

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra informační a technické výchovy

Bakalářská práce

Lucie Dokulilová

Projekt ve výuce odborného předmětu na SŠ

Olomouc 2020

Vedoucí práce: doc. Ing. Čestmír Serafín, Dr.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem přitom
prameny a literaturu, jež jsou uvedené v závěrečném seznamu.

V Olomouci dne 9. června 2020

.....

Lucie Dokulilová

Děkuji vedoucímu práce za odborné vedení této absolventské práce a mnoho cenných rad a podnětů, dále za jeho ochotu a trpělivost, kterou mi po celou dobu tvorby této závěrečné bakalářské práce věnoval.

Anotace:

Bakalářská práce je zaměřena na projekt ve výuce odborného předmětu na střední škole. Projektová výuka je jednou z komplexních výukových metod, a proto je třeba nebát se a začleňovat také ji do běžné výuky. Takový byl i záměr mého projektu s názvem „Masteršéf středních odborných škol“, jehož podklad jsem v této práci vytvořila. Protože však vnější okolnosti neumožnily nakonec projekt realizovat celý, ale pouze jeho počáteční fázi, v závěru práce předkládám jeho podrobné plánování spolu s tzv. scénář show. V první rozsáhlé teoretické části se seznámíme s počátky historie této metody spolu s významnými autory, kteří tuto výuku prosazovali či k ní naopak zaujímali záporná stanoviska. V následující části bude vysvětleno, co je to kurikulární dokument, jak se člení a jak s ním koresponduje projektová výuka. Pozornost budu věnovat také charakteristice škol, v nichž jsem měla pedagogickou praxi a ve kterých měl být následně realizován dotyčný projekt. Cílem bakalářské práce bylo vytvořit a realizovat projektovou výuku, která by běžné hodiny obohatila a zpestřila. Domnívám se, že žáci, kteří by byli zapojeni do projektové výuky, by získávali průběžnou motivaci a vykazovali lepší výsledky v praktických činnostech.

Anotation:

The bachelor's thesis is focused on a project in the teaching of a specialized subject at a secondary school. Project teaching is one of the complex teaching methods, and therefore it is necessary not to be afraid and to integrate it into regular teaching as well. Such was the intention of my project called "Master Chef of Secondary Vocational Schools", the basis of which I created in this work. However, since the external circumstances did not allow the project to be realized in the end, but only its initial phase, at the end of the work I present its detailed planning together with the so-called show scenario. In the first extensive theoretical part, we will get acquainted with the beginnings of the history of this method together with important authors who promoted this teaching or, on the contrary, took negative views on it. The following section will explain what a curricular document is, how it is divided and how project teaching corresponds to it. I will also pay attention to the characteristics of schools in which I had pedagogical practice and in which the project in question was to be subsequently implemented. The aim of the bachelor's thesis was to create and implement project teaching that would enrich and

diversify ordinary lessons. I believe that students who would be involved in project teaching would gain ongoing motivation and show better results in practical activities.

Klíčová slova: projekt, projektová výuka, odborný výcvik, kompetence, kurikulární dokument, pedagogická praxe

Keywords: project teaching, vocational training, competence, curricular document, teaching practice

Obsah

Úvod.....	9
1 Základní pojmy	11
1.1 Historie.....	11
1.2 Současnost.....	13
1.3 Projekt	14
1.3.1 Problém versus projekt	18
1.4 Projektová výuka (učení v projektech)	25
2 Projekt a jeho postavení v kurikulárním dokumentu	33
2.1 Rámcový vzdělávací program.....	35
2.2 Školní vzdělávací program.....	35
2.3 Pojmy v kurikulárních dokumentech	37
2.3.1 Klíčové kompetence SŠ	37
2.3.2 Odborné kompetence SŠ.....	37
2.3.3 Průřezová témata SŠ	38
2.3.4 Obory a jejich profil.....	39
3 Základní informace o středních odborných školách a přijetí projektu ve výuce na dané škole.	42
3.1 Charakteristika školy I.	42
3.1.1 Projekt na této škole I.	43
3.2 Charakteristika školy II.	43
3.2.1 Zkušenosti z praxe a projekt na této škole II.	44
4 Teoretický podklad projektu.....	47
4.1 Příprava na vyučovací jednotku	47
4.1.1 Rozhovor.....	47
4.1.2 Učební pomůcky	48

4.1.3	Odborný výcvik	49
4.2	I. NÁVRH PROJEKTU	50
4.3	II. MOŽNÁ REALIZACE PROJEKTU	52
4.4	III. SEBEREFLEXE	58
	Závěr	59
	Seznam použité literatury	62
	Seznam použitých zkratk	64
	Seznam obrázků a tabulek	65

Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na využití projektu ve výuce odborného předmětu na středních školách.

Toto téma jsem si vybrala z toho důvodu, že bych chtěla žákům metodicky obohatit činnost během běžné výuky. Dalším důvodem je skutečnost, že jsem sama byla žákyní na střední odborné škole v oboru kuchař a navazující gastronomii.

Za cíl bakalářské práce jsem si proto stanovila vytvořit a realizovat projektovou výuku, která by běžné hodiny obohatila a zpestřila.

Přínosem této práce by byla užitečná motivace pedagogických pracovníků. Žáci by tak získávali průběžnou motivaci a vykazovali lepší výsledky v praktických činnostech.

Samotná práce se skládá ze čtyř hlavních kapitol, které se zaměřují jak na teoretickou, tak praktickou část.

První teoretická část a zároveň kapitola se bude zabývat pojmy a jejich odbornou terminologií.

V druhé a třetí kapitole zařadím projektovou výuku do kurikulárního dokumentu, představíme školy a obory, ve kterých se projekt měl realizovat, ale v jedné z nich se vytvořila počáteční fáze projektu. S těmito kapitolami se pojí i úspěšně vykonaná pedagogická praxe, která už spadá do praktické části.

V následující kapitole se věnujeme opět pojmům, které se pojí s praktickou částí příprava na vyučovací jednotku – výukové metody – učební pomůcky – jaký projekt bude zvolen – popis metody (vstupní rozhovor) zjišťování očekávání od daného projektu výsledků zrealizovaného projektu – výuka odborného výcviku a tuto kapitolu uzavírá samotný podklad na téma „Masteršéf středních škol“. Také součástí podkladu je závěrečné sebehodnocení vyhodnocení projektu, a to v písemné formě. Jestli bychom se ptali žáků po jejich realizaci projektu, jak se sami sebe ohodnotili, co bylo jejich přínosem apod. Použili bychom zřejmě jiné stejné otázky, které bychom mohli podat v podobě ústního rozhovoru.

Posledním částí bude celkové shrnutí, které nám ukáže, jestli jsme splnili cíle, které jsme si stanovili na začátku této bakalářské práce.

V práci budu pracovat s odbornou literaturou zaměřenou především na školní didaktiku, metodologii, kuchařskou gastronomii a komunikaci se žáky.

V závěru bakalářské práce uvádím přehled použité literatury, seznam zkratek, obrázku a tabulky, které jsem použila.

1 Základní pojmy

Tato kapitola se orientuje na definování pojmů „projekt“ a „projektová výuka“ (otevřené vyučování) a na zřetele teoretického zpracování v odborné literatuře. Mohli bychom vybrat celou řadu pojmů, které souvisí tímto tématem; pro účely práce jsem však vybrala jen ty nejrelevantnější.

1.1 Historie

Součástí těchto pojmů je také bod „historie“. Zjišťujeme v něm původ projektové výuky na školách. Počátek toho způsobu vyučování je zapotřebí vyhledávat na přelomu devatenáctého a dvacátého století v americkém státě a vyšel ze samotných požadavků společnosti. Tehdy v ní totiž došlo k tzv. hnutí progresivní výchovy, jejíž hlavní metodou (progresivismu) je práce ve škole (Coufalová, 2006). John Dewey ji považoval za cestu, která vede za účelem získáváním nových poznatků learning by doing¹ (Zormanová, 2012, s. 355) Metoda, která vznikla, byla reakcí na tehdejší negativní jevy ve školství – ve třídě byl nadměrný hluk, nerespektovala se profese učitele a aktivita žáka byla zcela nulová.

S touto oblastí se pojí také mnoho jmen, kterým vděčíme za to, že tento alternativní způsob výuky mohl vzniknout. Další příznivci tuto metodu dál rozvíjeli a snažili se jí dál využívat, a to nejen v zahraničí, ale i v našich zemích. V českém prostředí o ni v devadesátých letech rozvíjeli povědomí autoři jako Stanislav Vrána, Václav Příhoda nebo Jan Uher, kteří se učili u Johna Deweye, inspirátora a zakladatele americké pragmatické pedagogiky. (Coufalová, 2006) Tento systém vytvářel společně s její filozofií.

Vedle pragmatické pedagogiky vznikly tzv. pracovní školy. V těchto školách se uplatňovalo „celosvětové vyučování“, které slučovalo dané poznatky dle stanovených bodů. Tento systém se v dalších letech již přeměnil na tzv. projektovou výuku a soustavu, které zahrnovala veškerý komplex týkající se výuky. (Singule, 1991)

Původně Dewey čerpal z myšlenek pedagogiky od filosofa Geoga Wilhelma Friedricha Hegela a Friedricha Herbarta, brzy na to však rozvinul vlastní koncepci již zmíněné pedagogiky. (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s.11)

¹ Learning by doing - učení konáním, bylo heslem snah Johna Deweye (Coufalová, 2006)

Tento Američan zavedl v té době pojem „celé dítě“, čímž chtěl poukázat na to, kam až a jakým způsobem můžeme formovat osobnost – dítě, které se rozvíjí se vším všudy. (Kratochvílová a kol., 2006, s. 11)

Pro Johna Deweye se tzv. „těžká cesta řešení problémů“ stala prostředkem, nikoli cílem vyučování. Právě ty situace, které jsou pro nás problematickou úlohou, tvoří totiž základ osobní praktické činnosti nebo zkušenosti. (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 12)

Další pojem, který je v souvislosti s naším tématem, je „projekt“. Ten nalezneme už v 18. století. „*Projekty byly v té době chápány jako dokončení teoretického vzdělávání.*“ (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 14) Bylo to tedy opačné pojetí „projektu“, než jak jej chápeme dnes. Opravdová praktická zkušenost otestovaná „na vlastní kůži“ tehdy vylepšovala teoretické poznatky, ale to až po dokončení vzdělání.

Zmíněnou ideu se pokoušeli zasadit do výuky mezi lety 1871–1965 tito autoři: nejprve Američan John Dewey, který vytvořil pouze teoretický rámec „projektu“. Jeho teorie poté prakticky ověřoval v laboratorních školách, které byly považovány za experimentální. (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 11)

Za samotného zakladatele projektové výuky je však pokládán William Heard Kilpatrick. (Maňák a Švec, 2003, s. 168) Pro oba autory je příznačné, že za tím vším viděli prostředek demokratizace a humanizace edukačních činností. O Williemovi také víme, že vzdělával ředitele škol, kteří byli TOP manažery školského zařízení a formovali dlouhodobé strategie dané organizace. Vyučovací metody orientované na východisko problémů uplatňoval, protože aktivizovaly obsah vyučování. (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 12 - 13)

Kilpatrickův přístup byl vlastně reakcí na nároky, které nutně vyžadovala tehdejší demokratická a průmyslová společnost. V projektovém vyučování kladl důraz na účelnost její výchovy a také na to, jakou má společenskou důležitost. (Dvořáková a Univerzita Karlova 2009, s.13) Projektovou výuku pokládal za centrum, které formuje typickou výchovu a osobnost, ale rozhodně nerozvíjí teoretické poznatky. Nejde tedy jinými slovy o to, aby žák obsahově pobral danou učební látku z jednotlivých předmětů, ale aby ji rozvíjel všemi směry.

Podobně jako Stanislav Vrána, i William zde podtrhuje význam odpovědnosti žáků za výsledky jejich vystupování. Plánování a silná odhodlanost rozvíjí mravní vývoj a je závažným tahem k úspěšnému projektovému záměru, který lze pak lépe uskutečnit. Takovému chování William nazývá „jednáním z celého srdce“. (Coufalová, 2006)

„Dítě by mělo samostudovat specifické otázky, postupně objevovat, vlastním pozorováním řešit již objevené. Žák se učí pomocí konkrétních projektů, které vyplývají z jeho přirozené taky učit se.“ (Dvořáková a Univerzita Karlova 2009, s. 13)

Neměli bychom opomenout ani další významné jméno, ukazující k německému původu: George Kerschensteinera. Autorovi můžeme poděkovat, že do projektové výuky začlenil ruční práce. Nejen že je zakomponoval do běžné výuky, ale také kladl důraz na to, aby byla během ní vytvářena umělá atmosféra pracovního prostředí. (Zormanová, 2012, s. 355)

Kdybychom se posunuli směrem na jihovýchod ke švýcarským hranicím, i tam bychom našli zřetelnou stopu. Humanistický pedagog Johann Heinrich Pestalozzi uplatnil svoji genetickou metodu ve spontánních projektech, které se realizovali začátkem devatenáctého století. (Coufalová, 2006)

1.2 Současnost

Kdybychom se chtěli dozvědět, jaký původ mají nápady typu, jak spojit několik učebních látek do jednoho procesu, ukázala by na to už pedagogická činnost Jana Amose Komenského, jak ji dokazuje v jeho knize *Schola ludos* – tedy škola hrou. (Coufalová, 2006)

Dříve bylo principiálním problémem vzájemné pouto projektové výuky a běžné obvyklé osvojování na podkladu učebních předmětů. Primárním způsobem vyhotovení obsahu v projektové výuce byla „soustředěnost“. (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 20)

Nový vzor pro 21. století ve školských českých zařízeních spočíval v jiné a zcela nové koncepci výuky a vzdělávání. Model s sebou přinesl to, aby se projekty využívaly i ve výuce – zdánlivě se považovaly za další metody výuky. (Kratochvílová a kol., 2006, s. 7)

Běžné předměty byly navíc doplněny mezipředmětovými tématy, která jsou nám dobře známa z rámcově vzdělávacích programů. Využívají se svobodnější styly organizace výuky jako jsou projekty, bloková výuka či integrování předmětů.

