

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

# **Srovnání projektové výuky na málotřídní škole a úplné základní škole**

Diplomová práce

Autor: Dominika Javůrková  
Studijní program: Učitelství pro základní školy M7503  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

Hradec Králové  
2015



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Dominika Javůrková

Studium: P11574

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**Název diplomové práce:** **Srovnání projektové výuky na málotřídní škole a úplné základní škole**

Název diplomové práce AJ: Comparison of project teaching in small schools and complete primary school

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem práce je navrhnout projekt a realizovat ho na obou typech základních škol. V teoretické části práce charakterizovat projektovou metodu výuky. V praktické části vytvořit návrh projektu zaměřeného na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Projekt v rámci experimentu odučit na obou typech základních škol a provést srovnávací studii.

### **Anotace:**

Cílem práce je navrhnout projekt a realizovat ho na obou typech základních škol. V teoretické části práce charakterizovat projektovou metodu výuky. V praktické části vytvořit návrh projektu zaměřeného na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Projekt v rámci experimentu odučit na obou typech základních škol a provést srovnávací studii.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 24. 1. 2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Ústí nad Orlicí dne 17. 12. 2015

Dominika Javůrková

.....

## **Poděkování**

Děkuji doc. PaedDr. Martině Maněnové, Ph.D za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla v průběhu zpracování práce.

Děkuji paní ředitelce Mgr. Ivaně Myšákové, paní učitelce Gabriele Mikulkové a Mgr. Daně Vackové za vstřícnost při realizaci projektu.

Děkuji celé mé rodině, zvláště manželovi, za podporu při studiu.

## **Anotace**

JAVŮRKOVÁ, Dominika. *Srovnání projektové výuky na málotřídní základní škole a plně organizované základní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 116 s. Diplomová práce.

Cílem práce je navrhnout projekt a realizovat ho na obou typech základních škol. V teoretické části práce charakterizovat projektovou metodu výuky. V praktické části vytvořit návrh projektu zaměřeného na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Projekt v rámci experimentu odučit na obou typech základních škol a provést srovnávací studii.

**Klíčová slova:** málotřídní základní škola, plně organizovaná základní škola, projektové vyučování

## **Annotation**

JAVŮRKOVÁ, Dominika. *Comparison of project teaching in small schools and complete primary school*. Hradec Králové: Faculty of education, University of Hradec Králové, 2015. 116 pp. Diploma Dissertation Degree Thesis.

The aim of this thesis is to propose a scientific project that will be implemented at both types of primary schools. The project approach will be described in the theoretical part of the thesis. The practical part will be focused on the project proposal aimed at educational area called „the Man and his World“. This project will be taught within the experiment at both types of primary schools and the comparative study will be conducted.

**Keywords:** small school with composite classes, a fully organized elementary school, project-based learning

## **OBSAH**

1. ÚVOD .....	9
2. MÁLOTŘÍDNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA A PLNĚ ORGANIZOVANÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA .....	11
2.1. Málotřídní základní škola.....	11
2.2. Plně organizovaná základní škola .....	13
2.3. Srovnání plně organizované základní školy a málotřídní základní školy .....	14
3. PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ.....	17
3.1. Historie projektového vyučování .....	17
3.2. Vymezení pojmů: projekt, projektová metoda, projektové vyučování .....	20
3.3. Klasifikace projektů .....	23
3.4. Fáze projektů.....	25
3.5. Výukové metody a formy využívané v projektovém vyučování .....	26
3.6. Výhody a nevýhody projektového vyučování.....	27
4. PROJEKT JSEM TU PRO TEBE .....	31
4.1. Teoretická východiska projektu .....	31
4.2. Základní informace o projektu Jsem tu pro Tebe.....	31
4.3. Popis projektu.....	36
5. SROVNÁNÍ PROJEKTOVÉ VÝUKY NA MÁLOTŘÍDNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE A PLNĚ ORGANIZOVANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....	54
5.1. Cíl, průzkumné otázky, předpoklady .....	54
5.2. Metodologie .....	54
5.2.1. Pozorování.....	56
5.2.2. Rozhovor .....	57
5.3. Popis průzkumného vzorku.....	60
5.4. Výsledky průzkumu .....	63
5.4.1. Popis průběhů projektů a jejich reflexe .....	63

5.4.2. Rozhovory .....	96
5.4.3. Shrnutí .....	98
6. ZÁVĚR .....	103
7. POUŽITÉ ZDROJE .....	104
8. PŘÍLOHY .....	109



## 1. ÚVOD

Srovnání projektové výuky na málotřídní škole a úplné základní škole jsem si vybrala ze dvou důvodů. V průběhu studia jsem měla možnost učit na dvou málotřídních základních školách, které mě velmi oslovily. Vzhledem k tomu, že jsem se s málotřídkami dříve nesešla, zajímalo mě jejich porovnání s plně organizovanými školami. Na málotřídní Základní škole Jehnědí, kde jsem rok působila jako třídní učitelka, často využívají projektové vyučování. Většinou jsou to celoškolní projekty na jeden i více dní. Pozitivní účinky projektů jsem viděla na dětech i jejich blízkém okolí. Zde jsem se rozhodla, že v projektovém vyučování chci pokračovat i nadále.

Rámcový vzdělávací program definuje cíle základního vzdělávání a klíčové kompetence žáka, cesta k jejich získání dává pedagogům prostor využít různé metody a formy vyučování. Záleží na jednotlivých učitelích a školách, jestli projektové vyučování využijí jako jeden ze způsobů dosažení těchto cílů a získání kompetencí. V dnešní době se na základních školách často hovoří o projektech. V průběhu své praxe jsem se několikrát setkala s tematickou výukou, která byla prezentována pod pojmem projekt. Tato neinformovanost pramení z nedostatku profesní přípravy na projektovou výuku (Kratochvílová, 2006). Existují české i zahraniční publikace, články a internetové stránky, které projektovou metodu popisují a v mnohých nalezneme i náměty konkrétních projektů.

Cílem diplomové práce je porovnat projektovou výuku na málotřídní základní škole a plně organizované základní škole. V teoretické části vymezuji pojmy málotřídní základní škola a plně organizovaná základní škola, srovnávám je a nastiňuji jejich historický vývoj v naší zemi. Zaměřuji se na projektové vyučování, které popisují také v historickém kontextu, vymezuji termíny projekt, projektová metoda a projektová výuka. Uvádím potencionální výhody a nevýhody projektového vyučování. Zmiňuji klasifikaci a fáze projektu, vyučovací metody a formy vzhledem k projektu, který v další kapitole teoreticky popisují.

Týdenní projekt Jsem tu pro Tebe, zaměřený na osobnostní a sociální výchovu, byl realizován na málotřídní Základní škole Jehnědí a úplné Základní škole Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332. Pomocí pozorování a rozhovorů s dětmi, které se projektu zúčastnily, jej popisují a výsledky průzkumu následně hodnotím.

Tato práce přináší pohled na výuku týdenního projektu v jedné třídě málotřídní školy a v jedné třídě školy úplné. Provedená komparace je tedy platná právě pro tyto

dvě třídy, která mají svá specifika. Věřím, že seznámení s průběhem projektu v těchto školách může přiblížit zkoumanou problematiku, odpovědět na některé otázky, nebo podnítit vznik dalších.

## 2. MÁLOTŘÍDNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA A PLNĚ ORGANIZOVANÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Cílem této kapitoly je vymezit pojmy málotřídní základní škola a plně organizovaná základní škola a porovnat je. Zmíním se také o historickém vývoji základních škol v naší zemi.

### 2.1. Málotřídní základní škola

Málotřídní školy jsou takové základní školy, v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučování společně žáci z více ročníků. (Průcha, Walterová, Mareš 2001, Trnková, Knotová, Chaloupková 2010)

Pro třídy, ve kterých jsou vyučováni žáci z více ročníků, se v odborné literatuře používá pojem kombinované třídy. Málotřídky jsou součástí vzdělávacího systému v České republice, v Evropě i po celém světě. Pojem málotřídní škola je v zahraničí chápán obdobně, některé překlady ale vyjadřují malou školu (může tedy znamenat i úplnou školu). Nejčastěji používané zahraniční termíny: anglický „small school with composite classes“ nebo „multilevelled school“, německý „kleine Grundschule“ a „Kleinschule mit Klassen mit mehreren Schulstufen“, francouzský „petit école primaire“. (Průcha 2001, Trnková, Knotová, Chaloupková 2010)

#### Typy málotřídek

Trnková (2010) uvádí dva typické případy, kdy je ve školství používáno vyučování v kombinovaných třídách.

- *Historicky starší podoba málotřídek*

V tomto případě vznikají málotřídní školy v důsledku nedostatečné školské sítě v dané zemi a často i nízkého počtu učitelů. Tyto školy mívají pouze jednu nebo dvě třídy, ve kterých bývá vysoký počet žáků.

Na našem území i v okolní Evropě se vytvářela síť elementárních škol v době tzv. tereziánských reforem, díky vyhlášení Všeobecného školního řádu roku 1774, navrženého Ignazem von Felbiger, který reformoval dosavadní školství a ustanovoval povinnou školní docházku. Tyto školy byly zpravidla organizovány jako málotřídní, až do první poloviny 20. století, kdy se postupně začalo vytvářet více plně organizovaných škol.

V dnešní době tento typ málotřídních škol stále existuje v ekonomicky méně vyspělých zemích, na venkově i ve městě.

- *Historicky mladší podoba málotřídek*

Tento typ málotřídních škol vzniká ve vyspělejších zemích. Autoři (Průcha 2001, Trnková 2007) píšící o málotřídkách, se shodují na tom, že existují v obcích, kde nízký počet žáků neumožňuje vznik plně organizované školy (počet žáků v jednom ročníku nedosáhne státem stanoveného minima pro vytvoření samostatného ročníku, proto jsou spojeny a vyučovány dohromady). Na málotřídní školy mají vliv specifické sociální a kulturní rysy venkova, ale také je mohou ovlivňovat. To znamená, že se podílí na vytváření venkovského prostředí.

V průběhu historie málotřídních škol se ozývaly pozitivní i negativní ohlasy na jejich fungování. Podle vzdělávací politiky dané doby byly buď otvírány nové, nebo docházelo k jejich rušení, většinou v souvislosti se změnou školského systému.

První vlna kritiky proběhla ve třicátých letech 20. století. V době komunismu se objevovaly snahy vyučovat co největší počet dětí na plně organizovaných školách a málotřídky byly zavírány. Pro mnohé představovaly tyto školy symbol demokracie a národních tradic, proto se v devadesátých letech minulého století začal jejich počet opět zvyšovat. (Valachová, 2005). Spilková (1997) říká, že v této době je sice první a druhý stupeň základní školy institucionálně integrován, ale roste počet neúplně organizovaných a málotřídních škol.

Průcha (2001) chápe málotřídní školy jako soudobou alternativu či inovaci vzhledem k vyučování ve věkově smíšených třídách. Pokud se v jedné třídě vyučují žáci z více ročníků, je třeba aplikovat jiné metody a formy vyučování než ve škole plně organizované. Činnosti musí být uspořádány tak, aby byli stále zaměstnáni žáci všech ročníků, ale přitom se vzájemně nerušili. Alternativní pedagogické rysy a pozitiva těchto škol vidí ve skupinovém vyučování, v uplatňování principu otevřené třídy<sup>1</sup> a ve vyšší sociální kooperaci mezi žáky. Nezapomíná ani na jejich působení jako kulturní a společenská centra obce.

---

<sup>1</sup> „V málotřídních školách se uplatňuje princip tzv. otevřené třídy – jak jej popisuje z italské praxe Zanetel (1998). Znamená to, že žáci patřící k jednomu ročníku se pro některé předměty spojují s žáky jiného ročníku, což ve standardní plnotřídní škole nebývá realizováno (resp. nelze realizovat už kvůli počtu žáků). Mohou také vznikat skupiny s rovnocennou úrovní vzdělání – „gruppi di livello“, tj. Skupiny žáků, kteří bez ohledu na věk či ročník dosahují v některém předmětu stejnou úroveň vědomostí, dovedností, atd., a mohou se tudíž učit společně.“ (Průcha, 2001, s. 53)

Roku 2004 byl přijat nový školský zákon (č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), který neuvádí málotřídní školy jako zvláštní organizační formu ZŠ. Hovoří pouze o úplných (mají všech 9 ročníků) a neúplných (mají méně než 9 ročníků) základních školách. V dnešní době se tedy z veřejných statistik nedozvíme, kolik málotřídních škol v České republice existuje a kolik žáků je navštěvuje. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

Ve výroční zprávě České školní inspekce za rok 2013/14 (Zatloukal, 2014, s. 27) se dočteme: *„Přestože se dlouhodobě projevuje snaha malých obcí o udržení základních škol v obci, stejně jako v předchozích letech došlo i v tomto školním roce k mírnému poklesu (o 0,4 %) počtu malých základních škol (do 150 žáků).“* Záleží tedy na vzdělávací politice našeho státu, jakým směrem se bude v dalších letech vyvíjet situace málotřídních škol.

## **2.2. Plně organizovaná základní škola**

*„Plně organizovaná škola musí mít pro každý ročník devítileté základní školy vytvořenou samostatnou třídu. Pokud tomu tak není, jde o školu neúplnou – jejím „prototypem“ jsou samostatné první stupně základní školy s 1. – 5. ročníkem, které jsou zejména na venkově rozšířené. Tyto školy nejsou málotřídní.“* (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 17)

Z výše uvedené definice vyplývá, že plně organizované školy zahrnují první (1. – 5. ročník) a druhý stupeň (6. – 9. ročník) základní školy. Na našem území se s plně organizovanými školami<sup>2</sup> setkáváme na přelomu 19. a 20. století jako s výjimkou mezi ostatními, málotřídními, školami. S rozvojem společnosti a postupující urbanizací jich přibývalo. Ve třicátých letech 20. století zastupovaly necelých 20 procent všech základních škol. V této době měly lepší pověst než málotřídky, proto se objevovaly diskuse o reformě elementárních škol. Po vydání nového školského zákona v roce 1948 a v následujících letech, byla snaha vzdělávat co nejvíce žáků v plně organizovaných školách, které se v 70. a 80. letech minulého století jeví jako jediné vhodné školy pro efektivní vzdělávání dětí. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Spojení primární školy a nižšího stupně sekundární školy vedlo, podle Spilkové (1997), ke stavbě

---

<sup>2</sup> V našich dějinách se mnohokrát měnila délka povinné školní docházky. Hovořím-li o plně organizovaných školách v průběhu historie, myslím tím školy, které mají pro každý ročník samostatnou třídu.

obrovských komplexů, kde učitelé prvního stupně často neměli možnost podílet se na jejich řízení. Metody a formy práce primární školy se přizpůsobovaly starším žákům a primární škola tak ztrácela své postavení.

Plně organizované školy mohou být různě velké a nachází se ve městech i na vesnicích. Městské školy lze definovat takto: *„Škola v městském prostředí, vzdělávající městskou populaci. Má zpravidla vyšší počty žáků a tříd. Problémem je větší anonymita rodin, sociální specifika (zvláště v sídlištních školách), působení škodlivých vlivů na děti a mládež, znečištěné prostředí apod.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 121)

### **2.3. Srovnání plně organizované základní školy a málotřídní základní školy**

*„Základní vzdělávání v základní škole má 9 ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem. V místech, kde nejsou podmínky pro zřízení všech 9 ročníků, lze zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky.“* (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání § 46 odst. 2)

V novém školském zákoně se nesetkáme s pojmy plně organizovaná základní škola ani málotřídní základní škola. Hovoří se zde pouze o úplné základní škole (má všech 9 ročníků) a neúplné základní škole (má méně než 9 ročníků). Jednotlivé typy škol jsou rozdělené v prováděcím právním předpisu, kterým je vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

V této vyhlášce (č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky § 5 odst. 2) je uvedeno: *„Na prvním stupni školy lze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně. Do jedné třídy nelze zařadit žáky prvního a druhého stupně.“* To znamená, že jako málotřídní škola může být organizován pouze první stupeň základní školy, druhý stupeň musí být organizován plně. Málotřídky jsou tedy v České republice specifikem primárního vzdělávání.

V § 4, výše zmíněné vyhlášky, jsou stanoveny počty žáků ve třídách podle typu školy takto: plně organizovaná škola má mít nejméně 17 žáků v průměru na jednu třídu. Škola mající pouze jednu třídu má mít nejméně 10 žáků, dvoutřídní 12 žáků, škola se třemi třídami má mít nejméně 14 žáků, se čtyřmi a více třídami 15 žáků v průměru na

jednu třídu. Maximální počet žáků ve třídě je 30. Zřizovatel školy má možnost udělit výjimku z minimálního počtu žáků s tím, že uhradí zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy (zákon č. 561/2004 Sb., § 23 odst. 4).

### **Klady a zápory málotřídních škol ve srovnání s plně organizovanými školami**

- Sigsworth a Solstad (2001) porovnávají výsledky vzdělávání v Anglii. Podle nich dosahují žáci z málotřídních škol srovnatelných, někdy i lepších výsledků, než žáci z plně organizovaných škol.
- Z výsledků studie dvou amerických odborníků Masona a Burnse (1997, in Průcha 2001, s. 94), vyplývá, že žáci kombinovaných a klasických tříd dosahují obdobných učebních výsledků. Přesto upozorňují na negativa, která s sebou vyučování v kombinovaných třídách přináší: větší zátěž pro učitele při přípravě na vyučování i při řízení činností žáků. Z tohoto důvodu jsou do smíšených tříd zařazováni v mnoha zemích ti nejzkušenější a nejlepší učitelé. Učitelé v těchto třídách se prý nemohou věnovat žákům každého ročníku tak intenzivně, proto neproberou učivo tak důkladně, jako na školách plně organizovaných.
- Výhody a nevýhody málotřídních škol oproti plně organizovaným, které uvádí Trnková, Knotová a Chaloupková (2010), označují jako potencionální. Není totiž pravidlem, že vše platí na každé málotřídce. Nízký počet žáků i pedagogických pracovníků znamená, že zde osobnost každého jedince ovlivňuje celou školu. Nevýhodou málotřídních škol tedy může být malý počet vrstevníků, malé příležitosti pro soutěžení, pomalejší obnova materiálního vybavení a častější výskyt nekvalifikovaných pedagogů. Jako výhody potom uvádí používání větší škály didaktických postupů, přehlednost sociálního prostředí a jeho větší bezpečnost.

- Někteří nepovažují málotřídky za efektivní z ekonomického hlediska, finanční náklady na jednoho žáka jsou zde v porovnání s plně organizovanou školou vyšší. Mezi odborníky panuje shoda v tom, že na žáky vzdělávané v těchto školách, působí pozitivní efekty<sup>3</sup>. (Emmerová 2000, Průcha 2001)

Základní školy procházely v historii mnoha změnami, stejně jako názory na jejich podobu a fungování. Málotřídní i plně organizované školy mají v naší zemi své nezastupitelné místo. Existuje mnoho úhlů pohledů, ze kterých lze tyto školy hodnotit. Důležité je, aby se při rozhodování o jejich existenci nezapomínalo na všechny aspekty, které zahrnují. Jsem přesvědčená o tom, že specifika každé školy lze chápat jako výhodu, ze které mohou těžit žáci i učitelé.

---

<sup>3</sup> Efekty vzdělávání jsou v Pedagogickém slovníku vymezeny jako: „*Důsledky a účinky dlouhodobé povahy, které vznikají jakožto produkty edukačních procesů. Projevují se v životě jak jednotlivců, tak celé společnosti v ekonomických, kulturních aj. charakteristikách (např. jako vlivy vzdělání na profesní uplatnění a příjmy lidí, jejich kulturní a politickou orientaci, mediální preference, trávení volného času aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 294) Z výše uvedené definice vyplývá, že efekty nelze měřit či pozorovat hned, je to změna, jejíž výsledky vyžadují dlouhodobější pozorování.



### 3. PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ

V této kapitole nejdříve nastíním historii projektového vyučování, jeho využití u nás a v zahraničí. Vymezím pojmy projekt, projektová metoda a projektové vyučování. Zmíním se o výukových metodách a formách používaných v projektové výuce, s ohledem na projekt popisovaný v této práci. Klasifikuji projekty a definuji fáze projektového vyučování. Na závěr shrnu výhody a nevýhody tohoto způsobu vyučování.

#### 3.1. Historie projektového vyučování

Projektové vyučování má původ v Itálii a Francii, kde byly v 17. a 18. století tzv. „progetti“ či „projects“ součástí závěrečných zkoušek na akademiích. *„Vzhledem k dobrým zkušenostem s projektem, který byl již tehdy vnímán jako metoda, která může pomoci přemostit propast mezi teorií a praxí, se projekty postupně šířily na všechny typy vysokých škol v Evropě,“* říká Kratochvílová (2006, s. 24) a dodává: *„asi v polovině 19. století se projekty začaly uplatňovat také v Americe a postupně se rozšířily do nižších stupňů škol, kde došlo k jejich rozvoji.“*

Projektová výuka má základ v pragmatice pedagogice, která vychází z kritiky tzv. herbartismu. Její rozvoj je patrný koncem 19. století na různých místech Evropy, ale i v USA, kde byla pedagogika velmi ovlivněna Evropskými myšlenkami. *„Mezi velké kritiky herbartovské školy patřila E. Keyová, švédská lékařka, která nazvala 20. století „stoletím dítěte“. Proč tomu tak bylo? Novou hodnotou se místo pasivity poslušného žáka stala dětská zvědavost a přirozená aktivita. Bylo objeveno dítě!“* (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 10, 11)

Zakladatelem a zároveň hlavním představitelem pragmatice pedagogiky byl John Dewey, americký profesor filozofie, pedagogiky a psychologie. Jeho pedagogické názory prošly značným vývojem. Na počátku svého působení na univerzitách zastával Herbartovu pedagogiku, později ale sepsal koncepci pragmatice pedagogiky a založil laboratorní školu, aby mohl tuto teorii ověřit v praxi. Základem jeho pracovní školy je učení činností – „learning by doing“. Požaduje aktivní podíl žáka na vyučování, který řeší problémové situace z reálného života pomocí svých zkušeností a experimentováním. (Singule, 1990). V tomto pojetí problémové výuky je podle

Kratochvílové (2006) základ projektové výuky přesto, že v díle Deweye nenajdeme slovo „projekt“.

V roce 1918 byla vytvořena asociace progresivní výchovy, hnutí založeného na principech pragmatické pedagogiky (Kratochvílová, 2006). William Heard Kilpatrick, žák Deweye, se zasloužil o proniknutí těchto myšlenek do škol. Velký vliv měla jeho studie o projektové metodě, kde rozvedl myšlenky svého učitele, které Dewey naznačil v dílech Škola a společnost a Demokracie a výchova. Kilpatrick říká, že by se děti měly učit od praxe k teorii, ne od teorie k praxi, jak je tomu v tradičním přístupu. (Singule, 1990)

V otázce, kdo je zakladatelem projektové výuky, nejsou autoři jednotní. Kratochvílová (2006) za zakladatele projektového vyučování považuje Kilpatricka, naopak Mojžíšek (1988) hovoří pouze o tom, že koncepce projektového vyučování vychází z myšlenek Deweye. Další autoři (Maňák, Švec 2003, Skalková 1995, Tomková, Kašová, Dvořáková 2009) vnímají myšlenku projektového vyučování jako společnou Deweye a Kilpatricka. Maňák a Švec (2003) dodávají: *„První pokusy o projekty ve výuce pochází od J. Deweye a W. H. Kilpatricka, kteří v nich viděli prostředek demokratizace a humanizace edukačních činností, neboť učení v projektech se snažilo překonat strnulost a direktivnost výuky, jakož i izolovanost a odtrženost školy od skutečného života a dávalo příležitost všem žákům zapojit se podle svých sil do užitečných a zajímavých aktivit.“*

Kořeny projektového vyučování v českých zemích popisuje Kratochvílová (2006). Počátkem 20. století se u nás začaly objevovat myšlenky reformní pedagogiky, které měly základ v dílech Rousseaua, Pestalozziho a Frobela. Prosazování změn v našem školství bylo velmi pomalé, začalo snahou jednotlivců, kteří individuálně zaváděli pracovní a činnou školu<sup>4</sup> do praxe. Mezi tyto učitele patřil i Josef Úlehla, který vyzdvihoval přirozené poznávání dítěte, na které v dosavadní škole nebyl prostor. Mezi lety 1918 a 1928 vznikly návrhy na školskou reformu, ale žádný se neuskutečnil. Zásadní vliv v reformní pedagogice měl v době tzv. první republiky Příhoda, který byl ovlivněn pobytem v USA, kde reformní pedagogika, konkrétně projektové vyučování, významně změnilo školu. V roce 1928 navrhl reformu školy, školy jednotné, vnitřně diferencované.

---

<sup>4</sup> „Pojem činná škola (též aktivní škola, pracovní škola) vznikl v rámci ideí tzv. reformní pedagogiky ve dvacátých až třicátých letech minulého století a vyjadřoval úsilí o podstatnou změnu školního vzdělávání tak, aby se změnilo postavení žáka z pasivního subjektu v subjekt aktivní.“ (Průcha, Veteška, 2012, s.61)

Základní myšlenkou v této výuce byla pracovní škola, kladl důraz na poznání individuality dítěte. Dvěma hlavními metodami této školy byly metody projektová a problémová. Jako projekt označuje Příhoda seskupení problémů. V jeho návrhu měl pedagog sám určit, jestli dané učivo bude probíráno pomocí projektu nebo přímými metodami práce. Pro výuku projektů se hledala vhodná témata, byla upřednostňována ta, která prohlubovala vztah žáků k regionu (Tomková, Kašová, Dvořáková 2009). Ministerstvo školství povolilo roku 1929 vznik pokusných škol. Mezi významné české propagátory projektové výuky patřil Stanislav Vrána či Rudolf Žanta, který ve svém díle *Projektová metoda: pokus o řešení pracovní školy* (1934, s. 10) píše: „*Projekt znamená skutečný život, jak jej vidíme v dílnách, krámech, továrnách, ...*“ a dále pokračuje: „*do školy dostaly se projekty celkem pozdě. V pedagogické terminologii je projekt nováčkem – objevuje se teprve po válce v americké literatuře. Dosud není shody o významu slova projekt a metoda projektová není dosud něčím pevně ustáleným.*“

Koncem 30. let a při následné okupaci Československa, byly potlačeny reformní myšlenky a ukončena činnost pokusných škol. Po druhé světové válce se dostala k moci Komunistická strana Československa. Školy podléhaly tehdejší politice a ideologii marxismu-leninismu, pro reformní myšlenky zde nebyl prostor. Tento stav trval až do roku 1989, kdy se změnila politická poměry. (Kratochvílová, 2006)

Projektové vyučování bylo, podle Maňáka a Švece (2003), v šedesátých letech 20. století v Evropě znovuobjeveno. To se dotklo naší školy v devadesátých letech. Zavádění změn nebylo snadné, učitelé do stávajících učebních plánů mohli jen s obtížemi zařadit vyučování projektů. Situace se postupně zlepšovala s vydáním vzdělávacích programů *Obecná škola* a *Národní škola*. Do povědomí pedagogů se projektová výuka dostávala pomocí knih, jako jedna z prvních byla publikována práce Valenty „*Pohledy: Projektová výuka ve škole a za školou*“ vydaná v roce 1993. Odborníci věnující se projektovému vyučování publikovali články o projektech v časopisech (*Učitelství noviny*, *Komenský* a další). „*Rozšíření projektů v našich školách a jejich porozumění pomáhala také internetová diskuse, vedená od roku 2000, do níž se zapojovali odborníci, praktici i redaktori odborného tisku jako např. V. Václavík, P. Kukal, M. Hauser, J. Duhajský, V. Mertin, J. Kusala, P. Zahrádka, P. Špaček a další.*“ (Kratochvílová, 2006, s. 33) V dnešní době najdeme informace o projektovém vyučování a projektech na internetových stránkách například [www.projektovevyucovani.cz](http://www.projektovevyucovani.cz) nebo [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) s téměř stem připravených projektů. Po uzákonění rámcového vzdělávacího programu a tvorby školních vzdělávacích programů

je projektové vyučování vhodným způsobem pro naplňování edukačních cílů (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

### **3.2. Vymezení pojmů: projekt, projektová metoda, projektové vyučování**

Všechny tři pojmy – projekt, projektová metoda a projektové vyučování, prošly svým historickým vývojem. V této části budou vymezeny se zřetelem na jejich význam v dnešní době. Definice těchto pojmů nejsou jednoznačné, různí autoři akcentují odlišné znaky. V rámci mé podagogické praxe jsem se setkala s častým používáním výše zmíněných pojmů, ale ne vždy se za nimi skrývalo to, co opravdu označují.

#### **Projekt**

*„Projekt je účelně organisovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.“* Takto popisuje projekt Rudolf Žanta (1934, s. 9, 10) a dodává: *„Projekt znamená skutečný život, jak jej vidíme v dílnách, krámech, továrnách, ...“* Z jeho definice jasně vyplývá, že jde o propojení školy se životem a každý projekt musí mít jasný cíl. Dále říká, že projekty si mohou vymyslet samy děti nebo si osvojí projekty jiných. Hovoří také o domácích projektech, které by měly vystřídat „staré domácí úkoly“.

