



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Sekce pedagogických a psychologických programů

Diplomová práce

Náš vlastní stát – výukový projekt pro 2. stupeň základních škol

Vypracovala: Bc. Markéta Brabencová
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.

České Budějovice, 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Markéta Brabencová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu své diplomové práce Mgr. Luboši Krninskému, Ph.D. za jeho čas, ochotu, vstřícnost, spolupráci a odborné vedení diplomové práce. Též bych chtěla poděkovat pedagogickému sboru ze Základní školy v Čerčanech, zejména panu řediteli Ing. Miroslavu Králi, za ochotu a spolupráci při vzniku mé diplomové práce. Největší dík ovšem patří žákům třídy 9. A, kteří pravidelně navštěvovali mé hodiny a s nadšením vypracovávali zadané úkoly. Na závěr bych chtěla ze srdce poděkovat své rodině a blízkým, kteří se mnou byli trpěliví a podporovali mne každým okamžikem mého studia.

Anotace

Diplomová práce se věnuje projektové výuce jako komplexní výukové metodě a jejímu možnému využití ve vyučovací praxi na 2. stupni ZŠ. Cílem práce je především vytvoření a ověření v praxi využitelného výukového projektu zaměřeného na vybraná témata ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost.

Diplomová práce je rozdělena na 2 části – teoretickou a praktickou. Teoretická část přináší informace o současném odborném pohledu na projektovou výuku s přihlédnutím k jejímu možnému uplatnění v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost, zejména v oboru Výchova k občanství. V teoretické části se vyskytují následující kapitoly – historie projektové výuky, co je projekt, co je projektová metoda, co je projektové vyučování a projektová metoda v hodinách občanské výchovy.

Pro praktickou část jsem vytvořila komplexní vzdělávací projekt uplatnitelný ve výuce na 2. stupni ZŠ s bližším zaměřením na vybrané obsahy ze vzdělávacích celků Člověk, stát a hospodářství, Člověk, stát a právo a Mezinárodní vztahy, globální svět. Projekt jsem uplatnila na 2. stupni ZŠ a zhodnotila dle metodologických principů akčního výzkumu.

Klíčová slova: projekt, projektová metoda, projektové vyučování, výchova k občanství

Abstract

This diploma thesis focuses on the project-based learning as a complex teaching method and its possible application in lower-secondary school education. The aim of this thesis is to create an educational project focused on a chosen theme from the field of “Human and Society” and its verification in practice.

The diploma thesis is divided into two parts – theoretical and analytical. Theoretical part interprets information about contemporary expert views on the project-based learning considering its possible application within the educational field “Human and Society”, particularly in the field of Civics. The theoretical part deals with these chapters – the history of the project-based learning, what is a project, what is the project method, what is the project-based learning and the use of the project method in civic education.

The analytical parts deals with a complex educational project applicable in lower-secondary school education which concentrates on selected themes from these educational units: “Human, state and economy”, “Human, state and legal system” and “International relations, global world”. The project was applicated at lower secondary school and it is evaluated in accordance with methodological principles of action research.

Keywords: Civics, project, project method, project-based learning

Obsah

Úvod	9
1 Historie projektové výuky	11
1.1 První myšlenky vztahující se k projektům	11
1.2 Kořeny projektové metody	12
1.3 Rozvoj projektové výuky v ČR	13
1.4 Současný stav projektového vyučování.....	16
1.5 Budoucnost projektové výuky	18
2 Projekt	20
2.1 Definice pojmu projekt.....	20
2.2 Základní znaky projektu	21
2.3 Typologie projektů	22
2.4 Fáze řešení projektů.....	24
2.5 Požadavky na projekt.....	26
3 Projektová metoda	28
3.1 Definice pojmu projektová metoda	28
3.2 Typologie projektových metod.....	29
4 Projektové vyučování	32
4.1 Definice pojmu projektové vyučování	32
4.2 Fáze projektové výuky.....	33
4.3 Podmínky kvalitního projektového vyučování	35
4.4 Projektová výuka na 2. stupni ZŠ	36
5 Projektová výuka v hodinách občanské výchovy	39
5.1 Občanská výchova ve výuce ZŠ	39
5.2 Současné pojetí občanské výchovy	41

5.3 Učivo občanské výchovy na 2. stupni ZŠ	43
5.4 Uplatnění projektové metody ve výuce občanské výchovy	45
6 Cíl práce	47
7 Metodika práce	48
8 Výzkumné otázky	49
9 Návrh projektu	50
10 Fáze projektu	54
11 Scénář projektu	57
11.1 První vyučovací hodina	57
11.2 Druhá vyučovací hodina	59
11.3 Třetí vyučovací hodina	61
11.4 Čtvrtá vyučovací hodina	63
11.5 Pátá vyučovací hodina	65
11.6 Šestá vyučovací hodina	66
12 Realizace projektu	68
12.1 Charakteristika školy	68
12.2 Charakteristika 9. A	68
12.3 Skutečný průběh projektu	68
13 Reflexe projektu	75
14 Diskuze	77
Závěr	80
Seznam použitých zdrojů	82
Přílohy	89
Pracovní list č. 1 – Formy vlády, státní zřízení a státní režim	89
Pracovní list č. 2 – Složky státní moci a jejich funkce	93
Pracovní list č. 3 – Státní správa a samospráva	96

Pracovní list č. 4 – Imaginární stát	97
--	----

Úvod

Projektová výuka představuje jednu z forem výuky, která je využívána na současných českých školách. Některé typy škol, například školy zaměřené na Jenský plán, tuto formu výuky považují za stěžejní, zatímco školy méně alternativní zařazují do své výuky projekty pouze ve specifických případech. Autority, které se zaměřují na vymezení okruhů vzdělávání, očekávají od projektové výuky určitý posun ve způsobech vzdělávání a změnu v přístupu k osvojování dovedností. Zkušenosti však dokládají, že projekty jsou poměrně náročné na přípravu i realizaci. Pro část žáků i pedagogů tak mohou představovat spíše určité zpestření výuky, nežli důležitou součást studia.

Porozumění současnému technologickému i společenskému vývoji vyžaduje od studentů i dospělých občanů určité změny v myšlení, které mohou být podpořeny právě projektovou výukou. Mnozí pedagogové se však necítí být dostatečně připraveni na změnu ve způsobu své výuky, který si osvojili a jsou si v něm jisti. Avšak ani současný způsob přípravy budoucích pedagogů se nezaměřuje přímo na projektovou výuku. Učitelé, zaměřující se na projektovou výuku, proto čerpají náměty a inspirace zejména ze zahraničních zdrojů, a nezřídka absolvují pracovní stáže na partnerských školách. Důraz na spolupráci se v těchto typech škol projevuje nejen ve vztahu žák a učitel, ale též ve vztahu rodič a škola, neboť od rodičů se očekává participace na části těchto projektů.

