



Výuka anglického jazyka s využitím projektového vyučování v primárním vzdělávání.

Diplomová práce

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Ivana Fenclová

Vedoucí práce:

Mgr. Petra Peldová, Ph.D.

Katedra anglického jazyka





Zadání diplomové práce

Výuka anglického jazyka s využitím projektového vyučování v primárním vzdělávání.

Jméno a příjmení: **Ivana Fenclová**
Osobní číslo: P15000118
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Zadávací katedra: Katedra primárního vzdělávání
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cílem této diplomové práce je popsat principy projektového vyučování v primárním vzdělávání se zaměřením na anglický jazyk. Pomocí dotazníkového šetření bude zjištěno, do jaké míry je tento způsob vyučování implementován v praxi a jaká témata jsou v primárním vzdělávání nejčastěji využívána. Na základě tohoto šetření autorka této práce připraví a zrealizuje svůj tematický projekt, na kterém si ověří principy uvedené v teoretické části a zjistí do jaké míry je její projekt využitelný v praxi.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- GAVORA, P., 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- PHILLIPS, D., BURWOOD, S., DUNFORD, H., 1999. Projects with young learners. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437221-9.
- PHILLIPS, S., 1993. Young learners. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437195-6.
- SKALKOVÁ, J., 2007. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M., 2009. Učíme v projektech. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.

Vedoucí práce:

Mgr. Petra Peldová, Ph.D.
Katedra anglického jazyka

Datum zadání práce:

1. prosince 2018

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, 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 nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

12. července 2022

Ivana Fenclová

Poděkování

Tímto bych chtěla vyjádřit poděkování zejména vedoucí diplomové práce, Mgr. Petře Peldové, Ph.D. za podnětné rady, vstřícný přístup a trpělivost při psaní teoretické části a také realizaci praktické části diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat učitelskému sboru na Základní škole v Mutějovicích, zvláště pak paní učitelce Mgr. Markétě Šnoblové, která umožnila vyzkoušet si navržený projekt v jejích hodinách a také za její zpětnou vazbu. V neposlední řadě patří díky také žákům páté třídy Základní školy v Mutějovicích, kteří se mnou projektovou výuku absolvovali.

Anotace

Předkládaná diplomová práce s názvem „Výuka anglického jazyka s využitím projektového vyučování v primárním vzdělávání“ se skládá ze tří částí.

Teoretická část se zabývá nejprve Rámcovým vzdělávacím programem, výukou anglického jazyka a také žáky mladšího školního věku. Následující kapitoly jsou již zaměřené na metodu projektového vyučování, práce se zabývá jejím vývojem v historii a dále přechází k její podobě v současném vzdělávání a definování jejích základních charakteristik. Konec teoretické části je věnován fázím, které by měla projektová výuka obsahovat, typologii projektů a přednostem a úskalím této výukové metody.

Ve výzkumné části jsou obsaženy výsledky průzkumu, který dotazoval učitele anglického jazyka na základních školách. Hlavními cíli bylo zjistit, v jaké míře je projektové vyučování do výuky implementováno a jaká témata jsou do výuky nejčastěji zařazována.

V závěrečné praktické části diplomové práce je nejprve popsána příprava a poté realizace vlastní projektové výuky. V těchto kapitolách tedy najdeme informace, které je potřeba definovat před realizací projektu a následuje reflexe z realizace projektové výuky na základní škole.

Klíčová slova

Primární vzdělávání, projektová metoda, projektové vyučování, projekt, Rámcový vzdělávací program, výuka anglického jazyka

Abstract

This diploma thesis named “Teaching English using Project-Based Learning in Primary Education” is divided into three parts.

The theoretical part deals with the framework curriculum programme, the teaching of English as a foreign language, and also young learners at first. Then it is followed by chapters about project-based learning, the thesis focuses on its development during history and its form in current education, especially fundamental principles. The end of the theoretical part is dedicated to the phases that should be observed, typology, and the advantages and disadvantages of project-based learning.

The research part of this work contains the results of the research, in where English teachers from elementary schools participated. The questionnaires help to identify how much teachers apply this method, and what topics they use.

The last, practical part contains the preparation and realization of the particular project. In these chapters, we can find all the information that should be defined before the actual implementation of the project-based learning at the elementary school and then describes the process of project teaching in a class of elementary students.

Key words

Primary school, Project method, Project-based learning, Project, Framework curriculum, teaching the English language

Obsah

Seznam tabulek, fotografií, obrázků a grafů.....	10
Seznam použitých zkratk 11	11
Úvod.....	12
TEORETICKÁ ČÁST.....	14
1. Kurikulum.....	14
1.1 Projektová výuka a vzdělávací program.....	15
1.2 Anglický jazyk a jeho zařazení v RVP.....	16
2. Primární vzdělávání.....	16
2.1 Charakteristika žáka mladšího školního věku.....	17
2.2 Výuka anglického jazyka na prvním stupni základní školy.....	20
3. Metoda projektové výuky v historii.....	22
3.1 Vznik a vývoj projektové metody.....	22
3.2 Projektová metoda v historii českého školství.....	26
4. Projektová metoda v současném vzdělávání.....	28
4.1 Základní principy a znaky projektové výuky.....	29
4.2 Plánování a příprava projektu.....	31
4.3 Fáze projektové výuky.....	33
4.4 Typologie projektů.....	36
4.5 Úskalí a přednosti projektové výuky.....	40
4.5.1 Úskalí projektové výuky.....	40
4.5.2 Přednosti projektové výuky.....	41

VÝZKUMNÁ ČÁST.....	43
5. Výzkumné pedagogické šetření.....	43
5.1 Dotazník.....	43
5.2 Otázky.....	44
5.3 Výsledky dotazníkového šetření.....	44
PRAKTICKÁ ČÁST.....	51
6. Podnět.....	52
7. Plánování projektu.....	52
7.1 Místo realizace projektu.....	52
7.2 Popis cílové skupiny.....	53
7.3 Téma projektu.....	53
7.4 Volba prostředí a termínu.....	53
7.5 Materiální a organizační zabezpečení.....	54
7.6 Výstup a hodnocení projektu.....	54
7.7 Plán projektu.....	55
7.7.1 První část projektu.....	55
7.7.2 Druhá část projektu.....	59
8. Realizace projektu.....	64
8.1 Reflexe z první části projektu.....	64
8.2 Reflexe z druhé části projektu.....	69
9. Hodnocení projektu.....	73
10. Závěr.....	75
Seznam použité literatury.....	78
Seznam internetových zdrojů.....	80
Seznam příloh.....	82

Seznam tabulek, fotografií, obrázků a grafů

Seznam tabulek

Tabulka 1: První stupeň ZŠ	49
Tabulka 2: Druhý stupeň ZŠ	49
Tabulka 3: Základní charakteristika projektu	54
Tabulka 4: Charakteristika první části projektu	55
Tabulka 5: Charakteristika druhé části projektu	59

Seznam fotografií

Fotografie 1: Brainstorming A	65
Fotografie 2: Brainstorming B	66
Fotografie 3: Prezentace tématu	68
Fotografie 4: Pojmenování potravin	71
Fotografie 5: Nákup potravin	72
Fotografie 6: Jedna z připravených svačín	72
Fotografie 7: Prezentace svačiny	72

Seznam obrázků

Obrázek 1: Výživová pyramida	70
---	----

Seznam grafů

Graf 1: Zařazování projektové výuky do výuky všech předmětů	45
Graf 2: Využití projektové výuky ve výuce anglického jazyka	46
Graf 3: Cílová skupina žáků při zařazení projektové výuky	46
Graf 4: Typy projektové výuky	47
Graf 5: Četnost zařazování projektové výuky	48
Graf 6: Volba tématu projektové výuky	50
Graf 7: Hodnocení projektové výuky	50

Seznam použitých zkratk

AJ – Anglický jazyk

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

Atd. – a tak dále

Apod. – a podobně

Např. – na příklad

Roč. – ročník

Tzv. – tak zvané

Úvod

V průběhu pětiletého studia na pedagogické fakultě bylo možné se setkat s různými styly, metodami a formami výuky a to až už v rámci hodin jednotlivých didaktických předmětů nebo při praxích na základních školách. S projektovým vyučováním jsem se během praxí setkala pouze zřídka, proto bylo toto téma lákavé i vzhledem k zařazení této formy výuky do hodin anglického jazyka na prvním stupni základní školy, jelikož je v tomto předmětu dle jejích zákonitostí snadněji zařaditelná zejména u starších žáků, tedy na druhém stupni základní školy a na středních a vysokých školách, kdy už mají žáci či studenti více rozvinuté jazykové schopnosti v oblasti cizího jazyka a jsou schopni diskuze a samostatné práce.

Projektová výuka může být při vhodném zařazení do výuky výborným nástrojem pro splnění vzdělávacích cílů, rozvíjení klíčových kompetencí a propojení vztahů mezi jednotlivými vyučovacími předměty. Žáci se učí odpovědnosti za svoji práci, aktivně pracují ve skupině a směřují svoji činnost k určenému cíli, přičemž se jedná o aktivity, které by měly mít návaznost na skutečný život či podporovat jejich zápal pro další studium.

V teoretické části diplomové práce budou nejprve popisovány vzdělávací programy našeho školského systému a také zařazení projektové výuky i anglického jazyka do těchto programů. Jelikož jsou cílovou skupinou žáci prvního stupně, věnuje se další kapitola právě charakteristice primárního vzdělávání a také žákům mladšího školního věku a jejich vývojovým zákonitostem, přičemž dále navazuje kapitola o výuce angličtiny právě v této věkové skupině. Následně se diplomová práce zabývá metodou projektové výuky v historii a to jak ve světovém měřítku, tak vývojem této metody v českém školství. V neposlední řadě v teoretické části najdeme popis projektové metody v současném vzdělávání, včetně základních znaků a principů projektové výuky, fází, typologie, ale také třeba kladů a záporů této výukové metody. Tato kapitola byla zpracována na základě studia odborné literatury a také Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Následuje výzkumná část diplomové práce, jejíž hlavním cílem bylo zjistit do jaké míry je projektová výuka učiteli anglického jazyka využívána na základních školách, zejména pak bylo předmětem zájmu, zda je učiteli využívána i v primárním vzdělávání. Dalším vytyčeným úkolem bylo zjistit, jaká témata jsou ve spojitosti s touto metodou výuky nejčastěji zařazována. Další zjištění se pak týkala četnosti zařazování projektů do výuky, toho, jaký typ projektů hlediska délky je učiteli preferován, na základě čeho pedagogové

témata projektové výuky volí a nakonec bylo předmětem zájmu také jejich hodnocení této metody.

V poslední, praktické části diplomové práce byl stěžejní složkou navržený projekt a také jeho následná realizace. Tato část se tedy nejprve věnuje základnímu vymezení, přípravě a návrhu projektu, popisuje například cílovou skupinu, místo realizace a další potřebné náležitosti, které je nutno před realizací projektu definovat a naplánovat. Poté přicházejí na řadu informace a zpětná reflexe ze samotné realizace projektové výuky na prvním stupni základní školy. Hlavním cílem této části diplomové práce bylo ověřit si, zda je možné projektovou výuku na prvním stupni základní školy v hodinách anglického jazyka úspěšně realizovat a plnit prostřednictvím ní vzdělávací cíle.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Kurikulum

Jelikož je tato diplomová práce zaměřena na oblast pedagogiky, bude začátek věnován dokumentům, které v současné době vzdělávání v našich školách definují. Konkrétně se jedná o Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílou knihu), vydanou v roce 2001 Ústavem pro informace a vzdělávání. Bílá kniha *„formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směřovaných pro vývoj vzdělávací soustavy“* (MŠMT 2002, online). Z tohoto dokumentu pak vychází Rámcový vzdělávací program (RVP), který je v platnosti od roku 2005 a od té doby průběžně prochází úpravami, je doplňován a inovován. Je závazný a také společný pro všechny školy v České republice, přičemž je dále rozdělen na předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, střední vzdělávání a ostatní vzdělávání. Cílovou oblastí pro tuto práci bude právě Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahuje několik částí. Kromě charakteristiky základního vzdělávání zde najdeme také pojetí a cíle základního vzdělávání. Tyto kapitoly můžeme shrnout jako povědomí o tom, co má škola žákovi poskytnout a čeho by měl žák v průběhu školní docházky dosáhnout v obecné definici (RVP ZV 2021, s. 7-8).

„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“ (RVP ZV 2021, s. 8).

Právě klíčové kompetence jsou další důležitou a rozsáhlou kapitolou RVP.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (RVP ZV 2021, s. 10).

Celkem máme dle RVP ZV 2021 (s. 10) definovaných sedm kategorií, do kterých se jednotlivé kompetence řadí:

- Kompetence k učení
- Kompetence komunikativní
- Kompetence občanské
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence pracovní
- Kompetence digitální (od r. 2021)

Nejobsáhlejší kapitolou jsou pak jednotlivé vzdělávací oblasti, kterých RVP definuje celkem devět. Do těchto devíti oblastí pak řadíme jednotlivé vyučovací předměty. Každá z oblastí obsahuje charakteristiku dané vzdělávací oblasti a poté samotný vzdělávací obor a jeho jednotlivé učivo a očekávané výstupy (RVP ZV 2021, s. 14).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání tedy definuje konkrétní povinný obsah vzdělávání společný pro všechny školy, cíle vzdělávání a klíčové kompetence, které by měli žáci během studia získat, ale neurčují, jakými metodami by k nim vyučující měli dojít. Tyto metody si můžou zvolit právě samotní pedagogové na základě svých zkušeností a svých představ o jejich prospěšnosti pro budoucí vývoj a vzdělávání žáků a mohou se přímo podílet se na tvorbě vzdělávacích dokumentů na školní úrovni (Vališová a kol. 2011, s. 94-95).

„Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků“ (RVP ZV 2021, s. 6).

Dalším, nižším stupněm v hierarchii dokumentů definujících vzdělávání, je pak školní vzdělávací program (ŠVP), který si každá ze škol zpracovává sama na základně právě již zmiňovaných Rámcových vzdělávacích programů. Školní vzdělávací program by měl být zveřejněn na přístupném místě ve škole a v dnešní době ho u většiny škol najdeme také v elektronické formě na internetových stránkách. Nahlížet do něj tak mohou učitelé, rodiče dětí, ale i samotní žáci.

1.1 Projektová výuka a vzdělávací program

Projektová výuka je jednou z forem výuky, které můžeme, ale nemusíme v procesu základního vzdělávání použít. Záleží tedy na jednotlivých školách a vyučujících, zda tuto formu výuky nějakým způsobem zařadí do výuky. Může se tedy stát, že najdeme školy, kde

je projektová výuka běžnou součástí procesu učení, ale také školy, kde učitelé projekty z různých důvodů nezařazují či je zařazují jen velmi zřídka.

Pokud se chceme při využití projektové metody ve výuce opřít o dokumenty definující vzdělávání, můžeme využít právě RVP a jeho klíčové kompetence (viz kapitola 1), které podrobněji definují, co by měl žák na konci procesu základního vzdělávání ovládat. Při realizaci projektů pak žáci mohou využívat a rozšiřovat například své sociální a personální kompetence, komunikativní kompetence i kompetence k řešení problémů.

1.2 Anglický jazyk a jeho zařazení v RVP

V rámci vzdělávacího programu pro základní vzdělávání zařazujeme anglický jazyk do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Do této vzdělávací oblasti patří také Český jazyk a literatura společně s dalšími cizími jazyky. Najdeme zde očekávané výstupy z jednotlivých dovedností, přičemž těmito dovednostmi jsou: řečové dovednosti, poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní. Dále je zde definováno jednotlivé učivo a najdeme zde také například tematické okruhy pro primární vzdělání. Do nich patří: domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, bydliště, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí (RVP ZV 2021, s. 25-26).

2. Primární vzdělávání

Cílovou skupinou pro praktickou část této diplomové práce jsou žáci mladšího školního věku, tedy prvního až pátého ročníku základní školy. Tito žáci mají svá konkrétní specifika a podle nich musíme přistupovat k plánování a průběhu výuky. U této věkové skupiny je typická chuť pro získávání nových poznatků, jelikož prostřednictvím těchto poznatků a nových zkušeností poznávají okolní svět a rozšiřují své obzory. Učitel by měl samozřejmě děti motivovat, ale už z přirozenosti jejich vývoje jsou vnitřně motivovány pomocí jejich zájmu učit se novým věcem. Učitel prvního stupně má v tomto výhodu, neboť ve vyšších ročnících (zejména na druhém stupni základní školy), žáci mohou postupně ztrácet zájem o probírané učivo a je mnohdy čím dál těžší je k učení motivovat (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118-119).

Pokud chceme motivaci a zájem o učení udržet, je žádoucí dětem předkládat různé formy výuky a metody, aktivně čerpat z jejich fantazie a zařazovat do výuky různé tvořivé

činnosti a hry. Pokud žáky učení baví, pak je pro učitele snadnější jim předávat nové poznatky i udržet jejich kázeň. Jedním z důležitých úkolů učitele v průběhu školní docházky je v žácích podporovat také přirozené sebevědomí a učit je zacházet s chybami. Měli bychom při výuce také myslet na to, že je třeba respektovat přirozenost každého dítěte a jeho individuální potřeby (Kašová a kol. 1995, s. 11-12).

V následující kapitole si uvedeme některé další základní charakteristiky této věkové skupiny.

2.1 Charakteristika žáka mladšího školního věku

Nástup žáka do školy a průběh jeho školní docházky je jedním z klíčových momentů vývoje, ale pro některé děti může být i velkým stresem. Právě učitel by měl žákům tento přechod co nejvíce usnadnit a motivovat svoje žáky pro další učení. U dětí mladšího školního věku se velmi snadno probouzí zájem o něco nového a nepoznaného, dítě má radost ze získání nových vědomostí a dovedností. Při optimálním klimatu ve třídě i v rodině a dobrém uspořádání vyučování se proto uspokojují potřeby dítěte, má radost z učení i ze své role žáka a je dále motivováno. Jak již bylo zmíněno, v tomto věku, hlavně na začátku školní docházky je pro děti obtížné dlouhodobé udržení pozornosti, zvláště v případě frontální výuky. Proto bychom měli činnosti v průběhu vyučování měnit a zařazovat aktivity a formy výuky, kterými dětem učení ozvláštíme a učení bude je bavit (Čáp, Mareš 2007, s. 228-230).

Žáci se během procesu učení potýkají často s věcmi, které jsou jim vzdálené a nevidí v nich z počátku smysl. Vykonávají určité činnosti jen proto, aby se zavděčili, ať už učiteli nebo rodičům. Různé hry, zábavné aktivity a metody rozvíjející klíčové kompetence dětem mohou tento proces ulehčit a podporovat v nich potřebný zájem o učivo a utvářet jejich chuť pro celoživotní učení (Říčan 2014, s. 151-152). Tyto aktivity a činnosti jsou zejména na prvním stupni základní školy velice důležité, neboť jedním z hlavních cílů primárního vzdělávání je právě vytváření návyků a předpokladů, které budou žákovi sloužit v procesu celoživotního učení (Bíla kniha, 2001, s. 47).

Co se týče konkrétních zákonitostí ve vývoji, myšlení u dětí je v tomto věku rozvinutější než v mateřské škole, přesto ještě nejsou schopny abstraktního myšlení dospělého. Podle Piageta jde v tomto věku o etapu konkrétních operací, kdy dětské myšlení respektuje zákony logiky, ale váže se na názorné poznání. Žáci na prvním stupni základní školy by proto měli co nejvíce věcí poznávat praktickou zkušeností nebo alespoň pomocí konkrétních příkladů, příběhů, obrázků, videí apod. (Čáp, Mareš 2007, s. 230-231).

Pokud bychom chtěli toto období vývoje dítěte charakterizovat nějakým dalším psychologickým termínem, mohli bychom použít výraz „střízlivý realismus“. Dítě je nejprve závislé na tom, co je mu předkládáno učitelem či rodiči, avšak v průběhu let na prvním stupni základní školy se jeho myšlení vyvíjí a dítě chce čím dál více poznávat okolní svět, propojovat různé souvislosti a chce tak činit samo, nezávisle na rodičích či učiteli. Když se žák blíží k dalšímu vývojovému stádiu a postupnému přechodu do období dospívání, stává se více kritickým a vše si chce v nejlepším případě ověřit vlastní zkušeností. Dobré je proto do výuky zařazovat různou samostatnou práci, experimenty a pokusy (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 118-119).

Podstatně se zlepšuje a vyvíjí také hrubá a jemná motorika, k rozvoji dochází také u zrakového a sluchového vnímání. Jako učitelé bychom měli proto zajistit co nejširší množství podnětů a různorodých aktivit, abychom co nejvíce podpořili kvalitní rozvoj schopností a dovedností žáků (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 120). V průběhu primárního vzdělávání se rozvíjí také dětská představivost a paměť. Oproti předškolnímu věku jsou žáci již na počátku školní docházky schopné rozlišit realitu a fantazií, a přestože jsou nadále zaujati hrou a četbou, tak v ní postupně promítají nově nabitě vědomosti a zkušenosti. Co se týče paměti, tak na začátku povinné školní docházky převládá mechanická paměť, kdy žák přijímá spoustu nových poznatků, přesto o nich hlouběji neuvažuje a snaží se o jejich zapamatování bez jakéhokoliv vnitřního hodnocení. V průběhu vývoje se pak rozvíjí další druhy paměti a procházejí postupnými změnami (Kolláriková, Pupala 2010, s. 226).

V roli žáka dítě prožívá nové zkušenosti, získává nové znalosti, ale také si rozšiřuje svoje sociální vztahy, ať už vztah k učitelům nebo spolužákům a vrstevníkům. Učitel pro děti znázorňuje autoritu, zvláště v prvních letech výuky slouží i jako vzor chování a pro dítě je důležitý jeho názor. Stejně důležitý je vztah dítěte se spolužáky, přičemž se samozřejmě neutváří čistě přátelské vztahy a žák se může setkat u spolužáků s přijetím, ale také nepochopením, antipatií a soupeřením. Tyto vztahy a interakce se spolužáky dítě posouvají dále ve vývoji, jsou pro sociální rozvoj velmi důležité (Čáp, Mareš 2007, s. 229-230). Pozitivní vztah k učiteli a také vztahy žáků mezi sebou by měly přispívat k vhodné pracovní atmosféře, na základě které si pak žáci utváří a přejímají určitá pravidla. Žáci by se měli také učit pracovat s chybou, projevovat svůj názor a být směřováni také ke schopnosti vzájemného hodnocení a sebehodnocení (Bílá kniha 2001, s. 48).

Důležitá je proto v procesu vzdělávání také skupinová práce, která podporuje nejen proces socializace, ale také emoční vývoj. Žáci se učí aktivně spolupracovat v týmu, porozumět názorům svých spolužáků a také tyto názory respektovat, učí se také určité

seberegulaci a ohleduplnosti (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 130-131). Forma práce ve skupinách je pro žáky přínosná a zajímavá, zvykají si pracovat systematicky a začínají si uvědomovat, že každý jedinec je zodpovědný za výsledek skupiny a přispívá k jejímu správnému a přínosnému fungování (Sitná 2009, s. 51).

Dalším aspektem, na který bychom měli brát při výuce zřetel je to, že každé z dětí si ze svého rodinného prostředí přináší odlišné návyky a postoje, které mohou ovlivňovat proces jejich učení a také jejich schopnost kvalitně pracovat v kolektivu. Jedním z faktorů, které žáka ovlivňují, je například celkový postoj jeho rodičů a dalších rodinných příslušníků ke škole a vzdělávání jako celku. Z toho vychází také to, jaké má vzdělání pro lidi v žákově okolí hodnotu, jelikož ve většině případů tyto postoje dítě přebírá za své a podle toho k učení a plnění svých povinností přistupuje (Vágnerová 2012, s. 259).

Důležitým bodem v procesu učení a vývoje dítěte v jeho školním životě je také hodnocení. Patří sem jak hodnocení učitelem, které může být učiněno známkou, slovně či prostým pozitivním přístupem za dobře odvedenou práci, tak hodnocení ze strany rodičů a spolužáků. Hodnocení ze strany rodiny má na prvním i druhém stupni základní školy pro dítě velký význam, přestože může být často díky emocionální stránce rozdílné od hodnocení učitelem a ne tolik objektivní. Dítě ve školním věku pociťuje potřebu zpětné vazby a také ocenění za svůj výkon, pozitivní hodnocení uspokojuje jeho psychické potřeby (Vágnerová 2012, s. 332-333).

„Hodnocení ve vyučování významně ovlivňuje kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Učiteli umožňuje nejen posuzovat úspěšnost vyučování, ale i plánovat další cíle vyučování i prostředky jejich naplnění, tedy především obsah vyučování, volbu metod a organizační forem. Žákovi poskytuje hodnocení důležité informace o vlastním postupu v učení. Má zásadní význam pro motivaci žáka k učení, podílí se na vytváření sebedůvěry žáka, ovlivňuje jeho aspirace“ (Vališová a kol. 2011, s. 249).

