho zodpovědnost za výsledky.

Projektová metoda není jednoduchou metodou, ale je to systém činností sjednocující řadu různých metod výuky a využívající různých forem práce. Tyto charakteristické znaky projektové metody jako systému činností definuje J. Valenta takto:

1. organizovaná učební činnost směřující k určitému cíli – realizaci projektu a jeho výsledků
2. činnost, která nemůže být dopředu zcela jasně krok za krokem naplánována
3. činnost, vyžadující aktivitu žáka a jeho samostatnost
4. činnost tvořivá a reagující na změny v průběhu projektu
5. činnost převážně vnitřně řízená – autoregulovaná
6. činnost teoretická i praktická rozvíjející celou osobnost žáka a vedoucí k odpovědnosti za výsledek
7. praktická činnost, zkušenost a využití teorie motivuje žáka k učení a přispívá k ro... jeho sebepojetí

Schéma 1: Přehled činností učitele, žáka a kompetencí pro projektovou výuku



Hodnocení i
sebehodnocení.

Plánování – projektové
uspořádání učiva, analýza
dosahovaných cílů a
kompetence.

Hodnocení a
sebereflexe.

Zdroj: Kratochvílová 2006, str. 38

V literatuře se setkáváme také se členěním projektů podle různých, kde se jedná o přechod myšlenky k činu se záměrem nápad úspěšně realizovat, například podle navrhovatele, podle časového hlediska, podle počtu zúčastněných na řešení apod. Komplexně toto členění zpracovala J. Kratochvílová (2006, s. 48)

Tabulka 1: Typologie projektů

Hledisko třídění	Typy projektů
Navrhovatel projektu	<ul style="list-style-type: none">• žákovské• uměle připravené• kombinace obou předchozích typů
Účel projektu	<ul style="list-style-type: none">• problémové• konstruktivní• hodnotící• směřující k estetické zkušenosti• směřující k získávání dovedností
Informační zdroj projektu	<ul style="list-style-type: none">• volný (informační materiál si žák obstará sám)• vázaný (informační materiál je žákovi poskytnut)• kombinace obou typů
Délka projektů	<ul style="list-style-type: none">• krátkodobé (mohou trvat dvě nebo více vyučovacích hodin)• střednědobé (realizují se v průběhu jednoho až dvou dnů)• dlouhodobé (tzv. projektové týdny, které se realizují zpravidla jednou za školní rok)• mimořádně dlouhodobé (několik týdnů nebo i měsíců); tyto projekty probíhají paralelně s výukou
Prostředí projektu	<ul style="list-style-type: none">• školní• domácí• kombinace obou typů• mimoškolní
Počet zúčastněných na projektu	<ul style="list-style-type: none">• individuální• společné (skupinové, třídní, ročníkové, mezitřídní,

	meziročníkové, celoškolní)
Způsob organizace projektu	<ul style="list-style-type: none"> • jednopředmětové • víceředmětové

Zdroj: J. Kratochvílová, 2006, str. 48

2.7.1 Členění fází projektů

Podobně jako Kilpatrick navrhl schéma projektu: stanovení cíle, plánování, provedení, zhodnocení; tak i Maňák a Švec člení průběh řešení projektu do čtyř základních fází:

1. **Stanovení cíle** – má zajistit vhodnost a realizovatelnost záměru vzhledem k daným podmínkám. Žáci musí být správně motivováni, s tématem ze života a stanovit si výchovně vzdělávací cíle.
2. **Vytvoření plánu řešení** – představuje kritický a rozhodující moment pro výsledek. Velmi záleží na společném prodiskutování plánu a výběru úkolů pro jednotlivé žáky, nebo skupiny žáků. Do této fáze patří přesný odhad materiálu, kalkulace nákladů, zajištění zodpovědnost za splnění jednotlivých úkolů a způsob prezentace výsledků (např. záznamy a dokumentace, výstavka výrobků, zhotovení modelů, atd.) Účelné je tento plán zpřístupnit všem, aby bylo možné jeho průběh kontrolovat.
3. **Realizace plánu** – pozorné a kritické sledování jeho plnění se opírá o vypracovaný plán, který vedoucí projektu srovnává s aktuálním stavem. Např. uskutečnění všech aktivit pro dosažení očekávaných výsledků, vyhledávání potřebných informací, zajišťování materiálu, provádění pozorování, měření, organizování exkurzí, pořizování dokumentace, přepracování nezdařených akcí apod. Žáci se cvičí k odpovědnému jednání, zapojují všechny smysly, učí se vnímat, pozorovat, experimentovat, komunikovat atd.
4. **Vyhodnocení** – uskutečněného projektu se opírá o sebekritiku a objektivní posouzení přínosu jednotlivých řešitelů. Nepostradatelnou součástí této fáze je zveřejnění výsledků

projektu společného úsilí a celkové zhodnocení práce. Seznámení školní nebo i širší veřejnosti s danými výstupy projektu má značný motivační vliv na řešitele, protože jim přináší pocit uspokojení z dobře odvedené práce a posiluje sebedůvěru ve vlastní schopnosti, což v tradiční výuce se často nedostavuje (Maňák, J., Švec, V., 2003, str. 169)

2.8 Negativa a pozitiva projektového vyučování

Projektová metoda výuka nejsou v pedagogické praxi žádnou novinkou, bohužel stále si nenašla své místo pro široké uplatnění. Buď jsou využívány pouze v alternativních školách, nebo realizovány jednotlivými kantory pouze pro zlepšení.

Tato skutečnost vyplívá především z důvodů uváděných vyučujícími. Vše vychází z důvodu náročnosti (na přípravu, na organizaci, zajištění materiálu i pomůcek), a proto jsou projekty málo realizovány. Příhoda v publikaci Kratochvílové uvádí nevýhody projektu jako *„neplánovitost a podléhání dětským vrtochům, nezdařilá socializace vyučování snadno ztrácí soustavnost a důkladnost, specifické návyky se často při projektech nevyskytly, žáci nemají příležitost k ovládnutí nástrojů lidského poznání, nepočítalo se s tím, že dítě musí vybavovat jazykově některé dovednosti a vědomosti, projekty odporovaly zákonům učení, aby byla opatřena nejen náležitá motivace, ale aby byla příležitost k opakování a zakončení důsledku učení.“* (Kratochvílová, J., 2006, str. 50) Abychom mohli projektovou metodu používat i ji rozuměli, je nezbytné, aby učitelé prošli profesní přípravou, kde si je třeba uvědomovat její pozitivní i negativní stránky.

2.8.1 Negativa projektové výuky

Pro kvalitní přípravu projektového vyučování je třeba si uvědomit nejen jeho pozitiva, ale také jeho negativa, které mohou kvalitu projektu limitovat a je tedy s nimi třeba dopředu počítat a eliminovat jejich vliv na úspěšnost projektu.

2.8.1.1 Z pohledu učitele

- časová náročnost na přípravu a řešení projektu;
- náročnost na způsob hodnocení projektu;
- nesoustavnost i nesystematičnost projektové výuky vytváří dojem nesplnění vzdělávacího obsahu platného kurikula;
- projektová výuka vyžaduje i jiný způsob plánování;
- projektová výuka vyžaduje spolupráci učitelů i podporu vedení, kolegů a rodičů;
- při častém opakování realizace projektů dochází u učitele ke ztrátě motivace.

2.8.1.2 Z pohledu žáka

- časová náročnost na realizaci projektu
- žák není vždy vybaven potřebnými kompetencemi (komunikace, spolupráce...)
- žák si není schopen opatřit potřebné zdroje informací
- žák není schopen splnit dané cíle projektu

(Kratochvílová, J., 2006, str. 160)

Jak je vidět, tak více negativních vlivů se jeví pro učitele. Jelikož projektová metoda je velice náročná na přípravu a ne všichni učitelé jsou na to dostatečně připraveni.

2.8.2 Pozitiva projektové výuky

Pro žáky i učitele přináší projektová metoda mnoho pozitivních vlivů, aby našli novou motivaci k dalším projektům, v které si splní svou realizaci.