Současně s tím vstupuje do českých škol poznatek či prvek, který značně posiluje pedagogickou autonomii. Ten učitelé nabízí daleko větší rozměr týkající se jeho svobody.

Spolu s ní i zodpovědnost při realizování daných a předem stanovených cílů a nabývání určitých kompetencí pro daný stupeň vzdělávání. (Kratochvílová a kol., 2006, s. 8)

Autorka Jana Kašová znovuobjevila a rozvila tuto již zmíněnou metodu jako integrované² vyučování. Uspořádání učiva takovým způsobem, aby dával smysl a úkoly byly faktické ukazuje Kašová (1995) v publikaci *Škola trochu jinak*.

V historii pedagogiky se také setkáváme s tzv. činnou školou,³ která usilovala o to, aby žáci byli aktivní. Myslím si, že tento druh školského zařízení se vtiskl i do dnešních vyučovacích jednotek. Učitelé chtějí po žácích, aby odpovídali, vnímali, kladli otázky, byli součástí spolužití (kompetence), dělali úkoly, poslouchali apod. Také nám zanechal stejný systém – totiž to, že máme různé odlišné předměty a délku učebních jednotek. Vědomosti a dovednosti si však žáci osvojují jen díky své aktivizaci během výuky a je zcela na nich, jestli svého zájmu či nezájmu využijí. Již naučené znalosti, dovednosti a postoje používají v především v praxi, která je spojena s jejich běžným životem. (Solfronk a kol., 1991) A právě o toto by měla usilovat projektová výuka dnes: navrhnout takové téma, které je pro žáky nejvíce aktuální. (Zormanová, 2012, s. 355)

Učení v projektech se snažilo překonat tehdejší nehybnost a nenápadnost výuky. Dalším cílem byla příležitost zapojit žáka podle jeho možností do užitečných a zajímavých aktivit. Projektová výuka přinesla jak žákům, tak učitelům větší autonomii. Našla se i kritika projektové výuky, která se týkala nepřiměřených získaných vědomostí žáků. (Maňák a Švec, 2003)

Projektová výuka vykazuje značnou pestrost v pojetí projektů, obecně však znamená obohacení edukačních zásad, neboť představuje cenný příspěvek k alternativní kultuře učení a výuky. (Maňák a Švec, 2003)

1.3 Projekt

Projekt je něco mimořádného a velkolepého, ale bohužel se setkávám s tím, že učitel dané třídy ho většinou nemá čas vymýšlet. V jiném případě zase pedagogové škol plně nedůvěřují svým žákům a bojí se, že bude na škole neproveditelný z finanční stránky – nákup surovin. Neuskutečnitelný se také zdá být kvůli absenci personálního obsazení

² Integrace – „Chápeme jako koncentraci učiva, která poskytuje jednotný pohled na daný problém, vytváří mezipředmětové vztahy v rámci zvoleného tématu, umožňuje žákovi chápat skutečnost jako celek a budovat si ucelený obraz okolního světa. (Coufalová, 2006, s. 13)

³ Termín „činná škola“ zavádí ve své knize NÁZEV KNIHY KDO

(neměl by kdo zastupovat v dané třídě) a z hlediska organizaci času (rozvrh, náhrada hodin). Projekt je plán s předem zhotovenou formou šablony, kterou lze ověřit v praxi. V mém případě jsem takový projekt uskutečnila hned dvakrát v jiných částech České republiky. Realizaci projektu tedy musí nejdříve předcházet základní myšlenka, kterou pak žáci a učitel (ideálně společně) naplánují a následně zrealizují a zhodnotí. „*Projekty mají často podobu interesovaných témat, využívají mezipředmětových vztahů.*“ (Zormanová, 2012) Dostatečná informovanost je velice důležitá, protože může hned ze začátku předejít různým zbytečným a nepromyšleným nápadům.

Pojem „projekt“ vymezuje hned několik autorů, kteří se snaží o jeho specifitější vymezení.

Domnívám se však, že náplň toho, čím projekt je, by měl vycházet nikoli od autorů, ale měl by vycházet z osobního zaujetí žáka k této činnosti (chtěné, dobrovolné a motivující) a z toho, jaký podíl na této činnosti má. (Coufalová, 2006, s. 10)

Někteří tvůrci se shodují na obdobných charakteristikách této definice. Trojice autorů Kratochvílová (2006), Kvapilová (2006) a Vrána (1938) shodně míní, že projekt je podnikem žáka a dále Kvapilová rozvádí (Klapilová a kol., 2006, s. 45), že projektová metoda může být velkým „hnacím motorem“ žáků neboli motivací. V případě mnou uskutečněného projektu jsem na tento aspekt kladla velký důraz už od počátku, když byla nejšíkvnějším žákům nabídnuta možnost obdržet poukaz do restaurace Entrée. Kromě jiného jsem si uvědomovala, že projektová výuka výrazně přispívá ke kooperativnímu učení, jak uvádí Kasíková „Toto vyučování se standartně od vyvolaného jednotlivého učení odlišuje tím, že žáci jsou směřováni tak, aby zvládli rozčlenit společenské role, naplánovali každý krok aktivity, rozdělili si je na jednotlivé úlohy, naučili se mezi sebou konzultovat, pomáhat si, dohlížet na ostatní, promýšlet hádky, které nastanou a shrnout to, co jim cesta k projektu přinesla.

Kdybychom měli možnost vybrat pár náhodných korespondentů a položit jim otázku, co je to projekt a čím se vyznačuje, pak by každý z nich svoji odpověď formuloval trochu jinak a jistě by vznikaly i velmi odlišné definice, což je jen důsledek osobního zaujetí k danému tématu a šíře vlastních zkušeností s ním. Podobně tomu bylo ve sledované odborné literatuře, kde nenajdeme jednu vyhraněnou definici „projektu“, ale více divergentních, které jsem výše představila a ukázala na jeho dominantní rysy.

Děti, žáci a studenti během studia ve školském a jiném zařízení, mají výchovně – vzdělávací cíl, ke kterému se snaží směřovat. Obdobně je tomu i během projektu, který je nástrojem výuky a díky němuž máme dosahovat obvyklého učebního cíle. (Dvořáková

a Univerzita Karlova, 2009, s. 16) Studující mají být připraveni především na to, co je čeká v každodenním životě po studiu – tím mám na mysli budoucí pracovní život, který nastane ideálně hned poté, co vyjdou ze školního prostředí. Proto by měly projekty simulovat životní realitu, v níž se budou nejvíce pohybovat a možná v ní budou zpočátku nejistí, protože je na takovou situaci nikdo nepřipravil. Právě školní projekt nabízí ideální řešení, jak se na život po skončení studia připravit, protože je sice komplexní praktickou úlohou, ale je nutné ji vést jak teoretickým, tak praktickým směrem, který nám zaručí vytvoření odpovídajícímu produktu.(Maňák a Švec, 2003, s. 168)

Úkoly nebo i problémy, se kterými se běžně setkávají dospělí, můžeme do projektu také vložit. Během projektu totiž žáci mohou v jednotlivých fázích činnosti projevit svoji samostatnost. Zormanová (2012) poukazuje na to, že projektová metoda je výukovou metodou s jasným cílem, což činnosti dává smysl: *„Typickým znakem pro ni je cíl, který má jasné východisko“*.

Výhody, které má projekt oproti běžné výuce je také možnost individuálně pozorovat žáka při samotných pracích. Během nich se jedinečně mohou projevit jeho různé výjimečnosti, kreativita nebo nadání pro určitou dílčí činnost a tu by měl vedoucí projektu rozklíčovat a upozornit na ni poté učitele či žáka samotného. Konečnou fází projektu spolu se sebereflexí je hodnocení, jenž poskytuje žákovi individuální ohodnocení. V sebereflexi se žák i učitel dozví o své vykonané činnosti a stavu chování, kterým během projektu mohl procházet. (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 16)

„Projekt tedy můžeme považovat jak za druh úkolu, tak i za specifické vzdělávací strategie. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojené s tématem. Mají v něm žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, jehož výsledek je tudíž jen do značné míry předvídatelný.“ (Kasíková, 2010, s. 47) Taktéž autor Šimoník se ve své definici soustřeďuje na činnost žáka a pojmenovává projekt jako „pracovní úkol, při němž žáci samostatně řeší určitý problém.“ (Šimoník, 2003, s. 58)

Pod pojmem projekt si obecně můžeme představit i firmu, která se na něco specializuje. Má hlavního majitele, který už jak svým podpisem na papíře nebo především zástupem v podniku říká a koná, že je podnik jeho. Uvedme si příklad: restaurace U Zlaté štiky, majitelem restaurace je Petr Novák a zodpovídá za veškerý chod svého podniku, ať už se mu daří, nebo zrovna neprosperuje. Ještě lépe to ukazuje Stanislav Vrána v jeho knize Učebné metody vydané roku 1938.

Projekt podle Stanislava Vrány (1938, s. 90)

„Je prostředkem učení, nikoli cíl školské práce.“

Projekt tu vymezuje ve čtyřech bodech:

- 1) je to podnik
- 2) je to podnik žákův/skupiny žáků
- 3) je to podnik, za jehož výsledky převzal odpovědnost
- 4) je to podnik, který jde za určitým cílem

První bod interpretuji tak, že podnik je něco, o co se musíme dobře starat, jinak nám podnik/firma zanikne. Druhá odrážka naznačuje, že podle autora je zcela přirozené, když se podnik stane „majetkem“ žáka, který za něj pocítí a převezme zodpovědnost. Odpovědnost by měla být i během celého vytváření projektu, nejenom za jeho konečné výsledky. (Coufalová, 2006, s. 12) V předposledním bodě je zmíněna veškerá energie a čas, který žák nebo skupina žáků vložili do tématu či projektu. Poslední čtvrtý bod je cesta, kterou se dovršíme hlavního cíle.

1.3.1 Problém versus projekt

V této kapitole budu objasňovat pojmy, které se spolu v praxi často setkávají a vytvářejí dohromady projektovou a problémovou metodu.⁴

Podle Vrány dává „komplexní učivo mnoho příležitostí a přímo nutí k uvažování, hodnocení a třídění.“ (Vrána, 1938, s.91) Zdánlivý problém nás tedy nutí k přemýšlení, během něž se snažíme vymýšlet různé způsoby, jak danou situaci vyřešit. Získané informace poté třídíme do různých kategorií a poté je zhodnotíme a rozhodneme se, které jednání bude pro určitou situaci nejlepší. Komplexní učivo samo o sobě pro nás představuje šanci, která je pestrá a bohatá, otvírá různé možnosti řešení.

„Problém je spíše podněcování k myšlení, odpovídání na širokou otázku, řešení složitého úkolu.“ Častokrát nás při řešení problému může provázet nedůvěra ve schopnost myšlení své či druhých. Kdy se nám však podaří správně vyřešit jeden problém, zároveň s tím můžeme vyřešit hned několik dalších složitých úkolů. Zmiňovanou „odpovědí na širokou otázku“ může představovat například určitý produkt, například vejce. Problematickou úlohou pak může být výrobní proces: jak uvařit vejce benedikt? Při takovém modelovém projektu by porota pozorovala, jak si žáci při procesu vedou, ochutnávala by a na závěr analyzovala činnost.

Dále Vrána tvrdí, že „problém je především výzva k odpovědi.“ Při stejném modelovém projektu se zadáním uvařit vejce benedikt se žák může ocitnout v problematické situaci: došlo máslo na vejce. V tuto chvíli je postaven před reálný problém: co si teď počít? Právě alternativní surovina, kterou může máslo nahradit, je v tomto smyslu onou „odpovědí“.

„Problém (při veškerém zájmu žákovi, při veškeré radosti z práce) stojí mimo žáka a má ráz objektivní.“ Žák, který nechce řešit danou úlohu je zřejmě pro něj velice obtížná nebo problému zcela neporozuměl. Proto je tu zde pomocný učitel, který nám může pomoci nebo spolužáci, kteří potřebnou informaci k rozluštění rébusu získají. Radostná emoce se v člověku vynoří z vnitra až po rozluštění problému, proto je dobré vytrvat až do konce. Vrána také správně poukazuje na to, že „problém se obrací spíše k intelektu (k rozumu).“ V problematické situaci, která může nastat během projektu, se plně zapojuje rozum a žák musí uvažovat sám za sebe. Poté, co je myšlenka vložena do práce (kterou žák vidí, ochutnává apod.), se projevuje výsledek žákova úsudku.

⁴ Šimoník to například spojuje ve své literatuře Úvod do školní didaktiky, 2003, s.58

Neopomíjí ani skutečnost, že „projekt je část učiva, která směřuje k dosažení určitého cíle, jako je například zhotovení něčeho, vypracování, naučení se, vycvičení...“ Upřesnila bych, že projekt by měl obsahovat takové učivo, které je v souladu s výstupy předmětu. Předpokládá se, že se i při spojení více předmětů dohromady (komplexní učivo) získá žák při projektu takové dovednosti, jaké by vstřelil pouze teoreticky při běžné výuce.

Projekt Vrána sleduje jako činnost, která je „uložena žákům a žádá po nich, aby něco organizovali, vyzkoumali a vykonali.“ Implicitně je v tomto bodě obsažen důraz na samostatnost, která je při řešení projektového úkolu zcela nezbytná. Žák musí organizovat, analyzovat a konat, což je základní podmínka projektu. Pokud by žák zadání odmítl plnit, je jasné, že nemůže naplnit ani plán projektu.

Nejsou to však jen vnější požadavky představované zadáním, které má každý projekt. Jak připomíná Vrána, „projekt vyvěrá z nitra žákova (zájem a úsilí ve vlastním podniku), je subjektivní.“ Do celkového projektu tedy musí žák vkládat své vlastní úsilí, které pramení z něj samotného a z jeho zaujetí pro vykonávanou činnost.