V případě, že je žák oceněn za svůj dobrý výkon, nabývá postupně sebedůvěry ve své schopnosti a získává potřebné předpoklady i motivaci pro další učení. Učitel by měl hodnotit objektivně, ale zároveň s citem a dokázat žáky vždy za něco ocenit, byť se někdy může jednat o maličkosti. Pokud dítě pociťuje stále jen pocit neúspěchu, upadá do demotivace a je velmi těžké či dokonce nemožné tento proces zvrátit (Vágnerová 2012, s. 332-333).

2.2 Výuka anglického jazyka na prvním stupni základní školy

V České republice je anglický jazyk povinný od 3. ročníku základní školy, některé školy angličtinu však mohou nabízet již od 1. ročníku, například i ve formě různých kroužků.

Na počátku výuky cizího jazyka jsou žáci již vybaveni určitými schopnostmi, které jim výuku mohou usnadnit, některé z nich uvádí Halliwell (1992, s. 3-4). Například jsou žáci mnohdy schopni rozpoznat význam slovního spojení či vět bez porozumění každému jednotlivému slovu, není proto vždy nejdůležitější, aby předem rozuměli všem slovíčkům v daném cvičení či textu. Zejména na prvním stupni základní školy jsou pak pro lepší představivost k psaným textům důležité doplňující obrázky, videa atd. Dalším bodem je, že se žáci často učí spíše nepřímou než přímo čili si často zapamatují více z různých her a dalších zábavných aktivit než například z pouhého vyplňování v učebnici, proto je dobré takovéto aktivity do výuky zařazovat.

I Trowbridge (2022, online) tvrdí, že pokud jsou žáci aktivitami zaujati, tím spíše se něco naučí, zejména žáci mladšího školního věku potřebují hodně krátkých aktivit, abychom udrželi jejich pozornost. Přesto je dobré udržovat v hodinách určitou rutinu a systém, aby se žáci cítili příjemně a bezpečně.

Halliwell 1992, s. 27) stejně jako Trowbridge zmiňuje, že pro žáky na prvním stupni základní školy je typická krátká doba udržení pozornosti a měli bychom proto častěji střídát různé aktivity a dbát na to, aby hodiny byly pro děti zajímavé a pokud možno i zábavné. Uvádí ale také to, že není dobré v jedné hodině rychle přejít co nejvíc různých témat, lepším způsobem je realizovat různá cvičení a aktivity na základě jednoho tématu či materiálu.

Gallacher (2022, online) uvádí, že je také přínosné, pokud při výuce anglického jazyka zařazujeme určité aktivity, které žáky směřují k odpovědnosti za vlastní učení. Jednou z cest jak toho dosáhnout, je experimentovat při výuce s různými strategiemi učení a nechat žáky se částečně podílet na plánování aktivit.

Další důležitou věcí, na kterou by učitel anglického jazyka na prvním stupni základní školy měl brát zřetel, je podle Phillips (1993, s. 7-8) to, aby aktivity a instrukce, které dětem zadává, byly jednoduché a aby děti věděly, co přesně od nich učitel očekává. Úkoly by měly být na úrovni jejich jazykových schopností, aby byli žáci schopni je pochopit a správně splnit a zároveň cítili uspokojení za svoji dobře odvedenou práci. Samozřejmě bychom měli zařazovat do výuky různé zábavné aktivity, jako například hry a písničky. Stejně jako předchozí autorky Phillips zmiňuje, že když výuka děti baví, tak lépe udrží pozornost a následně jsou schopny si více věcí zapamatovat.

Betáková a kol. (2017, s. 17-19) uvádí, že co se týče jazyka učitele, nejlepším způsobem se jeví používání čistě anglického jazyka, žáci jsou tak angličtině co nejvíce vystaveni a nepřímo si tímto způsobem osvojují výslovnost a intonaci, upevňují slovní zásobu a zlepšují se v poslechu s porozuměním. Důležitá je samozřejmě také kvalita učitelova mluveného projevu, ale také použití gest a mimiky. Dalším bodem je, stejně jako u Phillips, že by měla být používána slovní zásoba, která je přiměřená cílové skupině. Není tedy prioritou užívat těžkou slovní zásobu, důležitější je plynulost projevu a pochopení učitelova projevu žáky. Učitel tedy musí sám optimálně určit, zda je v některých chvílích vhodné použít mateřský jazyk. V tom samozřejmě nejvíce záleží na jazykové úrovni žáků, čím je jejich jazyková úroveň vyšší, tím je pro učitele snazší mluvit v hodinách pouze anglicky. Využití češtiny je nutné zejména při vysvětlování nové látky nebo při kontrole správnosti.

„Každá hodina má svoje specifika a trvat pouze na používání angličtiny může vést ke ztrátě motivace, hlavně u slabších žáků, snížení pozornosti a někdy zvýšené únavě. V tomto případě je správné, když se učitel opře o mateřský jazyk“ (Betáková a kol. 2017, s. 19).

V hodinách anglického jazyka bychom se také měli soustředit na adekvátní zpětnou vazbu, která je důležitou součástí v procesu učení se cizímu jazyku. Zpětná vazba by měla probíhat v mateřském jazyce, neboť cílem není procvičovat anglický jazyk, ale zahrnout děti do procesu učení. Hodnocení může učitel zařadit kdykoliv cítí, že je užitečné – bezprostředně po aktivitě, na konci hodiny či sérii aktivit nebo zařadit hodnocení v nějaký předem daný den v týdnu (Phillips 1993, s. 11).

V aktivitách kdy žáci procvičují mluvení, je pak důležité určit, zda je cílem rozvoj plynulosti mluveného projevu či správnosti. Pokud je aktivita postavena na rozvoji správnosti a například osvojení nové gramatiky, je nutné brát důraz právě na správnost a žáky při případných chybách opravovat, aby si gramatické jevy nezafixovali špatně. Pokud je ale cílem plynulost verbálního projevu, měl by být ponechán prostor pro žákovo vyjádření bez zbytečného přerušování, důležitější je obsah a dostatečnost jeho sdělení. Chyby můžeme definovat a opravit až na závěr aktivity ve zpětné vazbě. Neustálým přerušováním bychom mohli žáky od komunikace v cizím jazyce odradit (Betáková a kol. 2017, s. 92-93).

Co se týče materiální otázky, je ve výuce angličtiny na prvním stupni základní školy důležitý dostatečný prostor ve školní třídě. Ideální je taková učebna, ve které najdeme otevřený prostor pro různé aktivity a hry, například koberec ve středu nebo vzadu učebny, popřípadě máme alespoň možnost rychle odsunout stranou lavice stranou a vytvořit volný prostor. Pokud je to možné, žáci by měli sedět tak, aby mohli spolupracovat ve dvojicích či

skupinách bez nutnosti přesunu a zároveň tak, aby všichni mohli volně procházet k tabuli případně koberci (Phillips 1993, s. 10).

3. Metoda projektové výuky v historii

V minulosti jsme se často mohli setkat s výukou na základních školách, která postrádala propojení s reálným životem a byla založena zejména na autoritativním postavení učitele a frontální výuce. Použití výhradně takového stylu výuky se však neslučovalo s představami a potřebami demokratické společnosti. Jednou z možností východiska z této situace považují Grecmanová a Urbanovská (1997, s. 37) právě v zařazování projektového vyučování do výuky.

V následujících kapitolách podrobněji probereme jeho vznik a vývoj ve světovém měřítku a také v českém školství.

3.1 Vznik a vývoj projektové metody

Můžeme říci, že kořeny projektové metody sahají více než sto let do minulosti. Nezrodila se samozřejmě ze dne na den a k jejímu definování a postupnému vývoji do dnešní podoby vedlo několik myšlenkových směrů a několik významných pedagogických osobností z různých zemí světa. Jedním z prvních impulzů bylo reformní pedagogické hnutí na přelomu 19. a 20. století. Pokrokové pedagogové (jmenujme například Ellen Keyovou nebo Marii Montessoriovou) začali pociťovat, že by ve školství byla potřebná změna a objevila se kritika tzv. herbartovské školy (popsána dále v kapitole). Kritizován byl především pasivní přístup dítěte ve výuce a metoda frontální výuky, kdy byla téměř veškerá pozornost soustředěna na učitele a jeho výklad (Dvořáková a kol. 2009, s. 10-11).

Tendence o změnu v přístupu k dětem a k jejich vzdělávání však najdeme v literatuře a pedagogice už daleko dříve než ke konci 19. století. Významnou osobností na poli pedagogiky byl například pedagog, filozof a spisovatel Jan Amos Komenský (1592-1670). Ve svém díle „Velká didaktika“ například vytyčil základy snadnosti vyučování a učení, uvedeme si pro příklad některé z jeho zásad.

„Vyučování půjde snadno jestliže: Bude se dít s náležitou přípravou, bude se postupovat od všeobecného ke zvláštnímu a od snadnějšího k nesnadnějšímu, nikdo nebude přetěžován přílišností učiva, všude se bude postupovat pomalu, žák nebude nucen ničemu, všechno se

bude podávat názorem a k okamžitému využití, všecko se bude vlévat pomalu a příjemně“
(Komenský 1930, s. 140).

Komenského spisy byly přelomové a to nejen v době, kdy žil. Jeho myšlenky jsou stále aktuální a i v dnešní době na ně odkazujeme a je v literatuře často citován. Položil základy didaktiky a v následujících letech na něj mohli navázat další autoři, psychologové a pedagogové (Jůva, Jůva 2007, s. 23).

K dalším spisovatelům, kteří v pozdější době (18. století a 19. století) svými novými myšlenkami ovlivnili pedagogické myšlení a jejich myšlenky jsou shodné s principy projektové výuky, patří například Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi nebo Friedrich Fröbel (Kratochvílová 2009, s. 24). Rousseau zdůrazňuje zejména sílu vlastní zkušenosti v procesu učení a také sílu rozumu. Výchova by ale zároveň měla respektovat přirozené potřeby dítěte. Vědomosti by neměly být pouze sdělovány, děti by měly experimentovat, spojovat si pojmy nebo vyvozovat závěry (Kasper, Kasperová 2008, s. 59-65). Jedním ze stoupců Rousseaua byl již výše zmíněný Pestalozzi. Středem pozornosti se v jeho učení stává dítě, přičemž usiloval o jeho celostní rozvoj (fyzický, mentální i morální) (Kratochvílová 2009, s. 25). Fröbel začal zavádět ve své učitelské praxi školní vycházky, hry a tělesná cvičení. Důležitou výchovnou funkci měla i rozmanitá práce, od sbírání a poznávání plodů a bylin až po řemeslnou výrobu různých předmětů, které mohly být například určeny k prodeji. Také zdůrazňuje, stejně jako Rousseau, že výchova má tolerovat přirozený vývoj dítěte a násilně do něj nezasahovat. Hra a praktická činnost jsou důležitými faktory při rozvoji dítěte (Cipro 1984, s. 225-230).

Právě na základě myšlenek pedagogů jako například Rousseau, Pestalozzi nebo Fröbel, se pak dále rozvíjely nové teorie a přístupy k dítěti a k procesu učení. Změny se začaly dít převážně na konci 19. století a na přelomu 19. a 20. století, kdy začala kritika tzv. Herbartovské školy, a formovalo se celosvětové reformní pedagogické hnutí (Dvořáková a kol. 2009, s. 11).

Herbartovská škola se dočkala kritiky převážně proto, že nebrala v potaz přirozenost dítěte, jeho aktivitu a zvědavost. Převažovaly teoretické poznatky, kdy žák většinou pouze opakoval, zapisoval a memoroval slova učitele, přičemž jim mnohdy ani nemusel rozumět a nebyla mu řádně vysvětlena. Hlavní podmínkou byl také klid ve třídě, žáci tedy museli být v naprosté tichosti a soustředit svou pozornost monologickému výkladu učitele. Ten byl nediskutovatelnou autoritou a respekt a kázeň si mohl vymáhat i prostřednictvím trestů, ať už v rámci učiva nebo tělesných trestů. Na konci 19. století se právě proti tomuto přístupu

objevila vlna kritiky, která následně přerostla ve změny ve způsobu vzdělávání a pozornost se začala více obracet k dítěti a jeho potřebám (Tomková a kol. 2009, s. 10).

Jedním z významných kritiků herbartovské školy byla například švédská lékařka, spisovatelka a pedagožka Ellen Keyová, která 20. století nazvala „stoletím dítěte“. Od jejích myšlenek je odvozen pedagogický směr zvaný pedocentrismus, první náznaky pedocentrismu však můžeme najít už v dílech Rousseaua. Pedocentrismus staví na první místo individuální potřeby a zájmy dítěte, až poté cíle výchovy a vzdělávání (Kasper, Kasperová 2008, s. 111-112).

„Keyová v rousseauovském duchu vyzývá, aby vychovatel nechal jednat samu přirozenost dítěte a nevměšoval se do jeho vývoje, který má pouze podporovat a přitom vytvářet dítěti nejlepší situace a podmínky k rozvoji“ (Kasper, Kasperová 2008, s. 112).

V tomto přístupu je kladen důraz na praxi, aktivizační metody, samostatnost dítěte nebo také na rovnoprávnost vztahu dítě a učitel, proto s ním souvisí i forma projektové výuky, kde jsou tyto body také zahrnuty. Z přístupu převzaly některé zákonnosti také různé alternativní školy, např. Waldorfská nebo Montessori (Kratochvílová 2009, s. 11).

„Označením alternativní školy míníme instituce nestátní, na státu ekonomicky nezávislé. Nabízejí odlišné systémy výchovy a vzdělávání, než jsou zavedeny na školách státních“ (Kučerová 1991, s. 69).

Dalším elementem, který ovlivnil vývoj pedagogiky na přelomu století, byl filozofický směr nazývaný pragmatismus. Vznikl v USA v souvislosti se změnou společenského prostředí a rozvinula se z něj tzv. pragmatická pedagogika. *„Pragmatická pedagogika chápe vzdělávání jako nástroj řešení problémů, se kterými se člověk setkává v praktickém životě“* (Kratochvílová 2009, s. 25).

Právě pragmatická pedagogika pak byla základním impulzem vzniku projektového vyučování. Za zakladatele projektového vyučování můžeme považovat J. Deweye, ale také W. H. Kilpatricka. Dewey položil její teoretické základy, Kilpatrick definoval metody založené na řešení problémů – tzv. projektové metody a také napsal v roce 1918 první ucelenou studii o projektovém vyučování (Kratochvílová 2009, s. 25-28).

Základní roli v rozvoji projektového vyučování v Americe hrála společenská situace a také prudký rozvoj vědy, konkrétně na počátku 20. století. Žáci měli být vzděláváni jiným způsobem, aby byli schopni naplnit požadavky měnící se společnosti. V duchu těchto změn byl vyvíjen tlak na změnu a pedagogové se začali přiklánět k upuštění od herbartovské pedagogiky a hledali způsoby jakými žáky co nejlépe připravit na budoucí život v novém

společenském prostředí. Přišla snaha učení co nejvíce orientovat na žáka, zařazovat řešení různých problémů spjatých s životní realitou, žáci se také měli snažit bez pomoci učitele řešit různé problémy a poznatky a schopnosti si osvojovat pomocí praktické činnosti (Dvořáková 2009, s 9-10).

John Dewey byl profesorem filozofie, pedagogiky a také psychologie, který svým novým konceptem ovlivnil školství nejen v USA, ale i Evropě a Asii. Zdůrazňoval důležitost propojení školy se skutečným životem. Škola by měla žákům předávat praktické zkušenosti, které následně uplatní v reálném životě, neměla by být jen místem, kde se setkávají s úkoly, které jsou odtrženy od reality. Jako psycholog se také snažil respektovat přirozený vývoj dětí, ale zároveň chtěl, aby vzdělávací systém odpovídal potřebám společnosti. Ve výuce bychom neměli spoléhat na aktivitu učitele a pasivní přijímání informací, nýbrž aplikovat přístup „learning by doing“ (Kratochvílová 2009, s. 27). Jedním ze základních kamenů jeho učení byl již zmíněný pedocentrismus, který staví učitele do pozadí a hlavním předmětem zájmu se stává dítě, žáci by se měli aktivně podílet na obsahu výuky. I přesto, že Dewey sám nikdy nepoužil termín „projektová metoda“, vymezil její teoretické principy. Podle jeho konceptu by se učivo nemělo rozdělovat a separovat do jednotlivých předmětů, ale mělo by být žákům předáváno pomocí komplexních projektů soustředěným na žákům blízká, a tím pochopitelná témata (Cipro 1984, s. 288-292).

„Dewey ve své pedagogické koncepci přecenil význam praktických zkušeností a praktické činnosti a nedocenil význam zobecněného poznání s využitím i jiných prostředků a systematizace poznatků“ (Kratochvílová 2009, s. 27).

Žákem Johna Deweye byl pozdější doktor filozofie a pedagog, William Heard Kilpatrick. Právě jemu připisujeme začlenění pragmatické pedagogiky do škol a to včetně vyučovací metody, která je založena na řešení problému – tzv. projektové metody. Také je odpovědný za první studii o této metodě, vydána byla roku 1918. Jeho stěžejní myšlenkou je, že by se žáci měli naučit pojmům a definicím pomocí rozhovorů a řešení různých situací, ne pouze na úrovni „nudné“ teorie. Pomocí těchto technik bychom pak měli dosáhnout lepšího spojení teorie s praxí a probudit v dětech vnitřní motivaci k učení se novým znalostem a dovednostem. Podle Kilpatricka však projekty vychováváme primárně charakter dětí, než abychom rozvíjely jejich znalosti, jelikož je upozaděno systematické učení. Hlavním cílem je rozvoj osobnosti dítěte. Myšlenky Johna Deweye a W. H. Kilpatricka ovlivnily školství nejen v USA, podnítilo také zájem pedagogů, psychologů a filozofů z dalších zemí, včetně českých pedagogů. Těmi jsou například Jan Uher, Václav Příhoda nebo Stanislav Vávra (Kratochvílová 2009, s. 28-29).

Experimentální ověření projektové metody pak v USA probíhalo v letech 1917-1921 a na svědomí ho měl E. Collings. Klasické předměty nahradil několika druhy zaměstnání žáků a rozdělil žáky podle věku do tří skupin (jednalo se o věkovou skupinu 6-14 let). Experimentální škola i dvě školy kontrolní měly mít žáky stejné vstupní vědomostní úrovně, stejně tak pedagogové měli stejné nejvyšší dosažené vzdělání a také shodnou délku praxe. Po uplynutí čtyřletého období, byli testováni žáci experimentální školy i kontrolních škol a to prostřednictvím vědomostních testů, ve kterých byly ověřovány znalosti jednotlivých předmětů. Přesto, že v experimentální škole nebyly předměty separovány a vyučovány klasicky, nýbrž měli žáci výuku rozdělenou na čtyři druhy zaměstnání (vycházky, ruční práce, zábavy a povídky), byly výsledky těchto žáků znatelně lepší. Samozřejmě se našli také kritici toho experimentu, kteří pochybovali o jeho věrohodnosti na základě vstupních podmínek. Přesto můžeme z výsledků vyvodit, že projektová metoda nemusí nutně budovat pouze osobnost dítěte, ale při vhodné organizaci může přinést výsledky i v oblasti vědomostní (Coufalová 2010, s. 8).

„Po druhé světové válce došlo v USA k rozkolu mezi stoupenci projektové metody. Kilpatrick se ocitl až na pozici krajního pedocentrismu, přístup Deweye a jeho spolupracovníků byl strážlivější. V padesátých a šedesátých letech minulého století se v USA začaly prosazovat snahy o větší řád ve vyučování, o více soustavnosti a systematickosti“ (Coufalová 2010, s 8).

3.2 Projektová metoda v historii českého školství

Pragmatická pedagogika (viz kapitola [3.1](#)) ovlivnila také naše české školství. Do Evropy tyto myšlenky a nové koncepty pronikaly převážně ve 30. letech 20. století. Hlavním průnikem americké pragmatické pedagogiky a domácích názorů se pak stala již zmíněná kritika herbartovské školy. Českým odpůrcům a kritikům této metody vadila převážně přílišná pozornost na pamětní učení a memorování a také nedostatek názornosti. Jednou z osobností, které veřejně herbartovskou školu kritizovali a prosazovali samoučení dítěte, byl například Josef Úlehla a to již v 80. letech 19. století. Jeho myšlenkou bylo, že dítě by mělo pracovat na základě vlastní potřeby a také se zájmem, učitelé by zase měli různými prostředky podporovat zvědavost žáků (Dvořáková 2009, s. 29). Na počátku 20. století se pak nadále vyvíjely snahy o změnu školství, především šlo o to, aby bylo volnější a svobodnější. Změny však přicházely pomalu. V roce 1920 se konal První sjezd československého učitelstva a přátel školy. Jednou z myšlenek, které na tomto sjezdu zazněly, bylo právě uvedení činných škol do praxe. *„Pojem činná škola se objevuje*

v literatuře jako označení pro školy, v nichž žák vlastním objevováním samostatně dospívá k novým poznatkům. U některých autorů je tento pojem dokonce používán jako synonymum k projektovému vyučování“ (Dvořáková 2009, s. 30). Mnozí pedagogové nezávisle aplikovali a zkoušeli ve výuce nové metody, bylo vytvořeno také několik konceptů reformy školství, ale toto snažení bylo neúspěšné (Kratochvílová 2009, s. 29). Česká škola na počátku 20. století se soustředila převážně na konkrétní znalosti dětí, nebyl brán moc velký ohled na rozvíjení jejich dovedností. Převažoval frontální způsob výuky, kdy stál v popředí procesu učitel bez aktivního zapojení žáků. Důraz byl tedy především kladen na pamětní učení (Dömischová 2011, s. 12).

Pokud jde o původní americký koncept projektového vyučování, v českém školství byla snaha o propojení tohoto způsobu vyučování s klasickou předmětovou výukou. V české škole nebyl proces vyučování nikdy závislý pouze na projektech, jednalo se o určitý kompromis. Učitelé se například snažili vytvářet a zařazovat projekty v rámci svých vyučovaných předmětů. Projektové vyučování bylo zkoušeno převážně v období První republiky (1918-1938) na obecných a měšťanských školách, systematicky pak bylo ověřováno převážně v pokusných reformních školách, které ověřovaly nové přístupy ke vzdělávání – vznikaly od r. 1929. Chtěly podporovat především samostatnost a iniciativu dětí, primárním předmětem poznání tedy měla být vlastní praktická činnost žáka a jeho objevování. Učivo se rozvíjelo například pomocí pokusů, pozorování, exkurzí, vycházek atd. V centru pozornosti tohoto učení byl tedy žák, učitel vytvářel pouze vhodné prostředí a podmínky, úkoly. Hlavní úlohou učitele byla samozřejmě také motivace (Dvořáková 2009, s. 29-30; Tomková a kol. 2009, s. 12-13).

Pro představu si uveďme příklad z praxe. „*Ve Zlínské pokusné škole probíhal v roce 1931 projekt, ve kterém žáci 2. třídy zkoumali, jak se daří plodinám na dobře hnojeném poli, na málo hnojeném poli a na poli nehnojeném. Děti hledaly informace v literatuře, upravovaly pole, sely, sledovaly a zaznamenávaly růst plodin. Sklízely, vážily úrodu a výpěstky prodávaly*“ (Coufalová 2010, s. 9).

Ke konci 30. let 20. století s příchodem druhé světové války v českém školství nastal konec všem reformám a novým myšlenkám. Následná okupace Československa pak pozastavila předválečné tendence a snahy reformního hnutí na více než 40 let. Po skončení druhé světové války se k moci dostala Komunistická strana Československa a vzdělávání bylo podrobena základům marxismu-leninismu. O projektové výuce tedy nemáme v tomto historickém období žádné důležité informace a mezníky. K jejímu „znovuzrození“ došlo

v českých školách až v devadesátých letech 20. století (Kratochvílová 2009, s. 31; Tomková a kol. 2009, s. 13).

Projekty se tedy po dlouhé odmlce dostávají zpět do školství až se změnou režimu po roce 1989. Projektové vyučování vycházelo z potřeby změnit systém vyučování založený na dominantní autoritě učitele, žádoucím bylo respektování potřeb žáků a také zlepšení jejich motivace k učení. V první polovině devadesátých let pak učitelé ale naráželi na problémy v souvislosti se zařazením projekt do učebních plánů. V roce 1993 byl vydán vzdělávací program Obecná škola, v roce 1997 pak program Národní škola. Situace se tím pro učitele zlepšila, neboť tyto programy umožňovaly úpravy učebních plánů a rozvrhu hodin. Další zlepšení a ještě příznivější doba pro projektové učení přišla po uzákonění rámcových vzdělávacích programů, na jejichž základě si pak jednotlivé školy vytváří svoje školní vzdělávací programy (Kratochvílová 2009, s. 32-33; Tomková a kol. 2009, s. 13).

„Projekty se staly prostředkem naplnění současných vzdělávacích cílů“ (Tomková a kol. 2009, s. 13).