2.8.2.1 Pozitivní vlivy na osobnost žáka

- projektová metoda umožňuje zapojení žáka podle svých individuálních možností;
- žák dosahuje silné motivace k učení;
- rozvíjí se samostatnost žáka a získává zkušenosti praktickou činností;
- žák se učí pracovat s informačními zdroji;

- žák se učí řešit problémy své i ostatních;
- žák konstruuje své poznání;
- žák využívá svých získaných znalostí a dovedností, získané i nové;
- žák získává schopnosti organizační, řídicí, plánovací a hodnotící;
- žák si prohlubuje celkový globální pohled na řešený problém;
- žák se učí kooperovat (spolupracovat);
- žák rozvíjí své komunikační schopnosti;
- žák se učí k vzájemné toleranci a respektu;
- žák rozvíjí svou kreativitu, aktivitu a fantazii;
- učí se rozvoji sebepoznání, sebehodnocení, úcty k sobě i ostatním;
- uvědomuje si své hodnoty.

2.8.2.2 Pozitivní vlivy pro učitele

- učitel se učí nové roli, je pro žáky poradce;
- učitel vnímá žáka jako celek;
- učitel rozšiřuje svůj repertoár vyučovacích strategií a reflexi myšlení při rozhodování;
- učitel se učí pracovat s různými zdroji informací, oprost'uje se od učebnic;
- učitel používá nové možnosti hodnocení a sebehodnocení;
- rozšiřuje své organizační dovednosti i plánování do budoucnosti.

(Kratochvílová J., 2006, str. 160)

Z tohoto srovnání vyplývá, že hlavně převládají pozitivní vlivy více na rovině osobnosti žáka než pro pedagoga. Všechna pozitiva projektové výuky mají v procesu výchovy a vzdělání svoje opodstatnění. Z těchto základních obtíží projektového vyučování vychází, že jeho pozitiva převažují nad negativy. Tyto obtíže často vychází z neúplné informovanosti svého okolí a z nepostačující teoretické vybavenosti učitelů i žáků k řešení projektů.

3 ŠVP Kuchař – východiska pro realizaci projektového vyučování

Jedním z hlavních smyslů projektového vyučování je rozvoj klíčových kompetencí, které umožňují kvalitní a co možná nejrychlejší zapojení absolventů do praktického života.

Školní vzdělávací program Kuchař je vzdělávacím programem pro denní tříleté střední vzdělání zakončené výučním listem.

ŠVP směřuje k tomu, aby si žáci v návaznosti na základní vzdělávání a na úrovni, která odpovídá jejich schopnostem a studijním předpokladům, vytvořili klíčové kompetence. Naplňování a rozvoj konkrétních klíčových kompetencí je věnována kapitola v praktické části bakalářské práce. Vzdělávání v daném oboru směřuje k vytváření následujících kompetencí:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- komunikativní kompetence;
- personální a sociální kompetence;
- občanské kompetence a kulturní povědomí;
- kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám;
- matematické kompetence;
- kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.

V rámci teoretického i praktického vyučování uvedeného oboru jsou uplatňovány metody a formy vzdělávací práce se zřetelem na charakter předmětů, konkrétní situaci v pedagogickém procesu a s ohledem na možnosti školy (ŠVP Kuchař):

- forma frontálního vyučování;
- výklad s návazností na znalost žáků;
- diskuze;
- samostatné řešení úkolů;
- skupinové vyučování;
- praktické práce;

- práce na projektech;
- prezentace ve třídě;
- hry a soutěže;
- práce s informačními a komunikačními technologiemi.

4 Metodologie výzkumného šetření

Praktická část bakalářské práce se zabývá nejen samotným realizovaným projektem, ale také šetřením, které má za úkol analyzovat přínos projektu pro praktický život žáků a naplňování klíčových kompetencí, které je jednou z priorit RVP resp., ŠVP a tedy i celé strategie vzdělávání v České republice.

4.1 Výzkumné metody použité v průběhu výzkumného šetření

V bakalářské práci bylo použito výzkumné šetření s prvky kvalitativního výzkumu. Prvky kvalitativního výzkumu se jeví pro potřeby této bakalářské práce jako nejvhodnější, neboť umožňují hluboké poznání a analýzu konkrétního prostředí nebo jevu. Zjištění jsou uváděna ve slovní podobě. Vzhled do problematiky je umožněn tak, aby mohla být prozkoumána a popsána (Gavora P., 2000). Pro naplnění cíle bakalářské práce bylo nutné získat poznatky o průběhu projektu z více zdrojů, byla proto použita metoda triangulace.

Výzkumné metody použité v bakalářské práci pak byly: hodnotící arch (pro žáky), interview (s nezávislým pozorovatelem) a pozorování (učitelka odborného výcviku, nezávislý pozorovatel).

V hodnotícím archu byly použity otázky uzavřené, polootevřené a otevřené. Tato metoda byla použita zejména proto, že bylo možné získat potřebné informace od všech žáků účastnících se projektu současně. K vyhodnocení projektu dále bude využito slovní hodnocení skupiny vycházející z pozorování nezávislého pozorovatele.

Pozorování jako součást výzkumného šetření bylo zvoleno pro zjištění pohledu další osoby na danou problematiku. Nestrukturované pozorování je velmi pružné, neboť umožňuje nový přístup k rutinním situacím a často jsou díky němu odhalovány nové souvislosti. Pro potřeby této bakalářské práce bylo zvoleno pozorování formou terénních zápisů, kdy nezávislý pozorovatel vybírá a zaznamenává jevy, které mají souvislost se zkoumanou problematikou (Gavora P., 2000)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Projekt „Tradice našich předků - staročeská kuchyně“

Praktická část bakalářské práce seznamuje s projektem Staročeská kuchyně, který byl realizován ve školním roce 2014/2015 na pracovišti odborného výcviku, kterým je kuchyně budějovického Budvaru. Střední škola a vyšší odborná škola cestovního ruchu v Českých Budějovicích nemá vlastní zařízení, ve kterém by mohl být projekt tohoto typu realizován.

Projekt Staročeská kuchyně je projektem třídním, vícepředmětovým, dlouhodobým. Projekt byl realizován v rámci odborného výcviku ve třetím ročníku. Projekt byl týdenní a v rámci jeho realizace byly uskutečňovány teoretické i praktické činnosti, které si žáci osvojili při výuce v rámci různých teoretických všeobecně vzdělávacích i odborných předmětů a odborného výcviku.

Přestože podle ŠVP jsou žáci seznamováni v průběhu vzdělávání s českou kuchyní, tento konkrétní projekt vzešel ze zájmu žáků, kdy se během odborného výcviku hovořilo o tradičních a netradičních surovinách české kuchyně.

5.1 Cíle projektu

Cíle projektu vychází ze ŠVP Kuchař:

- rozvíjení klíčových kompetencí uvedených v ŠVP Kuchař;
- prohloubit a upevnit znalosti žáků a staročeské kuchyni;
- podpořit zájem žáků o českou kuchyni obecně;
- podnítit žáky k samostatné činnosti a zodpovědnosti za jejich rozhodování;
- prohloubit u žáků schopnost týmové spolupráce.

5.2 Klíčové kompetence rozvíjené v projektu

Projektové vyučování jako jedna z metod vzdělávací činnosti uvedená v ŠVP Kuchař vede k celkovému rozvoji osobnosti žáků a tedy i k rozvoji a naplňování klíčových kompetencí stanovených v ŠVP. Klíčové kompetence a jejich rozvoj nejsou samostatně

izolovanými činnostmi, ale jsou rozvíjeny v rámci mezipředmětových vztahů, mimoškolní výchovy. Projektová výuka je proto svou komplexností vhodná právě k rozvoji klíčových kompetencí.

Kompetence k učení

K rozvoji této kompetence v rámci realizovaného projektu docházelo především při uplatňování různých způsobů práce s textem, vyhledávání informací, čtení s porozuměním, využitím různých zdrojů informací a pořizování poznámek.

