

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

RENATA ŠKĚŘÍKOVÁ

IV. ročník – prezenční studium

obor: Učitelství českého jazyka a rodinné výchovy pro 2. stupeň
základních škol

**VYUŽITÍ REGIONÁLNÍCH PRVKŮ VE ŠKOLNÍM
VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU SE ZAMĚŘENÍM NA OBLAST
ČESKÝ JAZYK A KOMUNIKACE**

Diplomová práce

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

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen literatury, kterou uvádím v příloženém seznamu.

V Olomouci dne 23. 6. 2010

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Milanu Polákovi Ph.D., za odborné vedení práce a poskytování cenných rad a připomínek. Děkuji rovněž panu Mgr. Pavlu Jirsovi, řediteli školy T. G. M. Litomyšl, za to, že mi umožnil na škole realizovat část mého projektu.

Obsah

1 Úvod.....	- 6 -
2 Teoretická část.....	- 7 -
2.1 Proměny v oblasti základního vzdělávání	- 7 -
2.2 Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.....	- 9 -
2.2.1 Principy RVP pro základní vzdělávání.....	- 10 -
2.2.2 Cíle a klíčové kompetence	- 11 -
2.2.3 Vzdělávací oblasti	- 14 -
2.2.4 Průřezová témata	- 15 -
2.2.5 Český jazyk v RVP pro základní vzdělávání.....	- 16 -
2.3 Integrované vyučování	- 17 -
2.3.1 Integrovaná tematická výuka a její vztah k projektové výuce	- 20 -
2.4 Projektové vyučování	- 23 -
2.4.1 Historie projektového vyučování	- 24 -
2.4.2 Charakteristika projektového vyučování	- 25 -
2.4.2.1 Principy projektové výuky	- 29 -
2.4.2.2 Fáze projektu	- 30 -
2.4.3 Druhy projektů	- 32 -
2.4.4 Hodnocení projektového vyučování – přednosti a nedostatky	- 35 -
3 Praktická část.....	- 38 -
3. 1 Návrh dlouhodobého projektu	- 38 -
3.1.1 Projekt „Znáte dobře Litomyšl a její významné osobnosti?“	- 39 -
3.2 Realizovaná část projektu.....	- 53 -
3.2 Realizovaná část projektu.....	- 53 -
3.2.1 Charakteristika školy – Základní škola T. G. Masaryka Litomyšl.....	- 53 -
3.2.2 Charakteristika tříd	- 54 -

3.2.3 Průběh projektu v 8. A.....	- 55 -
3.2.4 Průběh projektu v 8. B.....	- 58 -
3.2.5 Hodnocení projektu a porovnání práce v obou třídách.....	- 62 -
3.2.6 Vyhodnocení dotazníků	- 64 -
4 Závěr	- 73 -
5 Seznam použitých zdrojů	- 75 -
6 Seznam příloh.....	- 80 -

1 Úvod

Při volbě tématu mé diplomové práce jsem se nechala inspirovat regionem, ve kterém od malička žiji. Myslím, že Litomyšl si vzhledem k své historii a významným kulturním památkám zaslouží velkou pozornost. Již mnohokrát jsem se setkala s tím, že ani místní obyvatelé neznají základní informace o svém městě, proto jsem se rozhodla navrhnout takový projekt, který žákům město alespoň trochu přiblíží.

Tato diplomová práce se tedy zabývá začleněním regionálních prvků do výuky, pomocí projektové metody (projektového vyučování). Konkrétněji se zaměřuje na vzdělávací oblast český jazyk a komunikace. Práce se skládá z teoretické a praktické části.

Jedním z cílů teoretické části je analyzovat aktuální vzdělávací systém, díky němuž dnes můžeme ve velké míře integrovat poznatky z různých oblastí. Dále pak vysvětlit, jakým způsobem lze integraci předmětů využít ve výuce a následně se podrobně seznámit s projektovou výukou (metodou), pomocí níž lze integrace předmětů snadno dosáhnout. A zároveň nám poskytuje velký prostor pro rozvíjení všech klíčových kompetencí žáků.

Praktická část se zabývá konkrétním návrhem dlouhodobého projektu a následnou realizací jedné jeho části. Cílem je navrhnout dlouhodobý projekt s regionální tematikou tak, aby bylo možné ho aplikovat do školní praxe. Tato skutečnost bude ověřena alespoň částečnou realizací tohoto projektu. Následně bude provedena reflexe, podle níž pak bude možné navrhnout případné úpravy.

2 Teoretická část

2.1 Proměny v oblasti základního vzdělávání

Proměny v oblasti vzdělávání jsou značně spjaty s celkovou proměnou společnosti. K prvním zásadním změnám ve školském systému u nás došlo v průběhu 90. let 20. století. V tomto období se setkáváme se značnou kritikou starých vzdělávacích systémů a prosazuje se velké množství inovačních prvků a koncepčních, obsahových a legislativních změn, s nimiž jsou spojeny také humanizace a demokratizace školství. Je zde výrazná tendence odklonu od jednotné školy.

V této době se objevuje několik vzdělávacích programů, např. Obecná škola (platnost od školního roku 1993/1994 program pouze pro 1. stupeň, od roku 1997 tento program zahrnuje i 2. stupeň) Základní škola (platnost programu od 1. 9. 1996), Národní škola (platnost od 1. 9. 1997, program pro 1. a 2. stupeň), také profesních hnutí např. Přátelé angažovaného učení – PAU a asociací, např. Asociace pedagogů základních škol – APZŠ. Tyto skupiny se velice výrazně podílely svou aktivitou na různých setkáních a předáváním si zkušeností mezi sebou na transformaci našeho školství. Začíná se zde tedy pomalu rýsovat model školy 21. století.

Mimo jiné se v tomto období můžeme setkat také se zaváděním projektů do výuky, která se i přes své hluboké kořeny jeví jako něco zcela nového. Postupně se zvyšuje povědomí o této metodě v celé pedagogické veřejnosti, a to především zásluhou J. Kašové, která u nás jako jedna z prvních projekty do výuky zařadila.

J. Kratochvílová¹ tuto dobu charakterizuje slovy nadšení, touha po změně, autonomie, svoboda a demokracie. Tyto změny ale vycházely především z řad pedagogů a bohužel zde chyběla podpora státu, s čímž souvisela řada problémů.

Dokument, který na tyto změny později reagoval, byl vydán až r. 2001. Jednalo se o Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílou knihu. V Bílé knize jsou popsány změny, jež mají ve školství nastat, definuje obecné cíle výchovy a vzdělávání. Požaduje vnitřní proměnu škol a zvýšení kvality vzdělání. Bílá kniha dala základ zpracovávání strategických dokumentů ve dvou liniích – tvorbu rámcových vzdělávacích programů a přípravu Zákona o vzdělávání, který rámcové vzdělávací programy ukotvuje v našem vzdělávacím systému. Z hlediska budoucnosti a potřeb naší společnosti dokument zdůrazňuje v oblasti základního vzdělávání: individualitu žáka, koncept celoživotního učení, změny v pojetí vyučování, změny klimatu školy, pedagogickou autonomii učitelů a pedagogickou autonomii škol.²

V návaznosti na tyto události byl v r. 2004 schválen Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který je od školního roku 2007/2008 povinným závazným dokumentem. Podrobnější analýze tohoto aktuálního programu se budeme věnovat v následujících oddílech.

¹ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 7.

² KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 8.

2.2 Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Na úvod bychom si měli vymezit, kde se Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) nachází v systému kurikulárních dokumentů.

V souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR a zákonem č. 561/2004 Sb. se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů, jež jsou tvořeny na dvou úrovních: státní a školní. Tuto problematiku schematicky zachycuje níže uvedená tabulka 1. I přes to se to ale pokusíme zde jednoduše popsat. Státní úrovní jsou myšleny Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). RVP vymezuje rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé úrovně – předškolní, základní a střední vzdělávání. Na RVP navazují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se realizuje vzdělávání na konkrétních školách. Každá škola si může svůj ŠVP vytvořit sama, podle potřeb svých žáků, ale samozřejmě se musí držet zásad, které jsou stanoveny RVP.

Tabulka 1. Systém kurikulárních dokumentů³

STÁTNÍ ÚROVEŇ	NÁRODNÍ PROGRAM VZDĚLÁVÁNÍ ↓ RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY ↓ RVP PV RVP ZV RVP GV RVP SOV OSTATNÍ RVP
ŠKOLNÍ ÚROVEŇ	↓ ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY

Vysvětlivky: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, sem patří také příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP), RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, RVP SOP – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání. Ostatní RVP: RVP pro základní umělecké vzdělávání, RVP pro jazykové vzdělávání atd.

³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT ČR. Praha: 2007. s. 9. - neúplně

Na závěr této části shrneme stručně základní body RVP. Vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění dovedností a vědomostí v praktickém životě. Prosazují myšlenku celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání absolventů z jednotlivých stupňů vzdělání a podporují autonomii škol i pedagogů.⁴

2.2.1 Principy RVP pro základní vzdělávání

V této části se budeme podrobněji věnovat principům RVP.

- navazuje svým pojetím na RVP předškolního vzdělávání a je východiskem pro RVP pro střední školy,
- vymezuje vše co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání (dále jen ZV) a v odpovídajících ročnících víceletých středních škol,
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci ZV,
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo,
- zařazuje jako závaznou součást ZV průřezová témata,
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně jeho vhodného propojování, předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků,
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- je závazný pro střední školy, při stanovování požadavků přijímacího řízení.⁵

⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT ČR. Praha: 2007. s. 10.

⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT ČR. Praha: 2007. s. 9.

2.2.2 Cíle a klíčové kompetence

Základní vzdělávání má poskytovat základ všeobecného vzdělání, který je blízký běžnému životu a dá se využít při praktickém jednání, dále má za úkol utvářet a rozvíjet jednotlivé klíčové kompetence. Z těchto důvodů usilujeme o naplnění následujících cílů:⁶

- umožnit žákům osvojení strategie učení a motivovat je k celoživotnímu učení,
- podněcovat žáky k tvořivému, ale zároveň logickému myšlení a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat sebe i druhé,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osoby, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a vztahy k lidem, prostředí a přírodě,
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je společně žít s ostatními lidmi,
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní profesní orientaci.

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich výběr a pojetí

⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT ČR. Praha: 2007. s. 12.

vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.⁷

V RVP ZV jsou za klíčové kompetence považovány:⁸

- **Kompetence k učení**

Žáci poznávají smysl a cíl učení a získávají k němu pozitivní vztah, jež se projevuje ochotou věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení. Jsou schopni vybírat si a využívat vhodné způsoby a metody pro efektivní učení. Vyhledávají a třídí informace, které dokáží navzájem systematicky propojovat a dále je využít v procesu učení nebo v běžném životě. Žáci operují s obecně užívanými termíny, znaky, symboly a uvádějí je do souvislostí.

- **Kompetence k řešení problémů**

Žáci vnímají nejrůznější problémové situace, rozpoznají a pochopí problém a jeho podstatu. Dokáží, dle vlastního úsudku, zkušeností a vhodně vyhledaných informací o dané problematice, naplánovat řešení problému a následně ho samostatně vyřešit pomocí vhodných metod a postupů. Jsou schopni své řešení ověřit prakticky i v jiných obdobných problémových situacích, na základě svého kritického myšlení uvážit rozhodnutí a obhájit si jej. Žáci si uvědomují zodpovědnost za svá rozhodnutí.

- **Kompetence komunikativní**

Žáci zvládají vyjadřovat své myšlenky a názory výstižně, souvisle, v logickém sledu a to v písemném i mluveném projevu. Jsou schopni porozumět různým typům textů, záznamům, běžně užívaným textům a jiným informačním a komunikačním prostředkům, které později dokáží sami vhodně použít. Žáci naslouchají druhým,

⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT ČR. Praha: 2007. s. 14.

⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT ČR. Praha: 2007. s. 14.

vhodně na ně reagují, zvládnou argumentovat a obhájit svůj názor. Všechny své nabyté komunikativní dovednosti využívají k vytváření plnohodnotných vztahů.

- **Kompetence sociální a personální**

Žáci zvládají účinně spolupracovat ve skupině a chápou efektivitu spolupráce při řešení úkolů, oceňují zkušenosti druhých a berou si z nich poučení. Chápou význam ohleduplnosti a úcty k druhým, což přispívá k upevňování pozitivních mezilidských vztahů. Podílí se na vytváření pravidel práce a příjemné atmosféry týmu, na základě poznání své nové role. Žáci si vytváří pozitivní představu o sobě samém.

- **Kompetence občanské**

Žáci chápou základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, uvědomují si svá práva a povinnosti. Respektují přesvědčení druhých lidí, jsou schopni se do druhých vcítit, odmítají jakýkoli útlak a hrubé zacházení. Vnímají povinnost se tomuto chování postavit. Žáci poskytnou pomoc druhému dle svých možností. Dále chrání a oceňují naše tradice, kulturní i historické dědictví. Mají smysl pro kulturu, tvořivost a sport a sami se aktivně zapojují. Žáci chápou základní ekologické a environmentální souvislosti, respektují požadavky na kvalitní životní prostředí.

- **Kompetence pracovní**

Žáci využívají svých dosavadních znalostí a zkušeností z různých vzdělávacích oblastí k bezpečnému a účinnému používání materiálů, nástrojů a vybavení. Plní své závazky a dokáží se přizpůsobit novým pracovním podmínkám. Dodržují stanovená pravidla, především ty, které se týkají bezpečnosti práce a ochrany zdraví svého i druhých. Orientují se v základních aktivitách potřebných k podnikání a rozvíjí vlastní podnikatelské myšlení.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, ale vzájemně se prolínají. Jsou výsledkem dlouhodobého procesu vzdělávání.

2.2.3 Vzdělávací oblasti

Učivo je rozděleno do tematických okruhů a je chápáno jako prostředek dosažení očekávaných výstupů. Učivo, které vymezuje RVP ZV, je školám doporučeno a vyžaduje podrobnější rozpracování, čímž vzniká již výše zmíněný ŠVP. Očekávané výstupy vymezují předpokládanou způsobilost využít osvojené učivo v běžném životě, jsou tedy zaměřené prakticky. Vzdělávací obsah je orientačně členěn do devíti vzdělávacích oblastí:⁹

- **Jazyk a jazyková komunikace** - Český jazyk a literatura, Cizí jazyk.
- **Matematika a její aplikace.**
- **Informační a komunikační technologie.**
- **Člověk a jeho svět.**
- **Člověk a společnost** - Dějepis, Výchova k občanství.
- **Člověk a příroda** - Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis.
- **Umění a kultura** - Hudební výchova, Výtvarná výchova.
- **Člověk a zdraví** - Výchova ke zdraví, Tělesná výchova.
- **Člověk a svět práce.**
- **Etická výchova.**

Tyto jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v RVP ZV vymezeny charakteristikou, která vyjadřuje postavení a význam v ZV a vymezuje obsah jednotlivým vzdělávacím oborům dané vzdělávací oblasti. Dále sem patří cílové zaměření, které určuje k čemu je žák veden, aby postupně dosahoval klíčových kompetencí. RVP ZV výrazně podporuje

⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT ČR. Praha: 2007. s. 18.

integraci vzdělávacího obsahu, přičemž však musí být respektována logika výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů, jednou z vhodných metod jak integrace učiva docílit je využití právě projektového vyučování. Záměrem RVP ZV je spolupráce mezi učiteli, propojování vhodných témat a posílení nadpředmětového přístupu ve vzdělávání.¹⁰

V našem případě se budeme později dále podrobněji věnovat oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

2.2.4 Průřezová témata

V této části se budeme věnovat průřezovým tématům, které v RVP ZV reprezentují okruhy aktuálních problémů a stávají se součástí základního vzdělávání. Průřezová témata vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich spolupráci, pomáhají rozvíjet žakovu osobnost především v oblasti postojů a hodnot. V rámci ZV jsou vymezena tato průřezová témata:¹¹

- **Osobnostní a sociální výchova.**
- **Výchova demokratického občana.**
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.**
- **Multikulturní výchova.**
- **Environmentální výchova.**
- **Mediální výchova.**

Všechna průřezová témata mají jednotné zpracování, obsahují charakteristiku průřezového tématu a přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka.

V další části se budeme zabývat konkrétně postavením českého jazyka a literatury v RVP ZV.

¹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT ČR. Praha: 2007. s. 18.

¹¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT ČR. Praha: 2007. s. 90.

2.2.5 Český jazyk v RVP pro základní vzdělávání

V rámci této problematiky se budeme zabývat především vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace, do níž řadíme obory Český jazyk a literatura a Cizí jazyk. Jedná se o velice významné obory, neboť je dnes dobrá jazyková úroveň absolventů téměř nutností. Jen díky znalostem a dovednostem nabytých v této oblasti vzdělávání, dokáží žáci porozumět jazykovým sdělením a vhodně se k nim vyjadřovat.

My se zaměříme především na Český jazyk a literatura. Dle RVP ZV je právě tento obor považován za velice významný. Je důležitý nejen z hlediska dobré úrovně jazykového vzdělání – dokonalé užívání mateřského jazyka v písemné i mluvené podobě, ale také z hlediska správného osvojování poznatků a dovedností z jiných oblastí.

Vzdělávací obsah tohoto oboru se dělí do tří složek:¹²

- **Komunikační a slohová výchova** – žáci se zde učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, kultivovaně psát, analyzovat a posuzovat obsah textu a později i jeho formální stránku.
- **Jazyková výchova** – žáci si osvojují spisovnou podobu českého jazyka, dokáží ji oddělit od ostatních forem jazyka, žáci jsou vedeni k přesnému logickému myšlení a srozumitelnému vyjadřování.
- **Literární výchova** – prostřednictvím četby žáci poznávají základní literární druhy, učí se formulovat vlastní názory o přečteném díle, postupně získávají čtenářské návyky a schopnost interpretace textu, prožitky spojené se čtením mohou žáky ovlivnit v oblasti postojů a hodnot.

Doplňujícím vzdělávacím oborem, který však s tímto velice souvisí, je Dramatická výchova, pomocí níž můžeme vhodně rozvíjet komunikační schopnosti.

¹² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT ČR. Praha: 2007. s. 20.

2.3 Integrované vyučování

V souvislosti s integrovaným vyučováním, je třeba specifikovat, co znamená pojem integrace. Uveďme si definici podle **J. Skalkové** „*Integrace znamená způsob vytváření obsahu vzdělávání a organizace procesu vyučování na základě jedné osy, určité centrální ideje.*“¹³

L. Podroužek¹⁴ upozorňuje, že pojem integrace bývá velmi často spojen se slovy škola, vzdělání a výuka. My si nyní tato slovní spojení přiblížíme.

Integrovaná škola je chápána jako propojení různých stupňů a typů školního vzdělávání např. spojení základní školy se školou mateřskou do jedné instituce.

Zapojení handicapovaných žáků nebo žáků se specifickými učebními poruchami do výuky na běžných školách považujeme za **integrované vzdělávání**.

Posledním spojením je **integrovaná výuka**, kterou autoři Pedagogického slovníku charakterizují takto: „*Výuka realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických činností s praktickými v následujících formách: 1. integrované předměty nebo kurzy; 2. moduly nebo témata zařazované jako součást více předmětů; 3. projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi; 4. integrované dny, kdy celá škola realizuje jedno společné téma.*“¹⁵

V publikaci L. Podroužka¹⁶ najdeme, že integrovaná výuka může být chápána v širším slova smyslu jako:

- **Konsolidování učiva** – je to tzv. vnější integrace, která je zaměřena na sjednocování učebních předmětů z podobných kognitivních oblastí např. biologie a zeměpis. Jednotlivá témata jsou vhodně a logicky řazena za sebou,

¹³ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 238.

¹⁴ PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii i praxi*. Plzeň: Fraus, 2002. s. 11.

¹⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. s. 87

¹⁶ PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii i praxi*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002.

což umožňuje postihnout řadu souvislostí a vztahů mezi jednotlivými problémy.

V této rovině nás nejvíce zajímá, které předměty spojovat.

- **Koncentrování učiva** - je soustředění a řešení určitého problému současně z různých hledisek jednotlivých vědních oborů a vytvoření nového syntetického předmětu, který umožňuje pohledy na danou skutečnost spojit v jeden celek s využíváním multilaterálních mezipředmětových vazeb např. pohled na vzduch z hlediska biologie, fyziky, chemie. V tomto případě hovoříme o vnitřní integraci, kdy je téma dáno tak, aby umožňovalo jednotný pohled na vybraný problém a jeho řešení z několika vědních oborů současně.
- **Koordinace učiva** - je součinnost a spolupráce mezi jednotlivými učebními předměty (obsahu, metod, forem práce) s využitím bilaterálních předmětových vztahů např. součinnost obsahu a forem dějepisu v občanské výchově a naopak.

