

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Jana Jarošová

**Využití regionálních námětů ze Znojemska ve vyučování českého
jazyka na 1. stupni základní školy – realizace projektu**

Olomouc 2015

Vedoucí práce: Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 13. dubna 2015

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Milanu Polákovi, Ph.D., za odborné vedení práce a poskytování cenných rad a připomínek. Chtěla bych na tomto místě také poděkovat ředitelce Základní školy Strachotice Mgr. Karle Marešové za prostor pro realizaci praktické části diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá studiem odborné literatury o projektové metodě a analýzou současného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Rozebírá zejména klíčové kompetence, průřezová témata a vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Praktická část se zabývá konkrétním zpracováním projektu a využitím regionálních námětů ze Znojemska ve výuce českého jazyka a ověřením v praxi významu projektové výuky z hlediska učení žáků.

Klíčová slova

Integrace, integrovaná výuka, projektové vyučování, projekt, klíčové kompetence, rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, školní vzdělávací program, vzdělávací obor Český jazyk a literatura.

The annotation

The thesis in its theoretical part deals with the study of professional literature on the design method and the analysis of the current framework educational programme for basic education. Discusses, in particular, key competencies, cross – cutting issues and educational area of Language and linguistic communication. The practical part deals with the specific processing of the project and the use of regional topics of Znojmo in the teaching from the point of view pupils learning.

Keywords:

Integration, integrated teaching, project teaching, project, core competencies, the Framework educational program for basic education, the School educational program, educational branch Czech language and literature.

OBSAH

ÚVOD A CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 SOUČASNÉ KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY	9
1.1 Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).....	10
1.1.1 Klíčové kompetence RVP ZV a jejich aplikace v českém jazyce.....	11
1.1.2 Průřezová témata RVP ZV	13
1.1.3 Charakteristika vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace	15
1.1.4 Pojetí jazykového vyučování v minulosti	16
1.1.5 Vyučování českého jazyka po roce 1989	17
1.2 Analýza Školního vzdělávacího programu	18
1.2.1 Školní vzdělávací program „Škola pro život“	19
2 INTEGRACE A INTEGROVANÁ VÝUKA	22
3 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ	25
3.1 Definice pojmů – projekt, projektová metoda	25
3.2 Historický vývoj projektového vyučování	27
3.3 Představitelé projektového vyučování	28
3.4 Fáze a postup projektu	29
3.5 Druhy projektů	31
3.6 Pozitiva a negativa projektového vyučování	32
4 ČINITELÉ PROJEKTOVÉ VÝUKY	34
4.1 Učitel – role a kompetence v projektové výuce	34
4.2 Žák – role a kompetence v projektové výuce	35
5 DRAMATICKÁ VÝUKA V ČESKÉM JAZYCE.....	37
5.1 Metody dramatické výchovy.....	39
6 KRITICKÉ MYŠLENÍ.....	40
6.1 Čtením a psaním ke kritickému myšlení.....	41
6.2 Vybrané metody kritického myšlení	42
II. PRAKTICKÁ ČÁST	44
7 NÁVRH PROJEKTU PRO ŽÁKY ZÁKLADNÍ ŠKOLY	44
7.1 Popis projektu – Vodní mlýn ve Slupi	46
7.2 Místo realizace projektu.....	50
7.3 Charakteristika cílové skupiny	52
7.4 Vlastní realizace navrženého projektu	52
7.5 Výsledky evaluace	55

7.7 Sebereflexe projektu	59
8 NÁVRH PROJEKTU – POZNEJ MĚSTO ZNOJMO.....	60
8.1 Popis projektu – Poznej město Znojmo	61
ZÁVĚR	67
SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ	68
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	71
SEZNAM PŘÍLOH.....	72

ÚVOD A CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Charakteristickým znakem dnešní doby jsou nejrůznější změny, které jsou součástí vývoje společnosti. Jednou z nejvýznamnějších oblastí, kde můžeme zaznamenat tyto změny a inovace je školství.

Za posledních několik let se v českém školství uskutečnily výrazné změny v kurikulárních dokumentech. Za nejvýraznější změnu lze považovat vznik Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který vznikl v návaznosti na Národní program rozvoje vzdělávání, spolu se školními vzdělávacími programy. Na RVP ZV navazuje školní vzdělávací program, který podle RVP ZV zpracovává každá škola, přičemž vychází ze svých konkrétních potřeb a záměrů.

Rámcové vzdělávací programy jsou založeny na propojování učiva. Nové poznatky žáci integrují pomocí průřezových témat a mezipředmětových vztahů. Jednou z možností, jak takovéto integrace dosáhnout, je využití projektového vyučování. Projektové vyučování není nová metoda, ale v našich školách se používá velmi zřídka, a to z důvodu časové náročnosti na přípravu a poté samotné realizace.

Dle mého názoru může projektová metoda změnit pohled žáka na učivo, může pomoci vybudovat nový vztah mezi učitelem a žákem a může také pomoci řešit problémy dnešní školy. Moderní výuka by měla být motivující a efektivní, navazovat na realitu dnešního života, vytvářet předpoklady pro individuální rozvoj každého jednotlivého žáka, jeho samostatného, kreativního a kritického myšlení. Proto jsem se rozhodla věnovat se této problematice ve své práci.

Práci jsem rozdělila na dvě hlavní části - teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části práce je shrnutí teoretických poznatků získaných studiem odborné literatury o projektové metodě a analýza současného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Zaměřuje se hlavně na klíčové kompetence, neboť se vychází z předpokladu, že kvalitní projektová výuka rozvíjí u žáků právě tyto klíčové kompetence včetně rozvoje jejich vědomostí, dovedností a nových zkušeností.

Cílem praktické části diplomové práce je konkrétní zpracování projektu a využití regionálních námětů ze Znojemska ve výuce českého jazyka a ověření významu projektové výuky z hlediska učení žáků v praxi. Součástí realizace jsou také výsledky evaluačních dotazníků a celkové hodnocení autorky projektu. Práce rovněž obsahuje pracovní listy a obrázkový materiál, který je použitelný v běžné praxi viz přílohy 1 – 18.

I. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části práce se autorka práce zabývá studiem projektové metody, její charakteristikou, významem, historickým vývojem a jejím místem v RVP ZV. Zároveň je více přiblížen rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, zejména klíčové kompetence, průřezová témata. Autorka se hlavně zaměřila na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Dále se zaměřila i na dramatickou výchovu a kritické myšlení, které úzce souvisí s projektovým vyučováním. Poté se již autorka zaměřila na současné kurikulární dokumenty a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

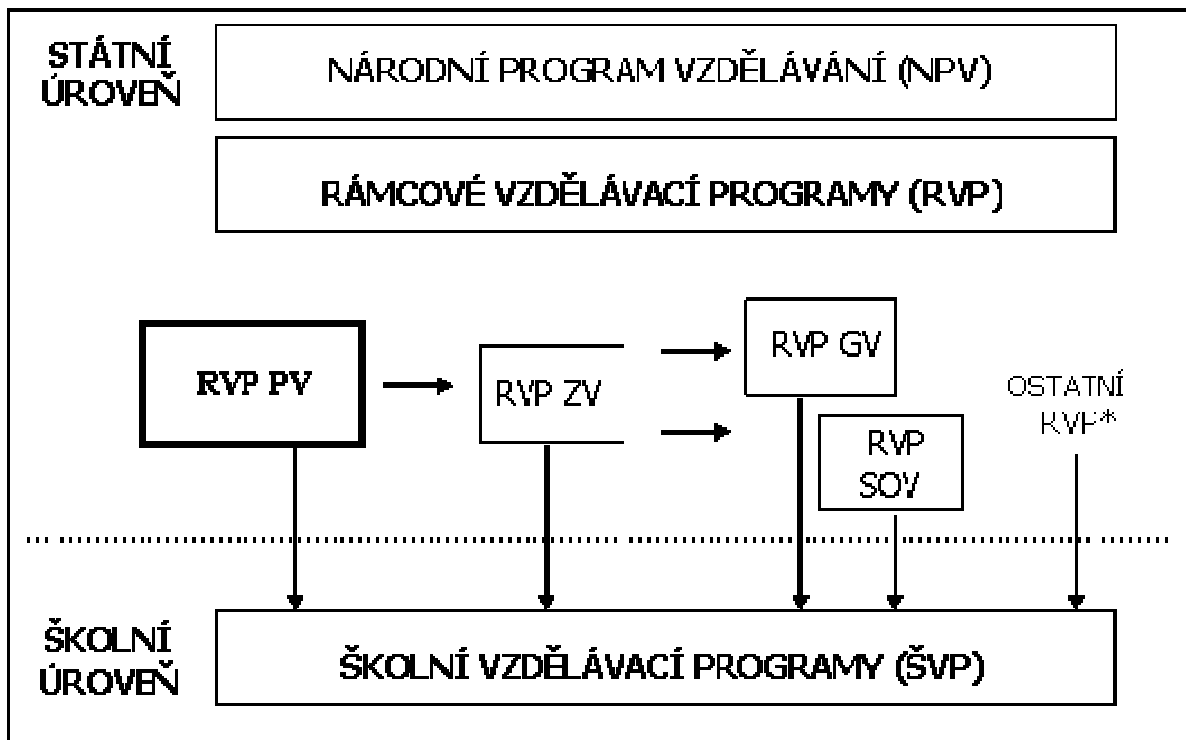
1 SOUČASNÉ KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

V souladu s dramatickými změnami politického uspořádání po roce 1989 došlo přirozeně i ke změnám v navazujících oblastech společenského a kulturního života. Vzdělávání jakožto jedna z těchto oblastí, nebylo výjimkou. Významné změny v pojetí a uspořádání českého vzdělávacího systému se v posledních dvaceti letech projevíly jak ve formě nově přijaté legislativy, tak následně ve struktuře vzdělávacího systému, ale také ve školách samotných. Výrazně se změnilo a stále se mění školní prostředí, vzdělávací obsah i obecný přístup ke vzdělávání.

V současné době upravují strukturu českého vzdělávacího systému školský zákon z roku 2004 a zákon o vysokých školách. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, upravuje veškerou výchovu a vzdělávání ve školách a školských zařízeních s výjimkou vzdělávání poskytovaného vysokými školami a ústavní výchovy.

V roce 2004 schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Toto rozhodnutí změnilo systém kurikulárních dokumentů, které jsou nyní vytvářeny na dvou úrovních, a to na úrovni státní a na úrovni školské. Státní úroveň představuje Národní program pro rozvoj vzdělávání (tzv. Bílá kniha) a rámcové vzdělávací programy (RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a rámcové programy pak vymezují závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední vzdělávání).

Školní úroveň pak představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje výuka na jednotlivých školách. ŠVP tvoří každá škola sama dle zásad příslušného RVP – viz obr. 1.



Obrázek 1: Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZV, 2013, s. 5)

1.1 Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání tvoří čtyři části. Část A vymezuje RVP ZV a jeho principy a tendence ve vzdělávání. V části B je charakterizováno základní vzdělávání a to – povinnost školní docházky, organizace základního vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání a získání stupně vzdělání a ukončení základního vzdělávání. V třetí části C nalezneme pojetí a cíle základního vzdělávání, charakteristiku klíčových kompetencí, vzdělávací oblasti, průřezová témata a rámcový vzdělávací plán. V poslední části D je vymezeno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků mimořádně nadaných. Také jsou zde popsány materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV a slovníček použitých výrazů. RVP ZV obsahuje také dvě přílohy – první příloha se zabývá standardy

pro základní vzdělávání a druhá příloha upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání podporuje:

- zohlednění individuálních potřeb a možností žáka,
- tvorbu rozsáhlejší nabídky povinně volitelných předmětů,
- vytváření příznivého školního klimatu, které je založeno na vhodné motivaci,
- kooperaci a aktivizujících vyučovacích metodách,
- změnu přístupu v oblasti hodnocení, prosazuje užívání slovního hodnocení, individuální hodnocení a také průběžnou diagnostiku,
- zdůraznění spolupráce s rodiči žáků,
- nevyčleňování žáků do speciálních tříd a škol, naopak udržení heterogenní skupiny žáků ve vzdělávání co nejdéle.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání lze velmi bohatě využít i při integrované výuce. Kromě složek kognitivních obsahuje RVP ZV i požadavky na žáky z pohledu jejich občanského a sociálního rozvoje. Klíčové kompetence představují spojení mezi RVP ZV a integrovanou výukou. V oblasti českého jazyka je můžeme bohatě využít např. ve slohovém vyučování.

Vzdělávání na 1. stupni základní školy pomáhá žákům získat dovednosti a vědomosti, které vedou ke správnému rozhodování a k zodpovědnému chování. Požadavek, aby se žáci vzdělávali v úzkém spojení se životem, umožňuje využívat náročnější metody práce, formy poznávání, vytvářet dlouhodobější projekty a přenášet na žáky větší zodpovědnost za vzdělávání (RVP ZV, 2013, s. 5-9).

1.1.1 Klíčové kompetence RVP ZV a jejich aplikace v českém jazyce

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stojí mimo jiné na myšlence, že je nutné v průběhu vzdělávání žáky vybavit vedle dovedností a předmětových vědomostí také znalostmi, dovednostmi, hodnotami a postoji, které budou moci využít nejen ve škole, ale hlavně v osobním běžném životě, při studiu a později v profesním životě. RVP ZV právě tyto znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty označují souhrnně jako klíčové kompetence a každý žák je může ve svém životě uplatnit bez ohledu na to, co mu ve škole jde a co ho zajímá.

Právě klíčové kompetence představují hlavní změnu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Na prvním místě již není obsah učiva, ale rozvoj klíčových kompetencí. Ty jsou nezbytné pro život. Vzdělávací obsah můžeme chápat jako prostředek k získání a rozvíjení klíčových kompetencí. RVP ZV vymezuje klíčové kompetence jako „*soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ (RVP ZV, 2013, s. 10)

RVP ZV stanovuje pro předškolní, základní i gymnaziální vzdělávání stejné klíčové kompetence. Tyto kompetence na sebe promyšleně navazují a jejich úroveň, která je popsána v každém z rámcových vzdělávacích programů, postupně graduje podle toho, jak vyspělí jsou žáci na jednotlivých stupních vzdělávání. V RVP ZV jsou za klíčové kompetence považovány: **kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.**

Jak už bylo řečeno, patří klíčové kompetence mezi základní komponenty Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Z toho vychází i jejich široké uplatnění při integraci jednotlivých vzdělávacích oblastí. **Kompetence k učení** se objevuje ve všech vzdělávacích oblastech a klade na žáky požadavky z hlediska výběru, třídění a hodnocení přijímaných informací a z hlediska jejich zpracování. V českém jazyce jde především o práci s literaturou, výtahem, výpiskem a odborným textem. **Kompetence k řešení problémů** se objevuje také ve všech vzdělávacích oblastech, a proto jsou na žáky kladeny požadavky z hlediska samostatného a tvořivého řešení problémů. Žáci jsou schopni vyhledávat informace, které třídí a kriticky hodnotí. V českém jazyce můžeme tuto kompetenci využít např. při interpretaci literárního textu a při rozboru některé situace v hodině literární výchovy. **Kompetence komunikativní** mají v českém jazyce velice důležité postavení. Smyslem českého jazyka je naučit žáky správně komunikovat. Žáci se naučí formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, naučí se porozumět různým typům textů a záznamů a naučí se naslouchat promluvám druhých lidí apod. Tuto kompetenci můžeme rozvíjet tak, že si např. s žáky ve třídě zahrajeme několik krátkých dialogů, kde si správně ukážeme, jak správně komunikovat, pracovat s hlasem a dýcháním. **Kompetence sociální a personální** můžeme velice dobře rozvíjet při slohovém vyučování. V literární výchově vybíráme taková díla, v nichž je obsažen mravní nebo sociální postoj. Žáci na něj mohou reagovat a mohou také navrhnout průběh jeho řešení. Žáci se také podílí na práci ve skupině, na utváření příjemné atmosféry v týmu. **Kompetence občanské** můžeme v českém jazyce rozvíjet tak, že do výuky zařadíme taková literární díla, v nichž se objevují závažné společenské situace,

o kterých můžeme s žáky diskutovat. Patří sem např. společensky závažná otázka rasismu. Mimo jiné se žáci učí respektovat přesvědčení druhých lidí a vážit si jejich vnitřních hodnot. **Kompetence pracovní** se objevuje pouze v základním vzdělávání a předpokládá mimo jiné rozvoj pracovních návyků. Úzce tedy souvisí s výběrem budoucího povolání. Žáci by měli využívat informačních zdrojů. V českém jazyce můžeme např. žákům zadat vypracování referátu o jejich budoucím povolání (RVP ZV, 2013, s. 10).

1.1.2 Průřezová témata RVP ZV

Průřezová témata reprezentují problémy současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jejich prostřednictvím dochází k rozvíjení a formování osobnosti žáka především v oblasti postojů a hodnot. Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV. Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat. Průřezová témata je možné využít jako integrovanou součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.

V kapitole Průřezová témata RVP ZV není stanoven závazný obsah a na rozdíl od vzdělávacích oborů ani závazné očekávané výstupy. Závazná jsou jen samotná průřezová témata a tematické okruhy.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

1. **Osobnostní a sociální výchova** - akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktická a má každodenní využití v běžném životě. Specifikou osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více i méně běžné situace každodenního života.
2. **Výchova demokratického občana** - má mezioborový a multikulturní charakter. Výchova demokratického občana má vybavit žáka základní úrovní občanské gramotnosti. Ta vyjadřuje způsobilost orientovat se ve složitostech, problémech a konfliktech otevřené, demokratické a pluralitní společnosti.
3. **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** - akcentuje ve vzdělávání evropskou dimenzi, která podporuje globální myšlení a mezinárodní

porozumění a jako princip prostupuje celým základním vzděláváním. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech prolíná všemi vzdělávacími oblastmi, integruje a prohlubuje poznatky a umožňuje uplatnit dovednosti, které si žáci osvojili v jednotlivých vzdělávacích oborech.

4. **Multikulturní výchova** - umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti.
5. **Environmentální výchova** - vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince. Vede jedince k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí a ovlivňuje v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace životní styl a hodnotovou orientaci žáků.
6. **Mediální výchova** - nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Média a komunikace představují velmi významný zdroj zkušeností, prožitků a poznatků pro stále větší okruh příjemců. Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře, fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace (RVP ZV, 2013, s. 104).

Průřezová témata poskytují obzvláště vhodný prostor pro směřování ke klíčovým kompetencím. Školy mají takto stanoveny stejné cíle, ke kterým mají při zpracování průřezových témat dojít. Je tedy zřejmé, že průřezová témata nejsou přítěží, ale šancí, jak žákům předkládat informace v souvislostech, jak školám otevřít cestu k naplnění jejich představ a možností. Učivo by mělo být zpracované na takové úrovni, aby bylo pro žáky pochopitelné, smysluplné a systematické. Vhodný způsob učiva nabízí projektová výuka, která umožňuje učivo integrovat.

1.1.3 Charakteristika vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

„Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání“ (RVP ZV, 2013, s. 17).

Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Žáci prostřednictvím jazyka poznávají duchovní bohatství národa a jeho tradice. Postupně se učí jazyk ovládat a využívat ho v různých komunikačních situacích.

Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace je tvořena vzdělávacími obory: **český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk**. Kultivace jazykových dovedností a jejich využívání je nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí.

Český jazyk a literatura – dovednosti, které lze získat v tomto vzdělávacím oboru jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Používání českého jazyka jako mateřského jazyka jak v jeho mluvené, tak i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko kulturní vývoj lidské společnosti.

Obsah vzdělávacího oboru český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy a literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

V komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrozmanitějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.

V jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se zde poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k logickému a přesnému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.

V literární výchově se žáci učí poznávat prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat

vlastní názory o přečteném díle. Učí se také odlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu.

Cizí jazyk a další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.

Verbální i neverbální komunikace se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím dramatické výchovy, zařazené v RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor (RVP ZV, 2013, s. 17).