Právě zaměření na výsledný úkol spatřujeme v definici Kašové (1995, s. 73): *„Výchovně vzdělávací projekt je integrované vyučování, které staví před žáky jeden či více konkrétních, smysluplných a reálných úkolů.“* Jako příklady cílů (výstupů) projektů uvádí napsání knihy nebo časopisu, uspořádání výstavy, vyrobení učební pomůcky, atd. Při procesu plánování projektu doporučuje nejdříve (po vybrání tématu) zmapovat téma, poté rozřídít reálné nápady a ty redukovat podle časových a dalších podmínek. Na závěr vytvořit plán projektu, který je podrobným scénářem všech činností, včetně alternativních variant a postupů. Důraz klade na správný výběr tématu, které má být přirozené a pravdivé, významné pro dítě, přiměřené jeho věku a možnostem, mělo by integrovat více předmětů. Úkol děti zaujme, pokud je konkrétní, reálný, zajímavý, užitečný a významný. *„Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 184)

Maňák a Švec (2003, s. 168) definují projekt jako: „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.*“

Z výše uvedených definic vyplývá, že projekt umožňuje žákům propojit dosavadní zkušenosti a vědomosti s novými informacemi v jeden celek, který souvisí s jejich běžným životem. Žák je iniciátorem projektu, nebo si jeho myšlenku osvojuje, proto má vnitřní motivaci a přijímá zodpovědnost za svoji práci.

### **Projektová metoda**

G. Petty (1996, s. 213) o projektové metodě říká: „*Málokterá vyučovací metoda umožňuje učitelům rozvíjet tak širokou škálu dovedností – a málokterá mu dává větší příležitost promarnit množství času špatně řízenými činnostmi. Jestliže chcete s žáky provádět, řekněme desetihodinovou činnost, měli byste ji jaksepatří promyslet.*“ Vzhledem k tomu, že se v jeho textu pojmy projektová metoda a projekt prolínají, vysvětluje: „*Projekt je úkol, anebo série úkolů*“ a dodává, že trvá 12–60 hodin.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 184) je projektová metoda definována takto: „*Vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat (projektů) a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.*“ Pokračují bližší specifikací projektu, jak je uvedeno výše. Určení projektové metody pomocí projektu bývá, podle Kratochvílové (2006), zastoupeno v odborné literatuře nejčastěji.

„*Na projektovou metodu nahlížíme jako na uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých metod výuky a různých forem práce.*“ Říká Kratochvílová (2006, s. 37, 38) a dodává, že tuto komplexní metodu, která v sobě zahrnuje mnoho dalších (dílčích) metod výuky, je třeba určit ještě pomocí charakteristických znaků (při jejich vymezování vycházela z definice projektové výuky Valetny).

Charakteristické znaky projektové metody (chápeme-li ji jako systém činností):

- „*Organizovaná učební činnost směřující k určitému cíli – realizaci projektu a jeho výstupu.*
- *Činnost, která nemůže být dopředu zcela jasně krok za krokem naplánována.*
- *Činnost vyžadující aktivitu žáka a jeho samostatnost.*

- Činnost tvořivá a reagující na změny v průběhu projektu.
- Činnost převážně vnitřně řízená – autoregulovaná.
- Činnost teoretická i praktická rozvíjející celou osobnost žáka a vedoucí k odpovědnosti za výsledek.
- Praktická činnost, zkušenost a využití teorie motivuje žáka k učení a přispívá k rozvoji jeho sebepojetí.“

### **Projektové vyučování**

Projektové vyučování je: „Vyučování založené na projektové metodě.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 184)

V definici Tomkové, Kašové a Dvořákové (2009, s. 14) jsou popsány kroky projektového vyučování, které využívám i v této práci. „Projektové vyučování je úkolem žáka, za který přebírá plnou odpovědnost, přímo, logicky a systematicky směřuje od motivace, mapování a třídění přes řešení ke konkrétnímu produktu. Produkt určuje celkový proces a závěrečný výsledek.“ V tomto určení vidíme důraz na produkt, který ovlivňuje celý průběh projektu.

„Projektové vyučování chápeme jako jednu z forem otevřeného vyučování. Otevřenost třídy a školy je totiž nezbytným předpokladem pro realizaci tohoto vyučování, jehož jádrem je práce na projektu,“ říká Kratochvílová a Janík (2002, s. 3). Dále zdůrazňují jeho integrativní funkci (zahrnuje více předmětů) a uvádějí požadavek aktivní účasti učitele i žáků. Projektové vyučování je zpravidla realizováno v blocích, ne po 45minutových vyučovacích hodinách. V praxi většinou učitel projekt plánuje, někdy společně se žáky, a vede. Jeho role se ve srovnání s tradiční výukou výrazně mění. Stává se spoluvůrcem projektu a poradcem žáků. Na prvním stupni základní školy by měl vést žáky tak, aby se postupně naučili samostatně pracovat na zadaném úkolu. Důležité je navození vhodných podmínek pro poznávání a samostatné objevování (Coufalová, 2006).

### 3.3. Klasifikace projektů

Autoři odborné literatury dělí projekty podle různých kritérií. Hlediska, podle kterých jsou projekty klasifikovány, uvádím podle Coufalové (2006) a Kratochvílové (2006), která zařazuje navíc dělení podle informačního zdroje.

#### Podle navrhovatele

Z hlediska navrhovatele můžeme rozdělit projekty do tří skupin:

- Spontánní žákovské projekty, které si vymysleli sami žáci. Odráží se v nich zájmy dětí, události, které prožily atd.
- Uměle připravené učitelem, jsou žákům předloženy, neúčastní se jejich plánování.
- Kombinace obou uvedených typů. Návrh přichází od učitele či žáků, ale je společně plánován.

#### Podle účelu

Zakladatel projektové výuky Kilpatrick rozdělil projekty (Žanta, 1934, s. 14) podle účelu takto:

- *„Projekt je vtělením myšlenky nebo plánu ve vnější formu: stavba člunu, sestavení domácího telegrafu, napsání dopisu, sehrání divadelní hry.*
- *Projekt směřuje k prožitku z estetické zkušenosti: poslouchání básně nebo symfonie, oceňování malby nebo sochy.*
- *Cílem projektu je rozřešení intelektuální obtíže, rozluštění problému: proč je nebo není rosa, proč New York přerostl Filadelfii.*
- *Účelem je získání jistého stupně dovednosti – např.: naučiti se násobilce, odmocňování, nepravidelným francouzským slovesům.“*

Kratochvílová (2006) z hlediska účelu diferencuje projekty problémové, konstruktivní, hodnotící, směřující k estetické zkušenosti a směřující k získání dovedností (i sociálních).

Účel, tedy smysl, záměr projektu, musí být definován již při plánování. Pro průběh i výsledek projektu je záměr stěžejní, proto by jej měli znát všichni zúčastnění.

### **Podle způsobu organizace**

Podle způsobu organizace lze rozdělit projekty na jednopředmětové a víceředmětové. Na prvním stupni je možné bez komplikací připravovat oba typy projektů, s ohledem na fakt, že většinu předmětů vyučuje jeden pedagog. Na druhém stupni je náročnější organizace projektů integrujících více předmětů. Tyto projekty, mohou zahrnovat předměty z jedné vzdělávací oblasti, blízké předměty různých vzdělávacích oblastí, nebo jsou „nadředmětové“ vztahující se k průřezovým tématům.

### **Podle velikosti**

Podle velikosti se rozlišují projekty na velké a malé.

### **Podle délky trvání**

Různí autoři se liší v počtu hodin jednotlivých typů projektů. Maňák a Švec (2003) diferencují projekty z hlediska délky trvání takto: krátkodobé (dvě a více hodin), střednědobé (jeden až dva dny), dlouhodobé (projektový týden), mimořádně dlouhodobé (několik týdnů či měsíců, probíhají paralelně s výukou).

### **Podle místa konání (prostředí projektu)**

Žanta (1934) hovoří o projektech školních a domácích. V dnešní době jsou využívány projekty školní, případně navazující na školní činnost (kombinace obou možností).

Podle místa konání lze rozlišit také projekty, které se konají ve školní budově a mimoškolní (např.: realizované v přírodě, v knihovně, v muzeu).

### **Podle počtu zapojených žáků**

Počet zapojených žáků dělí projekty na individuální a společné, u kterých dále rozlišujeme skupinové, třídní, ročníkové – mezitřídní, školní a takové, kterých se účastní žáci více škol.

### **Podle informačního zdroje**

Z hlediska informačního zdroje můžeme vymezit projekt volný (materiály pro získání potřebných informací učitel žákům neposkytuje, musí si je opatřit sami), vázaný (informační materiál učitel žákům poskytuje) nebo kombinace obou typů.



### 3.4. Fáze projektů

Popisují zde fáze zavádění projektů do výuky, jejichž dodržování by mělo přispět ke zdárnému průběhu projektů, a fáze realizace projektového vyučování.

#### Zavádění projektů do výuky

Kratochvílová (2006) popisuje postupné zavádění projektů do výuky na prvním stupni základní školy.

- *Přípravná fáze*

V přípravné fázi se žáci seznamují s jednotlivými činnostmi projektového vyučování a získávají kompetence potřebné k jejich řešení.

- *Fáze přímé práce s projekty*

V této fázi se již zařazují projekty. Mělo by se začínat se spontánními, krátkodobými, školními a společnými projekty, postupem času přidávat náročnosti a dospět až k projektům umělým, volným, individuálním a domácím.

#### Fáze řešení průběhu projektu

Kilpatrick stanovil fáze projektu takto: záměr, plán, provedení a hodnocení (Kratochvílová, 2006). Používám tyto názvy a jejich obsah popisují podle Skalkové (2007), Šimoníka (Maňák a kol., 1997), Maňáka a Švece (2003), kteří se shodují v obsahu čtyř fází (momentů, kroků) projektového vyučování, ale nenazývají je stejně. Vzhledem k tomu, že popisovaný obsah koresponduje s fázemi Kilpatricka, domnívám se, že z něho vychází.

- *Záměr*

Volba situace, problému, stanovení cíle projektu. Žáky musí zaujmout, měli by být vnitřně motivováni, vhodné jsou náměty blízké dětem (reflektující jejich zájmy, problémy, zkušenosti, atd.), které pro ně představují reálný problém.

- *Plán*

Vytvoření plánu projektu, jeho konkretizace. V této fázi se diskutuje o celém průběhu projektu, upřesňují se otázky, které budou žáci řešit. Stanoví se plán realizace projektu a jeho výstup. Této fázi se účastní učitel i všichni žáci, plán by měl být zpřístupněn všem, aby se mohlo kontrolovat jeho průběžné plnění.

- *Provedení*

Realizace plánu pomocí činností vedoucích k řešení určeného problému (např.: vyhledávání informací, provádění pozorování, organizování exkurzí).

- *Hodnocení*

Na závěr by se měly zveřejnit výsledky práce a vyhodnotit celý projekt.

Žanta (1934) rozděluje proces projektu na pět stupňů: 1. vyvolání situace, 2. určení projektu, 3. hledání cesty, plánování, 4. provedení plánu a 5. ocenění výsledku.

Příklad jiných fází průběhu projektu uvádí Tomková, Kašová a Dvořáková (2009), podle kterých by měl projekt zahrnovat tyto čtyři kroky: 1. motivace, mapování a třídění, 2. řešení, 3. tvorba produktu a 4. reflexe.

### **3.5. Výukové metody a formy využívané v projektovém vyučování**

*„Methodos, slovo původu řeckého, znamená cestu, postup. Obecně lze říci, že metoda jako cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti. V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“* (Skalková, 2007, s. 181)

Výukové metody a formy vytvářejí, podle Žáka (2012), předpoklady pro úspěšnou výuku. *„Organizační forma výuky znamená uspořádání podmínek k funkční realizaci edukačního procesu, v jejímž rámci se používají různé výukové metody a didaktické prostředky.“* (tamtéž, s. 5)

#### **Výukové metody a formy použité v projektu**

Popisují rozdělení výukových metod a forem podle Zormanové (2012). Konkrétně jmenují pouze ty, které jsou použity jako dílčí metody a formy v následujícím projektu.

- *Tradiční metody a formy*
  - slovní: monologické (vyprávění, práce s textem), dialogické (rozhovor, dialog)
  - názorně demonstrační: instruktáž
- *Inovativní výukové metody a formy*
  - metody diskusní: diskuse na základě tezí
  - metody situační: řešení konfliktní situace

- metody inscenační: nestrukturovaná inscenace
- didaktická hra: interakční didaktické hry a simulační didaktické hry
- metody heuristické, řešení problémů: problémová metoda, problémové úkoly
- samostatná práce žáků
- skupinová výuka: párová, heterogenní skupiny
- kooperativní výuka
- metody kritického myšlení: brainstorming, myšlenková mapa, metoda I. N. S. E. R. T., pětílístek, zpřeházené věty, volné psaní

### 3.6. Výhody a nevýhody projektového vyučování

*„Přes značný ohlas se projektová výuka setkávala i s kritikou, neboť při metodicky nesprávném zavádění s sebou přinášela také nesystematické vědomosti žáků.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 168) Je zřejmé, že nesprávné používání vyučovacích metod či forem s sebou přináší negativní následky. Přesto, že v odborné literatuře (Coufalová 2006, Maňák, Švec 2003) bývá upozorňováno na negativa projektové metody plynoucí z chybné přípravy či organizace, v následující části se zmíním o výhodách a nevýhodách projektového vyučování zejména při jeho správném užívání.

Některá specifika projektové výuky lze považovat za pozitiva i negativa - záleží, z jakého úhlu pohledu na daný problém člověk nahlíží. Fried-Booth (1990, s. 12, překlad autora) o projektech říká: *„Problémy a obtíže existují, ale musí být viděny ve správné perspektivě.“*<sup>5</sup> Například hodnocení považuje Zormanová (2012) za nevýhodu projektového vyučování. Myslím si, že se jí stává ve chvíli, kdy se pedagog snaží projektové vyučování klasifikovat jako běžné vyučování. Naproti tomu Kašová (1995) zařazuje hodnocení do výhod, protože projekty se často hodnotí slovně, žáci se učí sebehodnocení i hodnotit své spolužáky. Uvádím tedy potencionální výhody a nevýhody projektového vyučování, které je možné chápat různě.

Některá pozitiva a negativa projektové výuky se vztahují více k žákům, jiná k učitelům, proto je rozdělují z pohledu učitele a žáka. Ostatní výhody a nevýhody dále nediferencuji, vzhledem k tomu, že se mohou dotýkat žáků i učitelů, ale i prostředí či procesu učení.

---

<sup>5</sup> *„Problems and difficulties do exist, but they must be seen in the right perspective.“* (Fried-Booth, 1990, s. 12)

## Výhody

- *Z pohledu žáka:*
  - Získává vnitřní motivaci.
  - Řeší praktické problémy blízké životní realitě.
  - Učí se pracovat s informacemi.
  - Přispívá k pozitivnímu vývoji osobnosti tím, že se učí zodpovědnosti, samostatnosti, vytrvalosti, sebekritičnosti, vnitřní kázni, toleranci, vzájemnému respektu a přijímat různé role. Nachází sám sebe, své možnosti, získává sebedůvěru a vytváří si hodnotový žebříček.
  - Rozvíjí tvořivost a fantazii, zažívá estetický prožitek. (Coufalová, 2006)
  - Učí se spolupráci, komunikaci, sociálním dovednostem, vyjadřovat se a formulovat své myšlenky.
  - Jsou respektovány jeho individuální potřeby, projektové vyučování je pro všechny děti (nadané, méně nadané, pomaleji chápající).
  - Poznává smysl učení, chce porozumět danému problému. Vzhledem k dlouhodobějšímu zabývání se jedním tématem je čas myšlenky dovést do konce, možnost udělat chybu a reagovat na ni, hledat odpovědi na nejrůznější otázky.
  - Ve škole vzniká podnětné prostředí. Poznatky získává s prožitkem a smyslovým vnímáním. Zažívá radost z poznávání světa a ze své tvorby.
  - Projekty připravují na řešení globálních problémů. (Kašová, 1995)
- *Z pohledu učitele:*
  - Učí se nové roli poradce.
  - Poznává žáky v jiných situacích, z jiného úhlu pohledu.
  - Pracuje s rozmanitými informačními zdroji.
  - Mění své smýšlení a představy o výuce.
  - Učí se jinému způsobu organizace a plánování. (Kratochvílová, 2006)
- *Další:*
  - Integrace různých vyučovacích předmětů, která vede k zařazování vědomostí, znalostí a dovedností do celkového obrazu okolního světa. „Z analýzy integrace předmětů v zahraničí vyplývá, že některé předměty jsou pro integraci vhodné více, jiné méně,“ uvádí Coufalová (2006, s. 13) a dále říká, že v Rakousku a Německu jsou integrovány většinou přírodovědné, technické a společenskovední předměty.

- Realizace vzdělávacích cílů, rozvíjení klíčových kompetencí (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2010).
- Změna, intenzivní prožitek pro všechny zúčastněné.
- Přirozený, nenásilný způsob získávání informací, vědomostí, dovedností a schopností. Dotýká se reálných věcí, zasahuje do skutečného života, má teoretickou, ale i praktickou povahu.
- Projekty jsou variabilní, lze je průběžně přizpůsobovat potřebám žáků.
- Projekt dává prostor pro jiné hodnocení (zpravidla slovní) než běžná výuka, žáci se učí sebehodnocení a hodnocení spolužáků.
- Partnerství mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. (Kašová, 1995)
- Spolupráce mezi učiteli, žáky, žáky a učiteli (Coufalová, 2006).
- Prohlubování vztahů mezi žáky a učiteli i mezi žáky navzájem.
- Projekt propojuje školu a okolní svět. (Fried-Booth, 1990)
- Zvyšuje zájem rodičů o vzdělávání jejich dětí, zapojuje je do života školy (Kratochvílová, 2006).

### **Nevýhody**

- *Z pohledu žáka:*
  - Nemusí být vybaven potřebnými kompetencemi (Zormanová, 2012).
  - Neumí získat potřebné informace.
  - Nedokáže splnit stanovené cíle. (Kratochvílová, 2006)
- *Z pohledu učitele:*
  - Náročné na přípravu učitele (Kašová 1995, Kratochvílová 2006, Fried-Booth 1990).
  - Z hlediska integrace se zdá příhodné, že na 1. stupni učí většinu předmětů jeden učitel, Coufalová (2006, s. 19) k tomu ale říká: „*Ideální prostředí pro integraci je vytvářeno spoluprací učitelů.*“ V našich školách bývá častá absence spolupráce učitelů, podpory vedení školy, rodičů a okolí (Kratochvílová, 2006).
  - Vyšší nároky na spolupráci s okolím.
  - Vyžaduje teoretické znalosti a praktické zkušenosti s projekty.
  - Odlišný způsob plánování i organizace než běžné vyučování. (tamtéž)
  - Náročné na hodnocení projektu (Fried-Booth, 1990).

- *Další:*
  - Při řešení problémů v projektovém vyučování se používá „logika životní situace“, způsob získávání informací se zde odlišuje od systematického způsobu získávání informací při běžném vyučování (od snadnějšího k obtížnějšímu). Nevyrovnanost učiva z pohledu didaktického – narušení vztahu mezi kvantitou a kvalitou. (Coufalová, 2006)
  - Projektová metoda nemůže nahradit systematickou výuku uspořádanou do systémů věd a předmětů, má být doplňkovou metodou (Coufalová 2006, Maňák, Švec 2003, Průcha, Walterová, Mareš 2001).
  - Při projektovém vyučování je opomíjeno procvičování a opakování.
  - Častá náročnost na prostředí a materiální vybavení.
  - Může obtěžovat okolí, někteří lidé nechápu projektové vyučování jako vyučovací proces, ale jako hru. (Kratochvílová, 2006)

Projektové vyučování se vyvíjelo v průběhu historie a i dnes se přizpůsobuje potřebám žáků i učitelů. V každé době mělo své zastánce i kritiky. Proběhly snahy o vyučování pouze pomocí projektů, od kterých se jejich iniciátoři vrátili zpět k modelům využívajícím projektové vyučování jako doplňkovou metodu či formu. Zavádění projektů do výuky by mělo probíhat postupně, aby byli žáci vybaveni potřebnými kompetencemi ke zvládnání jednotlivých činností. Stejně tak je důležité dodržení určitého postupu v průběhu projektu. Projekty mohou být velice rozmanité, jak obsahem, tak použitými vyučovacími metodami a formami.

Projektová výuka má své silné i slabé stránky. Jak ale uvádí Kratochvílová (2006, s. 55): „*nedostatky projektové výuky můžeme kompenzovat: profesní přípravou pedagogů na projektovou výuku, zvyšováním povědomí okolí o projektech a jejich řešení, využíváním mnoha dalších vyučovacích metod, které kompenzují právě nedostatky metody projektové a vytvářením vhodných podmínek pro projektovou výuku.*“ Podle mého názoru má projektová výuka množství předností, které by měly každého pedagoga přesvědčit o důležitosti zařazení projektů do vyučování.

## 4. PROJEKT JSEM TU PRO TEBE

### 4.1. Teoretická východiska projektu

Projekt Jsem tu pro Tebe vychází z Rámcového vzdělávacího programu, jeho cíle byly stanoveny na základě učiva a očekávaných výstupů průřezového tématu a vzdělávacích oblastí, ke kterým se vztahuje jeho obsah. Nejvíce je zaměřen na průřezové téma Osobnostní a sociální výchova, konkrétně na tematické okruhy sociální a morální rozvoj, ale dotýká se i osobnostního rozvoje. Projekt zahrnuje vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, se zaměřením na tematický okruh Lidé kolem nás. Jazyk a jazyková komunikace, kde se uplatňuje komunikační a slohová výchova. Umění a kultura, díky využití výtvarné výchovy. (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013*)

### 4.2. Základní informace o projektu Jsem tu pro Tebe

Pro koho jsem na světě? Tato otázka představuje projektový problém, který budou žáci v průběhu projektu řešit. Produktem tohoto projektu bude konkrétní čin žáků, kterým dají někomu ve svém okolí najevo, že zde jsou pro něho.

Název	Jsem tu pro Tebe
Forma realizace	Pětidenní projekt
Doporučený ročník	4. a 5. ročník málotřídní škola 4. ročník plně organizovaná škola
Vzdělávací oblast: Vzdělávací obor - Tematický okruh	<ul style="list-style-type: none"><li>• Člověk a jeho svět: Člověk a jeho svět – Lidé kolem nás</li><li>• Jazyk a jazyková komunikace: Český Jazyk a literatura – Komunikační a slohová výchova</li><li>• Umění a kultura: Výtvarná výchova</li></ul>
Průřezové téma - Tematický okruh	<ul style="list-style-type: none"><li>• Osobnostní a sociální výchova – Osobnostní rozvoj, Sociální rozvoj, Morální rozvoj</li></ul>

<p><b>Rozvíjené klíčové kompetence</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kompetence k učení</b>  Žák: <ul style="list-style-type: none"> <li>- vyhledává a třídí informace, které propojuje a dává do souvislostí s dosavadními informacemi, využívá je při učení, tvůrčích činnostech a v běžných životních situacích</li> <li>- pozoruje svoji osobnost i své okolí a ze získaných výsledků vyvozuje závěry pro využití v budoucnosti</li> <li>- poznává smysl a cíl učení</li> </ul> </li> <li>• <b>Kompetence k řešení problémů</b>  Žák: <ul style="list-style-type: none"> <li>- samostatně řeší vhodným způsobem problémy</li> <li>- prakticky ověřuje správnost řešení problémů</li> <li>- svá rozhodnutí je schopen obhájit a zhodnotit výsledky svých činů</li> </ul> </li> <li>• <b>Kompetence komunikativní</b>  Žák: <ul style="list-style-type: none"> <li>- dokáže formulovat a vyjádřit své myšlenky</li> <li>- naslouchá druhým, reaguje na jejich vyjádření, zapojuje se do diskuse, utvoří si vlastní názor, který je schopen obhájit a zdůvodnit</li> <li>- získané komunikativní schopnosti využívá k vytváření mezilidských vztahů</li> </ul> </li> <li>• <b>Kompetence sociální a personální</b>  Žák: <ul style="list-style-type: none"> <li>- spolupracuje ve skupině</li> <li>- chová se ohleduplně ke druhým, poskytne pomoc</li> <li>- účastní se diskuse, respektuje názor druhých, chápe důležitost kooperace při plnění úkolu</li> </ul> </li> <li>• <b>Kompetence občanské</b>  Žák: <ul style="list-style-type: none"> <li>- respektuje druhé lidi a dokáže se vcítit do jejich situace</li> </ul> </li> </ul>
--	--



<p><b>Rozvíjené klíčové kompetence</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- podle svých možností poskytne účinnou pomoc</li> <li>• <b>Kompetence pracovní</b> Žák: <ul style="list-style-type: none"> <li>- využívá znalosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje a své přípravy na budoucnost</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Výchovně vzdělávací cíle</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kognitivní</b> Žák: <ul style="list-style-type: none"> <li>- vyjádří základní vztahy mezi lidmi na základě vlastní zkušenosti</li> <li>- rozvíjí svůj vztah k sobě samému a ke druhým lidem</li> <li>- poznává sebe samého a lidi ve svém okolí (rodina, spolužáci, lidé, kteří potřebují naši pomoc), rozlišuje rozdíly mezi lidmi, ve kterých hledá výhody, zjistí, jaké lze dělat chyby při poznávání lidí</li> <li>- popíše a pojmenuje jednotlivá období lidského života</li> <li>- pojmenuje a vysvětlí mezigenerační a příbuzenské vztahy, uvede příklady životních rolí, rozlišuje role jednotlivých členů rodiny a uvede příklady funkcí rodiny</li> <li>- poznává charakterové vlastnosti své i lidí, které má ve svém okolí</li> <li>- seznámí se s životem lidí, kteří potřebují pomoc (nemocní, hendikepovaní, staří atd.)</li> <li>- zhodnotí, zda se v dané situaci běžného života má nebo nemá angažovat, a adekvátně ji řeší</li> <li>- vyhledá požadované informace v knihách či na internetu</li> <li>- čte s porozuměním</li> <li>- rozlišuje podstatné informace v textu, které si zaznamená a zapamatuje</li> <li>- zapojuje se do diskuse</li> <li>- vytvoří krátký mluvený nebo písemný projev</li> </ul> </li> </ul>

<p><b>Výchovně vzdělávací cíle</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ocení i konstruktivně kritizuje sebe samého a své spolužáky (výtvor, chování)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Afektivní</b> Žák: <ul style="list-style-type: none"> <li>- uvědomí si, kdo je pro něho v životě důležitý a pro koho je, nebo chce být, důležitý on a z jakého důvodu</li> <li>- je tvořivý v mezilidských vztazích</li> <li>- váží si všech lidí, i těch, kteří mu jsou nesympatičtí, mají nějaký hendikep atd.</li> <li>- chová se ke druhým ohleduplně</li> <li>- pomáhá druhým a neočekává za to odměnu</li> <li>- oceňuje hodnotu pomoci a sám pomáhá druhým</li> <li>- svým chováním podporuje dobré mezilidské vztahy, dokáže pochopit druhé</li> <li>- projevuje toleranci k odlišnostem spolužáků, přijímá přednosti i nedostatky své a svých spolužáků</li> <li>- výtvarnými prostředky vyjadřuje své pocity</li> <li>- vybere vhodné prostředky pro charakteristiku své rodiny</li> <li>- utvoří si vlastní názor, který dokáže obhájit a odůvodnit, ale také připustí vlastní omyl</li> <li>- účinně spolupracuje se spolužáky, domluví se na společném postupu a řešení</li> <li>- přijímá různé role v rámci skupinové práce</li> <li>- aktivně naslouchá</li> </ul> </li> <li>• <b>Psychomotorické</b> Žák: <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozvíjí smyslové vnímání</li> <li>- vytvoří plakát v kooperaci se spolužáky</li> <li>- charakterizuje svoji rodinu pomocí výtvarného či literárního díla</li> </ul> </li> </ul>
--	---

<b>Charakteristika projektu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Z hlediska navrhovatele: uměle připravený</li> <li>• Z hlediska účelu projektu: směřující k získání sociálních dovedností</li> <li>• Z hlediska informačního zdroje: kombinace volného a vázaného projektu</li> <li>• Z hlediska délky projektu: dlouhodobý (pětidenní)</li> <li>• Z hlediska prostředí projektu: školní</li> <li>• Z hlediska počtu zúčastněných: společný (třídní)</li> <li>• Z hlediska způsobu organizace: nadpředmětový</li> </ul>
<b>Témata jednotlivých dnů</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zahájení projektu, já a moji spolužáci</li> <li>• Já a moje rodina</li> <li>• Kdo potřebuje naši pomoc? Hendikepovaní, staří, nemocní,...</li> <li>• Chystáme výstup projektu</li> <li>• Zakončení projektu</li> </ul>

### 4.3. Popis projektu

V této části teoreticky popisují celý plán projektu. Jsou zde rozepsány všechny připravené aktivity, jejich výchovně vzdělávací cíle a v poznámkách uvádím pomůcky a materiály pro děti (popis projektu včetně materiálů pro děti viz Příloha B).

