

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Projektové vyučování pro 1. stupeň ZŠ

Monika Lužiková

Olomouc 2024

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a oporou mi byla pouze uvedená odborná literatura, kterou jsem řádně odcitovala.

V Olomouci dne 12.6. 2024

.....

Monika Lužíková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce doc. PaedDr. Miluši Raškové, Ph.D. za vstřícný přístup, cenné rady a odborné konzultace při vypracovávání mé kvalifikační práce. Dále bych chtěla poděkovat své doprovázející učitelce souvislých praxí a všem účastníkům mého výzkumného šetření.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Monika Lužíková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Projektové vyučování pro 1. stupeň ZŠ
Název v angličtině:	Project-based learning for the first grade of elementary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá projektovým vyučováním, jakožto využívanou metodou ve vzdělávání. Kvalifikační práce se skládá ze dvou částí. V teoretické části jsou vysvětleny termíny, které úzce souvisejí s tímto tématem. Vysvětleny jsou i zásady, principy a role účastníků tohoto vzdělávacího procesu. Druhá, aplikační část práce obsahuje návrh projektů pro 2. ročník základní školy, které by se po menší modifikaci mohly využít i v jiných ročnících prvního stupně. Vypracované projekty byly aplikované v praxi, tato zkušenost je detailně popsána také v této části práce a je rozšířena o rozbor od kvalifikovaného pedagoga. Jeden z projektů prošel hodnocením v dotazníkovém šetření, jehož výsledek je také uveden v druhé části této práce. Záměrem kvalifikační práce bylo představit projektové vyučování pedagogům, ale i široké veřejnosti a vytvořit materiál do praxe pro začínající i zkušené pedagogy.</p>
Klíčová slova:	Projektové vyučování, projekt, projektová metoda, 1. stupeň ZŠ

Anotace v angličtině:	The thesis deals with project-based learning as a method used in education. The qualification thesis consists of two parts. The theoretical part explains the terms that are closely related to this topic. The principles, principles and roles of the participants in this educational process are also explained. The second, application, part of the thesis contains a proposal of projects for the second year of primary school, which could be used in other years of the first grade after a slight modification. The developed projects have been applied in practice, this experience is also described in detail in this part of the thesis and is expanded by analysis from a qualified teacher. One of the projects was evaluated in a questionnaire survey, the result of which is also presented in the second part of this thesis. The intention of the qualification thesis was to introduce project-based learning to educators, as well as the general public, and to create practice material for both novice and experienced educators.
Klíčová slova v angličtině:	Project teaching, project, project method, 1st grade of elementary school
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 Dotazník
Rozsah práce:	110 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ POJMŮ.....	12
1.1 Mladší školní věk.....	12
1.2 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky	13
1.3 Kognitivní vývoj	13
1.3.1 Vnímání	14
1.3.2 Paměť	14
1.3.3 Představivost	15
1.3.4 Pozornost.....	15
1.3.5 Myšlení.....	16
1.4 Emocionální a sociální vývoj	16
1.5 Učení, Vyučování, Výuka	17
1.5.1 Vyučování	17
1.5.2 Učení	17
1.5.3 Výuka	18
1.6 Projekt	18
1.7 Projektová metoda.....	19
2 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ	20
2.1 Typy projektů	20
2.2 Přednosti a nedostatky Projektového vyučování.....	22
2.3 Historie PV	24
2.3.1 Zakladatelé projektového vyučování	24
2.3.2 John Dewey	25
2.3.3 William Heard Kilpatrick.....	25
2.3.4 Pragmatická pedagogika	26
2.3.5 První vlna projektového vyučování na našem území.....	26
2.3.6 Druhá vlna projektového vyučování na našem území	27
2.4 Fáze projektového vyučování.....	28
2.4.1 Plánování a příprava.....	28
2.4.2 Realizace projektu	29
2.4.3 Motivace žáka	30

2.4.4	Prezentování projektu.....	30
2.4.5	Hodnocení projektu	31
2.4.6	Role učitele.....	31
2.4.7	Role žáka	32
2.4.8	Příprava žáků na projektové vyučování	32
II.	PRAKTICKÁ ČÁST-APLIKAČNÍ.....	33
3	SEZNÁMENÍ S PROJEKTOVÝMI DNY.....	34
3.1	Září – 27. září Světový den cestovního ruchu	34
3.2	Říjen – 28. října Den vzniku samostatného Československa.....	34
3.3	Listopad – 11. listopadu Svátek sv. Martina	34
3.4	Prosinec – „Perníčkování“ inspirováno vánočními svátky	35
3.5	Leden – 4. ledna Světový den Braillova písma	35
3.6	Únor – 21. února Mezinárodní den mateřského jazyka	35
3.7	Březen – 21. března Světový den loutkového divadla	36
3.8	Duben – 2. dubna Mezinárodní den dětské knihy	36
3.9	Květen – 28. května Světový den her.....	36
3.10	Červen – 1. června Mezinárodní den dětí	37
4	PROJEKT „VE SVĚTĚ NEVIDOMÝCH“.....	38
4.1	Návrh projektu.....	41
4.2	Průběh vlastní realizace projektu s komentářem	43
4.3	Introspekce na projekt „ve světě nevidomých“	53
4.4	Extrospekce na projekt „ve světě nevidomých“	54
5	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ K PROJEKTU „VE SVĚTĚ NEVIDOMÝCH“	56
5.1	Termíny z prostředí pedagogického výzkumu	56
5.1.1	Kvalitativní metoda	56
5.1.2	Dotazník	56
5.2	Respondenti.....	57
5.3	Sestrojení vlastního dotazníku	57
5.4	Analýza výsledků dotazníkového šetření	58
6	PROJEKT „DRUHÁCI NA CESTÁCH“	70
6.1	Návrh projektu.....	73
6.2	Průběh vlastní realizace projektu s komentářem	76
6.3	Introspekce na projekt „Druháci na cestách“	87
6.4	Extrospekce na projekt „Druháci na cestách“	88

7	PROJEKT „SETKÁNÍ S DĚTSKOU KNIHOU“	90
7.1	Návrh projektu.....	93
7.2	Průběh vlastní realizace projektu s komentářem	95
7.3	Introspekce na projekt „Setkání s dětskou knihou“	98
7.4	Extrospekce na projekt „Setkání s dětskou knihou“	99
8	DISKUSE A ZÁVĚR	101
9	SHRNUTÍ	106
10	SUMMARY	107
11	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	108
	SEZNAM ZKRATEK	
	SEZNAM OBRÁZKŮ	
	SEZNAM GRAFŮ	
	SEZNAM TABULEK	
	PŘÍLOHY	

Úvod

Rychle se měnící svět si žádá rychlé přizpůsobování. Stejně je tomu i ve vzdělávacím procesu českého školství, které prochází neustálými proměnami. Cíle výchovy a vzdělávání vychází z potřeb společnosti. Žáci jsou rozvíjeni po kognitivní stránce, kdy získávají spoustu nových informací, na základě, kterých si rozšiřují své schopnosti a dovednosti. Také po stránce afektivní, při níž se snažíme o obohacení postojů a hodnot žáků. Neméně důležitá je i psychomotorická stránka, jež obsahuje všechny praktické dovednosti. Vše je zaštitěno rámcovým vzdělávacím programem, kde nalezneme jasně stanovené očekávané výstupy, kterých je potřeba dosáhnout, a klíčové kompetence, jejichž získávání je každodenní součástí vzdělávacího procesu. Jednou z možných cest k naplnění těchto výstupů může být i projektové vyučování.

Projektové vyučování se stalo významným pedagogickým přístupem současného vzdělávání. Snaží se o podporu hlubokého učení, kritického myšlení a získávání praktických dovedností u žáků. Podstatou projektového vyučování je zaměření se na zkoumání a aktivní zapojení žáků. Na rozdíl od jiných vyučovacích metod, při kterých se setkáváme s memorováním a pasivním přijímáním informací, projektové vyučování usiluje o proniknutí do problémů reálného světa, který žáci bezpečně znají a učí je mu porozumět prostřednictvím praktických zkušeností.

K výběru tohoto tématu autorku motivovala chuť vytvořit něco užitečného pro její budoucí pedagogickou praxi. Zásady projektového vyučování jsou autorce velmi sympatické a vidí v této metodě potenciál revolučně změnit vzdělávací prostředí.

Teoretická část se věnuje osvětlení pojmů z prostředí projektového vyučování. Jsou v ní uvedeny charakteristické znaky tohoto způsobu učení, typy projektů. Detailně nastiňuje role žáků i pedagogů, kterou přijímají zapojením této metody do vyučovacího procesu. Popisuje celý postup vytváření projektů, který může sloužit jako inspirace a pomoc pro všechny, kteří se chystají si své projekty vytvořit. Obsah teoretické části může pomoci pochopit podstatu projektového vyučování i lidem z nepedagogického prostředí a tím se dostat do povědomí více lidem.

V praktické části jsou aplikovány naučené poznatky do praxe. Autorka práce vytvořila několik projektových dní, které si prakticky ověřila. Jde o způsob zjištění, zda-li načerpané informace dokázala správně pochopit. Následně je zde uvedena detailní sebeevaluace autorky a její postřehy. Vše se odehrávalo pod dozorem provázejícího pedagoga, který poskytl

zpětnou vazbu k odučeným projektům, níže označenou jako extrospekci. Součástí praktické části byla i tvorba dotazníku, jehož respondenti hodnotí adekvátní zvolení a úroveň využití pedagogických kategorií v projektech. Pomocí toho se podařilo získat věcné názory a postřehy od více lidí, které mohou být přínosné nejen pro pedagogickou praxi autorky práce.

Hlavním cílem této práce je osvětlit termín projektové vyučování, a to jak pedagogům, tak široké veřejnosti. Praktická část slouží k ověření načerpaných vědomostí autorky, které využila při navržení několika projektů. K tomuto ověření dochází prostřednictvím aplikace vytvořených projektů v praxi. Pro získání cennějšího a objektivnějšího hodnocení bylo do praktické části zapojeno dotazníkové šetření, ve kterém jeho respondenti hodnotí kvalitu a vhodné začlenění pedagogických kategorií tak, aby byly v souladu s principem projektového vyučování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení pojmů

1.1 Mladší školní věk

Mladším školním věkem se rozumí etapa ve vývoji člověka, která se vyznačuje nástupem jedince do školy. Do této kategorie tedy řadíme žáky ve věku od 6-7 let do 10-11 let. Počátkem této etapy je už zmíněný nástup dítěte do školy, ke kterému podle Thorová (2015) často dochází až po sedmém roce života. Konec tohoto období pak Petrová (2010) popisuje objevováním se prvních známek pohlavního dospívání. Jedná se o poměrně dlouhou dobu, při které mohou a velmi často i vznikají značné rozdíly mezi žáky. Spousta autorů, mezi kterými je např. Pugnerová (2019), Vágnerová (1997) toto období dále dělí na mladší školní věk a střední školní věk. Mladší školní věk by pak tedy v tomto podrobnějším dělení měl zahrnovat jedince ve věkovém rozpětí 6 – 8 let a střední školní věk jedince staré ve věku od 8 – 9 let do 11 let.

Vágnerová a Valentová (1994) považují toto období za docela klidné a stabilní, zároveň ale za velmi důležité, protože v něm žák získává nová společenská postavení, se kterými se seznamuje a učí se s nimi pracovat. Je to myšleno tak, že se žák setkává s autoritou pedagoga, kterou musí respektovat. Poznává ze světa více než jen domov, což dítě přirozeně vede ke zvědavosti a zájmu toho poznat a dozvědět se co nejvíce. Mimo vztah s rodiči, který ale i nadále zůstává citovou jistotou a neztrácí na své důležitosti. Dítě navazuje vztah se svými vrstevníky, což považujeme za výrazný rys sociálního vývoje.

Langmeier a Krejčířová (2006) označují toto období jako „*období střízlivého realismu*“. Dítě se dle jejich slov zaměřuje na skutečný svět, zajímá se o skutečnosti v něm přesně tak, jak jsou. V předcházející vývojové etapě tomu tak není. Dítě žije ve svých vlastních myšlenkách a fantazijních představách. V pozdějším období je naopak zájem žáka omezen jen na věci, které jsou správné. Tento realismus považujeme na začátku období jako naivní. Dítě totiž vychází pouze z informací, které přijímá od autorit ve svém okolí, nejčastěji to jsou rodiče a učitelka. Později, kdy je už dítě samo schopno informace vyhledávat a porozumět jim, na základě, kterých si vytváří vlastní postoje, nejedná se již o „*realismus naivní*“, ale o „*kritický realismus*“.

Dítě má potřebu dokazovat svou hodnotu, a to především svým výkonem. Je proto velmi pracovité. Právě proto Erikson (2015) toto období označuje obdobím snaživosti a iniciativy.

Stejně, jako je jednoduché pro dítě v tomto období, zejména díky škole, cítit se být šikovné, je snadné i získat pocit neschopnosti.

1.2 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Při charakterizování tělesného vývoje u žáků mladšího školního věku je důležité zmínit jev, se kterým se v praxi často setkáváme. Jedná se o nepropojenost biologického věku s věkem kalendářním. Tuto skutečnost zmiňuje hned několik autorů.

V publikaci „*Přehled vývojové psychologie*“, na které se podílelo několik významných autorek, se konkrétně Petrová (2010) zabývá tímto tématem ve své kapitole. Nesrovnalost mezi biologickým a kalendářním věkem můžeme vyzorovat podle značných rozdílů v růstu i hmotnosti. Růst těla a hmotnosti se obecně zpomaluje až kolem 8. roku života, do té doby je poněkud rychlý. V tomto období se také žákům zvyšuje odolnost organismu, objem srdce, hmotnost mozku a zdokonalují se činnosti svalů a kloubů.

Vágnerová s Valentovou (1994) popisují motorický vývoj jako postupně se zklidňující. Ať už mluvíme o pohybech malých i velkých, jsou mnohem přesnější a žáci je mají pod svou vlastní kontrolou. Dokonalejší se stává i součinnost motoriky se součinností smyslů, což je pro práci ve škole pro žáky velice důležitá dovednost. Vedle těchto zklidňujících se procesů, avšak i nadále přetrvává aktivita žáků, která paradoxně může být dokonce i vyšší, protože žáci mají ze svých pohybových pokroků radost.

Thorová (2015) v kapitole o tělesném a motorickém vývoji nazývá období mladšího školního věku za klíčový právě pro tento vývoj. Zabývá se problematikou vyučování, konkrétně sezení v lavicích v jeho průběhu. To by mohlo dětem bránit v příležitostech se aktivně hýbat a obírat je o čas pro spontánní pohybové hry. Nabádá touto cestou pedagogy k tomu, aby zařazovaly tělovýchovné aktivity do svých hodin. V tělesné výchově pak doporučuje věnovat se sportovním aktivitám, ty si děti v tomto věku osvojují poměrně snadno. Jedná se o prevenci proti obezitě, kterou trpí více a více dětí, ale i o podnět pro zdokonalení vytrvalosti, rychlosti, koordinace a ke kontrole pohybů.

1.3 Kognitivní vývoj

Kognicí rozumíme poznávání. Konkrétněji kognitivní proces je „*poznávací proces; zahrnuje ty psychické procesy, jejichž prostřednictvím člověk poznává okolní svět i sebe samého*“ (Hartl, 2004, s. 109).

Petrová a Plevová (2010) do poznávacích procesů zařazují vnímání, paměť, představivost, pozornost a myšlení. Shodují se tak s Vágnerovou a Valentovou (1994).

Na tom, jak dnes vnímáme kognitivní vývoj a jak mu rozumíme, se zasloužili J. Piaget a L. Vygotskij, významní světoví psychologové, a jejich teorie. Piaget vnímal děti již od narození jako aktivní činitelé, kteří si neustále svou jakoukoli činností prohlubují své kognitivní znalosti za účelem porozumět okolnímu světu. Vygotskij vnímal děti také za aktivní, nenazýval je ale činiteli, nýbrž účastníky diskusí s ostatními lidmi. Vygotskij věřil, že se děti učí převážně od dospělých (Shaffer, 2002).

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je jedinec už v průběhu předškolního období velmi pokročilý v poznávání světa. Dítě dokáže porozumět hned několika okolnostem, musí je však mít spojené s vlastní činností. Vstupem do školy a tím, že dítě dostává příležitost se do jisté míry osamostatnit, mu dáváme prostor pro jeho kognitivní vývoj.

1.3.1 Vnímání

Vágnerová s Valentovou (1994) považují vnímání jako základ dětského poznávání. Vnímání v tomto věku dítěte se liší od vnímání mladších jedinců. Děti jsou nově schopni rozdělovat celek na části a důkladněji rozlišovat předměty. Tyto dovednosti přispívají pozornosti, která je neodmyslitelnou součástí procesu školního vyučování.

Vnímání dětí v mladším školním věku začíná být záměrné. Jedinci se zaměřují na konkrétní vlastnosti předmětů a jevů. Vnímání úzce souvisí i se žakovou orientací v prostoru a čase. Pozitivem je aktivita dítěte. Dítě má totiž zájem o poznávání světa a je v tomto směru velice zvědavé a vytrvalé. Vnímání jedince ve věku okolo 11. roku života by mělo fungovat skoro stejně jako vnímání dospělého člověka (Petrová, 2010).

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) bylo vnímání považováno za jednoduchý proces, při kterém na smysly působily různé podněty. S tímto tvrzením se neztotožňují a sami vnímání chápou naopak jako složitý proces, na kterém se podílejí složky osobnosti jedince, těmi mohou být například dřívější zkušenosti, očekávání, jeho vlastní postoje a samozřejmě soustředěnost.

1.3.2 Paměť

„Paměť je schopnost přijímat, podržet a znovu oživovat minulé vjemy“
(Hartl, 2004, s. 171).

Košča (1965) ve svém překladu knihy autorů Clause a Hiebscha (1965) uvádí, že lidé obecně jsou schopni začít si souvisle a chronologicky pamatovat skutečnosti od doby, kdy nastoupí na základní školu. Samozřejmě, že mají vzpomínky z dob předtím, ale ty nebývají zpravidla v paměti dobře časově poskládané. Autoři to odůvodňují tím, že se žáci ve škole setkávají mnohem častěji s přesně určeným časovým rozmezím a tím, že se učí definovat, pro ně v té době, abstraktní pojmy jako může být hodina, měsíc, rok. Pugnerová (2019) označuje paměť v tomto stádiu jako neúmyslnou a mechanickou a je podle ní spojená s vnímáním. Bez pomoci dospělého by si dítě těžko vytvořilo nové spojení poznatků.

Jedinec má vzpomínky ve své paměti samozřejmě už z útlého dětství, ale jedná se pouze významné události, které v jedinci vyvolaly silné emoce (Vágnerová, Valentová, 1994). Hned od začátku školní docházky se po žácích vyžaduje záměrné zapamatování. To může podle Petrové (2010) dobře ovlivnit učitel, ten by měl ve výuce používat vhodné paměťové strategie a propojovat druhy paměti. K záměrnému zapamatování může napomáhat i logika.

1.3.3 Představivost

Představivost je schopnost „*vytváření myšlenek a obrazů bez přímé účasti smyslových podnětů*“ (Hartl, 2004, s. 205).

Pro představivost je období mladšího školního věku klíčové, dosahuje totiž svého vrcholu. Jedinec už rozlišuje skutečnost od fantazie. Vnímání reálného světa je pro něj prioritou, fantazii se ale nevyhýbá úplně, nutno ale podotknout, že ta je potlačována realitou (Pugnerová, 2019).

Představivosti se samozřejmě žáci věnují i ve škole. Tyto představy ale vznikají, protože je po nich někdo vyžaduje, Petrová (2010) to nazývá záměrnou představivostí. Tato schopnost je důležitým mezníkem ve vývoji jedince pro jeho působení ve škole. Umí-li totiž dítě úmyslně vyvolávat představy, předpokládá se, že bude později schopné operovat s pojmy.

1.3.4 Pozornost

Petrová (2010) upozorňuje na důležitost rozvoje pozornosti zejména pro zvládnání školních povinností. Na začátku školní docházky dítě udrží pozornost jen krátkou dobu. Je totiž snadno vyrušitelné a nedokáže těmto okolním rušivým elementům odolat. Vágnerová s Valentovou (1994) proto nabádají učitele k častému střídání aktivit. Podle Thorové (2015) by ve výuce neměl chybět ani prostor pro odpočinek.

1.3.5 Myšlení

V tomto období se v myšlení dětí objevuje hned několik zásadních změn, které jim umožňují zvládat učivo. Působením školy se také nadále myšlení vyvíjí. Vágnerová (1997) odkazuje na J. Piageta, který nazval myšlení tohoto období, jako fázi konkrétních logických operací. Pro děti v tomto věku je ale nezbytně důležité, aby logické operace respektovaly základní zákony logiky a aby si je děti dokázaly převést do reálného světa.

Myšlení je do značné míry ovlivňováno školními činnostmi a učitelem. Dítě se postupně učí užívat logické operace. Na začátku tohoto období je důležité, aby měl žák názorné předlohy, aby se učil něco, co bezpečně zná ze svého reálného života. Nedomyslitelnou částí procesu myšlení je ověření Petrová (2010). Pro děti je totiž dle Vágnerové (1996) důležité, aby se vlastní činností dokázaly přesvědčit o pravdivosti informací, které od učitele dostávají. Podle Vágnerové (1997) se během této vývojové etapy děti naučí vnímat, že lidé mohou mít na jednu skutečnost rozdílné pohledy.

Neodmyslitelnou součástí vývoje myšlení je podle Langmeiera a Krejčířové (2006) vývoj řeči. Nějakou znalost mateřského jazyka dítě samozřejmě při vstupu do školy má. Ve škole se pak učí ovládat řeč psanou a řeč mluvenou. Poté, co se dítě naučí číst, je na tom znatelně lépe i řeč. Pomocí čtení totiž nejen že rozšiřuje svou slovní zásobu, ale také se nevědomě učí některým gramatickým pravidlům.

1.4 Emocionální a sociální vývoj

Nejsou to jen poznávací procesy, které jsou pro žáky neodmyslitelnou složkou při vyučování. Významnou roli mají i emocionální procesy, které taktéž ovlivňují proces učení. Emocionálním procesem chápeme jako reagování na různé podněty. Reakce je obecně kladná, nebo záporná a bývá doprovázena vnějšími projevy (Vágnerová, 2004). Nejčastějším vnějším projevem emocionálního procesu je obličejová exprese. Pomocí emocí vyjadřujeme svůj vztah k nám samým, ale taky k celému vnějšímu světu (Plháková, 2004).

Z hlediska emocionálního vývoje, pro mladší školní věk je typické, že dítě ztrácí na labilitě a impulzivitě. Egocentrismus je na ústupu, a naopak seberegulace se začíná vyvíjet. Setkáváme se u dítěte se schopností vyjadřovat emoce, a dokonce porozumět i emocím lidí v jejich okolí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě nástupem do školy získává svou novou sociální roli – roli školáka. Tato role má jasně daná pravidla, kterými se žák musí řídit. Dítě v rámci této nové roli čelí spouště očekávání hned od několika lidí (Vágnerová, 1997). Tímto se zcela mění životní styl dítěte.

Jeho nová sociální role totiž ovlivňuje jeho vztahy s rodinou a ve škole s jeho vrstevníky (Vágnerová, Valentová, 1994).

Rodina pro děti představuje i nadále centrum života. Je pro ně jistotou, něčím stálým napříč spoustě novým okolnostem. Pocit bezpečí a lásky. V průběhu poměrně dlouho trvající vývojové etapy však dítě začíná více inklinovat ke svým vrstevníkům a začíná s nimi navazovat kontakt a budovat vztah. Právě tento kontakt s vrstevníky se začíná podílet na sebepojetí dítěte. Tyto kamarádké vztahy už nenavazují, kde s kým, ale s někým, kdo má stejné, nebo alespoň podobné zájmy (Thorová, 2015).

Vyvíjení dítěte v emoční i sociální oblasti přispívá k jeho schopnosti se přizpůsobovat a také se zvyšuje jeho odolnost vůči zátěži. Eisenberg et al. (2003) poukazují na to, že seberegulace je i důležitým faktorem pro přijetí jedince skupinou. Obecně jsou oblíbenější ti, kteří jsou schopni své emoce kontrolovat. Naopak ti, kteří toho schopni nejsou, oblíbeni nejsou a mohou být skupinou dokonce odmítáni.

Langmeier a Krejčířová (2006) v kapitole o emočním a sociálním vývoji zmiňují také vývoj morálky. Ta hodně závisí na úrovni kognitivních schopností. Morálku předškolního, ale v mnoha případech i u dětí nastupujících do školy, můžeme podle Piageta označit za heteronomní. To znamená, že tato morálka vzniká uměle, a to například příkazy a zákazy druhých lidí. Později, někdy okolo 7 roka života dítěte, bychom mohli jeho morálku považovat za autonomní. Dítě už přestává potřebovat dospělého člověka k určování správnosti a nesprávnosti jednání.

1.5 Učení, Vyučování, Výuka

1.5.1 Vyučování

Termín vyučování je v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) vysvětleno jako vše, co se každý den odehrává ve školách v průběhu vyučovací hodiny. Zmíněná vyučovací hodina je základní časová jednotka výuky. (Skalková, 2007) tuto definici rozšiřuje o důležitý fakt, že neodmyslitelnou složkou vyučování je učitel, jehož je, aby u žáků docházelo k učení.

1.5.2 Učení

Učení je podle Průchy, Walterové a Mareše (2009) jeden z nejpoužívanějších termínů, který stále nemá svou pevně danou definici. Čáp s Marešem učení chápou jako trvající proces, v průběhu, kterého člověk přijímá informace a získává zkušenosti. Na základě

nově vzniklých zkušeností pak člověk může měnit své postoje k sobě samému i k okolnímu světu (Kulič, 1992). Klupp (1991) dodává, že učení je záměrné, vedoucí k určenému cíli. K učení nedochází pouze ve škole (Dömischová, 2011).

1.5.3 Výuka

Průcha s Walterovou a s Marešem (2009) označují výuku jako synonymum ke slovu vyučování. Výuku ale můžeme brát jako něco obecnějšího, jejíž součástí je výše zmíněné vyučování.

Kratochvílová (2006) se Skalkovou (2007) se shodují na tom, že mezi vyučováním a výukou nejsou zásadní rozdíly a samy se je rozhodly užívat synonymicky. Dömischová (2011) ale s tímto nesouhlasí. Vnímá mezi termíny především jeden, pro ni klíčový rozdíl. Ve vyučování dominuje činnost učitele. Kdežto výuka stojí na interakci mezi učitelem a žáky a vzájemné interakci žáků mezi sebou.

1.6 Projekt

Výčet definic slova projekt je poměrně bohatý. Můžeme se setkat i se záměnou názvu, někteří autoři totiž pohlíží na projekt jako na úkol, problém, nebo dokonce pokus (Dömischová, 2011).

Mayer (2007) projekt vymezuje jako společný pokus učitele a žáků, jehož výsledkem bude hmotný produkt, na jehož vzniku se podílejí žáci, tudíž pro ně má významnou hodnotu. Při vytváření projektu se propojuje učení s motorickou prací rukou.

Maňák a Švec (2003) charakterizovali projekt 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, s. 168).

Kubicová (2008) zdůrazňuje, že žáci tvořením projektu sdělují svou myšlenku a jsou za svůj projekt zodpovědní.

Šimoník (2003) označil projekt za komplexní úkol, při jehož vypracovávání dochází u žáků k osvojování si nových vědomostí a dovedností. Dle jeho slov „*důležitější, než vlastní cíl je cesta k tomuto cíli, proces poznávání, aktivní a samostatná myšlenková i praktická činnost žáků při řešení řady dílčích úkolů a problémů, s kterými se žáci v průběhu realizace projektu setkávají*“ (Šimoník, 2003, s. 58).

Petty (1993) se věnoval srovnávání projektu se samostatnou prací. Podotýká to, že u samostatných prací je většinou jasně daný závěr práce, kdežto projekty to mívají

volnější. Rozdíl pak uvádí i u rozsahu práce, kdy samostatná práce podle něj trvá 2 až 12 hodin. Projekty trvají déle, konkrétně až 60 hodin.

Přestože má každý autor pro projekt svou vlastní definici, v zásadě se všichni shodují na tom, že žák se po celou dobu projektu aktivně zapojuje do jeho dění, učí se zodpovědnosti a vzdělává se díky němu v oblastech, které jsou mu blízké, nebo hrají důležitou roli v jeho životě (Volná, Baizová, Ginterová, Znaleziona, 2014).