Cílové zaměření vzdělávací oblasti:

Vzdělávání v oblasti jazyka a jazykové komunikace směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Žák je veden k:

- prezentaci vlastního názoru a samostatnému řešení problémů;
- vnímání a užívání jazyka jako prostředku, který slouží ke zpracování a předávání informací;
- utváření přehledu o společensko-historickém vývoji společnosti;
- zvládání základních pravidel mezilidské komunikace;
- tvořivé práci s uměleckým i neuměleckým textem, jeho porozumění a působení na estetickou, emocionální a etickou stránku žáka;
- utváření kladného a objektivního vztahu k literatuře (RVP ZV, 2013, s. 17).

1.1.4 Pojetí jazykového vyučování v minulosti

„Kvalita osvojení a užívání mateřského jazyka v jeho mluvené i psané podobě je základním znakem úrovně všeobecné vzdělanosti žáků základní školy, nástrojem funkčního dorozumívání i nástrojem jejich integrace do lidských společenství.“

Vzdělávací program Základní škola (Polák, 2002, s. 21).

Nejdůležitějším mezníkem ve vývoji školství ve střední Evropě byla bezpochyby tereziánská školská reforma v r. 1774. V této době také vyšla publikace **J. I. Felbigera** – Kniha metodní, v původním znění Methodenbuch. Tato kniha se stala na dlouhou dobu jedinou metodikou pro učitele zejména na školách triviálních, kde se vyučovalo českému jazyku. O něco později na přelomu 18. a 19. století vznikly česky psané mluvnické příručky,

kteřé měly sloužit především k výuce pravopisu. Velký vliv na jazykové vyučování a mluvnicki měli v tomto období zejména němečtí lingvisté a pedagogové. Ti prosazovali zejména na nižších stupních škol dvě opačné tendence, tzv. formálně gramatické pojetí – žáci se zde učili gramatiku zpaměti bez nějakého hlubšího porozumění a jako protiklad tzv. přirozenou metodu, která byla založena hlavně na imitaci a na praktických cvičeních. Větší vliv na názory na vyučování jazyka měl tzv. pedocentrismus. Ten kladl větší zřetel na osobnost žáka. V souvislosti s jazykovým vyučováním hovoříme o **agramatismu**. Mezi jeho stoupence patří **Jakob Grimm** (1785-1863), který prosazoval jazykové vyučování bez gramatiky a to zejména na nižším stupni škol. Za zakladatele vědeckého pojetí vyučování jazyka považujeme **Gustava Adolfa Lidnera** (1828 – 1877). G. A. Lindner provedl analýzu předchozích pojetí a vychází z potřeb žáka a vymezuje tři cíle vyučování jazyka: praktický, formální a materiální. Tyto cíle vlastně odpovídají dnešnímu pojetí jazykového vyučování. I u nás se začalo prosazovat agramatické pojetí ve vyučování českého jazyka. Jeho stoupenci byli především **Jan Mrazík** (1848-1923) a **Antonín Janů** (1852-1899). V 90. letech vystoupil **Václav Příhoda**, který vycházel z ontogeneze řeči dětí a navrhoval přirozené vyučování a uplatňoval zejména psychologický zřetel při vyučování. Ve 40. letech 20. století se zakotvila jazyková terminologie, která se bez výraznějších změn užívá na našich školách dodnes. Na její tvorbě se podíleli **B. Havránek** a **V. Šmilauer**. V 70. letech pak dochází k pokusu o nové pojetí výuky na našich základních školách. Mluví se o tzv. nové koncepci. Na začátku 80. let je tak základní devítiletá docházka vystřídána školou osmiletou. Český jazyk se nadále vyučuje na základě gramatického systému. Ale dochází k redukci hodinové dotace pro český jazyk.

1.1.5 Vyučování českého jazyka po roce 1989

Po roce 1989 se školy nejdříve zbavují svého ideologického působení. Vzápětí se objevují připomínky k celkovému pojetí vyučování na českých školách a logicky také k pojetí jazykového vyučování.

„S první výraznou kritikou dosavadního pojetí výuky českého jazyka vystupuje O. Hausenblas. Ve své publikaci Vrátime smysl hodinám češtiny? (1991) klade jako základní cíl výuky v českém jazyce komunikační dovednosti a schopnosti žáka, ty jsou rozvíjeny pod vedením učitele v komunikačních situacích – zvládnutí gramatického systému je až druhotné a není cílem pro všechny žáky. Opět se tedy objevuje názor, jenž zpochybňuje nezastupitelnou úlohu gramatického učiva při plnění cílů výuky mateřského jazyka.“ (Polák, 2011)

Samozřejmě jinak tuto kritiku vidí tvůrci koncepce, která je založena na tom, že se žáci ve vyučování českého jazyka mají vyjadřovat spisovným jazykem v různých situacích a k různému účelu. Tedy osvojení spisovného jazyka se může založit jen na mluvnici. Můžeme tedy tyto dva názory na vyučování českého jazyka rozdělit na dvě skupiny – zastánci gramatického pojetí a stoupenci odlišného pojetí výuky českého jazyka. Stoupenci odlišného pojetí výuky kladou důraz na komunikační zřetel ve vyučování a zejména psychologický aspekt ve vztahu k žákovi. Zde se také uplatňují mezipředmětové vztahy a nové učební strategie jako např. projektové vyučování, metody kritického myšlení apod.

V roce 1999 byl přijat Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha), z něhož vycházejí tzv. rámcové vzdělávací programy a také rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který slouží pro jednotlivé školy hlavně pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Hlavní myšlenkou RVP ZV se stává integrace jednotlivých předmětů. Hovoříme o nich jako o vzdělávacích oblastech. Například oblast jazyk a jazyková komunikace zahrnuje český jazyk a literaturu, cizí jazyk a další cizí jazyk. Další důležitým mezníkem RVP ZV je právě komunikační výchova v nejširším slova smyslu. Mezi hlavní priority projektu patří dovednosti komunikace a kooperace žáků, řešení problémů a spolupráce. V poslední době se prosazují zejména prvky kritického myšlení, které jsou založeny na třífázovém modelu učení. Mimo jiné se klade důraz na práci s textem a informacemi (Polák, 2002).

1.2 Analýza Školního vzdělávacího programu

Školní vzdělávací program je jeden z kurikulárních dokumentů, který si každá základní a střední škola v celé České republice vytváří sama podle zásad stanovených v příslušném RVP. Pro tvorbu Školního vzdělávacího programu mohou školy využít tzv. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů nebo jiné vhodné metodické materiály. Manuál seznamuje s postupem tvorby ŠVP a uvádí způsoby zpravování jednotlivých částí ŠVP s konkrétními příklady. Školní vzdělávací program se skládá z následujících závazných částí, které vycházejí z RVP ZV: identifikační údaje, charakteristika školy, charakteristika ŠVP, učební plán, učební osnovy, hodnocení žáků a auto-evaluace školy. Učitelé tak mají možnost profilovat svoji školu, a tím ji odlišit od jiných škol. Mohou zde formulovat vlastní představy

o podobě vzdělávání na své škole. Žáci si tak mohou vybrat školu, která nejlépe vyhovuje jejich požadavkům (RVP ZV, 2013).

Níže autorka práce uvádí příklad školního vzdělávacího programu *Škola pro život*, který vytvořila Základní škola Strachotice.

1.2.1 Školní vzdělávací program „Škola pro život“

„Musíme naučit děti tomu, aby si osvojovaly vědomosti nejen z knih, nýbrž také z pozorování nebe i země, dubů a buků.“ J. A. Komenský (ŠVP, Škola pro život, 2007, s. 3).

Základní škola Strachotice poskytuje všeobecné základní vzdělávání bez preferování ŠVP, vzdělávací oblasti. Snaží se posilovat ty předměty, které jsou potřebné pro dobré uplatnění žáků ve 21. století. Zaměřuje se na osobnost žáků a vhodnými výchovnými strategiemi a kladením důrazu na některá speciální témata ve vyučovacích předmětech se jí snaží rozvíjet.

Škola a její motto „*Škola pro život*“ je i název školního vzdělávacího programu. Školní vzdělávací program vychází z koncepce vzdělávání, která klade hlavní důraz ve vzdělávací práci na komunikaci, kooperaci a práci s informacemi. Školní vzdělávací program je orientován na žáka, respektuje jeho osobní maximum a individuální potřeby. Má za úkol vytvořit ve škole zázemí, které rozvíjí tvořivost a současně zohledňuje individuální možnosti. Také umožňuje profesionální, efektivní a promyšlenou práci pedagoga. Každý žák má být vybaven vším, co je potřebné pro radostný a úspěšný život. Žáci mají být motivováni a podporováni k aktivnímu učení se. Měli by se také naučit pro život důležité kompetence, řešit problémy a osvojit si sociální dovednosti.

Důležitým bodem je předkládat žákům informace a učivo, které je v co nejširší míře v přímých souvislostech s praktickým životem. Žáci by měli vědět, proč se dané učivo učí a kdy se jim mohou jejich znalosti a dovednosti hodit v běžném životě. Celé učivo je koncipováno tak, aby teoretických kapitol zde bylo co nejméně. Učitelovy přípravy by měly obsahovat velice silnou motivaci, která musí být zajímavá, aktuální a pochopitelná a pro žáky blízká.

Hlavní cíle ŠVP Škola pro život:

- vést žáky k všestranné komunikaci;
- podporovat získání základních dovedností, strategií a motivací k celoživotnímu učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a schopnosti řešit problémy;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupráce a dovednosti zastávat různé role v týmu;
- připravit žáku k tomu, aby se dokázali projevat jako svobodné, svébytné a zodpovědné osobnosti a aby dokázali uplatnit svá práva a plnili své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí a i k přírodě;
- vést žáky k tomu, aby rozvíjeli a chránili fyzické, duševní a sociální zdraví a byli za ně zodpovědní;
- učit žáky, aby byli tolerantní a ohleduplní k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám a aby žili společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní život a profesní orientaci.

Tyto výše uvedené cíle lze naplňovat pouze prostřednictvím postupného osvojování klíčových kompetencí. Cíle vychází ze silných a slabých stránek školy. Mezi silné stránky školy lze zařadit např. klidné prostředí a okolí školy, výborná spolupráce se zřizovatelem, kladení důrazu na tradiční hodnoty – dobrá kázeň žáků, rozsáhlý obsah učiva, spolupráce s rodiči, dobrá komunikace, neboť každý může vyjádřit svůj názor a nemusí se schovávat v anonymitě, což dodává pocit jistoty a bezpečí. Mezi ty slabší stránky lze zařadit malý počet žáků v ročníku, vztahy starších žáků k mladším, malé prostory tělocvičny aj. Podle názoru autorky práce jsou dané cíle reálné a v rámci stanovených priorit se plní. Škola k dosažení daných cílů využívá takové metody a formy práce, které vedou k osvojení základních vědomostí a dovedností během vyučování bez stresů a které vedou k aktivní činnosti všech jednotlivých žáků. Dává žákům možnost výběru, jakou metodou a rychlostí si osvojí nové učivo. Spojuje výuku s konkrétními životními problémy a žák musí hledat různá řešení a vhodné způsoby, metody, strategie. To vše směřuje k projektové metodě, která se stala požadavkem moderní školy. Výuka musí mít pro žáky smysl a ten podle názoru autorky práce v tomto případě má.

Ve vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace** pedagogové nenastavují žákům přesné hranice mezi učivem mluvnice, slohového výcviku, literární výchovy a psaní. Uvědomují si totiž vzájemnou prostupnost a propojenost těchto složek českého jazyka. Pokud se naskytne vhodná příležitost, zpestřují všechny složky českého jazyka dramatickou výchovou. Dramatická výchova rozvíjí tvořivost žáků a přispívá k obohacení jejich slovní zásoby. Díky dramatické výchově se žáci učí slušnosti, vzájemnému respektování i tvořivému řešení praktických situací. Zároveň se učí cítit s druhými a vzájemně si pomáhat.

Školní vzdělávací program Základní školy Strachotice vhodně rozvíjí osobnost žáka a podporuje vytváření základů funkční gramotnosti a klíčových kompetencí.

2 INTEGRACE A INTEGROVANÁ VÝUKA

Pod pojmem integrace se rozumí propojování či spojování cílů a obsahů vzdělávání. Při plánování integrace se sdružují požadavky na žáka v nový komplexní celek, jenž v procesu učení i v jeho výsledku dostává nový rozměr.

Integrovaná výuka propojuje teorii s praktickým životem s cílem sblížit vzdělávací obsah několika oborů na základě tematické podobnosti. Pro vznik integrovaného vyučovacího předmětu mohou být vodítkem mezipředmětové přesahy a vazby. Podpora komplexního přístupu k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, patří mezi jeden z principů rámcových vzdělávacích programů. L. Podroužek k tomu ve své publikaci uvádí: „*Sjednocujícím prostředkem je nejen téma, ale i cíl výuky. Integrované kurikulum je založeno především na multilaterálních vazbách v obsahu učiva, které umožňují poznání světa jako celku.*“ (Podroužek, 2002, s. 10)

Kromě integrace předmětů se tato oblast zabývá také tzv. didaktickou transformací. Didaktická transformace představuje převedení učiva do takové formy, která je žákům srozumitelná. Rozlišujeme primární transformaci a sekundární transformaci. Primární transformace se týká poznatků, které prezentuje veřejnost a sekundární transformace představuje to, jak jsou informace prezentovány širší veřejnosti. A u didaktické transformace jsou poznatky přeměňovány na školní učivo. Důležitý je výběr učiva a stanovení jeho rozsahu a formy. Didaktická transformace by měla probíhat s ohledem na věkové a psychologické zvláštnosti žáků a také na s ohledem na povahu a obtížnost učiva. Učivo můžeme žákům přiblížit formou schémat a modelů, objevováním vztahů jednotlivých částí tak, aby zůstal jejich původní obsah a stupeň abstrakce. Při integraci je důležité, aby byla zachována věcná správnost tématu, logičnost jeho uspořádání a respektování vztahů mezi obory. Jednou ze základních aplikací integrované výuky je projektová metoda, která nabízí specifické formy práce s žáky na základní škole.

Integrace předmětů se v celé řadě opírá o rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, kde se kromě kognitivních složek nacházejí také klíčové kompetence, jichž se při integraci předmětů dosti využívá. Avšak integrace se nenachází pouze v oblasti kognitivní, ale také i psychomotorické a afektivní. Integrovaná výuka je efektivnější uplatňování mezipředmětových vazeb v obsahu jednotlivých učebních předmětů a zejména pak propojení teoretických poznatků s praktickými činnostmi žáků.

S integrovanou výukou se lze setkat při realizaci těchto forem výuky:

Integrované vzdělávání – jedná se o přístupy a způsoby zapojení znevýhodněných a handicapovaných žáků do běžné výuky.

Integrovaná škola – jedná se o organizační spojení rozdílných stupňů nebo typů škol. Například spojení mateřské školy se základní školou. Integrace není jednotná a můžeme ji rozdělit na **vnitřní** a **vnější**. Vnitřní integrace pohlíží na problematiku z různých úhlů pohledu a vnější integrace spojuje celá témata předmětů. Oba druhy této integrace se v současnosti hodně využívají. Nyní si přiblížíme speciální formu integrace a to je koordinace učiva a k tomu dané oblasti.

Konsolidace učiva – představuje sjednocení, ustálení obsahu různých učebních předmětů v samostatný učební předmět a současné snížení celkového počtu učebních předmětů, například spojení dějepisu a občanské výchovy a podobně. Vhodné a logické řazení jednotlivých učebních témat však umožňuje postihnout řadu souvislostí a vztahů mezi jednotlivými problémy. Při uplatňování tohoto způsobu integrace se dostává primárně do popředí otázka „*Které učební předměty spojovat?*“ (Podroužek, 2002).

Komasace učiva – jedná se o stupňovitou formu konsolidace. Zpravidla jde o dočasné opatření, kdy dochází k omezení počtu předmětů za současného posílení časové dotace těchto předmětů.

Koncentrování učiva - se realizuje tak, že se téma nebo problém řeší současně z různých hledisek jednotlivých předmětů. Jedná se o to, postavit jednotlivé předměty tak, aby se jejich obsahy doplňovaly a prolínaly a vytvořily dohromady obraz daného jevu či problému. V rámci zvoleného tématu tak vytváříme mezioborové vazby.

Koordinace učiva - ve smyslu součinnosti a spolupráce je založena na principu využívání a aplikování obsahu nebo formy jednoho učebního předmětu druhým. Při koordinování by nemělo být porušováno pojetí obsahu jednoho předmětu druhým, a pokud je to možné, měl by být ujednocen společný význam pojmů. Je to otázka dílčích vztahů mezi jednotlivými předměty (Podroužek, 2002).

Nedílnou součástí integrované výuky je tzv. **koncipování učiva**, v němž se předměty integrují podle několika kritérií. Podle Podroužka (2002) jsou uváděna tato:

Koncipování učiva podle ročních období – jevy jsou postihovány na základě ročních období.

Epizodické koncipování učiva – problémy vytvářejí určitý obraz lidské společnosti.

Regionální koncipování učiva – zde jsou předměty integrovány s ohledem na regionální motivy.

Koncipování podle biotopů – předměty jsou zde řazeny tak, aby je žáci mohli sledovat v přírodě.

Koncipování podle vědních systémů – předměty jsou zde seskupovány podle jednotlivých vědních oborů.

Koncipování podle časové chronologie – je velmi často užívání v historii nebo v literatuře.

(Podroužek, 2002)

Integrovaní předmětů je promyšlenou a dlouhodobou záležitostí. Velmi důležité je stanovit, které obory je vhodné integrovat a které nikoliv. Na tom závisí úspěšnost integrovaných předmětů.

Integrované celky vznikají z přirozené potřeby, z touhy po objevování světa, z hravosti a z pochopení zvláštnosti dítěte primární školy. Umožňují vyváženě naplňovat potřeby dítěte a vytvářet řadu příležitostí k získání poznatků a zkušeností se světem, který dítě obklopuje. Integrace je jednou z cest, jak zvýšit motivaci žáků, a přispět tak k větší efektivitě ve vzdělávání. Škola má dětem pomoci orientovat se ve složitém světě přesyceném informacemi a vést k pochopení souvislostí. Výuka pak musí místo probírání jednotlivých více či méně izolovaných témat směřovat k integraci vzdělávacích obsahů.

Integrace tedy znamená zejména ten edukační proces, v němž dochází k propojení témat ze vzdělávacích oblastí dle RVP ZŠ. Vzhledem k úsilí o vytvoření projektového vyučování v jeho krátkodobé podobě je integrace možnou cestou. RVP ZV totiž nabízí aktuální využití jednotlivých témat prostřednictvím jejich propojení. Využívá vnitřní diferenciaci výuky, vytváří širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků, příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky.

3 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ

Pro možnost srovnání uvedme několik definic:

„Projektová metoda oživuje každou vědomost, kterou vyvolává. Při této metodě neshrnuje učitel nejprve vědomosti a nehledá, jak je užít, začíná užitím a shledává vědomosti.“ (Příhoda, 1956, s. 34)

„1. je to podnik,

2. je to podnik žákův,

3. je to podnik, za jehož výsledky převzal žák zodpovědnost,

4. je to podnik, který jde za určitým cílem.“ (Vrána, 1938, s. 144)

„Projektové vyučování se snaží o hlubší motivaci výuky, o těsné sepětí teorie s praxí a o to, aby škola byla místem, kde by dítě skutečně žilo.“ (Kratochvílová, 2006, s. 28)

„Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických a praktických problémů na základě aktivní činnosti studentů.“ (Kantorková, 2000, s. 78)

Podle uvedených definic se může projektové vyučování považovat za nejkompexnější vyučovací metodu. Žáci jsou vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Tato metoda je odvozena z *pragmatické pedagogiky* a principu instrumentalismu, rozvíjených J. Deweyem, W. Kilpatrickem aj. V jiných zemích tato metoda patří k nejvýznamnějším metodám, neboť podporuje motivaci žáků a kooperativní učení.

Podstatným znakem projektové výuky je, že žáci projekt realizují od jeho plánování až po vytvoření odpovídajícího produktu, artefaktu, konkrétního výstupu projektu a své zkušenosti zprostředkovávají druhým.