#### 1. Den: Zahájení projektu, Já a moji spolužáci

*Časová dotace:* 4 hodiny

*Cíle:* kognitivní – žák vyjádří základní vztahy mezi lidmi na základě vlastní zkušenosti,

rozvíjí svůj vztah k sobě samému a ke svým spolužákům, vyjmenuje své životní role, lépe poznává sebe samého i své spolužáky, uvede příklady toho, co má se spolužáky společné a čím se odlišují, poznává a pojmenovává své vlastnosti a vlastnosti svých spolužáků, vyhledá na internetu informace o životních rolích a charakterových vlastnostech, čte s porozuměním, rozliší podstatné informace v textu od okrajových, důležité informace si zaznamenává a zapamatuje, zhodnotí, zda se v dané situaci běžného života má nebo nemá angažovat a adekvátně ji řeší

afektivní – žák si uvědomí, kdo je pro něho v životě důležitý a pro koho je, nebo by chtěl být, důležitý on a proč, vnímá svět očima druhých, projevuje toleranci k odlišnostem spolužáků, přijímá přednosti i nedostatky své a svých spolužáků, nahlas je před ostatními vysloví, rozlišuje rozdíly mezi lidmi a hledá v nich výhody, aktivně naslouchá, všímá si potřeb ostatních, získá povědomí o tom, že pro vytváření dobrých mezilidských vztahů, je třeba vynaložit určité úsilí, přijímá různé role při kooperaci s ostatními, utvoří si vlastní názor, který vyjádří a obhájí, zapojuje se do diskuse, dělá kompromisy, je ochoten odstoupit od vlastního nápadu a připustit svůj omyl, rozvíjí nápady druhých, dohodne se na společném postupu a řešení se spolužáky, dokáže ohodnotit proběhlé aktivity, chování své i ostatních, spolupráci mezi spolužáky

psychomotorické – žák naslouchá ostatním, rozvíjí smyslové vnímání, vytvoří plakát ve spolupráci se spolužáky

Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
MOTIVACE		
<p><b>Zamyšlení:</b> Všichni žáci si položí hlavu na lavici a zavřou oči. Učitel jim říká: Jsem tu pro Tebe. Kdo z vás už to někdy slyšel? Od koho? Od koho byste rádi slyšeli: jsem tu pro Tebe? Kdo z vás by chtěl někomu říci: jsem tu pro Tebe?... Žáci si sednou do kruhu a ten kdo chce, řekne odpověď na nějakou otázku nebo dojmy či pocity z předešlého cvičení.</p>	<p>Žák si uvědomí, kdo je pro něho v životě důležitý a pro koho je, nebo by chtěl být, důležitý on a proč.</p>	
<p><b>Brainstorming:</b> Jsem tu pro Tebe – pro koho? Žáci zapisují na balicí papír, pro koho jsou na světě.</p>	<p>Žák si uvědomí pro koho je důležitý a z jakého důvodu.</p>	<p>Balicí papír/ tabule s nakreslenou postavou uprostřed a nápisem: Jsem tu pro...</p>
<p><b>Diskuse, očekávání:</b> Diskuse k brainstormingu (na otázky odpoví nejdříve ve dvojicích, poté před celou třídou): Proč si žáci myslí, že jsme toto dělali? Co to znamená, když někomu řeknu: Jsem tu pro Tebe? Co očekávají od projektu?</p>	<p>Žák si utvoří vlastní názor, který vyjádří a obhájí, zapojuje se do diskuse a naslouchá ostatním.</p>	
<p><b>Pojmenování projektového problému –</b> Pro koho jsem na světě?</p>	<p>Žák se seznámí s projektovým problémem.</p>	
<p><b>Zpřeházené věty:</b> Po třídě jsou rozházené lístky s popisem určité situace. Každý žák sebere jeden lístek a podle barev se rozdělí do skupin. Popsané situace jsou z textu (z knihy malý princ, kapitola: Liška), který si následně přečtou. Úkolem žáků je situace seřadit tak, jak si myslí, že budou v příběhu. K textu</p>	<p>Žák získá povědomí o tom, že pro vytváření dobrých mezilidských vztahů, je třeba vynaložit určité</p>	<p>Lístičky s popsány situacemi, otázky pro skupiny. Pro každého text příběhu, tři lístičky – každý jiné barvy</p>

Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
<p>dostane každá skupina jednu otázku. Odpověď na ni hledají skupiny tak, že se ptají ostatních. Jeden ze skupiny je vždy zapisovatel, ke kterému se schází všechny informace, a on je zapisuje. Po skončení skupiny prezentují odpovědi na své otázky.</p> <p>Hodnocení: Žáci ohodnotí aktivitu tím, že zvednou emotikon s příslušným výrazem.</p>	<p>úsilí, čte s porozuměním, rozliší podstatné informace v textu od okrajových, důležité informace si zaznamenává a zapamatuje, přijímá různé role při kooperaci se spolužáky.</p>	<p>(Žáci si na ně namalují emotikony).</p>
<p><b>Co potřebuji znát k tomu, abych mohl/a úspěšně hledat řešení projektu?</b> Krátký test.</p>	<p>Žák zjistí, jaké má znalosti týkající se obsahu projektu.</p>	<p>Test.</p>
<p>MAPOVÁNÍ TÉMATU</p>		
<p><b>Myšlenková mapa:</b> Žáci pomocí myšlenkové mapy hledají odpověď na projektový problém: Pro koho jsem na světě? Myšlenkovou mapu vytváří skupiny cca po pěti s pomocí předem připravených kartiček, které mohou a nemusí využít.</p> <p>Společné hodnocení.</p>	<p>Žák vyjádří základní vztahy mezi lidmi na základě vlastních zkušeností.</p>	<p>Papír formátu A3 s nápisem uprostřed: Pro koho jsem na světě?, fixy, sada kartiček.</p>
<p>ŘEŠENÍ</p>		
<p><b>Obkreslení jednoho žáka + popsání vlastností a rolí:</b> Žáci jsou rozděleni do skupinek cca po 5. Na balicí papír obkreslí jednoho žáka a do jeho siluety mají napsat, jaké zastávají životní role, vně napíší a podle libovolného kritéria rozdělí charakterové</p>	<p>Žák poznává a pojmenovává lidské charakterové vlastnosti, vyjmenuje své</p>	<p>Balicí papír, fixy, pastelky, možnost internetu, papíry s jednotlivými typy temperamentu a charakterovými</p>

Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
<p>vlastnosti, které člověk může mít (k tomuto úkolu mohou použít internet).</p> <p>Ukázka výtvorů. Hodnocení – učitel určí ve třídě čáru, na začátek položí kartičku plus, na konec minus a doprostřed nula, žáci se na tuto stupnici postaví podle toho, jak se jim aktivita líbila, jak se jim spolupracovalo, atd.</p> <p>(Reitmayerová, 2007)</p>	<p>životní role, vytvoří plakát ve spolupráci se spolužáky, vyhledá na internetu informace o životních rolích a charakterových vlastnostech.</p>	<p>vlastnostmi, které k nim patří, kartičky (plus, minus, nula).</p>
<p><b>Hra – Kde je kdo?</b> Žáci chodí libovolně po prostoru. Na signál se všichni zastaví a zavřou oči. Učitel se zeptá vždy na to, kde je některý žák (př.: Kde je teď Pavel?) Všichni stále se zavřenýma očima ukážou směrem, kde si myslí, že je jmenovaný spolužák, poté oči otevřou. (Šímanovský, 2005)</p>	<p>Žák rozvíjí smyslové vnímání.</p>	<p>Volný prostor.</p>
<p><b>Hra - V čem jsme stejní a v čem jsme jiní:</b> Žáci stojí v kruhu, na povel vytvoří dvojice ti, kteří stojí proti sobě. Každý má papír, na který si napíše jméno spolužáka, se kterým je ve dvojici, něco co mají společného a něco, v čem se liší, následně si o tom popovídají.</p> <p>Hodnocení – Dozvěděl jsem se nové informace o sobě? Dozvěděl jsem se nové informace o svých spolužácích? Místo odpovědi na otázky ukáží žáci palec nahoru, (pokud se něco nového dozvěděli) nebo dolů (v případě, že se nic nového nedozvěděli).</p> <p>Diskuse: Je dobře, že jsme si v něčem podobní a v jiném se odlišujeme? Proč?</p>	<p>Žák lépe poznává sebe samého i své spolužáky, uvede příklady toho, co má se spolužáky společné a v čem se odlišují.</p> <p>Rozlišuje rozdíly mezi lidmi a hledá v nich výhody.</p>	<p>Papír pro každého žáka a desky, do kterých si budou dávat vše, co v průběhu projektu vytvoří.</p>

Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
<p><b>Nedokončený příběh:</b> Žáci uslyší část autentického příběhu o dívce Michaela, která byla svědkem šikany spolužáka. Dívka řeší dilema, jestli má říci na své kamarády, že šikanují spolužáka Adama. Žáci budou rozděleni do skupin, ve kterých budou mít za úkol domyslet příběh do konce s řešením pro Michaela, které by preferovali oni. Každá skupina řekne, jak by příběh dokončila. Následuje diskuse k příběhu a zamyšlení nad tím, komu jsem se někdy posmíval já. Každý si na lísteček napíše, komu ze svých spolužáků se někdy za něco smál, přidal se k ostatním, nebo se nezastal toho, komu se posmívali. Poté bude mít každý možnost omluvit se. Ten, kdo čekal na omluvu a nedočkal se jí, bude moci za dotyčným přijít a říci mu, čím mu ublížil.</p> <p>Hodnocení: Žáci ohodnotí aktivitu tím, že zvednou „smajlíka“ s příslušným výrazem.</p>	<p>Žák - zhodnotí, zda se v dané situaci běžného života má nebo nemá angažovat a adekvátně ji řeší, projevuje toleranci k odlišnostem spolužáků.</p>	<p>Text: příběh Michaela. Pro každého žáka papír.</p>
<p><b>Sněhová koule:</b> Žáci dostanou otázku: Co konkrétně mohu udělat, abych mohl říci každému spolužákovi/spolužačce: Jsem tu pro Tebe? Nejdříve na ni má odpovědět každý sám (odpověď se zapisuje na papír). Poté se vytvoří dvojice, které odpovídají opět na stejnou otázku, skupina – „sněhová koule“ se stále nabaluje a otázka zůstává stejná – vzniká čtyřčlenná a poté osmičlenná skupina. Nakonec se na otázku odpovídá před celou třídou, řešení se zapíše na předem připravený</p>	<p>Žák vnímá svět očima druhých.</p>	<p>Pro každého žáka papír, na tabuli otázka: Co konkrétně mohu dělat, abych mohl říci každému spolužákovi/spolužačce: jsem tu pro Tebe?</p>



Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
arch papíru.		
<p><b>Úkol:</b> Každý se v průběhu týdne pokusí dívat na svět „očima svých spolužáků“ a bude se snažit někomu pomoci nebo udělat radost, ale tak, že nebude čekat něco za odměnu. Ideální je konkrétní skutek udělat tajně (tak, aby si ten, kdo má být potěšen, ani nevšiml, kdo ho potěšil).</p>	<p>Žák vnímá svět očima druhých, všímá si potřeb ostatních, pomáhá druhým a neočekává za to odměnu.</p>	
<b>REFLEXE</b>		
<p><b>Hodnocení – Barevná škála:</b> Je připravena čtvrtka s nápisem tématu dne a fixy (zelené, žluté a červené). Zelená barva znamená nejlepší hodnocení, červená nejhorší a žlutá je střed. Každý má za úkol namalovat na čtvrtku tři puntíky podle toho, jak hodnotí celý den. Po ohodnocení se žáci vyjádří k tomu, proč se rozhodli právě pro takové hodnocení. (Reitmayerová, 2007)</p>	<p>Žák dokáže hodnotit proběhlé aktivity, chování své i ostatních, spolupráci mezi spolužáky, svůj názor si obhájí a odůvodní.</p>	<p>Čtvrtka s tématem dne, zelené, žluté a červené fixy.</p>

## 2. Den: Já a moje rodina

Časová dotace: 4 hodiny

**Cíle:** kognitivní – žák rozvíjí svůj vztah ke své rodině, lépe poznává sebe samého a svoji rodinu, pojmenovává vlastnosti své a svých blízkých, pojmenuje a vysvětlí mezigenerační a příbuzenské vztahy, rozlišuje role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi, uvede příklady funkcí rodiny a jejich jednotlivých členů, ocení kladné stránky jednotlivých členů rodiny, zhodnotí, zda se v dané situaci běžného života má nebo nemá angažovat a adekvátně ji řeší, pojmenuje jednotlivá období lidského života, čte s porozuměním, ocení i konstruktivně kritizuje sebe samého a své spolužáky, dokáže vyjádřit své myšlenky

afektivní – žák vnímá důležitost rodiny, dobrých rodinných vztahů, uvědomuje si, kdo je pro něho v životě důležitý a pro koho je, nebo chce být důležitý on, váží si své rodiny, svým chováním podporuje dobré mezilidské vztahy, dokáže pochopit druhé, vybere vhodné prostředky pro charakteristiku své rodiny, přijímá přednosti a nedostatky své a svých spolužáků, dokáže ohodnotit proběhlé aktivity, chování své i ostatních, spolupráci mezi spolužáky, obhájí a odůvodní svůj názor

psychomotorické – žák rozvíjí smyslové vnímání, aktivně naslouchá, charakterizuje svoji rodinu pomocí výtvarného či literárního díla

Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
MOTIVACE:		
<b>Volné psaní:</b> Žáci mají pět minut na to, aby toho napsali co nejvíce na téma rodina. K myšlenkám, které již napsali, se nesmějí vracet, nemusí dbát na pravopis. Pokud už je nic k tématu nenapadá, mají psát o svých pocitech a například i o tom, že je nic nenapadá a mají se snažit vrátit k tématu.	Žák rozvíjí svůj vztah ke své rodině, dokáže vyjádřit své myšlenky.	Papír pro každého žáka.
<b>Četba příběhu:</b> Žáci dostanou texty s pravdivými příběhy o rodině. Každá skupina má za úkol přečíst jeden příběh a převyprávět ostatním. Následuje	Žák vnímá důležitost rodiny, dobrých	Texty příběhů o rodině.

Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
diskuse o rodinách (rodinné vztahy, problémy, funkce rodiny atd.).	rodinných vztahů, rozlišuje role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi, uvede příklady funkcí rodiny a jejích jednotlivých členů.	
<b>ŘEŠENÍ</b>		
<p><b>V čem jsem dobrý:</b> Každý žák má na papír napsat pět svých pozitivních vlastností nebo něčeho, co se mu daří. Poté si vybere někoho z rodiny, o kom napíše totéž co o sobě.</p> <p>Hodnocení v kruhu: Jak bylo těžké najít na sobě pět pozitivních věcí? Bylo jednodušší psát o sobě nebo o někom jiném, proč? Všichni zavřou oči a počtem prstů, které ukáží, obodují obtížnost předcházejícího úkolu (nula prstů – úkol nebyl náročný, deset prstů – úkol byl velmi náročný).</p>	Žák lépe poznává sebe samého, pojmenovává vlastnosti své a svých blízkých, ocení kladné stránky jednotlivých členů rodiny.	Pro každého žáka papír.
<b>Hra - Umím – neumím:</b> Žáci se posadí do kruhu, a každý o sobě řekne, co dobře umí a co moc dobře neumí. Hra končí, když každý zodpoví tyto dvě otázky. Po hře se žáků zeptáme: Co bylo snadnější říci, to pozitivní nebo negativní? (Portmann, 1999)	Žák přijímá přednosti a nedostatky své a svých spolužáků.	
<b>Pracovní list:</b> Žáci dostanou pracovní list, kde mají napsané příbuzenské vztahy, ke kterým doplní jména svých příbuzných.	Žák pojmenuje a vysvětlí mezigenerační a příbuzenské vztahy, ocení i	

Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
	konstruktivně kritizuje sebe samého a své spolužáky.	
<p><b>Charakteristika rodiny:</b> Každý žák má za úkol charakterizovat svoji rodinu (výtvarným nebo literárním dílem).</p> <p>Hodnocení – každý představí své dílo, žáci si hodnotí své práce navzájem (konstruktivně).</p>	<p>Žák rozvíjí smyslové vnímání, vybere vhodné prostředky pro charakteristiku své rodiny, charakterizuje svoji rodinu pomocí výtvarného či literárního díla, uvědomuje si, kdo je pro něho v životě důležitý a pro koho je, nebo chce být důležitý on.</p>	<p>Pomůcky k tvorbě.</p>
<p><b>Stanoviště:</b> Každý žák si vybere stanoviště které/ která navštíví. Všechna stanoviště se vztahují k tématu rodina.</p> <p><b>Stanoviště č. 1 - Aktivita:</b> Na toto stanoviště musí přijít alespoň 4 žáci, aby mohli hru hrát. Žáci utvoří dvojice. Na lístečcích jsou napsaná slova, která se v jednom kole předvádí pantomimou, v dalším kreslí a poté je musí popsat slovy. Jeden ze dvojice vylosuje lísteček se slovem, které má předvádět a</p>	<p>Žák zhodnotí, zda se v dané situaci běžného života má nebo nemá angažovat a adekvátně ji řeší, pojmenuje jednotlivá období lidského života,</p>	<p>Pravidla hry, kartičky se slovy, přesýpací hodiny.</p>

Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
<p>druhý se snaží dané slovo uhodnout. Délka hry závisí na domluvě (žáci si určí, kolik kol budou hrát).</p> <p><b>Stanoviště č. 2 - Hraní rolí:</b> Na toto stanoviště musí přijít žáci po trojicích. Každá trojice si vylosuje lísteček se situací, která by se mohla stát v rodině. Každý si vylosuje jeden lísteček s rolí (matka, otec, dítě). Žáci si mají danou situaci zahrát a řešit ji tak, jak si myslí, že by ji měl řešit daný člen rodiny.</p> <p><b>Stanoviště č. 3 - I. N. S. E. R. T.:</b> Žáci dostanou text s instrukcemi, jakým způsobem s ním mají pracovat (v průběhu čtení určitým způsobem označují informace, které výborně znají, které neznají, atd.)</p> <p>Po ukončení práce na stanovištích následuje hodnocení v kruhu.</p>	<p>dokáže pochopit druhé, čte s porozuměním.</p>	<p>Přesýpací hodiny. Kartičky s názvy rolí a situacemi, pokyny na stanovišti.</p> <p>Text a postup práce.</p>
<p><b>Kolečko:</b> Žáci se posadí do kruhu a odpovídají na otázku: Co konkrétně mohu udělat, aby se zlepšily vztahy v mé rodině? Odpovídají postupně podle toho, jak sedí v kruhu, odpovědi se zapisují.</p>	<p>Žák aktivně naslouchá, váží si své rodiny, svým chováním podporuje dobré mezilidské vztahy.</p>	
REFLEXE		
<p><b>Hodnocení – Barevná škála:</b> Je připravena čtvrtka s nápisem tématu dne a fixy (zelené, žluté a červené). Zelená barva znamená nejlepší hodnocení,</p>	<p>Žák dokáže ohodnotit proběhlé aktivity,</p>	<p>Čtvrtka s tématem dne, zelené,</p>

<b>Postup – metody, aktivity</b>	<b>Cíle (očekávané výstupy)</b>	<b>Poznámky</b>
červená nejhorší a žlutá je střed. Každý má za úkol namalovat na čtverku tři puntíky podle toho, jak hodnotí celý den. Po ohodnocení se žáci vyjádří k tomu, proč se rozhodli právě pro takové hodnocení. (Reitmayerová, 2007)	chování své i ostatních, spolupráci mezi spolužáky, svůj názor si obhájí a odůvodní.	žluté a červené fixy.

### 3. den: Kdo potřebuje naši pomoc? Hendikepovaní, staří, nemocní, ...

Časová dotace: 4 hodiny

**Cíle:** kognitivní – žák rozvíjí svůj vztah ke druhým, rozliší kdo je nemocný, hendikepovaný, sociálně slabý, adekvátně jim pomáhá, utvoří si vlastní názor, který dokáže obhájit a odůvodnit, ale také připustí vlastní omyl, seznámí se s životem lidí, kteří potřebují pomoc (nemocní, hendikepovaní, staří, atd.), najde požadované informace v knihách či na internetu, čte s porozuměním, rozlišuje podstatné informace v textu, které si zaznamená a zapamatuje

afektivní – žák vnímá potřeby nemocných a sociálně slabých lidí, dokáže ohodnotit proběhlé aktivity, chování své i ostatních, spolupráci mezi spolužáky, obhájí a odůvodní svůj názor

psychomotorické – žák si vyzkouší vykonat běžné činnosti bez pomoci zraku, jízdu na invalidním vozíku

Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
<b>MOTIVACE</b>		
<b>Jak se cítí ostatní?:</b> Žáci si vyzkouší invalidní vozík a běžné činnosti poslepu, aby zjistili, jak se mohou cítit hendikepovaní. V kruhu se hovoří o tom, jak se kdo při předešlém cvičení cítil, co bylo náročné a jestli si žáci něco nového uvědomili.	Žák si vyzkouší vykonat běžné činnosti bez pomoci zraku, jízdu na invalidním vozíku.	Šátky na zavázání očí, invalidní vozík.
<b>Diskuse:</b> Diskuse na téma – Kterí lidé potřebují zvláštní péči a pomoc? Měli bychom se o ně zajímat my? Proč?	Žák vnímá potřeby nemocných a sociálně slabých lidí.	
<b>ŘEŠENÍ</b>		
<b>Modelové situace:</b> Čtveřice žáků si vylosuje lísteček s modelovou situací (např. Čekáš na	Žák rozvíjí svůj vztah	Lístečky s modelový-

Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
<p>autobusové zastávce spolu s člověkem, který je nevidomý. Jak mu můžeš pomoci? atd.) Každá čtveřice po domluvě zahraje třídě svoji modelovou situaci a její řešení. Po skončení následuje vždy diskuse k danému tématu.</p>	<p>k hendikepovaným lidem, adekvátně jim pomáhá.</p>	<p>mi situacemi.</p>
<p><b>Samostatná práce ve skupinách:</b> Žáci se rozdělí do skupin cca po pěti. V předešlé diskusi žáci určí různé skupiny lidí, kterým bychom mohli a měli pomáhat (např.: staří, nemocní, hendikepovaní, sociálně slabí, atd.). Každá skupina dostane za úkol sehnat zadané informace k jedné skupině potřebných.</p> <p><b>Prezentace skupinové práce:</b> Každá skupina určí řečníka, ten seznámí ostatní žáky s informacemi, které se dozvěděli.</p> <p>Hodnocení skupinové práce – Byla pro vás skupinová práce přínosná? V čem?</p>	<p>Žák rozliší, kdo je nemocný, hendikepovaný, sociálně slabý, seznámí se s životem lidí, kteří potřebují pomoc (nemocní, hendikepovaní, staří, atd.), najde požadované informace v knihách či na internetu, čte s porozuměním, rozlišuje podstatné informace v textu, které si zaznamená a zapamatuje.</p>	<p>Pro každou skupinu papír se zadáním úkolu. Knihy, brožury, internet.</p>
<p><b>Zhodnocení - výstup projektu (Muší skupiny):</b> Žáci dostanou otázku: Komu ze svého okolí chcete udělat radost a jakým způsobem (navštívit někoho opuštěného a dát mu nějaký dárek, nacvičit si divadelní představení a zahrát v domově důchodců,</p>	<p>Žák si utvoří vlastní názor, který dokáže obhájit a odůvodnit, ale</p>	<p>Papír pro každého žáka.</p>



Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
<p>atd.)? Individuálně nebo ve skupině? Nejdříve otázky odpoví dvojice (odpověď se zapisuje na papír). Poté žáci vytvoří čtveřice, které odpovídají opět na stejné otázky, skupina se ještě jednou spojí a opět se musí domluvit na odpovědích na tyto otázky. Poté se na otázky odpovídá před celou třídou, konečné řešení se запиše na předem připravený arch papíru.</p>	<p>také připustí vlastní omyl.</p>	
<p><b>Plán na realizaci výstupu:</b> Zapisujeme, co je třeba udělat, abychom daný výstup mohli realizovat.</p>	<p>Žák dokáže určit činnosti, které je třeba udělat pro splnění daného úkolu.</p>	<p>Papír, psací potřeby.</p>
REFLEXE		
<p><b>Hodnocení – Barevná škála:</b> Je připravena čtvrtka s nápisem tématu dne a fixy (zelené, žluté a červené). Zelená barva znamená nejlepší hodnocení, červená nejhorší a žlutá je střed. Každý má za úkol namalovat na čtvrtku tři puntíky podle toho, jak hodnotí celý den. Po ohodnocení se žáci vyjádří k tomu, proč se rozhodli právě pro takové hodnocení. (Reitmayerová, 2007)</p>	<p>Žák dokáže ohodnotit proběhlé aktivity, chování své i ostatních, spolupráci mezi spolužáky, svůj názor si obhájí a odůvodní.</p>	<p>Čtvrtka s tématem dne, zelené, žluté a červené fixy.</p>

#### 4. Den: Chystáme výstup projektu

Časová dotace: 4 hodiny

Cíle: kognitivní – žák řeší daný úkol (samostatně nebo ve skupině)

afektivní – žák si uvědomí, co pro něho znamená pomoc, vnímá svět očima druhých, oceňuje hodnotu pomoci a sám pomáhá druhým, dokáže ohodnotit proběhlé aktivity, chování své i ostatních, spolupráci mezi spolužáky, obhájí a odůvodní svůj názor

psychomotorické – žák zvolí vhodnou činnost pro vykonání daného úkolu

Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
MOTIVACE		
<p><b>Pětílístek:</b> Každý žák dostane papír. Na tabuli je napsáno – 1. řádek: Pomoc, 2. řádek: dvě přídavná jména, 3. řádek: tři slovesa, 4. řádek: věta o čtyřech slovech (shrnutí poznatků o pomoci), 5. řádek: jedno nejpodstatnější slovo k tématu pomoc. (Zormanová, 2012)</p> <p>Hodnocení: Jak byla tato aktivita obtížná? Žáci ukáží na prstech ruky (nula prstů – aktivita byla velmi jednoduchá, deset prstů – aktivita byla velmi náročná). Kdo chce, přečte svůj pětílístek nahlas.</p>	<p>Žák si uvědomí, co pro něho znamená pomoc.</p>	<p>Tabule (napsat co má být na kterém řádku). Linkovaný papír pro každého žáka.</p>
<p><b>Dobry pocit:</b> První den dostali žáci za úkol dívat se na svět „očima svých spolužáků“ a snažit se někomu pomoci nebo udělat radost. Nyní si má každý vzpomenout na to, kdo z jeho spolužáků mu v průběhu projektu udělal největší radost a čím. Ale také na to, komu udělal radost on a čím konkrétně. V kruhu řekne každý žák, na co si vzpomněl. Následuje hodnocení, jak se to komu dařilo a jaký z toho měl kdo pocit – když mu někdo udělal radost, on někomu, ale i jaké je to říci před celou třídou.</p>	<p>Žák vnímá svět očima druhých, oceňuje hodnotu pomoci a sám pomáhá druhým.</p>	

Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
PRODUKT PROJEKTU		
<p><b>Skupinový či individuální výstup:</b> Žáci se připravují na výstup, na kterém se předešlý den projektu společně domluvili.</p>	<p>Žák řeší daný úkol (samostatně nebo ve skupině), zvolí vhodnou činnost pro vykonání úkolu.</p>	
REFLEXE		
<p><b>Hodnocení – Barevná škála:</b> Je připravena čtvrtka s nápisem tématu dne a fixy (zelené, žluté a červené). Zelená barva znamená nejlepší hodnocení, červená nejhorší a žlutá je střed. Každý má za úkol namalovat na čtvrtku tři puntíky podle toho, jak hodnotí celý den. Po ohodnocení se žáci vyjádří k tomu, proč se rozhodli právě pro takové hodnocení. (Reitmayerová, 2007)</p>	<p>Žák dokáže ohodnotit proběhlé aktivity, chování své i ostatních, spolupráci mezi spolužáky, svůj názor si obhájí a odůvodní.</p>	<p>Čtvrtka s tématem dne, zelené, žluté a červené fixy.</p>

## 5. Den: Zakončení projektu

Časová dotace: 4 hodiny

**Cíle:** kognitivní - poznává lidi ve svém okolí, rozlišuje rozdíly mezi lidmi, ve kterých hledá výhody, zjistí, jaké lze dělat chyby při poznávání lidí, žák vytvoří krátký mluvený nebo písemný projev

afektivní - respektuje rozdíly mezi lidmi, váží si všech lidí, i těch, kteří mají nějaký hendikep, chová se ke druhým ohleduplně, výtvarnými prostředky vyjadřuje své pocity, oceňuje hodnotu pomoci a sám pomáhá druhým, dokáže ohodnotit proběhlé aktivity, chování své i ostatních, spolupráci mezi spolužáky, obhájí a odůvodní svůj názor

psychomotorické – žák rozvíjí smyslové vnímání, namaluje, nakreslí nebo popíše výstup projektu

Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
PRODUKT PROJEKTU		
<b>Realizace výstupu projektu:</b> V případě skupinového výstupu projektu.	Žák poznává lidi ve svém okolí, respektuje rozdíly mezi lidmi, váží si všech lidí, i těch, kteří mají nějaký hendikep, chová se ke druhým ohleduplně, sám pomáhá druhým.	
REFLEXE		
<b>Hodnocení – malba:</b> Všichni dostanou papír, na který mají libovolným způsobem ztvárnit jejich výstup (namalovat reálnou situaci nebo pocity, mohou k tomu i něco napsat). Ukázka a vysvětlení prací.	Žák výtvarnými prostředky vyjadřuje své pocity, oceňuje hodnotu pomoci,	

Postup – metody, aktivity	Cíle (očekávané výstupy)	Poznámky
	rozvíjí smyslové vnímání, vytvoří krátký mluvený nebo písemný projev.	
<p><b>Hodnocení - kruh:</b> Každý žák zhodnotí výstup a celý projekt, porovná s tím, jaká měl očekávání. Diskuse o rozdílech mezi lidmi, výhodách těchto rozdílů, o chybách, které děláme při poznávání lidí.</p>	<p>Žák dokáže ohodnotit výstup projektu, rozlišuje rozdíly mezi lidmi, ve kterých hledá výhody, zjistí, jaké lze dělat chyby při poznávání lidí.</p>	
<p><b>Test:</b> Žáci dostanou stejný test jako na začátku.</p>	<p>Žák porovná své znalosti na začátku a na konci projektu.</p>	
<p><b>Hodnocení – Barevná škála:</b> Je připravena čtvrtka s nápisem tématu dne a fixy (zelené, žluté a červené). Zelená barva znamená nejlepší hodnocení, červená nejhorší a žlutá je střed. Každý má za úkol namalovat na čtvrtku tři puntíky podle toho, jak hodnotí celý den. Po ohodnocení se žáci vyjádří k tomu, proč se rozhodli právě pro takové hodnocení. (Reitmayerová, 2007)</p>	<p>Žák dokáže ohodnotit proběhlé aktivity, chování své i ostatních, spolupráci mezi spolužáky, svůj názor si obhájí a odůvodní.</p>	<p>Čtvrtka s tématem dne, zelené, žluté a červené fixy.</p>

## 5. SROVNÁNÍ PROJEKTOVÉ VÝUKY NA MÁLOTŘÍDNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE A PLNĚ ORGANIZOVANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE

### 5.1. Cíl, průzkumné otázky, předpoklady

#### Cíl

Cílem diplomové práce je porovnat projektovou výuku na málotřídní základní škole a plně organizované základní škole.