1.7 Projektová metoda

Kratochvílová (2006) v kapitole o projektové metodě vymezuje pojem metoda. K tomu využila definici Maňáka a Švece (2003), kteří metodou rozumí všechny činnosti učitele a žáků, které využívají k tomu, aby dosáhli výchovně vzdělávacích cílů. V projektové metodě těchto cílů dosáhnou žáci pomocí vypracovávání daných projektů, na kterých pracují v mnoha případech samostatně (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). To, jestli žáci dosáhli předem vymezených cílů, zjišťují dle Koláře (2012) společným vyhodnocením, při kterém také zmiňují, co se naučili a jak to podle jejich názoru zvládli. Kratochvílová (2006) podotýká, že projektová metoda není vůbec jednoduchá ani pro jednoho ze zúčastněných. Žákovu roli v této metodě vnímá jako důležitější než roli učitele. Učitel slouží totiž pouze jako poradce.

Coufalová (2006) uvádí definici J. Adamse: „*Projektová metoda oživuje každou vědomost, kterou vyvolává. Při této metodě neshrnuje učitel nejprve vědomosti a nehledá teprve potom, jak jich užití: počíná užitím a shledává vědomosti*“ (Coufalová, 2006, s. 10). Poukazuje tím na aktivní učení.

2 Projektové vyučování

Projektové vyučování je vyučování, které je uskutečňováno v souladu se zásadami projektové metody (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Tomková, Kašová, Dvořáková (2009) za klíčové pro projektové vyučování považují, že žáci využívají celou škálu již získaných poznatků a dovedností napříč několika sfér. Projektové vyučování staví žáky do takové role, kdy samostatně řeší problémy, které se pojí s realitou. Žáci prostřednictvím tohoto vyučování získávají prostor pro seberealizaci, prostor pro poznávání sebe samých ale i okolního světa. Projektové vyučování přispívá i v rozvoji komunikace a učí žáky spolupráci.

Dvořáková (2009) při charakterizování projektového vyučování velmi často odkazuje na pojem konstruktivismus: *„Pedagogický proud, který klade důraz na procesy objevování, rozšiřování a postupné přetváření poznávacích struktur. Je založeno na skutečnosti, že každý člověk, dítě, žák má stále vytvořeno své vlastní individuální poznání světa (systém poznání), které je dynamické, neustále se mění, je propojeno dílčích i obecnějších zkušeností, bezprostředních i zprostředkovaných poznatků, poznání pravdivého i deformovaného (prekoncepty a miskoncepty), vlastních interpretací i postojů“* (Kolář, 2012, s. 67).

Projektové vyučování se dá uchopit hned několika způsoby. Může jít o samostatnou práci jedince, nebo skupinovou práci. Výuka však nemusí probíhat pouze v prostředí třídy, může do ní být zapojeno tříd více, mohou to být i různé ročníky a setkáváme se i s projekty napříč celou školou. Tento styl vyučování nabízí tedy učitelem možnost, využívat různých organizačních forem a metodických postupů. (Maňák, Švec, 2003).

2.1 Typy projektů

Existuje hned několik kritérií, podle kterých projekty dělíme. Nejobecnějším dělením může být rozdělování projektů na spíše teoretické, nebo především praktické (Šimoník, 2003).

Projektové vyučování nemusí sloužit pouze pro získávání nových vědomostí a dovedností, prostřednictvím projektů si žáci mohou již získané vědomosti a dovednosti prohlubovat, více si je tak vštěpovat do paměti, díky čemuž pro ně budou více a více automatické. Máme tedy projekty:

- Vedoucí k získání nových vědomostí a dovedností.
- Vedoucí k procvičování dosavadních vědomostí a dovedností.

Toto dělení nazvala Coufalová (2003) jako dělení podle účelu.

Projekty dále dělíme podle časového rozsahu:

- Krátkodobé projekty – délka těchto projektů se pohybuje zpravidla od dvou až více hodin.
- Střednědobé projekty – trvají den, někdy dokonce dva.
- Dlouhodobé projekty – Maňák a Švec (2003) chápou dlouhodobým projektem projekt, který trvá týden. Kratochvílová (2006) ale za dlouhodobý projekt považuje ten, jehož trvání je delší než jeden týden a zároveň ale nepřesahuje délku jednoho měsíce.
- Mimořádně dlouhodobý projekt – tento projekt trvá déle než jeden měsíc. Tyto projekty probíhají paralelně s klasickou výukou (Kratochvílová, 2006; Maňák, Švec, 2003)

Podle prostředí, ve kterém k projektu dochází, rozlišujeme projekty:

- Školní projekty
- Domácí projekty
- Kombinace projektu školního a domácího projektu
- Mimoškolní projekty (Valenta, 1993)

Kratochvílová (2006) poukazuje na to, že v dnešní době se setkáváme především s projekty školními.

Další dělení, kterému se věnuje Coufalová (2006) je podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům. Obsahově jde o to, zda-li projekt zasahuje do více, než jednoho předmětu, nebo ne. Toto dělení více přibližuje Kratochvílová (2006), která jej nazývá jako dělení podle způsobu organizace.

- Projekty jednoho předmětu.
- Projekty více předmětů, které jsou součástí jedné vzdělávací oblasti.
- Projekty různých vzdělávacích oblastí, mající blízké téma.

Coufalová (2006) upozornila na to, že pro učitele na prvním stupni je mnohem jednodušší zapojovat projekty do více předmětů, protože ve většině případů jsou vyučujícími všech

předmětů. Kdežto učitelé druhého stupně tyto možnosti nemají, zapojují projekty většinou pouze do jednoho předmětu, může se ale stát, že projekt zahrnuje učivo jiného předmětu.

Poskytování informačních zdrojů je dalším kritériem, na základě, kterého rozlišujeme projekty:

- Projekt volný – žáci k tomuto projektu nedostanou žádný zdroj informací.
- Projekt vázaný – žáci dostanou materiály od učitele.

Setkáváme se i s kombinací obou typů. To znamená, že žák dostane materiál se základními informacemi, které si dále rozšiřuje sám.

(Kratochvílová, 2006)

2.2 Přednosti a nedostatky Projektového vyučování

V publikaci od Kratochvílové (2006) nalézáme hned několik odkazů na jiné autory, ze kterých čerpala při sepisování následujících výhod projektového vyučování. Mezi autory je Václav Příhoda, Rudolf Žanta, Helena Grecmanová, Eva Urbanovská a Josef Valenta.

- Oproštění od učebnic, které vede k vypíchnutí hlavní myšlenky.
- Projektové vyučování umožňuje snadnou motivaci v úvodu, ale i samotnými aktivitami v jeho průběhu žáky skvěle motivuje.
- Žáci získávají vypracováváním projektu jejich vlastní zkušenost, které usnadňují proces učení.
- Projektové vyučování nabízí hned několik možností pro organizaci třídy.
- Konkrétní příklady a projekty nepředstavují pro žáky nic abstraktního, tudíž jsou pro ně poznatky mnohem jednodušší pro pochopení a zapamatování si.
- Zlepšování vztahů mezi učitelem a žákem.
- Náročnost na přípravu, je mnohými autory vnímána jako mínus projektového vyučování. Autorka ale poukazuje na to, že díky procesu příprav má učitel čas na přípravu pomůcek, promyšlení plánu a prostudování tématu.
- Projekt vede žáky k dovednosti hodnotit sebe samé i ostatní.
- Samostatné odhalování problému, jeho řešení a zpracovávání podstatných myšlenek slouží jako skvělá příprava pro profesní život žáků.
- Nabízí prostor pro kreativitu a fantazii.

S řadou už zmíněných výhod se setkáváme i u Coufalové (2006). Ta ale mimo jiné upozorňuje i na přirozenost, spolupráci nejen žáků mezi sebou, ale i spolupráci učitelů. Upozorňuje na nynější dobu, kdy má každý z nás jednoduchý přístup k informacím, kterých je opravdu hodně, a proto je pro nás obtížné se v tom množství orientovat a ověřovat si jejich pravdivost. Právě projektové vyučování by mělo žáky naučit nevyhledávat jen v učebnicích, ale i v odborných knihách, v novinách, nebo třeba i na internetu.

Dömischová (2011) uvádí v seznamu výhod projektového vyučování:

- Integraci, a to jak předmětů, tak i průřezových témat. K tomu dle slov Průchy (1997) v České republice nedochází v dostatečné míře.
- Chápání souvislostí. V dnešním uzpůsobeném školství se setkáváme spíše s vedením žáků ke globálnímu chápání. Právě prostřednictvím projektového vyučování by se žáci měli naučit vyhledávat, vnímat a chápat souvislosti.

Podle Kratochvílové (2006) se můžeme s projektovou výukou setkat především v alternativním školství. Ve školství klasickém nemá tak široké uplatnění. Uvádí hned několik důvodů učitelů z praxe: *„projekt je náročný na přípravu, je náročný na pomůcky a materiální zajištění, vyžaduje dovednost práce ve skupinách, vyžaduje tvořivě reagovat na změny v procesu, je náročný na organizaci, učitelé by nezvládli probrat učivo, pro projektové vyučování nevyhovují dnešní osnovy“* (Kratochvílová, 2006, s. 49).

Ze zmíněných důvodů vyplývá, že projektové vyučování není pouze učitelovou prací, ten velmi často potřebuje pomoc ředitele, kolegů, ale i rodičů.

Hned před několika úskalími varuje Coufalová (2006), zmiňuje například:

- Zásady projektového vyučování často zmiňují, že učitel je pouze rádce, v praxi je ale tato role pro učitele mnohokrát těžko uchopitelná.
- Nesmírně důležité pro kvalitní projekt je, aby učitel znal dobře své žáky. Pokud je nebude znát, je skoro až nemožné, aby jim dostatečně na míru připravil projektové vyučování. Učitel musí totiž dobře odhadnout obsah, ale i postup, kterým by žáci měli postupovat.
- Spousta autorů zmiňuje propojenost s reálným světem, pro mnohé z nich představuje i motivaci pro žáky, s tím ale právě Coufalová (2006) nesouhlasí. Upozorňuje na to, že především na prvním stupni základní školy, je pro žáky nejlepší motivací jejich vlastní úspěch, pochvala, radost z práce, nebo dokonce i naplňování jejich sociálních potřeb.
- Žáci velmi často pracují v rámci projektového vyučování ve skupinách. V tomto případě se může stát, že se slabší žáci nebudou dostatečně zapojovat.

Důvodem může být nesrozumitelnost zadání, špatně uspořádaná skupina, nebo i to, že učitel klade příliš velký důraz na finální produkt, což žáky dovede ke strachu, že něco udělají špatně.

Dömischová (2011) zmiňuje také riziko vzniku nekázně na straně žáků. Žákům je totiž v tomto vyučování poskytována volnost, která může vést k navýšení intenzity hluku a častému vyměňování pracovního místa. Je to něco, co mnohdy není v souladu s pravidly. V projektovém vyučování to ale do jisté míry zakázáno není. Tato skutečnost může vést k nepochopení na straně žáků, proč jednou to povolené mají a někdy naopak ne.

Před několika možnými komplikacemi varuje Kašová a kolektiv (2013):

- Pedagog vedoucí projekt nemá dostatečné zkušenosti s plánováním a vyhodnocováním projektu, to vede k tomu, že v rámci přípravy nebude věnovat pozornost všem možným situacím, které mohou vzniknout a nebude tak na ně připraven.
- Zejména učitelům, kteří vyučují jen některé předměty, se může stát, že nedokáží projekt dostatečně propojit i s jinými předměty.
- Může se stát, že se učitel zaměří především na to, aby činnosti v rámci projektu žáky bavily, ale nedokáže je ukotvit efektivně k vzdělávání žáků.

2.3 Historie PV

Počátek projektového vyučování a projektové metody je spojován s koncem 19. století a s počátkem 20. století, konkrétněji s reformním pedagogickým hnutím, které v té době probíhalo. Projekty ale byly ve školství využívány již dlouho předtím. V Itálii a ve Francii již v 17. a 18. století byly projekty součástí závěrečné zkoušky na některých univerzitách. Obliba těchto projektů rostla, také ohlasy a zkušenosti byly převážně kladné. To vedlo k tomu, že projekt začínal být považován za metodu, která by mohla napomoci propojení teorie s praxí. Tyto projekty začaly za nějaký čas začleňovat všechny typy vysokých škol po celé Evropě. V 19. století se pak projekty dostaly i do Ameriky a postupem času byly využívány i na nižších stupních škol (Kratochvílová, 2006).

2.3.1 Zakladatelé projektového vyučování

Projekty sice byly ve školství aplikovány, ale ne vyloženě ve výuce. O to se jako první pokusili John Dewey a William Heard Kilpatrick. Šlo jim především o vyvarování se direktivnosti ve výuce a přiblížení školy běžnému životu. Prostřednictvím projektů se do

výuky snažili zařadit koncept demokratizace a humanizace. Distancovali se od povinných osnov nařízených školou a žáci i učitelé se tak stali mnohem více autonomními. Tento nový koncept vyučování sklídl spoustu kladných ohlasů. Dostavila se ale samozřejmě i kritika, to především protože pokud metoda nebyla využita správně, mohla způsobit nesystematické vědomostí žáků (Maňák, Švec, 2003).

2.3.2 John Dewey

John Dewey byl profesor filozofie, pedagogiky a psychologie. Celý život se zabýval vytváření nového konceptu výchovy a vzdělávání. Využíval své vědomosti napříč vědními obory, a tak se mu podařilo propojit psychologické hledisko se sociologickým a uplatnit jej v pedagogice. Dbal na to, aby probíraný obsah ve škole odpovídal připravenosti žáka v rámci jeho vývojového stádia a jeho psychice. Zároveň si ale přál, aby se volba probíraného učiva odvíjela od potřeb společnosti. Společnost a společenské potřeby podle něj totiž mají velký vliv na život jedince. Usiloval o spojení školy se životem, proto přidal do škol ruční práce, které nevnímal jako předmět, ale jako učení pro život. *Na výchovu nahlížel jako na děj činorodý a tvůrčí, který nemá ovládat, ale vést – pomáhat přirozeným schopnostem jednotlivců, a to prostřednictvím prožité přítomnosti. Jen kvalitně prožitá přítomnost umožňuje využívat a rozvíjet potenciality dítěte a tím ho připravit na jeho budoucnost.* „Znovu tedy odkazujeme na výchovu „tady“ a „ted““ (Dewey, 1932 in Kratochvílová, 2006, s. 27). Další skutečnost, kterou Dewey vyzdvihoval byla individualita jedinců, která by se měla brát v potaz a na žákově diagnostice by se pak měla samotná výuka vytvářet. V těchto zásadách je spousta společného s dnešním pojetím projektového vyučování. Přestože Dewey nepoužíval termín projekt, je svým pohledem a svým pojetím výuky považován za tvůrce teoretického rámce projektového vyučování.

2.3.3 William Heard Kilpatrick

William Heard Kilpatrick byl žákem J. Deweyho. Ten rozvinul jeho myšlenky a až díky němu pronikly do vyučování a vyučovací metody. Vznikla tak projektová metoda, jejíž autorem je právě William. První studii, kde se věnoval jasnému vytyčení zásad a pravidel této metody, uveřejnil v roce 1918. Kilpatrick považoval tento způsob vyučování jako pomoc pro poznávání okolního světa. Snažil se, aby žáci k obecné teorii došli sami po splnění praktických úkolů. Tato projektová metoda vycházela z toho nejlepšího od Deweyho i Kilpatricka, i přesto však byla potřeba její inovace (Kratochvílová, 2006).

Dvořáková (2009) píše také o snaze Kilpatricka nevzdělávat jen děti, ale i učitele a ředitele škol. Usiloval také o odstranění strachu žáků ze školy a z učení, jeho cílem bylo, aby si žáci budovali ke vzdělání kladný vztah. Kilpatrick se řídil myšlenkami Deweyho, aktuální témata tehdejší společnosti byly hlavní náplní jeho projektového vyučování, žáci se tak učili například o hospodářství a obchodu. Překvapivě ale Kilpatrickovi nešlo primárně o získávání nových vědomostí, toto vyučování považoval spíše za jedinečný prostředek k výchově charakteru, tudíž k tomu, aby si žáci na svět a situace v něm vytvářeli svůj vlastní názor a zaujali k nim nějaký postoj.

2.3.4 Pragmatická pedagogika

Zmínění John Dewey a William Heard Kilpatrick jsou významní představitelé pragmatické pedagogiky. Pro pragmatickou pedagogiku je typické „pragma“, v překladu čin. V pragmatické pedagogice nejde o pouhé naplňování cílů, které jsou obecně vytvořené. Klade důraz na získávání zkušeností. Zkušenosti by ale žáci neměli získávat pasivní cestou. K jejich nabývání je nezbytná činnost žáků, vzájemné působení vrozených a získaných dovedností a schopností dítěte s jeho okolím. Dewey tvrdí, že je schopný pořádně přemýšlet jen tehdy, když v něm vzbuzen zájem. Tudíž se v pragmatické pedagogice hodně dbalo na volbu tématu. Učivo je pak představeno velmi komplexně, a to především díky zapojení praktických problémů – úkolů (Kasper, Kasperová, 2008).

2.3.5 První vlna projektového vyučování na našem území

V Evropě se projektové vyučování poprvé objevilo okolo 20. až 30. let 20. století. Toto vyučování bylo do výuky začleňováno převážně v měšťanských a obecných školách. Učitelé většinou vytvářeli projekty jen v rámci jednoho projektu a hlavní téma se týkalo regionu. Do projektového vyučování na našem území byly samozřejmě promítány i zásady Jana Ámose Komenského, šlo především o zásadu poznávání od nejbližšího ke vzdálenému. Učitelé usilovali o to, aby žáci získávali nejen teoretické vědomosti, ale aby především díky své vlastní praxi, získávali a prohlubovali své praktické zkušenosti. Tyto projekty vzbuzovaly u žáků až takový dojem, že se jim věnovali i v jejich volném času. Objevily se kladné, ale samozřejmě i negativní ohlasy. Dvořáková (2009) uvádí, že i přes obrovskou snahu zaměřit vzdělávání především na společenské a pedagogické podmínky, se projektové vyučování nevzdalovalo tradičnímu vzdělávání. To v Československu čelilo obrovské kritice, protože veřejnosti vadilo, že je kladen velký důraz na pamětní učení a vyžaduje po žácích až přílišné podrobnosti. V období první republiky proběhla snaha o úplné nahrazení

tradičního vzdělávání projektovou výukou. Tak, aby naplňovala učební cíle a splňovala funkci materiálního a formálního vzdělávání. Tato idea byla ověřována na speciálně vzniklých reformních školách. V těchto školách byl plně respektován individuální vývoj jedince. Žáci byli vedeni k samostatnosti a vlastní iniciativě. V těchto školách, které byly považovány za školy zkušební, bylo zapojováno několik forem vyučování. Za vznik těchto škol vdčíme Václavu Příhodovi. Inspiraci dokonce čerpali z daltonského plánu a winnetské soustavy. Aktivita žáka se konečně dostala do popředí a byla pro toto vzdělávání charakteristická. Česká škola dokonce spolupracovala s několika zahraničními školami. Veškeré snažení bylo však ukončeno historickými událostmi. Po druhé světové válce se k moci dostala komunistická strana Československa a vzdělávání bylo postaveno na názoru Marxismu a Leninismu. Pokus o reformu školství byl na více než 40 let pozastaven. Právě proto o projektové výuce nenalezneme nic v dokumentech té doby (Dvořáková, 2009; Kratochvílová, 2006; Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

2.3.6 Druhá vlna projektového vyučování na našem území

Projektové vyučování se na našem území objevilo až skoro po 50 letech, a to konkrétně v 90. letech 20. století. Jeho začátek ale vůbec nenavazoval na myšlenku reformní pedagogiky. Vyučování vycházelo zejména z potřeb tehdejších pedagogů. Na začátku devadesátých let měli učitelé potíže se začleňováním projektů do výuky. Tuhle skutečnost jim zjednodušilo vydání vzdělávacích programů Národní a Obecné školy. Tyto programy umožňovaly úpravu učebních plánů a také rozvrhu hodin. Důležitou událostí pro projektové vyučování bylo uzákonění rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů. Vyučování v projektech se totiž stalo plnohodnotným prostředkem pro naplňování současných vzdělávacích cílů. Důvodem pro tyto docela razantní kroky byla kritika dominantní autority učitele, používání nevhodných metod pro vyučování a nedoceňování dítěte jako osobnosti. Hlavní propagátorkou projektové metody byla v té době Jitka Kašová, ředitelka základní školy v Obříství. Počet základních škol, které nejen toto vyučování začalo aktivně využívat, ale také podporovat, rostl. Projekty se tak dostaly do povědomí široké veřejnosti. Onomu vyučování se začala věnovat i řada odborníků, kteří zasvětili nejednu publikaci tomuto tématu. Mezi autory byli Jarmila Skalková, Josef Maňák, Ondřej Šimoník, Vladimíra Spilková, Helena Grecmanová a spousta dalších. Obrovskou událostí v této době byl nově vzniklý projekt „*Občan*“, do kterého se zapojilo několik tisíc studentů, a to z řad evropských i amerických škol. Na vytvoření zmíněného velkého projektu se dokonce podíleli i čeští pedagogové a pracovníci vědecko-pedagogických center. V rámci

projektu se žáci měli naučit vnímat své okolí, nebýt k němu lhostejní, naučit se vypořádat s problémy, které by následně měli být schopni řešit. Projekt měl také žákům pomoci s vyjadřováním jejich názorů a jejich následné prezentování. V roce 2000 vznikla internetová diskuse, jejíž součástí byla řada pedagogických odborníků. Témata v této diskusi se také zasloužila o rozšíření projektů ve školách na našem území (Dvořáková, 2009; Kratochvílová, 2006; Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

2.4 Fáze projektového vyučování

Neexistuje jednotná představa o tom, jaké fáze má projektová metoda. Někteří podle Dömischové (2011) považují za počáteční fázi situaci, kdy jsou žáci seznámeni s tématem, cílem a průběhem. Spousta autorů ale považuje už vymýšlení tématu za prvotní fázi.

Maňák a Švec (2003, s. 169) rozčleňují projektové vyučování následovně:

- „*Stanovení cíle,*
- *vytvoření plánu řešení,*
- *realizace plánu,*
- *vyhodnocení.*“

Kratochvílová (2006, s. 41-52) ve svém představení částí projektového vyučování vycházela z Williama Heard Kilpatricka, amerického pedagoga.

- „*Plánování projektu,*
- *realizace projektu,*
- *prezentace výstupu projektu,*
- *hodnocení projektu.*“

Při plánování projektového vyučování a v jeho následném průběhu můžeme narazit na několik bodů, které by měly splňovat hned několik podmínek (Kašová, 1995).

2.4.1 Plánování a příprava

Hned prvním stěžejním bodem může být správná volba tématu. Téma pro vytvoření projektového vyučování by totiž mělo být pro žáky významné – mělo by pro ně v životě něco znamenat. Učitel by měl důkladně zvážit mezipředmětová propojení, jejichž zařazení je více než žádoucí. Nejde jen o to, aby učitel vymyslel dobré téma, on s ním musí pracovat tak, aby

bylo pro žáky pochopitelné a aby bylo v jejich silách jej nadále podrobněji rozpracovávat (Kašová, 1995).

Šimoník (2003) poukazuje na to, že zvolené téma nemusí vůbec pocházet ze školního prostředí. Blízkost tématu dětem zde hraje významnou roli především v motivaci, která je nedomyslitelnou součástí projektového vyučování.

Vytvoření plánu bychom v žádném případě neměli podceňovat, jelikož je to prostředek k dosažení cílů. Plán by měl obsahovat seznam podrobně rozpracovaných všech aktivit, které chceme v rámci vyučování uskutečnit. V rámci příprav bychom neměli opomenout ani na materiály. Měli bychom mít jasnou představu o tom, jaké materiály a v jakém množství budeme potřebovat a následně vše opatřit. Je důležité, abychom získali jasnou představu o tom, jak chceme plán realizovat, jakým způsobem budeme usilovat o dosažení vytyčených cílů, co bude výsledný produkt žáků a jak jej budeme následně hodnotit (Maňák, Švec, 2003). Může se stát, že učitel v procesu plánování opomene přesné formulování cílů. Před touto skutečností varují Tomková, Kašová a Dvořáková (2009). Pokud si totiž učitel předem nerozmyslí cíle projektového vyučování, může mu chybět určitý rám a žáci by na jeho konci nemuseli vnímat smysl práce, kterou vykonali.

2.4.2 Realizace projektu

Po důkladné přípravě následuje provedení projektu v praxi. Prvním krokem je seznámení žáků s následujícím programem. Klíčem úspěchu je vysvětlení samotného projektu, ale i dílčích úkolů. Vysvětlování by mělo být vždy stručné, jasné, zajímavé a měli bychom vždy zmínit to nejužitečnější a nejdůležitější (Kašová, 1995).

Skalková (2007) doporučuje zařadit i prostor pro diskusi. Diskuse napomáhá žákům vše správně pochopit. Měli by dostat možnost klást otázky, vznášet připomínky, či návrhy. Přestože úkolem pedagoga bylo v přípravné fázi vše vymyslet, v projektovém vyučování je důležité, aby žákům bylo umožněná seberealizace. Na finálním produktu, na tom, jak bude vypadat, jak jej budou vypracovávat, nebo kde bude umístěn, by se měli ve třídě shodnout.

Celá realizace projektu by se však měla opírat o vytvořený plán. V průběhu projektového vyučování se *„realizují se všechny aktivity, které mají podle plánu zajistit očekávané výsledky. Je to např.: vyhledávání potřebných informací, zajišťování materiálu, provádění pozorování, měření, organizování exkurzí, interviewování důležitých osob, pořizování dokumentace, přepracování nezdařených akcí atd. Žáci se cvičí v odpovědném jednání, zapojují všechny smysly, učí se vnímat, pozorovat, experimentovat, využívají média atd.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 169).

2.4.3 Motivace žáka

Motivace by neměla chybět ve vzdělání nikdy. Není tomu jinak ani u projektového vyučování. Je nesmírně důležité žáky umět vhodně motivovat, napomáhá to k jejich přijetí daného úkolu a podpoří to zájem podílet se na vytváření výsledného produktu – projektu. Někdy může k motivaci stačit málo, a to konkrétně pouze to, aby žáci vnímali úkol jako něco, co pro ně samotné má smysl, to by učitel měl brát v potaz už při výběru tématu. Spousta lidí si myslí, že k motivaci dochází pouze na začátku vyučování. Opak je pravdou. Je důležité dokázat žáky správně motivovat pro jakoukoli činnost, která předchází. V projektové metodě se tedy nemusíme vůbec bát využívat i dramatickou výchovu. Výhodou projektového vyučování je samotný výsledný projekt, jedná-li se o něco, co žáky nadchne, jejich motivace jim vydrží. Může jít dokonce i o vytvoření školního časopisu, internetové stránky, zorganizování výstavy, nebo dokonce může být závěrečný výstup i poznávací výlet. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

2.4.4 Prezentování projektu

Prezentováním projektu myslíme představení výsledného produktu, úkolu, na kterém žák, nebo žáci v rámci projektového vyučování pracovali. *„Může jít o prezentaci písemnou, ústní, či prezentování praktického výrobku. Závěrečný výstup může mít tedy mnoho podob: např. výstavka, videozáznam, kniha, časopis, model vlastní realizace výletu, jarmarku, olympijských her, audionahrávka, koncert, beseda, přednáška, internetové stránky... Prezentace projektů může být realizována na několika úrovních:*

- *Prezentace pro rodiče*
- *Prezentace ve třídě pro spolužáky*
- *Prezentace ve škole mimo vlastní třídu*
- *Prezentace pro veřejnost a zainteresované složky na projektu*
- *Prezentace pro jiné instituce“ (Kratochvílová, 2006, s. 42).*

Kratochvílová (2006) ještě také doporučuje, aby součástí prezentování projektu byli i rodiče. Rodiče tak mají přehled o tom, co se ve škole děje a vidí, jak se daří jejich dětem. Také by se díky těmto zkušenostem mohlo předcházet obavám z projektového vyučování, které rodiče často mívají.

2.4.5 Hodnocení projektu

K hodnocení projektu by mělo podle Kratochvílové (2006) docházet jak ze strany učitele, tak ze strany žáků. Hodnotit by se měl celý proces, to znamená jeho naplánování, jeho průběh a samozřejmě jeho výsledek. Hodnocení slouží jako zpětná vazba všem zúčastněným, ale také by měla posloužit k vytvoření změn do budoucna, kdyby byly nějaké potřeby.

Tomková, Kašová a Dvořáková (2009) zmiňují, že hlavní slovo při hodnocení by měl mít především žák. Aby to pro něj nebylo příliš složité, může mu učitel napomáhat předem vytvořenými otázkami, dotazníky, nebo dokonce hodnotícími archy. Žák může v hodnocení mluvit i o svých zážitcích a pocitech z projektového vyučování.

Podle Dömischové (2011) by v projektové metodě mělo být zastoupeno především hodnocení kladné. Připomíná také to, že k hodnocení by mělo docházet průběžně, v průběhu každé aktivity, aby žáci měli přehled o tom, jak se jim daří. Nemusí docházet pouze k hodnocení samostatné práce žáků, ale reflektována může být i jejich spolupráce a ochota pomáhat ostatním. Do hodnocení je dobré zapojit všechny, kteří byli součástí projektu. Mohou to být rodiče, žáci jiných tříd, učitelé, nebo dokonce vedení školy.