3.1 Definice pojmů – projekt, projektová metoda

Projekt

Termín projekt patří v současné době k velmi frekventovaným výrazům. Při jeho vymezení se setkáme s velkou terminologickou rozmanitostí. Pro srovnání uvedme více definic:

„Projektová metoda je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo

praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.“ (Průcha, 1998, s. 184)

Jitka Kašová ve své publikaci *Škola trochu jinak* uvádí tuto definici projektu:

„Výchovně vzdělávací projekt je integrované vyučování, které staví před žáky jeden či více konkrétních, smysluplných a reálných úkolů. Jejich cílem je např. napsat knihu či časopis, uspořádat výstavu, akci, přednášku, vyrobit vyučovací pomůcku nebo jinou užitečnou věc. Ke splnění tohoto úkolu potřebují vyhledat mnoho nových informací, zpracovat a použít dosavadní poznatky z různých oborů, navázat spolupráci s odborníky, umět organizovat svou práci v čase i prostoru, zvolit jiné řešení v případě chyby, formulovat vlastní názor, diskutovat, spolupracovat atd. Místo aby žáci přebírali hotové poznatky z jednotlivých oborů (mnohdy navíc bez hlubšího pochopení významu a smyslu), objevují při projektové výuce tyto poznatky sami, a to z důvodu potřeby.“ (Kašová, 1995, s. 73)

Kubicová pohlíží na projekt jako na *„specifickou vzdělávací strategii a komplementární doplněk, jako na přechod od myšlenky k činu, který se uskutečňuje na žákovu zodpovědnost, jako na zcela konkrétní výstup, který jednoznačně patří do souboru metod používaných nejen na základní škole.*“ (Kubicová, 2008, s. 10)

V knize Ivony Dömischové je popsán následovně: *„Ať již je projekt vymezován jako úkol, problém, plán, návrh, učivo či pokus, společným jmenovatelem u všech charakteristik zůstává, že žáci něco vyrábějí, vykonávají, vypracovávají, analyzují a zároveň směřují k dosažení předem určeného cíle. Na cestě k cíli, cílenému produktu se potýkají s náhle vzniklými obtížemi praktického nebo teoretického charakteru, které si vyžadují řešení. Současně si osvojují nové vědomosti i potřebné dovednosti.*“ (Dömischová, 2011, s. 24)

Z výše uvedených definic vyplývá, že projekt tedy směřuje k dosažení určitého cíle, jako je například vypracování či zhotovení něčeho, naučení se látce, nacvičení nějaké činnosti apod. V tomto případě se učivo koncentruje kolem ústředního motivu. Projekt volíme tak, aby zaujal a motivoval žáky. Ti pracují často ve skupinkách či samostatně a vyhledávají informace, třídí je, vyhodnocují a řeší daný problém. Pedagog zde vystupuje spíše v roli poradce a pomocníka.

Projektová metoda

Co je to vůbec metoda? Dle Pedagogického slovníku kolektivu Průchy, Walterové a Mareše *„je to postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených cílů.*“

Pokud projekt vnímáme jako podnik žáka, pak na projektovou metodu nahlížíme jako na uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce (Kratochvílová, 2006).

Z této definice jasně vyplývá, že projektovou metodu nemůžeme chápat jako jednoduchou metodu, ale jako systém činností – tedy jedná se o komplexní metodu sjednocující řadu dílčích metod výuky a využívající různých forem práce. Proto je vhodné ji charakterizovat určitými typickými znaky. Vycházíme při tom ze znaků definovaných J. Valentou, které upravujeme.

Charakteristické znaky projektové metody jako systému činností:

1. Organizovaná učební činnost směřující k určitému cíli – realizaci projektu a jeho výstupu.
2. Činnost, která nemůže být dopředu zcela jasně krok za krokem naplánována.
3. Činnost vyžadující aktivitu žáka a jeho samostatnost.
4. Činnost tvořivá a reagující na změny v průběhu projektu.
5. Činnost převážně vnitřně řízená- autoregulovaná.
6. Činnost teoretická i praktická rozvíjející celou osobnost žáka a vedoucí k odpovědnosti za výsledek.
7. Praktická činnost, zkušenost a využití teorie motivuje žáka k učení a přispívá k rozvoji jeho sebepojetí (Valenta, 1993, Kratochvílová, 2006).

Projektová výuka je tedy výuková metoda, kde jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování daných projektů a získávají tím zkušenosti experimentováním a praktickou činností.

3.2 Historický vývoj projektového vyučování

Původní principy, kořeny projektové výuky můžeme najít hluboko v pedagogických odkazech myslitelů 18. a 19. století - **J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho**. J. J. Rousseau usiloval o samostatnou aktivitu dítěte a jeho osobní zkušenost. J. H. Pestalozzi umístil do centra svého zájmu dítě a jeho celkový rozvoj.

Projektová výuka a projektová metoda bývá v historickém kontextu běžně spojována s reformním pedagogickým hnutím 19. a počátku 20. století, zejména se jmény **J. Deweye**

a **W. H. Killpatricka**. Byl to právě on, William Heard Killpatrick, čerstvý profesor učitelské koleje Kolumbijské univerzity v New Yorku, který v roce 1918 otevřel svým článkem *The Project Method* projektové metody. S jeho jménem je tato metoda spojována dodnes.

Pragmatická pedagogika nahlíží na vzdělávání jako na nástroj řešení problémů, s nimiž se člověk setkává v praktickém životě. Základním pojmem je zkušenost získaná v individuální praxi a experiment. Zkušenost podle Deweye se nezískává na základě jakékoliv činnosti, ale jen v té, v níž konáme něco nového (problematického), a přesto dostatečně spojeného s tím, co už umíme.

Podle Deweye je *„gram zkušenosti lepší než tuna teorie proto, že teorie má životný a ověřitelný význam jedině ve zkušenosti. Myšlení začíná tam, kde vznikají nějaké nesnáze.“* (Uher, 1930, s. 95)

Největšího vlivu dosáhla pragmatická pedagogika ve 30. letech 20. století, kdy významně ovlivnila i naše školství. Projektovým vyučováním se u nás zabývali významní pedagogové, např. Václav Příhoda, Rudolf Žanta či Stanislav Vrána.

3.3 Představitelé projektového vyučování

Jak už bylo výše zmíněno, za zakladatele projektové metody považujeme **W. H. Killpatricka**, který *tvrdí, že by se děti neměly učit abstraktním pojmům a definicím na teoretické úrovni, ale formou rozhovoru, řešením problematických situací apod.*“ (Kratochvílová, 2006, s. 28).

Tato myšlenka je podle mého názoru aktuální i v dnešní současné škole. Projektová výuka se jeví právě jako vhodná cesta, jak přeměnit tradiční školu ve školu tvořivou. Mimo jiné to znamená i sepětí školy se životem. Současná doba přináší změny i v osobnostním vývoji dítěte a přibývá dětí hyperaktivních, neurotických apod. Proto je vhodné zavádět do výuky metody, které povedou k osobnostnímu rozvoji dětí a k vytváření kladného sociálního klimatu ve škole, jelikož tradiční metody výuky již ztrácejí svou aktuálnost.

Ačkoli **J. Dewey** nikdy nepoužil slovo „projekt“, přesto jsou v jeho práci položeny základy projektového vyučování. Zaměřil se na rozvoj osobnosti dítěte ve spojení s hlediskem sociologickým. Působil jako profesor filozofie, pedagogiky a psychologie v USA.

„Jeho obrovskou předností bylo, že ve svém pedagogickém systému spojil psychologické hledisko se sociologickým. Na jedné straně přizpůsoboval obsah a metody školní práce dětské psychice, na druhé straně si přál, aby výchova odpovídala i potřebám

společnosti, pomáhala je řešit a ve svém materiálu uváděla děti do zkušeností společnosti a do hranic a forem jejího života.“ (Kratochvílová 2006, s. 26 – 27)

Zastáncem projektové metody u nás byl český pedagog **R. Žanta**, který definuje problematiku takto: „*Projekt je účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.*“ (Valenta, 1993, s. 4-5)

Reformní pedagog **S. Vrána** zformuloval definici projektu takto:

- 1) *je to podnik,*
- 2) *je to podnik žákův,*
- 3) *je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost,*
- 4) *je to podnik, který jde za určitým cílem.*“ (Kratochvílová, 2006, s. 35)

Po roce 1989 patří mezi hlavní propagátory projektového vyučování např. **Josef Valenta, Jitka Kašová** nebo **Jana Kratochvílová**.

3.4 Fáze a postup projektu

Abychom úspěšně realizovali projekt, musíme projít jeho jednotlivými fázemi. Kratochvílová (2006) rozlišuje 4 základní:

- plánování projektu,
- realizace projektu,
- prezentace výstupu projektu,
- hodnocení projektu (Kratochvílová, 2006).

Někteří autoři, např. Skalková, 1994, Kasíková, 1993, Valenta, 1993, Kašová, 2009, považují za začátek projektu situaci, která pro žáky představuje skutečný problém. Nemusí to však být problém jen ze školního prostředí, ale i z prostředí, které je jim blízké, které dobře znají, ve kterém žijí. Mohou to být různá témata, např. taková, které u dětí vyvolávají zvědavost či zájem.

Na rozdíl od výše uvedených autorů klade Dömischová důraz na vytvoření samostatné fáze ještě před fází plánování projektu, která je pojmenovaná jako zrod projektové myšlenky, čímž dělí realizaci projektu na těchto 5 fází:

Zrod projektové myšlenky - název této fáze je zcela záměrný, jelikož se jedná o období, kdy zcela není ujasněná konkrétní představa o projektu, jeho realizaci ani daném produktu, který má v závěru projektu vzniknout.

Plánování – v této fázi musíme vymezit problém, který budeme řešit. Stanovíme základní otázky či témata ke stanovení cíle. Je důležité také zpracovat časové rozvržení, určit druh projektu, rozdělit činnosti, role a úkoly skupinám nebo jednotlivcům. Musíme promyslet, kde se projekt uskuteční, jakým způsobem bude realizován a pro které účastníky bude projekt vhodný. Samozřejmě je potřeba zajistit veškeré materiály, pomůcky a promyslet, jakým způsobem bude projekt hodnocen. V této fázi plánování hraje důležitou roli učitel, neboť má na starosti všechny výše uvedené aktivity (Valenta, 1993).

Ještě v rámci plánování musí dojít k vysvětlení jasných a přehledných pravidel, které se týkají práce na celém projektu. Veškerá pravidla by neměli znát pouze žáci, ale také všichni učitelé, kteří se na projektu podílejí. Velmi důležitým faktorem v této fázi je také správná motivace žáků. *„Nejdůležitější podmínkou projektové výuky je vnitřní motivace žáka, jeho vlastní přijetí úkolu, touha vyřešit daný problém a dovršit projekt až do fáze konečného produktu. Čím silnější pocit spoluúčasti na projektu žák prožívá a čím silnější je jeho vnitřní motivace, tím je projekt z hlediska vyučování účinnější.“* (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 15)

Realizace projektu – postupujeme podle předem stanoveného plánu. V této fázi se uskuteční veškeré aktivity a úkoly, které souvisejí s realizací projektu. Žáci sbírají a zpracovávají vhodný materiál, sami volí prostředky, které jim pomohou dosáhnout stanoveného cíle. Pedagog nyní plní roli poradce. Žáci zde začínají diskutovat, rozdělovat si role a zpracovávat úkoly. Poté následuje vlastní práce na projektu.

Prezentace výstupu projektu – žáci zde představí výsledky, ke kterým dospěli. Může to být např. formou časopisu, besedy, výstavy, koláže, vyrobených produktů apod. Pokud to škola umožní, je velice vhodné, aby se prezentace mohli zúčastnit i rodiče. Také je vhodné, když žáci své výsledky prezentují ostatním žákům školy.

Hodnocení projektu – práce žáků je hodnocena průběžně při vykonávání jednotlivých činností. Hodnotit můžeme vzájemnou spolupráci, míru samostatnosti, přípravu žáků apod. Projektová výuka upřednostňuje pozitivní hodnocení, které působí na žáky motivačně a nezbuzuje v nich pocit strachu a neúspěchu, jak tomu je u tradičního hodnocení.

Reflexe je v projektové výuce velmi důležitou složkou. Využívá se zpětná vazba nejen od žáků, ale i od rodičů, učitelů, kteří se na projektu podíleli (Kratochvílová, 2009; Dömischová, 2011).

3.5 Druhy projektů

Projekty můžeme dělit podle různých hledisek, jejich typologie však není jednotná.

Dělení projektů neustále přibývá, v literatuře se setkáváme stále s novými pojetími v jejich klasifikaci.

V publikaci J. Valenty nalezneme dělení projektů, které doplnila a rozšířila J. Kratochvílová o toto dělení:

Podle **navrhovatele** rozlišuje projekty:

- spontánní – žákovské, dětské, vyrůstající z potřeb a zájmu dětí,
- uměle připravené a vnesené do práce učitelem, lektorem, vychovatelem,
- kombinace obou.

Podle **účelu** projektu rozlišuje:

- problémové,
- konstruktivní,
- hodnotící,
- směřující k estetické zkušenosti,
- směřující k získání dovednosti.

Podle **místa** – prostředí projektu rozlišuje:

- školní,
- domácí,
- kombinace obou,
- mimoškolní.

Podle **počtu zúčastněných** v projektu rozlišuje:

- individuální,
- společné (skupinové, třídní, ročníkové).

Podle **způsobu organizace** rozlišuje:

- jedno-předmětové,
- více-předmětové.

Podle **informačních zdrojů** rozlišuje:

- volné (žák si informační materiál obstará sám),
- vázané (informační materiál je žákovi poskytnut),
- kombinace obou.

Podle **času konání** rozlišuje:

- krátkodobé,
- střednědobé,
- dlouhodobé.

Podle **velikosti** rozlišuje:

- malé,
- velké (Dömischová, 2011).

3.6 Pozitiva a negativa projektového vyučování

Realizace projektové výuky s sebou může přinášet jistá úskalí. Mezi nedostatky projektového vyučování můžeme řadit značnou časovou náročnost na přípravu a samotnou realizaci projektu. Zejména pro učitele začátečníky je tato metoda velmi náročná. Vyžaduje nemalé znalosti a mnoho dovedností. Proto časová náročnost patří mezi nejvíce zmiňovaná negativa projektové výuky. Nedostatek časového prostoru se pro mnohé učitele stává silným stresujícím faktorem. Jako jedno z dalších negativ můžeme uvést riziko vzniku nekázně. Mnoho učitelů má obavy ze situace, která může vzniknout v okamžiku, kdy žáci pracují na svých dílčích úkolech. Proto se řada učitelů do projektu raději nepouští. Samozřejmě že během projektové výuky dochází k větší hlučnosti žáků, jelikož jsou žáci aktivnější. Avšak nemusí to vždy souviset s nekázní. Mezi problémové oblasti můžeme zařadit i nedostatečnou zkušenost pedagogů s projektovou výukou. Řada učitelů má také nedostatečné informace o projektové výuce, a neznají tak správné principy projektové výuky. Jako další nevýhodu je možné zmínit organizační náročnost. Pokud se učitel rozhodne realizovat na škole projektovou výuku, musí pro ní zajistit potřebné podmínky jak materiálního, tak organizačního charakteru.

Projektová metoda má však také celou řadu pozitivních vlastností. Projektová výuka podněcuje žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Vede žáky

k všestranné a otevřené komunikaci. Především překonává nedostatky běžné výuky jako je izolovanost a roztržitost vědění, odtrženost výuky od životní praxe, odcizení zájmu dětí, pamětní učení a malou motivaci žáků. Avšak mezi hlavní přednosti, které projektové vyučování přináší, jsou poznatky z různých předmětů, pomáhá vidět věci v určitých souvislostech, zapojuje smyslové vnímání žáků, motivuje a aktivizuje žáky, rozvíjí pracovní a studijní návyky. Rozvíjí u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých. Projektová výuka připravuje žáky k tomu, aby se dokázali projevat jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, které uplatňují svá práva a respektují své povinnosti. Je založená na přirozené potřebě žáků objevovat věci nové. Přirozeným způsobem získané poznatky a zkušenosti zvyšují žákovu motivaci a mají trvalejší charakter. Projektová výuka respektuje individuální potřeby žáků. Snaží se proces poznávání přizpůsobit vždy cílové skupině, které je určena. Učitel opouští svou roli a stává se pro žáky více partnerem a pomocníkem. Díky společné činnosti se tak dostává do bližšího kontaktu se žáky. Dochází tak k rozvoji vztahu mezi ním a žáky, který je přátelštější a zároveň je posílena přirozená autorita učitele. Projektová výuka nabízí také možnost integrace učiva z různých oblastí lidského poznání, hledá mezipředmětové souvislosti, vztahy a skutečnosti, které nás obklopují. Vnímání poznatků a poznávání v rámci celku je pro žáka daleko přirozenější než jednotlivé navzájem nesouvisející informace bez jakýchkoli souvislostí. Poznatky, které žáci získají, mají trvalejší charakter.

4 ČINITELÉ PROJEKTOVÉ VÝUKY

Existuje celá řada aspektů, které ovlivňují průběh projektové výuky. Autorka práce se však zaměřila pouze na dva nejdůležitější a to na učitele a žáka. V následujících podkapitolách 4.1 a 4.2 jsou popsány role a kompetence učitele a žáka jako činitelů, kteří ovlivňují projektovou výuku. Neboť učitel a žák jsou hlavními a nejdůležitějšími osobami v celém procesu učení.

4.1 Učitel – role a kompetence v projektové výuce

V projektové výuce učitel svou vedoucí funkci ztrácí. Není to už pouze on, který je zodpovědný za vzdělávací výsledky žáků. Učitel v projektové výuce přenáší část své pravomoci na žáka a to tím, že ho nechá spolurozhodovat, podílet se na plánování, realizaci, výsledku společného produktu. Jeho role i celkové působení na žáka se stávají mnohem rozmanitější. Stává se rádcem, organizátorem, pomocníkem, přítelem, hodnotitelem a také i kritikem. Ale kritikem v dobrém slova smyslu. Kritika je ve výuce důležitá stejně, jako je na druhé straně důležitá pochvala.

Je nutné podotknout, že ne každý pedagog je na tuto novou roli dostatečně připraven. Jestliže se smíří s tím, že on není ten, který perfektně ovládá teoretické poznatky svého oboru a je ochoten přiznat před žáky fakt, že i on se stále musí zdokonalovat a učit, získá u žáků větší uznání. Žáci mnohem více oceňují pedagoga, který před nimi svou neznalost přizná.

U projektové výuky by měl pedagog žáky podporovat v rozvíjení jejich přirozených schopností, měl by žáky povzbuzovat, umět naslouchat jejich problémům a přitom by jim měl ponechávat co největší samostatnost. K tomu má projektová výuka vytvořeny dobré předpoklady, které jsou žákům blízké a které pramení z jejich přirozenosti. Žáci rádi vyrábějí, tvoří, napodobují, hledají svá vlastní řešení. Tyto podobné názory na roli učitele najdeme jak v minulosti, tak i u současných odborníků z této oblasti, jako jsou např. Žanta, Dewey, Kratochvílová aj. (Dömischová, 2011, s. 55).

Kratochvílová (2009, s. 13) podává konkrétní výčet charakteristik, které by měl učitel mít, jestliže se podílí na rozvoji dítěte v nových podmínkách vzdělávacího procesu. Roli učitele popisuje následovně: „*Měl by být vzdělaný, odborník, ochotný, vnímavý, chápající, empatický, pracovitý, poctivý, nadšený. Měl by mít pozitivní vztah k dětem, mít mnoho zájmů, umět nadchnout, motivovat, být tvořivý, se smyslem pro humor.*“ Tento výčet lze považovat za velmi konkrétní, avšak jsou zde obsaženy velmi obecné charakteristiky.