V mainstreamových školách však tento přístup není od rodičů vyžadován, a proto je projektová výuka omezena výhradně na školní prostředí. Její zařazení do výuky by mělo rozvíjet klíčové kompetence, které jsou postaveny do centra současného vzdělávacího procesu. Vzhledem k objemu informací, které si musí každý žák či student osvojit z důvodu jejich zařazení do vzdělávacího plánu mainstreamové školy, se však většina pedagogů spoléhá na principy frontální výuky. Od žáků se nevyžaduje převzetí odpovědnosti za vlastní vzdělávání, spíše jsou i nadále vedeni k osvojování si nových poznatků podle předem daných postupů. Toto pojetí výuky se v prostředí českého školství mění velmi pomalu. Propojování poznatků z jednotlivých oborů se v těchto školách odehrává pouze sporadicky, neboť každý předmět je vyučován podle rozvrhu, a zejména pedagogové na druhých stupních základních škol a na školách středních nejsou zvyklí spolu při tvorbě vlastních vzdělávacích plánů spolupracovat. Není proto překvapující, že pro některé z nich může požadavek vytvoření

projektů a jejich následná realizace představovat spíše nepříjemný zásah do výuky nežli zajímavou výzvu.

Projektová výuka však může podpořit žádoucí změny v přístupu ke vzdělávání mezi žáky i mezi pedagogy, pokud je pojata správným způsobem. Následující práce je zaměřena na představení projektové výuky se zaměřením na občanskou výchovu, poznatky v ní obsažené jsou však využitelné také pro další předměty. S projektovou výukou je vhodné začít již od první třídy, případně na prvním stupni základní školy, kdy je možné nastavit podmínky pro vzájemnou spolupráci na všech úrovních. Avšak v mnoha případech lze vytvořit podmínky pro širší zařazení projektové výuky také na druhém stupni základní školy, zejména v šesté třídě, kdy se vytvářejí nové kolektivy a noví třídní učitelé si mohou nastavit podmínky výuky a spolupráce. Mnoho odborníků se domnívá, že největší potenciál pro projektovou výuku se nabízí na prvním stupni, podpora samostatnosti a odpovědnosti za vlastní pokrok ve výuce by měla nastat právě na druhém stupni. Proto se i tato práce zaměřuje na projektovou výuku na druhém stupni základní školy.

Součástí této práce je analýza možností využití projektové výuky v předmětu Výchova k občanství, s důrazem na možnosti a rozsah výuky na druhém stupni základních škol. Pozornost je zaměřena na obecné aspekty, a návrhy zde popsané jsou určeny především pedagogům mainstreamových základních škol. Hlubší znalost problematiky projektové výuky může pomoci pedagogům porozumět, jakým způsobem aplikovat tuto výukovou metodu do svého výukového plánu, a jaké jsou možnosti návaznosti různých projektů na znalosti a informace obsažené v jiných předmětech. Navržené postupy se zaměřují zejména na projektovou výuku v rámci prostředí školy, přesah do mimoškolních aktivit je uveden pouze výjimečně. Pedagog by měl také umět navržené aktivity přizpůsobit zájmům svých žáků, zejména pokud tyto žáky již zná delší dobu. Po skončení projektu by provedené aktivity měly být vyhodnoceny a následně diskutovány s žáky. Takovým způsobem žáci mohou získat cennou zpětnou vazbu na své samostatné plnění jednotlivých úkolů a získat motivaci pro další projektovou výuku. Právě motivace totiž představuje klíčový prvek, s nímž by měli pedagogové, žáci i rodiče k projektové výuce přistupovat. Tato práce si klade za cíl přispět k tomu, aby všechny zúčastněné strany byly k projektové výuce dostatečně motivovány.

1 Historie projektové výuky

1.1 První myšlenky vztahující se k projektům

Základy projektové výuky byly položeny ve Spojených státech amerických počátkem minulého století. Změny ve společenském životě občanů vyžadovaly také změnu v přístupu ke vzdělávání nové generace, a proto se od konce 19. století začala rozvíjet progresivní výchova. V ní byly využity myšlenky Rousseau¹, Pestalozziho² a Fröbela³. Právě názory posledně jmenovaného odborníka byly využity v americké elementární škole F. W. Parkerem. Dle jeho názoru měl obsah vyučování vycházet z vrozených schopností dětí. Členění na jednotlivé učební předměty mělo být zrušeno a ve vyučovacím procesu by měl být kladen důraz na aktivitu dětí a jejich samočinnost.⁴ V hodinách byly zavedeny další činnosti, například malování, hudba a otevřená komunikace, a učitelé nekladli tak vysoký důraz na ticho a pořádek (Dvořáková, 2009).

Výuka na základě projektů se opírá také o myšlenky některých dřívějších filosofů, například Konfucia nebo Aristotela, kteří taktéž obhajovali nutnost učit žáky formou aktivit, vztahujících se k obsahu výuky. Sokrates kladl důraz na učení se formou otázek a kritického myšlení, což se taktéž projevuje v projektovém vyučování (Boss, 2011). Parker a později též J. Dewey se kromě výše uvedených myslitelů inspirovali také zemědělstvím a průmyslovou tvorbou, kde se žáci museli naučit konkrétní postupy mající hmatatelné a měřitelné výsledky. Tento postup poté aplikovali nejprve na primární školství a poté, co se osvědčil i na další typy

¹ Jean Jacques Rousseau se narodil roku 1712 a zemřel roku 1778. J. J. Rousseau byl francouzský filozof, spisovatel a nejvýznamnější představitel francouzského osvícenství. Patřil mezi osvícence, ale svými názory se osvícenství vymykal, neboť byl skeptický vůči rozumu. Rousseau preferoval city a emociální stránku, čímž ovlivnil následující směr – romantismus. Mezi jeho nejvýznamnější díla patří – Vyznání, Rozprava o vědách a umění, Rozprava o původu a základech nerovnosti mezi lidmi, O společenské smlouvě a Emil čili o výchově, ve kterém říká, že člověk je od přírody dobrý, ale společnost ho kazí (Česká televize, 2008).

² Johann Heinrich Pestalozzi se narodil roku 1746 a zemřel roku 1827. J. H. Pestalozzi byl švýcarský pedagog a reformátor. Působil též jako filozof, politik a filantrop. Hlavním cílem jeho myšlenek bylo: „*posilovat člověka a přinést mu jen to, co mu může pomoci*“. Velký důraz kladl na základní vzdělávání dětí. Dítě by si podle něj mělo osvojit intelektuální, řemeslné, mravní a náboženské hodnoty, prostřednictvím kterých by mělo dojít k všestrannému rozvoji jeho osobnosti. Mezi jeho díla patří – Jak Gertruda učí své děti, Linhart a Gertruda (Databazeknih.cz, 2021).