2.4.6 Role učitele

Role, kterou zastává učitel v projektovém vyučování je odlišná od té, kterou plní v tradičním vyučování. Učitel není ten, kdo učí a předává hotové poznatky, on se podílí na tvoření projektu a slouží jako poradce žáků. Musí vytvořit podmínky tomuto procesu. Seznamuje žáky s novými situacemi tak, aby v nich vzbudil zájem je objevovat. Učitel umožňuje žákům, aby společně s ním nesli odpovědnost, stávají se partnery a tím se rozvíjí jejich vztah. Úplná samostatnost a odpovědnost samozřejmě není možná hned v nejnižších ročnících. Vyvíjí se závisle na věku žáků a jejich znalostmi a zkušenostmi s projektovým vyučováním. Učitel už není ten, kdo má poslední slovo a není ani ten, kdo určuje, co a jak se bude dělat. Představuje žákům pouze možnosti a ti si své kroky volí sami. Důležitou součástí jeho role je vytváření bezpečného a příjemného prostředí, ve kterém se žáci nemusejí bát vyjadřovat své názory a projevovat svou individualitu. V rámci své nové role musí být schopný pohotově a věcně reagovat na vzniklé situace, těch se v projektovém vyučování vyskytuje opravdu mnoho (Coufalová, 2006).

2.4.7 Role žáka

Z představení role učitele vyplývá, že hlavním činitelem se stává žák. Projektová metoda přivádí žáky k jejich vlastní aktivitě, bez které by zde nedocházelo k získávání nových zkušeností. Sám si volí své kroky postupu, vyhledává informace, zpracovává a vyhodnocuje výsledky. Na základě své práce pak hodnotí zvolení strategií, výsledek a v neposlední řadě i sám sebe. Učitel ale plní v onom vyučování také významnou roli – roli poradce. Žák se učí vyhodnotit, kdy potřebuje pomoc, sám si o ni říct a umět s ní co nejlépe naložit (Kratochvílová, 2006).

Kašová (1995) zmiňuje, že ze strany žáků bývá často na projektovém vyučování oceňovaná samostatnost, sebepoznání, nacházení smyslu ve vzdělání, propojení s praxí a získávání sebedůvěry.

Žák si v průběhu vyučování prohlubuje hned několik kompetencí, jde především o kompetence personální a sociální, k jejichž zdokonalování dochází prostřednictvím skupinových prací. Kompetence komunikativní, pracovní a v neposlední řadě kompetence k řešení problémů.

Janíková (2006/2007) napsala pro časopis: „*Komenský: časopis pro učitele základní školy*“ článek, ve kterém rozebírala právě žakovu roli v projektovém vyučování. Mimo již zmíněné kompetence psala o rozvíjení kompetenci didaktické. Žák má totiž v tomto vyučování možnost vyzkoušet si být učitelem.

2.4.8 Příprava žáků na projektové vyučování

Kašová a kol. (2013) upozorňují na to, že projektová metoda se sebou do vyučování přináší spoustu nových požadavků na žáky, které pro úplné neznalce této metody mohou být těžké pro uchopení a následný průběh vyučování proto může být velmi náročný. K vyvarování se nepříjemné situaci může sloužit zkušenost žáků se skupinovou prací, s prezentováním před třídou, s prací s textem a přínosná je zde i schopnost sebereflexe. Žádané je, aby žáci respektovali pravidla a uměli pracovat samostatně.

II. PRAKTICKÁ ČÁST-APLIKAČNÍ

Praktická část diplomové práce obsahuje návrh celoročního projektu pro druhý ročník základní školy. Projekt nese název „Křížem krážem školním rokem“. Projekt je navržen tak, aby se žáci každý měsíc věnovali jednomu projektovému dni, který je významným dnem v daném měsíci. Detailněji jsou tyto projekty popsány v následující kapitole. Z těchto projektů byly vybrány tři, které byly aplikovány v praxi. Cílem praktické části nebylo projekty pouze vytvořit, ale i je vyzkoušet v praxi a získat jejich hodnocení pomocí metod pedagogického výzkumu. Proto tři projekty byly aplikovány v praxi autorkou práce Monikou Lužíkovou. Každý tento projekt jeho realizací procházel pedagogickým pozorováním, a to hned na dvou rovinách – introspekce a extrospekce. Obě tyto roviny pedagogického pozorování jsou uvedeny v této části diplomové práce. K jednomu projektu byl vytvořen dotazník, který vedl k ošetření toho, zda-li projekt splňoval náležitá kritéria projektového vyučování a k ohodnocení užitých pedagogických kategorií.

3 Seznámení s projektovými dny

3.1 Září – 27. září Světový den cestovního ruchu

Cílem tohoto projektového dne je seznámení žáků s termínem „cestovní ruch“, kterému žáci budou po jeho skončení rozumět a dokáží ho vysvětlit vlastními slovy. Žáci by byli zábavnou formou seznámeni s vybranými státy, s jejich umístěním na mapě a také s charakteristickými znaky dané země. V projektu se žáci učí spolupracovat ve skupinách, naslouchat ostatním, procvičují si svůj vlastní ústní projev, vyhledávají informace a následně je pomocí své fantazie přepracují ve výsledný produkt.

3.2 Říjen – 28. října Den vzniku samostatného Československa

Tento státní svátek je neodmyslitelnou součástí historie naší země. Jsem toho názoru, že byť pro pochopení všech okolností, je to pro žáky složitější téma, měli by už od útlého věku tyto události vnímat. Motivací může být volný den od školy. Těch je samozřejmě během školního roku více, povědomost o tom, že tyto volné dny skrývají důležitý důvod – novou informaci, by žáky mohlo přivést ke zvědavosti a chuti zjišťovat, jaké všechny státní svátky slavíme.

Cílem je samozřejmě žáky seznámit s důvodem vzniku tohoto státního svátku a umožnit jim náhled do historického kontextu doby. To vše ale nevšední zábavnou formou. Žáci samostatně vypracovávají pracovní listy. Správné odpovědi se dozvídají pročitáním listů, které jsou rozmístěny po třídě. Pro zapojení více smyslů je použito edukativní video z internetového portálu České televize – Dějiny udatného českého národa. Žáci si zábavnou formou rozšiřují slovní zásobu, zkouší si překlad z češtiny do slovenštiny a naopak. Nechybí ani výtvarná část, kdy se žáci dozvídají o vývoji a proměně naší vlajky, kterou si nakonec každý sám nakreslí. Hudební část by nepatřila ničemu jinému než poslechu, nácviku a zpěvu naší hymny.

3.3 Listopad – 11. listopadu Svátek sv. Martina

Svátek svatého Martina a pranostika, neodmyslitelně patřící k tomuto svátku, mi přijde jako velmi dobře známou, a to už i mezi žáky tohoto věku. Přijde mi tedy vhodné, aby žáci poznali její smysl. Celý projekt je opírá o legendu o svatém Martinovi. U dětí je pomocí

práce s textem – legendou, rozvíjeno čtení s porozuměním. Žáci totiž vypracovávají pracovní list. Do projektu jsou zařazeny i umělecké předměty. V hudební výchově se žáci naučí zpívat novou tematickou píseň. Výtvarné výchovy se týká ztvárnění koní a podkov.

3.4 Prosinec – „Perníčkování“ inspirováno vánočními svátky

Vánoční svátky, jedno z nejoblíbenějších období snad každého dítěte. Měly by to být svátky pohody, klidu a míru a přesně takovou atmosféru bych ráda navodila i nám ve škole. Zpívání koled, učení se o zvycích a tradicích, pečení a zdobení perníčků, vyrábění přání a ozdob na stromeček.

3.5 Leden – 4. ledna Světový den Braillova písma

Hlavní pozornost projektu je samozřejmě věnována nevidomým a Braillovu písmu. Se žáky ale otevřeme široké téma odlišnosti a speciálních potřeb. Ráda bych děti učila respektu, toleranci a ohleduplnosti k druhým lidem. Žáci se dozvědí o vzniku tohoto písma a také o principu jeho užívání. Empatii žáků navodím cvičením, při kterém se žáci pohybují se zavázanýma očima. Žáci si vyzkouší Braillovým písmem psát a taktéž jej přečíst. To vše ve dvojicích a skupinách. Tato forma vyučování rozvíjí schopnost žáků spolupracovat. Výsledným produktem je společně vypracovaná Braillova abeceda.

3.6 Únor – 21. února Mezinárodní den mateřského jazyka

Věřím, že pojmu mateřský jazyk žáci rozumí a dokázali by jej sami vlastními slovy vysvětlit. Tento projekt umožňuje ale spoustu neotřelých aktivit, které děti baví a pomocí kterých se dozví zajímavé informace. Zjistí, kolik jazyků po celém světě existuje, dokonce si některé z nich představíme. Důkladněji se zabýváme jazyky podobnými tomu našemu. Žáci se seznamují s pojmem slovní zásoba, dozvídají se o aktivitách, jimiž se slovní zásoba posiluje. Dochází pochopitelně k rozvoji komunikačních schopností, ke zdokonalení mluveného projevu a je podporován cit pro jazyk. Téma mateřského jazyka jde ruku v ruce s tématem emigrace a imigrace. Protože žijeme v době inkluze je vysoce pravděpodobné, že se setkáme se žáky s odlišným mateřským jazykem. Žáci by měli mít o sebe navzájem zájem a chuť se učit od sebe samých. Tento projektový den je pro toto více než vhodný.

3.7 Březen – 21. března Světový den loutkového divadla

Osobně si myslím, že je v dnešní době obtížné se setkat s loutkovými divadly. Já si ale loutkové divadlo vybavím vždy, když začnu přemýšlet nad akcemi pro děti. Nestane se totiž, že by na nich chybělo právě divadlo, nebo alespoň někdo s maňásky. Žáci se prostřednictvím projektu seznamují s historií loutkového divadla. Učí se o typech loutek, které mezi sebou rozeznají a dokáží vlastními slovy vystihnout jejich typické znaky. Loutkové divadlo by nemohlo fungovat bez vodičů, tedy loutkoherců, o těch se žáci také v projektu dozvídají. Výstupem je výroba loutek, čímž podporujeme vývoj hrubé i jemné motoriky. Následně si žáci ve skupinách připraví svá představení, které zahrají svým spolužákům. Rozvíjí se zde opět komunikační schopnosti žáků, schopnost spolupráce a v neposlední řadě také fantazie, která je v této aktivitě bohatě zastoupena.

3.8 Duben – 2. dubna Mezinárodní den dětské knihy

Existuje spousta velice zajímavých a inspirujících námětů na čtenářské dílny. Věřím, že na rozvoj čtenářských schopností se dnes klade velký důraz a důležitost tohoto záměru si uvědomuji, proto jsem se rozhodla jeden z projektových dní zasvětit právě mezinárodnímu dni dětské knihy. Cílem projektu je vzbudit u žáků zájem o čtení knih, zdokonalení čtenářských strategií, naučit je si knihy vyhledat a poté se i orientovat v nich. V průběhu projektu se střídá samostatná práce žáků a pracování ve skupinách. Celý projekt jsem se rozhodla sjednotit, a to tak, že knihy, se kterými se pracuje, mají téhož autora. Součástí projektu je naplánovaná návštěva knihovny. Žáci tuto instituci poznají a já věřím, že je to přiměje k budoucím návštěvám. Žákům bude umožněno vytvořit si členskou kartičku, která může posloužit jako výborná motivace.

3.9 Květen – 28. května Světový den her

V dnešním světě jsme doslova v obklopení her. Žáci o nich často a rádi mluví, upevňují si v herním prostředí své kamarádské vztahy, nebo dokonce navazují přátelství nová. I přestože nejsem žákům věkově ještě tak vzdálená, se mi stalo, že nemám ponětí, o jakých hrách si spolu povídají. V tomto projektu bych chtěla dát dětem prostor, aby se o svém „herním životě“ rozpovídaly. Myslím si, že žáci zájem ocení a mně to umožní lépe pochopit jejich radost z her, smysl her a samozřejmě i jejich úskalí. Netvrdím, že hry jsou jen špatné, myslím si naopak, že prostřednictvím her se děti mohou i leccos naučit, o tom bych s nimi ráda vedla

diskusi. Nebezpečí, které se sebou hry nesou by bylo samozřejmě další velké téma tohoto projektového dne. Zamyslíme se společně nad důležitostí pravidel, které se žáci musí naučit dodržovat a respektovat nejen ve hrách, ale obecně v životě. Žáci si vyzkoušejí několik vzdělávacích, deskových, ale samozřejmě i pohybových her. V poslední části se snaží vymyslet svou vlastní hru, což by je mělo donutit zamyslet se i nad dostupností, věkovou kategorií, principem a strategií.

3.10 Červen – 1. června Mezinárodní den dětí

Málokdo zná pravý důvod vzniku tohoto významného dne. Prostřednictvím tohoto projektu bych žáky chtěla přivést k uvědomění si, že možnosti a věci z jejich každodenních životů, nejsou samozřejmostí. Velká část projektu probíhá formou diskuse, při které vedu žáky k zamyšlení, komu a jak bychom mohli společnými silami pomoci. Pomoc dětem v dětském domově je hlavní gró celého projektu. S žáky bych chtěla uspořádat sbírku nepotřebných hraček, oblečení a sportovního vybavení. Ráda bych do této akce zapojila celou školu. Aby se o tom dozvěděli žáci jiných tříd a pedagogové, vytvořili bychom plakátky s informacemi, které bychom následně rozmístili po škole, popřípadě po vesnici.

4 Projekt „Ve světě nevidomých“

4. ledna Světový den Braillova písma

Název projektu: „**Ve světě nevidomých**“

Ročník:

- 2. ročník základní školy

Záměr projektu:

- Seznámení se s Braillovým písmem.
- Žáci se učí vzájemnému respektu a ochotě pomáhat druhým.
- Žáci se naučí zásady pro komunikaci s nevidomými.
- Žáci získají povědomost o kompenzačních pomůckách.
- Žáci se učí spolupracovat.

Časový rámec:

- 5 vyučovacích hodin – rozdělených do bloků dle potřeby a zaměření aktivit

Předpokládané cíle:

Kognitivní

- Žák dokáže vlastními slovy vysvětlit termín Braillovo písmo a popsat, jak funguje.
- Žák správně používá tabulku Braillových znaků k poznávání a psaní písmen a čísel.
- Žák vyjmenuje několik kompenzačních pomůcek pro nevidomé lidi.
- Žák zhodnotí své výkony v průběhu dne.
- Žák uvede klady a zápory projektového dne dle jeho pohledu vnímání.

Afektivní

- Žák pracuje dle pokynů učitele.
- Žák mluví o svých pocitech, které měl v průběhu projektového dne.
- Žák se umí vcítit do nevidomých lidí, uvědomuje si těžkost jejich bytí.
- Žák spolupracuje se svými spolužáky.
- Žák naslouchá promluvám učitele i spolužáků.

Psychomotorické

- Žák vhodně používá pomůcky.
- Žák dodržuje správné návyky při psaní.

Předměty:

- Český jazyk a literatura
- Matematika
- Člověk a jeho svět
- Výtvarná výchova

Očekávané výstupy:

Podle (RVP ZV, 2023)

- *ČJL-3-1-01* Žák přečte přiměřeně dlouhé a náročné texty a rozumí jim.
- *ČJL-3-1-02* Žák rozumí slovním i psaným pokynům.
- *ČJL-3-1-03* Žák při komunikaci dodržuje zásady a pravidla komunikace.
- *M-5-4-01p* Žák řeší zadané praktické úlohy, při kterých nevyužívá matematických početních operací.
- *M-3-2-03* Žák se vyzná v tabulce znaků Braillova písma a umí ji použít k vyplňování předloženého schématu.
- *ČJS-3-2-01* Žák je tolerantní k druhým lidem, respektuje odlišnosti, přednosti i nedostatky lidí.
- *ČJS-3-2-01p* Žák zná zásady komunikace s nevidomými lidmi, ví, jak se zachovat, když je potká.
- *VV-3-1-02p* Žák při vytváření výsledné nástěnky využívá získané informace a svou fantazii.

Klíčové kompetence:

Podle (RVP ZV, 2023)

K učení

- Žák poznává smysl učení se Braillova písma.
- Žák pochopí princip fungování Braillova písma a využívá jej při činnostech a v praktickém životě.
- Žák posoudí své vlastní pokroky, či nedostatky při plnění úkolů.

K řešení problémů

- Žák zná princip zapisování Braillova písma, je schopný jej využívat při plnění obdobných aktivit a také dokáže ověřit správnost řešení svého i spolužáků.

Komunikativní

- Žák naslouchá promluvám učitele i spolužáků, vhodně na ně reaguje v rámci norem slušného chování.
- Žák říká svůj názor a umí si jej obhájit.
- Žák se smysluplně zapojuje do diskuse, respektuje názory ostatních.
- Žák využívá získané komunikativní dovednosti při spolupráci a komunikaci se spolužáky.

Sociální a personální

- Žák se chová ohleduplně ke svým spolužákům, podílí se na vytváření příjemné a přátelské atmosféry ve třídě.
- Žák se nebojí říct si o pomoc v případě potřeby a naopak, je-li v jeho silách, pomůže ostatním.
- Žák si uvědomuje potřebu spolupráce.

Občanské

- Žák přemýšlí nad pohledem na situaci druhých lidí – umí se do jiných vcítit.
- Žák se chová zodpovědně, uvědomuje si rizika krizových situací.
- Žák ví, jak poskytnou pomoc nevidomým lidem.

Pracovní

- Žák vhodně a bezpečně manipuluje s pomůckami.
- Žák dodržuje předem řečená pravidla.

Digitální

- Žák vnímá digitální technologie jako nástroj usnadňující komunikaci, práci a fungování lidské společnosti.

Výukové formy:

Projektová výuka, v níž byly využity tyto formy výuky:

- Hromadná (frontální)
- Práce ve dvojicích
- Samostatná práce

Výukové metody:

- Aktivizující: diskuse, hraní rolí
- Komplexní: brainstorming

- Slovní: výklad, kladení otázek, vysvětlování, popis, diskuse
- Názorně-demonstrační: video, pozorování předmětů

Materiální didaktické pomůcky:

- Předměty pro úvodní brainstorming
- Prezentace
- Interaktivní tabule
- Prázdné krabičky od léků
- Kartony s písmeny a slovy
- Vytisknuté tabulky se znaky Braillova písma
- Papíry na vepisování vzkazů – prázdná kolečka 2x3
- Tabulky a fixy
- Destičky s kolečky
- Papíry
- Lyžařské hůlky

4.1 Návrh projektu

Motivační a úvodní část

Brainstorming pomocí tří předmětů – plyšový pes, škraboška na spaní, dřevěné ukazovátka. Postupné předkládání předmětů před žáky v daném pořadí s časovou prodlevou, žáci tak mají prostor k zamýšlení se nad tím, o čem bychom se v souvislosti s daným předmětem mohli bavit.

Otázky: Co jsem dnes přinesla? Co vás napadne při pohledu na tento/tyto předměty? Myslíte, že spolu mohou předměty nějak souviset? O čem myslíte, že bychom si dnes mohli povídat? Co bude naše dnešní hlavní téma? Kam chodíme každý den od pondělí do pátku? Myslíte, že by mohli chodit do naší školy s námi nevidomí lidé? Že by se zvládli učit společně s námi? Přečetli by si zadání v učebnici? Dokázali by mi něco napsat do sešitu?

Hledání a čtení informací

Po třídě rozmístěny lístečky s několika krátkými základními informacemi o Braillově písmu a jeho vynálezci. Každý žák si najde jeden lísteček. Následuje společné čtení nalezených informací. Po jejich přečtení následuje povídání o přečtených informacích, případné dovysvětlení. Některé informace na sebe navazují, ale budou

pochopitelně přečteny v jiném pořadí. Tato aktivita tedy ověří soustředěnost dětí, porozumění textu a také schopnost spojovat si informace.

Učíme se sledováním videa

Sledování několika krátkých videí o historii, vzniku a způsobu používání Braillova písma, o vynálezci slepeckého písma, kompenzačních pomůckách, životních příbězích nevidomých lidí. Po zhlédnutí videí následuje společná diskuse.

Setkání se s Braillovým písmem

Otázky: *Už jste někdy viděli Braillovo písmo? Kde si myslíte, že bychom ho mohli vidět? Kde všude si myslíte, že by mělo pro nevidomé lidi být?*

Kolování prázdných krabiček od léků, kde je název a použití napsáno slepeckým písmem.

Čtení písmen a slov poslepu

Na kartonu pomocí dírek napsány písmena nebo slova. Dírky jsou vytvořeny malým hřebíkem, povrch je tak vystrčen nahoru a připomíná tak plasticky vyražené body Braillova písma. Úkolem dětí je zjistit, jaké písmeno či slovo na kartonu je.

Hádání písmen Braillovy abecedy

Aktivita ve dvojicích. Každý má svou destičku s kolečky a tabulku se znaky Braillova písma. Pomocí tabulky skládají na destičku kolečka tak, aby znamenala písmeno či číslo v slepeckém písmu. Žáci si ve dvojicích navzájem destičky ukazují a hádají, co druhý z dvojice poskládal.

Psaní tajných vzkazů slepeckým písmem

Každý žák dostane papír na vepisování vzkazů, do kterého vybarvováním koleček napíše slova/větu.

Čtení tajných vzkazů

Žáci chodí po třídě a luští pomocí tabulky se znaky Braillova písma vzkazy spolužáků. Správnost jejich luštění si ověřují u autora vzkazu.

Povídání o kompenzačních pomůckách a o zásadách komunikace s nevidomými lidmi

Na úvod prostor pro zamyšlení se a sdělení nápadů a názorů dětí. Pro lepší představivost dětí uvedení situací. *Sedíte poslepu v místnosti, slyšíte, že do ní někdo vstoupil. Slyšíte kroky, ale nevíte, kdo to je, jak byste se cítili? Co bychom při vcházení do místnosti tedy měli udělat?*

Na pár minut bez zraku

Aktivita ve dvojicích. Zkouška pohybu poslepu. Jeden ze dvojice má na očích škrabošku na spaní, ten druhý dělá vodiče – informuje „slepého“ o prostředí a říká mu pokyny pro chůzi. Po chvíli se vymění. Následuje obměna. Ke škrabošce obdrží i lyžařskou hůlku, která zastupuje slepeckou hůl. Žáci se zkouší pohybovat pomocí mapování terénu hůlkou. Tato aktivita stále probíhá ve dvojicích, takže dohled dělá ten, co vidí. Následuje výměna rolí.

Tvorba výsledného produktu – plakátu

Vysvětlení, rozdělení práce. Plakát Braillovy abecedy. Žáci vyznačí písmena abecedy slepeckým písmem a k tomu namalují obrázek něčeho, co začíná na dané písmeno. Vytvoření obrázkové abecedy.

Ukončení projektového dne – evaluace

Otázky: *Libil se vám dnešní den? Co jste se dnes dozvěděli a naučili? Co se vám líbilo a co se vám nelíbilo? Co vám šlo nejvíce? Jak jste se cítili jako nevidomí?*

4.2 Průběh vlastní realizace projektu s komentářem

Motivační a úvodní část

V úvodní části jsem se rozhodla pro Brainstorming a zahajovací diskusi. Do hodiny jsem přišla společně s třemi předměty – velkým plyšovým psem, škraboškou na spaní a dřevěným ukazovátkem. Předměty jsem postupně předkládala žákům před tabuli a to přesně v tom pořadí, jako jsem je výše vypsala. Mezi předměty jsem nechala žákům dostatečný čas na prohlédnutí předmětu a na zamyšlení se nad tím, o čem bychom se v souvislosti s daným předmětem mohli bavit. V průběhu jsem nabádala děti k přemýšlení otázkami – *Co jsem to dnes přinesla? Co vás napadne při pohledu na tento/tyto předměty? Myslíte, že spolu mohou předměty nějak souviset? O čem myslíte, že bychom si dnes mohli povídat? Co bude naše dnešní hlavní téma?*

Bylo pro mě zajímavé sledovat a poslouchat myšlenkové pochody dětí. Nebyla ani potřeba jim nějak více radit. Žákům hned po pár chvílích došlo, že se budeme bavit o nevidomých lidech. Nebyla jsem si jistá, zda-li vůbec znají pojem Braillovo písmo. Přiměla jsem je k uvažování nad tím, jak se vlastně tito lidé mohou učit. *No a kam my chodíme každý den od pondělí do pátku? Myslíte, že by mohli chodit do naší školy s námi nevidomí lidé? Že by se zvládli učit společně s námi? Přečetli by si zadání v učebnici? Dokázala by mi něco napsat do sešitu?* Žáci pochopili, kam tím mířím, na přesný název si sice nevzpomněli, ale dokázali mi vlastními slovy slepecké písmo popsat.

Prozradila jsem dětem tedy, že se budeme bavit o Braillově písmu čili písmu nevidomých lidí. Seznámila jsem žáky s cílem tohoto projektu a lehce nastínila aktivity, kterým se budeme v jeho průběhu věnovat.



Obrázek č. 1 Předměty pro úvodní brainstorming

Autor: Monika Lužíková

Hledání a čtení informací

Po třídě jsem rozmístila lístečky s několika krátkými základními informacemi o Braillově písmu a jeho autorovi. Každý měl za úkol najít si jednu informaci. Navzájem jsme si poté nalezené informace přečetli. Jakmile už byly všechny přečtené, následovalo povídání o tom, co jsme se dozvěděli. Některé informace na sebe navazovaly, ale byly pochopitelně přečteny v jiném pořadí. Tato aktivita tedy ověřila soustředěnost dětí, porozumění textu a také schopnost spojovat si informace.

Hned, když se objevilo něco, čemu žáci nerozuměli, jsem jim to vysvětlila.

Učíme se sledováním videa

Přestože jsme si s žáky dostatečně vysvětlili všechny informace z první aktivity, opakování je matka moudrosti. Sledováním videa, zapojují žáci nejen svůj sluch, ale především i zrak. Žáci si tak nemusejí složitě něco představovat a jednodušeji vše pochopí. Ve videích se mluví o historii vzniku Braillova písma, jeho vynálezci, návodu jeho používání, kompenzačních pomůckách a v jednom z videí je dokonce i příběh jedné nevidomé paní, která povídá o svých životních zkušenostech. Z videí se dozvídáme i o principu fungování Pichtova psacího stroje. Po shlédnutí videí následuje rekapitulace informací, které zazněly, a jejich vysvětlení, je-li to potřeba.

Byla jsem mile překvapena pozorností žáků. Někteří byli velice šikovni a zapamatovali si i poněkud složitější informace, které zazněly ve videích pouze jednou. Ku příkladu očíslování kláves Pichtova stroje, které vypovídá o tom, který bod ze šesti možných, bude vyražený do papíru.

Setkání se s Braillovým písmem

Už jste někdy viděli Braillovo písmo? Kde? Kde si myslíte, že může, nebo by podle vás mělo být? Na jednom z videí je dokonce několik příkladů uvedených. Opět si tak ověřuji pozornost a soustředění žáků. Následuje přesunutí na koberec, kde se usadíme do kroužku. Nechávám kolovat prázdné krabičky od léků, na kterých je napsán název Braillovým písmem.

Pro spoustu z nich to byla první zkušenost se slepeckým písmem a byli z toho unešení. Našli se i tací, kteří automaticky zkoušeli přečíst nápis poslepu aniž by znali znaky tohoto písma. Jejich nadšení mě každopádně potěšilo.

Čtení písmen a slov poslepu

Mezitím, co si žáci prohlíželi a hmatem zkoumali nápisy na krabičkách od léků, vybrala jsem tři žáky, které jsem posadila do předních lavic. Dala jsem jim na oči škrabošku na spaní a do rukou dostali kusy kartonu. Na kartony jsem pomocí dírek vytvořených špendlíkem napsala různá písmena a slova. Povrch kartonu byl na jedné straně špendlíkem vystrčen nahoru, připomínal tak plasticky vyražené body slepeckého písma. Úkolem dětí bylo pouze pomocí hmatu zjistit, jaké písmeno, či slovo na kartonu je. Počet tří žáků jsem zvolila záměrně. Každý seděl sám v lavici a měl klid pro tuto ne úplně lehkou činnost. Hlavním důvodem pro toto rozhodnutí ale byla má pozornost. Dokázala jsem dohlížet na všechny tři žáky, být jim nápomocná a sledovat jejich práci. Co už bylo horší, byla skupina žáků, která

zůstala sedět na koberci s nápisy na krabičkách od léků. Prohlížení těchto předmětů je nezabavilo na tak dlouho a záviděli spolužákům, kteří už plnili jiný úkol.

Tato aktivita žáky velmi bavila. Bála jsem se, že to pro ně bude moc složité. Opak byl ale pravdou. Všem do jednoho to šlo, písmena i slova hravě rozluštili. Pokud si ze začátku nebyli zcela jistí a potřebovali pomoci, navedla jsem jim prst po směru písmene, aby pochopili princip luštění.