Kompetence k řešení problémů

Žáci porozuměli zadání úkolu, získali potřebné informace a navrhli a realizovali řešení. Při řešení problémů uplatňovali různé metody myšlení a volily prostředky vhodné ke splnění jednotlivých aktivit. Při řešení problému spolupracovali spolu navzájem i s vyučující.

Komunikativní kompetence

Žáci formulovali své myšlenky, obhajovali názory a postoje. Podstatné údaje zpracovali písemnou formou. Výsledek své práce vhodně prezentovali, o práci byli schopni diskutovat. Komunikovali s vyučující i mezi sebou navzájem vhodnou a přiměřenou formou.

Personální a sociální kompetence

Žáci spolupracovali při přípravě i realizaci projektu s vyučující i vzájemně. Hodnotili adekvátně činnost svou i ostatních. Na hodnocení adekvátně reagovali.

Občanské kompetence a kulturní povědomí

Žáci získali povědomí o způsobu stravování a zvycích našich předků. Uvědomili si národní a kulturní identitu.

Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám

Žáci vhodně prezentovali svůj pracovní potenciál.

Matematické kompetence

Žáci používali a převáděli běžné jednotky, používali pojmy kvantitativního charakteru. Aplikovali matematické postupy při řešení praktických úloh, uměli je vymezit, popsat

a správně použít pro dané řešení.

Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Žáci pracovali s informačními technologiemi a dále nalézali jiné zdroje informací potřebných k řešení problému. Získané informace vhodně zpracovali a prezentovali. Správně posoudili pravdivost informací.

5.3 Stanovení cíle

Cílem projektu bylo především rozvíjení a prohlubování klíčových kompetencí. K potřebnému naplňování profesních kompetencí činností v gastronomii je zapotřebí získání informací, sestavení menu, výroba teplých i studených pokrmů a realizace jejich odbytu. Během realizace projektu pak dochází k prohloubení a upevnění znalostí žáků z teoretických předmětů, ale také k rozvíjení schopnosti spolupráce, tolerance, respektu a vzájemnému naslouchání.

5.4 Vytvoření plánu řešení a kritéria hodnocení

Tato fáze projektu představuje kritický a rozhodující moment pro výsledek. Velmi záleží na společném prodiskutování plánu a výběru úkolů pro jednotlivé žáky nebo skupiny žáků. Do této fáze patří přesný odhad materiálu, kalkulace nákladů, zajištění zodpovědnost za splnění jednotlivých úkolů a způsob prezentace výsledků (např. záznamy a dokumentace, výstavka výrobků, zhotovení modelů, atd.) Účelné je tento plán zpřístupnit všem, aby bylo možné jeho průběh kontrolovat.

Před konkrétní přípravou plánu činností byli žáci požádáni, aby vytvořili myšlenkovou mapu na téma Staročeská kuchyně (Příloha 1). Žáci vytvořili ve skupinách dvě myšlenkové mapy a poté spolu s vyučující diskutovali o jednotlivých nápadech, své nápady se pokoušeli zdůvodnit a vysvětlit. Tato činnost se ukázala být velmi prospěšná, neboť se objevila řada pojmů, které někteří žáci neznali, nesetkali se s nimi nebo je neuměli vysvětlit. Žáci si tedy navzájem objasnili pojmy, které někteří znali např. z domova. Vzhledem ke specifičnosti

české kuchyně nejen jako celku, ale i specifícností krajových kuchyní, zejména pojmosloví mohli žáci obohatit svůj gastronomický slovník.

Po této úvodní motivační části byli žáci požádáni, aby utvořili čtyři pracovní skupiny po čtyřech žácích, z toho tři žáci byli z třetího ročníku a jeden žák druhého ročníku jako pomocný personál. Vytváření skupin žáků bylo ponecháno na nich samotných. Po pěti minutách se žáci dohodli a vznikly čtyři ucelené skupiny. V každé skupině si zvolili jednoho vedoucího, který bude řídit organizaci i celý tým a jednoho žáka, který bude mít funkci „mluvčího“ ke komunikaci s učitelem. Pro podporu činnosti členů skupinky bylo žákům doporučeno, že se během projektu mohou v jednotlivých rolích prostrídát.

Výměna role jednotlivců ve skupině je důležitá, aby nedocházelo k tomu, že jeden žák si přivyká pouze na dominantní postavení, zatímco jiný žák se situuje pouze do role podřízeného.

V této části přípravy si žáci vytvoří kompetenci k učení. Žákům byly doporučeny případně poskytnuty zdroje informací a odborné literatury, ze kterých mohou čerpat informace o staročeské kuchyni. Žáci si do pracovních sešitů zapisovali nápady, postřehy, otázky, vše, co je napadlo k tématu a zpracování. U většiny žáků bylo patrné, že je námět zaujal, že je práce na projektu bude bavit. Dva žáci však byli plně pasivní, bez zájmu.

Jako vyučující jsem procházela mezi skupinkami, u každé jsem se na chvíli zastavila a s žáky diskutovala jejich názory, nápady, radila jim a usměrňovala, pokud bylo potřeba. Následně jsem žáky požádala o ucelené návrhy, jak budou zvolenou tematiku zpracovávat. Žáci zde zapojili komunikativní kompetenci.

Rozdělení do čtyř skupin a předchozí diskuze nad myšlenkovými mapami žáky přivedla k nápadu, že sestaví menu na čtyři roční období. Po rozdělení do skupin a další diskuzi žáci zjistili, že budou potřebovat k realizaci prohloubit vědomosti o surovinách, z čeho se vařilo a kdy, i odlišné technologické postupy. Žáci zjistili z historie stravování pramen „zemědělského“ kalendáře našich předků, ze kterého vychází důležité mezníky rozdělení roku na:

- čas vegetačního klidu;
- čas setí;
- první sklizně;
- dožínky.

Jihočeská kuchyně byla jednoduchá a úsporná, základem byla **VESNICKÁ JÍDLA**. Při přípravě jídel se vždy využívaly sezónní suroviny. Žáci zjistili, že některé pokrmy, které vyhledali v kuchařce Magdaleny Dobromily Rettigové, nikdy nejedli a ani neznají, např. pečené kvíčaly, salmi z tetřeva, zajíc cibulář, atd. Nepoužívali se dnešní moderní digitální váhy, vše se odměřovalo v hrstích, lžících nebo hrnkách.

Žáci byli v tuto chvíli nuceni vyřešit problémy (kompetence k řešení problémů), čím nahradí netradiční suroviny nebo zda raději vyberou jiný recept, změny v technologických postupech a množství surovin si převést (matematické kompetence), přepočítat na měrné jednotky (gramy, dekagramy).

Nedílnou součástí přípravy žáků na samotnou praktickou realizaci projektu je zpracování a příprava tzv. žádanky na suroviny, materiál a inventář, kalkulační list. Důležité je také jejich vypracování časového harmonogramu, obstarání příkazu na zajištění dopravy služebním vozem školy. Spolupracující žáci si rozdělili zodpovědnost za splnění jednotlivých úkolů. Jedná se o úklid a přípravu výstavních ploch – tematickou výzdobou k ročním obdobím, fotografiemi – symbol staročeské kuchyně, logem školy a Budějovického Budvaru – pracoviště žáků.

V této fázi vyvstala nutnost, vzhledem k časovým možnostem projektu, aby si žáci do dalších hodin odborného výcviku doma připravili stručné shrnutí a recepty na vytvoření menu se staročeskými pokrmy. Jejich případné dotazy ohledně projektu byly též konzultovány.

Jak již bylo řečeno, projekt byl realizován na pracovišti odborného výcviku za plného provozu. Žáci tak měli možnost již dříve poznat celý proces přípravy pokrmů a jednoduchý i složitý servis za plného provozu kuchyně. Učitel zde zodpovídá za splnění učebních osnov. Žáci byli v této fázi také seznámeni s fungováním vyučující během realizace projektu, jako odborného garanta, poradce, pomocníka při praktické činnosti, který je při jejich práci podporuje a zároveň i motivuje.

Žáci byli dále seznámeni s kritérii hodnocení, podle kterých bude posuzována jejich činnost a zapojení do realizace a prezentace projektu.

