

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Kristýna Maňáková

**SROVNÁNÍ VYUŽITÍ PROJEKTOVÉ VÝUKY
ZAHRNUJÍCÍ ČESKÝ JAZYK
V TRADIČNÍM A ALTERNATIVNÍM ŠKOLSTVÍ**

Olomouc 2024

vedoucí práce: Mgr. Veronika Krejčí

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem *Srovnání projektové výuky zahrnující český jazyk v tradičním a alternativním školství* vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem čerpala, řádně uvádím v seznamu literatury.

V Olomouci dne 1. 4. 2024



Kristýna Maňáková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala Mgr. Veronice Krejčí za její odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi během zpracování diplomové práce poskytla.

Dále děkuji všem prvostupňovým pedagogům, kteří se zapojili do mého výzkumu.

Velké poděkování patří také těm, kteří mě během celého studia a psaní práce neustále podporovali.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 PROJEKTOVÁ VÝUKA.....	9
1.1 Vymezení pojmu <i>projektová metoda, výuka a vyučování</i>	9
1.2 Vysvětlení souvisejících pojmů	13
1.3 Historie projektového vyučování.....	16
1.4 Znaky projektového vyučování	20
1.5 Typy projektů.....	23
1.6 Výhody a nevýhody projektů	24
1.7 Rozdíl mezi projektovou a tematickou výukou.....	29
1.8 Role učitele a žáka při projektu	31
1.9 Fáze projektu	34
1.9.1 Příprava žáků	34
1.9.2 Výběr tématu a názvu	34
1.9.3 Stanovení cílů	35
1.9.4 Představa výsledného produktu.....	36
1.9.5 Organizační otázky a plánování.....	37
1.9.6 Zajištění podmínek pro konkrétní projekt.....	39
1.9.7 Motivace žáků na projekt	40
1.9.8 Realizace projektu	40
1.9.9 Hodnocení projektu.....	43
1.10 PROJEKTOVÁ METODA V RVP ZV	45
1.11 PROVEDENÉ VÝZKUMY SOUVISEJÍCÍ S PROJEKTOVOU VÝUKOU	47
2 TRADIČNÍ A ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ.....	49
2.1 TRADIČNÍ ŠKOLA	50
2.2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLA	51
EMPIRICKÁ ČÁST	57
3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	58
3.1 Cíle výzkumu	58
3.2 Výzkumné otázky	59
3.3 Stanovení předpokladů a hypotézy	59
3.4 Výzkumná metoda a průběh šetření	61

4	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	63
4.1	Charakteristika respondentů	63
4.2	Výsledky dotazníku	67
5	PLATNOST PŘEDPOKLADŮ A HYPOTÉZY	89
5.1	Předpoklady.....	89
5.2	Hypotéza.....	92
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	95
7	DISKUSE	97
	ZÁVĚR	99
	Seznam použité literatury.....	101
	Internetové zdroje	103
	Seznam použitých zkratk	105
	Seznam obrázků.....	106
	Seznam tabulek	107
	Seznam grafů	108
	Anotace.....	109

ÚVOD

Projektová výuka se stává stále více významnou a atraktivní alternativou k tradičnímu vyučování ve školních prostředích. Její dynamický přístup k učení nabízí žákům a studentům prostředí, ve kterém mohou aktivně zapojit svou kreativitu, spolupracovat s ostatními a aplikovat své znalosti v praxi. Tato metoda vzdělávání klade důraz na praktické zkušenosti a aplikaci učiva v podobě konkrétního výstupu, což vede k hlubšímu porozumění a trvalejšímu uchování informací. V kontextu současných pedagogických trendů a požadavků na modernizaci vzdělávacích metod se právě projektová výuka stává nedílnou součástí diskuse o efektivních pedagogických přístupech.

Motivací k výběru tématu této diplomové práce byl zejména můj zájem o inovativní přístupy ve vzdělávání a jejich aplikaci v praxi. Projektová výuka mě vždy fascinovala svou interaktivitou, podporou kreativity žáků a schopností propojit teorii s praktickými zkušenostmi. Projektové dny jsem měla velmi ráda, když jsem ještě sama navštěvovala základní školu. Zároveň mne při studiu na vysoké škole začaly zajímat rozdíly mezi tradičním a alternativním školstvím a jejich přístupy ke vzdělávání. Zmíněné důvody mě vedly k tomu, abych zkoumala tuto problematiku detailněji.

Cílem této diplomové práce je tedy srovnat využití projektové výuky v tradičním a alternativním školství. Chci objasnit, jak se projektová metoda využívá v obou těchto školních prostředích, a analyzovat, zda se při projektové výuce dají plnit klíčové kompetence a výstupy ze vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Přínosem této práce by měla být lepší orientace pedagogů ve využití projektové metody.

Struktura diplomové práce se skládá z teoretické a empirické části. V teoretické části je hlavním zaměřením téma projektové výuky. Nejprve je vymezen termín projektová metoda a další související pojmy. Dále je analyzována historie projektového vyučování, jeho charakteristické znaky a různé typy projektů, které mohou být využity ve vzdělávacím procesu. Výhody a nevýhody projektové výuky jsou důkladně zhodnoceny. Jsou identifikovány i fáze projektu, které jsou klíčové pro jeho úspěšnou realizaci. Důraz je také kladen na rozdíly mezi projektovou a tematickou výukou a na role učitele a žáka v rámci projektových aktivit. Zmiňuje se také specifikum projektové metody v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Poslední podkapitola se zabývá relevantními provedenými výzkumy a studii souvisejícími s projektovou výukou. V další kapitole jsou zmíněna fakta o tradičních a alternativních základních školách a jejich přístupech.

V empirické části diplomové práce je provedeno výzkumné měření zaměřené na cíl této práce, tj. srovnání využití projektové výuky v tradičním a alternativním školství. Tato část přináší data, analýzy a interpretace získané z empirického výzkumu, které mají za cíl objasnit a porovnat praktické aspekty využití projektové metody ve sledovaných školských prostředích. Výsledky empirické části pak slouží k doplnění a podpoře teoretických poznatků získaných v první části práce a poskytují ucelenější pohled na problematiku projektové výuky v kontextu tradičních a alternativních škol v České republice.

Celkově lze konstatovat, že srovnání využití projektové metody v tradičním a alternativním školství poskytne důležité poznatky pro další rozvoj vzdělávací praxe a pedagogického myšlení. Tato diplomová práce se tak stává příspěvkem k diskusi o moderních pedagogických přístupech a jejich aplikaci v praxi. V následujících kapitolách se podrobněji zabývám teoretickými základy projektové výuky, rozdíly mezi tradičním a alternativním školstvím a empirickými výsledky naší analýzy. Doufám, že tato práce bude inspirací pro pedagogy, kteří se zajímají o inovativní přístupy ve vzdělávání.¹

¹ Korekce a stylizace několika vět vlastního textu byla provedena za využití technologie umělé inteligence: <https://chat.openai.com/?model=text-davinci-002-render-sha> 29.2. 2024

TEORETICKÁ ČÁST

1 PROJEKTOVÁ VÝUKA

V první kapitole se budeme zabývat problematikou projektové výuky. Půjde o její definici a související pojmy, její vznik a vývoj. Seznámíme se s jejími znaky a typy, výhodami a nevýhodami, které projektová výuka přináší, také s rolí učitele a žáka. Nejobsáhlejší částí budou fáze projektové výuky.

1.1 Vymezení pojmu *projektová metoda, výuka a vyučování*

V české pedagogické teorii nemá projektové vyučování zcela jednotnou definici. Různí autoři jej chápou různými způsoby. V literatuře se pojmy projektová metoda a projekt používají v podobném významu. Někdy jejich významy splývají. Obecně je projektové vyučování **založeno na projektové metodě, při které vzniká projekt.**

Zakladatel projektové metody **Wiliam Heard Kilpatrick** ve své definici z roku 1918 projekt uvádí takto: „*Projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.*“ (KILPATRICK, 1918)

Hlavním znakem projektové metody je tedy **její cíl**. Jde o **vytvoření produktu**, který bude konkrétní a užitečný. Tím se rozumí také vytvoření nové hodnoty nebo dosažení pozitivní změny. Důležitá je také **cesta k tomuto cíli**. „*Ke splnění tohoto úkolu potřebují vyhledat mnoho nových informací, zpracovat a používat dosavadní poznatky z různých oborů, navázat spolupráci s odborníky, umět organizovat svou práci v čase i prostoru, zvolit jiné řešení v případě chyby, formulovat vlastní názor, diskutovat, spolupracovat atd.*“ (KAŠOVÁ a kol., 1995, str. 73) K dosažení tohoto cíle musí práce na projektu probíhat promyšleně, systematicky, v logickém sledu činností. Žáci nepřebírají hotové poznatky z jednotlivých oborů (kterým někdy ani nerozumí), ale objevují tyto poznatky sami, a to z důvodu vlastní potřeby. Jinými slovy důležité také je, že žáci jsou touto cestou **vedeni k samostatnosti a praktické činnosti**, což jsou jedny z předních cílů současné školy. „*Projekt žáka připravuje pro celoživotní učení, neboť v projektovém vyučování žák nebo skupina žáků řeší aktuální komplexní problém, za který nese osobní odpovědnost. Žák nezíská hotové poznatky, ale je nucen poznatky samostatně vyhledávat, zpracovávat a porovnávat informace z různých zdrojů.*“ (DVOŘÁKOVÁ, 2009, str. 104) Předpokladem projektu je **propojení se životní zkušeností žáka**. Projekt by se měl žáka osobně nějakým způsobem dotýkat, jeho téma by mu mělo být blízké a vycházet z žákovy životní reality.

Příkladem projektu je vytvoření nástěnky, vedení školního časopisu, zhotovení učební pomůcky, nacvičení divadelního představení, uspořádání akce, výstavy a přednášky, napsání knihy, anebo vytvoření jiné užitečné věci.

Projekt „*chce překonávat nedostatky běžného vyučování, jeho izolovanost, roztržitost vědění, jeho odtrženost od životní praxe, zmechanizování a ztrnulost školní práce, odcizení od zájmů dětí, pamětní a jednostranně kognitivní učení, nízkou motivaci. Nechce však zcela odstranit běžné vyučování. Spíše přináší korektiv k jeho mezerám. Je v současnosti chápáno jako jeho komplementární doplněk, který umožňuje prohlubovat a rozšiřovat kvalitu učení a vyučování.*“ (SKALKOVÁ, 2007, str. 234) Není tedy třeba, aby byla výuka založena jen na projektové metodě, ale je vhodné ji zařazovat, a to co možná nejvíce pravidelně.

Zde je vysvětlení od dalších autorů:

Stanislav Vrána:

- „1. je to podnik,
2. je to podnik žáka,
3. je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost,
4. je to podnik, který jde za určitým cílem.“ (VRÁNA, 1936, str. 90)

Jan Průcha:

„Cílem projektového vyučování je řešit úkol, který je konkrétní, má smysl, je reálný, vychází ze života a ze zkušenosti dětí.“ (PRŮCHA, 2009, str. 110-111)

Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš:

„Vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat (projektů) a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003)

Robert Čapek:

„Projekt je sofistikovaným školním úkolem, který je zaměřen na praktické použití, vede k tvorbě jedinečného řešení nebo osobitého produktu a vyžaduje od žáka autorský vklad. Podporuje kreativitu a samostatnost.“ (ČAPEK, 2015, str. 376)

A další:

„Projekt můžeme vymezit jako komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností která vede k vytvoření adekvátního produktu.“ (MAŇÁK, ŠVEC, 2003)

„Žákovský projekt:

- je část učiva, jejíž osvojení směřuje k dosažení určitého cíle,
- se vyznačuje otevřeností v procesu učení,

- je sestaven tak, že program učení není před prováděním projektu do všech jednotlivostí pevně stanoven, takže žáci nemohou projektem projít jako programem fixním a shora daným,
- vzniká a je realizován na základě žakovské zodpovědnosti,
- souvisí s mimoškolní skutečností, vychází z prožitku žáků,
- vede ke konkrétním výsledkům.

Velmi stručně bychom mohli projekt definovat jako "přechod od myšlenky k činu, který se uskutečňuje na žakovu zodpovědnost a má zcela konkrétní výstup".²



Obrázek 1 - Schéma projektu

Všichni uvedení autoři se tedy shodují a zmiňují o výše uvedených vysvětleních ve stejném smyslu, i když různými slovy. Někteří autoři využívají termíny „projektová výuka“ a „projektové vyučování“ bez rozdílu na významu. Pojem projektová výuka v sobě ale obsahuje samotný proces vyučování, cíle výuky, její obsah, podmínky, prostředky, a také typy a výsledky.

Oproti obvyklé frontální výuce má projektová výuka jednu důležitou vlastnost a odlišnost, a to rozdělení role učitele a žáka. „V zahraniční literatuře se můžeme setkat s terminologií „project-based teaching“ a „project-based learning.“ Pokud bychom použili v překladu sousloví projektové vyučování a projektové učení, pak termín „project-based learning“ se soustřeďuje na žáka, který je hlavním aktérem projektu; zdůrazňuje jeho aktivitu a samostatnost v procesu učení se. V termínu je kladen důraz na žáka, jako subjekt vzdělávání, subjekt učící se.“ (KRATOCHVÍLOVÁ, 2006, str. 40) Hlavní práci na projektu mají tedy učinit žáci. Učitel může projekt předem promyslet, ale žáci by jej poté měli sami naplánovat a zhotovit. Učitel nezadává jasný postup práce ani představu o zhotoveném produktu. „Žáci jdou při plnění projektového úkolu svou cestou. Učitel je pouhým spolujezdcem, který nemluví

² KUBÍNOVÁ, Marie. Projekty ve vyučování. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 10. 2005, [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html> ISSN 1802-4785.

„řidiči“ do řízení a pouze jej případně upozorňuje na některé zákazy vjezdu a přednosti v jízdě.“ (ČAPEK, 2015, str. 377) Z. Syslová potvrzuje, že v této metodě **učitel zastává roli facilitátora**. „Učitel je pouze průvodcem učení dětí tím, že vytváří optimální podmínky pro spontánní učení dětí, podporuje řešení učebních, ale i sociálních problémů. V projektové výuce ustupuje do pozadí dominantní role učitele, a naopak se vymezuje širší prostor pro komunikaci mezi dětmi vzájemně.“ (SYSLOVÁ, ŠTĚPÁNKOVÁ, 2019)

Někdy si bohužel učitelé svou roli neuvědomují, a i když projekt nazvou projektem, jedná se spíše o exkurzi. Učitel bere projekt jako něco velkého, co zařadí jen jednou ročně a zbytečně projekt „zveličí“, místo toho, aby jej prováděl pravidelně v menší formě jako běžnou součást výuky. O tomto problému mluví Robert Čapek ve své Moderní didaktice: „Obvyklá frontální výuka se tu každodenně raduje a najednou se zastaví čas, škola ustrne a provede se „projekt“. Udělají se fotky, vystaví se na webu a poté opět jedeme dál, zase píšeme do sešitu a zkoušíme před tabulí – jak zní dál otrávenou školou. Projektové vyučování by však mělo být nedílnou součástí výuky předmětů, pointou tématu, završením etapy apod. Může trvat několik dní, ale může být vykonán během jedné vyučovací hodiny. Učitel pro jeho realizaci nepotřebuje nikoho jiného, jen své žáky.“ (ČAPEK, 2015, str. 377)

Někdy učitelé nazvou projektem také činnosti, které znaky a kvality projektu rozhodně nemají. O tom píše opět R. Čapek a udává příklad: *Učitelka zadá žákům individuální práci projektu „Ostrov snů“*. „Žáci mají za úkol nakreslit ostrov, na kterém by chtěli strávit prázdniny. Každý předmět, každý palma nebo zvíře však musejí být popsány anglicky, stejně tak jak popis činností, které chtějí děti na ostrově dělat. Jde o podařený příklad problémového vyučování a převodové metody (neboť žáci v předmětu cizí jazyk při této aktivitě převážně kreslí). Ale pozor! Nejde o projektové vyučování (byť má aktivita v názvu slovo „projekt“), protože:

1. Práce není spojená s realitou, žádný ostrov snů neexistuje;
2. Žáci nemají volbu činnosti, všichni budou kreslit, psát a překládat;
3. Produkty jejich práce si budou velmi podobné.

Stejně tak nejsou projekty ony výtvary, které jsou tak často vidět ve školách. Velký papír je polepen výstřižky z časopisů a doplněn psaným textem (případně vytištěným z počítače), tedy se jedná o tematickou koláž.“ (ČAPEK, 2015, str. 378)

Je nutné tedy vědět, jaké znaky projektová metoda má. O tom se dozvíme o pár stran dále.

Na závěr této kapitoly uvedu krásné mírně pohádkové podání vysvětlení od Petra Kováře: „*Já projektové vyučování chápu jako komplexní způsob vzdělávání po přesně stanovenou dobu, kdy veškeré školní činnosti přizpůsobuji potřebám projektu a pomocí*

promyšlené strategie vtahují do děje všechny žáky, tedy budoucí námořníky, detektivy, indiány a čaroděje.“ (RŮŽIČKOVÁ, 2012, str. 150)

1.2 Vysvětlení souvisejících pojmů

Projekt

Slovo „projekt“ je dnes velmi často využíváno. Nejčastěji se nám vybaví jako „stavební projekt“, ale použití slova se objevuje také v jiných oblastech, např. kulturní, ekologické nebo podnikatelské. Projektem jsou nazývané také aktivity a akce na podporu vzdělávání, které dotuje stát nebo Evropská unie.

Co se tímto slovem ale myslí? *„Podle naučného slovníku projekt = návrh, plán či záměr. Prostřednictvím projektu tedy plánujeme, jak postavit, připravit, vyrobit, změnit, uskutečnit, vydat ... zkrátka, jak dosáhnout konkrétního cíle.*“ (KRATOCHVÍLOVÁ, 2006) Obecně je to návrh činnosti nebo soubor úkolů.

V jakém smyslu můžeme toto slovo využít v souvislosti se vzděláváním? *„Projekt ve vyučování lze považovat za komplexní metodu nebo organizační formu, která se vyznačuje společným (učitel a žák) promyšlením určitého návrhu, jeho všestrannou přípravou (informace, zvládnutí dílčích postupů, materiály, formy spolupráce, rozdělení úkolů), komplexním provedením, společným vyhodnocením, včetně zhodnocení toho, co žáci zvládli, co se naučili. Spojování učení, propojení poznání s činností (i praktickou).*“ (KOLÁŘ a kol., 2012, str. 315) Složitější vysvětlení podává Jana Kratochvílová: *„Projekt je komplexní úkol (problém, spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.*“ (KRATOCHVÍLOVÁ, 2006, str. 36)

Vyučovací metoda

Pojem „metoda“ je původu řeckého (*methodos*). Znamená postup k určitému cíli neboli cestu k něčemu. V obecné rovině můžeme říci, že metoda je rozhodujícím prostředkem k dosažení vytyčených cílů v jakékoliv uvědomělé činnosti.

V didaktice *„výuková metoda zprostředkovává žákům učivo, navozuje jejich učení, je postupem, soustavou kroků k cíli. V tomto smyslu plní funkci regulace (řízení) učení žáků. Výuková metoda se vymezuje jako systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných vzdělávacích cílů.*“ (PRŮCHA, 2009, str. 194)

Výuka

Tento pojem nejlépe vysvětluje Průcha v Pedagogickém slovníku:

„1 Termín označuje synonymicky totéž, co vyučování v jeho běžném významu. 2 V teoriích obecné didaktiky se výuka objasňuje širěji než samo vyučování – jako systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky; obsah výuky; podmínky, determinanty a prostředky výuky; typy výuky; výsledky výuky. 3 Podle J. Maňáka je výuka definována takto: Hlavní forma vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosahování stanovených cílů. 4 V teoriích „vědy o výuce“ (angl. instructional science) se výuka (resp. vyučování) chápe velmi obecně jako jakýkoli edukační proces, tj. situace, kdy se člověk k něčemu učí prostřednictvím procesu organizovaného jiným člověkem nebo technickým zařízením.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2008)

Jiní autoři hledají souvislosti pojmů vyučování – výuka – učení. Pojem vyučování se pojí s činností učitele. A pojem výuka je zaměřen spíše na spolupráci učitele a žáků. Učení je více o činnosti samotného žáka. Ve výuce se realizují procesy učení a vyučování. *„Výuku lze tedy chápat jako prostor pro vyučování a učení, v němž učitel a žáci sledují určité cíle a naplňují tím určitá očekávání společnosti.“ (PRŮCHA, 2009, str. 179)*

Vyučování

V Pedagogickém slovníku Jana Průchy se dozvíme, že lidem nejbližším (laickém) významu se vyučováním označuje to, co se každodenně odehrává ve školních třídách v průběhu vyučovací hodiny.

Když se ale zaměříme více odborně a didakticky, nejběžnější vysvětlení zní takto: *„Vyučování je historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých.“ (KOLÁŘ a kol., 2012, str. 170)*

Pro vyučování je charakteristická interakce mezi učiteli a žáky, která vede k určitým cílům (nejčastěji se jedná o učení žáků). Jak podává Jan Průcha v Pedagogické encyklopedii: *„Je záměrnou a plánovanou aktivitou, při níž učitel poskytuje žákům podněty (např. informace, příklady, úlohy) s cílem rozvíjet jejich znalosti, dovednosti, kompetence a jiné dispozice nebo potenciality. Vyučování je současně morální aktivitou, neboť se při něm rozvíjí postoje žáků a jejich hodnotové orientace k učení, ke škole, ke světu a k dalším lidem.“ (PRŮCHA, 2009, str. 178)*

„V češtině se edukační proces ve školním prostředí označovaný termínem „vyučování“ (synonymicky též „výuka“) chápe buď jen jako vyučovací činnosti učitele, nebo jako společné

činnosti učitele a žáků, Podobně v mezinárodní vědecké terminologii se dost výrazně odlišuje „teaching“ (vyučovací činnosti učitelů) a „learning“ (učební činnosti žáků).“ (PRŮCHA, 2015, str. 105)

Podle Koláře a Vališové je vyučování velice složitý a výrazně strukturovaný systém a mnohostranný proces. Součástí je tzv. didaktický herbartovský trojúhelník, kdy do vzájemného aktivního vztahu vstupují jako základní prvky: učivo – učitel – žák (žáci). *„Řídící činnost učitele probíhá ve vzájemné součinnosti učitele a žáka. Učitel „vyučuje“, žák „se učí“.“ (DVOŘÁKOVÁ, KOLÁŘ, TVRZOVÁ, VÁŇOVÁ, 2014, str. 61-62)*

Problémová metoda

Vyučovací metoda založená na práci žáků s problémovými situacemi, s řešením problémů individuálně, ve skupinách, společně v celé třídě. Žáci se učí prostřednictvím řešení problémů. (KOLÁŘ a kol., 2012, str. 309)

Vztah mezi projektem a problémem z pohledu metod výuky se snažili vymezit již dříve čeští reformátoři ve 20. století. *Kritériem pro posouzení se stává oblast rozvoje člověka, na niž projekt, či problém hlavně působí. Projekt má zaměstnávat srdce, hlavu – myšlení i ruce. Jde o komplexní rozvoj osobnosti člověka. Problém se spíše orientuje k rozvoji intelektuálního. (KRATOCHVÍLOVÁ, 2006, str. 39)*

Žanta se k této problematice staví takto: *„Projekt a problém je nerozlučnou dvojicí. Projekt pořádá, hledá, zkouší, provádí skutečné dílo. Problém spíše znamená úvahu, hodnocení, rozhodování.“ (ŽANTA, 1934, str. 2)*

S ním se shoduje Příhoda, který vnímá *„problém spíše jako záležitost myšlenkovou, teoretickou (problémová metoda učí myšlení) a projekt jako věc praktických činností (projektová metoda učí jednání – činu). Projekt je seskupením problémů.“ (PŘÍHODA, 1936, str. 161).*

V dnešní době je ale nemožné chápat problém jen jako záležitost rozvoje intelektu, protože většina problémových výuk bývá zaměřena i prakticky. To potvrzuje Robert Čapek v novější publikaci: *Při realizaci problémové výuky (problémové metody) je základním cílem předkládat žákům učivo tak, aby mohli aktivním zkoumáním sami odkrývat souvislosti, vztahy, nacházeli řešení nebo se učili ze svých chyb. Jedním z rysů této metody je záměrné vyvolávání situací, v nichž žák usiluje o překonání obtíží a přitom získává nové poznatky a zkušenosti. Žák potom tyto své schopnosti, dovednosti a předchozí zkušenosti využívá, přemýšlí o problému, analyzuje jej a samostatně řeší. (ČAPEK, 2015, str. 356)*

1.3 Historie projektového vyučování

„Hledání původu projektové výuky nás zavádí do Itálie nebo Francie 17. a 18. století, kde byly tzv. „progetti“ nebo „projects“ součástí závěrečné zkoušky například na pařížské Akademii d'Architecture.“ (KRATOCHVÍLOVÁ, 2006, str. 24) Ty ale měly odlišnou podobu, než jak je známe my.

Prvopočátky opravdového projektového vyučování najdeme v **USA na počátku 20. století**. Změnu metod vyučování a myšlenek školství zde vyžadovalo společenské prostředí, kdy došlo k prudkému rozvoji vědy, industrializace a urbanizace. „Demokratizace společenského života vyžadovala novou dynamickou výchovu žáků, aby byli schopni obstát v měnících se podmínkách.“ (DVOŘÁKOVÁ, 2009, str. 9) V té době zde převažoval herbartismus. Ten záměrně potlačoval přirozenou aktivitu dítěte, protože převládal názor, že dítěti brání v pozornosti.

Na konci 19. století se zvedla velká vlna kritiky herbartovské školy. Byla kritizována neživost a strnulost školy, nepotřebnost sdělovaných poznatků; vyučování, které bylo uspořádáno do izolovaných předmětů; učivo, které na sebe obsahově nenavazovalo; a samozřejmě potlačování aktivity dítěte. Mezi velké kritiky patřila **Ellen Keyová**, která nazvala 20. století *stoletím dítěte*. Stejně tak nazvala svůj spis, který byl přeložen do mnoha evropských jazyků. Podle Keyové má být výchova, vyučování i škola svobodná a přirozená.

Její spis se stal programem hnutí, které se nazývá *Hnutí nové výchovy* nebo také *Reformní pedagogika*. Hnutí čerpal z daleko starších myšlenek J. J. Rousseaua, H. Pestalozziho a F. Fröbla. Základní metodou byla vlastní práce dětí. Kupříkladu pěstovaly obilí a tkaly koberce. Při tom si samy vybíraly nástroje a materiál. Jejich omyly byly nedílnou součástí práce, protože nedostávaly hotové poznatky k zapamatování, ale řešily úlohy a otázky, na které neznaly odpověď. Učení bylo proměněno v samostatné hledání a řešení problémů. Významnou metodou se staly i vycházky. Tyto metody měly rozvíjet především myšlení dětí a jejich přirozenou aktivitu a samostatnost. „Cílem bylo porozumění světu a sobě samému, schopnost aplikovat osvojené poznatky ve vlastním životě i mimo školu.“ (TOMKOVÁ, KAŠOVÁ, DVOŘÁKOVÁ, 2009, str. 11) Základním znakem byl i pedocentrismus, který respektuje osobnost dítěte. Učitel je chápán jako potřebný průvodce dětí. Reformní pedagogika ovlivnila myšlení i praxi škol v celé Evropě.

Později jako reforma tehdejšího školství v Americe byla tzv. *progresivní pedagogika*, kterou založil **John Dewey** na teorii pragmatismu. Za základ výchovy pokládá čin (pragma). Chtěl, aby bylo vyučování postaveno na tělesné práci, skutečném výkonu a výrobě nějakého

díla, které by bylo spojené s poučením. Ve vyučování tedy postupuje od praxe k teorii. „*Žák vykonává nějakou práci, tím získává osobní dovednosti a zkušenosti a při tom je teoreticky poučován o všem, co s prací souvisí.*“ (DVOŘÁKOVÁ, 2009, str. 11) Jeho heslem se stalo **learning by doing**, což je původní formulace jeho kolegy F. W. Parkera. Tato pracovní metoda však nesmí být ztotožněna s učebním předmětem „ruční práce“, který se v té době stával dosti oblíbený. „*Výchova se neřídí vnějším cílem, nýbrž má cíl sama v sobě, v získávání zkušeností konáním a jejich rekonstrukcí – restrukturalizováním. V tomto smyslu nemají pojmy, teorie a celé poznání nějakou vzdělávací hodnotu samy o sobě, ale pouze jako instrumenty, jejichž pomocí žák řeší problémové situace, které jej zajímají (pedagogický instrumentalismus).*“ (KASPER, KASPEROVÁ, 2008, str. 118) Velkou nadějí vkládal do spojení školy se životem. Chtěl, aby byla škola místem, kde se **dítě učí přímo životem**, než jen učebnou, v níž se mu jen zadávají úkoly, které jsou abstraktní a mají k životu vzdálený vztah. Centrální postavení v pedagogické teorii i v procesu učení získává pojem „zkušenost“, který vychází právě z pragmatismu jako „praktický výsledek konání“. Podle něj je „*gram zkušenosti lepší než tuna teorie proto, že teorie má životný a ověřitelný význam jedině ve zkušenosti*“. Dewey se snažil vymyslet takovou reformu škol, která by pomohla i společnosti. Proto se kromě na vzdělávání dítěte zaměřuje i na sociální hledisko. „*Chápe dítě jako komplexní bytost. Uvádí jej do situací přiměřených jeho věku a blízkým situacím, se kterými se setkává v dospělosti. Usiluje o to, aby si dítě přálo se učit. Aby mělo potřebu učit se, mělo by vědět, proč se učí.*“ (COUFALOVÁ, 2006, str. 8) J. Dewey sám nikdy nepoužil termín *projektová metoda*, ale dal jí svými myšlenkami teoretický základ.