Obrázek č. 2 Čtení slov poslepu

Autor: Monika Lužiková

Hádání písmen Braillovy abecedy

Tato aktivita je prováděna ve dvojicích. Pro její provedení potřebujeme pro každého destičku s kolečky a tabulku se znaky Braillova písma. V případě nedostatečného počtu pomůcek by do dvojice stačila jedna destička s kolečky, nebo by při této činnosti pracovali žáci v početnějších skupinách.

Nám pomůcky vyšly pro každého. Žáci se tedy rozdělili do dvojic. Rozdělení jsem nechala na nich. Kdyby ale při rozdělení vznikly nějaké komplikace, situaci bych řešila. Každý sám na svou destičku z koleček tvořil libovolný znak Braillovy abecedy, úkolem druhého z příslušné dvojice bylo písmeno či číslo přečíst.

Princip této aktivity žáci velmi rychle pochopili a velmi je to zaujalo. Spousta z nich skládala znaky na přečtení i pro mě. Aniž bych cokoli řekla, někteří si to dobrovolně ztížili a pokoušeli se hádat bez pomocné tabulky. To si ale troufám říci, bylo jen tipování. Nemyslím si, že by se za tak krátkou dobu znaky naučili. Cílem této činnosti bylo žákům představit princip Braillova písma, což je klíčová dovednost pro nadcházející aktivitu.



Obrázek č. 3 Destička s kolečky

Autor: Monika Lužíková

Psaní tajných vzkazů slepeckým písmem

Každý žák dostane papír na vepisování vzkazů, do kterého vybarvováním prázdných koleček napíše větu. Ačkoli se může zdát, že to pro žáky bude jednoduchá činnost, speciálně po předcházejícím cvičení. Nemusí tomu tak ale být. Žáci s tímto typem zápisu setkávají ve většině případů poprvé a byť to nemusí být hned zřejmé, tato aktivita je mnohem složitější a přináší se sebou několik nových aspektů, kterým musí žáci věnovat pozornost. V předcházející činnosti totiž pracovali s většími předměty a skládali, nebo luštili vždy jen jeden znak.



Obrázek č. 4 Psaní vzkazů slepeckým písmem

Autor: Monika Lužíková

Žáci byli nadšení z toho, že budou psát tajné vzkazy, které poté budou spolužáci luštit. Prvotní radost však některé jedince brzy opustila. Někteří vůbec nevěděli, co by mohli napsat. Zjednodušila jsem tedy zadání. Mohli si vybrat, zda-li budou chtít napsat větu, nebo třeba několik samostatných slov. Nevím, jestli to byla jen lenost snažit se něco vymyslet, ale našli se i tací, kteří mi tvrdili, že vymyslet i slova jim dělá potíže. Povzbudila jsem je tím, že je to opravdu jedno a pobídla je k tomu, aby na papír slepeckým písmem napsali názvy svých oblíbených zvířat, barev, nebo třeba činností, které rádi dělají ve svém volném čase. To jim pomohlo, potřebovali pouze ujistit, že nemusejí vymýšlet žádné dlouhé texty, obsahující důležité informace.

Čtení tajných vzkazů

Po napsání vzkazů pochopitelně následovalo jejich čtení, lépe řečeno luštění. Žáci nechali své vzkazy na lavici a šli luštit vzkazy spolužáků. K tomu potřebovali tabulku s fixem a vytištěnou tabulku znaků Braillova písma. Původně jsem si myslela, že budou na tabulku psát dešifrovaná slova a až po ukončení této činnosti si společně prozradíme, co se jim podařilo rozluštit a zda je to opravdu to, co autor vzkazu původně napsal. Žáci ale při přepisování vůbec nešetřili místem a všechny vzkazy by se jim tam stejně nevešly. Především ale jejich zvědavost by jim neumožnila vydržet až do ukončení aktivity. Bylo fascinující je sledovat při práci a poté při běhání za daným spolužákem, kdy si ověřovali správnost svého luštění.



Obrázek č. 5 Čtení vzkazů napsaných slepeckým písmem

Ukončení prvního bloku projektového vyučování

Po této aktivitě jsem ukončila první blok a dala dětem přestávku. Následující aktivity totiž nesouvisí se psaním a čtením Braillova písma. Po přestávce jsem se žáky provedla menší rekapitulací toho, co jsme dělali v prvním bloku projektového vyučování. Zajímalo mě, jaké jsou zatím jejich pocity, která aktivita je bavila nejvíce a také jsem po nich chtěla zhodnocení jejich dosavadní práce, toho, jak se jim dařilo. Ohlasy byly pro tuto chvíli pozitivní. Mile mě překvapilo, jak dokázali žáci evaluovat svou práci. Byli si vědomi svých chyb a v mnohých případech byli dokonce schopni uvést i důvody jejich vzniku.

Povídání o kompenzačních pomůckách a o zásadách komunikace s nevidomými lidmi

Na úvod jsem žáky informovala o následujících aktivitách a zahájila opět brainstorming. *„Třeba o tom ani nevíte, ale nějaké kompenzační pomůcky určitě znáte, protože jsme o nich dnes už společně mluvili. Kompenzační pomůcky jsou totiž pomůcky, prostředky, které usnadňují nevidomým lidem život a umožňují jim zvládat činnosti, které nám připadají jako jednoduché a automatické. Napadá vás, co by mohlo být považováno za kompenzační pomůcku?“* Čekala bych, že si žáci jako první vybaví slepeckou hůl. Překvapili mě, ale odpovědí *„Pichtův psací stroj“*. Reagovala jsem na každou vyřčenou odpověď a snažila se je přiblížit k správným odpovědím. Do tohoto interaktivního brainstormingu se aktivně nezapojovali všichni žáci, ale za úspěšné považují skutečnost, že většina se opravdu snažila a zbytek žáků alespoň poslouchal a nijak nevyrušoval. Přestože se žáci snažili, nepodařilo se jim vyjmenovat skoro žádnou kompenzační pomůcku. Rozhodla jsem se to tedy nakonec pojmut jako mnou předávané informace a kompenzační pomůcky jsem jim vyjmenovala a současně i promítala v předem vytvořené prezentaci.

Myslela jsem si, že by toto téma mohlo být pro žáky zajímavé a že by je mohlo bavit vymýšlet jejich vlastní pomůcky pro nevidomé lidi. Tomu tak vůbec nebylo. Nevím, zda to bylo pro žáky tohoto věku těžké téma, nebo jestli pro ně bylo složité přejít z aktivních a tvůrčích činností na aktivitu, která vyžadovalo jejich pozornost a přemýšlení.

K mému překvapení zaobírání se komunikací s nevidomými lidmi sklidilo větší zájem. Ze začátku bylo pro žáky těžké pochopit, co od nich chci slyšet. Uvedla jsem několik situací. Žáci měli za úkol si představit, že nevidí a říct, co by v daném okamžiku ocenili. Do diskuse se zapojovalo podstatně více jedinců a konverzace jen tak neutichala. Nápadů zaznělo několik a většina z nich byla věcných a dávala smysl.

Měla jsem připravenou prezentaci, ve které byly přehledně a srozumitelně vypsané nejzajímavější zásady komunikace. Původně jsem chtěla prezentaci promítnout a nechat žáky, aby četli napsané informace nahlas. Tento způsob by trval více času a vzhledem k rozpoložení, ve kterém žáci byli, jsem se rozhodla tuto činnost vynechat a spokojila jsem se s řešením potencionálních situací.

Na pár minut bez zraku

Tato aktivita je určena k vyzkoušení si pohybu v prostoru bez možnosti vidět. Doporučuji ji provádět ve dvojicích nebo trojicích. Já jsem si pro žáky připravila hned dvě různě obtížné varianty této aktivity. Vyzkoušeli si oboje. Při první, jednodušší variantě měl jeden ze dvojice na očích škrabošku, tudíž neviděl a ten druhý z dané dvojice představoval jeho pomyslného vodiče. Vodič informoval nevidomého o prostředí a ústně ho navigoval při chůzi. Po určitém čase dochází k výměně rolí. Čas více nespecifikuji, je potřeba reagovat na aktuální dění ve třídě a rozhodovat se podle něj. Variantu druhou, složitější, jsem vymyslela tak, že nevidomý z dvojice dostal lyžařskou hůlku, kterou využíval k mapování terénu. I tato varianta stále probíhala ve dvojicích, kdy jeden z účastníků stále vidí. Důvodem je bezpečnost. Po nějaké době opět došlo k vystřídaní rolí.



Obrázek č. 6 Chůze poslepu

Autor: Monika Lužíková

Před oběma variantami jsem provedla instruktáž, při níž jsem vysvětlila průběh následující činnosti a stanovila jsem pravidla, které je potřeba dodržovat. Obávala jsem se

především druhé aktivity kvůli lyžařské hůlce, která může při nevhodné manipulaci s ní způsobit řadu nepříjemných zranění. Žáci byli ukáznění a pravidla dodržovali. Celá aktivita tedy probíhala bez sebemenších komplikací a bylo velmi hezké sledovat žáky, jak svědomitě úkol plní a jak dokáží spolupracovat.



Obrázek č. 7 Chůze poslepu s hůlkou

Autor: Monika Lužíková

Tvorba výsledného produktu – plakátu

Jako výsledný produkt jsem zvolila vytvoření nástěnky. Inspirací mi byla výzdoba třídy, konkrétně plakáty s písmeny abecedy a s obrázky, jejichž význam nosí slovo začínající na dané písmeno. Přála jsem si tedy, aby stejným způsobem zpracovali Braillovu abecedu. Žákům jsem důkladně vysvětlila postup vytváření nástěnky a rozdělila jsem jim písmena k vypracování. Na tuto práci dostal každý výkres o velikosti A5, aby pro ně bylo jednodušší zaplnit celou plochu. Myslela jsem, že je to nejsnadnější možný způsob výsledného produktu, ale byla potřeba žáky korigovat a pomoci jim s výběrem námětu na obrázek, protože některé jejich návrhy byly neadekvátní jejich výtvarným schopnostem.



Obrázek č. 8 Tvoření výsledného plakátu

Autor: Monika Lužiková

Nástěnku se skládá z velkého plakátu, který tvoří jednotlivé práce žáků a následně jsem ji ozdobila ještě fotkami, které jsem v průběhu projektu vyfotografovala. Nástěnka byla umístěna na chodbě ve škole a žáci se na ní chodili moc rádi dívat a bavilo je sledovat, na jaké fotce jsou a co zrovna dělají. Přejde mi to jako krásná vzpomínka, která jim po dobu delší doby může připomínat náš projektový den.



Obrázek č. 9 Nástěnka

Autor: Monika Lužiková

Ukončení projektového dne – evaluace

Projektový den jsem se rozhodla ukončit komunitním kruhem, při kterém jsem chtěla zjistit názory a pocity žáků. „*Jak se vám líbil dnešní projektový den? Která aktivita se vám líbila nejvíce? Bylo naopak něco, co se vám nelíbilo? Co všechno jsme se dnes dozvěděli? Myslíte si, že je dobře, že jsme se dnes učili o Braillovu písmu?*“ Komunitní kruhy a diskuse jsou činnosti, které se nikdy nedají přesně naplánovat. Je důležité maximálně vnímat a naslouchat promluvám žáků a vhodně na ně reagovat, a tak je přivést i k dalším úvahám a odpovědím.

Reakce žáků byly kladné. Dle jejich slov se jim projektový den líbil a užili si ho. Většina se shodla na tom, že nejlepšími aktivitami bylo hádání slov podle hmatu, luštění tajných vzkazů a chůze poslepu. Osobně jsem si myslela, že budou mít největší radost ze psaní vzkazů v Braillově písmu. Žáci se vyjadřovali velmi hezky, srozumitelně a svůj názor si i dokázali obhájit. Překvapila mě velmi rozumná slova o tom, že si uvědomovali zodpovědnost při tom, kdy dělali svému spolužákovi vodiče. Nebylo to prý pro ně moc příjemné a měli strach, aby ho svými instrukcemi dokázali dovést. Myslím, že na svůj věk jsou opravdu moc rozumní a dokáží nad věcmi skutečně přemýšlet. Nepříjemné to pro žáky bylo pochopitelně i v situaci, kdy oni sami neviděli. Měli pocit, že ušli obrovský kus cesty, přitom se ve skutečnosti skoro vůbec nepohnuli. Alespoň takhle si dokázali představit, jak složitý je život bez zraku. Projevili empatii k nevidomým lidem. Díky tomuto závěrečnému komunitnímu kruhu jsem si uvědomila, že tento projektový den byl opravdu smysluplný a že jsem žákům předala přesně to, co jsem chtěla. Pevně věřím tomu, že to pro žáky bylo přínosné a že dokáží tyto nové vědomosti ve svých životech zúročit.

4.3 Introspekce na projekt „ve světě nevidomých“

Na úvod bych chtěla říci, že si plně uvědomuji náročnost tohoto tématu. V průběhu praxí jsem ale měla možnost žáky poznat, zjistit, jak pracují a poznat úroveň jejich schopností a dovedností. Aktivity jsem vytvořila tak, aby je žáci zvládli. Proces vyučování se nedá nikdy přesně naplánovat. Jeho průběh je závislý na práci žáků, která je ovlivněna aktuálním rozpoložením žáků. Stejně je tomu i u projektového vyučování. Dovolím si tvrdit, že je to možná i o něco komplikovanější. Žáci jsou zvyklí na tradiční způsob výuky, která pro ně

představuje jasně stanovená kritéria a požadavky na jejich chování. Projektové vyučování má za úkol žákům přinést nové činnosti, které vyžadují jejich aktivitu, dávají prostor jejich fantazii, podporují jejich tvůrčí aktivitu, a především při jejich plnění dochází k nenásilnému a zábavnému vzdělávání. Proto jsem celý čas maximálně žákům naslouchala a zajímala jsem se o jejich názory a myšlenky, abych je mohla v případě nutnosti lépe navést a vysvětlit jim danou problematiku jiným způsobem.

Žáci se aktivně zapojili do všech připravených aktivit, byli soustředěni a s nadšením se zapojovali do všech diskusí. Vzhledem k jejich věku pro mě nebyla na konci projektového dne primární jejich znalost informací o autoru Braillova písma, či znalost slepeckého písma. Šlo mi o to, je seznámit s touto problematikou, a především v nich vzbudit zájem o lidi kolem a přimět je k vzájemnému respektu. Myslím si, že to se mi povedlo. Celkově tento projekt hodnotím jako úspěšný. Věřím, že jsem díky němu předala žákům přesně to, co jsem chtěla. V průběhu studia na vysoké škole jsem měla možnost vyzkoušet si svou pedagogickou praxi v různých ročnících prvního stupně. Uvědomuji si, že nemusí být pravidlo, že takto vytvořený projekt zvládnou všichni žáci druhých ročníků. Předkládám ho pouze jako návrh, zmiňuji v jeho detailním popisu i několik tipů a rad, jak by se ním dalo pracovat. Věřím, že jako námět může dobře posloužit a je na zvážení pedagogů, jakou modifikaci použijí, či do jakého ročníku se jej rozhodnout zařadit.

4.4 Extrospekce na projekt „ve světě nevidomých“

Projekt jsem realizovala v době souvislé pedagogické praxe v 5. ročníku vysokoškolského studia. Stejně jako u všech mých výstupů i tohoto projektového vyučování se účastnila doprovázející pedagožka, třídní učitelka třídy, ve které jsem projekt realizovala. Ta celý projekt bedlivě pozorovala a následně jej jakožto aprobovaný pedagog s dlouholetou praxí ohodnotila.

„Projektový den byl věnován Světovému dni Braillova písma, který má své místo v kalendáři 4.ledna. Chválím výborně zvolené téma, kterým se žáci dozvěděli nejen informace o Braillovu písmu, vzniku a použití, ale také natukli téma různých zdravotních znevýhodnění, pomoc druhým a toleranci.

V úvodní motivaci nechala studentka přijít žáky na téma hodiny díky indiciím, poté sami prozkoumali pohmatem i zrakem Braillovo písmo na krabičkách. Výbornou činností bylo čtení písmen a slov vytlačených do kartonů se zavázanýma očima.

Studentka měla pěkně zpracované prezentace, informace o kompenzačních pomůckách, odkazy k videím. Veškeré pomůcky měla pečlivě připravené.

Nejvíce děti zaujala aktivita, kdy si měly samy vyzkoušet projít danou trasu se zavázanýma očima, následně s doprovodem – vodičem, kdy si také role vyměnily a staly se ony vodiči. Poté si v komunitním kruhu popovídali o svých pocitech z této činnosti. Bylo zajímavé sledovat, jak se povedlo studentce rozpovídat děti o této činnosti.

Výsledná práce – plakát s Braillovou abecedou se povedl, jen bylo potřeba děti usměrnit ve volbě kresleného obrázku. Vybíraly si náměty, které by nezvládly nakreslit, proto jim praktikantka musela doporučit jednodušší motivy.“ (Aprobovaná pedagožka s 27letou praxí, aktuálně působící na základní škole v Mikulovicích).

5 Výzkumné šetření k projektu „Ve světě nevidomých“

Pro výzkum byla zvolena kvalitativní metoda. Cílem výzkumu bylo ověření kvality vytvořeného projektu. Pro sběr dat bylo použito dotazníkové šetření. Dotazník se skládal ze škálových otázek ¹Likertova typu.

5.1 Termíny z prostředí pedagogického výzkumu

5.1.1 Kvalitativní metoda

Kvalitativní metoda se opírá o filosofii fenomenologie. Ta vyzdvihuje existenci subjektivních aspektů při jednání lidí. Díky tomu dochází k odhalení více pohledů na zkoumaný jev. Prostřednictvím kvalitativně orientovaného výzkumu dochází k porozumění (Chráska, 2016).

Gavora (2000) odkazuje ve svých definicích hned na několik významných autorů, kteří se shodují na tom, že některé pedagogické jevy je lepší pochopit a lidsky okomentovat, než je široce zevšeobecňovat a následně je vysvětlovat pomocí čísel. Kvalitativní metoda je jednou ze dvou orientací výzkumu. Podstatou této metody je zájem o názor člověka na zkoumaný jev. Při kvalitativním výzkumu dochází k detailnímu studiu konkrétního případu.

5.1.2 Dotazník

Dotazník je jednou z nejvíce užívaných metod při výzkumech jakéhokoli zaměření. Důvodem je především poměrně jednoduchá konstrukce dotazníku a časově nenáročný sběr dat. Jde o písemné získávání odpovědí na otázky. Tato výzkumná metoda bývá nejčastěji předkládána v kvantitativně orientovaných výzkumech (Gavora, 2000).

Chráska (2016) popisuje dotazník jako soubor předem připravených otázek, jejichž správná formulace je nesmírně důležitá pro získání platných odpovědí, nesoucích významné informace.

¹ „U těchto škál se prezentuje určité tvrzení a po respondentovi se požaduje, aby vyjádřil stupeň svého souhlasu, respektive nesouhlasu na hodnotící škále“ (Chráska, 2016, s. 161).

5.2 Respondenti

Respondenty, účastníky tohoto výzkumu byli aprobovaní pedagogové prvního stupně základního vzdělávání, studenti vysokých škol, kteří již vykonávají pedagogickou činnost na prvním stupni základní školy a studenti vysoké školy, kteří se na vykonávání své pedagogické profese teprve chystají. K oslovení došlo osobně. Aprobované pedagogy jsem oslovila na základních školách v okrese Jeseník. Tato cesta byla zvolena kvůli obsáhlosti a časové náročnosti tohoto dotazníkového šetření. Respondenti, kteří souhlasili se zapojením do výzkumu obdrželi fyzicky dotazník i návrh projektu.

Celkem se do výzkumného šetření zapojilo 25 respondentů, zařazeno do výše uvedených kategorií. Přesnější počty jsou uvedeny v tabulce.

Kategorie respondentů	Četnost zástupců
Aprobovaný pedagog I. stupně ZŠ (Mgr.)	15
Student VŠ působící na I. stupni ZŠ	4
Student VŠ v přípravné fázi na pedagogickou praxi (5. ročník)	6

Tabulka č. 1 Četnost respondentů v jednotlivých kategoriích

Z tabulky je zřejmé, že 15 z dotazovaných respondentů spadá do 1. kategorie, což je kategorie aprobovaných pedagogů I. stupně ZŠ. To je 60 % z celkového počtu zúčastněných respondentů. Mezi odpovídajícími byli 4 studenti VŠ, kteří studují a současně působí na I. stupni. Tito studenti tvoří 16 % všech respondentů. Do dotazníkového šetření se zapojilo ještě 6 studentů, kteří jsou aktuálně studenty 5. ročníku VŠ a připravují se na svou budoucí pedagogickou profesi. Zástupci této skupiny tvoří 24 % dotazovaných.

5.3 Sestrojení vlastního dotazníku

Vlastní dotazník se skládal z úvodního slova, ve kterém jsem stručně představila sebe, záměr a účel dotazníku. Napsala jsem popis, jak postupovat při vyplňování dotazníku. Před jeho vyplněním si totiž respondenti museli nejdříve nastudovat projekt, jehož popis automaticky dostali ve fyzické podobě k dotazníku. Nechyběl ani příslib anonymity a poděkování za věnovaný čas, potřebný pro vyplnění dotazníku, viz příloha.

Následovalo 13 otázek neboli položek. Některé položky byly pouze informativní. Sloužily například pro zařazení respondentů do příslušné skupiny, nebo pro zjištění jejich

názorů na přínos projektového vyučování. Většina položek se dotazovala na didaktické kategorie, jejichž vhodnost a náležité využití v projektu respondenti klasifikovali pomocí pětistupňové Likertovy hodnotící škály, kterou přesněji uvádím v následující tabulce.

Likertova škála	Interpretace
Rozhodně ano	Absolutní souhlas s otázkou
Spíše ano	Souhlas s otázkou
Nedokážu posoudit	Neutrální postoj
Spíše ne	Nesouhlas s otázkou
Rozhodně ne	Absolutní nesouhlas s otázkou

Tabulka č. 2 Představení a vysvětlení užitých škálových otázek

5.4 Analýza výsledků dotazníkového šetření

Úvodní otázky ověřovaly osobní postoj respondentů k projektovému vyučování a zjišťovaly, jak často tuto metodu zařazují do vyučovacího procesu. Jelikož jsou mezi respondenty studenti bez dostatečné pedagogické působnosti, byly otázky koncipovány tak, aby na ně tato skupina dotazujících mohla odpovědět na základě svých domněnek.

Otázka č. 1: Jak často zařazujete/myslíte si, že budete zařazovat po ukončení VŠ, projektové vyučování?



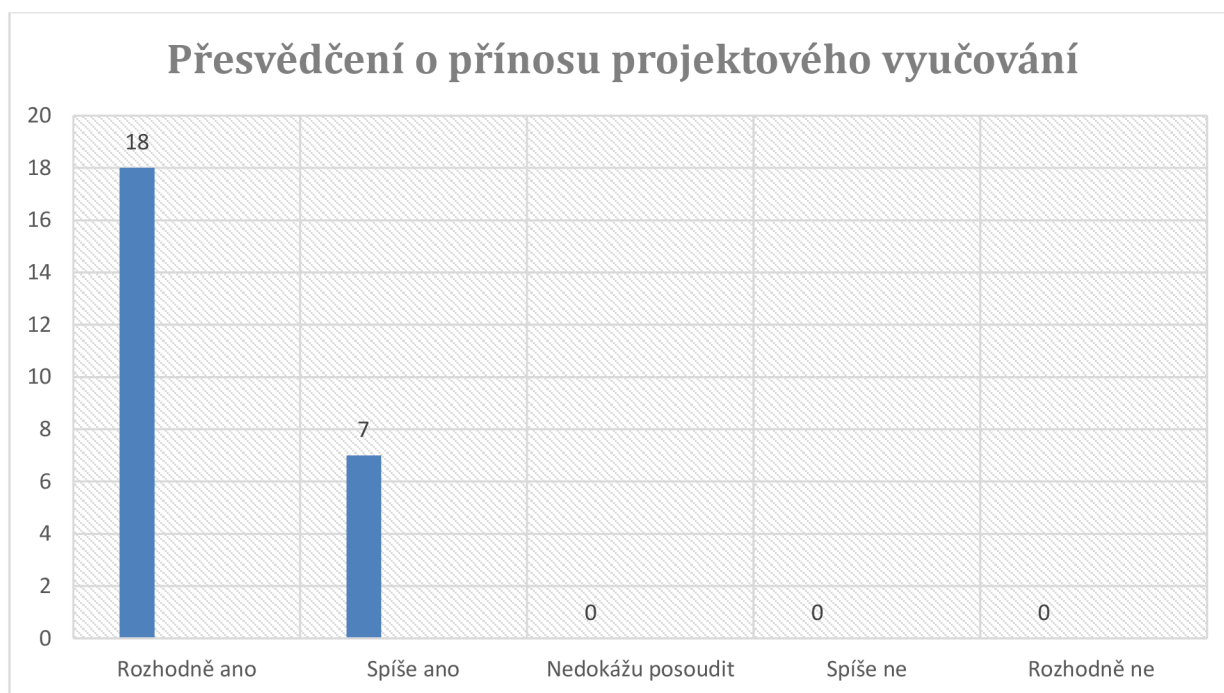
Graf č. 1 Zařazování projektového vyučování

Frekvence zařazení projektového vyučování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Méně než 2x za rok	7	28 %
3x - 5x za rok	13	52 %
Více než 5x za rok	4	16 %
Jiná	1	4 %

Tabulka č. 3 Zařazování projektového vyučování

Interpretace: Respondenti zde vybírali z předem určených odpovědí, uvedených v tabulce i grafu. 7 z nich uvedlo, že projektové vyučování zařazují méně než 2x do roka. Naprostá většina, konkrétně 13 respondentů aplikuje projektové vyučování 3x – 5x za rok. Více než 5x za rok se projektovému vyučování věnují 4 z celkového počtu dotazovaných. Byla zde možnost odpovědi „jiná“, kde respondenti mohli blíže určit frekvenci zařazování této metody. Tuto odpověď zvolil pouze 1 účastník výzkumu. Přesná odpověď tohoto respondenta byla 2x.

Otázka č. 2: Jste přesvědčeni, že je projektové vyučování pro žáky/žákyně přínosné?



Graf č. 2 Přesvědčení o přínosu projektového vyučování

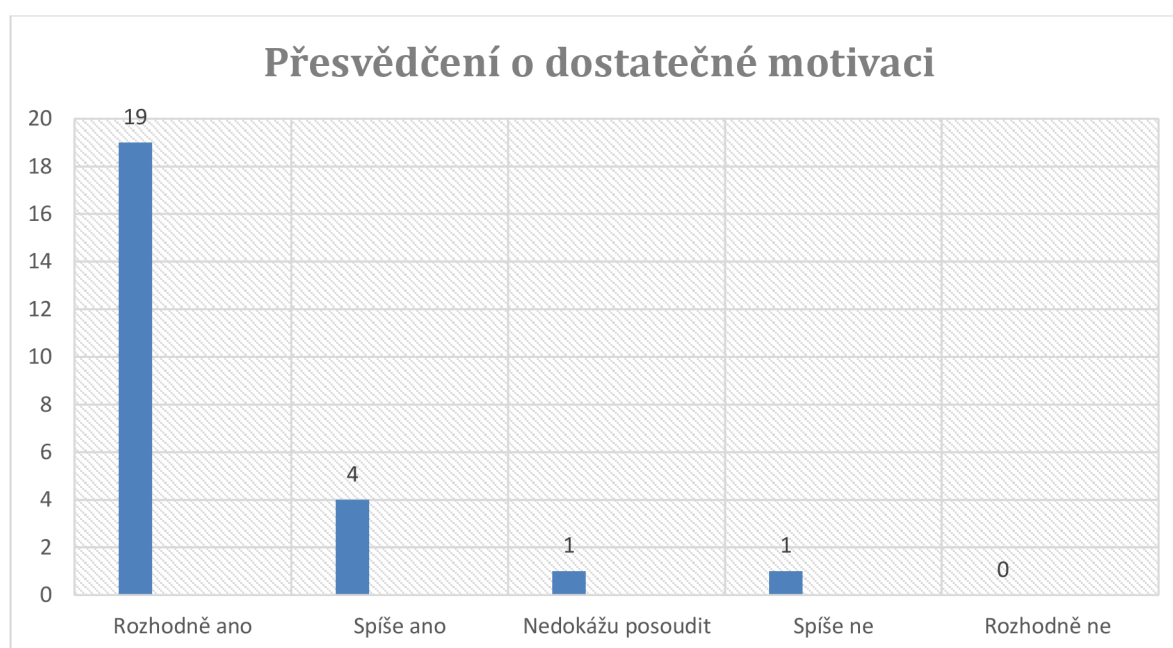
Míra přesvědčení o přínosu PV	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	18	72 %
Spíše ano	7	28 %
Nedokážu posoudit	0	0 %
Spíše ne	0	0 %
Rozhodně ne	0	0 %

Tabulka č. 4 Přesvědčení o přínosu projektového vyučování

Interpretace: Respondenti zde vyjadřovali svůj souhlas prostřednictvím pětistupňové hodnotící škály, která je podrobněji vysvětlena v úvodní kapitole výzkumného šetření. Z tabulky i z grafu lze vyčíst, že se 3 z 5 odpovědí se nikdo z dotazovaných neztotožnil. Naprostá většina, 18 účastníků je silně přesvědčena o tom, že projektová metoda je pro žáky velmi přínosná. Zbylých 7 si také myslí, že je projektové vyučování přínosné, ale nejsou si tímto postojem natolik jistí.