4. Projektová metoda v současném vzdělávání

Metoda, která má původ již v první polovině minulého století (viz kapitola [3.1](#)) se v dnešní škole uplatňuje v odlišných podmínkách, jelikož vývojem prošlo jak školství, tak se dnešní žáci liší od žáků tehdejší doby. Dvacáté první století přineslo do českého školství změny hlavně v podobě Rámcových vzdělávacích programů (2005). Se změnou naší školské soustavy se objevily nové prvky a nastal odklon od utvářených osnov, jimž se muselo učivo a formy výuky přizpůsobovat. Nynější vzdělávací dokumenty definují soubor klíčových kompetencí, které by měly být v průběhu školní docházky postupně prohlubovány a patřičně rozvíjeny, důležitý je také podíl žáka na vlastním vzdělávání. Učivo je rozděleno do jednotlivých vzdělávacích oblastí a jsou koncipovány tak, že pro učitele vzniká možnost snadno začlenit do procesu učení různorodé formy výuky. Z tohoto důvodu je umožněna i realizace projektové výuky, jelikož je možné upustit od klasického charakteru vyučovací jednotky a zařadit do výuky projekty krátkodobé i dlouhodobé a pomocí nich rozvíjet jednotlivé klíčové kompetence a také upevňovat znalosti a dovednosti potřebné k očekávaným výstupům z jednotlivých předmětů. Přesto by neměla být projektová metoda využívána příliš často a nelze opomíjet také systematizaci učiva, která je u některých předmětů velmi důležitá, jako příklad uveďme třeba matematiku (Coufalová 2010, s. 9; Dömischová 2011, s. 13-15).

V dnešní moderní škole je v projektovém vyučování možno vidět formu výuky, která nabízí žákům možnost rozvíjet svoji kreativitu, tvořivost, iniciativu a další schopnosti a dovednosti, které mohou následně uplatnit v dalším studiu i skutečném životě. Zavádění projektů do výuky má pomoci překonat pasivní způsob výuky ze strany žáka a soustředit se na jeho samostatné utváření zkušeností a poznatků pomocí činnostního učení. Cíle vzdělávání jsou plněny na základě vlastní aktivity žáků a jejich sžitím se s daným tématem. Mnohdy mohou žáci pomocí této metody získat ucelenější pohled na danou problematiku a učitel u nich může probudit zájem o další, třeba i samostatnou aktivitu, záleží také samozřejmě na konkrétním tématu a způsobu realizace (Hyplová 2010, s. 42-45).

„Dnešní škola stojí před úkolem naučit žáky vyhledávat a zpracovávat poznatky, vybavit je metodami řešení problémů. Cílem vyučování je rozvíjet v žácích schopnost samostatně se učit a zároveň je motivovat k učení tak, aby byli i ochotni se učit. Ke splnění těchto požadavků může velmi efektivně přispívat právě zařazení projektového vyučování“
(Tomková a kol. 2009, s. 9).

Co se týče prvního stupně základní školy, tak je zde organizace zařazení dlouhodobých a například i mezipředmětově laděných projektů ještě jednodušší než na druhém stupni základní školy. Třídní vyučující totiž zpravidla vyučuje většinu předmětů a má díky tomu větší volnost a může zařadit například celodenní projektové vyučování. I tak je ale třeba se na projekt dostatečně připravit a dbát také na motivaci žáků, která může při delší práci kolísat a ne vždy se povede, aby vybrané téma uspokojilo zájem všech žáků ve třídě, je proto dobré při dlouhodobějších projektech zařazovat větší škálu činností (Kašová a kol. 1995, s. 26).

4.1 Základní principy a znaky projektové výuky

Projektová výuka má několik zákonitostí, které bychom určitě měli zmínit. Prvním důležitým bodem je orientace na žáka. Žáci by se měli v nejideálnějším případě podílet na plánování a podobě projektu, čímž přebírají odpovědnost za vlastní učení a následně také za výsledek projektu. Naopak role učitele se mění, stává se jakýmsi průvodcem. V procesu projektového vyučování nepředává žákům připravené poznatky, ale vede je na cestě za samostatným poznáním a spolupodílí se na dosažení cíle. Cíl přitom nemusí být tím nejdůležitějším bodem projektu, samotný průběh a proces naplňuje jednotlivé klíčové kompetence. Příkladem může být sociální učení – kooperace se spolužáky a práce ve skupinách. Učitel by měl pak žáky směřovat k tomu, aby taková práce měla smysl a žáci dodržovali určitá pravidla a uvědomovali si výhody takovéto práce. Získávají tak návyky

pro budoucí práci v týmu a to ať už ve škole, nebo v budoucím životě a zaměstnání. Dalším znakem je podpora kreativity a tvořivosti, v projektech se může uplatnit právě potřeba nových zkušeností a jejich rozvoj. Žáci by se neměli bát projevit svůj názor a pouštět se do nových úkolů a situací (Coufalová 2010, s. 12-18; Koteň 2009, s. 37-38; Valenta a kol. 1993, s. 9).

Jedním z nejdůležitějších aspektů pro hladký průběh projektové výuky a pro její nejlepší možný výsledek je motivace.

„Pokud žák vykonává určitou činnost bez vnějšího podnětu, ale kvůli činnosti samé, pokud mu sama činnost přináší potěšení a uspokojení, mluvíme o vnitřní motivaci. Vnější motivace naopak znamená, že žák pracuje pod vlivem vnějších motivačních činitelů, které vytváří zpravidla učitel“ (Coufalová 2010, s. 14).

Zejména u žáků mladšího školního věku obecně převládá vnější motivace a učitel je tím, který žákům přináší různé podněty a klade důraz na to, aby vybíral žákům blízká témata, a snaží se, aby je dané aktivity zaujali. Tím podporuje právě jejich vnější motivaci a to zejména v prvních letech školní docházky, jelikož vnitřní motivace k učení postupně vzniká až v pozdějších letech a naplno se rozvíjí až na druhém stupni základní školy, kdy žáci postupně přebírají odpovědnost za vlastní učení. Také u projektů bychom měli myslet na to, že je zejména prvním činitelem právě motivace vnější, až později, kdy jsou žáci naplno zaměstnání plněním daného úkolu či problému, se motivace často mění na tu vnitřní, žák nepokračuje v aktivitě kvůli učiteli či dobré známce, ale proto, že ho činnost baví a touží dotáhnout konkrétní aktivitu až do samotného konce. Právě v tento moment se projekt stává nejsmysluplnějším. Pro vnitřní motivaci je důležité, aby se žáci ztotožnili s úkolem, proto bychom měli volit témata s návazností na skutečný život a obsahově přiměřená jejich věku, aby byli schopni kvalitně pracovat a splnit to, co je od nich očekáváno (Coufalová 2010, s. 14; Tomková a kol. 2009, s. 15-16).

„Učení, které je založeno na vnitřní potřebě žáka, má trvalejší a dlouhodobější efekt než učení založené na potřebě jeho učitele či rodičů. Vnitřní motivace má dlouhodobější charakter“ (Dömischová 2011, s. 48).

Projekt tedy právě s pomocí udržení vnitřní motivace přispívá k uspokojování vnitřních potřeb žáků – dochází k naplnění jejich potřeby nových zkušeností, kooperaci se spolužáky a zadostiučinění za společně kvalitně odvedenou práci (Kasíková, Fiala 2010, s. 48-49). Projektové vyučování také vyžaduje určitou míru kreativity a může být dobrým impulsem k rozvoji fantazie, která je zejména na prvním stupni základní školy v rozkvětu, a žáci nejsou ještě tolik omezováni konvencemi okolního světa a často se nebojí

experimentovat, naplno se projevuje jejich potřeba nových poznatků a zkušeností (Coufalová 2010, s. 18).

Dalším typickým elementem je, že jednotlivé předměty nejsou navzájem separovány a zejména na prvním stupni základní školy je snadno možné učivo propojit v rámci projektu a nedržet se striktně jednotlivých vyučovacích bloků a předmětů. Právě interdisciplinarita projektů umožňuje uchopení jednoho tématu ze všech možných pohledů a propojení souvislostí, děti tak mohou více proniknout do dané problematiky, lépe ji pochopit a propojit nabitě poznatky a zkušenosti se skutečným životem (Dömischová 2011, s. 45; Kasíková, Fiala 2010, s. 48).

4.2 Plánování a příprava projektu

Základem dobrého projektu je náležitá příprava a plánování. Při plánování můžeme postupovat dvěma způsoby. První cesta začíná určením cíle, který chceme pomocí projektu naplnit. Druhá cesta definuje nejprve představu o výsledné podobě projektu čili konkrétním výstupu, a až v dalších krocích k tomuto výstupu řadíme definování cíle či více cílů. V etapě plánování je hlavním činitelem učitel (Dömischová 2011, s 32-33).

Při plánování se učitel může opírat o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a do projektu integrovat témata či konkrétní látku z více vzdělávacích oblastí, ideálním prostředkem k dosažení cílů je projektová výuka například pro průřezová témata. Při plánování projektu je samozřejmě důležitá formulace cílů, nelze pouze určit téma a závěrečný produkt (Tomková a kol. 2009, s. 18).

Jedním z prvních bodů při plánování projektového vyučování je tedy buď určení konkrétního tématu či definování problému. Učitel může téma volit na základě právě probíraného učiva a projektem jej upevnit nebo na něj navázat či vybírat téma projektu podle návaznosti na skutečný život. Téma může být buď rozpracováno a předpřipraveno učitelem, nebo učitel pouze vnese do výuky nějaký námět a další práci a navazující náměty již vymýšlejí a realizují žáci. Volba tématu může být také uskutečněna na základě přání a zájmů žáků, kdy poté společně s učitelem jako průvodcem na tématu dále pracují (Coufalová 2010, s. 21-23).

Promyslet bychom měli také pravidla práce a případný postup v průběhu projektu, aby nedocházelo ke zbytečným nepříjemnostem a učitel mohl plně zastoupit svoji roli poradce a nemusel řešit například případné konflikty mezi žáky. Žákům je tedy předána velká míra samostatnosti a zodpovědnosti, ale úkolem učitele je i při tomto způsobu výuky

na průběh dohlížet a v případě potřeby žáky usměrňovat k danému cíli (Dömischová 2011, s. 33-34).

Jak již bylo zmíněno, při výběru tématu a plánování projektu je důležité myslet na konkrétní cíle výuky a také klíčové kompetence, které bychom pomocí projektové výuky rozvíjeli. Učitel by měl proto zvážit, jaký projekt bude pro splnění těchto cílů nejvhodnější a zda bude lepší zařadit projekt krátkodobý či dlouhodobý, jelikož obě verze mohou mít své klady i zápory. Delší projekt může být při správné volbě tématu komplexnější a donutí žáky déle nad daným problémem či úkolem přemýšlet a hledat další návaznosti a to ať už ve škole, nebo také mimo výuku. Téma však nemusí vždy zaujmout všechny žáky a může se stát, že někteří z nich o projekt postupně ztratí zájem. Kratší projekty mohou být stejně účinné jako ty dlouhodobé, ale pouze v případě, že učitel tuto formu výuky zařazuje častěji, a ne pouze sporadicky jako zpestření, či zařazuje kromě projektů také jiné aktivity, které žáky vedou k samostatnosti a tvořivosti ve výuce a v ideálním případě následně i běžném životě (Coufalová 2010, s. 23-25).

Důležitou věcí je také zajistit potřebné podmínky pro projekt čili zajištění všeho, co souvisí s realizací projektu. Zejména je důležité si rozmyslet, jaké budou potřeba materiální podmínky a kdo zajistí jejich financování. Financovat je může škola či jiné instituce, které spolupracují se školou nebo organizace, které se budou spoluúčastnit projektu. Některý materiál mohou zajistit také sami žáci, nebo může být využita spolupráce s rodiči (Dömischová 2011, s. 33).

Ne každá třída či škola je vybavena vším potřebným, ale učitel by měl žákům zajistit alespoň základní pomůcky – různou literaturu například ze školní knihovny, tiskoviny, kancelářský materiál a případně další věci potřebné ke zpracování konkrétního tématu. Žáci by měli, pokud možno co nejvíce věci vytvářet sami a vzájemnou kooperací a výpomocí. Pro komplexnější výsledek může učitel také požádat o pomoc odborníky či s dětmi v rámci projektu uskutečnit různá externí pozorování, ale je nutné si uvědomit, zda budou mít tyto aktivity opravdu přínos a nebudou pouze zbytečně plýtvat časem vytyčeným na projekt (Coufalová 2010, s. 27).

Důležitou součástí plánování projektu je také promyšlení potřebné motivace. Podmínkou pro úspěšný průběh a dokončení projektu je zájem žáků a to už od počátku (Dömischová 2011, s. 34).

„Nejdůležitější podmínkou projektového vyučování je vnitřní motivace žáka, jeho vlastní přijetí úkolu, touha vyřešit daný problém a dovršit projekt až do fáze konečného produktu.

Čím silnější pocit spoluúčasti na projektu žák prožívá, a čím je silnější jeho vnitřní motivace, tím je projekt z hlediska vyučování účinnější“ (Tomková a kol 2009, s. 15).

Učitel by měl také předem promyslet, zda žáci budou pracovat samostatně či ve skupinách a případně i to, jak početné skupinky budou. Je možné děti do skupin rozdělit, což může zaručit hladší průběh, protože je učitel již zná a ví, jak spolu jednotliví žáci spolupracují a jsou schopni efektivně komunikovat. Pokud ale projekty zařazujeme častěji a žáci už jsou na tento způsob výuky zvyklí, měli bychom alespoň zkusit dát prostor spontánnímu rozdělení do skupin. Je nepochybně potřeba, aby žáci již měli větší zkušenosti se skupinovou prací předtím, než projektovou výuky zařadíme. V neposlední řadě bychom se měli zamyslet také nad způsobem hodnocení a reflexí, která by ideálně měla probíhat už v průběhu projektu a nejen na konci, nehodnotíme pouze konečný výsledek či splnění/nepsplnění cíle, ale celý proces projektové výuky (Coufalová 2010, s. 27-28).

Kratochvílová pak (2009, s. 41) ve svém díle stanovuje 8 základních bodů v plánování projektu: definovat podnět (problém k řešení), zvolit výstup projektu, zpracovat časové rozvržení, promyslet prostředí, vymežit účastníky, promyslet organizaci (průběh), zajistit podmínky pro projekt, promyslet hodnocení.

Toto byly základní otázky, na které bychom se měli před realizací projektu zaměřit a patřičně je promyslet. V následující kapitole si pak podrobněji popíšeme jednotlivé fáze projektové výuky.

4.3 Fáze projektové výuky

Projektová výuka má několik fází a autoři se v tomto ohledu a přesných definicích trochu různí. Uveďme si proto základní rozdělení podle jednotlivých autorů.

Kratochvílová (2009, s. 41-42) definuje 4 základní:

1. plánování projektu
2. realizace projektu
3. prezentace výstupu projektu
4. hodnocení projektu

Plánování projektu podle Kratochvílové jsme již zmínili v předchozí kapitole (viz 4.2). Ve fázi realizace pak učitel vstupuje do role průvodce a jeho hlavním úkolem je žáky nadále motivovat a v případě potřeby korigovat jejich činnost tak, aby projekt směřoval ke svému vytyčenému cíli. Žáci v této fázi pracují samostatně či spolupracují

ve skupinách, snaží se různými způsoby a činnostmi zpracovat dané téma. Prezentace výstupu projektu pak může probíhat mnoha různými způsoby a záleží na žácích i učitelích, jaký způsob zvolí jako ten nejvhodnější. Může se jednat o písemnou i ústní prezentaci výsledného „produktu“ a rozsah může být od spolužáků ve třídě po prezentaci celé školy či rozšíření i do řad rodičů či ještě širšího publika například celé obce/města, záleží na konkrétním tématu a vhodnosti formy prezentování. V závěrečné evaluaci bychom měli hodnotit projektovou výuku jako celek – jednotlivé části včetně průběhu projektu a samozřejmě pak konečný výstup a prezentaci.

Maňák a Švec (2003, s. 169) rozlišují čtyři základní fáze průběhu projektu:

1. stanovení cíle
2. vytvoření plánu řešení
3. realizace plánu
4. vyhodnocení

Ve fázi stanovení cíle je nejpodstatnější složkou motivace žáků, s níž souvisí výběr vhodného tématu, které bude možné v dané skupině žáků bez obtíží realizovat. Ve druhé fázi procesu bychom podle těchto autorů měli vytvořit plán, který bude zahrnovat jednotlivé postupy a úkoly, které bychom v projektu chtěli obsáhnout a také způsob, jakým budou žáci prezentovat své výsledky. Kromě toho také třeba to, kolik nás projekt bude stát po finanční stránce, tedy jaká bude nejspíše spotřeba jednotlivých materiálů a dalších složek potřebných k realizaci projektu. Pak přichází na řadu samotná realizace vytvořeného plánu. V této fázi má učitel jasný úkol a tím je sledovat průběh práce a porovnávat či kontrolovat daný stav s připraveným plánem. Vyskytují se zde aktivity, jako je vyhledávání a třídění informací, zpracovávání materiálů, vzájemná interakce a brainstorming mezi žáky atd. V poslední fázi vyhodnocení jde zejména o zveřejnění výsledku projektu či prezentace a následné zhodnocení, které by mělo zahrnovat nejen hodnocení společného výsledku, ale také přínos jednotlivých členů skupiny, pokud projektová výuka probíhá ve skupinách.

Koten (2009, s. 39) opět rozděluje fáze projektu do čtyř kategorií:

1. podnět
2. plánování
3. realizace
4. hodnocení

Prvotní fází je základní myšlenka, která by opět měla mít nějaký konkrétní cíl, a podnět by měl mít přínos ve výuce vzhledem k plnění vzdělávacích cílů. Koten zdůrazňuje, že téma projektu nemusí nutně být předloženo ze strany učitele, ale může směřovat přímo od žáků či třeba rodičů. V této fázi už bychom měli uvažovat o tom, jakým způsobem by bylo možné danou myšlenku zrealizovat. Plánování je proces, který by měl zahrnovat úvahy směrem k žákům a je v něm třeba definovat základní informace, jako je například délka projektu, materiální zabezpečení a v neposlední řadě také konečnou fázi projektu, kterou je prezentace a hodnocení. V průběhu realizace projektu učitel monitoruje aktivitu žáků a sleduje a porovnává práci jednotlivých skupin, žákům je nápomocný a v případě potřeby společně s nimi promýšlí další postup. Jedním z klíčových momentů rozvoje kompetencí je právě samostatná práce, objevování a zapojení kreativity. Závěrem této fáze je pak samotná prezentace, která podle Kotena opět může probíhat různými způsoby, jako příklad uvádí vyvěšené výstupy projektů na školní nástěnce. Hodnocení se pak skládá z několika částí, z nichž je důležitá sebereflexe žáků, kteří by měli být schopni zhodnotit, co se naučili a jestli byla práce ve skupinách přínosná a spolupráce probíhala hladce. Učitel by samozřejmě měl doplnit ještě další hodnocení a zhodnotit celkový průběh projektu a také konečný výsledek. Hodnotit samozřejmě můžeme i školní známkou, ale v tomto případě bychom měli předem určit kritéria, podle kterých budeme v závěru hodnotit. Pro tuto formu výuky se ale samozřejmě lépe hodí slovní hodnocení, kterým může lépe pokrýt zhodnocení celého průběhu projektu.

U všech výše uvedených autorů najdeme členění projektové výuky na čtyři fáze, přičemž autoři Maňák, Švec a Koten se ve svém dělení shodují, trochu odlišné jsou pouze formulace. I v popisu jednotlivých fází jsou autoři téměř za jedno, jediným větším rozdílem je zařazení prezentace výsledků projektu. Autoři Maňák a Švec o zveřejnění či prezentaci projektu hovoří až ve fázi hodnocení, Koten tyto aktivity zařazuje již na závěr části realizace. Kratochvílová pak uvádí trochu jiné rozdělení, kde je fáze plánování projektu zařazena hned na prvním místě, ale v obsahu prvního bodu shoduje s již zmiňovanými autory, čili také

definuje nejprve podnět/cíl projektu. Následuje realizace projektu a samostatnou fází u autorky tvoří prezentace výstupu projektu, načež následuje samostatná fáze hodnocení. Můžeme tedy u autorů najít různá rozdělení fází a vybrat si, kterým se budeme řídit, nicméně když pomineme jednotlivé fáze projektové výuky, průběh pak zůstává stejný.

4.4 Typologie projektů

Projekty můžeme, co se týče typu, rozdělovat do několika různých kritérií a opět v literatuře najdeme trochu odlišné rozdělení u jednotlivých autorů, uveďme si proto konkrétní rozdělení, která najdeme u nejvýraznějších českých autorů píšících o projektové výuce.

Valenta (1993, s. 5-6) uvádí tyto typy projektů:

➤ **Podle navrhovatele**

1. spontánní („žákovské“)
2. uměle připravené (vnesené učitelem)
3. kombinace obou výše uvedených

➤ **Podle účelu**

1. problémové
2. konstruktivní
3. směřující k estetické zkušenosti
4. směřující k získání dovedností

➤ **Podle místa**

1. školní projekt
2. domácí projekt
3. kombinace školního i domácího projektu

➤ **Podle počtu žáků**

1. individuální projekt
2. kolektivní projekt (skupinové, třídní, celoškolní, ...)
3. spojení individuální a kolektivní práce

➤ **Podle časového rozsahu**

1. krátké projekty
2. dlouhé projekty

➤ **Podle velikosti projektu**

1. malé (jako příklad uveden vaření polévky)
2. velké (například vybudování muzejní místnosti ve škole)

Coufalová (2010, s. 11-12) uvádí, že typy projektů se mohou vzájemně překrývat a projekt jednoho typu se může stát částí projektu jiného typu, přičemž rozděluje projekty následovně:

➤ **Podle účelu**

Vždy bychom měli vědět, jaký má náš projekt cíl. Může to být rozšiřování učiva a získávání nových vědomostí a poznatků nebo rozvoj dovedností a klíčových kompetencí. Můžeme také procvičovat dosavadní znalosti a uplatňovat právě již získané vědomosti či dovednosti v nových situacích. Jedním z cílů může také být naučit žáky aktivně pracovat ve skupině či nebát se pracovat samostatně.

➤ **Podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům**

Projekt může být zaměřen a obsahovat pouze učivo jednoho předmětu nebo můžeme do projektové výuky zahrnout různé mezipředmětové vztahy a zařadit hned několik předmětů, které se budou vzájemně prolínat. Zejména na prvním stupni základní školy lze díky tomu, že třídní učitel učí svoji třídu na většinu předmětů, zahrnout do výuky oba uvedené typy bez větších potíží.

➤ **Podle organizace**

Toto hledisko závisí na konkrétní základní škole, učiteli a vzájemné domluvě a organizaci. Na druhém stupni základní školy projektová výuka může být realizována buď jen v hodinách, nebo částech hodin konkrétního předmětu, jehož látka je stěžejní, nebo může obsahovat i návaznost na další příbuzné předměty a učitelé se poté mezi sebou mohou domluvit na případné spolupráci či výměně hodin. Projekt lze uskutečnit i mimo výuku předmětů – například v rámci projektových dnů.

Jak již bylo uvedeno, na prvním stupni základní školy je v tomto organizace projektové výuky jednodušší.

➤ **Podle délky trvání**

- krátkodobé
- střednědobé
- dlouhodobé

➤ **Podle místa konání**

Projektová výuka může probíhat ve školní třídě, v jiných prostorách školy (tělocvična, dílny, kuchyňka atd.) či někde mimo školní prostředí. To může zahrnovat návštěvu různých institucí souvisejících s projektem, pobyt venku či samostatnou práci na projektu v domácím prostředí.

➤ **Podle navrhovatele**

V tomto rozdělení se autorka shoduje s Valentou – projekt může být buď vyvolán přirozeným vývojem situace ve třídě (spontánní) či být připraven a předložen učitelem (umělý), či kombinace obou uvedených typů – první myšlenka může přijít od žáků či učitele a následně být rozvíjena druhým.

➤ **Podle počtu zapojených žáků**

Rozdělení projektů podle počtu žáků zapojených do projektové výuky může být velmi různorodý. V rámci projektové výuky mohou žáci pracovat individuálně jako jednotlivci, ve dvojicích či v menších a větších skupinách. Projekt se pak může týkat jedné třídy, ale také může být spolupráci více tříd či dokonce celé školy nebo několika škol.

Kratochvílová (2009, s. 45-48) se pokouší definovat hlediska, podle kterých můžeme projekty dělit na jednotlivé typy.

➤ **Navrhovatel – původce projektu**

U tohoto prvního hlediska je stejně jako u předchozích autorů stěžejní informací to, zda první myšlenka projektu přichází od žáků či od učitele. Je zde také zahrnuta otázka, kolik žáci dostanou prostoru a volnosti pro vyjádření své kreativity

a myšlenek. Tím pádem také to, do jaké míry bude učitel do projektové výuky zasahovat a zda bude pouze pozorovatelem a průvodcem či se bude spolupodílet na cestě k výslednému cíli.