Závěrečného vyhodnocení projektu se zúčastní všichni žáci, kteří na projektu pracovali.

- a) Projekt bude nejdříve posouzen žáky samotnými pomocí hodnotící archu (Příloha 4) a v případné následné diskuzi. Pokud žáci mají potřebu něco bezprostředně po realizaci projektu sdělit a nevyhovuje jim k tomu hodnotící arch, protože se v něm dané téma neobjevilo nebo měli potřebu něco obsáhleji vysvětlit, dostanou k tomu čas a prostor.

- S vyhodnocením hodnotících archů, které budou anonymní, budou žáci také seznámeni a dostanou možnost se k hodnocení vyjádřit.
- b) Následuje posouzení učitelky odborného výcviku a učitelem pozorovatelem. Vyzvednou kladné stránky, upozorní na nedostatky, doporučí možnosti zlepšení. Využije se i hodnocení prezentace projektu a hodnocení realizace.
 - c) Hodnocen bude nejen výsledek práce celé skupiny, jeho originalita, prezentace, způsob zpracování, ale i aktivní přínos jednotlivců k výsledku. Hodnocen nebude jen samotný výsledek, ale i jednotlivé činnosti skupiny a jednotlivce při realizaci projektu.

5.5 Realizace plánu

Projekt *Tradice našich předků - staročeská kuchyně* se podle organizace řadí mezi vícepředmětové. Žáci v rámci projektu aplikují získané znalosti z odborných předmětů, jako jsou technologie přípravy pokrmů, stolničení, potraviny a výživa i informační technologie.

V rámci realizace projektu jsou kromě výše uvedených klíčových kompetencí rozvíjeny další schopnosti a dovednosti žáků jako je společenská výchova, etika, estetika či ekonomie.

Žáci si společně na dané téma Staročeská kuchyně připraví prezentaci výrobků studených i teplých pokrmů. Žáci se rozdělí po domluvě s vyučující do čtyř skupin. Jednotlivé skupiny pak sestaví menu tří chodů (Příloha 3) z netradičních avšak českých (staročeských) surovin na téma 4 roční období – jaro, léto, podzim, zima. Na základě daného výběru menu si každá skupina o třech žácích 3. ročníku připraví technologické postupy a normovací listy pro daný počet pokrmů. Tato skupina i své vlastní menu připraví, uvaří a v den akce provedou prezentaci hotových výrobků před veřejností. Každá skupina bude mít pomocný personál a to dva žáky z 2. ročníku. Nad celým provozem budou dohlížet ve funkci vedoucího a provozního dva žáci. Ti se budou starat o celkovou realizaci projektu.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o projekt dlouhodobý, trvala samotná realizace šest dní. Během první části žáci shromažďovali informace o staročeské kuchyni, konzultovali s vyučující, sjednocovali si recepty na sestavení menu s technologickými postupy, prováděli kalkulace, připravovali žádanky, seznam inventáře a časový harmonogram. Dále proběhla kontrola přípravy, organizace práce a personálu, účetnictví, proškolení pracovníků o dodržování zásad bezpečnosti práce a hygienických norem. Poslední částí realizace pak byla

samotná příprava pokrmů spojená s prezentací pro veřejnost (Příloha 5).

Pozorné a kritické sledování realizace plánu se opírá o vypracovaný plán, který vedoucí skupiny či celá skupin a zároveň vyučující srovnávají s aktuálním stavem. Např. uskutečnění všech aktivit pro dosažení očekávaných výsledků, vyhledávání potřebných informací, zajišťování materiálu, provádění pozorování, měření, organizování exkurzí, pořizování dokumentace, přepracování nezdařených akcí apod. Žáci se cvičí k odpovědnému jednání, zapojují všechny smysly, učí se vnímat, pozorovat, experimentovat, komunikovat atd.

5.6 Hodnocení a prezentace výsledků projektu

Hodnocení uskutečněného projektu se opírá o sebekritiku a objektivní posouzení přínosu jednotlivých žáků i celých skupin, dále o schopnost kooperace žáků ve skupině. Nepostradatelnou součástí této fáze je zveřejnění výsledků projektu společného úsilí a celkové zhodnocení práce. Seznámení školní nebo i širší veřejnosti s danými výstupy projektu má značný motivační vliv na žáky, protože jim přináší pocit uspokojení z dobře odvedené práce a posiluje sebedůvěru ve vlastní schopnosti, což se v tradiční výuce často nedostavuje (Maňák, J., Švec, V., 2003, str. 169).

Velmi přínosná zpětná vazba byla poskytnuta žákům hned několika způsoby. Žáci měli možnost v první řadě prezentovat výsledky své práce před veřejností, což se jeví jako jeden z nejdůležitějších momentů hodnocení jejich práce. Kladná zpětná vazba od veřejnosti a nezávislých hodnotitelů přináší žákům velkou motivaci do další práce. Kritika naopak poslouží k uvědomění si vlastních rezerv a k sebezlepšování.

Žáci své projekty veřejně prezentovali v rámci tradiční prezentace středních škol v Českých Budějovicích Vzdělání a řemeslo.

6 Evaluace projektu

Projekt *Tradice našich předků – staročeská kuchyně* byl realizován ve 3. ročníku středního vzdělávání s výučním listem v oboru Kuchař-číšník. Získané vědomosti a dovednosti a také způsob prezentace odpovídaly možnostem žáků daného ročníku a typu vzdělávání. Do projektu byli dále zapojeni menší měrou žáci 2. ročníku, kteří tak měli možnost konfrontovat dosud nabyté vědomosti, získané zkušenosti a osvojené pracovní návyky a postupu s tím, jakým způsobem toto využívají žáci vyššího ročníku. Práce žáků 2. ročníku byla zhodnocena zvláště, neboť se nepodíleli přímo na přípravě výsledné prezentace, jejich hodnocení však bylo využito při evaluaci projektu žáky prostřednictvím hodnotícího archu a při následné diskuzi.

6.1 Výzkumné šetření

Projektu se účastnilo celkem 20 žáků, 12 žáků 3. ročníku a 8 žáků 2. ročníku. Projektu se dále účastnila další učitelka odborného výcviku oboru kuchař - číšník v roli nezávislého pozorovatele. Tato paní učitelka má již za sebou dlouholetou praxi a je také obeznámena s místem výkonu praxe, tedy s místem, kde se odehrávala značná část realizace projektu.

Nezávislý pozorovatel byl seznámen s výzkumnými otázkami a byl požádán, aby sledoval činnost žáků během realizace projektu zejména v těchto směrech:

- kooperace a kooperace během realizace projektu;
- rozdělení rolí v jednotlivých pracovních skupinách;
- naplňování klíčových kompetencí uvedených zde v kapitole 5.2.

Výzkumný problém byl stanoven takto: Projektové vyučování na střední odborné škole a jeho přínos pro naplňování klíčových kompetencí a prohlubování a upevňování znalostí a dovedností žáků.

6.2 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření v praktické části bakalářské práce je zhodnocení efektivity realizovaného projektu v rámci daného učiva a dále zhodnocení možnosti rozvoje klíčových kompetencí a schopnosti komunikace a kooperace mezi žáky. Pozornost je také věnována

schopnosti žáků fungovat v určité přidělené či získané roli v rámci pracovní skupiny. Metodou triangulace jsou zjišťovány odpovědi na výzkumné otázky, které by měly vést k řešení výzkumného problému.

6.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly stanoveny v rámci předvýzkumu, který probíhal formou pozorování činností žáků na pracovišti odborného výcviku. Během jednotlivých činností a aktivit typických pro odborný výcvik bylo zjištěno, že žáci během tradičního odborného výcviku hrají spíše roli pasivních „realizátorů“ vydaných příkazů. Žáci nepřemýšlí o struktuře činností ani o jejich důvodu a nepromýšlí postupy práce, které by vedli ke zkvalitňování jejich výkonů.

Jak bylo dále zjištěno během několika rozhovorů s bývalými žáky, po absolvování studia jim trvá 1-2 roky zapracování v klasickém provozu. Další nejméně rok trvá žákům osvojení takových pracovních návyků a postupů, aby byli schopni zvládnout i řídicí funkci na pracovišti a kompetentně rozdělovat úkoly a plánovat činnosti týmu podřízených zaměstnanců.