Tento pojem použil až jeho blízký spolupracovník, doktor filozofie a pedagog **William Heard Killpatrick**, který jeho myšlenky uvedl plně do praxe. W. H. Killpatrick je tedy zakladatelem projektové metody a v roce 1918 o ní napsal první ucelenou studii *The Project Method*. Zdůraznil význam zájmu dítěte a navrhl učivo shromažďovat v projektech. Ty se vztahovaly k životu žáků a k jejich potřebám. Žáci se jim „oddávají celým srdcem“ a berou je za svůj úkol. Killpatrick prosazoval nejen maximální rozvoj vědomostí žáka, ale také jeho dovedností a celkových dispozic, zejména hodnot. K tomu mělo dojít pomocí kooperace, rozvoje kritického myšlení a tolerance. Žák by měl sám studovat specifické otázky a postupně objevovat již objevené. Neměl by si přímo osvojovat abstraktní pojmy a obecné teorie. Učí se skrze konkrétní projekty, které vyplývají z jeho přirozené touhy učení se. „*Právě metoda projektů se Killpatrickovi jevila jako nejadekvátnější způsob utváření charakteru autentického člena demokratické společnosti.*“ (KASPER, KASPEROVÁ, 2008, str. 120) Ideálem je podle

něj člověk činný, aktivní, vedoucí smysluplný, hodnotný a důstojný život, ve kterém se snaží o dosažení vytyčených cílů a plánů. Vyzvedal také důležitost motivace.

Coufalová píše o tom, že mezi první školy, které využívaly projekty, patří **zemědělské učiliště v Massachusetts** v roce 1908. Tam vznikl termín *home project* neboli *domácí projekt*. Žáci prostřednictvím těchto domácích projektů uplatňovali doma to, co se naučili ve škole. Můžeme to považovat jako předpremiéru projektů.

V letech 1917–1921 provedl E. Collings experiment, ve kterém ověřoval účinnost projektové metody. „*Pracoval s žáky ve věku od 6 do 14 let, kteří byli rozděleni do tří věkových kategorií. Místo tradičních předmětů zavedl čtyři druhy zaměstnání žáků, které zpravidla probíhaly každodenně: vycházky, ruční práce, zábavy a povídky. Výsledky experimentální školy porovnával s výsledky dvou kontrolních škol. Po čtyřech letech byly výsledky vědomostních testů u žáků školy, která používala projektovou metodu významně lepší než u žáků kontrolních škol.*“ (COUFALOVÁ, 2006, str. 8)

I když se našli nějakí kritici projektové metody, získala si velký zájem a byla uplatňována na mnoha amerických školách.

Po 2. sv. v. došlo v USA k rozkolu mezi stoupenci projektové metody. „*Po období, ve kterém byl v centru zájmu především žák, zákonitě přichází vychýlení na druhou stranu.*“ (COUFALOVÁ, 2006, str. 8)

VÝVOJ V NAŠICH ZEMÍCH

I do naší pedagogiky začal postupně pronikat pragmatismus a znaky s ním spojené. „*V období tzv. první republiky trvalo téměř deset let, než se myšlenky reformní pedagogiky začaly dostávat do života škol a práce některých učitelů.*“ (KRATOCHVÍLOVÁ, 2006, str. 29) Konkrétní kroky pro proměnu školství začal dělat až **Václav Příhoda**, který studoval v USA přímo u J. Deweye.

V. Příhoda navrhl v roce 1928 reformu, která se týká jednotné, avšak vnitřně diferencované školy. Jejím úkolem bylo „zživotnění“ vyučování. Základní ideou byla **pracovní škola**, jejímž cílem byla vzdělanost žáka, ale i jeho výchova a charakter. Škola měla být založena na snaze poznat individualitu žáka a využít to k přeměně jeho chování. Důležitým znakem je **princip samočinnosti**. Tím chce říct, že žák má mít přímý zájem o práci. Tento zájem by měl vyplývat právě z jeho potřeby. V pracovní škole šlo o skutečný výsledek práce. Hlavními metodami měly být právě projektová a problémová výuka, které měly dítě motivovat k učení. „*Dítě má být samo přesvědčeno, že se jedná o věc pro něho důležitou. Dostává podněty*

k přemýšlení prostřednictvím otázky – problému, který musí překonat a tím rozvíjí své myšlení. Seskupení problémů označuje V. Příhoda jako projekt.“ (KRATOCHVÍLOVÁ, 2006, str. 26)

„Vliv V. Příhody v českém školství byl opravdu značný. V roce 1929 povolilo Ministerstvo školství zakládání tzv. **pokusných škol**, které se lišily po stránce organizační i pedagogické.“ (KRATOCHVÍLOVÁ, 2006, str. 26) Tyto školy si kladly za cíl vyzkoušet pojetí výchovně vzdělávací práce reformní pedagogiky. Chtěli vytvořit **školu volnou** (bez rozvrhu hodin, osnov a učebnic), **ale pracovní** (práce jako východisko vyučování, výchova k práci, pracovní metody), neboť ta podle představ pokusníků dovoľovala nejvíce rozvíjet osobnost žáka. Mimořádnou pozornost věnovali respektu osobnosti žáka a dětské tvořivosti. Byla zde hojně využívána projektová metoda. Z organizačních změn mohli být žáci rozděleni podle schopností, zájmů a potřeb. Všechny pokusné školy (kromě jedné) odstranily z učebního plánu náboženství a zavedly světskou morálku. Tyto školy byly např. v Praze, Zlíně, Humpolci, Holešovicích, Kladně a Krnsku. Pokusné školy fungovaly až do okupace v roce 1939, pak jejich činnost skončila.

Ve 20. století se reformě školství a projektové metodě u nás věnovali také Josef Ulehla, Jan Uher, Stanislav Vrána, Karel Velemínský, Rudolf Žanta atd.

Období jednotné školy (za 2. světové války) sice přineslo do vzdělávání nové principy, ty ale nebyly projektům vůbec nakloněné.

Obrat nastal až po roce 1989, kdy se se změnou společenských a politických poměrů nastala také potřeba jiného vzdělávání a výchovy. Projektová metoda byla v některých našich školách postupně zase využívána, a to díky vlastní aktivitě učitelů a jejich uskupení zvaného *Přátelé angažovaného učení*. Hlavní propagátorkou byla Jitka Kašová, která v roce 1995 vydala publikaci zvanou „Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii i praxi“.

Teorii projektů se dále věnovala i řada našich dalších pedagogických odborníků (Valenta, 1993; Maňák, 2001; Grecmanová, 2003; Šimoník, 2003; Skalková, 2007; Spilková, 2004; Coufalová, 2006; Kratochvílová, 2006; Dvořáková, 2009; Tomková, 2009 atd.)

V dnešní době je projektová výuka v určité míře využívána v tradičním i alternativním školství. Jejich míru a srovnání využití si ujasníme v mém výzkumu.

1.4 Znaký projektového vyučování

Každý projekt by měl splňovat alespoň některé ze znaků pro projektové vyučování. Ideálem by bylo, kdyby obsahoval všechny, ale to moc není prakticky možné. Při vymyšlení a plánování projektu bychom se měli zaměřit alespoň na většinu. Autoři pedagogické teorie se shodují na těchto znacích:

- **Cíl**
 - Zaměření se na konkrétní cíl je tím hlavním znakem, který projektové vyučování má. Musíme si stanovit, co chceme díky projektu splnit nebo čeho dosáhnout. Směřujeme tedy k dosažení očekávaných výstupů.
- **Praktický výsledek**
 - Práce žáků přinese nějaký konkrétní produkt. Jak už zaznělo v první části této práce, nejčastěji se jedná o vytvoření nástěnky nebo plakátu, školního časopisu, zhotovení učební pomůcky nebo jiné užitečné věci, uspořádání akce apod. Je možné také celý průběh dokumentovat a výsledek prezentovat žákům jiných ročníků, rodičům nebo široké veřejnosti.
- **Úkol vychází z potřeb a zájmů žáků**
 - Problém, který mají žáci vyřešit by měl být pro žáky blízký a mít pro ně určitý smysl. Umožňuje uspokojit jeho potřebu po nových znalostech a zkušenostech.
- **Praktické zaměření**
 - Téma projektu by mělo být spjaté se životem a realitou žáků, mělo by se jich nějakým způsobem dotýkat a být jim blízké. Žáci tím pocítí důležitost vlastního úsilí a své práce.
- **Samostatnost**
 - Projekt je především podnikem žáka, zaměřuje se na jeho aktivitu a vyžaduje, aby samostatně objevoval poznatky a řešil úkoly.
- **Práce ve skupinách**
 - V projektovém vyučování se nejčastěji uplatňuje skupinová práce.
- **Aktivní zapojení všech žáků**
 - Při práci ve skupině se soustředíme na to, aby všichni žáci přispěli rovným dílem. Žáci si sami rozdělí práci a role, které budou vykonávat. Uplatňuje se zde dělba práce, při které se žáci svou volbou rozhodnou, co budou dělat a jakou část práce vykonají. Nemůže se stát, aby jeden žák vytvořil celý produkt a ostatní se s ním jen „vezli“.

- **Žákova vlastní odpovědnost**
 - Už při motivaci se zaměříme na to, aby žák pociťovat při práci na projektu vlastní odpovědnost za výsledek i průběh práce. Při vyhodnocování si žák obhájí své řešení a je za něj zodpovědný. Dokáže ohodnotit svou práci i své aktivní zapojení.
- **Role učitele**
 - Učitel je při projektu „jen“ tzv. facilitátor. Stává se tedy poradcem. Podílí se s žáky na plánování, definuje cíle učení, vytváří optimální podmínky a podporuje řešení problémů. Jeho aktivní činnost, na kterou je zvyklý při klasické (frontální) výuce, jde do ústraní.
- **Plán projektu**
 - Při projektové výuce se dbá nejen na výsledek, ale také na proces. Je vhodné, aby si žáci průběh projektu naplánovali sami. Žáci si mohou svobodně vybrat, jaké úkoly budou plnit a jakým způsobem dojdou k výsledku. Učitel jim může poskytnout návrh nebo poradit, ale práci a plán by si měli organizovat žáci převážně sami. Ve skupinové práci budou tedy výsledky odlišné. Projekt není činnost, která by šla krok za krokem předem naplánovat. Žáci i učitelé musí reagovat na změny v průběhu projektu.
- **Motivace**
 - To, že bude pro žáka zadaný úkol blízký, je vhodný předpoklad k tomu, že bude žák motivovaný, aby úkol splnil. Žák musí mít vlastní úsilí k dosažení stanoveného cíle. Jde tedy o činnost vnitřně řízenou – autoregulovanou.
- **Interdisciplinarita**
 - Projekt by měl obsahovat mezipředmětové vztahy a průřezová témata. Měl by se zaměřit na spojení více vyučovacích předmětů a propojit je do jedné práce (projektu).
- **Rozvíjení klíčových kompetencí**
 - Při projektu věnujeme pozornost tomu, aby rozvíjel celou osobnost žáka (jak dovednosti a schopnosti, tak i vědomosti a sociální učení).
- **Činnostní učení**
 - Jde o to, že „dětí učí děti“. Nejlépe se to naučím, když to učím druhé. Žák si své učení ani neuvědomuje, ale poznatky nebo dovednosti si přirozeně procvičuje praktickou činností. Jedná se o základní pedagogickou fintu.

- **Spojení s širším okolím**

- Projekt umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší společnosti. Mohou se zapojit také rodiče, bývalý žáci nebo odborníci na konkrétní téma a jiní hosté.

Zde je složitější vysvětlení od Heleny Grecmanové a Evy Urbanovské: *"Chápání projektového vyučování totiž variuje mezi různými autory v počtu, charakteru a akcentování jeho jednotlivých znaků. Například Richards a Bossing myslí při vymezování pojmu projektové vyučování výlučně nebo především na výrobu materiálních produktů nebo řešení praktických úloh. Ovšem Kilpatrick označuje jako projekt každou plánovitou a samostatnou činnost, kdy se řeší nějaká úloha za účelem jejího vyřešení. Jako podstatný znak projektů zdůrazňují pak někteří pedagogové společenskou relevantnost, další jmenují skupinovou práci, avšak jiní uznávají také individuální přístupy. Zatímco je někdy považováno za významné, když je při řešení projektu osloveno mnoho smyslů, jindy jsou upřednostňovány projekty, které jsou relativně jednostranné a které vedou k rozvoji určitých intelektových nebo praktických schopností. Často se hovoří o interdisciplinaritě jako znaku projektového vyučování, avšak projektové vyučování může jít také tehdy, když činnost probíhá v rámci jednoho předmětu. Uvědomujeme si, že vysvětlovat projektové vyučování pouze prostřednictvím přehledu (katalogu) znaků nemusí být vždy optimální, protože touto cestou se popisují jen některé aspekty (viz výše), které jsou absolutizovány. To může vést k velmi abstraktní a formální definici. Podle názoru některých autorů by se mohlo hovořit o projektovém vyučování pouze tehdy, kdyby se realizovaly všechny znaky, které jsou uvedeny v přehledu (katalogu), což je prakticky nemožné. Navíc projektovým vyučováním se má rozumět i takové, v němž se uvedeným znakům alespoň snažíme přiblížit. Neustále však musíme mít na mysli, že řada znaků, které se uvádějí, je typická také pro "tradiční" vyučování."* (Grecmanová, Urbanovská, 1997, str. 37–38)

1.5 Typy projektů

Projekt může mít různé podoby. Typy projektů lze rozdělit následovně:

- **Hledisko času**
 - Krátkodobý (maximálně jeden den)
 - Střednědobý (více dní, maximálně jeden týden)
 - Dlouhodobý (více týdnů, maximálně měsíc)
 - Mimořádně dlouhodobý (více měsíců)
- **Hledisko účelu**
 - Problémový
 - Konstruktivní
 - Hodnotící
 - Směřující k estetické zkušenosti
 - Směřující k získání dovedností
- **Hledisko navrhovatele**
 - Spontánní žákovský (vyvolán zájmem a potřebami žáků)
 - Umělý (připravený učitelem)
 - Kombinace obou typů
- **Hledisko organizační – úprava rozvrhu**
 - Jednooborový (projekt v rámci jednoho předmětu během určitého časového období; není třeba úprava rozvrhu)
 - Víceoborový (jsou nutné menší změny rozvrhu)
 - Nadpředmětový (rozvrh se úplně změní)
- **Hledisko zdrojů informací**
 - Volný (informační materiál obstarává sám žák)
 - Vázaný (informace jsou žákovi poskytnuty)
 - Kombinace obou typů (žákovi je poskytnut informační materiál, který si doplňuje o další informační zdroje)
- **Hledisko počtu účastníků**
 - Individuální
 - Skupinový
 - Třídní
 - Ročníkový
 - Celoškolní

- **Hledisko prostředí**
 - Školní (na území školy)
 - Domácí (žák projekt zpracovává doma; už není tak častý)
 - Kombinace obou typů
 - Mimoškolní (např. pobyt na škole v přírodě)
- **Hledisko vztahu k učivu**
 - Jednopředmětový (jen v rámci jednoho vyučovacího předmětu)
 - Vícepředmětový (přesah do více vyučovacích předmětů)

Kratochvílová dodává, že „sám W. Kilpatrick, zakladatel projektové metody, rozlišuje projekty podle účelu takto:

1. *Projekt, který se snaží vtělit myšlenku či plán do vnější formy. Konstruuje se tu jistá skutečnost (např. stavba člunu).*
2. *Projekt směřuje k prožitku z estetické zkušenost (např. vytvoření obrazu).*
3. *Projekt usilující rozřešit problém – intelektuální obtíž (např. proč je nebo není rosa).*
4. *Projekt vedoucí k získání dovednosti (naučit se násobilku).“*

(KRATOCHVÍLOVÁ, 2006, str. 45)

1.6 Výhody a nevýhody projektů

Projektová výuka zajišťuje velké množství výhod. Zcela jistě naplňuje klíčové kompetence a pomáhá plnit obecné vzdělávací cíle, jak je vytyčují základní školské dokumenty současnosti. Zde je výčet výhod, se kterými se při projektové výuce můžeme setkat:

- **Pozitiva pro žáka:**
 - Získává silnou motivaci k učení.
 - Pociťuje zodpovědnost za výsledek práce a učení se.
 - Rozvíjí svou samostatnost.
 - Učí se spolupracovat.
 - Učí se pracovat z různých informačních zdrojů.
 - Rozvíjí komunikační schopnosti.
 - Získává dovednost řídicí, organizační a plánovací.
 - Získává nové znalosti a dovednosti a ví, jak je využít.
 - Rozvíjí svou tvořivost, aktivitu a fantazii.
 - Zažívá estetický prožitek.

- Dokáže řešit různé problémy.
 - Zapojuje se dle svých individuálních možností.
 - Učí se vzájemnému respektu.
 - Uvědomuje si svoje místo a své hodnoty.
 - Poznává sebe samotného, své možnosti, hodnotu a sebedůvěru.
 - Získává možnost komplexního pohledu na svět.
 - Může zažít nové situace a role.
 - Získává zkušenosti experimentováním a praktickou činností.
 - Učí se provádět hodnocení a sebehodnocení.
- **Pozitiva pro učitele:**
 - Učí se nové roli poradce.
 - Rozšiřuje své vyučovací strategie a metody.
 - Užívá nových možností hodnocení a sebehodnocení.
 - Rozšiřuje své schopnosti organizační.
 - Zažívá nové situace.
 - Pracuje s různými informačními zdroji, oprostuje se od učebnic.
 - Setkává se s různými novými pohledy žáků na svět a možnostmi řešení problémů.
 - Upevňuje si vztah s žáky.
 - Vidí žáky z jiného pohledu (při aktivní práci).
 - Učí se vnímat dítě jako celek.
 - Může se více zamýšlet nad vlastní prací a nutí ho to, aby hodnotil práci nejen žáků, ale i svou vlastní.
 - **Pozitiva z pohledu procesu učení se:**
 - Projektové vyučování dává prostor pro integraci poznatků z různých oborů.
 - Učení může probíhat různými způsoby, podle toho, co žákovi vyhovuje.
 - Učení se je nenásilné a mnohdy i pro žáka nevědomé.
 - Získané vědomosti a dovednosti jsou trvalejší.
 - Zaběhnutá motivace k učení se „pro známku“ se vrací k původnímu smyslu (učení se pro poznání a porozumění).
 - Není potřeba dalšího zkoušení a známkování, protože je žák nucený dokončit úkol a tím potřebné znalosti a dovednosti ovládne.
 - Žák je motivovaný k maximálnímu výkonu díky orientaci na závěrečný produkt.

- Obtížnost úkolu v projektovém vyučování často přesahuje nároky na práci žáka v běžné vyučovací hodině.
- Zaměstnává ruce i hlavu žáka.
- Vybavuje žáka mimo znalosti a dovednosti také hodnotami a postoji.
- Respektuje individualitu žáka.
- Rozvíjí celou osobnost dítěte pozitivním směrem.
- Úkoly jsou zaměřené prakticky, žák si tedy znalosti a dovednosti lépe a rychleji osvojí.

Projektové vyučování má sice mnoho výhod, ale objevují se zde také jisté nevýhody.

- **Původ námětu projektu**

- To, co je považováno za motivaci a přednost projektu, v praxi většinou moc nefunguje. Zdroj námětu by měl být žák a jeho potřeby. Většinou ale téma a iniciativa pochází od učitele.

- **Náročnost na přípravu**

- I když je jedním z cílů, aby žák plánoval svou práci sám, učitel musí projekt nejdřív pečlivě promyslet a předpřipravit, aby v průběhu projektu mohl ustoupit do pozadí, ale přesto projekt řídit. Učitel musí také odhadnout míru odpovědnosti a volnosti žáků.

- **Náročnost na materiální vybavení**

- Projektová výuka většinou vyžaduje větší množství pomůcek a vybavení než klasická výuka. To si ale některé školy nemohou dovolit, proto jsou projekty trochu omezeny anebo je školy neorganizují vůbec.

- **Časová náročnost na řešení projektu**

- Někteří učitelé vidí největší nevýhodu právě v organizaci času. Během jedné vyučovací hodiny projekt nestihnou splnit a po přestávce se začíná s aktivitou a motivací žáků znovu od nuly. Většina klasických škol nemá rozvrh ani ŠVP udělaný tak, aby byl na delší projekty prostor. Projekt tedy mnohdy vyžaduje úpravu organizace vyučování (změnu rozvrhu).

- **Uspořádání prostoru**

- Většina projektů je prováděna ve specializovaných učebnách, venku, v jiných institucích anebo v terénu, které ne vždy každá škola je schopna zajistit.

- **Sociální vztahy**

- Na projektu se většinou podílí více učitelů. Některým nemusí ale spolupráce s ostatními vyhovovat. Také práce žáků bývá převážně ve skupinách, a to může také představovat problém. Buď žáci nemusí umět ve skupině vůbec pracovat nebo jim mohou vadit někteří spolupracovníci.

- **Nevybavenost učitele teoretickými poznatky a praktickou zkušeností**

- Někteří učitelé si sami práci na projektu nezkusili a neví, co to vlastně obnáší z pohledu žáka. Na vysokých školách se o projektové výuce většinou mluví jen teoreticky, popř. má student za úkol nějaký projekt vymyslet, ale už je pro něj horší jej skutečně realizovat.

- **Nevybavenost žáka potřebnými kompetencemi**

- Někteří žáci nemusí mít potřebné kompetence k dosažení výsledku projektu. Např. dovednost čtení, bystrost, rychlost, práce ve skupině apod. To poté může vést k tomu, že za daného žáka odvedou práci žáci průměrní anebo více nadaní. Žák se pak skryje za práci ostatních a ani se nezapojí.

- **Nerespektování principu postoupnosti a systematickosti vzdělávání**

- Jelikož je projektová výuka založena na provázání více témat, předmětů a dovedností, nemusí poté žák nabýt požadovaných kompetencí. Také to vyvolává dojem nesplnění vzdělávacího obsahu platného kurikula. Při projektové výuce jsou také opomíjeny fáze procvičování a opakování.

- **Neefektivnost**

- Někteří kritici poukazují na to, že každý žák nemůže znovu objevovat vše, co už objevily generace lidí před ním. „*Ze školy nelze zcela vytlačit racionální předávání poznatků.*“ (COUFALOVÁ, 2006, str. 20)

- **Nepropojení teorie s praxí**

- „*Žák pak vnímá dva samostatné světy: svět předmětového vyučování jako svět teoretický, plný abstraktních pojmů použitelných pouze ve škole, a svět projektového vyučování jako svět praktický, který však staví žáka před obtížně řešitelné úkoly, neboť žák je nedostatečně vybaven dovednostmi pro řešení komplexních praktických problémů.*“ (DVOŘÁKOVÁ, 2009, str. 103)

- **Různé zdroje informací**

- Učitel by měl mít přehled o tom, kde se dají najít různé informace, které se týkají daného tématu. Téma by měl mít také dobře nastudované. Zdroje by měl být schopen žákům přednést a dát jim možnost je využít.

- **Projekt jako hra**

- Neinformovaná veřejnost a rodiče mohou projektové vyučování považovat spíše jako hru a ztrátu času. Někteří si mohou myslet, že se žák při práci na projektu nic nenaučí. Bohužel i někteří vyučující si myslí, že je projektová výuka spíše zpestření než opravdový vyučovací proces.

Z tohoto výčtu možných negativ můžeme posoudit, jestli se organizace projektu vyplatí. Stále převažují výhody, které projektové vyučování přináší. Nevýhody ale musíme také zohlednit.

Shrnutí výhod a nevýhod nám podává Marie Kubínová: *„Využívání projektů ve vyučování dovoluje učitelům rozvíjet široké spektrum dovedností jeho žáků. Na rozdíl od mnoha jiných činností dávají (do vyučování vhodně zařazené) projekty žákům možnost využívat intelektuální dovednosti vyššího řádu (např. tvořivost, laterální myšlení, hodnocení, analýzu a syntézu). Přitom se posilují jejich další schopnosti, jako je např. samostatnost, schopnost učit se z různých zdrojů, řešit problémy běžného života apod. a pěstují manuální dovednosti. Přírozenou cestou se spolu s kognitivními dovednostmi rozvíjejí také sociální dovednosti žáků a vyučování získává výrazný aktivizační ráz.*

Na druhé straně, není-li projekt dobře připraven a práce na něm kvalitně řízena, je možné promarnit ve vyučování obrovské množství energie žáků i učitele, ztratit mnoho jejich vyučovacího i osobního času.“³

Projektové vyučování by tedy mělo být do výuky zařazováno, ale jen jako jedna z mnoha různých jiných metod, které se ve škole objevují.

³ KUBÍNOVÁ, Marie. Projekty ve vyučování. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 10. 2005, [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html> ISSN 1802-4785.

1.7 Rozdíl mezi projektovou a tematickou výukou

Ve školách se občas stává, že učitelé zaměňují některé pojmy, které se týkají metod výuky. Někteří si neuvědomují znaky projektové výuky a znaky integrované tematické výuky (ITV), a proto nazývají tematickou výuku většinou jako projekt.

Tematická výuka je založena na tom, že je zvoleno jedno hlavní obsáhlejší téma, které se dále může větvit na více podtémat, které jsou zařazeny do různých předmětů, podle toho, čeho se týkají a který předmět je jim nejbližší. Nemusí se tedy dělat žádné úpravy rozvrhu, takže je tematická výuka jednodušší na časovou organizaci. Organizační podmínky určují počet podtémat, míru a rozsah souvislostí.

Snad největším rozdílem od projektové výuky je cíl tematické výuky. „*Cílem je „pouze“ poznat, ale ne poznatky použít. Žáci zkoumají téma v širších souvislostech, komplexně a z různých úhlů pohledu*“ (KAŠOVÁ, 2013, str. 20), ale ne tolik do hloubky. Další rozdíl je v tom, že v tematické výuce se učitel více zapojuje. Řídí práci dětí a postup úkolů.

U projektové výuky je hlavním cílem vytvořit nějaký produkt, při kterém se žáci učí systematicky řešit určitý problém neboli úkol. Poznatky, které nasbírají se týkají hlavně tohoto problému, které následně využít ke tvorbě produktu. Poznatky jsou proto logicky potřebné a nezbytné.

V tabulce je výčet podobností a odlišností obou typů výuky:

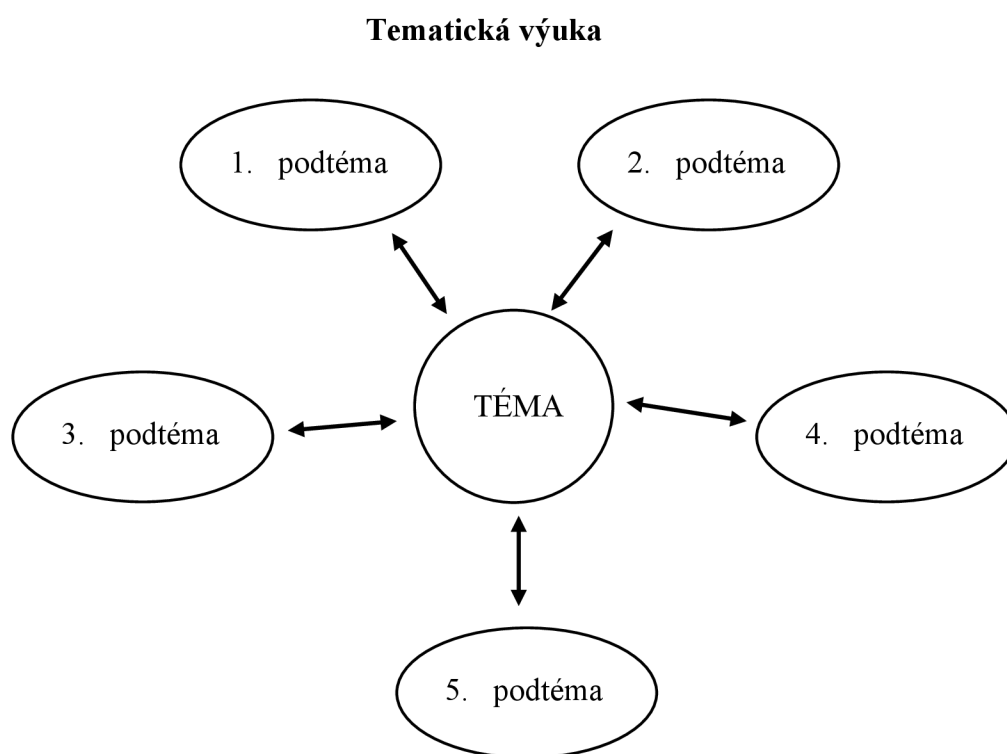
	Projektová výuka – podnik žáka	ITV – podnik učitele
Koncentrační idea	V podobě úkolu nebo problému.	V podobě tématu.
Účel, smysl, cíle	Jsou formulovány.	
Výstup	Zpravidla stěžejní produkt, výsledek – který je znám od počátku projektu a je zdrojem motivace žáků.	Osvojení si tématu, drobnější dílčí výtvoři při plnění různých úkolů.
Motivace žáka	Nutná podmínka pro úspěch.	
Činnosti	Ne detailně plánované, nabízejí smysluplné propojení školy s realitou, odvíjení se od podnětů, nápadů, zkušeností žáků.	Detailně plánované, nabízejí rovněž smysluplné propojení školy s realitou.
Role učitele	Poradce, je v pozadí.	Řídící činnost (dětí, postup úkolů) ale i role poradce.
Požadavky na žáky	Větší samostatnost a tvořivost. Aktivita.	Menší míra samostatnosti a tvořivosti. Aktivita.
Přístup k výuce	Induktivní.	Deduktivní.
Klima	Podporující, bezpečné a spolupracující.	
Hodnocení a sebehodnocení	Přispívá k sebepoznání jednotlivce, motivuje.	