Následující část dotazníků se zabývá hodnocením pedagogických kategorií a jejich náležitému využití v projektu „Ve světě nevidomých“.

Otázka č. 3: Myslíte si, že jsem žáky/žákyně dostatečně motivovala po celou dobu projektu?



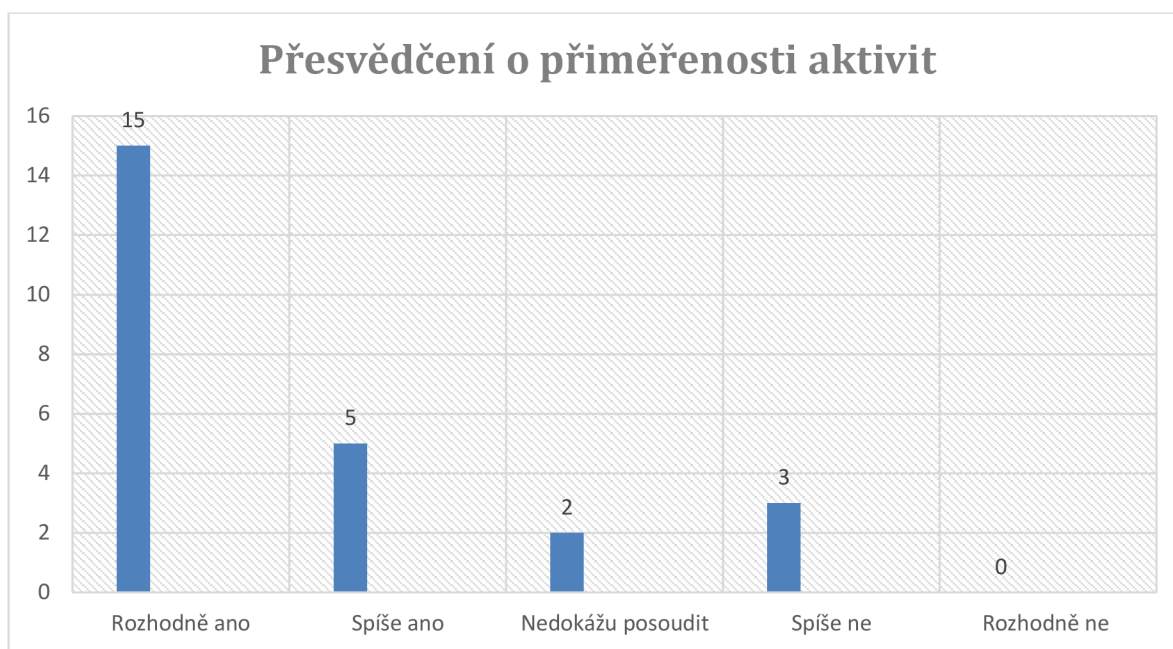
Graf č. 3 Přesvědčení o dostatečné motivaci

Míra přesvědčení o dostatečné motivaci	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	19	76 %
Spíše ano	4	16 %
Nedokážu posoudit	1	4 %
Spíše ne	1	4 %
Rozhodně ne	0	0 %

Tabulka č. 5 Přesvědčení o dostatečné motivaci

Interpretace: Z celkového počtu 25 dotazovaných, je většina z nich 19 absolutně přesvědčena o dostatečné motivaci žáků po celou dobu projektového vyučování, 4 je o motivaci žáků jen spíše přesvědčeno, 1 nemá na tuto problematiku jednoznačný názor a poslední 1 zbývající o dostatečné motivaci žáků spíše přesvědčen není.

Otázka č. 4: Byly podle Vás zvolené aktivity přiměřené věku žáků/žáků?



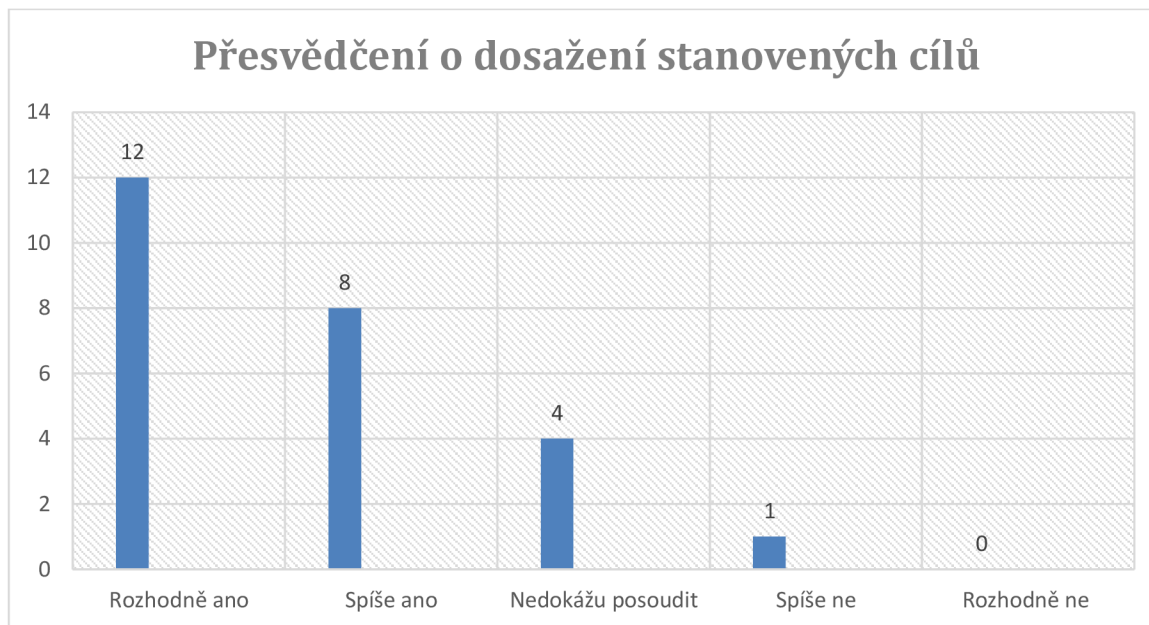
Graf č. 4 Přesvědčení o přiměřenosti aktivit

Míra přesvědčení o přiměřenosti aktivit	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	15	60 %
Spíše ano	5	20 %
Nedokážu posoudit	2	8 %
Spíše ne	3	12 %
Rozhodně ne	0	0 %

Tabulka č. 6 Přesvědčení o přiměřenosti aktivit

Interpretace: Z celkového počtu 25 dotazovaných, 15 vyjádřilo absolutní přesvědčení o přiměřenosti aktivit vzhledem k věku žáků, 5 je spíše přesvědčeno, 2 nemá na zvolené aktivity jednoznačný názor, 3 si spíše myslí, že aktivity, přiměřené nebyly.

Otázka č. 5: Myslíte si, že vytvořeným projektem dojde k dosažení předem stanovených cílů?



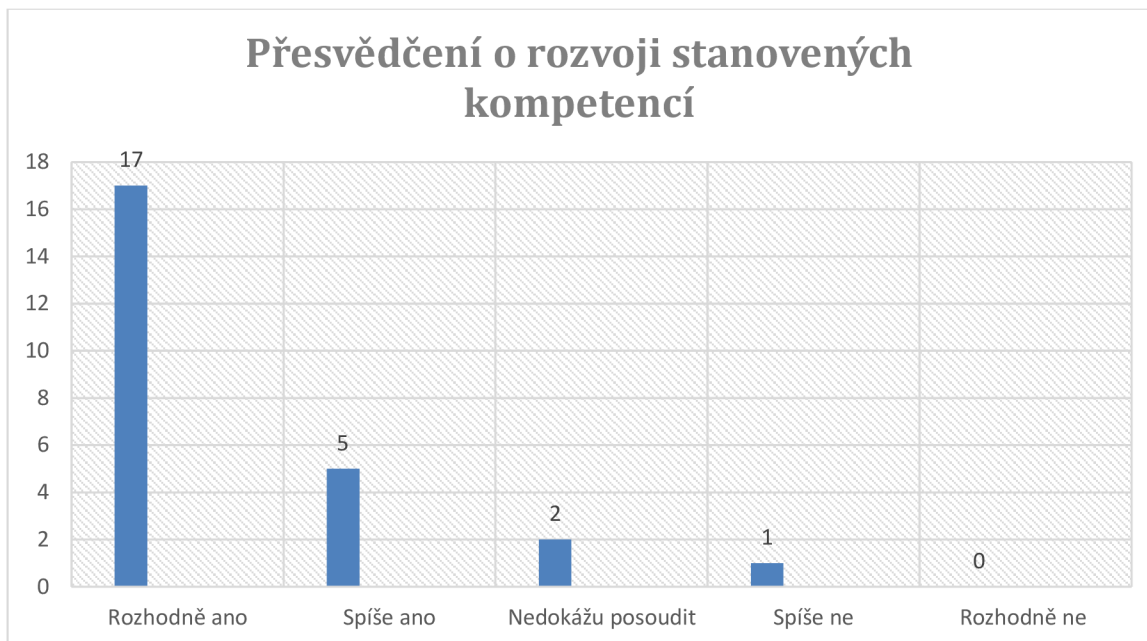
Graf č. 5 Přesvědčení o dosažení stanovených cílů

Míra přesvědčení o dosažení stanovených cílů	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	12	48 %
Spíše ano	8	32 %
Nedokážu posoudit	4	16 %
Spíše ne	1	4 %
Rozhodně ne	0	0 %

Tabulka č. 7 Přesvědčení o dosažení stanovených cílů

Interpretace: O dosažení předem stanovených cílů je absolutně přesvědčeno 12 respondentů, 8 je spíše přesvědčeno. 4 účastníci nezaobírají k tomuto jednoznačný postoj, tato odpověď byla z celého dotazníku nejvíce zastoupena u této otázky. Zbývajících 1 dotázaný si spíše myslí, že k dosažení stanovených cílů nedojde.

Otázka č. 6: Myslíte si, že zvolenými aktivitami dochází k rozvoji stanovených kompetencí?



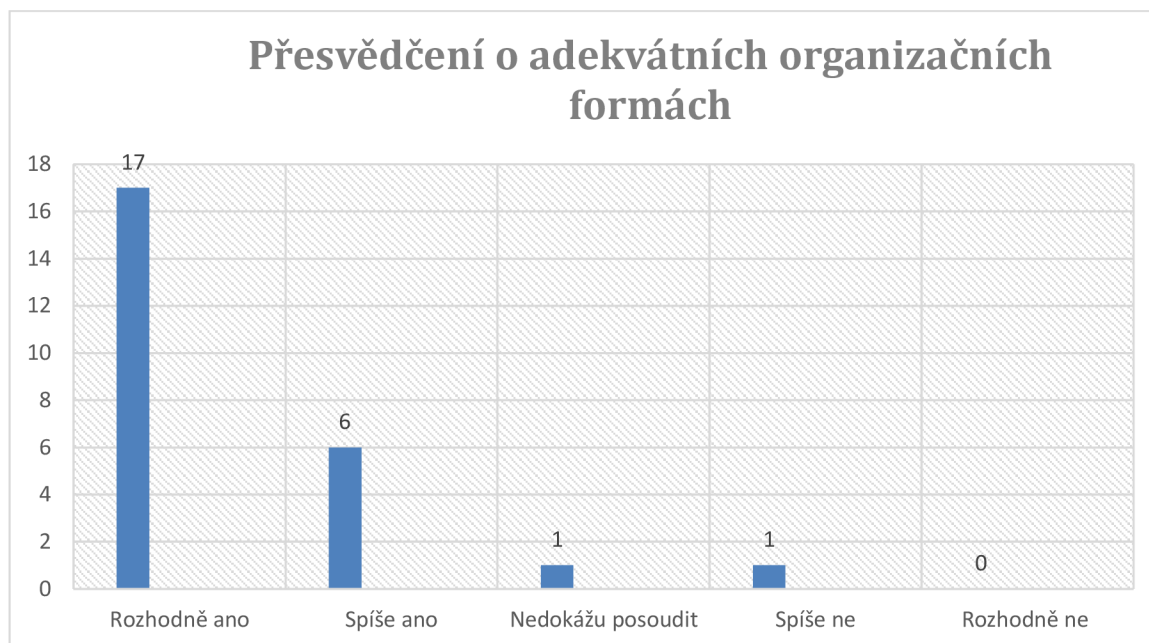
Graf č. 6 Přesvědčení o rozvoji stanovených kompetencí

Míra přesvědčení o rozvoji stanovených kompetencí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	17	68 %
Spíše ano	5	20 %
Nedokážu posoudit	2	8 %
Spíše ne	1	4 %
Rozhodně ne	0	0 %

Tabulka č. 8 Přesvědčení o rozvoji stanovených kompetencí

Interpretace: 17 respondentů nepochybuje o tom, že u žáků bude docházet k rozvoji stanovených kompetencí, jsou naopak o této skutečnosti absolutně přesvědčeni. 5 účastníků je spíše přesvědčeno, že k rozvoji dojde. Našli se tací, kteří se nedokázali rozhodnout, jestli k rozvoji kompetencí dojde, nebo ne. Takhle odpověděli 2 z dotazovaných. Poslední 1 zúčastněný vyjádřil svou odpověď spíše nesouhlas s tímto tvrzením.

Otázka č. 7: Myslíte si, že v rámci projektu byly dostatečně prostrídány adekvátní organizační formy?



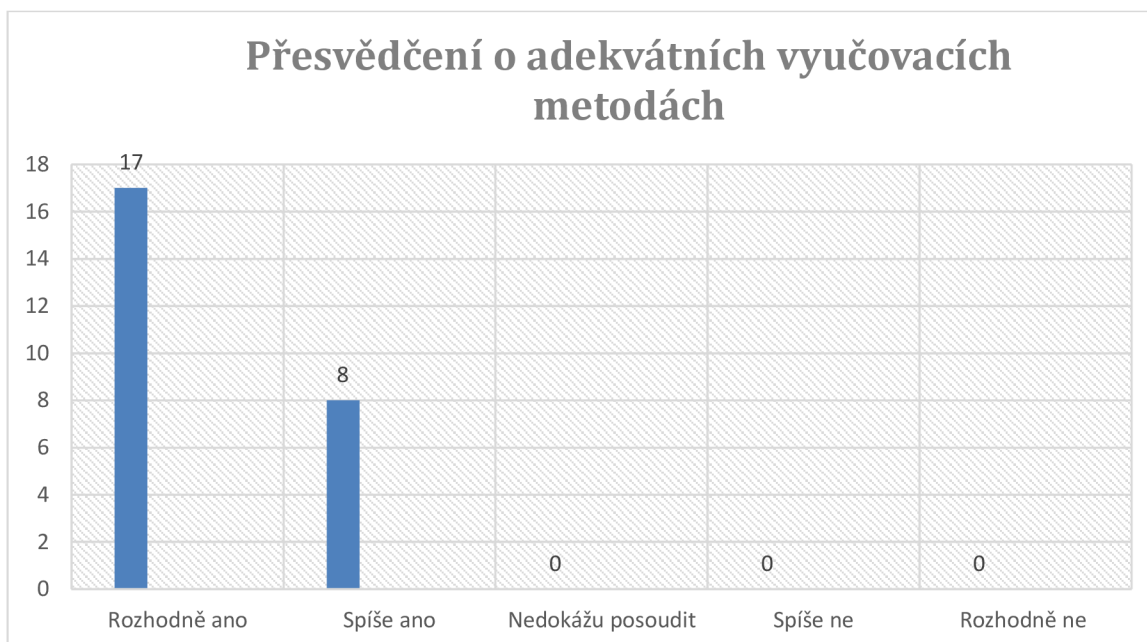
Graf č. 7 Přesvědčení o adekvátních organizačních formách

Míra přesvědčení o adekvátních organizačních formách	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	17	68 %
Spíše ano	6	24 %
Nedokážu posoudit	1	4 %
Spíše ne	1	4 %
Rozhodně ne	0	0 %

Tabulka č. 9 Přesvědčení o adekvátních organizačních formách

Interpretace: S mým využitím organizačních forem absolutně souhlasí 17 respondentů, 6 spíše souhlasí. 1 z dotazovaných nevyjádřil ani souhlas, ani nesouhlas. Objevila se i odpověď, která poukazuje na výtky k mému zvolení organizačních forem, takhle odpověděl zbývajících 1 účastník.

Otázka č. 8: Myslíte si, že v rámci projektu byly dostatečně prostrádané adekvátní vyučovací metody?



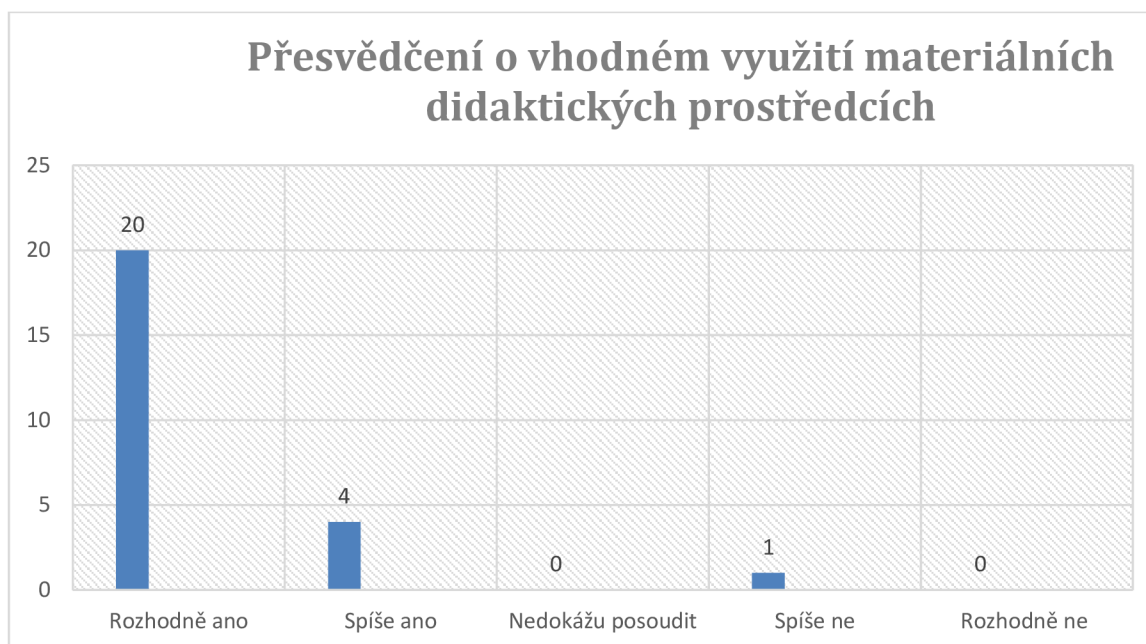
Graf č. 8 Přesvědčení o adekvátních vyučovacích metodách

Míra přesvědčení o adekvátních vyučovacích metodách	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	17	68 %
Spíše ano	8	32 %
Nedokážu posoudit	0	0 %
Spíše ne	0	0 %
Rozhodně ne	0	0 %

Tabulka č. 10 Přesvědčení o adekvátních vyučovacích metodách

Interpretace: U této otázky všichni dotazovaní vyjádřili souhlas s tím, že jsem pro projekt zvolila vhodné vyučovací metody a dokázala jsem je v průběhu projektového vyučování dostatečně prostrádat vzhledem k věku žáků. 17 respondentů vyjádřilo absolutní souhlas. Zbýlých 8 spíše souhlasí.

Otázka č. 9: Myslíte si, že v rámci projektu byly dobře využité materiální didaktické prostředky?



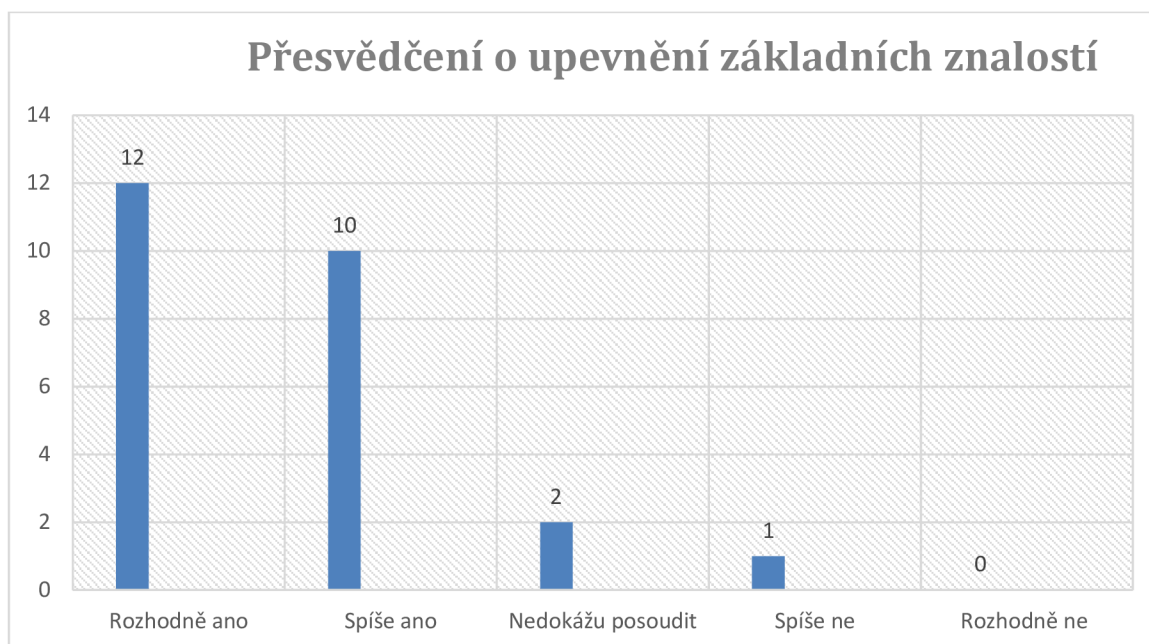
Graf č. 9 Přesvědčení o vhodném využití materiálních didaktických prostředcích

Míra přesvědčení o využití materiálních didaktických prostředcích	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	20	80 %
Spíše ano	4	16 %
Nedokážu posoudit	0	0 %
Spíše ne	1	4 %
Rozhodně ne	0	0 %

Tabulka č. 11 Přesvědčení o vhodném využití materiálních didaktických prostředcích

Interpretace: Většina účastníků, konkrétně 20 vyjádřila svou odpovědí absolutní přesvědčení o tom, že jsem do projektu zapojila vhodné materiální didaktické pomůcky a ty následně i náležitě využila. Další 4 je o jejich vhodném využití spíše přesvědčeno. Mezi respondenty se našel 1, který si nemyslí, že bych zvolila adekvátní prostředky.

Otázka č. 10: Myslíte si, že zvolenými aktivitami došlo u žáků/žákyň k upevnění základních znalostí hlavního tématu projektu?



Graf č. 10 Přesvědčení o upevnění základních znalostí

Míra přesvědčení o upevnění základních znalostí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	12	48%
Spíše ano	10	40%
Nedokážu posoudit	2	8%
Spíše ne	1	4%
Rozhodně ne	0	0%

Tabulka č. 12 Přesvědčení o upevnění základních znalostí

Interpretace: U této otázky respondenti vyjádřili své přesvědčení o tom, zda-li zvolenými aktivitami dojde u žáků k upevnění základních znalostí tématu. 12 účastníků je o upevnění znalosti absolutně přesvědčeno. Dalších 10 je spíše přesvědčeno. Našli se 2, kteří k této problematice nezaobírají jasný názor. Poslední 1 z respondent vyjádřil spíše nesouhlasí s tím, že si žáci zvolenými aktivitami osvojí základní schopnosti tématu.

Otázka č. 11: Myslíte si, že jsem zvolila vhodný výsledný produkt – projektový výstup?



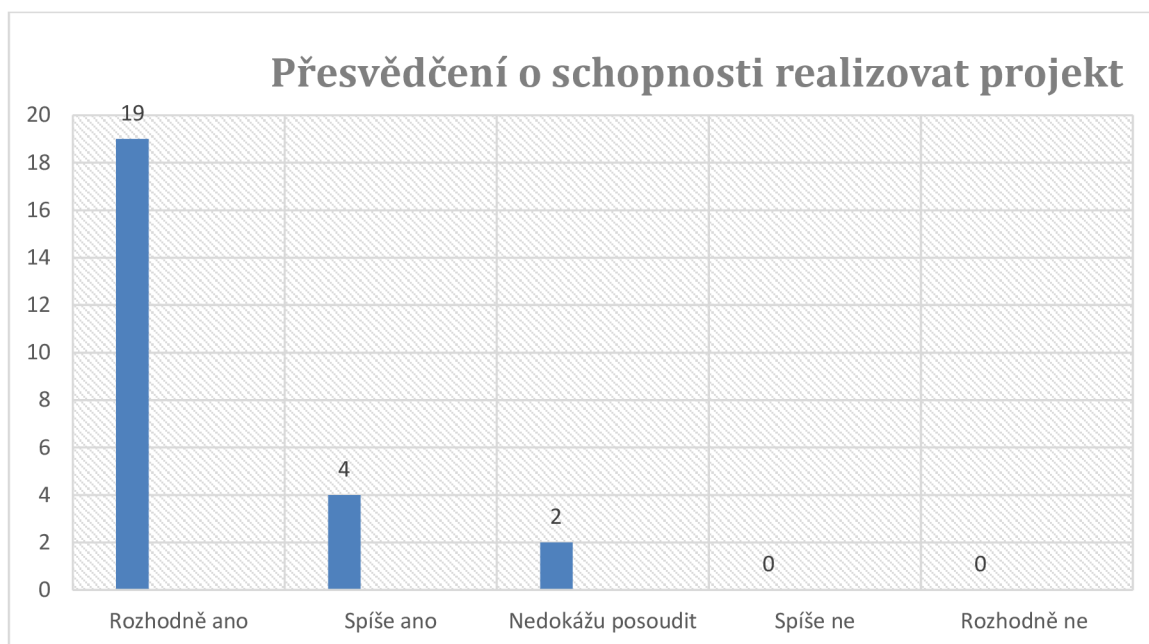
Graf č. 11 Přesvědčení o vhodnosti projektového výstupu

Míra přesvědčení o vhodnosti projektového výstupu	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	20	80%
Spíše ano	5	20%
Nedokážu posoudit	0	0%
Spíše ne	0	0%
Rozhodně ne	0	0%

Tabulka č. 13 Přesvědčení o vhodnosti projektového výstupu

Interpretace: U této otázky všichni respondenti vyjádřili souhlas s vhodností zvoleného projektového výstupu. 20 z nich je absolutně přesvědčeno o jeho vhodnosti. Zbýlých 5 spíše ano. Zbývající možnosti nebyly respondenty využity.

Otázka č. 12: Dokážete si představit, že byste podle tohoto projektu realizovali projektový den?



Graf č. 12 Přesvědčení o schopnosti realizovat projekt

Míra přesvědčení o schopnosti realizovat projekt	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ano	19	76 %
Spíše ano	4	19 %
Nedokážu posoudit	2	8 %
Spíše ne	0	0 %
Rozhodně ne	0	0 %

Tabulka č. 14 Přesvědčení o schopnosti realizovat projekt

Interpretace: Většina respondentů, konkrétně 19 odpovědělo, že si bez pochyby dokáží představit, že by podle mnou vytvořené předlohy dokázali realizovat projektové vyučování. I další 4 účastníci si dokáží představit vlastní realizaci projektu. Zbývající 2 dotázaní nezastávají k tomuto tvrzení jednoznačný postoj.

6 Projekt „Druháci na cestách“

Mezinárodní den cestovního ruchu

Název projektu: „**Druháci na cestách**“

Ročník:

- 2. ročník základní školy

Záměr projektu:

- Porozumění termínu cestovní ruch.
- Přiblížení cestování, pochopení jeho výhod a uvědomění si jeho důležitosti.
- Naučení se o evropských státech.
- Rozvíjení dovednosti vyhledávat informace.
- Podpora schopnosti žáků spolupracovat.

Časový rámec:

- 5 vyučovacích hodin – rozdělených do bloků dle potřeby a zaměření aktivit.