#### Průzkumné otázky

- Je projektová výuka na málotřídní škole efektivnější?
- Ovlivňuje počet žáků ve třídě projektovou výuku?
- Je rozdíl mezi realizací projektu na málotřídní základní škole a plně organizované základní škole?

#### Předpoklady

- Nižší počet žáků pozitivně ovlivní průběh i výsledek projektu.
- Žáci málotřídní školy budou mít subjektivně lepší pocit z projektu.

### 5.2. Metodologie

Na základě stanoveného cíle, výzkumných otázek a předpokladů byly zvoleny tyto výzkumné metody: pozorování a rozhovor. V následující části jsou blíže popsány. Vymezuji zde pojem efektivita výuky, který používám v průzkumných otázkách.

#### Efektivita výuky

*„Efektivita výuky bývá obvykle integrální (a zásadní) součástí výzkumu efektivity vzdělávání. Efektivita vzdělávání zpravidla uvažuje jako základní jednotku školu, efektivita výuky pracuje na úrovni třídy či jednotlivého učitele“* (Janíková a kol., 2009, s. 71).

Efektivitu, či efektivnost,<sup>6</sup> vzdělávání můžeme definovat jako: *„Komplexní pojem vyjadřující, za jakých podmínek vedou určité „vstupy“ vzdělávacích procesů*

---

<sup>6</sup> „V češtině se používají synonymní pojmy efektivita a efektivnost. Slova s původem latinskou příponou -ita mají obvykle své protějšky s domácí příponou -ost. Rozdílně se mohou používat v ustálených spojeních. Výskyt varianty efektivita je podle stanoviska Ústavu pro jazyk český AV zhruba dvojnásobný.“ (Janíková a kol., 2009, s. 63)

*k určitým „výstupům“. „Vstupy“ představují faktory dané charakteristikami subjektů a obsahu vzdělávání, podmínky tvoří charakteristiky procesů výuky a „výstupy“ jsou vzdělávací výsledky a efekty vzdělávání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 55)*

Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 295) rozlišují obecnější pojetí vzdělávacího procesu, které se nevztahuje pouze na školní výuku, a užší pojetí, které definují takto: *„Vzdělávací proces ve smyslu výuky probíhající ve školní třídě. Zahrnuje činnosti učení na straně žáků a činnosti vyučování na straně učitelů.“* Jsou-li vzdělávací procesy v užším smyslu výukou, znamená to, že výše uvedené vymezení efektivity vzdělávání lze aplikovat na efektivitu výuky.

Efektivnost výuky je možné rámcově označit modelem „proces-produkt“, kdy proces je vyučování učitele a produkt výsledky žáka, říká Janíková a kol. (2009).

Efektivnost vzdělávacích procesů (výuky) podle Průchy (1996) ovlivňují vstupní a procesuální determinanty, reprezentují ji výsledky a efekty. Vstupní determinanty (charakteristiky žáků, učitelů, pojetí a obsah vzdělávání atd.) jsou dány a působí již před začátkem výuky. Procesuální determinanty (charakteristiky výuky, komunikace a interakce učitelů a žáků, klima třídy, podmínky edukačního prostředí) jsou faktory působící v průběhu vzdělávacího procesu. Výstupy (výsledky a efekty) vzdělávacích procesů vznikají působením determinant. Výsledky jsou například vědomosti, dovednosti, získané postoje hodnoty a zájmy. Efekty se od výsledků odlišují svým dlouhodobým působením i mimo vzdělávání.

V této práci chápu efektivitu výuky jako pojem označující míru splnění cílů výuky, vzhledem k tomu, že porovnávám projektovou výuku v jedné třídě málotřídní základní školy a úplné základní školy, na stejném projektu, učeném jedním pedagogem. V tomto pojetí lze zjistit relativně objektivní zlepšení pomocí didaktických testů, pokud posuzuje míru splnění plánovaných cílů pedagog, je efektivita výuky subjektivní záležitostí.

### 5.2.1. Pozorování

Pozorováním získává člověk informace v běžném životě. *“Pozorování ve vědeckém výzkumu má trochu jiný charakter,”* říká Pelikán (2011, s. 209) a dále pokračuje: *“v tomto kontextu o pozorování jako výzkumné technice hovoříme tehdy, jde-li o pozorování nejen záměrné, ale i plánovité, cílevědomé, systematické a řízené.”* Pozorování je vždy ovlivněno osobou pozorovatele, řízené pozorování zvyšuje jeho objektivitu. (Pelikán, 2011)

#### Řízené pozorování

Pelikán (2011, s. 209) definuje tyto rysy a etapy řízeného pozorování:

- “ 1. je přesně vymezen cíl a objekt pozorování,*
- 2. jsou vymezeny pregnantním způsobem pozorované jevy, pokud možno precizně rozčleněné na zaznamatelné segmenty,*
- 3. o pozorování je veden záznam, který má zcela přehlednou strukturu a co nejjednodušší způsob registrace pozorovaných jevů,*
- 4. existuje jasně vymezený postup analýzy získaných dat a jejich zpracování“*

První etapa: přesné určení cíle pozorování. Druhá etapa: analýza zkoumaných jevů. Rozdělení složitějších jevů na malé části, které lze přesně registrovat. Vymezení co a jak se bude zaznamenávat (pouze výskyt nebo i četnost, kdy a v jakém časovém úseku, jestli se daný jev týká jedince, skupiny jednotlivců nebo všech). Třetí etapa: záznam pozorovaného jevu (technika, záznamový arch). Čtvrtá etapa: analýza zjištěných poznatků, rozhodnutí zda půjde o kvalitativní rozbor nebo se pokusí o kvantifikaci.

#### Klasifikace pozorování

Gavora (2000) diferencuje pozorování:

- *Strukturované*

Strukturované pozorování se používá při kvantitativním výzkumu. Před samotným pozorováním určí výzkumník přesně, co a jak bude pozorovat. Pozorovatel rozčleňuje – strukturuje pozorované jevy na předem vymezené kategorie.



- *Nestrukturované*

Nestrukturované pozorování se využívá v kvalitativním výzkumu a je použito i v této práci. Musí být předem určeny konkrétní události, jevy a osoby, které se budou pozorovat. U kvalitativního nestrukturovaného pozorování lze rozlišit tyto tři varianty:

- Vzorky událostí jsou velmi podrobné písemné záznamy o lidech a prostředí. V tomto případě je snaha zaznamenávat všechny jevy tak, jak se vyskytují. Pozorovatel si má udržet odstup, nezaujímat selektivní stanovisko a nevyvozovat z daných jevů žádné závěry.
- Terénní zápisy se od vzorků událostí liší tím, že osoba která zaznamenává, pracuje selektivně. Z pozorovaných jevů vybírá pouze skutečnosti, kterým věnuje pozornost. Záleží na teoretickém přístupu badatele, co je z jeho pohledu důležité. Chronologický a podrobný zápis vzniká na konci pozorování, v průběhu dělá pozorovatel pouze krátké poznámky. Záznam je doplněn o jeho vlastní pocit a vzhled do pozorovaných jevů, případně upozornění na souvislost dané události s jinými, předcházejícími událostmi.
- Participační pozorování. Z názvu „účastnické“ vyplývá, že se výzkumník zúčastňuje činnosti pozorovaných osob. Musí být dlouhodobé, aby pozorovatel poznal pozorované osoby a porozuměl jim. Po určité době ztratí zábrany a chovají se přirozeně.

### 5.2.2. **Rozhovor**

Rozhovor a interview jsou pojmy, na které není v literatuře jednotný pohled. Pelikán (2011, s. 117) popisuje tři přístupy: *“Někteří autoři naznačují možnost odlišení rozhovoru, který je podle nich volnou formou komunikace (včetně komunikace mezi výzkumníkem a zkoumanou osobou) a interview, pro něž je charakteristické, že je předem připraveným, strukturovaným postupem, opírajícím se o soubor promyšlených otázek.”* Dále se zmiňuje o autorech, kteří používají pouze pojem interview. Dělí ho na strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Třetí možností k níž se přiklání, je používat oba termíny jako rovnocenné. Za totožné jsou považovány i v této práci.

*“Interview je interperzonální – tváří v tvář – situace role, v níž se jedna osoba, interviewující, táže interviewované osoby, respondenta, otázkami určenými k získání odpovědí vhodných k účelům výzkumného problému.”* (Kerlinger, 1972, s. 458)

Gavora (2000) rozlišuje mezi rozhovorem orientovaným kvantitativně a kvalitativně, který nazývá etnografický. Etnografické interview se podle něho odlišuje cílem, kterým je zjistit, jak osoby interpretují okolní svět. Dále je rozdíl v tom, že dotazovaná osoba hovoří více, výzkumníka informuje a svěřuje se mu. Tento typ rozhovoru bývá častěji nestructurovaný, uvolněný a neformální. Výzkumník by měl používat takové jazykové prostředky jako respondent.

### **Typy rozhovorů/interview** (Skutil, Křováčková 2006):

- *Nestructurovaný*

Nestructurovaný neboli volný rozhovor používáme při běžné každodenní komunikaci. Je to dialog na určité téma, od kterého lze odbočovat. Tento typ rozhovoru se využívá i ve výzkumu či průzkumu. Výzkumník ovlivňuje směr rozhovoru, ale přesto je možné dospět k neočekávaným zjištěním. Používá se například před sestavením dotazníku jako předběžný rozhovor, v tom případě má orientační charakter. Může mít ale i charakter doplňující, který prohloubí nebo doplní informace po proběhlém výzkumu. Volný rozhovor klade vysoké nároky na výzkumníka jak během rozhovoru (udržet téma, dozvědět se požadované informace, atd.) tak při vyhodnocování, které je obtížnější v porovnání s dalšími typy interview.

- *Polostrukurovaný*

Polostrukurovaný rozhovor nazývaný též částečně strukturovaný, je kombinací rozhovoru strukturovaného a nestructurovaného. Otázky mohou být s možnostmi odpovědí, ale také volné.

- *Strukturovaný*

Strukturovaný rozhovor má předem dané otázky a možnosti odpovědí. Všechny otázky jsou pokládány respondentům ve stejném znění i pořadí. Důležité je získat odpovědi na všechny otázky. Vedení i vyhodnocování strukturovaného interview je pro výzkumníka nejsnažší ze všech tří variant. Otázky ve strukturovaném rozhovoru musí být srozumitelné pro respondenta, neměly by být používány návodné otázky. Je třeba opatrné vedení rozhovoru při pokládání citlivých osobních otázek. Formulace i pořadí otázek musí být stále pro všechny respondenty. (Pelikán, 2011)

## **Průběh a záznam interview**

Interview by mělo začínat nenásilným, přirozeným navázáním kontaktu s respondentem. Doporučuje se asi dvě až tři minuty hovořit v obecné rovině a až poté přistoupit k připraveným otázkám. V této části je nezbytné vysvětlit průběh a záměr rozhovoru, eliminovat případné obavy dotazovaného. Je dobré vytvořit takovou atmosféru, aby se respondent cítil uvolněně. Výzkumník však musí dávat pozor, aby nevznikla příliš neformální situace, kdy by se dotazovaný přestal soustředit. K lepšímu průběhu rozhovoru přispívá i logické uspořádání otázek. (Gavora, 2000)

Pro udržení plynulého průběhu rozhovoru doporučuje Pelikán (2011) tyto komunikační prostředky:

- Pauza může být při rozhovoru velmi užitečná, nesmí však trvat déle než 2–3 sekundy. V případě, že pauza vznikne po položené otázce, měl by výzkumník zjistit její důvod (respondent se mohl nad otázkou zamyslet, ale také jí nemusel rozumět, nebo ho mohla zaskočit). Je třeba, aby badatel na delší pauzu před odpovědí vhodně reagoval (např.: dovysvětlil).
- Přitakávání a žádost o dodatečnou informaci či vysvětlení mají při rozhovoru podobnou funkci. Povzbudí dotazovaného k pokračování v hovoru a utvrzují ho v tom, že jej výzkumník poslouchá a rozumí mu. Přitakávat je možné verbálně i nonverbálně.
- V případě odbočení od tématu je důležité respondenta vyslechnout a poté jej citlivě vrátit zpět k položené otázce.
- Echo znamená zopakování informace tazatelem. Může se tímto způsobem ptát, jestli odpověď pochopil správně nebo dát najevo, že mu přišla zajímavá.

Při záznamu interview lze podle Gavora (2000) použít techniku (diktafon, kamera) nebo písemný záznam. Zapisovat může v průběhu rozhovoru sám badatel nebo třetí osoba. Další možností je provést záznam odpovědi po skončení rozhovoru. Každá z těchto možností má své klady a zápory a záleží na výzkumníkovi, pro kterou variantu se rozhodne.

### 5.3. Popis průzkumného vzorku

#### Málotřídní základní škola

Obec Jehnědí leží asi osm kilometrů západně od města Ústí nad Orlicí na západním úbočí vrchu Lysina. K 1. 1. 2015 zde žilo tři sta osmnáct obyvatel. (*Počet obyvatel ...*, 2015)

Základní škola Jehnědí funguje, s krátkými přestávkami, od roku 1876. Spolu s mateřskou školou se nachází již od roku 1957 v jedné budově, která je průběžně rekonstruována a vybavována novým zařízením. (*Z historie školy v Jehnědí*, 2015)

Prostory mateřské školy se skládají z herny, jídelny, ložnice, šatny a sociálního zařízení. Pracují zde dvě učitelky. Provoz je zajištěn od šesti třiceti do šestnácti hodin. Každoročně pořádají Posvícení, oslavu sv. Martina a Masopust, vynášení Morany.

Základní škola disponuje dvěma třídami, jídelnou, šatnou, ředitelnu a sociálním zařízením. Škola nemá vlastní tělocvičnu, na tělesnou výchovu dochází děti do místní sokolovny a na hřiště FK Jehnědí. Výuka probíhá ve dvou třídách a v jídelně. Obě třídy disponují běžnou a interaktivní tabulí. Lavice jsou postaveny frontálně, vzadu ve třídách se nachází prostory s kobercem, v přední části tříd mají stoly učitelky. Pro práci s počítači využívají notebooky, s bezdrátovým připojením k internetu pomocí wi-fi.

V současné době navštěvuje školu 38 žáků. Školní družina je v provozu od jedenácti čtyřiceti do tří hodin a deseti minut. Pedagogický sbor čítá čtyři osoby: ředitelku a zároveň třídní učitelku spojené třetí, čtvrté a páté třídy, třídní učitelku spojené první a druhé třídy, vychovatelku a zároveň učitelku prvouky, vlastivědy, přírodovědy a informatiky a učitelku, která učí hudební a výtvarnou výchovu, pracovní činnosti a anglický jazyk ve třetí třídě.

Školní vzdělávací program s názvem: Hrát si a učit se – proč ne? velmi dobře vystihuje zaměření školy. Učitelé zde zařazují do výuky různé metody a formy práce, často vyučují pomocí her, skupinové práce, výukových počítačových programů atd. Škola každoročně pořádá různé akce pro děti, jejich rodiče, ale i pro celou obec jako je Pohádkový les, Slavnost slabikáře, Vánoce v záchranné stanici Pasíčka, Vánoční diskotéka spojená s nadílkou a přespáním ve škole, Pokračování sbírky na adoptovaného kamaráda v Africe, Maškarní karneval, Den dětí a loučení s odcházejícími žáky a další. Navíc zde probíhají projekty, školní výlety atd. Žáci také mohou využít nabídky zajímavých mimoškolních aktivit.

Projekt Jsem tu pro Tebe byl realizován ve čtvrté a páté třídě, kde je dohromady dvanáct žáků (sedm čtvrtáků a pět pátáků). Děti jsem znala, protože jsem byla jejich třídní učitelkou, když navštěvovaly první a druhou třídu. Žáci se navzájem velmi dobře znají, tráví společně volný čas i mimo školu a všichni navštěvují školní družinu. Ve třídě jsou četné příbuzenské vztahy. Většina žáků spolu vychází dobře, vztahy ve třídě jsou dynamické. Nepozorovala jsem vyčlenění nějakého žáka z kolektivu. Skupinky dětí s bližšími kamarádky vztahy jsou genderově rozděleny. Pravidla pro chování ve škole si vymýšlí samy děti. Fakt, že vědí co, ale hlavně proč se má, nebo nemá dělat, se pozitivně odráží na jejich dodržování. Atmosféra ve třídě je příjemná. Učitelky s dětmi jednají jako s partnery a ony jim důvěřují a respektují je.

### **Plně organizovaná základní škola**

Ústí nad Orlicí leží na soutoku řek Tiché Orlice a Třebovky, k 1. 1. 2015 zde žilo 14 322 obyvatel (*Počet obyvatel ...*, 2015). Ve městě je osm mateřských škol, čtyři základní školy, základní škola speciální a praktická a čtyři střední školy.

Základní škola Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332, funguje od roku 1977. Budova leží uprostřed bytové zástavby a patří mezi středně velké sídlištní školy. Tvoří ji pět vzájemně propojených pavilónů. V prvním se nachází 2. stupeň základní školy, který se skládá ze sedmi kmenových učeben, sedmnácti odborných učeben a kabinetů. Ve spojovací části je umístěna ředitelna, sborovna, kancelář, kabiny a dvě odborné učebny. První stupeň s deseti kmenovými třídami, učebnou jazyků pro 1. stupeň a kabiny leží v dalším pavilónu. Ve čtvrté části najdeme jídelnu s kuchyní a školní družinu se sedmi místnostmi (pět učeben a dvě herny) a sborovnou pro vychovatelky. Součástí školy je také tělocvična a gymnastický sálek se sprchami. Budova navazuje na bazén, využívaný při vyučování a ve školní družině. Škola disponuje těmito venkovními prostory: sportovní hřiště a dvě dětská hřiště. (*O škole*, 2014)

Každý ročník je zastoupen minimálně dvěma paralelními třídami. Škola má kapacitu 32 tříd a 675 žáků, je spádovou školou pro okolní obce. Pedagogický sbor tvoří třicet učitelů. Školní vzdělávací program nese název S dětmi pro děti. Učitelé zde s dětmi a pro děti pořádají různé akce, jak pro celou školu, tak pro určitý stupeň či ročník, některé se konají každoročně a mají mnohaletou tradici. Mezi významné akce školy patří: Den otevřených dveří, Dny zdravého životního stylu, Čapíci v pohybu, Loučení s devátáky, a další. Škola také spolupracuje s městem, účastní se a pomáhá organizovat týden s názvem Město v pohybu. Mezinárodní spolupráce je zastoupena

dvěma projekty: Socrates – Comenius a výměnnými pobyty dětí a učitelů se školou z partnerského města Massa Martana. Děti mohou navštěvovat různé zájmové kroužky pořádané školou. (*S dětmi pro děti: školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2012)

Projekt Jsem tu pro Tebe se uskutečnil ve třídě 4. B. Třída je frontálně uspořádaná, žáci sedí v lavicích po dvou. Vzhledem k počtu dětí zde není mnoho dalšího prostoru. Vzadu stojí klavír. Stůl učitelky s počítačem je umístěn v přední části třídy u tabule. Interaktivní tabuli zde nemají, pokud ji chtějí při výuce využívat musí si zajistit jinou učebnu.

Z dvaceti devíti žáků mají dva individuální vzdělávací plány. Pro jednoho žáka jsou upraveny všechny vyučovací předměty díky diagnostikovanému atypickému autismu. Druhý má upravenou výuku českého jazyka a angličtiny z důvodu těžké dyslexie a těžké dysortografie. Speciální přístup se také dostává chlapci s dysortografií a poruchou pozornosti. Díky přítomnosti asistenta pedagoga lze s dětmi více individuálně pracovat. V průběhu projektu jsem zjistila, že je jedna dívka často vyčleněná z kolektivu. Jinak si myslím, že jsou mezi dětmi běžné vztahy, ve třídě se tvoří různé skupinky dětí, které spolu kamarádí více. Paní učitelku žáci respektují, ale zároveň k ní mají důvěru.

## 5.4. Výsledky průzkumu

### 5.4.1. Popis průběhů projektů a jejich reflexe

Při pozorování průběhů projektů jsem využila nestrukturované pozorování. Vzhledem k tomu, že jsem projekty sama učila, prováděla jsem terénní zápisy. V průběhu projektu jsem si dělala pouze poznámky a podrobný zápis vznikl vždy po ukončení pozorování. Vybrané práce dětí, včetně hodnocení každého dne, je v Příloze B.

#### **Popis průběhu projektu na plně organizované základní škole, jeho hodnocení a reflexe**

- *První den*

*Škola:* Základní škola Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332

*Datum:* 14. 10. 2015

*Počet žáků:* 27

*Časová dotace:* 4 vyučovací hodiny

*Téma dne:* Zahájení projektu, Já a moji spolužáci

Celý projekt začal seznámením se žáky. Posadili jsme se do kruhu před tabulí, nejdříve jsem se představila dětem já a poté každý řekl své jméno a něco zajímavého o sobě. Před začátkem činnosti jsem žáky upozornila na to, aby poslouchali ostatní, protože je možné, že se dozvedí o svých spolužácích něco, co doposud nevěděli. Ve třídě bylo ticho, mluvil vždy pouze ten, kdo byl na řadě, ostatní poslouchali. Po seznámení každý dostal lepicí štítek, na který napsal své jméno (v takovém znění, jak chce, aby ho druzí oslovovali), a nalepil si jej na sebe na viditelné místo. Děti byly nadšené z toho, že si mohou napsat i svou přezdívku.

Žáci si položili hlavu na lavici a zavřeli oči. Dostávali otázky k zamyšlení, na které si měl každý odpovědět sám. Překvapilo mě, že i při této aktivitě bylo ve třídě ticho, nikdo na žádnou otázku neodpověděl nahlas. Bylo patrné, že děti nad otázkami přemýšlely. Po tomto zamyšlení následoval brainstorming. Na tabuli bylo napsáno: jsem tu pro... Žáci říkali a chodili zapisovat, pro koho jsou na světě. Začátek byl rozpačitý, děti si nebyly jisté, co mohou říci. Probíhalo to tak, že pokud někdo řekl například rodina, začaly ostatní jmenovat různé členy rodiny. Vždy se chvíli čekalo, než někdo přijde s dalším nápadem. Vícekrát někdo napomenul spolužáka, že to, co říká už je na tabuli napsané. Vysvětlila jsem jim, že se mají navzájem poslouchat, ale nevadí, když se nějaké slovo opakuje. Na tabuli se objevili různí lidé a domácí mazlíčci. Většina dětí si své odpovědi

rozmýšlela, dokud si nebyla jistá, že dané slovo na tabuli patří nebo se ptala, jestli je možné jej napsat. Z reakcí dětí vyplynulo, že jsou zvyklé spíše na aktivity se správnými a špatnými odpověďmi, než na činnosti, kde jsou vlastně všechny odpovědi správné.

Po chvíli, kdy už nikdo nechtěl nic dalšího napsat, jsem se zeptala, co si myslí, že budeme v průběhu celého projektu dělat, když jsme začali tímto zamyšlením a brainstormingem. Žáci říkali různá očekávání, jako pomoc druhým, dělání dobrých skutků, poznávání lidí ve svém okolí atd. Rozvinula se diskuse o činnostech, které budou náplní projektu (např.: jestli budeme pracovat s počítači, vyrábět, učit se). Potěšilo mě, jak byli aktivní. Po diskusi jsem žákům řekla, že většina jejich očekávání se pravděpodobně splní, ale také hodně záleží na nich. Seznámila jsem je s tím, že v průběhu celého projektu budeme řešit tuto otázku: Pro koho jsem na světě?

Před dalším úkolem jsme si s dětmi vysvětlili pravidla práce ve skupině a zvláště jsem zdůraznila to, že při skupinové práci se hovoří tak, aby toho, kdo mluví, slyšela pouze jeho skupina. Po třídě byly rozházené lístky různých barev, každý žák si našel jeden a podle barev se rozdělili do šesti skupin. Na lístečcích byly popsány situace z jednoho příběhu, které měla skupina seřadit tak, jak si myslí, že půjdou za sebou. Když měli práci hotovou, správně mi odpověděli, že situace jsou z knihy Malý princ. Přčetla jsem jim příběh a oni kontrolovali správnost seřazení situací. Ve třídě bylo ticho a všichni poslouchali. Po vyslechnutí příběhu jedna skupina přečetla, jak mají splněný úkol, ostatní dávali pozor a při nesrovnalostech opravovali. Zrekapitulovali jsme si příběh a každá skupina dostala jednu otázku k textu, na kterou odpověděli její členové, ale také zjišťovali odpovědi od ostatních.

Bylo vidět, že na takový druh činností nejsou žáci zvyklí. Někteří se ještě v průběhu několikrát ujišťovali, jestli se mají chodit ptát ostatních, přesto, že jsem jim dala prostor pro dotazy již při vysvětlování pravidel. Ve třídě byl při činnosti pracovní hluk, se kterým jsem počítala. Pro některé skupiny byl problém domluvit se na tom, kdo bude zapisovat, jak se rozdělí, aby se jednoho spolužáka neptali na stejnou otázku vícekrát i na tom, kdo odpovědi přednese před třídou. Zjištěné odpovědi přečetl vždy jeden ze skupiny. Některé skupiny se ptaly všech spolužáků a přišly i za mnou nebo paní učitelkou. Jiné úplně neporozuměly zadání a zeptaly se vždy jednoho člověka z určité skupiny, nebo se spokojily například se třemi odpověďmi, se kterými souhlasily a braly úkol jako splněný. Říkala jsem jim, že toto nejsou otázky, kde by byla správná pouze jedna odpověď. Přesto mi přišlo, že se někteří báli, aby byly jejich odpovědi správné. Hodnocení činnosti žáky bylo různé, spíše neutrální. Podle jejich slov je



aktivita bavila, ale negativně hodnotili to, že se ve skupinách nemohli domluvit nebo to, když jim některý ze spolužáků nechtěl odpovědět na zadanou otázku. Hovořili jsme proto chvíli o spolupráci ve třídě.

Následoval test, který jsme si společně přečetli. Zdůraznila jsem, že ho píší proto, abychom zjistili, jaké mají znalosti o tématech, se kterými se budou setkávat v průběhu projektu. Je velmi pravděpodobné, že na některé otázky nebudou znát odpověď, ale pokud bude projekt probíhat podle plánu, tak se vše dozví. Někteří měli test napsaný rychle (asi za deset minut) a bylo vidět, že se jim nechce nad otázkami moc přemýšlet. Když mi testy odevzdávali, ptala jsem se, jestli si celý test překontrolovali a nechtějí se ještě nad nějakou otázkou zamyslet. Pár žáků ještě něco doplnilo, ostatní ne. Těm, kteří psali dlouho (dvacet pět minut), jsem zopakovala, že nevádí, pokud nevědí odpovědi na všechny otázky. Přístup dětí k testu byl velice různorodý. Zajímalo mě jejich hodnocení obtížnosti testu, při kterém měli možnost ukázat na prstech ruky nula až deset prstů (nula nejnižší obtížnost, deset nejvyšší obtížnost). Většina ukazovala pět prstů, někteří méně, jiní více, ale ani jednou se neobjevila nula, jednička, devítka ani desítka. Toto hodnocení mě potěšilo, protože jsem nechtěla, aby to pro někoho bylo příliš, nebo naopak málo, náročné.

Vytváření myšlenkové mapy, jsem přesunula na druhý den, vzhledem k tomu že jsme diskutovali a měli brainstorming na stejné téma. Některé činnosti trvaly déle, než jsem původně plánovala. Nechala jsem skupiny tak, jak byly vytvořené, a vysvětlila zadání dalšího úkolu. Přesunuli jsme se do počítačové učebny, aby si žáci mohli vyhledat potřebné informace. Jejich nadšení z faktu, že budou pracovat na počítačích, mě překvapilo. Myslela jsem si, že je to běžná součást vyučování. Pár žáků informace vyhledalo bez obtíží, ale větší část třídy potřebovala pomoc. Ti, kteří zvládli informace vyhledat, radili ostatním.