Příprava	Méně náročná – ne detailní.	Náročná – do detailů.
Průběh	Náročný na flexibilitu učitele, reakce dětí, nenáročný z hlediska řízení.	Náročný na řízení, méně náročný na flexibilitu učitele, reakce dětí.

Tabulka 1 - Rozdíl mezi projektovou a tematickou výukou (Kratochvilová, 2006, str. 58)

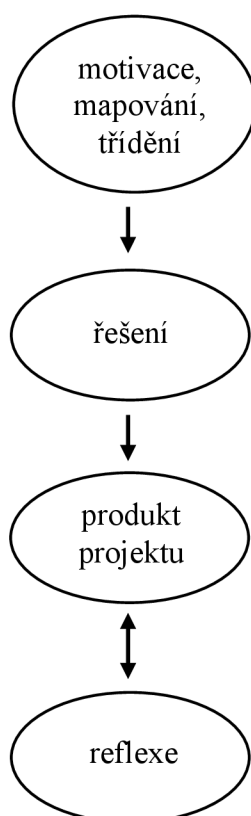
Někdy se dají tyto dvě metody spojit a kombinovat. Tematické vyučování může spočívat ve sbírání informací, které se později použijí pro projektové vyučování. „*Projekty se z tematické výuky často přímo rodí.*“ (TOMKOVÁ, KAŠOVÁ, DVOŘÁKOVÁ, 2009, str. 28) Tyto typy výuky jsou si velmi blízké a ve výchovně vzdělávacím procesu se často doplňují. Je však nutné nazývat je správným názvem a umět rozlišit, kdy se jedná o projektové a kdy o tematické vyučování, a také dodržovat stanovené znaky.

Charakter tematické výuky a projektu vyjadřují dvě následující schémata:



Graf 1 - Charakter tematické výuky

Projektová výuka



Graf 2 - Charakter projektové výuky

1.8 Role učitele a žáka při projektu

Jak už bylo v dřívějším textu naznačeno, při projektovém vyučování se podstatně mění role učitele ve srovnání s klasickým vyučováním. **Učitel není tím, kdo informace žákům předává** a ani není jediným zdrojem daných informací. Dömischová (2010) dodává, že „*učitel je i rádcem, organizátorem, posluchačem, moderátorem, pomocníkem, spolupracovníkem, pozorovatelem, autoritou v kladném slova smyslu, přítelem, hodnotitelem a kritikem.*“ (DÖMISCHOVÁ, 2010, str. 51) Jeho role řídicí nadále trvá, ale přechází z pozice viditelné (explicitní) do pozice skryté (implicitní). To znamená, že není ten hlavní aktér v popředí, kdo hodinu vede, ale drží se v pozadí a nechává to spíše na žácích. „*V nižších ročnících zpravidla ještě převládá řídicí funkce učitele, ale postupně roste samostatnost žáků a jejich zodpovědnost za průběh projektu i jeho výsledek.*“ (COUFALOVÁ, 2006, str. 12) Bez **přijetí zodpovědnosti žáků** za průběh a výsledek projektu by projektová metoda postrádala smysl.

Úkolem učitele je **navodit situace**, při kterých žák pocítí potřebu nového poznání a vytvořit podmínky, které dají žákovi možnost k vlastnímu objevování. Dále má učitel **zajistit**

takové **prostředí**, které bude bezpečné a klidné a žáci se nebudou bát projevit svoji individualitu.

Projektová výuka i jiné inovativní metody mají několik **požadavků na učitele**, na kterých se shodují i současní autoři (Kašová 1993 a Kratochvílová 2009). Učitel by měl: být vzdělaným odborníkem; chápat problémy žáků; být ochotný poradit v životních situacích; dávat jim podněty k rozvíjení jejich schopností a dovedností; profesionálně žáky vést.

Jednou z vlastností, kterou by učitel měl mít je to, že **uzná svou chybu a nevědomost**. V případě projektové výuky mohou totiž žáci překvapit různými otázkami, na které učitel v tu chvíli nedokáže odpovědět. Když učitel přizná, že odpověď na danou otázku, i přes všechny nabyté teoretické vědomosti ze svého oboru, neví, ale že odpověď později zjistí, získává u žáků větší uznání. Tím dává najevo, že není až tak důležité znát důkladně veškeré informace, ale je důležitější si je umět vyhledat. O tom mluvil už i Uher v roce 1926: „*Nevystupuj v roli všemohoucího, nepovažuj za ponižující dát se s dětmi do hledání, jít do práce s nimi a vedle nich.*“ (UHER, 1926)

Kratochvílová se zabývá charakteristikami učitele, který vyučuje nejrůznějšími metodami, nejen projektovou: „*Měl by být vzdělaný, odborník, ochotný, vnímavý, chápající, empatický, pracovitý, poctivý, nadšený. Měl by mít pozitivní vztah k dětem, mít mnoho zájmů, umět nadchnout, motivovat, být tvořivý, se smyslem pro humor.*“ (KRATOCHVÍLOVÁ, 2009, str. 13)

Dnešní pedagogická teorie shrnuje požadavky na učitele, bez ohledu na to, jakou metodou či formou vyučuje, pod souhrnným názvem **profesní kompetence učitele**. Můžeme je rozdělit do sedmi základních kategorií:

- Kompetence odborně předmětové,
- Kompetence psychodidaktické,
- Kompetence komunikativní,
- Kompetence organizační a řídicí,
- Kompetence diagnostické a invenční,
- Kompetence poradenská a konzultační,
- Kompetence reflexe vlastní činnosti.

(OBST, 2002, str. 8)

Podle Dömischové „vyžaduje projektová výuka od učitele větší míru rozvoje zejména následujících kompetencí:

- *Kompetence komunikativní (pokud jde o komunikaci s žáky, kolegy a spolupracujícími institucemi a organizacemi při zajišťování chodu projektové výuky)*
- *Kompetence organizační a řídicí (provází projektovou výuku od počátku zrodu projektové myšlenky až po vznik výsledného produktu)*
- *Kompetence diagnostické a invenční (pomáhá diagnostikovat žáka jako individuum, žáka jako člena týmu, skupiny podílejícím se na společné práci v rámci projektu)*
- *Kompetence poradenská a konzultační (nejen pro žáka během konání celého projektu, ale i pro rodiče“ (DÖMISCHOVÁ, 2010, str. 54)*

Je důležité, aby učitel svého žáka znal co nejlépe, aby mohl nastavit takovou výuku, která bude žákovi vyhovovat nejvíce. Rozvoj osobnosti dítěte je založen na partnerském vztahu člověka, v tomto případě tedy učitele a žáka, a také na jejich vzájemném kontaktu a komunikaci. „Projektová metoda tak dává předpoklady pro rozvoj nových vztahů mezi žákem a učitelem. Stávají se partnery, kteří společně tvoří určité dílo, za každý z nich nese svůj podíl odpovědnosti.“ (COUFALOVÁ, 1970, str. 12) „S tímto také souvisí přijetí této role žákem, kdy se učitel pro žáka stává osobou vřelejší, kladnější a celkově buduje mezi nimi důvěrnější vztah.“ (JUDASOVÁ, 1998)

Na konec bych ráda nechala Kratochvílovou shrnout problematiku této kapitoly. „Na projektovou metodu nahlížíme jako na uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu.“ (KRATOCHVÍLOVÁ, 2006, str. 37)

1.9 Fáze projektu

Pro projektovou výuku jsou důležitým bodem jeho základní fáze. V roce 1918 W. Kilpatrick stanovil čtyři fáze, o které se dnešní projekty opírají. Kilpatrickovy fáze byly následující: záměr (purposing) – plán (planning) – provedení (executing) – hodnocení (judging). Tyto čtyři fáze prošly v průběhu několika let úpravami a rozšířením o podstatné kroky.

Mnoho autorů se shoduje v určitých fázích a liší se jen malými rozdíly. Zde je celkový souhrn fází:

1.9.1 Příprava žáků

„Projekt klade na žáky zcela jiné požadavky než běžná výuka. Angažovanost, osobní zodpovědnost, ochota a dovednost řešit problémy, nacházet a zpracovávat informace, týmově spolupracovat, přijímat nové role, diskutovat, navrhovat a prezentovat řešení, ... Tohle všechno projektová výuka u žáků rozvíjí, ale zároveň to od nich vyžaduje.“ (KAŠOVÁ, 2013, str. 31)

Ještě předtím, než učitel začne nějaký projekt vymýšlet, měl by si uvědomit, jestli jsou žáci na práci na projekt připraveni a zda budou schopni zpracovat zadané téma, pracovat ve skupině i samostatně, zda mají dostatek znalostí a zkušeností, zda umí pracovat se zdroji a technikou atd. Je to dostatečná odborná a metodická připravenost a dosažení určitého stupně rozvoje osobnosti žáka. Jde o kompetence k učení, objevování, myšlení a uvažování, komunikaci, kooperaci, práci a přizpůsobování se změnám.

K těmto kompetencím a všem dalším potřebným dovednostem musí žák přijít postupně. Do klasické výuky můžeme zařazovat nejdříve práci ve dvojici, poté ve trojici a postupně ve větší skupině žáků, dále řešení problémových úkolů, zavádění různých didaktických her, zvyšování samostatnosti a aktivity, vedení diskuse, respektování názorů druhých a také zadaných pravidel, práce s textem, přebírání zodpovědnosti a též práci na sebereflexi a sebehodnocení jakékoliv své práce apod. Pokud žák nemá předchozí zkušenost s podobnými aktivitami, může být průběh projektu velmi náročný a není zaručeno naplnění cílů a vypracování daného projektu.

1.9.2 Výběr tématu a názvu

Téma je vlastně základ celého projektu. Jeho výběr musí učitel předem dobře zvážit, aby žáky nijak neomezovalo, ale naopak přímo vedlo k dosažení všech cílů. Nejlepší je, když sami žáci přijdou s nějakým námětem nebo si téma vyberou. To totiž zvyšuje motivaci žáků.

Téma by mělo splňovat několik podmínek:

- „*Významnost pro život a zájem dítěte,*
- *Možnost integrace různých oborů,*
- *Přiměřenost věku žáků a jejich možnostem,*
- *Přirozenost a pravdivost.*
- *Podnět k projektu by měl vycházet z potřeby řešit nějaký problém.“*

(KAŠOVÁ, 1995, str. 73)

Situace mohou být typicky školní, ale mohou také vycházet ze životního prostředí žáků a jejich bydliště, nebo nějakého problému, který chtějí žáci dobrovolně řešit a zajímá je jeho výsledek. Inspirací nám může být aktuální dění, diskuse odborníků, výsledky výzkumů nebo právě problém nebo názor, který je nám blízký a týká se našeho okolí.

Je důležité, aby učitel i žáci byli přesvědčení, že vybrané téma má nějaký určitý význam a výsledný produkt bude mít využití v praxi.

Název by měl přirozeně korespondovat s tématem a nějakým způsobem se jej dotýkat a alespoň částečně ho obsahovat. Už z názvu by mělo být téma projektu alespoň částečně každému jasné. Čím je zajímavější název a téma, tím větší motivaci budou žáci mít a také budou mít ostatní, kteří s konkrétním projektem dojdou do kontaktu, větší zájem o to, aby se s ním více seznámili.

1.9.3 Stanovení cílů

Předtím, než začneme nějak více projekt promýšlet, je nutné si stanovit cíle, ke kterým chceme dojít. Jedná se o cíle hlavní a dílčí, kognitivní, psychomotorické, sociální a afektivní. Cíle si můžeme stanovit pomocí odpovědí na otázky: Co chceme, aby se žáci naučili? Jaké situace toto téma nabízí? Proč chceme právě toto téma? Čeho má skupina dosáhnout? Jaký bude výsledek celé práce? Formulací cílů si stanovíme záměr celého projektu.

Vhodnou metodou na stanovování cílů je metoda s názvem SMART. Tato metoda znamená následující:

S – **specific** – *srozumitelný, smysluplný* – kdokoliv bude stanovení cílů chápat

M – **measurable** – *měřitelný* – po dokončení projektu musíme jasně poznat, že jsme daného cíle dosáhli

A – **achievable/acceptable** – *dosazitelný, přijatelný* – většina lidí, kterých se cíl týká, by se s ním měla ztotožnit

R – **realistic** – *realizovatelný, realistický* – cíl musí být uskutečnitelný za daných podmínek

T – timely/trackable – časově ukotvený, sledovatelný – musí být stanoveno, co kdy máme cíle dosáhnout

1.9.4 Představa výsledného produktu

Po tom, co si stanovíme cíle, přichází na řadu analýza produktu, který bude při projektu vznikat. Když si stanovíme základní účel a smysl projektu, který odpovídá na otázku *Proč uskutečnit daný projekt?*, pomůže nám to určit výstup projektu.

Dále můžeme hledat odpovědi na další otázky: *Co může být produktem projektu? K čemu budou žáci směřovat svou práci? Bude tento projekt opravdu užitečný? Najdou díky tomu žáci nějaké nové poznatky?*

Produkty jako výstupy projektů můžeme rozdělit do několika skupin (dle Dvořáková 2009, str. 118):

- a) Dle významu pro samotného žáka (plakát, pracovní list),
- b) Pomůcka pro spolužáky (učební pomůcky, článek do časopisu apod.),
- c) Produkt společenského významu – uspořádání výstavy, slavnosti, trhu, jarmarku, divadelního či jiného uměleckého představení, vernisáže, výstavy, vydávání časopisu, vydání publikace, natočení rozhovoru s pamětníkem apod.,
- d) Trvalý produkt ve spolupráci s obcí – naučná stezka, oprava zastávky autobusu, zřízení přechodu pro chodce, umístění značky apod.

Ideální by bylo, kdyby učitel vymýšlel výsledný produkt společně s žáky a do této diskuse se zapojili všichni. Žáci mají možnost vyjádřit svou představu a projevit svou iniciativu. Poté mohou hlasovat o to, který nápad se jim nejvíce líbil a pak se o něj opřít.

Jak už ale bylo dříve popsáno, většinou nápad projektu bohužel nevychází od žáků, ale celý jej vymyslí učitel a po žácích požaduje jen splnění úkolů a tvorbu výsledného produktu, který si učitel přesně představuje. Kompromisem by tedy bylo, kdyby učitel uvedl několik nápadů a příkladů a žáci by si vybrali, který by jim nejvíce vyhovoval.

„Ideální je, jestliže úkol, který dítě řeší, vychází ze života a vyřešený, obohacený novými poznatky se do něho znovu smysluplně vrací.“ (KAŠOVÁ a kol., 1995, str. 73) Každý úkol by měl být reálný, zajímavý, konkrétní, užitečný a také by měl mít určitý význam.

Cílem této části je tedy určit, jaká bude výsledná forma produktu projektu a jeho možnosti.

1.9.5 Organizační otázky a plánování

Předtím, než se pustíme do plánování konkrétního projektu, je nutné si promyslet a ujasnit několik organizačních otázek.

Nejdříve je vhodné si zmapovat zvolené téma. Projdeme si co nejvíce možných materiálů a zdrojů, se kterými se mohou žáci setkat. Zdroje jim buď nabídneme nebo si je budou sami hledat. Čím více materiálů projdeme, tím lépe. Najdeme různé souvislosti, otázky a problémy, které mohou žáky potkat. Hledáme otázky, se kterými budeme v projektu pracovat. Neřešíme zatím posloupnost, nezbytnost nebo reálnost. Zaznamenáváme všechny myšlenky, které nás napadly, vhodné je použít metodu brainstormingu.

Další fází je třídění reálných nápadů. Otázky je potřeba zredukovat nebo naopak doplnit. „Výběr otázek děláme obvykle podle následujícího klíče:

- *Jsou nutné k tomu, aby žáci mohli realizovat naplánovaný produkt?*
- *Mají vztah k produktu, směřují ke konkrétním očekávaným výstupům předmětu?*
- *Bude na ně v projektu dostatek času?*
- *Máme odpovídající informační zdroje k nalezení odpovědi?*
- *Jsou jednoznačné, srozumitelné, přiměřené (věku, zkušenostem)?“*

(KAŠOVÁ, 2013, str. 26)

Měli bychom si dát pozor, že máme sledovat mezipředmětové souvislosti a zároveň také plnění konkrétních výstupů požadovaných v učebních plánech výuky dle ŠVP. Klíčem k výběru otázek je nám také významnost pro osobní život žáků a důležitost/užitečnost tématu.

Máme se zamyslet, pro jak velkou skupinu žáků projekt bude. Jestli bude jen v rámci jedné třídy nebo do něj zahrneme více žáků. Můžeme zapojit celý ročník, více ročníků nebo i celou školu. Popřípadě se dají udělat projekty, které budou v rámci více škol. U nich je organizace samozřejmě daleko složitější. Určíme tedy přesný počet žáků.

S počtem žáků souvisí i jejich věk. Podle toho, jestli bude zapojeno více tříd a ročníků, si zjistíme přibližný věk všech žáků. Věk cílové skupiny je vhodné vědět k tomu, abychom mohli plánovat obtížnost jednotlivých úkolů i celého projektu.

Až budeme vědět, kolik žáků bude zapojeno do projektu a jaký bude jejich věk, je dobré si promyslet, jak budou rozděleny skupiny, ve kterých budou žáci pracovat. Budeme muset zvážit, jestli do jedné skupiny dáme žáky mladší se staršími, slabší se silnějšími, chlapce s dívkami? Máme problémové žáky od sebe oddělit? Je vhodné, aby byli nejlepší kamarádky spolu ve skupině nebo je rozdělíme, aby si vytvářely i nové kontakty? Rozmyslíme si tedy, jestli vytvoříme skupiny cíleně s určitým složením a popř. jak budou vypadat. Je vhodné mít

také promyšlenou náhradní variantu, kdyby někomu skupina nesedla nebo někteří žáci chyběli, abychom mohli žáky ve skupinách promíchat nebo vyměnit. Jestliže to situace bude vyžadovat, dáme přednost spontánnímu vytvoření skupin. A jaký je optimální počet žáků ve skupině? Ten takto nelze určit, protože každý projekt si vyžaduje jiný typ skupiny (počet účastníků) podle povahy projektu. Žáci si pak mezi sebou vyberou nějakého vedoucího nebo budou zastupovat i jiné určité role (např. zapisovatel apod.).

Bude se projekt zaměřovat jen na jeden předmět nebo je téma možné použít do vícero předmětů a předměty tím tedy propojit? To je další otázka, na kterou budeme hledat odpověď.

Další organizační otázkou je čas. Ten určíme podle našich možností. Bude se projekt konat den nebo dva? Týden nebo měsíc? Nebo dokonce celý rok? V jaké době se projekt uskuteční? Bude probíhat nepřetržitě nebo s nějakými prodlevami? Budeme se k projektu pravidelně vracet nebo jej dokončíme během jednoho dne? Budeme muset tedy promyslet, jestli bude krátkodobý nebo dlouhodobý.

Podle prolínání předmětů a času si určíme počet aktivit. Čím více bude projekt pestrý, tím více bude žáky bavit a budou motivováni požadovaný produkt dokončit. Budeme muset ale zvážit, kolik energie chceme do projektu vložit. Větší množství aktivit vyžaduje více energie, i více materiálu a také peněz. Všechny nápady a možnosti si zase sepíšeme, vyřadíme ty, které nejsou reálné (např. by je žáci určitého věku nezvládli; bylo by potřeba více času; nebo nejsme schopni sehnat potřebné vybavení, materiál nebo něco zajistit atd). Poté si aktivity seřadíme dle metodického postupu, aby fungovala nějaká posloupnost, která nás dovede k tíženému výsledku a cíli.

Měli bychom také předem promyslet, jak bude vypadat počáteční motivace žáků na projekt.

Další myšlenky povedou na ukončení a vyhodnocení projektu. Uděláme nakonec nějakou výstavu nebo prezentaci? Jak bude probíhat hodnocení a sebehodnocení žáků?

S aktivitami souvisí také určení prostředí, ve kterém se bude projekt konat. Budeme potřebovat nějak speciálně vybavenou učebnu nebo si vystačíme s „naší“ třídou? Budeme pracovat i venku? Je nutné zajistit i jinou speciální místnost nebo budovu? Navštívíme nějakou organizaci (např. útulek, knihovnu, muzeum, kostel, ...)? Půjdeme někam na procházku? Pokud se budeme muset někam objednat na určitý čas, měli bychom to udělat s dostatečným předstihem.

Bude třeba zajistit i personální dohled. Záleží také na tom, kolik kolegů bude ochotno a schopno se do projektu zapojit. Spolupráce pedagogů je klíčem k jakékoliv „odchylce“

klasické výuky a jejího úspěchu. Sepíšeme si, kdo bude v realizačním týmu a kdo bude garantem celého projektu. Důležitá je také podpora vedení.

Další věc, kterou musíme sepsat je materiální vybavení, nutné pomůcky, finanční zabezpečení a všechno, co souvisí s úspěšnou realizací projektu. Je dobré si zaznamenat úplně vše, co budeme k projektu potřebovat, abychom na nic nezapomněli.

Poslední fází přípravy plánu je scénář projektu. Ten obsahuje sled a popis aktivit, jejich časové upřesnění, organizační poznámky a všechny potřebné podrobné informace. Nesmí v něm chybět promyšlené logické uspořádání jednotlivých aktivit a kroků; rozvržení v čase; promyšlená organizace a pravidla; ani možné alternativní postupy, varianty a řešení.

„Dobře naplánovaný projekt zmírňuje rizika vzniku nepředvídatelných situací a pocitu žáků, že je projekt realizován pouze jako vyplnění volného času.“ (DÖMISCHOVÁ, 2010, str. 33)

1.9.6 Zajištění podmínek pro konkrétní projekt

Je jasné, že každý projekt bude vyžadovat jiné podmínky. Nelze tedy obecně říci, co všechno konkrétně je třeba zajistit a co zařídit. Z toho důvodu je důkladné plánování a kvalitní příprava naprosto nezbytná. Zde je několik doporučení:

- *„Přizpůsobte projektu výzdobu třídy včetně nástěnek a zapojte do sbírání materiálu i zdobení své žáky.“*
- *Ziskejte na svou stranu rodiče, které do přípravy projektu také můžete zapojit.*
- *Projektu přizpůsobte všechny činnosti, kde to lze – báseň ve čtení, slohový útvar v jazyce českém, slovní úloha v matematice, výrobek v pracovních činnostech, obrázek ve výtvarné výchově atd.*
- *Změňte oslovení při pozdravech – staňte se kapitánem, náčelníkem, kouzelníkem i panem Foggem.*
- *Hodnoťte a odměňujte jinak než známkou – body, hodnosti, hrací peníze, diplomy, drobné dárky.“*

(RŮŽIČKOVÁ, 2012, str. 152)

Je možno použít i různé barevné ilustrace, sady kartiček, kostýmy, rekvizity, výzdobu, filmy, knihy a další pomůcky, které souvisí s tématem.

Všechny pomůcky bychom měli mít před zahájením projektu připravené, abychom je měli kdykoliv po ruce. Dále je třeba zařídit prostory, pedagogický dozor a vše, co s úspěšnou realizací projektu souvisí.

1.9.7 Motivace žáků na projekt

Projektové vyučování má jednu nejdůležitější podmínku, a to vnitřní motivaci žáků. Žákovo vlastní přijetí úkolu, touha vyřešit daný problém a dovršení projektu až do fáze konečného produktu je základním předpokladem efektivní výuky a jejich kvalitních výsledků. *„Projekt je sám o sobě motivačně silnou výukovou metodou. Důvodů k tomu je více, ale ten největší se týká smysluplnosti a efektivity tohoto způsobu učení. Čím silnější pocit spoluúčasti na projektu žák prožívá a čím silnější je jeho vnitřní motivace, tím je projekt z hlediska vyučování účinnější. My všichni věnujeme přece rádi pozornost tomu, co považujeme za osobně významné.“* (KAŠOVÁ, 2013, str. 14)

Přestože motivaci žáků zajišťují situace z reálného života, neměla by být na 1. stupni ZŠ motivace typu: *„Tohle se v praktickém životě hodí k tomu a tomu.“*

V první řadě motivaci podporuje zajímavý název, vhodně zvolené téma a výsledný produkt. Dále je to také celá cesta projektem, správné řízení a kvalitní reflexe. *„Žák je motivován i radostí z práce, úspěchy vlastního ducha, ocenění výsledků, uspokojením sociálních potřeb apod.“* (COUFALOVÁ, 1970, str. 19)

Motivace se neděje jen před zahájením projektu, ale prolíná se celou dobou jeho konání. Je to činnost, kterou obstarává právě učitel. Udržuje žákův zájem a snahu vypracovat produkt až do samého konce.

„Pokud se učitelé podaří žáky správně motivovat, je úspěch z poloviny zaručen.“ (SITNÁ, 2013, 146)

1.9.8 Realizace projektu

*„Touto etapou se projektové vyučování nejvíce odlišuje od tradičně vedeného vyučování, protože iniciativu, včetně odpovědnosti za výsledky své práce, v něm přebírají žáci.“*⁴

Realizace projektů se bude lišit podle tématu a obsahu. Důležitá je opravdová aktivita všech žáků, samostatnost, ale i spolupráce ve skupině a získávání nových poznatků a zkušeností. Skupiny žáků či jednotlivci se věnují řešení svých úkolů. Mohou např. řešit obecný problém, navrhovat postupy a tvůrčí přístupy, provádět výzkum, vyhledávat informace, shromažďovat potřebný materiál, uskutečňovat rozhovory se známými i méně známými osobnostmi atd. Každý projekt zahrnuje vlastní originální aktivity.

⁴ KUBÍNOVÁ, Marie. Projekty ve vyučování. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 10. 2005, [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html> ISSN 1802-4785.

Nakonec žáci prezentují výsledky své práce před publikem, seznamují jej se svým výsledným produktem a případně obhajují své názory. „*Vhodný způsob prezentace je ten, když se ho mohou zúčastnit rodiče. Tím získají přehled o činnosti školy a výsledcích svého dítěte.*“ (KRATOCHVÍLOVÁ, 2006, str. 42) Prezentace je důležitá součást každého projektu.

V průběhu projektu se mohou objevit situace, které nebyly plánované a nebylo možné je ani předvídat. Je nutné tedy přistoupit k improvizaci a změně původního plánu. Nemusíme se ale bát provést žádné operativní změny, vylepšení nebo úpravu nějaké aktivity. Je nutné si problém a změny uvědomit včas, reagovat na ně a přizpůsobit se nové situaci. Kreativita je zde samozřejmě na místě.

Pro lepší a funkčnější práci ve skupině mohou žáci zaujímat konkrétní role. Každý žák bude mít jednu konkrétní funkci a bude vědět, jakou činnost a část úkolu bude vykonávat. Jak si role žáci rozdělí, záleží jen na nich. „*Jeden žák plní roli vedoucího skupiny, druhý úlohu jeho asistenta, třetí roli zapisovatele a čtvrtý mluvčího skupiny, který nakonec prezentuje třídě výsledky práce své skupiny.*“ (ŠVEC, 2003, str. 144)

Dále vzhledem k úkolu mohou mít roli: iniciátor, vyhledávač informací, koordinátor, hodnotící a kritizující člen, zapisovatel.

Vzhledem k udržování týmu jsou to role: povzbuzovací člen, člen urychlující komunikaci, komentátor (pozorovatel skupiny), pasivní posluchač.

Nejnámější je dělení týmových rolí podle Dr. Mereditha Belbina⁵:

Týmová role	Osobnostní rysy	Přednosti	Přípustné slabosti
Myslitel	Individualista, vážný, nekonvenční	Tvůrčí myšlení, intelekt, imaginace, znalosti	Hlava „v oblacích“, tendence podceňovat praktické detaily a konvence
Vyhledavač	Extrovert, aktivní a zvědavý, komunikativní	Schopnost seznamovat se s lidmi a orientovat se v nových situacích, dovednost nacházet nové možnosti a příležitosti	Tendence k povrchnosti, rychlé ztrátě počátečního zájmu a zaujetí pro věc
Kontrolor – vyhodnocovač	Střízlivý, věcný, neemocionální, opatrný	Bystrý, úsudek, rezervovanost, důslednost	Schází mu inspirace a schopnost motivovat lidi
Realizátor	Konzervativní, se smyslem pro povinnost, loajální, „čitelný“, spolehlivý	Organizační schopnosti, praktický úsudek, smysl pro disciplínu, pracovitý	Nepružný, tendence odmítat nové myšlenky a věci
Dotahovač	Příčinnivý, metodický, svědomitý, úzkostný	Perfekcionista, schopnost dotahovat věci do konce	Tendence zveličovat malé problémy, nerad deleguje

⁵ Object Gears [online]. 2018, 27.12. 2018 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://doc.objectgears.cz/vcd/cs-CZ/tymove-role-podle-belbina>

Týmový pracovník	Sociálně orientovaný, mírný, citlivý, vnímavý, diplomovaný	Schopnost reagovat na lidi, jejich potřeby, umění vytvářet týmového ducha	Nerozhodnost v kritických situacích
Formovač	Napjatý, dynamický, vynalézavý	Průbojnost a schopnost mobilizovat tým k akci	Náchylnost k projevům podráždění a netrpělivosti, sklon provokovat a urážet ostatní
Koordinátor	Klidný, sebejistý, umí se ovládat	Silný smysl pro plnění a dotahování cílů, umí rozeznat schopnost jedinců a využít je pro zájmy celého týmu	Spíše průměrné schopnosti inspirace v oblasti intelektuálních a tvůrčích výkonů
Specialista	Iniciativní, profesionální, zaujatý pro věc	Odborné znalosti a/nebo technické dovednosti	Úzké zaměření, často se nepovažuje za součást týmu

Tabulka 2 - Dělení týmových rolí

Aby se realizace projektu povedla a žákům se dobře pracovalo, je vhodné si ujasnit několik pravidel. Ty si mohou sami žáci navrhnout, protože jen oni sami vědí, v jakých podmínkách se jim bude pracovat nejlépe. Až žáci pravidla sestaví a dohodnou se na nich s učitelem, vystaví si je na nástěnku, aby je měli stále na očích. Součástí pravidel by mělo být i opatření a postup, který bude udávat, co nastane, když někdo pravidla opakovaně poruší a nebude je respektovat (např. ztráta bodů, penalizace, ukončení práce, rozhovor s učitelem atd.)