➤ **Účel projektu**

Jeden z dalších základních znaků pro zařazení projektu. Je důležité, aby účel či smysl projektu viděl jak učitel, tak žák. Pro učitele účel může představovat splnění pedagogických cílů, pro žáka je zase důležitý pro zajištění a udržení motivace.

➤ **Délka projektu**

V prostředí českých škol se časové rozmezí projektu dělí zejména na projekty krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Projekt krátkodobý pak realizujeme v průběhu jednoho dne, projekt střednědobý je projekt, který je zahájen i ukončen v rozmezí jednoho týdne (řadíme sem proto i projekt realizované na různých kurzech a školách v přírodě) a projekt dlouhodobý se definuje jako projekt trvající déle než jeden týden, maximální délka trvání je však jeden měsíc. Autorka proto uvádí ještě pojem mimořádně dlouhodobý projekt, který svým trváním přesahuje jeden měsíc.

➤ **Místo – prostředí projektu**

V tomto hledisku je projektová výuka rozdělována na školní projekty a projekty domácí.

➤ **Podle zúčastněných v projektu**

Zde autorka definuje projekty individuální a kolektivní – ty se dále člení na skupinové, třídní, ročníkové, školní či na individuální a hromadné.

➤ **Podle způsobu organizace projektu**

1. jednopředmětové projekty
2. projekty příbuzných předmětů v rámci jedné vzdělávací oblasti
3. projekty blízkých předmětů z různých vzdělávacích oblastí
4. projekty nadpředmětové respektující průřezová témata RVP ZV

➤ **Podle informačních zdrojů v projektu**

1. Volný projekt – žák si samostatně opatřuje materiál, který slouží jako zdroj informací potřebných v průběhu projektové výuky.

2. Vázaný projekt – žákům jsou učitelem poskytnuty potřebné informace prostřednictvím připraveného materiálu a dalších zdrojů.
3. Kombinace obou uvedených typů – základní materiál připraví učitel, ale žáci si ho dle vlastních možností rozšiřují.

Další, trochu rozdílnější členění typů projektů uvádějí autorky Tomková a spol. (2009, s. 53):

➤ **Podle věku žáků**

1. prvostupňové
2. druhostupňové

➤ **Podle časové náročnosti**

1. jednodenní projekty
2. dlouhodobé projekty

➤ **Podle organizace výuky**

1. v původních skupinách (např. školní třída)
2. v nově vytvořených skupinách (např. věkově smíšených)

➤ **Podle rozsahu zapojených tříd**

1. třídní
2. ročníkové
3. celoškolní

4.5 Úskalí a přednosti projektové výuky

V následující kapitole si uvedeme základní přednosti, ale také úskalí metody projektové výuky rozdělené podle jejich definování různými autory.

4.5.1 Úskalí projektové výuky

Kratochvílová (2009, s. 49) uvádí ve svém díle některé ze záporů projektové výuky, které byly definovány učiteli z praxe. Zejména je jako negativum projektové výuky

zmiňováno to, že se tato forma výuky neslučuje s časovým plánem a učitelé by pak nestihli probrat všechno potřebné učivo a také to, že je projektová výuka náročná na přípravu a organizaci oproti běžným vyučovacím hodinám. Vyžaduje také určité materiální zajištění a přípravu. Z hlediska žáků zase může být považována za problematický činitel práce ve skupinách, která nevychází vždy podle původních představ.

Coufalová (2010, s. 19) uvádí, že „Projektová je jednou z vyučovacích metod, je metodou doplňkovou“ a nelze ji tedy hodnotit pouze na základě jejích pozitiv a brát ji jako tu nejlepší. Jako úskalí této metody autorka opět uvádí to, že organizace takové výuky může být pro učitele náročná, jelikož kromě obsahu projektu musí promýšlet i další náležitosti, které není vždy možno dopředu naplánovat. Úskalím mohou být také například slabší žáci, kteří se do projektu plně nezapojí, protože nestíhají tempo těch průměrných či nadaných. Dalším úskalím může být to, že se podle představ nenaplní motivační síla a projektová výuka se tedy nevyvíjí tak, jak bylo předpokládáno. Může se také stát, že se projektová výuka stane nevyrovnanou z hlediska konkrétního učiva, například není vyrovnaný vztah mezi kvantitou a kvalitou.

Valenta (1993, s. 7) opět zdůrazňuje nutnost promyšlené organizace a řízení projektové výuky jako jedno z možných úskalí. Dalšími úskalím je podle autora potřeba schopnosti učitele odhadnout míru volnosti a míru odpovědnosti dětí v projektu. Také je nutno počítat s tím, že činnosti v projektu nemusí vždy respektovat zásady vyučování, jako například členění poznatků od snadnějšího k obtížnějšímu.

Dömischová (2011, s. 50-52) označuje nevýhody projektové výuky ze tří hledisek:

- hledisko žáka – riziko vzniku nekázně
- hledisko učitele – časová náročnost, nedostatečné zkušenosti učitelů nebo neznalost principů projektové výuky
- hledisko školy jako instituce – organizační náročnost

4.5.2 Přednosti projektové výuky

Kratochvílová (2009, s. 52-54) uvádí přednosti projektové výuky v několika dimenzích:

- Dimenze žáka – zde je hlavním pozitivum to, že projektová výuka působí na rozvoj osobnosti dítěte jako celku.
- Dimenze učitele je hlavním bodem to, že se pedagogové učí novým technikám, procesům a možnostem hodnocení a rozšiřuje své organizační dovednosti.

- Dimenze procesu učení se, kde autorka jako klad uvádí například činnostní povahu učení, možnou integraci učiva různých oborů, respektování osobnosti a individuality dítěte, pestrou organizaci vyučování a také vytvoření trochu odlišného vztahu mezi učitelem a žákem.

Coufalová (2010, s. 13-18) definuje základních 9 předností projektové výuky a téměř se shoduje s Valentou (1993, s. 7) u kterého nenajdeme pouze první bod z uvedených níže:

- přednosti vyplývající z integrace učiva
- motivační síla
- blízkost logice životní reality, přirozenost
- individualizace při vyučování (každý žák je jiný)
- projekt učí spolupracovat
- projekt učí řešit problémy
- projekt učí tvořit, podněcuje intuici a fantazii
- projekt učí pracovat s informacemi
- projekt má mravní dimenzi (kladný vliv na mravní rozvoj žáka)

Dömischová (2011, s. 42-43) definuje výhody projektové výuky ze čtyř hledisek:

- Hledisko procesu učení – dosahování cílů základního vzdělávání, rozvoj klíčových kompetencí, možnost zařazení průřezových témat, integrace mezi předměty, příprava na skutečné životní situace, přirozený způsob poznávání, chápání v celistvostech, interkulturní učení, sociální učení, změna v organizaci výuky.
- Hledisko žáka – větší motivovanost žáků, změna postojů žáka, respekt k individuálním potřebám žáka.
- Hledisko učitele – změna role učitele.
- Hledisko školy jako instituce – otevřenost školy okolnímu světu a institucím.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5. Výzkumné pedagogické šetření

Základním cílem výzkumné části této diplomové práce bylo zjistit, do jaké míry je projektová výuka využívána při výuce anglického jazyka v praxi a rovněž to, jaká témata projektů učitelé ve výuce angličtiny nejčastěji využívají. Po zvážení možností způsobů pro získání těchto informací byla vybrána kvantitativní metoda, konkrétně forma dotazníků, díky které vznikla možnost oslovit co nejširší okruh učitelů. Dotazníky byly vytvořeny elektronicky pomocí stránky formuláře Google a následně zaslány učitelům základních škol prostřednictvím e-mailu. Co se týče výzkumného vzorku, osloveno takto bylo celkem 125 učitelů z libereckých základních škol, přičemž se jednalo o prvostupňové i druhostupňové učitele. Avšak důležitým kritériem bylo právě to, zda učí angličtinu v cílové skupině, kterou je první stupeň základní školy. Návratnost bohužel nebyla vůbec vysoká, z oslovených pedagogů dotazník vyplnilo a odeslalo pouze 24 učitelů a učitelek. Při vytváření dotazníků bylo důležité myslet na to, jaké jsou cíle a jaká forma odpovědí poskytne nejrelevantnější informace. Pro lepší zhodnocení průzkumu, ale také pro snadné vyplnění dotazníku respondenty, se v dotazníku vyskytovaly převážně uzavřené otázky či polouzavřené, avšak pro zjištění témat projektové výuky byla zařazena jedna otázka otevřená.

5.1 Dotazník

Co se týče pedagogických výzkumných technik, je dotazník nejspíše tou nejrozšířenější a nejpoužívanější. Jednou z největších výhod dotazníků je právě možnost oslovit široké spektrum respondentů, a proto je tato technika hojně využívána nejen v pedagogických, ale také například v sociologických a psychologických šetřeních. Dalším pozitivem dotazníku je, že jeho zhodnocení a zpracování je zvláště při volbě uzavřených otázek poměrně snadné a není pro zadavatele tolik časově náročné. Samozřejmě má tato forma i svá negativa, což může být způsobeno zejména tím, že respondenti nemají možnost dostatečně vysvětlit nebo popsat některé své volby a odpovědi a také případně nutností zvolit některou z daných zadavatelem nabízených odpovědí, což může vést k následnému zkreslení výsledků. Na otázky také může být dotazníkovým způsobem odpovídáno automaticky a zrychleně, bez většího zamyšlení respondenta. Pro co nejlepší výsledky je tedy nutné jasně definovat cíle výzkumného šetření a na základě toho vytvořit otázky, které budou pro

respondenty srozumitelné a budou jasně vědět, na co přesně odpovídají. Máme několik typů otázek, které můžeme do dotazníků zařadit. Jsou to konkrétně otázky uzavřené, polouzavřené nebo otevřené. V uzavřených otázkách musí respondent vybrat jednu z určených odpovědí, přičemž nemá jinou možnost. Oproti tomu může být výhoda u otázek polouzavřených, které rovněž nabízí výběr z více odpovědí, ale je zde i možnost formulovat odpověď jinou, v případě, že by respondentovi nevyhovovala ani jedna z předem definovaných odpovědí. Otázky otevřené pak nechávají odpověď zcela na respondentovi a neomezují ho, dostává tak prostor a volnost pro své vyjádření. Pokud hodnotíme výhody a nevýhody z pohledu zadavatele, jsou uzavřené otázky samozřejmě lepší na zhodnocení a zpracování, oproti těm otevřeným, které nelze kvantifikovat, ale mohou nám v některých případech pomoci lépe pochopit a zhodnotit danou problematiku (Pelikán 2011, s. 104-108; Skutil a kol. 2011, s. 80-83).

5.2 Otázky

Při tvoření otázek byl kladen důraz na to, aby byly co možná nejjednodušší a srozumitelné a také to, aby dotazník nebyl pro učitele příliš časově náročný. Před konečným odesláním byl ještě nezávazně otestován, aby bylo jisté, že otázky i předvolené odpovědi jsou dobře pochopitelné a nevyskytuje se ani žádný technický problém.

Hned prvními a stěžejními otázkami bylo, zda tázaní učitelé projektovou výuku někdy využili a to v jakémkoliv předmětu. Ti, kteří odpověděli kladně, pak byli dále dotazováni na to, zda projekty využívají v hodinách anglického jazyka, nebo je zařazují pouze v jiných předmětech.

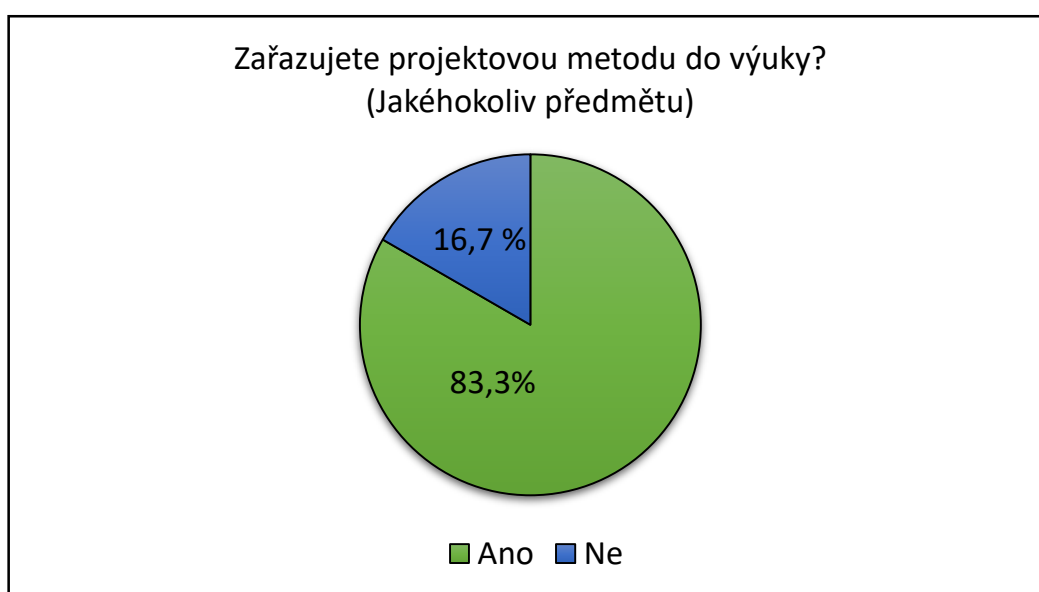
Následné otázky se pak týkaly zjištění konkrétních informací o projektové výuce v hodinách anglického jazyka. Jednalo se o zjištění, v jakých ročnících jsou projekty zařazovány, jaká témata učitelé vybírají a také to, na základě čeho je vybírají. Dále také jak často tuto metodu dotazování učitelé využívají a jaký typ projektů preferují.

5.3 Výsledky dotazníkového šetření

Jak již bylo výše uvedeno, dotazník vyplnilo 24 učitelů a učitelek z libereckých základních škol. Jednalo se o učitele vyučující anglický jazyk na prvním stupni základní školy, ať už prvostupňových nebo druhostupňových. Větší podíl respondentů však tvořili ti druhostupňoví, konkrétně jich dotazník vyplnilo 16, prvostupňových pouze 8.

Z Grafu 1 je patrné, jak vysoké procento učitelů zařazuje projektové vyučování do výuky a to nehledě na to, v jakém předmětu. Dvacet z nich (83,3 %) odpovědělo kladně, čili projektovou výuku zařazují, čtyři učitelé (16,7 %) pak odpověděli záporně, projektovou výuku tedy do výuky vůbec nevyužívají.

Právě u čtyř záporných odpovědí mě ještě dále zajímalo, z jakého důvodu tuto metodu nevyužívají. U všech čtyř respondentů byla v odpovědích shoda – nedostatek časových možností v rozvrhu a také časová náročnost přípravy projektu oproti přípravám na klasické vyučovací hodiny. Jeden z učitelů navíc krom těchto možností uvedl také negativní zkušenost při aplikování této metody ve výuce.

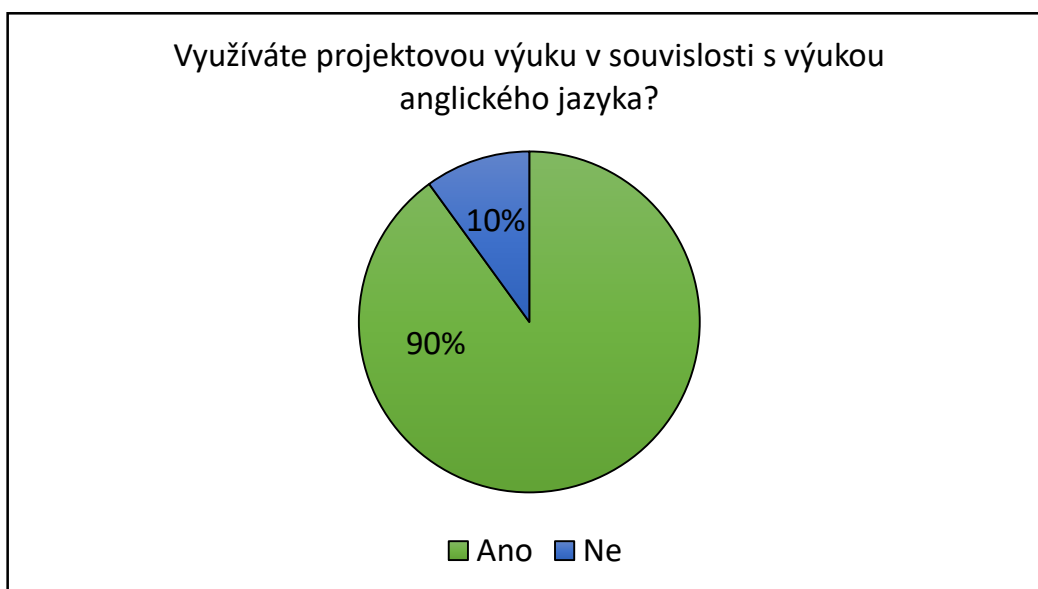


Graf 1: Zařazování projektové výuky do výuky všech předmětů

Graf 2 znázorňuje, zda učitelé, kteří na předchozí otázku odpověděli kladně, projektovou metodu využívají také právě v hodinách anglického jazyka. Z dvaceti učitelů jich osmnáct (90 %) odpovědělo pozitivně, tedy že projektovou výuku do těchto hodin zařazují. Pouze dva učitelé z tohoto vzorku (10 %) projekty do hodin anglického jazyka vůbec nezačleňují – doplňující informací je, že v obou případech se jednalo o prvostupňové učitele.

Shoda těchto dvou respondentů nastala také v odpovědi na dodatečnou otázku, která zjišťovala, z jakého důvodu projekty do hodin angličtiny nezařazují. Jako důvod byl shodně uváděn nedostatek času v hodinách anglického jazyka. Další doplňkovou otázkou bylo, do jakých jiných předmětů učitelé raději projekty integrují, když ne do hodin anglického jazyka.

I v tomto opět nastala shoda – oblast člověk a jeho svět (prvouka, přírodověda nebo vlastivěda).



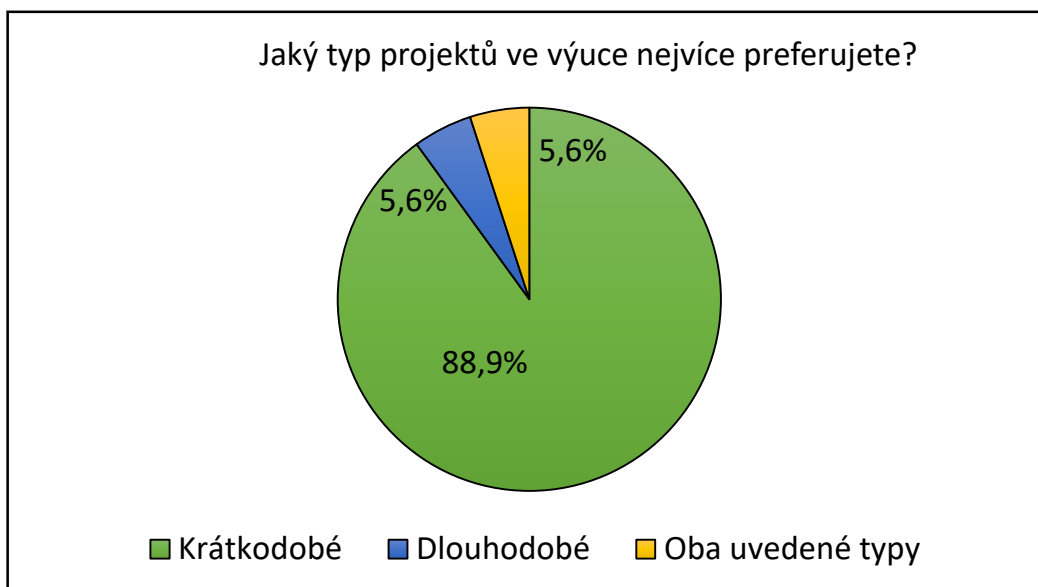
Graf 2: Využití projektové výuky ve výuce anglického jazyka

Z Grafu 3 je patrné, v jakých ročnících učitelé projektovou výuku nejčastěji zařazují, přičemž mohli učitelé zvolit více možností. V grafu můžeme vidět, že přestože všichni dotazovaní učitelé vyučují anglický jazyk i na prvním stupni základní školy, raději většina z těchto učitelů zařazuje projektovou výuku právě až na druhém stupni základní školy. Šestý až devátý ročník tedy v odpovědích dominoval, všechny tyto odpovědi získaly více než 50 %, nejvíce pak osmý ročník, konkrétně 66,7 %. Čtvrtý a pátý ročník měl shodný počet odpovědí (33,3 %) a nejméně respondentů zvolilo třetí ročník základní školy, učinilo tak pouze 22,2 %.



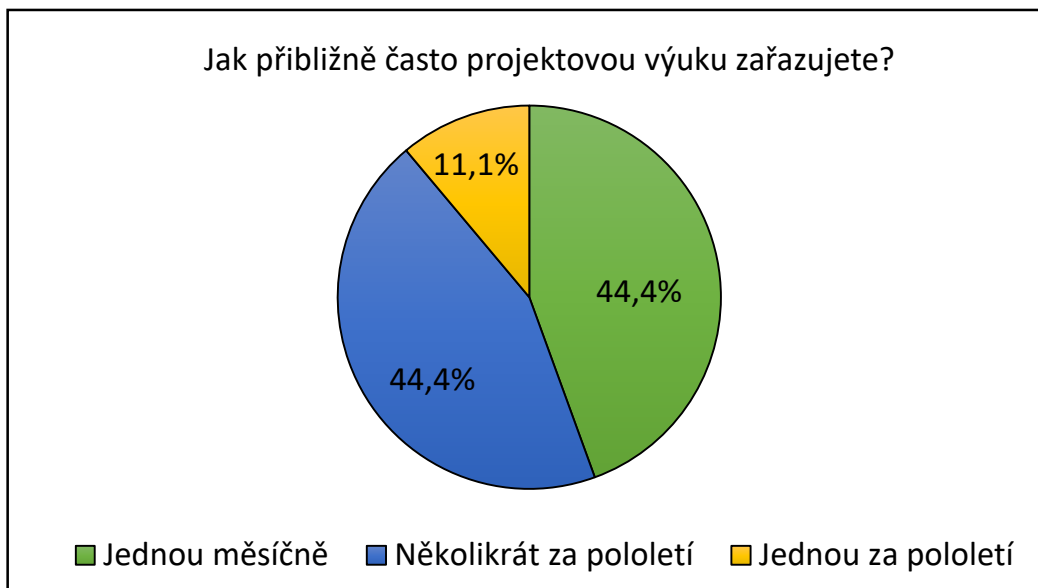
Graf 3: Cílová skupina žáků při zařazení projektové výuky

Čtvrtá otázka byla vzhledem k cíli dotazníku spíše doplňková a týkala se typů projektů a to konkrétně vzhledem k délce jejich trvání. V tomto bodu dotazníku mě zajímalo, zda učitelé využívají radši krátkodobé projekty, nebo dlouhodobé projekty. Z Grafu 4 vidíme, že drtivá většina, konkrétně šestnáct respondentů (88,9 %), preferuje krátkodobé projekty. Pouze dva učitelé z dotazovaných zvolili jinou možnost – jeden z nich raději zařazuje dlouhodobé projekty, druhý kombinuje oba uvedené typy projektů, obě z odpovědí pak znázorňují 5,6 % grafu.



Graf 4: Typy projektové výuky

Graf 5 znázorňuje to, jak často učitelé tuto metodu ve výuce anglického jazyka využívají. Škála možných odpovědí byla rozsáhlejší než u předchozích otázek, ale dominovaly pouze tři odpovědi. Výsledky jsou následující – osm z dotazovaných učitelů (44,4 %) zařazuje projekt zhruba jednou měsíčně, stejný počet (opět 44,4 %) zařazuje přibližně několikrát za pololetí. Zbývající počet, tedy dva učitelé (11,1 %) zvolili možnost pouze jednou za pololetí. Dalšími variantami odpovědí byly: Každý týden, několikrát měsíčně, jednou za školní rok.



Graf 5: Četnost zařazení projektové výuky

Další otázkou v dotazníku byla otázka otevřená a týkala se konkrétních témat, která učitelé v hodinách anglického jazyka využívají. Přesná formulace otázky zněla: „Jaká témata projektů jste již v souvislosti s anglickým jazykem vyzkoušel (a) v praxi?“. Všechny odpovědi byly následně rozděleny podle toho, zda byla témata zařazována na prvním, anebo na druhém stupni základní školy, a zařazeny do tabulky. Témata, která učitelé zadávají na druhém stupni základní školy, jsou pochopitelně rozmanitější, jelikož více učitelů zařazuje projektovou výuku až na druhém stupni ZŠ (viz Graf 3) a také proto, že žáci mají daleko více rozvinuté potřebné vědomosti a dovednosti a lze zařazovat širší okruh témat, kdežto prvostupňová témata se víceméně opakovala. Nejčastěji pak učitelé na prvním stupni zařazují témata Food, Be healthy, Family a Hobbies.