Nejlépe se lze ztotožnit s názorem Kurelové (2004), podle které je nejvíce ceněn ten učitel, který má blízko k praxi, životu, který rozezná, co je pro žáka skutečně důležité, a umí poradit v životních problémech. Jestliže se učitel nevyzná v problémech svých žáků, hrozí mu lidské odcizení a také případný neúspěch.

Podle Dömischové (2011) vyžaduje projektová výuka od učitele větší míru rozvoje a to zejména těchto kompetencí:

- kompetence komunikativní – komunikace se žáky, kolegy, spolupracujícími institucemi a organizacemi,
- kompetence organizační a řídicí – provádí projektovou výuku od počátku zrodu projektové myšlenky až po vznik výsledného produktu,
- kompetence diagnostická a invenční – napomáhá diagnostikovat žáka jako individuum, žáka jako člena týmu, skupiny, který se podílí na společné práci v rámci projektu,
- kompetence poradenská a konzultační – nejen pro žáka během konání celého projektu, ale i pro rodiče.

Tyto výše uvedené kompetence vytvářejí na učitele nové nároky, které nejsou proklamovány pouze v teoretické rovině, ale i v rovině školní praxe. Učitel dnešní doby přichází mnohem více do kontaktu s rodiči žáka, s institucemi, se kterými škola spolupracuje. Dnešní doba je pro učitele velmi náročná a zátěžová. Učitel musí být nejen odborníkem ve svém oboru, ale i dobrým psychologem, diagnostikem a manažerem (Dömischová, 2011, s. 57).

4.2 Žák – role a kompetence v projektové výuce

V dnešní škole se vzdělává stále mnohem více žáků, kteří ztrácejí zájem o vzdělání. Pobyť ve škole se pro ně stává nezajímavý, nudný, někdy i stresující. Tento vztah žáků ke škole jako vzdělávací instituci lze ovlivnit jedině tehdy, budeme-li začleňovat do výuky takové činnosti, které budou rozvíjet a posilovat jejich zvědavost, tvořivost, aktivitu a zájem o nové věci.

Právě projektová výuka přivádí žáky nenásilnou formou k činnostem, během nichž získávají a formují potřebné dovednosti nutné k jejich dalšímu zdokonalení. Tyto dovednosti je možné uplatnit později i v běžném životě. Žáci ve své přirozenosti totiž rádi vyrábějí,

experimentují, vytvářejí věci nové, nalézají svá vlastní řešení. V tradiční škole se setkáme s problémy již vyřešenými. Více se zde dbá na dodržování učebních osnov než na potřeby žáků. Projektová výuka se však snaží o opak. Snaží se využít přirozené touhy žáků po objevování. Dovednosti, které žáci získají právě touto cestou, jsou mnohem efektivnější a trvalejší. Projektová výuka je založena na aktivním podílu každého jedince, u kterého dochází k rozvoji jeho celé osobnosti. Právě možnost pracovat samostatně a mít možnost volby poskytuje žákovi prostor k rozvoji všech stránek jeho osobnosti (Dömischová, 2011, s. 69).

Kompetence, které si žáci prostřednictvím projektové výuky mohou osvojit, jsou potřebné zejména z pohledu přípravy na jich budoucí život a orientace v něm. Jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Žáci je získávají zcela nenásilnou formou, postupně, aniž by si to přímo uvědomovali (RVP ZV, 2013).

Přínos projektové výuky pro praktický život si žáci zřejmě z velké části neuvědomují. Jako atraktivitu vidí zejména možnost pracovat ve skupinkách, dvojicích či větším kolektivu. K jejímu ocenění může dojít až v budoucím dospělém životě každého z nich (Dömischová, 2011, s. 70).

5 DRAMATICKÁ VÝUKA V ČESKÉM JAZYCE

Můžeme se setkat s mnoha termíny pro dramatickou výchovu, např. tvořivá dramatika, školní drama, dětské drama či výchovná dramatika. Tato všechna terminologie vychází z obecného pojmu „drama“, který můžeme chápat v základním slova smyslu nejen jako hru, událost nebo tragédii, ale také zcela prostě jako akt, jednání.

Dramatickou výchovu můžeme považovat za tvořivý proces, na kterém se aktivně spolupodílejí učitel a děti. Využívají k tomu různé situace ze života, které tak dávají dítěti možnost dalšího zkoumání a prověřování tématu. Děti díky dramatické výchově vstupují do určitých rolí a situací, které si mohou na vlastní kůži zažít a vyzkoušet si, jak by danou situaci mohly řešit v běžném životě. Jde tedy o proces, ve kterém dochází k osobnostnímu rozvoji jedince.

Podle Machkové (1998, s. 32): *„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“*

Takto Eva Machková velice výstižně definovala dramatickou výchovu. Mohli bychom také dramatickou výchovu definovat jako učení přímým prožitkem a vlastní zkušeností, kdy dochází k nabývání životní zkušenosti společným řešením problému, přičemž zapojíme intelekt, intuice ale i emoce a celé tělo.

Dramatická výchova je v RVP ZV zařazena jako doplňující vzdělávací obor spolu s dalším cizím jazykem. Není tedy povinnou součástí základního vzdělávání, ale vzdělávací obsah pouze doplňuje a rozšiřuje. Je možné ji využít jako povinný nebo povinně volitelný předmět pro všechny, nebo pouze pro některé žáky. Volba však záleží na učiteli a na možnostech školy.

Hlavním cílem dramatické výchovy je vést žáka k získání dobré úrovně jazykové kultury a mateřského jazyka, které patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Dále je důležité, aby byl žák vybaven takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožní správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. Tato výchova také

učí improvizaci, schopnosti zaujímat vlastní stanoviska, formulovat osobní názor, ale i rozvíjet kreativitu a naslouchat druhým.

„Důležité však je, že dramatická výchova dává všem dětem možnost vyjádřit se. Tak dostávají šanci i ty, které jsou v naukových předmětech méně úspěšné a téměř nemají šanci v nich vyniknout.“ (Pavlovská, 1998, s. 5)

M. Pavlovská velice trefně poukázala i na méně úspěšné žáky. Dramatická výchova jim dává prostor volně se vyjadřovat, myslet, prozkoumávat a rozvíjet vlastní osobnost.

Vzdělávací obsah předmětu Dramatická výchova navazuje na předmět Český jazyk a literatura a úzce s ním spolupracuje. V RVP ZV najdeme obsah učiva dramatické výchovy, které je rozděleno do tří skupin.

Základní předpoklady dramatického jednání:

- *psychosomatické dovednosti* – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace,
- *herní dovednosti* – vstup do role, jevištní postava,
- *sociálně komunikační dovednosti* – spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení.

Proces dramatické a inscenační tvorby:

- náměty a témata v dramatických situacích – jejich nalézání a vyjadřování,
- typová postava – směřování k její hlubší charakteristice, činoherní i loutkářské prostředky,
- dramatická situace, příběh – řazení situací v časové následnosti,
- inscenační prostředky a postupy – jevištní tvar na základě improvizované situace a mini-příběhu, přednes,
- komunikace s divákem – prezentace, sebereflexe.

Recepce a reflexe dramatického učení:

- základní stavební prvky dramatu – situace, postava, konflikt,
- současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba,
- základní divadelní druhy – činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo (RVP ZV, 2013, s. 90).

5.1 Metody dramatické výchovy

Je mnoho autorů, u nichž se objevuje různá hierarchie metod dramatické výchovy, ale na jejích základních typech se shodují všichni.

Podle Evy Machkové (2007, s. 72) tvoří klíč k podstatě metod dramatické výchovy hra v roli a fikce. Za základní metodu považuje Machková improvizaci: „*Základní, všem směrům a typům dramatické výchovy společnou metodou je improvizace v nejširším slova smyslu, tedy hraní bez scénáře, vznikající na místě, přímo v procesu. Improvizace poskytuje autentický prožitek ve fiktivní situaci, hráč se v ní setkává a vypořádává se skutečně vzniklou obtíží. Nabízí jak známé, tak dosud neprožité situace, umožňuje poznávat život v celé jeho šíři a poskytuje příležitost vyzkoušet si situace v nezávazné, ale kontrolované podobě.*“

Hra v roli – je jednou z výchovných a vzdělávacích metod, které by měly vést k plnění rozvojových a vzdělávacích cílů a to prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe (Valenta, 1994).

Žák díky roli poznává sám sebe a ujasňuje si tak své postoje k určitému jevu, věci či člověku. Touto metodou je možné vytvářet situaci reálnou, do které se žák může v budoucnu dostat. Hráč ve hře vytváří fikci, v níž může být sám sebou nebo si hrát na někoho jiného. Jde o různé sociální role, jako je např. řidič, lékař apod.

Hra v roli má tři podoby: simulace, alterace, charakterizace.

- 1. Simulace** – znamená to, že hráč jedná ve hře za sebe, ale ve skutečnosti v daném okamžiku „nepřítomných“ okolnostech. Ve hře však tyto okolnosti přítomny jsou. Hráč má tak možnost naučit se chovat v situacích, které jsou pro něj neobvyklé.
- 2. Alterace** – jedná se o to, že hráč na sebe bere roli jinou a jde většinou o elementární navození vnitřní představy o proměně. Hráč může být v roli určitého povolání (malíř) nebo v roli existenční (matka). Další možností je, že se berou v potaz biologické znaky. Hráč je v roli např. starého muže. Během hry je kladen důraz spíše na zobrazení určité skupiny lidí než na vnitřní život postavy.
- 3. Charakterizace** – úroveň rolové hry jde hlouběji do vnitřních motivací postavy a jejích postojů. Dá se říct, že charakterizace je pojem nadřazeným pojmu alterace. Je zřejmé, že dochází k většímu prožitku hráče. Navíc, pokud je jednání postavy blízké i osobnosti hráče, tím rychleji se s ní hráč ztotožní.

Metoda „hra v roli“ se většinou objevuje v kombinaci s dalšími základními metodami, především dramatickými hrami a improvizacemi (Machková, 1998).

6 KRITICKÉ MYŠLENÍ

Jedná se o jednu z komplexních výukových metod, kterou je možno využít v dramatické výchově. V odborné literatuře se vyskytuje množství definic tohoto pojmu, a ne vždy se shodují. Jako příklad uvádím definici Maňáka a Švece: „*Kritické myšlení chápeme jako činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 159).

Podle názoru autorky práce velice dobrou definici vytvořil Adam Klooster, který kritické myšlení definuje v pěti bodech:

- 1. Kritické myšlení je nezávislé myšlení** – Každý člověk si vytváří své vlastní názory, postoje, přesvědčení. Každý myslí sám za sebe, nikdo přece nemůže myslet za vás. Tuto práci můžete vykonávat pouze sami za sebe. Důležitá myšlenka tedy je, že podmínkou kritického myšlení je vztah individuálního vlastnictví k myšlenkám. Žáci musí mít pocit svobody za své myšlenky, o rozhodování se o složitých otázkách, které se toho týkají. Člověk přeci může přijmout myšlenku někoho druhého a přitom ji může vnímat jako svou. Proto tedy nemusí být kritické myšlení nutně originální.
- 2. Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení** – Žáci potřebují o věci vědět hodně dříve, než začnou získávat o věc zájem a než začnou vést složité úvahy. Získávají životní zkušenosti, sbírají materiály, spoustu faktů, informací, textů a postupně se z nich stávají propracovanější myslitelé. Jsou pak schopni nezávislého kritického myšlení.
- 3. Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit** – Lidé jsou již od pradávna zvědaví. Zvědavost chápeme jako základní životní vlastnost. O všem, co vidíme a co slyšíme a je pro nás nové, máme tendenci a touhu se dozvědět něco víc. Avšak skutečné učení přichází, až se snažíme řešit problém a odpovídat na otázky, které vycházejí z našeho zájmu a potřeb. Proto je dobré, aby se učitel na výuku připravoval tak, aby znal problémy žáků a pomohl jim je formulovat.
- 4. Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech** – Argument nám dává jisté tvrzení. Toto tvrzení podporuje řada důvodů. A každý z důvodů je podpořen důkazy. Ten, kdo dokáže kriticky myslet, dokáže také sám najít řešení problému a snaží pro toto řešení najít vhodné důkazy a argumenty.

5. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti – Myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány tím, jak se o ně dělíme s ostatními. Když diskutujeme, čteme, debatujeme, nesouhlasíme a také si užíváme předávání a přijímání myšlenek, zapojujeme se do procesu, který prohlubuje a propracovává naše vlastní postoje a názory. Učitelé kritického myšlení proto využívají mnoha výukových strategií, kterými podněcují dialog a diskusi, také práci ve skupinách, debaty a vůbec rozmanité způsoby zveřejňování psaných prací studentů (Klooster, 2000).

Důležitým předpokladem zavedení kritického myšlení do výuky je učitelův vhodný přístup k výuce, k žákům a k jejich myšlení a názorům. Učitel musí umět žáky vyslechnout, přivítat jejich všechny názory a netrvat pouze na jedné správné odpovědi. Samozřejmě musí zajistit vhodné podmínky pro rozvoj kritického myšlení. Můžeme sem zařadit dostatečný čas, aby si žáci vyzkoušeli kritické myšlení, dále bezpečné prostředí, kde žáci nebudou vystaveni posměchu.

Cílem kritického myšlení je, aby žáci pochopili hodnotu svých názorů a byli zároveň aktivními účastníky na procesu. Žáci by měli vyslechnout názory ostatních žáků a stejně tak by měli umět formulovat své vlastní názory a případně je i změnit.

Aby však ke kritickému učení došlo, je důležité žáky vhodně motivovat a vzbudit u nich chuť k aktivnímu zapojení se do činnosti. Pro žáky by měla být výuka zábavou. Žáci tak mají o učivo větší zájem, diskutují o něm, vyptávají se a to vše vede k rychlému a dobrému pochopení učiva (Kritické myšlení o.s., 2001).

6.1 Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Díky spolupráci učitelů z celého světa vznikl projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), který usiluje o zlepšení kultury učení. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení realizuje občanské sdružení Kritické myšlení. Prakticky všechny metody RWCT směřují k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků.*

Program RWCT je založen na pedagogickém konstruktivismu. Jeho tvůrci převzali, zdokonalili a vypracovali řadu konkrétních vyučovacích metod, které mohou učitelé používat. Jedná se např. o volné psaní, myšlenkové a pojmové mapování, brainstorming, kostka, pětílístek, diamant, šest myslitelských klobouků, matematický deníček, kmeny a kořeny, párová diskuse, skládkové učení, párové čtení, učíme se navzájem, klíčová slova, diskusní

pavučina, uznání/otázka, dílna čtení, I. N. S. E. R. T., podvojný deník, rotující flip, mini lekce nebo poslední slovo patří mně.

Rozvoj kritického myšlení v programu RWCT ovlivňuje jazyk jak v mluvené, tak psané formě. Čtení můžeme považovat za základní prostředek, kterým získáváme informace v průběhu celého našeho života. Nejdůležitější není jen se naučit číst, ale důležité je, abychom textům rozuměli a přemýšleli o nich. Čtení je nedílnou součástí našeho života. Díky čtení se neustále vzděláváme a obohacujeme si své dosavadní poznatky a vědomosti. Také psaní podporuje kritické myšlení. A to tak, že můžeme veškeré naše myšlenky zaznamenávat. Můžeme je pak zkoumat, přemýšlet o nich a ujasňovat si prvotní myšlenky. Žáci si tak rozšiřují slovní zásobu, vyjadřovací schopnosti a zlepšují čtenářské dovednosti (Tomková, 2007, s. 98).

Vyučovací hodiny, ve kterých se uplatňuje kritické myšlení, jsou rozděleny do tří hlavních fází – fáze evokace, uvědomění si významu a reflexe (E – U – R). Tento třífázový model učení vytvořili samotní autoři programu RWCT a prostupuje celým programem:

- 1. Evokace** – jedná se o počáteční fázi, kdy učitel vyvolá zájem o problematiku. V této fázi učitel zjišťuje, co žáci o problému vědí a co si myslí, že vědí.
- 2. Uvědomění si významu** - základním úkol této fáze udržet zájem žáka. Žák hledá nové informace, které konfrontuje se svými dřívějšími představami. Je to fáze učení, během níž má učitel na žáka nejmenší vliv. Žák jí musí projít s plným vnitřním nasazením.
- 3. Reflexe** - Vede k prohloubení učiva. Žák třídí získané vědomosti, přetváří si je do vlastních souvislostí, a tím si je upevňuje. Základním cílem této fáze tedy je, aby se žák naučil své a získané myšlenky vyjádřit vlastními slovy (Sárközi, 2010).

„Učitelé, kteří se v hodinách drží rámce EUR, potvrzují, že zapojení dětí a jejich zájem je mnohem vyšší: děti prostě našly v sobě něco, co je připoutává k novému tématu, k novému poznávání a chápání.“ (Hausenblas, 2001, s. 30)

S výrokem pana Hausenblasa autorka práce může jen souhlasit. Děti rádi hledají a nalézají nové. A to je důležité, neboť tím se pro ně stává učení zábavné.

6.2 Vybrané metody kritického myšlení

Metoda je způsob, kterým se dostaneme k cíli. Dá se tedy říct, že je to systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka. Učitelé by neměli používat stále jednu metodu, ale měli by kombinovat různé typy metod. Obecně metody kritického myšlení

aktivizují myšlení žáků, motivují je k přemýšlení a k učení, žáci jsou aktivně zapojováni do učebního procesu. Kritické myšlení napomáhá žákům formulovat vlastní otázky, vede žáky k hlubší analýze problémů, povzbuzuje je k sebevyjádření. Při používání těchto metod se učitelé stávají partnery a žáci jsou spoluvůrci učebního procesu.

Mezi metody kritického myšlení lze zařadit:

Brainstorming – jedná se o metodu, během níž si žáci sepisují vše, co vědí, nebo si myslí, že vědí o daném tématu. Žáci spontánně nabízejí své nápady a myšlenky. Jde o netradiční řešení k danému tématu bez vnější regulace. Jiný žák zaznamenává vše na tabuli a v této fázi se nic nehodnotí. Teprve po skončení činnosti se odstraní vše, co je nevhodné a ze zbylých myšlenek, výrazů se následně formuluje odpověď.

Myšlenkovou mapu – tato metoda slouží pro přehledné zaznamenávání problému nebo situace, kterou je možné si dobře zapamatovat a následně souvisle popsat. Při vytváření myšlenkové mapy používáme klíčová slova, obrázky a symboly.

Pětílístek – tato metoda spočívá v rozvíjení klíčového tématu, problému nebo námětu tak, že se postupně uvádí popis – charakteristika pojmu (dvě přídavná jména), následuje vyjádření činnosti – co to dělá (tři slovesa), na další řádek napíšeme čtyř-slovný výraz vyjadřující pocit (věta o čtyřech slovech), na závěr je nutné shrnutí – synonymum v podobě jednoho podstatného jména.

Skládkové učení – jedná se o práci v domovských a expertních skupinách, která vede žáky k vzájemné spolupráci, respektu a k předání informací ostatním. Během činnosti dochází k aktivnímu zapojení všech členů skupiny, přitom každý může pracovat vlastním tempem, a rozvíjet tak svoje dovednosti. Cílem této metody je vzájemné učení.

I.N.S.E.R.T. – k této metodě se používá text, který mají žáci za úkol důkladně přečíst. Během čtení žáci narazí na různé informace. Aby se v nich lépe vyznali, používají znaménka. Informace, které znají, označí *fajfkou*, informace nové, označí znaménkem *plus*, informace nejasné označí *otazníkem* a pro informace, které jsou pro žáky v rozporu s tím, co si mysleli, použijí znaménko *minus*. Takto žáci roztřídí informace. Poté se žáci navzájem seznamují se svými zápisky.