Zde je výčet pravidel, která můžeme zavést:

- Nejdřív necháme druhého domluvit.
- Vyjadřujeme se stručně a jasně.
- Respektujeme názor druhých.
- Pokud se neshodneme, podřídíme se většině.
- O svém názoru přesvědčujeme argumentem a ne křikem.
- Ve skupině mluvíme potichu.
- Mluvíme slušně a bez hádek.
- Každý se řídí svou rolí, ale můžeme si pomáhat.

Při tvorbě pravidel je důležité, aby všechna měla pozitivní znění. Žádné pravidlo by nemělo začínat předponou „ne-“ Všechna by měla být srozumitelná a žákům jasná. Doporučuje se mít takto stanovených pravidel nejvýše deset. Žáci pravidla pro svoji práci na projektu nutně potřebují, protože výuka probíhá jinak, než jsou zvyklí.

Jako pravidla můžeme nazvat také odpovědi na otázky, které se týkají organizačních informací o projektu. Např. *Kolik času máme na splnění této části projektu/tohoto úkolu? Jak dlouho bude trvat celý projekt? Jak smíme používat připravené pomůcky? Které zdroje máme k dispozici? Jak můžeme získané informace zpracovávat? Kde můžeme pracovat? Na koho se máme obrátit, když budeme potřebovat pomoc?*

1.9.9 Hodnocení projektu

Až žáci dokončí svůj závěrečný produkt (dospějí ke stanovenému cíli), nastává chvíle vyhodnocení a reflexe. Nyní si uvedeme zásadní rozdíl mezi těmito pojmy:

„U hodnocení se zaměřujeme jak na výsledek projektu, tak na jeho průběh, ale také hodnotíme jak práci svou, tak práci ostatních. Hodnotíme kvalitu žákovských projektů, mezi než patří pracovitost žáka, jeho zručnost, aktivita, spolupráce ve skupině, pozitivní přístup, kreativita a mnoho dalších.“ (LOJDOVÁ, 2012)

„U reflexe se společně učitel s žáky věnuje průběhu projektu. Zaměřují se na vědomosti a dovednosti, které žáci v průběhu využívali, co nového se naučili, ale také se nahlíží na pocity a zážitky žáků při práci.“ (LOJDOVÁ, 2012)

Je to důležitá součást celého procesu projektového vyučování. *„Bez ní se hra nebo jiná prožitková aktivita může stát pouhou zábavou nebo lacinou atrakcí bez konkrétního přínosu v rovině učení a osobního růstu.“* (KAŠOVÁ, 2013)

Sebehodnocení žáka je první a v podstatě hlavní částí celého hodnocení. Je vhodné mu věnovat dostatek času. Žák se do něj maximálně zapojuje, protože je hlavním aktérem projektu. Zamyslí se nad svou prací a sám posoudí, co se mu podařilo a co je potřeba příště změnit. Dále také jak práce probíhala, jaké se vyskytly problémy a jak je pro příště vyřešit. Důležité je také to, jak se žák při dané aktivitě cítil a co prožíval. Sebehodnocení žákům přináší nové poznatky, dovednosti, pohledy a postoje. *„Rozvíjí u nich dovednost formulovat svůj zážitek a převádět ho ve zkušenost, pracovat s vlastní chybou jako důležitým signálem, klást si otázky, vyhodnocovat nejen dosažený cíl, ale i způsob jeho dosahování.“* (KAŠOVÁ, 2013, str. 30) Je to zásadní nástroj k osobnostnímu rozvoji žáka. V tomto kroku je úlohou učitele vytvořit hodnotící archy a dotazníky, které se budou soustředit nejen na nově osvojené vědomosti a klíčové kompetence, ale i žákovy postoje a sociální dovednosti. Otevřené otázky v dotazníku mohou být zaměřené i na žákovy prožitky a pocity a také na to, co se žák dozvěděl nového o ostatních, a hlavně o sobě.

Na hodnocení se bude podílet i učitel. Tomu se při projektové výuce otevírá úplně jiný a nový rozměr toho, jak může vidět žáka. Je to z toho důvodu, že je žák aktivní a nachází se

v přirozených situacích. Jeho zpětná vazba je tedy věrohodnější než při klasické výuce. Učitel sleduje žákovy slabé a silné stránky, i to, jak se aktivně zapojuje, jak spolupracuje s ostatními a jak zvládá vyřešit případné problémy. Hodnocení může dát každému jednotlivci zvlášť, souhrnně skupině nebo zhodnotit projekt jako celek. Žáci by měli předem vědět, co bude vyučující hodnotit a jaká jsou kritéria. Dobré je ocenit i snahu a aktivitu. „*K základním úkolům učitele bezesporu patří soustavně a všemi vhodnými prostředky zjišťovat aktuální stupeň osvojení učiva žáky, při negativních výsledcích analyzovat jejich příčiny a hledat cesty k nápravě. Příčiny nedostatků mohou být spojené jak s žákem samotným (žákovy neracionální způsoby učení, jeho životní podmínky včetně podmínek pro práci ve škole), tak se špatnou metodickou prací učitele. Učitel by ale měl vždy v první řadě usilovat o nápravu nedostatků, jejich odstranění a ne o potrestání žáka (nejčastěji špatnou známkou).*“⁶

„*Z podstaty projektové výuky vyplývá, že nejméně vhodným způsobem hodnocení žáků v projektu je klasifikace.*“ (KAŠOVÁ, 2013, str. 12) „*Neznámkovat, hodnotit slovně!*“ Opakuje svůj názor Jitka Kašová i v publikaci Škola trochu jinak. Způsob, jakým hodnotit žáky a celý projekt může být buď ústní nebo písemný. Výhodou písemné reflexe je to, že se k ní můžeme kdykoliv vrátit a později si třeba připomenout, co jsme měli udělat jinak anebo jak a v čem se žák posunul. „*Navíc můžeme kombinovat sebehodnocení žáků s hodnocením vyučujícího.*“ (KAŠOVÁ, 1995, str. 78) Zhodnocení práce může probíhat i formou dialogu učitele a žáka nebo vzájemného hodnocení všech žáků v rozhovoru. Jitka Kašová v publikaci Cesta za žákovskými projekty přidává názor ke klasifikaci projektů: „*Přesto je občas nutné ověřit si míru a kvalitu poznatků, které žáci prostřednictvím projektu nasbírali. Vyučující tým získá i kontrolu efektivitu samotné projektové výuky. Řešením může být dostatečný tematický test nebo jiná podoba písemné či ústní zkoušky. K přípravě na ni (nebo dokonce i k samotné práci na takovém testu) žáci používají studijní materiály získané v projektu. Může to pro ně tedy být důležitou zpětnou vazbou a důvodem k tomu, aby si během projektu pečlivě vedli a zakládali projektovou dokumentaci.*“ (KAŠOVÁ, 2013, str. 12)

⁶ KUBÍNOVÁ, Marie. Projekty ve vyučování. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 10. 2005, [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html> ISSN 1802-4785

1.10 PROJEKTOVÁ METODA V RVP ZV

Projektovou metodu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání uvedenou nenajdeme. Můžeme zde ale vyčíst několik klíčových kompetencí, které bychom mohli zkusit i skrze projektovou výuku naplňovat.⁷

Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti

Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému

Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění

⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2024-01-13]. Dostupné z:

https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf

- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá

Projektová metoda přispívá také k naplnění mezipředmětových vztahů a průřezových témat. Z témat Osobnostní a sociální výchovy mohou žáci vytvořit projekt zaměřený na řešení společenských problémů ve svém okolí. V Multikulturní výchově můžeme využít téma kulturních tradic, mezinárodní spolupráce nebo historie různých kultur. V Enviromentální výchově se můžeme zaměřit na témata, která se týkají životního prostředí a ochrany přírody v okolí školy.

Ve svém výzkumném šetření se budu zabývat mimo jiné tím, jaké očekávané výstupy z předmětu Český jazyk a literatura se mohou díky projektové výuce naplňovat. Zde je příklad těch, které se na projektové výuce mohou aplikovat.

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

žák

ČJL-3-1-01 plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti

ČJL-3-1-09 píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev

ČJL-5-1-02 rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává

ČJL-5-1-04 reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta

JAZYKOVÁ VÝCHOVA

žák

ČJL-3-2-08 odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě – mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenován

ČJL-5-2-08 píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách

ČJL-5-2-09 zvládá základní příklady syntaktického pravopisu⁸

Dále lze skrze projektovou výuku realizovat některá průřezová témata. Z tematických okruhů můžeme vybrat např. Komunikace, Evropa a svět nás zajímá, Objevujeme Evropu a svět, Kulturní diference, Ekosystémy, Základní podmínky života.

1.11 PROVEDENÉ VÝZKUMY SOUVISEJÍCÍ S PROJEKTOVOU VÝUKOU

Nejrozsáhlejší výzkum, který se zabývá projektovou výukou provedla v roce 2010 Dömischová ve své disertační práci. Soustředí se na využívání projektové výuky učiteli 2. stupně základních škol v České republice a německy mluvících zemích (Německo a Rakousko). Hlavním cílem bylo porovnat současný stav a frekvenci využívání projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a v zahraničí. Výsledkem jednoho z dílčích cílů bylo to, že zahraniční respondenti využívají projektovou výuku častěji než čeští. Konkrétněji u zahraničních 64 % a u českých jen 36 %.

Výzkum, který byl zaměřen jen na české školy, konkrétně čtyři, provedla v roce 2011 Drašnarová. Byla zjištěna frekvence využití projektové metody jednou za pololetí v 50 % odpovědí u učitelů s pedagogickou praxí méně než 15 let. Učitelé s délkou praxe 15 let a více využívají nejvíce také projektovou metodu jednou za pololetí, ale jen u 33 % odpovědí.

Další výzkum, se kterým jsem se setkala byl v bakalářské práci od Míčkové Liškové, která jej vypracovávala v roce 2014. Cíl šetření byl zaměřen na naplňování klíčových kompetencí a také získávání či upevnění znalostí a vědomostí z daného oboru skrze připravený projekt s názvem „*Stromy*“, provedený na malotřídní základní škole. Díky testování žáků bylo

⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2024-01-13]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf

zjištěno, že se znalosti žáků posunuly ze spíše průměrných na výborné. Projekt byl tedy přínosem.

Rozsáhlý výzkum provedla Goldfingerová ve své diplomové práci. Výzkum probíhal od roku 2012 do roku 2014. I když se nejdříve objevil problém s malou návratností kladných odpovědí, tak byl výzkum dokončen úspěšně. Cílem bylo zjistit, v jakém postavení se v té době nacházela projektová výuka na českých školách na 1. stupni ZŠ. A to z hledisek hodnocení, formy a přesvědčení pedagogů k projektové výuce. Závěrem výzkumu bylo to, že jsou projekty brány jako přínosná alternativa k výuce, které mají smysl, cíl a přinášejí radost. Žáci jsou díky ní více motivováni, musí se více zapojovat a přemýšlet. Také vyplynulo, že všichni učitelé by měli mít o projektové výuce povědomí.

Nejstarší výzkum, který zde uvedeme je z roku 2008 od Zvárové. Její výzkumný problém byla otázka: „*Jaké jsou klíčové podmínky pro realizaci kvalitního projektového vyučování?*“ Účelem realizace výzkumu bylo profesní zlepšení.

Výzkumy, které se zaměřují na porovnání využití projektové výuky v klasických a alternativních školách, což bude problémem mého výzkumu, jsme bohužel nenašli.

2 TRADIČNÍ A ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ

V této kapitole se budeme zabývat tématem školství a školou jako takovou. Je rozdělena na dvě části, které se týkají tradiční a alternativní školy. Jsme si vědomi toho, že kapitola není rozpracována tolik dopodrobna jako kapitola předchozí (z důvodu obsáhlosti práce), ale snažili jsme se vybrat to nejdůležitější. Podrobnější teorie je motivací pro vypracování nebo přečtení další podobné práce.

Předtím, než přejdeme k rozdělení na tradiční a alternativní školu, je nutno vysvětlit, co vlastně znamená pojem „školství“ a „škola“.

Průcha, Walterová a Mareš definují **školství** jako „*Součástí sociálního systému, dnes označována jako jedna ze sfér sociálních služeb. Zahrnuje vzdělávací systém, podpůrné struktury vzdělávání a zařízení a lidské zdroje.*“ (PRŮCHA J., WALTEROVÁ, MAREŠ, 2008). Další definici můžeme použít ze Slovníku spisovného jazyka českého: „školství, -í (†školstvo, -a, Havl.) s. *organizace, systém školní výchovy; školy jako celek.*“⁹

Mnozí si nejprve představí **školu** jako budovu, ve které se žáci učí s pomocí učitelů. V pedagogickém slovníku je tento pojem definován takto: „*Společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský.*“ (PRŮCHA J., WALTEROVÁ, MAREŠ, 2008)

Tento popis potvrzuje Slovník spisovné češtiny: „škola, -y ž. (z lat.) *vzdělávací instituce poskytující všeobecnou n. odbornou výuku a výchovu.*“¹⁰

⁹ Slovník spisovného jazyka českého (n.d.), Školství, ve: Slovník spisovného jazyka českého. [online] [Cit. 2023-11-17]. Dostupné z: <https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=%C5%A1kolstv%C3%AD&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>

¹⁰ Slovník spisovného jazyka českého (n.d.), Škola, ve: Slovník spisovného jazyka českého. [online] [Cit. 2023-11-17]. Dostupné z: <https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=%C5%A1kola&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>

2.1 TRADIČNÍ ŠKOLA

Slovo *tradiční* pochází z latinského slova *traditio*. Znamená to něco **běžného, často se opakujícího, obvyklého**.

Průcha píše o tom, že se vzdělávání proměňuje (např. změna předmětů), ale zároveň si zachovává určité stabilní rysy (základní formy a procedury vyučování, členění obsahu na jednotlivé předměty atd.), kterými dělají školu školou tradiční.

Výstižný popis podává Václavík „*Náš tradiční způsob výuky, který se dnes uplatňuje na převážné většině škol v České republice, všichni dobře známe. Ve třídě jsou tři řady školních stolků nebo lavic (žáci sedí po dvou), učitel stojí nebo sedí za katedrou vpředu – vykládá látku, procvičuje, zkouší, vyučovací hodiny po sobě následují tak, jak jsou rozepsané rozvrhem. Jejich pětáctyřicetiminutovou délku ohraničuje zvonění.*“ (VÁCLAVÍK, V. 1997, in PRŮCHA J., 2009, str. 392)

Dále Průcha dodává, že v tradiční škole se využívá „*tradiční způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Tomu odpovídá také uspořádání prostoru třídy.*“ (PRŮCHA J, WALTEROVÁ E., MAREŠ J., 2008)

Zelina tradiční školou myslí „*paměťově-reproduktivní školu s autoritativním postavením učitele, relativně stálou organizací vyučovacích hodin, pevnými osnovami a učebními plány, strukturou školního roku a způsobem řízení školy a edukativního procesu.*“ (ZELINA M., 1994)

V 90. letech 20. století hledalo mnoho učitelů vlastní cestu a metody. Ministerstvo školství přijímalo žádosti o to, aby bylo pedagogům umožněno učit „po svém“. V roce 2005 si v rámci reformy mohla každá škola vypracovat svůj vzdělávací program, ale nesměl vybočovat z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Od té doby se RVP ZV několikrát proměnil, ale podstata zůstává stejná. Školy se jej musí držet.

Průcha dodal v roce 2001 jednu důležitou poznámku: „*U nás se v Bílé knize požaduje proměna tradiční školy, k čemuž se mají uplatňovat nové formy aktivní výuky, zejména projektová výuka.*“ (PRŮCHA J., 2001) To, jestli se jeho myšlenka naplnila se dozvíme v našem výzkumu.

2.2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLA

Někteří učitelé i rodiče tradiční metody a povahu školy odsuzují, proto začaly vznikat školy alternativní.

Pojem alternativní (z lat. *alter* = jiný, opačný, pozměněný) škola zatím není vymezen jednotně. Mnoho autorů jej ztotožňuje s pojmy *netradiční škola*, *volná škola*, *svobodná škola*, *otevřená škola*, *nezávislá škola*, *reformní škola* apod. Nejnovějším pojmem je *inovativní škola*.

V pedagogické teorii se objevuje několik rovin, ze kterých lze školy brát jako alternativní. Prvotně jde o aspekt zřizovatele a správy školy. Ty se dělí na státní (veřejné) a nestátní (soukromé). Státní školy jsou zřizovány obcí, krajem nebo ministerstvem. Nestátní školy jsou pak zřizovány jinými zřizovateli (soukromý zřizovatel nebo církev). Další rovinou je financování. Veřejné školy jsou financovány ze státních nebo jiných veřejných zdrojů. Pro žáky jsou bezplatné. Na soukromých školách se většinou platí školné a z části jsou dotovány zřizovatelem. Existují ale také výjimky. Poslední rovinou je pedagogický a didaktický aspekt. Z tohoto hlediska se za alternativy považují takové školy, které uplatňují nestandardní, inovativní, experimentální metody, obsahy a formy, anebo jiné didaktické přístupy. V tomto pojetí se pojem alternativa nevztahuje pouze ke školám nestátním, protože i v rámci státních škol mohou být uplatňovány nové moderní metody, které neodpovídají běžnému modelu školního vzdělávání.

Většina autorů se věnuje právě tomuto pojetí:

„Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standartních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy.“ (PRŮCHA, J., 1994)

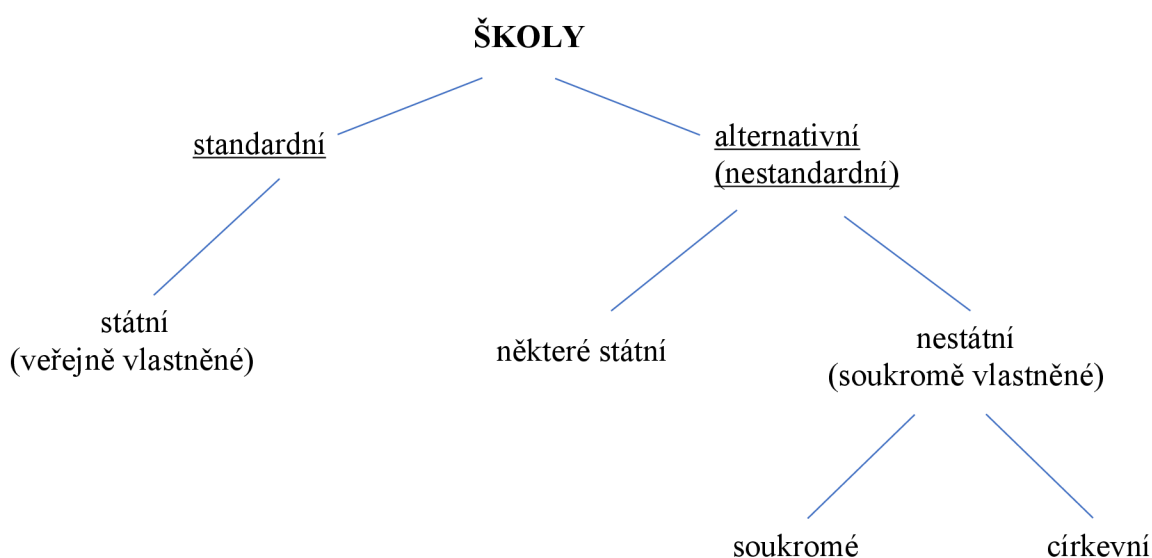
„Školy, které uplatňují různorodé inovace při vzdělávání, netradiční cíle, přístupy, formy, obsahy, způsoby hodnocení žáků a výukové metody. Humanistická orientace, pedocentrické zaměření, Odmítají tradiční herbartovskou školu s orientací na učitele a výkony žáků. Kladou důraz na pozitivní klima třídy, na radost z učení, spolupráci i individuální rozvoj žáka.“ (KOLÁŘ, Z., 2012)

„Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“ (LAWTON D., GORDON P., 1993)

„Termínem alternativní školy se v širokém smyslu označují takové školy, které chtějí odstraňovat tradiční nedostatky běžných škol a pracovat nově. Přitom tyto školy sledují velmi různé cíle a hájí různé hodnoty.“ (SKALKOVÁ J., 2007, str. 81)

„Alternativní škola je taková vzdělávací instituce, která se vyznačuje nějakou standardní specifičností, na rozdíl od standardní, běžné školy. Zatímco standardní škola se řídí podle učitelé normy, podle většinou státem předepsaných pravidel fungování a požadavků na cíle vzdělávání, alternativní (jinak řečeno „nestandardní“) škola z této normy vybočuje.“ (PRŮCHA, J., 2000, str. 172)

Při tomto chápání alternativních škol můžeme zavést schéma:



Obrázek 2 - Schéma alternativních škol

Vznik alternativních škol velmi úzce souvisí s rozvojem projektové výuky, o které byla řeč v minulé kapitole. Alternativy začaly vznikat pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí. Reformní pedagogika, která se rozvíjela od počátku 20. století, zvláště v 20. a 30. letech je spojena s představiteli, kterými byli např. J. Dewey., Montessoriová, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová aj. a dále jejich následovníky. U nás se rozvíjela mezi dvěma světovými válkami, ale v období socialismu až do roku 1989 byla odmítána z ideologických pozic.

„Pojem alternativní škola se začal objevovat v 70. letech 20. století k označení škol, které se snažily vyhovět požadavkům alternativních životních stylů nespokojených s organizací a obsahem veřejného školství.“ (VALIŠOVÁ A., KASÍKOVÁ H., 2011, str. 96)

„Klíč k vysvětlení příčin vzniku alternativních škol lze vidět v neustálých snahách lidské civilizace měnit a zdokonalovat to, co je již vytvořeno – instituce pracovní postupy, teorie, lidské výtvořiny. Tak tomu bylo i v případě vzdělávacích institucí.“ (PRŮCHA J., 2001, str. 27)

Společnými rysy a vlastnostmi alternativních škol jsou:

- **Pedocentrismus** – výchova se zaměřuje na osobu dítěte a celá činnost je vykonávána v souladu s individualitou žáka a jeho vývojem;
- **Přirozenost, aktivita a odpovědnost** – jsou nejvyšším cílem rozvoje žáka ve výchovném procesu; součástí je kreativní umělecká činnost a tělesný rozvoj;
- **Komplexní výchova dítěte** – vedle intelektuální složky rozvoje přikládá vysokou důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce;
- **Společenství** – výchova a vzdělávání jsou utvářeny společně s žáky, učiteli a rodiči;
- **Princip „z života pro život“** – cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy;
- **Svoboda** – rozvoj žákovy svobodné osobnosti, která je schopna a ochotna usměrňovat svůj vlastní vývoj a regulovat své chování;
- **Vztah učitele a žáka** – jsou rovnocennými partnery a jejich vztah je budován na základě vzájemné úcty a tolerance;
- **Netradiční metody a formy práce.**

Dále Kantorová uvádí:

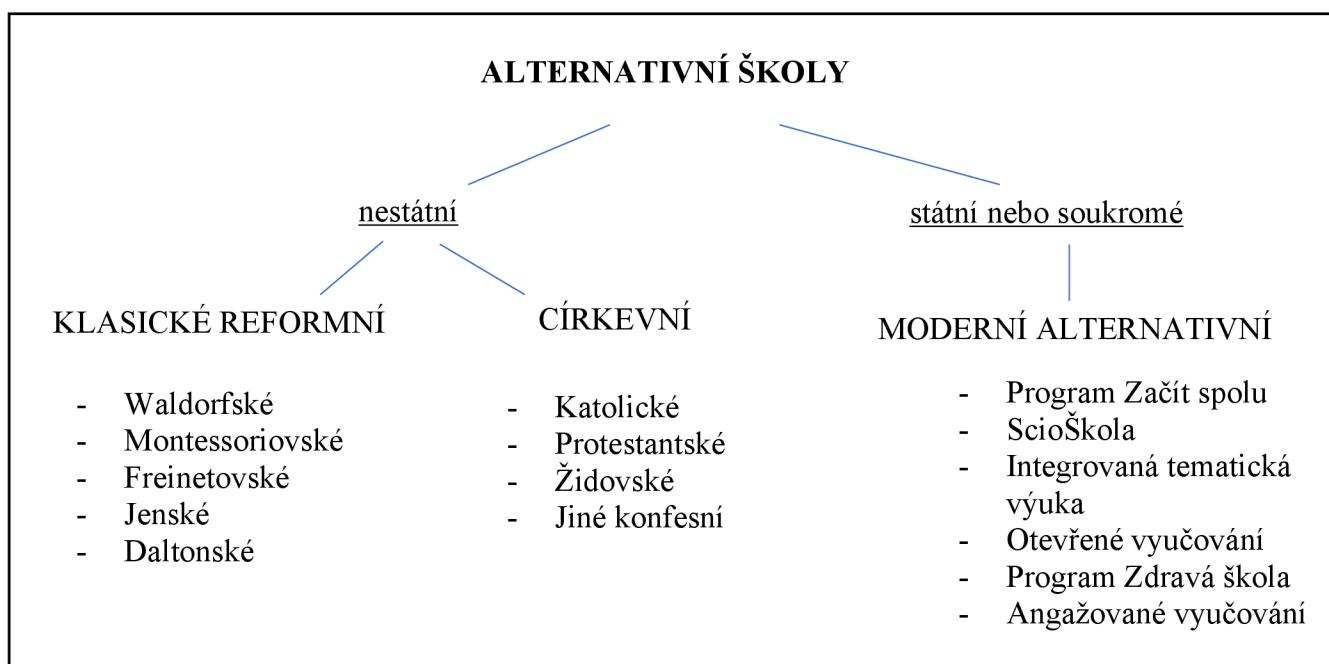
„Výchovná práce je organizována tak, aby umožnila všem dětem zažít pocit úspěšnosti. Jedním z hlavních úkolů je vybudování pozitivního vztahu k poctivé práci. Chyba je považována za běžnou součást učení. Místo tradičních známek se užívá slovního hodnocení. Práci je přizpůsobeno a didakticky upraveno i pracovní prostředí.“ (KANTOROVÁ J. a kol., 2010, str. 140)

Naopak odlišnosti mohou spočívat v jiných:

- *„Způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole;*
- *Kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či obojím);*
- *Parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi učiteli a žáky);*
- *Způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení)*
- *Vztazích mezi školou a rodiči a místní komunitou aj.“*

(PRŮCHA, J., 2001, str. 20)

Můžeme uvést rozdělení alternativních škol podle typů:



Obrázek 3 - Rozdělení alternativních škol podle typů

Výběr alternativních typů škol, které byly nejčastěji zastoupeny ve výzkumu:

MONTESSORI

Tento vzdělávací program, který vychází z pedagogiky Marie Montessori je zaměřen na poznání a respekt dítěte a jeho potřeb. Hlavním mottem Montessori pedagogiky je výrok: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Klade důraz na svobodný rozvoj a přirozený vývoj dítěte, jeho samostatnou činnost a tvořivost. Důležitý je také individuální přístup. Učitel je v roli rádce a pomocníka, který je vždy připraven být dítěti nablízku.

Ve třídě je uplatňován princip tzv. *připraveného prostředí*. Dítěti je nabídnuto mnoho speciálních Montessori pomůcek a materiálů a dítě si samo vybírá, čím se bude zabývat.

Klasické vyučovací hodiny jsou nahrazeny činností dítěte. Na něm potom závisí, jak dlouho u dané činnosti setrvá. Osvojení učiva není ověřováno klasickými testy. Žákům jsou dávány příležitosti ke zvládnutí nového učiva skrze procvičování a opakování, což pak vede k přistoupení ke složitějšímu učivu nebo úkolu.

Třídy jsou věkově smíšené, kdy v jedné třídě jsou většinou tři věkové ročníky. Žák je hodnocen prostřednictvím učitelova pozorování, dlouhodobých záznamů a zpráv o vývoji žáka. Hodnocení probíhá slovně.

Tyto základní školy najdeme např. v Praze, Plzni, Olomouci, Uherském Hradišti, Českých Budějovicích, Rožnově pod Radhoštěm, Chrudimi a Teplicích.

WALDORFSKÉ ŠKOLY

Waldorfská pedagogika vychází z antropologie Rudolfa Steinera, která si všímá zákonitostí vývojových kroků dítěte, proměn a rozvoje jeho vztahu ke světu a schopnosti učit se. Smyslem je úprava učebního plánu podle potřeb a postupně se rozvíjejících schopností dítěte.