³ Friedrich Fröbel se narodil roku 1782 a zemřel roku 1852. Byl významný německý pedagog, který se orientoval především na předškolní výchovu. Roku 1837 založil Ústav pro pěstování snahy po činnosti u dětí a mládeže, ve kterém byly vyráběny různé učební pomůcky a hračky. Mezi jeho nejvýznamnější dílo patří kniha O výchově člověka (Friedrich-Fröbel-Museum, 2021).

⁴ Dítě se dostalo do centra vzdělávání, nově byl důraz kladen nikoliv pouze na výsledek vzdělání, ale též na proces vzdělávání a vliv vzdělávání na vývoj dítěte.

škol. Metoda projektové výuky byla rychle přijata a aplikována na jakoukoli aktivitu, která se žákům jevila zajímavá, přičemž žádná z aktivit nebyla považována za bezvýznamnou. Obsah projektové výuky však nebyl dostatečně vymezen, což zabránilo možnosti objektivně zhodnotit její úspěšnost a přizpůsobit její jednotlivé prvky potřebám dětí, učitelů, potažmo celé společnosti (Burlbaw a kol., 2013).

Dewey⁵, podobně jako další následovník Parkerova přístupu Kilpatrick⁶, podporovali ideje pragmatické pedagogiky. Její podstatou byla snaha dosáhnout větší autonomie jednotlivých škol a větší provázanosti školních znalostí s tím, co potřebují znát v běžném životě. Také zastávali potřebu respektovat individualitu každého žáka a jeho zájmy a potřeby, na nichž by měl být postaven rozvoj praktických dovedností provázaných s teoretickými poznatky (Dömischová, 2010).

1.2 Kořeny projektové metody

Projektová výuka vychází zejména z kritiky herbartovské školy, která kladla důraz na výuku žáků formou výkladu učitele a memorování teoretických poznatků. Žáci měli být především v klidu, nesměli klást otázky a diskutovat o způsobu pojetí učiva. Vyučující představoval nejvyšší autoritu. Přirozená dětská aktivita a zvědavost byly potlačeny (Tomková a kol.). Již zmíněný J. Dewey zaměřil svou pozornost na výuku založenou na zkušenostech a motivaci žáků či studentů, kdy tento žák či student nemá být pouze pasivním příjemcem znalostí, nýbrž má přijaté vědomosti začlenit do svého portfolia aktivních zkušeností a využít je při přípravě na působení v reálném životě. Dewey prosazoval názor, že vzdělání není pouze příprava na život, nýbrž život sám (Boss, 2011). Ve svém díle nazvaném *Demokracie a vzdělávání* Dewey uvedl, že *„kontinuita jakékoliv zkušenosti se odehrává především prostřednictvím obnovy sociální skupiny. Vzdělání v nejširším smyslu je prostředkem této sociální kontinuity života“* (Dewey, 1916, s. 2). V rámci výuky tedy neprobíhá pouze předávání teoretických znalostí, ale především určitá sociální zkušenost komunity, v níž se žáci či studenti nacházejí.

⁵ John Dewey se narodil roku 1859 a zemřel roku 1952. Byl americký filozof, pedagog, psycholog a reformátor vzdělání. Je jedním ze zakladatelů pragmatismu a funkcionální psychologie (Jürgen Oelkers, 2012).

⁶ William Heard Kilpatrick se narodil roku 1871 a zemřel roku 1965. Byl americký pedagog, který se zasloužil o proniknutí pragmatické pedagogiky do škol a rozšiřoval ji také na střední školy (Hein Retter, 2019).

Jednou z prvních publikací, zaměřených na vymezení Projektové metody, byla publikace W. H. Kilpatricka vydaná v roce 1918 a nazvaná *The Project Method*. Autor se zaměřil na vymezení historie této metody a její aplikaci v praxi. V následujících letech se na poskytnutí definice zaměřilo mnoho dalších autorů, včetně navržení postupů vedoucích k začlenění této metody do osnov běžných základních či středních škol. Definice však byly natolik různorodé, že zahrnovaly téměř jakoukoli výuku a neposkytovaly učitelům konkrétní kritéria, podle nichž by mohli porovnávat jejich praktickou aplikaci. V konečném důsledku neuspokojila tato vymezení ani teoretiky, ani odborníky z praxe. Proto zůstávalo v platnosti Kilpatrickovo vymezení projektové výuky jako účelného zážitku, kterým je rozuměn jakýkoliv případ cílevědomé činnosti, v níž je dominujícím účelem vnitřní nutkání, vedoucí ke stanovení určitého cíle, navržení postupu vzdělávacího procesu a udržení vnitřní motivace k jeho naplnění (Burlbaw a kol., 2013).

Mezi další odborníky, kteří položili základy projektové výuky, se řadí M. Montessori, která v průběhu 20. století změnila náhled na způsob osvojování si dovedností v raném dětství. Zdůrazňovala, že ke vzdělávání dochází nikoli posloucháním slov, ale zkušenostmi s prostředím. Podobným způsobem přispěl k rozvoji projektové výuky psycholog J. Piaget, který se zaměřil na vzdělávání různých věkových kategorií. Jeho postřehy položily základ vzniku konstruktivistického přístupu ke vzdělávání, při kterém žáci staví na tom, co vědí, prostřednictvím kladení otázek, interakcí s ostatními a přemýšlení o těchto zkušenostech (Boss, 2011).

1.3 Rozvoj projektové výuky v ČR

České školství v meziválečném období se snažilo předat žákům zejména co největší objem vědomostí a poznatků bez snahy provázat tyto poznatky s reálným životem. Důraz nebyl kladen na rozvíjení dovedností, nýbrž na memorování encyklopedických faktů. Pedagogové v žácích posilovali především pamětní učení, uplatňovány byly především principy frontální výuky, v níž byli žáci v pozici pasivních příjemců informací. Myšlenky představitelů amerického pragmatismu pronikly také do českého školství teprve na konci 20. let minulého století. Odborníci z řad českých pedagogů a didaktiků, například Žanta a

Příhoda⁷, frontální formu školní výuky kritizovali, a poukazovali na nutnost rozvíjet žákovu tvořivost. Škola by měla žáka vést a rozvíjet jeho samostatnou činnost a zbavit se přílišné úřednosti (Dömischová, 2010).

V tomto období se objevují první pokusné reformní školy, v nichž se od roku 1929 snažili učitelé podporovat samostatnost a iniciativu dětí a respektovat jejich různý individuální vývoj. Inspirovali se nejen americkým pojetím projektové výuky, ale též daltonským plánem⁸ vzdělávání a winnetskou soustavou⁹. Školy, v nichž tito pedagogové v meziválečném období působili, se nazývaly činné, pracovní nebo produkční. V činných školách byl žák veden k získávání vlastních poznatků samostatným objevováním. Proces vyučování v pracovních školách byl založen na aktuálním životě žáka a zahrnoval nejen výuku ve škole, ale i mimo školu. Mimo jiné byly do výuky zahrnuty také ruční práce a další praktické činnosti. V rámci produkční školy byly navíc zdůrazňovány také výsledky práce a jejich zhodnocení (Dvořáková, 2009).