L. Podroužek dále píše: „*Integrovaná výuka umožňuje efektivnější uplatňování mezipředmětových vazeb v obsahu jednotlivých učebních předmětů (horizontální integrace) a zejména pak propojení teoretických poznatků s praktickými činnostmi žáků (vertikální integrace).*“¹⁷

Jedním ze způsobů jak do školní praxe integrovanou výuku zavést je např. realizování projektového vyučování, kterým se budeme podrobněji zabývat v další části této práce, nebo prostřednictvím kooperativní výuky. Této problematice se u nás věnuje

H. Kasíková. „*Učení lišící se od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat,*

¹⁷ PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii i praxi*. Plzeň: Fraus, 2002. s. 13.

slad'ovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.“¹⁸

Další možností je utvářet tzv. integrované předměty, které využívají propojení obsahů několika vědních oborů a lze je průběžně zařazovat mezi tradiční učební předměty. **J. Průcha** charakterizuje integrovaný vyučovací předmět takto: „*Je to takový obsahový element kurikula, který slučuje několik tradičně izolovaných předmětů nebo témat obsahu vzdělávání. Učební plán školy potom zahrnuje menší počet vyučovacích předmětů, z nichž některé jsou integrovány, namísto velkého počtu jednotlivých předmětů.*“¹⁹

L. Podroužek dále píše: „*Nově vytvořené učební předměty by měly být založeny na integrovaném kurikulu, ve kterém bude propojen obsah několika vědních oblastí, ze kterých didaktickou transformací vznikne komplexní školní učivo, v němž bude významným prvkem zejména dodržování přirozených souvislostí s životem žáků a respektování jejich věkových zvláštností.*“²⁰ Nově vytvořený obsah učiva by měl být komplexní soustavou poznatků, které jsou pro žáky pochopitelné, zajímavé, motivující a zároveň použitelné v reálném světě. K tomu, aby bylo učivo v pořádku jak po stránce obsahové, tak i po stránce logické, nám pomáhají tzv. **referenční rámce učiva**. Existuje celá řada logického uspořádání učiva, my si zde uvedeme jedno z tradičních koncipování učiva, které uvádí L. Podroužek²¹ ve své publikaci.

- **Koncipování učiva podle ročního období** - např. „Jarní příroda“, „Zima je tady!“.
- **Regionální koncipování učiva** – např. „Naše město“, „U nás doma“.

¹⁸ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. - neúplné

¹⁹ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 264.

²⁰ PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii i praxi*. Plzeň: Fraus, 2002. s. 13.

²¹ PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii i praxi*. Plzeň: Fraus, 2002. s. 14.

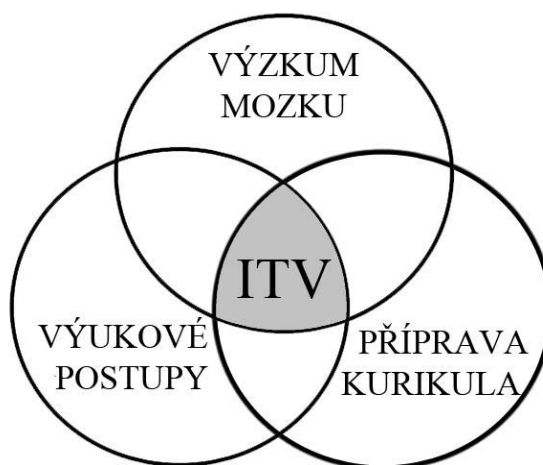
- **Epizodické koncipování učiva** – věci a jevy jsou součástí určitého zvoleného tématu, které ohraničuje danou problematiku a vytváří tak určitý obraz, např. „U lékaře“, „Život v továrně“.
- **Koncipování podle biotopů** – ekologické koncipování učiva např. „V lese“, „U rybníka“.
- **Koncipování podle vědních systémů** – např. „Vodstvo Evropy“, „Horniny a nerosty“.
- **Koncipování podle časové chronologie** – „Středověk“, „Egyptská kultura“.

2.3.1 Integrovaná tematická výuka a její vztah k projektové výuce

Integrovaná tematická výuka (dále jen ITV) je spojena především se jménem **Susan Kovaliková**, která spolu s K. Olsenovou vytvořila známý model ITV. Tento model je založen na nových mémech pro vzdělávání 21. století, které se opírá o výsledky výzkumu mozku a charakteristiky dětí. Dále sem patří integrované kurikulum, které je založeno na skutečnosti, nikoli na učebních předmětech. Mělo by obsahovat méně výkladů a dávat více prostoru praktickému zkoumání a objevování. Pojmy, dovednosti a postoje by měly být propojeny s přímou zkušeností žáka. Vlastní učení je individuální záležitostí. Takové kurikulum a způsob učení předpokládá zajištění vhodného prostředí, poskytující zúčastněným v procesu výuky bezpečí. Kovaliková ve své koncepci výuky hovoří o několika požadavcích na výuku, které jsou předpokladem pro vytvoření mozkově kompatibilního prostředí – prostředí, které dovolí mozku fungovat přirozeně a tím nejúčinněji.²² Mezi tyto složky patří: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba a dokonalé zvládnutí.

²² KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 56.

ITV je průnikem tří oblastí – výzkum mozku, výukové postupy a příprava kurikula. Jednoduché schéma můžeme vidět na obrázku 1.



Obrázek 1. Model integrované tematické výuky²³

„ITV je cestou jak vytvářet „mozkově kompatibilní“ učební prostředí pro žáky i učitele. Je založena na jednom celoročním sjednocujícím tématu a jeho rozepsání do všech rozvětvujících se témat a dovedností, které obsahuje. Toto téma funguje jako kostra pro organizaci myšlenek, materiálů a činností jak pro učitele, tak pro žáky.“²⁴ Je velice důležité promyslet, co je vhodné do tématu zahrnout a co s ním souvisí, je třeba vybrat klíčové pojmy, důležité vztahy a zvolit správné uspořádání témat.

V českých školách se zatím poměrně daří přirozeně uplatňovat integrovaný přístup ke kurikulu především na úrovni mateřské školy a na 1. stupni. V pozadí zatím stále zůstávají vyšší stupně vzdělávání. Dobrým příkladem ITV v českém prostředí byl program „Začít spolu“.

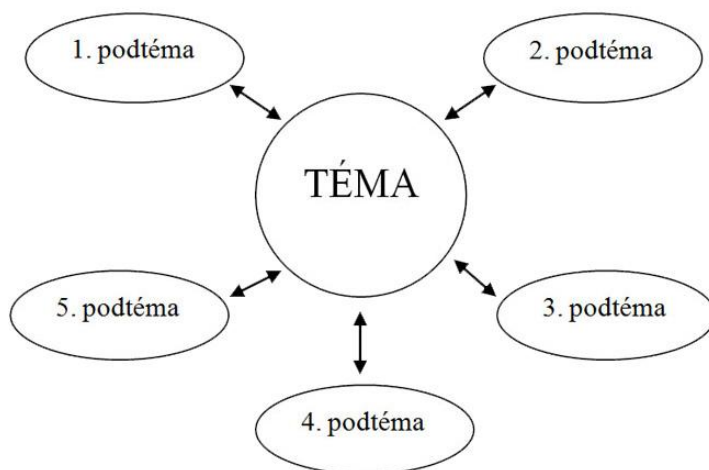
Máme-li porovnat ITV a projektovou výuku dospějeme k závěru, že je třeba je od sebe odlišovat. ITV je tedy taková, která vychází z určitého tématu a z něho pak

²³ KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka – model*. Kroměříž: SPIRÁLA, 1995. s. 22.

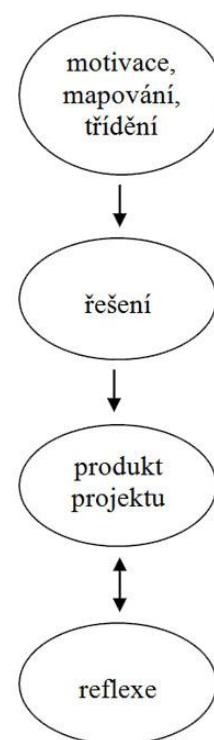
²⁴ KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka – model*. Kroměříž: SPIRÁLA, 1995. s. 22.

postupně vychází další podtémata, pomocí nichž lze učivo integrovat. S projektovou výukou se však navzájem prolínají a můžeme je libovolně kombinovat. Velmi často se stává, že projekty vycházejí právě z ITV, někdy může být IVT považováno jako sbírání podkladů pro projekt. Projektové vyučování se tedy liší především tím, že žák přebírá za projekt plnou odpovědnost a to za všechny jeho fáze. Výsledkem je nějaký konkrétní produkt. Lépe porozumět těmto rozdílům nám pomůže obrázek 2.

Tematická výuka



Projekt



Obrázek 2. Schémata charakteru tematické výuky a projektu²⁵

²⁵ TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. s. 15.

2.4 Projektové vyučování

Projektové vyučování je v dnešní době stále častějším „zpestřením“ běžného vyučování a probouzí stále více zájmu. Jeden z důvodů, proč se o projektech tolik mluví, je, že pomocí nich lze rozvíjet v podstatě všechny klíčové kompetence a snadno se naplňují mezipředmětové vztahy, což jsou „základní kameny“ Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Nemělo by trvat dlouho a projekty se budou realizovat na všech školách jako běžná součást výuky. Dnes je kladen velký důraz na to, aby se žáci naučili samostatně pracovat, dokázali hledat a třídit informace, uměli najít logické souvislosti. Právě projektová metoda je velice vhodná k tomu, aby si tyto souvislosti uvědomili a nevnímali informace zcela izolovaně.

Projektové vyučování (projektová výuka) je založeno na projektové metodě. Autoři Pedagogického slovníku projektovou metodu vymezují jako „*vyučovací metodu, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Je odvozena z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu, rozvíjené J. Deweyem, W. Killpatrickem aj. V USA a dalších zemích jedna z nejvýznamnějších metod podporující motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.*“²⁶

Nyní můžeme plynule přejít k historickému vývoji projektového vyučování, který si nastíníme v následující kapitole.

²⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. s. 184.

2.4.1 Historie projektového vyučování

Úplný původ projektového vyučování spadá do doby 17. a 18. století a prostředí Francie a Itálie, kde bylo vypracování projektu součástí závěrečné zkoušky. Další kořeny projektové výuky můžeme nalézt v odkazech myslitelů 18. a 19. století, jimiž byli např. J. J. Rousseau nebo J. H. Pestalozzi. Jejich významné pedagogické úvahy se opírali především o samostatnou aktivitu dítěte a jeho osobní zkušenost. Usilovali o rozvoj celé osobnosti dítěte. Z jejich odkazu později také vychází reformní pedagogika.

Reformní pedagogika se projevovala především snahou změnit tradiční autoritářský přístup výuky. Objevovала se kritika omezování svobody a aktivity žáka, nerespektování žákových zájmů a potřeb, prezentace učiva odděleně v jednotlivých předmětech, striktní disciplíny v hodinách apod. Toto hnutí bylo ovlivněno (především v USA) myšlenkou pragmatické filosofie, která mimo jiné tedy vychází i z kritiky herbartismu. Jak uvádí O. Šimoník: *„Pragmatická pedagogika chápe vzdělání jako nástroj řešení problémů, s kterými se člověk setkává v praktickém životě. Základním pojmem je zkušenost získaná v individuální praxi.“*²⁷

Projektové vyučování – projektová výuka – projektová metoda jsou pojmy, které jsou tedy velmi často spojovány s reformním pedagogickým hnutím konce 19. a počátku 20. století. S ním jsou spjata především jména **John Dewey** a **William Heard Killpatrick**.

Za první pokus o projektovou metodu lze považovat snahu R. W. Stimsona, který použil termín „home project“ r. 1908, kdy působil na zemědělské škole v Massachusetts. Tento termín byl využit v souvislosti s mimoškolní prací žáků navazující na práci ve škole.

²⁷ ŠIMONÍK, O. Výukové projekty. In MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 1997. s. 44.

Tvůrcem teoretického rámce projektové metody byl již zmíněný J. Dewey, jehož myšlenky později rozvíjí W. H. Killpatrick (profesor Kolumbijské univerzity v New Yorku), kterého dnes považujeme za zakladatele projektové metody. Významně se zapsal svým článkem *The Project Method*, který vyšel r. 1918.

Z USA se ve 20. letech 20. století tyto myšlenky dostaly až k nám, kde mezi přední propagátory projektové metody patřili zejména V. Příhoda, S. Vrána, K. Velemínský. Po roce 1989 došlo k znovuoobnovení této metody, s tím můžeme spojit např. jména J. Valenta a J. Kašová.

Krátce jsme si zde shrnuli vývoj projektu, a proto se nyní již můžeme podívat na jeho charakteristiku.

2.4.2 Charakteristika projektového vyučování

Projektové vyučování nelze úplně jednoznačně vymezit, různí autoři uvádějí různé definice, které se od sebe většinou alespoň trochu liší. Někteří kladou důraz např. na dokonalé vyřešení komplexu úkolů, jiní zase na samotný postup řešení a někteří na výstup v podobě něčeho hmotného. Pro srovnání zde uvedeme několik základních definic, z nichž můžeme dále vycházet.

W. H. Killpatrick ve své definici vyzdvihuje praktický význam této metody. *„Projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákům tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“*²⁸

Další uvádí **J. F. Hosić**, zobecňuje projektovou metodu jako takovou, a klade důraz na vlastní aktivitu žáka. *„Výrazu projektová metoda lze užítí o učení tehdy, když*

²⁸ VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 4.

individuum či skupina pojme záměr, jehož uskutečnění navozuje změny v jeho (jejich) vědění, zručnostech, zvycích či vztazích. “²⁹

J. Adams zdůrazňuje aktivní učení a návaznost na dosavadní zkušenost žáka. „Projektová metoda oživuje každou vědomost, kterou vyvolá. Při této metodě neshrnuje učitel nejprve vědomosti a nehledá teprve potom, jak jich užití: počíná užitím a shledává vědomosti.“³⁰

R. Žanta poukazuje na to, že má projekt někam směřovat – k cíli. „Projekt je účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.“³¹

Definice dle **S. Vrány**: „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.“³²

V. Příhoda uvádí: „Projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout nějaké jednotlivé myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářsky nebo kulturně významného a pro žáky životního.“³³

V publikaci **J. Maňáka** a **V. Švece** najdeme vymezení projektu takto: „Komplexní praktická úloha (problém, téma) spojená s životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“³⁴

Jako příklad ze zahraniční literatury lze uvést definici **M. Pashe**, který píše: „Projekt můžeme chápat jako výrobu skutečného produktu, který představuje souhrn dosavadních zkušeností získaných v dané oblasti.“³⁵

²⁹ VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 4.

³⁰ COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. s. 10.

³¹ VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 5.

³² VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 5.

³³ COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. s. 10.

³⁴ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 168.

³⁵ PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. s. 160.

Dále si můžeme popsat náhled **G. Pettyho**: „*Je to úkol anebo série úkolů, které mají žáci plnit – většinou individuálně, ale někdy i ve skupinách. Žáci se mohou často více méně sami rozhodovat, jak, kde, kdy, v jakém sledu budou úkoly provádět.*“³⁶

Tento autor často slučuje projekty a samostatné práce. Projekty podle něho však mívají otevřenější konec a měly by se odehrávat v časovém rozmezí 12 - 60 hod.

Někteří autoři považují projektovou výuku, projektové vyučování a projektovou metodu téměř za totožné termíny, někteří mezi nimi ale vidí značné rozdíly. Ať už se ale jedná o jakýkoliv termín, vždy za ním stojí myšlenka koncentrace. Jak publikuje J. Valenta: „*Zázemím projektů je idea souhrnně pojmenovaná jako koncentrace. Koncentrace ve smyslu společných jader, základů, situací či jednotlivých myšlenek, kolem nichž by se koncentrovalo učivo. Učivo jinak tradičně předávané ve formě jednotlivých, navzájem spíše oddělených vyučovacích předmětů. Koncentrace tedy znamená i hledání nového klíče či kritéria, podle nějž by mohlo být učivo strukturováno.*“³⁷ Toto shrnuje v krátké definici: „*Koncentrace učiva je soustředění látky kolem určitého ústředního motivu, jádra či základní ideje.*“³⁸

J. Valenta³⁹ dále uvádí typy koncentračních jader, které vycházejí z životní reality (zájmy, potřeby, problémy), z předepsaného učiva anebo z kombinace obou možností:

- 1. Obecné téma** – jádro tvořeno určitým zobecňujícím pojmem např. jaro.
- 2. Konkrétní podnět** – vychází z konkrétní situace a k ní vázaných potřeb a zájmů konkrétních osob např. školní jarmark.
- 3. Problém** – určitá obtíž, kterou je nutné překonat, aby se dostavil určitý učební efekt, často bývá ve formě otázky např. „Jak udělat školní časopis?“

³⁶ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. s. 213.

³⁷ VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 2-3.

³⁸ VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 4.

³⁹ VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 4.

4. Výchovně vzdělávací cíl – konkrétním jádrem tam, kde se primárně uvažuje o žádoucí změně osobnosti žáka a teprve sekundárně o obsahu, tématu apod.

Myšlenka koncentrace učiva v dnešní době nabývá aktuálnosti a významu, především díky struktuře RVP.

Při studiu odborné literatury se můžeme dále setkat s vymezením vztahu mezi pojmy problém a projekt. Opět se zde objevuje několik úhlů pohledu na tuto problematiku. Autoři naší starší odborné literatury (Příhoda, Vrána, Žanta) částečně oddělili problém od projektu tím, že projekt chápou jako komplexní rozvoj osobnosti na základě praktických činností, zatímco problém se spíše orientuje na rozvoj myšlenkový.

R. Žanta tedy říká: *„Projekt a problém je nerozlučnou dvojicí. Projekt pořádá, hledá, zkouší, provádí skutečné dílo. Problém spíše znamená úvahu, hodnocení, rozhodování.“*⁴⁰

V. Příhoda se s tímto názorem v podstatě ztotožňuje a vnímá *„problém spíše jako záležitost myšlenkovou, teoretickou (problémová metoda učí myšlení) a projekt jako věc praktických činností (projektová metoda učí jednání – činu). Projekt je seskupení problémů.“*⁴¹

Jiný pohled na věc zaznamenáváme později u **J. Valenty**. *„Problém je druhem koncentračního jádra, které je pro projektovou metodu nejtypičtější. Problém je určitá obtíž, s níž se musíme vyrovnat. Ono „vyrovnávání se“ se neobejde bez řady poznávacích aktivit, tedy bez jistého intelektuálního úsilí, které nabývá různých forem. Problém je ideální formulovat v podobě jedné či více otázek. Problém je tedy vlastním místem koncentrace učiva, které má být osvojeno cestou projektové metody. A protože*

⁴⁰ ŽANTA, R. *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Nákladem dědictví Komenského, 1934. s.2.

⁴¹ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. s. 161.

projekt bývá zpravidla širší a systematizovanou záležitostí, nezůstává tu základní problém samocen, ale je obklopen řadou dílčích problémů.“⁴²

Dnes bychom se přikláněli spíše k tomuto pojetí.

2.4.2.1 Principy projektové výuky

V této části si uvedeme principy, na nichž je projektová výuka postavena, a které uvádí ve své publikaci H. Kasíková⁴³.

- **Potřeby a zájmy dítěte**

Uplatňuje se zde především potřeba dětí aktivně se zapojit do dění světa, následně vstřebat nové zkušenosti, poznatky, získat nové schopnosti, odpovědnost a spoluodpovědnost za vykonanou práci.

- **Aktuálnost situace**

Pro žáky se otevírá možnost vyrovnat se s reálnými problémy. Podněty, se kterými se pracuje, vychází z osobní situace jednotlivce, ze školního prostředí, ale i z širšího společenství.

- **Interdisciplinarita**

Projekty nabízejí celistvé poznání. Pomocí nich lze tedy překonat izolovanost informací v jednotlivých předmětech a podporovat tak uplatňování mezipředmětových vztahů.

- **Seberegulace při učení**

Plánování a realizace projektu spočívá především na žácích, i když s návrhem projektu přijde např. pedagog, žáci svým souhlasem nad projektem přebírají odpovědnost.

⁴² VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 5.

⁴³ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.

Při seberegulačním učení je vhodné uzavření tzv. učebního kontraktu – jsou zde učební cíle, strategie, zdroje, důkazy dokončení, kritéria a prostředky hodnocení.

I v tomto případě je třeba myslet na důležitost role učitele a jeho možnou intervenci, která může být v některých případech velmi žádoucí.

- **Orientace na produkt**

Projektové vyučování vyžaduje dokumentaci průběhu a výsledku učení, jejich prezentaci pro školu i mimo ni. Produkt stvrzuje smysl učení.

- **Skupinová realizace**

V projektu by měl být začleněn požadavek kolektivního úsilí. Jedná se zde o přirozené propojení činnosti žáků ve smysluplné týmové práci. Projekty nabízejí výborný trénink týmové práce.

Pomocí skupinové práce se nám může podařit spojit různé typy žáků, a kromě homogenních (stejnorodé) skupin tedy vytvářet i ty heterogenní (různorodé).

- **Společenská platnost**

Projektové vyučování může školu propojovat se skutečnou realitou života. Na jeho realizaci se proto mohou často podílet i osoby, které přímo do školy nepatří, ale mohou být dětem nápomocní např. svými znalostmi, zkušenostmi.

Prostřednictvím práce na projektu žáci poskytují zpětnou vazbu o schopnosti zacházet se svobodou ve vztahu k překážkám a řešení problémů. Pomocí projektů můžeme v žácích vzbudit zájem o další informace a následně pak o celé studium.

V následujícím oddíle se budeme věnovat jednotlivým fázím projektu.