Předpokládané cíle:

Kognitivní

- Žák rozumí termínu cestovní ruch a dokáže jej popsat vlastními slovy.
- Žák zná hlavní města několika evropských států.
- Žák dokáže uvést zajímavosti o příslušném evropském státu.
- Žák zná hodnotu cizí měny, konkrétně eura a dokáže českou částku převést na eura.
- Žák zhodnotí své výkony v průběhu dne.
- Žák uvede klady a zápory projektového dne dle jeho pohledu vnímání.

Afektivní

- Žák pracuje dle pokynů učitele.
- Žák mluví o svých pocitech, které měl v průběhu projektového dne.
- Žák spolupracuje se svými spolužáky.
- Žák naslouchá promluvám učitele i spolužáků.

Psychomotorické

- Žák srozumitelně prezentuje před spolužáky.
- Žák vhodně používá pomůcky.

- Žák dodržuje správné návyky při psaní.

Předměty:

- Český jazyk
- Cizí jazyk
- Matematika
- Člověk a jeho svět
- Hudební výchova
- Výtvarná výchova

Očekávané výstupy (RVP ZV, 2023):

- ČJL-3-1-01 Žák přečte přiměřeně dlouhé a náročné texty a rozumí jim.
- ČJL-3-1-02 Žák rozumí slovním i psaným pokynům.
- ČJL-3-1-03 Žák při komunikaci dodržuje zásady a pravidla komunikace.
- ČJL-3-1-07 Žák vypraví o svých vlastních zkušenostech a zážitcích.
- ČJL-5-1-02 Žák si z textu vybere pro sebe důležité a zajímavé informace, které si sám zaznamená.
- ČJL-9-1-07 Žák se aktivně zapojuje do diskuse.
- ČJL-9-1-08 Žák si z textu vytvoří stručné poznámky, na základě, kterých připraví a přednese referát.
- CJ-3-1-02 Žák správně zopakuje slova v cizím jazyce.
- M-3-2-03p Žák využívá své matematické znalosti při převádění z CZK na EUR a naopak.
- ČJS-5-1-03 Žák pracuje s mapou Evropy a dokáže z ní zjistit základní údaje.
- ČJS-5-1-04 Žák vyhledá základní typické informace o obyvatelstvu, kultuře, zvycích a tradicích.
- ČJS-5-1-05 Žák na základě osvojených informací porovnává způsob života, kulturu i přírodu v naší i jiných evropských zemích.
- ČJS-5-1-05p Žák vypraví o svých zážitcích a zkušenostech z cestování.
- HV-3-1-04 Žák vhodně reaguje na znějící státní hymnu – dodržuje pravidla.
- HV-3-1-05p Žák pozorně vnímá státní hymnu.
- VV-3-1-02p, VV-3-1-04p Žák při tvorbě výsledného plakátu využívá své vlastní znalosti, zkušenosti, fantazii a dává najevo své pocity. Výsledek představí a vysvětlí svým spolužákům.

Klíčové kompetence (RVP ZV, 2023):

K učení

- Žák posoudí své vlastní pokroky, či nedostatky při plnění úkolů.
- Žák samostatně pracuje se studijním materiálem a využívá při tom způsoby, metody a strategie, které považuje za vhodné a efektivní pro jeho učení.
- Žák samostatně vyhledává informace, které pak využívá při zpracovávání výsledného produktu.

Komunikativní

- Žák vypráví své zážitky srozumitelně tak, aby jim rozuměly jeho spolužáci.
- Žák naslouchá promluvám učitele i spolužáků, vhodně na ně reaguje v rámci norem slušného chování.
- Žák říká svůj názor a umí si jej obhájit.
- Žák se smysluplně zapojuje do diskuse, respektuje názory ostatních.
- Žák využívá komunikativní dovednosti při spolupráci a komunikaci se spolužáky.

Sociální a personální

- Žák spolupracuje ve skupině, přispívá svými myšlenkami a schopnostmi.
- Žák se chová ohleduplně ke svým spolužákům, podílí se na vytváření příjemné a přátelské atmosféry ve třídě.
- Žák se nebojí říct si o pomoc v případě potřeby a naopak, je-li v jeho silách, pomůže ostatním.
- Žák si uvědomuje potřebu spolupráce.

Občanské

- Žák s úctou přijímá názory a přesvědčení druhých lidí.
- Žák dle svých možností poskytne pomoc někomu, kdo ji potřebuje.

Pracovní

- Žák vhodně a bezpečně pracuje s pomůckami.
- Žák dodržuje předem určená pravidla.

Digitální

- Žák vnímá digitální technologie jako nástroj usnadňující práci.

Výukové formy:

Projektová výuka, v níž byly využity tyto formy výuky:

- Hromadná (frontální)
- Samostatná práce
- Práce ve skupinách

Výukové metody:

- Aktivizující: diskuse
- Slovní: vyprávění, kladení otázek, vysvětlování, práce s textem, výklad
- Názorně-demonstrační: pozorování předmětů
- Praktické: produkční metody – vytváření plakátu

Materiální didaktické pomůcky:

- Předměty pro úvodní diskusi – magnetky a pohlednice z cest
- Studijní materiál – základní informace + zajímavé informace s obrázky o Rakousku, Francii, Itálii a Nizozemsku (každý studijní materiál dvakrát).
- Papíry
- Vytisknutá mapa Evropy do každé skupiny
- Dětský kufřík
- Kartičky s obrázky
- Trixeso
- Prezentace
- Interaktivní tabule
- Nástěnná mapa Evropy se státy na připínání na suchý zip

6.1 Návrh projektu

Úvodní část a motivační část

Komunitní kruh. Seznámení s tématem projektu a motivace. Povídání si o tom, jak děti chápou cestovní ruch, k čemu je důležitý. Sdílení zkušeností s cestováním, vyprávění o vlastních zážitcích. Děti mohou mít se sebou suvenýry – magnetky, pohlednice. Potřeba na to žáky upozornit několik dní dopředu.

Cestování po třídě

Žáci chodí po třídě, kde jsou rozmístěny papíry se zajímavostmi o evropských státech. Texty nejsou dlouhé a obsahují pouze nejdůležitější informace, obrázky a zajímavosti. Děti mají papír, na který si mohou dělat poznámky. Důležité je přizpůsobit množství studijních materiálů k počtu žáků ve třídě. Neznamená to, učit se o více evropských zemích, ale mít například dva totožné materiály k jednomu státu.

Rozdělení do skupin a losování tématu

Je několikero způsobů, jak mohou být žáci rozděleni do skupin. Náhodně pomocí nějakého losování, mohou se rozdělit sami, nebo skupiny může určit vyučující. Osobně si myslím, že každý způsob nese jistá pozitiva a každý přispívá v rozvoji osobnosti žáků. Způsob rozdělení by měl určit každý pedagog sám a měl by vždy důkladně zvážit individuální schopnosti žáků a vztahy mezi nimi. Vytvořené skupiny si poté losují stát, o kterém budou v následujícím kroku vypracovávat plakát. Při rozřazení tématu platí to stejné, jako pro vytváření skupin.

Práce ve skupinách

Všechny skupiny dostanou prázdný výkres, studijní materiál k dané zemi, vytištěnou slepou mapu daného státu a také odlepenou zemi z mapy Evropy na suchý zip. Úkolem žáků je vytvořit plakát o příslušném státu, který obsahuje důležité informace a charakteristické zajímavosti. Podkladem pro tuto aktivitu jsou žákům studijní materiály. Žáci ale mají k dispozici i internet, kde si mohou sami vyhledávat informace, které nevědí, nebo vyhledávat informace navíc, které oni sami považují za vhodné.

Prezentace výsledného plakátu a umístění na mapě

Skupiny si navzájem představují jejich plakáty. Součástí prezentování je i umístění jejich státu na mapu Evropy.

Balení do kufru

Žáci by během vypracovávání plakátu měli získat povědomí o tom, co se dá v daných zemích dělat. Na základě toho by měli být schopni odhadnout, jaké věci by se sebou potřebovali pro dovolenou v těchto destinacích. Z předem připravených kartiček s obrázky různých věcí, ať už hygienických, sportovních, či jiných, budou vybírat ty, na kterých je

zobrazeno něco, co si myslí, že by v dané zemi využili. Tyto kartičky pak umístí do kufru. Své rozhodnutí musí vždy okomentovat a sdělit důvod.

Převádění měn

Navazuje na aktivitu balení do kufru, kam doporučuji zařadit kartičku s obrázkem peněženky. Rozvíjení finanční gramotnosti, konkrétně povědomí o hodnotě peněz, je osobně podle mě velmi důležité. K převádění měn nemusí úplně nutně přijít, můžeme se s žáky bavit v rámci naší měny. Měla by ale určitě zaznít otázka „*kolik byste si se sebou vzali peněz a proč? Na co byste je potřebovali a použili je?*“ Pokud jsou žáci šikovní, mohla by diskuse vést k tématu druhy měn a k následnému převádění jejich hodnot. Nejzákladnější je převod z českých korun na eura a na polské zloté. Pro jednoduchost doporučuji zaokrouhlit hodnotu na jednoduché číslo. K této aktivitě může být nápomocná názorná prezentace. Doporučuji si připravit konkrétní věci, které žáci bezpečně znají, jejichž hodnotu budou převádět.

Mluvíme cizím jazykem

V dnešní době je znalost cizího jazyka obrovskou výhodou a někdy dokonce až nutností. Doporučuji tedy zařadit aktivitu, při které by si žáci vyzkoušeli alespoň nejzákladnější pozdrav říci v jazycích daných zemí. Poznávání jazyka jde přeci jen ruku v ruce s cestováním. Doporučuji napsanou verzi s výslovností, aby žáci viděli, co přesně mají říct. Stejně jako každou jinou činnost, i pro tuto je potřeba žáky vhodně namotivovat. Myslím si, že k tomu může dojít přes téma jazykové bariéry a zamyšlení se nad tím, při čem všem dochází ke komunikaci mezi lidmi.

Doplňující aktivity

Hra Trixeso

Podobné pexesu, akorát hledáme trojici k sobě patřící. K sobě patří vždy slepá mapa státu s jeho názvem, vlajka státu a název hlavního města s obrázkem něčeho, co je pro město charakteristické. Každý žák dostane jednu kartičku. Žáci chodí po třídě, prohlíží si navzájem své kartičky a seskupují se do příslušných trojic.

Poslouchání národních hymen

Státní hymna patří k národním symbolům země. Každá země má tu svou a je pro ni velice významná. Přijde mi tedy správné, aby se žáci seznámili s hymnami jiných států, aby si je alespoň poslechli a pak zkusili dle své libosti vyjádřit, která se jim líbí a která naopak ne.

Při této příležitosti by se určitě nemělo zapomenout na uvedení pravidel, která si při poslechu hymny dodržují.

Ukončení projektového dne – evaluace

Otázky: Líbil se vám dnešní den? Co jste se dnes dozvěděli a naučili? Co se vám líbilo a co se vám nelíbilo? Jakou zemi byste chtěli navštívit a proč?

6.2 Průběh vlastní realizace projektu s komentářem

Úvodní část a motivační část

Tento projektový den jsem se rozhodla zahájit komunitním kruhem, při kterém žáci sdílejí své zážitky a postřehy z cestování. Chtěla jsem, aby žáci prostřednictvím tohoto projektu získali nové informace o evropských zemích, především o památkách, tradicích a zvycích v těchto zemích. Líbí se mi myšlenka toho, že by se žáci nejprve učili sami od sebe a zároveň se i více navzájem poznávali.

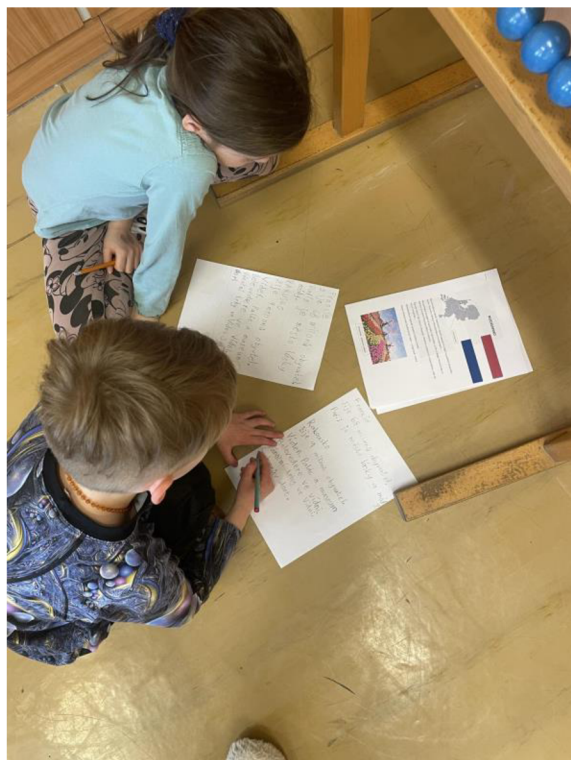
Pro tuto aktivitu je nezbytně nutné žáky již dříve poprosit o to, aby si do školy přinesli suvenýry, které mají doma z cest a výletů. Já na to žáky upozornila pro jistotu vícekrát, ale i tak se stalo, že někdo zapomněl a nepřinesl vůbec nic. Po realizaci tohoto komunitního kruhu mohu doporučit předem stanovit osnovu/body, které mají žáci při svém projevu zmínit. Důvodem je vyvarování se tomu, že někteří nebudou vědět, co mají říct, nebo naopak tomu, že někteří detailně popisují celou dovolenou a zabere to spoustu času. Já si tuto skutečnost předem neuvědomila a tato aktivita se nám časově protáhla, některé žáky unavila a přestala bavit. Znovu se mi podařilo žáky zaujmout tím, že jsem nechala kolovat své suvenýry. To je velmi bavilo a moc se jim to líbilo. Uvědomuji si, že se předmětům mohlo něco stát, právě z těchto důvodů jsem nechala kolovat jen své předměty a žáci to, co přinesli, vždy jen ukázali zvednutím.

Protože cestování není jen o zábavě a zážitcích, ale cestovní ruch zaujímá důležité místo v ekonomickém trhu jednotlivých zemí, rozhodla jsem se na závěr komunitního kruhu zahájit diskusi, kterou jsem uvedla následujícími otázkami: „*Máte rádi cestování? Je nějaké místo/země, kam byste se chtěli podívat? Myslíte si, že může být cestování důležité a potřebné?*“ Zamýšlení se nad důležitostí cestování bylo pro žáky druhé třídy a nedokázali ani poté, co jsem jim to zodpověděla já, vymyslet nějaké důvody proč. Význam cestovního ruchu jsem poté žákům vysvětlila já.

Cestování po třídě

Připravila jsem studijní materiály o čtyřech zemích Evropy. Konkrétně o Francii, Itálii, Nizozemsku a Rakousku. Zmíněné materiály obsahují základní informace o počtu obyvatel, poloze na mapě, sousedních státech a užívaném jazyce. Největší část tvořily ale obrázky známých památek, charakteristických znaků, slavných událostí, nebo třeba typických potravin z konkrétní země. Vybírala jsem cíleně to, co by se žákům mohlo líbit. Jeden materiál se skládá z několika listů, ty jsem k sobě připevnila sešivačkou pro jednodušší a přehlednější práci.

Při přípravě materiálů je důležité brát v potaz počet žáků ve třídě a podle toho určit počet kopií. Já měla ve třídě sedmnáct žáků a ke každé zemi jsem měla dva připravené studijní materiály. Tento poměr byl akorát. Žáci chodili po třídě, pročítali si materiály a na prázdné papíry, které jsem jim dala, si dělali své vlastní poznámky podle toho, co je zaujalo. Obávala jsem se toho, že při práci s materiály bude docházet k hádkám, ale to se za celou dobu vůbec nestalo. Naopak, žáci spolu automaticky začali spolupracovat. Na tuto činnost jsem žákům vyhradila 35 minut.



Obrázek č. 10 Učení se o státech I

Autor: Monika Lužiková

Někdo si stihl prohlédnout všechny připravené země, někdo jen některé. S touto situací jsem počítala, a proto jsem v návaznosti na předchozí aktivitu zahájila společnou rekapitulaci toho, co se dozvěděli. Psaní si vlastních poznámek je pro žáky druhého ročníku obtížná

disciplína a stalo se, že i oni sami jim nerozuměli. Protože mým přáním bylo, aby si zapamatovali co možná nejvíce informací a především tedy i ve správném znění, začala jsem promítat studijní materiály na interaktivní tabuli. Nechala jsem žáky, aby mi svými slovy říkali, co se dozvěděli, popřípadě jsem informaci doplnila. Rekapitulace trvala delší dobu, než jsem předpokládala. To mi ale nevadilo, podstatné pro mě bylo, že to žáky opravdu nějak obohatí. Po rekapitulaci následovala přestávka.



Obrázek č. 11 Učení se o státech 2

Autor: Monika Lužíková

Rozdělení do skupin a losování tématu

Jako výsledný produkt jsem zvolila vytvoření plakátů k probíraným zemím ve skupinách. Učili jsme se o čtyřech evropských zemích, tudíž jsem potřebovala čtyři skupiny. Zvažovala jsem variantu náhodného vylosování se do skupin, ale protože si uvědomuji, že to pro druháky nemusí být lehká aktivita, potřebovala jsem mít jistotu, že síly ve skupinách budou rovnoměrně rozloženy. Žáky jsem měla možnost v průběhu praxí poznat, znám jejich přednosti a také jsem hned věděla, kteří jedinci nemohou pracovat spolu. Skupiny jsem předem vytvořila já sama podle svého nejlepšího uvážení. Měla jsem obavy z jejich reakce, ale rozřazení přijali v naprostém poklidu. To, jakou zemi bude skupina vypracovávat losovali zástupci skupin.

Práce ve skupinách

Každá skupina dostala papír se slepou mapou státu, který si vylosovali, prázdný papír, mapu Evropy a také jsem jim ku pomoci poskytla jeden ze dvou vytištěných studijních materiálů, který jim sloužil jako opora a zdroj informací. Uvědomuji si, že pro žáky druhého ročníku je tato aktivita poněkud složitá. Důvodem může být absence zkušeností s touto činností. Osobně si myslím a také se mi to v praxi potvrdilo, že žákům dělá potíže pracovat na něčem bez konkrétních požadavků a předloh. Několikrát jsem tedy uvedla, co by plakát měl obsahovat a v průběhu činnosti jsem skupiny sledovala a poskytovala rady k dalším možným krokům. Nechtěla jsem, aby žáci jen slepě opisovali vše, co bylo uvedeno v připravených studijních materiálech, měli se sami ve skupině dohodnout, co je pro ně důležité a zajímavé natolik, že by si přáli to říci i ostatním. *„My dnes sice jen ve třídě, ale procestovali jsme čtyři evropské země a dozvěděli jsme se o nich spoustu zajímavých informací, víme díky tomu, kam bychom se třeba jednou chtěli podívat. To ale nevědí všichni, například naši kamarádi prvňáčci, to mi přijde jako škoda a myslím si, že by bylo hezké, kdybychom jim to všechno my řekli a nakreslili, proto vyberte jen to, co se líbí vám a co si myslíte, že by se líbilo i prvňáčkům.“*



Obrázek č. 12 Práce ve skupinách

Autor: Monika Lužiková

Protože zásadou projektového vyučování je samostatnost ve vyhledávání informací a učení se, měli žáci k dispozici tablety, které mohli využít pro samostudium daného státu. Nejobtížnější při práci s tabletem byla formulace toho, co chtěli žáci vyhledávat. S tím jsem jim ale vždy pomohla a následující čtení a prohlížení odkazů již zvládali bez sebemenších potíží sami. Mile překvapena jsem byla i obezřetným chováním. Tablety byly pouze dva, žáci se ale vůbec nehádali, akceptovali fakt, že se musejí střídat a celkové zacházení s tímto zařízením bylo doprovázeno respektem a dodržováním zásad bezpečnosti.



Obrázek č. 13 Práce s tablety

Autor: Monika Lužíková

Někdy byla potřeba žákům pomoci s rozvržením práce mezi členy skupiny, protože se nedokázali domluvit. To se dá ovšem u tak mladých žáků očekávat. Zmíněné neshody se nám vždy podařily v klidu vyřešit. Celkově žáci skvěle ve skupinách spolupracovali a moc mě bavilo proces vznikajícího výsledného produktu sledovat. Zpětně jsem ráda, že skupiny byly pouze čtyři, stíhala jsem tak všechny korigovat a věnovat jim dostatek pozornosti. Myslím, že při vyšším počtu skupin by to bylo obtížnější.

Prezentace výsledného produktu a umístění na mapě

Výše jsem uvedla, že každá skupina dostala pro vypracování svého plakátu papír se slepou mapou daného státu. K tomuto papíru měla každá skupina kancelářskou sponou připnutý stát z integrované mapy Evropy, která byla pověšena na tabuli. Mapu jsem si zapůjčila ve škole.

Prezentování probíhalo tak, že vybraná skupina vždy předstoupila před tabuli a ústně představila svůj plakát. Před samotnou prezentací ještě umístila svůj stát na zmíněnou mapu Evropy. To pro ně nebylo vůbec složité. Na mapě chyběly jen čtyři země, o kterých jsme se ten den bavili a vzhledem k naprosto odlišným tvarům bylo jasné, kam který stát patří. Myslím si ale, že proces sledování mapy a poté lepení daného státu může žákům pomoci si zapamatovat polohu evropských států, nebo si minimálně alespoň začít utvářet zeměpisnou představivost.

V prezentování jsem nechala žákům volnou ruku. Řekla jsem jim pouze, že mají za úkol svou práci představit spolužákům, říci a ukázat jim, co v jejich zemi je, co se jim líbí a proč. Všechny prezentace byly velice povedené. V některé skupině byl mluvčí pouze jeden a zbylí členové přidržovali plakát. Někde se zase střídali a každý řekl něco. Možná jsem mohla přesně určit pravidla, upřímně mě to ale nenapadlo, naopak se mi moc líbilo, jak se každá skupinka zhostila tohoto úkolu po svém.



Obrázek č. 14 Prezentace skupinové práce

Autor: Monika Lužíková

Balení do kufru

Každá skupina po představení jejich práce zůstala ještě před tabulí a plnila další úkol. Nazvala jsem prezentátory jako odborníky pro danou zemi. Protože studovali tento stát nejvíce, tak nejlépe vědí, co v dané zemi je a co se v ní dá dělat. Jakožto odborníci, měli dále za úkol předvést, co doporučují si se sebou na toto místo zabalit do kufru.

Předem jsem připravila několik kartiček s obrázky. Na kartičkách byly například lyže, plavky, treková obuv, opalovací krém a mnoho dalšího. Ke kartičkám dostala skupina dětský papírový kufr. Do něj postupně vkládali kartičky s obrázky. Každý obrázek jsem je vždy nechala odůvodnit, docházelo tak k dalšímu opakování. Při této aktivitě jsem vyžadovala, aby se zapojili opravdu všichni. Aktivita žáky bavila, myslím, že se za to zasloužily především barevné rekvizity, které upoutaly pozornost dětí.



Obrázek č. 15 Aktivita „balení do kufru“

Autor: Monika Lužíková

Na jedné z kartiček byl obrázek peněženky. Nebyla skupina, která by peněženku nedala do kufru. V průběhu aktivity jsem tomu nevěnovala nějak více pozornosti. Čekala jsem, jestli někoho něco v souvislosti s penězi napadne nebo ne. Nikdo nic neřekl, tak jsem zahájila další diskusi. *„Všichni byste si se sebou do zahraničí vzali peněženku, s tím naprosto souhlasím. Zajímá mě ještě, kolik tak peněz byste do té peněženky dali? Uvědomuji si, že děti v tomto*

věku nemají ještě vyvinutou finanční gramotnost, konkrétně povědomost o hodnotě peněz. Nedávala jsem tedy velkou váhu tomu, kolik peněz si chtěl, kdo vzít. Přijímala jsem každou odpověď a spíše se snažila s žáky rozvést, co vše by si za tento obnos mohli koupit. Po nějaké chvíli, kdy na to nikdo z nich nepřišel, jsem položila otázku. „*No a myslíte si, že bychom si opravdu mohli v cizině koupit něco za české peníze? Mají všude naše české koruny?*“ Tato otázka byla zavádějící. Několik žáků se ihned začalo hlásit. Problém nebyl v tom, že by neměli povědomí o používání jiných měn, pouze je to v danou chvíli nenapadlo.

Převádění měn

„*Znáte někdo tedy peníze, kterými se platí v zahraničí?*“ Žáci bez rozmyšlení odpověděli, že znají eura. „*Výborně a víte, kde se eury platí?*“ Úplně prvně žáci zmínili Slovensko. Avšak v následujících odpovědích zmínili hned několik dalších států. Byla jsem mile překvapena, že vůbec v tomto věku vnímají názvy a existenci tolika různých zemí. „*Víte kolik je jedno euro českých korun?*“ Věděla jsem, že někteří jedinci to vědí. Proto jsem se vůbec nebála tuto otázku položit. Jsem toho názoru, že když žáci vnímají znalost svých spolužáků, motivuje je to k práci lépe než když jim nové informace, nebo odpovědi na otázky poskytují já.

Se správnou odpovědí jsem dále pracovala s připravenou prezentací, ve které byly obrázky věci, u kterých byla vždy uvedena cena. Žáci z prezentace například vyčetli, že chléb v České republice stojí 50Kč,- Jejich úkolem bylo tuto cenu převést na eura. Vyzkoušeli si to i opačně. Příkladů nebylo mnoho a operovali jsme pouze s jednoduchými čísly, které se žákům převáděly snadno. Takové příklady nejsou látkou žáků druhého ročníku, tudíž mým cílem bylo žáky s tímto jevem seznámit a vysvětlit jim princip převádění měny.

Mluvíme cizím jazykem

Na vnitřní stranu tabule jsem před zahájením projektu napsala „Dobrý den“ ve francouzštině, italštině, rakouštině a nizozemštině. Napsala jsem psanou verzi a za to vždy i výslovnost. Každý jazyk byl napsán jinou barvou, aby to bylo pro žáky přehledné. Všechny pozdravy jsem vyslovila a žáci je po mně zopakovali. Poté jsem je nechala hádat, jaký pozdrav je ve kterém jazyce. To byla doplňující činnost pro zábavu. Na své plakáty žáci poté připsali pozdravy z tabule. Konkrétně v této třídě je jen málo žáků, které cizí jazyk velmi zajímá a uvědomují si jeho důležitost. Tomu se vzhledem k jejich věku a zkušenostem vůbec nedivím a plně to respektuji. Osobně ale vnímám znalost cizího jazyka jako jednu z klíčových

pro dnešní dobu. Záměr této aktivity tedy bylo žáky namotivovat a prostřednictvím zajímavých míst v cizině je přimět k zájmu o tuto vzdělávací oblast.

Doplňující aktivity

Hra Trixeso

Podobné pexesu, akorát hledáme trojici k sobě patřící. K sobě patří vždy slepá mapa státu s jeho názvem, vlajka státu a název hlavního města s obrázkem něčeho, co je pro město charakteristické. Každý žák dostane jednu kartičku. Žáci chodí po třídě, prohlíží si navzájem své kartičky a seskupují se do příslušných trojic.



Obrázek č. 16 Hra Trixeso

Autor: Monika Lužíková

Poslouchání národních hymen

Státní hymna patří k národním symbolům země. Každá země má tu svou a je pro ni velice významná. Přijde mi tedy správné, aby se žáci seznámili s hymnami jiných států, aby si je alespoň poslechli a pak zkusili dle své libosti vyjádřit, která se jim líbí a která naopak ne. Při této příležitosti by se určitě nemělo zapomenout na uvedení pravidel, která se při poslechu hymny dodržují.