Za důležitou pokládám i následující Vránovu reflexi, totiž, že „projekt má [žák] činiti hlavně s pocitem odpovědnosti, s odhodláním a s vůlí žakovou a obsahuje tedy silný prvek mravního růstu.“ Dostáváme se znovu k odpovědnosti před úkolem, který by žák měl přirozeně mít, a také k odhodlání nebát se a touze projekt uskutečnit. Silné odhodlání a vytrvalost s citem pro odpovědnost jsou zajisté principy mravního růstu, kterých může žák při projektové činnosti nabývat.

Rozdělení projektů dle poznatků Vrána, 1938, s. 96

+ obohacení žáka speciálními vědomostmi z určitého oboru

Speciální vědomosti, které ještě nezískal v běžné vyučovací jednotce.

+ ostatní projekty podporující a utvrzující zdokonalují tzv. „nástrojové“⁵ poznatky
Získané znalosti přenášíme na vyšší úroveň, opakujeme a opět potvrzujeme praktickou částí teorii.

Druhy projektů dle Vrány, 1938, s. 97

+ dle určitých předmětů

- Projekty ručních prací (konkrétní)

⁵ Nástrojové – známe spíše pod pojmem psychomotorické dovednosti.

V našem případě se jedná o ruční kuchařské práce.

- Projekty mluvnické, slohové a pravopisné (hmotné)

+ podle vzniku

- Spontánní (žáci sami přišli s tématem projektu)

Spontánní projekt vznikne jen tehdy, jestli ve třídě jsou ideální podmínky, prostředí, ve kterém je tolerance, ovzduší kooperace a kreativity. (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 22)

- Navrhované učitelem (je zde důležité, aby téma děti přijali za vlastní)

+ individuální nebo hromadné (skupinové)

Je možná i kombinace obou typů projektů = úvodní podnět může vycházet od žáka/učitele, ale dále je rozvíjen druhým subjektem. (Coufalová, 2006, s. 12)

V projektu můžeme pracovat samostatně (žák), anebo všichni společně (žáci).

+ dle prostředí

- Školní

Školní, neznamená, že v časových hodinách provádíme projekt. Můžeme i po vyučování a venku.

- Domácí (žák si sám určí časový rozvrh a provádí sám, příkladem je bylinkový herbář)

+ dle poznatků

- Projekty, které jsou určeny k probírání a k nacvičování nové látky, k získání úplně nových poznatků
- Projekty, které jsou určeny k opakování poznatků již zvládnutých
- Projekty, které jsou určeny k aplikaci poznatků na určitý životní problém

Ucelená typologie projektu dle⁶

Hledisko třídění	Typy projektu
Navrhovatel projektu	<ul style="list-style-type: none"> • Žákovské • Uměle připravené • Kombinace obou předchozích typů
Účel projektu	<ul style="list-style-type: none"> • Problémové • Konstruktivní • Hodnotící • Směřující k estetické zkušenosti • Směřující k získání dovedností
Informační zdroj projektu	<ul style="list-style-type: none"> • Volný • Vázaný • Kombinace obou typů
Délka projektů	Je stejná jako u Vrány
Prostředí projektu	<ul style="list-style-type: none"> • Školní • Domácí • Kombinace obou typů • Mimoškolní
Počet zúčastněných na projektu	<ul style="list-style-type: none"> • Individuální • Společenské (skupinové, třídní, mezitřídní, meziročníkové, celoškolní)
Způsob organizace projektu	<ul style="list-style-type: none"> • Jednopředmětové • Více předmětové

Tabulka 1: Podrobné dělení projektu.

⁶ Kratochvílová a kol., 2006, s. 48

Rysy projektu (Coufalová, 2006, s. 11)

1. projekt vychází z potřeb
2. projekt vychází z konkrétní a aktuální situace, která se neomezuje jen na prostředí školy
3. projekt je interdisciplinární
4. projekt je především podnikem žáka (zmiňuje i autor Vrána, 1938)
5. práce žáků v projektu přináší konkrétní produkt, tj. výstup, kterým se účastníci prezentují
6. projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině, nebo individuálně
7. projekt umožňuje začlenění školy do života obce, nebo širší veřejnosti

Krok po kroku, jak se promýšlí projekt dle Maňáka a Švec 2003⁷

Bodové fáze projektové práce podle (Kratochvílové, 2006):

- Plánování
- Realizace
- Prezentace výsledků
- Hodnocení projektu

1. **Vymezit cíl**, který je vhodný, (realizovatelný k určitým podmínkám), hraje zde roli účinná motivace žáků, žáci se musí s tématem ztotožnit a přijmout za své. Můžeme si položit otázku: Jak to dokázat? Jak je přesvědčit?

2. **Sestavení plánu**, důležitý, rozhodující a kritický bod projektování a stanovuje zhruba i podobu výsledku.

V něm by měla proběhnout diskuze, v našem případě se žáky středních odborných škol. Žáci by měli stanovit sami výběr úkolů. Vybrali zde 3. soutěžní kola, taxonomie úloh. Žáci by měli vyhledávat pomocí určitých médií informaci, a tak odhadnout přibližné náklady (nákup surovin). Vedoucí skupin by si měli umět zajisti adekvátní kontrolu při plnění svých/společných úkolů. Ganttův diagram jim může být vhodnou pomůckou.

⁷ Na tomto systému jednotlivých kroků se obdobně shodují i tito autoři: První z nich je Vrána (1948) a ten ho vyznačuje jako způsob technické stránky projektu. Druhou autorkou je Zormanová (2012) a ta uspořádání nazývá základními kroky. Nakonec jako jednotlivé body projektu popisuje i Kratochvílová (2006).

Posledním bodem, zcela problémovým dle Chupáče (2006), je způsob prezentace zhotovených výsledků.

Tento sestavený plán by měli obdržet všichni aktéři, kteří se jakýmkoliv způsobem účastní projektu.

Materiální zajištění

Již při přípravě projektu by měl učitel dobře rozmyslet, jaké informace budou žáci pravděpodobně potřebovat, kde je budou hledat. Měli by mít k dispozici PC, internet.

Častou chybou učitele je, že se snaží připravit dopředu co nejvíce materiálů, i když jde o pomůcky a potřeby, které mohou žáci zhotovit sami, takže ve výsledku žáky spíše zneschopňuje. Stává se to především u projektů, které učitel připravuje jako „ukázkové“ pro jiné učitele, pro vedení školy. Snaha o dokonalost vede učitele k tomu, že po nocích kreslí, vyhotovuje apod. Měli by spíše věnovat čas přemýšlením o cíli projektu, motivaci a organizování činností žáků.

„Co mohou udělat žáci, ať udělají žáci“ (Coufalová, 2006 s. 28)

3. Viditelný plán, ten je propojený s bodem číslo dva. V tomto momentu se žáci trénují, v odpovědném jednání, zapojují všechna smyslová ústrojí, experimentují apod. Máme zde počítat s možnými problémy říká Vrána (1938).

Uskutečnění projektu

Učitel může žáky rozdělit do skupin, aby byly vytvořeny cíleně s určitým složením. Každá skupina si volí zpravidla vedoucího, který bude odpovědný za komunikaci s vyučujícím a bude napomáhat koordinaci uvnitř skupiny. Aby vedoucího respektovali, pokud možno všichni členové skupiny, měl by být navržen samotnými žáky.

Žáci pracují v jistých fázích projektu zcela samostatně, samostatně s částečnou pomocí učitele nebo společně s učitelem. I když má učitel předem představou o tom, jak bude činnost organizována, měl by být schopen pružně reagovat na situaci ve třídě a přizpůsobovat organizaci práce aktuální situaci. (Coufalová, 2006 s. 28)

4. Jak to celé dopadlo? Zde si můžeme položit otázky: Co mi bylo přínosem během této výuky? Jak a jakým způsobem jsem se účastnil projektu? Jestliže zveřejníme celkový výsledek, měříme tím energii a čas, který jsme vložili do projektu/tématu a seznámili jsme tím i ostatní vedlejší aktéry (rodiče, učitele, experty, veřejnost). Získají žáci pocit

sebedůvěry, uspokojení a motivační vliv na jejich další (samotné) učení se. V opačném případě (neuspokojení) musíme dál jednat (Vrána, 1938).

Vyhodnocení projektu

Jako učitele (zadavatele projektu) nás zajímají nejen závěrečné (formativní), ale i průběžné sumativní výsledky. Žáci zažívají pocit uspokojení nebo neuspokojení.

Při projektu navrženém učitelem se postupuje stejně jako u projektu žákovského, ale je třeba se více zaměřit úvodní motivační fázi, aby se stal „podnikem žáka“. Práce na projektu musí děti bavit, měly by projektem žít, jinak se stala chyba.

Slovní hodnocení by mělo být především výsledkem žákovy aktivity a činnosti.

V projektu při posuzování nehodnotíme, jak se povedl (učiteli), ale co přinesl žákovi. Při posuzování své práce by si učitel měl klást otázky typu: (desatero, sebereflexe, zrcadlo). Bylo téma vhodné pro dané žáky? Přijali je za své a dále je rozvíjeli? Měla práce na projektu pro žáky smysl? Podporoval projekt spoluprací žáků? Učil fungovat vlastní názory a respektovat názory druhých? Umožnil projekt žákům nové poznatky? Dokázal (a) jsem studovat práci žáků, abych mohla postihnout pokrok každého z nich? Dokázal (a) jsem spolupracovat se žáky a poradit jim v náročných situacích, ve kterých to potřebovali? Umožnil projekt průběžně i závěrečné hodnocení žáků? Dostali prostor pro vlastní hodnocení?

V rozsáhlých projektech je vhodná odměna a dostatečné poděkování. (Coufalová, 2006, s. 28)

1.4 Projektová výuka (učení v projektech)

Pod pojmem projektová výuka si můžeme přestavit „mimořádnou“ výuku ve škole, která má oproti běžné výuce navíc za úmysl dokončit tvůrčím způsobem nějaký konkrétní úkol nebo pokus v praxi. V odborné literatuře však můžeme narazit i na jiné označení této metody. Kaslová⁸ (1995) ji nazývá doplňkovou metodou. Jindy také bývá označována za komplexní výukovou metodu. Tato metoda se váže na řešení problémů, v nichž jsou zakomponovány úkoly, které zahrnují všechno – vyučovací cíle a úmysly, které jsou pokaždé v praxi rozmanité (Maňák a Švec, 2003, s. 168) Projektová výuka žáka značně pobízí k absolutní úplnosti řešeného výrobní úlohy. Jejím záměrem je naučit žáky jen to nezbytné – tím jsou nejen teoretické vědomosti, ale i praktické dovednosti. (Šimoník, 2003, s.44) Máme si uvědomit podle, že při komplexnosti těchto aktivit v projektové výuce potřebujeme rozmanité parciální metody a rovněž i odlišné podoby práce. Tento pojem ona sama vymezuje *„jako metodu uspořádaného systému činností učitele a žáků, v němž dominantní roli hrají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslů projektu“*. (Kratochvílová a kol., 2006)

Abychom projektovou výuku uskutečnili, je zapotřebí předem vypracovat projekt, který zakomponujeme buďto přímo do výuky, nebo mimo ni. Projekt s výukou jdou v ruku v ruce, a proto v projektové výuce ve škole nese za veškerý „nápad“ zodpovědnost daný žák nebo skupina.

Setkávám se s tím, že tento typ výuky je zvláště náročný na přípravu, takže není čas jej zapojit do běžné výuky. Další negativum projektové výuky může představovat nesympatie ze strany rodičů dětí, protože tato forma výuky je pro ně jen hra, která se odklání od běžné výuky a jejich děti se během ní prý nic nenaučí. V rámci projektových dnů však ano, jenže ty probíhají mimořádně tak jednou ročně a jejich program je většinou ne příliš specifikovaný, žáci k němu nemohou zaujmout osobní zaujetí. Měli bychom si uvědomit, že výuka může a má probíhat i mimo vyučovací hodiny (po škole), a to i několik dní. Maňák (2003) například jasně rozděluje projektovou výuku na výuku ve škole a za školou. Podle něj se účastníci projektu mimo školu *„angažovaně začleňují do životní praxe a že za své aktivity, též přebírají určitou odpovědnost.“* (Maňák a Švec, 2003, s. 168) Velkým plusem této výuky je to, že pedagogičtí pracovníci (praktickou

⁸ Kaslová, M.: Alternativní přístupy k řešení problémových úloh. In: Nové přístupy k vyučování na 1. stupni ZŠ. Praha, Pedagogická fakulta UK 1995.

cestou) a i ŠVP, RVP (teoretickou cestou) se snaží propojit několik předmětů najednou, takže „vznikají pouta mezi jednotlivými předměty a průřezy do témat“. (Zormanová, 2012) Dávají si tak za cíl, aby se v projektech nacházely takové životní situace, které se mají náležitě řešit, a ne je odkládat nebo se před nimi snadno vyhnout.

Cíle nejen projektové výuky

UČIT SE POZNÁVAT,
UČIT SE PRACOVAT A JEDNAT,
UČIT SE BÝT
A
UČIT SE ŽÍT SPOLEČNĚ

Cíle, které byly probrány v předešlých kapitolách, jsou koncepcí středního odborného vzdělávání. Jejich úmyslem je přichystat žáka na jeho zdařilý, logický a odpovědný, individuální, pracovní a civilní život. Právě projektová výuka se snaží alespoň některé z nich naplnit. „*Žáci se učí správně jednat v daných situacích, spolupracovat se žáky, učiteli nebo školou. Výsledek jim zaručí, že budou rozvíjet svoje já a pro pedagogy to znamená úplně pozměnit vyučovací metody.*“ (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 16) S touto metodou jsou rovněž plněny požadavky, které jsou vypsané v RVP.⁹ Klíčové a odborné kompetence jsou jedny z těch, které se zde nacházejí a jsou realizovatelné díky projektové výuce. (Tamtéž)

Před uskutečněním takovéto mimořádné výuky je třeba, aby učitel určil, které učební cíle budeme během projektu pozorovat. Mířit tzv. na cíl je podstatnou složkou kteréhokoli záměru vyučování, dále pro samotný projekt jsou důležité ohledně naplánování a organizování – pro postup, který se pohotově mění a modifikuje kvůli střídajícím se předpokladům jsou zřejmé cíle a jsou nejhlavnější opěrnou částí.