2.4.2.2 Fáze projektu

Projekt by se měl uskutečňovat v určitých fázích řešení, abychom mohli neustále kontrolovat jeho správný průběh. Uvedeme si pojetí, které publikuje J. Kratochvílová⁴⁴, jež se ale samozřejmě značně opírá o fáze stanovené W. Killpatrickem – záměr, plán, provedení, hodnocení.

1. Plánování projektu

V této fázi je velice významná motivace žáků, ta napomáhá k tomu, aby se žáci s daným tématem dokázali ztotožnit, přijmout ho za své a pochopit, jaký přínos bude mít jejich konání. Pro učitele je v této části projektu důležité stanovit si cíle, kterých chce s žáky dosáhnout. Toto vymezení by mělo zahrnovat všechny tři roviny rozvoje osobnosti – kognitivní, psychomotorickou a také afektivní.

V každém případě by se na této části měly podílet především děti. Pedagog by měl jejich náměty spíše usměrňovat a navést je ke správnému cíli.

Při plánování projektu bychom mohli postupovat takto:

- **definovat podnět** – definovat problém k řešení (téma projektu),
- **zvolit výstup projektu** – jaký bude výstup projektu, závěrečná podoba projektu,
- **zpracovat časové zavržení projektu** – v jaké době se projekt uskuteční, jak dlouho a zda bude probíhat nepřetržitě či s časovými prodlevami,
- **promyslet prostředí projektu** – kde se projekt uskuteční,
- **vymezit účastníky projektu** – kdo se bude na projektu podílet,
- **promyslet organizaci projektu** – jak bude projekt realizován a jaký bude jeho průběh,
- **zajistit podmínky pro projekt** – vhodné pomůcky, potřebný materiál, ...

⁴⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 41.

- **promyslet hodnocení** – jak bude hodnocení provedeno a kdo se na něm bude podílet.

2. Realizace projektu

Při realizaci projektu se postupuje podle předem vytvořeného plánu. Pedagog v této fázi vystupuje v roli poradce, který by měl žáky citlivě usměrňovat v jejich práci a to především za předpokladu, kdy se odklánějí od stanovených záměrů a cílů. Na straně žáků se v této fázi uplatňují dílčí aktivity - sbírání vhodných materiálů, jejich třídění, zpracovávání, analýza a nakonec samozřejmě kompletace.

3. Prezentace výstupu projektu

Zahrnuje představení výsledku, k němuž žáci dospěli. Závěrečný výstup může mít mnoho podob: např. výstava, videozáznam, kniha, časopis, model, výlet, jarmark, olympijské hry, audio nahrávka, koncert, beseda, přednáška, internetové stránky, atd.

Prezentace výsledku projektu může být realizována na několika úrovních: prezentace pro rodiče (zapojit rodiče je velice důležité, získávají tak zpětnou vazbu o činnosti školy), ve třídě pro spolužáky, ve škole mimo vlastní třídu, pro veřejnost a složky podílející se na projektu (např. vedení školy) nebo pro jiné instituce.

4. Hodnocení projektu

Jedná se o hodnocení celého procesu – naplánování projektu, průběhu i výsledku a to z pohledů žáka i pedagoga. Hodnocení by se mělo opírat o předem stanovená kritéria, na jejichž vytvoření se žáci podíleli nebo jim byla včas předložena.

Po podrobné charakteristice projektů se nyní podíváme na jejich klasifikaci podle různých hledisek.

2.4.3 Druhy projektů

Projekty lze dělit podle různých hledisek, zde si tedy uvedeme ty základní. Budeme vycházet především z typologie, kterou uvádí J. Valenta⁴⁵ a pro srovnání uvedeme některé úpravy a doplnění z publikace J. Kratochvílové.⁴⁶

- **podle účelu dle W. Killpatricka**

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

- **podle účelu dle J. F. Hosice**

- problémové,
- konstruktivní,
- hodnotící,
- drilové.

J. Kratochvílová ve své publikaci uvádí toto dělení upravené. Vyčleňuje zvlášť projekty směřující k estetické zkušenosti a směřující k získání dovedností (i sociálních). Úplně vypouští projekty drilové.

- **podle navrhovatele**

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

⁴⁵ VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. s. 5.

⁴⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 48.

- **podle prostředí**

- školní – probíhá ve výchovné instituci v rámci času k tomu určenému,
- domácí,
- kombinace obou možností.

J. Kratochvílová publikuje ještě další druh dle místa realizace – mimoškolní projekt.

- **podle počtu zúčastněných**

- individuální,
- kolektivní – skupinové, třídní, ročníkové, víceročnickové, celoroční,
- kombinace obou možností.

- **podle časového vymezení**

- krátkodobé – max. 1 den,
- dlouhodobé – více jak 1 týden, ale méně než měsíc.

J. Kratochvílová publikuje ještě další druhy.

- střednědobý – max. 1 týden,
- mimořádně dlouhý – více jak měsíc.

J. Maňák a V. Švec mají trochu odlišné časové vymezení jednotlivých druhů projektů. Za střednědobý považují projekt uskutečněný během jednoho až dvou dnů, jedním týdnem je podle nich vymezen projekt dlouhodobý a mimořádně dlouhodobý projekt zahrnuje dobu několika týdnů až měsíců.

- **podle organizace projektu**

- v rámci jednoho předmětu,
- v rámci příbuzných předmětů,
- mimo výuku předmětů – vedle nich (rozsahem zpravidla zahrnují více předmětů či více oblastí poznání),

- místo předmětů – „likvidace“ - byť třeba časově omezená – předmětové struktury v dané škole.

J. Kratochvílová popisuje také jednoduché dělení na jednopředmětové a víceředmětové projekty.

- **podle velikosti projektu**

- malé - např. vaření polévky,
- velké – např. výstava.

V publikaci J. Kratochvílové lze najít ještě další hledisko třídění projektů.

- **podle informačního zdroje**

- projekt volný – materiál jako zdroj informací není žákovi poskytnut, opatřuje si ho sám,
- projekt vázaný – informační zdroje (materiál) jsou dítěti učitelem poskytnuty,
- kombinace obou možných – žák dostane základní materiál, který si může rozšířit dle svých možností a uvážení.

Nakonec se podíváme, jak lze celkově zhodnotit projektovou výuku.

2.4.4 Hodnocení projektového vyučování – předností a nedostatky

Projektová výuka je mnohem náročnější, jak na přípravu, tak i na realizaci než výuka tradiční (nejčastěji frontální).

Nyní si uvedeme některé důvody, proč tomu tak je: projekt je náročný na pomůcky, materiální zajištění a čas, vyžaduje schopnost práce ve skupinách a vzájemné kooperace, je náročný na organizaci. Další problém je spojen s hodnocením této výuky, protože nelze používat tradiční kritéria, vážnou překážkou této alternativní výuky je

také velké množství učiva, které by si měli žáci osvojit. Z těchto výše zmíněných důvodů je patrné, že projekt klade vysoké nároky jak na školu, tak i na žáky.

Přesto je ale nutné si uvědomit, že projekt má mít jistě své postavení ve výuce, a nemělo by na něj být nahlíženo jako na něco nesmyslného. Je třeba pochopit, že některé obtíže, které jsou považovány za negativa, často vyplývají z nedostatečné teoretické připravenosti učitele a žáků, a z malé informovanosti okolí, jež může na projekt nahlížet jako na něco zcela zbytečného. Z těchto argumentů vyplývá, jak píše J. Kratochvílová⁴⁷, že velkou část nedostatků projektové výuky se můžeme pokusit kompenzovat:

- profesní přípravou učitelů na projektovou výuku,
- zvyšováním povědomí okolí o projektech a jejich řešení,
- vytvářením vhodných podmínek pro projektovou výuku,
- využívání dalších vyučovacích metod, které podporují kompenzovat nedostatky právě projektové výuky.

Naštěstí si u nás projektová výuka, i přes všechna svá úskalí, získává své příznivce, kteří si ji dokáží prosadit (např. ve své škole), obhájit a hlavně ji šířit dál. Příkladem by mohla být třeba J. Kašová⁴⁸, ředitelka základní školy a autorka řady projektů. Ta hodnotí projekty takto:

- jde o přirozený a nenásilný způsob poznávání, přibližující se škole hrou,
- respektuje individuální potřeby a možnosti dítěte, nezatěžuje jeho psychiku,
- pomáhá získávat poznatky spojené s prožitkem a smyslovým vnímáním,
- připravuje na řešení globálních problémů,
- má úzký vztah k reálnému životu.

⁴⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 55.

⁴⁸ KAŠOVÁ, J. *Škola tak trochu jinak: projektové vyučování v teorii a praxi*. 1.vyd. Kroměříž: IUVENTA, 1995. s. 75-76.

Z pohledu dítěte lze ocenit:

- dítě nachází smysl poznání a vzdělávání,
- nepřeskakuje z tématu na téma, ale má čas dokončovat myšlenku, reagovat na chybu,
- dotýká se skutečných věcí, má možnost zasahovat do skutečného života,
- nachází samo sebe, své možnosti, svou hodnotu a sebedůvěru,
- škola se pro něho stává podnětným prostředím, kam chodí rádo, protože zde prožívá dobrodružství spojená s poznáním světa.

3 Praktická část

V praktické části této práce se budeme zabývat návrhem dlouhodobého projektu, který bude nejvíce zaměřen na český jazyk a literaturu. A následně zde bude popsána realizace některých jeho částí.

3.1 Návrh dlouhodobého projektu

Téma: Litomyšl a její osobnosti.

Druh projektu: podle délky – dlouhodobý, podle prostředí – školní, podle navrhovatele – uměle připravený, podle organizace – vícepředmětový.

Doporučený ročník: 6. - 8. ročník ZŠ.

Časový rámeček: osm dvouhodinových bloků (dvakrát 45 minut) a závěrečné divadelní představení (asi 1 vyučovací hodina) např. mladším ročníkům.

Vzdělávací oblasti: jazyk a jazyková komunikace – propojení všech složek českého jazyka (literatura, sloh a mluvnice), informační a komunikační technologie, umění a kultura, člověk a příroda, člověk a jeho svět.

Průřezová témata: mediální výchova, osobnostní a sociální výchova.

Rozvíjené klíčové kompetence: projekt rozvíjí všechny klíčové kompetence - k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.

Cíle a očekávané výstupy projektu:

- přiblížit žákům jejich rodné město z historického a kulturního hlediska,
- žáci získají ucelené informace o významných osobnostech, které žily v Litomyšli,
- naučí se třídit a zpracovávat informace,

- budou schopni spolupracovat s ostatními, diskutovat a respektovat názor druhých,
- žáci rozvinou své komunikativní schopnosti v rámci psaného i mluveného projevu – rozšíření slovní zásoby, správné a souvislé vyjadřování, jasná a správná formulace myšlenek.

3.1.1 Projekt „Znáte dobře Litomyšl a její významné osobnosti?“

Tento projekt je zaměřený na město Litomyšl. Litomyšl se proslavila nejen svou historií a s ní spojenými památkami, jako je např. renesanční zámek, jenž patří do českého dědictví UNESCO, ale také působením významných kulturních osobností. Obyvatelé města by měli mít o svém regionu dostatek informací. Tento projekt by měl proto přispět k informovanosti dětí, skrze něž se budou tyto informace šířit dále do jejich okolí. Projekt by měl vzbudit větší zájem o regionální tematiku nejen u žáků, ale také u ostatních občanů. Některé části projektu však mohou být užitečné i mimo tento region, protože osobnosti, jimiž se budeme zabývat, patřily ke špičce naší kulturní společnosti. Z toho vyplývá, že informace získané v tomto projektu jsou součástí všeobecně kulturního přehledu, a proto by je měl znát téměř každý.

Projekt je rozdělen do sedmi vyučovacích bloků, po nichž bude následovat krátké divadelní představení. Každý blok bude realizován jednou týdně, tudíž celý projekt bude trvat minimálně sedm týdnů. Úvodní blok se bude zabývat seznámením s historií města a se základními informacemi o vybraných osobnostech. Další čtyři bloky budou zaměřeny na jednotlivé osobnosti (A. Jirásek, B. Němcová, M. D. Rettigová a B. Smetana). Poslední dva bloky budou věnovány nazkoušení krátkého tematického divadla, k němuž si žáci sami napíší scénář a vyrobí kostýmy a kulisy. Divadelním představením bude tedy projekt zakončen, jak přesně bude tato část

realizována, je už na každé škole, která by tento projekt chtěla vyzkoušet (např. zahrát představení mladším ročníkům).

1. blok – „Co všechno víme?“

Časový rámec: dvouhodinový blok (dvakrát 45 minut).

Předpokládané pomůcky: čtvrtky formátu A2, psací potřeby, fixy, pastelky, kartičky se zašifrovanými jmény (viz příloha č. 1), knihy s tematikou daných osobností a publikace týkající se litomyšlského regionu (viz seznam pramenů), přístup na internet.

Mezipředmětové vztahy: český jazyk – literatura, sloh; dějepis.

Cíle:

- **kognitivní** – vyhledají, utřídí a zanalyzují informace o litomyšlských osobnostech, jsou schopni tyto informace srozumitelně předat ostatním, popíší způsob, jak je vyhledávali;
- **afektivní** – uvědomí si, jak je důležité znát regionální souvislosti, zvládnou spolupracovat ve skupině a vzájemně respektovat své názory;
- **psychomotorické** – vytvoří přehledný plakát o dané osobnosti, jsou schopni získané informace prezentovat ostatním – rozvoj komunikačních dovedností.

Tato část projektu by se měla uskutečnit buď ve školní knihovně, nebo v počítačové učebně (popřípadě se lze domluvit s regionální městskou knihovnou), protože celý blok bude zaměřen především na správné vyhledávání a zpracovávání informací. Z těchto důvodů by bylo ideální, kdyby měli žáci k dispozici literární i internetové zdroje (popřípadě další dostupné zdroje v elektronické podobě, např. tematicky vhodný CD-ROM). Tímto způsobem budou žáci vedeni k jejich vzájemnému kombinování. Můžeme se je tak pokusit přesvědčit, že knihy často skrývají ucelenější a především ověřené údaje. V dnešní době ale není možné potlačit přínos internetu,

proto bychom se měli pokusit žáky navést, jak ho správně používat např. pomoc při vyhledávání pomocí hesel.

Pro ilustraci jsou zde uvedeny příklady některých webových stránek, které lze během projektu využít: www.litomysl.cz, www.smetanovalitomysl.cz, www.cesky-jazyk.cz, www.osobnosti.cz, www.smetanovalitomysl.cz, www.bozenanemcova.cz, www.wikipedia.cz. Pro děti je samozřejmě nejjednodušší zadání klíčového slova do jakéhokoli internetového vyhledávače, např. www.google.cz, www.seznam.cz, www.centrum.cz.

Projekt bude zahájen brainstormingem⁴⁹, který by měl trvat asi 10 min. Učitel nejprve zjistí, zda-li žáci znají princip této metody. V případě, že se s ní ještě nesetkali, je nutné jim objasnit, v čem spočívá a jak se s ní pracuje. Po krátkém vysvětlení se může přistoupit k samotnému vytváření myšlenkové mapy, kterou bude na tabuli zapisovat učitel, podle pokynů žáků. Centrem této myšlenkové mapy bude slovo „LITOMYŠL“. Žáci budou mít za úkol do mapy zanechat co nejvíce informací, na které si vzpomenou. To jim pomůže si utřídit, co všechno o svém městě vědí a zároveň to bude výrazná motivace pro další práci.

Následně budou žáci rozděleni do čtyř skupin. Prvním úkolem každé z nich bude opět vytvořit myšlenkovou mapu, ale tentokrát bude v jejím centru slovní spojení „VÝZNAMNÉ OSOBNOSTI LITOMYŠLE“. Tato činnost by měla také trvat asi 5 minut. Vytvořené myšlenkové mapy žáci odevzdají učiteli, který si je uschová pro pozdější zhodnocení této činnosti.

⁴⁹ Skupinová metoda rozvíjející představivost a kreativitu. Pomáhá nalézt řešení problémů a ujasnit si podstatu mnoha pojmů. Výsledkem je myšlenková mapa, na níž se podílí celá skupina a v jejímž centru stojí nějaký problém nebo pojem, o kterém je třeba diskutovat. Metoda je založena na principu, že lidé ve skupině toho vymyslí více na základě podnětů ostatních, jedná se tedy o druh asociací. Brainstorming má svá pravidla: jasné a srozumitelné přednesení problému, o kterém se bude diskutovat; všechny nápady musíme ihned zaznamenávat; nehodnotíme a nekritizujeme žádné návrhy; postřehy studentů neuspořádáváme, chceme-li podpořit spontánní myšlení; pokračujeme, dokud žáci nápady mají; nakonec utřídíme všechny informace, hledáme optimální řešení a vyhodnotíme problematiku.

V dalším kroku si přijde zástupce každé skupinky vylosovat jednu kartičku, na níž bude zašifrované jméno (viz příloha č. 1) jedné z významných osobností (Alois Jirásek, Bedřich Smetana, Magdalena Dobromila Rettigová a Božena Němcová). Úkolem bude jméno správně rozluštit, což by mělo trvat zhruba 5 minut.

Poté, co se žáci dozvědí, kterou osobnost si vylosovali, dostanou čtvrtku, vezmou si předem připravené psací a výtvarné pomůcky a budou mít za úkol vytvořit přehledný, logicky uspořádaný a zajímavý plakát plný informací o dané osobě. K dispozici budou mít, jak již bylo zmíněno, knihy a přístup na internet. Učitel by měl být dětem při vyhledávání nápomocen. Na výrobu plakátu budou mít asi 40 minut. Až budou mít vše hotové, své poznatky si skupinky navzájem odprezentují, každá skupina by měla mít časový prostor přibližně 5 minut. Tyto plakáty si děti pověsí ve své kmenové třídě, aby informace na nich zpracované měly k dispozici po celou dobu projektu.

Závěrečnou fází tohoto bloku bude opět vytvoření myšlenkové mapy na slovní spojení „VÝZNAMNÉ OSOBNOSTI LITOMYŠLE“ v daných skupinách. Porovnání této mapy s tou, která byla vytvořena již na začátku, bude sloužit žákům i učiteli jako reflexe toho, co se během této části projektu naučili.

2. blok – „Alois Jirásek a jeho Filosofská historie“

Časový rámeček: dvouhodinový blok (dvakrát 45 minut) a přípravná fáze.

Předpokládané pomůcky: psací potřeby, papír, úryvek z knihy Filosofská historie – (viz příloha č. 2).

Mezipředmětové vztahy: český jazyk – literatura a sloh; dějepis; přírodopis; tělesná výchova.

Cíle:

- **kognitivní** – dokáží si zapamatovat a utřídit informace o Nedošínském háji a A. Jiráskovi, zvládnou logicky sestavit krátkou slohovou práci;
- **afektivní** – blíže poznají místní faunu a flóru, uvědomí si krásu a hodnotu regionální krajiny, nebojí se říci svůj názor před ostatními, uvědomí si změny, ke kterým dochází v důsledku času;
- **psychomotorické** – posílí svou fyzickou zdatnost, napíše krátký citově zabarvený popis.

K realizaci tohoto bloku bude třeba trochu složitější příprava, která bude záležet na spolupráci učitelů jednotlivých předmětů. Je důležité, aby byli učitelé otevřeni novým věcem a snažili se co nejvíce uplatňovat mezipředmětové vztahy. Konkrétně budeme potřebovat pomoc učitele tělesné výchovy a přírodopisu.

V rámci přípravy bude třeba navštívit Nedošínský háj, který je od školy vzdálený asi 2 km. V rámci tělesné výchovy by se tedy mohlo do Nedošínského háje doběhnout. Zde by měli žáci za úkol projít místní naučnou stezku, která jim osvětlí, jaké vzácné druhy rostlin a živočichů tu žijí. Ideální by bylo, aby se této návštěvě účastnil i učitel přírodopisu, který by mohl dát žákům ještě podrobnější informace. Pokud to ale z organizačních důvodů nebude možné, je tu ještě druhá varianta. Učitel se bude této problematice věnovat v nejbližší následující hodině přírodopisu. Některé informace týkající se Nedošínského háje lze nalézt na webových stránkách www.nedosin.cz.

Naučná stezka prochází celým Nedošínským hájem, proto budou mít žáci příležitost si ho podrobně prohlédnout. Tato přípravná část by měla trvat dvě běžné vyučovací hodiny tělesné výchovy.

Po absolvování přípravné fáze se můžeme začít věnovat samotnému 2. bloku projektu, který uvedeme krátkou diskusí o návštěvě Nedošínského háje. Následně

přejdeme v diskusi k tématu Aloise Jiráska, žáci budou mít za úkol v krátkosti zrekapitulovat informace, které o něm načerpali v minulém bloku – asi 15 minut.

Žáci dostanou alespoň do dvojice nakopírovaný text úryvku z knihy Filosofská historie. Tento úryvek pojednává o slavnostech Majáles, jež se konaly v Nedošínském háji. Společně nahlas si žáci tento úryvek přečtou (viz příloha č. 2) – asi 35 min.