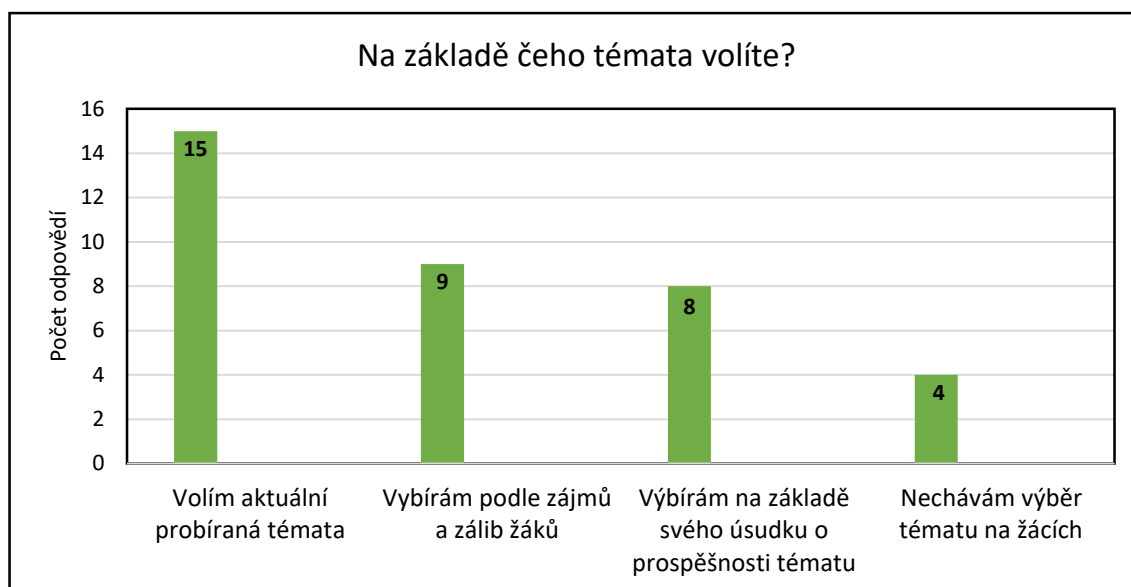
Tabulka 1: První stupeň ZŠ

První stupeň ZŠ
Food, Be healthy
Family
Hobbies
Animals/pets
Our school
Me and my friends
My city
My body

Tabulka 2: Druhý stupeň ZŠ

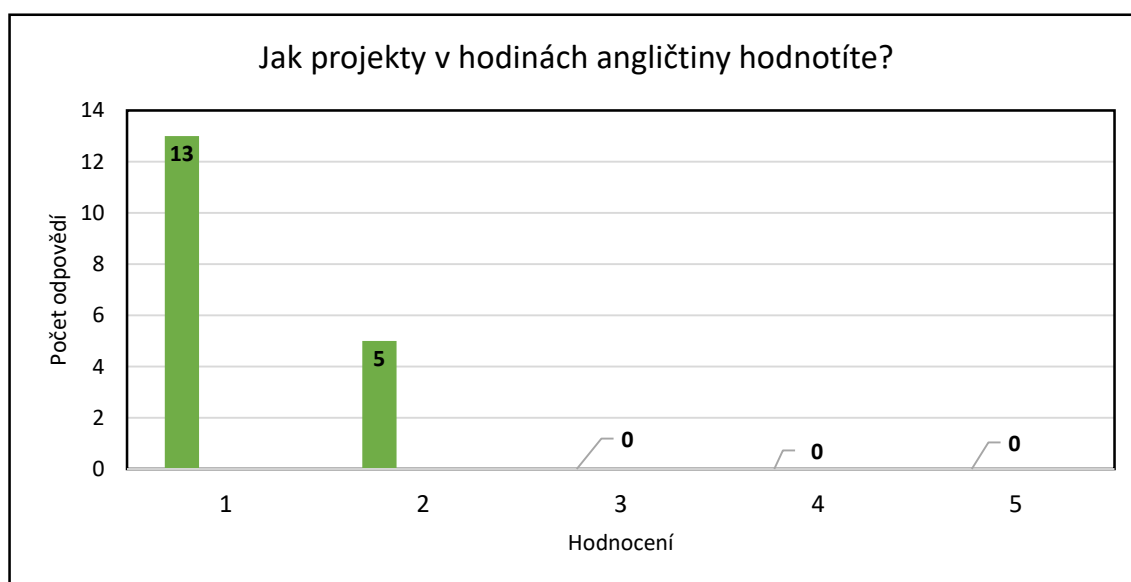
Druhý stupeň ZŠ
English speaking countries
London, Washington D.C.
Food plate
Ecology, Future of our planet
Christmas traditions
St. Patrick' s day
Plans for future
Family, school, free time
Human body, healthy life style
Celebrities
Progress in science
Drugs and alcohol, racism
Kooperace s jinými zeměmi
Prezentace na určité téma (reálie, historie atd.)
Zakomponování AJ v jiných projektech

Šestá otázka v dotazníku měla za úkol zjistit, na základě čeho učitelé tato témata volí. V této otázce měli učitelé možnost zvolit více než jednu možnost. Z Grafu 6 je patrné, že většina z nich projekty spojuje s aktuálně probíranými tématy v učebnicích, odpovědělo tak patnáct z osmnácti dotazovaných učitelů (83,3 %). Druhou nejčastější volbou pak byl výběr tématu na základě zájmů a zálib žáků, tuto možnost zvolilo devět učitelů (50 %). Dalšími volenými možnostmi byl výběr na základě úsudku o prospěšnosti tématu či ponechání výběru tématu na žácích.



Graf 6: Volba tématu projektové výuky

Poslední otázkou bylo, jak učitelé využítí projektové výuky v hodinách anglického jazyka hodnotí. Použití přitom měli školní známku, škála tedy byla 1-5. Výsledky vidíme v Grafu 7, všichni z dotazovaných učitelů zvolili známku 1 či 2, přičemž většina a to konkrétně 13 respondentů (72,2 %) hodnotila právě nejvyšší možnou známku.



Graf 7: Hodnocení projektové výuky

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této diplomové práce se zabývá plánováním, přípravou a následnou realizací projektové výuky na prvním stupni základní školy. Na základě studia odborné literatury lze říci, že projektové vyučování může být ideálním prostředkem pro naplnění vzdělávacích cílů a rozvoj klíčových kompetencí žáků. Otázkou je, zda je tato metoda vhodná do hodin anglického jazyka a to konkrétně právě na první stupni základní školy. Hlavním cílem praktické části této diplomové práce je tedy zjistit, zda je možné projektovou výuku na prvním stupni základní školy v hodinách anglického jazyka úspěšně realizovat a plnit definované cíle, rozvíjet klíčové kompetence a přimět žáky aktivně se podílet na práci ve skupině, která zahrnuje podstatnou část projektu.

„Charakter výuky formou aktivní práce ve skupinách a její průběh žákům vyhovuje, je pro ně zajímavý, pestrý a podnětný. Žáci pracující v různě velkých skupinách jsou centrem veškerých třídních aktivit, svou činností určují průběh výuky“ (Sitná 2009, s. 51).

Reflexe ze zrealizovaného projektu bude sloužit jako materiál pro odpověď na následující výzkumné otázky:

1. Je možné projektovou výuku běžně zařazovat do výuky anglického jazyka na prvním stupni základní školy?
2. Je projektové vyučování vhodným prostředkem k rozvoji jazykových dovedností v cizím jazyce u žáků na prvním stupni základní školy?
3. Je zařazení projektové výuky v hodinách anglického jazyka vhodným motivačním zdrojem pro žáky mladšího školního věku?

Jako první zde najdeme kapitolu o základním vymezení projektu, kde budou popsány jednotlivé body, které musejí být před realizací projektu zohledněny a naplánovány. Následně se práce bude věnovat popisu samotné realizace projektové výuky a také závěrečnému zhodnocení. Při plánování projektové výuky bylo postupováno podle koncepce Kotena (2009, s. 39) viz kapitola [4.3](#).

1. podnět
2. plánování
3. realizace
4. hodnocení

6. Podnět

Prvotní myšlenka pro realizaci projektové výuky měla za cíl zařadit tuto výukovou metodu právě do hodin angličtiny a rozvíjet prostřednictvím ní schopnost žáků konverzovat v cizím jazyce a motivovat je, aby chtěli svůj projev v cizím jazyce dále rozvíjet. Další z cílů je samozřejmě také rozvoj slovní zásoby související s tématem, rozvoj klíčových kompetencí a také mezipředmětových vztahů. Další cíle týkající se dalšího učiva anglického jazyka vznikly v průběhu plánování projektu a budou blíže specifikovány v následujících kapitolách. Důležitým faktorem bylo udržet pro všechny žáky motivaci pro plnění úkolů, proto téma projektu nemělo být příliš náročné, aby i slabší žáci měli možnost se aktivně zapojit do procesu.

7. Plánování projektu

Jelikož se ve třídách často nachází žáci s více či méně rozdílnými schopnostmi a znalostmi anglického jazyka, bylo pro práci klíčové zvolit takové téma, které pro žáky nebude příliš složité a nebudou se bát naplno se zapojit do průběhu projektu a jednotlivých aktivit, zejména procvičovat svoje vyjadřování a výslovnost v rámci anglického jazyka. Zde může u některých žáků vznikat problém, jelikož při svém vyjadřování v anglickém jazyce cítí ostych, jejich obavy se mohou týkat zejména toho, že udělají chybu. Je dobré se těchto obav zbavit již na základní škole, jelikož později už to bývá větší problém než například právě na prvním stupni, kdy žáci ještě nepocítují v hodinách angličtiny takový tlak a učení cizího jazyka je většinou baví. Jednou z priorit realizované projektové výuky proto bylo, aby se žáci cítili pozitivně naladěni, nebáli se chybovat, vzájemně se podporovali a pomáhali si. Při plánování je potřebné promyslet všechny náležitosti, které se projektové výuky týkají, tyto informace budou popsány v následujících podkapitolách.

„Plánování se týká organizace projektu, jeho délky, formy, výstupů, zdrojů informací apod. Je to náročná a důležitá část. Důkladné plánování ovlivňuje do značné míry úspěšnost celého projektu“ (Koten 2009, s. 39).

7.1 Místo realizace projektu

Po zvážení všech možností byla zvolena škola v místě autorčina trvalého bydliště, jedná se konkrétně o malou vesnickou spádovou základní školu v Mutějovicích, okres Rakovník. Tato základní škola byla založena v r. 1928 a v současné době poskytuje základní

vzdělání cca 120 dětem, v 1. – 9. postupném ročníku. Paní učitelky i paní ředitelka ve všem vyšly vstříc a ponechaly dostatek volnosti a prostoru při výběru tématu a rozsahu projektové výuky. Paní učitelka cílové třídy pouze chtěla předem vědět podrobnosti právě o tématu a rozsahu projektu a samozřejmě také potřebných pomůckách.

7.2 Popis cílové skupiny

Jako cílová skupina byl vybrán pátý ročník základní školy, jelikož pro projektovou výuku se jevílo vhodnější zvolit v rámci prvního stupně co nejstarší žáky, kteří už mají více rozvinuté jazykové schopnosti v anglickém jazyce a měli by být schopni nejlépe realizovat jednotlivé aktivity, které projektová výuka obnáší. Jelikož se jedná o malou vesnickou školu, tak počet dětí ve třídě byl nízký, konkrétně 16 žáků. Většina z nich podle paní učitelky zvládá výuku anglického jazyka bez obtíží, pak zde ale najdeme i žáky nadprůměrné i podprůměrné. Žáci jsou zvyklí na zařazování různých forem výuky a projektových dnů ve vyučování, nicméně v hodinách anglického jazyka v této třídě ještě žádná projektová výuka realizována nebyla.

7.3 Téma projektu

Fáze výběru tématu projektové výuky byla jedním z výrazných momentů v průběhu tvorby celé diplomové práce, jelikož je tato volba vzhledem k povaze projektové výuky a také rozsahu hodin velmi důležitá. Po důkladném promyšlení bylo vybráno jednoduché téma, které by ale v případě potřeby bylo možné rozvinout o další souvislosti a náročnější aktivity, případě i těžší slovní zásobu. Vybraným tématem bylo jedno z těch primárních ve výuce angličtiny na prvním stupni základní školy, konkrétně téma „Food“, které bylo možné v souvislostech propojit s tématem zdravé stravy, tedy vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět. Jedná se také o jedno z témat, které bylo nejčastěji zadáváno v rámci dotazníkového šetření jako odpověď na témata projektů, realizována učiteli anglického jazyka na první stupni základní školy (viz tabulka 1).

7.4 Volba prostředí a termínu

Projekt probíhal v prostředí školní třídy, jednalo se tedy o čistě školní projekt. Termín projektu byl po dohodě s paní ředitelkou určen na zhruba polovinu června, kdy už není tolik učiva v rámci školní docházky a probíhají různé výlety a další akce.

7.5 Materiální a organizační zabezpečení

V prostředí třídy, kde projektová výuka probíhala, byla k dispozici interaktivní tabule. Další důležitou součástí vybavení byly tablety, každý z žáků měl v případě potřeby jeden k dispozici k případnému vyhledávání potřebných informací a také je potřebné zajistit potřebný kancelářský materiál (papíry, čtvrtky, tužky, fixy apod.). Všechny výše jmenované položky jsou k dispozici v rámci školního vybavení.

Dalším potřebným materiálem pro realizaci projektu jsou: potraviny (různé pečivo, rozmanitý výběr ovoce a zeleniny, šunka, sýr, jogurty, müsli, cereálie, oříšky, sušené ovoce, med apod.), talíře, mističky, nože, prkénka, lžičky, antibakteriální ubrousky, kuchyňské utěrky. Tyto položky zajistila autorka diplomové práce.

7.6 Výstup a hodnocení projektu

Výstup projektové výuky je do jisté míry ovlivněn aktivitou žáků, ale zahrnuje konečnou prezentaci výsledků jednotlivých skupin. Následuje slovní zhodnocení výsledků a to jak učitelem, tak spolužáky. Učitel však už v průběhu projektové výuky sleduje činnost jednotlivých skupin a poskytuje zpětnou vazbu či případnou pomoc v rámci plnění úkolu. V konečné fázi následuje shrnutí celý průběh projektu a učinění společná reflexe. Připraveny jsou také hodnotící listy pro žáky (v přílohách, strana [101](#)).

Tabulka 3: Základní charakteristika projektu

Název projektu	Food
Věkové rozmezí žáků	10-11 let
Místo realizace projektu	Základní škola Mutějovice
Datum realizace projektu	16. – 17. červen 2022
Časový rámeček	Dvoudenní
Počet žáků ve třídě	16
Druh projektu	Školní, krátkodobý
Organizační formy výuky	Samostatná práce, práce ve skupině
Výukové metody	Vysvětlování, práce s textem, rozhovor
Zahrnuté vzdělávací oblasti	Jazyk a jazyková komunikace Člověk a jeho svět

7.7 Plán projektu

V této kapitole najdeme samotný plán projektové výuky, který je rozdělen a následně realizován ve dvou částech, každá část je dlouhá dvě vyučovací hodiny. V každé části se v aktivitách pokračuje bez přestávky, ta je pak udělena až na konci dvojbloku (samozřejmě je pak delší, než klasická přestávka). Na začátku vždy najdeme definování učiva, vzdělávacích cílů, očekávaných výstupů dle RVP ZV a rozvíjených klíčových kompetencí. Dále jsou rozepsány všechny jednotlivé aktivity včetně časové dotace, pomůcek, organizace a uvedeny jsou také instrukce k aktivitám, přičemž učitel se snaží vždy využít názorného příkladu a v případě nutnosti také kontrolních otázek či dalších doplňkových instrukcí, aby všichni žáci rozuměli tomu, co je jejich úkolem. Tyto navazující instrukce a otázky vždy vyplynou z průběhu hodiny a reakcí žáků.

7.7.1 První část projektu

Tabulka 4: Charakteristika první části projektu

Profil třídy	5. ročník
Učivo	Slovní zásoba na téma food, reálie anglicky mluvících zemí, přítomný čas prostý
Vzdělávací cíle	Žáci si zopakují a rozvinou slovní zásobu související s tématem Žáci upevňují svoje vyjadřovací schopnosti v cizím jazyce Žáci tvoří jednoduché věty v přítomném čase Žáci se seznámí s reáliemi anglicky mluvících zemí
Očekávané výstupy z RVP ZV	CJ-5-2-01 žák se zapojí do jednoduchých rozhovorů CJ-5-2-02 žák sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat CJ-5-3-01 žák vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který se vztahuje k osvojovaným tématům CJ-5-3-02 žák rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu CJ-5-4-01 žák napíše krátký text s použitím jednoduchých vět a slovních spojení o sobě, rodině, činnostech a událostech z oblasti svých zájmů a každodenního života
Rozvíjené klíčové kompetence	Žák aktivně vyhledává a třídí informace Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky Žák se účinně zapojuje do diskuze

	<p>Žák účinně spolupracuje ve skupině a podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu</p> <p>Žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla</p> <p>Žák ovládá běžně používaná digitální zařízení a používá je při učení</p>
Pomůcky a materiál	Vypsány v jednotlivých aktivitách

Plán průběhu první části

Před začátkem popisovaných aktivit proběhne představení projektového vyučování v českém jazyce. Žákům bude řečeno, že se po dva dny budeme společně věnovat trochu jinému způsobu výuky, přičemž budeme vždy pracovat dva vyučovací bloky bez přestávky a na konci jim pak bude udělena jedna delší přestávka. Bude zmíněno, že pokud si bude někdo potřebovat odskočit na toaletu, vždy se zeptá, aby měl učitel přehled o pohybu žáků. Žáci budou pracovat samostatně i ve skupinkách a budou mít k dispozici tablety pro případné vyhledávání informací a slovíček, ale dbáme na to, aby nespolehali jen na pomoc internetu. V případě jakýchkoliv dotazů či problémů, jim bude učitel vždy k dispozici a mohou se s ním dle potřeby poradit. Zopakována budou i základní pravidla práce ve skupinách – žáci by je v ideálním případě měli sami vyjmenovat. Během celého průběhu výuky učitel monitoruje aktivitu dětí, poskytuje zpětnou vazbu a v případě potřeby jim pomáhá, důležité je také klást důraz na dodržování kázně. Po každé aktivitě by mělo následovat krátké zopakování či zhodnocení. Instrukce budou nejprve udávány v angličtině a v případě potřeby ještě dále doplněny či následně zopakovány i v českém jazyce, aby bylo zajištěno porozumění všech žáků. Učitel se vždy snaží používat názorný příklad, gesta a mimiku. Žáci jsou podněcováni, aby používali mateřský jazyk co nejméně, v některých aktivitách to však bude nutností.

1. aktivita: Popis slova + kreslení/pantomima slovíček souvisejících s tématem

Čas: 10 minut

Pomůcky a materiály: Karty se slovíčky na slovní popis (v přílohách, strany 83–86)

Organizace: Společná práce, v lavicích/u tabule

Popis aktivity: Každý z žáků si vylosuje jednu kartičku, na které bude anglicky napsáno slovíčko související s tématem food. Jejich úkolem je svým spolužákům pomocí alespoň několika vět či slov popsat dané slovíčko, opřít se následně mohou i o pantomimu či kreslení, pokud to bude nutné. Zařazena je snadná slovní zásoba, kterou by měli žáci zvládnout nějakým způsobem popsat. Žák sám vyvolává spolužáky podle toho, jak se

postupně přihlásí. Když je slovíčko uhodnuto, žák ho napíše na tabuli. Tato aktivita je zařazena proto, aby se děti na začátku výuky trochu uvolnily a prostřednictvím jednoduchých slovíček procvičily svoje vyjadřování. Pokud je potřeba, učitel předvede první slovo sám jako názorný příklad. Tímto úkolem také dojdeme k tématu projektu – otázka co mají tato slovíčka společného? Všechna se týkají jídla.

Instrukce: We are going to start this lesson with a short game. At first, everyone takes one piece of paper from me and you will stay in your seats. Now your task is to go to the blackboard and describe the word on your piece of paper to your classmates, they will raise their hands and guess. You should use only English. When no one tells the right answer, you can also use some moves or you can draw something on the blackboard. Can we start?

Do these words have anything in common?

Další poznámky: Pokud některé z dětí opravdu tápe, můžeme mu umožnit kartičku vyměnit či ho trochu navést. Může se stát, že některý z žáků bude pocitovat opravdu velký ostych a nebude chtít před tabulí vystoupit, v tom případě se snažíme dodat odvalu a trochu mu poradit čím začít, pokud ani to nepomůže, lze se v krajním případě uchýlit k možnosti, že předstoupí ve dvojici se spolužákem či učitelem.

2. aktivita: Brainstorming

Čas: 10 minut

Pomůcky a materiály: Propisky, barevné fixy, balicí papír, tablety

Organizace: Společná práce, prostor vzadu ve třídě

Popis aktivity: Navazujeme na aktivitu číslo 1, kde už jsme viděli několik slovíček souvisejících s tématem. Žáky shromáždíme před tabulí (pokud máme tabulí dostatečně velkou) nebo ve volném prostoru učebny (například na koberci), v tomto projektu bude realizovaná druhá možnost. Dopředu je upozorníme, aby si s sebou vzali psací potřeby. Následuje společný brainstorming, kdy žáci zapisují veškeré asociace na téma jídlo. Je jim ponechán dostatečný čas na přemýšlení, pokud si u některého slovíčka nejsou jisti hláskováním, mohou správnost ověřit na tabletech či se poradit se spolužáky. Cílem je zaktivizování slovní zásoby, kterou si žáci pamatují. Následně vyznačíme barevně odlišně podstatná jména, přídavná jména a slovesa. Předpokladem je, že nejvíce budou obsažena podstatná jména. Žáky proto povzbudíme pro vybavení dalších přídavných jmen či sloves souvisejících s tématem. Následuje doplňková otázka, zda jsou zde slovesa, se kterými umíte utvořit minulý čas? Jakým způsobem se tvoří? Žáci již látku probírali v předchozích hodinách angličtiny.

Instrukce: Now we are going to move to the carpet, where a big piece of paper is prepared. Please stand up and move to the carpet with me, you should also take some pens with you. Now write down every word which reminds you of food, your associations. You can talk to your classmates or use translator if you are not sure about the spelling.

It looks like you are done. I have three colours and I want you to sort these words into three groups - nouns, adjectives, verbs. Do you know some other adjectives/verbs?

Další poznámky: O tvoření minulého času u sloves je hovořeno v češtině.

3. aktivita: Rozšíření slovní zásoby

Čas: 5–10 minut

Pomůcky a materiály: Vytištěné kartičky se slovíčky a obrázky (v přílohách, strany 87-89)

Organizace: Práce ve dvojicích/skupinách, v lavicích

Popis aktivity: Žáci dostanou do dvojic či trojic dvě skupiny kartiček se slovesy – obrázek a slovíčko anglicky. Jejich úkolem je přiřadit dané obrázky a slova k sobě. Opět mají k dispozici tablety na případný překlad či zjištění výslovnosti. Učitel skupiny obchází a kontroluje správnost. Následuje společné odříkání výsledků – učitel říká slovesa v češtině, žáci říkají anglický ekvivalent. Učitel slovesa zapisuje na tabuli a následně u nich můžeme opět připomenout tvoření minulého času.

Instrukce: Now you are going to stay in your seats. I am going to give some cards with pictures and English words to each pair or group. Your task is to match these pictures with the right words. Then we are going to check the right answers together.

Další poznámky: Žákům je následně či další den rozdáno cvičení, kam k obrázkům vyplní právě probraná slovesa a mohou si ho následně nalepit do sešitu (v přílohách, strana 90).

4. aktivita: Cuisine in Great Britain or USA

Čas: 45 minut

Pomůcky a materiál: Kancelářský materiál, tablety, obrázky (v přílohách, strany 91-98)

Organizace: Skupinová práce, v lavicích

Popis aktivity: Všechny předchozí aktivity se týkaly jídla, žákům tedy položíme otázku, zda je jídlo ve všech zemích stejné a následně také otázku, jaká jídla jsou typická pro naši kuchyni a další kuchyně ve světě. Následně rozdáme každému z žáků kousek skládačky obrázku, na základě které má najít svoji skupinku. Vzniknou nám tak čtyři skupiny, dvě mají obrázek jídla typického pro britskou kuchyni a dvě jídla typického pro tu americkou. Následuje otázka, co mají skupiny na obrázku a zda je toho jídlo typické pro nějakou konkrétní zemi – určíme tím témata. Skupinky pak mají za úkol pomocí informací na internetu zjistit nějaké základní informace. Poté skupinky se stejným tématem spojíme dohromady a jejich úkolem je připravit pro ostatní skupinky prezentaci o kuchyni dané země. K dispozici mají potřebný kancelářský materiál a obrázky, ale je ponecháno na nich, jakým způsobem budou chtít téma zpracovat. Učitel opět kontroluje práci skupin a v případě nutnosti žákům radí. V konečné fázi skupinky odprezentují svoje téma a pokud je zpracováno v podobě plakátů, budou vystaveny na školní nástěnce pro ostatní třídy. V neposlední řadě přichází hodnocení jednotlivých prezentací a to jak spolužáky, tak učitelem.