Klíčová slova – téma nebo text, o jakém chce učitel s žáky hovořit či diskutovat, vybere učitel několik klíčových slov a ty napíše na tabuli. Žáci pracují ve dvojicích a mají pár minut na to, aby si promysleli veškeré souvislosti, které je napadnou (Trojanová, 2006).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části práce se autorka práce zabývá samostatnou tvorbou konkrétních projektů, v nichž je využito regionálního námětu ze Znojemska. Jako téma hlavního projektu si autorka vybrala historickou památku a to Vodní mlýn ve Slupi, kam je celý projekt směřován. Autorka práce určila vytvořený projekt pro žáky 4. třídy základní školy, lze ho využít ve výuce českého jazyka. Lze ho však uplatnit nejen ve výuce českého jazyka a literatury, ale také ve vlastivědě, výtvarné výchově či hudební výchově. Z toho i vyplývá charakteristika projektu, které v sobě zahrnují prvky více předmětů – mezipředmětové vztahy. Daný projekt autorka práce realizovala na Základní škole ve Strachotičích s žáky 4. třídy. Součástí projektu byly evaluační dotazníky a jejich vyhodnocení, vyhodnocení projektu a také tvorba pracovních listů, které autorka práce zařadila do příloh. Téma druhého navrženého projektu je město Znojmo a jeho historické památky. Tento projekt je pouze navržen nikoliv realizován. Pracovní listy, které jsou jeho součástí, jsou opět zařazeny v přílohách práce.

7 NÁVRH PROJEKTU PRO ŽÁKY ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Autorka práce si jako téma hlavního projektu vybrala historickou památku a to Vodní mlýn ve Slupi, kam je celý projekt směřován. Vytvořený projekt autorka určila pro žáky 4. třídy základní školy a lze ho využít ve výuce českého jazyka. Lze ho však uplatnit nejen ve výuce českého jazyka a literatury, ale také ve vlastivědě, výtvarné výchově či hudební výchově. Díky tomuto projektu žáci získají vědomosti o pověstech obecně, poznají historickou památku vodní mlýn a vyhledají informace k danému tématu. Během celého projektu žáci rozvíjejí své komunikační schopnosti, rozvíjejí spolupráci s ostatními žáky a učí se respektovat názory ostatních žáků. V závěru projektu žáci prezentují své výsledky, k nimž dospěli řešením problémů, které se v průběhu projektu vyskytly.

Navržený projekt

Doporučený ročník: 4. ročník

Navrhovatel projektu: uměle připravený (navrhovatel – učitel)

Organizace projektu: více – předmětový

Účel projektu: problémový, směřující k získání znalostí a dovedností

Prostředí projektu: školní i mimoškolní

Délka projektu: třídní projekt (střednědobý)

Vzdělávací oblasti: jazyk a jazyková komunikace (propojení všech složek českého jazyka), člověk a jeho svět, umění a kultura, člověk a svět práce, doplňující vzdělávací obory.

Mezipředmětové vztahy:

člověk a jeho svět - místo, kde žijeme,

člověk a jeho svět - lidé a čas,

český jazyk a literatura – literární výchova,

informační a komunikační technologie - vyhledávání informací a komunikace,

umění a kultura - hudební výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti,

dramatická výchova.

Cíle projektu:

Kognitivní: žáci získají vědomosti o pověstech obecně, poznají historickou památku vodní mlýn, vyhledají informace k danému tématu.

Afektivní: žáci vyjadřují svoje názory k problémům vyskytujícím se v průběhu projektu, hodnotí své chování během projektu.

Psychomotorické: žáci rozvíjejí komunikační schopnosti, rozvíjejí spolupráci s ostatními žáky, respektují názory ostatních žáků, prezentují své výsledky.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení: vyhledává informace a posuzuje vlastní pokrok v učení.

Kompetence k řešení problémů: vnímá problémové situace ve škole i mimo ni.

Kompetence komunikativní: rozumí projevům druhých, reaguje na ně, zapojuje se do diskuse.

Kompetence sociální a personální: podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá.

Organizační formy: skupinová práce, individuální práce, exkurze.

Výukové metody:

Metody slovní:

- monologické: vysvětlování;
- dialogické: rozhovor; práce s textem a informacemi (rozstříhaná pověst, webové stránky); pracovní listy.

Metody praktické: výtvarné práce.

Metody kritického myšlení: brainstorming, skládkové učení.

Metody názorně demonstrační: předvádění (literární pomůcky - kniha, mapa), pečení chleba.

Motivace: Projekt je vhodné uskutečnit nejlépe v měsíci září, kdy se konají folklórní slavnosti nazvané Slavnosti chleba. Vhodně tím doplníme motivaci žáků. Ti se mohou slavností zúčastnit. Slavnosti chleba jsou folklórní událostí obce Slup a odehrávají se v blízkosti vodního mlýna, jehož hlavním produktem je mouka – proto je možné zhlédnout pečení chleba v historické pojízdné pekárně. K vidění jsou také ukázky mlynářského, kovářského a kovoliteckého řemesla a dalších 20 různých řemesel. Je možné spatřit také unikátní historická vozidla značky Tatra a Škoda.

Otázky žákům:

1. *Slyšeli jste něco o Slavnostech chleba?*
2. *Co o nich víte?*
3. *Kdo z vás se slavností zúčastnil?*

7.1 Popis projektu – Vodní mlýn ve Slupi

Tento projekt je navržen pro žáky prvního stupně základních škol, které se nacházejí na Znojemsku. V projektu jsou využity regionální prvky této oblasti. Žáci tak budou posilovat vztah k regionu, kde žijí. Získají nové vědomosti a doplní si znalosti stávající.

1. blok – Vodník a švec

Časový rámec: 5 vyučovacích hodin

Pomůcky rozstříhaná pověst, pracovní list č. 1, č. 2, pomůcky pro psaní a kreslení dle vlastního výběru, výkresy A4, nahrávka písničky, balicí papír, malé krabičky, barevný papír, nůžky, lepidlo.

V úvodu této části budou žáci učitelem rozděleni do skupinek. Každé skupinka dostane rozstříhaný text, který nebude obsahovat název ukázky - viz příloha 1. Úkolem žáků si bude jednotlivé části textu přečíst a dle smyslu je seřadit do souvislého textu. Poté, co budou všichni žáci s úkolem hotovi, si společně pověst přečteme. Žáci budou mít za úkol pověst převyprávět vlastními slovy. Dále pak žáci dostanou pracovní list 1 - viz příloha 2, který obsahuje otázky a úkoly k dané ukázce. Když žáci vyplní pracovní list, společně si řekneme, co doplnili, případně si vysvětlíme a ujasníme důležité informace, především co je to pověst, jaké jsou její znaky, jaké znaky pověsti nalezneme v konkrétní ukázce apod.

Pověst - podobá se pohádce, vystupují v ní nadpřirozené bytosti, ne však vždy dobro vítězí nad zlem, vztahuje se ale ke konkrétnímu místu a době.

Dále si s dětmi popovídáme o postavách v dané ukázce (vodník a švec), tedy hlavně o postavě vodníka. Žáků se budeme ptát:

Odkud znáte postavu vodníka?

Jak vodník vypadá?

A co má oblečeného?

Dokážete popsat jeho vlastnosti?

Vzpomeň si na pohádky, kde se vyskytuje vodník.

A kde vodník nejčastěji bydlí podle pohádek a pověstí?

Žáci pak dostanou za úkol nakreslit na výkres, jak si takového vodníka představují a musí mu vymyslet jméno a krátkou báseň. Až budou mít žáci úkol splněn, každý představí svého vodníka.

Podle pověsti vodník pobýval nejčastěji u vodních mlýnů – napíšeme toto slovní spojení na tabuli a pomocí metody brainstorming bude jeden žák zapisovat na tabuli výroky ostatních žáků a myšlenky k danému tématu. Během zapisování se nic nehodnotí, teprve po ukončení se odstraní to, co je nevhodné. Poté si s žáky vše shrneme, k čemu mlýn vlastně sloužil. Žáci si tak utřídí informace, potvrdí si to, co už znají a co je pro ně nové. (*Vodní mlýn – dnes již historická budova, kde se dříve mlelo obilí a umletá mouka se rozvážela k sedlákům a pekařům nebo si pro ni jezdili sami či čekávali ve mlýně na semletí svého obilí*).

Motivujeme žáky na druhý den, že půjdeme na exkurzi Vodního mlýna ve Slupi, ať o tom mají jasnější a živější představu.

A jelikož se dá jít pěší stezkou, dostanou žáci za úkol vytvořit trasu od školy do mlýna. Pomocí balicího papíru a malých krabiček vytvoří plán cesty. Každá skupinka svůj – poté si je mohou porovnat a zjistit, která skupinka cestu nejpřesněji vystihla.

Poté si zahrajeme hru na slovní zásobu – žáci ve skupinkách musí vymyslet za určitou dobu, např. jednu minutu, co nejvíce podstatných jmen týkající se vodního mlýna. Můžeme ji pak obměnit, např. co nejvíce sloves, přídavných jmen apod.

Dále musí žáci zavzpomínat a vypátrat pohádky, kde se vyskytuje vodní mlýn nebo postava vodníka. Každá skupinka si vybere jednu pohádku, kterou pak stručně, zkráceně ostatním zahraje. Ostatní žáci budou mít za úkol danou pohádku uhádnout. Žáci budou mít k dispozici PC s internetovým připojením.

Na závěr si s žáky pustíme a zazpíváme písničku z pohádky *Princezna ze mlejna* – viz příloha 3.

2. blok - exkurze do Vodního mlýna ve Slupi

Časový rámec: 4 vyučovací hodiny

Pomůcky: psací potřeby, pracovní list č. 2, mapy.

V dalším bloku se s žáky se vydáme na exkurzi do Vodního mlýna ve Slupi – pěší stezkou kolem řeky Dyje cca 2,5 km a nazpět využijeme autobusovou dopravu. Během cesty mohou poznávat např. stromy, rostliny, ptáky apod. Žáci budou mít možnost na vlastní oči vidět, k čemu mlýn dříve sloužil, jaké stroje se využívaly, v čem se mlela mouka, pohon pomocí mlýnských kol apod. Vše s odborným výkladem paní průvodkyně.

Po návratu do školy se žáci opět rozdělí do původních skupinek a budou mít za úkol doplnit pracovní list 2 – viz příloha 4 (obrázek 3). Do slepé mapy ČR budou mít za úkol označit, kde se mlýn nachází a která řeka jím protéká. Samozřejmě budou mít k dispozici mapy z učebnice vlastivědy. Poté shrnou pár větami či body, co vše o mlýnu vědí a co se dozvěděli nového. Pak každá skupinka představí své poznatky.

Jelikož budou mít žáci o mlýně už jasnou představu, motivujeme je na další den, kdy si upečeme společně chléb, jehož hlavní složkou je mouka.

3. blok – Cesta chleba aneb od zrnka až po bochník + zhodnocení a prezentace mladším spolužákům

Časový rámec: 4 vyučovací hodiny

Pomůcky: pomůcky k psaní a kreslení dle vlastního výběru, výkresy, plakát, obrázky k tématu, ingredience k výrobě chleba, domácí pekárna, vytvořený plakát, upečený chléb.

Žáci mají už jasnou představu o mlýně a jeho využití (mletí obilí → mouka), proto si upřesníme vznik chleba (od zrnka až po bochník).

Pomocí metody skládkového učení žáci vyrobí a upřesní tento proces – život pšenice. Žáci budou opět rozděleni do původních skupinek a dostanou lístečky s čísly (1, 2, 3, 4). Poté následuje změna domovských skupin na expertní skupiny – všechny jedničky se seskupí, dvojky, trojky, čtyřky. Poté rozdělíme jim úkoly:

- **Jedničky:** *Jak jsem byla malá* - popiš vývoj pšenice od zrníčka až po klas a nakresli k tomu obrázek.
- **Dvojky:** *Jak už jsem zralá* - popiš sklizeň zralé pšenice, tedy žně, a nakresli obrázek.
- **Trojky:** *Jak je ze mě mouka* - popiš, jak se ze zralé pšenice stane mouka, a nakresli obrázek.
- **Čtyřky:** *Jak mě používají při pečení* - najdi recept na pšeničný chléb a stručně popiš jeho výrobu a nakresli obrázek.

Po splnění úkolu v expertních skupinách se žáci vrátí do svých původních skupin. Žáci budou znát časový limit na vypracování úkolu. Žáci ve svých původních skupinách seznámí ostatní žáky se svým řešením úkolu a vznikne jim tedy „Cesta chleba“. To, co žáci vytvořili v expertních skupinkách – jednotlivé popisky a obrázky – nalepí je na plakát, tak jak to jde vše za sebou. Následně doplní a dozdobí plakát (např. tištěné obrázky, fotografie, rčení). Žáci budou mít k dispozici PC s internetovým připojením.

Potom si se žáky upečeme chléb v domácí pekárně. Všechny potřebné ingredience vložíme do pekárny a necháme promísit a kynout. Po upečení čerstvý chléb rozkrojíme a s žáky ochutnáme. S žáky zhodnotíme celý projekt, jak se jim dařilo – nedařilo, co jim dělalo potíže, co je bavilo, co se nového přiučili apod.

Poté s žáky půjdeme do nižšího ročníku, kde seznámí spolužáky s projektem a svým vytvořeným plakátem a také jim dají ochutnat svůj upečený chléb. Na závěr žáky pochválíme za jejich spolupráci a rozdáme jim na vyplnění evaluační dotazník.

7.2 Místo realizace projektu

Projekt Vodní mlýn ve Slupi byl realizován 10. - 12. září 2014 na Základní škole ve Strachotících. Základní škola Strachotice se nachází nedaleko města Znojmo, to je v Jihomoravském kraji. Škola je příspěvkovou organizací, kterou zřídila obec Strachotice. Jedná se o neúplnou školu s 1. až 5. postupným ročníkem. V každém ročníku je jedna třída. Většina žáků, kteří školu navštěvují, jsou z blízkého okolí. Škola musí tedy organizovat rozvrh tak, aby vyhovoval příjezdům a odjezdům žáků. Budova školy – viz obrázek 2.



Obrázek 2: ZŠ Strachotice (autorka)

První zmínky o škole pocházejí z roku 1786. Děti ji navštěvovaly dobrovolně a vyučovaly se nejprve v tehdejší obecní strážnici, později v hostinci č. 105. Prvními učiteli, kteří zde učili, byli František Anton Entner, Johan Wendl a Johann Jelinek. Brzy však stávající prostory přestaly vyhovovat a muselo se začít řešit postavení nové školy. 28. 10. 1895 byl zakoupen od místního starosty selský dvůr. Stavitel Wittek pak vypracoval plán, který byl schválen okresním inspektorem. Stavba školy začala 8. 5. 1899 a také téhož roku byla zkolaudována. Roku 1912 byla škola nucena pro velký počet žáků zřídit ještě jednu náhradní třídu, ve které se učilo až do první světové války. Život školy mezi první a druhou světovou válkou je zmiňován v kronice obce. Texty jsou psány kurentem a jsou těžko čitelné. V roce 1952 prodělala škola značné změny. Byl obměněn učitelský sbor, počet žáků byl tehdy vysoký – 166 žáků. V následujícím roce, po vydání nového školského zákona, byla zřízena

osmiletka v Micmanicích, která v sobě zahrnovala i Národní školu ve Strachoticích. Začátek 60. let byl pro školu neobyčejně slavnostní, neboť poprvé v dějinách dostali všichni žáci učebnice a pomůcky zdarma. Škola měla celkem 13 tříd a 17 učitelů. Od 1. září 1972 byla zřízena i školní družina mládeže. Od školního roku 1995 – 1996 je škola pětitřídní a taková zůstala až dodnes. Navštěvuje ji v průměru 70 žáků.

V budově školy je 5 kmenových tříd, z nichž jedna je zároveň odbornou učebnou, v ní je žákům k dispozici 8 počítačů, které umožňují rovněž přístup na internet. V každé učebně je počítač s internetovým připojením. Ve dvou třídách se využívá k výuce diaprojektor. Materiální vybavení školy je na velmi dobré úrovni. K pohybovým aktivitám žáci využívají tělocvičnu a školní hřiště s umělým povrchem. Všichni učitelé mají k dispozici kvalitně vybavenou sborovnu, kterou je možno využívat jako místnost na porady. Škola nemá svou vlastní jídelnu. Žáci a personál využívají nedaleké jídelny (cca 10 min chůze), která patří Mateřské škole ve Strachoticích.

Pedagogický sbor má 7 členů. Prioritou školy je zaměstnávat plně kvalifikované pedagogy. Ve škole převládá důvěra ve vedení školy. Škola se také podílí na mnoha projektech, např. je zapojena do projektu EU a ČR „Ovoce do škol“, který spadá do kompetence Ministerstva zemědělství a Státního zemědělského intervenčního fondu. Dále se škola specializuje na environmentální výchovu a usiluje o titul Ekoškola.

Hlavní moto školy „Škola pro život“ předurčuje vysoce individuální práci s každým žákem. Snahou je pomoci dítěti ve spolupráci s rodinou otevřít ty správné dveře k moderní osobnosti. V tomto pojetí je škola místem, které žáky motivuje a podporuje k aktivnímu učení. A to nikoli k encyklopedickým vědomostem, ale pro život důležitým kompetencím učit se, řešit problémy a sociálním dovednostem. Charakter práce pak má v dětech mimo jiné podporovat pocit bezpečí, možnost pozitivního prožívání, získání zdravého sebevědomí, rozvíjení kritického myšlení a schopnost sebehodnocení. Při určování hlavních cílů vycházela škola z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a z koncepce, která vzniká ve škole již několik let.

Během roku škola pořádá několik akcí, jako např. den dětí, karneval, lampionový průvod, pálení čarodějnic, vánoční besídka aj. Žáci se aktivně zapojují do akcí a soutěží, které škola pořádá. Pravidelně pořádá škola také výlety pro žáky i pobyty v přírodě či na horách. Za daných podmínek poskytuje škola žákům i nadstandardní mimoškolní nabídku zájmových kroužků různorodého zaměření - viz příloha 5 (ŠVP ZV Škola pro život, 2007).

7.3 Charakteristika cílové skupiny

Cílovou skupinu projektu tvoří žáci 4. ročníku Základní školy Strachotice. Do třídy chodí 13 žáků, z toho 5 chlapců a 8 dívek. Do projektu bude zapojena celá třída. Dvě děti mají diagnostikovanou vývojovou poruchu učení - dyslexie. Ke školním povinnostem a práci ve škole přistupují žáci velice svědomitě. Patří k nejlepším žákům na škole. Žáci jsou aktivní a zodpovědní k učení. Třída je šikovná, velice dobře se s ní pracuje a nemá ani žádné kázeňské problémy.

Hlavní potřebou této cílové skupiny je rozvoj klíčových kompetencí, ke kterému chce projekt využít moderních, kvalifikovaných a pro žáky srozumitelných metod a forem výuky se zapojením ICT. Předpokládá se, že cílová skupina žáků bude aktivně a svědomitě spolupracovat na daném projektu. Jejich názor bude samozřejmě brán v potaz při hledání optimálního poměru mezi jednotlivými klíčovými kompetencemi, které by projekt chtěl u žáků rozvíjet. Hlavní přínos projektu pro cílovou skupinu žáků spočívá ve zvýšení vzdělanosti každého žáka.

7.4 Vlastní realizace navrženého projektu

V následující kapitole je popsáno, jak proběhla realizace navrženého projektu „Vodní mlýn ve Slupi – Cesta chleba“. Navržený projekt byl realizován 10. – 12. září 2014 na Základní škole ve Strachotících. První a třetí blok se uskutečnil v kmenové třídě žáků 4. ročníku, druhý blok se uskutečnil mimo budovu školy – ve Vodním mlýně ve Slupi – viz příloha 6 (obrázek 4).

1. blok – Vodník a švec

Časový rámec: 5 vyučovacích hodin

Pomůcky: rozstříhaná pověst, pracovní list č. 1, pomůcky pro psaní a kreslení dle vlastního výběru, výkresy A4, nahrávka písničky, balicí papír, malé krabičky, barevný papír, nůžky, lepidlo.