Projektová metoda se proto jevila jako nejvhodnější pro rozvíjení klíčových kompetencí, které jsou nezbytné v dalším profesním životě žáků – absolventů střední odborné školy.

Výzkumné otázky byly stanoveny takto:

1. Dochází během projektového vyučování dostatečně k naplňování klíčových kompetencí obsažených v ŠVP?
2. Jsou schopni žáci kooperovat během realizace projektu?
3. Jak hodnotí žáci práci při projektovém vyučování z hlediska rozdělení rolí?

6.4 Výsledky výzkumného šetření

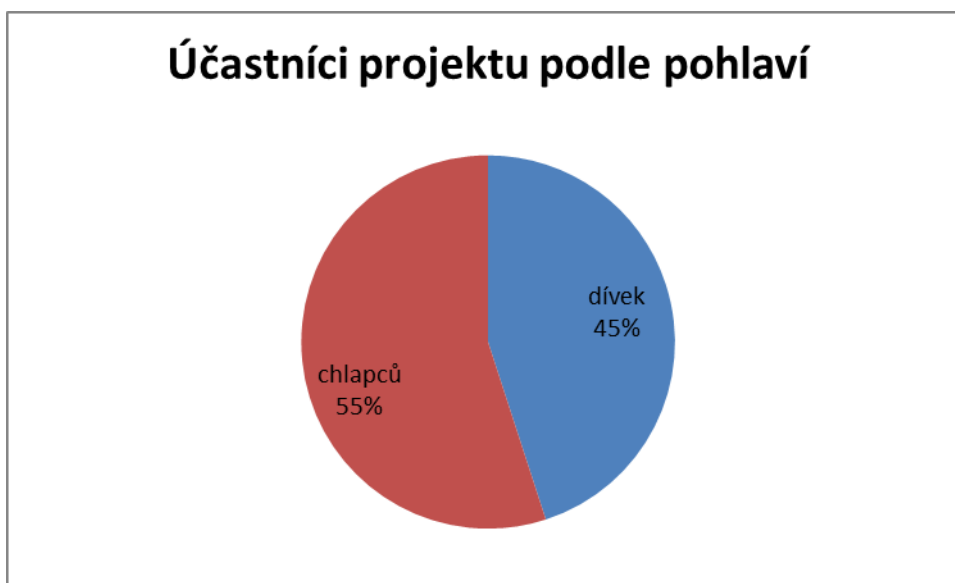
Evaluace projektu žáky byla uskutečněna pomocí hodnotící archy, který by anonymní. Anonymní způsob hodnocení byl zvolen zejména proto, že jsou žáci schopni se otevřeněji vyjádřit k problematice, k tomu, co je trápí, či s čím mají problém. Bezprostředně po vyplnění

a odevzdání hodnotících archů měli žáci ještě možnost vyjádřit se k uskutečněnému projektu, případně říci či ohodnotit sebe, skupinu, ostatní skupiny či samotný projekt. V rámci této diskuze byli žáci, kteří se chtěli vyjádřit, se svou prací i s prací své skupiny spokojeni a kladně hodnotili také možnost prezentace výsledků projektu.

Nezávislý pozorovatel byl nejprve požádán, aby se pokusil vyhodnotit činnost jednotlivých pracovních skupin se zaměřením na jejich pracovní výkony, ale také kooperaci v rámci jednotlivých týmů a s tím související rozdělení rolí (Příloha 2). Poté mu byly po vyhodnocení hodnotících archů žáků položeny další doplňující otázky týkající se jeho pozorování.

Jak již bylo řečeno, projektu a tedy i následného hodnocení se zúčastnilo celkem 20 žáků 2. a 3. ročníku. Zastoupení chlapců a dívek je zobrazeno Grafem 1. Podíl chlapců a dívek ve skupině byl přibližně stejný.

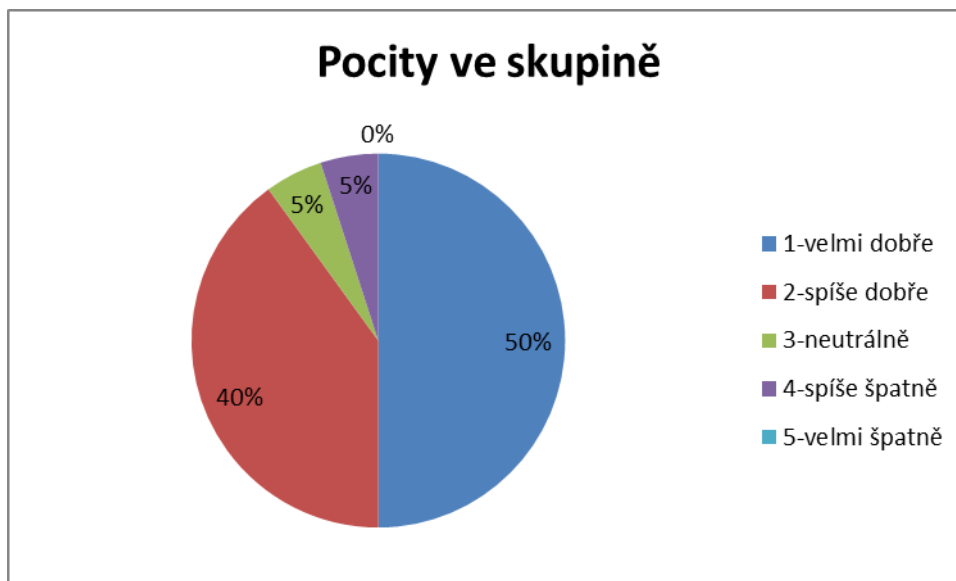
Graf 1: Účastníci projektu podle pohlaví



Zdroj: vlastní šetření

První otázka hodnotícího dotazníku zjišťovala, jak se žáci cítili ve své skupině. Přestože žáci nenavštěvují stejné ročníky, je z výsledku odpovědí patrné (Graf 2), že v rámci odborného výcviku jsou zvyklí pracovat společně, neboť 90 % žáků uvedlo, že se ve své pracovní skupině cítilo velmi dobře, resp. spíše dobře a jen 5 % uvádělo pocity neutrální, resp. spíše špatné.

Graf 2 : Pocity ve skupině

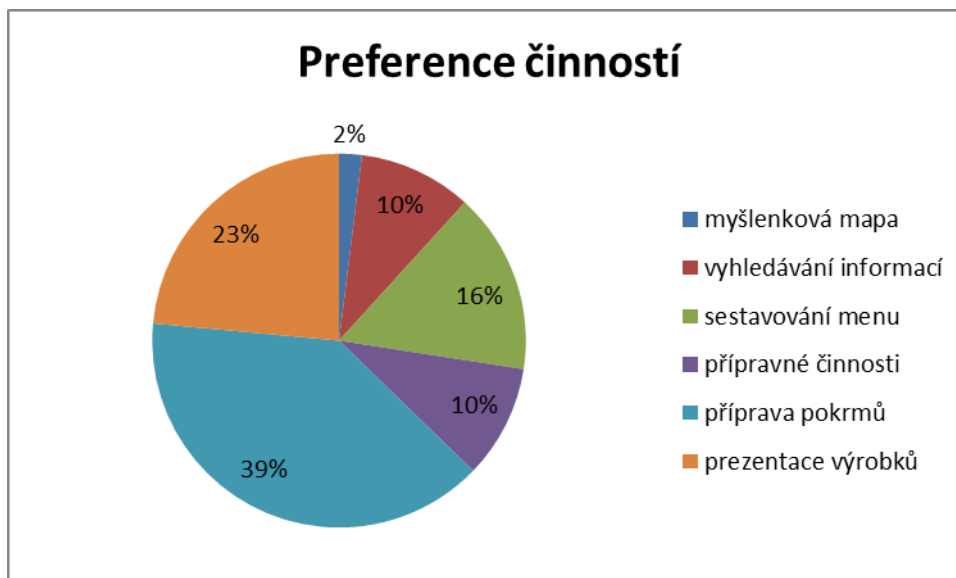


Zdroj: vlastní šetření

Z pozice nezávislého pozorovatele bylo hodnocení pocitů či klimatu ve skupině spíše obtížnější, přesto uvádí, že na žácích nepozoroval nervozitu či nepohodu, která by přispívala ke snížení pracovního výkonu. Utvoření pracovních skupin během praktického výcviku bývá často problematický úkon, nechceme-li, aby skupiny žáků pracovali ve stále stejném složení a tím si zafixovali jen jednu roli v dané skupině. Je potřebné skupiny obměňovat a tím i zvykat žáky na budoucí profesní život, kdy nebudou mít možnost volby spolupracovníků. Jako učitelka odborného výcviku jsem v průběhu projektu pozorovala v daných skupinách vztahy také spíše dobré.