Pro výběr vhodných témat pro projektovou výuku byla pozornost obrácena ke styčným bodům, které mají jednotlivé školní předměty společné. Tento typ výuky byl aplikován především na obecných a měšťanských školách a její podstatou se stal vztah žáků k regionu, ve kterém žili. Žáci si osvojovali nové dovednosti na důvěrně známých objektech a ve známém prostředí. Mnoho českých pedagogů se inspirovalo též myšlenkami J. A. Komenského, který prosazoval myšlenku poznávání od nejbližšího ke vzdálenějšímu již v raném novověku. Důraz byl kladen na samoučení, kdy dítěti nikdo přímo nesděluje poznatky, nýbrž je podporováno, aby tyto poznatky samo objevilo vlastním pozorováním a pokusy. V optimálním případě vyplynula témata a úlohy z přirozeného běhu událostí, pedagogové spíše vytvářeli podmínky ke vzniku takových situací. Důrazem na spontánnost

⁷ Václav Příhoda se narodil roku 1889 a zemřel roku 1979. Byl významným českým pedagogem zabývajícím se pedagogikou, didaktikou a psychologii. Za své zásluhy na rozvoji pedagogiky a psychologie obdržel v roce 1966 medaili Jana Ámose Komenského za celoživotní práci a v roce 1969 Řád republiky. Při svých reformách byl významně inspirován mj. americkou pragmatickou pedagogikou, kde hlavním představitelem byl John Dewey a Daltonským plánem, který představila Helen Parkhurstová (Cach, Váňová, 2018).

⁸ Daltonský plán je způsob výuky, jehož autorkou je Helen Parkhurstová. Tento plán byl poprvé do praxe zaveden v roce 1920 na koedukované škole v Daltonu. Daltonský plán je založen na třech principech – volnost, kdy se dítě učí zacházet se svobodou, samostatnost, kdy se dítě učí samostatně pracovat a spolupráce, kdy se dítě učí spolupracovat v kolektivu (Prokop, 2008).

⁹ Winnetská soustava byla vytvořena učitelem C. W. Washburnem. Jedná se o zdokonalenou verzi Daltonského plánu. *Učivo je pro všechny stejné, ale každý se jej učí sám, aby mu mohl věnovat tolik času, kolik potřebuje. Každý má seznam učiva, které by měl zvládnout za dva roky, a když jej ovládá, je přezkoušen. Když test nebo přezkoušení nezvládne, vrací se k problémovému učivu – pokud zvládne vše, pokračuje dál* (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2021).

však docházelo ke ztrátě systematičnosti a posloupnosti výuky, a žákům i přes pochopení souvislostí v některých případech unikala podstata, proto ve 30. letech začali pedagogové upřednostňovat projekty plánované a více propracované (Tomková a kol., 2009).

První odborná díla, pojednávající o projektové metodě, byla inspirována například již zmíněným Kilpatrickem. Jeho názory zohlednil ve své publikaci nazvané Učebné metody S. Vrána, který za projekt označuje podnik žáka nebo skupiny žáků, za nějž žák přebírá plnou odpovědnost. Tento podnik má určitý cíl, o jehož dosažení žák usiluje a který zároveň dává tomuto usilování smysl a podněcuje motivaci žáka. S. Velínský k tomuto vymezení dodával, že projektová výuka je koncepcí vyučování. J. Nykl a M. Rottová považovali za hlavní znaky projektu konkrétnost otázky a práce a osvojení si těch poznatků, které pro ně mají smysl. U žáků je podporována potřeba poznání a rozvíjen zájem o nové poznatky stejně jako přirozená zvědavost (Dvořáková, 2009).

Základním předpokladem úspěšnosti projektové výuky byl zájem žáka. Již v této době se projektová výuka dělila na různé druhy, například podle učebních předmětů, podle rozsahu učební látky nebo podle zařazení projektu do etapy vyučování. Pedagogičtí odborníci rozdělili projektovou výuku do několika etap, přičemž první etapa se týkala zjištění a prohloubení motivace žáků a volby cíle, druhá etapa se vztahovala k plánování práce a hledání prostředků ke splnění cíle, třetí etapou bylo samotné provedení plánované projektové výuky a čtvrtá etapa hodnotila projekt a jeho výsledky. Projekt měl vést k osvětlení vzájemných vztahů mezi jednotlivými poznatky. Na učitele byly již od počátku kladeny vysoké nároky nejen z hlediska znalostí učební látky, ale též z hlediska osobnostních předpokladů (Dvořáková, 2009).

Po druhé světové válce byl vývoj projektové výuky v Československu násilně přerušeno, neboť socialistické školství nebylo nakloněno jiným formám výuky nežli klasickému frontálnímu přístupu. Jedna z prvních teoretických studií o projektovém vyučování byla publikována v roce 1993 pod názvem „Pohledy“. „Projektová metoda ve škole i za školou“ autorů Valenta a kol. projekt chápou jako organizovanou a cílenou činnost, kladoucí důraz na odpovědnost samotného žáka, přičemž tato činnost se soustředí kolem určitého jádra, myšlenky, či středu, okolo kterého jsou koncentrovány veškeré činnosti. Další autorkou, zabývající se problematikou projektového vyučování, je Hana Kasíková, ta se v 90. letech minulého století věnovala kooperativnímu vyučování. Tento styl výuky vnímala jako podklad pro projektovou práci. Projektové vyučování podle ní znamená posun od školy transmisivní,

v níž žák pouze pasivně přejímá od učitele hotové vědění, ke škole konstruktivní, ve které je žák schopen konstruovat své vědění na základě již získaných zkušeností (Pouchová, 2011).

1.4 Současný stav projektového vyučování

Změny v českém školství na počátku nového tisíciletí byly podpořeny vydáním dokumentu nazvaného Bílá kniha, v němž byla odborníky na vzdělávání vymezena nová kritéria vzdělávání. Místo osnov byly zavedeny Rámcové vzdělávací programy, v nichž je důraz kladen spíše na rozvoj souboru kompetencí nežli na osvojování si separovaných vědomostí. Projektová výuka je v tomto dokumentu zmíněna v souvislosti s rozvojem mezipředmětových vztahů, sestavením mezioborových integrovaných celků a s podporou nových forem výuky, které usnadní vnitřní diferenciaci a posílí individualizaci vzdělávání. Jednotlivé vzdělávací oblasti rámcových vzdělávacích programů jsou v tomto dokumentu koncipovány tak, aby bylo možno je realizovat právě formou projektové výuky (Dömischová, 2011).