Cíle můžeme definovat v několika rovinách. Je třeba, aby zahrnovaly veškeré oblasti (vědomost, dovednost a postoj) a současně zajistit, aby měly požadované vlastnosti (konzistentnost, přiměřenost, kontrolovatelnost a komplexnost). Dobré je se také zamýšlet nad tím, co nám taková výuka může přinést.

⁹ RVP – Rámcový vzdělávací program

Pro pedagogického pracovníka je zásadní uvědomit si především to, že si žáci prostřednictvím projektové výuky budou moci odnést jedinečný zážitek, který by jim běžná výuka neumožnila. Je jisté, že její součástí je také teoretické učivo, ale je v ní zakomponováno takovým způsobem, že jej během činnosti ani nevnímají. Na střední odborné škole má být přeci prioritou, aby žáci spíše propojovali svoje vědomosti s praktickými dovednostmi, než aby byli prověřováni pouze z teorie. Hlavní předností projektové výuky se stává její propojení projektové výuky s běžným životem, s každodenní výukou ve škole (nudné, nezajímavé, podle osnov ŠVP¹⁰ a RVP¹¹) a prací (kterou budou vykonávat po skončení studia) či spolupráce všech aktérů (učitelů, žáků navzájem). Maňák (2003) také zdůrazňuje práci spojenou s kognitivními a psychomotorickými dovednostmi.

Dle tématu a cíle se stanoví časová délka projektové výuky, dle Maňáka (2003) například:

1. krátkodobý (2 – X h)
2. střednědobý (1 -2 dny)
3. dlouhodobý/projektový týden je prováděn jedenkrát ročně
4. mimořádně dlouhodobý, probíhá souběžně s tradiční výukou a trvá několik týdnů či měsíců

Přínosy a vady této metody/Celkové pohledy na tuto metodu

H. Gudjons (1997, s. 142-143) vnímá, že projektová výuka představuje možnost DVPP¹² především pro ty pedagogy, kteří si dají práci vypracovat projekt pro žáky. Také má autor na očích výchovně-vzdělávací cíl a všimá si, že si žáci sice ze školy odnesou především vědomosti, ale už nejsou zcela připraveni na život venku (zvládat nároky a životní situace, kulturnost, odpovědnost). Právě tento komplex dokáže z určité části tato metoda kompenzovat.

J. Skalková (1994) říká, že je tato metoda vzácností, protože si uvědomuje vzácnost toho, že se mohou rodiče setkávat se žáky. Žáci tuto metodu vnímají spíše jako hru než běžnou výuku a rodiče se naopak obávají, že se nesplní výukové cíle.

¹⁰ ŠVP – Školní vzdělávací program.

¹¹ RVP – Rámcový vzdělávací program

¹² DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků.

V. Pařížek (2000) říká, že nám projektová výuka dává mnohostranné uplatnění a přínos v podobě projektů, které spojuje i s problémovou metodou. Ukazuje, že „infuzní model výuky“ může přispívat k zdokonalování účinného myšlení v rámci přítomných učebních plánů a osnov.

L. Zormanová (2014) říká, že v projektové výuce „není možné budovat jenom na základě zkušeností žáků či stavět projekty do opozice pravidelnému systematickému vyučování. Na kladné stránce vidí doplněk tradiční výuky. Dochází zde k osvojení a upevnění nových vědomostí i dovedností a rozvoji formativních stránek okolnosti (odpovědnost, vytrvalost, tolerance, spolupráce, komunikační schopnosti, sebekritičnost, aktivita, samostatnost a tvořivost).“

L. Zormanová (2014) vymezuje zvlášť pozitiva a negativa této výuky jak pro samotné žáky, tak pro učitele, kteří jejím prostřednictvím získávají jiné role. Kladné a záporné aspekty ještě na příslušném místě podrobněji popíši.

J. Coufalová (2006, s.14 -15) si všímá toho, že projektová metoda „poskytuje využívání vědomostí k řešení danému problému okamžitě. Její základ dává možnost vyvolat práci žáka a nasměruje jeho snahu na řešení určitého problému, který je součástí života v praxi. Projekt žákovi nabízí možnost pestrou škálu informací, konzultaci se spolužáky, plést se a napravovat své chyby po jeho zjištění.

Není důležité v PV¹³, abychom předali, co nejvíce poznatků v poměrně krátkém čase, ale naopak měli bychom utvářet jedince situacemi ve všech jeho dimenzích. Má spolu se žáky plout k samostatné práci, činnosti a kreativitě, a proto buduje na způsobu nezávislém výběru a největším vztahem školy se životem. (Tomková a kol., 2009)

Projektová výuka však nejen zdokonaluje univerzální dovednosti a kompetence, ale míří i k osvojování charakteristických odborných zručností a znalostí. Ty jsou však zakomponovány do logické souvislosti, ty jsou třeba pro splnění konkrétního úkolu. (Tomková a kol., 2009)

Vyučovací hodiny jsou velice náročné, protože čas, který máme k dispozici, rychle utíká a jsou vyčerpáni jak učitelé, tak žáci. Proto přichází projektová výuka, aby ušetřila na čase a vydané energii. Žáci, kteří pobírají teoretické poznatky je mohou následně přezkoumat v praktickém rozsahu. Což znamená, že na rozdíl od běžných vyučovacích jednotek si teorii a praxi procvičí zároveň. Jinak jsou tyto bloky oddělené, bez jakékoli návaznosti a bez praktického propojení.

¹³ PV – Projektová výuka.

Velké množství pozitivních složek zdůrazňuje ve své publikaci J. Coufalová (2006, s. 14). Všimá si, že odlišný způsob vyučování poskytuje využití vědomostí k řešení daného problému okamžitě. Svým základem pomáhá vzbuzovat žákovu aktivitu a orientuje jejich píli na užitečné a praktické řešení daného problému. Žák dostává šanci se během tematického projektu setkat s bohatou nabídkou informací, má možnost komunikovat se spolužáky, má také právo na to se kdykoli splést, a tak své nedostatky po jejich okamžité zpětné vazbě napravovat.

Největší negativum vidí rodiče dětí obecně v tom, že žáci nebudou mít při projektové metodě dostatečnou inteligenci k tomu, aby pochopili životní situace. Přiměřenost dle vědomostí v tomhle hraje zásadní roli. (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 21)

Dalším kritikem metody je i Harold Ordway Rugg, který se vyjadřuje svoji nesympatií ke spontánním projektům – má na mysli však ty, které vymysleli sami žáci. Důvodem je to, že podle něj tudy cesta k cíli nesměřuje, a proto má mít učitel vždy předem vyhotovený projekt a nespolutracovat na něm spolu s žáky. „*Harold Ordway Rugg versus spontánnímu zájmu žáků. Tato cesta k cíli nevede, a proto je třeba předem připravený projekt.*“ (Dvořáková, 2009, s. 23)

„*Tato metoda může otevřít i více prostoru i pro nesprávné jednání žáka.*“ (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 18) Vidíme, že tento jiný způsob výuky má najednou více příležitostí zkoumat i nevhodné chování žáka.

Transfery a pozitiva celkové pro projekt a projektovou metodu (Maňák)

Maňák rozšiřuje následující oblasti klíčových kompetencí: sociální a personální, komunikativní a kompetenci k řešení problémů:

- „*ručí za danou činnost samostatně, zvedá se jejich hnací motor v daném oboru, chtějí být aktivní*
- *setkají se zde s problémy, které jsou součástí jejich životních situací, které mohou nastat a řeší je v praktických případech*
- *ochota kooperovat s ostatními žáky ve třídě i z jiných ročníků, kteří tímto způsobem mohou předat své zkušenosti a jsou na místě roli učitele*
- *otevřít možnost, aby žáci byli v tomto směru tvořivými jedinci*“

Prevence rizik projektové výuky a projektu a zároveň jaká je role žáka a učitele

Žák, jeho pozitiva a negativa

Tato výuka je vhodná především pro žáky, které jsou nadaní, s čímž jsem ale nesouhlasila. Proto jsem zvolila, aby se projektu zúčastnili i ti, kteří jsou například i průměrnými žáky. Více se o nich rozepíšeme v praktické části.

Každý žák, který pravidelně navštěvuje a účastní se vyučovací hodiny je zřejmě zvyklý na to, že klasická jednotka trvá 45 minut. Projektová výuka v tomto směru může být jiná, a proto nenahradí běžné hodiny, na které byli žáci zvyklí.

„Musí každý žák v projektu dělat to, co se od něho očekává?“ (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 16) Každý žák má jiný projev a postavení ve svém projektu, a proto po něm nemůžeme chtít, aby udělal konkrétně to či ono.

„Žák zde zužitkuje svou fantazii a kreativitu v rámci svobody, kterou dostává (volnou ruku).“ (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 16) V této jiné alternativní výuce naopak žák dostává volnější ruku, a tak ve své přirozené svobodě zužitkovává svoji fantazii a kreativitu.

Zdá se, že odhadnout časovou náročnost na celkové řešení projektu bývá základním kamenem úrazu pro realizaci této metody výuky. Žáci častokrát neumí odhadnout, za jak dlouhou dobu dokončí dílo. „Žáci si volí příliš náročné téma a nemohou je vyřešit a pochopit.“ (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 21) S tímto příkladem jsem měla osobní zkušenost při projektu realizovaném ve Velkém Újezdě. Ředitel se domníval, že si žáci zvolí komplikované téma, které později stejně nevyřeší, protože ho zřejmě špatně pochopili. Dvořáková ukazuje na to, že žáci si mohou zvolit vhodné téma, ale může nastat komplikace v momentě, kdy se žáci s touto tematikou natolik sblíží, že jim bude připadat, že si na sebe vzali příliš těžký a velký úkol, za který nemohou nést takovou odpovědnost.

„Žáci, kteří se účastní projektu, jsou zapojeni do plánování, podávají návrh, který obsahuje řešení problému. Dostanou odpovídající k rozvoji vlastních učebních strategií i čas na řešení a získávání výsledků. Toto včlenění žáků do výběru tématu i metod jeho prozkoumání vede k alternativnímu přístupu k vlastnímu učení.“ (Kasíková, 2010, s. 47) Je jasné žáci, kteří se nějakým způsobem podílí na projektu, do něj zasahují a plánují, mohou vymýšlet různé návrhy, které však musí obsahovat také problém, který poté musí vyřešit. Dostávají zde prostor pro vlastní či společnou strategii a také neomezené množství času na rozluštění daného problému, který možná není na první pohled

řešitelný. Tím, že žáci problém vyřeší či nevyřeší, dostanou požadovaný výsledek práce. Je to alternativní způsob, jakým se mohou žáci sami učit.

Učitel, jeho pozitiva a negativa

Podle Dvořákové je jednou z důležitých vlastností pedagoga (potažmo vedoucího projektu) schopnost „*umět improvizovat a znát tuto metodu (učivo) a své žáky.*“ (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 20) Jako zkušený pedagog by měl v této výuce především zvládat nepřipravené situace a dokonale znát tento jiný styl výuky, především pak jeho žáky.

Je také třeba připomenout, že v tomto typu výuky nejde o to zcela naplnit cíl či stihnout natrénovat dané učivo, jak to vyžaduje ČŠI¹⁴. Učitel má být spíše otevřený různým možnostem, jak správně podotýká Dvořáková: „*Učitel musí být připravený na různé alternativy, které využijí žáci.*“ *Musí si zvykat na realitu, že správné řešení není jenom to, které odpovídá učivu, jež chtěl procvičit, ale to, které vede k cíli.*“

Pedagogický pracovník má dále sledovat rysy, kterými se žáci od sebe odlišují a které se týkají jejich zážitků a zkušeností, které už dříve měli či naopak neměli a tento problém je pro ně při projektové výuce novým. „*Učitel by si měl všimnout rozdílů, které se týkají předešlých zážitků a zkušeností, individuálních potřeb, zájmů, schopností.*“ (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 16) Záleží ovšem i na daném pohlaví, rodinném a sociálním a kulturním klimatu jedince. Mezi tyto rysy řadíme také individuální učební styl žáka.

Učitel získává při projektové výuce novou roli tzv. prostředníka mezi skupinami. (Dvořáková a Univerzita Karlova, 2009, s. 17): „*Učitel má proměnou roli – konzultanta: pomáhá žákům a podporuje jejich úsilí a vyřešení problémů.*“ (Kasíková, 2010, s. 47) Učitel nejenom pomáhá projekt realizovat, ale má také žákovi poskytnout větší svobodu, kterou případně usměrňuje.

Učitel se v této roli stává poradcem, přičemž je zásadní, aby byl na nižší pozici než jeho žáci. Nebo spíše, aby byl se žáky na stejné rovině a chovali se k sobě jako rovnocenní partneři, což při běžném typu výuky nemůže nastat. Učitel spolupracuje se žáky, a vytváří tak společně dílo, na němž každý z nich nese dílčí odpovědnost.

¹⁴ ČŠI – Česká školní inspekce.

Nyní jasně vidíme rozdíl v pozicích učitele v běžné výuce a během výuky projektové. Učitel se tu stává příslušníkem dané komunity ztotožňuje se se žáky a akceptuje svoji novou roli v ní.

Učitel by si měl uvědomit, že jenom pomáhá s uskutečněním projektu a nemá při něm roli hlavní. Nemá jako v běžné výuce žáka napomínat ani poučovat, aby nepotlačoval jeho kreativitu, ale může jej přiměřeně směřovat správným směrem.

Díky více strávenému času mezi žáky může učitel učinit bližší analýzu o každém z nich, na kterou by nejspíše neměl příležitost během běžné výuky. Ve výsledku tak může například na dotyčného žáka změnit názor, protože během projektové výuky se může objevit nějaký z jeho talentů, který se během teoretické výuky nemohl projevit.