Otázky 2 – 5 hodnotícího dotazníku byly zaměřeny na hodnocení činností v rámci projektu. Žáci uvádí, že v rámci projektu je nejvíce bavila samotná příprava pokrmů a dále pak prezentace výrobků (Graf 3). Preference těchto praktických činností je dána typem školy, kdy jsou žáci připravováni pro praktické činnosti v restauračních provozech.

Graf 3 : Preference činností

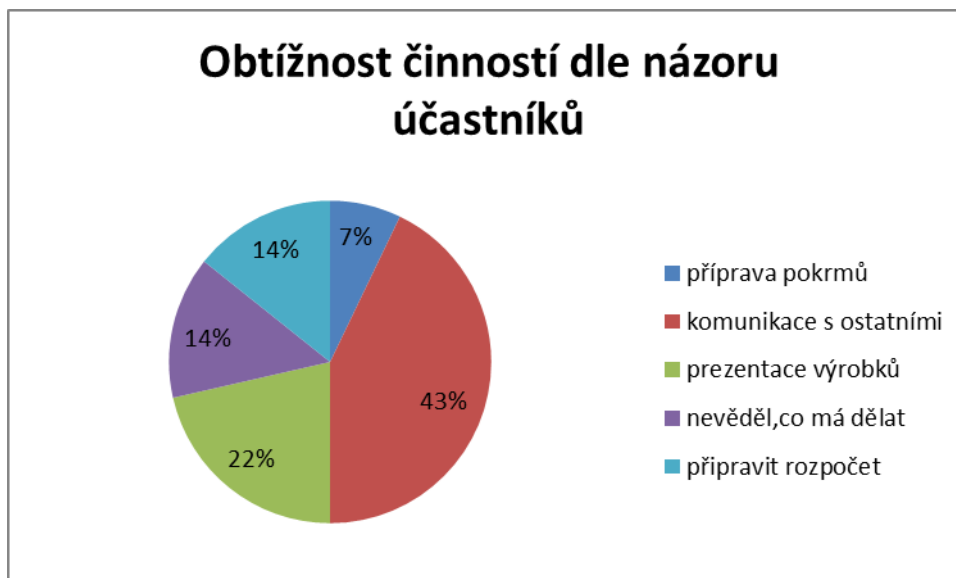


Zdroj: vlastní šetření

Účastníci projektu dále měli hodnotit, které činnosti v rámci projektu jim připadaly více či méně obtížné. Z šetření vyplynulo (Graf 4), že největším problémem byla pro jednotlivce komunikace s ostatními a dále pak prezentace výrobků. Vzhledem k tomu, že samotná prezentace výrobků před veřejností je také spojena s nutností komunikace mezi žáky, ale i mezi návštěvníky akce, lze říci, že pro žáky je největším problémem při činnostech samotná komunikace.

V rámci teoretické i praktické výuky tedy podle názoru žáků nedochází dostatečně k naplňování komunikačních kompetencí dle ŠVP. Nezávislý pozorovatel však prezentuje komunikaci většiny žáků ve skupinách jako dobrou. Vzhledem k tomu, že znám žáky již delší dobu vím, že se v oblasti komunikace vyskytuje řada problémů, na úrovni třídy i ve vztahu k autoritám. Rozvoji komunikačních dovedností je tedy třeba věnovat zvýšenou pozornost v rámci praktického výcviku i teoretické výuky.

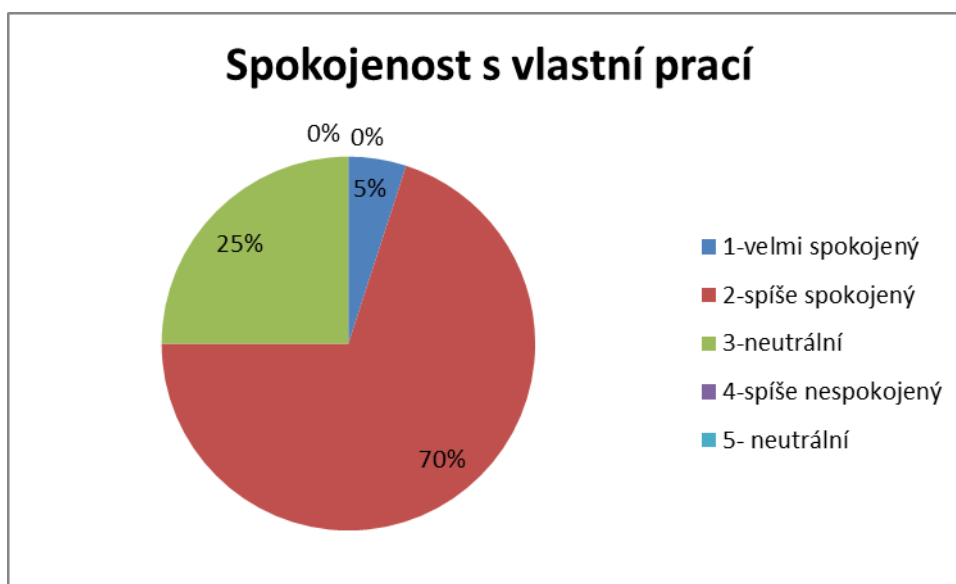
Graf 4 : Obtížnost činností dle názoru účastníků



Zdroj: vlastní šetření

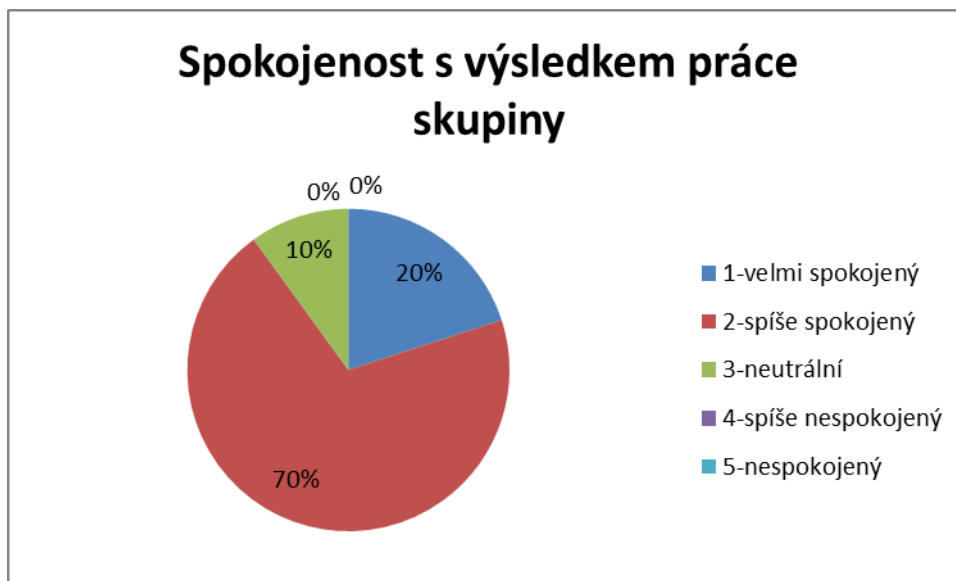
Žáci měli dále vyjádřit míru spokojenosti s vlastní prací během projektu. Z Grafu 5 je patrné, že žáci byli se svojí prací v převážné většině spíše spokojeni, naopak nespokojenost s vlastní prací nevyjádřil žádný z nich. Žáci dále hodnotili práci celé skupiny, v níž pracovali. I v tomto případě žáci hodnotili výsledky práce celé skupiny pozitivně, s prací byli spíše spokojeni, resp. spokojeni. Nespokojenost opět nevyjádřil žádný z žáků (Graf 6).