Po návratu do třídy se žáci pustili do obkreslování jednoho člena skupiny na balicí papír a vypisování jejich životních rolí a lidských vlastností. Prvním problémem bylo, že čtyři dívky nechtěly být se spolužačkou ve skupině. Z rozhovoru s nimi jsem zjistila, že je mimo kolektiv a nemá ve třídě žádnou dobrou kamarádku. Vysvětlovaly jsme si, o čem je spolupráce. Ptala jsem se těch, které nechtěly spolužačku ve skupině, jak by se cítily a co by dělaly na jejím místě, a nakonec jsme se domluvily, že zkusí všechny spolupracovat. I v dalších skupinkách proběhly různé neshody a hádky ohledně toho co, jak a kdo bude dělat, ale nakonec se všechny spory vyřešily. Hotové plakáty skupiny ukázaly a mluvčí vždy něco k jejich dílu řekl, poté se mohli vyjádřit i ostatní.

Domluvili jsme se, že pokud budeme chválit nebo kritizovat někoho jiného, řekneme i důvody našeho stanoviska. Hodnocení proběhlo v klidu, připomínky a pochvaly byly odůvodněné. Některým se práce povedla více, jiným méně. Lidské vlastnosti, které měli ve skupině rozdělit podle libovolného kritéria, jedna skupina neroztřídila vůbec. Ostatní zvolili řazení na pozitivní a negativní. Některé skupiny měly velký problém se na něčem domluvit, jiné spolupracovaly výborně. Tuto aktivitu hodnotili někteří kladně, jiní záporně, důvodem byla většinou kooperace ve skupině, kterou všichni velmi silně prožívali.

Z časových důvodů jsem nezařadila dvě hry a nedokončený příběh. Každá třída pracuje jinak rychle, proto jsem připravila činností více. Jsem přesvědčená, že nemá cenu při těchto aktivitách na žáky spěchat, protože nedostatek času se projeví na výsledku. Pokračovali jsme otázkou: Co konkrétně mohu dělat, abych mohl říci svému spolužákovi, nebo spolužačce, jsem tu pro Tebe? Každý si na ni odpověděl sám, poté ve dvojicích, čtveřicích, ve skupinách po osmi a nakonec před celou třídou, kdy žáci zapisovali své odpovědi na jeden arch papíru. Zaujalo mě, že tento úkol vzali všichni opravdu vážně, z odpovědí by bylo možné vytvořit pravidla chování mezi spolužáky. Měla jsem obavy, aby nebyl moc velký zmatek ve třídě při opakovaném vytváření skupinek. Tato aktivita šla překvapivě hladce. Přišlo mi, že většinu žáků bavila a nikdo se s nikým nehádal. Poté dostali všichni za úkol, snažit se v průběhu celého projektu dělat svým spolužákům radost nebo je nějakým způsobem potěšit, ale tak, aby daný spolužák nevěděl o tom, kdo dobrý skutek vykonal.

Celkovým hodnocením jsme zakončili den. Každý měl na čtvrtku namalovat tři puntíky podle toho, jak hodnotí celý den (zelená barva znamená nejlepší hodnocení, červená nejhorší a žlutá je střed). Pouze čtyři žáci použili při hodnocení červenou barvu, tři namalovali jeden červený puntík a jeden dva červené puntíky. Někteří kombinovali zelenou se žlutou, ale potěšilo mě, že dvanáct žáků ohodnotilo nejpozitivněji (třemi zelenými puntíky). Každý ještě mohl své hodnocení odůvodnit. Ti, kteří se k hodnocení vyjadřovali, většinou pozitivně hodnotili program a negativně spolupráci ve skupinách.

Vybídla jsem je tedy, aby navrhli, co uděláme pro zlepšení spolupráce. Příjemně mě překvapilo množství návrhů. Děti říkaly, že by si měly více naslouchat, chápat názory druhých, snažit se domluvit na kompromisu, neskákat si do řeči, nehádat se atd. Některé z návrhů prý již vyzkoušely, ale nefungovaly. Ptala jsem se proč. Vždy jsme přišli na to, že zároveň porušovaly něco jiného (např.: snažily se druhým naslouchat, ale

skákal si do řeči, atd.) Domluvili jsme se, že při práci ve skupinách se budou snažit pamatovat na tato pravidla.

Při vytváření projektu jsem si nebyla jistá, jak bude probíhat celý den a jestli jednotlivé aktivity žáky zaujmou. Myslím si, že činnosti byly vhodné a žákům se líbily. Už jen proto, že projektové vyučování je pro ně něco netradičního. Při práci ve skupinách někteří žáci nepomáhali ostatním a mysleli si, že se to nepozná. Vzhledem k tomu, že jsme vždy proběhlé činnosti hodnotili, většinou to ostatní členové skupiny řekli. Při vytváření plakátu dokonce ze začátku nepracovala celá skupina, na výsledném plakátu bylo patrné, že vznikl ve spěchu a nebyl dokončený. Oni sami to ohodnotili negativně. Spolupráce ve skupinách, na kterou byl tento den zvláště zaměřen, byla pro třídu velmi náročná. Samy děti hodnotily pozitivně to, že se něčemu naučily i při neshodách. S jistotou mohu říci, že si všichni domů odnášeli silné zážitky. Podle mého názoru splnil dnešní den svůj hlavní cíl, aby lépe poznali sebe, své spolužáky a více si porozuměli.

- *Druhý den*

*Škola:* Základní škola Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332

*Datum:* 15. 11. 2015

*Počet žáků:* 27

*Časová dotace:* 4 hodiny

*Téma dne:* Já a moje rodina

Druhý den jsme si hned v úvodu připomenuli, čím jsme projekt začali. Žáci ve skupinách hledali odpovědi na projektový problém (Pro koho jsem na světě?) pomocí myšlenkové mapy. Skupiny se daly do práce takovým způsobem, že zapomínaly být potichu, a tak jsem je na to musela několikrát upozornit. S některými skupinami jsme si průběžně vysvětlovali nejasnosti, které vznikly většinou tím, že si nebyli žáci jistí, jestli mohou úkol řešit určitým způsobem. Zopakovala jsem jim, že pro vytvoření myšlenkové mapy není jeden jediný možný způsob, ale je jich mnoho. Připadalo mi, že by někteří přišli se zajímavým nápadem, ale nechtěli to mít špatně, nebo jinak než ostatní. Při skupinové práci občas nastal nějaký problém, který žáci zvládli většinou vyřešit, pokud ne, hledali jsme řešení společně. Hotové práce skupiny ukázaly a vysvětlily, výtvary si byly navzájem velmi podobné. Většina dětí využila možnost vyjádřit se jak k hotovým myšlenkovým mapám, tak k průběhu tvorby. Někteří byli

spokojení, jiní ne. Dvě skupinky se nedokázaly domluvit a výsledek nebyl podle jejich představ, proto hodnotily činnost negativně.

Seznámila jsem žáky s tématem dnešního dne. Jako motivaci jsem zvolila volné psaní o rodině. Někteří tím byli zaskočeni, protože se s touto činností ještě nesetkali. Když jsem viděla, že nevědí co psát, dávala jsem jim návodné otázky. Přesto se našel jeden chlapec, který o své rodině nenapsal vůbec nic, nevím z jakého důvodu. Mezi žáky byly velké rozdíly. Pár jich mělo napsanou jednu větu, ale našli se i tací, kteří by pokračovali ještě dlouho po limitu. Po psaní někteří přečetli to, co napsali. Reflexe činnosti dopadla rozporuplně. Objevily se kladné a záporné ohlasy, podle toho, jak se komu podařil úkol splnit.

Na druhou stranu papíru měl každý napsat pět svých pozitivních vlastností nebo něčeho, co dobře umí a to samé o jednom členu rodiny. Protože to pár dětí mělo velmi rychle napsané a u dalších bylo vidět, že budou potřebovat delší čas, rozhodla jsem se, že příběhy o rodině nebudou číst ve skupinách, tak jak to bylo původně v plánu. Ten, kdo měl úkol splněný, si vybral příběh pro čtení. Někdo stihl přečíst příběhů více, jiní nepřečetli žádný. V kruhu hodnotili předešlou aktivitu. Myslela jsem si, že pro ně bude náročnější najít pozitivní vlastnosti na sobě, než na druhých. Překvapilo mě, že polovina dětí to měla takto a druhá polovina naopak. Někteří říkali, že pro ně bylo složité najít své vlastnosti, ať už pozitivní nebo negativní. Uvědomili si prý nové informace o sobě a svých blízkých. To považuji za úspěch a splněný cíl.

Každý si měl vybrat jednu věc, kterou dobře umí a vymyslet další, kterou moc dobře neumí. Všichni to měli říci nahlas před třídou, někteří nechtěli a samozřejmě nemuseli. Po dokončení „kolečka“ jsem se žáků ptala, jestli bylo náročnější říkat to, co dobře umí nebo neumí a opět se třída rozdělila na poloviny – pro jednu bylo snazší říci o sobě to pozitivní, pro druhou to bylo náročnější. Před činností jsem upozornila na fakt, že pro někoho není jednoduché toto říci před celou třídou, a proto by bylo dobré, aby se navzájem poslouchali a neskákali si do řeči. Dvakrát jsem někoho napomínala, ale jinak byl ve třídě klid. Poté ti, kteří si přečetli nějaký příběh, jej převyprávěli ostatním. Děti pozorně poslouchaly. Zaujalo je, že příběhy byly pravdivé a napsané dětmi. Následovalo povídání o rodinách, problémech v rodinách a o funkcích rodiny. Žáci byli ukázněni a navzájem si naslouchali. Bylo obohacující slyšet zkušenosti dětí, jak z vlastních rodin, tak z okolí. Délka diskuse a zaujetí žáků dalo jasně najevo, jak je pro ně rodina důležitá a jak silně prožívají všechny starosti, problémy, ale i radosti, nejen ve vlastní rodině.

Všichni se vrátili zpět do lavic, kde měli připravené pracovní listy, do nichž vyplnili jména svých příbuzných. O tom, že aktivita byla pro žáky podnětná, mě přesvědčili ti, kteří s údivem zjistili, že někoho oslovují příbuzenským vztahem, ale vlastně nevědí, jak se jmenuje. Poté se žáci pustili do charakteristiky své rodiny. Většina dětí kreslila rodinu nebo nějakou situaci, kterou s rodinou prožila (výlet, dovolená, oslava). Dva žáci si vybrali psaní, dívka popisovala dovolenou s rodinou a chlapec členy své rodiny. Po dokončení práce většina dětí své výtvořky ukázala, někteří k nim podali vysvětlení. Žáci hodnotili i práce ostatních. Zaznělo více pochval, minimálně kritiky. Nikdo nikoho nepřekřikoval, navzájem se poslouchali, svá hodnocení zdůvodňovali a případně na ně reagovali. Celá tato činnost probíhala v klidu.

Stanoviště byla další připravenou aktivitou. Vysvětlila jsem pravidla jednotlivých úkolů i chování, které je nutné dodržovat, aby vše mohlo dobře probíhat. Uvědomovala jsem si, že vše nemusí jít podle plánů, v případě, že děti nejsou na tento typ činností zvyklé. S prvním problémem přišla jedna dívka. Na dvě stanoviště byla potřeba skupinky žáků a ona nikoho nesehnala. Poslala jsem jí na stanoviště, kam mohli chodit individuálně. Situace se vyřešila sama, když měla dívka splněný úkol, našla se skupina, ke které se mohla připojit. Dalším problémem bylo to, že některé skupinky nevěděly, jak mají hrát hru Aktivita přesto, že jsem jim pravidla vysvětlila a také si je mohly přečíst. Potom už nenastaly ve třídě žádné komplikace, pouze bylo potřeba třídu několikrát tišit, což jsem při těchto činnostech očekávala.

Zamyšlení nad otázkou (Co konkrétně mohu dělat, aby se zlepšily vztahy v mé rodině?) přineslo opět realizovatelné návrhy jako například: pomoc ostatním členům rodiny, být hodný a milý, nebýt drzý atd. Hodnocení celého dne proběhlo opět pomocí malování barevných puntíků a bylo převážně kladné. Pouze dva žáci použili červenou barvu, kterou udělal každý jeden puntík, a jedenáct žáků ohodnotilo den třemi zelenými puntíky. Děti měly z tohoto dne většinou lepší pocit než z předešlého. Několikrát zazněly pozitivní ohlasy na stanoviště, která je opravdu bavila.

Tento den byla ve třídě klidnější atmosféra než první, což přičítám hlavně tomu, že děti pracovaly více samostatně, ale i při skupinové práci bylo méně konfliktů. Mohlo to být způsobeno tím, že jsme předešlý den věnovali čas na zlepšení spolupráce ve skupině, ale také jiným složením skupin i odlišnými úkoly. Při všech činnostech většina žáků aktivně pracovala. Dnešní téma všichni velmi silně prožívali. Ve třídě byl i jeden chlapec, který je v pěstounské péči ještě se dvěma sourozenci a další žijí v dětském domově. Myslím si, že je důležité o rodině s dětmi hovořit přesto, že to kvůli

komplikovaným rodinným vztahům není jednoduché. Celkově tento den hodnotím pozitivně.

- *Třetí den*

*Škola:* Základní škola Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332

*Datum:* 16. 10. 2015

*Počet žáků:* 28

*Časová dotace:* 4 hodiny

*Téma dne:* Kdo potřebuje naši pomoc? Hendikepovaní, staří, nemocní, ...

Zahájení a zároveň motivace k dnešnímu dni začala již mým vstupem do třídy, kdy jsem přišla s invalidním vozíkem. Vzbudil pozornost podle očekávání. Na dotazy jsem odpověděla tím, že se dnes budeme snažit pochopit, jak se cítí lidé, kteří nějakým způsobem potřebují naši pomoc. Žáci se rozdělili do šesti skupin. Tři si zkoušeli, jak se mohou cítit hendikepovaní. Vytvořili dvojice, jeden si zavázal oči a druhý ho naváděl. Úkol (dojít na své místo a sebrat tužku ze země) většinou splnili bez větších obtíží. Pozorovat některé dvojice bylo velmi zajímavé. Nejen že se někteří nezeptali, jak mají druhého vést, ale doslova jej táhli tam, kam chtěli. Další se báli chodit poslepu a nedůvěřovali svému navigátorovi. Našli se i ti, kteří šli, a vypadalo, že je jim jedno, jestli do něčeho narazí. Poté měli možnost jít na chodbu a vyzkoušet jízdu na invalidním vozíku.

Další tři skupiny si vylosovaly modelové situace, které vyřešily a celou situaci si nacvičily jako scénku. Po splnění úkolů se skupiny vystřídaly. V průběhu těchto aktivit byl ve třídě i na chodbě poměrně velký hluk, který jsem jednou za čas utišila. Žákům se nedařilo pracovat tiše ani při běžné skupinové práci, natož při těchto činnostech. Pozitivně hodnotím, že při řešení modelových situací nenastal žádný větší konflikt ve skupinách, všichni se nakonec domluvili na jednom společném řešení. Když si všechny skupiny nacvičily scénku, sedli jsme si do kruhu a děti hovořily o svých pocitech. Předpokládala jsem, že někteří přijdou s tím, že by jim nevadilo jezdit na vozíku, protože to pro některé byl velký zážitek. Přestože žáky jízda na invalidním vozíku velmi bavila, uznali, že by na něm nechtěli být celý život. Tato skutečnost mě příjemně překvapila. Většině dětí bylo nepříjemné, když měly zavázané oči. Pár žáků si stěžovalo na své navigátory. Někteří zjistili, jak náročný musí být život s hendikepem a vymysleli, že je dobré těmto lidem pomáhat.

Nacvičené scénky předváděli žáci před tabulí. Vždy nejdříve přečetli, jakou modelovou situaci si vylosovali, a poté scénku zahráli. Modelové situace byly tři, takže měly vždy dvě skupiny stejnou. Nejdříve zahrály obě skupiny scénku a poté jsme je hodnotili a navrhovali další možnosti řešení dané situace. Děti byly aktivní a s chutí vymýšlely další řešení. Scénky se povedly a podle reakcí dětí z nich byly nadšené. Následovala diskuse nad tím, kteří lidé potřebují naši pomoc a proč. Zapojila se většina třídy. Žáci přicházeli s příběhy svých blízkých, ale i s nejrůznějšími informacemi, které slyšeli v televizi.

Pro další aktivitu jsme ve třídě vytvořili pět pracovních ploch a na každé byl pracovní list a materiály pro vyhledávání informací. Žáky jsem rozdělila na pět skupin a každá vyhledávala informace o lidech, kteří potřebují pomoc (staří, nemocní, hendikepovaní atd.). Žáci využívali k vyhledávání informací připravené materiály i počítač. Pro všechny skupiny byl problém najít požadované informace a opakovaně jsem jim musela pomáhat. Při této činnosti se nikdo nehádal, ve dvou skupinách nastal problém s tím, že se do vypracování odpovědí nezapojovali všichni. Prezentace skupinové práce proběhla v pořádku, žáci se vzájemně poslouchali a kladli doplňující otázky, na které většinou někdo jiný ze třídy znal odpověď. Skupinovou práci hodnotily děti většinou kladně, hlavně to, že se dozvěděly nové informace. Spolupráce ve skupině byla hodnocena pozitivně i negativně.

Následoval zásadní úkol – domluvit se společně na výstupu projektu. Tuto otázku (Komu ze svého okolí chcete udělat radost a jakým způsobem?) řešily nejdříve dvojice, poté čtveřice, skupiny po osmi a celá třída. Výsledek této aktivity byl velmi důležitý pro celý projekt. Doufala jsem, že se žáci dokáží domluvit a bude spokojená co největší část třídy. Snažila jsem se děti povzbudit, aby vymyslely něco realizovatelného, ať poslouchají návrhy a názory druhých a případně se pokusí od svého návrhu ustoupit. Celá činnost probíhala hladce. Žáci se snažili domluvit. Pokud byly ve skupině odlišné názory, zkoušeli je nějakým způsobem propojit nebo přizpůsobit tak, aby s výsledným návrhem byli všichni spokojení. Při domlouvání proběhlo několik výměn názorů, ale velice mě potěšilo, že mezi dětmi byla opravdu snaha o domluvu. Výsledkem bylo pět návrhů: navštívit seniory a vyrobit jim nějaký dárek, zahrát scénku v domově pro seniory, navštívit děti v dětském domově a vyrobit pro ně nějaký dárek, pro někoho vyrobit dárek, udělat sbírku oblečení a hraček a dát je chudým lidem. Vysvětlila jsem, že pokud chceme do dětského domova, museli bychom jet odpoledne a zjistit, jestli by to bylo možné. S dětmi jsme se shodli na tom, že by nenašly odpoledne, kdy by měly

všechny čas. Z návrhů vyplynulo, že pokud vyrobíme nějaké dárky, navštívíme domov pro seniory, zahrajeme scénku a dárky jim předáme, použijeme alespoň část návrhu čtyř skupin z pěti. Dětem jsem řekla, že by bylo možné jejich návrhy takto spojit a hlasovali jsme, kdo s tímto řešením souhlasí. Nezvedli ruku asi čtyři žáci ze třídy. Tuto domluvu považují za velký úspěch i štěstí. Byla jsem ráda, že nikdo nic nenamítal proti finálnímu návrhu. V rychlosti jsme sepsali plán na realizaci výstupu – žáci říkali, co je třeba zařídit před návštěvou v domově pro seniory.

Reflexe celého dne proběhla opět jako předchozí dva dny. Červenou barvu použili tři žáci, každý namaloval jeden červený puntík. Dvanáct žáků ohodnotilo maximálně kladně (třemi zelenými puntíky) a ostatní opět kombinovali zelenou se žlutou. Při slovním hodnocení někteří řekli, že se jim dnešní den líbil nejvíce ze všech třech dnů projektu. Žáci většinou aktivně pracovali až na některé při práci ve skupinách. Bylo vidět, že je připravené aktivity bavily. Vše jsme stihli podle plánů. Negativně hodnotím velký hluk při motivaci. Bylo by dobré zvolit místo modelových situací nějakou samostatnou práci a nácvik scének zařadit až po této činnosti, nebo se přemístit ven. Žáci se navzájem nerušili, ale myslím, že to mohlo vadit ostatním třídám. Jsem přesvědčená o tom, že tento den splnil hlavní cíl, kterým bylo lépe se seznámit se životem lidí, kteří potřebují pomoc druhých.

- *Čtvrtý den*

*Škola:* Základní škola Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332

*Datum:* 19. 10. 2015

*Počet žáků:* 29

*Časová dotace:* 4 hodiny

*Téma dne:* Chystáme výstup projektu

Když jsem přišla do školy, bylo vidět, že se na dnešní den děti těší. Některé přinesly návrhy výrobků, které by mohly vytvořit pro seniory. Začali jsme pětílístkem na téma pomoc. Jako obvykle jsem aktivitu nejdříve vysvětlila a poté jsem se zeptala, zda mají žáci nějaké dotazy. Protože žádné nebyly, mohli žáci hned začít psát. Některým to nedělalo problém, ale bylo poměrně dost žáků, kteří seděli a nevěděli, co psát. Navedla jsem je otázkami, kterými se ptáme na daný slovní druh. Většinou návodné otázky pomohly, ale někteří ještě potřebovali, abych za nimi přišla individuálně. Děti aktivitu hodnotily pozitivně, protože se s touto metodou ještě nesetkaly. Zároveň pro ně bylo obtížné potřebná slova najít. Svůj pětílístek chtěl přečíst pouze jeden chlapec. Podle



mého názoru se ostatní báli, aby něco neměli špatně. Poté jsem se zeptala, jestli si žáci všimli, že by někdo pro někoho udělal dobrý skutek, jak jsme si zadali první den za úkol. Byli tací, kteří si opravdu vzpomněli, někteří říkali i dobré skutky, které pro ně udělal nějaký spolužák ještě před začátkem projektu. Jiní se přiznali, že na to úplně zapomněli. Vybídla jsem je, aby v děláni dobrých skutků pokračovali i po skončení projektu.

Následovala samotná příprava výstupu projektu. Jedna dívka přinesla knihu s různými návrhy výrobků a z domu měla připravené poskládané srdce z papíru. I další žáci vymysleli výrobky, které chtěli připravit. Pro ty, kteří věděli, co chtějí dělat, jsem připravila potřebný materiál. Ostatním jsem nabídla několik možností výrobků, které by mohli vytvořit. Většina nakonec skládala origami či kreslila obrázky. Vzhledem k tomu, že každý vyráběl to, co chtěl, byl ve třídě klid a všichni pilně pracovali.

V průběhu vyrábění jsme začali domlouvat program vystoupení, které děti chtějí předvést. Dvě skupinky děvčat měly vymyšlené stínové divadlo s vlastním příběhem. Potřebovaly jej ještě nacvičit a vyzkoušet před třídou. Všichni souhlasili s tím, aby toto představení bylo součástí programu. Děti navrhly, že by společně zazpívaly nějaké písničky, které mají nacvičené z hodin hudební výchovy. Společně s paní učitelkou vybraly pět písniček. Děvčata, která hrála divadlo, skončila s vyráběním dříve a šla nacvičovat, ostatní ještě pokračovali ve vyrábění.

Po dokončení všech výrobků byl prostor pro předvedení stínového divadla třídy. Všichni pozorně poslouchali a po skončení divadlo hodnotili. Bylo několik pozitivních ohlasů na celý příběh i na to, jak mají vytvořené figurky. Negativní hodnocení se týkala mluveného projevu, protože dívky hovořily potichu a rychle. Zahrály tedy příběhy ještě jednou. Opravdu se při druhém hraní přednes zlepšil. Všichni dívky ocenili potleskem. Jako poslední přišel na řadu nácvik písní. Ke zpěvu dětem hrála paní učitelka tak, jak jsou na to zvyklé z hodin hudební výchovy. V průběhu zpívání bylo nutné hru přerušit, protože nezpívali všichni, někteří rušili mluvením. Po této pauze už zpívala úplně celá třída. Některé písničky znali lépe, jiné méně, proto je opakovali vícekrát. U dvou písniček děti nacvičily i předvádění pantomimou.

Po nácviku přišlo na řadu hodnocení, které proběhlo, jako obvykle, pomocí barevných puntíků a slovně. Hodnocení dopadlo nejlépe za všechny čtyři dny. Dva žáci namalovali po jednom červeném puntíku, osmnáct všechny tři puntíky zelené a ostatní kombinace zelené a žluté. Děti kladně hodnotily to, že pracovaly na něčem, co samy navrhly. Výstup projektu připravovaly svědomitě. Atmosféra ve třídě byla příjemná, za celý den

jsem nezaznamenala žádný konflikt. Tento den se podařil připravit výstup projektu, tím se opět splnil hlavní cíl dne.

- *Pátý den*

*Škola:* Základní škola Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332

*Datum:* 22. 10. 2015

*Počet žáků:* 29

*Časová dotace:* 4 hodiny

*Téma dne:* Zakončení projektu

Poslední den celého projektu začal realizací skupinového výstupu – představení v Domově pro seniory Ústí nad Orlicí. Ze školy jsme šli asi půl hodiny pěšky. Žáci se těšili a byli zvědaví, kolik přijde lidí a jak to tam bude vypadat. Někteří věděli, že se na ně přijde podívat jejich babička nebo dědeček, kteří tam žijí. Jedna dívka se těšila na svoji maminku, která pracuje v domově pro seniory. Přišli jsme do budovy, zdravotní sestra nás nasměrovala k tělocvičně, kde mělo probíhat naše představení. V místnosti již sedělo asi pět lidí. Přišla nás přivítat sociální pracovnice, se kterou jsem návštěvu domlouvala. Děti se připravily, řekla jsem jim, jak budou stát při zpívání a kam se posadí, aby viděly stínové divadlo. Sál se postupně zaplňoval, někteří přišli i v průběhu vystoupení.

V devět hodin byl nahlášený začátek vystoupení, těsně po deváté jsme začali. Představila jsem děti a vysvětlila, že toto představení je výsledkem pětidenního projektu, kdy si samy mohly vybrat, koho potěší nebo komu nějakým způsobem pomůžou a společně se domluvily, že půjdou právě sem. Poté děti zazpívaly pět písní, při dvou ukazovaly pantomimou. Následovalo stínové divadlo. Děvčata mluvila nahlas a stíny bylo většinou dobře vidět. Po vystoupení jsem poděkovala za pozornost a dodala, ať ještě neodchází, že by jim děti rády rozdaly dárky, které pro ně vyrobily. Senioři z nich měli radost, vzájemně si je ukazovali a fotili se s nimi. Žáci se vraceli do školy s dobrým pocitem. Zaujaly mě postřehy dětí, kdy jeden chlapec konstatoval, že asi zpívali tak pěkně, až jednu paní uspali. Další se mě ptal, jestli se staří lidé zmenšují. Po příchodu do školy jsme v kruhu hodnotili vystoupení. Reakce byly kladné. Děti většinou říkaly, že si myslí, že seniory potěšily jejich dárky a představení se jim líbilo, protože se usmívali, zpívali si s nimi a po každé písničce i po divadlech tleskali. Někteří měli před představením trému, hlavně dívky, které hrály divadlo.

Následoval stejný test, který žáci psali již na začátku projektu. Zadání proběhlo totožně. Opět jsem přečetla a vysvětlila všechny otázky, zeptala jsem se, jestli má někdo nějaký dotaz. Nikdo se na nic neptal, a tak všichni začali psát. Každý pracoval samostatně, asi dva žáky jsem napomenula, aby se nedívali k sousedovi. Ve třídě byl klid. Vyplněné práce mi postupně odevzdávali. Ti, kteří dopsali, měli za úkol zamyslet se nad zpětnou vazbou k celému projektu.

Když se všichni alespoň chvíli samostatně zamysleli nad projektem, sedli jsme si do kruhu. Žáky jsem vybídla, aby zhodnotili poslední den stejně jako všechny předešlé. Nikdo nepoužil červenou barvu a třemi zelenými puntíky ohodnotilo den sedmnáct dětí. Před žáky jsem rozložila hodnocení všech dnů a vybídla je, aby se vyjádřili k celému projektu. Zdůraznila jsem, že mohou říci cokoliv. Zazněly pochvaly i kritika. Nejčastěji se opakovaly věty typu: projekt se mi líbil, jsem rád/a, že jsme potěšili babičky a dědečky v domově pro seniory. Někteří hodnotili negativně neshody při spolupráci ve skupinách. Jiní byli rádi, že spolupracovali se spolužáky a že se učili pomáhat druhým. Jedna dívka prý neočekávala, že se jejich návrh bude opravdu realizovat a příjemně ji to překvapilo, totéž opakovali někteří další.