Na začátku hodiny byli žáci nejprve učitelem rozděleni do skupinek. Každá skupinka dostala připravené rozstříhané lístečky pověsti. Žáci měli za úkol si dané lístečky přečíst a sestavit je tak, aby daný text dával smysl. Text neobsahoval nadpis ani žádné další bibliografické údaje - viz příloha 1. Jakmile byli žáci s prací hotovi, společně jsme si text

přečetli. Žáci, kteří chybovali ve správném složení, si jej opravili. Poté měli pověst převyprávět vlastními slovy. Žáci se ve skupinkách vhodně doplňovali. Dále dostali pracovní list k dané pověsti - viz příloha 2. Pracovní list obsahoval otázky a úkoly, aby žáci danou pověst pochopili a porozuměli jí. Když si žáci s některou z otázek nevěděli rady, vždy jsem jim pomohla. Po vypracování pracovního listu jsme si jej společně zkontrolovali. Shrnuli jsme základní informace o pověsti obecně a vytyčili jsme s žáky její základní znaky.

Poté jsem žákům dávala otázky o postavě vodníka. Žáci měli za úkol nakreslit představu svého vodníka, pojmenovat ho a vymyslet k němu krátkou báseň. Žáci pracovali opravdu pilně a svědomitě. Poté každý žák představil před tabulí toho svého vodníka – viz příloha 7 (obrázek 5, 6).

Pomocí otázek o vodníkovi žáci věděli, kde podle pověsti bydlí. Napsala jsem proto na tabuli slovní spojení VODNÍ MLÝN a úkolem žáků bylo vymyslet nejrůznější spojení, myšlenky, které je v souvislosti s mlýnem napadnou – viz příloha 8. Vše zapisoval na tabuli jeden vybraný žák a zapsáno bylo vše. Až na závěr jsme rozebírali a vysvětlovali každý nápad. Žáci se ke všem návrhům vyjadřovali a řešili, zda se návrh hodí či nikoliv. Na konec žáci sami shrnuli, co to mlýn vlastně je, k čemu slouží apod.

Dále měli za úkol vytvořit plán cesty ze školy do mlýna. K dispozici měli balicí papír, malé krabičky, barevné papíry, pastelky, lepidlo a nůžky. Po vytvoření si navzájem své výrobky ukázali a zhodnotili. Žáci byli opravdu šikovní – viz příloha 9 (obrázek 7).

Pro zpestření jsme si dále zahráli hru na rozšíření slovní zásoby. Žákům jsem zadala, aby během jedné minuty vymysleli a zapsali podstatná jména, která se týkají vodního mlýna. Žákům se hra líbila, a proto jsem zkusila její obměnu a to, aby žáci vymysleli co nejvíce sloves.

Dále jsem se žáků ptala, zda znají nějaké pohádky, kde se vyskytuje postava vodníka nebo budova mlýna. Ve skupinkách si měli nějakou takovou pohádku vybrat a nacvičit scénku, kterou pak předváděli ostatním. Ti museli uhodnout, o kterou pohádku se jedná. Žáky to opravdu bavilo. Dokonce jedna skupinka nacvičila scénku v pantomimě.

Na závěr jsme si zazpívali písničku z pohádky. Práce žáky bavila a měli z ní radost.

2. blok - exkurze do Vodního mlýna ve Slupi

Časový rámec: 4 vyučovací hodiny

Pomůcky: psací potřeby, pracovní list č. 2, mapy.

Druhý den jsem se s žáky vydala na exkurzi. Jelikož nám nepřálo počasí, využili jsme již ráno autobusovou dopravu. Mlýnem nás prováděla zkušená paní průvodkyně. Žákům vše pečlivě vysvětlila i některé stroje názorně předvedla – viz příloha 10. Žáci, především tedy kluci, byli velice zvědaví a měli spoustu otázek. Exkurze proběhla v pořádku. Návrat jsme absolvovali pěšky kolem řeky Dyje. Po návratu do školy měli žáci vyplnit pracovní list a vlastními slovy převyprávět, co nového se dozvěděli na exkurzi. Pracovali opět ve skupinách. Na závěr jsme si vše zkontrolovali a zhodnotili.

3. blok – Cesta chleba aneb Od zrnka až po bochník + zhodnocení a prezentace mladším spolužákům

Časový rámec: 4 vyučovací hodiny

Pomůcky: pomůcky k psaní a kreslení dle vlastního výběru, výkresy, plakát, obrázky k tématu, ingredience k výrobě chleba, domácí pekárna, vytvořený plakát, upečený chléb.

Třetí den jsme začali jinak, než je uvedeno v návrhu. Nejprve jsme dali péct chléb, aby se nám do konce vyučování stihl upéct. Žáci chodili přes sklo pozorovat, jak se z těsta stává chléb. Mezi pečením jsem žákům zadala úkol, aby vypracovali „Cestu chleba“. Dostali do svých skupinek lístečky s čísly a podle nich se měli přemístit do nových skupinek a pracovat na daném úkolu. Některé skupinky chtěly poradit, jak mají úkol vypracovat. Jinak nenastal žádný problém. Až byli žáci hotovi, tak se vrátili do svých původních skupin a převyprávěli jim, co vytvářeli. Poté celá třída společně pracovala na plakátu – viz příloha 11 (obrázek 8). Žáci se vzájemně doplňovali. Mluvčí skupin si nacvičili řeč, aby celý třídní projekt představili svým mladším spolužákům. Mezitím se upekl chléb a děti ho tak mohly ochutnat. Na závěr proběhla prezentace celého projektu i s ochutnávkou chleba – viz příloha 12. Všem se moc líbila a chléb chutnal. Na konec jsem žákům poděkovala za jejich spolupráci a rozdala jsem jim dotazník a poprosila je o vyplnění.

Na úplný závěr jsem s žáky vedla rozhovor, abych zjistila, které znalosti si odnesli z daného projektu. Podle mého názoru dopadl rozhovor velice úspěšně, dokonce odpovídali i žáci, kteří jsou méně komunikativní a průbojní.

7.5 Výsledky evaluace

V této kapitole se autorka práce zabývá evaluačním dotazníkem, který rozdala žákům ihned po zrealizování projektu. Měl za úkol zjistit, jak se žákům zrealizovaný projekt líbil, co jim přinesl, zda se dozvěděli nové informace apod.

Metoda dotazníku se řadí mezi tzv. metody subjektivní. Subjektivnost je dána tím, že zde vyšetřovaný může různým způsobem ovlivňovat své výpovědi. Zkoumané osoby mohou při vyplňování dotazníku více zvažovat své odpovědi a nejsou pod tlakem nutnosti okamžité odpovědi, jako je tomu při aplikaci metody rozhovoru. Otázky dotazníku je nutné dobře promyslet a přesně připravit konkrétní otázky. Otázky by měly být anonymní, žáci se tak nebojí vyjádřit své názory.

Před zahájením dotazníku byli všichni dotazovaní informováni o jeho záměru, pro jaký účel bude dotazník použit a z kolika otázek se skládá.

Dotazník byl anonymní, a to proto, že autorka práce byla přesvědčená, že takto budou žáci odpovídat otevřeněji a napíšou skutečně to, co si myslí.

V dotazníku byly použity tři otázky uzavřené a tři otázky otevřené, které měly žáky vybízet k delší odpovědi – viz příloha 13.

Otázky uzavřené:

1. Byl pro tebe projekt zajímavý?
2. Bavilo tě pracovat ve skupinkách?
3. Pochopil si úkoly, které po tobě paní učitelka chtěla?

Žáci měli u těchto uzavřených otázek na výběr odpovědi ANO, NE, NEVÍM.

Otázky otevřené

4. Která činnost tě bavila nejvíce?
5. Co ses naučil/a nového?
6. Jak bys celý projekt zhodnotil/a ?

Otevřené otázky žáky neomezují a dávají mu volnost odpovědí. Tento typ otázek je zdrojem nových údajů, informací a souvislostí. Dotazovaný musí hledat vhodnou odpověď, formulovat ji a následně zapsat. Otázky byly formulovány tak, aby odpovědi nejlépe obsáhly zkoumanou problematiku. Před samotným zahájením dotazování jsem si u žáků ověřila srozumitelnost otázek.

Vyhodnocení dotazníku:

Celkový počet respondentů: 13

Návratnost dotazníků: 13

Otázka č. 1 - Byl pro tebe projekt zajímavý?

Tabulka 1: Vyhodnocení otázky č. 1

ANO	NE	NEVÍM
13	0	0

(Zdroj: autorka)

Otázka č. 2 - Bavilo tě pracovat ve skupinkách?

Tabulka 2: Vyhodnocení otázky č. 2

ANO	NE	NEVÍM
12	1	0

(Zdroj: autorka)

Otázka č. 3 – Pochopil/a si úkoly, které ti paní učitelka zadala?

Tabulka 3: Vyhodnocení otázky č. 3

ANO	NE	NEVÍM
11	1	1

(Zdroj: autorka)

Většina žáků hodnotila projekt kladně. Všichni uvedli, že byl pro ně projekt zajímavý. 12 žáků uvedlo, že je bavila práce ve skupinkách, pouze jednoho žáka práce ve skupinkách nebavila. U třetí otázky uvedlo 11 žáků, že rozuměli všemu, co po nich paní učitelka chtěla, pouze 1 žák odpověděl nikoliv a 1 žák nevěděl. Vyhodnocení těchto uzavřených otázek hodnotím velice kladně.

Otázka č. 4 - Která činnost tě bavila nejvíce?

Zde bylo získáno více druhů odpovědí. Nejvíce však žáky bavila exkurze ve mlýně a projekt jako takový. Další odpovědi byly: pečení chleba, výroba plakátu, malování, práce ve skupinkách. Můžeme vidět, že žáky bavily nevěšdní činnosti, jako je exkurze, pečení chleba apod.

Otázka č. 5 - Co ses naučil/a nového?

Zde žáci také odpovídali různorodě. Nejvíce se opakovala odpověď, že se naučili něco nového o vodním mlýně. Poté byla nejvíce opakovaná odpověď pečení chleba. Tři žáci na tuto otázku neodpověděli vůbec.

Otázka č. 6 - Jak bys celý projekt zhodnotil/a?

Žáci hodnotili projekt každý po svém. Někteří žáci odpovídali pomocí známek jako ve škole, psali jedničky. Většina žáků projekt hodnotila kladně. Příklady odpovědí: „*Moc se mi líbil, hodně jsem se toho naučila. Byl to hezký zážitek*“. Z odpovědí žáků můžeme vidět, že se jim zřejmě projekt líbil a přinesl jim nové zážitky a informace.

Na úplný závěr jsem použila metodu besedy, díky níž jsem zjistila, co si z projektu žáci zapamatovali. Měla jsem pro žáky předem připravené otázky.

Připravené otázky:

Dokážeš vlastními slovy popsat, co je to pověst?

Co ti pověst připomíná?

Dokážeš popsat, k čemu dříve sloužil vodní mlýn?

Je pro nás mouka důležitá i dnes?

Dozvěděl ses díky projektu něco nového, co jsi nevěděl/a?

Beseda s žáky se postupně změnila v diskuzi, neboť se navzájem doplňovali a upřesňovali odpovědi druhých. Během besedy jsem si nic nezapisovala a to podle mého názoru vedlo žáky k větší otevřenosti a k pocitu nezkoušení, a proto se také více rozmluvili i méně komunikativní žáci. Musím žáky velice pochválit, neboť žádná z otázek pro ně nebyla problém. Žáci si sami dali do souvislostí, jak se z obyčejného zrnka obilí stane voňavý bochník chleba, a uvědomili si jeho důležitost a důležitost mlynářství, které patřilo mezi stará a vážená řemesla. Uvědomili si také, že za bochníkem chleba stojí i dnes velká dřina, a začali si tím více vážit lidské práce. Na poslední otázku, zda se dozvěděli něco nového, žáci odpovídali, že ano, a to hlavně, že se dozvěděli, jak to dříve fungovalo ve mlýně a jak dlouhou cestou vzniká obyčejný chléb. Podle mého názoru, se žáci přiučili něčemu, co by se v běžném vyučování nevyučovalo. Uvědomili si, kde žijí, jaká významná historická stavba se zde nachází, a zjistili o ní spoustu nových a zajímavých informací. A tím, že si vyzkoušeli i upéct vlastní chléb, získali zkušenosti, které jsou k nezaplacení. Získávají na celou věc jiný pohled a váží si více lidské práce. A to si myslím, že je podstatou celého projektu. Žáci získávají zkušenosti praktickou činností a učí se sami najít řešení k nějakému problému a uvědomí si vlastní názory na věc.

Celkově jsem byla velmi překvapena, jak kladně žáci projekt hodnotili. Nejsou zaznamenány žádné negativní odpovědi. Téma je očividně velice zaujalo a bavilo.

7.6 Vyhodnocení projektu

Podmínky, které jsem měla pro realizaci projektu, byly velice dobré. Seznámila jsem s projektem vedení školy a ostatní učitele. Paní ředitelka mi vycházela ve všem vstříc a propůjčila mi svou kmenovou třídu. Dokonce i zveřejnila realizaci projektu na oficiálních stránkách školy, na kterých se mohou rodiče žáků nebo jiní příbuzní podívat, co všechno žáci dělají. Myslím si, že tento projekt byl pro žáky určitě přínosem. Přesvědčila jsem se, že vlastní prožitek má větší účinek na zapamatování poznatků než pouhé učení se z paměti z učebnic.

Metody a formy práce, které jsem zvolila, hodnotím kladně. Žáci byli vedeni k tomu, aby se učili vzájemné spolupráce ve skupině. V projektu se ukázalo, co se nám při skupinové práci daří a co je ještě potřeba vylepšit. Žáci si sami také uvědomili potřebu vzájemné spolupráce a pomoci.

Do projektu jsem integrovala činnosti, které spadají do činností odpovídajících učivu povinných vyučovacích předmětů ve 4. ročníku základní školy. Výrazně však převažoval český jazyk. Především ústní komunikace mezi žáky navzájem a práce s textem, na němž žáci procvičovali porozumění. Žáci se museli vyjadřovat přesně a výstižně. Navíc se objevily činnosti s prvky dramatické výchovy. Dovednosti z hudební výchovy žáci uplatnili při zpěvu písničky *Princezny ze mlejna*. Z výtvarné výchovy žáci uplatnili techniku kresby pastelkami či voskovkami (kresba vodníka). K praktickým činnostem spadá lepení a stříhání (cesty do mlýna) a mezi prvky vlastivědy můžeme zařadit zakreslení budovy mlýna do mapy a budovy vodního mlýna jako takové. Žáci vyhledávali informace pomocí internetu, a tedy je zapojena i informační technika.

Celková práce s žáky probíhala hladce bez větších problémů. Žáci se dokázali rozdělit do skupin a pracovali velice aktivně. Podle mého názoru je tato forma výuky velice obohacující i pro učitele. Je více času pozorovat žáky a provádět diagnostiku jejich chování a učení. Vyzkoušela jsem si i další metody práce, při kterých je třeba vést děti tak, aby samy dokázaly něco vytvořit nebo vyřešit. Realizací projektu jsem získala opravdu cenné zkušenosti, které mohu dále uplatnit a rozvíjet v mé budoucí pedagogické praxi.

7.7 Sebereflexe projektu

Každý učitel, který se rozhodne připravit pro žáky nějaký projekt, musí věnovat jeho přípravě dostatečný čas. Každá příprava projektu je dost náročná. Obzvláště pro nezkušeného pedagoga, jako jsem já. Avšak myslím, že jsem s tím poprala, jak jsem nejlépe mohla. I když by se našlo několik chyb. Ale chybami se člověk učí.

Nejdříve jsem váhala ve volbě tématu. Důkladně jsem zvažovala více námětů, ale poté jsem se rozhodla, že využiji toho, kde žáci žijí a co se v jejich okolí nachází. Využila jsem tedy historickou památku vodního mlýna, která se nachází jen necelé tři kilometry od školy.

Vlastní práce žáků při vypracovávání úkolů týkajících se projektu hodnotím na výbornou. Na začátku se však žáci neustále na něco vypyтали, zejména při upřesňování zadaných úkolů. Jelikož šlo o velmi aktivní třídu, chtěli mít žáci vše na výbornou a nechtěli v ničem chybovat. Bylo velice zajímavé pozorovat, jak se moje role učitele postupně změnila v pouhého pozorovatele a poradce. Žáci pracovali opravdu pilně a svědomitě.

Všechny aktivity, které jsem měla připravené, se mi podařilo uskutečnit. Některé aktivity vyžadovaly pracovat přes přestávku, ale žákům to vůbec nevadilo. Nejspíš proto, že jsem je hned na začátku seznámila s pravidly – neplatí přestávky, ale mohou jít na WC či se nasvačit a napít, kdy budou chtít, jen nesmí příliš hlasitě vyrušovat. Žáci s tímto volnějším přístupem neměli sebemenší problém.

Veškeré aktivity, které jsem měla pro žáky připravené, byly prováděny ve skupinkách. Na práci ve skupinkách jsem kladla velký důraz. Jelikož skupinová práce rozvíjí u žáků schopnost kooperace, rozvíjí vzájemnou spolupráci, učí žáky zodpovědnosti aj. Každá skupinka pracovala podle daných zásad skupinové práce. Byla jsem velmi mile překvapená, jak žákům skupinová práce vyhovovala. Žáci si rozdělili patřičné role a skupinka pak fungovala bez větších problémů. Snažila jsem se u žáků rozvíjet slovní zásobu a komunikaci a k tomu jsem využila i metodu brainstorming. Přestože žáci danou metodu neznali, snažili se aktivně přispět svým nápadem. Navzájem se respektovali a předložené nápady nekritizovali. Do této metody se postupně zapojila celá třída i žáci, kteří nejsou příliš komunikativní a průbojní.

Byla jsem i mile překvapená, jak si žáci poradili se závěrečným výstupem a prezentací. Sami si nacvičili proslov a způsob prezentování. To mě jen ujistilo v tom, že je tento způsob výuky opravdu zaujal a sami se vyjádřili, že by je bavilo takto pracovat častěji. Podle mého názoru mělo projektové vyučování u žáků kladný ohlas, a proto by bylo dobré a vhodné projekty více začleňovat do běžné výuky.

8 NÁVRH PROJEKTU – POZNEJ MĚSTO ZNOJMO

Jako téma druhého projektu pro žáky základní školy si autorka práce zvolila město Znojmo. Žáci tak budou posilovat vztah k regionu, kde žijí. Získají nové vědomosti a doplní si znalosti stávající. Jedná se pouze o návrh projektu, který zatím nebyl realizován. Místo konání a cílová skupina jsou totožné jak u předchozího projektu.

Navržený projekt

Doporučený ročník: 4. ročník

Navrhovatel projektu: uměle připravovaný (navrhovatel projektu – učitel)

Organizace projektu: více – předmětový

Účel projektu: problémový, směřující k získání znalostí a dovedností

Prostředí projektu: školní i mimoškolní

Délka projektu: střednědobý - 1 týden

Vzdělávací oblasti: jazyk a jazyková komunikace, umění a kultura, matematika a její aplikace

Mezipředmětové vztahy:

Český jazyk a literatura – literární výchova,
umění a kultura: hudební výchova, výtvarná výchova,
matematika a její aplikace.

Cíle projektu:

Kognitivní – žáci vyhledají informace o centru regionu, orientují se v plánu města, vyjmenují památky města.

Afektivní- vyjadřují své názory k problémům vyskytujícím se v průběhu projektu, navrhují řešení těchto problémů; hodnotí své chování během práce na projektu.

Psychomotorické - kultivovaně a srozumitelně hovoří při rozhovorech a prezentaci své práce spolužákům, orientují se a bezpečně se pohybují ve městě.

Sociální: Žáci naslouchají ostatním, kteří právě hovoří, spolupracují s ostatními, respektují názory ostatních žáků.

Klíčové kompetence:

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

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

Kompetence komunikativní - využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.

Organizační formy: individuální práce, skupinová a kooperativní výuka, hromadná výuka.

Výukové metody:

Metody slovní:

- monologické: vysvětlování,
- dialogické: práce s textem, rozhovor, písemné práce, pracovní listy.

Metody názorně-demonstrační: prezentace, video.

Motivace:

S žáky si sedneme do kruhu na koberec. Předáváme si míček a ten, kdo ho má, hovoří.

Otázky žákům:

Kam bys pozval/a kamaráda/kamarádku, který/á přijel/a na návštěvu do Znojma?