Instrukce: Today all activities are connected with food so I have a question for you, do you think that national food is the same in all countries? What is the Czech typical meal? What is the typical meal in Slovakia, Italy, German, Great Britain, ...?

Now I am going to give each of you a piece of a picture. Your task is to make groups, every group will have a different picture in the end. What dish is on your picture? Is it typical for some country? Find some information about this cuisine.

Now you are going to work with other group with the same topic and your task is to prepare a presentation about British or American cuisine to your classmates and teacher.

Další poznámky: Při práci na prezentaci žáky podněcujeme, aby se snažili co nejvíce užívat anglický jazyk, mohou při domluvě používat češtinu, konečná prezentace by však měla být v anglickém jazyce, přičemž by měli používat jednoduchá slovní spojení a krátké věty.

5. aktivita: Zhodnocení celé první části projektu

Čas: 10 minut

Organizace: Společná práce, na koberci

Popis aktivity: Shrnutí a zhodnocení celého bloku učitelem a také žáky – co jsme se naučili, jak se nám pracovalo, rozuměli jste všemu, byl pro vás nějaký úkol těžký atd. Otázky vyplývají z reakcí žáků.

Další poznámky: Celá reflexe probíhá v českém jazyce.

7.7.2 Druhá část projektu

Tabulka 5: Charakteristika druhé části projektu

Profil třídy	5. ročník
Učivo	Slovní zásoba na téma food, otázky: „What do you like to eat“ + „What is your favourite food“, vazba „I would like ...“, přítomný čas prostý
Vzdělávací cíle	Žáci si zopakují a rozvinou slovní zásobu související s tématem Žáci upevňují svoje řečové dovednosti v cizím jazyce Žáci aktivně používají otázky „What do you like to eat“ + „What is your favourite food“, umí na otázku odpovědět celou větou a prostřednictvím slovesa „like“ vyjádřit co mají, nebo nemají rádi Žáci umí užít vazbu „I would like“ a jednoduše požádat o základní potraviny
Očekávané výstupy z RVP ZV	CJ-5-2-01 se zapojí do jednoduchých rozhovorů CJ-5-2-02 sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat CJ-5-2-03 odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat a podobné otázky pokládá
Rozvíjené klíčové kompetence	Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky Žák se účinně zapojuje do diskuze

	<p>Žák účinně spolupracuje ve skupině a podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu</p> <p>Žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla</p> <p>Žák ovládá běžně používaná digitální zařízení a používá je při učení</p>
Pomůcky a materiál	Vypsány v jednotlivých aktivitách

Plán průběhu druhé části

Na začátku druhé části bude opět zařazeno úvodní slovo, kde bude shrnut předchozí den a žáci budou seznámeni s dalším průběhem projektu a s tím, co mají očekávat. Opět jim bude zopakováno, že práce bude probíhat bez klasické přestávky a na konci projektu bude následovat jedna velká přestávka. V případě že předchozí den docházelo k nedodržování určených pravidel, můžeme je dětem opět připomenout a zopakovat. V průběhu budou ještě dále vytyčena pravidla práce s potravinami, ale to až před samotnou aktivitou. Učitel je opět dětem po celou dobu k dispozici, poskytuje rady a zpětnou vazbu. Na konci bude znovu učiněna závěrečná reflexe a zhodnocení.

1. aktivita: What is your favourite food? What do you like to eat?

Čas: 10 minut

Pomůcky a materiály: Kartičky ze čtvrtky na zapisování odpovědí, psací potřeby

Organizace: Samostatná práce, volný pohyb po třídě

Popis aktivity: Žáci mají za úkol zjistit, jaké je oblíbené jídlo jejich spolužáků a zapsat ho vedle jména na kartičku. Používají přitom výše uvedené otázky a odpovídají na ně celou větou. Učitel koluje po třídě společně s dětmi a ujistí se, že otázku používají správně, odpovídají celou větou a hovoří pouze anglicky. Poté shrneme, na co žáci přišli a následně si barevně odliší, kolik spolužáků uvedlo zdravé jídlo, a kolik jídlo nezdravé. Jaký druh odpovědí převažuje?

Instrukce: Today is your first task to find out, what is the favourite food of your classmates. What question are you going to use? You are going to use these questions: What is your favourite food? or what do you like to eat? Take a piece of paper and a pen and you can start moving around the room and asking your friends. You are going to use only English.

It looks like the most of you are done, so please go back to your seats. Now take some colours and mark differently healthy and unhealthy dishes in your list of favourites foods. Which prevails? Tell me some examples.

Další poznámky: Otázky jsou pro vizuální příklad žákům promítnuty na interaktivní tabuli. Aktivitu příliš neprotahujeme, ukončena bude, i pokud žáci nezískají všechna jména, záleží na počtu žáků ve třídě. Důležitější je správné použití otázek a konverzace.

2. aktivita: Výživová pyramida

Čas: 10 minut

Pomůcky a materiál: Prezentace v PowerPointu (Obrázek v přílohách, strana 99)

Organizace: Samostatná práce, v lavicích

Popis aktivity: Žákům je promítnuta prázdná výživová pyramida společně s položkami, které do ní patří, jejich úkolem je potraviny správně rozřadit, přičemž mohou využít internet a vyhledat si pyramidu na tabletu. Každý z žáků si jí pak načrtne na svůj papír. Následuje společná kontrola.

Instrukce: On the whiteboard you can see an empty pyramid and some food around it. This pyramid is called „nutrition pyramid“ and shows us what kind of food we should eat the most/the least. I want you to place this food into the pyramid. Everyone draws this pyramid on a piece of paper and try to fill the words there. You can use tablets and google some information. Then we are going to check it together. What are you going to do at first?

Další poznámky: V českém jazyce následně proběhne krátká diskuze o výživové pyramidě – zda už o ní děti slyšely, zda jejich stravování odpovídá těmto principům atd.

3. aktivita: Market – pojmenování potravin

Čas: 10 minut

Pomůcky a materiál: Tablety, psací potřeby, papír, připravené potraviny – různé druhy pečiva, ovoce a zeleniny, šunka, sýr, jogurty, cereálie, oříšky apod., kartičky s čísly (psané ručně)

Organizace: Samostatná práce, volný pohyb po třídě

Popis aktivity: V zadní části učebny budou předem umístěny jednotlivé potraviny a u nich lístečky s čísly. Žáci mají za úkol všechny vystavené potraviny pojmenovat, pracují samostatně, slovíčka, která neznají, si mohou najít v překladači a ověřit si i jejich výslovnost. Potřebovat budou pouze kus papíru a psací potřeby. Učitel v průběhu aktivity kontroluje a případně opravuje chyby, následuje společná kontrola slovíček. Jsou tyto potraviny zdravé nebo nezdravé?

Instrukce: At the back of the classroom you can see some food and numbers next to them. Your task is to write numbers 1-25 on a piece of paper, go to the back and name every food, write it down. You can use tablets, but only if you really don't know the word or you are not sure about spelling. Then we are going to check the answers together.

Is this food healthy or unhealthy?

Další poznámky: V případě dostatku času můžeme potraviny ještě přiřadit do výživové pyramidy.

4. aktivita: Rozdělení do skupin

Čas: 5 minut

Pomůcky a materiál: Kartičky se slovíčky (v přílohách, strana 100)

Organizace: Samostatná práce, volný pohyb po třídě

Popis aktivity: Žáci se rozdělí do skupin na základě názvů potravin – hledají žáky s názvy potravin, které mají něco společného. Například mléčné výrobky – jogurt, tvaroh, mléko, sýr – utvoří jednu skupinu.

Instrukce: Now you are going to work in small groups, so everyone takes one card from me and you have to find your group according to word on your card. All words on the cards are some foods, you have to find some similarity. Nutrition pyramid might help you.

Další poznámky: Skupiny se budou shodovat s těmi, které už žáci viděli ve výživové pyramidě.

5. aktivita: Vytvoření nákupního seznamu

Čas: 5. minut

Pomůcky a materiál: Papír, psací potřeby

Organizace: Skupinová práce, v lavicích

Popis aktivity: Skupinkám bude nejprve v českém jazyce popsána aktivita číslo 6 a 7, včetně pravidel práce s potravinami a dalšími nástroji. Následně budou tvořit nákupní seznam potravin, které budou potřebovat na vytvoření zdravé svačiny.

Instrukce: So we have four groups and now you are going to make a shopping list. At first you have to agree on what snack you are going to make a then you will write down what do you need for preparation. Every group gets a list and then you can start working.

Další poznámky: ---

6. aktivita: Nákup

Čas: 5 minut

Pomůcky a materiál: Nákupní seznam, symbolické peníze (vyrobeny z barevného papíru), košík, antibakteriální ubrousky

Organizace: Skupinová práce, pohyb po třídě

Popis aktivity: Žáci mají za úkol na základě svého seznamu učinit nákup. Přijdou do obchodu, pozdraví prodavačku a každý ze členů skupiny požádá o jednu položku. Následuje rozloučení, donesení nákupu do lavice a předání košíku další skupině. Takto se postupně vystřídají a nakoupí si všechny skupinky.

Instrukce: Now you are going to go to our shop with your list. Every group has to say hello, you have to ask for the food that you need, pay and say goodbye. Each of you should ask for one food. What question are you going to use?

Další poznámky: Před začátkem této aktivity je nutné odstranit vše z lavic a každá skupina si otře lavici i ruce antibakteriálními ubrousky. Pokud základní škola disponuje kuchyňkou, bylo by ideální se na tuto aktivitu přesunout tam.

7. aktivita: Tvoření zdravé svačinky

Čas: 20 minut

Pomůcky a materiál: Potraviny, prkénka, talíře, mističky, nože, lžičky

Organizace: Skupinová práce, v lavicích

Popis aktivity: Žáci z nakoupených potravin vytvářejí předem určenou svačinku, pokud to lze, komunikace by měla stále probíhat v anglickém jazyce.

Instrukce: All groups were in our shop so you can all start working on your snacks.

Další poznámky: Bodou použity zoubkované nože na pečivo, přesto žáky znovu upozorníme, ať pracují opatrně a udržují pořádek, patřičně na ně dohlížíme.

8. aktivita: Představení připravené svačiny

Čas: 10-15 minut

Pomůcky a materiál: Papíry, pastelky, fixy, psací potřeby

Organizace: Skupinová práce, v lavicích

Popis aktivity: Poslední aktivitou je představení svojí svačinky spolužákům v anglickém jazyce, žáci si text mohou předem napsat, případně něco nakreslit, každý ze členů skupiny by měl říci alespoň pár slov.

Instrukce: When you will finish your work, you are going to present your snack to your classmates and teachers in front of the blackboard, you should use only English. Every member of the groups should say at least a few words, you can also speak together. You have 5-10 minutes for preparation.

Další poznámky: Před touto aktivitou si žáci na lavicích udělají pořádek, opět jsou k dispozici ubrousky a všechny zbytky odstraníme do koše.

9. aktivita: Zhodnocení

Čas: 10-15 minut

Pomůcky a materiál ---

Organizace: Společná práce, na koberci

Popis aktivity: Shrnutí a zhodnocení celého bloku učitelem a také žáky – co jsme se naučili, jak se nám pracovalo, rozuměli jste všemu, byl pro vás nějaký úkol těžký atd. Otázky vyplývají z reakcí žáků. Následuje zhodnocení obou bloků projektové výuky, všichni žáci by měli dostat prostor pro vyjádření a následuje shrnutí a zhodnocení učitelem. Pro žáky jsou také připraveny hodnotící listy (v přílohách, strana 101).

Další poznámky: Celá reflexe a hodnocení probíhá v českém jazyce.

8. Realizace projektu

Jak již bylo zmíněno, projekt probíhal na Základní škole v Mutějovicích, konkrétně ve dnech 16. a 17. června. Byl tedy rozdělen do dvou částí, přičemž v každé části byla zahrnuta aktivní práce ve skupinách a na konci probíhala prezentace výsledků této skupinové práce. Cílovou skupinou byli žáci pátého ročníku, kde je ve třídě standardně 16 žáků, ale ve dnech projektu bylo několik dětí nemocných či nepřítomných z jiných důvodů, proto se projektu účastnilo první den pouze 12 žáků, následující den pak 15 žáků. Toto hodnotím jako kritický bod, pokud by projektová výuka probíhala například pouze v hodinách anglického jazyka v rámci jednoho týdne a aktivity na sebe přímo navazovaly, učitel nemůže s nepřítomností některých žáků nikdy dopředu počítat.

8.1 Reflexe z první části projektu

Nyní přistoupíme k reflexi první části projektu, která jak již bylo zmíněno, probíhala 16. června v rámci třetí a čtvrté vyučovací hodiny a účastnilo se jí dvanáct žáků pátého ročníku. Na začátku bloku bylo dětem řečeno, jak bude výuka probíhat, co se od nich očekává a byla zopakována pravidla práce ve skupině, přičemž je děti byly schopny samy definovat (shodou okolností s třídní učitelkou nedávno opakovaly pravidla práce ve skupině). Zmíněno bylo také to, že by se žáci měli snažit používat pouze anglický jazyk, pokud to bude v jejich silách. Za jazykový projev nebudou známkováni, pouze budeme společně opravovat případné chyby, které jsou při výuce cizího jazyka přirozenou součástí.

1) Popis slova

Tato aktivita byla na úvod zařazena hlavně proto, aby se žáci trochu uvolnili, pobavili a zároveň se naladili na slovní zásobu související s tématem. Jelikož se ve třídě vyskytují i žáci, kteří jsou podle paní učitelky v anglickém jazyce slabší, byla jsem připravena na to, že u některých dětí může nastat problém a nebudou se do aktivity chtít zapojit nebo jim bude mluvení dělat problém. Žáci aktivitu pochopili a po názorné ukázce se začali hned hlásit. Většina dětí si však s úkolem poradila dobře, při popisu hodně využívaly slovo food, barvy a zařazení daného slovíčka – zda se jedná o ovoce, zeleninu, sladkost, nádobí apod. Žáci dělali občasné chyby v souvislosti s výslovností některých slovíček – vždy byla provedena slovní korekce po tom, kdy žák domluvil. Ze slovní zásoby na kartičkách byla slova po uhodnutí vždy žákem ještě napsána na tabuli a zopakována. Žádný problém u této aktivity nenastal, jen bylo potřeba žáky na začátku zkorigovat, aby nevykřikovali správné odpovědi,

ale hlásili se, pokud budou vědět. U dvou žáků nastala potřeba slovíčko si vyměnit, poté už byli schopni nové slovíčko pár slovy popsat, jeden z nich po návodných otázkách. Dva žáci, kteří se styděli jít sami, pak utvořili dvojici. Většina žáků si vystačila pouze s mluveným projevem, dva žáci navíc použili pantomimu a jeden kreslení. Aktivita teda byla hodnocena kladně, žáky bavila a probíhala hladce. Užívaný anglický jazyk byl jednoduchý a většinou bez chyb, v pár případech byla provedena drobná korekce výslovnosti.

2) Brainstorming

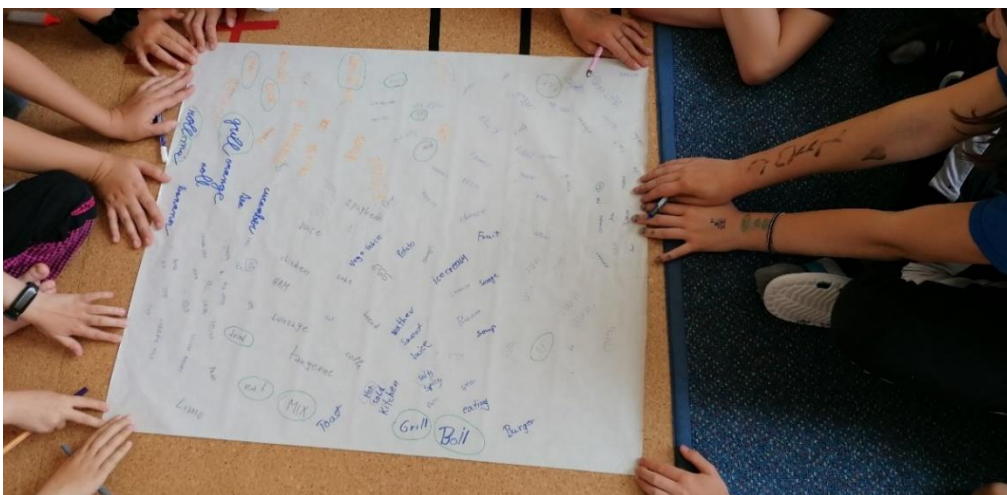
V tomto případě byla metoda zařazena jako motivační a také aktivizační z hlediska slovní zásoby. Po první aktivitě se žáci přesunuli společně na koberec a hned po zadání úkolu se dali do psaní. Byla jsem mile překvapena, že se do této aktivity aktivně zapojili úplně všichni žáci. Poté jim bylo zadáno, aby vzájemnou domluvou a spoluprací společně rozdělili slovní zásobu na podstatná jména, přídavná jména a slovesa. Přídavná jména a slovesa pak byla barevně zakroužkována. Dle předpokladů byla nejvíce obsažena podstatná jména, takže bylo na popud toho žákům řečeno, zda znají i některá přídavná jména a slovesa, která by souvisela s naším tématem. Na pár dalších žáci ještě sami přišli pomocí návodných otázek. U sloves pak bylo ještě hovořeno o tom, zda žáci ví, jak s anglickými slovesy utvořit minulý čas prostý – rozdíl pravidelná vs. nepravidelná (cook-cooked, serve-served, eat-ate). Žáci již byli v rámci předchozí výuky seznámeni s minulým časem některých nepravidelných sloves a tvořením minulého času u pravidelných sloves, takže po chvíli váhání věděli.

„Tuto metodu lze ve výuce používat velice široce – na začátku vyučovací hodiny jako úvodní motivaci, ke zjištění znalostí žáků, můžeme ji uplatnit v průběhu hodiny pro zjištění názorů a postojů k probíranému tématu, k řešení problémů, pro rozšíření znalostí, můžeme ji také použít na konci vyučovací hodiny jako metodu závěrečného opakování“ Sitná (2009, s. 67).



Fotografie 1: Brainstorming A

Zdroj: autorka



Fotografie 2: Brainstorming B

Zdroj: autorka

3) Rozšíření slovní zásoby

Tato aktivita bezprostředně navazovala na aktivitu číslo dvě, kdy jsme zjistili, že děti neznají nebo si nevybaví moc sloves, která s tématem souvisí. Žáci se vrátili do lavic a každá dvojice či trojice dostala dvě skupiny kartiček – obrázky a anglické výrazy. Jejich úkolem bylo je přiřadit. Všechny dvojice tuto aktivitu zvládly bez potíží, bylo jim také umožněno použít tablety na ověření správnosti či poslech správné výslovnosti. Následovala společná kontrola – učitel říká české výrazy, žáci reagují anglicky. Slovíčka byla promítnuta na tabuli a opět jsme si na nich připomněli tvoření minulého času. V závěru žáci dostali cvičení na vyplnění, kde se vyskytovala všechna slovesa zahrnutá v této aktivitě, děti si poté papírek nalepily do sešitů. Žáci, kteří byli dřív hotoví, nakonec také s vybranými slovesy tvořili krátké věty.

4) Britská a americká kuchyně

Jak již bylo uvedeno, žákům byla nejprve položena otázka, zda je typické jídlo ve všech zemích stejné. Hromadnou reakcí bylo, že ne. Následovala otázka, jaká jsou typická jídla v České republice, v tomto případě děti jmenovaly samozřejmě svíčkovou a další omáčky, knedlo zelo vepřo, řízky nebo třeba pivo...ale zařadily sem kromě toho také třeba kebab nebo pizzu. Následovala proto otázka, zda si opravdu myslí, že jsou pizza a kebab tradiční českou kuchyní. Po krátkém zamyšlení následná reakce samozřejmě byla, že nejsou. Další otázkou tedy bylo, odkud pizza a kebab pocházejí a jestli žáci znají typická jídla pro další země, ať už v Evropě nebo ve světě. Uvedeno bylo: Itálie – špagety a pizza, Turecko –

kebab, Francie – sýr, Slovensko – halušky, Amerika – hamburger, hot dog a kuřecí křídla, Japonsko – sushi.

Po tomto úvodu proběhlo rozdělení do 4 skupinek. Každý z žáků dostal kousek obrázku a na základě něj měl najít svoji skupinku – složit celý obrázek. Žáci se mohli volně pohybovat po třídě, aby se po delším sezení trochu rozhýbali. Dvěma skupinkám vznikl obrázek jídla typického pro americkou kuchyni a dvě skupinky měly mít obrázek znázorňující britskou kuchyni. Dětem rozdělení poměrně trvalo a v průběhu jsem je upozorňovala, že mají používat angličtinu, protože začaly hodně rozmlouvat v českém jazyce.

Když už byly skupiny vytvořené, zeptala jsem se každé skupinky, co mají na obrázku a poté zda ví, pro kterou kuchyni je toto jídlo typické. Skupinky, které měly obrázky typické pro americkou kuchyni, znaly odpověď hned, obrázky typické pro britskou kuchyni bylo potřeba trochu popsat, ale žáci se k odpovědi dostali sami. Následně jim byl oznámen další úkol – najít na internetu nějaké informace o jejich tématu. V této fázi úkolu bohužel nebylo možné, aby děti používaly pouze anglický jazyk, jejich domluva proto probíhala také v českém jazyce.

Když si udělaly trochu přehled, byly skupinky se stejnými tématy spojeny dohromady, měly porovnat svoje poznatky a společně připravit prezentaci o tématu pro ostatní spolužáky. V dispozici měly čtvrtky, barevné papíry, pastelky a fixy, vytištěné obrázky a další materiály, které mohly, ale nemusely použít a také měly po celou dobu k dispozici tablety. Obě skupinky se shodly, že použijí čtvrtku a vylepí tam obrázky a vypíší několik informací. Při prezentaci také obě dvě skupiny použily tablety k prezentaci dalších obrázků, jedna ze skupin si našla v rámci tématu i video, které bylo promítnuto na interaktivní tabuli. Užívána byla hlavně základní slovní spojení a přítomný čas prostý – Americans like, eat apod. Skupinky se před prezentací radily, zda mají vše správně napsáno.

Každá skupina začala nejprve v angličtině, ale poté jim bylo umožněno doplňovat některé informace i v češtině. Bezprostředně po každé prezentaci následovala korekce chyb, hodnocení a případné otázky. Žáci se navzájem hodnotili velmi kladně a neměli na sebe navzájem téměř žádné otázky, prezentace se jim líbily bez výhrad.

Učitelem byla kladně hodnocena spolupráce ve skupinách, kdy se žáci nehádali a aktivně se zapojovali do procesu, jedna skupina si byla schopna práci rozdělit úplně sama, druhé byla podána pomocná ruka. Pouze jeden z žáků byl opravdu spíše pasivní v rámci procesu tvoření i při představení tématu. Byla kladně hodnocena zejména kreativita při

hledání na internetu – zajímavosti, recepty, videa. Prezentace obou skupin byla hodnocena kladně, vyskytovalo se minimum chyb. Obě skupiny vytvořily na téma plakáty, ty byly vytaveny na školní nástěnce.



Fotografie 3: Prezentace tématu

Zdroj: autorka

5) Zhodnocení první části

Poslední aktivitou bylo společné zhodnocení celého bloku, které probíhalo na koberci vzadu ve třídě a každý z žáků měl přispět nějakým názorem, pocitem či jakoukoliv další poznámkou k celé části projektu. Zahrnuto bylo také sebehodnocení.

Žáci hodnotili aktivity kladně, pro některé z nich byla poslední aktivita trochu stresující v souvislosti s vystoupením před tabulí, ale hodně zmiňovali, že je bavilo hledat informace a obrázky na internetu. Vyskytla se i poznámka, že by bylo dobré, kdyby si některé z obrázků či textů, které našli, mohli upravit, vytisknout a přímo použít na plakát. Tato myšlenka se mi líbila a při představě realizace pouze v jednotlivých hodinách angličtiny by bylo možné se jednu hodinu věnovat pouze průzkumu, například i v počítačové učebně, kdy by si žáci mohli sami předpřipravit materiál na další část projektu. Nevýhodou pak je, že tato možnost zabere o dost více času.

Co se týče práce ve skupině, jedné ze skupin se pracovalo dobře bez jakýchkoliv výhrad, ve druhé skupince bylo zmiňováno, že se ne všichni rovnoměrně podíleli na výsledku, ale nakonec s ním byli spokojeni. Našlo se také pár dětí, které zmínily, že by raději

zpracovávaly téma druhé skupiny. Také bylo zmíněno to, že bylo zvláštní pracovat bez přestávky, ale nikdo z žáků s tím neměl problém.

Dále proběhlo hodnocení práce žáků, vyzdvihována byla zejména aktivní spolupráce ve skupinách a úroveň prezentací témat, dále také jejich vyjadřování v průběhu celého bloku a samozřejmě také snaha zapojit se do všech aktivit i přes počáteční ostych.