Vyučování hlavních předmětů (matematika, mateřský jazyk a literatura, čtení, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis a další) probíhá v tzv. epochách. Jedná se o dvouhodinový blok, který se dělí na více částí. Jedno téma je v epoše probíráno tři až čtyři týdny. Další předměty se vyučují v klasických vyučovacích hodinách.

Vysvědčení na konci školního roku má formu slovního hodnocení.

Waldorfská základní škola se nachází v Praze, Příbrami, Pardubicích, Písku, Brně, Ostravě, Olomouc a ve Zlíně.

CÍRKEVNÍ ŠKOLY

Za církevní školy jsou považovány ty školy, které jsou zřizovány církví. V dnešní době je složité zařadit církevní školy do systému školství. Jejich alternativa totiž spočívá v něčem jiném než u ostatních alternativních škol. Alternativa církevních škol je spatřována v kurikulu, principech křesťanství, kulturních tradicích a křesťanské etice. Od tradičních škol se liší také tím, že je do výuky zařazena samostatná výuka etiky a náboženství, popř. latiny.

V České republice se naprostá většina církevních škol hlásí ke katolickému vyznání. Školy jsou však otevřené pro všechny žáky. Tedy i pro ty, kteří věřící nejsou. Ke každé škole je ustanoven spirituál – kněz, který vyučuje náboženství a věnuje se žákům i mimo výuku.

Církevní základní škola je např. ve Veselí nad Moravou, Zlíně, Brně, Kroměříži, Praze, Krnově, Borohrádku a v Liberci.

PROGRAM ZAČÍT SPOLU

Vzdělávací program *Začít spolu* (neboli mezinárodně *Step by Step*) je otevřený didaktický koncept. Nabízí kvalitní a ucelené vzdělávání, které je založené na konstruktivistické pedagogice a respektu k dítěti. Program je v souladu s RVP ZV.

Čtyřmi hlavními principy jsou: společné vzdělávání pro všechny děti, aktivní zapojení dítěte, učení v souvislostech, rodina a komunita vítanými partnery.

Den v ZŠ začíná ranním kruhem, žáci se zde učí komunikovat a naslouchat druhým, dodržovat pravidla a vyjadřovat své pocity a názory na různá témata. Následuje tzv. *trivium*, což je první vyučovací blok, který pedagog využívá k prezentaci nové látky a jejímu upevňování. Dále jsou tzv. *centra aktivit*, což je základní kámen programu. Jedná se o druhý vyučovací blok, kde se děti každým tématem zabývají do hloubky. Ukončení dne probíhá v hodnotícím kruhu, kde žáci svoji práci prezentují. Program klade důraz na samostatnost a osobní posun každého dítěte, nikoli srovnávání mezi nimi. Využívá formativní hodnocení.

Tato alternativní základní škola se nachází v Novém Jičíně, Mikulčicích, Náchodě, Rychnově nad Kněžnou, Kutné Hoře, Mníšku pod Brdy a v Odrách.

EMPIRICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V empirické části se zaměříme na cíl této diplomové práce, tj. srovnání využití projektové výuky v tradičním a alternativním školství.

Bylo tedy nutné zjistit frekvenci využívání projektové metody v jednotlivých typech zmíněných škol. Díky výzkumnému šetření byly naplněny také dílčí cíle práce.

Pro realizaci jsme použili kvantitativní výzkum v podobě online dotazníku.

3.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem našeho výzkumného šetření je **srovnat využití projektové výuky se zahrnutím českého jazyka v tradičním a alternativním školství.**

Dílčí cíle:

- Zjistit frekvenci využívání projektové metody v klasických a alternativních školách.
- Zjistit, který typ projektů z hlediska času převládá.
- Zjistit, do který vyučovacích oborů 1. stupně ZŠ je projektová metoda nejčastěji integrována.
- Zjistit, kterým z vybraných klíčových kompetencí k učení se učitelé věnují při projektové výuce.
- Zjistit, kterým z vybraných klíčových kompetencí komunikativních se učitelé věnují při projektové výuce.
- Zjistit, zda se učitelé snaží naplňovat vybranou klíčovou kompetenci k řešení problémů při projektové výuce.
- Zjistit, zda se učitelé snaží naplňovat vybranou klíčovou kompetenci sociální a personální při projektové výuce.
- Zjistit, které z vybraných očekávaných výstupů Komunikační a slohové výchovy lze podle názoru učitelů při projektové výuce naplňovat.
- Zjistit, které z vybraných očekávaných výstupů Jazykové výchovy je možné podle názoru učitelů díky projektové výuce naplňovat.
- Zjistit, jestli jsou podle učitelů díky projektové metodě naplňovány i vybrané očekávané výstupy Jazykové výchovy.
- Zjistit, v čem vidí učitelé pozitiva v používání projektové metody na 1. stupni ZŠ.
- Zjistit, v čem učitelé spatřují nevýhody projektové metody.

3.2 Výzkumné otázky

Před zahájením výzkumu je třeba si stanovit výzkumné otázky k jednotlivým dílčím cílům:

VO1: Jak často využívají učitelé klasických škol projektovou metodu?

VO2: Jak často využívají učitelé alternativních škol projektovou metodu?

VO3: Který typ realizovaných projektů z hlediska času převládá?

VO4: Do kterých vyučovacích oborů 1. stupně ZŠ je projektová metoda nejčastěji integrována?

VO5: Kterým z vybraných klíčových kompetencí k učení se učitelé věnují při projektové výuce?

VO6: Kterým z vybraných klíčových kompetencí komunikativních se učitelé věnují při projektové výuce?

VO7: Snaží se učitelé naplňovat vybranou klíčovou kompetenci k řešení problémů při projektové výuce?

VO8: Snaží se učitelé naplňovat vybranou klíčovou kompetenci sociální a personální při projektové výuce?

VO9: Které z vybraných očekávaných výstupů Komunikační a slohové výchovy lze podle názoru učitelů při projektové výuce naplňovat?

VO10: Které z vybraných očekávaných výstupů Jazykové výchovy je možné podle názoru učitelů díky projektové výuce naplňovat?

VO11: V čem vidí učitelé pozitiva pro žáka v používání projektové metody na 1. stupni ZŠ?

VO12: V čem vidí učitelé pozitiva pro učitele v používání projektové metody na 1. stupni ZŠ?

VO13: V čem vidí učitelé pozitiva v procesu učení se v používání projektové metody na 1. stupni ZŠ?

VO14: V čem učitelé spatřují nevýhody projektové metody?

3.3 Stanovení předpokladů a hypotézy

Na základě dílčích cílů, již realizovaných výzkumů a studiu odborné literatury jsem si stanovila následující předpoklady a hypotézu.

Předpoklady:

P1: Projektová metoda je v klasických školách nejvíce využívána 1–3krát za školní rok.

P2: Projektová metoda je v alternativních školách nejvíce využívána 4–6krát za školní rok.

P3: Projekty na klasických školách jsou většinou krátkodobé a trvají maximálně jeden den.

P4: Projekty na alternativních školách jsou většinou dlouhodobé.

P5: Projektová metoda je v 80 % a více orientována na vzdělávací obor Člověk a jeho svět.

P6: Na předmět Tělesná výchova je projektová metoda orientována velmi málo (1 % a méně).

P7: Minimálně 80 % učitelů se věnuje (z vybraných klíčových kompetencí k učení) klíčové kompetenci:

- Žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě

P8: Minimálně 80 % učitelů se věnuje (z vybraných klíčových kompetencí komunikativních) klíčové kompetenci:

- Žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění

P9: Minimálně 80 % učitelů uvedlo, že vybranou klíčovou kompetenci k řešení problémů se snaží při projektové výuce naplňovat.

P10: Minimálně 80 % učitelů uvedlo, že vybranou klíčovou kompetenci sociální a personální se snaží při projektové výuce naplňovat.

P11: Nejvíce učitelů uvedlo, že při projektové výuce lze naplňovat očekávaný výstup „ČJL-3-1-01 Žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti.“

P12: Nejvíce učitelů uvedlo, že ani jeden z vybraných očekávaných výstupů Jazykové výchovy nelze při projektové výuce naplňovat.

P13: Nejčastěji zastoupeným pozitivem pro žáka je: „Učí se spolupracovat.“

P14: Nejčastěji zastoupeným pozitivem pro učitele je: „Rozšiřuje své vyučovací strategie a metody.“

P15: Nejčastěji zastoupeným pozitivem v procesu učení se je: „Získané vědomosti a dovednosti jsou trvalejší.“

P16: Nejčastěji uváděnými nevýhodami je náročnost projektové metody (na přípravu, na materiální vybavení, časově).

Hypotéza:

H₀: Učitelé alternativních škol využívají projektovou výuku častěji než učitelé škol klasických.

H_A: Učitelé klasických škol využívají projektovou metodu častěji než učitelé škol alternativních.

Operacionalizace: Hypotéza se potvrdí v případě, že učitelé z alternativních škol budou na otázku „*Jak často zařazujete projektovou metodu do svého vyučování?*“ odpovídat možnostmi „*4–6krát za školní rok*“; „*7–10krát za školní rok*“ a „*více než 10krát za školní rok*“ ve vyšším procentu než učitelé z tradičních škol. A zároveň učitelé z klasických škol budou na tuto otázku odpovídat možnostmi „*1 – 3krát za školní rok*“ a „*Projektovou výuku jsem ještě nedělal/a nebo ji nezařazuji.*“ ve vyšším procentu než učitelé z alternativních škol.

3.4 Výzkumná metoda a průběh šetření

Výzkumné šetření se zaměřuje na problematiku projektové metody. Zjišťuje rozdíl ve frekvenci využívání projektové výuky v tradičních a alternativních školách; nejčastěji realizovaný typ projektů; nejčastěji integrovaný vzdělávací obor 1. stupně ZŠ do projektové výuky; věnování se vybraným klíčovými kompetencím; naplňování vybraných očekávaných výstupů ze vzdělávacího oboru Český jazyk; pozitivy a nevýhodami projektové metody, které v ní spatřují respondenti tohoto výzkumu, tedy učitelé 1. stupně ZŠ tradičních a alternativních škol České republiky. Poslední sekce se týká jejich aktuální nebo nedávné zkušenosti s projektovou metodou.

Jak už bylo uvedeno, pro provádění výzkumu jsme použili online dotazník, který byl rozděluován mezi pedagogy pracující na 1. stupni jak tradičních, tak i alternativních základních škol. Celkem 144 z nich dotazník vyplnilo, čímž se stali členy našeho výzkumného souboru. Tuto metodu jsme zvolili proto, že díky ní lze od respondentů získat velké množství odpovědí v relativně krátkém čase a ani není nijak finančně nákladná. Můžeme takto oslovit více pedagogů po celé České republice.

V úvodní části byli respondenti osloveni s prosbou o vyplnění dotazníku. Byli seznámeni s tématem výzkumu a s faktem, že je dotazník anonymní a zabere cca 10–15 minut. Bylo zde také vymezeno, že je dotazník určen jen těm učitelům, kteří učí na 1. stupni v tradičním nebo alternativním školství. Důležité bylo ujasnit si pojmy „projektová výuka“ a „integrovaná tematická výuka“. Byl vysvětlen základní rozdíl mezi těmito typy výuky a byl uveden konkrétní příklad z praxe. Snažili jsme se tím předejít situaci, že si respondent zamění podstatu těchto dvou metod.

Dotazník se skládal celkově z 26 otázek, z toho 7 bylo otevřených. Z celkového počtu bylo dalších 19 otázek uzavřených, z nich mohli respondenti u 9 otázek vybrat více odpovědí. Na všechny otázky kromě jedné bylo povinné odpovědět. Tato nepovinná otázka se ptala na to, jestli chtějí respondenti něco dodat o své poslední zkušenosti s projektovou metodou. Tuto otázku jsme nebrali jako podklad pro vyhodnocení. U dvou otázek záleželo na vybrané odpovědi, kdy byli dotazující poté odkázáni na další příslušné otázky, které odkazovaly na jejich odpověď. Z toho vyplývá, že ne všichni respondenti odpovídali na všech 26 otázek.

Vytvořený dotazník jsme distribuovali dvěma způsoby. Jedním z nich bylo zveřejnění na platformě Facebook v různých učitelských skupinách (např. Učitelé +, Učitelky 1. stupně ZŠ sobě (PK), Montessori učitelé, Montessori školy ČR a další). Zveřejňování na Facebooku probíhalo průběžně během období sběru dat. Druhým způsobem byla e-mailová komunikace. Poslali jsme 90 e-mailů ředitelům alternativních škol se žádostí o rozeslání dotazníku mezi své prvostupňové učitele. Tento víceméně náhodný výběr alternativních škol a kontakty na jejich ředitele jsme získali z online Atlasu škol ČR. Později jsme tento e-mail se žádostí o vyplnění dotazníku poslali i 25 ředitelům fakultních základních škol Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Návratnost dotazníku by mohla dle našeho názoru být mnohonásobně vyšší, ale jsme rádi, že jsme dosáhli alespoň stanoveného minimálního počtu.

Sběr dat probíhal od 2. 2. 2024 do 2. 3. 2024, kdy bylo tohoto stanoveného počtu 50 odpovědí od učitelů z tradičních škol a počtu 50 odpovědí od učitelů z alternativních škol dosaženo. Počet odpovědí od učitelů z tradičních škol byl přesažen.

Výsledky dotazníku tohoto výzkumného šetření budou interpretovány a více rozpracovány v následujících kapitolách.

4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

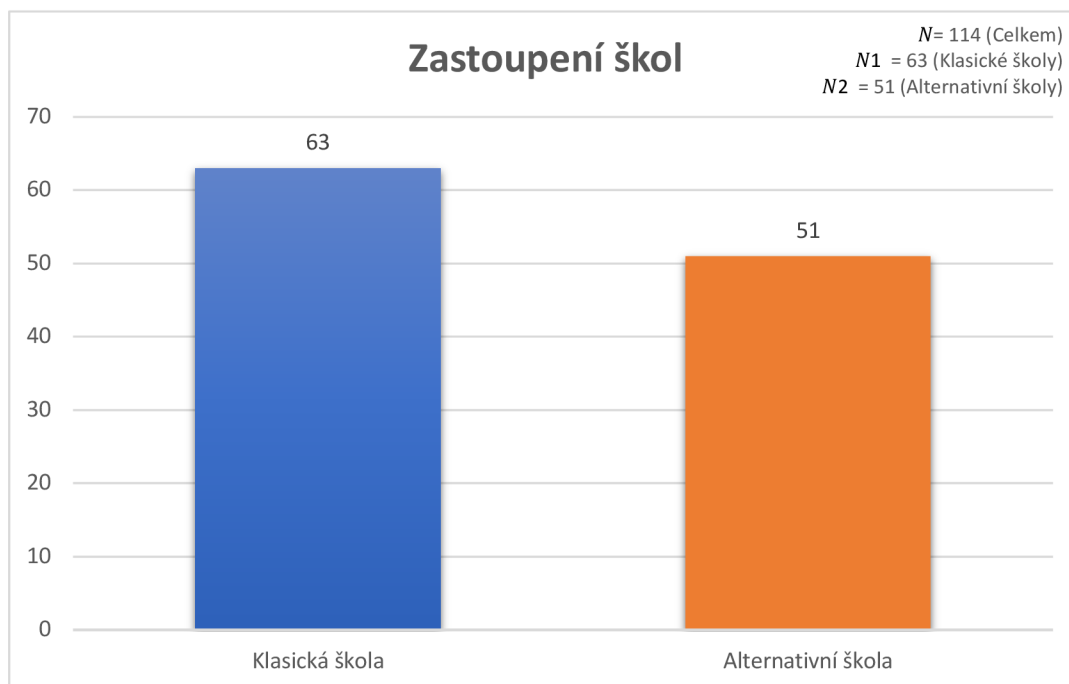
V této kapitole bychom chtěli představit výsledky, které jsme získali z výzkumného šetření. To probíhalo 30 dní formou online dotazníku.

4.1 Charakteristika respondentů

Náš výzkumný vzorek tvořili učitelé a učitelky 1. stupně klasických (tradičních) a alternativních základních škol v České republice. Respondenti byli osloveni anonymně, nebylo tedy možné ovlivnit, kolik respondentů odpoví z určité školy.

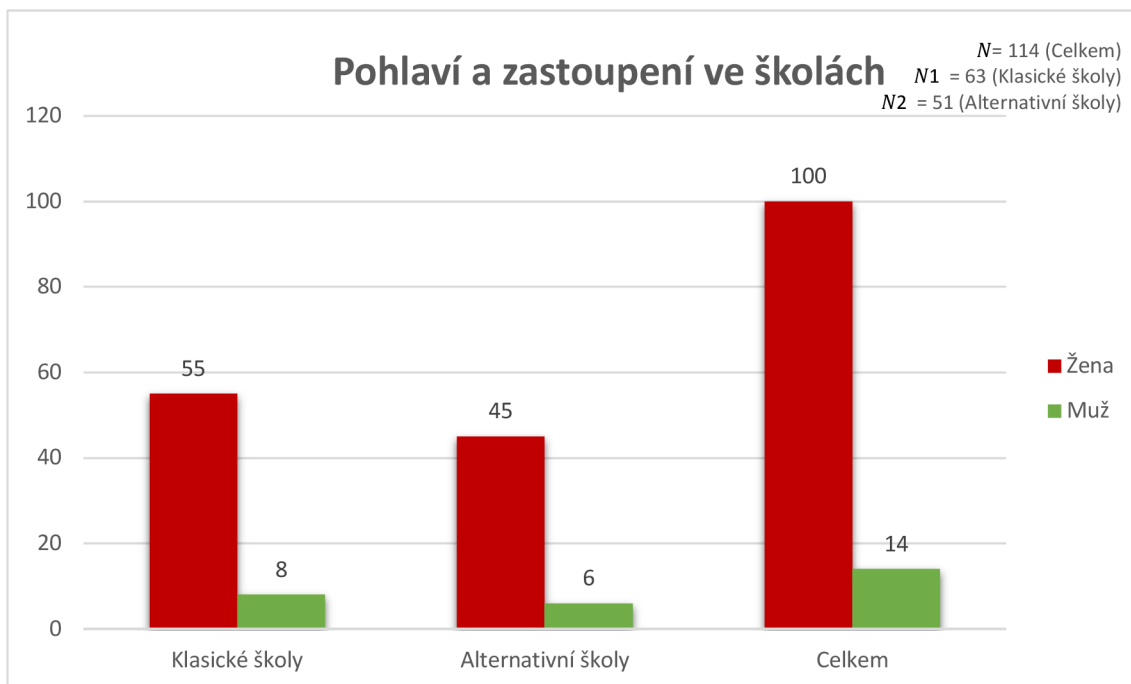
Záměrem bylo získat odpovědi alespoň od:

- 50 učitelů 1. stupně klasických základních škol,
- 50 učitelů 1. stupně alternativních základních škol.



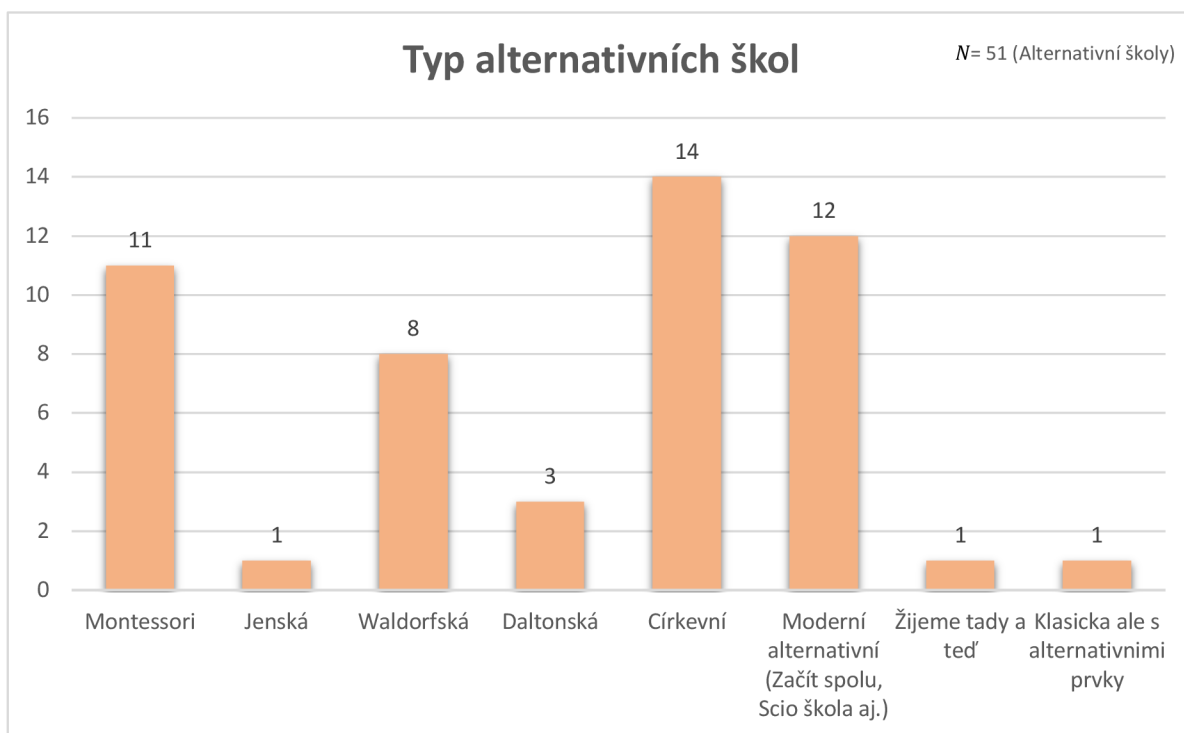
Graf 3 - Zastoupení škol

Celkem se nám podařilo získat odpovědi od 114 respondentů (100 % – $N = 114$). Z toho 63 odpovědí (55,3 % – $N_1 = 63$) od respondentů z klasických základních škol a 51 odpovědí (44,7 % – $N_2 = 51$) od respondentů z alternativních základních škol. To dokazuje Graf 3.



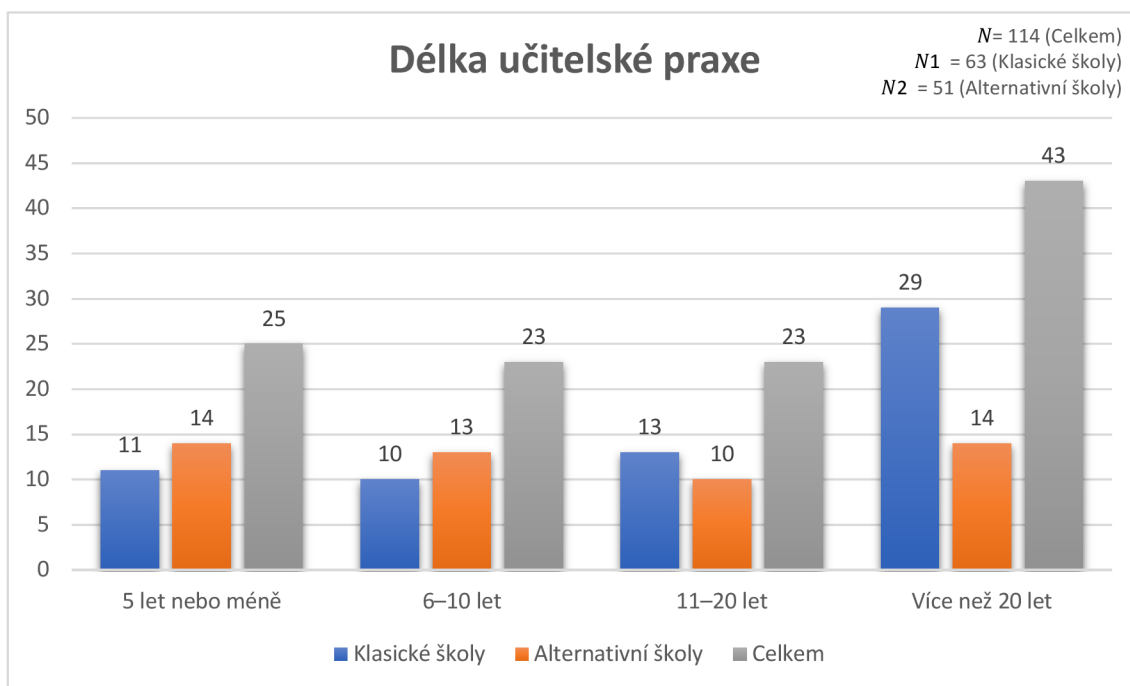
Graf 4 - Pohlaví a zastoupení ve školách

Z celkového počtu 114 respondentů 100 % ($N = 114$) bylo v zastoupení 100 žen (87,7 %) a 14 mužů (12,3 %), jak můžeme vidět v Grafu 4. Z toho tedy vyplývá, že na 1. stupni ZŠ učí převážně ženy. Z dotazovaných bylo 55 žen (87,3 %) a 8 mužů (12,7 %) z klasických škol ($N_1 = 63$). Z alternativních škol ($N_2 = 51$) bylo 45 žen (88,2 %) a 6 mužů (11,8 %)



Graf 5 - Typ alternativních škol

V teoretické části jsme charakterizovali nejčastěji zastoupené typy alternativních základních škol z výzkumu. Tuto skutečnost ukazuje Graf 5. Z celkového počtu respondentů z alternativních základních škol ($N = 51$): nejvíce církevní základní školy – 14 respondentů (27,5 %), moderní alternativní školy (Začít spolu, Scio škola aj.) – 12 respondentů (23,5 %), Montessori školy – 11 respondentů (21,6 %), Waldorfské školy – 8 respondentů (15,7 %) a dále Daltonská škola – 3 respondenti, Jenská škola – 1 respondent. Dva respondenti doplnili svoji odpověď skrze možnost „Jiná“. A dopsali „Žijeme tady a teď“ a „Klasická, ale s alternativními prvky“.



Graf 6 - Délka učiteléské praxe

Podařilo se nám získat velkou škálu respondentů s různou délkou praxe, jak znázorňuje Graf 6. Nejpočetnější skupinu tvoří 43 respondentů (37,7 %) s délkou praxe více než 20 let. To může potvrdit aktuální fakt, že učiteléské sbory stárnou. Další skupina je zastoupena celkem 25 respondenty (21,9 %) s délkou učiteléské praxe 5 let nebo méně. O další příčku se dělí dvě skupiny – s délkou praxe 6–10 let a 11–20 let, které jsou v obou případech zastoupeny 23 respondenty (20,2 %) z celkového počtu $N = 114$.

Z Grafu 6 můžeme vyčíst také délku praxe podle druhu školy. S délkou učiteléské praxe 5 let a méně máme 11 respondentů (17,5 %) z klasických základních škol a 14 respondentů (27,5 %) z alternativních základních škol. S délkou učiteléské praxe 6–10 let máme 10 respondentů (15,9 %) z klasických základních škol a 13 respondentů (25,5 %) z alternativních základních škol. S délkou učiteléské praxe 11–20 let máme 13 respondentů (20,6 %) z klasických základních škol a 10 respondentů (19,6 %) z alternativních základních škol. Skupina respondentů s délkou učiteléské praxe více než 20 let je zastoupena 29 respondenty (46,0 %) z klasických základních škol a 14 respondentů (27,5 %) z alternativních základních škol.

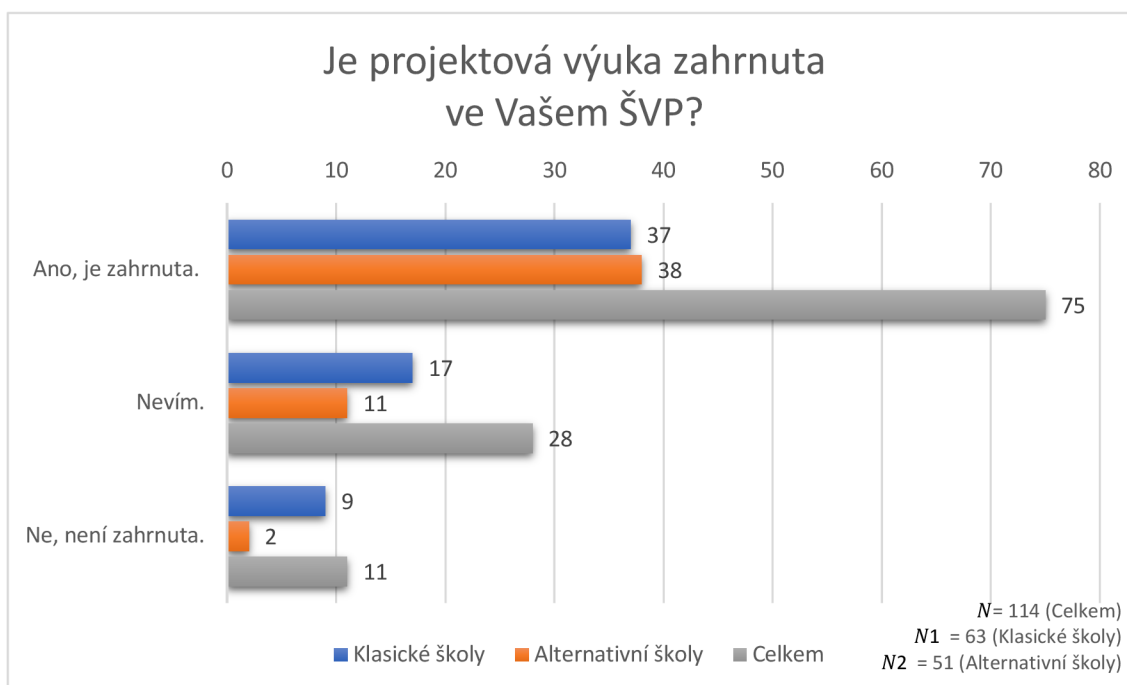
4.2 Výsledky dotazníku

Demografické údaje respondentů byly představeny v rámci minulé kapitoly – 4.1 Charakteristika respondentů. Dále se budeme zabývat dalšími otázkami z dotazníku a jejich analýzou.