(Na radniční věž, do znojmského podzemí, apod.). Nasloucháme a podporujeme vyjadřování žáků. Vybízíme žáky ke zdůvodnění výběru místa: „*Proč bys kamaráda/kamarádku pozval/a právě na vybrané místo?*“. Umožníme i ostatním dětem, aby kladly otázky svým spolužákům. Nakonec stručně shrneme a vyhodnotíme odpovědi žáků a navrhneme žákům město Znojmo jako týdenní projekt i s návštěvou města.

8.1 Popis projektu – Poznej město Znojmo

Tento projekt je navržen pro žáky prvního stupně základních škol, které se nacházejí na Znojmsku. Žáci tak budou posilovat vztah k regionu, kde žijí. Získají nové vědomosti a doplní si znalosti stávající. Jedná se pouze o návrh projektu, který zatím nebyl realizován.

1. blok – Historie města Znojma

Časový rámec: 4 vyučovací hodiny

Pomůcky: rozstříhaná pověst, PC s internetem, nástěnná mapa, výkresy, výtvarné potřeby.

Na začátku projektu žáky rozdělíme do 4členných skupin. Každá skupinka si zvolí svého mluvčího, zapisovatele, poradce 1, poradce 2 – žákům vysvětlíme, že všechny funkce ve skupině jsou důležité a bez nich by skupina nefungovala.

Práce ve skupinách po 4. Každá skupina si na začátku hodiny vylosuje určitou oblast, kterou bude zpracovávat.

1. Poloha, povrch, vodstvo hranice, kraj,
2. Památky města Znojma,
3. Památky v okolí města Znojma,
4. Kulturní akce ve Znojmě,
5. Sportovní kluby, počet obyvatel.

Úkolem žáků je sepsat ve skupinách vše, co vědí, o oblasti, kterou si vylosovali, nebo si to vyhledají a sepíší. Upozorníme žáky, že vše stačí pouze v bodech. Při vyhledávání a zpracovávání informací mohou používat internet, informační letáky, nástěnnou mapu ČR. Na vypracování úkolu mají 5-10 minut. Po vypracování mluvčí z dané skupiny vystoupí před ostatní žáky a přečte informace, které se dozvěděli. Vše, co se dá najít na mapě, ukážeme. Ostatní žáci poslouchají, po výstupu mluvčího mohou pokládat skupině dotazy na případné nejasnosti.

Historie města Znojma - žákům rozdáme do skupin rozstříhanou pověst o založení města Znojma – viz příloha 14. Pověst rozstříháme bez úvodního nadpisu. Jejich úkolem je pověst poskládat tak, jak jde za sebou. Po správném složení si pověst přečteme. Po přečtení máme na tabuli připravené otázky. Úkolem žáků je na ně ve skupině odpovědět. Poté každá skupina přečte své odpovědi:

1. *Co je to pověst?* Příběh, který má historický podklad a je doplněn nadpřirozenou bytostí
2. *Jak se jmenuje hrad, který byl později na skále vystavěn?* Vranov nad Dyjí.
3. *Co znamenalo znojný kraj?* Vyhrátý kraj.
4. *Jaký byste dali název této pověsti?* Žáci vymýšlí různé varianty. Poté řekneme žákům skutečný název pověsti *Loupežnická věž ve Znojmě*.

Výtvarné ztvárnění Loupežnické věže - žákům rozdáme do skupin arch papíru. Ke ztvárnění jim nabídneme vícero materiálu (látka, krepový papír, tuš). Poté provedeme společné zhodnocení jejich výsledných prací. Dbáme na to, aby se všichni žáci na dané činnosti podíleli.

2. blok - Plánování výletu

Časový rámec: 5 vyučovacích hodin

Pomůcky: jízdní řád, informační materiály, PC s internetem, propagační film o městě Znojmě, plán města.

Plánujeme výlet do Znojma (práce s jízdním řádem, informačními materiály). Jelikož se chystá výlet do Znojma, měli by si žáci sepsat, na co všechno nesmí zapomenout. Každá skupina dostane úkol, který musí vypracovat. Skupiny spolu spolupracují.

1. skupina – Zjistí čas a cenu autobusu, pokud budeme chtít vyjet ráno kolem 8. hodiny jet domů kolem 13. hodiny.
2. skupina – Navrhne lístek, na němž budou informace pro rodiče.
3. skupina – Sepíše seznam, co si s sebou vzít na výlet.
4. skupina – Zjistí jízdní řád a cenu turistického vláčku ve Znojmě.
5. skupina – Rozepíše cenu vstupného památek, které navštívíme (Radniční věž, Podzemí).

Každá skupina prezentuje informace, které našla. Pokud něco chybí, společně to doplníme. Po odsouhlasení správnosti 2. a 3. skupiny informace vytiskneme a žáci si je odnesou domů.

Žákům pustíme pomocí počítače a internetového připojení krátký propagační film o městě Znojmě – internetový odkaz <https://www.youtube.com/watch?v=8di9F0e8WTU>.

Otázky pro žáky:

1. *Jaké památky města Znojma se ve videu objevily?* (Radniční věž, Rotunda sv. Kateřiny, Vlkova věž, hradby, městské divadlo, kostel sv. Mikuláše).
2. *Jaké kulturní akce byly ve videu?* (Majáles, Vinobraní, Okurkové slavnosti, Festival hudby, Znojmo žije divadlem).

Každý žák dostane plánek města Znojma – viz příloha 15 (obrázek 9). Společně se zorientujeme v plánu. Zvolíme si výchozí bod *Náměstí Svobody*. Poté vyjmenujeme památky města a ukazujeme je na stejném plánu zvětšeném na interaktivní tabuli. Žáci si ukazují ve svých plánech. Kontrolují správnost.

Skupinový úkol: *V jakém pořadí bys navštívil památky podle zadání, abys ušetřil co nejvíce času? Památky podle pořadí očíslej. Památky: Mikulášský kostel, Podzemí, Radniční věž, Rotunda sv. Kateřina, Vlkova věž, Znojemský hrad.*

Po zpracování předstoupí mluvčí skupiny před třídu a na plánu na interaktivní tabuli ukáže plán jejich trasy. Předem upozorníme žáky, že není jedna správná odpověď, ale může jich být i více. Možné řešení: 1. Rotunda sv. Kateřiny, 2. Znojemský hrad, 3. Mikulášský kostel, 4. Radniční věž, 5. Podzemí, 6. Vlkova věž.

Každá skupina si vybere jednu památku, o které najde na internetu nebo v propagačních materiálech informace. Informace vytisknou a odevzdají učiteli a další den je před danou památkou přečtou. Stačí jeden odstavec.

3. blok – Exkurze do města Znojma

Časový rámec: 4 vyučovací hodiny

Pomůcky: informace o památkách, fotoaparát.

Navštívíme město Znojmo. Nyní je uvedeno pořadí, v jakém město projdeme a které památky navštívíme:

1. Nám. Svobody lázně,
2. Rotunda sv. Kateřiny,
3. Mikulášský kostel,
4. Znojemský hrad,
5. Radniční věž (vstup 25 Kč/ dítě),
6. Podzemí (vstup 35 Kč/dítě),
7. Vlkova věž,
8. Městské divadlo,
9. Autobusové nádraží.

Žáci budou mít ve skupinách připravené informace o dané památce, které u ní přečtou.

Navštívíme podzemí s výkladem průvodce + radniční věž (audio-průvodce).

V radniční věži zadáme soutěž - kdo správně spočítá všechny schody na radniční věž, dostane odměnu. Učitel jde jako první, žáci mu při vstupu do ochozu věže šeptají počet. Vyhlásí vítěze. *Věž má 162 schodů.*

4. blok – Hodnocení výletu

Časový rámec: 4 vyučovací hodiny

Pomůcky: fotografie z výletu, program Power Point, pracovní list Znojmo, pracovní list Osobnosti města Znojma a okolí, PC s internetem.

Prohlížení fotek z výletu. Skupiny vytvoří prezentaci pomocí programu Power Point. Žáci pracují s fotkami, popisky apod. S nejlepší prezentací vystoupí skupina v pátek při prezentování projektu města Znojma. Každá skupina svoji prezentaci představí ostatním ve třídě.

Každému žákovi rozdáme pracovní list s tematikou - pracovní list Znojmo – viz příloha 16.

Každá skupina dostane papír s obrázkou významných osobností města Znojma a okolí – viz příloha 17. Jejich úkolem je pojmenovat a určit, ve které oblasti vynikaly/jí (plavec, malíř, vynálezce, herečka).

Práce s internetem - vítězí skupina, která jako první a správně vyřeší zadaný úkol.

1. Květoslav Svoboda - plavec
2. Alfons Maria Mucha - malíř
3. Prokop Diviš – vynálezce (bleskosvod)
4. Jitka Schneiderová – herečka

Dalším úkolem žáků je sepsat novinový článek ze včerejšího výletu. Nejpodarenější článek bude zveřejněn na webových stránkách školy.

5. blok – Školní vinobraní a hodnocení projektu

Časový rámec: 3 vyučovací hodiny

Pomůcky: video ukázka, text písně, místní produkty - hrozny, znojmské okurky, vinný mošt, výkresy, barevné fixy

Žákům pustíme video-ukázku z minulého ročníku vinobraní – internetový odkaz:
https://www.youtube.com/watch?v=a8NJAWKv_qI.

Otázky:

1. *Navštívili jste Znojmo, když se zde konalo historické vinobraní? (ANO X NE)*
2. *Kdo ano, co všechno jste tam viděli? (průvod, ohňostroj, rytířské souboje)*
3. *Víte, proč se tento průvod pořádá?*
4. *Kdo všechno průvodem prochází?*

Vinobraní má i svou hymnu a s žáky si ji zazpíváme. Žákům rozdáme text písně – viz příloha 18 - internetový odkaz na píseň: https://www.youtube.com/watch?v=pO_HxYf1_P8.

Žákům doneseme na závěr projektu na ochutnání místní produkty - hrozny, znojenské okurky, vinný mošt – posloucháme přitom písničku.

Na arch papíru doprostřed napíšeme název města - Znojmo. Úkolem žáků je barevnými fixy napsat vše, co s tímto pojmem souvisí – pojmová mapa.

Poté požádáme každého žáka, aby na papír napsal, co se mu z tohoto týdne líbilo nejvíce a co naopak nejméně. Upozorníme na to, že informace je anonymní a že se nemusí bát vyjádřit svůj názor.

Prezentace projektu ostatním žákům: Žáci si sami zvolí jednoho mluvčího třídy, který prezentuje vše, co jsme se tento týden dozvěděli. Do třídy doneseme výkresy Loupežnické věže, plán města Znojma, prezentaci z výletu, pojmovou mapu. Na závěr zhodnotíme žáky, jak při daných činnostech pracovali.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou projektové výuky na 1. stupni ZŠ a realizací samotného projektu. Při studiu odborné literatury jsem se dozvěděla, co to vůbec projekt je a jaké může být jeho využití v praxi.

Domnívám se, že cíle, které jsem si vytyčila, se mi podařilo splnit. V první části jsem se věnovala analýze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a školnímu vzdělávacímu programu Základní školy Strachotice Škola pro život. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání využívá hlavně propojování učiva pomocí průřezových témat a mezipředmětových vztahů. Proto jsem se dále věnovala integraci a jejímu využití v projektové výuce. Nastínila jsem i historii této metody, její charakteristiku a uvedla i druhy a fáze projektu. Zabývala jsem se také dramatickou výchovou a kritickým myšlením, neboť úzce souvisejí s projektovým vyučováním.

V praktické části diplomové práce jsem se zaměřila na realizaci projektu s využitím regionálních námětů. Navrhla jsem a zrealizovala projekt, který je vhodný pro žáky základní školy, konkrétně pro žáky 4. ročníku, a vyzkoušela jsem si tuto nepříliš používanou metodu na vlastní kůži. Téma projektu je zaměřeno na Vodní mlýn ve Slupi, což je historická památka Jihomoravského kraje. Součástí práce jsou také pracovní listy, které jsou uvedeny v příloze.

U žáků je důležité rozvíjet kladný vztah k regionu, ve kterém žijí. Díky této metodě můžeme tyto prvky integrovat do jednoho smysluplného celku.

Žáci také vyplnili evaluační dotazník, který měl za úkol zjistit, jak se jim celý projekt líbil, jak se jim líbila práce ve skupinách apod. Získala jsem pro sebe zpětnou vazbu a byla jsem mile překvapená, jak projekt žáky bavil a zaujal je. Žáci si díky projektu upevnili stávající znalosti a získali i znalosti nové.

Dále jsem si zvolila jako téma druhého projektu město Znojmo. Díky tomuto projektu mohou žáci posilovat kladný vztah k regionu, kde žijí. Získají nové vědomosti a doplní si znalosti stávající. Jedná se pouze o návrh projektu, který zatím nebyl realizován.

Jsem přesvědčena o tom, že projekt neobohatil jen děti. Studium odborné literatury a realizací projektu jsem zjistila další souvislosti mezi teorií a praxí. Nově získaných poznatků bych chtěla i nadále využívat ve své pedagogické praxi, neboť si myslím, že tento typ výuky je pro žáky nesmírně přínosný.

SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ

Seznam použitých zdrojů a pramenů

DÖMISCHOVÁ, I. 2011. *Projektová výuka. Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

ISBN 978-80-244-2915-1.

HAUSENBLAS, O. 2001. *Otázky a odpovědi.* In Kritické listy.

KANTORKOVÁ, H. 2000. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství.* Ostrava: Repronis.

KAŠOVÁ, J. 1995. *Škola trochu jinak, projektové vyučování v teorii a praxi.* Kroměříž: Iuventa.

KLOOSTER, D. 2000. *Co je to kritické myšlení.* Kritické listy 1, 2.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2006. *Teorie a praxe projektové výuky.* Brno: Masarykova Univerzita, s. 160. ISBN 80-210-4142-0.

KUBICOVÁ, S. 2008. *Projektová výuka v biologickém vzdělávání na ZŠ a SŠ.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, s. 10, ISBN 978-80-7368-549-2.

KURELOVÁ, M. 2004. *Od profesiografie učitelů ke standardu učitelské kvalifikace.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, ISBN 80-7042-068-5.

MACHKOVÁ, E. 1998. *Úvod do studia dramatické výchovy.* Praha: IPOS, s. 32. ISBN 80-7068-103-9.

MAŇÁK, J. – ŠVEC, 2003. V. *Výukové metody.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

PAVLOVSKÁ, M. 1998. *Dramatická výchova.* Brno: Cerm. ISBN 80-7204-071-5.

PODROUŽEK, L. 2002. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi.* Plzeň: Fraus, s. 10. ISBN 80-7238-157-1.

POLÁK, M. 2002. *Učitel českého jazyka a současná základní škola.* Olomouc: VUP. ISBN 80-244-0585-7.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. 2001. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované, vydání. Praha: Portál, s. 322. ISBN 80-7178-579-2.

SVOBODA, J. 2000. *O Znojenské věži a jiné pověsti*. Znojmo: SWAN s.r.o., s. 95-96. ISBN 80-238-61379.

ŠIMONÍK, O. 1997. Výukové projekty. In MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, s. 44. ISBN 80-210-1549-7.

TOMKOVÁ, A. 2007. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 98. ISBN 978-80-7290-315-3.

TOMKOVÁ, A., J. KAŠOVÁ a M. DVOŘÁKOVÁ. 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, s. 15. ISBN 978-80-7367-527-1.

UHER, J. 1930. *Základy americké výchovy*. Praha: Čin, s. 95.

VALENTA, J. 1993. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama. ISBN 80-7068-066-0.

VRÁNA, S. 1946. *Základy nové školy*. Brno: Ústřední učitelství nakladatelství.

Seznam použitých internetových zdrojů a pramenů

CLIL. *Vymezení integrace ve výuce*, [online] CLIL, [cit. 2014-10-09]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/uvod-do-clil/5-clil-a-ramcove-vzdelavaci-programy/5-1-vymezeni-integrace-ve-vyuce.html>

HUČÍNOVÁ, L. Klíčové kompetence v RVP ZV, [online] Hučínová Lucie, 2005 [cit. 2014-20-09]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>

KRITICKÉ MYŠLENÍ O.S. *Principy programu*, [online] Kritické myšlení, 2001 [cit. 2014-10-09]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php?co=principy>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. 2013. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. MSMT ČR – RVP ZV, 2013 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

OBEC SLUP. 2009. *Slavnosti chleba ve Slupi* [online]. SLUP, 2009 [cit. 2014-07-09]. Dostupné z: <http://www.slup.cz/slavnostichleba/index.php?ID=13>

POLÁK, M. 2011. *Vyučování mluvnice a komunikační výchova v historickém kontextu II* [online] Polák Milan, 2011 [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14215/vyucovani-mluvnice-a-komunikacni-vychova-v-historickem-kontextu-ii.html/>

SÁRKÖZI, R. 2010. *Projektové vyučování – Inspirace ze zahraničí, Moderní vyučovací metody* [online] Sárközi Radek, 2010 [cit. 2014-08-09]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-4>

TROJANOVÁ, J. 2006. *Funkce speciálního pedagoga na víceletém gymnáziu* [online]. Trojanová Jana, Diplomová práce, 2006 [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/55799/pedf_m/

ZÁKLADNÍ ŠKOLA STRACHOTICE. 2007. *Školní vzdělávací program - Škola pro život* [online]. ZŠ Strachotice, 2007 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.zsstrachotice.cz/charakteristika-svp/>

Znojmo. In: *Youtube* [online]. 2013 [cit. 10. 03. 2015]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=8di9F0e8WTU>

Znojenské vinobraní 2013. In: *Youtube* [online]. 2013 [cit. 10. 03. 2015]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=a8NJAWKv_qI

Markéta Konvičková. Víno, víno, vinobraní. In: *Youtube* [online]. 2013 [cit. 10. 03. 2015]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=pO_HxYf1_P8

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Systém kurikulárních dokumentů.....	10
Obrázek 2: ZŠ Strachotice	50
Obrázek 3: Vodní mlýn ve Slupi	76
Obrázek 4: Vodní mlýn ve Slupi	78
Obrázek 5: vodník Rákosník	79
Obrázek 6: vodník Kapron	80
Obrázek 7: Plán cesty	82
Obrázek 8: Cesta chleba	85
Obrázek 9: plán města Znojma	89

Seznam tabulek

Tabulka 1: Vyhodnocení otázky č. 1 – „Byl pro tebe projekt zajímavý?“	56
Tabulka 2: Vyhodnocení otázky č. 2 – „Bavilo tě pracovat ve skupinkách?“	56
Tabulka 3: Vyhodnocení otázky č. 3 – „Pochopil/a si úkoly, které ti paní učitelka zadala?“	56
Tabulka 4: Rozpis volnočasových aktivit	77

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1	Pověst k rozstřihání.....	73
Příloha 2	Pracovní list 1	74
Příloha 3	Text písně <i>Princezna ze mlejna</i>	75
Příloha 4	Pracovní list 2	76
Příloha 5	Rozpis volnočasových aktivit	77
Příloha 6	Vodní mlýn ve Slupi	78
Příloha 7	Obrázky žáků – vodník	79
Příloha 8	Fotografie z činností žáků	81
Příloha 9	Plán cesty	82
Příloha 10	Fotografie z exkurze	83
Příloha 11	Plakát <i>Cesta chleba</i>	85
Příloha 12	Fotografie z prezentování projektu	86
Příloha 13	Evaluační dotazník.....	87
Příloha 14	Pověst <i>O Loupežnické věži</i>	88
Příloha 15	Plán města Znojma.....	89
Příloha 16	Pracovní list Znojmo.....	90
Příloha 17	Významné osobnosti města Znojma a okolí	92
Příloha 18	Text písně <i>Víno, víno, vinobraní</i>	93

Příloha 1 - Pověst k rozstřihání

Vodník a švec

Časně ráno si vykračoval švec Šustr ze Slupu do Oleksoviček. Mohl jít po silnici, ale na to byl moc chytrý. Raději se vydal podél slepého ramene Dyje. Šlo se tam měkoučce, hebká travička podrážky jen hladila, a ne tvrdě jako na přímější silnici. A to on dobře věděl, jak boty na takové cestě trpí, a měl dobře spočítáno, kolik ušetří, i když si nějaký ten krok zajde.