Po jeho přečtení bude následovat diskuse o tom, jaký je rozdíl mezi majálesovými oslavami, které se odehrávaly tenkrát, a jaké jsou dnes – asi 10 min. Po tom, co si žáci takto utřídí rozdíly mezi dneškem a minulostí, bude jejich úkolem napsat citově zbarvený popis (líčení) „dnešního“ Nedošínského háje – asi 30 min. Díky této činnosti by si měli uvědomit, jak moc se místa a tradice kolem nás v průběhu času mění.

3. blok – „Božena Němcová a Augustova tiskárna“

Časový rámeček: dvouhodinový blok (dvakrát 45 minut).

Předpokládané pomůcky: výtvarné potřeby - rydla, lis (nebo váleček), inkoust nebo tuš, linoleum, papíry, čtvrtky, váleček na roztírání barvy, podložku na barvu (např. kousek plexiskla), noviny jako podložku na lavici, psací potřeby, motivační článek o vydávání Babičky (viz příloha č. 3), různá vydání knihy Babička.

Mezipředmětové vztahy: český jazyk – literatura, sloh; výtvarná výchova.

Cíle:

- **kognitivní** – zapamatují si informace o spisovatelce a její významné knize;
- **afektivní** – provedou hodnocení své práce;
- **psychomotorické** – vytvoří titulní stranu knihy.

Tato část bude věnována Boženě Němcové a jejímu pobytu v Litomyšli, který je spjat s vydáním knihy Babička v místní Augustově tiskárně.

3. blok projektu bude opět zahájen krátkou diskusí, v níž si žáci připomenou již načerpané informace o této osobnosti. Následně učitel jako motivaci přečte článek, pojednávající o peripetiích, které provázely vydávání Babičky (viz příloha č. 3). Po tomto krátkém úvodu budou mít žáci čas na to, aby si prohlédli různá vydání Babičky. Budou tak moci porovnat její formální stránku, která bude samozřejmě pokaždé něčím odlišná. Učitel by měl žáky upozornit např. na různé druhy ilustrací, které mohou vzájemně porovnávat – asi 15 min. Prvním, kdo ilustroval Babičku, byl Quido Mánes (vyšla r. 1858 v němčině). Dalšími významnými ilustrátory Babičky byli také Karel Štapfer, Adolf Kašpar, Václava Špála, Vladimír Tesař, Martin Velíšek. Podrobnější informace o těchto osobnostech jsou uvedeny v článku, který se nachází v příloze č. 3.

Úkolem žáků bude navrhnout a vytisknout titulní stranu knihy Babička, pomocí techniky linorytu. V této fázi je třeba si uvědomit, že se návrh po vytisknutí zrcadlově převrátí. Nejprve si žáci na papír načrtnou návrh toho, jak bude obálka vypadat – asi 20 min. Poté dostanou potřebný kus linolea, na který přenesou svůj návrh pomocí rydel, v této části je třeba dbát na bezpečnost žáků – asi 40 min. Když budou mít šablonu k tisku hotovou, vezmou si inkoust a celý povrch tohoto návrhu jím natřou – asi 5 min. Potom bude následovat poslední fáze. Pomocí jednoduchého školního tiskařského lisu natisknou svůj návrh na čtvrtku a tak vznikne ona titulní strana knihy – tisk bude trvat každému žákovi asi 5 minut, proto je důležité si orientační časy přizpůsobit počtu žáků ve třídě. Zbývající čas pak mohou děti využít k úklidu svého pracovního místa. Své výtvary si mohou vzájemně zhodnotit a samozřejmě vystavit ve třídě.

4. blok – „Magdalena Dobromila Rettigová a její Domácí kuchařka“

Časový rámeček: dvouhodinový blok (dvakrát 45 minut)

Předpokládané pomůcky: co nejvíce materiálů, v nichž se nachází popis pracovního postupu (mají donést žáci), pravopisné cvičení (viz příloha č. 4), Domácí kuchařka M. D. Rettigové, psací potřeby, pastelky, nůžky, lepidlo, čtvrtky rozměru A2 – množství podle počtu skupin.

Mezipředmětové vztahy: český jazyk – sloh, literatura, mluvnice; pracovní činnosti.

Cíle:

- **kognitivní** – zapamatují si základní informace M. D. Rettigové, zvládnou jednoduchá pravopisná pravidla, znají způsob psaní pracovního postupu;
- **afektivní** – porovnájí jednotlivé druhy textů a jednoduše je zhodnotí, zvládají komunikaci s ostatními;
- **psychomotorické** – napíší vlastní pracovní postup, vyrobí plakát.

Před realizací této části budou žáci rozděleni do čtyřčlenných skupin. Bude jim sděleno, že si mají na tuto výuku donést různé knihy, brožury nebo návody, které obsahují popis pracovního postupu, čím více jich budou mít, tím lépe. Podmínkou však je, že musí mít alespoň jednu kuchařku a jeden návod k obsluze nebo k sestavení nějaké věci.

Žáci si na úvod zopakují informace o M. D. Rettigové pomocí pravopisného cvičení (viz příloha). Dále s žáky učitel zopakuje, co všechno vědí o popisu pracovního postupu (musí se přizpůsobit ročníku, ve kterém se projekt realizuje) – asi 15 min.

V další fázi se žáci rozdělí do skupin, které byly předem určeny. Každá z nich dostane čtvrtku a bude mít k dispozici materiály přinesené z domu a Domácí kuchařku M. D. Rettigové. Jejich prvním úkolem bude porovnat dva stejné recepty v kuchařce z domu a v kuchařce M. D. Rettigové. Oba tyto recepty přepíší na čtvrtku a k nim doplní všechny prvky, kterými se tyto texty (pracovní postupy) liší – asi 30 min.

Žáci mimo jiné pravděpodobně zjistí, že hlavní rozdíl je především ve stylistické a jazykové stránce textu – slovní zásoba, využití 2. osoby, zajímavá slovesa. Z tohoto důvodu bude druhým úkolem vybrat další pracovní postup z donesených materiálů, přepsat ho nebo vlepít na čtvrtku a k němu napsat druhý. Ten se bude týkat stejné věci, ale bude stylizován do jazyka M. D. Rettigové, např. může jít o návod na obsluhu mikrovlnné trouby nebo jakéhokoli jiného spotřebiče – asi 30 min.

Děti mohou plakáty také doplnit vlastními ilustracemi. Posledních 15 minut bude věnováno čtení vlastních výtvorů. Po dokončení si je samozřejmě pověsí na třídní nástěnku.

5. blok – „Litomyšlský rodák Bedřich Smetana“

Časový rámeček: dvouhodinový blok (dvakrát 45 minut)

Předpokládané pomůcky: nahrávka symfonické básně Vltava, audio přehrávač, křížovka, čtvrtky (množství podle počtu žáků), papíry, výtvarné potřeby, psací potřeby.

Mezipředmětové vztahy: český jazyk – sloh; výtvarná výchova; hudební výchova.

Cíle:

- **kognitivní** – budou schopni vyhledat a následně reprodukovat informace o významném skladateli, sestaví osnovu skladby, na jejímž základě vymyslí příběh;
- **afektivní** – uvědomí si význam a přínos této osoby pro naši kulturu, dokáží ocenit vlastenecké ladění skladby, zvládnou vyjádřit své pocity a názory, respektují ostatní;
- **psychomotorické** – vytvoří obrázek podle poslechu hudby, napíše krátký příběh.

Poslední blok týkající se Bedřicha Smetany bude již tradičně zahájen krátkou diskusí o jeho osobě. Tento Litomyšlský rodák je pro místní region opravdu důležitý,

proto budou děti předem upozorněny, aby si ještě v rámci domácí přípravy dohledaly další podrobnější informace. Je třeba jim také připomenout, že se nemají zaměřovat pouze na jeho životopis a dílo, ale aby se věnovali také událostem, jež jsou dodnes s jeho jménem spojovány. Je totiž důležité, aby pochopily, že pro dnešní společnost je především důležitý jeho odkaz v kulturním životě, ať už se jedná o slavnostní zahájení Pražského jara jeho cyklem symfonických básní „Má vlast“ nebo o mezinárodní hudební festival Smetanova Litomyšl. Pražské jaro se vždy koná od 12. května (den úmrtí B. Smetany) do 4. června více informací nalezneme na internetových stránkách www.festival.cz. Festival Smetanova Litomyšl se koná vždy v druhé polovině června. Je to pro město velice významná událost, při níž do Litomyšle zavítají stovky návštěvníků z celého světa. V této souvislosti je vhodné se také zmínit o dalším hudebním festivalu, konajícím se v rodném městě B. Smetany, a to je Mladá Smetanova Litomyšl, jež probíhá začátkem září, a je věnována mladým umělcům. Bližší informace o litomyšlských festivalech najdeme na webových stránkách www.litomysl.cz nebo na www.smetanovalitomysl.cz.

Během diskuse by proto bylo velice vhodné s žáky probrat, jak moc si myslí, že je Bedřich Smetana pro náš národ důležitý, a jestli by byli schopni říci proč – asi 15 min.

Následujícím krokem bude ještě v rámci opakování společné vyluštění křížovky (viz příloha č. 5), kterou si učitel předem nachystá na tabuli. Tato křížovka zároveň poslouží jako motivace k další činnosti, protože bude v tajence skryto slovo VLTAVA – asi 5 min.

Po vyluštění se dostáváme k hlavní části tohoto bloku. Jak již tajenka napovídá, žáci se budou věnovat práci se symfonickou básní Vltava. Prvním úkolem žáků bude během prvního poslechu skladby nakreslit nebo namalovat vše, co se jim bude

v průběhu skladby vybavovat. Musíme jim pečlivě vysvětlit, že je důležité, aby zachycovali všechno, co je napadne včetně pocitů, které v nich poslech vyvolá. Učitel by neměl dětem zasahovat do toho, zda chtějí kreslit konkrétní věci nebo vytvořit abstraktní malbu. Tato část bude vyžadovat výtvarné a psací potřeby dle výběru dětí a samozřejmě čtvrtky – asi 15 min.

Po vytvoření obrázků budou žáci rozděleni do několika pracovních skupin, v každé z nich by mělo být max. pět dětí. Jejich úkolem bude během druhého poslechu vytvořit společnými silami osnovu, podle níž mohla být skladba zkomponována. Učitel může dětem pomoci tak, že skladbu zastaví v okamžiku, kdy se její nálada změní, tím jim pomůže snadněji poznat jednotlivé přechody. Tato nápověda by se měla odvíjet od ročníku, ve kterém bude projekt realizován, např. žáci osmých ročníků už by to mohli zvládnout i bez ní – asi 15 min.

Po této činnosti bude následovat třetí poslech skladby, během něhož budou děti porovnávat své osnovy s tou, kterou si představoval B. Smetana. Nyní nemusíme skladbu poslouchat úplně celou, některé pasáže lze vždy přeskočit, ale je důležité, aby byla vždy zřetelná část, ve které jsou slyšet charakteristické prvky a jednotlivé přechody – asi 10 min.

Posledním úkolem dětí bude ve skupinkách vymyslet příběh podle své původní osnovy. Po jeho sepsání si jej děti vzájemně přečtou. Budou tak moci porovnat, že jejich fantazie a kreativita je velice různorodá. Je ale nutné žáky upozornit na to, že každý z nich má jedinečné vnímání, které nelze hodnotit pomocí slov dobrý nebo špatný – asi 30 min.

6. blok a 7. blok – „Jak se „dělá“ divadlo?“

Časový rámec: dvouhodinový blok (dvakrát 45 minut).

Předpokládané pomůcky: papír, psací a výtvarné potřeby.

Mezipředmětové vztahy: český jazyk – literatura, sloh; výtvarná výchova; pracovní činnosti; dramatická výchova.

Cíle:

- **kognitivní** – vymyslí název „hry“, sestaví logicky uspořádaný scénář, naplánují způsob, jak divadlo zahrají;
- **afektivní** – zvládají komunikaci s dospělou osobou i svými vrstevníky, dokáží se shodnout ve skupině na jednom řešení, zvládají prosazovat své návrhy a zároveň respektovat ostatní;
- **psychomotorické** – vyrobí kostýmy, kulisy, pozvánky a plakáty.

Předtím, než aktivitu v této části převezmou děti, bude úkolem učitele promluvit s nimi na téma „Jak se „dělá“ divadlo“. Můžeme použít metodu diskuse nebo brainstormingu. Druhou variantu bych doporučila spíše, žáci tak mají myšlenkovou mapu po celou dobu vymýšlení základních bodů před sebou, tudíž by se nemělo stát, že na některou funkci nebo věc zapomenou.

Tyto dva bloky budou věnovány divadelnímu představení, které bude samozřejmě zaměřeno na významné litomyšlské osobnosti. Jak bude vše probíhat, bude především záležet na žácích. Učitel bude zastávat v tuto chvíli pouze roli poradce a bude usměrňovat dětskou činnost v případě, že to bude nutné.

Žáci mají dvě možnosti jak představení vytvořit. Buď udělá celá třída společně jedno dlouhé představení, nebo se rozdělí do několika skupinek a ty sevíčí kratší scénky. Osobně bych se přikláněla spíše k druhé variantě, protože si myslím, že to bude pro děti jednodušší zorganizovat.

Příprava bude tedy obnášet vymýšlení názvu představení, sepsání scénáře, rozdělení rolí, naučení se scénáře, výrobu kostýmů a kulis, popřípadě výrobu pozvánek

a plakátů na představení a samozřejmě konečný nácvik představení. Časové rozvržení je třeba udělat až individuálně podle toho, co děti vymyslí. Pokud si žáci nebudou vědět rady, učitel by jim měl dát nějaké návrhy, jak by mělo představení vypadat např. forma rozhovoru v televizi s danou postavou, setkání některých osobností (O čem by se asi bavili?), dramatizace života dané osobnosti atd.

8. závěrečné vystoupení

Časový rámec: 1 – 2 vyučovací hodiny (je nutné upravit dle požadavků dané školy)

Předpokládané pomůcky: předem připravené kulisy, kostýmy a scénář, tělocvična nebo aula, v níž se bude představení odehrávat.

Mezipředmětové vztahy: český jazyk – literatura, sloh; dramatická výchova.

Cíle:

- **kognitivní** – zorganizují představení;
- **afektivní** – splní stanovené cíle, nebojí se prosadit mezi ostatními, ale zároveň je respektuje;
- **psychomotorické** – zahrají divadlo.

Posledním bodem projektu „Znáte dobře Litomyšl a její významné osobnosti?“ by mělo být představení, které bude nějakým způsobem pojednávat o životě osobností, s kterými se žáci během projektu podrobně seznámili. Tato část se bude velmi odvíjet od prostředí, v němž se projekt uskutečňuje. Záleží na každém organizátorovi, zda se rozhodne, že budou děti divadlo hrát před ostatními žáky školy nebo pouze před jejich částí. Další variantou by také bylo pozvat na toto představení rodiče, nebo to dokonce zpřístupnit celé veřejnosti.

V každém případě by ale bylo vhodné, aby celé představení netrvalo déle než jednu vyučovací hodinu, delší časový úsek by byl už náročný jak pro účinkující, tak

i pro diváky, obzvláště v případě, že by obecnstvem byli spolužáci. Optimální dobou by mohlo být asi tak 30 minut.

V tomto bloku by měl být učitel žákům oporou především v oblasti celkové organizace.

3.2 Realizovaná část projektu

Pro realizaci byl vybrán první blok projektu „Co všechno víme?“. Jedná se o úvodní část, která sice nemusí být pro žáky proti ostatním částem tolik zajímavá, ale zase nevyžaduje žádnou předchozí přípravu (ze strany žáků) nebo případně návaznost předcházejícího bloku, což bylo v této situaci významným rozhodujícím faktorem.

3.2.1 Charakteristika školy – Základní škola T. G. Masaryka Litomyšl

Základní škola T. G. Masaryka je nejmladší škola ve městě. Otevřena byla na konci roku 1997. Je to budova o třech podlažích navržena do tvaru písmene U. Z prostoru, který vznikl uprostřed, byl vytvořen venkovní amfiteátr. Areál školy je uzavřen sportovní halou, za níž se nachází také atletické hřiště.

V budově je patnáct kmenových učeben a samostatné odborné učebny (např. hudebna, cvičná kuchyň, počítačová učebna, aj.), ve škole jsou k dispozici dvě interaktivní tabule. Na chodbách jsou hrací koutky, jež jsou svým vybavením přizpůsobené věku dětí. Přízemí a první patro patří prvnímu stupni, tudíž jsou koutky plné žíněnek, míčů a polštářů. V druhém patře na druhém stupni najdeme v koutku např. pingpongový stůl. V jedné z částí školní budovy je také umístěn školní klub a samozřejmě zde nechybí ani školní družina. Škola má 26 pedagogických a 11 správních pracovníků. Jídlna je společná s vedlejší základní školou, tudíž do ní žáci musí docházet – asi 100 metrů.

Škola v současnosti pracuje podle vlastního školního vzdělávacího programu, který je vytvořen v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a v tuto chvíli ji navštěvuje asi 380 žáků.

Tuto základní školu si autorka práce vybrala pro realizaci svého projektu, neboť ji sama navštěvovala a během studia tu absolvovala obě pedagogické praxe. Vždy tu byli velice vstřícní a se vším velice ochotně pomáhali.

V následující části se budeme věnovat charakteristice konkrétních tříd.

3.2.2 Charakteristika tříd

Na úvod je důležité zmínit, že obě tyto třídy autorka práce předem poměrně znala ze své pedagogické praxe. To byl také důvod, proč jí ředitel školy navrhl realizovat projekt právě u nich, i přestože se jedná o třídy s největšími kázeňskými problémy.

8. A

Třída má celkem 23 žáků – 10 děvčat a 13 chlapců. Realizace projektu se zúčastnilo pouze 19 dětí – 9 děvčat a 11 chlapců. Tuto měla autorka práce na hodiny výchov ke zdraví, při nichž měla možnost jednotlivé žáky blíže poznat, samozřejmě podrobnější informace mohla získat také od třídního učitele.

Obecně se dá říci, že děvčata jsou zde velice šikovná a snaží se kompenzovat nekázeň a pasivitu chlapců. Bohužel u chlapců se kázeňské problémy vyskytují ve velké míře, a tím je narušeno celkové fungování třídy jako celku. V některých hodinách je dokonce vliv chlapců tak velký, že pasivita přechází i do řad děvčat, jelikož ty ve svém snažení přestávají vidět smysl. Velká část pozornosti učitele je totiž soustředěována na napomínání, řešení hádek atd. a nezbývá tolik času na ocenění těch, kteří pracují. Práce v této třídě je proto poměrně obtížná. Prospěchově je třída průměrná. U jednoho z žáků byla diagnostikována dyslexie v kombinaci s dysgrafií.

8. B

Tato třída má 22 žáků – 9 dívek a 12 chlapců. Při realizaci projektu chyběl pouze jeden chlapec. V této třídě autorka práce strávila nejvíce času své pedagogické praxe, vyučovala je nejen výchovu ke zdraví, ale především český jazyk. Dohromady zde tedy působila šest týdnů a tak mohla třídu poznat ještě lépe, než 8. A. Prospěchově je tato třída ve většině předmětů lehce podprůměrná, za jeden z důvodů je považován odchod nejchytřejších žáků z 5. třídy na gymnázium (jednalo se asi o pět žáků), tudíž zde zůstali jen průměrní a slabí žáci. Dalším důvodem by mohla být nekázeň, která se zde objevuje ve velké míře. Jsou zde 4 chlapci, kteří mají permanentní kázeňské problémy ve škole i mimo ni. To se samozřejmě podepisuje na celkovém klimatu třídy. Jejich nepozornost, zapomínání a vyrušování obtěžuje nejen učitele, ale také ostatní žáky. Atmosféra během výuky proto bývá často velice rozpačitá. Dvěma z nich byla navíc diagnostikována dyslexie a dysgrafie. Bohužel v této třídě chybí někdo, kdo by se opravdu snažil a chtěl se do výuky zapojit, přílišné aktivity se zde nedočkáme u chlapců, ale ani u děvčat.

3.2.3 Průběh projektu v 8. A

Jak je již výše zmíněno, pro realizaci byl vybrán první blok projektu. K dispozici byla první a druhá vyučovací hodina. Těsně před zvoněním na první hodinu se celá třída přesunula k učebně s počítači, kde se měl projekt odehrávat.

Na úvod bylo žákům vysvětleno, co budou dělat a proč nemají klasickou výuku se svým vyučujícím. Také dostali na výběr, zda-li chtějí pracovat přes přestávku a později mít jednu delší, nebo jestli přestávku chtějí dodržet v řádném čase. Jednohlasně se shodli na tom, že chtějí pracovat v kuse. Samozřejmě, že v průběhu

práce si mohli kdykoli odejít na toaletu a dle potřeby se napít. Samotné zahájení projektové činnosti začalo asi 5 minut po začátku hodiny.