Ukončení projektového dne – evaluace

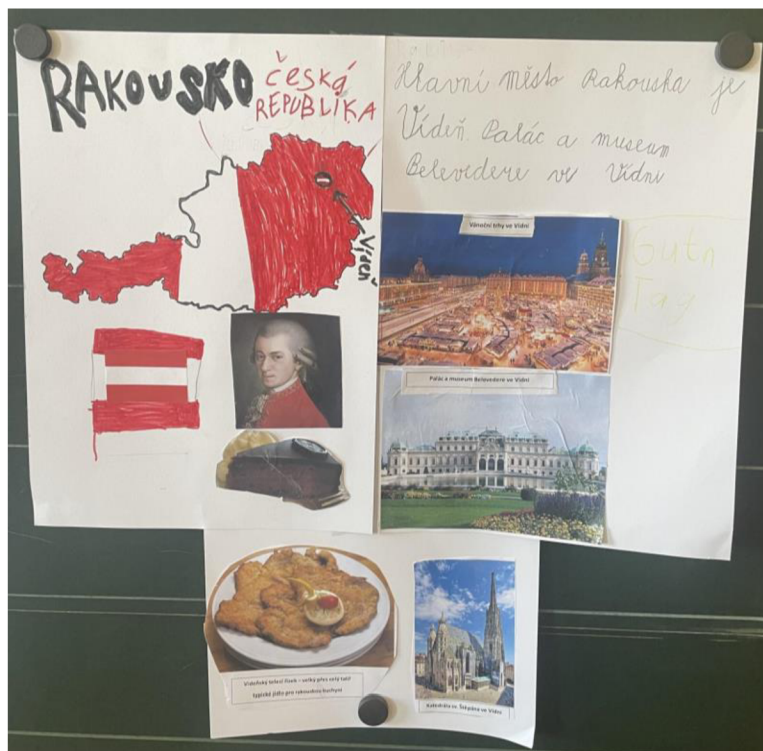
Projektový den jsem se rozhodla ukončit komunitním kruhem, při kterém jsem chtěla zjistit názory žáků na projektový den a jejich pocity z něj. Zajímala jsem se o to, co se jim líbilo a co se jim naopak nelíbilo. Byla jsem mile překvapena reakcemi žáků. Ohlasy byly jen pozitivní. Několikrát zazněla odpověď, že se jim líbily naprosto všechny aktivity. Mezi favority podle reakce dětí řadím ale samostudium materiálů, spolupráci při vytváření

plakátů a balení do kufru. Předem jsem tak nějak počítala s takovými odpověďmi, protože tyto aktivity byly přeci jen stěžejní pro tento projekt. K mému potěšení ovšem někteří jedinci neopomněli ani trixeso, převádění měn a učení se cizí řeči. V průběhu komunitního kruhu byli žáci ukáznění a poslouchali se navzájem. Bylo vidět, že se opravdu vzájemně poslouchají, protože na sebe vhodně reagovali a připomněli si tak skvěle celý den. Závěrečná evaluace mě mile potěšila. Měla jsem díky zpětné vazbě žáků skvělý pocit ze své odvedené práce a ze mnou vytvořeného projektu, který osobně vnímám jako nejlepší z těch tří podrobně rozpracovaných.



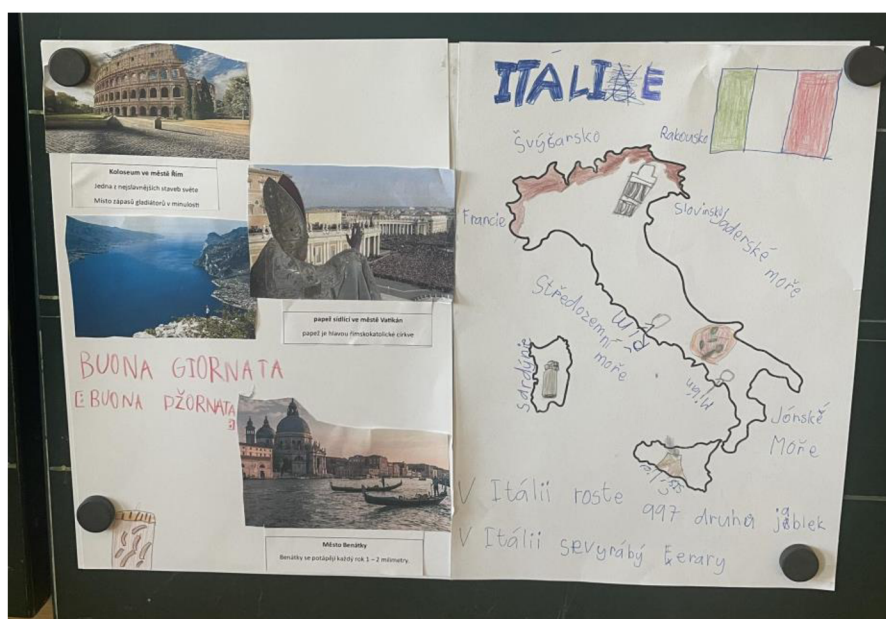
Obrázek č. 17 Plakát Nizozemsko

Autor: Monika Lužiková



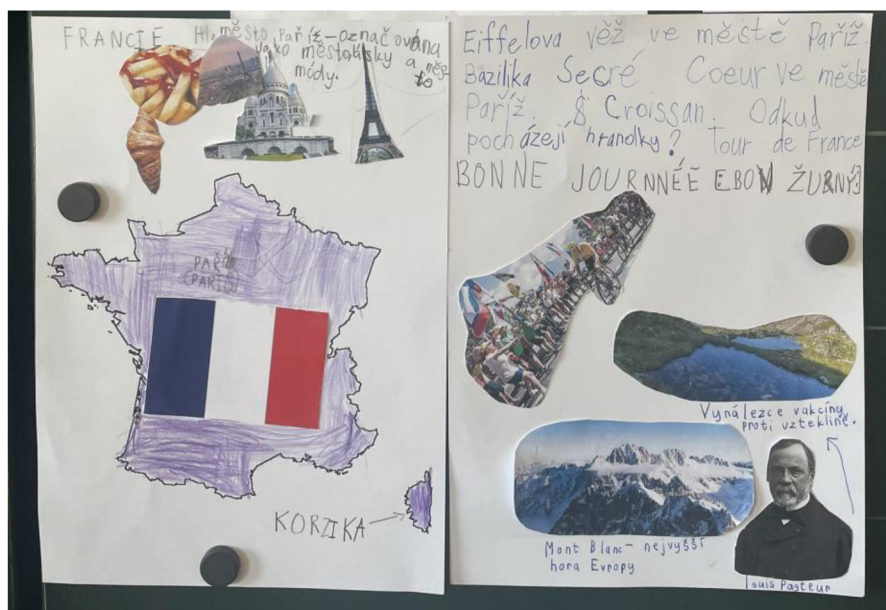
Obrázek č. 18 Plakát Rakousko

Autor: Monika Lužiková



Obrázek č. 19 Plakát Itálie

Autor: Monika Lužiková



Obrázek č. 20 Plakát Francie

Autor: Monika Lužíková

6.3 Introspekce na projekt „Druháci na cestách“

Na úvod introspekce k tomuto projektu se chci opět vyjádřit k náročnosti tohoto tématu vzhledem k věku, schopnostem a dovednostem žáků. Realizace projektu taktéž proběhla v průběhu souvislých praxí, kdy jsem měla možnost žáky poznat a zjistit, jak pracují a jaké úrovně dosahují jejich schopnosti a dovednosti. Aktivitu jsem tedy vytvořila podle svého nejlepšího uvážení tak, že jsem si byla jistá, že žáci vše bezpečně zvládnou a především, že pro ně bude účast v projektovém dni přínosná. Troufám si říci, že se mi to přesně takhle povedlo a projekt svůj účel splnil.

Je samozřejmé, že průběh se nedá nikdy přesně předem naplánovat. Projektové vyučování vychází z aktivity žáků. Je to o neustále interakci, o reagování na právě vzniklé situace. V detailní části vlastní realizace projektu hned při úvodní části popisují situaci, která nastala, uvádím mé improvizované řešení a navrhuji tip, jak by se této skutečnosti mohli jiní pedagogové vyvarovat. Toto uvědomění a schopnost přijít s návrhem řešení vnímám jako důkaz toho, že problematice rozumím a umím provést konstruktivní sebereflexi ke své činnosti, což je jeden z nejdůležitějších aspektů, který je od pedagogů vyžadován.

Žáci se aktivně zapojili do všech aktivit a bez větších potíží je všechny dokázali splnit. Sami od sebe při některých činnostech začali mezi sebou spolupracovat. Projevovali zvědavost a zájem o dané téma, což se od projektového vyučování očekává. Samozřejmě, že někteří jedinci mají ke geografii bližší vztah, v některých případech bych se nebála mluvit o nadání v tomto odvětví. Aktivitu jsem se ale snažila vytvořit tak, aby zaujmul každý.

Významnou roli hraje motivace, a to nejen ta úvodní. Motivovat žáky je důležitá v celém průběhu. Je potřeba u žáků vzbudit zájem pro každou aktivitu a tím je přimět k jejich plnění. Po zpětné analýze celého průběhu a výsledného výstupu, si myslím, že se mi podařilo projekt navrhnout a následně aplikovat úspěšně. Očekávané výstupy předčily sice úroveň výstupů pro žáky prvního období, ale to dle mého názoru není vůbec špatně, ba naopak. Celkově projekt hodnotím jako zvládnutý. K tomuto verdiktu přispěla i závěrečná evaluace žáků, kteří se k celému projektovému dni vyjádřili velice kladně.

6.4 Extrospekce na projekt „Druháci na cestách“

Projekt jsem realizovala v době souvislé pedagogické praxe v 5. ročníku vysokoškolského studia. Stejně jako u všech mých výstupů i tohoto projektového vyučování se účastnila doprovázející pedagožka, třídní učitelka třídy, ve které jsem projekt realizovala. Ta celý projekt bedlivě pozorovala a následně jej jakožto aprobovaný pedagog s dlouholetou praxí ohodnotila.

„Přiznávám se, že při úvodní konzultaci k tomuto projektu jsem byla na pochybách. Myslela jsem si, že tohle téma bude pro žáky druhé třídy velice náročné a neodpovídající jejich znalostem. Společně s praktikantkou jsme navrhly rozvržení do skupin a určily jsme rovnou i vedoucího dané skupiny, o kterém jsme byly přesvědčeny, že je tahounem a dokáže členy skupiny korigovat a rozdat jim práci.“

Po úvodním povídání v komunitním kruhu o cestování dostali žáci za úkol samostatně chodit po třídě a získávat informace o vybraných státech. Praktikantka původně chtěla, aby si všichni žáci přečetli materiály ke všem státům. Já však vím, že rozdíly v tempu při práci jsou mezi žáky markantní. Proto jsem doporučila vyhradit na tuto aktivitu daný čas, s tím, že všichni by měli stihnout pročíst si alespoň jednu zemi. Nečekala jsem až takovou dychtivost po informacích, ale více než polovina stihla projít všechny státy.

Následovala činnost v již zmíněných skupinách, kdy zpracovávaly plakát na konkrétní vylosovaný stát. Práce v těchto týmech nám potvrdila naše správné rozvržení skupin. Žáci pracovali se zájmem, dokázali vyhledávat informace na tabletech, kde byla nápomocná jak praktikantka, tak i já. Svou práci pak obstojně a společně dokázali prezentovat. Vhodný byl i poslech státní hymny a sdělení pravidel, které při hymně dodržujeme.

Tento projektový den hodnotím velice kladně, samotnou mě překvapily zeměpisné znalosti některých žáků, u kterých jsem je nepředpokládala. Aktivní a průbojní byli tentokrát

i žáci, kteří se za běžného vyučování tolik nehlásí a neradi spolupracují ve skupinách.“
(Aprobovaná pedagožka s 27letou praxí, aktuálně působící na základní škole v Mikulovicích).

7 Projekt „Setkání s dětskou knihou“

2. dubna Mezinárodní den dětské knihy

Název projektu: „Setkání s dětskou knihou“

Ročník:

- 2. ročník základní školy

Záměr projektu:

- Rozvoj čtenářských dovedností.
- Budování kladného vztahu ke čtení.
- Podpora schopnosti žáků spolupracovat.
- Rozvoj čtení s porozuměním.

Časový rámec:

- 5 vyučovacíh hodin – rozdělených do bloků dle potřeby a zaměření aktivit.

Předpokládané cíle:

Kognitivní

- Žák dokáže uvést alespoň nějaká autorova díla.
- Žák odhadne, z jaké knihy je daný obrázek.
- Žák dokáže seřadit ilustrace dle časové posloupnosti.
- Žák uvede klady a zápory projektového dne dle jeho pohledu vnímání.

Afektivní

- Žák pracuje dle pokynů učitele.
- Žák mluví o svých pocitech, které měl v průběhu projektového dne.
- Žák spolupracuje se svými spolužáky.
- Žák naslouchá promluvám učitele i spolužáků.

Psychomotorické

- Žák srozumitelně prezentuje před spolužáky.
- Žák vhodně používá pomůcky.
- Žák dodržuje správné návyky při psaní.

Předměty:

- Český jazyk a literatura
- Výtvarná výchova
- Pracovní činnosti

Očekávané výstupy (RVP ZV, 2023):

- ČJL-3-1-01 Žák přečte přiměřeně dlouhé a náročné texty a rozumí jim.
- ČJL-3-1-02 Žák rozumí slovním i psaným pokynům.
- ČJL-3-01-03 Žák při komunikaci dodržuje zásady a pravidla komunikace.
- ČJL-3-01-07 Žák se aktivně zapojuje do diskuse.
- ČJL-3-1-11 Žák seřadí ilustrace komiksu podle dějové posloupnosti a převypráví příběh vlastními slovy.
- ČJL-5-1-07p Žák ve svém mluveném projevu správně intonuje, vhodně zvolí tempo své řeči a zařazuje pauzy.
- VV-3-1-02p, VV-3-1-04p Žák při tvorbě výsledného plakátu využívá své vlastní zkušenosti, fantazii a dává najevo své pocity. Výsledek představí a vysvětlí svým spolužákům.
- ČSP-3-1-01p Žák zvládá základní manuální dovednosti při práci s jednoduchými materiály a pomůckami.

Klíčové kompetence (RVP ZV, 2023):

K učení

- Žák poznává smysl čtení a buduje si k němu pozitivní vztah.
- Žák dokáže posoudit vlastní pokrok ve čtení.
- Žák posoudí své vlastní pokroky, či nedostatky při plnění úkolů.

K řešení problémů

- Žák samostatně řeší úkoly a následně si ověřuje správnost svého postupu.
- Žák vyhledává informace, pracuje s nimi a na základě jejich podobných, či odlišných znaků a s využitím kritického myšlení je spojuje a přichází tak na řešení úkolů.

Komunikativní

- Žák naslouchá promluvám učitele i spolužáků, vhodně na ně reaguje v rámci norem slušného chování.
- Žák říká svůj názor a umí si jej obhájit.
- Žák se smysluplně zapojuje do diskuse, respektuje názory ostatních.
- Žák využívá získané komunikativní dovednosti při spolupráci a komunikaci se spolužáky.
- Žák rozumí používaným textovým i ilustrovaným materiálům, a tak dokáže náležitě pracovat ve výchovně vzdělávacím procesu.

Sociální a personální

- Žák se chová ohleduplně ke svým spolužákům, podílí se na vytváření příjemné a přátelské atmosféry ve třídě.
- Žák se nebojí říct si o pomoc v případě potřeby a naopak, je-li v jeho silách, pomůže ostatním.
- Žák si uvědomuje potřebu spolupráce.
- Žák si prohlubuje čtenářské dovednosti, to podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj.

Občanské

- Žák projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům.

Pracovní

- Žák vhodně a bezpečně manipuluje s pomůckami.
- Žák dodržuje předem řečená pravidla.

Výukové formy:

Projektová výuka, v níž byly využity tyto formy výuky.

- Hromadná (frontální)
- Práce ve skupinách
- Samostatná práce

Výukové metody:

- Slovní: vyprávění, kladení otázek, vysvětlování, práce s textem
- Praktické: produkční metody – vytváření plakátu

Materiální didaktické pomůcky

- Barevné kartičky s písmeny ze jména autora
- Materiál na rozložování do skupin
- Výkres pro každou skupinu
- Obálka s rozstříhanými názvy knih pro každou skupinu
- Obálka s rozstříhaným obrázkem pro každou skupinu
- Knihy
- Rozstříhaný komiks pro každou skupinu
- Obrázek na kreslení z paměti
- Papíry

7.1 Návrh projektu

Rozdělení do skupin

Existuje hned několik způsobů, kterými může dojít k rozdělení žáků do skupin. Osobně se v tomto projektu přikláním k rozdělení podle čtenářských schopností žáků. Toto kritérium jsem i já sama využila. Každá skupina si následně vylosuje barvu, která je důležitá pro následující aktivitu.

Luštění autora

Ve třídě rozmístěny a schovány barevné kartičky – barevné podle barev skupin. Na každé kartičce napsáno jedno písmeno. Skupiny mají za úkol najít všechny kartičky, které mají tu barvu, kterou si po rozdělení vylosovaly. Žáci mohou, ale nemusí předem vědět, kolik kartiček musí najít. Když mají všechny kartičky, jejich úkolem je z kartiček poskládat jméno autora, o jehož tvorbě se budou v rámci projektu učit – Ondřej Sekora. Každá skupina dostane velký výkres A3 – ten bude sloužit jako výsledný produkt tohoto projektu. Na výkres skupiny nalepí kartičky tak, aby správně vytvořili jméno autora.

Seznámení s autorem

Úvodní otázky: *Slyšeli jste někdy o tomto autorovi? Víte, co za knížky napsal?* Následuje povídání o autorovi – stručné, zajímavosti, o knížkách pouze okrajově a nesdělovat celé znění názvů.

Luštění názvů knih

Každá skupina dostane jednu obálku. V obálce jsou rozstříhané názvy knížek Ondřeje Sekory. Žáci mají za úkol vyluštit, jak by se správně mohly knihy jmenovat a z kartiček názvy poskládat. Názvy mohou být rozstřížené jakkoliv, já osobně zvolila rozstříhání pouze na poloviny, aby to nebylo příliš obtížné. Následovat by měla společná kontrola, při níž by měla proběhnout ukázka konkrétní knihy a seznámení žáků s jejím obsahem. Když mají skupiny všechny názvy po kontrole vyřešený správně, nalepí opět na svůj výkres.

Puzzle

Každá skupina opět obdrží jednu obálku, ve které je tentokrát rozstříhaný obrázek. Žáci mají za úkol obrázek správně poskládat. Každý obrázek je typický pro jednu knihu od Ondřeje Sekory. Úkolem skupiny je pak uhodnout, ze které knihy je jejich obrázek. Doporučuji mít knížky jsou před tabulí, aby si je žáci mohli jít prolistovat. Poté si každá

skupina vezme tu knihu, ze které je jejich obrázek. Správně poskládaný obrázek žáci opět nalepí na výkres.

Skládání komiksu

Do skupin rozdán rozstříhaný komiks „Ani Muk“ na 6 částí. Každá skupina by měla jiný komiks. Žáci mají ve skupině poskládat části tak, jak si myslí, že se příběh odehrává v časové posloupnosti. Poté vymyslí příběh ke svému komiksu, co se podle nich na obrázcích děje. Příběhy pak skupiny vypráví zbytku třídy. Komiks může být promítnut na tabuli, aby třída dobře viděla, o čem daná skupina vypráví. Uspořádaný komiks skupina opět nalepí na svůj výkres.

Kreslení podle paměti

Žáci se po dobu jedné minuty dívají na obrázek, který se poté snaží nakreslit v co možná nejpresnější podobě. Obrázek může být jakýkoli, vztahující se k tématu projektu. Já osobně zvolila obrázek Ferdy Mravence. Následovat by měla společná ukázka výtvorů žáků.

Návštěva knihovny

Do projektu jsem zařadila návštěvu knihovny, protože ke knihám neodmyslitelně patří a myslím si, že může u žáků vzbudit zájem o čtení. V knihovně probíhá poučení žáků o chodu a pravidlech knihovny a o způsobu řazení knih. Žáci mají prostor se v knihovně porozhlédnout. V knihovně si žáci zřídí členství.

Společné čtení v knihovně

V knihovně probíhá společné čtení knihy „Ferda Mravenec“. Toto čtení navazuje na kresbu obrázku.

Ukončení projektového dne – evaluace

Otázky: Líbil se vám dnešní den? Co jste se dnes dozvěděli a naučili? Co se vám líbilo a co se vám nelíbilo?

7.2 Průběh vlastní realizace projektu s komentářem

Rozdělení do skupin

Prvotní rozdělení do skupin proběhlo mimo třídu (herna, družina) – protože ve třídě už byly rozmístěné kartičky. Rozdělení podle schopností, jak kdo s kým dokáže spolupracovat a tak, aby síly byly vyrovnané. 4 skupiny po 4 dětech. Každá skupina má svého zástupce, toho si měli žáci ve skupinkách určit sami. Proces vybírání zástupce bylo zajímavé sledovat, někdo to zvládl, někdo ne a byla potřeba při výběru pomoci.

Zástupce si pak přišel vylosovat barvu pro svůj tým. To jim prozradilo, s jakou barvou budou pracovat v následující aktivitě. Sdělení pravidel následující aktivity taktéž probíhalo mimo třídu. Řekla jsem pravidla i postup celé činnosti najednou, ale předem jsem počítala s tím, že před jednotlivými kroky vždy instrukce zopakují.

Luštění autora

Do hledání se zapojili všichni žáci a každý se snažil najít jich co nejvíce. Lístečky byly umístěny tak, aby jejich větší část šla vždy vidět. Jakmile skupiny našly všechny potřebné lístky s písmenky, pomohla jsem jim určit jejich pracovní místo. – Jedné skupině se nepovedlo najít všechny lístečky, respektive vzhledem k ostatním skupinám, hledáním trávili příliš mnoho času, proto jsem se rozhodla, že skupině mohou pomoci spolužáci, kteří o to budou mít zájem. Byla jsem mile překvapena, kolik žáků nabídlo svou pomoc.

Skládání jména z nalezených písmen bylo pro žáky obtížné. Toto jméno nikdy předtím neslyšeli. S tímto jsem počítala. Proto jsem se měla v plánu dětem podle potřeby prozrazovat písmena. Ve třídě je dokonce chlapec jménem Ondřej. Tuto informaci jsem taky chtěla uvést jako radu. Při hledání lístečku však někteří pozorní jedinci zahlédli jméno autora na knihách, které jsem měla připravené na svém pracovním stole. (Přiznávám, že jsem si dopředu neuvědomila, že bych tím mohla nějak narušit průběh aktivity, nebo spíše napovědět správnou odpověď. Považuji to za svou chybu. Na druhou stranu ale oceňuji, že někteří žáci byli vůbec tak pozorní, že si jméno zapamatovali a dokázali si to spojit s touto činností. Vzhledem k obtížnosti aktivity mi ve výsledku ani nevadilo, že se ke správné odpovědi dostali tímto způsobem).

Seznámení s autorem

Následovalo povídání o autorovi. Snažila jsem se zmínit pouze zajímavé informace, které by mohly žáky zaujmout natolik, aby si alespoň některé z nich zapamatovali. Mluvila jsem

o důležitých momentech v jeho životě – sportovní činnosti; záliba k přírodě, která byla nejčastějším námětem jeho děl.

(1 vyučovací hodina – 1. blok)

Luštění názvu knih

Po mém výkladu následovala další činnost. To bylo skládání názvů Sekorových děl. Žáci je dostali v obálkách. Každý název knihy byl rozdělen pouze na dvě části, které museli žáci k sobě správně přiřadit. Tato aktivita se neobešla bez mé výpomoci. Chodila jsem mezi skupinami, sledovala jejich práci a byla více nápomocna. Většinou stačilo žáky jen lehce nařknout, třeba je upozornit na to, zda-li se k sobě hodí slova, která k sobě přiložili. Poté, co žáci sestavili názvy knih, proběhla společná kontrola. Zadání bylo pro všechny skupiny totožné. Kontrola probíhala tak, že jsem ukazovala dané knížky a vždy jsem ve stručnosti představila jejich obsah. Žáci porovnávali jejich znění názvů s názvy na obalu knih a měli tak možnost si své odpovědi opravit. Radši jsme si pak všechny názvy pročetli společně i nahlas. Poté už názvy nalepili na výkres.

Puzzle

Další aktivitou bylo skládání obrázku. Tentokrát už měla každá skupina jiný obrázek. Rozdala jsem skupinám obálky, kde našly rozstříhaný obrázek, jejich úkolem bylo poskládat obrázek dohromady. Obálky jsem rozdala čistě náhodně, nepřemýšlela jsem vůbec nad tím, který obrázek by mohl být pro jakou skupinu jednodušší. Snažila jsem se totiž všechna puzzle vytvořit jednoduché, obtížnostně přiměřené věku a schopnostem žáků. Tato činnost byla pro všechny jednoduchá a bavila je. Jen v některých skupinách došlo k tomu, že nebyli do plnění úkolu zapojeni všichni členové skupiny.

Po složení obrázku měli žáci přijít na to, ze které knihy obrázek pochází. Obrázky byly cíleně vybrány tak, aby byly charakteristické pro danou knihu. Žáci měli ke všem knihám přístup, protože byly umístěny ve škole pod tabulí. Měli tak možnost si knihy prolistovat a jejich obrázek v příslušné knize najít. Obávala jsem, jestli tato aktivita nebude pro žáky až příliš složitá a jestli budou schopni ji úspěšně zvládnout. Bála jsem se ale zbytečně. Žáci nad obrázky i názvy knih důkladně přemýšleli a všem skupinám se povedlo správně přiřadit obrázek ke knize. (Ferdův slabikář, Pošta v ZOO, čmelák Aninka, Brouk Pytlík)

(55 minut – 2. blok)

Skládání komiksu

Následovala aktivita pro rozvoj vnímání časové posloupnosti. Aktivita spočívala v tom, že jsem do skupin opět rozdala obálky. V obálkách tentokrát žáci našli rozstříhaný komiksový příběh z komiksové knihy „Kapitán Animuk opět loví v Africe“. Příběh byl vždy zobrazen na šesti obrázcích. Nicméně každá skupina měla jiný komiks. Pečlivě jsem vybírala příběhy tak, aby bylo z obrázku zřejmé jejich uspořádání. Myslím si, že to se mi povedlo, protože všechny skupiny bez sebemenších problémů úkol zvládly.

Skupiny poté své komiksy prezentovaly spolužákům. Žáci se snažili svými slovy převyprávět daný příběh. Další možnou aktivitou je dramatizace komiksu. K tomu ale bohužel z časových důvodů nedošlo. Interpretace příběhů se všem skupinám povedla nad mé očekávání.

Kreslení podle paměti

Další činnost spočívala ve schopnosti zapamatovat si obrázek a následně jej co nejpřesněji nakreslit. Ke sledování obrázku měli žáci jednu minutu. Na obrázku byl vyobrazen utíkající Ferda mravenec – viz příloha. Na následující kreslení měli žáci vyhrazených deset minut. Obrázek byl v mých očích velmi jednoduchý, proto mě kresby některých žáků překvapily. Několikrát se dokonce stalo to, že si správně nezapamatovali ani stranu, na kterou mravenec běží. Aktivita sloužila především jako zpestření a dá se považovat za formu Kimovy hry, která je využívána pro rozvoj paměti.

(50 minut – 3. blok)

Návštěva knihovny

Následoval přesun do knihovny. V knihovně byli žáci seznámeni s chodem a pravidly knihovny. Byli také poučeni o řazení knih. Dostali volný čas pro to, aby si knihovnu mohli pečlivě prohlédnout.

Společné čtení v knihovně

Poté následovalo společné čtení knihy „Ferda mravenec“. V knihovně toto čtení nabylo skvělé atmosféry a myslím, že právě toto umístění dokázalo žáky do děje příběhu vtáhnout. Ze začátku jsem nechala každého žáka přečíst alespoň krátký úsek. Délka čtení se odvíjela od čtenářských dovedností dětí. Jakmile se při čtení prostrídali všichni, četla jsem zbytek kapitoly já.

V knihovně si také žáci zřídili členství. To na rok žáky stojí 20Kč,-. Po předchozí domluvě s paní učitelkou jsem tento finanční obnos použila z třídního fondu. Přála jsem si

totiž, aby si žáci z tohoto projektu odnesli něco smysluplného a užitečného. Myslím si, že členství v knihovně podpoří jejich zájem o čtení, což je hlavní záměr tohoto projektového dne.

Ukončení projektového dne – evaluace

Poslední činností projektu byla společná evaluace formou diskuse. Původně jsem měla v plánu realizovat závěrečné hodnocení ve třídě. Paní učitelka mi ale doporučila to provést v knihovně, abychom nerozrušovaly žáky dalším přesunem. Znovuzískání jejich pozornosti by zbytečně zabralo spoustu času. Diskuse proběhla v naprostém pořádku. Velmi mě potěšila slova žáků. Ti byli z projektu nadšení a dle jejich slov si tento den užili. Největší úspěch sklídila knihovna, kde ku mému překvapení několik žáků ještě nikdy předtím nebylo.



Obrázek č. 21 Výkres s úkoly

Autor: Monika Lužíková

7.3 Introspekce na projekt „Setkání s dětskou knihou“

Uvědomuji si, že v dnešní době mají děti oblibu ve zdánlivě jiných oblastech, než kterým se věnoval Ondřej Sekora. Jsem ale toho názoru, že za to může pouze novodobá pestrost, využívání moderních technologií a jejich obsah. To se mi tímto projektem potvrdilo. Ačkoli jsem přeci jen měla strach z úspěchu tohoto projektu, konkrétně z toho, jak žáci jeho téma přijmou, v průběhu se ukázalo, že úplně zbytečně. Hrdinové děl Ondřeje Sekory byli dětem blízké a se zájmem se učily o jejich příbězích.

Většina aktivit byla založena na spolupráci ve skupinách. Nové informace a poznatky žáci získávali prostřednictvím své vlastní práce při řešení průběžných úkolů, což je jedním z hlavních principů projektové metody. Troufám si říci, že všechny aktivity žáky bavily, protože se do všech s nadšením pustili a podávali konstantní výkon po celou dobu jejich plnění.