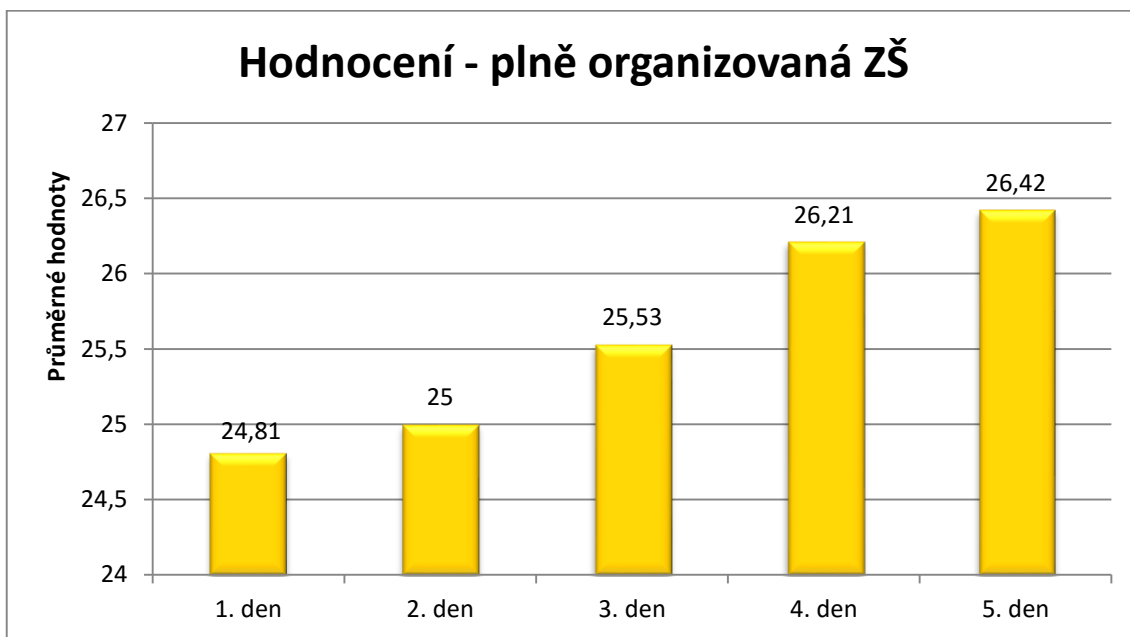
Z hodnocení dětí jsem měla radost. Podle mého názoru se projekt povedl a s výsledkem jsem byla velmi spokojená. Samozřejmě zpětně vidím, co by se dalo udělat lépe. Některé činnosti bych pozměnila či zařadila jinak. Před skupinovou prací bych více hovořila o spolupráci a zaměřili bychom se na to, jak mají obhájit svůj názor a domluvit se na kompromisu nebo přijmout nápad druhého.

- *Závěrečná reflexe*

Na Grafu 1 je znázorněné průměrné bodové hodnocení každého dne, které vzniklo na základě hodnocení dětí pomocí barevných puntíků tak, že každé barvě byl přiřazen určitý počet bodů (červená 0, žlutá 5, zelená 10), jeden žák tedy obodoval den 0 – 30 body. Hodnocení bylo každý den lepší, ale rozdíl v nejnižší a nejvyšší hodnotě jsou pouze necelé dva body. Také slovní hodnocení mělo zlepšující se tendenci. V prvních dnech zaznělo poměrně hodně kritického hodnocení, oproti tomu čtvrtý a pátý den bylo slyšet samou chválu. Na základě slovního hodnocení bych čekala markantnější rozdíly v bodovém hodnocení za jednotlivé dny.

Průběh všech dní předčil má očekávání. Mile mě překvapilo, jak se zlepšila spolupráce dětí v průběhu projektu. Každý žák se dozvěděl nějaké nové informace. Jsem přesvědčená o tom, že projekt přispěl k lepší spolupráci mezi dětmi a nastínil

možnosti pomoci druhým. Doufám, že realizace projektu obohatila všechny, kteří se ho zúčastnili.



Graf 1: Hodnocení projektu – plně organizovaná ZŠ

## **Popis průběhu projektu na málotřídní základní škole, jeho hodnocení a reflexe**

- *První den*

*Škola:* Základní škola Jehnědí

*Datum:* 23. 10. 2015

*Počet žáků:* 12

*Časová dotace:* 4 hodiny

*Téma dne:* Zahájení projektu, já a moji spolužáci

Projekt začal zamyslením. Žáci se zavřenýma očima přemýšleli nad otázkami, které jsem jim kladla. Již na první otázku, co znamená věta: Jsem tu pro Tebe?, jeden žák nahlas odpověděl: „*Že ho miluje*“, a všichni se začali smát. Připomněla jsem jim, že si na otázky má odpovídat každý sám pro sebe. Ještě jednou jsem musela někoho napomenout a poté již byl ve třídě klid. Následoval brainstorming, při kterém byli všichni velmi aktivní a kreativní. Vymysleli spoustu lidí, zvířat, ale i nejrůznějších věcí. Velmi živě diskutovali o tom, jestli je možné, aby byl člověk na světě pro počítač. Nakonec usoudili, že je to spíše naopak. Na moji otázku, co očekávají od projektu, zazněly odpovědi typu: pomáhat druhým, učit se o lidech které máme kolem sebe, spolupracovat, dělat si navzájem radost. Řekla jsem, že mají vlastně všichni pravdu a seznámila je s projektovým problémem (Pro koho jsem na světě?).

Každý žák si ve třídě našel jeden barevný lístek a podle barev se rozdělili do tří skupin. Jejich úkolem bylo poskládat situace napsané na lístcích tak, jak si myslí, že půjdou za sebou v příběhu. Děti pěkně spolupracovaly a za chvíli měly úkol splněný. Znaly knihu i konkrétní kapitolu, ze které byly situace. Po přečtení textu si zkontrolovaly seřazení situací, které měla správně pouze jedna skupina. Při další činnosti bylo znát, že jsou na ni žáci zvyklí. Skupina zjišťovala odpovědi na dvě otázky. Děti se chodily ptát i spolužáků z druhé třídy, paní učitelky či paní kuchařky. Některé skupiny pečlivě zapisovaly i to, od koho je která odpověď. Na závěr jsme si výsledky všech skupin přečetli. V průběhu práce proběhl jediný spor o to, kdo bude v jedné skupině zapisovatel, ale po chvíli se děti domluvily. Žáci pečlivě pracovali a snažili se získat co nejvíce odpovědí. Aktivitu hodnotili převážně kladně.

Následoval test. Všechny otázky jsem přečetla a vysvětlila. Žáci měli dotazy k tomu, co znamenají životní role a co jsou to organizace. Říkala jsem jim, aby se nad tím zamysleli, pokud to nebudou vědět, tak to nevádí, protože se vše dozví v průběhu projektu. Některým hodně vadilo, když neznali odpověď. Postupně mi hotové práce odevzdávali, psali přibližně dvacet minut. Někteří se hned po odevzdání ptali, jestli na

určitou otázku odpověděli správně. V průběhu testu bylo ve třídě ticho, každý se věnoval své práci. Obtížnost hodnotili žáci od jedné do osmi (na škále nula až deset).

Podle plánu měla následovat myšlenková mapa, ale z časových důvodů jsem její vytváření přesunula na další den. Pokračovali jsme opět ve skupinách. Žáci obkreslovali na balicí papír jednoho člena skupiny, hledali na internetu informace o svých životních rolích a lidských vlastnostech, které zapisovali. U jedné skupiny jsem zaznamenala nějaké konflikty, ohledně vzhledu plakátu, které sama vyřešila. V další skupině nepracovali tak, jak měli. Když jsem upozornila, že za patnáct minut mají být práce hotové, zjistili, že musí spěchat, aby to stihli. Jinak spolupráce ve skupinách probíhala dobře, žáci se dokázali domluvit, pokud měl někdo jiný názor, vysvětlil jej ostatním. Po dokončení plakátů je všechny skupiny ukázaly a mluvčí okomentoval. Ostatní se vyjadřovali jak k hotovým výtvorům, tak k průběhu práce. Slyšeli jsme kladná i záporná hodnocení, ale vždy byla odůvodněná. V pár případech na hodnocení ještě reagovali ti, jejichž díla se týkala. Většinou však s hodnocením ostatní souhlasili. Skupina, která se snažila být příliš originální a na plakát psala věci, které tam nepatřily, se dočkala negativních ohlasů. Spolupráci i celou aktivitu hodnotili žáci spíše pozitivně. Jedna dívka říkala, že ji aktivita nebavila. V průběhu činnosti projevovala nespokojenost se skupinou, kterou chtěla vést, ale ostatní s tím nesouhlasili. Hodně záleželo na tom, jestli byl daný žák ve skupině spokojený. Byla jsem ráda, že všichni spolupracovali, pokud přišel konflikt, sami jej vyřešili. Některé činnosti zaujala více, jiné méně.

Hry a nedokončený příběh jsme vynechali, protože činnosti dětem trvaly delší dobu, než jsem očekávala. Další aktivita s názvem Sněhová koule byla, myslím, pro všechny nová. Žáci dostali otázku (Co konkrétně mohu udělat, abych mohl říci každému spolužákovi/ spolužačce: Jsem tu pro Tebe?), odpověď napsal nejdříve každý sám na papír, poté na ni odpověděli ve dvojicích, čtveřicích a před celou třídou. V průběhu činnosti byl ve třídě přiměřený pracovní hluk, který jsem nemusela tišit. Žáci byli na odpovědích rychle domluvení a nikdo neměl problém pochopit systém vytváření dalších skupin. Konečné odpovědi zapisovali na papír, většina nápadů byla realizovatelná a myšlená vážně (zahrát si s nimi hru, pomáhat si, poslouchat se navzájem, omluvit se atd.). Na závěr dostali žáci úkol – dělat nenápadně dobré skutky pro spolužáky v průběhu celého projektu.

Hodnocení dne proběhlo pomocí malování barevných puntíků na čtvrtku. Každý žák namaloval tři, podle toho, jak den hodnotí (zelená barva znamená nejlepší hodnocení, červená nejhorší a žlutá je střed). Polovina žáků použila červenou barvu,

čtyři namalovali po jednom červeném puntíku, jeden namaloval dva a poslední tři červené puntíky. Pouze jeden žák ohodnotil den maximálně kladně (třemi zelenými puntíky). Většina žáků hodnotila kladně činnost, naopak záporného hodnocení se od některých dostalo spolupráci ve skupinách. Pro děti byla spolupráce náročná. Žáci byli aktivní a dobře se mi s nimi pracovalo. Osobně si myslím, že se den vydařil a splnil svůj hlavní cíl, kterým bylo více poznat sebe, své spolužáky a dokázat se dívat na svět očima druhých.

- *Druhý den*

*Škola:* Základní škola Jehnědí

*Datum:* 26. 10. 2015

*Počet žáků:* 11

*Časová dotace:* 4 hodiny

*Téma dne:* Já a moje rodina

Nejdříve jsme si připomněli téma projektu při vytváření myšlenkové mapy. Děti pracovaly ve třech skupinkách. Problém nastal hned na začátku, kdy za mnou jeden chlapec přišel, jestli může pracovat sám. Když jsem se ptala na důvod, řekl mi, že nemá co dělat a do ničeho nemůže mluvit. Skupině jsem vysvětlila, že tento úkol je také proto, aby se naučili spolupráci. Chvilí jsme hovořili o tom, co je to spolupráce. Vzhledem k tomu, že mezi nimi vznikly konflikty hned na začátku, domluvili jsme se, že se sobě navzájem omluví a poté začnou spolupracovat. I v dalších skupinách došlo k nějaké neshodě, kterou však sami vyřešili. Po dokončení výtvorů jsme si je ukázali. Skupina, která myšlenkovou mapu vytvářela, vždy svoji práci okomentovala a poté se vyjadřovali i ostatní. Zaujalo mě, že každý výtvor měl jiný nápad, všechny se opravdu povedly. Každý ohodnotil vzniklé práce, někteří i spolupráci ve skupinách, na kterou zazněly pozitivní i negativní ohlasy. Potěšilo mě, že chlapec, který měl nejdříve problém spolupracovat se skupinou, řekl: „*No nejdřív jsme se hádali, ale když do nás paní učitelka promluvila, tak už to potom šlo*“.

Jako motivaci k dnešnímu tématu jsem zvolila volné psaní. Každý měl za pět minut napsat co nejvíce o rodině. Žáci jsou na tuto metodu zvyklí, proto všichni, kromě dvou, psali až do konce časového limitu a někteří by rádi ještě pokračovali. Pár příběhů a popisů rodin jsme si přečetli. Při psaní bylo ve třídě ticho, pouze dvakrát se ozvalo: „*Já už nevím.*“ Činnost hodnotili všichni pozitivně.

Děti si vytvořily dvojice, každá dostala jeden pravdivý příběh o rodině. Dvojice si texty přečetly a obsah převyprávěly ostatním. Všichni vystihli podstatu příběhu, nikdo nic zásadního nevynechal. Poté jsme s dětmi hovořili o jednotlivých příbězích, o těžkostech, které potkávají některé rodiny a o důležitosti dobrých rodinných vztahů. Hodně dětí se hlásilo o slovo, říkaly příběhy lidí z okolí, které je nějakým způsobem zasáhly. Povídali jsme si také o funkcích rodiny. U této diskuse jsme se dlouho zdrželi, překvapilo mě, kolik toho někteří chtěli říci. Při povídání se všichni navzájem poslouchali, za celou dobu jsem musela napomenout pouze jednoho chlapce, který vyrušoval.

Žáci se posadili zpět do lavic, kde psali pět svých pozitivních vlastností, nebo něčeho, co dobře umí a to samé o jednom členu rodiny. Všichni měli rychle napsáno a posadili se zpět na koberec. Z reflexe vyplynulo, že pro většinu dětí bylo jednodušší napsat pozitivní vlastnosti o svých blízkých než o sobě. S další činností, kdy měl každý říci něco, co dobře umí a něco, co moc dobře neumí, neměl nikdo žádný problém. Pro čtyři žáky bylo snazší říci to, co dobře umí. Většina věcí, které říkali, se týkala školy. Při činnosti jsem musela několikrát připomenout, že mluví pouze jeden.

Vyplňování jmen různých členů rodiny do pracovního listu bylo pro někoho jednoduché, ale našli se i ti, kteří s tím měli velký problém. Nejdříve nevěděli, kterého člena rodiny si pod daným příbuzenským vztahem představit, pokud to zjistili, často si nebyli jistí, jak se kdo jmenuje křestním jménem. Děti hodnotily pozitivně to, že si uvědomili, s kým mají jaký příbuzenský vztah.

Následovala charakteristika rodiny. Všichni si vybrali kresbu, kromě jednoho, který se rozhodl pro popis. Dva chlapci mě poprosili, jestli si mohou sednout vedle sebe. Dovolila jsem jim to, ale pouze v případě, že budou pracovat. Po třetím upozornění, že mají kreslit a ne hovořit, se posadili zpět na svá místa. Jedna dívka dlouho přemýšlela nad tím, co nakreslí, nakonec vytvořila rodokmen. Po dokončení se práce vystavily, každý vysvětlil, co namaloval. Chlapec, který svoji rodinu popisoval, přečetl, co napsal. Žáci si svá díla vzájemně konstruktivně hodnotili. Při hodnocení jsem se dozvěděla, že rodinu nedávno malovali, a k tomu se také vztahovala jediná kritika. Práce byly různorodé, od výletů a dovolených, přes různé rodokmeny i s obrázky členů rodiny až po prosté zobrazení rodiny, jak stojí vedle sebe. Myslím, že si všichni vybrali takový způsob, který je bavil. Činnost proběhla podle plánů a jsem přesvědčená, že splnila svůj cíl, aby se děti zamyslely nad svoji rodinou.



Stanoviště byla dalším bodem programu. Dětem jsem vysvětlila pravidla činností na všech třech stanovištích. Vzhledem k probíhajícím aktivitám byl ve třídě poměrně klid. Všichni si se vším věděli rady, jen párkrát se mě některá skupina na něco zeptala. Bylo znát, že jsou zvyklí samostatně pracovat a nerušit se navzájem, když každý dělá něco jiného. Při hodnocení v kruhu někteří říkali, že by potřebovali více času na hru, činnosti na stanovištích hodnotili pozitivně. Podle mého názoru se tato aktivita velice povedla. Pozitivně mě překvapilo ticho ve třídě.

Na závěr děti odpovídaly na otázku: Co konkrétně mohu dělat, aby se zlepšily vztahy v mé rodině? Každý, kdo měl nějaký nápad, jej zapsal na papír. Objevily se zde návrhy jako: dát členům rodiny nějaký dárek, říci jim, že je máme rádi, omluvit se atd. Jeden chlapec se zamyslel a poté smutně řekl, že nic. Tušila jsem, že má na mysli nějaký problém, se kterým on sám nic nemůže udělat. Snažila jsem se ho povzbudit tím, že jsou problémy, které nemůžeme my vyřešit, ale určitě má v rodině někoho, komu může pomoci nebo koho může potěšit. Ostatní pokračovali ve vymýšlení návrhů a on se k nim přidal. Při této činnosti jsem si ještě více uvědomila, jak se složité rodinné vztahy a problémy, dotýkají dětí. Bylo pěkné, vidět jejich nadšení z dobrých skutků, které vymysleli pro potěšení svých nejbližších.

Reflexe celého dne proběhla opět pomocí barevných puntíků, tento den byla o poznání lepší. Dva červené puntíky namalovali čtyři žáci a jeden namaloval jeden červený puntík, čtyři děti hodnotily den třemi zelenými puntíky. Negativní zpětná vazba zazněla na spolupráci při některých činnostech a na kresbu rodiny, protože ji žáci v nedávné době ve škole malovali. Někteří ocenili činnosti na stanovištích, zvláště Aktivitu a hraní rolí, další si chválili spolupráci ve skupinách. Z mého pohledu děti spolupracovaly pěkně, činností se účastnily aktivně a většinou i se zaujetím. Čas některých aktivit byl kratší a u jiných delší oproti původnímu plánu. S dětmi se mi dobře pracovalo. Hlavní cíl dne, kterým bylo lépe poznat sebe i svoji rodinu, byl splněn.

- *Třetí den*

*Škola:* Základní škola Jehnědí

*Datum:* 27. 10. 2015

*Počet žáků:* 11

*Časová dotace:* 4 hodiny

*Téma dne:* Kdo potřebuje naši pomoc? Hendikepovaní, staří, nemocní, ...

Motivace začala ihned po mém příchodu do třídy. Žáci vytvořili dvojice, jeden si zavázal oči a druhý navigoval. Takto došli do šatny, kde se oblékli a pokračovali jsme ven, kde si všichni šátky svlékli. Na můj dotaz (Proč jsme tuto činnost dělali?) měli spoustu odpovědí. Správně odhadli, že se budeme učit o lidech, kteří potřebují pomoc někoho druhého. Děti vytvořily tři skupiny a každá si vylosovala jednu modelovou situaci, kterou společně vyřešily a celou si ji nacvičily jako scénku. Při nácvičku spolupracovaly a drobné neshody bez problémů vyřešily. Dvě skupiny nacvičovaly a třetí si zkoušela, jak se jezdí na invalidním vozíku. Velmi je to bavilo. Ve škole by na tyto aktivity nebyl prostor. Když se děti vystřídaly, předvedly skupinky své scénky. Jedno představení jsem musela přerušit a zeptat se chlapců, kteří vyrušovali, co nám jejich spolužáci předvádějí. Odpověď jim musel poradit někdo jiný a poté již dávali pozor.

Po zahrání všech scének jsme se vrátili do školy, opět ve dvojicích s tím, že tentokrát měli zavázané oči ti, kteří předtím vedli. Většina z nich šla i navigovala opatrně, přesto se některým do činnosti nechtělo. Pár žáků, navigátorů, nedávalo pozor a šli, jako kdyby viděli všichni. Ve třídě děti mluvily o svých pocitech, když jezdily na invalidním vozíku, měly zavázané oči, nebo když vedly spolužáka, který neviděl. Pro většinu to bylo nepříjemné, nevěděly, kde jsou a necítily se bezpečně. Vést druhého bylo prý pro všechny snadné, hůře už situaci hodnotili ti, které vedl neopatrný navigátor. Pár chlapců si z toho nejdříve dělalo legraci, říkali, že by rádi jezdili na invalidním vozíku a že by bylo jednoduché, kdyby neviděli. Jejich odpovědi jsem nekomentovala, pouze jsem se zeptala, jestli to pro ně bylo zajímavé pouze pro tuto chvíli, nebo opravdu na celý život. Ostatní spolužáci jim ihned začali vysvětlovat, že není jednoduché žít s hendikepem. Nakonec se na tomto tvrzení shodli všichni a někteří dodali, že musí být složité se o tyto lidi starat. Při reflexi scének vždy jeden připomenul situaci a řešení, které viděli. Poté žáci se zájmem navrhovali další možnosti řešení dané situace. Hovořili jsme o pomůckách pro hendikepované. Všichni měli mnoho dotazů, na které si navzájem odpovídali, nebo jsme řešení našli společně. Své názory si dokázali

obhájit. U diskuse jsme strávili více času, než jsem předpokládala, ale myslím, že byla přínosná. Všichni se navzájem poslouchali a aktivně se zapojovali, bylo vidět, že je dané téma zajímá. Tyto činnosti hodnotím velmi pozitivně, motivace splnila svůj účel - do dalších aktivit se děti pustily s chutí.

Následovala samostatná práce ve dvojicích. Děti hledaly informace o lidech, kteří potřebují pomoc v připravených materiálech a na internetu. Zaujaly mě odlišné přístupy k práci. Někteří se snažili co nejvíce odpovědí vymyslet, aby si nemuseli informace vyhledávat. Další s takovým zaujetím četli materiály k tématu, že zapomněli odpovídat na otázky. Také se našli i ti, kteří si ihned sedli k počítači a vše vyhledávali na internetu. Při této činnosti se opět projevilo, jak jsou žáci na samostatnou práci zvyklí. Nikdo neměl žádné dotazy, všichni pracovali. Splněný úkol mi přinesli ukázat, případně se na něco zeptali. Zdržení při diskusi vyrovnali tím, jak rychle si poradili se samostatnou prací. Prezentace proběhla také naprosto bez komplikací. V případě, že někdo vyrušoval, zeptala jsem se na to, co v té chvíli prezentovali jeho spolužáci. Tento způsob upozornění, aby nevyrušovali, se mi osvědčil. Dále již byl ve třídě naprostý klid. Po prezentaci jednotlivých skupin jsme si ještě společně připomněli nejpodstatnější informace. Hodnocení samostatné práce bylo jednoznačně pozitivní.

Výsledek následující činnosti byl zásadní pro celý projekt. Žáci se nejdříve ve dvojicích domluvili na tom, koho by chtěli potěšit nebo komu by chtěli nějak pomoci. Jejich úkolem bylo vymyslet konkrétní, realizovatelný výstup. Když se domluvili ve dvojici, spojili se do skupin po pěti a šesti. Na výsledném návrhu se domlouvala společně celá třída. Jedna skupina chtěla navštívit děti v dětském domově, připravit si nějaký výrobek, který by společně s nimi vytvořili. Druhá skupina přišla s návrhem navštívit stacionář a předvést jim nějaké divadlo, nebo zazpívat. Děti jsem upozornila na to, že dětský domov je poměrně daleko a nevím, jestli bychom našli autobusy, kterými bychom se tam dobře dopravili. V případě, že by návštěva byla možná, museli bychom jet odpoledne. Hlasovali jsme, kam by děti chtěly jet, a jestli bychom s nimi udělali výtvarnou dílnu podle prvního návrhu, nebo vystoupení. Vyhrál to dětský domov a výtvarná dílna.

S některými dětmi jsme hledali autobusové spoje a ostatní vymýšlely výrobky na výtvarnou dílnu. Klidný průběh činnosti ukončil jeden chlapec, který ostatní rušil a nepomáhal jim. Během vymýšlení udělal navíc na koberci nepořádek, který nechtěl uklidit s tvrzením, že to neudělal on. Vysvětlovala jsem mu, že to viděly všechny děti a zeptala jsem se ho, kde má gumičky, se kterými si předtím hrál. Řekl, že v kapse.

Poprosila jsem ho, aby nám je ukázal. V kapsách nic neměl, a tak celý rozčilený musel uklidit a po mém vybídnutí se všem omluvil. Poté jsme našli autobusy, kterými bychom mohli jet, a zavolala jsem do dětského domova. Z rozhovoru s paní ředitelkou vyplynulo, že si není jistá, jestli by naše návštěva byla vhodná, spíše by byla ráda, aby se děti potkaly na nějaké společné akci. Dětem jsem to vysvětlila, a tak se rozhodly, že pojedeme do stacionáře. Zde jsme se domluvili, že jim přineseme výrobky jako dárky a žádný program chystat nemáme, ale připojíme se k jejich činnostem. Potěšilo mě, že byly děti výsledkem nadšené, ptaly se na spoustu věcí a bylo vidět, že se na návštěvu opravdu těší. U některých jsem pozorovala opravdový zájem a u jiných spíše zvědavost. S dětmi jsme se shodli na tom, že se každý zamyslí, jaké dárky bychom jim mohli vyrobit a své návrhy si další den projektu představíme a vybereme nejlepší, které vyrobíme.

Celodenní hodnocení pomocí barevných puntíků bylo opět lepší než předešlý den. Sedm žáků použilo červenou barvu, dva namalovali dva puntíky a pět jeden puntík, tři žáci hodnotili den nejpozitivněji (třemi zelenými puntíky). Všichni hodnotili kladně činnosti i spolupráci, pár dětí práci ve skupinách či dvojicích vidělo spíše neutrálně či negativně, díky tomu s kým byli ve skupině a také díky vzniklým rozepřím. Všichni se shodli na tom, že negativně hodnotí výše popsané chování jednoho spolužáka při vymýšlení výtvarné dílny. Vzhledem k tomu, že se toto odehrálo chvíli před hodnocením, ovlivnilo u některých hodnocení celého dne. Jeden chlapec se vyjádřil takto: *„Tohle byl můj nejlepší den, ale teď ho mám kvůli Tobě celý zkažený.“*

Osobně si myslím, že se celkově tento den povedl, dokonce nejlépe ze všech třech, které doposud proběhly. Do činností se děti aktivně zapojovaly a většinou je zaujaly. Spolupráce dětí ve skupinách i ve dvojicích fungovala tak, jak měla. Některé aktivity trvaly kratší čas, jiné delší, v porovnání s původním plánem, ale stihli jsme vše, co bylo naplánováno. S dětmi se mi velice dobře pracovalo a atmosféra v průběhu dne byla příjemná.

- *Čtvrtý den*

*Škola:* Základní škola Jehnědí

*Datum:* 3. 11. 2015

*Počet žáků:* 12

*Časová dotace:* 3 hodiny

*Téma dne:* Chystáme výstup projektu

Hned při mém příchodu mi děti ukazovaly své nápady, co vyrobíme klientům do stacionáře, a měly mnoho otázek ohledně naší návštěvy. Ptaly se, jak bude probíhat, v kolik hodin pojedeme atd. Jejich nadšení mě potěšilo a slíbila jsem jim, že se vše dozví.

První činností byl pětílístek na téma pomoc. Někteří si s tím nejdříve nevěděli rady, proto jsem jim pomohla otázkami daného slovního druhu. Poté už všichni psali. V kruhu někteří přečetli, co napsali. Překvapilo mě, že všichni, kromě jednoho, mají slovo pomoc spojené se zdravotnictvím. Objevovala se slova jako první pomoc, sanitka, nosítka atd. Hodnocení činnosti bylo pozitivní.

Na začátku projektu dostaly děti za úkol dělat si navzájem nenápadně radost. Zpětná vazba k této činnosti mě zaujala. Někteří na začátku tvrdili, že jim nikdo radost neudělal. Chtěla jsem, aby se chvíli zamysleli a opravdu postupně přicházeli se situacemi, kdy jim spolužák něco půjčil, přišel si popovídat, poradil atd. Někteří na zadaný úkol zapomněli, ale přesto většinou potěšili alespoň jednoho spolužáka. Všichni měli co říci a poměrně dlouho jsme hovořili o tom, co kdo pro koho udělal, a o dobrých skutečích obecně.

Zajímalo mě, na jakých dárcích se žáci domluví. Měli vymyšlené nějaké výrobky z papíru, z přírodnin, ale i z látky. Každý, kdo přinesl nějaký nápad, jej ostatním představil. Dvě děvčata připravila psy z chlupaté látky, ostatním se líbili. Shodli jsme se na tom, že by mohli potěšit klienty ve stacionáři. Poté jsem ve škole našla vhodnou látku a děvčata nám vysvětlila postup práce. Vzhledem k tomu, že jsme potřebovali dvacet dva dárků, domluvili jsme se, že každý vytvoří dva. Děti byly z výrobků nadšené a většina udělala tři, aby si jednoho mohly odnést domů. Psi se všem moc povedli a děti se těšily, až je předají.

Během přípravy jsme hovořili o stacionáři a jeho klientech. Žáci měli mnoho dotazů. Zajímalo je, jak se pozná, když je někdo mentálně postižený, jak se k nim budou klienti chovat, co budou společně dělat, jak jsou staří atd. Všichni měli své představy. Některé děti si myslely, že člověk s mentálním postižením musí mít i tělesné postižení,

neumí mluvit atd. Vysvětlila jsem jim, že se v některých situacích chovají odlišně od ostatních, ale pokud při naší návštěvě nastane taková situace, nebudeme se jim smát, protože za to nemohou.