První činností bylo vytvoření myšlenkové mapy, na níž se měli podílet všichni žáci. Ještě před činností byli dotazováni, jestli už se s touto metodou někdy setkali a v jakém to bylo případně. Dle jejich odpovědí bylo zřejmé, že přesně vědí, co se od nich očekává, protože tuto metodu využívají především ve výchově k občanství. Proto bylo do středu tabule napsáno slovo LITOMYŠL, k němuž byly zapisovány veškeré jejich nápady. Činnost trvala asi 5 minut. Konečná myšlenková mapa je uvedena v příloze č. 7. Po jejím dokončení následovalo rozdělení do čtyř skupin. Toto rozdělení bylo vytvořeno předem tak, aby byly všechny skupiny heterogenní jak po stránce pohlaví žáků, tak i po stránce jejich prospěchu a zdatnosti. Následně každá z nich obdržela bílý papír, do jehož středu mělo být zapsáno VÝZNAMNÉ LITOMYŠLSKÉ OSOBNOSTI. A opět tedy vytvářeli myšlenkovou mapu, tentokrát ale již v menším počtu. I s organizací skupin tato činnost trvala 10 minut. Zde je uvedeno, co děti vymyslely:

1. skupina – B. Němcová – Babička, A. Jirásek – socha, B. Smetana – rodný byt, socha, náměstí.
2. skupina – M. D. Rettigová, T. G. Masaryk, A. Jirásek – socha, B. Smetana – pivovar, B. Němcová, A. Veselý.
3. skupina – T. G. Masaryk, A. Veselý, B. Basiková, B. Smetana, A. Jirásek, B. Němcová, D. Pecková.
4. skupina – B. Němcová – Babička, B. Smetana – Smetanův dům, skladatel, socha, náměstí, narodil se tu, A. Jirásek – socha, T. G. Masaryk – škola.

Svůj výtvar žáci prozatím odevzdali a následně si zástupci skupin vylosovali kartičku se zašifrovaným jménem. Rozluštění trvalo pouhých pár minut. V této fázi

dostali žáci do skupiny čtvrtku a bylo jim vysvětleno, že mají vytvořit plakát, na němž bude co nejvíce informací o dané osobnosti. Také byli upozorněni na využití všech zdrojů a půjčování donesených pomůcek. V každé skupině mohli mít zapnuté pouze dva počítače. Jedna skupina se rozhodla, že na plakát nalepí také šifru, z které vycházela. Nakonec ji tam měli všichni, protože si žáci samozřejmě sdělovali své dojmy i mezi skupinami. Bylo zajímavé, že se žáci opravdu snažili kombinovat jak zdroje knižní, tak i internetové (nejčastěji www.wikipedia.cz, www.osobnosti.cz). Časové vymezení této práce bylo 40 min, ale podle práce dětí tento čas nebyl plně dostačující. Podle sledování jejich vzájemné kooperace bylo vidět, že největší potíže jim dělá rozdělení jednotlivých rolí ve skupině. V okamžiku, kdy každý věděl, co je jeho úkolem, byla jejich práce efektivní. Své výtvary si po vypršení časového limitu navzájem odprezentovali. Každá skupina však začala slovy, že to ještě nemají hotové. Z chování žáků bylo poznat, že by raději ještě pracovali na svém plakátu, než poslouchali, co dělali ostatní. Navíc pouze v jedné skupině se dohodli na společné prezentaci, v ostatních to přečetl jeden zástupce. Nakonec jim to trvalo dohromady asi 15 minut. Plakáty opět odevzdali (viz příloha č. 7), a zároveň každá skupina obdržela čistý papír, na nějž měla znovu vytvořit myšlenkovou mapu na stejné téma jako poprvé. Tomuto úkolu se někteří trochu divili, zdálo se jim divné, proč mají dělat stejnou věc dvakrát. Bystřejší z nich to ostatním ale rychle osvětlili. Pochopili, že je to kontrola toho, zda si něco zapamatovali. Tyto mapy byly ve všech skupinách bohatší, než ty první, jejich tvoření trvalo asi 7 minut. Co žáci vymysleli do druhé mapy, je uvedeno níže:

1. skupina – B. Němcová – spisovatelka, Babička; M. D. Rettigová – 11 dětí z toho 3 přežily, kuchařka; A. Jirásek – Staré pověsti české, Psohlavci, byl navržen na Nobelovu cenu za literaturu, socha u zámku, Gymnázium A. Jiráska; B. Smetana – hudební skladatel, rodný byt, Smetanovo náměstí, Smetanova Litomyšl, socha.

2. skupina – B. Smetana – Libuše, Smetanovo náměstí, Smetanův dům, Smetanova Litomyšl; A. Jirásek – Psohlavci, Nedošínský háj; B. Němcová – Babička; T. G. Masaryk – prezident; M. D. Rettigová – 11 dětí (jen 3 přežily), nemoci, kuchařka.
3. skupina – D. Pecková – vystupuje na Smetanově Litomyšli; A. Jirásek – po něm pojmenováno litomyšlské gymnázium, socha; B. Smetana – hudební skladatel, Smetanova Litomyšl; M. D. Rettigová – 11 dětí, vydala kuchařku.
4. skupina – M. D. Rettigová – spisovatelka, Domácí kuchařka, Bílá růže, Mařenčin košíček, 11 dětí – 3 přežily (2 synové a 1 dcera), vdala se ve 23 letech; B. Smetana – Smetanova Litomyšl, Smetanův dům, Smetanovo náměstí, socha, skladatel; A. Jirásek – socha, spisovatel; B. Němcová – dříve Barbora Novotná => Barbora Panklová, hrála na klavír, spisovatelka, Babička, Divá Bára.

Po dokončení si společně shrnuli všechny informace o osobnostech, ve fázi reflexe komentovali, jak je práce bavila, a také byli požádáni o vyplnění dotazníku, na což měli pouze 7 minut. Na závěr bylo žákům poděkováno za jejich aktivitu a spolupráci.

3.2.4 Průběh projektu v 8. B

V této třídě byl projekt realizován hned druhý den po práci v 8. A. K dispozici byla tentokrát třetí a čtvrtá vyučovací hodinu a vše se mělo opět uskutečnit v počítačové učebně. Hned po příchodu do školy, ale byla v této učebně zjištěna technická závada, takže jsme byli nuceni k lehké improvizaci. Panu řediteli se ale podařilo sehnat třídu, v níž byl alespoň jeden PC s tiskárnou, a tak byla podmínka přístupu na internet alespoň částečně splněna.

Samotné zahájení práce probíhalo podobně jako v minulé třídě. Žákům bylo vysvětleno, o jakou práci se bude jednat, a že to celé bude trvat dvě hodiny. Také byli dotázáni, zda chtějí klasickou přestávku, nebo jestli raději budou pracovat i během ní a práce bude o tento čas skončena dříve. Vybrali si variantu, že přestávku chtějí až na konci. A tak mohla začít práce na samotném projektu.

Nejprve přišla na řadu myšlenková mapa tvořená celou třídou na slovo LITOMYŠL. Tuto metodu žáci dobře znali, takže nebylo potřeba přílišného vysvětlování. Hned zde žáci překvapili svou aktivitou. Tabule byla skoro celá popsaná a oni stále „chrlili“ další a další nápady, které už skoro nebylo kam umístit. Bylo vidět, že se s touto metodou opravdu setkali. Výsledek je uveden v příloze č. 7. Činnost zabrala asi 12 minut, žáci museli být navíc v průběhu bohužel zastaveni, aby se časově zvládly i ostatní činnosti.

Opět následovalo rozdělení do předem připravených skupin. Každá z nich obdržela čistý papír, na nějž měla vytvořit další myšlenkovou mapu, v jejímž středu bylo tentokrát – VÝZNAMNÉ LITOMYŠLSKÉ OSOBNOSTI. Její tvorba trvala žákům asi 10 minut, kupodivu jim nešla tak dobře, jako ta úvodní. Zde je uvedeno, co žáci vymysleli:

1. skupina – B. Němcová; A. Jirásek; B. Smetana; M. D. Rettigová; Z. Nejedlý.
2. skupina – B. Smetana – dům, rodný dům; M. D. Rettigová; B. Němcová; A. Jirásek – socha; Z. Nejedlý – socha.
3. skupina – T. Nováková; A. Jirásek; B. Němcová; B. Smetana; M. D. Rettigová; Z. Nejedlý; M. Kortyš; rytíř Toulouvec.
4. skupina – B. Smetana – hudba, náměstí, socha, Smetanův dům; Z. Nejedlý; M. Kortyš; A. Jirásek –; B. Němcová – spisovatelka, Divá Bára, Babička.

Tento výtvar odevzdali a každá skupina si vylosovala jednu kartičku se šifrou. Její rozluštění trvalo pouhých pár minut, kdo měl hotovo, přišel si pro čtvrtku a dostal pokyny k vytvoření plakátu o dané osobnosti. Žáci byli opět upozorněni na pomůcky, které si mohou půjčit a samozřejmě také na využití odborných knih, které byly doneseny, a na využití internetu. Zde se ale objevil onen problém jednoho počítače. Žáci byli tedy s touto situací obeznámeni, a bylo jim podáno řešení, jak může každá skupina internet využít. Jednotlivé skupiny se musely na tomto počítači vzájemně prostřídat. Informace, které si žáci na internetu našli, si rovnou vytiskli a pustili další skupinu k počítači. Bylo to trochu komplikovanější na organizaci, ale nakonec se to dalo celkem dobře zvládnout. Bylo poměrně překvapující, že mezi žáky nedošlo k sebemenší rozepři. Na zpracování plakátu bylo vyčleněno 40 minut, z čehož vyplývá, že každá skupina mohla být na internetu pouze 10 minut, ale ukázalo se, že žáci s internetem umí pracovat opravdu dobře, takže na vyhledání potřebných základních informací jim i tento čas stačil. Nejčastějším internetovým zdrojem se stala Wikipedie – Otevřená encyklopedie.

Během vytváření plakátu bylo opět vidět, že nejtěžší je rozdělení rolí ve skupině. Jinak samotné zpracovávání informací jim šlo poměrně dobře, jednoho ze žáků opět napadlo, že šifru na plakát nalepí, čímž se samozřejmě nechala inspirovat celá třída. Fotografie plakátů jsou uvedeny v příloze č. 7. Po dokončení této činnosti následovala vzájemná prezentace, která netrvala ani celých 15 minut. Žáci se nemohli mezi sebou domluvit, kdo to „odvykládá“ a došlo i na jednu hádku. V tomto okamžiku se dalo vypořádat, že se nikomu nechce stát před celou třídou, která ho má poslouchat.

Závěrečnou částí bylo opakování myšlenkové mapy ve skupině. Žáci se do práce bez řečí pustili a je nutné poznamenat, že se jim práce dařila lépe než u té první, trvala jim necelých 10 minut. Nyní si uvedeme obsahy závěrečných myšlenkových map:

1. skupina – Z. Nejedlý – socha u I. ZŠ; B. Smetana – narozen 2. 3. 1824, zemřel 12. 5. 1884, náměstí, expozice v muzeu; M. D. Rettigová – pohřbená v Litomyšli, kuchařka; B. Němcová – Babička, Divá Bára, Pan učitel, V zámku a podzámčí, Dlouhá noc, dcera Teodora a syn Hynek, Hotel Zlatá hvězda; A. Jirásek – prozaik, gymnázium – 1851, pravnuk Jiří Prágr, socha, 8 sourozenců.
2. skupina – A. Jirásek – 8 sourozenců, gymnázium, prozaik; M. D. Rettigová – napsala kuchařku, Kafičko, Bílá růže; B. Smetana – narozen v Litomyšli 2. 3. 1824, zemřel na syfilis 12. 5. 1884; B. Němcová – dcera Teodora, Dlouhá noc, Babička, Divá Bára.
3. skupina – T. Nováková – ulice v Litomyšli, rytíř Toulovec – náměstí, Z. Nejedlý – socha před ZŠ, M. D. Rettigová – kuchařka, Kafičko, Bílá růže; B. Smetana – socha, náměstí, Smetanův dům, Prodaná nevěsta, Čertova stěna, Hubička, zámecký pivovar, Smetanova Litomyšl; A. Jirásek – socha, gymnázium (profesor), Psohlavci, Temno; B. Němcová – Babička (zfilmováno), Divá Bára, Ratibořice – Babiččino údolí, V zámku a podzámčí.
4. skupina – B. Němcová – v mládí Barbora Novotná, narozena r. 1820, zemřela r. 1862, Rozárka, Pohádky, Divá Bára, Dlouhá noc, Babička, dcera Teodora, synové Karel a Hynek; Z. Nejedlý; B. Smetana – hudební skladatel, Braniboři v Čechách, Libuše, Prodaná nevěsta, Čertova stěna, Smetanův dům, náměstí, socha; M. Koryš – starosta; A. Jirásek – gymnázium, socha, náměstí; M. D. Rettigová – kuchařka.

Zbývající čas byl věnován shrnutí nově získaných poznatků a poděkování žákům za jejich práci. Poté byli požádáni o vyplnění dotazníků.

3.2.5 Hodnocení projektu a porovnání práce v obou třídách

Nyní se pokusíme zhodnotit realizaci prvního bloku projektu v obou třídách tak, že vzájemně porovnáme jejich práci. Dá se říci, že i přes ne zcela pozitivní atmosféru, která ve třídách dlouhodobě panuje, se žáci dokázali poměrně dobře přizpůsobit dané situaci a vzájemně spolupracovat.

Hned v úvodním brainstormingu se práce v každé ze tříd značně lišila, přestože mě ujistili, že tuto metodu znají. 8. A pracovala velice těžkopádně, trvalo poměrně dlouho, než se někdo odhodlal něco nahlas vyslovit. V okamžiku kdy už se tedy někteří osmělili a mapa se začala rozrůstat, někteří chlapci to začali nevhodně komentovat, což způsobilo to, že opět nikdo nic neříkal. Musela jsem chlapce usměrnit a pobídnout celou třídu k větší aktivitě. Vymyslet něco, co se týká jejich rodného města, mi nepřipadalo jako obtížný úkol, proto jsem se je snažila neustále motivovat a povzbuzovat, ale vypadalo to, že spíše spolupracovat nechtějí, než že by nevěděli. Nakonec se jim ale podařilo přeci jen něco vymyslet.

Práce v 8. B na této činnosti probíhala zcela odlišně. Po napsání základního slova Litomyšl na tabuli mě žáci začali doslova „bombardovat“ svými nápady, takže jsem ani nebyla schopná, je tak rychle zaznamenávat. Práce s asociacemi zde fungovala opravdu skvěle. Bylo vidět, jak se žáci svými myšlenkami vzájemně podněcují a povzbuzují v dalším přemýšlení. Asi po 10 minutách jsem je musela zastavit, protože už nebylo skoro kam psát. Nechtěla jsem ale o jejich myšlenky přijít, proto jsem je nechala to alespoň říci celé třídě.

Při tvorbě myšlenkové mapy v jednotlivých skupinách už si obě třídy počínaly celkem podobně. Jen v 8. A byl větší ruch, protože někteří chlapci se zkrátka odmítali zapojit a měli jen nejapné připomínky.

Rozluštění šifry proběhlo v obou třídách během krátké chvíle, proto by příště bylo možná lepší udělat šifru složitější.

Ve fázi zpracovávání plakátů se projevilo, jak je již výše zmíněno, že žákům dělá velké problémy rozdělení jednotlivých rolí v dané skupině. Sehrát činnosti jednotlivých účastníků pro ně bylo poměrně těžké. Největší problém samozřejmě nastal v okamžiku, kdy některý z nich skupinovou práci v podstatě bojkotoval. V 8. A jsem tuto skutečnost pozorovala ve dvou skupinách, pokaždé se jednalo o jednoho z chlapců. Naštěstí se podařilo skupiny vytvořit tak, že se tyto dva chlapci nesešli v jedné skupině, to by se asi jejich nezáměr podepsal na práci ostatních mnohem více. V 8. B se to viditelně projevilo pouze v jedné skupině a to u chlapce, který zkrátka nespolupracuje nikdy s nikým, takže to pro spolužáky nebylo nic překvapujícího a celkem snadno se s tím vypořádali.

V okamžiku, kdy už byly role rozděleny a tím pádem měl každý svou práci, nabíralo jejich pracovní tempo na rychlosti a efektivnosti. Tato fáze byla pak v obou třídách srovnatelná, v každé skupině někdo hledal v knihách, či na internetu, někdo psal, někdo diktoval, co má psát, někdo se podílel na grafické úpravě plakátu. Až na pár zmíněných jedinců se zdálo, že se snaží zapojit všichni. Překvapilo mě, že se opravdu každá skupina snažila využívat všech dostupných zdrojů informací. Obecně by se ale dalo říci, že se většina žáků snažila o vzájemnou spolupráci a kooperaci. Žáci v 8. B si stěžovali na nedostatek času pro zpracování této části, zatímco v 8. A byli až na jednu skupinu všichni hotovy chvíličku před limitem.

Nejproblematičtější úkolem se zdálo být prezentování svých výtvorů a to v obou třídách. Došlo i na drobné dohady mezi jednotlivými členy. Dvě skupiny v 8. A přenechaly tuto část, tomu, kdo se za celou dobu na ničem nepodílel, což byl od žáků poměrně taktický tah, ale bohužel se neznalost tématu podepsala na přednesu. V jedné

skupině se naopak domluvili a každý z nich prezentoval část jejich práce, což jsem velice oceňovala. V 8. B došlo na dvě drobné hádky o to, kdo bude přednášet, nakonec ale došlo k domluvě. Zde se ukázalo, že je třeba u žáků posilovat kompetence komunikační.

Poslední činností bylo vytvoření další myšlenkové mapy, to probíhalo v obou třídách podobně, a protože to byla již třetí v pořadí, zvládli ji všichni bez problémů. Jak už bylo řečeno, někteří se akorát dotazovali, jaký má smysl dělat to znovu. Bystřejší jedinci, jim ale osvětlili, že se jedná o reflexi toho, co se za během dvou hodin naučili.

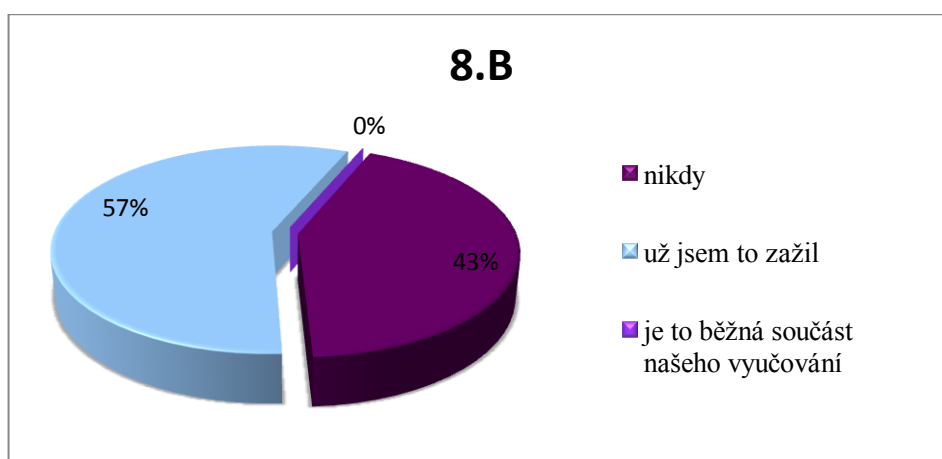
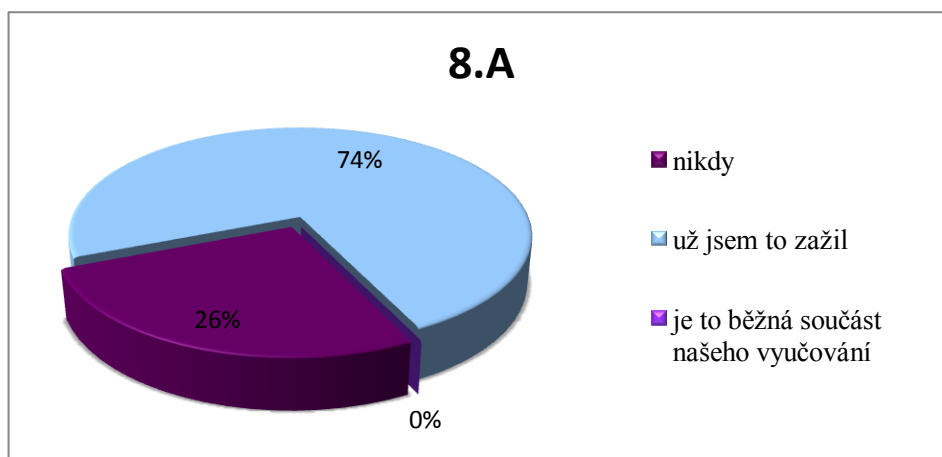
Celkové časové rozvržení jednotlivých částí projektu bylo lehce přizpůsobeno aktuálnímu pracovnímu tempu žáků a také vyplňování dotazníků, což je práce, která v návrhu zařazena není.

3.2.6 Vyhodnocení dotazníků

Vyplněním dotazníků byla zakončena práce v jednotlivých třídách. Níže uvedené výsledky slouží jako reflexe práce z pohledu žáků. Dotazník obsahoval deset otázek, z čehož osm jich bylo uzavřených a dvě otevřené. Větší množství uzavřených otázek jsem volila z důvodu snadnějšího a přehlednějšího vyhodnocení, otevřené otázky na konci pak slouží jako podrobnější doplnění celého dotazníku. Zde měli žáci prostor pro vlastní komentáře.