Má zde ale i novou možnost, a to žáky vůbec nehodnotit (známkami), protože žáci tu naopak dostávají možnost sebehodnocení.

Úlohou „jiného učitele“ je formovat ve třídě nebo mimo ni chráněné a klidné klima, kde se žáci nebojí projevovat svoji osobnost.

Velkým plusem v dnešní době vidí využití komunikačních technologií. (Zormanová, 2012) Uvádí zde, že tato možnost nám sice může zajistit spolupráci, ale už zapomíná na to, že ta v žádném případě nenahradí fyzický kontakt, který jediný dává osobnost jistotu o vlastní a vzájemné identitě. Také díky situaci COVID-19 musejí teď těchto kanálů využívat pedagogové všech škol, jinak by přišli o absolutní interakci mezi žáky a žáky navzájem (do toho už nevidí, nezasahují). Dá se tak i provést i projektová výuka? A jaký by byl výsledek tak „distanční projektové výuky“?

2 Projekt a jeho postavení v kurikulárním dokumentu

Jak vysvítá z první kapitoly, projektová výuka je zcela jiná než obvyklé frontální vyučování. Spolu s tím nás současně mohou napadat otázky z hlediska praktické stránky, respektive jakým způsobem se včleňuje do kurikulárního dokumentu, který škola má ve formě školního vzdělávacího programu a jak se bude později realizovat. Na tyto otázky se pokusím odpovědět v následující kapitole.

Projektová výuka vyžaduje poměrně velké množství času pro její realizaci a také požadovaná dotace. Projekt totiž může probíhat v jednom dni, může se ale také naplánovat jako týdenní projekt a mimořádně jde i o celoroční práci. Výhodou projektové výuky je, že je možné ji využít ve všech předmětech. Aby ovšem byla její realizace úspěšná, je třeba mít k dispozici příhodné prostředí, které se musí předem zajistit.

Vysvětlení termínu „kurikulum“ podává v českém Pedagogickém slovníku Průcha a kol., 1995, s. 106, kde jej definuje jako „*obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.*“

NPV (Národní program vzdělávání, MŠMT) zpracovává a projednává jej s odborníky z praxe a vědy, předkládá ho vládě a ta ho předkládá senátu ke schválení. Program je státem garantovaný rámec obsahující cíle, oblasti vzdělávání pro veškerou populaci mládeže ve věku povinné školní docházky, obsahy a prostředky vzdělávání.

Pojem „curriculum“ je latinského původu a představuje se ve třech významech (běh – závodíště – závodní vůz), ale v současnosti se jeho význam proměnil do podoby sousloví „curriculum vitae“, tedy bibliografie. Tento termín je ale vzdálený termínu „kurikulum“ jak jej známe z pedagogické oblasti, a proto (Walterová a Červinka, 1994, s.14) do termínu zahrnují veškerý obsah pojmu – kurikulum tu v jejich pojetí implikuje daný postup, prostředí i prostředky, jimiž pak dosáhneme požadovaného cíle.

Kurikulární dokument dále odpovídá na tyto otázky (Walterová, 1994):

Co? – Sleduje, co má dotyčný žák zvládnout. Tuto odpověď najdeme v učebních plánech, profilu absolventa nebo v učebních osnovách.

Proč? – Zřejmým důvodem této tvorby je, aby žáci byli připraveni na určitou profesi. Toto odůvodnění najdeme v charakteristice vzdělávacího programu.

Jak? – Jak se bude postupovat při realizaci? Postupy a metody nalezneme v učebních osnovách, charakteristice vzdělávacího programu. Škola také ve

výroční zprávě nalezne, s jakými sociálními partnery spolupracuje, což také odpovídá na tuto otázku.

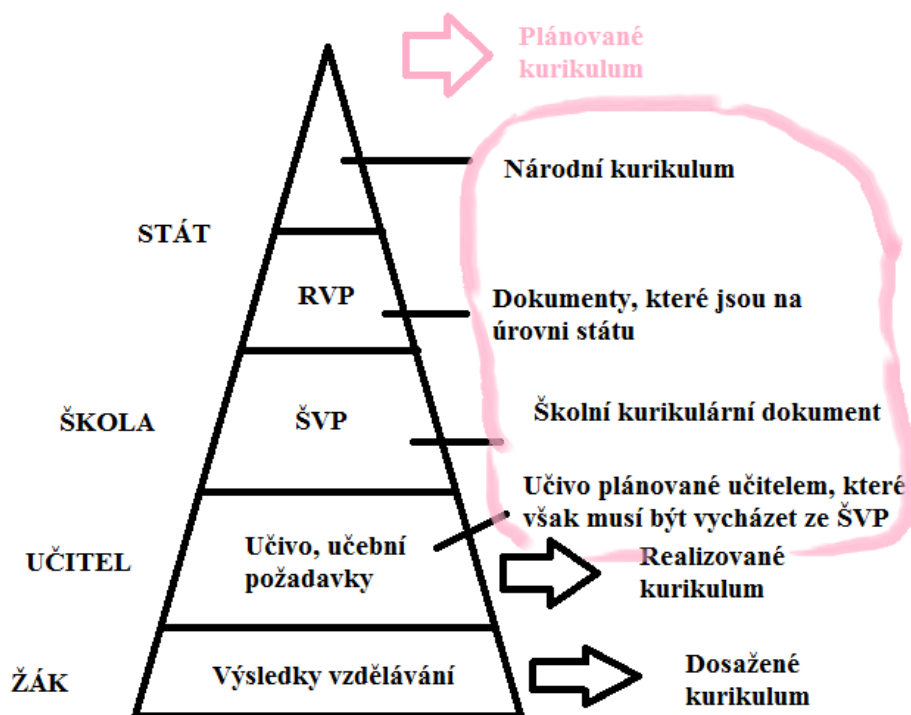
Za jakých podmínek? – Popis materiálního a personálního zajištění. Tím se dozvídáme, jaká je organizační struktura.

Koho? – Na otázku, kdo bude vyučován nám podá odpověď charakteristika vzdělávacího programu.

S jakými očekávanými efekty? – Jakým způsobem se to ověřuje ve vzdělávání. V řádu školy se dočteme, jak pedagogové hodnotí své žáky.

Kdy? – Údaje o čase jsou nezbytné k tomu, abychom věděli, jak dlouho je třeba se věnovat vzdělávání, aby byl absolvent připraven na danou profesi. Učební osnovy a učební plán vše teoreticky předem nachystal.

Národní kurikulum si také můžeme pro lepší názornost představit jako pyramidu, do které postupně zařadíme dílčí vyskytující úrovně ve 21. století.



Obr. 1: Stávající úrovně kurikulárního dokumentu.

Podrobný popis obr. 1:

Kdo má na starosti tvorbu národního kurikula? – Stát, Škola, učitel a žák

O jaký konkrétní dokument se jedná?

2.1 Rámcový vzdělávací program

Druhou nejvyšší pozicí v pyramidě je právě tento vzdělávací program.

Tyto programy na úrovni státu představují standartní klíčový podklad pro vytvoření školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělávání, jak nám uvádí školský zákon č. 561/2004 Sb. Jsou v něm určeny dané cíle, délka a povinná náplň vzdělávání a její formy, a to dle všeobecného zaměření (předměty jako český jazyk apod.) a odborného zaměření (takové, které by měly žáka připravit na danou profesi) daného oboru vzdělávání, jeho organizační struktury, profesního profilu, podmínek průběhu a ukončování vzdělávání a zásad pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Dále překládá podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.

Kurikulární dokument je neustále „živý dokument“, protože se neustále mění a musí flexibilně odpovídat těm nejnovějším znalostem. Tyto znalosti odpovídají vědním disciplínám, jejichž podstata a praktické užití má vzdělávání umožnit, a dále pedagogice a psychologii o efektivních způsobech a organizační struktuře vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného.

Dle zdejších zřetelů budou vzdělávací programy také upravovány. Produkci a posuzování rámcových vzdělávacích programů garantují příslušná ministerstva za pomoci specialistů nauky a praxe, a to jak z oblasti pedagogiky, tak psychologie.

Postup ke zveřejnění představuje náročný proces. Nejprve musí ministerstvo prokonzultovat s dotýcnými ministerstvy daný vzdělávací program, který až posléze může publikovat.

Ze zásad a pravidel, která jsou uvedena v již zveřejněném vzdělávacím programu, si ředitelé škol tvoří své dílčí provádějící programové dokumenty, které označujeme jako školní vzdělávací programy. (ANON. nedatováno)

2.2 Školní vzdělávací program

Tento program je vydán na základě nadřazeného dokumentu (rámcový vzdělávací program) – v pyramidě se nachází o pole níže. Rámcový vzdělávací program ukazuje

školnímu dokumentu, že se má držet a vycházet podle předem předepsaných zásad a pravidlech.

Náplň vzdělávání může příslušná škola uspořádat ve svém dokumentu v dílčích předmětech nebo komplexních celcích daných látek, tzv. modulů.

Pro vzdělávání, pro něž ještě není vydán rámcový vzdělávací program, stanovuje školní vzdělávací program zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také označení dokladu o ukončeném vzdělání, pokud bude tento doklad vydáván. Dále stanovuje popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje.

Výše jsme zmínili, že ředitel nebo i školské zařízení může vydat tento školský dokument. Zároveň musí školské zařízení nebo ředitel publikovat tento vzdělávací program tak, aby byl dostupný (ve škole – školském zařízení). Nahlížet do tohoto závažného dokumentu může každý a stejně tak si také každý může udělat jeho kopii, nebo zaznamenat do svých poznámek. V tomto případě není poskytování informací podle zákona o svobodném přístupu k informacím nijak dotčeno.

2.3 Pojmy v kurikulárních dokumentech

Pojmy v kurikulárních dokumentech představují termíny, s nimiž se v dotyčných dokumentech setkáváme: klíčové a odborné kompetence, průřezová témata, profil absolventa a různé další. Vybrala jsem však pouze ty, které považuji za nezbytně nutné pro budoucí profesi.

2.3.1 Klíčové kompetence SŠ

Klíčové kompetence se skládají z nároků na požadovanou úroveň vzdělání. Toto vzdělání zahrnuje několik složek: znalosti, zručnost, postoj a hodnoty. Díky těmto složkám se může daný zájemce o obor dále rozvíjet, zařadí se do společnosti, a uplatní se tak lépe na trhu práce. Zmíněné kompetence může všestranně použít v jeho profesním životě. Rozvíjíme je jak teoretickou (všeobecnou), tak i praktickou (odbornou) cestou ve výuce. Další činnosti mimo výuku mohou také přispět k rozvoji a rozšířit dané učivo, avšak jen za předpokladu, že se jich žák zaujatě účastní. Tyto odborného vzdělávání schopnosti se odvíjí od Evropského referenčního rámce klíčových kompetencí pro celoživotní vzdělávání.

Náhled klíčových kompetencí, které můžeme v rámci vyučovacího procesu rozvinout:

- K učení
- Komunikativní
- K řešení problémů
- Sociální a personální
- Občanské a kulturní povědomí
- K pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám
- Matematické
- Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

2.3.2 Odborné kompetence SŠ

Definice odborných kompetencí se týkají provedení aktivity. Charakterizují oborový profil žáka, který studium na střední odborné škole řádně ukončí, a popisují jeho

kvalifikaci v dané profesi. Tyto kompetence se odvíjejí od posuzování nároků na činnost dané profese a vyjadřují způsobilost absolventa k pracovní aktivitě. Odborné kompetence jsou tvořeny ze profesních znalostí, zručnosti, postojů a hodnost, které jsou nezbytně nutné pro tuto profesi nebo pro povolání, které mají k tomuto nejbližše (číšník, cukrář, kuchař apod.).

Odborné kompetence v RVP 65 – 51 -H/01 Kuchař – číšník má tyto: (ANON. nedatováno)

- a) Uplatňovat požadavky na hygienu v gastronomii, na trendy ve výživě s využitím poznatků o potravinách a nápojích
- b) Ovládat technologii přípravy pokrmů
- c) Ovládat techniku odbytu
- d) Vykonávat obchodně – provozní aktivity
- e) Dbát na BOZP¹⁵
- f) Usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb
- g) Jednat ekonomicky a v souladu se strategií trvale udržitelného rozvoje

2.3.3 Průřezová témata SŠ

Daná škola má možnost projekt realizovat i v rámci průřezových témat, ty však nejprve musí začlenit do svého školního programu pro vzdělávání.

Co jsou vlastně průřezová témata? Musí být do vyučovacího procesu včleněna takovým způsobem, aby žák přišel na to, jaký je vzájemný vztah předmětů a uplatnitelnost vědomostí a zručností z odlišných vzdělávacích disciplín. Průřezová témata zřetelně mění povahu žáka a jeho postoj. Témata jsou vložena do všech stupňů vzdělávání a jsou spojené na danou učební látku.

Přehled průřezových témat:

- Občan v demokratické společnosti
- Člověk a svět práce
- Člověk a životní prostředí
- Informační a komunikační technologie

¹⁵ BOZP – Bezpečnost a ochrana zdraví při práci.

Prvním průřezovým tématem je občan v demokratické společnosti, v němž se rozšiřuje znalost občana, zaměřuje se na jeho hodnoty a sebedůvěru žáka. Ten se vzdělává v tom, aby se ve společnosti dokázal dohodnout, měl pouto jak k věcem hmotným, tak k duchovním významům či aby byl obratný v době manipulací jeho myšlenek. Poslední zmiňované téma je zvláště důležité k tomu, aby žák nepřestával být sám sebou. V této oblasti je kladen důraz společných vztahů, respekt a vcítění.

Bod druhý se vztahuje k životu člověka, který je také součástí přírody. Způsob, jakým se k ní chová, si současně vynucuje i pozdější dopad – pozitivní, či negativní. Téma člověk a životní prostředí učí žáky budovat si krásný a mravní vztah k prostředí a k sobě samému – učí se k úctě k životu ve všech podobách. Toto průřezové téma se tedy věnuje poutu žáka k prostředí versus k lidské práci na všech úrovních (lokální – regionální – globální).