V současném školství je projektová výuka součástí výukového programu mnoha základních i středních škol. Některé školní instituce, například již zmíněné školy s Jenským plánem, zařazují tento typ výuky pravidelně, nejméně jedenkrát týdně. Další školy vypracovávají projekty na základě takzvaných šablon, neboli specifických forem dotací, nabízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy společně s Evropskými strukturálními fondy. Financováno je nejen vzdělávání pedagogických pracovníků v možnostech uplatnění projektové výuky ve specifických předmětech, ale též realizace jednotlivých projektů na školách (NIDV, 2020). Tato forma podpory projektové výuky je však poměrně časově náročná, a je nezbytné již při žádosti o finanční podporu uvést, které specifické projekty budou v následujících šesti měsících realizovány. Výsledkem je snaha přizpůsobit běžnou výuku tématu projektu a jeho realizace se stává pro pedagogy nezbytnou nutností, a nikoliv vítaným doplňkem.

Většina škol realizuje projekty krátkodobé odehrávající se ve školním prostředí. Střednědobé či dlouhodobé projekty jsou součástí výuky na specifických školách či na školách výběrových, například na gymnáziích. Mezi často se opakující témata projektů patří zdravá výživa a zdravý životní styl, jak se chovat v dopravě a na silnici či různá témata z historie. Současný technický vývoj také umožňuje využít v rámci projektů informační

technologie a různé aplikace, například Skype či Zoom, případně internetové vyhledávače. Žáci či studenti se tak mohou spojit navzájem i mimo školu, případně mohou spolupracovat na projektech s žáky či studenty z jiných škol. Důležitý program, nabízející tuto formu spolupráce, se nazývá eTwinning¹⁰. Podařilo se do něho zapojit více než 20 000 školních subjektů, které se zapojily například do česko-slovenského projektu Perníková chaloupka, určeného pro první stupeň ZŠ. Žáci a učitelé prostřednictvím eTwinningu realizovali celou řadu aktivit spojených se známou pohádkou. Tento projekt měl i komunitní rozměr, neboť se do něj podařilo zapojit i rodiče a obce (Zormanová, 2012). Projektová výuka tak rozvíjí nejen individuální dovednosti a schopnosti každého žáka, ale může mít pozitivní dopad také na rozvoj sociálních dovedností a emoční inteligence.

Specifický význam pak projektová výuka získala v posledním roce, v němž byli žáci a studenti dlouhodobě odloučeni od prezenční výuky na svých školách. Část odborníků doporučila změnit nahlížení na důležitost tradiční frontální výuky a upřednostnit podporu rozvoje potřebných kompetencí každého žáka a jeho sociální schopnosti před memorováním faktografických znalostí při online výuce. Pozornost je zaměřena především na studenty středních škol, kteří mohou své projekty promítnout také do závěrečného hodnocení na konci školního roku. Tato forma výuky je vhodná proto, neboť *„studenti musí hledat informace, ty vyhodnocovat, komunikovat mezi sebou, využívat informace k vytvoření řešení. Učitelé jim pak různou formou mohou radit, být pro ně konzultanty, mentory, včetně využití různých forem on-line komunikace“*. Studenti si navíc takto udržují své sociální kontakty a mohou se vzájemně podpořit v učení (Sáblík, 2020).

Podobný přístup k současné online výuce mají také odborníci ze zahraničí. Mnoho pedagogů začalo své výklady nahrávat a posílat svým studentům a žákům, kteří si mohou tyto nahrávky opakovaně poslechnout. Namísto online výkladu, při němž je žák či student pasivním příjemcem informací, se vyučující stává pro své žáky či studenty mentorem, který jim obsah výkladu pomáhá pochopit na základě praktických projektů. Současná situace ve vzdělávání by měla být využita k rozvoji projektové výuky založené na odpovědném přístupu ze strany žáků či studentů, na podpoře a doprovázení ze strany pedagogů, a to již od počátku vzdělávacího procesu. Tento styl výuky vede žáky a studenty k otevřenosti, schopnosti

¹⁰ eTwinning byl zahájen v roce 2005 a jedná se o platformu, přes kterou mohou zaměstnanci škol z různých evropských zemí společně komunikovat, spolupracovat, zapojovat se do projektů a sdílet své nápady a názory. Spolupráce může probíhat mezi učiteli, mezi skupinami učitelů, mezi řediteli či žáky (eTwinning, 2021).

kompromisu a podpoře inovativního myšlení. Žáci a studenti získají schopnost řešit problémy přirozeně a na základě spolupráce nejen s ostatními spolužáky, ale také s jinými subjekty, které mohou oslovit online. Mezinárodní programy, zaměřené na projektovou výuku, jsou podporovány různými evropskými programy (například European Schoolnet). V nich mohou pedagogové získávat další náměty na realizaci projektové výuky po internetu, získávat poznatky ze zahraničí a v některých případech také navázat spolupráci s dalšími vzdělávacími institucemi. Žáci a studenti tak mohou vytvářet skutečně originální projekty, které jim mohou usnadnit získat dobré profesní uplatnění v budoucnosti (Smith, 2020).

1.5 Budoucnost projektové výuky

Různá pojetí projektové výuky se nepochybně stanou důležitou součástí vyučovacího procesu mnoha dalších vzdělávacích institucí. Na základě zkušeností, získaných během distanční výuky, mohou být rozvinuty další způsoby předávání vědomostí, které budou využívány i po skončení distanční výuky. Rozvoj projektové výuky umožňuje například systém převrácené výuky, prvně využívaný ve Spojených státech amerických. Převrácená výuka, neboli Flipped Learning, je pedagogický přístup, při kterém se přímá výuka přesouvá ze skupinového učebního prostoru do individuálního výukového prostoru. Výsledný skupinový prostor se transformuje do dynamického interaktivního výukového prostředí, kde pedagog vede žáky či studenty při aplikaci konceptů a kreativním zapojení do předmětu. Student či žák získává vědomosti prostřednictvím výukových videozáznamů, vytvořených jeho vyučujícím v domácím prostředí, přičemž školní výuka je zaměřena na řešení specifických úkolů, postavených na projektové výuce (Flipped Learning, 2020).

Tato forma výuky se začala také využívat v pilotních vzdělávacích institucích v České republice. Výklad učitele je na nahrávkách prokládán otázkami, na které si musí žáci najít odpovědi, a ty budou probírány na následující online hodině. Mnozí pedagogové, kteří se dříve této formě výkladu bránili, nyní tvrdí, že videonahrávky budou používat i nadále, přičemž při hodině bude pozornost věnována vypracovaným úkolům či dalším projektům. Výuka cizího jazyka by se mohla opírat také o videonahrávky ze zahraničí, které by si žáci

sami zapracovali do svých projektů. Na základě zkušeností se začíná využívat převrácené učení 3.0¹¹, což se více podobá projektové výuce, jak ji znají čeští učitelé.

S předběžným výkladem látky se již nepočítá, předpokládá se totiž, že žák se vše potřebné naučí právě při zpracování projektu, nejlépe skupinovém. Videonahrávky spojené s projektovou výukou budou pravděpodobně využívány spíše žáky na druhém stupni a žáky středních škol, zatímco projekty s doprovodným videokomentářem mohou být určeny také žákům prvního stupně základních škol (Polanská, 2020).