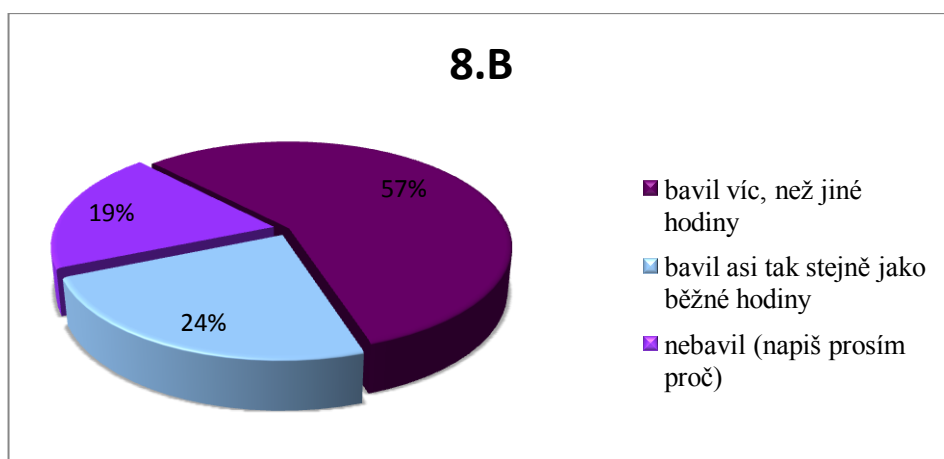
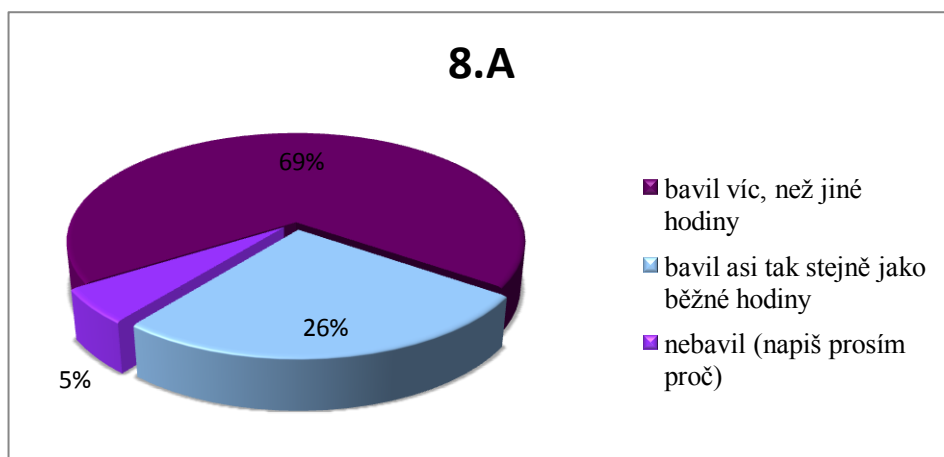
Na následujících stránkách se budeme zabývat vyhodnocením jednotlivých otázek. Vyhodnocení je zde pro každou třídu zvlášť, aby bylo možné výsledky obou kolektivů vzájemně porovnat.

Graf 1 - Setkal ses už někdy během školní docházky s podobným typem výuky?



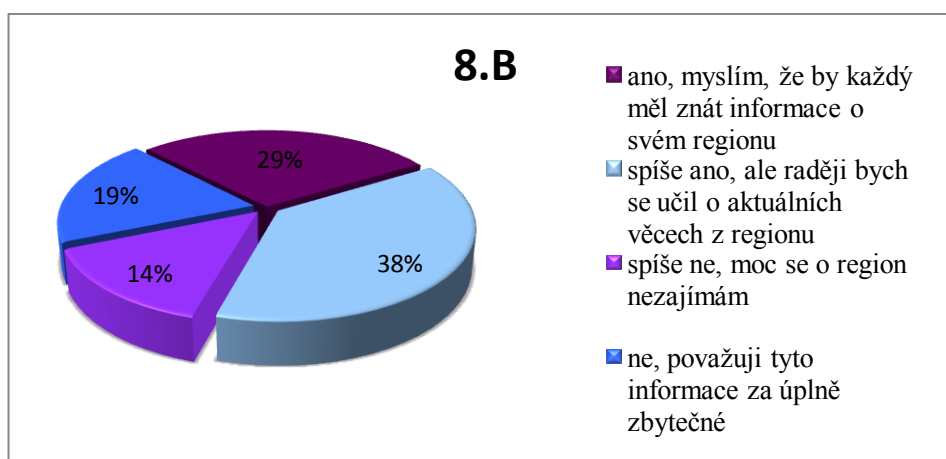
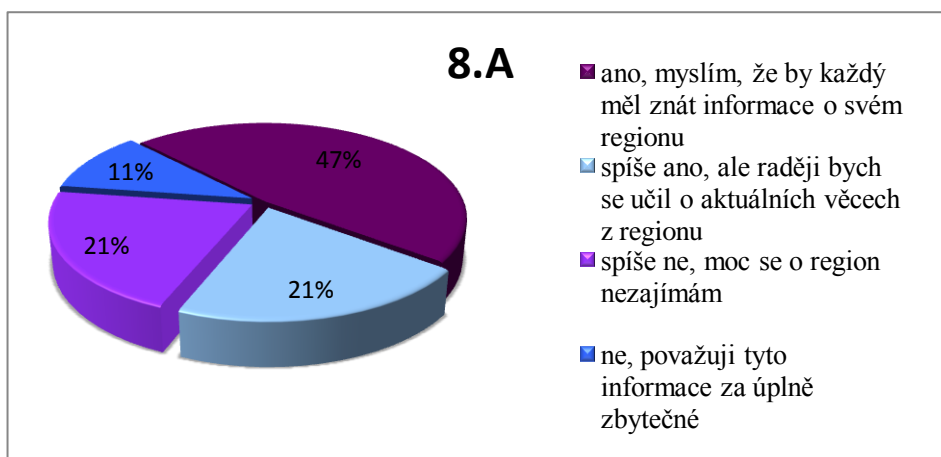
U této otázky je poměrně zajímavým úkazem rozpor mezi odpověďmi jednotlivých žáků. I přestože jde vždy o jeden kolektiv, který prochází stejnou výukou, najdeme v odpovědích hojně zastoupeny obě protikladné možnosti. Částečně to lze zdůvodnit např. tím, že žáci, kteří odpověděli, že se s touto výukou nesečkali, mohli být v okamžik projektu nemocní. V případě 8. B je ale tato možnost, vzhledem k téměř polovičnímu počtu negativních odpovědí, vysoce nepravděpodobná.

Graf 2 - Tento typ výuky mě:



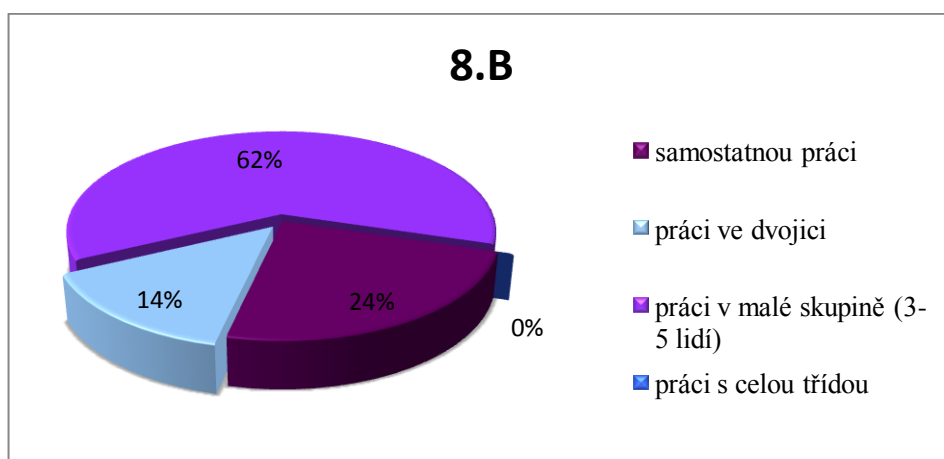
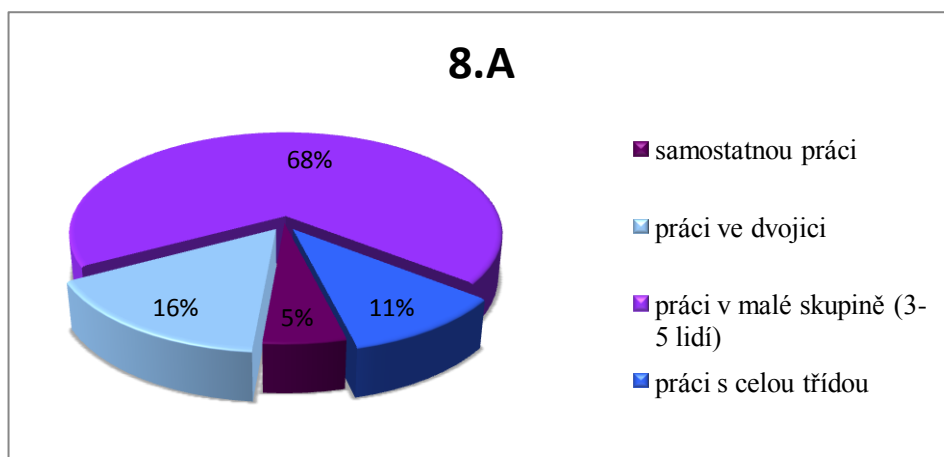
Očekávaný předpoklad, že většina ohlasů bude pozitivních, byl potvrzen a ukazuje, že žáci oceňují alternativy k běžnému frontálnímu vyučování, které pro ně může být stereotypní. Bohužel žáci, kteří volili poslední možnost (*nebavil (napiš prosím proč)*), nenapsali své zdůvodnění, které by jinak mohlo být vítanou zpětnou vazbou, jež by mohla vést ke zlepšení tohoto projektu.

Graf 3 - Bylo pro tebe zvolené téma zajímavé?



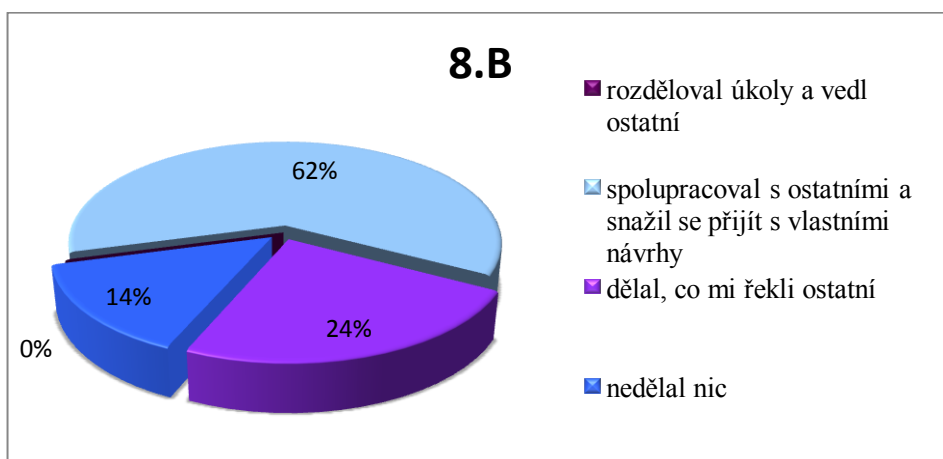
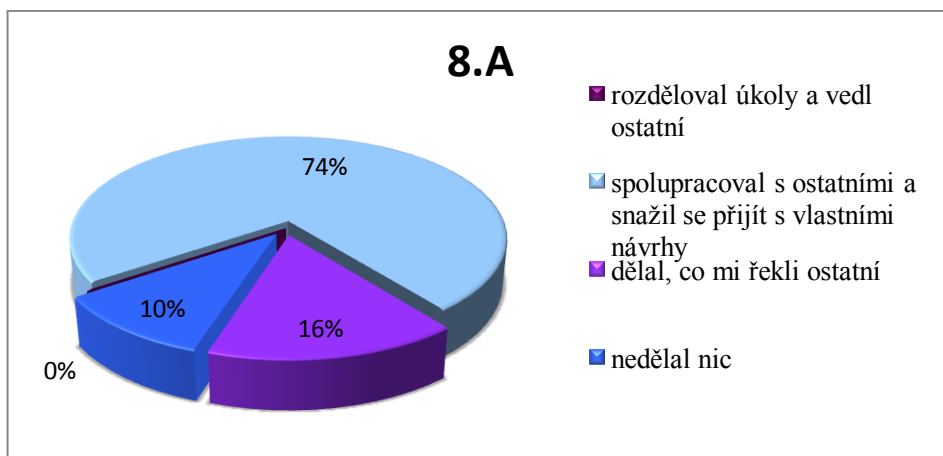
Zájem o region, zjištěný u téměř třech čtvrtin žáků, je velice pozitivní, i přestože nemalou část z nich by zajímaly spíše informace jiného typu (více současné, z odlišné oblasti – např. příroda, atd.). Obecně se dá říci, že určitá část odpovědí (především těch negativně laděných) se dá vždy připsat stále stejným žákům, kteří celkově neprojevují zájem o studium, kulturu atd. A nejinak je tomu i u této otázky. Jedním z důvodů tohoto nezájmu by mohlo být špatné sociální zázemí těchto žáků. Právě u nich jsou projekty podobného typu ještě větší výzvou, neboť mohou být jednou z cest, jak tento zájem probudit.

Graf 4 - Jaký způsob práce upřednostňuješ?



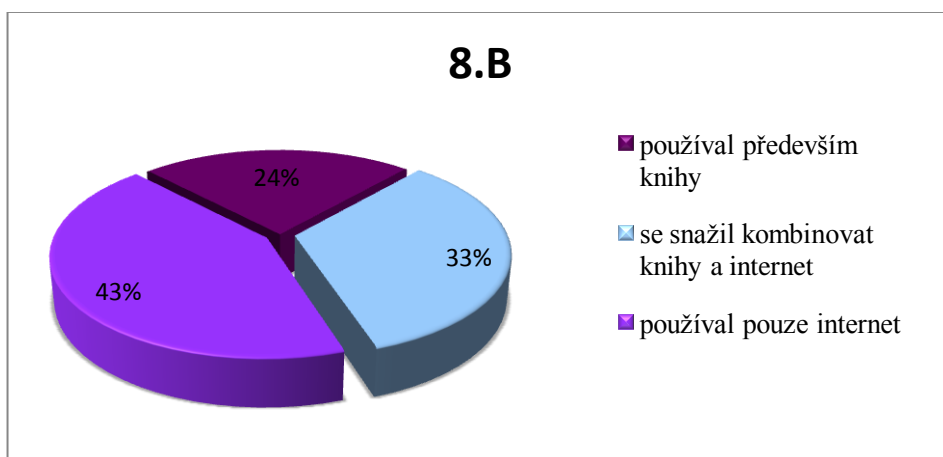
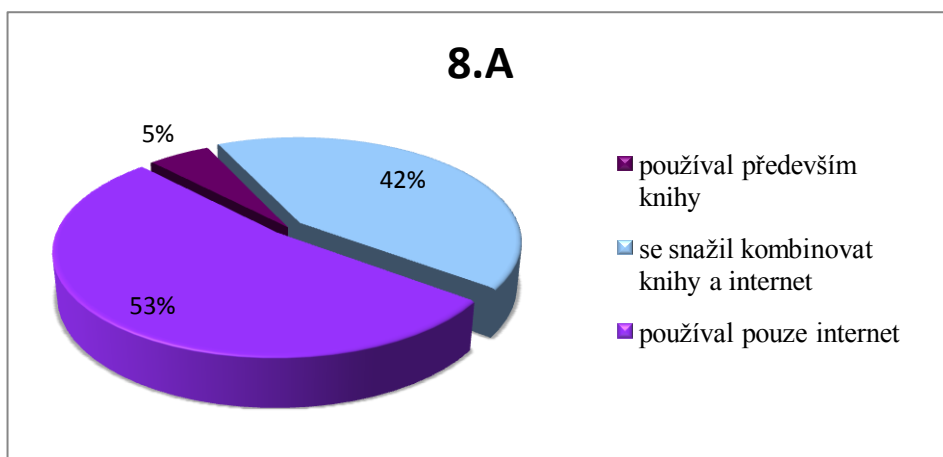
Jak je vidět z grafů, žáci preferují práci v malých skupinách. Už v 8. třídě mají zkušenost se zvyšováním efektivity práce při spolupráci (lidově řečeno – víc hlav víc ví), která ale roste jenom do určité velikosti skupiny a potom se zase spíše snižuje. To potvrzuje nevole k práci celé třídy dohromady, protože v takovém případě stejně pracuje ona malá skupina (3-5 lidí) a zbytek nedělá nic (v 8. B dokonce tuto možnost neupřednostňuje nikdo).

Graf 5 - Při práci ve skupině jsem:



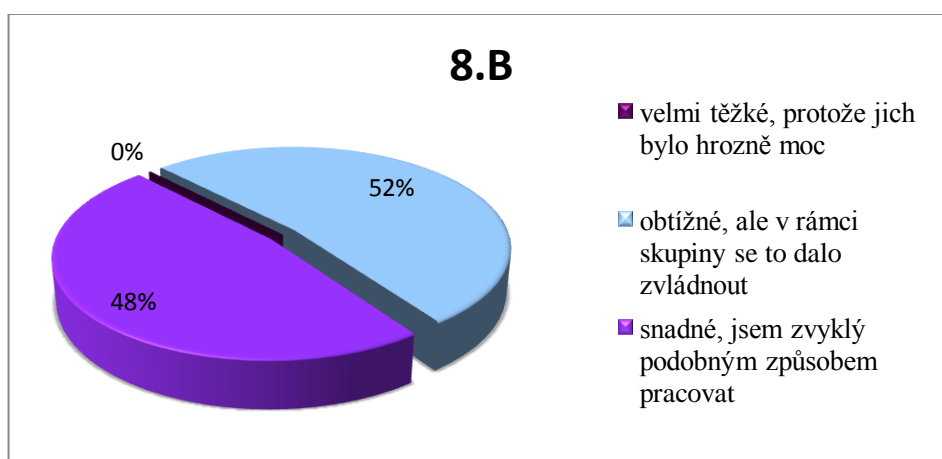
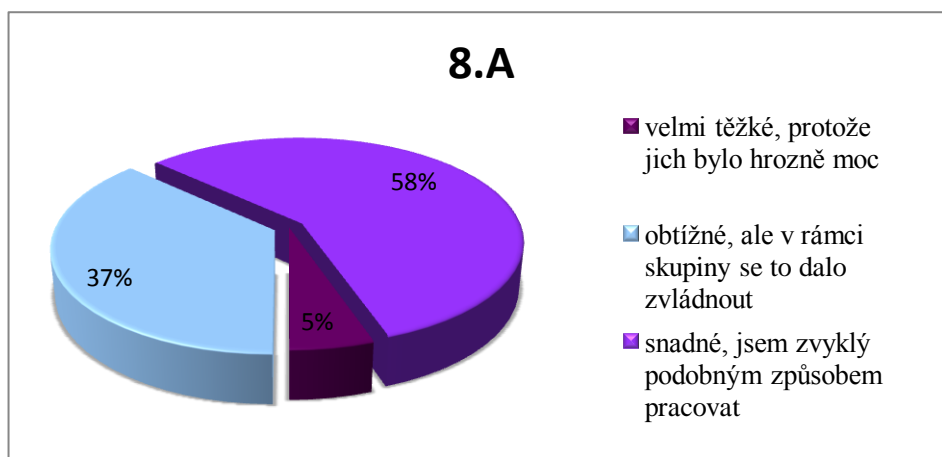
Za zajímavou považuji skutečnost, že se nikdo nehlásí k rozdělování úkolů a vedení ostatních, přestože v každé skupince byl někdo, kdo se této úlohy více či méně zhostil. Připisuji to jednomu z nedostatků dotazníkové metody, a to velké subjektivnosti sebehodnocení. V obou třídách se většina žáků považuje za aktivně spolupracující, což odpovídá dění ve třídě. V obou třídách se našli žáci, kteří odpověděli, že nedělali nic, což opět odpovídá (bohužel) realitě.