Téma člověk a svět práce zdokonaluje žákovy vědomosti a kompetence nezbytné pro standardní užití individuálních a profesních dispozic pro budoucí profesi. Učí také zodpovědnosti za svoje žití. Říká také, že je nezbytné vzdělávat se po celý život, protože se podmínky ve společnosti neustále mění.

Posledním průřezovým tématem je informační a komunikační technologie. Ta žáky vztahuje do životní reality, ve které se setkává s digitálním zpracováním, transferem a uchováním dat. Připomíná jim také jejich vznik a efektivní užití IKT¹⁶ v daném životě (pracovní – občanský – soukromí) při určitých činnostech.

2.3.4 Obory a jejich profil

Všechny vypsane obory mají k sobě zaměřením velmi blízko. Proto se ve zmiňovaných odborných školách nabízí žákům, kteří ukončují základní vzdělávání a rozmýšlí si svoji profilaci. S ohledem na zaměření mé práce si nyní vybírám pouze jeden obor, a to ten, který jsem sama vystudovala a který budu moci zároveň vyučovat – obor kuchař. Některé školy však spojují obor kuchař a obor číšník dohromady (jsou vedeny pod jedním kódem vzdělávacího programu), ačkoli jejich zaměření zůstává dál diferencované. Zmiňuji to proto, protože na jedné ze škol, kde jsem projekt chtěla uskutečnit, byly tyto obory spojené.

¹⁶ IKT – Informační a komunikační technologie

- Obor kuchař

Tento obor dle kódu v RVP (65 – 51 -H/01) bývá buď samostatným oborem, nebo se spojuje s oborem číšník.

V daném školním vzdělávacím programu se můžeme setkat s odlišným pojmenováním odvětví kuchaře. Škola, která se nachází nedaleko Olomouce a kde měl být realizován můj projekt, nazvala obor jako „kuchař – číšník pro pohostinství“, zatímco v druhé vybrané škole zase jako „kuchař pro přípravu pokrmů“ – záleží na rozhodnutí ředitele školy, jaký název pro obor vybere a vloží ho do studijního programu.

Úspěšný absolvent může najít práci při činnosti profese kuchař v různých typech gastronomických zařízení v oblasti stravovacích služeb. V roli zaměstnance se může uplatnit ve velkých i malých provozech. Absolvent je schopen se rychle zaškolit i v oblasti podnikání, a tak může poté vykonávat svou činnost ve svých službách.

Vyučený kuchař tedy může pokračovat ve studiu v požadovaném oboru, který zároveň navazuje na jeho předchozí učivo. V mém případě se jedná o obor gastronomie, který žáci mohou po dvou letech zakončit maturitní zkouškou.

Toto odborné vzdělání na střední škole uzavírá závěrečná zkouška. Vystudovaný žák tříletého oboru dostane doklad o nejvýše ukončeném vzdělání, čímž je vysvědčení a výuční list.

- Obor číšník

Úspěšný absolvent se při své práci v profesi číšník uplatní nejen v různých typech a druhů gastronomických zařízení, ale i ve velkých provozech. Po zapracování je rovněž schopen vykonávat podnikatelskou aktivitu ve stravovacích službách a pohostinství. Vyučený číšník může také pokračovat ve studiu v požadovaném oboru, který zároveň navazuje na jeho předchozí učivo. V mém případě se jedná o obor gastronomie, který mohou žáci po dvou letech zakončit maturitní zkouškou.

Toto odborné vzdělání na střední škole uzavírá závěrečná zkouška. Vystudovaný žák tříletého oboru dostane doklad o nejvýše ukončeném vzdělání, čímž je vysvědčení a výuční list.

Na škole, ve které jsem studovala obor kuchař, nabízeli i tento obor, který nazývali jako Číšník – servírka pro obsluhu. Byl tehdy pro mě velice lákavý. V tomto oboru se mohou totiž žáci naučit novým rolím jako je například barman a barista. Ten, kdo má rád

vůni kávy či míchané nápoje si tuto profesi oblíbí. Avšak i žák, co se učil na budoucí kuchařskou profesi, tak se v rámci školy mohl účastnit kurzu přípravy kávy.

3 Základní informace o středních odborných školách a přijetí projektu ve výuce na dané škole.

3.1 Charakteristika školy I.

Toto odborné učiliště fungující od roku 1992 je také doporučeno pro žáky, kteří mají mentální handicap.

Tato škola je spojena se základní školou a s nedávno zbudovanými přístavbami, ve kterých žáci vykonávají odbornou praxi.

Před čtyřmi lety škola nabízela i tyto obory: zednické práce, zahradnické práce a šití oděvů.

Součástí těchto oborů je i zabudovaný školní vzdělávací program, podle kterého se řídí pedagogičtí pracovníci.

Nevýhodou tohoto odborného učiliště, kterou tamější ředitel zmínil již na počátku našeho projektu, byla absence ubytování pro žáky, ve kterých by eventuelně mohli pobývat během pracovního týdne. Škola totiž nemá zabudovaný internát pro dojíždějící žáky z různých okolních měst (Litovel, Hranice, Přerov, Šternberk). Nicméně se proti této nevýhodě postavili tak, že vymysleli strategii přizpůsobovat hromadné vyučování jízdním řádům městské hromadné dopravy a upravili jak začátek výuky, tak její konec. Byl dokonce sjednán i další autobus, který bude žáky přivážet na místo, kde má výuka probíhat. Odborné učiliště navíc podporuje žáky s odlišnou kulturou a ty, kteří jsou sociálně znevýhodněni. Žáci některých oborů mohou být řádně odměněni stipendiem od místního kraje, a to i z důvodů vzácnosti tohoto řemesla (obor zedník).

V rámci dalších oborů střední odborná škola poskytuje obory:

- Kuchař – číšník, zaměření kuchař
- Kuchař – číšník zaměření číšník
- Kuchař – číšník pro pohostinství
- Kadeřník – kadeřnice
- Zahradník
- Krejčí se zaměřením na pánské a dámské oděvy

Pro žáky, kteří chtějí ve studiu pokračovat a mají dokončené vzdělání výučním listem po třech letech navazuje dvouletý obor podnikání.

Škola kooperovala s projektem „Spolupráce na všech frontách“ a stala se i jejím partnerem. Dále učitelé odborných předmětů s oborem zahradník mohli vycestovat do zahraničí s projektem VETPRO.

3.1.1 Projekt na této škole I.

Na této škole jsem také navíc chtěla uskutečnit svůj projekt v rámci své bakalářské praxe, který už jsem měla předem nachystaný, ale který mi bohužel nebylo vedením školy dovoleno uskutečnit, a to z personálních důvodů a omezených časových možností. Chtěla jsem tento dodatečný praktický projekt uskutečnit především proto, že jsem věděla, že tato škola zaměřuje především na odborný výcvik. Škola spolupracuje i s krajem Olomouc a zajišťuje cateringové slavnosti. Ty s sebou pochopitelně nesou i velké požadavky na učitele a žáky, především při praktické části (navařit). Mým cílem proto od počátku bylo, aby se realizace mého projektu mohla spojit s mojí vykonávanou praxí a pomohla žákům lépe prakticky zvládat náročné úkoly při daném projektu „Masteršéf“, které obnáší vaření v televizní show.

3.2 Charakteristika školy II.

Druhá a poslední škola je dodnes v pozici obchodní společnost s ručením omezením. Může se také pyšnit více než padesátiletou tradicí. V roce 1959 se škola nazývala „učňovská“ a byla určena pro širokou veřejnost. S postupem času se čím dál více proměňovala a odpovídala tak na požadavky aktuálních trendů škol. Nyní je dle druhu provozovatele školou soukromou.¹⁷ Díky široké pestrosti budoucích profesí je škola známá a jedinečná i v jiných okresech. Proto je o toto studium také patričný zájem. Škola je zapsána do rejstříku škol a školských zařízení MŠMT ČR.

Objektem aktivity je výchova a vzdělávání žáků a uchazečů. Činnosti žáků mají za cíl vzdělávat je v oblasti obchodu a služeb, které škola nabízí. Škola na základě toho záměru také poskytuje různé obory, například služby v pohostinství, kosmetické, kadeřnické a kosmetické služby či ty, které mají spojitost s požadovanou reklamou. Novinkou, která může přilákat nové žáky a jejich rodiče na trhu jsou obory, které jsou

¹⁷ Soukromá - „Škola, kterou zřizuje a provozuje jiný subjekt než stát. Školy, které se zařadí do sítě škol mohou dostávat od státu dotace. Mohou existovat i školy, které se do sítě nezařadí, tyto dotace od státu nedostávají. Jsou financovány ze školného a jiných zdrojů.“ (Wikipedie, 2020)

velice žádané v rekreačních oblastech. Touto profesí mám na mysli například maséra, který může svou znalostí a zručností ulevit nejen aktivním sportovcům.

Kromě vzdělávání pro mládež škola umožňuje formou Univerzity třetího věku vzdělávání pro starší občany. Zajištění přeškolení, kurzy a další jiné aktivity, které souvisejí se vzděláváním jsou také v její kompetenci. Dále soukromá škola kooperuje s místním úřadem práce, v rámci uplatnění svých budoucích absolventů školy či zájemců o požadované zaměstnání na trhu práce. Mám tím na mysli profesní kvalifikaci a dané rekvalifikace v oborech, které jsou v souladu s danou nabídkou profesí.

Žáci mohou využívat v rámci této školy ubytování a stravování ať už ve vlastním domově mládeže, nebo ve školní jídelně. Spojení teorie a praxe probíhá spolu s obchodní aktivitou v prostorách kadeřnictví a kosmetickém salonu na tamější škole. V jejich prostorách se také mohou uspořádat rodinné oslavy, svatební hostiny a rauty pro podniky. Využit lze samozřejmě i nově zřízené masérské studio, a to díky nedávno otevřenému studijnímu oboru.

Obory vzdělávání:

S výučním listem

- 66 – 52 -H/01 Interiérová a aranžerská tvorba
- 65 – 51- H/01 Kuchař -číšník
- 69 – 53 -H/01 Rekondiční a sportovní masér
- 69 – 51 -H/01 Kadeřník

S maturitní zkouškou

- 63 – 41 -M/02 Obchodní akademie
- 69 – 41 -L/01 Kosmetické služby
- 64 – 41 – L/51 Podnikání (nástavbové studium)
- 78 -42 – M/02 Ekonomické lyceum

3.2.1 Zkušenosti z praxe a projekt na této škole II.

Výběr druhé školy, kterou jsem si vybrala do projektu, měl hned několik důvodů. První z nich byl ten, že tato škola svým renomé tehdy konkurovala té, na které jsem tehdy já studovala. Obě školy nabízely žákům končících devátou třídu téměř stejné obory, ale tato „konkurenční“ škola jich nabízela mnohem více. Obě střední odborné školy se nachází ve stejné lokalitě, což může a nemusí být jejich výhodou. Každopádně dnes vím, jaký pohled a jaké zkušenosti mi přinesla pedagogická praxe, kterou jsem mohla absolvovat

i alternativním způsobem. Také vzájemná interakce zkušeného pedagogického pracovníka a mnou v roli praktikanta byla na úrovni, ve které byli předány i cenné zkušenosti.

Vzhledem k současné situaci COVID-19 a nařízení vlády jsem bohužel musela svoji praxi přerušit. Vyhlížela jsem nicméně jinou spolupráci se zmiňovanou školou.

Školské zařízení mi nabídlo v případě návratu do běžné reálné výuky možnost projekt zrealizovat fyzicky.

Na začátku praxe totiž došlo, alespoň na před přípravu (plánování) společného projektu, který se, jak už jsem naznačila výše, nakonec bohužel nemohl zrealizovat. Se žáky se uskutečnil vstupní rozhovor, ve kterém jsme se shodli na tématu „Masteršéf“ (čímž se naplnil bod, aby žáci převzali veškerou zodpovědnost za jinou formu výuky), poté několik žáků vypracovalo prezentaci, a to pozvánku na casting. Žáci učitelům rozdali role porotců a jeden ze žáků byl i s námi. Po uplynutí výběru soutěžících se porotci měli rozhodnout pro deset z nich. Postupovali podle zájmu k vaření nebo podle těch, kteří by se mohli zdokonalit ve svých znalostech, dovednostech a postojích. Poté se žáci zamysleli nad tím, které učební pomůcky budou k vaření potřebovat. Spolu s učitelem odborných výcviků se dohodli na čase, který budou věnovat k řešení daných kol. Žáci sami vymysleli témata daných kol, učitel tak dohlédl na to, aby byli v souladu s učivem, které odpovídá školnímu vzdělávacímu programu. Nemohla tedy proběhnout ani závěrečná reflexe daného projektu, protože se neuskutečnil. Měla jsem však předem připravené otázky, na které jsem se chtěla zeptat, abych se dozvěděla výsledek aktivity.

Závěrem bych chtěla podotknout, že jsem ráda za to, že jsem si mohla vybrat a navštívit více škol, a udělat si tak představu o tom, jak to v nich funguje i za nepříznivých situací. Tato nepříznivá situace pandemie, která do mého projektu zasáhla, měla i své přínosy. Příkladem může být začlenění učitelů do způsobu virtuálního světa, ve kterém se dennodenně pohybují jejich žáci. Mohla se také více projevit kreativita pedagogických pracovníků, kteří museli změnit svoje (běžné, pro žáky možná ve většině případů nudné) metody a formy ve vzdělávání, což je jeden z dobrých způsobů, jak se zbavit určitého stereotypu ve vyučování.