Mým hlavním záměrem pro tvorbu tohoto projektu bylo vzbuzení zájmu žáků o četbu. Která je dle mého názoru stále méně a méně oblíbená. Při čtení však žáci poznávají významy slov a rozšiřují si svou slovní zásobu. Ovládání čtenářských strategií a čtení s porozuměním jsou nezbytnými dovednostmi pro nadcházející vzdělávání. Proto jsem se rozhodla, že žákům v rámci projektu zařídím členství v tamější knihovně.

Celkově si myslím, že projekt byl vytvořen dobře. Při jeho realizaci jsem se nepotýkala se žádnými komplikacemi. Doprovázející učitelka mou práci celou dobu sledovala a byla-li potřeba, nebo hodilo-li se organizační stránku provést jiným způsobem, řekla mi to a uvedla k tomu i své důvody, vycházející z jejich dlouholetých zkušeností.

7.4 Extrospekce na projekt „Setkání s dětskou knihou“

Projekt jsem realizovala v době souvislé pedagogické praxe v 5. ročníku vysokoškolského studia. Stejně jako u všech mých výstupů i tohoto projektového vyučování se účastnila doprovázející pedagožka, třídní učitelka třídy, ve které jsem projekt realizovala. Ta celý projekt bedlivě pozorovala a následně jej jakožto aprobovaný pedagog s dlouholetou praxí ohodnotila.

„Ve třídě probíhal čilý ruch. Žáci byli aktivní a ve většině případů dodržovali nastavená pravidla. Praktikantka si dokázala činnosti korigovat sama. Při kontrole názvu knih jsem ji byla nápomocna, bylo totiž v jeden moment hotovo až moc skupin, které čekaly na kontrolu. Svým zásahem jsem tak ušetřila čas a energii praktikantky. Nejvíce děti bavilo skládání obrázků a jejich následné vyhledávání v knihách. Mě osobně nejvíce zaujala aktivita malování mravence v běhu. Každý blok studentka zvlášť namotivovala a na jeho úvodu vždy seznámila žáky s obsahem bloku. Jednotlivé činnosti studentka uměla srozumitelně představit. Nezapomněla ani na stanovení pravidel. Praktikantka v průběhu celého projektu žáky chválila a hodnotila jejich práci. K závěrečnému velkému hodnocení došlo ale až na úplný závěr projektu. Nutno ještě podotknout, že studentka měla velký zájem o to, aby si každý mohl zřídit členskou kartičku v knihovně. Nápad je to krásný, ale ne vždy v praxi realizovatelný.

Celkově považuji tento projekt za velice zdařilý.“ (Aprobovaná pedagožka s 27letou praxí, aktuálně působící na základní škole v Míkulovicích).

8 Diskuse

Dotazníkovým šetřením se posuzovala adekvátnost a správné využití pedagogických kategorií. Na ty se dotazovaly položky v dotazníku a respondenti na ně odpovídaly pomocí hodnotící pětistupňové škály Likertova typu, která se dá převést na klasifikaci užívanou ve školství. Za první stupeň této škály tedy považujeme odpověď „rozhodně ano“, což ztotožňujeme se známkou 1, která by znamenala, že respondent hodnotí mé zprostředkování sledované kategorie za „výborné“. Druhý stupeň reprezentuje odpověď „spíše ano“, jež hodnotí práci jako „chvalitebnou“. Třetí stupeň nese odpověď „nedokážu posoudit“. Uchopení tohoto stupně škály není zcela jednoduché a jednoznačné. Může to znamenat, že odpovídající nemá na danou situaci jednoznačný názor, nebo že automaticky tuto odpověď po těch předcházejících přirovnává ke klasifikačnímu systému, takže hodnotí odvedenou práci jako „dobrou“, nebo dokonce že z nějakých jeho důvodů nedokáže na otázku odpovědět. Důvody mohou být nedostatky v námětu, nepochopení otázky, či jiné osobní. Čtvrtý i pátý stupeň vyjadřují zejména neúspěch. Čtvrtý stupeň je v této škále zastoupen slovy „spíše ne“ a pátý slovy „rozhodně ne“. Vyjadřují tedy převážně nesouhlas a absolutní nesouhlas s mým začleněním sledovaných kategorií.

První otázka zjišťovala, jak často se respondenti věnují projektovému vyučování. Méně než 2 projektové vyučování provede za rok 28 % z nich, to znamená 7 respondentů. 52 % přesněji 13 účastníků se věnuje PV odhadem 3x – 5x v průběhu roku. Pouze 4 lidé odpověděli, to vychází na 16 %, že realizuje během roku více než 5 PV. 1 respondent využil odpovědi „jiná“, kde jsem nechala odpovídajícím možnost četnost blíže specifikovat, pokud by měli pocit, že jejich reálná responze je vzdálená od těch, které měli na výběr. Jedinec však uvedl, že zhruba 2 PV za rok aplikuje.

Osobně bych očekávala, že projektová metoda bude v dnešní době zařazována do vyučování mnohem častěji. Odpovídající pedagogové se mi k tomuto po vyplnění dotazníku vyjádřili a dle názorů některých z nich je příčinou nízkého zařazování této metody ŠVP, které je pro ně zavazující a vzhledem k neočekávaným situacím, které v průběhu školního roku nastanou, se může stát, že na PV už jednoduše nezbude čas.

Druhá položka se dotazovala na míru přesvědčení o přínosu PV pro žáky/žákyně. 72 % dotazovaných přiřadilo svou odpověď k prvnímu stupni hodnotící škály a zbylých 28 % ke stupni druhému. Z toho vyplývá, že do jisté míry jsou o přínosu PV přesvědčeni všichni

respondenti. Výsledek této otázky se ztotožňuje s mým názorem. Jsem totiž také přesvědčená o tom, že jde o metodu, která je velmi přínosná, a to hned v několika sférách.

Třetí položka ověřovala dostatečnou motivaci žáků. 76 % respondentů vyjádřilo absolutní spokojenost s mým návrhem motivace. 16 % bylo s motivací převážně spokojeno. Jeden z dotazovaných vypověděl 3. stupeň hodnotící škály. Možné důvody k tomuto stupni jsou uvedeny výše. Bohužel, v tomto případě nedokážu sama odhadnout příčinu této odpovědi. Poslední respondent se přiklonil dokonce ke čtvrtému stupni využívané škály, což znamená, že o dostatečné motivaci žáků spíše přesvědčen není.

S výsledky týkajícími se motivace jsem spokojená. Motivace je klíčem k úspěchu a zejména u dětí v mladším školním věku je potřeba motivační prvky často a efektivně střídat.

Čtvrtá položka se zaměřovala na ohodnocení zvolených aktivit a jejich přiměřenosti k věku žáků. 60 % respondentů vyjádřilo absolutní spokojenost se zvolenými aktivitami a jsou přesvědčeni o jejich přiměřenosti k věku žáků. 20 % je o přiměřenosti zvolených aktivit převážně přesvědčeno. 2 účastníci vypovědělo, že nejsou schopni přiměřenost posoudit a dokonce 3 si spíše myslí, že aktivity přiměřené nebyly.

Konkrétně k této otázce se mi znovu někteří z pedagogů vyjádřili. Posuzovali přiměřenost aktivit dle svých vlastních zkušeností a nechtělo se jim uvěřit, že by jakýkoli žák druhé třídy zvládl uvedené aktivity. Názor přijímám a souhlasím s tím, že nelze přesně určit třídu, pro kterou by měl být vytvořen projekt. Samotný učitel musí mít dostatečné schopnosti na to, aby projekty přizpůsobil úrovni znalostí a dovedností jeho žáků.

Pátá položka se dotazovala na míru přesvědčení o dosažení předem stanovených cílů. 48 % respondentů vyjádřilo absolutní přesvědčení o tom, že prostřednictvím projektu dojde k dosažení předem stanovených cílů. 32 % je přesvědčeno o dosažení většiny z nich. 16 % se k tomuto zkoumanému problému nevyjádřilo konkrétně, prezentovali svou odpověď třetím stupněm hodnotící škály. Tento stupeň je v celém dotazníku nejvíce zastoupen právě u této položky. Poslední z dotazovaných si spíše myslí, že k dosažení stanovených cílů nedojde.

Popravdě jsem výsledky této pedagogické kategorie čekala lepší. Dostala se ke mně ovšem zpětná reakce a doporučení. Dle některých jsem pro PV stanovila velké množství cílů. Ty v mnoha případech nemusely být formulovány špatně, nebo nepřiměřeně. Učitelé jsou z praxe zvyklí určovat si výukových cílů méně, aby měli jistotu, že se na ně všechny dokáží následně soustředit a posoudit jejich naplnění. Za tuto radu jsem velmi vděčná a uznávám, že pro klasickou vyučovací jednotku by množství cílů PV bylo příliš. Já jsem po realizaci přesvědčena, že četnost i znění cílů byla naprosto adekvátní.

Šestá položka ověřovala rozvoj stanovených kompetencí. 68 % respondentů uvedlo, že je absolutně přesvědčeno o rozvoji stanovených kompetencí prostřednictvím začleněných aktivit. 20 % je spíše přesvědčeno, že k rozvoji kompetencí dojde. Našli se opět tací, kteří tuto skutečnost nedokázali blíže posoudit, konkrétně 2 účastníci odpověděli pomocí třetího stupně škály. Jeden respondent vyjádřil svou odpověď spíše nesouhlas s tvrzením, jež vychází z otázky.

Po vyhodnocení předchozí položky, mě výsledky této otázky mile překvapily. Očekávala jsem, že výsledné údaje u těchto dvou otázek budou hodně podobné.

Sedmá položka zjišťovala, jestli byly v PV dostatečně prostředně adekvátní organizační formy. 68 % respondentů vyjádřilo naprostou spokojenost se zařazením a s prostředně organizačních forem. 24 % vyjádřilo spíše spokojenost. Jeden z dotazovaných nevyjádřil ani souhlas, ani nesouhlas s tímto tvrzením. Jeden z účastníků, který odpověděl pomocí čtvrtého stupně hodnotící škály, vyjádřil výtky ku mému zvolení organizačních forem.

Ačkoli jsou výsledky pozitivní, očekávala jsem vyšší procentuální absolutní úspěšnost. Ve všech projektech je totiž zastoupena samostatná práce, práce ve dvojicích, skupinách a společné aktivity pro celou třídu.

Osmá položka se dotazovala na zvolení a aplikaci vyučovacích metod. 68 % respondentů vyjádřilo naprostou spokojenost se zvolením a prostředně. 32 % bylo s touto sledovanou kategorií spíše spokojeno. Jiné odpovědi u této otázky nebyly využity.

Z uvedených výsledků vyplývá, že metody, které jsem v PV zvolila považují všichni respondenti do určité míry za adekvátní a byla jsem v této sledované pedagogické kategorii úspěšná. Osobně jsem čekala výsledné údaje lepší u organizačních forem než u vyučovacích metod. Vyučovacích metod je celá řada a k jejich celkovému počtu, jsem jich v PV využila jen málo.

Devátá položka ověřovala zvolení a využití materiálních didaktických prostředků. 80 % respondentů vyjádřilo absolutní spokojenost se zařazením a využitím těchto pomůcek. 16 % vypovědělo spíše spokojenost. Mezi respondenty se našel jeden, který odpověděl pomocí čtvrtého stupně hodnotící škály, a tak projevil spíše nespokojenost s materiálními didaktickými prostředky, které jsem zvolila a také s tím, jakým způsobem jsem je ve vyučování zařadila.

Desátá položka se dotazovala na míru přesvědčení, že zvolenými aktivitami dojde u žáků/žákyň k upevnění základních znalostí hlavního tématu projektu. 48 % respondentů projevilo absolutní přesvědčení o tom, že u žáků dojde k upevnění základních znalostí tématu projektu. 40 % uvedlo, že je o této skutečnosti spíše přesvědčeno. Našli se 2 účastníci, kteří

na tuto problematiku nedokázali odpovědět, nebo k ní nezaobírají jednoznačný názor. Poslední z dotazovaných vyjádřil spíše nesouhlas s tím, že si žáci zvolenými aktivitami osvojí stěžejní znalosti daného tématu.

Očekávala jsem, že výsledky této otázky budou ovlivněné názory, které respondenti vyjádřili v otázkách určených k ohodnocení adekvátnosti a přiměřenosti zvolených aktivit. Proto jsem mile překvapena z těchto výsledných údajů, protože předpovídají úspěšnost v upevnění základních znalostí daného tématu.

Jedenáctá položka byla věnována posouzení výsledného produktu – projektového výstupu. 80 % respondentů vyjádřilo naprostou spokojenost se zvoleným výsledným produktem projektu. 20 % vypovědělo spíše spokojenost.

Výsledků hodnocení výsledného produktu jsem se předem dost obávala, protože možnosti závěrečných výstupů v projektech je mnoho a spousta z nich se mi velmi líbí a nabízejí dokonce propojenost více účastníků, prostřednictvím některých z nich může dojít k významnějším událostem, které mohou značný vliv i pro veřejnost. Jelikož jsem PV realizovala se žáky 2. ročníku ZŠ, musela jsem při volbě výstupu brát ohled na jejich úroveň schopností a dovedností.

Dvanáctá položka se dotazuje na míru přesvědčení respondentů, jestli by podle návrhu projektu byli schopni realizovat projektový den. 76 % respondentů odpovědělo, že si bez pochyby dokáží představit, že by podle mnou vytvořené předlohy dokázali realizovat projektové vyučování. 19 % si tuto skutečnost dokáže představit jen spíše. Zbývající 2 účastníci nedokázalo odpověď blíže charakterizovat a odpovědělo pomocí třetího stupně hodnotící škály.

Výsledky této otázky považují za důležité, protože jde o jakousi zpětnou vazbu k celému návrhu a získaná data vypovídají o tom, že mnou navržený projekt je vytvořen tak, že by podle něj dokázala naprostá většina respondentů učit. Po vyplnění dotazníků mi řada učitelů tuto informaci potvrdila i v našich konverzacích a projevila zájem i o jiné projekty, které byly v té době pouze v procesu plánování.

Uvedené výsledky vypovídají o úspěšném a dobře vytvořeném námětu projektu „Ve světě nevidomých“. Podle většiny zúčastněných dotazníkového šetření byly sledované didaktické kategorie zvolené adekvátně a následně i správně aplikovány.

9 Závěr

Projektová výuka je pedagogická metoda, která spočívá ve vytváření reálných projektů, které žáci sami plánují, realizují a prezentují. Jedná se o komplexní a aktivní formu učení, kde žáci získávají nové znalosti a dovednosti prostřednictvím praktického řešení reálných problémů. Podstatou projektové výuky je spolupráce mezi žáky a učitelem. Projektová výuka podporuje kritické myšlení, komunikaci, týmovou spolupráci a kreativitu žáků.

Tomková a kol. (2009) upozorňují na to, že projektová výuka není vždy mezi pedagogy chápána správně. Učitelé často uvádějí, že zařazují tuto metodu výuky do vyučování, ale reálně začleňují jiné aktivity, které mohou obsahovat pouze podobné prvky s projektovým vyučováním.

Diplomová práce byla napsána za účelem pomoci řešení tohoto problému. Vysvětluje projektovou metodu a zabývá se všemi náležitostmi, které by mělo obsahovat každé projektové vyučování. V aplikační části si ověřuji své vlastní poznatky, které jsem získala studováním odborné literatury při tvorbě části teoretické. K ověření došlo hned na několika úrovních. Konkrétně introspekce, extrospekce a dotazníkové šetření.

Všechny z uvedených metod vykazují kladný závěr. Extrospekci na projekty vyzkoušené v praxi napsala učitelka s 27letou praxí, která sledovala celý průběh všech projektů. Popisuje své prvotní pocity z návrhů projektů a porovnává je s dojmy, které nabyly po jejich realizaci. Analýze získaných dat z dotazníkového šetření byla v této práci věnována celá kapitola, kde jsou pro přehledné čtení přiloženy grafy i tabulky. Detailněji jsou výsledky výzkumu popsány v diskusi a jsou porovnány s představami autorky. Někteří z respondentů zpětně poskytli odůvodnění svých odpovědí, ta jsou také obsažena v diskusi.

Diplomová práce obsahuje náměty na několik projektů. Tři z těchto projektů jsou dále kompletně rozpracovány. Mohou sloužit jako inspirace pro pedagogy a vzhledem k výsledkům, dosažených v průzkumu a evaluaci se dá předpokládat pozitivní přínos do výchovně vzdělávacího procesu.

10 Shrnutí

Téma diplomové práce bylo „Projektové vyučování pro 1. stupeň ZŠ“. Práce je rozdělena na 2 části – teoretickou a praktickou, v tomto případě aplikační.

Teoretická část vymezuje a charakterizuje nejen samotnou metodu vyučování, ale také termíny z tohoto odvětví, jejichž znalost je klíčová pro správné pochopení projektového vyučování. Zaobírá se i důvodem vzniku této metody a popisuje průběh jejího formování a postupného zařazování do výchovně vzdělávacího procesu.

V aplikační části autorka této práce předvedla své schopnosti a dovednosti, k jejichž rozvoji došlo v průběhu studia odborné literatury při psaní teoretické části. Představila je prostřednictvím vytvoření několika projektů, které sama realizovala v praxi. Realizace projektů byla evaluována na úrovni introspekce a extrospekce. U jednoho z projektů došlo k ověření kvality vypracování projektu, a to prostřednictvím ohodnocením příslušných pedagogických kategorií, jejich zvolení a adekvátní využití tak, aby byl zachován princip a smysl projektového vyučování.

Analýza evaluace a dotazníkového šetření vypověděla o splnění všech stanovených kritérií a vytvořené projekty autorkou této práce se tak dají požadovat za dobře navržené a může se předpokládat, že budou přínosné a inspirativní pro pedagogickou praxi více lidí. Vychází se z názorů účastníků projektů a respondentů dotazníkového šetření, tento fakt je považován za limit kvalitativního výzkumu. Musíme brát v potaz, že hodnocením stejného projektu jinými lidmi by mohlo vést k odlišným zavádějícím výsledkům.

11 Summary

The topic of the diploma thesis was "Project teaching for the 1st grade of elementary school". The thesis is divided into 2 parts – theoretical and practical, in this case application. The theoretical part defines and characterizes not only the teaching method itself, but also the terms from this field, the knowledge of which is crucial for the correct understanding of project-based teaching. It also deals with the reason for the origin of this method and describes the course of its formation and gradual inclusion in the educational process.

In the application part, the author of this thesis presented her abilities and skills, which were developed during the study of professional literature while writing the theoretical part. She introduced them through the creation of several projects that she herself has implemented in practice. The implementation of the projects was evaluated at the level of introspection and extrospection. In one of the projects, the quality of the project was verified by evaluating the relevant pedagogical categories, their selection and adequate use so that the principle and meaning of project-based teaching was preserved.

The analysis of the evaluation and questionnaire survey showed that all the set criteria were met and the projects created by the author of this thesis can be claimed as well-designed and can be assumed that they will be beneficial and inspiring for the teaching practice of more people. It is based on the opinions of project participants and respondents to the questionnaire survey, this fact is considered to be the limit of qualitative research. We have to take into account that evaluating the same project by other people could lead to different misleading results.

12 Seznam použitých zdrojů

1. BÖTTCHER, Hans R.; CLAUSS, Günter a HIEBSCH, Hans. *Psychológia dieťaťa*. Přeložil Jozef KOŠČO. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1965.
2. COUFALOVÁ, Jana. Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
3. ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178463X.
4. DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Přeložil Josef HRŮŠA. V Praze: Jan Laichter, 1932.
5. DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1.
6. DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.
7. EISENBERG, Nancy, Carlos VALIENTE, Richard A. FABES, et al. The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. 2003. ISBN 39(4), 761–776.
8. ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Přeložil Jiří ŠIMEK. Praha: Portál, [2015]. ISBN 978-80-262-0786-3.
9. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přeložil Vladimír JŮVA. Brno: Paido, 2000. ISBN 8085931796.
10. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika*. 1997, **XLVII**(1), 37-45.
11. HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788031.
12. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
13. JANÍKOVÁ, Věra. Projektová výuka jako jedna z cest k rozvoji autonomie žáka při učení se cizím jazykům. *Komenský : časopis pro učitele základní školy*. 2007, 2006/2007, **131**(3), 9-13. ISSN 0323-0449.x

14. KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
15. KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: Iuventa, 1995.
16. KINDLMANNOVÁ, Jana (ed.). *Cesta za žákovskými projekty: metodická příručka projektové výuky a zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2013. ISBN 978-80-905502-0-9.
17. KLUPP, Anita. *Planen - Managen - Trainieren*. 1991. Munich. ISBN 3926555084.
18. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
19. KUBICOVÁ, Svatava. *Projektová výuka v biologickém vzdělávání na ZŠ a SŠ*. Online. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-549-2.
20. KULIČ, Václav. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0447-5.
21. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Psyché. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
22. MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
23. MAYER, Hilbert. *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. 2007. Berlin: Cornelsen. ISBN 978-3-589-22458-6.
24. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2004. ISBN 807178978X.
25. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.
26. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
27. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
28. PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.
29. *Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání* [online]. 2021. Praha: MŠMT [cit. 2024-03-30]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

30. SHAFFER, David R. *Developmental psychology: childhood and adolescence*. 6th ed. Belmont, Calif.: Wadsworth, c2002. ISBN 0534572146.
31. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
32. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka; BINAROVÁ, Ivana; HOLÁSKOVÁ, Kamila; PETROVÁ, Alena; PLEVOVÁ, Irena et al. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Studijní texty. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
33. ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN 8086633047.
34. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
35. TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka a DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
36. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
37. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. 1*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 8071843172.
38. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 8024608413.
39. VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.
40. VALENTOVÁ, Lidmila a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Dotisk. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 8070663847.
41. VOLNÁ, Marie. *Modul Projektová výuka: průřezová témata s přírodovědným zaměřením*. Studijní opora. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4177-1.

Seznam zkratk

ZŠ – Základní škola

kol. – kolektiv

PV – projektové vyučování

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Mgr. – Magistr – akademický titul označující absolventa vysoké školy v magisterském studijním programu

ŠVP – školní vzdělávací program (kurikulární dokument)

č. – číslo

m Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Předměty pro úvodní brainstorming

Obrázek č. 2 Čtení slov poslepu

Obrázek č. 3 Destička s kolečky

Obrázek č. 4 Psaní vzkazů slepeckým písmem

Obrázek č. 5 Čtení vzkazů napsaných slepeckým písmem

Obrázek č. 6 Chůze poslepu

Obrázek č. 7 Chůze poslepu s hůlkou

Obrázek č. 8 Tvoření výsledného plakátu

Obrázek č. 9 Nástěnka

Obrázek č. 10 Učení se o státech 1

Obrázek č. 11 Učení se o státech 2

Obrázek č. 12 Práce ve skupinách

Obrázek č. 13 Práce s tablety

Obrázek č. 14 Prezentace skupinové práce

Obrázek č. 15 Aktivita „balení do kufru“

Obrázek č. 16 Hra Trixeso

Obrázek č. 17 Plakát Nizozemsko

Obrázek č. 18 Plakát Rakousko

Obrázek č. 19 Plakát Itálie

Obrázek č. 20 Plakát Francie

Obrázek č. 21 Výkres s úkoly

Seznam grafů

Graf č. 1 Zařazování projektového vyučování

Graf č. 2 Přesvědčení o přínosu projektového vyučování

Graf č. 3 Přesvědčení o dostatečné motivaci

Graf č. 4 Přesvědčení o přiměřenosti aktivit

Graf č. 5 Přesvědčení o dosažení stanovených cílů

Graf č. 6 Přesvědčení o rozvoji stanovených kompetencí

Graf č. 7 Přesvědčení o adekvátních organizačních formách

Graf č. 8 Přesvědčení o adekvátních vyučovacích metodách

Graf č. 9 Přesvědčení o vhodném využití materiálních didaktických prostředcích

Graf č. 10 Přesvědčení o upevnění základních znalostí

Graf č. 11 Přesvědčení o vhodnosti projektového výstupu

Graf č. 12 Přesvědčení o schopnosti realizovat projekt

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Četnost respondentů v jednotlivých kategoriích

Tabulka č. 2 Představení a vysvětlení užitých škálových otázek

Tabulka č. 3 Zařazování projektového vyučování

Tabulka č. 4 Přesvědčení o přínosu projektového vyučování

Tabulka č. 5 Přesvědčení o dostatečné motivaci

Tabulka č. 6 Přesvědčení o přínosu aktivit

Tabulka č. 7 Přesvědčení o dosažení stanovených aktivit

Tabulka č. 8 Přesvědčení o rozvoji stanovených kompetencí

Tabulka č. 9 Přesvědčení o adekvátních organizačních formách

Tabulka č. 10 Přesvědčení o adekvátních vyučovacích metodách

Tabulka č. 11 Přesvědčení o vhodném využití materiálních didaktických prostředcích

Tabulka č. 12 Přesvědčení o upevnění základních znalostí

Tabulka č. 13 Přesvědčení o vhodnosti projektového výstupu

Tabulka č. 14 Přesvědčení o schopnosti realizovat projekt

Přílohy

Příloha 1 Dotazník

DOTAZNÍK

Vážení učitelé/budoucí učitelé,

Jmenuji se Monika Lužíková a jsem studentkou Pedagogické fakulty v Olomouci. Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma projektové vyučování. Součástí praktické části mé diplomové práce bylo několik projektů vytvořit a ty si nadále ověřit v praxi. Dalším úkolem praktické části je zjistit názor pedagogů prvního stupně, či studentů s praxí, na mnou vytvořený projekt. Chtěla bych Vás tedy touto cestou velmi požádat o vyplnění následujícího dotazníku.

Dotazník je zcela anonymní a získaná data budou využita pouze pro účely mé diplomové práce.

Příkládám svůj projekt s názvem „Ve světě nevidomých“.

Na základě jeho prostudování, vyplňte, prosím, následující otázky.

Předem Vám mockrát děkuji za Vaše odpovědi a čas.

- 1) Jste
 - a) aprobovaný pedagog I. stupně ZŠ (Mgr.)
 - b) student VŠ aktuálně působící na 1. stupni ZŠ
 - c) student VŠ v přípravné fázi na pedagogickou praxi (5. ročník)

- 2) Jak často zařazujete/myslíte si, že budete zařazovat po ukončení VŠ, projektové vyučování?
 - a) Méně než 2x za rok
 - b) 3x – 5x za rok
 - c) Více než 5x za rok
 - d) Jiná

- 3) Jste přesvědčeni, že je projektové vyučování pro žáky/žákyně přínosné?
 - a) Rozhodně ano
 - b) Spíše ano
 - c) Nedokážu posoudit
 - d) Spíše ne
 - e) Rozhodně ne

- 4) Myslíte si, že jsem žáky/žákyně dostatečně motivovala po celou dobu projektu?
- a) Rozhodně ano
 - b) Spíše ano
 - c) Nedokážu posoudit
 - d) Spíše ne
 - e) Rozhodně ne
- 5) Byly podle Vás zvolené aktivity přiměřené věku žáků/žákyně?
- a) Rozhodně ano
 - b) Spíše ano
 - c) Nedokážu posoudit
 - d) Spíše ne
 - e) Rozhodně ne
- 6) Myslíte si, že vytvořeným projektem dojde k dosažení předem stanovených cílů?
- a) Rozhodně ano
 - b) Spíše ano
 - c) Nedokážu posoudit
 - d) Spíše ne
 - e) Rozhodně ne
- 7) Myslíte si, že zvolenými aktivitami dochází k rozvoji stanovených kompetencí?
- a) Rozhodně ano
 - b) Spíše ano
 - c) Nedokážu posoudit
 - d) Spíše ne
 - e) Rozhodně ne
- 8) Myslíte si, že v rámci projektu byly dostatečně prostředány adekvátní organizační formy?
- a) Rozhodně ano
 - b) Spíše ano
 - c) Nedokážu posoudit
 - d) Spíše ne

e) Rozhodně ne

9) Myslíte si, že v rámci projektu byly dostatečně prostřídané adekvátní vyučovací metody?

a) Rozhodne ano

b) Spíše ano

c) Nedokážu posoudit

d) Spíše ne

e) Rozhodně ne

10) Myslíte si, že v rámci projektu byly dobře využité materiální didaktické prostředky?

a) Rozhodně ano

b) Spíše ano

c) Nedokážu posoudit

d) Spíše ne

e) Rozhodně ne

11) Myslíte si, že zvolenými aktivitami došlo u žáků/žákyň k upevnění základních znalostí hlavního tématu projektu?

a) Rozhodně ano

b) Spíše ano

c) Nedokážu posoudit

d) Spíše ne

e) Rozhodně ne

12) Myslíte si, že jsem zvolila vhodný výsledný produkt – projektový výstup?

a) Rozhodně ano

b) Spíše ano

c) Nedokážu posoudit

d) Spíše ne

e) Rozhodně ne

13) Dokážete si představit, že byste podle tohoto projektu realizovali projektový den?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Nedokážu posoudit
- d) Spíše ne
- e) Rozhodně ne