Graf 6 - Při vyhledávání informací jsem:



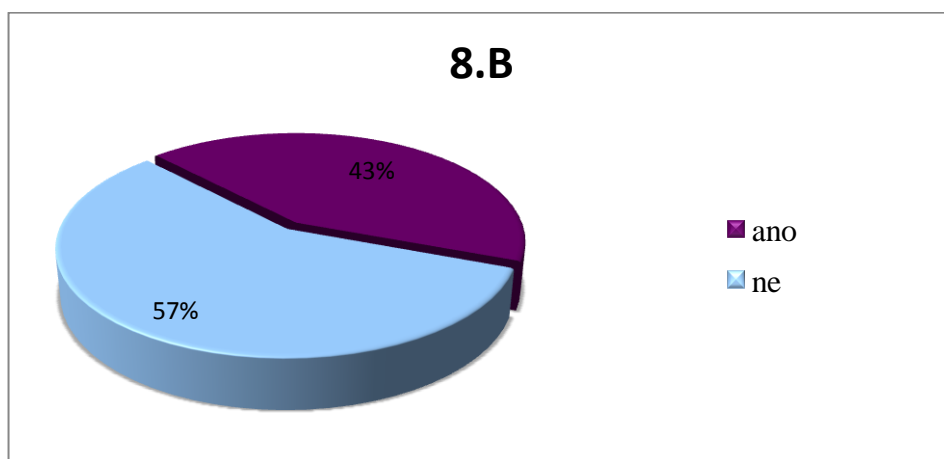
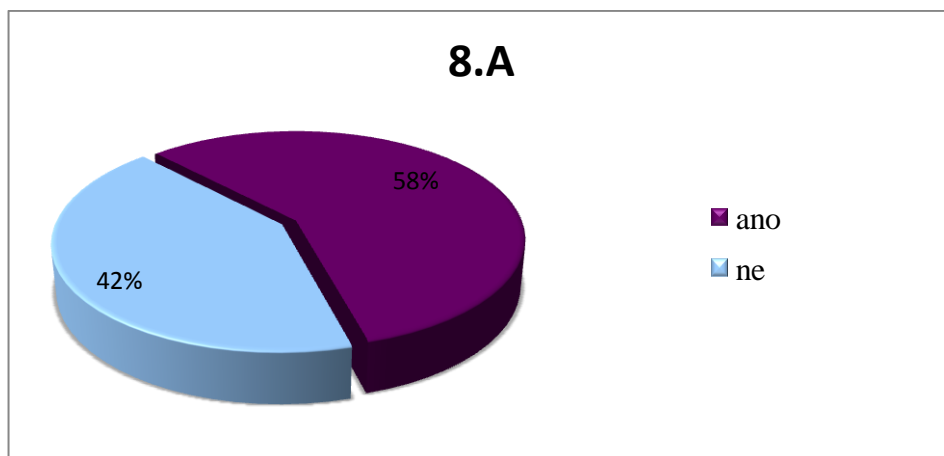
Svou odpověď měli žáci doplnit krátkým komentářem zdůvodňujícím jejich preference. Většina žáků preferuje internet, nejčastějšími uváděnými důvody byly: jednodušší vyhledávání (proti knize) a získání většího množství informací. Důvody proč někteří preferovali knihu, byly například množství informací a jejich důvěryhodnost. Významná část žáků upřednostňuje kombinaci obou zdrojů, na podporu svojí volby uvádějí například větší množství informací, možnost výběru (např. z knihy obrázek, text na internetu) a ověření informací.

Graf 7 – Utřídít informace a vybrat z nich to důležité pro mne bylo:



Pouze jeden žák z obou tříd považoval zvolené téma a jeho rozsah za velmi obtížné až nezvladatelné. Naopak většina žáků je zvyklá podobným způsobem pracovat, nebo si alespoň přes určitou obtížnost umí poradit i s větším objemem informací. Toto zjištění je pozitivní obzvláště ve vztahu k dnešní době, která klade důraz na utřídění a aplikaci získaných poznatků a informací.

Graf 8 - Chtěl bys, aby tato výuka probíhala mimo školní budovu?



Překvapující skutečností je velký počet žáků, kteří nechtějí, aby výuka probíhala mimo školní budovu, v 8. B jde dokonce o nadpoloviční většinu. Nepotvrdil se tedy předpoklad, že žáci využijí příležitosti ke změně prostředí. Jedním z možných vysvětlení je to, že školní klima je pro žáky po všech stránkách příjemné. Pokud žáci volili možnost výuky mimo budovu školy, tak by se téměř vždy raději učili v přírodě (park, klášterní zahrady, atd.). Někteří uvedli jako možný prostor městskou knihovnu, toto zjištění považují za obzvláště pozitivní.

Dvě poslední otázky byly otevřené, níže bude uvedeno jejich vyhodnocení. Je velká škoda, že pouze necelá polovina všech dotazovaných opravdu napsala své postřehy a připomínky. Více jak polovina totiž napsala k oběma otázkám „nic“, což by sice mohlo být považováno za pozitivní, protože by se z toho dalo usuzovat, že byli tito žáci s projektovou výukou spokojeni. Bohužel je zde ale pravděpodobná i možnost, že se žákům spíše nad touto otázkou nechtělo přemýšlet. Jediné tyto dvě otázky budou vyhodnoceny pro obě třídy dohromady, protože zde není skoro nic k porovnání.

Otázka č. 9 - Co bys do takové výuky přidal, co ti chybělo? (napiš alespoň jednu věc)

Mezi nejčastější odpovědi patřili tyto: chyběla mi spolupráce ostatních ze skupiny, potřebovali bychom více času na lepší zpracování plakátů, vadil mi ruch ve třídě – vyrušování spolužáků, příště bychom si mohli pustit hudbu.

Otázka č. 10 - Co ti při výuce vadilo? (napiš alespoň jednu věc)

V odpovědích na tuto otázku se opakovaly některé věci, které byly v otázce č. 9. Nejčastěji to bylo: nespolečná spolupráce některých ze skupiny, vyrušování, málo času na zpracování a hojně se také objevovalo, že jim vadilo horko ve třídě. S čímž musím souhlasit, protože třída se opravdu v tu chvíli nedala žádným způsobem vyvětrat.

Z výsledků dotazníků se zdá, že se snažili lépe pracovat žáci z 8. A, k tomuto závěru lze dojít díky tomu, že v 8. B se obecně objevilo více negativních ohlasů. Z mého pohledu pozorovatele a koordinátora práce však pracovala lépe třída 8. B, a to z toho důvodu, že nebylo třeba je neustále k práci motivovat a pobízet. V této třídě se více objevila samostatnost a částečně i zodpovědnosti za vykonanou práci.

Závěr

Domnívám se, že se mi podařilo splnit všechny předem stanovené cíle. V teoretické části jsem krátce nastínila současně užívaný vzdělávací program, se kterým je velmi úzce spojena také integrace a integrovaná tematická výuka. V souvislosti s integrovanou výukou se také často mluví právě o projektové výuce. Je však třeba si uvědomit, že přestože je mezi nimi jistá souvislost, jedná se o rozdílné metody.

Ve fázi realizace jsem se přesvědčila o tom, že využití projektové metody je opravdu velice přínosné. Žáci mohou pracovat různými způsoby, což jim umožňuje najít si činnost, která jim vyhovuje nejvíce. Je důležité, že mohou během své práce zapojit svou kreativitu a fantazii, a nemusí být téměř ničím svazováni. Všechna tato zmíněná hlediska podporují efektivitu jejich práce a učení. Každý poznatek, na který přijde žák sám nebo ve skupině, je pro něho snadněji zapamatovatelný. Netradiční způsoby práce, které projekty nabízejí, mohou být zároveň náměty jak obohatit výuku (nejen českého jazyka).

Pro učitele, který se rozhodne projektovou metodu do své výuky zařadit, to znamená velice časově náročnou přípravu. Neměli bychom se ale nechat odradit, protože uspokojení z dobře provedené práce je pak tou největší odměnou. Samozřejmě je také nutné, aby si učitel tematiku projektů předem dobře nastudoval. Doufám, že nejen k tomuto účelu by mohla má práce posloužit.

Snažila jsem se projekt navrhnout tak, aby byl pro žáky zábavný a zároveň přínosný. Jednotlivé části se dají samozřejmě přizpůsobit danému kolektivu, ve kterém by měla realizace probíhat. Možnosti jsou velice široké, proto by se dal tento projekt obohatit dalšími náměty jako např. zaměření na litomyšlské památky nebo regionální pověsti.

Z kapitoly hodnocení projektu lze celkem snadno odvodit, že ne vždy je projektové vyučování vnímáno stejně učitelem a stejně očima žáků, přesto se ale tyto dva úhly pohledů v něčem shodují. V konečné fázi jsou totiž obě strany spokojeny, a to je právě jeden velmi důležitý faktor, který nám ukazuje, proč by měla být projektová metoda zařazována do výuky mnohem častěji.

5 Seznam použitých zdrojů

Literatura

BERAN, V. a kol. *Učím s radostí (zkušenosti – lekce – projekty)*. Praha: Agentura STROM, 2003, ISBN 80-86106-09-8.

COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

CUŘÍN, F. *Regionální prvky ve vyučování českému jazyku*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 8071781673.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3.

KAŠOVÁ, J. *Škola tak trochu jinak: projektové vyučování v teorii a praxi*. 1.vyd. Kroměříž: IUVENTA, 1995.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka – model*. 1.vyd. Kroměříž: SPIRÁLA, 1995. ISBN 80-901873-0-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha: SPN, 1977.

PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-127-4.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

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

POLÁK, M. Učitel českého jazyka a současná základní škola (se zaměřením na edukační materiály předmětu). 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0585-7.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7369-047-X.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšř. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936.

RAKOUŠOVÁ, A. *Integrace obsahu vyučování v primární škole, Integrované slovní úlohy napříč předměty*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2529-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT ČR. Praha: 2007.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠIMONÍK, O. Výukové projekty. In MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

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

VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. 1. vyd. Praha: Ipos Artama, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

VRÁNA, S. *Učebné metody*. 1.vyd. Praha: Nákladem Dědictví Komenského, 1934.

ŽANTA, R. *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. 1. vyd. Praha: Nákladem dědictví Komenského, 1934.

Prameny

BARTOŠ, F. *Smetana ve vzpomínkách a dopisech*. 7. rozšř. vyd. Praha: Topičova edice, 1941.

CANDRÁKOVÁ, J. *Dobrá hospodyňka M. D. Rettigová*. 1. vyd. Ústí nad Orlicí: Městské muzeum, 2005.

FRIČ, J. *Život a dílo Aloisa Jiráska*. 1. vyd. Praha: Gustav Voleský, 1921.

HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2002. ISBN 80-2440458-3.

JANÁČKOVÁ, J. *Alois Jirásek*. 1.vyd. Praha: Melantrich, 1987.

JIRÁSEK, A. *Filosofská historie*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1969.

JOHANIDES, J. *Magdalena Dobromila Rettigová*. 1. vyd. Rychnov nad Kněžnou: Městský úřad, 1995. ISBN 80-901757-2-4.

NEJEDLÝ, Z. *Alois Jirásek*. 1. vyd. Praha: Melantrich, 1921.

NOVOTNÝ, M. *Život Boženy Němcové*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1953.

OČADLÍK, M. *Tvůrce české národní hudby Bedřich Smetana*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství práce, 1945.

OTRUBA, M. *Božena Němcová*. 1. vyd. Praha: Svobodné slovo, 1964.

PRAŽÁK, P. *Bedřich Smetana*. 1. vyd. Praha: SNDK, 1955.

RETTIGOVÁ, M. D. *Domácí kuchařka*. 2. vyd. Praha: Odeon, 1986.

SMOLKA, J. *Osudové lásky Bedřicha Smetany*. 1. vyd. Praha: 1998. Media Bohemica. ISBN 80-9025-253-2.

Český jazyk. [online]. Dostupné na internetu: < www.cesky-jazyk.cz>.

Litomyšl. [online]. Dostupné na internetu: <www.litomyšl.cz>.

Mezinárodní hudební festival Pražské jaro. [online]. Dostupné na internetu: < www.festival.cz>.

Muzeum Boženy Němcové. [online]. Dostupné na internetu: < www.bozenanemcova.cz>.

Nedošín. [online]. Dostupné na internetu: < www.nedosin.cz>.

Wikipedie – Otevřená encyklopedie. [online]. Dostupné na internetu: < www.wikipedia.cz>.

Osobnosti. cz. [online]. Dostupné na internetu: < www.osobnosti.cz>.

RVP metodický portál. [online]. Dostupné na internetu: <www.rvp.cz>.

Smetanova Litomyšl. [online]. Dostupné na internetu: <www.smetanovalitomysl.cz>.

Studijní a vědecká knihovna v Hradci Králové. [online]. [cit. 23. 6. 2010] Dostupné na internetu: <http://unas.svkhk.cz/pdf_archiv/0571.pdf>.

6 Seznam příloh

Příloha č. 1 - Zašifovaná jména

Příloha č. 2 - Filosofská historie

Příloha č. 3 - Božena Němcová

Příloha č. 4 - Pravopisné cvičení – M. D. Rettigová

Příloha č. 5 - Křížovka – B. Smetana

Příloha č. 6 - Dotazník

Příloha č. 7 - Fotodokumentace projektu

Příloha č. 1 - Zašifrovaná jména

Božena Němcová

Á A V N O E C Ž M O Ě B N

Bedřich Smetana

A C H N I A Ř T D E E M B S

Alois Jirásek

R Á S A

I K E L

J S I O

M. D. Rettigová

I G O V

T M D Á

T E R !

Příloha č. 2 – Filosofská historie

Lid kolem se tlačil a na tváři každého bylo viděti veselí a souhlas. Málokdo v překvapeném městě ozval se proti studentům. Právě sestoupil katecheta k fořně, vtom na okamžik ztichnuvší hudba zazvučela zplna, hudebníci dali se v pochod a za nimi vykročili filosofové.

Krok několika set mladých, bystrých noh byl pádný a hřmotný. Za studenty hrnuli se ti, kteří pokdy měli; všude po městě vybíhali lidé, aby se šli přesvědčit, že pravda, co o smělém kousku pánů filosofů se rozneslo. Mnozí, jak zhlédli valící se zástup, rychle se domů vraceli, aby se přichystali do háje. Bývalat' o slavnosti majáles skoro všeska Litomyšl v Nedošínském háji.

Dav studentů zašel, hudba zanikla.

U fořny stál zděšený, rozhněvaný profesor náboženství. To se nestalo, co filosofie filosofí!

Spiknutí jak náleží se vydařilo. Studenti stáli za jeden muž, neprozrazeno na nebezpečném místě ani slovíčko.

Po celém městě neobyčejně živo. Nastal' mu znenadání neočekávaný svátek, který už po tři léta byl z litomyšlského kalendáře vyškrtnut.

Z každého domu někdo vycházel a ubíral se směrem k háji Nedošínskému. Tu měšťan s rodinou, tam matka s dcerami, tu jednotlivě, tam v houfcích, a všude hovořili o neočekávaném a tím vítanějším veselí.

(...)

Ó Nedošíne, Nedošíne, sláva tvá pominula!

Prořídlo tvé stromoví, tytam jsou pavilónky, eremitáže, zmizela letní síň, kde se za veselé hudby jará mládež tanci oddávala.

Ale tenkrát, tenkrátě ještě kvetla sláva háje Nedošínského.

Cesta vedoucí vesnicí k háji a druhá kaštanovou alejí kolem rybníka před hájem se lesknoucího ani se netrhla. Za rybníkem hned zelenalo se husté stromoví v novém světlém šatě. Nad hájem vypínal se dosti strmý, hustě zarostlý svah, na jehož planince háj se dále rozkládal. Dnes zvučel všecken veselým hovorem, křikem, smíchem, hudbou i zpěvem.

Blížící se již zdaleka slyšeli jásavou muziku z hlubin hájových, a když umlkla, rozléhal se jasným vzduchem sborový zpěv. Stinnou klenbou košatých stromů zaznívala starostudentská píseň.

(...)

A sotvaže sbor dozpíval, odpovídal mu jiný z jiného stinného místa.

(...)

Dole před restaurací, nevelkým to, úhledným domkem s krytým sloupořadím, usadili se hosté na prostých, prkenných lavicích v háji, neb rozložili se na hebkém trávníku pod košatými stromy. Všude živo, všude hluku a smíchu. Hlavní proud mířil stezičkou od restaurace pod strání kolem kapličky sv. Antonína do návrší, kdež byl sál. Tam hlavní veselost.

Klenbami omládlých korun proudilo zlaté světlo a v čerstvé zeleni májové strakatila se roucha světlých barev.

(...)

Márinka nespustila očí z milého filosofa. Jen pak za hlučného tleskání ukončil a seskočil, a již zamířil zrovna k milému děvčeti.

Sotvaže je uvítal a pozdravil, vedl je tam, kam mladé děvče toužilo. Vyšli ze stínů hájových na stezičku, minuli kapličku vystavěnou na způsob jeskyně, pod níž se prýštila jasná studánka, a již stanuli před tančírnou: na čtyřech seseknutých kmenech spočívala lehounká střecha; pod tou rovná podlaha. To byla prostá taneční síň, kdež v plném kole již pilně tančili.

Opodál usazená kapela hrála skočnou. Nežli se slečna Elis jak náleží rozhlédla, osamotněla. Spatřila, jak Frybort blaženou Márinku do kola odvádí, zahlédla je pak, jak se mezi tančícími kmitli.

(...)

Ten starý, nahrbený strom v hloubi háje nepomyslel si, že by dnes mohl někoho k sobě přivábit. Ale stalo se.

(...)

Lenka, opustivši hlučnou společnost, ohlížela se po slečně Elis, o které jí byl Vavřena, jakmile paní aktuárovou v háji uvítal, stručně pověděl. Tak bezděky zašla až v stinnou samotu a stanula u starého, shrbeného stromu, kdež se jí zalíbilo. Již dávno nebyla v lese, který tak milovala.

(...)

Teď po dlouhém čase zašuměly jí opět stinné koruny nad hlavou, znova ucítila jemný, lahodný dech háje. Nepospíchala ven, mile si tušila v tom útulném, tichém místečku. Nadto zahlédlo její cvičené oko něco, co jí teprve připoutalo.

Kus nad zemí vyrážela ze starého omšelého kmene mohutná větev a v koutečku, který s kmenem tvořila, bylo jako přilepeno ptačí hnízdo.

V tu chvíli také našel filosof Vavřena samotu, vlastně to, co v samotě hledal.

Vystoupiv z houštiny, spatřil Lenku ve světlých, modrých šatech, jak bedlivě hledí do výše na starý kmen.

Jak je štíhlá, svěží, jak jí ten živý ruměnců sluší!

Krade se tiše ke stromu — vtom náhle se zastavila a ohlédla. Nach jejího líce potemněl, ale hned prstíkem Vavřenovi velí ticho. Připlížil se, stanul vedle Lenky; mladí lidé se zahleděli k ptačímu hnízdu.

„Vidíte?“ šeptala Lenka.

„Nevidím.“

„Sem hleďte, vidíte zobáček, hlavičku a ta černá očka?“

„Ano, ano, již vidím.“ Hleděl upřeně na ptáčka, Jemuž přes okraj hnízda vyčnívala hlavička. Tak stáli chvíli těsně vedle sebe. Vavřena cítil, jak se mu krev rozproudila, jak mu stoupá do tváří. V tom tichu kolem nich tepala prudce dvě srdce, div že hlas jejich nebylo slyšeti.

(...)

„Pojďte, abychom ho nesplašili“ zašeptala jako ve snu.

Poslechl. Vystoupili opět před strom; vedli se za ruku jako děti. Kráčeli mlčky travnatou stezičkou mezi křovinami a stromovím. Jas sluneční i lahodný stín mile se střídaly; od stráně zalétaly sem ztlumené zvuky veselé hudby.

(...)

„Aj, už je po čtverylce? Co to, pane Vavřeno? Vždyť ještě hrají!“

„Ó neštěstí, slečno Elis! Pospíchal jsem odtud jako jelen, abych ještě včas přišel. A byl bych také, kdyby ta nešťastná Rollerka do cesty mně nepřišla. To víte, zastaví mne po svém způsobu, zapřádá hovor, já se jí vytrhl, omluvil se a běžím k sálu. Když jsem tam přišel, bylo pozdě. Tančilo se již, a Loty seděla opodál s paní aktuárovou.“

(...)

V ten okamžik zašustělo opodál křoví.

„Zase! Jestřáb krouží nám nablízku!“ podotkl a všichni pohlédli v tu stranu, kde nedaleko zjevila se nevelká, obstarlá již paní.

(...)

Vavřena, jakoby náhodou se obrátiv, hleděl ke starému stromu. Náhle zvolal:

„Hle, panno Lenko, teď ten ptáček vyletěl!“

„Vzpomněla jsem prve, přijde-li vichr nebo bouřka, že by to jeho hnízdečko snadno mohly srazit.“

„Vyčkáme a já vám za nějaký den povím, co na tom krásném místečku nového.“

(...)

Nedošínský háj zvučel hudbou, zpěvem, smíchem, veselým hovorem a křikem. Nejvíce lidí skupilo se u tančírny, pak v dolejší části u restaurace. Než po všech cestičkách, i odlehlejších, bylo vidět procházející se, nejvíce mladé.

(...)

To byly majáles!

Den se již nachyloval k západu. Poslední paprsky zářily hájem, z travnaté půdy po kmenech ke stinným korunám. Dosud neochablo veselí. Hudba téměř nepřetržitě hrála, smích a žert nemdlely, zpěv rozjařených studentů zazníval veseleji a hlučněji.

Dole v háji byl jich houfec rozložen. Někteří z nich seděli na hrubě tesaných lavičkách, jiní v trávě pod stromy a každý z nich často a důkladně nahýbal džbánek k ústům. Zpívali, smáli se a vtipkovali.

(...)

Slunce zapadlo za háj; dav výletníků řidl a na cestách vedoucích do Litomyšle bylo zase živo. Byly to většinou měšťanské rodiny, které tudy se ubíraly, aby před nocí domov stihly. Mladším pak, zvláště studentům, nechtělo se dlouho z té stinné klenby hájové, kde se tak výborně vyráželi. Hudba dosud hrála a z různých míst zaznívaly veselé studentské písně.

(...)

Šero se rozložilo v Nedošínském háji.

Ostrostřelecká kapela sestoupila z taneční síně dolů do háje k restauraci. Zpěv, výskot a smích ani teď neumlkly a vesele jako společně řadili se filosofové v šik, aby se dali na zpáteční pochod.