Graf 5 : Spokojenost s vlastní prací



Zdroj: vlastní šetření

Graf 6 : Spokojenost s výsledkem práce skupiny



Zdroj: vlastní šetření

Otázky 6 – 8 v hodnotícím dotazníku zjišťovaly, zda a případně jakým způsobem docházelo k rozdělení rolí, případně jakým způsobem se žáci na rozdělení rolí či jednotlivých činnostech domlouvali. 80 % účastníků projektu uvedlo, že činnosti ve skupině vykonávali společně (Graf 7). Většina žáků dále uváděla, že se na jednotlivých činnostech domlouvali navzájem si radili a v případě nejasností se obraceli na mistrovou odborného výcviku. Na případném rozdělení rolí se žáci domluvili již při teoretické přípravě na činnosti. I žáci, v jejichž skupině došlo k rozdělení rolí však následně uvádí, že se o jednotlivých činnostech radili mezi sebou navzájem.

Nezávislý pozorovatel uvádí, že žáci jsou schopni se zapojit do jednotlivých činností samostatně, ale často vyhledávají pomoc či radu autority, kterou je pro ně spolužák či učitelka odborného výcviku. Řada žáků, kteří učinili samostatné rozhodnutí si došla svůj názor ověřit – zkonzultovat. I já jako učitelka často pozoruji, že žáci si nechávají své zamýšlené činnosti během odborného výcviku často potvrzovat mnou.

V tomto směru chybí žákům patrně ochota nést zodpovědnost za výsledky své práce. tento fakt však může být značnou překážkou v jejich budoucím profesním životě.

Graf 7 : Vykonávání činností ve skupině



Zdroj: vlastní šetření

7 Diskuze

Z výzkumného šetření vyplývá, že během projektového vyučování dochází k naplňování klíčových kompetencí tak, jak jsou stanoveny v daném ŠVP. Problematické však bývá dosáhnout naplnění všech kompetencí u všech žáků. Jednotlivé kompetence tak, jak jsou uvedeny výše, jsou stanoveny s ohledem na budoucí profesní život žáků a jako takové jsou důležité pro kvalitní uplatnění žáků.

Zejména komunikativní kompetence vedoucí ke schopnosti žáků diskutovat, obhajovat své názory a postoje a zároveň schopnost prezentace průběhu a výsledků své práce, je nezbytná pro týmovou práci, která bude s největší pravděpodobností nedílnou součástí dalšího profesního života žáků. Přestože nezávislý pozorovatel přílišné problémy v komunikaci v jednotlivých skupinách nezaznamenal, je třeba se v další přípravě žáků na tuto oblast zaměřit. K rozvíjení dalších kompetencí docházelo průběžně v jednotlivých fázích projektu.

Nezávislý pozorovatel měl za úkol také zhodnotit schopnost žáků kooperovat během realizace projektu. Schopnost spolupráce v jednotlivých skupinách se podle nezávislého pozorovatele měnila zejména podle složení skupin. Vždy záviselo na tom, do jaké míry se ve skupinách vyskytují dominantnější jedinci, kteří jsou schopni činnosti koordinovat a role rozdělit. Jak nezávislý pozorovatel uvedl, zejména při teoretické přípravě na realizaci projektu byla práce zdoluhavější tam, kde si žáci nebyli schopni určit jednotlivé role a pracovali na všech částech projektu společně. Také rozdělení činností v praktické části projektu bylo závislé na tom, zda již žáci ve skupině role rozdělili či získali a měli tak mezi sebou jedince, který mohl činnosti efektivně rozdělit, či zda skupina vycházela při rozdělování činností z preferencí a zájmů jednotlivých členů skupiny. Zde pak byly patrné dohady a rozdělování trvalo déle než ve skupině, kde tuto roli zvládl jeden žák.

Dalším výzkumným problémem bylo rozdělení rolí. Rozdělování jednotlivých pozic – rolí ve skupině v rámci odborného výcviku dochází takovým způsobem, aby se žáci měli možnost v jednotlivých rolích vystřídat a vyzkoušet si specifika té které role. V rámci projektu se žáci do skupin rozdělili sami a i další dělení rolí bylo v jejich režii. Jak uvádí nezávislý pozorovatel ve svém slovním hodnocení (Příloha 2) a také jak vyplynulo z výzkumného šetření (Graf 7), žáci pracovali většinou společně na všech úkolech a ke konkrétnímu přidělení rolí ve skupinách nedocházelo. Jen v jedné ze skupin byl žák vedoucí osobností celé skupiny, tento žák však organizační a komunikační schopnosti prokazuje při všech hodinách praktického výcviku a jeho převzetí role bylo tedy přirozené, ne dané.

Závěr

Bakalářská práce *Využití projektové metody v odborném výcviku jako součást prezentace školy pro veřejnost* se zabývala projektovou metodou jako jednou z metod, které lze využívat v rámci odborného výcviku. Projektová metoda je svým zaměřením pro praktické činnosti velmi vhodná, neboť umožní žákům samostatně pracovat na jejich vlastním projektu. Prezentace projektu na veřejnosti je pak pro žáky přínosná zejména s ohledem na zhodnocení práce někým jiným, než je učitel odborného výcviku.

Předností projektové metody při praktickém výcviku je také fakt, že žáci jsou odkázáni „zcela“ na sebe navzájem, své názory, postřehy a nápady musí konzultovat s ostatním a dojít ke společnému závěru či návrhu řešení.

Žáci si během projektového vyučování osvojují řadu nových a důležitých dovedností, které lze uplatnit v jejich budoucím profesním životě. Komunikační, osobnostní a sociální kompetence jsou při využívání projektové metody rozvíjeny značnou měrou a je tak podporován osobnostní růst žáků.

Nejpalčivějším problémem odborného školství v České republice je v současné době především nedostatek žáků. Přijímání jsou proto často žáci s velmi podprůměrnými výsledky a jejich příprava pro profesní život je značně náročná. Projektová metoda, byť je pro učitele na přípravu velmi náročná, je metodou, která má potenciál žáky zaujmout a rozvíjet klíčové kompetence dané RVP, resp. ŠVP dané školy a podpořit tak kvalitní profesní přípravu.

Nezbytnou součástí odborného školství by také měla být možnost prezentace výsledků na veřejnosti. Žáci tak nejlépe získají zpětnou vazbu od nezávislých hodnotitelů a zároveň se setkávají s realitou profesního života. Úspěch v takovém případě posiluje důvěru žáků ve vlastní schopnosti a umožňuje jim získávat či prohlubovat sebedůvěru a sebeúctu. Žáci si přivyknou na klima pracovního prostředí a je jim tak usnadněn vstup do jejich budoucího povolání.

Použité zdroje

BÁRTOVÁ, H. – BÁRTA V. – KOUDELKA J. *Chování spotřebitele a výzkum trhu*. vyd. Praha: Nakladatelství Oeconomica, 2005. 243 s. ISBN 80-245-0778-1

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006, 135 s. ISBN 80-716-8958-0.

DOLEŽALOVÁ J., *Vzdělávání - výuka – cíle – obsah výuky*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2006

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009, 158 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-802-4616-209.

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

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

HESKOVÁ, M. – BLATNÝ, R. – ŠTARCHOŇ, P. *Marketingová komunikace a přímý marketing*. vyd. Praha Nakladatelství Oeconomica, 2005. 180 s. ISBN 80-245-0995-4

JAKUBÍKOVÁ, D. *Marketing v cestovním ruchu*. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 288 s. ISBN 978-80-247-3247-3

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 147 s. *Pedagogická praxe*. ISBN 80-717-8167-3.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160 s. ISBN 978-80-210-4142-4.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

MAŇÁK, J., *Nárys didaktiky*, Brno: Masarykova univerzita, 1995

MAZÁČOVÁ, Nataša. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. *Možnosti a meze projektové výuky v současné škole* [online]. 19. 04. 2007 [cit. 2013-02-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1288/moznosti-a-meze-projektove-vyuky-v-soucasne-skole.html/>.