Z časových důvodů jsem výstupní test zařadila již dnes, abychom poslední den projektu měli dostatek prostoru pro realizaci skupinového výstupu a reflexi celého projektu. Na některých žácích bylo patrné, že se jim nechce test psát. Myslím si, že to mohlo být způsobeno tím, že při vstupním testu některé informace neznali. Ujistila jsem je, že tentokrát se jim bude psát lépe, protože projekt byl zaměřený na to, aby se dozvěděli informace, které na začátku nevěděli. Testové otázky jsem jim opět přečetla a zodpověděla dotazy. Všichni pracovali, párkrát jsem žáky upozornila na to, aby odpovědi nehledali u souseda, protože testy píšou proto, aby zjistili, jestli se v průběhu projektu něco naučili. Jeden chlapec se mě vícekrát zeptal na otázky, o kterých jsem si myslela, že jim po projektu budou jasné. Ptala jsem se ho tedy, jestli si na projekt pamatuje. Z jeho reakcí to vypadalo, jako by se projektu vůbec neúčastnil. Přičítám to podzimním prázdninám, které děti měly po prvních třech dnech projektu. Ostatní děti si pamatovaly projekt, i činnosti, které jsme dělali. Byla jsem zvědavá, jak u tohoto chlapce dopadne test, ale zlepšil se oproti vstupnímu testu o osm bodů. To mě utvrdilo v tom, že mu projekt přece jen něco přinesl. Test děti psaly asi patnáct minut.

Zpětná vazba k dnešnímu dni byla velmi pozitivní. Žáci si chválili, že pracovali na výrobku, který si sami vybrali. V průběhu dne nenastaly žádné rozepře nebo komplikace. Samozřejmě u některých dětí proběhla výměna názorů, ale já jsem do toho nemusela vstupovat. Z jejich hodnocení jsem měla radost, pouze jeden žák namaloval jeden červený puntík, tři hodnotili den maximálně kladně (třemi zelenými puntíky). Jejich nadšení a příjemná atmosféra, která zde panovala ukazovala, že dnešní den proběhl výborně.

- *Pátý den*

*Škola:* Základní škola Jehnědí

*Datum:* 12. 11. 2015

*Počet žáků:* 12

*Časová dotace:* 5 hodin

*Téma dne:* Zakončení projektu

Pátý den projektu jsme realizovali výstup – návštěvu Denního stacionáře Človíček a Týdenního stacionáře Mezi vámi v Ústí nad Orlicí s předáním dárek klientům, které pro ně děti vyrobily. Z Jehnědí jsme jeli autobusem, žáci nesli vyrobené dárky a těšili se, až je předají, ale zároveň měli někteří obavy, jak bude návštěva probíhat. Do stacionáře jsme přišli o půl desáté. Paní ředitelka nás již čekala a ihned po milém přivítání děti rozdělila do tří skupin. Každá skupina šla do jiné místnosti, kde měli připravené různé aktivity. Po příchodu se vždy představila paní vychovatelka a klienti, někteří i řekli, co mají rádi. Poté se představily děti a připojily se k jejich činnosti, během které si společně povídali. Každá skupina se postupně podívala do všech třech místností. V tělocvičně se děti připojily ke cvičení na míčích a vybarvily si andílky, které pro ně připravili klienti. Ve výtvarné dílně žáci vybarvovali mandaly a v denní místnosti vystřihovali sněhové vločky a soutěžili.

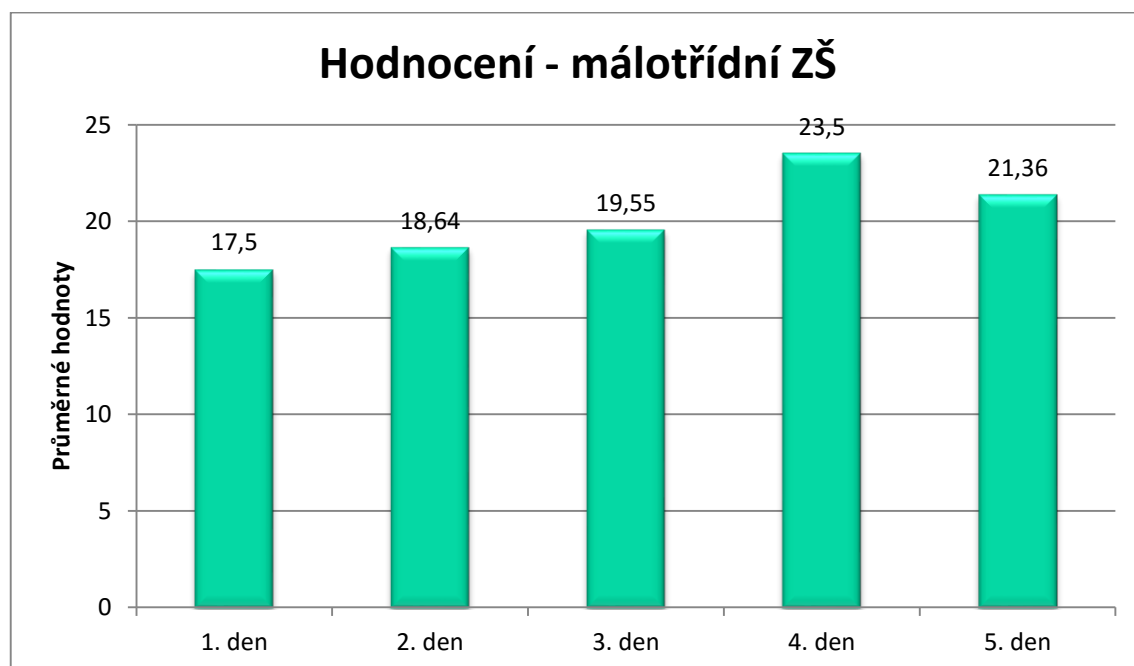
Žáci nejdříve tiše pozorovali vše, co se kolem nich dělo. Některé skupiny se začaly rychle projevat. Povídaly si s vychovatelkami i klienty. Dozvěděli jsme se, jaké mají záliby, rádi prý sportují a dokonce tak dobře, že dva klienti byli tento rok na Speciální olympiádě v Los Angeles. Povídali nám o jejich celodenním programu a o všem co dělají. Někteří žáci byli hovornější více, jiní méně. Jedna skupina mě ale velmi překvapila, protože po většinu návštěvy byli všichni zamlklí, stěží odpověděli na otázky, které jim pokládaly paní vychovatelky, přitom ve škole není tichý ani jeden z nich. Ostatní se rozpovídali daleko dříve, někteří až tolik, že nebyli k zastavení. Poté, co navštívila každá skupina všechny tři místnosti, nás paní ředitelka provedla celým zařízením a nechala prostor pro dotazy a hodnocení. Ptala se dětí, co se jim u nich nelíbilo. Všem se návštěva moc líbila a nikdo neřekl žádné negativní hodnocení. Děti zaujalo to, že i když jsou zde v současné době samí dospělí lidé, většina z nich stacionář navštěvuje od dětství a i dnes je toto zařízení určeno pro osoby s mentálním postižením a přidruženými vadami od tří do šedesáti čtyř let. Děti předaly klientům dárky, ti jim děkovali a bylo vidět, že jim udělaly opravdu radost. Odcházeli jsme s dobrým pocitem,

že jsme je potěšili a seznámili se s jejich životem. Po příjezdu do školy následovala reflexe dnešního dne i celého projektu.

- *Závěrečná reflexe*

Na Grafu 2 je znázorněné průměrné bodové hodnocení každého dne. Mezi nejvyšší a nejnižší hodnotou je rozdíl šest bodů. Hodnoty se postupně zlepšují, to koresponduje i se slovním hodnocením. Pátý den, oproti čtvrtému, hodnota klesla o více než dva body. Při zpětné vazbě někteří žáci říkali, že se jim ve stacionáři líbilo, ale byli v cizím prostředí, mezi lidmi, které neznali, a proto se zde necítili nejlépe. Tomuto faktu připisují zmíněný pokles bodů. Čtvrtý a pátý den, kdy děti vytvářely to, co samy navrhly, hodnotily nejlépe. Většině se projekt celkově líbil a podle jejich slov se dozvěděly spoustu nových informací. Zazněla i kritika, jedna dívka se prý nudila, pro některé bylo těžké ve stacionáři hovořit. Další negativní ohlasy měly děti ke skupinové práci, ale zároveň se shodly na tom, že v některých skupinách spolupracovaly výborně.

Děti mrzelo, že je projekt u konce, a to pro mě bylo signálem, že se povedl. Jistě jsem některé věci v průběhu mohla udělat lépe, ale neměnila bych nic zásadního. Doufám, že pro každého byl projekt v něčem přínosný. Myslím si, že dětem ukázal možnost dívat se na svět očima druhých a je na nich, jestli ji využijí.



Graf 2: Hodnocení projektu – málotřídni ZŠ



## **Srovnání průběhu a hodnocení projektu na plně organizované základní škole a málotřídní základní škole**

- *První den*

*Škola:* Základní škola Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332 a Základní škola Jehnědí

*Časová dotace:* 4 vyučovací hodiny

*Téma dne:* Zahájení projektu, Já a moji spolužáci

Začátek projektu se na obou typech škol odlišoval tím, že děti z málotřídní školy jsem již dříve znala, na plně organizované škole jsme se nejdříve seznámili. Jsem přesvědčená, že se tento fakt projevil při první aktivitě, kdy na plně organizované škole bylo naprosté ticho, zatímco na málotřídní děti vyrušovaly. Většinu žáků na obou školách činnost zaujala, ale díky odlišné atmosféře měli jiné pocity. Na plně organizované škole brali aktivitu vážně, nad otázkami se opravdu zamysleli, a to se promítlo i v následující činnosti. Někteří se při hodnocení zmínili, že se jim ze začátku nechtělo přemýšlet nad vztahy se svými blízkými. Na málotřídní škole nebyli žáci, díky počátečnímu vyrušování, nastavení na hlubší zamyšlení.

Brainstorming se lišil jak délkou (na málotřídní škole delší), tak kreativitou žáků. Na Základní škole bratří Čapků byli méně kreativní a přišlo mi, že berou aktivitu vážněji, než žáci z Jehnědí, kteří vymýšleli i nesmyslné věci pro zasmání. Očekávání měly děti v obou třídách podobná.

Skupinová práce s texty se odlišovala ve všech aspektech. Při vysvětlování pravidel i v průběhu hry měli žáci z plně organizované školy mnohem více dotazů. Pokud si nebyli jistí, jak mají co udělat, radši se zeptali. Skupinová práce byla mnohem hlučnější (nejen proto, že jich bylo více), měli mezi sebou více konfliktů, které neuměli sami vyřešit. Někteří žáci pilně pracovali, jiní ostatním nepomáhali nebo dokonce odmítli odpovědět ostatním na otázku v rámci zadaného úkolu. Podle mého názoru to bylo způsobeno tím, že na takový způsob práce nejsou zvyklí. Rozdíl ve skupinové práci se projevil na výsledcích, kdy děti z plně organizované školy měly napsaných pár odpovědí, o kterých si myslely, že jsou správné. Skupiny z málotřídní školy byly samostatné, úkol zpracovaly tak, jak mu porozuměly. Zapisovaly všechny odpovědi, některé dokonce i to, kdo kterou odpověď řekl. Aktivitu hodnotili žáci z obou škol kladně, ale na plně organizované škole většinou dodávali negativní hodnocení spolupráce. Díky tomu zde panovala i méně příjemná atmosféra při celé činnosti.

Vstupní test probíhal obdobně. Ve třídách byl klid, žáci na málotřídní škole psali stejně dlouho, jako ti, kteří na plně organizované škole odevzdávali práce dříve.

Obtížnost hodnotili velmi podobně, na málotřídce od jedné do osmi, na plně organizované škole od dvou do osmi (škála od nuly do deseti).

Spolupráce žáků při vytváření plakátů byla srovnatelná. V obou třídách se našly skupiny, které neměly žádný problém, ale i ty, které řešily více konfliktů. Když se vyskytl nějaký spor, projevil se rozdíl mezi oběma třídami – na málotřídni škole mě k jeho vyřešení nepotřebovali, zatímco na plně organizované škole ano. V obou třídách se našla skupina, která nejdříve nepracovala a poté práci nestihla dokončit. Lidské vlastnosti rozdělili všichni na velké škole na pozitivní a negativní, kromě jedné skupiny, která zadání nesplnila. Ve druhé škole je rozdělila pouze jedna skupina podle abecedy, další dvě je nedělily vůbec. Činnost hodnotili všichni kladně, pouze na plně organizované škole měli někteří připomínky ke spolupráci. Žákům vadilo, že někteří nepracovali tak, jak měli, nebo něco nakreslili na plakát, aniž by se domluvili s ostatními.

Při odpovídání na otázku (Co konkrétně mohu dělat, abych mohl říci svému spolužákovi, nebo spolužačce, jsem tu pro Tebe?) se více snažili na Základní škole Bratří Čapků. Aktivita jim připadala zajímavější a brali ji vážněji.

Hodnocení prvního dne pomocí barevných puntíků dopadlo na plně organizované škole lépe než na škole málotřídni. Zajímavé je, že slovní hodnocení na obou typech škol bylo totožné – pozitivní hodnocení činností a občas někdo negativně hodnotil spolupráci ve skupinách. Na Základní škole Jehnědí je projektové vyučování běžné. Myslím si, že to byl důvod kritičtějšího hodnocení.

Za celý den jsme na obou školách stihli stejné aktivity. Některá činnost trvala déle v jedné třídě, jiná ve druhé. Hlavní rozdíl byl patrný při skupinové práci. Zde se projevilo to, jak jsou na ni žáci zvyklí a samozřejmě také vztahy v kolektivu. Lépe se mi pracovalo s dětmi z málotřídni školy. Mohlo to být způsobeno tím, že jich bylo méně a znala jsem je, ale také tím, že byli samostatnější a lépe spolupracovaly. Celkově byla atmosféra o něco příjemnější na málotřídce, kde si děti užily i legraci a při práci ve skupinách vzniklo méně konfliktů.

- *Druhý den*

*Škola:* Základní škola Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332 a Základní škola Jehnědí

*Časová dotace:* 4 vyučovací hodiny

*Téma dne:* Já a moje rodina

Den začal řešením projektového problému (Pro koho jsem na světě?) při vytváření myšlenkové mapy ve skupinách. Situace se oproti předchozímu dni změnila. Žáci na plně organizované škole pracovali samostatněji a vzniklé konflikty sami vyřešili. Do činnosti se zapojili aktivně všichni, až na výjimky. Na málotřídní škole nastalo v průběhu vytváření několik problémů, jeden i takový, do kterého jsem musela zasahovat. Atmosféra byla v obou třídách podobná, měla vliv i na srovnatelné hodnocení.

Motivace k tématu rodina proběhla pomocí volného psaní. Žáci z málotřídní školy činnost znali, a proto jim nečinila žádný problém. V plně organizované škole se s touto aktivitou setkali poprvé, proto někteří byli při psaní velmi rozpačití a napsali toho o mnoho méně. To se projevilo i při reflexi, kdy na málotřídní škole zazněla pouze pozitiva, na plně organizované škole i negativa, podle toho, jak si kdo s úkolem poradil. Ti, kteří věděli, co psát samozřejmě hodnotili činnost lépe.

V málotřídní škole jsme pokračovali čtením příběhů ve dvojicích. A diskusí o rodině. Na plně organizované škole jsem činnosti z organizačních důvodů zařadila v opačném pořadí. Příběhy četli žáci samostatně a z jejich reakcí vyplynulo, že je zaujaly více, než druhou třídu. Při čtení byl klid, následná diskuse byla srovnatelná. Děti se poslouchaly a všechny toho chtěly hodně říci. Na málotřídní škole vznikla důvěrnější atmosféra, díky menšímu kolektivu dětí, ve kterém se všichni navzájem lépe znají.

Psaní svých pozitivních vlastností a toho, co dobře umí (oni a jeden člen rodiny), bylo pro žáky z malé školy snazší a úkol měli rychleji hotový. Pro většinu z nich bylo jednodušší psát o členovi rodiny než o sobě, na velké škole to takto měla polovina dětí a druhá naopak. Při další aktivitě, kdy měly děti říkat nahlas před třídou, co dobře umí a co moc dobře neumí, se opět projevilo, že v menším kolektivu se dětem lépe hovoří. Na málotřídní škole mluvili všichni, na plně organizované škole ne.

Při vyplňování pracovních listů se v obou třídách našli ti, kteří zjistili, že neznají křestní jména některých svých příbuzných a těžko se jim orientovalo v příbuzenských vztazích. I charakteristika rodiny byla podobná. Převážná většina dětí malovala, objevovaly se obrázky se stejnými situacemi v jedné i druhé třídě. Při práci byla ve třídách příjemná atmosféra a děti činnost hodnotily většinou pozitivně.

Na stanovištích děti z plně organizované školy nebyly tak samostatné jako na málotřídní škole, kde pracovaly i tišeji. Podle mého názoru to bylo způsobeno tím, že děti z málotřídní školy jsou zvyklé na situace, kdy každý pracuje na jiném úkolu a nesmí se vzájemně rušit. V obou třídách zažili žáci legraci, při reflexi často říkali, že je činnosti bavily. Pokračovali jsme zamyšlením nad otázkou (Co mohu dělat, pro zlepšení vztahů v mé rodině?). Průběh, výsledek i hodnocení bylo na obou školách obdobné.

Při závěrečné reflexi celého dne byli sdílnější děti na malé škole. Zajímavé je porovnání jejich hodnocení, obě třídy tento den hodnotily lépe než předešlý, žáci na málotřídní škole opět méně body, než děti z plně organizované školy. Zásadní rozdíl byl tento den v diskusích, kdy byl pro děti menší kolektiv výhodou. Při samostatné práci jsem mezi třídami nespatořovala žádné rozdíly. Atmosféra byla lepší než předešlý den jak na málotřídní, tak na plně organizované škole. S dětmi se mi pěkně pracovalo v obou třídách.

- *Třetí den*

*Škola:* Základní škola Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332 a Základní škola Jehnědí

*Časová dotace:* 4 vyučovací hodiny

*Téma dne:* Kdo potřebuje naši pomoc? Hendikepovaní, staří, nemocní, ...

Motivace probíhala odlišně již z toho důvodu, že se třídou z málotřídní školy jsme byli venku. Velkou výhodou bylo to, že děti nemusely být potichu a měly dostatek prostoru. To se odrazilo v atmosféře. Při nácviku modelových situací se vyskytly v obou třídách nějaké problémy, které žáci sami vyřešili. Děti na plně organizované škole dávaly větší pozor při předvádění scének a nikdo nevyrušoval. Pocity dětí, když si zkoušely, jak se cítí hendikepovaní, byly v obou třídách podobné. Pozitivně hodnotím, že hovořily velmi otevřeně a navzájem si naslouchaly. Diskuse o hendikepovaných byly také srovnatelné, všude se děti se zaujetím zapojovaly, ptaly se a vzájemně si odpovídaly.

Při dalších činnostech pracovali žáci na plně organizované škole, z organizačních důvodů, ve skupinách a na málotřídní ve dvojicích. Zásadní rozdíl se projevil v přístupu žáků k úkolu, kdy měli vyhledávat informace o lidech, kteří potřebují pomoc. Na málotřídní škole si všichni zvolili takový postup práce, který jim vyhovoval, případně měli doplňující otázky, když už měli úkol z převážné části splněný. Na plně organizované škole některé skupiny potřebovaly moji asistenci, ještě než začaly pracovat a také ještě několikrát v průběhu práce. Určití jednotlivci nepracovali vůbec. To ovšem mohlo být způsobeno skupinovou prací, při které by se toto mohlo objevit i

na druhé škole. Na obou školách zjistili všichni potřebné informace. Při prezentaci prací se více soustředili a navzájem poslouchali žáci z plně organizované školy. Reflexe k této aktivitě ukázala, že žáci z malé školy, s ní byli naprosto spokojeni. Žáky z velké školy činnost bavila, ale někteří měli výhrady ke spolupráci, konkrétně neaktivnímu přístupu jednotlivých spolužáků.

Vymýšlení výstupu projektu považují za úspěch v jedné i druhé škole. Děti se nehádaly, hledaly společná řešení, obhajovaly své názory a dokonce mnohé dokázaly ustoupit od svých nápadů, aby vystoupily s jedním konečným návrhem jako skupina. Osobně jsem z tohoto úkolu měla obavy. Dokázala jsem si představit situaci, kdy polovina třídy bude prosazovat nějaký nápad a druhé polovině se nebude líbit, ale podmínkou splnění úkolu bylo, aby se domluvila celá třída. Potěšilo mě, že nebyl ani v jedné třídě nikdo, kdo by s výstupem nesouhlasil. Většina dětí byla nadšená a se zápallem vymýšlela, co je třeba připravit k jeho uskutečnění.

Z reflexe dne vyplynulo, že žáci na obou školách hodnotí den jako nejlepší ze všech tří proběhlých. Z celého dne je asi nejvíce zaujala jízda na invalidním vozíku a vymyšlený výstup, na který se těšili. Atmosféra ve třídách byla uvolněná, ale přitom pracovní. Tento den se povedl lépe, než jsem očekávala. Potěšila mě aktivita dětí a jejich nadšení.

- *Čtvrtý den*

*Škola:* Základní škola Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332 a Základní škola Jehnědí

*Časová dotace:* 4 vyučovací hodiny

*Téma dne:* Chystáme výstup projektu

Hned od začátku dne bylo v obou třídách patrné, jak se děti těší na přípravu výstupu i výstup samotný. Pětilístek byl pro žáky z málotřídní školy snazší. Stačilo, když jsem jim položila otázky k danému slovnímu druhu a všichni úkolu porozuměli. Na plně organizované škole to bylo při stejném vysvětlení pro značnou část dětí stále složité. Další rozdíl byl, že na velké škole chtěl svoji práci přečíst pouze jeden chlapec, ale na málotřídní ji přečetla většina. Domnívám se, že je to dáno typem úlohy. Přesto, že se ani jedna třída nesetkala s tímto úkolem, na málotřídní škole si děti častěji vyzkouší různé způsoby práce. Dětem z málotřídky nevádí svoji práci přečíst, i když si nejsou jistí správností, ale na velké škole ano. Obě třídy hodnotily činnost pozitivně.

Reflexe, jestli si navzájem dělaly nenápadně radost, jak dostaly za úkol na začátku projektu, byla v obou třídách obdobná. Pouze na malé škole se navíc rozvinula poměrně dlouhá diskuse o dobrých skutečích.

Poté jsme vyráběli dárky, které chtěli žáci další den předat, jedni seniorům a druhí klientům stacionáře. Na plně organizované škole se rozhodli pro různé výtvary. Na málotřídní škole vyráběli všichni stejné dárky. V obou třídách byla příjemná pracovní atmosféra. Na velké škole jsme s dětmi domlouvali a nacvičovali vystoupení. Na málotřídní škole jsme si povídali o jejich očekáváních a děti psaly výstupní test, abychom měli dostatek času na realizaci výstupu a zpětnou vazbu poslední den projektu.

V reflexi se odrazilo, že děti dělaly to, co si samy vymyslely. Ani v jedné třídě jsem neslyšela negativní hodnocení. Děti byly nadšené z dárků, které vyrobily a těšily se na poslední den. Potvrdilo se mi, že žáci mají úplně jiné pracovní nasazení, pokud dělají, co sami chtějí a vědí proč. Podle mého názoru se dnešní den velice povedl.

- *Pátý den*

*Škola:* Základní škola Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332 a Základní škola Jehnědí

*Časová dotace:* 4 hodiny

*Téma dne:* Zakončení projektu

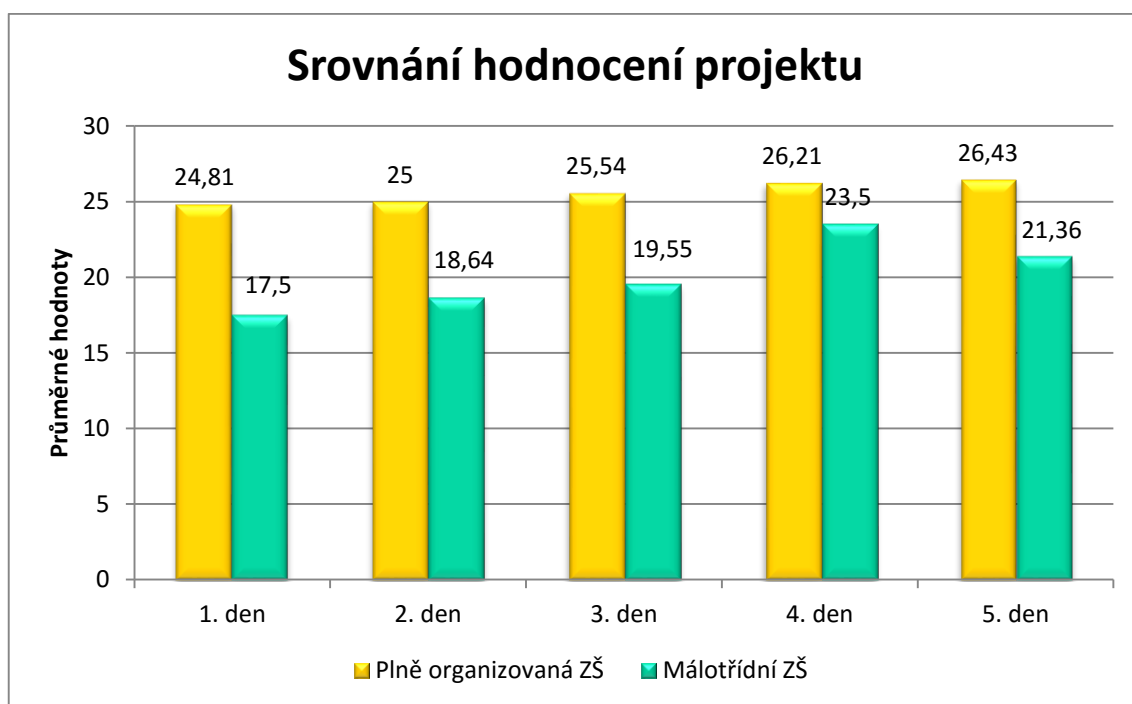
Obě třídy zahájily poslední den projektu skupinovým výstupem. Nadšení dětí bylo srovnatelné. Většina žáků z obou škol jej vyjadřovala mnoha dotazy a povídáním o svých očekáváních, ale našli se i ti, kteří mlčeli, protože nevěděli, co přesně je čeká, nebo měli trému. Návštěvy proběhly tak, jak jsme byli domluvení. Děti měly mnoho zajímavých postřehů. Výstup hodnotily převážně kladně, pouze žáci z málotřídní školy, pro které bylo nepříjemné ve stacionáři hovořit, negativně refletovali to, že se tam měli představit a říci, co je baví. Prý na ně tak silně zapůsobilo cizí prostředí a lidé, kteří tam byli. Myslím si, že pro každého byla návštěva v něčem přínosná. Děti se podívaly do prostředí, kam se běžně nedostanou a uvědomily si, že mezi námi žijí různí lidé.

Celkové hodnocení projektu se neslo na obou školách v podobném duchu – projekt se dětem líbil, asi nejčastěji se opakovalo, že je zaujala jízda na invalidním vozíku a výstup projektu, na který byly jednoznačně pozitivní ohlasy. Žáci kvitovali, že si mohli vymyslet, co chtějí dělat a že jsme jejich návrhy opravdu realizovali. Někteří si vzpomněli na špatnou spolupráci a hádky, které při ní vznikaly. V málotřídní škole byli asi

dva žáci, kteří řekli, že je některé činnosti moc nebavily. Projekt prý naplnil jejich očekávání, pro část dětí dopadl lépe, než čekaly.

- *Celkové srovnání obou škol*

Byla jsem velmi zvědavá na celý průběh i výsledek projektu. Obávala jsem se toho, jaký výstup žáci vymyslí a jestli bude možné se domluvit. Příjemně mě překvapilo, že se děti každým dnem aktivněji zapojovaly a vnímala jsem postupné zlepšování atmosféry i spolupráce v obou třídách. Srovnání průměrného bodového hodnocení každého dne projektu můžeme vidět na Grafu 3. Hodnoty na obou školách den ode dne stoupají, pouze poslední den na málotřídní škole žáci ohodnotili méně body, než den předcházející. Na plně organizované škole je menší rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší hodnotou než na málotřídní škole. Zde můžeme vidět také kritičtější hodnocení každého dne. Zajímavé je, že slovní hodnocení obou tříd bylo velmi podobné, kromě pátého dne. Tento rozdíl v bodovém hodnocení může být způsoben tím, že děti na málotřídní škole jsou více zvyklé na projektové vyučování a i při běžném vyučování učitelé využívají různé výukové metody. Další možností vzniku tohoto rozdílu je odlišné pochopení, či vnímání bodového hodnocení. Z celého projektu mám radost. Dopadl lépe, než jsem očekávala. Jsem přesvědčená o tom, že každý, kdo se nějakým způsobem zúčastnil, si z něho odnáší něco do života.



Graf 3: Srovnání hodnocení projektu na plně organizované a málotřídní škole

## 5.4.2. Rozhovory

Po ukončení projektu na málotřídní i plně organizované škole jsem se třemi žáky (jedna dívka a dva chlapci) z každé třídy dělala rozhovor. Nejdříve jsem si s každým chvíli povídala a potom jsem jim vysvětlila, jak bude vše probíhat. Tento strukturovaný rozhovor se skládá z pěti připravených otázek. U některých jsou nabídnuty odpovědi, u dalších žáci vybírají z pětistupňové posuzovací škály, ale vždy je žádáno ještě vysvětlení, či upřesnění odpovědi. Některé odpovědi jsem zaznamenávala přímo při rozhovoru a další po jeho ukončení.