Hlučný a veselý pluk jejich nebyl ovšem tak četný jako ráno, neboť nejeden opustil řadu, aby konal službu rytířskou a ramenem svým podporoval milou dívčici cestou do Litomyšle.

(...)

Pozdním večerem rozlehla se městem muzika naposled. Pochod dozněl, výletníci se rozcházeli. Měli na čas, neboť když k městu docházeli, zatáhlo se nebe mračny a strojilo se na déšť.

(...)

Nastala májová noc.

Zdroj: JIRÁSEK, A. *Filosofská historie*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1969. s. 46 – 64.

Příloha č. 3 - Božena Němcová

Když Božena Němcová v zimě na přelomu let 1854 -1855 hledala pro svůj román Babička, nesoucí podtitul Obrazy venkovského života, nakladatele, stal se jím po určitých obtížích Jaroslav Pospíšil, pražský tiskař a nakladatel, který již vydal Boženě Němcové v letech 1845-1847 Národní báchorky a pověsti a současně s Babičkou tiskl toto dílo podruhé. Němcová se osobně znala s Pospíšilem už od počátku 40. let 19. století, kdy kolportovala jím vydané knihy na Chodsku.

Jaroslav Pospíšil byl synem Jana Hostivíta Pospíšila (1785-1868), významného královéhradeckého obrozeneckého nakladatele, v němž bývá spatřován – i když nepůsobil v Praze - důstojný nástupce Kramererův.

(...)

Výhodou Pospíšilovou bylo, že vlastnil tiskárnu i nakladatelství, a nebyl tak závislý na cizích podnikatelských vztazích. Asi kolem roku 1818 začal Pospíšil vydávat české knihy svým nákladem, často bez ohledu na to, přinesou-li zisk.

(...)

Roku 1820 zakoupil Pospíšil v Praze tiskárnu, kterou vlastnila vdova Veronika Šollová, a vytvořil z ní pobočný závod. Své podniky rozdělil postupně Jan Hostivít mezi své syny, přičemž pražská tiskárna a nakladatelství připadly Jaroslavovi. A právě on vydal v Praze roku 1855, jako první, Babičku Boženy Němcové.

(...)

Otci pomáhal v pražské pobočce, kterou koncem roku 1842 zcela převzal. Redigoval od roku 1837 do roku 1842 časopis Květy. Plně se účastnil veřejného života a vydával vedle Divadelní bibliotéky a Zábavníku pro mládež kuchařky M. D. Rettigové a spisy různého zaměření překládané z francouzštiny, polštiny i jiných jazyků.

(...)

Babička, kterou Němcová začala psát po smrti syna Hynka, tedy od konce roku 1853, a dokončila v létě roku 1854, vyšla ve čtyřech sešitech rozměru 137x111 mm v období května až srpna. Sešity byly opatřeny hráškově zelenými nebo žlutými obálkami - první tři měly po osmdesáti stranách a čtvrtý 124 stran. První tři se prodávaly po 10 krejcarech, poslední za 12 krejcarů. Všechny obálky měly stejnou grafickou úpravu a zevnitř byly potištěny anotacemi knih z Pospíšilova skladu. Stalo se běžnou praxí – a tak to nakladatel zamýšlel -, že si čtenář po odstranění obálek nechal

sešity svázat. Tak se stalo, že sešitové vydání Babičky je velkou vzácností. Nakladatel zvolil sešitové vydání z obavy, že by kniha byla příliš drahá. Autorce toto dělení textu nevadilo, spíše se jí dotýkalo zdlouhavé vydávání sešitů. Román je rozdělen do 18 kapitol a uveden mottem z knihy německého spisovatele Karla Gutzkova (1811-1878) Ritter vom Geiste. Svě dílo Němcová věnovala české vlastence Eleonoře hraběnce z Kounic (1809-1898), od níž očekávala za tuto dedikaci finanční podporu pro svou literární činnost – ta však nepřišla. Babička vyšla s tiskovými chybami, bez řádných korektur a se zásahy nakladatele do textu, které Němcovou nemile překvapily. Dobový tisk nám zachoval data, kdy se jednotlivé sešity objevily na pultech knihkupců. Pražské noviny z 16. května píší, že vyšel první sešit Babičky, cena 10 krejcarů. V Lumíru ze 7. června čteme: „Původního románu Babička od Boženy Němcové, který již prvním sešitem pozornost všech přátel ušlechtilějšího čtení na se obrátiti dovedl, jak to již při jméně paní spisovatelky očekávati bylo, vyšel právě sešit druhý.“ Pražské noviny 20. června píší: „Právě vyšel sešit třetí původního románu Babička od Boženy Němcové...“ Čtvrtý sešit vyšel pravděpodobně 16. srpna. V nedávno objeveném Seznamu knih vyšlých nákladem Jaroslava Pospíšila zjišťujeme, že Babička byla prodávána i jako komplet, a to za 42 krejcarů. Nakladatel zaplatil autorce podle celkového účtu z 18. července 1855 za román Babička - jednalo se o 10 archů a 26 stran - honorář ve výši 151 zlatých a 20 krejcarů. Dlužno dodat, že písař, který rukopis opisoval pro tiskárnu, byl honorován lépe.

(...)

Druhé vydání Babičky je z roku 1862 a vyšlo jako první svazek Sebraných spisů Boženy Němcové, které počal vydávat Antonín Augusta v Litomyšli. Jméno nakladatele Antonína Augusty je v dějinách české kultury nerozlučně spjato s posledními měsíci života Boženy Němcové. Antonín Augusta (?-1866) si vzal roku 1852 za manželku dceru litomyšlského knihtiskaře Bergera Františku a poté mu byla postoupena tiskárna. Byl člověkem plným životního elánu a dobré vůle pracovat pro povznesení českého národa. Vydával nejen knihy, ale i časopisy a roku 1861 začal tisknout první litomyšlské noviny Hlas z Litomyšle. Nejzávažnějším krokem v oboru krásné literatury byla však Augustova spolupráce s Boženou Němcovou. A jako nakladatel očekával, vzhledem k tomu, že Němcová byla známou a oblíbenou spisovatelkou, i značný zisk. Němcová jednala o spolupráci s Augustou už od roku 1859 a smlouvu o vydání svých spisů s ním podepsala po delším váhání v září roku 1861. Do Litomyšle přijela, aby

pracovala na sebraných spisech, 13. září 1861 a Augusta se snažil Němcové všemožně vyhovět. Opatřil jí ubytování v hostinci Modrá hvězda (u Piffllů) a sám ji po Litomyšli provedl. Jako první svazek měly vyjít dosud nepublikované práce Němcové. Zdravotní stav spisovatelky se však rychle zhoršoval, takže od tohoto záměru bylo upuštěno a snažila se připravit pro první svazek sebraných spisů Babičku. Spisovatelka uskutečnila pouze drobné zásahy do textu a vypustila motto a věnování. Na víc již neměla vzhledem k pokračující nemoci sil. Augusta byl nespokojen a přestal Němcové vyplácet zálohy a ručit za ni v hostinci. Octla se prakticky bez prostředků a ve velmi zuboženém stavu ji nakonec manžel odvezl do Prahy. Den před smrtí dostala Němcová do ruky první sešit druhého vydání Babičky – vydání to bylo velmi nekvalitní, špatný tisk na nekvalitním papíře a opět tiskové chyby a neautorské zásahy jako ve vydání prvním.

Třetí vydání vychází v nakladatelství I. L. Kober roku 1869 a je věnováno Americkému klubu dam, který se zasloužil o zřízení důstojného náhrobku spisovatelky na vyšehradském hřbitově v témže roce.

Ani toto třetí vydání nebylo ilustrováno. První ilustrace k Babičce pocházejí od Quido Mánesa (1828-1880) a jde o tři vyobrazení.

(...)

Vyšly roku 1858 k německému zkrácenému vydání Babičky v časopise *Erinnerungen*, majícím podtitul *Rakouský beletristický měsíčník*, vydávaném v Praze. Kresby převedl do podoby dřevorytu A. Řeháček. Jde současně o první překlad Babičky, který uskutečnil Jan Ohéral, odpovědný redaktor časopisu *Erinnerungen*, spolu s Boženou Němcovou. První české ilustrované vydání vydal I. L. Kober roku 1888 a je dílem Karla Štapfera (1863-1930).

(...)

Ilustrace k Babičce převedl pro účely tisku do dřevorytu Jan Vilím. Některé kresby Štapfer vytvořil i pro Pohorskou vesnici. Babička ilustrovaná Adolfem Kašparem (1877-1934), vydaná v České grafické unii roku 1903, je považována za mezník v českém ilustrátorském umění a umělci se za jeho práci dostalo chvály od samého J. V. Myslbeka.

(...)

Na zdařilosti Kašparových ilustrací se podílela i malířova obeznámenost s prostředím, v němž se děj knihy odehrával. Od té doby žije Babička Boženy Němcové ve svazku s ilustracemi Adolfa Kašpara. Z četných ilustrátorů Babičky nelze opomenout

Václava Špálu (1885-1946), ovlivněného převážně expresionismem a kubismem, jehož tušové černobílé ilustrace, vyznačující se úsečnou kreslířskou zkratkou, vyvolaly negativní odezvu, a tedy nepochopení. Kniha se Špálovými ilustracemi vyšla roku 1923 u Štorch-Mariena a pak ještě roku 1961, kolorovaná, ve Státním nakladatelství krásné literatury, hudby a umění. Vynikajících ilustrací se dočkala Babička od ilustrátora a grafika Vladimíra Tesaře (*1924); lze je po Kašparových považovat za nejzdařilejší. Knihu vydal Československý spisovatel roku 1979 za typografické úpravy Oldřicha Hlavsy. K současným ilustrátorským pokusům o uchopení Babičky až jakýmsi provokativním způsobem náleží expresivní podání Martina Velíška (*1963), který ironií a parodií očišťuje dílo Němcové od navyklého způsobu vnímání a vřazuje je tak do postmoderního paradigmatu přítomnosti. Knihu vydalo nakladatelství Prostor roku 1995.

Babička Boženy Němcové byla poprvé vydána v létě roku 1855. Od té doby vyšlo kolem tří set čtyřiceti dalších českých vydání, přeložena byla do jedenadvaceti jazyků a připravuje se první překlad do holandštiny, pro který byla založena v listopadu minulého roku podpůrná nadace. Román Babička patří od doby prvního vydání mezi nejčtenější knihy českého čtenáře a vedle Máchova Máje, který vyšel roku 1836, právem náleží do základního fondu světového písemnictví 19. století.

Zdroj: *Studijní a vědecká knihovna v Hradci Králové*. [online]. [cit. 23. 6. 2010]
Dostupné na internetu: <http://unas.svkhk.cz/pdf_archiv/0571.pdf>.

Příloha č. 4 - Pravopisné cvičení – M. D. Rettigová

Doplňte text včetně interpunkce

Magdalena Dobromila Rettigová byla českou buditelkou a spisovatelkou autorkou kuchařek básní divadelních her a krátkých próz. Známa je ovšem především díky knize Domácí kuchařka.

Neměla příliš šťastné dětství neboť její otec na postu purkraběho zemřel velice brzy. Po jeho smrti se s matkou odstěhoval do Prahy a společně zde vydělával na své živobytí. Paní Rettigová byla velice vzdělaná žena. Provodně se uměla dorozumět pouze německy ale poté co se provdala za Jana Aloise Sudiprava Rettiga se začala učit českému jazyku.

Rettigová se během svého života poměrně často stěhovala. Manžel Jan Rettigové zastával jako právník funkci radního hned v několika městech. Pobýval spolu především v oblasti východních Čech - Želouč, stříž, Radčic, Chynov, Radčice, Litomyšl.

M. D. Rettigová se zabývala převážně výchovou dívek ve svých kurzech vaření a domácích prací dále jim také půjčovala knihy a hromadně je přečítala. Manžel Jan Rettigové zastával jako právník funkci radního hned v několika městech.

Tvorba M. D. Rettigové nikdy nedosáhla velkých uměleckých kvalit přesto je velice významnou osobností naší historie. Cílem její práce bylo šíření českého jazyka hlavně mezi ženami v moravském prostředí.

Příloha č. 5 – Křížovka – B. Smetana

1.	p	i	v	o	V	a	r							
					2.	L	i	b	u	š	e			
				3.	b	e	T	t	y					
				4.	k	l	A	v	í	r				
5.	p	r	o	d	a	n	á	n	e	V	ě	s	t	a
							6.	h	l	u	ch	o	t	A

1.													
							2.						
							3.						
							4.						
5.													
							6.						

1. Místo, kde se Bedřich Smetana narodil - součást zámeckého areálu v Litomyšli.
2. Název opery, která se hrála k příležitosti otevření (r. 1881) a znovuotevření (r. 1883) Národního divadla.
3. Jméno druhé manželky B. Smetany.
4. Hudební nástroj, na nějž hrál Smetana od svých 4 let.
5. Nejznámější Smetanova opera, která je považovaná za nejtypičtější českou. Libreto k této opeře napsal Karel Sabin.
6. Smetana trpěl vážnou chorobou, při které ho od r. 1874 provázela, která však nijak neovlivnila jeho další tvorbu.

Příloha č. 6 - Dotazník

Jsem studentkou 4. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Píši diplomovou práci, která se zabývá začleněním regionálních prvků do výuky pomocí projektové metody. Tento dotazník mi pomůže při vyhodnocování efektivity této metody. Proto prosím o jeho svědomité vyplnění.

Třída:

Pohlaví:

1. Setkal ses už někdy během školní docházky s podobným typem výuky?

- a) nikdy,
- b) už jsem to zažil,
- c) je to běžná součást našeho vyučování.

2. Tento typ výuky mě:

- a) bavil víc, než běžné hodiny.
- b) bavil asi tak stejně jako běžné hodiny.
- c) nebavil (napiš prosím proč).

3. Bylo pro tebe zvolené téma zajímavé?

- a) ano, myslím si, že každý by měl znát informace o svém regionu,
- b) spíše ano, ale raději bych se učil o aktuálních věcech z regionu,
- c) spíše ne, moc se o region nezajímám,
- d) ne, považuji tyto informace za úplně zbytečné.

4. Jaký způsob práce upřednostňuješ?

- a) samostatnou práci,
- b) práci ve dvojici,

- c) práci v malé skupině (3 – 5 lidí),
- d) práci s celou třídou.

5. Při práci ve skupině jsem:

- a) rozděloval úkoly a vedl ostatní,
- b) spolupracoval s ostatními a snažil se přijít s vlastními návrhy,
- c) dělal to, co mi řekli ostatní,
- d) nedělal nic.

6. Při vyhledávání informací jsem:

- a) používal především knihy, protože.....
.....
- b) se snažil kombinovat knihy a internet, protože.....
.....
- c) používal pouze internet, protože.....
.....

7. Utřídit informace a vybrat z nich to důležité pro mne bylo:

- a) velmi těžké, protože jich bylo hrozně moc,
- b) obtížné, ale v rámci skupiny se to dalo zvládnout,
- c) snadné, jsem zvyklý podobným způsobem pracovat.

8. Chtěl bys, aby tato výuka probíhala mimo školní budovu?

- a) ano (napiš prosím kde).....
- b) ne

9. Co bys do takové výuky přidal, co ti chybělo? (napiš alespoň jednu věc)

10. Co ti při výuce vadilo? (napiš alespoň jednu věc)

Všem děkuji za vyplnění dotazníků!

Příloha č. 7 – Fotodokumentace

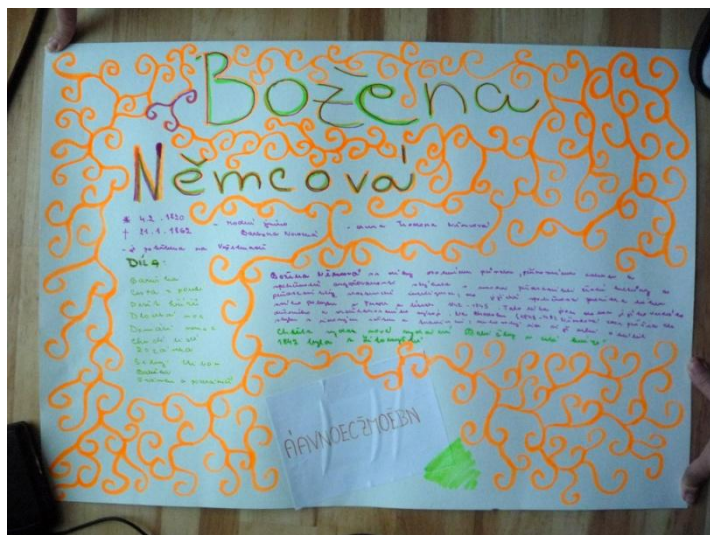
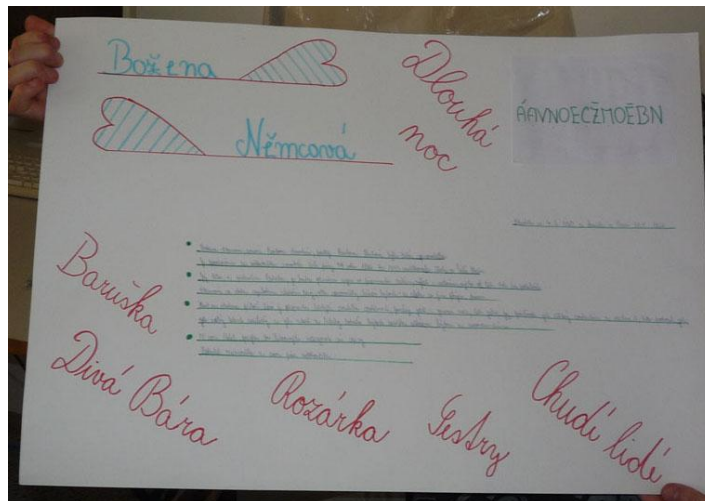
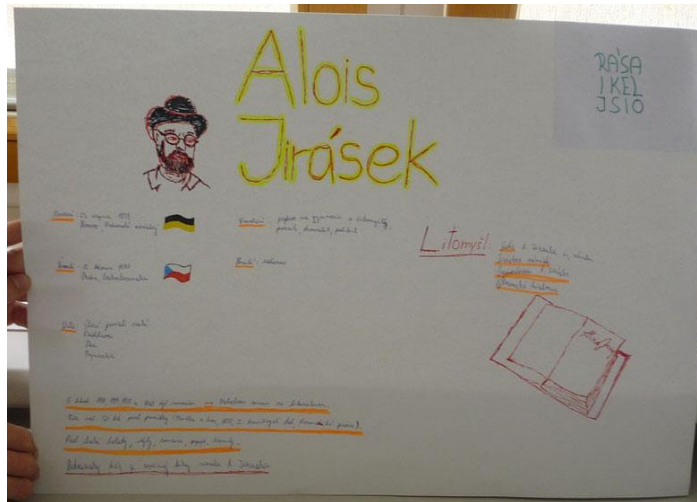
Úvodní myšlenková mapa v 8.A

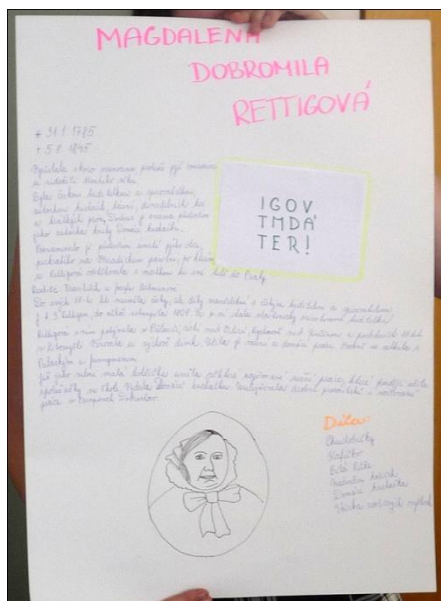


Úvodní myšlenková mapa v 8.B



Ukázky hotových plakátů





Skupinová práce žáků







ANOTACE

Jméno a příjmení:	Renata Škeřiková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Milan Polák Ph.D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Využití Regionálních prvků Ve školním vzdělávacím programu se zaměřením na oblast český jazyk a komunikace
Název v angličtině:	The use of regional elements in school educational programme with a view to field of czech langure and communication
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá začleněním regionálních prvků do výuky pomocí projektové metody. Teoretická část je věnována analýze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, integrované výuce a projektovému vyučování. Praktická část je věnována návrhu dlouhodobého projektu a jeho částečné realizaci.
Klíčová slova:	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, klíčové kompetence, průřezová témata, integrace, integrovaná tematická výuka, projektová metoda, regionální prvky
Anotace v angličtině:	Diploma thesis deals with the integration of regional elements into teaching methods trough the project. Theoretical part is focused on the general educational plan for primary education, integrated education and project teaching. The practical part is devoted to design of long-term project and its partial realization.
Klíčová slova v angličtině:	General educational plan of primary education, key competence, transversal themes, integration, integrated education, project method, regional elements

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 - Zašifrovaná jména Příloha č. 2 - Filosofská historie Příloha č. 3 - Božena Němcová Příloha č. 4 - Pravopisné cvičení – M. D. Rettigová Příloha č. 5 - Křížovka – B. Smetana Příloha č. 6 - Dotazník Příloha č. 7 - Fotodokumentace projektu
Rozsah práce:	80 stran
Jazyk práce:	CZ