Pro připomenutí jsme zpracovávali odpovědi od celkového počtu 114 respondentů (100 % – $N = 114$). Z toho 63 respondentů (55,3 % – $N_1 = 63$) zastupovalo klasické základní školy a 51 respondentů (44,7 % – $N_2 = 51$) alternativní základní školy.

V následujícím textu budeme interpretovat jednotlivé otázky z našeho výzkumného šetření – dotazníku.

Zahrnutí projektové výuky v ŠVP

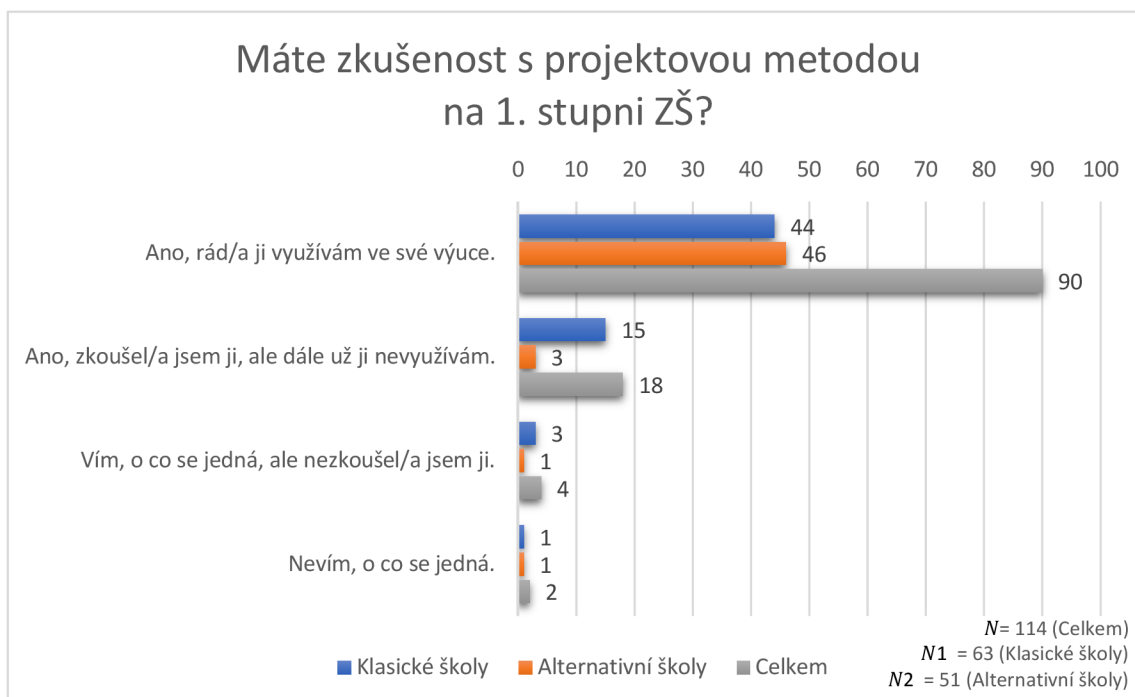


Graf 7 - Zahrnutí projektové výuky do ŠVP

Na otázku „Je projektová výuka zahrnuta ve Vašem ŠVP?“ odpovědělo z celkového počtu 114 respondentů (100 %) možností „Ano, je zahrnuta.“ 75 respondentů (65,8 %), možností „Nevím.“ odpovědělo 28 respondentů (24,6 %) a možností „Ne, není zahrnuta.“ odpovědělo 11 respondentů (9,6 %).

Z Grafu 7 můžeme ještě vyčíst, že 37 respondentů z klasických základních škol ($N_1 = 63$) a 38 respondentů z alternativních škol ($N_2 = 51$) má projektovou výuku zahrnutou ve svém ŠVP.

Zkušenost s projektovou metodou



Graf 8 - Zkušenost s projektovou metodou

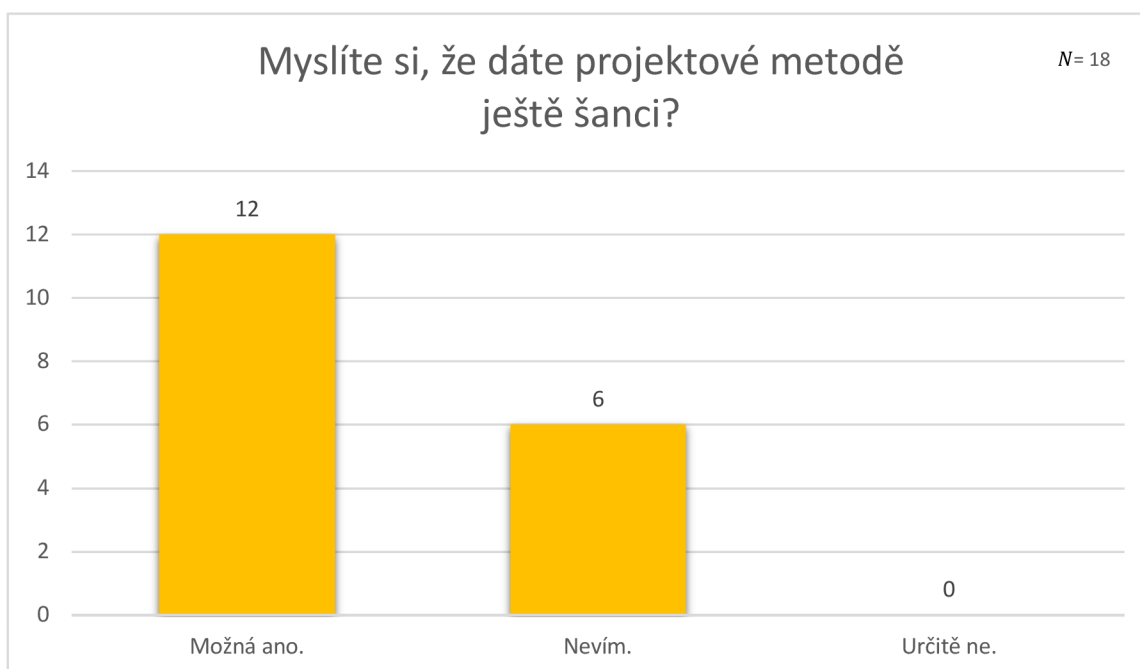
Z Grafu 8 vyplývá, že z celkového počtu respondentů $N = 114$ projektovou metodu rádo ve své výuce využívá 90 respondentů (78,9 %). 18 respondentů (15,8 %) odpovědělo, že projektovou metodu zkoušelo, ale dále už ji nevyužívá. Další část respondentů zvolila možnost „Vím, o co se jedná, ale nezkoušel/a jsem ji.“ – 4 respondenti (3,5 %). Poslední možnost „Nevím, o co se jedná“ zvolili 2 respondenti (1,8 %). Dle našeho názoru můžeme tedy říct, že je projektová metoda známá a také využívána.

V Grafu 8 se také dozvíme, že projektovou metodu rádo využívá 44 respondentů (38,6 %) z klasických základních škol a 46 respondentů (40,4 %) z alternativních základních škol. Z klasických základních škol projektovou metodu vyzkoušelo, ale dále už nevyužívá 15 respondentů (13,2 %) z klasických základních škol a 3 respondenti (2,6 %) z alternativních základních škol. 3 respondenti (2,6 %) z klasických základních škol a 1 respondent (0,9 %) z alternativní základní školy „Vím, o co se jedná, ale projektovou metodu ještě nezkoušeli.“ Pouze 1 respondent (0,9 %) z klasické základní školy a 1 respondent (0,9 %) z alternativní základní školy neví, o co se jedná.

K této otázce následovala otázka „Z jakého důvodu jste projektovou metodu ještě nezkoušel/a?“, pokud respondent zvolil možnost „Vím, o co se jedná, ale nezkoušel/a jsem ji.“. Tato otázka vyžadovala otevřenou odpověď.

Na otázku odpovídali celkem 4 respondenti (3,5 %). Napsali následující odpovědi:

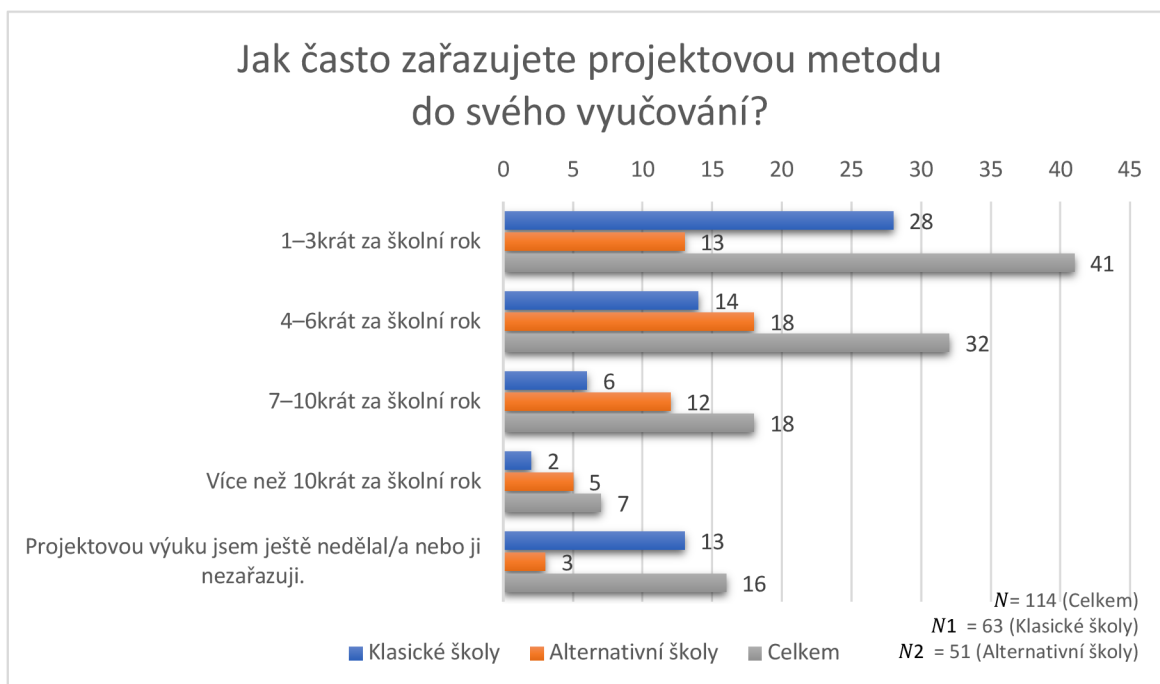
- „Nevím, jak to správně udělat a bojím se, že to zabere hodně času.“
- „Nevěřím jejímu smyslu.“
- „Nebyl čas, příliš práce se zpracováním.“
- „Nebyla příležitost ani čas.“



Graf 9 – Zvážení návratu k projektové metodě

Když respondent zvolil možnost „Ano, zkoušel/a jsem ji, ale dále už ji nevyužívám.“, byl přesměrován na otázku „Myslíte si, že dáte projektové metodě ještě šanci?“. Na tuto otázku odpovídalo celkem 18 respondentů (15,8 %). Možnost „Možná ano.“ zvolilo 12 respondentů (66,7 %). Další možnost byla „Nevím.“, kterou zvolilo 6 respondentů (33,3 %). Poslední možností bylo „Určitě ne.“. Tuto možnost nevybral žádný respondent. Dokládá nám to Graf 9. Můžeme tedy konstatovat, že je dobře, že ti respondenti, kteří projektovou metodu již v minulosti zkoušeli, ale už ji nevyužívají, na ni úplně nezanevřeli.

Četnost zařazování projektové metody



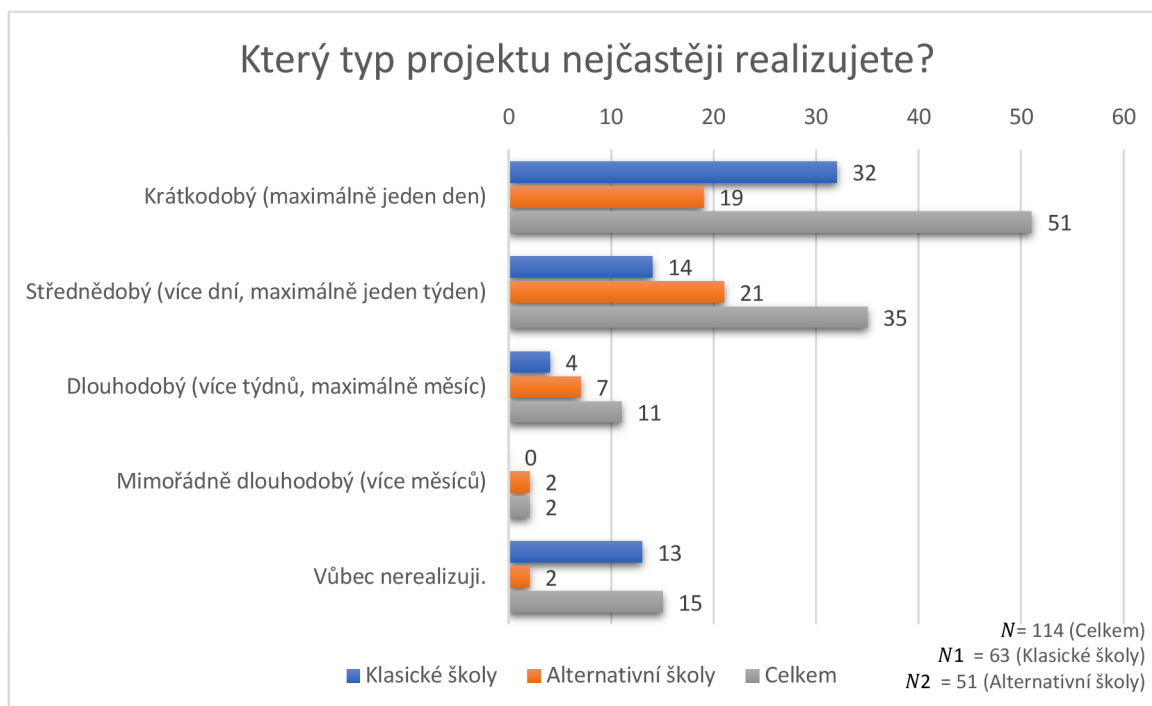
Graf 10 - Četnost zařazování projektové metody

V Grafu 10 vidíme, kolikrát za školní rok respondenti zařazují projektovou metodu do svého vyučování. Z celkového počtu 114 respondentů ($N = 114 = 100\%$) ji zařazuje 1–3krát za školní rok 41 respondentů (36,0 %), 4–6krát 32 respondentů (28,1 %), 7–10krát 18 respondentů (15,8 %) a více než 10krát ji zařazuje 7 respondentů (6,1 %) z celkového počtu ($N = 114$). 16 respondentů (14,0 %) zvolilo možnost „Projektovou výuku jsem ještě nedělal/a nebo ji nezařazuji“.

Dále Graf 10 ukazuje, kolik respondentů projektovou metodu zařazuje z jednotlivých druhů základních škol. Z klasických základních škol ($N = 63$) ji zařazuje 1–3krát 28 respondentů (44,4 %), 4–6krát 14 respondentů (22,2 %), 7–10krát 6 respondentů (9,5 %), více než 10krát 2 respondenti (3,2 %) a 13 respondentů (20,6 %) uvedlo, že projektovou výuku ještě nedělalo, nebo ji nezařazuje, z celkového počtu $N_1 = 63$.

Z alternativních základních škol 1–3krát zařazuje projektovou metodu 13 respondentů (25,5 %), 4–6krát 18 respondentů (35,3 %), 7–10krát 12 respondentů (23,5 %), více než 10krát 5 respondentů (9,8 %) a nedělali nebo nezařazují 3 respondenti (5,9 %) z počtu respondentů $N_2 = 51$.

Délka projektové výuky



Graf 11 - Typ projektu podle času

Další otázka se týkala typu nejčastěji realizovaného projektu podle délky. Krátkodobý typ projektu nejčastěji realizuje 51 respondentů (44,7 %) z celkového počtu ($N = 114$), z toho 32 respondentů (50,8 %) z klasických základních škol ($N_1 = 63$) a 19 (37,3 %) z alternativních základních škol ($N_2 = 51$). Střednědobý typ projektu 35 respondentů (30,7 %) z $N = 114$, z toho z klasických škol bylo 14 respondentů (22,2 %) a z alternativních škol 21 (41,2 %). Dlouhodobý typ projektu nejčastěji realizuje z celkového počtu 11 respondentů (9,6 %), z toho 4 respondenti (6,3 %) z klasických škol a 7 respondentů (13,7 %) z alternativních škol. Poslední typ projektu z hlediska času je mimořádně dlouhodobý, který realizují z celkového počtu pouze 2 respondenti (1,8 %) a oba jsou z alternativních škol (3,9 %).

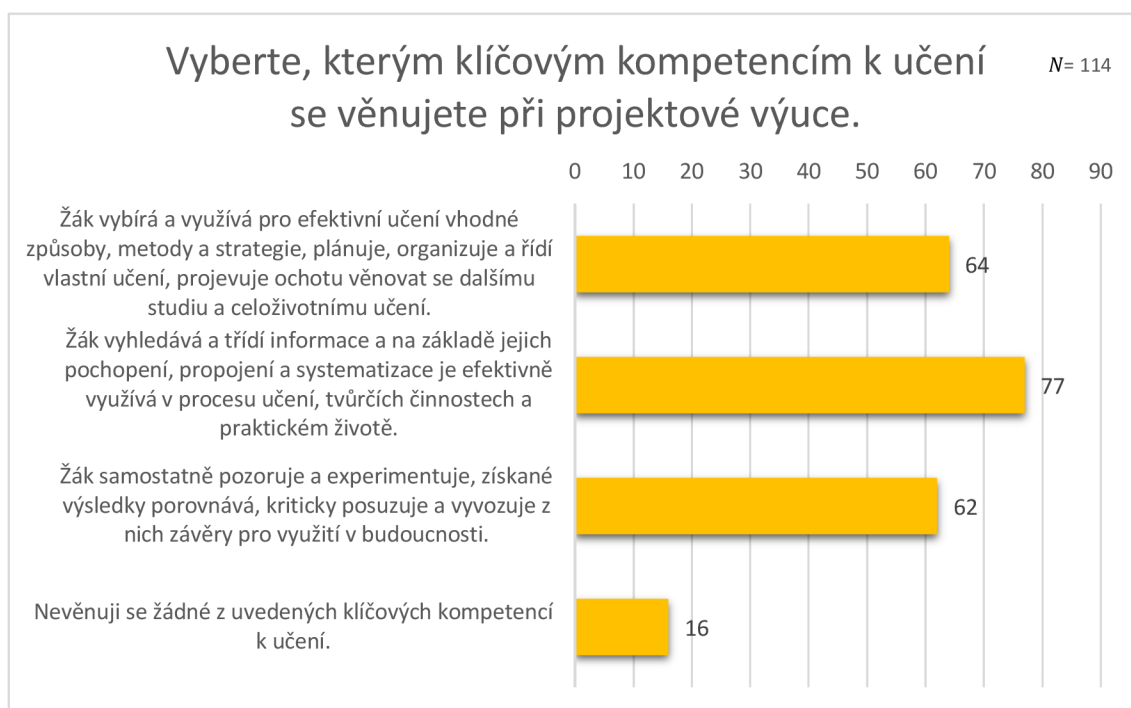
Integrace ve vzdělávacích oborech



Graf 12 - Integrace ve vzdělávacích oborech

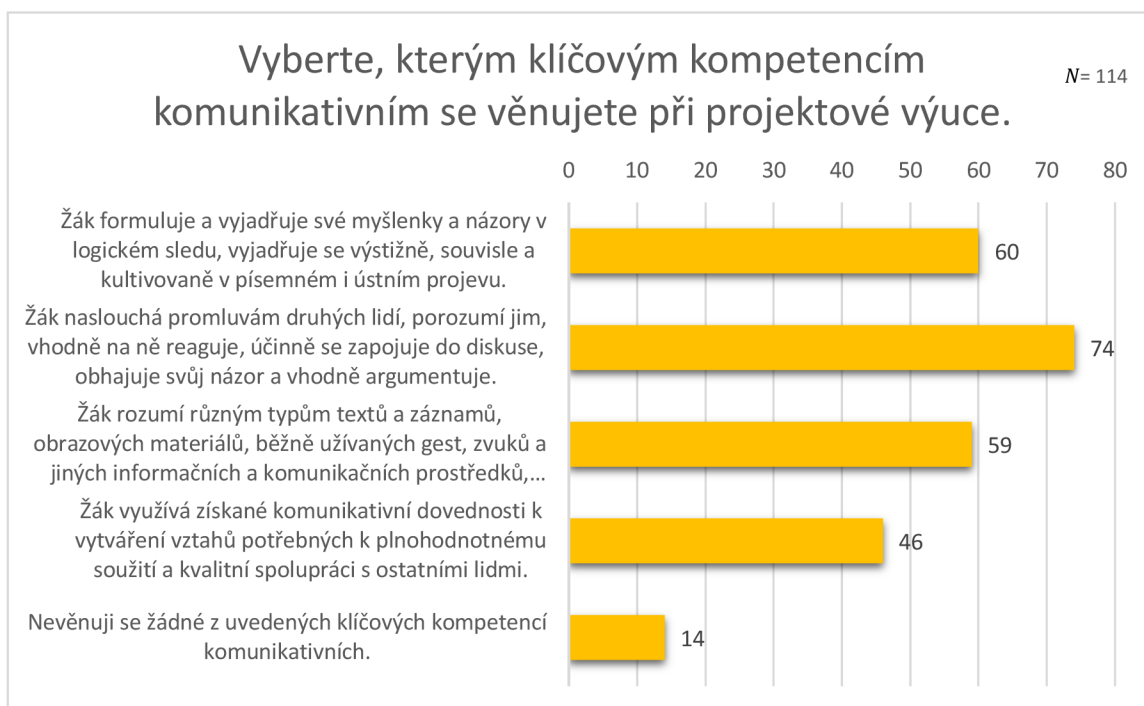
Poslední otázka této sekce se týkala vzdělávacích oborů, ve kterých respondenti nejčastěji integrují projektovou metodu. Když se na tuto otázku v Grafu 12 podíváme z hlediska toho, kolik respondentů integruje jednotlivé vzdělávací obory z celkového počtu $N = 114$ respondentů, zjistíme, že vzdělávací obor Český jazyk a literatura integruje 66 respondentů (57,9 %), Cizí jazyk 25 respondentů (21,9 %), Matematiku a její aplikaci 44 respondentů (38,6 %), Informatiku 23 respondentů (20,2 %), vzdělávací obor Člověk a jeho svět 82 respondentů (71,9 %), Hudební výchovu 23 respondentů (20,2 %), Výtvarnou výchovu 36 respondentů (31,6 %) a Tělesnou výchovu 12 respondentů (10,5 %). Projektovou metodu vůbec ve vzdělávacích oborech neintegruje 14 (12,3 %).

Věnování se klíčovým kompetencím při projektové výuce



Graf 13 - Klíčové kompetence k učení

Graf 13 uvádí, kolik respondentů vybralo jednotlivé možnosti – vybrané klíčové kompetence k učení. Možností mohli vybrat i více. Vybranou klíčovou kompetenci *Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení.* vybralo 64 respondentů (56,1 %) ze všech dotazovaných ($N = 114$). Další klíčovou kompetenci *Žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.* vybralo 77 respondentů (67,5 %). Poslední nabízenou klíčovou kompetenci *Žák samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.* vybralo 62 respondentů (54,4 %). 16 respondentů (14,0 %) ze všech 114 respondentů (100 %) uvedlo, že se nevěnuje ani jedné uvedené klíčové kompetenci k učení.



Graf 14 - Klíčové kompetence komunikativní

V Grafu 14 můžeme vidět, kolik respondentů se věnuje vybraným klíčovým kompetencím komunikativním. Neměli omezeno, kolik odpovědí mohou vybrat. Klíčové kompetenci *Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.* se věnuje nejvíce ze $N = 114$ respondentů – 74 (64,9 %). Dále je nejčastěji zastoupena klíčová kompetence *Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.*, které se věnuje 60 respondentů (52,6 %). Další v pořadí je klíčová kompetence *Žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.*, kterou vybralo 59 respondentů (51,8 %). Klíčové kompetenci *Žák využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.* se věnuje 46 respondentů (40,4 %). 14 respondentů (12,3 %) ze všech $N = 114$ uvedlo, že se nevěnuje ani jedné vybrané klíčové kompetenci komunikativní.



Graf 15 - Klíčová kompetence k řešení problémů

Další otázka se ptala na to, jestli si respondent myslí, že se při projektové výuce snaží naplňovat klíčovou kompetenci k řešení problémů *Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti i objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému.* 86 respondentů (75,4 %) uvedlo, že se snaží uvedenou klíčovou kompetenci naplňovat. 22 respondentů (19,3 %) nevědělo, jestli se této klíčové kompetenci věnuje. A 6 respondentů (5,3 %) ze všech 114 respondentů uvedlo, že se tuto klíčovou kompetenci nesnaží naplňovat. Odpovědi na tuto otázku si můžeme prohlédnout v Grafu 15.

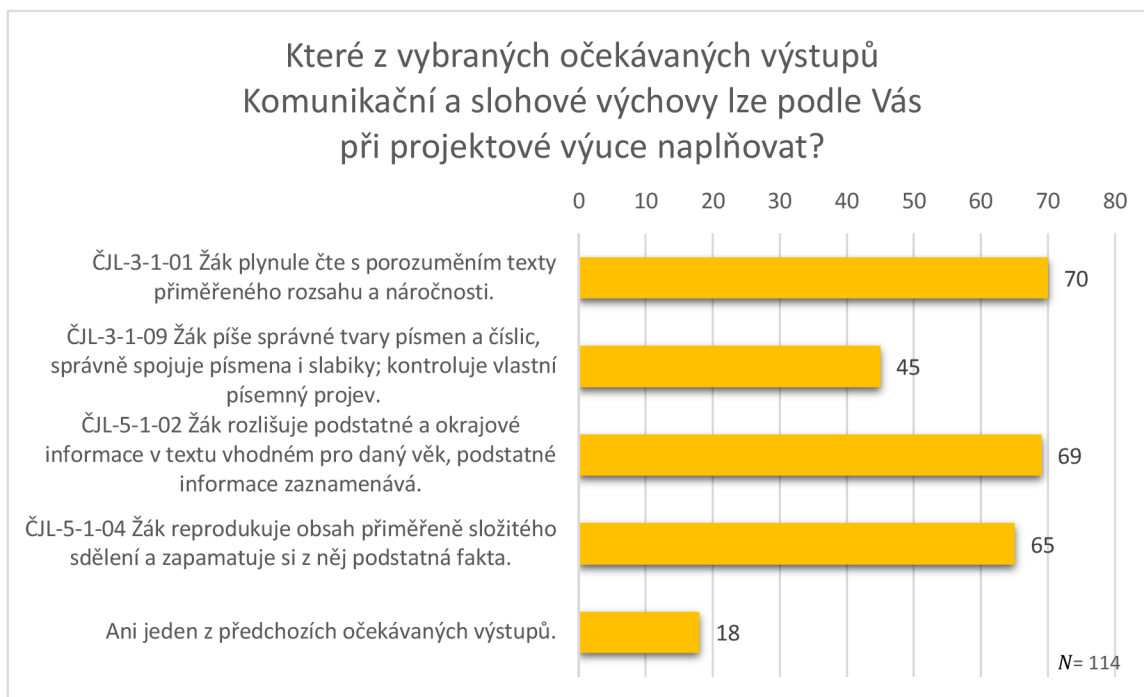


Graf 16 - Klíčová kompetence sociální a personální

Poslední otázka této sekce v dotazníku se zaměřovala na vybranou klíčovou kompetenci sociální a personální *Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.* Výsledky této otázky vyšly dost podobné s otázkou předcházející a jsou znázorněny v Grafu 16. Nejvíce respondentů uvedlo, že se tuto klíčovou kompetenci snaží naplňovat – 85 respondentů (74,6 %) z celkového počtu 114 respondentů. 23 respondentů (20,2 %) uvedlo, že neví, jestli se tuto klíčovou kompetenci snaží naplňovat. A 6 respondentů (5,3 %) se tuto klíčovou kompetenci naplňovat nesnaží (z $N = 114$).