Pedagogická praxe je také cenná díky tomu, že budoucí vyučující dostává zpětnou vazbu nejen písemnou formou – hodnocení studenta jako v roli praktikanta, ale i ústní od cvičného učitele. Instituce budoucím pedagogům ukazuje a má (v ideálním případě) dávat především to, abyste v ní byl vítán jako „budoucí učitel“ a měli by vám bez problémů poskytnout všechny informace, které potřebujete vědět či znát. Pedagogové obecně by si

měli uvědomit, že právě budoucí pedagogové jednou nahradí jejich místo, takže by měli být ochotní předávat své zkušenosti, a ne si je nechávat sami pro sebe. Jde přece o budoucnost žáků, kteří budou dobře vzdělání, a až na dalším místě by měl být kariéerní růst učitele.

4 Teoretický podklad projektu

Mým počátečním cílem projektové výuky bylo nechat zcela na žácích, aby se ztotožnili s mým (tedy učitelem) navrženým tématem projektu, poté ho společně naplánovali, zrealizovali, a nakonec vyhodnotili výkony v něm podané.

V této části proto uvedu metody a pojmy, které byly využity ještě před celkovým uskutečněním projektu, protože nejprve bylo třeba se nad vším důkladně zamyslet.

Také tato část práce předkládá vypracovaný teoretický podklad pro projekt „Masteršéf středních odborných škol“, který se měl uskutečnit na dvou školách, ale vnější okolnosti bohužel zabránily jeho realizaci (nastupující pandemie COVID-19 a s ní následné uzavření škol).

4.1 Příprava na vyučovací jednotku

4.1.1 Rozhovor

Tento způsob zjišťování se také jinak nazývá interview. Výklad anglického termínu nám jej dobře osvětlí: první část slova „inter“ znamená něco mezi a druhá „view“ znamená názor, pohled na problematiku. Co se týče klasifikace rozhovoru, rozlišujeme několik jeho druhů: uspořádané, neuspořádané, na půl uspořádané a kolektivní interview.

Než se pustíme do rozhovoru, musíme znát oblast komunikace (Komunikace pro praxi Lucie Hrubošová), hlavní aktéry komunikace (adolescence, 1. – 3. ročník, dospívající generace), jak náš projev bude působit na okolí nebo na konkrétní jedince a nutnost znát danou problematiku (projekt...)

„Pokud chceme druhému porozumět, musíme se naučit jeho systém signálů.“
(Hrubošová, 2011, s. 9)

Zkouška brainstorming¹⁸ nám pomohla při začátečním rozhovoru k tomu, abychom navázali vzájemný kontakt. Byla nápomocná při počátečním zahřátí a dodala nám všem motivaci. Poté jsme si na zkuškovém příkladu vzali téma projekt a na základě této metody jsme také vymysleli společné téma projektu.

Rozhovor bych ke své práci využila jak na začátku, tak na konci v praktické části. Je užitečný jednak k tomu, abych zjistila, jestli žáci chtějí nést zodpovědnost za svůj

¹⁸ Brainstorming – Myšlenková mapa, díky které se názorně ukazuje vzájemná nápaditost ostatních účastníků a slova mohou ukazovat vzájemnou spojitost.

projekt a jednak k závěrečnému zhodnocení díla, při němž se shrne celková práce či navrhne vylepšení.

Rozhovor má jednotlivé fáze, podle kterých lze postupovat:

1. Musíme se připravit na rozhovor, nastudovat danou genderovou situaci a otázky, na které chci znát odpověď.
2. Způsob, jakým uvedeme náš rozhovor s žáky a pedagogy; dále prozradíme, jaká bude jejich odměna (získat poukaz do luxusní známé restaurace *Entrée*) a možná i motivace a překonání strachu.
3. Hlavní podstata a záměr našeho úsilí, což vše vede k naplnění našeho cíle.
4. Celkové shrnutí a ukončení rozhovoru.

Rozhovor bychom měli mít nějakou cestou zdokumentovaný. Jestliže já osobně budu zapisovat během rozhovoru poznámky, pak častokrát dochází ke zkreslení, čímž se odvádí pozornost žáků. Další variantou je, že požádám někoho z pedagogických pracovníků. Ten tak dostává roli zapisovatele, jenže ten může narušovat komfortní zónu žáka. Ze zkušenosti vím, že při přidělení této role zaznamenává pedagogický pracovník bohužel jiné postřehy, než by dotyčný badatel chtěl. A poslední variantou je, že na základě předchozího písemného souhlasu od žáků a pedagogů, kteří zde budou přítomni, nahrají rozhovor na diktafon.

V počátečním rozhovoru se zmíníme také o celkovém harmonogramu, financích apod.

4.1.2 Učební pomůcky

Učebními pomůckami se myslí tzv. „náčiní“, které potřebuje daný učitel ke své výuce. Podrobně se nad nimi ve své podrobné přípravě na výuku zamýšlí například Slavomír Ryse (1928). Setkáváme se mnohdy i s názvy jako „didaktické“ nebo „výukové pomůcky“. Žáci v projektu mají toto zajištění také na starost. Proto se žáci musejí zamyslet i nad potřebnými pomůckami ve svém projektu v jednotlivých kolech. Co si smějí ve škole zapůjčit, co musí koupit či přinést z domu. Ve vypracovaném podkladu pod jednotlivými koly se tak dozvídáme, jaké pracovní pomůcky vybrali žáci a budou je nezbytně potřebovat k úspěšnému vaření.

4.1.3 Odborný výcvik

Odborný výcvik je pojem, který se objevuje na středních odborných školách s různým zaměřením na obory. V mém případě jde o obor kuchař – číšník. Praxe těchto žáků probíhá jednou za čtrnáct dní. Každý den dochází na praxi a činí tak sedmi hodinovou směnu, která končí obvykle ve 14 h. Žáci dostávají za úkol většinou pomocné práce. V jejich případě se jedná o předběžnou úpravu potravin. Mezi ně patří například: škrábání brambor, loupání cibule a krájení jiných surovin apod.

Praxe se vykonává v kuchyni, kde žáci vaří pro ostatní učitele, kteří jsou na škole nebo pro ostatní žáky, kteří mají teoretickou výuku. Kuchyně je spojená i s výdejním pultem, ve kterém se žáci učí servírovat již uvařené pokrmy. Kromě toho si musí během vydávání kontrolovat hmotnost daných příloh, aby všichni strážníci ve školském zařízení dostali to, co si objednali dle jídelního lístku.

4.2 I. NÁVRH PROJEKTU	Projekt ve výuce odborného předmětu na střední škole
Název:	Masteršéf středních škol
Autoři:	Lucie Dokulilová 3. ročník UPVOV PdF UP Olomouc
Typ projektu:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Podle délky: krátkodobý ▪ Podle prostředí: školní (cvičná kuchyně) ▪ Podle počtu zúčastněných: 10 (vybraných žáků), 3 porotci ▪ Podle organizace: v rámci příbuzných předmětů (technologie, speciální technologie, zařízení provozoven, odborný výcvik, potraviny a výživa) ▪ Podle navrhovatele: budoucí učitelka ▪ Podle informačních zdrojů: vázaný projekt ▪ Podle účelu: zvýšit motivaci ke studiu, naučit se sebehodnocení a umět si poradit s problémovým úkolem
Smysl projektu:	Participanti si odnesou především zážitky, seznámí se s jinými žáky z různých ročníků a oborů v rámci projektové výuky. Zvýší se jim také motivace ke studiu na dané škole. Získají nové poznatky a jejich dosavadní zkušenosti mohou projevit při praktické činnosti.
Výstup:	<ul style="list-style-type: none"> - společně si ve skupinách mohou vybrat z předložených kuchařek polévku, poté ji nanormují a nakonec uvaří - podle instruktáže a napodobením učitele odborného výcviku upečou společně ve skupinách čokoládové suflé - podle popisu pracovního postupu uvaří samostatně soutěžící pošírované vejce
Předpokládané cíle:	<u>Kognitivní žáci:</u> Vyjmenují postup výroby polévky <u>Psychomotoričtí žáci:</u> Vypočítají a nanormují svoji polévku na dvacet porcí Uvaří nebo upečou dle pokynů porotců, na základě receptu nebo svých poznámek

	<p>Kapitán svého týmu rozdělí všem práci</p> <p>Uklidí si pracoviště</p> <p><u>Afektivní žáci:</u></p> <p>Spolupracují ve skupině</p> <p>Nebojí se zeptat porotců na jakýkoli dotaz</p>
Předpokládané činnosti:	<ul style="list-style-type: none"> - Příprava a sestavení plánu teoretického postupu při projektu - Střih videa na casting - Výroba vizitek se jmény soutěžících na konci měsíce ledna - Seznámení s projektem – vybraní žáci, učitelé a ředitel školy - Nacvičování čokoládového suflé (ve cvičné kuchyni) - Nákup surovin (Kaufland, Lidl) - Příprava kuchyně, inventáře - Navážení surovin - Výroba certifikátu a nákup poukazu do restaurace <i>Entreé</i> v Olomouci
Organizace:	Práce ve skupinách a v posledním kole (třetím kole), individuálně
Předpokládané výukové metody:	<p>Metody slovní – rozhovor, vysvětlování, práce s textem, popis</p> <p>Metody názorně demonstrační – předvádění činnosti</p> <p>Metody praktické</p> <p>Metody řešení problémů</p>
Předpokládané pomůcky:	Hrnce, vařečky, stěrky, suroviny, vybavení kuchyně, propisky, papíry, nože, prkýnka, misky, váha, odměrky, naběračky
Způsob prezentace projektu:	Fotografie, video, postřehy od účinkujících, vlastní hotový výrobek
Způsob hodnocení:	<p>Hodnotit daný pokrm při prvním kole budou žáci z jiných ročníků – finální hodnocení</p> <p>Také při každém kole se zhodnotí každé skupinky. – průběžné hodnocení</p>

	<p>V dalších dvou kolech bude porota hodnotit hotové pokrmy. – finální hodnocení (studentka VŠ Pďf, učitel školy/učitel OV, dobrovolná žákyně školy)</p>
--	--

Tabulka 2: Návrh projektu Masteršéf.

4.3 II. MOŽNÁ REALIZACE PROJEKTU

Důležité informace:

Znáte nebo viděli jste reality show MasterChef Česko?

Před vypuknutím soutěže MasterChef proběhne pozvánka na casting prostřednictvím vytvořeného videa. Video je dostupné online v následujícím odkazu: <https://www.youtube.com/watch?v=PHorOAlfMSA>. Na začátku výuky bude video puštěno ve všech třídách s různým zaměřením na budoucí povolání. Zjištění rozvrhu tříd. Přihlašovat se žáci mohou každému vyučujícímu na jejich škole.

Video bylo vytvořeno pro všechny žáky s různými obory SOŠ, učitelé a ředitel školy rozhodnou o tom, kdo z přihlášených postoupí rovnou do soutěže (nikoli však podle známek, ale podle projeveného zájmu k oboru (může být i negativní), protože touto formou projektové výuky můžeme zvýšit motivaci žáka ať už ke studovanému oboru, nebo k touze vyhrát hlavní cenu v projektu. Soutěžící je si vědom toho, že podstoupí celkem tři kola, aby se mohl stát budoucím Masteršéfem středních odborných škol, a dostal tak odměnu v hodnotě 1 000 Kč.

Pozor, do soutěže se však může dostat jen 10 žáků z celé školy!

- Můžeme také mezi žáky najít žáka/žákyni, který/á by se soutěže nechtěl účastnit, ale rád by se podílel na tvorbě fotografie nebo videa. Uveďte prosím jeho celé jméno a kontaktní adresu.
- Ve stejném případě se může přihlásit dívka/chlapec, který má vášeň pro gastronomii a rád podává kritiku pokrmů – jak podle stylingu, tak podle souladu chutí. Hledáme totiž porotce soutěže, který bude hodnotit čokoládové suflé a pošírované vejce. Uveďte prosím jeho celé jméno a kontaktní adresu.
- Poslední výzva: hledáme učitele, který by se chtěl na chvíli stát porotcem soutěže Masteršéf středních odborných škol, který má vášeň pro

gastronomii a rád podává kritiku pokrmů – jak podle stylingu, tak podle souladu chutí. Uveďte prosím jeho celé jméno a kontaktní adresu.

Jména žáků mi do konce ledna ředitel nebo místní učitelé pošlou e-mailem na moji adresu. Předem děkuji za spolupráci.

Na základě jmen vybrané kandidáty pozvu na první setkání o titul budoucího Masteršéfa středních odborných škol. Žáci poté na setkání vytvoří mezi sebou „jmenovky“, které budou nosit po celou dobu soutěže.

První den průběh projektu

Kde proběhne první setkání a další setkání? Cvičná kuchyně, seznámení s ovládním konvektomatu a dalších zařízení.

Představení soutěžících.

Představení poroty: Prozradí nám, co vystudovali, či aktuálně studují, jaký byl jejich největší úspěch a na co se těší v rámci soutěže.

Ukázání a vysvětlení odměny:

- poukaz v hodnotě 1 000 Kč do *Entreé* restaurace v Olomouci (ukáže vybraný učitel, který bude dělat porotce)
- možnost si dát degustační nebo bizzarie menu (vybraná žákyně, která bude dělat porotkyni, ukáže vytištěný list, kde je popsáno dvanáct chodů)
- možnost sjednání stáže a setkání s osobností Přemek Forejt, který byl porotcem MasterChef Česko (já si dám na sebe masku jako portrét tohoto významného kuchaře)
- vysvětlení projektu/projektové výuky a poděkování všem účinkujícím
- v krátkosti poučit o BOZP, kterým byli žáci seznámeni na začátku školního roku

Vysvětlení prvního kola:

5 soutěžící a 5 soutěžící

Téma: Polévky

Vaším úkolem bude uvařit v týmu (za malou chvíli se rozdělí) polévku, kterou si mohou vybrat z kuchařek, které budou na stole. Mohou také hledat i na místních počítačích nebo mohou využít svoje osvědčené domácí recepty. Budete ji muset nanormovat na dvacet porcí, aby každý chlapec a dívka od vás dostali polévku. Vaši vybranou polévku budou ochutnávat a hodnotit, což bude pak rozhodující pro to, která polévka jim chutnala více. Vítězný tým automaticky postoupí do dalšího kola. Kapitán navíc dostává výhodu, kterou se dozví v dalším kole (prozradím já).