NAAR,, D. a kol., Průvodce pro projektové vyučování. Praha: Egredior 2003

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

TIKALSKÁ, Soňa. Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?. *Metodický portál: Články* [online]. 02. 09. 2008, [cit. 2013-02-27]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html>. ISSN 1802-4785.

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

VALENTA, J. Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou. Praha: Ipos Arama, 1993.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-000.

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Typologie projektů	22
Graf 1: Účastníci projektu podle pohlaví	39
Graf 2 : Pocity ve skupině	40
Graf 3 : Preference činností	41
Graf 4 : Obtížnost činností dle názoru účastníků	42
Graf 5 : Spokojenost s vlastní prací	42
Graf 6 : Spokojenost s výsledkem práce skupiny	43
Graf 7 : Vykonávání činností ve skupině	44

Přílohy

Příloha 1

Myšlenkové mapy



Příloha 2

Slovní hodnocení skupin

Tým Jaro

Tato skupina je méně aktivní, jejich pracovní tempo je pomalé, bez rozvíjení vlastního myšlení a zájmu na úspěchu. U žáků chybí soutěživost a zájem o tvůrčí aktivitu, každý z žáků pracuje setrvačností, bez snahy něco změnit, vylepšit. Spolupráce mezi žáky není patrná, každý pracuje na svém pracovišti a každý si zodpovídá za svou práci. Tím mezi nimi neprobíhá vzájemná komunikace, spolupráce. Žáci pracují každý svým tempem, chybí zde chuť po dalším poznávání (vylepšení), zlepšení svého pokrmu i z hlediska estetiky. Ve skupině není patrná podnikavost v oboru, zájem o prohloubení a rozšíření znalostí jak odborných, tak všeobecných. Žáci si neumí navzájem pomoci, hygiena na pracovišti je průměrná, zapomínají na profesní etiku (např. zásady krájení nožem, umývání prkénka po předchozí činnosti či upravenost a vzhled žáků).

Tým Léto

Tato skupina umí veřejnost zaujmout svým jednáním a formou nabídky pokrmů. Dva žáci jsou zdravě sebevědomí v komunikačních schopnostech (samostatně a aktivně prezentují své znalosti), zapojují se do diskuze a naslouchají druhým. V oblasti gastronomie si umí obhájit svůj názor a přesně argumentovat o technologických postupech dané úpravy pokrmu. Další žáci z této skupiny sice komunikační schopnosti nemají tolik rozvinuté, ale precizně zvládají praktické činnosti včetně kreativní úpravy pokrmů, kterou umí zaujmout při prezentaci. V této skupině dochází mezi žáky díky dobré komunikaci k propojení praktických i teoretických znalostí. Je zde patrná vzájemná spolupráce a organizace práce. Žáci jsou schopni vytvořit příjemné a klidné pracovní prostředí bez zmatků a konfliktů, čemuž odpovídá pracovní výkon, zodpovědnost za výsledek práce, čistota na pracovišti i osobní upravenost žáků. Na všech činnostech se žáci podílí rovnoměrně.

Tým Podzim

V této skupině panuje soutěživost o co nejlepší výsledek na závěr projektu. Je patrné vysoké pracovní nasazení všech žáků, odpovědný postoj k realizaci, přizpůsobení se pracovním podmínkám. Na dobré úrovni je u této skupiny také vzájemná komunikace při organizaci práce. Žáci jsou schopni prezentovat svůj odborný potenciál a profesní cíle. Žáci

jsou schopni optimálně využít svých osobních a odborných předpokladů potřebných pro úspěšné uplatnění, profesní rozvoj. Žáci prokazují aktivitu, vzájemný respekt, morální principy, společenské a profesní chování, spoluzodpovědnost za výsledky skupiny i za prezentaci školy na veřejnosti. Prezentace na veřejnosti je na velmi dobré úrovni, při komunikaci jsou schopni respektovat kolegu, vyjadřují se věcně a přesně. Umí přijmout rady i kritiku. Pokud žáci narazili na problém, vždy volili vhodné metody k řešení, předcházeli osobním konfliktům a za problém přijali zodpovědnost.

Tým Zima

V této skupině je patrná dominance jednoho z žáků, který je i vedoucím skupiny, přesně organizuje ostatní členy. Pravděpodobně proto je zde pozorována menší angažovanost a samostatnost – žáci pracují vždy na pokyn vedoucího, který však umí ostatní povzbudit a podpořit při činnostech k co nejlepším výkonům. Toto je výhodou zejména při prezentaci, kdy je patrný efekt u veřejnosti (publika). V rámci této skupiny je díky působení vedoucího žáka patrné i působení na emocionální oblast ostatních – žáci mají radost z dobrého výsledku, kterého by pravděpodobně sami, svou vlastní aktivitou nedosáhli. Vedoucí podporuje sebevědomí a umožňuje i slabším žákům uplatnit se a vyniknout. Žáci vedoucímu projevují respekt. Komunikace je na dobré úrovni.

Příloha 3

Menu jednotlivých skupin

JARO Jáhlová polévka Velikonoční hlavička (nádivka) Medové Jidášky	LÉTO Mrkvová polévka Zapečené domácí fleky s kedlubnou a houbami Lívanečky z žitné mouky s borůvkovým žahourem
PODZIM Pečené lupínky z červené řepy se zakysanou smetanou Polévka Oukrop Pohankové sušenky	ZIMA Škvarková pomazánka Houbový Kuba Staročeský kapr Muzika

Příloha 4

Hodnoticí arch

Ročník:.....

Chlapec - dívka

1. Jak jsi se cítil/a ve své skupině? Hodnot' jako ve škole od 1 do 5.

velmi dobře – spíše dobře – neutrálně – spíše špatně - velmi špatně			
1	2	3	4
5			

2. Co Tě v projektu nejvíce bavilo?

- a) myšlenková mapa b) vyhledávání informací c) sestavování menu
d) přípravné činnost (rozpočet, kalkulace atd.) e) příprava pokrmů f) prezentace výrobků
g) něco jiného (napíš).....

3. Co pro Tebe bylo nejobtížnější?

- a) příprava pokrmů b) komunikace s ostatními c) prezentace výrobků
f) nevěděl/ jsem přesně, co mám dělat g) připravit rozpočet
h) něco jiného (napíš).....

4. Jak jsi spokojený se svou vlastní prací v průběhu projektu?

velmi spokojený/á – spíše spokojený/á – neutrální – spíše nespokojený/á – nespokojený/á				
1	2	3	4	5

Co bys zlepšil/a, kdybys mohl/a?.....

5. Jak jsi spokojený s výsledkem práce celé skupiny?

velmi spokojený/á – spíše spokojený/á – neutrální – spíše nespokojený/á – nespokojený/á				
1	2	3	4	5

Co by se dalo v práci vaší skupiny zlepšit?

.....
.....

6. Pracovali jste na všech částech projektu všichni společně nebo jste si role rozdělili?

- a) vše společně (pokračuj otázkou 8.) b) rozdělili (pokračuj otázkou 7.)

7. Pokud jste měli role rozdělené, jak jste si je rozdělili? Dohodli jste se na rozdělení společně nebo rozhodoval někdo? Pokus se situaci při rozdělování rolí popsat.

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

8. Pokud jste pracovali společně, jakým způsobem jste se domlouvali na jednotlivých činnostech atd.? Pokus se popsat jak domlouvání probíhalo.

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

Příloha 5

Fotodokumentace



Zdroj: Střední škola a Vyšší odborná škola cestovního ruchu, České Budějovice



Zdroj: Střední škola a Vyšší odborná škola cestovního ruchu, České Budějovice



Zdroj: Střední škola a Vyšší odborná škola cestovního ruchu, České Budějovice