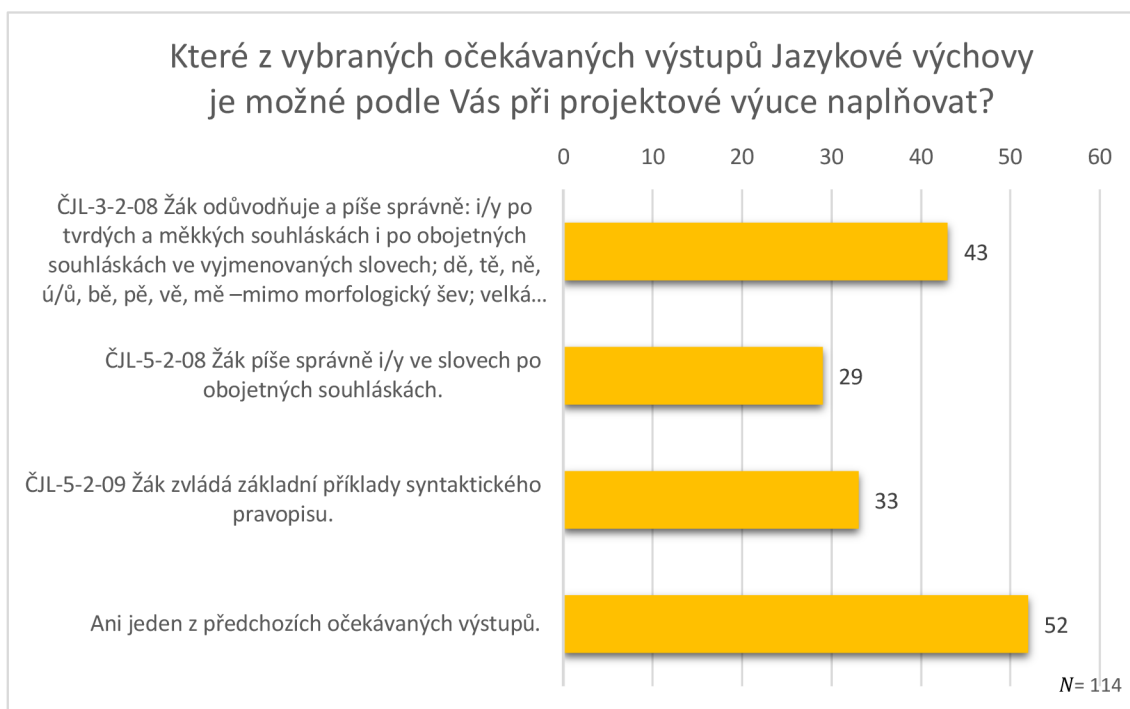
Naplnování očekávaných výstupů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura

při projektové výuce



Graf 17 - Očekávané výstupy komunikační a slohové výchovy

Další sekce dotazníku se týkala naplnování vybraných očekávaných výstupů ze vzdělávacího oboru Český jazyk. Otázka zněla „Které z vybraných očekávaných výstupů komunikační a slohové výchovy lze podle Vás při projektové výuce naplňovat?“ Respondenti ($N = 114$) měli na výběr čtyři očekávané výstupy a možnost „*Ani jeden z předchozích očekávaných výstupů.*“. Odpovědi mohli vybrat několik. Graf 17 ukazuje, kolik respondentů vybralo jednotlivé možnosti. Očekávaný výstup ČJL-3-1-01 *Žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti.* vybralo 70 respondentů (61,4 %). Další očekávaný výstup ČJL-3-1-09 *Žák píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev.* lze naplňovat podle 45 respondentů (39,5 %). Možnost ČJL-5-1-02 *Žák rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává.* vybralo 69 respondentů (60,5 %). A poslední vybraný očekávaný výstup ČJL-5-1-04 *Žák reprodukuje obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta.* vybralo 65 respondentů (57 %). 18 respondentů (15,8 %) si myslí, že ani jeden z vybraných očekávaných výstupů nelze při projektové výuce naplňovat.



Graf 18 - Očekávané výstupy jazykové výchovy

Graf 18 znázorňuje odpovědi na otázku „Které z vybraných očekávaných výstupů Jazykové výchovy je možné podle Vás při projektové výuce naplňovat?“. Vybrané očekávané výstupy byly na výběr tři, respondenti mohli vybrat více odpovědí. První z nich – *ČJL-3-2-08 Žák odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě – mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenován.* vybralo 43 respondentů (37,7 %) z $N = 114$. Další očekávaný výstup *ČJL-5-2-08 Žák píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách.* lze naplňovat podle 29 respondentů (25,4 %). Poslední vybraný očekávaný výstup *ČJL-5-2-09 Žák zvládá základní příklady syntaktického pravopisu.* vybralo 33 respondentů (28,9 %). Nejvíce respondentů – 52 (45,6 %) – vybralo možnost „*Ani jeden z předchozích očekávaných výstupů.*“. Můžeme tedy podle výsledků říct, že obecně se projektová metoda na tyto očekávané výstupy Jazykové výchovy přímo nezaměřuje.

Pozitiva a nevýhody projektové metody

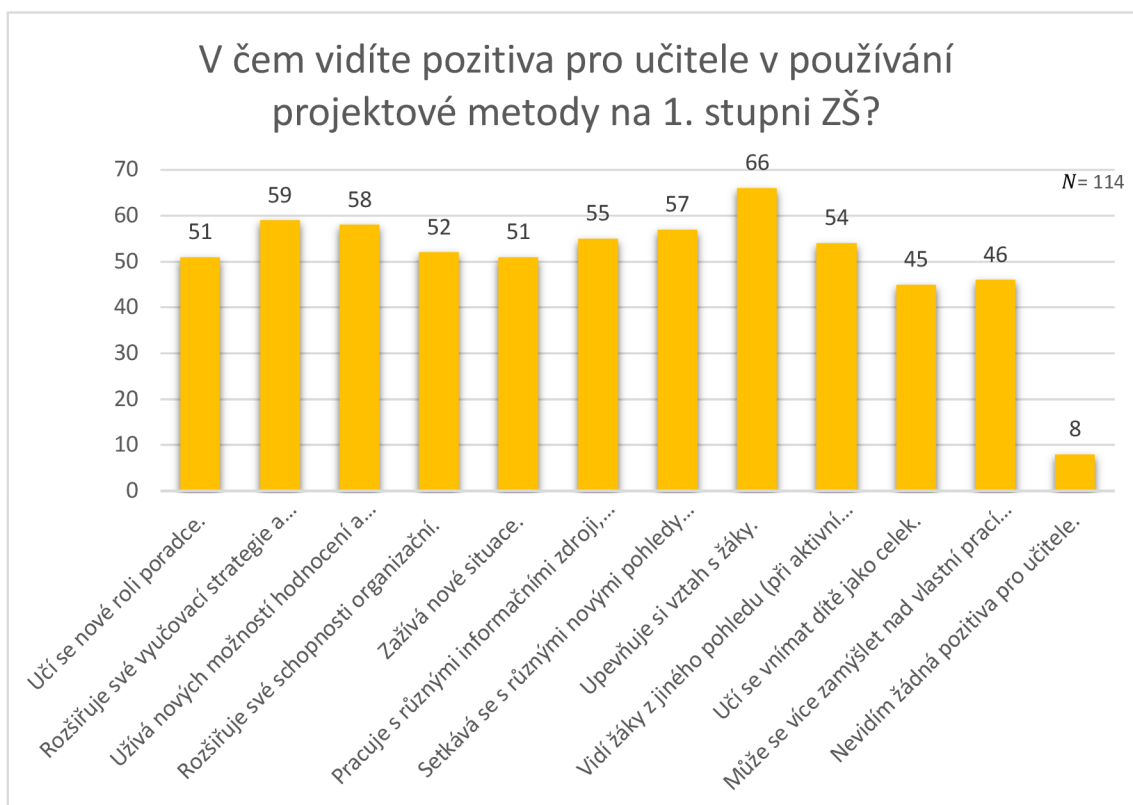


Graf 19 - Pozitiva pro žáka

V Grafu 19 můžeme sledovat odpovědi respondentů na otázku „V čem vidíte pozitiva pro žáka v používání projektové metody na 1. stupni ZŠ?“. Respondenti ($N = 114$) mohli zvolit libovolný počet odpovědí. Nejvíce respondentů – 77 (67,5 %) vidí pozitivum v tom, že se žák učí spolupracovat. Dále bylo nejvíce zastoupeno pozitivum „Rozvíjí svou samostatnost“ – 73 respondentů (64,0 %). Na třetím místě skončilo pozitivum „Pocituje zodpovědnost za výsledek práce a učení se“. Tuto možnost zvolilo 66 respondentů (57,9 %). 7 respondentů (6,1 %) nevidí v projektové metodě žádná pozitiva pro žáka. Další výsledky jsou podrobněji vyjádřeny v Tabulce 3. Respondenti měli možnost také otevřené odpovědi v podobě „Jiná...“. Tuto možnost ale žádný respondent nevyužil.

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
Získává silnou motivaci k učení.	58	50,9 %
Pocítuje zodpovědnost za výsledek práce a učení se.	66	57,9 %
Rozvíjí svou samostatnost.	73	64,0 %
Učí se spolupracovat.	77	67,5 %
Učí se pracovat z různých informačních zdrojů.	63	55,3 %
Rozvíjí komunikační schopnosti.	60	52,6 %
Získává dovednost řídicí, organizační a plánovací.	53	46,5 %
Rozvíjí svou tvořivost, aktivitu a fantazii.	65	57,0 %
Zažívá estetický prožitek.	34	29,8 %
Dokáže řešit různé problémy.	41	36,0 %
Zapojuje se dle svých individuálních možností.	56	49,1 %
Učí se vzájemnému respektu.	48	42,1 %
Uvědomuje si svoje místo a své hodnoty.	34	29,8 %
Poznává sebe samotného, své možnosti, hodnotu a sebedůvěru.	46	40,4 %
Získává možnost komplexního pohledu na svět.	33	28,9 %
Může zažít nové situace a role.	61	53,5 %
Získává zkušenosti experimentováním a praktickou činností.	42	36,8 %
Učí se provádět hodnocení a sebehodnocení.	54	47,4 %
Nevidím žádná pozitiva pro žáka.	7	6,1 %
Jiná...	0	0,0 %

Tabulka 3 - Pozitiva pro žáka

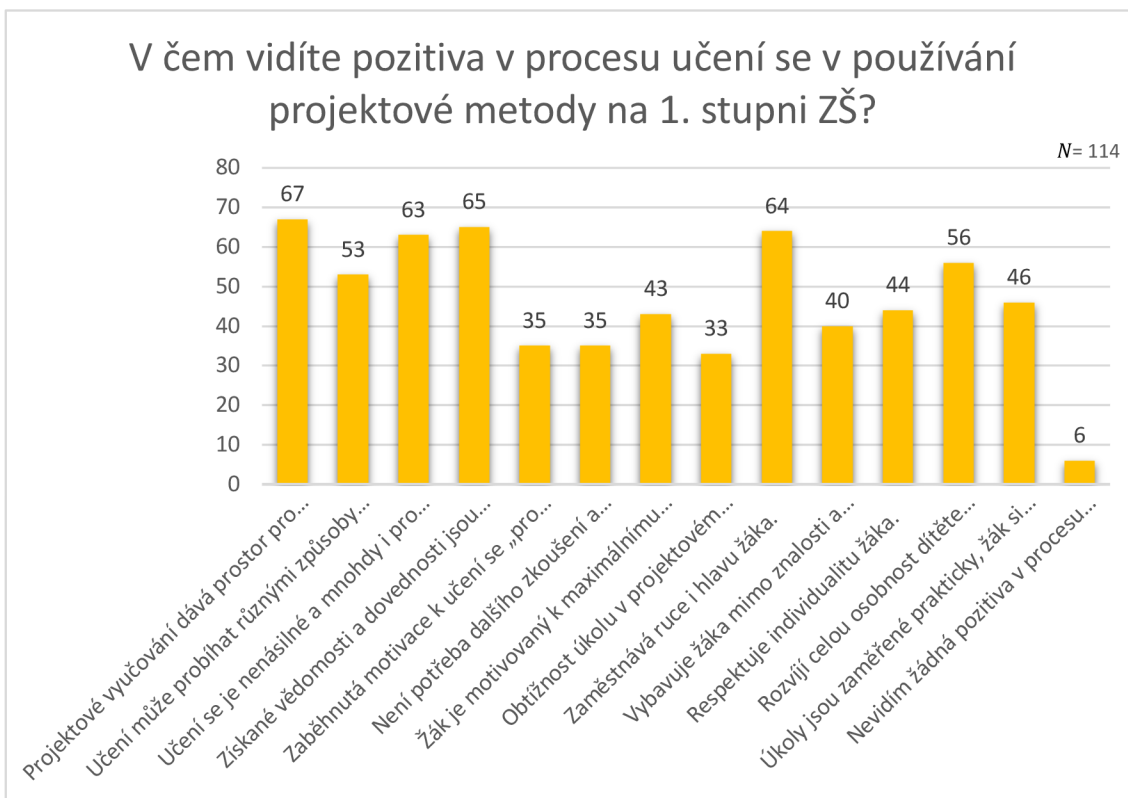


Graf 20 - Pozitiva pro učitele

Další otázka se zaměřovala na pozitiva pro učitele. Výsledky jsou docela vyrovnané, jak můžeme porovnat v Grafu 22. Největší pozitivum vidí respondenti ($N = 114$) v tom, že si učitel upevňuje vztah s žáky. Toto pozitivum zvolilo 66 respondentů (57,9 %). Další se umístilo pozitivum „Rozšiřuje své vyučovací strategie a metody.“ – 59 respondentů (51,8 %). Jako další v pořadí vidí respondenti pozitivum v tom, že učitel užívá nových možností hodnocení a sebehodnocení – 58 respondentů (50,9 %). Celkem 8 respondentů (7,0 %) odpovědělo, že v projektové metodě nevidí žádná pozitiva pro učitele. Respondenti měli opět možnost doplnit své další pozitivum v možnosti „Jiná...“, ale nikdo ji nevyužil. Další podrobné výsledky k jednotlivým možnostem vidíme v Tabulce 4.

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
Učí se nové roli poradce.	51	44,7 %
Rozšiřuje své vyučovací strategie a metody.	59	51,8 %
Užívá nových možností hodnocení a sebehodnocení.	58	50,9 %
Rozšiřuje své schopnosti organizační.	52	45,6 %
Zažívá nové situace.	51	44,7 %
Pracuje s různými informačními zdroji, oprošťuje se od učebnic.	55	48,2 %
Setkává se s různými novými pohledy žáků na svět a možnostmi řešení problémů.	57	50,0 %
Upevňuje si vztah s žáky.	66	57,9 %
Vidí žáky z jiného pohledu (při aktivní práci).	54	47,4 %
Učí se vnímat dítě jako celek.	45	39,5 %
Může se více zamýšlet nad vlastní prací a nutí ho to, aby hodnotil práci nejen žáků, ale i svou vlastní.	46	40,4 %
Nevidím žádná pozitiva pro učitele.	8	7,0 %
Jiná...	0	0,0 %

Tabulka 4 - Pozitiva pro učitele



Graf 21 - Pozitiva v procesu učení se

V Grafu 21 můžeme sledovat odpovědi na otázku „V čem vidíte pozitiva v procesu učení se v používání projektové metody na 1. stupni ZŠ?“. Na tuto otázku odpovědělo 67 respondentů (58,8 %) z celkového počtu $N = 114$ respondentů, že „Projektové vyučování dává prostor pro integraci poznatků z různých oborů.“. Dále 65 respondentů (57,0 %) věří, že jsou získané vědomosti a dovednosti trvalejší. Možnost „Zaměstnává ruce i hlavu žáka“ vybralo 64 respondentů (56,1 %). 6 respondentů (5,3 %) nevidí žádná pozitiva v procesu učení se. Ani jeden respondent nenapsal svou otevřenou odpověď v možnosti „Jiná...“. Další vybraná pozitiva můžeme studovat v Tabulce 5.

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
Projektové vyučování dává prostor pro integraci poznatků z různých oborů.	67	58,8 %
Učení může probíhat různými způsoby podle toho, co žákovi vyhovuje.	53	46,5 %
Učení se je nenásilné a mnohdy i pro žáka nevědomé.	63	55,3 %
Získané vědomosti a dovednosti jsou trvalejší.	65	57,0 %
Zaběhnutá motivace k učení se „pro známku“ se vrací k původnímu smyslu (učení se pro poznání a porozumění).	35	30,7 %
Není potřeba dalšího zkoušení a známkování, protože je žák nucený dokončit úkol a tím potřebné znalosti a dovednosti ovládne.	35	30,7 %
Žák je motivovaný k maximálnímu výkonu díky orientaci na závěrečný produkt.	43	37,7 %
Obtížnost úkolu v projektovém vyučování často přesahuje nároky na práci žáka v běžné vyučovací hodině.	33	28,9 %
Zaměstnává ruce i hlavu žáka.	64	56,1 %
Vybavuje žáka mimo znalosti a dovednosti také hodnotami a postoji.	40	35,1 %
Respektuje individualitu žáka.	44	38,6 %
Rozvíjí celou osobnost dítěte pozitivním směrem.	56	49,1 %
Úkoly jsou zaměřené prakticky, žák si tedy znalosti a dovednosti lépe a rychleji osvojí.	46	40,4 %
Nevidím žádná pozitiva v procesu učení se.	6	5,3 %
Jiná...	0	0,0 %

Tabulka 5 - Pozitiva v procesu učení se



Graf 22 - Nevýhody projektové metody

Myslíme si, že ohledně nevýhod projektové metody jsme získali zajímavá data, která můžeme sledovat v Grafu 22. Respondenti spatřují největší nevýhodu v tom, že je projektová metoda náročná na přípravu – 82 respondentů (71,9 %) z celkového počtu $N = 114$ respondentů vybralo tuto možnost. Dále je zastoupena nevýhoda, že samotné řešení projektu je časově náročné. To si myslí 61 respondentů (53,5 %). Další nevýhodu vidí respondenti v tom, že je projektová metoda náročná na materiální vybavení. Tuto nevýhodu vybralo 56 respondentů (49,1 %). Možnost v dotazníku, že projektová metoda není efektivní vybralo jen 8 respondentů (7,0 %). A pouze 5 respondentů (4,4 %) si myslí, že projektová metoda nepropojuje teorii s praxí. Celkem 8 respondentů (7 %) nespátřuje žádnou nevýhodu projektové metody. Další výsledky můžeme podrobně studovat v Tabulce 6.

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
Zdrojem námětu projektu by měl být žák a jeho potřeby.	34	29,8 %
Je náročná na přípravu.	82	71,9 %
Je náročná na materiální vybavení.	56	49,1 %
Řešení projektu je časově náročné.	61	53,5 %
Je potřeba jiné uspořádání prostoru – specializované učebny, venku, jiné instituce.	31	27,2 %
Učitel musí spolupracovat s jinými učiteli.	15	13,2 %
Žáci musí spolupracovat ve skupinách.	18	15,8 %
Žáci nejsou vybaveni potřebnými kompetencemi.	25	21,9 %
Učitelé nejsou vybaveni teoretickými poznatky a praktickou zkušeností s projektovou metodou.	28	24,6 %
Učitel musí předem nastudovat různé zdroje informací.	42	36,8 %
Nerespektuje princip postoupnosti a systematickosti vzdělávání – jsou opomíjeny fáze procvičování a opakování.	17	14,9 %
Není efektivní.	8	7,0 %
Nepropojuje teorii s praxí.	5	4,4 %
Projekt je z pohledu veřejnosti považován za jen hru.	41	36,0 %
Nespatřuji žádnou nevýhodu projektové metody.	8	7,0 %
Jiná...	0	0,0 %

Tabulka 6 - Nevýhody projektové metody

Aktuální/nedávná zkušenost s projektovou metodou

Další sekce otázek se týkala nedávné nebo aktuální zkušenosti respondentů s projektovou metodou. Tyto otázky byly spíše dodatkové, abychom získali konkrétnější poznatky a udělali si lepší představu o tom, jak to funguje v praxi. Využitá data nebudeme nijak posuzovat ani porovnávat. V přehledu odpovědí vybereme jen některé ze získaných.

Otázka: Na jaké téma byla zaměřena Vaše poslední projektová výuka?

Výčet některých odpovědí: Vánoce; Naše škola; Vesmír, Sport; Lidské tělo; Zdravá strava; Česko; Práce na poli; My Family; Pes – mazlíček i pomocník; Hudební nástroje; Moje město; Příroda; Valentýn; Finanční gramotnost v 1. ročníku; Barvy; Slovesa; Rod Přemyslovců; Námořníci; Podstatná jména; Ekosystém les; Ekologie; Dinosauři; Sametová revoluce; Zima; Jak se cítí handicapované děti na ZŠ; Odpad; Počasí; Evropa; My Life; Bylinková zahrada; Kniha Lichožrouti; Přátelské čtení; Kraje ČR; Vyjmenovaná slova po P atd.

Díky přijatým odpovědím jsme si uvědomili, že jsme se v dotazníku mohli zeptat kromě integrování vzdělávacích oborů také na integraci projektové metody v průřezových tématech.

Otázka: Co bylo finálním produktem Vaší poslední projektové výuky?

Výčet některých odpovědí: plakát; prezentace; nástěnka; lapbook; sestavení jídelníčku; praktická ukázka; knížka; desková hra; poster; divadelní představení; model; fotoobraz; fotodokumentace; vějíř vyjmenovaných slov; mapa; záznamy; komiks; prodej vlastních výrobků; leporelo; bylinková zahrada; krmítko; výrobek; zážitky; plán atd.

Nejčastěji se objevily odpovědi: plakát, prezentace a nástěnka.

Otázka: Kdy Vaše poslední projektová výuka proběhla?

Při sběru odpovědí jsme zjistili, že je tato otázka špatně položena, protože respondenti odpovídají různými typy časových údajů a odpovědí. Odpověď „včera“ nebo „tento týden“ nebo „minulý týden“ nebo „před týdnem“ nebo „v únoru“ bohužel nelze vyhodnotit z hlediska období sběru dat, které trvalo jeden měsíc. Je možné odvodit přibližné časové období podle data odeslání dotazníku, ale bylo by to náročné. Pro přesnější vyhodnocení by bylo příště lepší nastavit výběr omezených časových možností.

Otázka: Byla Vaše poslední projektová výuka prospěšná?

Tato otázka měla otevřenou možnost odpovědi. Slovo „*Ano*“ a slova se stejným významem (např. *dozajista/určitě/velmi/jo...*) se v odpovědích objevilo celkem 50krát (43,9 %). I zde by bylo lepší nastavit uzavřený výběr možností.

Otázka: Chcete něco o Vaší poslední projektové výuce dodat?

Tohle byla jediná otázka v celém dotazníku, která nebyla povinná. Odpovědělo na ni celkem 41 respondentů z celkové počtu 114 respondentů, což představuje 36 %. Objevili se odpovědi jako například:

- *I přes dlouhou přípravu bych vychytala další mouchy, ale to asi vždy...*
- *Vůbec se to nepovedlo a ohradilo mne to do plánování dalších projektů.*
- *Zúčastnili jsme se i hudebního představení orchestru, kde jsme mohli různé hudební nástroje vidět a slyšet naživo.*
- *Moc nás všechny baví propojovat napříč předměty nějaká témata a dovolit si objevovat, experimentovat a prožívat.*
- *Často při ní uplatňujeme i vrstevnické učení.*
- *Model se velmi povedl, nyní je vystaven na městském úřadě a získali jsme i cenu starosty.*
- *Děti byly dost rozhozené z toho, co denně zažívá ve škole nevidomý, neslyšící, hluchoněmý, nepohyblivý...*
- *Žáci se snaží více dbát o své zdraví.*
- *Děti pracovaly s plným nasazením a nadšením.*
- *Žáci osmé a druhé třídy se seznámili.*
- *Byla velmi náročná v rámci věku dětí – 1. třída.*
- *Dětem prospěje změna způsobu výuky, prožitkové učení je velmi účinné.*

V několika případech odpovědí se objevilo slovo „*Ne*“. Nejspíš proto, že si respondenti nevšimli, že tato otázka není povinná.

5 PLATNOST PŘEDPOKLADŮ A HYPOTÉZY

V této kapitole si ověříme platnost stanovených předpokladů a hypotézy skrze výsledky našeho výzkumného šetření.

5.1 Předpoklady

P1: Projektová metoda je v klasických školách nejvíce využívána 1–3krát za školní rok.

Z výzkumu vyplývá, že 1–3krát za školní rok nejčastěji projektovou metodu využívá 28 respondentů (44,4 %) z klasických škol ($N_1 = 63$). Předpoklad se tedy potvrdil. Ověřit si to můžeme v Grafu 10.

P2: Projektová metoda je v alternativních školách nejvíce využívána 4–6krát za školní rok.

Zjistili jsme, že 4–6krát za školní rok využívá projektovou metodu 18 respondentů (35,3 %) z alternativních škol ($N_2 = 51$). Zkoumat to můžeme v Grafu 10. Tento předpoklad se tedy potvrdil.

P3: Projekty na klasických školách jsou většinou krátkodobé a trvají maximálně jeden den.

Vyplynulo, že 32 respondentů (50,8 %) z klasických škol ($N_1 = 63$) využívá většinou krátkodobý typ projektu. Dokazuje to Graf 11. Předpoklad byl tedy potvrzen.

P4: Projekty na alternativních školách jsou většinou dlouhodobé.

Ve výzkumu bylo zjištěno, že nejčastěji dlouhodobé projekty realizuje 7 respondentů (13,7 %) z alternativních škol ($N_2 = 51$). Oproti tomu krátkodobé projekty realizuje 19 respondentů (37,3 %) a střednědobé projekty dokonce 21 respondentů (41,2 %). Prohlédnout si to můžeme v Grafu 11. Tento předpoklad se tedy nepotvrdil. Projekty na alternativních školách jsou většinou střednědobé.

P5: Projektová metoda je v 80 % a více orientována na vzdělávací obor Člověk a jeho svět.

Tento předpoklad ověřovala otázka „Ve kterém vzdělávacím oboru 1. stupně ZŠ projektovou metodu nejčastěji integrujete?“. Odpovědi nalezneme v Grafu 12. Když ale nevezmeme v potaz ty respondenty, kteří zvolili možnost „*Vůbec projektovou metodu neintegruji.*“, kterých bylo celkem 14 (12,3 %), budeme počítat se 100 respondenty, kteří

projektovou metodu integrují alespoň do jednoho vzdělávacího oboru. Z tohoto počtu bylo zjištěno, že na vzdělávací obor Člověk a jeho svět orientuje projektovou výuku 82 % respondentů. Náš předpoklad se tedy potvrdil.

P6: Na vzdělávací obor Tělesná výchova je projektová metoda orientována velmi málo (1 % a méně).

Tento předpoklad opět ověřovala otázka „Ve kterém vzdělávacím oboru 1. stupně ZŠ projektovou metodu nejčastěji integrujete?“. Budeme postupovat podle předcházejícího předpokladu a budeme počítat se 100 respondenty, kteří projektovou metodu integrují alespoň do jednoho vybraného vzdělávacího oboru. Zjistíme, že na vzdělávací obor Tělesná výchova orientuje projektovou metodu 12 respondentů, což představuje 12 %. Můžeme to posoudit podle Grafu 12. Tento předpoklad se tedy nenaplnil.

P7: Minimálně 80 % učitelů se věnuje (z vybraných klíčových kompetencí k učení) klíčové kompetenci:

- **Žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě**

Ve výzkumu bylo zjištěno, že uvedené klíčové kompetenci se věnuje 77 respondentů (67,5 %) z celkového počtu 114 respondentů. Tento předpoklad tedy nebyl naplněn. Jde ale o kompetenci, které se věnuje nejvíce respondentů. Všimnout si toho můžeme na Grafu 13.

P8: Minimálně 80 % učitelů se věnuje (z vybraných klíčových kompetencí komunikativních) klíčové kompetenci:

- **Žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění**

Z dotazníku vyplynulo, že uvedené klíčové kompetenci se věnuje 59 respondentů (51,8 %). Předpoklad se tedy nenaplnil. Odpovědi, které se týkaly této otázky si můžeme prohlédnout v Grafu 14.

P9: Minimálně 80 % učitelů uvedlo, že vybranou klíčovou kompetenci k řešení problémů se snaží při projektové výuce naplňovat.

Podle výzkumného šetření se tuto klíčovou kompetenci snaží ve své výuce naplňovat 86 respondentů, což je pouze 75,4 % z celkového počtu 114 respondentů. Předpoklad tedy naplněn nebyl.

P10: Minimálně 80 % učitelů uvedlo, že vybranou klíčovou kompetenci sociální a personální se snaží při projektové výuce naplňovat.

Vyplývalo, že se 85 respondentů z celkového počtu 114 respondentů snaží tuto klíčovou kompetenci naplňovat. To představuje pouze 74,6 %. Tento předpoklad se tedy nenaplnil.

P11: Nejvíce učitelů uvedlo, že při projektové výuce lze naplňovat očekávaný výstup „ČJL-3-1-01 Žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti.“

V dotazníku nejvíce respondentů (70) uvedlo, že naplňují právě uvedenou klíčovou kompetenci komunikační a slohové výchovy. Tato skupina respondentů představuje 61,4 % ze všech 114 respondentů. Předpoklad se potvrdil. Další údaje můžeme vyčíst z Grafu 17.

P12: Nejvíce učitelů uvedlo, že ani jeden z vybraných očekávaných výstupů Jazykové výchovy nelze při projektové výuce naplňovat.

Celkem 52 respondentů z celkového počtu 114 respondentů uvedlo, že ani jeden z vybraných očekávaných výstupů nelze při projektové výuce naplňovat. Tato skupina respondentů představuje 45,6 %, což je nejvyšší zastoupení u odpovědí. Potvrdit si to můžeme v Grafu 18. Předpoklad byl tedy naplněn.

P13: Nejčastěji zastoupeným pozitivem pro žáka je: „Učí se spolupracovat.“

Ve výzkumu bylo uvedené pozitivum pro žáka vybráno celkem 77 respondenty (67,5 %) z $N = 114$, což bylo opravdu nejčastěji zastoupené pozitivum. Přesvědčit se můžeme v Grafu 19 a Tabulce 3. Předpoklad se tedy potvrdil.