Když přišel do míst, kde byla Stará Dyje zarostlá hustým rákosím, uviděl najednou na břehu sedět nějakého člověka. „Co ten tady tak brzy ráno může dělat?“ podivil se Šustr a prohlédl si ho bedlivěji. I na tu dálku měl dojem, že ten chlap má zelené vlasy. Opatrně se plížil blíž, aby se přesvědčil, že ho neklame zrak. A neklamal! Na břehu seděl opravdivý vodník, červené botky měl vyzuté a svými pařátům podobnými prsty si s požitkem pročesával brčkovitě zelené vlasy. Šustr ani nedýchal, jak byl vzrušený, protože na vodníky, hejkaly a lesní víly, o nichž slýchal na přástkách od babičky, už dávno nevěřil. A tu máš, čerte, kropáč! Teď viděl na vlastní oči, že něco takového může být i ve skutečnosti. Neslyšně se kradl ještě blíž, aby si to ověřil, ale zradil ho jeho vlastní nos a Šustr proti své vůli a v nejméně vhodné chvíli kýchl. V ranním tichu to zaznělo jako rána z kanonu. A tím se všechno pokazilo. Vodník sebou cukl, jak se lekl, a zachoval se jako vyplašená žába. Skočil do vody, udělal několik temp a potopil se. V tom kalupu ještě chňapl po botkách. Vše se odehrálo tak rychle, že si švec v první chvíli myslel, že se mu to snad zdálo. Včera měl v hospodě těžkou šichtu, a tak byl připraven i na horší přeludy. Jenže v momentě, kdy už skoro nad vším mávl rukou a chystal se zapřísáhnout, že přestane pít, spatřil v trávě něco červeného. Na břehu tůně ležel červený střevíc. Teď už nebylo pochyb, komu patří.

Kdyby byl Šustr poslouchal babičku pozorněji, hodil by botu do vody, kam patřila. Ale to ho ani nenapadlo, místo toho ten střevíc zvedl a už na omak poznal, že je z fajnového materiálu, jemňoučký, ale pevný, důkladně ušitý, jako pířko lehoučký. Už neodolal a botku si zkusil. Padla mu jako ulitá.

Od té doby chodil jen v červených střevících. Lidé si na tu výstřednost zvykli a Šustr zářil spokojeností. On totiž ten střevíc byl pořád jako nový. Na svršku se ani škrábnutí neobjevilo, podrážka zůstávala po celá dlouhá léta bez poskvrnky. Těch peněz co ušetřil, když si vždy po čase mohl ušít jen jednu botu! Tak to šlo kolik roků. Lidé ho pro jeho lakotu ve velké lásce nechovali, a když k němu nemuseli, tak nešli.

A přece jednou vzrušil celou ves. Vydal se řezat rákosí, proč, to nevěděl nikdo, zapotřebí to určitě neměl, a za pár dní našli jeho tělo, jak se pohupuje na hladině nedaleko břehu Staré Dyje. Nikdo nemohl pochopit, jak se mohl dospělý člověk utopit v takovém mělčisku. Ani to, proč mu jedna bota chybí.

Příloha 2 - Pracovní list 1

Otázky a úkoly k textu.

- 1. Poznal/a jsi literární žánr ukázky? Co je to?**
- 2. Kterému jinému literárnímu žánru je tento podobný?**
- 3. Jaké jsou typické znaky daného literárního žánru?**
- 4. Vysvětli slova:**

Šichta-

Kalup-

Mělčisko-

- 5. Vysvětli slovo *slepý* ve spojení „slepé rameno Dyje„.**
- 6. Kdo to byl švec?**
- 7. Proč si švec šil jen jednu botu?**
- 8. Jak bys pojmenoval/a literární ukázkou?**

Příloha 3 - Text písně *Princezna ze mlejna*

1. Víím jedno návrší zámek nádhernej
z nejhezčích pohádek ho znám.
/:Stavěnej z křišťálu sahá k nebi pomálu
povětrí přijde k duhu princeznám:|

2. Bílý je lilium bílej krásnej sen
bílý je pravý hedvábí.
/:Jdu cestou necestou za svou bílou
nevěstou
jiná mě na tom světě nevábí:|

3. Šípková růžičko z dávnejch příběhů
odkvítáš tiše v ústrání.
/:Odpusť mi svatej Ján, že tvou krásu
nehledám
na jinou myslím večer před spaním:|

4. Stříbrná tuňka se zhlíží ve hvězdách
Velký vůz ztratil zákolník
/:Rozsypal nad náma celou fůru s
hvězdama
jenom já nemám štěstí za troník:|

5. Já víím, že v tej noci plnej zázraků
vykvet můj kvítek z poupěte.
/:Pomoz mi svatej Jan ať tu chvíli

nezmeškám
než planě nazdař pánbůh odkvete:|

6. Víím jeden bílej mlejn, zámek stříbrnej,
v údolí znám to návrší.
/:V tom pěkným stavění je moje potěšení,
že na něj myslím, zatím netuší:|

7. Bílý je pápěří bílej dobrej den,
bílej je ubrus sváteční.
/: Ten kterýho já chci, nosí bílou čepici,
ostatní ženiši jsou zbyteční:|

8. Víím jedno oudolí, víím já pěknej mlejn,
dobře to v tomhle mlejně znám
/:Bydlí tam panenka, oči má jak pomněnka,
jinou už na tom světě nehledám:|

9. Víím jedno oudolí, víím já pěknej mlejn,
míří sem cesta s přívozem.
/:Jde cesta - necesta, tady je má nevěsta,
nerovná se jí žádná z princezen:|

10. Víím jedno oudolí, víím ja pěknej mlejn
vedle něj rybník s rákosím.
/:Ta dívčí, co jí znám, je má bílá princezna,
tu si já od pantáty vyprosím:|

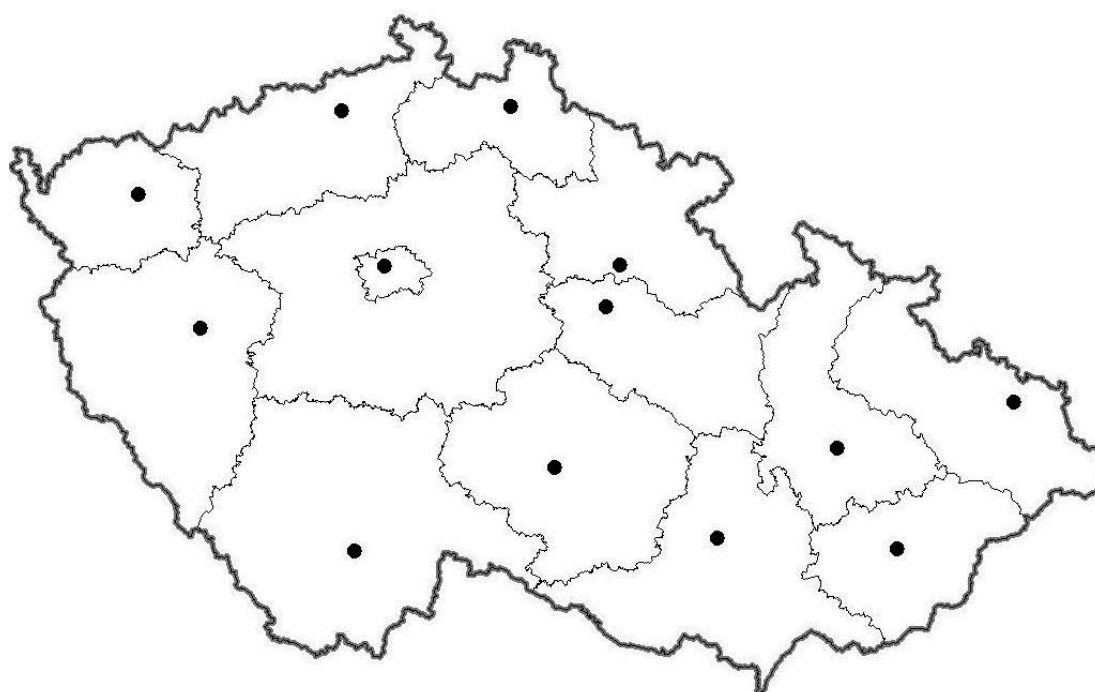


Příloha 4 - Pracovní list 2

Zaznač do mapy, kde se nachází vodní mlýn ve Slupi.



Obrázek 3: Vodní mlýn ve Slupi



Ve kterém kraji se mlýn nachází? _____

Na které řece mlýn leží? _____

Znáš i jiné historické památky tohoto kraje? Napiš: _____

Příloha 5 - Rozpis volnočasových aktivit

Tabulka 4 – Rozpis volnočasových aktivit

	Hodina	Název aktivity	Vedoucí	Ročník
Pondělí	13:30 – 14:30 13:30 – 14:30 14:30 – 15:30	Hrajeme divadlo Taneční kroužek Taneční kroužek	Chýlová Zaplétalová Zaplétalová	3. ročník 1. - 2. ročník 3. - 5. ročník
Úterý	13:30 – 14:30 14:00 – 14:45 Dle domluvy	Sportovní hry Sborový zpěv Hra na klávesy	Zifčáková Nováková Nováková	1. - 2. ročník 1. - 5. ročník 2. - 5. ročník
Středa	14:00 – 14:45 14:00 – 14:45 14:30 – 15:15	Hra na flétnu Mluvíme německy Náboženství	Zifčáková Bartoníčková Čoupek	1. - 2. ročník 4. - 5. ročník 1. - 5. ročník
Čtvrtek	07:00 – 07:40 12:00 – 12:50 14:00 – 15:00 sudý t. 14:00 – 15:00 lichý t. 14:00 – 15:00	Dyslektický kroužek Hra na flétnu Malujeme pro radost Dovedné ruce Sportovní hry	Hřibová Chýlová Hřibová Lenikusová Bajglová	2. - 5. ročník 3. - 5. ročník 1. - 3. ročník 1. - 4. ročník 3. - 5. ročník
Pátek				

Zdroj: autorka

Příloha 6 - Vodní mlýn ve Slupi



Obrázek 4: Vodní mlýn ve Slupi (autorka)

Příloha 7 - Obrázky žáků – vodník



Obrázek 5: vodník Rákosník



Obrázek 6: vodník Kapron

Příloha 8 - Fotografie z činností žáků



Příloha 9 - Plán cesty



Obrázek 7: Plán cesty

Příloha 10 - Fotografie z exkurze





Příloha 11 - Plakát *Cesta chleba*



Obrázek 8: Cesta chleba

Příloha 12 - Fotografie z prezentování projektu



Příloha 13 - Evaluační dotazník

Učitel:

Třída:

Datum:

Pozn. Použij křížky

Otázky	ANO	NE	NEVÍM
Byl pro tebe projekt zajímavý?			
Bavilo tě pracovat ve skupinkách?			
Pochopil/a si úkoly, které ti paní učitelka zadala?			

Která činnost tě bavila nejvíce?

Co ses naučil /a nového?

Jak bys celý projekt zhodnotil/a ?

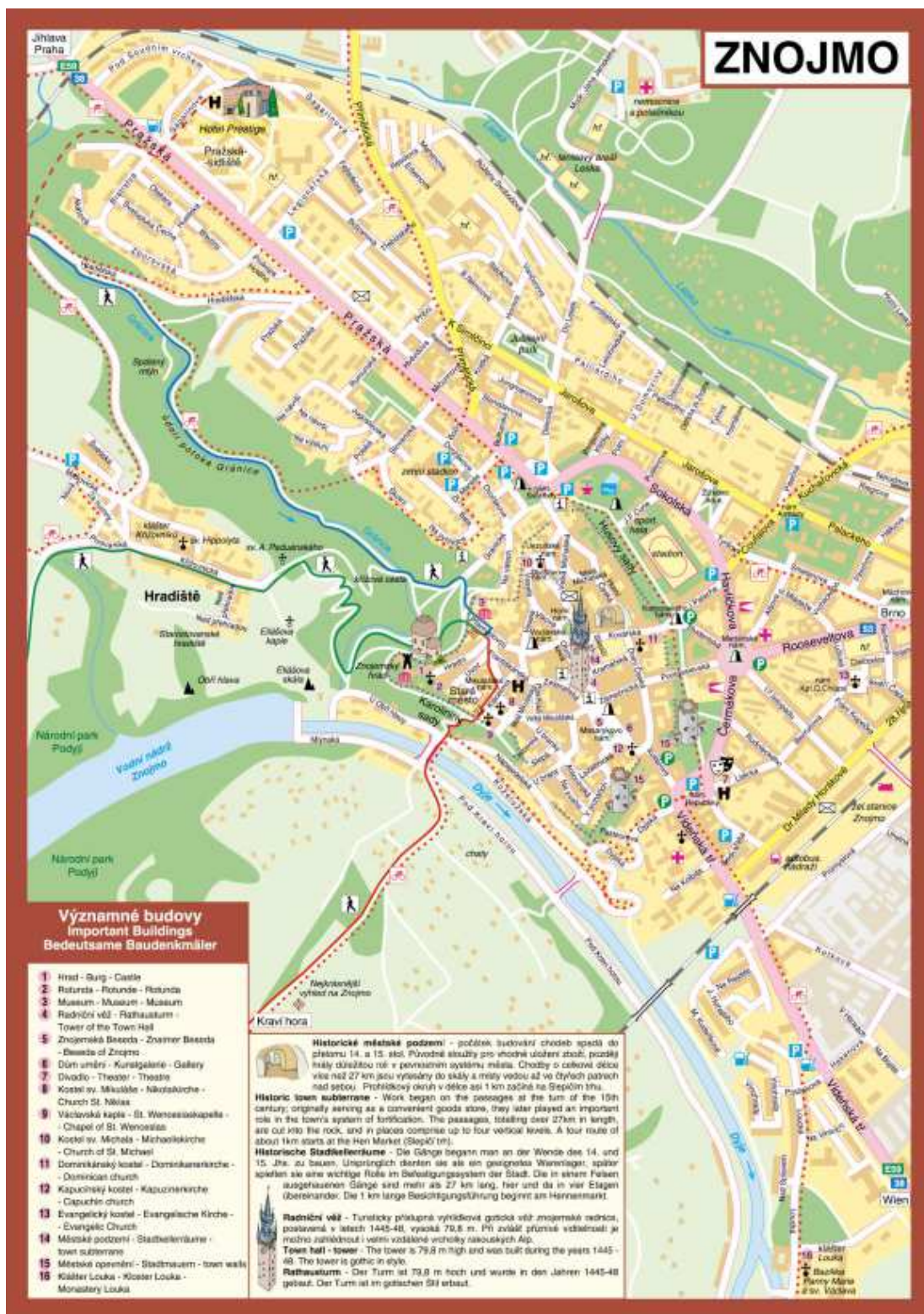
Příloha 14 - Pověst O Loupežnické věži

V roce 1892 se zřítila mohutná věž na znojenském hradě. Stávala nedaleko rotundy a říkalo se jí Loupežnická věž. O té věži se vyprávělo, že si ji postavili loupežníci. Bylo to v době, kdy po znojenském hradu nebylo ještě ani památky. Loupežníci byli chytří, vybrali si pro své nekalé řemeslo nejvhodnější místo: skálu nad Dyjí, na rozhraní starobylých obchodních cest. Přepadali a olupovali bohaté kupce, a jak to už v dávných dobách bývalo, dlouho jim nikdo jejich zločiny nepřekazil. Vypravit vojsko a loupežnickou bandu rozpráshit, to stálo hodně peněz a zeměpán se moc a moc rozmýšlel, než k takovému zákroku přistoupil.

Loupežnická věž prý byla dobře opevněná a hlídali ji strážci. Byli opatrní a nedůvěřiví, vpustili dovnitř jenom toho, kdo znal heslo. Povídá se, že to heslo znělo: Mi to znoymo. To znamenalo – je mi známo. No a později už stačilo říct jenom „znoymo“, a tak prý se tomu místu začalo říkat Znojmo i potom, co se na skále vystavěl skutečný hrad.

Co na tom, že takové povídání nemá s pravdou nic společného, jméno Znojmo je pravděpodobně odvozeno od staroslovanského slova znojiti. Znojny kraj znamenal vyhřátý kraj. Přijedete-li do Znojma, uvidíte to sami: kraj je to líbezný, plný zahrad a vinic, pole jsou úrodná, daří se tu zelenině, ovoci, vínu – země je sluncem pěkně vyhřátá, není se co divit.

Příloha 15 - Plán města Znojma



Obrázek 9: plán města Znojma

Příloha 16 - Pracovní list Znojmo

1. Pojmenuj památky města Znojma:



.....



.....



.....



.....



.....



.....

2. Dopln informace:

Znojmo náleží kraji.

Má asiobyvatel.

Městem protéká řeka

Leží na hranicích s

3. Vyluští přesmyčky:

JYDE - _____

KORUKA - _____

UROTDAN - _____

4. Vyznač město Znojmo na mapě:



Příloha 17 - Významné osobnosti města Znojma a okolí

VÝZNAMNÉ OSOBNOSTI MĚSTA ZNOJMA A OKOLÍ

Doplň k obrázkům jejich jména:



Příloha 18 - Text písně *Víno, víno, vinobraní*

Víno, víno, vinobraní

Markéta Konvičková

*Na jihu Moravy vysoko nad Dyjí,
Ve městě s přívlastkem víno se popíjí,
rok co rok v tento čas,
tradice praví,
domáci přespolní ve Znojmě slaví,
občané vznešení i ducha mdlého,
važte si Znojma tak jak srdce svého,
oslav co nekončí,
blázen se straní,
Praha má Hradčany my Vinobraní,*

*2x Víno, Víno Vinobraní nejlepší je a
nepřeháním,
Znojmo, Znojmo vínem žije,
na zdraví každému rád připije,*

*Bubny a zbrojnoši,
družiny v krojích,
starosta s radními,
přijdou hned po nich,
víno se z poháru do světa valí,
na ty dny těší se velcí i malý*

*2x Víno, Víno Vinobraní nejlepší je a
nepřeháním,
Znojmo, Znojmo vínem žije,
na zdraví každému rád připije,*

***Občané vznešení,
i ducha mdlého,
važte si Znojma tak jak srdce svého,
oslav co nekončí,
blázen se straní,***

***Praha má Hradčany my Vinobraní,
Praha má Hradčany my Vinobraní,
Praha má Hradčany my Vinobraní,***

*2x Víno, Víno Vinobraní nejlepší je a
nepřeháním,
Znojmo, Znojmo vínem žije,
na zdraví každému rád připije,
na zdraví každému rád připije.*

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Jarošová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Milan Polák, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Využití regionálních námětů ze Znojemska ve vyučování českého jazyka na 1. stupni základní školy – realizace projektu
Název v angličtině:	Usage of regional topics from district of Znojmo in tuition of Czech language at primary school - project realization
Anotace práce:	Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá studiem odborné literatury o projektové metodě a analýzou současného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Rozebírá zejména klíčové kompetence, průřezová témata a vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Praktická část se zabývá konkrétním zpracováním projektu a využitím regionálních námětů ze Znojemska ve výuce českého jazyka a ověřením v praxi významu projektové výuky z hlediska učení žáků.
Klíčová slova:	Integrace, integrovaná výuka, projektové vyučování, projekt, klíčové kompetence, rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, školní vzdělávací program, vzdělávací obor Český jazyk a literatura.
Anotace v angličtině:	The thesis in its theoretical part deals with the study of professional literature on the design method and the analysis of the current framework educational programme for basic education. Discusses, in particular, key competencies, cross – cutting issues and educational area of Language and linguistic communication. The practical part deals with the specific processing of the project and the use of regional topics of Znojmo in the teaching from the point of view pupils learning.
Klíčová slova v angličtině:	Integration, integrated teaching, project teaching, project, core competencies, the Framework educational program for basic education, the School educational program, educational branch Czech language and literature.
Přílohy vázané v práci:	18
Rozsah práce:	93
Jazyk práce:	Čeština