8.2 Reflexe z druhé části projektu

V této kapitole bude popsána reflexe druhé části projektu, která probíhala následující den, tedy 17. června v rámci první a druhé vyučovací hodiny a účastnilo se jí patnáct žáků pátého ročníku. Na začátku bloku bylo nejprve krátce shrnuto, jak výuka předchozí den probíhala a co jsme se naučili nového. Žákům, kteří chyběli, byla dodána slovní zásoba sloves a opět jsme ji společně přeříkali, zopakovali jsme také, jaká je typická kuchyně v USA a Velké Británii. Stejně jako předchozí den bylo také řečeno, co žáky čeká a jak bude výuka probíhat, jaká jsou pravidla práce ve skupině apod.

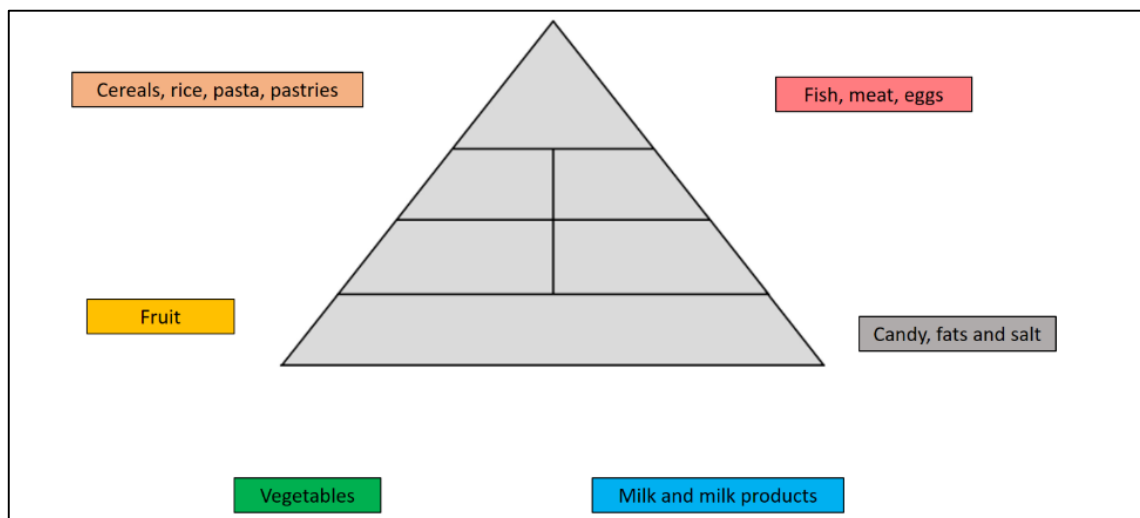
1) Oblíbené jídlo spolužáků

V této aktivitě bylo úkolem žáků za pomoci dvou základních otázek zjistit, jaká jsou oblíbená jídla jejich spolužáků a zapsat jméno a daný pokrm na kartičku. Byly pokládány celé otázky a odpovídáno celými větami. Byl umožněn volný pohyb po třídě, pouze byli upozorněni, že musí mluvit potichu, aby se všichni navzájem slyšeli, v průběhu aktivity však museli být žáci několikrát napomenuti, že hlasitost jejich konverzací je příliš vysoká. V rámci rozhovoru mohli nakonec přidat ještě další otázky, takže se někteří z žáků ostatních ptali také na to, co rádi nemají nebo jak se dnes mají, jiné otázky jsem v konverzaci nepochytila, tyto odpovědi už nezapisovali. Kromě většího ruchu aktivita probíhala hladce, jelikož to bylo také předem řečeno, žáci odpovídali na otázku celou větou. Aktivita byla ukončena, když byla většina z žáků hotova, pouze třem ještě několik jmen zbývalo, někteří se však stihli zeptat i paní učitelky a paní asistentky. Dalším úkolem bylo daná jídla odlišit na zdravá a nezdravá. Poté děti jmenovaly jednotlivé příklady ze zdravých a nezdravých jídel a následovala otázka, která jídla převažují. Odpovědí bylo, že rozhodně ta nezdravá.

2) Výživová pyramida

Následovala aktivita, kdy žákům byla promítnuta na interaktivní tabuli prázdná výživová pyramida společně se skupinami potravin, které do ní patří. Nejprve bylo řečeno,

zda žáci znají všechna slovíčka, společně jsme si k nim přiřadili české ekvivalenty, žáci byli schopni říci všechny, až na slovíčko pečivo. Poté pomocí vlastních znalostí či hledání na internetu žáci jednotlivé potraviny správně přiřazovali do částí pyramidy. Děti si pyramidu načrtly na papír a doplnily, nejprve to zkusily samy a někteří poté ověřovali správnost na tabletech. Následovala společná kontrola a krátká debata v českém jazyce o zdravé výživě, co se týče svačin tak v jídelníčku dětí jsou dle předpokladu hojně zahrnuty sladkosti a různé tyčinky a brambůrky, pouze několik dětí uvedlo, že preferují raději ovoce.



Obrázek 1: Výživová pyramida

Zdroj: autorka

3) Pojmenování potravin

Poté přišel na řadu sled hlavních aktivit. V tomto úkolu si žáci vypsali na kartičky papíru čísla 1-25 a jejich úkolem bylo anglicky pojmenovat připravené očíslované potraviny. Pracovali samostatně a aktivita je bavila, proto probíhala opravdu v tichosti, žáci se nestrkali, všichni pečlivě zapisovali a v případě, že opravdu slovíčko neznali nebo nevěděli, jak se správně píše, tak použili jako oporu překladač či se zeptali ostatních. Tyto možnosti ale využívali opravdu jen v krajním případě. Většinu slovíček znali, největší problém dělala dětem slovíčka jako pečivo, ředkvičky, řecký jogurt, ořechy. Při průběžné kontrole učitelem měli téměř všechny odpovědi správně, nejčtenější chybou v hláskování byl sýr – děti uváděly chase, chaase nebo chese, proto bylo slovíčko velkými písmeny napsáno na tabuli. Následovala i společná kontrola jednotlivých položek.



Fotografie 4: Pojmenování potravin

Zdroj: autorka

4) Rozdělení do skupinek

Po kontrole správných odpovědí každý z žáků dostal lísteček s názvem potravin a úkolem bylo utvořit skupinky na základě podobnosti těchto potravin. Po otázkách žáků bylo upřesněno, že se bude jednat o skupiny potravin, které jsme již probírali ve výživové pyramidě – mléčné výrobky, ovoce, zelenina, sladkosti, tučné a slané potraviny. Rozdělení proběhlo rychle a hladce, po pochopení úkolu děti neměly problém najít svoji skupinku.

5) – 8) Vytvoření nákupního seznamu a nákup potravin, zdravá svačina, prezentace

Žákům bylo nejprve popsáno, že jejich hlavním úkolem bude vytvořit z připravených potravin zdravou svačinu, přičemž výsledek pak připraví jako ukázkou včetně komentáře, co jejich svačina obsahuje a nějakého sloganu, který by se ke zdravé svačině hodil a tímto svoji práci představí spolužákům. Skupinky se tedy nejprve domluvily na tom, co všechno potřebují a napsaly si nákupní seznam.

Následovala část, kdy si děti sklidily vše z lavic a vydezinfikovaly si svoje lavice i ruce antibakteriálními ubrousky. Byla také vytyčena pravidla práce s noži a potravinami (např. s nožem děti nebudou chodit po třídě, vždy leží na lavici a používáme ho na prkénku apod.). Před prvním nákupem byla také zopakována měna v USA a Velké Británii, kterou děti znaly, již v daném měsíci probíraly reálie anglicky mluvících zemí.

Poté se všechny skupinky vystřídaly v nákupu. Žáci vždy vzali košík, lístečky znázorňující peníze a vydali se na nákup. Paní prodavačku v tomto úkolu zastoupila paní učitelka. Žáci měli za úkol pozdravit, každý ze skupiny požádal o jednu potravinu a tu výměnou za bankovku získal, následně se rozloučili a odnesli si nákup na své stanoviště.

Takto se vystřídaly všechny skupiny, poté byl přístup k potravinám již volný a žáci si mohli dojít volně pro položky ze svého nákupního seznamu.

Aktivita žáky velmi bavila, ale nebylo již moc možné udržet je alespoň částečně v anglickém jazyce. Představení konečných produktů však měla probíhat v angličtině a žáci si mohli svoji řeč nejprve zapsat, učinily tak dvě skupiny ze čtyř. Používány byly věty v podobě „we have yoghurt with“ a poté následoval nějaký slogan.

Do celého průběhu aktivity se bez výjimek zapojili všichni a aktivně spolupracovali. Téměř všechna představení potravin pak zahrnovala slova healthy a tasty, velmi byl oceňován zejména slogan: „It’s healthy and sweet, let’s eat“.

Následovalo společné sebehodnocení a vzájemné hodnocení skupinek, děti měly zhodnotit, jak se jim prezentace líbily a opět neměly ke svým spolužákům žádné výhrady, skupinky navzájem ocenily svoje připravené svačiny i jejich prezentaci.

Pedagogy bylo vyzdvihnuto, že žáci splnili zadání těchto úkolů, snažili se používat pouze anglický jazyk a všichni členové skupinek se aktivně zapojili do aktivit. Oceněn byl také důraz na správnou výslovnost, žáci se ujišťovali v překladači na tabletech či u přítomných pedagogů.



Fotografie 5: Nákup potravin Zdroj: autorka



Fotografie 6: Jedna z připravených svačín

Zdroj: autorka



Fotografie 7: Prezentace svačiny

Zdroj: autorka

9. Hodnocení projektu

Na konci druhého dne pak přišlo na řadu společně celkové zhodnocení obou částí projektu, diskuze probíhala vzadu třídy na koberci a již výhradně v češtině. První částí bylo sebehodnocení, kdy se měl každý žák ocenit za to, co se mu v průběhu dvou uplynulých dní povedlo a jestli se v něčem alespoň trochu zlepšil. Uváděny byly u všech žáků téměř shodné odpovědi – slovní zásoba a výslovnost a také to, že se jim vydařily obě prezentace.

Žákům byly poté pokládány jednoduché otázky a každý měl nějakým způsobem odpovědět, přičemž odpovídali postupně, v kroužku jsme posílali gumový míček a následně byla již vedena diskuze a každý z žáků se mohl volně vyjádřit. Pro žáky byly připraveny dotazníky, ale bylo vidět, že chtějí své dojmy sdílet se spolužáky, takže byl raději věnován zbytek času společné ústní reflexi. Jelikož měli bezprostřední kladné dojmy z druhé části projektu, týkalo se jejich hodnocení zejména této části, proto jsem otázky směřovala i na předchozí den a snažila se zjistit, zda pro ně byla výuka opravdu užitečná z hlediska učiva, či spíše pouhým zpestřením oproti klasickým hodinám.

Největším přínosem dle opovědí bylo zopakování slovní zásoby a také to, že si žáci slovní zásobu rozšířili o další slovíčka, některá z nich jsme jmenovali. Zajímalo mě také, zda si pamatují některé další věci týkající se učiva anglického jazyka, zde byl zmíněn pouze minulý čas. Otázkou bylo také to, jak se žáci cítili v aktivitách, kdy měli konverzovat či prezentovat v anglickém jazyce. Pro tuto otázku byl vzorek odpovědí rozmanitý, a byli žáci, kterým dělalo vyjadřování trochu problém po celou dobu, ti ze kterých ostych v průběhu aktivit opadl i ti, kteří to zvládali bez obtíží. Kladná reakce pak byla zejména na aktivitu, kdy měli učinit nákup, zmiňováno bylo, že při této aktivitě cítili více uvolněně, než když se měli vyjadřovat před tabulí, stejný názor měli na aktivitu, kdy zjišťovali oblíbená jídla spolužáků a mohli se volně pohybovat po třídě.

Kladně byla hodnocena skupinová práce, připomínky byly pouze k tomu, že by si někteří z žáků skupinku raději zvolili sami, protože jim jejich přidělená skupinka úplně nevyhovovala a raději by byli ve skupině s nejbližšími kamarády. Zmíněno bylo také to, že se jim lépe pracovalo v menších skupinkách, tedy pozitivněji hodnotili skupinovou práci ve druhé části projektu, kterou vyzdvihovali ale také zejména proto, že je aktivita opravdu bavila a konečné produkty mohli v rámci přestávky zkonsumovat a u prezentací jednotlivých skupin se pobavili.

V otázce, kdy měli žáci vybrat jeden úkol, který se jim líbil nejvíc, se celá třída shodla na tom, že to byly aktivity zahrnující nákup, přípravu a prezentaci připravených svačín.

Předmět zájmu také bylo, zda by žáci na celých dvou dnech této výuky něco změnili, odpovědí bylo, že ne. Vyjádřili také zájem o častější zařazování takovéto výuky.

Žákům byla poskytována zpětná vazba a hodnocení v průběhu celého projektu, v závěru společného hodnocení pak bylo také znovu vyjádřeno moje konečné hodnocení a také hodnocení paní učitelky i paní asistentky vzhledem k průběhu obou částí, přičemž jsme se v uvedených bodech shodly. Byla vyzdvižována zejména snaha dětí zapojit se do všech činností naplno a aktivně spolupracovat, svědomité zpracování prezentací v obou dnech a také snaha používat co nejvíce anglický jazyk s minimalizací chyb. Oceňovala se také aktivní spolupráce ve skupině a kreativita při zpracovávání prezentací.

Co se týče pocitového zhodnocení celého naplánovaného projektu z hlediska úspěšné realizace, myslím, že tato projektová výuka poskytla dostatečné informace k odpovědím na definované výzkumné otázky. Průběh projektu hodnotím celkově kladně, žáci ve všech připravených úkolech spolupracovali a nenastaly žádné větší potíže. Myslím, že téma bylo zvoleno optimálně k této věkové skupině a vzhledem k různým pohledům a aktivitám na toto téma pro žáky nebylo nudné a v průběhu výuky se udržovala dostatečná motivace. Někteří z žáků měli problém s rozdělením do nových skupin, protože jsou v hodinách angličtiny zvyklí spolupracovat zejména tak, jak sedí v lavicích, ale myslím, že kdyby skupinová práce byla zařazována častěji a skupinky nebyly příliš velké, děti by se na tento způsob spolupráce rychle adaptovaly. Vzhledem k definovaným cílům je tímto způsobem výuky plněno především rozvíjení klíčových kompetencí a mezipředmětových vztahů, co se týče anglického jazyka, byla v určité míře rozvíjena slovní zásoba, výslovnost a ústní projev žáků v rámci jednoduchých slovních spojení a vět v přítomném čase, také byli dostatečně motivováni pro další aktivity a učení.

Výhodou byl také malý počet žáků ve třídě, přičemž díky absenci několika žáků jich bylo nejvíce patnáct. V tomto složení má učitel dostatek prostoru žáky kontrolovat, provádět průběžnou korekturu psaného projevu i výslovnosti a být jim v případě jakýchkoliv otázek po celý průběh výuky k dispozici.

Projektová metoda nabízí výbornou možnost propojení vztahů mezi předměty a pro udržení motivace žáků díky jim blízkým aktivitám, ale otázkou však zůstává, zda je z hlediska dlouhodobých cílů ideálním prostředkem k výuce angličtiny na prvním stupni základní školy.

10. Závěr

Samotnému psaní předkládané diplomové práce předcházelo studium literatury a kapitoly byly vybrány tak, aby zahrnovaly zejména popis dostupné teorie týkající se projektové výuky, výuky anglického jazyka, ale také celkovou charakteristiku cílové skupiny, tedy žáků mladšího školního věku. Čerpáno pak bylo zejména z knižních zdrojů, přičemž internetové zdroje zde hrály sekundární roli. Poznatky ze studia literatury pak byly uplatněny při tvorbě dalších dvou částí práce – výzkumné a praktické.

Můžeme říci, že výuka předmětů na prvním stupni základní školy nemusí zahrnovat pouze frontální výuku a práci s učebnicí či pracovním sešitem. V dnešní moderní škole mají pedagogové možnost do výuky zařadit různé formy a dětem tak výuku zpříjemnit a obohatit, protože cokoli nového nebo nestereotypního většinou vede k zájmu ze strany žáků a přináší větší motivaci. Jednou z těchto forem může být právě projektové vyučování, které nabízí kromě rozvíjení daného učiva také možnost rozvoje jednotlivých klíčových kompetencí a případně propojení vztahů mezi jednotlivými vyučovacími předměty. Základní otázkou této diplomové práce však bylo, zda je tato forma výuky vhodná v souvislosti s výukou anglického jazyka a to pro žáky mladšího školního věku.

Ve výzkumné části práce bylo prostřednictvím dotazníků zjištěno, že projektová výuka je forma, která je dnešními učiteli hojně využívána, avšak z odpovědí učitelů vyplývá, že co se týče anglického jazyka, je určitě spíše zařazována až na druhém stupni základní školy, většina z dotazovaných učitelů volila zařazení do sedmého či osmého ročníku základní školy. Dotazovaní učitelé pak tuto metodu výuky hodnotí kladně, většina z nich zvolila nejvyšší možnou známku, učinilo tak 72,2 %. Učitelé, kteří projekty nezařazují, pak uváděli jako důvody nedostatek časových možností v rozvrhu, náročnost přípravy projektu nebo negativní zkušenosti při aplikaci této metody ve výuce. Z důvodu náročnosti přípravy a realizace pak dotazovaní učitelé zařazují spíše krátkodobé projekty, konkrétně tak ze vzorku dotazovaných činí 88,9 %.

V praktické části diplomové práce pak byla navržena a zrealizována projektová výuka na téma „Food“, přičemž cílovou skupinou byli žáci pátého ročníku základní školy v Mutějovicích. Na základě vlastní reflexe z projektu, reakcí a hodnocení žáků a také odpovědí pedagogů v dotaznících, bylo odpovězeno na tři definované výzkumné otázky.

1. Je možné projektovou výuku běžně zařazovat do výuky anglického jazyka na prvním stupni základní školy?

Jak vyplývá z výzkumné části, příprava a realizace projektové výuky je pro učitele časově náročná věc, o čemž jsem se přesvědčila i v praktické části diplomové práce. Tato forma výuky je pro děti atraktivní, avšak je potřeba na ní vyčlenit dostatek času v rámci rozvrhu a také se na ní náležitě připravit, přičemž ne vždy je na to ve výuce dostatek prostoru. Záleží také na tom, zda anglický jazyk v daném ročníku učí třídní či druhostupňový učitel, jelikož jako třídní učitel bych volila například propojení s dalšími vyučovacími předměty v delším bloku a zařazení projektu v souvislosti s anglickým jazykem by bylo jednodušší. V realizaci projektové výuky postupně pouze v hodinách angličtiny spatřuji úskalí zejména v tom, že pokud na sebe části bezprostředně navazují nebo žáci dokončují rozdělanou práci, nemusí být vždy přítomni všichni žáci a nastává tím problém. Projektová výuka tedy může být dobrým prostředkem ve výuce cizího jazyka, nelze však říci, že by se dala používat příliš často a běžně vzhledem k celkové organizační náročnosti.

2. Je projektové vyučování vhodným prostředkem k rozvoji jazykových dovedností v cizím jazyce u žáků na prvním stupni základní školy?

Na základě odpovědí z dotazníků pro učitele bylo zjištěno, že projektovou výuku zařazují výrazně častěji až na druhém stupni základní školy. Na základě reflexe z realizace navrženého projektu je možné souhlasit, že se tato forma výuky jeví jako vhodnější pro žáky druhého stupně základní školy, pokud se jedná o projekt do hodin anglického jazyka. Žáci mladšího školního věku ještě nemají patřičně ovládnutou gramatiku a rozvinutou slovní zásobu k tomu, aby samostatně a pouze v anglickém jazyce řešili určitý problém či úkol. Pokud se však jedná o jednoduché téma a učitel je žákům oporou, lze však i na prvním stupni žáky přimět k mluvenému projevu a určitým způsobem jejich vyjadřování v anglickém jazyce rozvíjet, nicméně nejlépe až na konci prvního stupně základní školy, tedy v pátém ročníku. Samozřejmě také záleží na konkrétním složení třídy a dosažené úrovni angličtiny žáků. Obecně můžeme shrnout, že projektové vyučování může být vhodným prostředkem k rozvoji jazykových dovedností v anglickém jazyce, ale pouze za určitých podmínek, které by měl učitel objektivně posoudit. Na prvním stupni základní školy se pak projektová výuka nejeví jako nejvhodnější způsob pro dosažení rozvoje jazykových schopností, avšak při zařazení vhodného tématu a aktivit může být pro žáky v určité míře prospěšná.

3. Je zařazení projektové výuky v hodinách anglického jazyka vhodným motivačním zdrojem pro žáky mladšího školního věku?

V průběhu realizace projektové výuky v pátém ročníku základní školy jsem se přesvědčila o tom, že je tato metoda pro žáky mladšího školního věku velmi dobrým zdrojem motivace, pokud je vhodně zvolena náročnost a téma. Žáci se do všech připravených aktivit aktivně zapojovali a zejména je i dle jejich hodnocení nejvíce bavili části, které byly pro projektovou výuku stěžejní – tedy skupinové řešení určitého podnětu, jeho realizace a prezentace ostatním spolužákům. Přestože žáci nebyli schopni konverzovat po celou dobu pouze v anglickém jazyce, motivace pro rozvoj dovedností souvisejících s angličtinou byla stále udržována, žáci se například snažili hledat výslovnost v překladači, pokud si nebyli jisti a záleželo jim na tom, aby co nejvíce slovíček použili správně. Důležitá byla také aktivní spolupráce s učitelem, který stále poskytuje zpětnou vazbu, která by měla udržovat pozitivní atmosféru a také motivaci žáků pro další zapojení se do projektu.

V procesu realizace projektového vyučování v pátém ročníku základní školy bylo tedy na základě průběhu výuky a reakcí žáků ověřeno, že projektová výuka může být pro žáky mladšího školního věku vhodným motivačním prostředkem a v případě dobře zvoleného tématu lze předpokládat udržení pozornosti a aktivní práci žáků. Umožňuje propojení vztahů mezi jednotlivými předměty a žáci mohou prostřednictvím této metody rozvíjet svoje klíčové kompetence a v případě zařazení do cizího jazyka také v určité míře rozvíjet svoji slovní zásobu a řečové dovednosti. Závěrem je tedy možno říci, že je tato forma výuky náročná na přípravu i realizaci, avšak přináší nové zkušenosti pro žáka i pro učitele. Během realizace byly vypořizovány kladné reakce žáků a přesto že má tato metoda při aplikaci do hodin anglického jazyka své klady i zápory, při vhodném zařazení a propojení s dalšími předměty může být výbornou metodou v procesu učení se anglickému jazyku.

Seznam použité literatury

- BETÁKOVÁ, L., HOMOLOVÁ E., ŠTULRAJTEROVÁ M., 2017. *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-486-7.
- CIPRO, M., 1984. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama. Pyramida - encyklopedie. ISBN (Váz.):.
- COUFALOVÁ, J., 2010 dotisk. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-958-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DÖMISCHOVÁ, I., 2011. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Monografie. ISBN 978-80-244-2915-1.
- DVOŘÁKOVÁ, M., 2009. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1620-9.
- HALLIWELL, S., 1992. *Teaching English in the primary classroom*. London: Longman. Longman handbooks for language teachers. ISBN 0-582-07109-7.
- HYPLOVÁ, J., 2010. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-919-3.
- JŮVA, V., JŮVA V., 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-151-5.
- KASÍKOVÁ, H., FIALA S., 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KAŠOVÁ, J., 1995. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: Iuventa.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA B., eds., 2010. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.

- KOMENSKÝ, J. A., KREJČÍ, A., HENDRICH, J., 1930. *Didaktika velká*. 2. vyd. Praha: Dědictví Komenského. Knihovna pedagogických klasiků.
- KOTEN, T., 2009. *Škola? V pohodě! (2): projektové vyučování na základní škole: metodický návod, hry a formy práce pro projektové vyučování a praktickou realizaci průřezových témat (aktivní činnostní učení napříč předměty v kooperativních skupinách)*. Most: Hněvín. ISBN 978-80-86654-25-6.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2009 dotisk. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 100. ISBN 978-80-210-4142-4.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- PELIKÁN, J., 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PHILLIPS, S., 1993. *Young learners*. Oxford: Oxford University Press. Resource books for teachers. ISBN 0-19-437195-6.
- ŘÍČAN, P., 2014. *Cesta životem*. Přepřacované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SITNÁ, D., 2009. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- TOMKOVÁ A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M., 2009. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H., BUREŠ M., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání 2., doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALENTA J., ROZTOČILOVÁ J., 1993. *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: Ipos-Artama. ISBN 80-7068-066-0.