Rozdělení do týmů proběhne podle ruliček na dva týmy: žlutý a fialový. Ten, kdo si vylosuje ruličku s proužkem, stává se kapitánem svého týmu. Každý soutěžící si losuje z hrnce (vysvětlí a udělá vybraná porotkyně).

Polévku si teď ve svých týmech vyberte z kuchařek, které jsou přichystány na stole a otevřené na stránkách s recepty polévek. Nezapomeňte, že žáci mají rádi hravost, barevnost a sladkost (řeknu já).

Polévku za tým napište prosím na papír, nanormujte na 20 porcí a domluvte se i na způsobu servírování (řekne vybraný porotce, použijte kalkulačky).

Na vaši polévku, kterou budete vařit, budete mít 1,5 h času (řekne vybraná porotkyně). Ve vaření budete pokračovat zítra. Musíte totiž nakoupit všechny suroviny na polévky. Až pak budete maximálně připraveni.

To je pro dnešek všechno (všichni).

Nakupování potravin spolu se žáky proběhne v nejbližších obchodech vedle školy. Žáci dostanou požadovanou částku peněz, za kterou nakoupí svoje suroviny. Aby to nebylo tak snadné, budou mít na nakupování pouze pět minut.

Co je důležité mít na zítřek připravené ve cvičné kuchyňce: nože, škrabky, misky, prkna, metle, vařečky, 2 hrnce, do kterého se vejde cca 10 l, 2x naběračky 0,33 l, ohřívací vana/indukce k ohřevu, hluboké talíře na polévku/teriny/bujon šálky, 2x tyčový mixér.

Druhý den průběh projektu

První kolo

Ve vaření budeme pokračovat následující den.

Kdy se začne vařit? Čas:

Zopakování zadání a rozdat jmenovek, které si sami žáci vyrobili.

Rozdat svoje zástěry

Suroviny připravené podle výběru polévky.

Odstartování času: 90 minut (vybraná porotkyně)

My porotci můžeme poradit při vaření, pochválit apod.

7 litrů – musí mít každý tým

Výdej polévek. Čas:

Vyhodnocení, kdo získal více žlutých nebo fialových kartiček, a tím i postup do dalšího kola.

Úklid po akci. Vybrání cedulek a zástěr.

Třetí den průběh projektu

Druhé kolo

Téma se dozví pomocí „mystery box“ (papírové), v něm budou přichystané ingredience + bloky na psaní a propisky.

Téma: Čokoládové suflé

<https://www.youtube.com/watch?v=1HIMzRo3Sxc&feature=youtu.be>

Rozdělení „nového“ týmu do dvou týmů: bílá čokoláda a hořká čokoláda je v hrnci (vybraná žákyně/porotkyně toto bude dělat).

2 soutěžící a 2 soutěžící + kapitán vítězného týmu (minulé kolo) má výhodu v tomto kole bude pomáhat každému týmu každých 7 minut.

Žáci si sami zjistí, jestli mají i veškeré náčiní na výroby suflé. Jsou to především misky (porcelánové nebo ze silikonu), ve kterých tento pokrm budou zapékat.

Instruktaž a předvádění žákům čokoládové suflé. Já budu převlečená v rondonu a předem mám navážené suroviny. Z nich poté vytvořím směs, kterou budu péct při 180 °C cca 10 minut. Soutěžící hotové suflé mohou i ochutnat.

Žáci si budou psát poznámky.

Pak za 25 minut upečou suflé ve skupinkách. Každý tým dvě a pak jedno suflé vybere, které tentokrát bude degustovat porota. Lepší chuť a vzhled bude rozhodovat o jeho postupu do finále.

Kapitán postoupí s vítěznou dvojicí přímo do finálové trojky.

(Minuta na zkontrolování receptu) – použít v případě, že ani jeden z týmu nestihne během instruktáže zapsat poznámky.

Čtvrtý den průběh projektu

Třetí kolo

Téma: pošírované vejce

tři finalisté

Pomůcky a suroviny: Talíře na servis pošírovaného vejce, hrnec, pitná voda, lihový ocet, slepičí vejce 2 ks, naběračka, hrneček, miska, indukce

Každý má na stole 2 ks vajec, hrnec, vodu a ocet.

Vaším úkolem je uvařit toto vejce (ukázat „vzorkové“ vejce, cílem je tekutý žloutek uvnitř).

Popis pracovního postupu: Jak udělat pošírované vejce (někdo z porotců) – stručný popis.

Lepší vejce si soutěžící vybere a ukáže ho k degustaci porotě.

O nejlepším pošírovaném vejci rozhodne porota společně a vyhlásí finálního vítěze soutěže.

Ten samý den bude vyhodnocení a předání hlavní ceny (poukaz do restaurace *Entreé* v Olomouci) p. ředitel. Řád zlaté vařečky předá studentka VŠ Pdf. A na závěr učitel OV předá vytištěný certifikát.

Závěr projektu

Škola se rozhodne, kdo s vítězem pojede do restaurace. Zajistím rezervaci místa v restauraci na daný den – je potřeba zamluvit jej zhruba týden dopředu. Škola tak může vidět prezentaci svého úspěšného žáka, kterou může dále publikovat s jeho souhlasem. Stejně tak i videa a fotografie, které budou pořízené během soutěže – pro ostatní účinkující. Stanou se památkou na projektovou výuku.

4.4 III. SEBEREFLEXE

Zhodnoťte splnění stanovených cílů:

Došlo v průběhu k nějakým změnám?

Co bylo přínosem projektu pro vás?

Pokud byste projekt realizovali příště, co byste na něm změnili?

Závěr

Bakalářská práce jsem měla zaměřenou na projektovou výuku, která je jedna z komplexních výukových metod, jak uvádí Maňák (2003) ve své publikaci *Výukové metody*. Tyto metody řadí až do pozice číslo tři, která má složitou edukační vazbu.

Tato metoda vyučovacího procesu měla být provedena v rámci středního odborného vzdělání. Takové zaměření jsem přivítala, protože odpovídá i profilaci mého studijního oboru (učitelství praktického vyučování a odborného výcviku), které studentům dále nabízí možnost nové profese – uplatnit se právě na těchto středních odborných školách jako mistři odborného výcviku nebo takových předmětů, které jsou také v souvislosti s daným oborem. Kuchař potřebuje ke své profesi ovládat i teoretické znalosti, které dále zprostředkovává v předmětech jako technologie, potraviny a výživa, zařízení provozoven, stolničení apod. Odborný výcvik je naopak zaměřen na možnost projevit praktické psychomotorické dovednosti žáků. Postojové (afektivní) cílové složky by měly být zahrnuty v každé výuce ve školském zařízení.

V první dosti rozsáhlé teoretické části jsme se seznámili s počátky historie této metody spolu s významnými autory, kteří tuto výuku prosazovali či k ní naopak zaujímali záporná stanoviska. Dá se říci, že i v současné době hojně využíváme teoretických poznatků o projektu a projektové výuce z minulosti.

V následující části jsme si vysvětlili, co je to kurikulární dokument, jak se člení a jak s ním koresponduje projektová výuka.

Další část, která může spadat jak do teoretické, tak praktické části se věnuje podrobné charakteristice škol, v nichž jsem úspěšně absolvovala svou pedagogickou praxi. Také jsem v nich měla v úmyslu realizovat spolu s žáky projekt. Což se podařilo pouze z jedné škol a byla vytvořena jeho počáteční fáze.

Poslední částí bakalářské práce představuje vypracovaný teoretický podklad projektu s tématem „Masteršéf středních odborných škol“. Tento podklad byl vypracován za pomoci základní tabulky – šablony, s kterou přišla už dříve Kratochvílová (2006). S tímto konkrétním vytvořeným a zcela aktuálním tématem se museli žáci ztotožnit. V rozhovoru s žáky byly probány také jednotlivé potřebné pomůcky, témata jednotlivých kol, projektová výuka, odměna (motivace), nákup surovin atd. V prvním školském zařízení tato výuka nešla uskutečnit z důvodů, které jsem již vysvětlila na příslušném

místě.¹⁹ Na střední odborné škole (soukromé) bylo velice snadné, aby žáci projekt přijali za svůj, protože se dá předpokládat, že díky velké popularitě soutěže, z níž jsem čerpala hlavní inspiraci, neušla ani žákům gastronomické školy a mají o ní zcela jistě nějaké povědomí. Na této škole také z počátku vůbec nebyl problém ohledně financování, času umožněného k projektu a zajištění personálního obsazení v jednotlivých předmětech (suplování). Bohužel nastala situace, že s nastupující pandemií COVID-19 se zavřely i všechny školy, a proto se projekt nemohl zcela dokončit. Alespoň se mi podařilo vytvořit počáteční fázi a věřím, že projekt budu moci v budoucnu skutečně realizovat. Žáci v této počáteční fázi také stihli vytvořit reklamní video, které bylo přihláškou do soutěže. Video se později zveřejnilo na kanálu Youtube. Poté učitelé a ředitel školy rozhodli o tom, kdo do soutěže bude vybrán. Bylo to právě deset šťastlivců, kteří následně vybrali společně s učitelem témata kol. Učitel tak spolu s praktikantkou dohlédl na to, jestli jsou témata v souladu s učivem, které má odpovídat výstupům z rámcově vzdělávacího programu.

Po veškerém plánování jsem vytvořila i možný koncept projektu (tj. jak by zhruba vypadal, kdyby se zrealizoval; zároveň jde i o tzv. scénář show – kdo by měl co říkat a dělat).

Na konci zrealizovaného projektu jsem měla v úmyslu zodpovědět otázky uvedené na příslušné straně,²⁰ které jsou součástí sebereflexe. Představují výsledek celkové práce. Jednotlivé otázky jsou koncipované jako úvaha nad například těmito problémy: má smysl tento projekt znovu použít i v jiných školách? co je potřeba zlepšit, aby projektová výuka lépe probíhala? apod. Kromě samotné sebereflexe jsem také měla v úmyslu zeptat se na tyto otázky žáků, kteří se účastnili jejich projektu. Tímto konečným rozhovorem v kruhu získáváme tzv. „jiné sebehodnocení“, které vypovídá o tom, jak byl žák spokojen se svým a společným výkonem v jednotlivých kolech, jakou roli zastupoval během projektu atd.

Souhrnem řečeno, díky této bakalářské práci si já osobně odnáším rozsáhlou teoretickou znalost v oblasti projektu a projektové výuky od mnoha autorů, kteří, jak jsem to demonstrovala v příslušné kapitole, pojmají tuto oblast různě. Dále mi také přinesla zjištění, že je důležité, aby žáci ve 21. století pouze odcházeli do zaměstnání s vědomostmi, ale abychom také byli jako učitelé schopni rozvíjet jejich kompetence,

¹⁹ Viz str. 42

²⁰ Viz str. 59

které je připravují na praktický pracovní život a které jsou díky projektové výuce více rozvinuty. Mým cílem bylo konečně i motivovat žáky ke studiu a blíže k tomuto řemeslu.

Domnívám se také, že se mi již při této, byť pouze počáteční fázi projektu během pedagogické praxe podařilo žákům metodicky obohatit standartní výuku. Velkou výhodou bylo, že jsem byla sama žákyní na střední odborné škole v oboru kuchař a navazující gastronomii, takže jsem žákům mohla předávat svoje zkušenosti, a to v roli praktikanta.

Za cíl bakalářské práce jsem na začátku stanovila vytvořit a realizovat projektovou výuku, která by běžné hodiny obohatila a zpestřila. Podařilo se mi tímto alespoň vytvořit jeho strukturovaný podklad spolu se scénářem a nastítnit jeho realizaci ve školském zařízení.

Přínosem této práce měla být užitečná motivace pedagogických pracovníků. Žáci by tak získávali průběžnou motivaci a vykazovali lepší výsledky v praktických činnostech.

Seznam použité literatury

- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 978-80-7178-029-8.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.
- COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 978-80-7168-958-4.
- HRUBOŠOVÁ, Lucie. *Komunikace pro praxi*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2011. Günther. ISBN 978-80-244-3024-9.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 978-80-210-4142-4.
- KLAPILOVÁ, Světla, UNIVERZITA PALACKÉHO a PEDAGOGICKÁ FAKULTA. *Didaktika pro učitele praktického vyučování a mistry odborného výcviku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 978-80-244-1420-1.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 978-80-7315-039-6.
- TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.
- WALTEROVÁ, Eliška a Lumonír ČERVINKA. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 978-80-210-0846-5.
- SOLFRONK, Jan, KARLOVA UNIVERZITA a FAKULTA PEDAGOGICKÁ. *Organizační formy vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 978-80-7066-334-9.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN 978-80-86633-04-6.

VRÁNA, Stanislav. *Učebné metody*. 3., dopl. vyd. Praha: Dědictví Komenského, 1938. Spisy Dědictví Komenského.

Elektronické zdroje

ANON., 2020. *Střední škola* [online]. [vid. 2020-06-18]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=St%C5%99edn%C3%AD_%C5%A1kola&oldid=18465720

ANON., nedatováno. *Rámcové vzdělávací programy, Národní ústav pro vzdělávání* [online] [vid. 2020a-06-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

ANON., nedatováno. *RVP 6551H01 Kuchar cisnik.pdf* [online]. [vid. 2020b-06-18]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/H/RVP%206551H01%20Kuchar%20cisnik.pdf>

vlastní

<https://www.youtube.com/watch?v=PHorOAlfMSA>

<https://www.youtube.com/watch?v=1HIMzRo3Sxc&feature=youtu.be>

Seznam použitých zkratk

BOZP – Bezpečnost a ochrana zdraví při práci

ČŠI – Česká školní inspekce

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

OV – Odborný výcvik

PV – Projektová výuka

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

IKT – Informační a komunikační technologie

Seznam obrázků a tabulek

Obr. 1: Stávající úrovně kurikulárního dokumentu.	34
Tabulka 1: Podrobné dělení projektu.....	21
Tabulka 2: Návrh projektu Masteršéf.	52