P14: Nejčastěji zastoupeným pozitivem pro učitele je: „Rozšiřuje své vyučovací strategie a metody.“

Uvedené pozitivum bylo ve výzkumném dotazníku zastoupeno 59 respondenty (51,8 %). Vyšší počet odpovědí byl ale u pozitiva „Upevňuje si vztah s žáky.“, které uvedlo

celkem 66 respondentů 57,9 %) z celkového počtu 114. Potvrdit si to můžeme v Grafu 20 a Tabulce 4. Tento předpoklad tedy nebyl naplněn.

P15: Nejčastěji zastoupeným pozitivem v procesu učení se je: „Získané vědomosti a dovednosti jsou trvalejší.“

V dotazníku bylo toto pozitivum vybráno celkem 65 respondenty (57,0 %). Bylo zde ale pozitivum „*Projektové vyučování dává prostor pro integraci poznatků z různých oborů.*“, které vybralo 67 respondentů (58,8 %) z $N = 114$. Tento předpoklad tedy potvrzen nebyl. Přesvědčit se o tom můžeme v Grafu 21 a Tabulce 4.

P16: Nejčastěji uváděnými nevýhodami je náročnost projektové metody (na přípravu, na materiální vybavení, časově).

V Grafu 22 a Tabulce 5 si můžeme všimnout, že nejvíce zastoupenými nevýhodami jsou „*Je náročná na přípravu*“ – 82 respondentů (71,9 %); dále „*Řešení projektu je časově náročné.*“ – 61 respondentů (53,5 %) a „*Je náročná na materiální vybavení.*“ – 56 respondentů (49,1 %). Tento předpoklad byl tedy potvrzen.

5.2 Hypotéza

H₀: Učitelé alternativních škol využívají projektovou výuku častěji než učitelé škol klasických.

H_A: Učitelé klasických škol využívají projektovou metodu častěji než učitelé škol alternativních.

Operacionalizace: Hypotéza se potvrdí v případě, že učitelé z alternativních škol budou na otázku „*Jak často zařazujete projektovou metodu do svého vyučování?*“ odpovídat možnostmi „*4–6krát za školní rok*“; „*7–10krát za školní rok*“ a „*více než 10krát za školní rok*“ ve vyšším procentu než učitelé z tradičních škol. A zároveň učitelé z tradičních škol budou na tuto otázku odpovídat možnostmi „*1–3krát za školní rok*“ a „*Projektovou výuku jsem ještě nedělal/a nebo ji nezařazuji.*“ ve vyšším procentu než učitelé z alternativních škol.

Můžeme sdělit, že se nám hypotéza potvrdila. Odpovědi jsme sbírali v otázkách „*Na které škole učíte?*“ a „*Jak často zařazujete projektovou metodu do svého vyučování?*“

Sesbírané údaje z dotazníkového šetření si můžeme prohlédnout v Tabulce 7:

	Počet respondentů		
	Celkem	Klasické školy	Alternativní školy
1–3krát za školní rok	41	28	13
4–6krát za školní rok	32	14	18
7–10krát za školní rok	18	6	12
Více než 10krát za školní rok	7	2	5
Projektovou výuku jsem ještě nedělal/a, nebo ji nezařazuji.	16	13	3
Celkem	114	63	51

Tabulka 7 - Hypotéza (počet respondentů)

Abychom mohli tyto údaje porovnat, musíme si je převést na procentuální vyjádření.

A budeme brát v potaz tedy všechny respondenty $N = 114$.

Vysvětlíme si to v následující Tabulce 8:

	Procentuální vyjádření			Druh školy vyššího zastoupení
	Klasické školy	Alternativní školy	Vyšší zastoupení	
1–3krát za školní rok	24,60 %	11,40 %	24,60 %	Klasické školy
4–6krát za školní rok	12,30 %	15,80 %	15,80 %	Alternativní školy
7–10krát za školní rok	5,30 %	10,50 %	10,50 %	Alternativní školy
Více než 10krát za školní rok	1,80 %	4,40 %	4,40 %	Alternativní školy
Projektovou výuku jsem ještě nedělal/a, nebo ji nezařazuji.	11,40 %	2,60 %	11,40 %	Klasické školy
Celkem	55,30 %	44,70 %		

Tabulka 8 - Hypotéza (procentuální zastoupení)

Nyní budeme jednotlivě porovnávat respondenty vybrané možnosti mezi klasickými a alternativními základními školami.

Možnost nejméně častého zařazování projektové metody do vyučování „*Projektovou výuku jsem ještě nedělal/a, nebo ji nezařazuji.*“ vybrali ve vyšším zastoupení respondenti z klasických základních škol (11,40 %) oproti respondentům z alternativních základních škol (2,60 %).

Možnost „*1–3krát za školní rok*“ vybrali ve vyšším počtu opět respondenti z klasických základních škol (24,60 %) oproti respondentům z alternativních základních škol (11,40 %).

Následovaly možnosti s častějším zařazováním projektové metody do výuky, které byly vždy zastoupeny ve vyšším procentuálním vyjádření respondenty z alternativních základních škol.

V případě možnosti „**4–6krát za školní rok**“ u alternativních základních škol 15,80 % oproti klasickým základním školám – 12,30 %.

U možnosti „**7–10krát za školní rok**“ bylo 10,50 % u alternativních základních škol a 5,30 % u klasických základních škol.

Možnost „**Více než 10krát za školní rok**“ vybralo 4,40 % respondentů alternativních základních škol a 1,80 % respondentů klasických základních škol.

Můžeme tedy použít naši operacionalizaci, protože učitelé z alternativních škol odpovídali na otázku „Jak často zařazujete projektovou metodu do svého vyučování?“ možnostmi „**4–6krát za školní rok**“ ; „**7–10krát za školní rok**“ a „**více než 10krát za školní rok**“ ve vyšším procentu než učitelé z tradičních škol. A zároveň učitelé z tradičních škol odpovídali na tuto otázku možnostmi „**1–3krát za školní rok**“ a „*Projektovou výuku jsem ještě nedělal/a, nebo ji nezařazuji.*“ ve vyšším procentu než učitelé z alternativních škol.

Závěrem můžeme tedy konstatovat, že učitelé alternativních škol využívají projektovou výuku častěji než učitelé škol klasických. Naše hypotéza se tedy potvrdila. A hlavní výzkumný cíl byl dosažen.

6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ

Provedli jsme výzkumné šetření, které se týkalo projektové výuky. Použitou výzkumnou metodou byl online dotazník. Celkem se do výzkumu zapojilo 114 respondentů z řad učitelů 1. stupně klasických (tradičních) a alternativních základních škol. Položili jsme celkem cca 26 dotazů, které byly vytvořeny podle výzkumných otázek. Nyní si shrneme, co jsme zjistili.

Nejvíce učitelů 1. stupně klasických škol uvedlo, že využívají projektovou metodu 1–3krát za školní rok. Tuto skupinu zastoupilo 28 učitelů, což představovalo 44,4 % z celkového počtu 63 učitelů klasických škol.

Oproti tomu učitelé 1. stupně alternativních základních škol zařazují projektovou výuku častěji a to 4–6krát během školního roku. Tuto informaci uvedlo 28 učitelů, což představuje 35,3 % z počtu 51 učitelů alternativních základních škol.

Po srovnání frekvence využívání projektové metody v jednotlivých druzích uvedených škol, což bylo hlavním cílem celého výzkumu a diplomové práce, jsme zjistili, že učitelé z alternativních škol využívají tuto metodu opravdu častěji než učitelé z klasických základních škol.

Dále jsme se zabývali typem realizovaných projektů podle délky z hlediska času. Učitelé klasických základních škol využívají spíše krátkodobé projekty, které trvají maximálně jeden den. A učitelé z alternativních základních škol využívají spíše střednědobé projekty, které trvají více dní, maximálně však jeden týden.

Bylo zjištěno, že je projektová metoda nejčastěji integrována do vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět. Dále je oblíbená ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura.

Vybrali jsme tři klíčové kompetence k učení a ptali jsme se na to, kterým z těchto kompetencí se učitelé věnují. Vyplynulo, že nejvíc učitelů se věnuje klíčové kompetenci *Žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.*

Dále jsme vybrali i čtyři klíčové kompetence komunikativní. Nejvíce učitelů zde uvedlo, že se věnují následující klíčové kompetenci: *Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.*

Také jsme se ptali na to, jestli se učitelé snaží naplňovat klíčovou kompetenci k řešení problémů *Žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti i objevování různých variant řešení,*

nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému. A klíčovou kompetenci sociální a personální *Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.* U obou z těchto kompetencí jsme se ujistili, že se ji učitelé zapojených základních škol naplňovat snaží.

Zjišťovali jsme i to, jestli podle učitelů lze naplňovat očekávané výstupy. U komunikační a slohové výchovy nejvíce učitelů uvedlo, že lze naplňovat výstup ČJL-3-1-01 *Žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti* a ČJL-5-1-02 *Žák rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává.*

K očekávaným výstupům Jazykové výchovy nejvíce učitelů uvedlo, že ani jeden z vybraných výstupů nelze při projektové výuce naplňovat. Můžeme tedy podle výsledků říct, že obecně se projektová metoda na tyto očekávané výstupy Jazykové výchovy přímo nezaměřuje.

Dále jsme chtěli zjistit, v čem vidí učitelé pozitiva a nevýhody projektové metody. Pozitiva jsme rozdělili do tří skupin podle zaměření. Nejvíce učitelů považuje za pozitivum pro žáka to, že se učí spolupracovat. Ale zároveň uváděli jako výhodu také to, že rozvíjí svou samostatnost.

Nejvíce učitelů považuje za pozitivní pro ně samotné to, že si upevňují vztah s žáky. A dále že také rozšiřují své vyučovací strategie a metody.

V procesu učení se vidí jako výhodu nejvíce učitelů to, že projektová metoda dává možnost integrace poznatků z různých oborů, získané vědomosti a dovednosti jsou díky ní trvalejší, zaměstnává ruce i hlavu žáka a že je učení nenásilné a pro žáka mnohdy nevědomé.

Učitelé si myslí, nebo ze své vlastní zkušenosti vědí, že je projektová metoda náročná. Nejvíce je podle nich náročná na přípravu, dále i na materiální zajištění a na samotné řešení projektu.

7 DISKUSE

Nyní bychom se chtěli zaměřit na porovnání výsledků námi provedeného výzkumu s výzkumy provedenými jinými výzkumníky, které se týkají stejného tématu, tedy projektové výuky. Takový výzkum jsme našli jen jeden, a to od Zuzany Goldfingerové, která jej provedla ke své diplomové práci s názvem „*Význam projektové výuky ve vyučování na 1. stupni ZŠ*“ mezi lety 2012 až 2014. Její výzkum byl proveden dvěma různými metodami – dotazníkem a rozhovorem.

V rozhovorech s 10 respondenty se ptala na to, jak často pracují s projektovou metodou a o jak dlouhé projekty se nejčastěji jedná. Její průměr vyšel v četnosti projektů na 3krát za školní rok. V našem výzkumu jsme se neptali tolik konkrétně, ale také nám vyšlo, že nejčastější zařazení projektů je 1–3krát za školní rok.

Také zjišťovala, jak časově dlouhé projekty jsou nejčastěji realizovány. Uvádí, že v převažujícím zastoupení byly projekty jednodenní, tedy krátkodobé. Můžeme tedy říct, že se naše výsledky shodují.

Ve svých rozhovorech se zaměřila i na výhody a nevýhody projektové výuky. Uvádí, že „*v prvé řadě označovali projekty jako skvělé zpestření běžné výuky. Opět byla zdůrazňována spolupráce.*“. V našem dotazníku jsme bohužel možnost „*zpestření běžné výuky*“ neuvedli, ale pozitivum spolupráce u nás převažovalo nad všemi ostatními.

Za nevýhodu Goldfingerová uvádí náročnost přípravy a celé organizace. S tím můžeme jenom souhlasit, protože tato nevýhoda byla v našich výsledcích ve velké převaze.

V kvantitativním výzkumu, tedy dotazníku, se zaměřovala na podobné otázky jako v kvalitativním. Měla odpovědi od 63 respondentů, což je téměř o polovinu méně než u našeho výzkumu.

Ptala se stejně jako my na to, zda mají respondenti zkušenost s projektovou metodou. Ona nabídla jen tři možné odpovědi, kdežto my jsme měli čtyři. Její výsledky jsou ale oproti našim docela znepokojivé, protože 33 respondentů ze 63 uvedlo, že „*Vi, o co se jedná, ale nikdy s ní nepracovali*“. V našem případě o ní věděli, ale nikdy ji nezkoušeli jen 4 respondenti ze 114. Je tedy možné říci, že v rozdílu 10–12 let mezi provedením uvedených výzkumů se zkušenost s projektovou výukou razantně zvýšila.

V jejím dotazníku byla vyhodnocena výhoda spolupráce žáků jako převažující. Své výsledky můžeme tedy odsouhlasit.

Jako nevýhodu vidí respondenti z jejího dotazníku nekázeň žáků. Tuto možnost jsme my v dotazníku nenabídli a ani ji žádný respondent sám nenapsal. Jako další nevýhodu v pořadí

považují její respondenti náročnost na přípravu a dále náročnost na organizaci. Opět se naše výsledky tedy shodly.

Dále se Goldfingerová ptala na stejnou otázku jako my, a to, zda je projektová výuka zahrnuta ve ŠVP. Nabídnuté odpovědi jsme měli totožné, výsledky ale značně odlišné. Na tuto otázku u ní nejvíce respondentů označilo možnost „*Nevím*“ – tedy 65 %. U nás tuto odpověď na otázku nevědělo pouze 24,6 %. U nás převažovala odpověď „*Ano, je.*“ – 65,8 %, kterou u ní označilo pouze 19 % respondentů. Odpověď „*Ne, není zahrnuta.*“ se u nás objevila v 9,6 % a u Goldfingerové u 16 % respondentů.

Z porovnání těchto dvou výzkumných šetření, které od sebe proběhly v rozmezí 10–12 let, můžeme říci, že projektová metoda a výuka s ní spojená, získala na oblibě i zkušenosti a zvýšilo se povědomí o ní samotné. Výhody a nevýhody se ale obecně shodují. Četnost zařazení i délka realizovaných projektů zůstává stále stejná.

ZÁVĚR

V teoretické části této práce jsme se zaměřili na analýzu a pochopení projektové metody a výuky s ní spojené. První kapitola se věnovala důkladnému vymezení pojmu projektová metoda, vysvětlení souvisejících pojmů, historii projektového vyučování, charakteristickým znakům projektového vyučování, typům projektů a jejich výhodám a nevýhodám. Dále jsme probírali rozdíly mezi projektovou a tematickou výukou a roli učitele a žáka v rámci projektu. Nejrozsáhlejší částí byly fáze projektu. V teoretické části jsme se také zaměřili na rešerši existujících výzkumů, které souvisejí s projektovou metodou, z nichž jsme získali podklady pro naše další analýzy a výzkum. Další kapitola se pak zabývala tématem tradičního a alternativního školství.

Hlavním cílem této diplomové práce a výzkumu bylo provést srovnání využití projektové výuky se zaměřením na český jazyk v tradičním a alternativním školství. Naše práce měla za úkol zjistit frekvenci využívání projektové metody v obou typech škol, typy projektů dominující v časovém hledisku, integraci projektové metody do vyučovacích oborů 1. stupně ZŠ a zaměření učitelů na klíčové kompetence při projektové výuce. Dalším cílem bylo zhodnotit naplnění očekávaných výstupů v oblasti komunikační a slohové výchovy a jazykové výchovy prostřednictvím projektové metody. V neposlední řadě jsme se zabývali vnímáním pozitiv a negativ projektové metody učiteli na 1. stupni ZŠ. S radostí můžeme konstatovat, že všechny stanovené cíle byly úspěšně dosaženy.

Pro dosažení těchto hlavních a dílčích cílů jsme museli provést výzkumné šetření. Vybrali jsme si formu kvantitativního online dotazníku. Získali jsme odpovědi celkem od 114 učitelů 1. stupně klasických a alternativních základních škol.

Hlavním výzkumným cílem naší diplomové práce bylo srovnání využití projektové výuky se zahrnutím českého jazyka v tradičním a alternativním školství. Stanovili jsme si hypotézu, která se týkala četnosti zařazování projektové metody do výuky a zjišťovali jsme, zda v ní existuje rozdíl mezi klasickými a alternativními školami. Naše analýza dat potvrdila, že v klasických školách je tato metoda nejčastěji využívána 1–3krát za školní rok. Naopak v alternativních školách je projektová metoda využívána častěji, a to 4–6krát za školní rok. Tím jsme potvrdili naši hypotézu a dosáhli hlavního výzkumného cíle naší práce. Závěrem lze tedy konstatovat, že učitelé alternativních škol využívají projektovou výuku častěji než učitelé základních škol tradičních, což je v souladu s našimi očekávanými a cíli výzkumu.

V naší diplomové práci jsme se zabývali řadou výzkumných otázek, které nám pomohly lépe porozumět využití projektové metody v klasických a alternativních základních školách v praxi.

Kromě otázky frekvence využití projektové metody jsme chtěli zjistit typ nejčastěji realizovaných projektů z hlediska času. Náš výzkum ukázal, že projekty na klasických základních školách trvají většinou jeden den, zatímco na alternativních základních školách častěji trvají více dní.

Dále jsme se zaměřili na integraci projektové metody do jednotlivých vyučovacích oborů na 1. stupni základních škol. Z našeho výzkumu vyplývá, že projektová metoda je nejčastěji integrována do vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět, což je v souladu s naším předpokladem. Naopak na vzdělávací obor Tělesná výchova je projektová metoda využívána minimálně.

Další otázkou bylo, kterým klíčovými kompetencím se věnují učitelé při projektové výuce. Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé se věnují především kompetencím spojeným s vyhledáváním a tříděním informací, ale také kompetencím komunikativním i sociálním a personálním. Tento fakt je v souladu s našimi očekáváními.

Chtěli jsme také vědět, zda podle učitelů lze skrze projektovou výuku naplňovat vybrané očekávané výstupy ze vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Překvapující bylo zjištění, že se projektová metoda na očekávané výstupy Jazykové výchovy přímo nezaměřuje.

Následující výzkumné otázky se týkaly pozitivních a negativních aspektů projektové metody pro žáky, učitele a proces učení. Naše analýza ukázala, že projektová metoda má mnoho pozitiv pro žáky, jako je například rozvoj schopnosti spolupráce a také samostatnosti. Nicméně, náročnost projektové metody na přípravu, materiální vybavení a realizaci byly nejčastěji zmiňované negativní aspekty.

Srovnali jsme také zjištěná data z našeho výzkumného šetření s daty jiného realizovaného výzkumu, který byl zaměřen na totožné téma.

Celkově jsme díky naší práci a výzkumu získali hlubší vhled do využití projektové metody obecně i v zaměření na klasické a alternativní základní školy a potvrdili nebo vyvrátili řadu předpokladů. Tato práce může sloužit jako podklad pro další výzkumy a diskuse v oblasti využití projektové výuky ve vzdělávacím procesu.¹¹

¹¹ Korekce a stylizace několika vět vlastního textu byla provedena za využití technologie umělé inteligence: <https://chat.openai.com/?model=text-davinci-002-render-sha> 5. 3. 2024

Seznam použité literatury

1. CENTRUM PRO DEMOKRATICKE UČENÍ, CEDU. *Žakovské projekty*. Turnov: GEMINI o. s. – sdružení dětí, mládeže a dospělých, 2012. ISBN 978-80-905293-6-6
2. COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: Náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
3. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
4. DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole – vývoj, inspirace, současné problémy*. Univerzita Karlova. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.
5. GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva a NOVOTNÝ, Petr. *Podporujeme aktivní a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
6. KAŠOVÁ, Jitka. *Cesta za žakovskými projekty: metodická příručka projektové výuky a zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2013. ISBN 978-80-905502-0-9.
7. KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak aneb Projektové vyučování v teorii a praxi*. Kroměříž: IUVENTA, 1995. ISBN neznámo.
8. KANTOROVÁ J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex. 2010. ISBN 978-80-7409-030-1.
9. KASPEROVÁ, Dana a KASPER, Tomáš. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
10. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
11. KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě! (2) Projektové vyučování na základní škole*. Most: Hněvín, 2009. ISBN 978-80-86654-25-6.
12. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova Univerzita Brno, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
13. LAWTON, Denis a Peter GORDON. *Dictionary of education*. Sevenoaks, Kent: Hodder & Stoughton, 1993. ISBN 0340531797.
14. MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
15. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
16. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.
17. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Hradec Králové, Gaudeamus, 1994. ISBN 8070419725.
18. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. 4., aktualiz. a dopl. vyd.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
19. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

20. PŘÍHODA, Václav. *Vědecká příprava učitelstva*. Praha: Dědictví Komenského, 1937. ISBN neznámo
21. RŮŽIČKOVÁ Dora. *Aktuální témata pro pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3171-0.
22. SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1
23. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
24. SYSLOVÁ, Zora a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Třidní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1480-9.
25. TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
26. VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. A aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
27. VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Vyd. 2. rozš. Hradec Králové: Líp, 1997. ISBN 80-902289-0-9.
28. VRÁNA, Stanislav. *Učebné metody*. Praha/Brno: Dědictví Komenského, 1936. ISBN neznámo
29. ZELINA M., *Humanizácia školstva*, Bratislava, Psychodiagnostika spol. s.r.o.,1993 ISBN neznámo
30. ŽANTA, Rudolf. *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského, 1934. ISBN neznámo

Internetové zdroje

1. *Alternativní školy v ČR* [online]. [cit. 2023-11-22]. Dostupné z: <https://alternativniskoly.cz>.
2. *Atlas školství* [online]. [cit. 2024-01-26]. Dostupné z: <https://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly?show=intro>.
3. *Bookport* [online]. [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: https://www.bookport.cz/uvod/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiAopuvBhBCEiwAm8jaMXe_OjehwdrrlSjjwfp5byTkD3E3UrbnXCJ9TS6Q_nSNeVWU1jvJmRoCbakQAvD_BwE.
4. *Cirkevní škola*. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2024-02-13]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Speciáln%C3%AD:Citovat&page=C%C3%ADrkevvn%C3%AD_škola&id=22809520&wpFormIdentifier=titleform.
5. ČERMÁK, Miroslav. *Co jsou to SMART cíle a jak je definovat* [online]. 2015 [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: <https://www.cleverandsmart.cz/co-jsou-to-smart-cile-a-jak-je-definovat/>.
6. DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka – Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích* [online]. Olomouc, 2010 [cit. 2023-12-02]. Dostupné z: https://theses.cz/id/p0n2be/?lang=en#panel_text.
7. DUDKOVÁ, Viola. *Library UPOL – Využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních školách* [online]. 2022 [cit. 2024-03-05]. Dostupné z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=17436990269>.
8. *EDU.cz* [online]. [cit. 2023-12-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.
9. Fištrón. *SMART metoda: Jak správně definovat cíle* [online]. 2017 [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: <https://fistro.cz/aktuality/smart-metoda-jak-spravne-definovat-cile/>.
10. GOLDFINGEROVÁ, Zuzana. *Význam projektové výuky ve vyučování na 1. stupni ZŠ* [online]. České Budějovice, 2014 [cit. 2023-12-02]. Dostupné z: https://theses.cz/id/7n4koi/Vznam_projektov_vuky_ve_vyuovn_na_1_stupni_Z.pdf.
11. *Google Forms* [online]. [cit. 2024-01-26]. Dostupné z: <https://www.google.com/forms/about/>.
12. KUBÍNOVÁ, Marie. *Projekty ve vyučování*. Metodický portál: Články [online]. 18. 10. 2005, [cit. 2023-09-27]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html>. ISSN 1802-4785.
13. LOJDOVÁ, Kateřina. *Projektové vyučování* [online]. 2012 [cit. 2023-07-13]. Dostupné z: https://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf.
14. MÍČKOVÁ LIŠKOVÁ, Kateřina. *Projektová metoda jako jedna z možných vyučovacích metod na malotřídni základní škole* [online]. České Budějovice, 2014 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/vjxjso/12172699>.
15. *Montessori ČR* [online]. [cit. 2023-11-22]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz>.
16. NĚMCOVÁ, Martina. *ZKOLA - Alternativní školství v ČR* [online]. 2020 [cit. 2023-11-22]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>.

17. *Object Gears* [online]. 2018, 27.12. 2018 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://doc.objectgears.cz/vcd/cs-CZ/tymove-role-podle-belbina>.
18. *OpenAI*. (2024). "GPT-3" [Nástroj AI]. Dostupné z: <https://openai.com/gpt-3> [Přístupováno: 29. 2. 2024].
19. POSPÍŠILOVÁ, Ivana. *Alternativní školství* [online]. 2013 [cit. 2024-02-25]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/alternativni-skolstvi>.
20. *Projektová výuka*. In: *Moderní vzdělávání* [online]. [cit. 2023-07-13]. Dostupné z: <https://www.modernivzdelavani.cz/projektova-vyuka/>.
21. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2024-01-13]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf
22. Romana. *Školní svět - 10 alternativních základních škol a programů neboli škola základ života* [online]. 2020 [cit. 2023-11-22]. Dostupné z: <https://www.skolnisvet.cz/10-alternativnich-zakladnich-skol-a-programu-neboli-skola-zaklad-zivota/>.
23. RÝDL, Karel. University of Pardubice [online]. [cit. 2024-02-25]. Dostupné z: <https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/67778/Karel%20Rýdl.pdf?sequence=1>.
24. *SMART metoda*. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2023-12-05]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=SMART_metoda&oldid=22694159.
25. SMETANA, Jiří. *Projektová metoda jako didaktická strategie* [online]. 2010 [cit. 2023-09-13]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140038109/?lang=cs>.
26. *Waldorfské školy* [online]. 2008 [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <https://www.iwaldorf.cz>.
27. ZORMANOVÁ, Lucie. *Projektová výuka*. Metodický portál: Články [online]. 21. 05. 2012, [cit. 2024-03-01]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>. ISSN 1802-4785.

Seznam použitých zkratk

Popř. – popřípadě

Atd. – a tak dále

Cca – cirka (přibližně)

Tzv. – takzvaně

Apod. – a podobně

Např. – například

ITV – integrovaná tematická výuka

Str. – strana

SMART – metoda určování cílů

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ZŠ – základní škola

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Schéma projektu	11
Obrázek 2 - Schéma alternativních škol	52
Obrázek 3 - Rozdělení alternativních škol podle typů	54

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Rozdíl mezi projektovou a tematickou výukou (Kratochvílová, 2006, str. 58)....	30
Tabulka 2 - Dělení týmových rolí.....	42
Tabulka 3 - Pozitiva pro žáka	80
Tabulka 4 - Pozitiva pro učitele.....	82
Tabulka 5 - Pozitiva v procesu učení se	84
Tabulka 6 - Nevýhody projektové metody	86
Tabulka 7 - Hypotéza (počet respondentů).....	93
Tabulka 8 - Hypotéza (procentuální zastoupení).....	93

Seznam grafů

Graf 1 - Charakter tematické výuky	30
Graf 2 - Charakter projektové výuky	31
Graf 3 - Zastoupení škol	63
Graf 4 - Pohlaví a zastoupení ve školách	64
Graf 5 - Typ alternativních škol	65
Graf 6 - Délka učitelské praxe	66
Graf 7 - Zahnutí projektové výuky do ŠVP	67
Graf 8 - Zkušenost s projektovou metodou	68
Graf 9 - Zvážení návratu k projektové metodě	69
Graf 10 - Četnost zařazování projektové metody	70
Graf 11 - Typ projektu podle času	71
Graf 12 - Integrace ve vzdělávacích oborech	72
Graf 13 - Klíčové kompetence k učení	73
Graf 14 - Klíčové kompetence komunikativní	74
Graf 15 - Klíčová kompetence k řešení problémů	75
Graf 16 - Klíčová kompetence sociální a personální	76
Graf 17 - Očekávané výstupy komunikační a slohové výchovy	77
Graf 18 - Očekávané výstupy jazykové výchovy	78
Graf 19 - Pozitiva pro žáka	79
Graf 20 - Pozitiva pro učitele	81
Graf 21 - Pozitiva v procesu učení se	83
Graf 22 - Nevýhody projektové metody	85

Anotace

Jméno a příjmení:	Kristýna Maňáková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Krejčí
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Srovnání využití projektové výuky zahrnující český jazyk v tradičním a alternativním školství
Název v angličtině:	Comparison of the application of project teaching containing the Czech language in traditional and alternative education
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na projektovou výuku v klasických a alternativních základních školách. Teoretická část se zabývá obecnými pojmy a poznatky vztahujícími se k projektové metodě. Je doplněna o informace o tradičním a alternativním školství a rozdíly mezi nimi. Empirická část zkoumá využití projektové výuky. K tomuto účelu byl proveden kvantitativní výzkum formou online dotazníku.
Klíčová slova:	projektová výuka, projektová metoda, projektové vyučování, tradiční školství, alternativní školství, klasické základní školy, alternativní základní školy, frekvence využívání
Anotace v angličtině:	The final thesis focuses on project-based learning in both traditional and alternative primary schools. The theoretical part deals with general terms and findings related to the project method, supplemented with information about traditional and alternative education systems and their differences. The empirical section investigates the application of project-based learning, conducted through a quantitative research method by means of an online questionnaire.
Klíčová slova v angličtině:	project-based learning, project method, project-based instruction, traditional education, alternative education, traditional primary schools, alternative primary schools, frequency of application
Přílohy vázané v práci:	grafy, tabulky, ilustrace, schémata
Rozsah práce:	109 stran
Jazyk práce:	český