Seznam internetových zdrojů

BÍLÁ KNIHA - NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁNÍ V ČR. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2021-03-05]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

Cooking. *British council* [online]. [cit. 2022-06-02]. Dostupné z:

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/worksheets/cooking>

Cooking flashcards. *British council* [online]. [cit. 2022-06-02]. Dostupné z:

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/flashcards/cooking-flashcards>

Findicons [online]. In: FindIcons.com, 2022 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z:

<https://findicons.com/>

GALLACHER, L. Learner training with young learners. *British Council Teaching English*. [Online][cit. 2021-04-15]. Dostupné z:

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/learner-training-young-learners>

GRECMANOVÁ H., URBANOVSKÁ E., 1997. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika* [online], 1/1997, roč. 47, s. 37-45 [vid. 1997]. ISSN: 2336-2189. [cit. 2021-05-11]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2723>

KUČEROVÁ S., 1991. Alternativní školy. *Pedagogická orientace* [online], roč. 1, č. 1, s. 69-75 [vid. 1991]. ISSN: 1805-9511. [cit. 2021-04-22]. Dostupné z:

<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11387/10122>

OPENCLIPART [online]. In: 2022 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: <https://openclipart.org/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021, leden 2021, 173 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznacenyimi-zmenami.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001. *Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris [cit. 2022-03-14]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

TROWBRIDGE, S. Kids and learning. *British Council Teaching English*. [Online] [cit. 2022-04-15]. Dostupné z:

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/kids-and-learning>

Seznam příloh

Příloha 1: Karty se slovíčky

Příloha 2: Kartičky se slovíčky a obrázky

Příloha 3: Opakovací cvičení slovesa

Příloha 4: Obrázky pokrmů – rozdělení do skupin

Příloha 5: Obrázky na témata *American/British cuisine*

Příloha 6: Prezentace PowerPoint – výživová pyramida

Příloha 7: Skupiny potravin – rozdělení do skupin

Příloha 8: Hodnotící list pro děti

Příloha 9: Dotazník pro učitele

Příloha 1: Karty se slovíčky na slovní popis

Soup	Strawberry
Apple	Banana
Knife	Fork
Spoon	Plate

Onion	Waiter
Egg	Bread
Sausage	Cake
Ice cream	Fish

Cheese	Butter
Dinner	Lunch
Breakfast	Snack
Cucumber	Carrot

Ketchup	Donut
Potatoes	Yoghurt
Pizza	Mushrooms
Pork	Carrot

Zdroj: autorka

Příloha 2 : Kartičky se slovíčky a obrázky





www.britishcouncil.org/learnenglishkids

steam

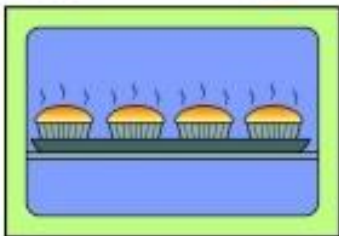
www.britishcouncil.org/learnenglishkids



www.britishcouncil.org/learnenglishkids

grill

www.britishcouncil.org/learnenglishkids



www.britishcouncil.org/learnenglishkids

bake

www.britishcouncil.org/learnenglishkids



www.britishcouncil.org/learnenglishkids

roast









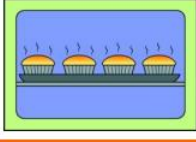

www.britishcouncil.org/learnenglishkids



Zdroj: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/attachment/flashcards-cooking.pdf>

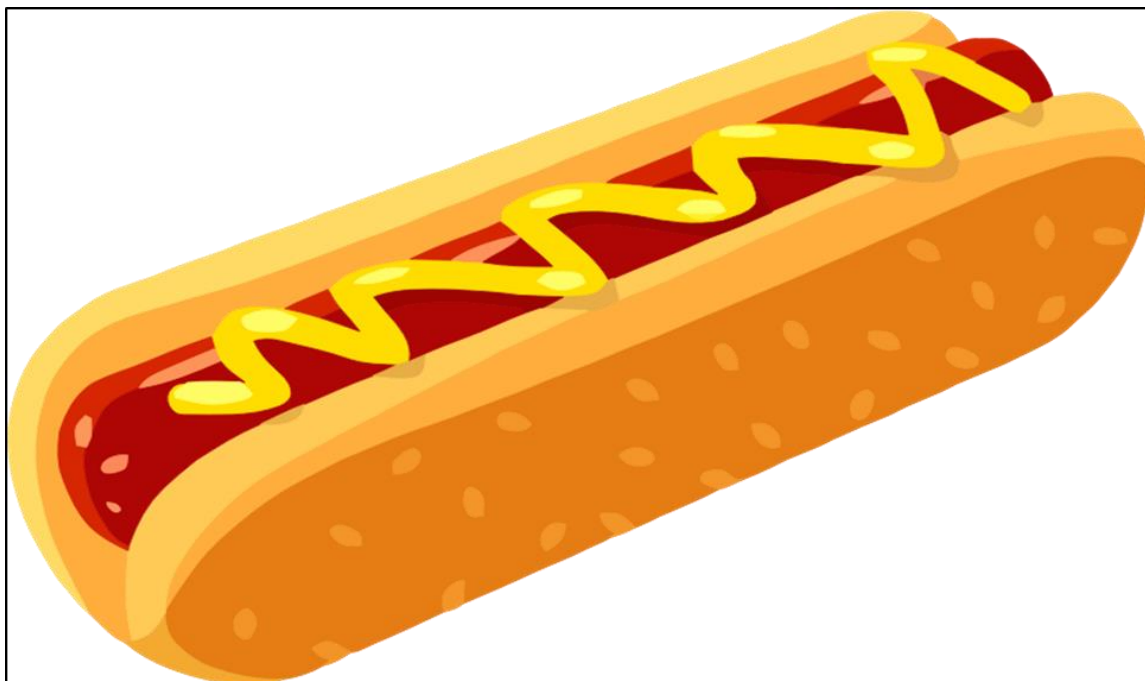
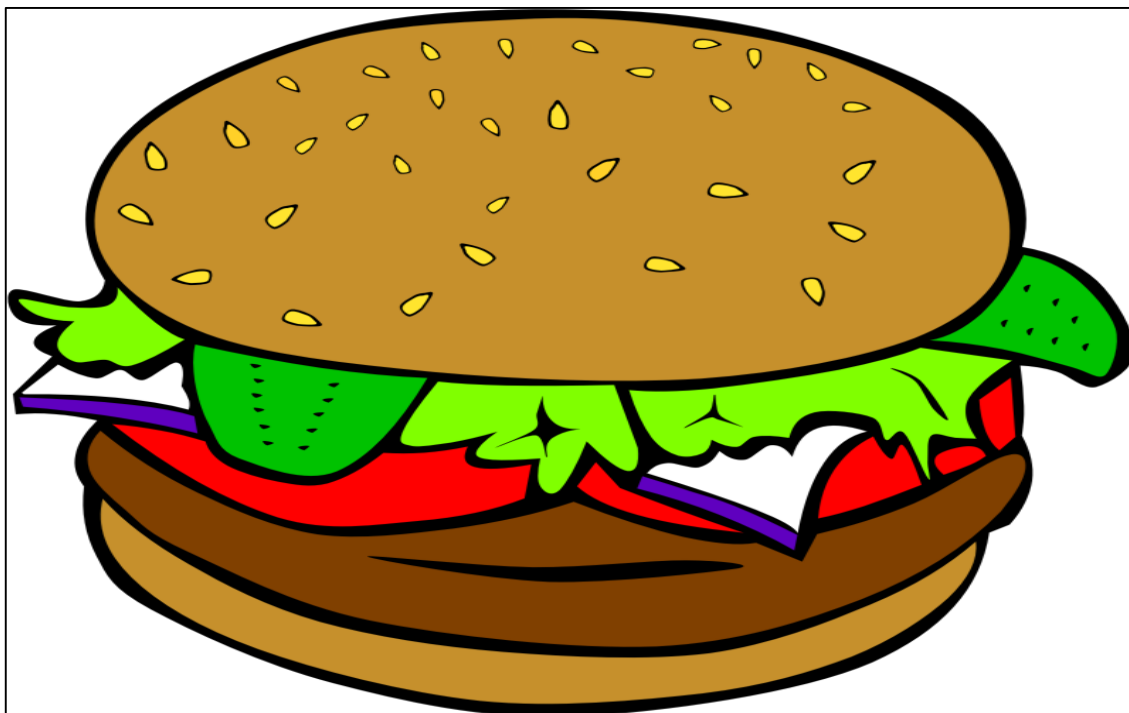
Příloha 3: Opakovací cvičení slovesa

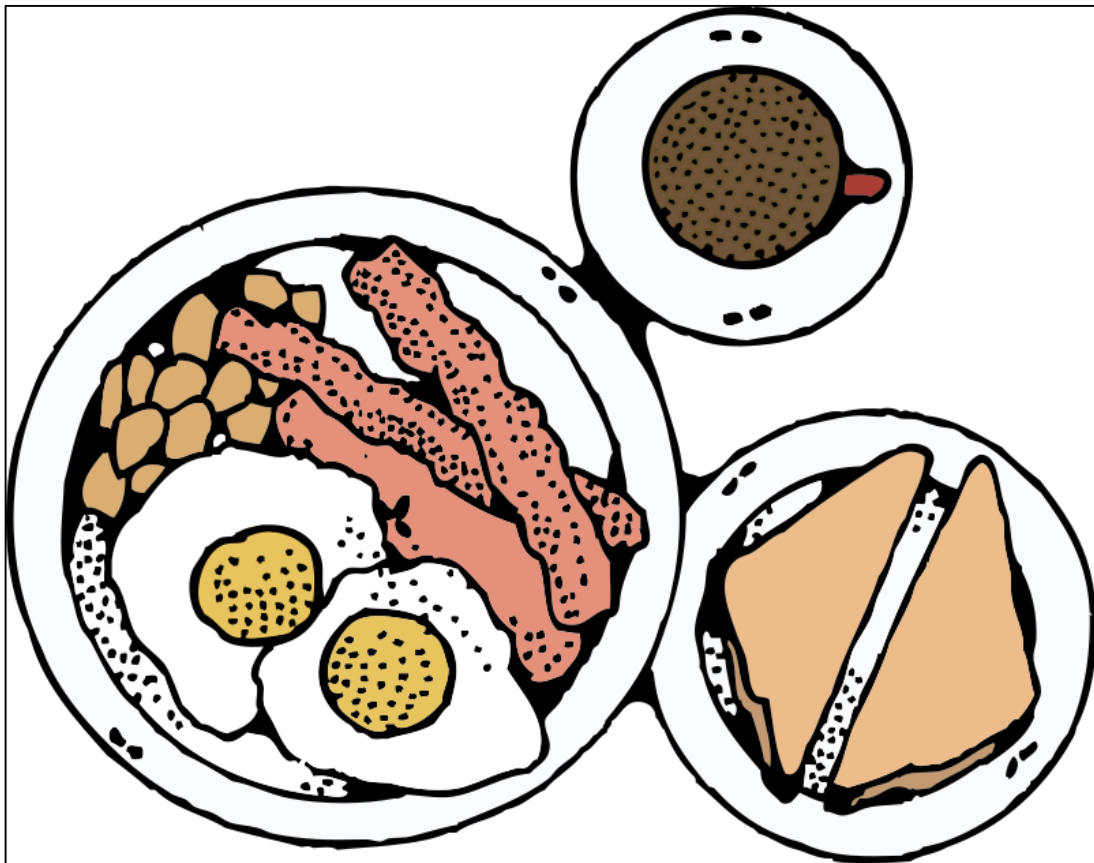
Write the word under the pictures.

mix	pour	roll	spread	grate
cut	bake	boil	fry	grill
				
	mix			
				

Zdroj: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/attachment/worksheets-cooking.pdf>

Příloha 4: Obrázky pokrmů – rozdělení do skupin

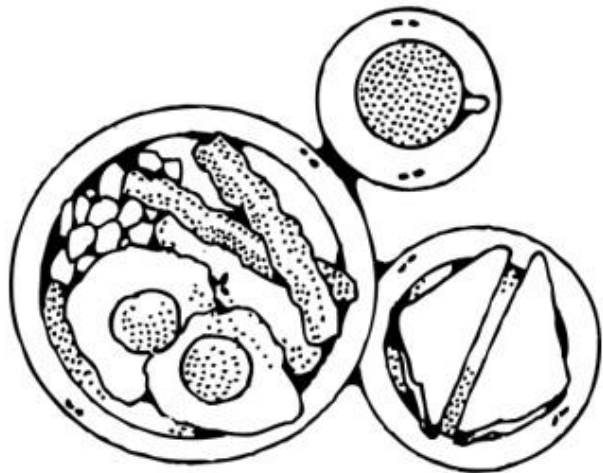
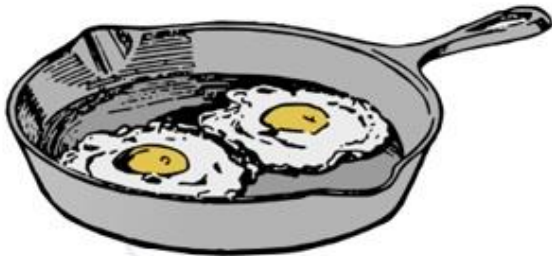


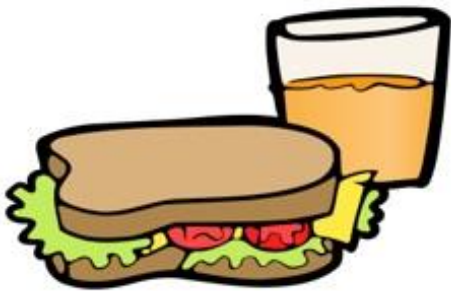
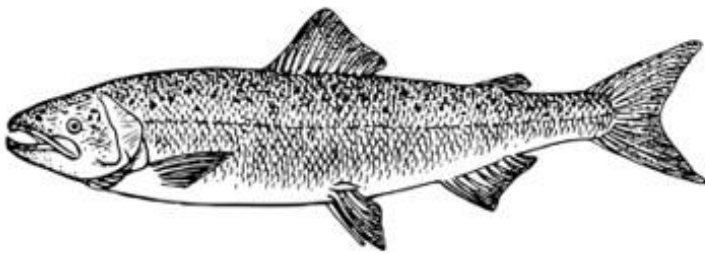
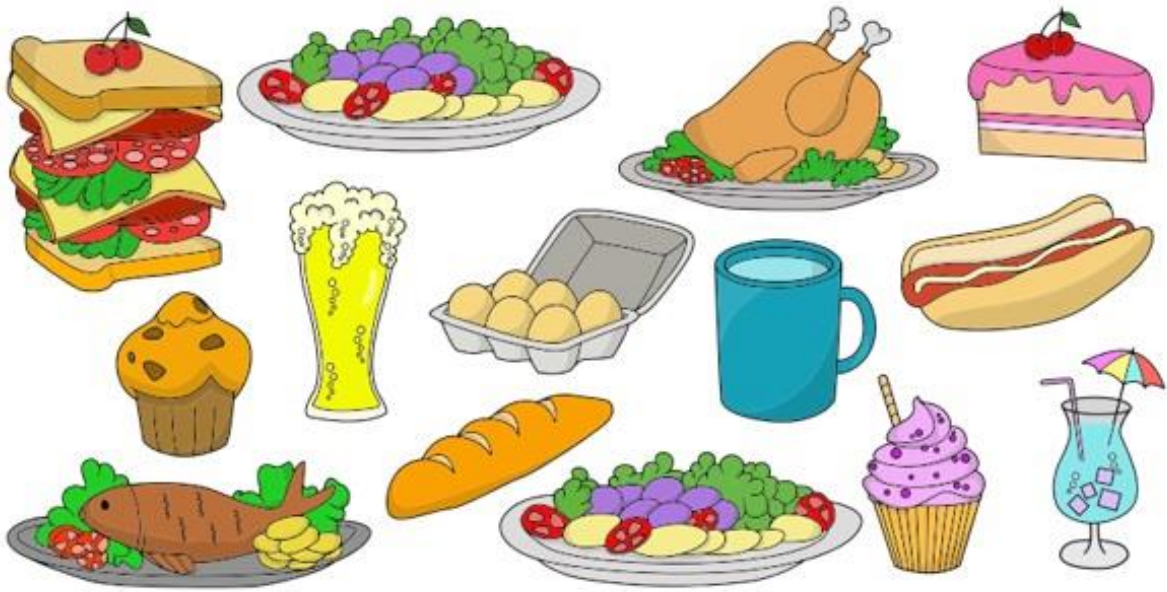


Zdroj: <https://openclipart.org/>

Příloha 5: Obrázky na témata American/British cuisine









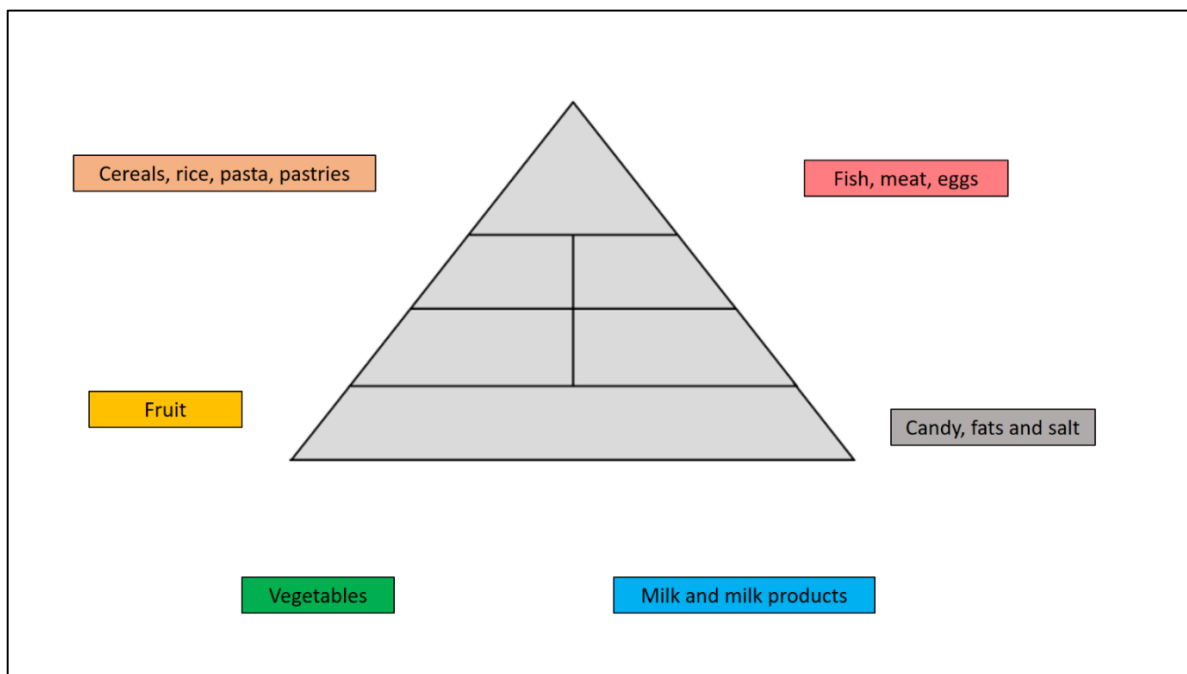




Zdroje: <https://openclipart.org/>

<https://findicons.com/>

Příloha 6: Prezentace PowerPoint – výživová pyramida



Zdroj: autorka

Příloha 7: Skupiny potravin – rozdělení do skupin

Milk	Youghurt	Cheese	Cottage cheese
Pineapple	Blueberry	Pear	Cherries
Cucumber	Carrot	Pepper	Tomato
Cake	Crisps	Cookie	French fries

Zdroj: autorka

Příloha 8: Hodnotící list pro děti

Dotazník k projektu FOOD

Dotazník je anonymní, nemusíš se tedy podepisovat. Bude sloužit pouze ke zhodnocení projektu, tedy jen na účely méj diplomové práce. Děkuji za vyplnění.

1. Jak se ti pracovalo ve skupinkách?

2. Bylo pro tebe plnění některé části projektu obtížné? Pokud ano, co to bylo?

3. Který z úkolů se ti líbil nejvíc?

4. Dozvěděl (a) / naučil (a) ses v průběhu projektu něco nového? Co to bylo?

5. Je něco, co bys na projektu změnil(a)?

6. Jaké je tvoje celkové hodnocení tohoto typu výuky? Použij školní známku, můžeš přidat smajlíka, obrázek či další slovní popis :)

Zdroj: autorka

Projektové vyučování a jeho využití ve výuce anglického jazyka na základních školách

Vážené respondentky, vážení respondenti.

Tento dotazník má za úkol zmapovat využití projektové metody v souvislosti s výukou anglického jazyka. Hlavním cílem dotazníku je zjistit, do jaké míry je tato metoda využívána a jaká témata se u projektů nejčastěji vyskytují. Oblastí výzkumu je město Liberec, osloveni byli učitelé ze všech libereckých základních škol.

Děkuji za Vaši spolupráci a pečlivé vyplnění.

Ivana Fenclová, studentka pedagogické fakulty TUL

***Povinné pole**

Projektová výuka

Projekt je chápán jako komplexní pracovní úkol, při němž žáci samostatně řeší určitý problém. Pomocí této výukové metody jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých komplexních úkolů či řešení problémů spjatých s životní realitou. Charakteristickým znakem projektové výuky je cíl, který je představován určitým konkrétním výstupem, např. výrobkem. (Metodický portál RVP.cz)

1. Zvolte prosím svoji aprobaci: *

Označte jen jednu elipsu.

- Prvostupňový učitel
 Druhostupňový učitel

2. Zařazujete projektovou metodu do výuky? (Jakéhokoliv předmětu) *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano *Přeskočte na otázku 3*
 Ne *Přeskočte na otázku 11*

Projektová metoda

3. Využíváte tuto metodu v souvislosti s výukou anglického jazyka? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano *Přeskočte na otázku 4*
- Ne *Přeskočte na otázku 12*

Projekty ve
výuce
angličtiny

Následující otázky se budou týkat zařazení projektové metody v souvislosti výukou anglického jazyka.

4. Na jakou věkovou skupinu žáků tyto projekty cílíte? Můžete zvolit více možností. *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

1. ročník
2. ročník
3. ročník
4. ročník
5. ročník
6. ročník
7. ročník
8. ročník
9. ročník

5. Jak přibližně často projekty ve výuce zařazujete? *

Označte jen jednu elipsu.

- Každý týden
- Několikrát měsíčně
- Jednou měsíčně
- Několikrát za pololetí
- Jednou za pololetí
- Jednou za školní rok

6. Jaká témata projektů jste již v souvislosti s AJ vyzkoušel(a) v praxi? *

7. Na základě čeho témata volíte? Možno vybrat více možností. *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Vybírám podle zájmů a zálib žáků
- Nechávám výběr tématu na žácích
- Volím aktuální probíraná témata (např. dle látky v učebnici)
- Vybírám na základě svého úsudku o prospěšnosti tématu ve výuce
- Jiné: _____

8. Jaký typy projektů ve výuce nejvíce preferujete? *

Označte jen jednu elipsu.

- Krátkodobé
- Dlouhodobé
- Oba uvedené typy

9. Jak projekty v hodinách angličtiny hodnotíte? (Použijte školní známku). *

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Do jakých dalších předmětů projektovou metodu integrujete? Můžete zvolit více *
možností.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Využívám pouze v hodinách anglického jazyka
- Český jazyk
- Matematika
- Člověk a jeho svět (Prvouka, Přírodověda, Vlastivěda)
- Hudební výchova
- Výtvarná výchova
- Chemie (2. stupeň ZŠ)
- Fyzika (2. stupeň ZŠ)
- Dějepis (2. stupeň ZŠ)
- Zeměpis (2. stupeň ZŠ)
- Přírodopis (2. stupeň ZŠ)
- Průřezová témata
- Jiné: _____

Zařadil(a) jste již někdy projektovou metodu do výuky? -> NE

11. Z jakého důvodu projektové učení do výuky nezařazujete? Můžete zvolit více *
odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Neznalost metody
- Nedostatek časových možností v rozvrhu
- Časová náročnost přípravy projektu
- Obavy z přijetí této metody žáky
- Nedůvěra v tuto metodu a její pozitiva
- Negativní zkušenost při aplikování této metody ve výuce
- Jiné: _____

12. Z jakého důvodu nevyžíváte projekty v souvislosti s výukou anglického jazyka? Můžete zvolit více odpovědí. *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Nedostatek času v hodinách anglického jazyka
- Časová náročnost přípravy projektu
- Nutnost řídit se podle tematického plánu či učebnice
- Nezájem ze strany dětí o tuto metodu
- Neúspěch při snaze tuto metodu v souvislosti a angličtinou využít
- Jiné: _____

13. Do jakých předmětů tedy raději projektovou metodu integrujete? Můžete zvolit více možností. *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Český jazyk
 - Matematika
 - Člověk a jeho svět (Prvouka, Přírodověda, Vlastivěda)
 - Hudební výchova
 - Výtvarná výchova
 - Chemie (2. stupeň ZŠ)
 - Fyzika (2. stupeň ZŠ)
 - Dějepis (2. stupeň ZŠ)
 - Zeměpis (2. stupeň ZŠ)
 - Přírodopis (2. stupeň ZŠ)
 - Průřezová témata
 - Jiné: _____
-