Důležitost projektové výuky si uvědomují také vysokoškolští pedagogové, kteří ji stále více využívají při výuce a při přípravě budoucích pedagogů. Každý student tedy získává osobní zkušenost s projektovou výukou, které se nejen účastní z pozice studenta, ale také si osvojuje schopnosti samostatně realizovat projektovou výuku z pozice pedagoga. Na úrovni vysoké školy, a v budoucnu také na úrovni středních škol, budou projekty stále častěji *„reálnými simulacemi toho, jak to vypadá v reálném pracovním procesu, a reálnově hodnoceny člověkem, který v současné době pracuje na relevantní pozici v některé z předních firem působících na českém trhu“*. Projekt již nebude vnímán jako doplněk ve vyučovacím procesu, nýbrž jako jeden z pilířů rozvoje osobnosti studenta (Beránek, 2016).

¹¹ Model převrácené třídy existuje již přes 10 let a dochází k jeho neustálému vývoji, kdy se jeho vývojáři sdružují ve Flipped Learning Global Initiative (Brdička, 2020).

2 Projekt

2.1 Definice pojmu projekt

V průběhu vývoje se obsah pojmu projekt a projektová výuka proměňoval zejména v rozsahu činností a aspektů, které do nich mohly být zahrnuty. Projektem může být rozuměn určitý úkol, problém, plán či pokus, který vyžaduje řešení. (Dömischová, 2009, s. 23).

Kubicová (2008) popisuje projekt jako strategii a komplementární doplněk, v němž dochází k přechodu od myšlenky k činům, který vyžaduje maximální zapojení žáka a přijetí odpovědnosti za výsledné řešení. Meyer (2007) se domnívá, že projektem může být míněn *„pokus o spojení života, učení a práce, zaměřený na zpracování společensky důležitého a zájmům zúčastněných odpovídajícího problému, který vede k určitému výsledku v podobě hodnotného výsledku.“*

Pojem projekt se používá také v mnoha dalších oblastech lidské činnosti. V oblasti managementu se projektem míní *„jedinečný, časově ohraničený, nákladově a zdrojově omezený proces koordinovaných činností realizovaný za účelem vytvoření definovaných výstupů co do kvality, standardů a požadavků“* (Doležal, 2016, s. 17). Obsahy projektů se od obsahů školních projektů mohou odlišovat, avšak vyžadují kreativní a kooperativní přístup stejně jako projekty školní. Samotná participace na školním projektu může být považována za přípravu na reálný pracovní život, v němž žáci využijí nabyté zkušenosti a postupy.

Ve vzdělávacích institucích je za projekt považován specifický typ učebního úkolu, který žákům nabízí možnost vybrat si jeho téma a způsob realizace, podporuje zvědavost a zkoumání a výsledek je předvídatelný pouze do určité míry. Kasíková se v těchto souvislostech domnívá, že mezi základní rysy projektu lze zařadit zaměření na žáka, na zapojení jeho iniciativy, kreativity a organizačních dovedností a na důraz předat odpovědnost za řešení problémů spojených s tématem na žáka samotného (Kasíková, 1997). Projekt by měl mít také určitou výchovnou hodnotu, neboť se při řešení každého problému uplatňuje také sociální učení. Žáci si tak upevňují vlastní charakter, neboť si udržují vnitřní motivaci k řešení problému i přes možné obtíže. Základním motivačním faktorem je, zejména u starších žáků, vnitřní ocenění a dobrý pocit z naplnění cílů projektu. Podle Maňáka a Švece (2003) pak projekt představuje relativně rozsáhlou, prakticky významnou a reálné skutečnosti blízkou problematiku, jejíž řešení žáci plánují převážně samostatně, přičemž používají fyzické

prostředky na vlastní zodpovědnost. Cíl projektu by měl být prakticko-konstruktivní, dosažitelný a realizovatelný.

2.2 Základní znaky projektu

Podobně jako jiné výukové metody, také využití projektů ve výuce je vymezeno určitými znaky. Jedním z těchto znaků je již zmíněná komplexnost. Mezi další charakteristické znaky projektu lze dle Gudjonse (2008) zařadit „*zřetel k aktuální situaci, společenskou relevantnost, cílově orientované plánování, sebezodpovědnost, zapojení mnoha smyslů, sociální učení, orientaci na produkt, interdisciplinaritu.*“ Tyto aspekty však mohou být také součástí dalších výukových metod, proto musí být vymezeny další specifické znaky (Dömischová, 2011, s. 29).

Další zahraniční autoři, mezi které lze zařadit Helle a kol. (2006) nebo Tynjälä a kol. (2020), zařazují mezi důležité znaky orientaci na problém, který slouží k řízení vzdělávacích aktivit. Druhým znakem je konstrukce konkrétního objektu nebo procesu, kterým se projektové učení odlišuje od učení založeného na problémech. Za třetí znak projektů je označena kontrola procesu učení tím, kdo se učí, což ponechává prostor k samostatnému rozhodnutí ohledně volby prostředků a obsahu učení. Mezi další znaky projektové metody patří její potenciál pro použití ve více formách reprezentace. V moderním pracovním životě většina úkolů vyžaduje kombinované využití interdisciplinárních znalostí v různých formách, což si mohou žáci osvojit právě při tvorbě projektů (Kubiatko, Vaculová, 2011).

Jednotlivé znaky mohou být rozděleny také podle specifických hledisek, jež vnímají jednotliví účastníci vzdělávacího procesu. Z hlediska žáka lze za charakteristické znaky vymezit možnost osvojit si schopnost týmové práce, naučit se orientovat v praktických otázkách každodenního života, podpořit motivaci k dlouhodobější práci na jednom úkolu, rozvíjet a posílit sebedůvěru žáka či měnit proces sebehodnocení žáka. Z hlediska pedagoga jsou hlavními znaky proměna role učitele, možnost získat nové zkušenosti, nová rovina vztahu učitel – žák založená na důvěře, respektu a kooperaci, či větší individualizace výuky. Dále může být zohledněno hledisko procesu učení, v němž mohou být hlavními znaky podíl na změně procesu učení, praktický charakter učební činnosti, respektování aktuální potřeby žáka, důraz na poznávání a objevování či větší rozsah integrace jednotlivých předmětů do určité aktivity. Z hlediska školy jako instituce se za hlavní znaky označuje změna vnímání

školy okolním prostředím, změna vnímání školy rodiči i žáky, větší zapojení školy do činnosti obce nebo regionu a hlubší propojení školních osnov s praktickým životem (Kratochvílová, 2009, Dömischová, 2011). Výše uvedené znaky tvoří typickou komplexnost projektové výuky a odlišují ji od ostatních výukových metod a forem.