### 1. Co tě první napadne, když si vzpomeneš na projekt?

Děti z málotřídní školy si projekt spojily se druhým a třetím dnem projektu. Jeden chlapec odpověděl: „*Rodina, sourozenci.*“ Další: „*Jak jsme jezdili na vozičku,*“ a dívka si vybavila paní na vozičku. Na plně organizované škole chlapec řekl: „*Důchodci.*“ Dvě odpovědi v sobě zahrnovaly spolupráci, jedna z nich zněla takto: „*Že to bylo pěkný. Změnil se mi pohled na různé věci. Třeba předtím jsem se dost hádala s jednou spolužačkou, ale teď už je to lepší.*“ Nemyslím si, že by spolu žáci z celé třídy, díky projektu, nyní vycházeli lépe. Pokud si dívka více rozumí se svou spolužačkou, způsobilo to jistě mnoho faktorů a také zlepšení jejich vztahu mohlo být pouze krátkodobé. Jsem ale přesvědčená, že se v průběhu projektu změnil vztahy mezi některými žáky k lepšímu, nebo si alespoň vyzkoušeli dívat se na věci z jiného úhlu pohledu a zjistili, že to může být užitečné.

### 2. Jaká byla ve třídě nálada v průběhu projektu?

Na tuto otázku všichni nejdříve odpověděli a poté náladu ohodnotili na škále od jedné do pěti (jednička nejlepší, pětka nejhorší). Na obou školách bylo totožné hodnocení: jeden žák zvolil dvojku a dva žáci trojku. Z většiny odpovědí vyplynulo, že se nálada v průběhu projektu měnila a děti říkaly, že to bylo „*půl na půl*“ nebo „*většinou dobrá*“. Chlapec z velké školy řekl, že nálada byla hádavá. Při spolupráci se v některých skupinách žáci opravdu dohadovali, než zjistili, jak komunikovat. Celkově konfliktů v průběhu projektu ubývalo, ale záleželo na složení skupin. Dívka z malé školy rozdělila třídu: „*Tak holky, těm se to líbilo, ale kluci, ti by se možná radši i učili.*“ Zaujalo mě, že vidí jasnou hranici, odpověděla hned a s naprostou jistotou. Nemyslím



si, že by jí toto někdo z chlapců řekl, ale vystihla, jak vnímá odlišné zaměření obou pohlaví.

### **3. Jaká byla spolupráce ve třídě v průběhu projektu?**

Žáci opět odpovídali svými slovy a poté hodnotili na škále jedna až pět. Na plně organizované škole se objevila dvojka, trojka i čtyřka. Nejhorší hodnocení dal chlapec, který podle slov paní učitelky není úplně oblíbený v kolektivu. Jeho odpověď: „*Dobrá, docela,*“ si vysvětlují tak, že pokud je z jeho pohledu docela dobrá spolupráce ve třídě, ohodnotil ji číslem čtyři, protože s ním takto spolupracovali ostatní. Na málotřídní škole měly děti ze spolupráce lepší pocit, všechny daly číslo dvě. Z odpovědí vyznělo, že záleželo na skupině. Dívka, která v předešlé odpovědi rozdělila třídu na chlapce, a děvčata v tom pokračovala: „*No holky spolupracovaly dobře, ale kluci, nebo i některý holky, někdy moc ne.*“ V odpovědích na tuto otázku se podle mého názoru odrazilo to, že na málotřídní škole je menší kolektiv a jsou zvyklí na skupinovou práci, zatímco na plně organizované škole jsou tyto činnosti méně zařazovány do vyučování.

### **4. Jsi spokojená/ý s výsledkem projektu?**

Všichni žáci odpověděli, že jsou spokojeni s výsledkem projektu. Předpokládala jsem, že za výsledek projektu budou považovat výstup, ale ve většině případů tomu tak nebylo. Děti z velké školy ocenily vzájemnou spolupráci a pomoc, ale třeba i to, že pracovaly na počítačích. Jeden chlapec zmínil i návštěvu v domově pro seniory a dívka, která v první odpovědi popisovala zlepšení vztahu se spolužačkou, se k tomu opět vrátila, protože v jejích očích bylo výsledkem projektu právě toto. Na málotřídní škole se opakovalo, že je projekt bavil a líbil se jim. Jeden chlapec řekl, že se dozvěděl hodně věcí, to mě potěšilo. Zaujala mě i odpověď dívky: „*No, jsem. Když se řeklo projekt, tak jsem si představila plátno a promítání. Ale bavily mě ty testy a to, co jsme dělali a líbilo se mi ve stacionáři.*“

### **5. Doporučil/a bys tento projekt i jiné třídě?**

Všichni by projekt doporučili další třídě. Někteří dokonce přesně věděli které a proč: „*Myslím si, že by to prospělo 4. A, protože jsou takoví rozdivočelí. Myslím si, že by se jim hlavně hodilo to o lidech, kteří potřebují pomoc.*“ „*No, myslím, že by to mohli pochopit i v první a druhý. Aby se dozvěděli více o svých rodinách a o spolužácích a taky o jejich rodinách.*“ „*Ano, sestřenici, protože se o tyhle věci moc nezajímají, tak*

*aby se to dozvěděli. Jak pomáhat ostatním a všechno.*“ Další zdůvodnili svá doporučení takto: *„Protože mě to bavilo, tak je by taky mohlo. A něco by se dozvěděli.“* *„Protože by se něco naučili. Třeba jezdit na vozíku a pomáhat druhým.“* *„Protože to byla v podstatě sranda.“* Na těchto odpovědích mě nejvíce zaujalo, jak každý vystihl to, co bylo pro něho nejpodstatnější.

### 5.4.3. Shrnutí

Porovnání projektové výuky na málotřídní základní škole a plně organizované základní škole vzniká ze srovnání jednoho pětidenního projektu, odučeného ve dvou třídách. Jsem si vědoma, že tato fakta nelze zobecnit a snažit se je aplikovat na libovolnou třídu dané školy. Vzhledem k tomu, že porovnávám pouze dvě třídy, jsou tyto výsledky platné právě pro ně. Na druhu stranu jsem přesvědčená, že i tento malý náhled může přispět k představě o srovnání specifik těchto škol.

Odpovědi na průzkumné otázky a předpoklady hledám pomocí provedeného pozorování a rozhovorů se žáky. Původně jsem plánovala porovnávat i didaktické testy, ale ve vstupních testech byl velký bodový rozdíl mezi žáky z málotřídky a plně organizované školy, proto jsem je jako hodnotící kritérium nezařadila.

#### Průzkumné otázky

- *Je projektová výuka na málotřídní škole efektivnější?*

Jestliže efektivitu výuky pro potřeby této práce chápu jako míru splnění plánovaných cílů, potom v této části porovnám splnění cílů v jedné třídě málotřídní školy a jedné třídě plně organizované základní školy.

Vzhledem k tomu, že v obou třídách proběhl stejný projekt, v totožném časovém rozpětí, vyučovaný jedním pedagogem, vnímám tyto faktory jako rámcově shodné pro obě třídy, i přes vědomí různosti výuky, způsobené vstupními i procesuálními determinanty.

V teoretickém popisu projektu jmenuji cíle obecné a dílčí, u kterých lze vyhodnotit jejich splnění a přispívají k postupnému dosahování obecných cílů dlouhodobé povahy (Pasch, 1998). Poukazuji zde pouze na výchovně vzdělávací cíle, jejichž splnění v obou třídách hodnotím jako odlišné.

- Žák vyjmenuje své životní role – děti na málotřídní škole dokázaly vyjmenovat více svých životních rolí. I v ostatních činnostech, kde měly něco vymýšlet, byly kreativnější.
- Žák vyhledává požadované informace na internetu – ve většině případů si děti z úplné školy s vyhledáváním informací na internetu nevěděly rady, potřebovaly pomoc, na málotřídce vyhledávaly informace samy, případně se na něco zeptaly.
- Žák čte s porozuměním, rozliší podstatné a okrajové informace, najde požadované informace v textu (splnění tohoto cíle hodnotím zejména ze skupinové práce) – děti z málotřídní školy neměly problém přečíst text a najít v něm podstatné, či požadované informace, na plně organizované škole tyto činnosti většina dětí nezvládla.
- Žák přijímá různé role při kooperaci s ostatními – splnění tohoto cíle bylo náročnější pro žáky z plně organizované školy, i na málotřídce vznikaly spory o to, kdo skupinu povede, nakonec ale našli společné řešení, na plně organizované často na svoji roli rezignovali, pokud se jim „nelíbila“.
- Žák obhájí a odůvodní vlastní názor – pro děti z plně organizované školy představoval tento cíl větší problém, než z málotřídky.
- Žák se zapojí do diskuse – někteří žáci na plně organizované škole se nedokázali nebo nechtěli zapojit do diskuse.
- Žák se dohodne na společném postupu a řešení se spolužáky – na málotřídní škole byl menší problém s domlouváním než na úplné škole.
- Žák naslouchá ostatním – i přes menší počet žáků ve třídě tento cíl nedokázali splnit žáci z málotřídní školy.

Z hodnocení cílů, ve kterých se žáci z obou tříd lišili, je patrné, že je v převážné většině děti z málotřídní školy splnily ve větší míře. Jesliže chápu efektivitu výuky jako míru splněných plánovaných cílů, pak jako efektivnější hodnotím výuku na málotřídce.

- *Ovlivňuje počet žáků ve třídě projektovou výuku?*

Při nižším počtu žáků ve třídě je snazší skupinová práce, pedagog se může každému více individuálně věnovat. V menším kolektivu se děti více znají, jsou otevřenější a snadněji se jim zapojuje do diskuse, při které lze lépe navodit důvěrnější atmosféru. Rozdílný počet žáků při projektovém vyučování výraznějším způsobem neovlivňoval pouze samostatnou práci.

- *Je rozdíl mezi realizací projektu na málotřídní základní škole a plně organizované základní škole?*

Rozdíl v realizaci projektu na málotřídní základní škole a plně organizované základní škole:

- Různý počet žáků ve třídách (důvody jsou uvedeny v předchozí otázce).
- Časová náročnost: některé činnosti trvaly déle žákům z plně organizované školy, na jiné potřebovali času méně. Z celkového plánu jsme však v obou třídách za stanovený čas využili stejné aktivity.
- Skupinová práce: žáci z málotřídky lépe kooperovali, pokud vznikl problém, dokázali jej většinou sami vyřešit, nerušili se navzájem. Na plně organizované škole jsem musela dávat větší pozor, abychom hlučnějšími aktivitami nevyrušovali ostatní třídy. Samostatná práce: děti z málotřídní školy byly samostatnější.
- Atmosféra ve třídě: v obou třídách se den ode dne zlepšovala, ale děti na málotřídce byly uvolněnější a otevřenější.
- Naslouchání ostatním při některých aktivitách dělalo větší potíže dětem na málotřídce.
- Žáci na plně organizované škole jsou více zvyklí na běžnou frontální výuku, na málotřídce využívají různých vyučovacích metod a forem využívaných i při projektovém vyučování (samostatná práce, práce ve skupinách, volné psaní, atd.), to se promítlo na vysvětlování a průběhu daných činností.
- Na plně organizované škole bylo markantní zlepšení žáků v průběhu projektu při skupinové práci a obhajování vlastního názoru.

### **Předpoklady**

- *Nižší počet žáků pozitivně ovlivní průběh i výsledek projektu.*

Průběh projektu opravdu pozitivně ovlivnil nižší počet žáků tím, že některé dny byla na málotřídce příjemnější atmosféra, děti lépe spolupracovaly a byly samostatnější. Výsledek projektu byl velmi vydařený jak na málotřídní, tak na úplné škole, z pohledu mého i žáků.

- *Žáci málotřídní školy budou mít subjektivně lepší pocit z projektu.*

Slovní hodnocení dětí prováděné v průběhu týdne bylo v obou třídách srovnatelné. Hodnocení, které žáci vyjadřovali pomocí barevných puntíků, bylo lepší na plně organizované škole. Při rozhovorech děti shodně ohodnotily náladu v průběhu projektu

– jeden žák z každé třídy číslem dvě a dva číslem tři (na škále 1–5), spolupráci hodnotili lépe žáci z málotřídky – všichni dvojkou, žáci z plně organizované školy čísly dvě, tři a čtyři. S výsledkem projektu byli spokojeni všichni a doporučili by jej nějaké další třídě. Ze získaných výsledků nelze jednoznačně říci, že by děti z jedné třídy měly subjektivně lepší pocit z projektu.

## **Diskuse**

Z pozorování a rozhovorů tedy vyplynulo, že je projektová výuka na málotřídní škole efektivnější, nižší počet žáků pozitivně ovlivňuje průběh projektové výuky a také to, že jsou znatelné rozdíly v realizaci projektové výuky na málotřídní a plně organizované škole.

Je mnoho faktorů, které ovlivnily tyto výsledky. Myslím si, že efektivnější projektová výuka na málotřídce vyšla zejména proto, že jsem nebrala do úvahy vstupní determinanty. Na činnosti používané v projektu jsou děti z málotřídní školy zvyklé, což se promítlo v míře splnění výchovně vzdělávacích cílů. Naproti tomuto faktu bylo na plně organizované škole patrné větší zlepšení (zejména spolupráce a obhájení vlastního názoru) v průběhu projektu. Při porovnání těchto dvou tříd jsem měla možnost porovnat rozdíly výuky dvanácti a dvaceti devíti žáků, v nižším počtu žáků jsem spatřovala více výhod, a to jak pro pedagoga, tak pro žáky. Realizace projektu je určitě rozdílná na málotřídní a plně organizované škole, uvedené rozdíly jsou jednak dány specifiky škol, ale z velké části se jedná o různost jednotlivých tříd. Jsem toho názoru, že realizace projektu by nemohla být totožná i ve dvou třídách, které by měly stejný počet žáků, stejné materiální podmínky a odehrávaly by se v jedné třídě se stejným pedagogem. Do průběhu projektu mají vždy možnost zasahovat žáci, jejich odlišné charakteristiky a další faktory ovlivňující průběh projektu.

Předpoklad, že nižší počet žáků pozitivně ovlivní průběh a výsledek projektu se naplnil pouze z části. Z pozorování i rozhovorů je patrný pozitivní vliv menšího počtu dětí na průběh projektu. Ze získaných informací není možné vyčíst pozitivní vliv nižšího počtu žáků na výsledek projektu. Taktéž nelze určit subjektivně lepší pocit z projektu u žáků jedné či druhé třídy.

Kotulková (2011) také porovnávala projektovou výuku na málotřídní a plně organizované základní škole. Na obou školách odučila desetihodinový přírodovědný projekt. Při srovnání obou tříd vnímala rozdíl v tom, že žáci z plně organizované základní školy potřebovali na většinu činností více času, což se při mém experimentu

nepotvrdilo. S čím ale mohu souhlasit je to, že žákům na málotřídní škole se mezi sebou lépe komunikuje, organizace některých činností je zde vzhledem k počtu dětí snazší a na plně organizované škole je komplikovanější skupinová práce. Náročnost skupinové práce je způsobena, podle Kotulkové, zejména hlukem ve třídě. Myslím si, že se i větší počet žáků může naučit pracovat ve skupinách tak, aby se vzájemně nerušili. Z mé zkušenosti vyplývá, že problémy při skupinové práci vznikaly spíše z menší samostatnosti dětí, kooperace, neschopnosti přijetí různých rolí a konfliktů při spolupráci. Zásadní rozdíl vnímá Kotulková v počtu dětí ve třídě. Podle mého názoru je určující, jestli jsou děti zvyklé na dané činnosti. Jsem přesvědčená o tom, že výše jmenovaná negativa plynoucí z většího počtu žáků na plně organizované škole lze odstranit častějším využíváním různých vyučovacích metod a forem.

## 6. ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo porovnat projektovou výuku na málotřídní škole a úplné základní škole.

V teoretické části jsem charakterizovala málotřídky, plně organizované školy, projektovou výuku a vymezila základní pojmy.

V praktické části jsem vytvořila pětidenní projekt zaměřený na osobnostní a sociální výchovu, který byl v průběhu října a listopadu odučen ve čtvrté třídě úplné Základní školy Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332 a ve čtvrté a páté třídě málotřídní Základní školy Jehnědí. Následná komparace byla provedena na základě pozorování a rozhovorů se žáky, je tedy ovlivněná mým subjektivním pocitem.

Zajímalo mě, zda je projektová výuka na málotřídní škole efektivnější. Žáci navštěvující tuto školu splnili ve větší míře plánované cíle, proto jsem projektové vyučování na málotřídce vyhodnotila jako efektivnější. Tito žáci jsou více zvyklí na projektovou výuku i jednotlivé činnosti použité při projektu. U dětí z plně organizované školy bylo naopak patrné větší zlepšení v průběhu projektu (zejména spolupráce a obhájení vlastního názoru). Na otázku, jestli počet žáků ve třídě ovlivňuje projektovou výuku, zní jednoznačná odpověď ano. Z mého pohledu jde zpravidla o výhody nižšího počtu žáků pro pedagoga i žáky. Realizace projektu na málotřídní a plně organizované škole byla odlišná.

V průběhu zpracování práce jsem docházela k názoru, že rozdíly v obou třídách, které jsem pozorovala, byly způsobeny zejména využíváním odlišných vyučovacích metod a forem. Zajímalo by mě, zda by se tyto výsledky potvrdily i při srovnání většího počtu škol.

## 7. POUŽITÉ ZDROJE

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006, 135 s. ISBN 80-7168-958-0.

EMMEROVÁ, Kateřina. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova. Sborník prací Filozofické fakulty BU, Studia Paedagogica U3-4*. Brno: MU, 2000, s. 81 – 96. ISBN 80-210-2310-4

FRIED-BOOTH, Diana L. *Project work*. Oxford: Oxford University Press, 1990, 89 s. ISBN 0194370925.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

JANÍKOVÁ, Marcela a kol. *Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* [online]. 1. vyd. Brno: Paido, 2009, 179 s. [cit. 3. 12. 2015]. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-180-5. Dostupný z: <<http://www.paido.cz/pdf/VyzkumVyuky.pdf>>.

KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: IUVENTA, 1995, 81 s.

KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972, 705 s.

KOTULKOVÁ, Jana. *Srovnání projektové výuky na málotřídní škole a úplné základní škole* [online]. Hradec Králové, 2011 [cit. 11. 12. 2015]. Dostupný z: <[https://ris.uhk.cz/flexpaper/flexpaper/simple\\_document.aspx?doc=10031.pdf](https://ris.uhk.cz/flexpaper/flexpaper/simple_document.aspx?doc=10031.pdf)>.

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



KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a Tomáš JANÍK. *Projektové vyučování*. In Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2002. Roč. 127, č.2 (listopad 2002), s.2-4. ISSN 0323-0449.

MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 341 s.

*O škole* [online]. Základní škola Ústí nad Orlicí Bratří Čapků. 2014, Nestr. [cit. 6. 12. 2015]. Dostupný z: <<http://www.zsbcuo.cz/o-skole.htm>>.

PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998, 416 s. ISBN 80-7367-054-2.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: [praktická příručka]*. Praha: Portál, 1996, 380 s. ISBN 80-717-8070-7.

*Počet obyvatel v obcích České republiky k 1. 1. 2015* [online]. Český statistický úřad. 30. 4. 2015, 115 s. [cit. 6. 12. 2015]. Dostupný z: <<https://www.czso.cz/documents/10180/20556287/1300721503.pdf/33e4d70e-e75f-4596-930c-63406c9068d0?version=1.1>>.

PORTMANN, Rosemarie. *Hry pro posílení psychické odolnosti*. Praha: Portál, 1999, 103 s. ISBN 80-7178-331-5.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 166 s. ISBN 80-210-1333-8.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 10. 10. 2015]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007, 173 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

*S dětmi pro děti: školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Ústí nad Orlicí: 5. 9. 2012, 188 s. [cit. 16. 11. 2015]. Dostupný z: <<http://www.zsbcuo.cz/svp.htm>>.

SIGSWORTH, Alan, SOLSTAD, Karl, Jan. *Making small schools work* [online]. Addis Ababa: Unesco, 2001, s. 72. [cit. 1. 12. 2015] Dostupný z <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001240/124010Eo.pdf>>

SINGULE, František (ed.). *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 197 s. Z dějin pedagogiky. ISBN 80-04-20715-4.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitou vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1995, 89 s. ISBN 8085931117.

SKUTIL, Martin a Blanka KŘOVÁČKOVÁ. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů: vybraná témata pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 74 s. ISBN 80-7041-428-6.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997, 121 s. ISBN 80-86039-41-2.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Barbara ŠIMANOVSKÁ. *Hry pro posílení zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2005, 159 s. ISBN 80-7367-024-0.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009, 173 s. ISBN 9788073675271.

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.

TRNKOVÁ, Kateřina. *Málotřídní školy a faktory ovlivňující jejich existenci a fungování*, Brno: Masarykova univerzita, 2007. 205 s.

VALACHOVÁ, Pavla. *Málotřídní školy, minulost a současnost*. *Učitelské noviny* [online]. 2005, **2005**(10): nestr. [cit. 29. 11. 2015]. Dostupný z: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3465&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>>.

*Z historie školy v Jehnědí* [online]. Jehnědí. Nestr. [cit. 6. 12. 2015]. Dostupný z: <<http://www.jehnedi.cz/skola/historie.html>>.

ZATLOUKAL, Tomáš. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/14* [online]. 2014. Praha [cit. 29. 11. 2015]. ISBN 978-80-905632-7-8. Dostupný z: <<http://www.csicr.cz/getattachment/dd56770f-2211-42bf-92d3-8265b8cb3530>>.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

ŽANTA, Rudolf. *Projektová metoda: pokus o řešení pracovní školy*. V Praze: Dědictví Komenského, 1934, 53 s. Časové otázky a rozpravy pedagogické.

ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 27 s. [cit. 3. 12. 2015]. ISBN 978-80-87063-61-3. Dostupný z: <[http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/11\\_Metody\\_a\\_formy\\_vyuky.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/11_Metody_a_formy_vyuky.pdf)>

.

## **8. PŘÍLOHY**

Příloha A: Osnova rozhovorů a rozhovory.

Příloha B: CD s projektem, materiály pro děti a fotodokumentací.

*Příloha A*

**Osnova rozhovorů**

Jméno: .....

Třída: ..... Škola: .....

1. Co tě první napadne, když si vzpomeneš na projekt?

.....  
.....

2. Jaká byla ve třídě nálada v průběhu projektu?

Odpověď:.....  
.....

Ohodnoť na škále: 1 2 3 4 5

3. Jaká byla spolupráce ve třídě v průběhu projektu?

Odpověď:.....  
.....

Ohodnoť na škále: 1 2 3 4 5

4. Jsi spokojená/ý s výsledkem projektu?

ano ne

Proč ano/ proč ne?

.....  
.....

5. Doporučil/a bys tento projekt i jiné třídě?

ano ne

Proč ano/ proč ne?

.....  
.....

## Rozhovory se žáky z plně organizované základní školy

Jméno: Monika

Třída: 4. B

Škola: Základní škola Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332

1. Co tě první napadne, když si vzpomeneš na projekt?

Odpověď: *Že to bylo pěkný. Změnil se mi pohled na různé věci. Třeba předtím jsem se dost hádala s jednou spolužačkou, ale teď už je to lepší.*

2. Jaká byla ve třídě nálada v průběhu projektu?

Odpověď: *Většinou dobrá. Taký záleží jak u kterých dětí a jak kdy.*

Ohodnot' na škále:      1      2      3      4      5

3. Jaká byla spolupráce ve třídě v průběhu projektu?

Odpověď: *No, hodně dětem to moc nešlo, bylo to různý. Někdy jsme se i hádali.*

Ohodnot' na škále:      1      2      3      4      5

4. Jsi spokojená/ý s výsledkem projektu?

ano      ne

Proč ano/ proč ne?

Odpověď: *No jak už jsem říkala – to s tou spolužačkou.*

5. Doporučil/a bys tento projekt i jiné třídě?

ano      ne

Proč ano/ proč ne?

Odpověď: *Myslím si, že by to prospělo 4. A, protože jsou takoví rozdivočelí. Myslím si, že by se jim hlavně hodilo to o lidech, kteří potřebují pomoc.*

Jméno: Patrik

Třída: 4. B

Škola: Základní škola Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332

1. Co tě první napadne, když si vzpomeneš na projekt?

Odpověď: *Důchodci.*

2. Jaká byla ve třídě nálada v průběhu projektu?

Odpověď: *Hádavá.*

Ohodnot' na škále:      1      2      3      4      5

3. Jaká byla spolupráce ve třídě v průběhu projektu?

Odpověď: *Dobrá.*

Ohodnot' na škále:      1      2      3      4      5

4. Jsi spokojená/ý s výsledkem projektu?

ano      ne

Proč ano/ proč ne?

Odpověď: *Protože jsme byli na počítačích a protože jsme byli v domově důchodců.*

5. Doporučil/a bys tento projekt i jiné třídě?

ano      ne

Proč ano/ proč ne?

Odpověď: *Protože by se něco naučili. Třeba jezdit na vozíku a pomáhat druhým.*



Jméno: Tomáš

Třída: 4. B Škola: Základní škola Ústí nad Orlicí, Bratří Čapků 1332

1. Co tě první napadne, když si vzpomeneš na projekt?

Odpověď: *Spolupráce.*

2. Jaká byla ve třídě nálada v průběhu projektu?

Odpověď: *Průměrná. Jako že to bylo půl na půl.*

Ohodnot' na škále:      1      2      3      4      5

3. Jaká byla spolupráce ve třídě v průběhu projektu?

Odpověď: *Dobrá. Docela.*

Ohodnot' na škále:      1      2      3      4      5

4. Jsi spokojená/ý s výsledkem projektu?

ano      ne

Proč ano/ proč ne?

Odpověď: *Mhm, protože jsme hodně spolupracovali a pomáhali jsme si navzájem.*

5. Doporučil/a bys tento projekt i jiné třídě?

ano      ne

Proč ano/ proč ne?

Odpověď: *Protože to byla v podstatě sranda.*

## Rozhovory se žáky z málotřídní základní školy

Jméno: Martin

Třída: 4 Škola: Základní škola Jehnědí

1. Co tě první napadne, když si vzpomeneš na projekt?

Odpověď: *Jak jsme jezdili na vozičku.*

2. Jaká byla ve třídě nálada v průběhu projektu?

Odpověď: *No, tak, různá. Ale vyrušovali jsme.*

Ohodnot' na škále:      1      2      3      4      5

3. Jaká byla spolupráce ve třídě v průběhu projektu?

Odpověď: *No třeba u nás to při té první skupině bylo úplně strašný, ale jinak to už myslím šlo.*

Ohodnot' na škále:      1      2      3      4      5

4. Jsi spokojená/ý s výsledkem projektu?

ano      ne

Proč ano/ proč ne?

Odpověď: *No, protože se mně to celý líbilo.*

5. Doporučil/a bys tento projekt i jiné třídě?

ano      ne

Proč ano/ proč ne?

Odpověď: *Protože mě to bavilo, tak je by taky mohlo. A něco by se dozvěděli.*

Jméno: Lukáš

Třída: 5 Škola: Základní škola Jehnědí

1. Co tě první napadne, když si vzpomeneš na projekt?

Odpověď: *Rodina, sourozenci.*

2. Jaká byla ve třídě nálada v průběhu projektu?

Odpověď: *Padesát na padesát, jak kdy.*

Ohodnot' na škále:      1      2      3      4      5

3. Jaká byla spolupráce ve třídě v průběhu projektu?

Odpověď: *No když jsem spolupracoval s Kájou a Tomem, tak to bylo dobrý.*

Ohodnot' na škále:      1      2      3      4      5

4. Jsi spokojená/ý s výsledkem projektu?

ano      ne

Proč ano/ proč ne?

Odpověď: *No, protože mě to i docela bavilo a dozvěděl jsem se hodně věcí.*

5. Doporučil/a bys tento projekt i jiné třídě?

ano      ne

Proč ano/ proč ne?

Odpověď: *No, myslím, že by to mohli pochopit i v první a druhý. Aby se dozvěděli více o svých rodinách a o spolužácích a taky o jejich rodinách.*

Jméno: Hana

Třída: 4 Škola: Základní škola Jehnědí

1. Co tě první napadne, když si vzpomeneš na projekt?

Odpověď: *Paní na vozičku.*

2. Jaká byla ve třídě nálada v průběhu projektu?

Odpověď: *Tak holky, těm se to líbilo, ale kluci ti by se možná radši i učili.*

Ohodnot' na škále: 1 2 3 4 5

3. Jaká byla spolupráce ve třídě v průběhu projektu?

Odpověď: *No holky spolupracovaly dobře, ale kluci, nebo i některý holky, někdy moc ne.*

Ohodnot' na škále: 1 2 3 4 5

4. Jsi spokojená/ý s výsledkem projektu?

ano ne

Proč ano/ proč ne?

Odpověď: *No, jsem. Když se řeklo projekt, tak jsem si představila plátno a promítání. Ale byly mě ty testy a to co jsme dělali a líbilo se mi ve stacionáři.*

5. Doporučil/a bys tento projekt i jiné třídě?

ano ne

Proč ano/ proč ne?

Odpověď: *Ano, sestřenici, protože se o tyhle věci moc nezajímají, tak aby se to dozvěděli. Jak pomáhat ostatním a všechno.*