2.3 Typologie projektů

Projekty mohou být rozděleny podle několika kritérií. Podle počtu žáků, kteří se projektu účastní, mohou být projekty individuální nebo kolektivní. Ty se mohou dále členit na projekty skupinové, třídní, ročníkové, víceročnickové nebo celoškolské. Typy projektů mohou být rozděleny dle délky trvání na krátkodobé, dlouhodobé projekty, či podle velikosti na projekty malé, projekty velké. Projekty většího rozsahu bývají zpravidla dlouhodobé, ale také skupinové. Dále se mohou projekty dělit dle míry zachování nebo propojení vyučovacích předmětů na projekty jednooborové i víceoborové. Někteří autoři uvádějí také další dělení projektů na ty, kterým se žáci věnují v průběhu celého dne nebo několika dnů, na skupinové projekty, odehrávající se v kratších časových úsecích, na dlouhodobé projekty, probíhající v určitých časových odstupech, přičemž další část projektu souvisí volně s předchozí částí (Dömischová, 2011).

Kromě výše uvedených typů projektů se mohou projekty dělit dle způsobu provedení. Projekt zpracováváný jako pokus je „*založen na samostatném provedení jednoho či více pokusů, kterým může žák získat nové poznatky nebo tyto poznatky samostatně aplikovat. Pokus může být připraven za asistence pedagoga, ale žák tyto pokusy provádí sám, a na základě výsledku poté vyvozuje vlastní závěry*“ (Dvořáková, 2009, s. 49). Pokusy jsou obvykle zahrnuty do přírodovědných projektů. Pro jejich provedení jsou obvykle využity moderní měřicí přístroje propojené s výpočetní technikou, žáci obdrželi pouze jednoduché návody na obsluhu. Mnoho z těchto měřících systémů je sestavováno přímo pedagogy tak, aby splňovaly metodické a didaktické požadavky na průběh pokusu (OPVK, 2014). Při zavádění těchto typů projektů je vhodné dodržovat především jednoduchost, systémovost a dobrovolnost.

Dalším typem projektu může být projekt pojatý jako tematické uspořádání učiva. Tento typ je charakteristický pro školy s Jenským plánem, kde jsou předměty zpracovány do několika tematických celků, nazývaných projekty. V jiných školách jsou do projektů zpracovány pouze obsahy některých předmětů. Toto uspořádání je vedeno dle určitého

kritéria, neboli z hlediska referenčního rámce. V projektu by měla být patrná snaha o splnění zásady postupu od jednoduššího ke složitějšímu a od známého k neznámému, a taktéž by měly být dodrženy blízké vztahy mezi jednotlivými obsahy (Dvořáková, 2009). Jednotlivé tematické celky vždy nesou specifický název, mají svoji charakteristiku, a pedagogové v nich vymezí rámcové cíle a kompetence, které by měly být pomocí plnění dílčích cílů rozvíjeny. K plnění dílčích cílů jsou využívány činnosti vymezené v obsahu. Po splnění dílčího cíle je nezbytné celý postup vyhodnotit (MŠ Hluk, 2012).

Dále mohou být projekty uskutečněny ve formě samoučení. V některých případech nebývá tento typ projektu nazýván projektem, neboť se jedná zejména o samostatnou práci žáka s učebnicí a výsledkem nebývá specifický výstup. Pedagog musí před zadáním tohoto projektu vymezit množství učební látky, kterou si může žák prostřednictvím samostatné práce osvojit, a způsob uspořádání poznatků, umožňující poznání jevů ve vzájemných vztazích. Pro některé žáky je vhodné stanovit pouze základní minimum poznatku, jiní žáci si zvládnou osvojit také rozšiřující učivo. Tento typ projektů vyžaduje od žáků komplexní soustředění, proto by měly být respektovány požadavky na aktivizaci žáka a na jeho schopnost samostatné práce (Dvořáková, 2009).

Projekt může být pojatý také jako široký úkol, v němž se řeší obsažený problém z nejrůznějších hledisek, stále však v rámci jednoho učebního předmětu. V takovém případě nejprve pedagog představí přehled studia projektu a jeho využití a projde informační a ideovou přípravou. Poté následuje diskuse, v níž žáci vyjadřují vlastní myšlenky, názory a zkušenosti. Pokud žáci všemu porozumí, mohou si začít osvojovat poznatky formou skupinové či individuální práce, vždy však musí projít základními úkoly projektu. Když tato část projektu skončí, žáci určením pedagogem referují o průběhu práce a výsledcích, kterých dosáhli. V závěru projektu musí žák zvládnout určitou formu testu, jehož úroveň je nastavena dle možností průměrného žáka. Tento druh projektu bývá obvykle dlouhodobějšího charakteru a bývá řešen ve skupině (Dvořáková, 2009).

V neposlední řadě může být projekt pojatý jako jednotná idea, založená zcela na zájmech žáků, nahrazující učební předměty. Dochází při něm ke koordinaci učiva při řešení problému. Učivo by mělo být koordinováno tak, aby mohl žák získávat nové poznatky ze všech oborů a předmětů, které jsou jeho věku přiměřené. Každá činnost by měla projít čtyřmi fázemi – cítit, myslet, jednat, vyjadřovat. Činnost by měla být založena na využití všech smyslů a vypracování projektu by mělo vycházet zejména ze zkušeností žáka, spojených s novými

informacemi. Podmínkami pro efektivní koordinaci je sladění organizačních, psychologických, personálních a obsahových aspektů projektu. Obvykle je tento typ projektu řešen jako týdenní a realizován individuálně i skupinově (Dvořáková, 2009).

2.4 Fáze řešení projektů

Nejčastěji bývají vymezovány čtyři fáze řešení projektu, které lze nalézt již u W. H. Kilpatricka či J. Deweyho. Mezi tyto fáze patří „*plánování projektu, realizace projektu, prezentace výstupu projektu a hodnocení projektu*“ (Kratochvílová, 2009, s. 41). Někteří autoři považují za základ projektu situace nastolení určitého problému, který nemusí vycházet pouze ze školního prostředí, ale též z jejich vlastní zkušenosti. „*Tvůrce projektu, kterým je nejčastěji pedagog, by měl tyto problémy zapracovat do projektu takovým způsobem, aby v žácích vzbudil zájem o řešení projektu a motivaci k dlouhodobější práci*“ (Dömischová, 2011, s. 32).

První fází je záměr či plánování, v němž musí tvůrce projektu definovat řešený problém a analyzovat smysl projektu především z pohledu žáků a jejich schopností a zkušeností. Dále zde musí být vymezeny jasné a splnitelné cíle, do nichž jsou integrovány vzdělávací obsahy daného předmětu či předmětů. Pro úspěšnost a efektivitu projektu je důležité zvolit vhodný typ projektu, stanovit si výstupy a popsat účastníky projektu (Šafránková, 2019). Na plánování by se neměl podílet pouze pedagog, ale též sami žáci, kteří mohou společně diskutovat o vhodném tématu projektu, zhodnotit materiální možnosti školy i žáků samotných, dohodnout se na organizační strukturu a rozvrhnout si časový plán plnění projektu (Novotný, 2012, s. 24). Není stanoven jednotný postup plánování, každý pedagog si určuje způsob plánování sám.

Ve fázi realizace je vhodné postupovat podle výše zmíněného plánu, „*vyhledávat a zpracovávat informace, data a materiál, podporovat motivaci žáků a jejich zodpovědnost za dokončení a výstupy projektu. Učitel zde vystupuje v pozici poradce, intervenčního pracovníka, zatímco žák je aktivní tvůrce*“ (Šafránková, 2019, s. 219). Tato fáze může trvat různě dlouhý čas, a neřídka se stává, že vymezené časové období není dostačující. Dle typu projektu i jeho obsahu může být od žáka očekáváno, aby formuloval určité hypotézy, aby si vyhledával informace z cizojazyčných zdrojů nebo aby získané informace specifickým způsobem zpracovával. Mladším žákům mohou s projekty pomáhat pedagogové či rodiče, od

starších žáků středních škol a studentů vysokých škol se očekává více samostatná práce (Tomková a kol., 2009, s. 34 – 35). Realizační fáze pomáhá žákům změnit přístup k osvojování si poznatků, docházejí k uvědomění, že záleží pouze na jejich a aktivitě a spolupráci se spolužáky, jak úspěšně danou problematiku zvládnou (Novotný, 2012, s. 24).

Fáze výstupů obsahuje nejen představení výsledků, ale též aktivní podporu schopnosti žáků obhájit své výsledky, argumentovat a prezentovat tyto výsledky různými způsoby. Mělo by zde dojít k propojení teoretických a praktických dovedností, které se projeví nejen ve formě různých způsobů prezentací, ale též různých druhů výstupů, například formou knihy, časopisu, výstavy a dalších (Šafránková, 2019, s. 219). Také žakovský časopis představuje oblíbenou formu projektových výstupů, neboť lze do něho zahrnout mnoho témat z několika oborů, mohou se na něm podílet žáci různých tříd a jeho obsah je poměrně snadno zhodnotitelný. Rozvoj moderních technologií nabízí tvorbu různých typů videoprezentací či internetových stránek, které mohou být buď samotným výstupem, nebo na nich mohou být výstupy z projektů prezentovány. Do způsobu výstupů se projevuje míra vnitřní zainteresovanosti žáků. Pokud budou tvorbu projektu vnímat jako zajímavou formu výuky, jejich výstupy budou pestřejší a obsáhlejší (Dömischová, 2009).

Poslední fází projektové výuky je fáze hodnotící, v níž dochází k evalvací nejen výsledného závěrečného výstupu, ale také celého procesu řešení včetně fáze plánování. V hodnocení by měly být využívány různé formy evaluace, například slovní hodnocení, sebehodnocení či cílená zpětná vazba. Hodnocení by mělo být podpořeno jasnými kritérii, která jsou srozumitelná žákům i učitelům. Mezi aktéry hodnocení nemusí patřit pouze žáci či pedagogové, mohou jimi být i rodiče či veřejnost. Vždy je potřeba všemi aktéry výuky stanovit eventuální návrhy na změny, opatření a připojit zdůvodnění (Šafránková, 2019, s. 219). Výsledná evaluace není pouze vyjádřením pohledu pedagoga, nýbrž společným rozhodnutím žáka a učitele, a představují možnost pochopit případné nedostatky nejen autorovi projektu, ale též ostatním spolužákům. Jedná se o sebehodnotící fázi, v níž má autor projektu vnitřně pochopit reakci pedagoga a ostatních spolužáků na svůj projekt a nalézt možná vylepšení pro budoucí práci (Tomková a kol., 2009).

V průběhu jednotlivých etap se mohou projevit určité časové průtahy, způsobené určitou nejistotou žáků či objektivními překážkami, například nesnadným přístupem k informacím. Určitý dohled pedagoga je nutný během všech fází projektové výuky, neboť mnoho žáků si není zcela vědomo nadměrného opisování svých zdrojů či nesprávně uchopí projektové téma.

Komentáře učitelů by měly být vždy konstruktivní, jejich cílem není žákovi prozradit, jak nejlépe téma uchopit, ale spíše pomocí ujišťovacích otázek poodhalit možné slabiny projektu. Pokud žák vytváří pouze část výsledného projektu, mohou mu komentáře pedagoga pomoci nasměrovat svou práci tak, aby ve výsledku jeho práce ladila s ostatními částmi. Určitý dohled také pomáhá dodržet časový plán a poskytuje žákům ujištění o zájmu pedagoga o jejich výsledky (Petty, 2013).

2.5 Požadavky na projekt

Vzhledem k nedostatečné obeznámenosti části pedagogického sboru s problematikou projektů a projektové výuky se někteří učitelé domnívají, že projektem může být označeno plnění jakéhokoliv úkolu, na jehož konci žáci vytvoří hmatatelný výsledek. Projekt však musí obsahovat propracovaný postup, který umožní žákům nabýt požadované profesní znalosti a úspěšně dosáhnout předmětových či oborových výstupních kompetencí, které jsou vymezeny v profilu absolventa a schváleny akreditační komisí. Projekty musí již od prvních ročníků odrážet modelové situace z reálného světa, přizpůsobené věku a schopnostem žáků, přičemž dosažené výstupy musí být prezentovatelné nejen pedagogům, ale též širšímu publiku. Řešení projektu nemusí být technicky akceptovatelné, žák by však měl dokázat prezentovat také postup řešení projektu, který by měl být technicky a logicky správný. Žák je zde středem vzdělávacího procesu, proto by se měl dozvědět nové informace také v rámci hodnocení. Zpětná vazba pedagoga a dalších osob by měla žákovi nabídnout podněty k úvahám o kvalitě vlastní práce a možných vylepšeních do budoucna (Průcha, 2005).

Již v počátcích vymezení projektové výuky byla pro projekt stanovena čtyři základní kritéria. Prvním kritériem je možnost výběru tématu žáky, či alespoň mít určitý vliv na jeho výběr. Učitel vymezí oblast, která bude předmětem výuky, a spolu se žáky vymezí přesná témata projektů, kterým se budou jednotlivé skupiny žáků věnovat. Program učení, kterým žáci při zpracování projektů projdou, není předem fixně stanoven. Projekt dále nesmí být založen na školním kurikulu, vždy vychází z mimoškolních prožitků žáků. Nemá být náhradou předepsaného vyučování, ale přímou součástí. Projekt je založen na osobní zainteresovanosti žáků, kteří na něm pracují dobrovolně a z vlastní volby, mají tedy vnitřní motivaci pro jeho vypracování. V neposlední řadě pak musí projekty vést ke konkrétním

výsledkům, na jejichž základě si žáci osvojí požadované poznatky, případně získají kvalifikaci a zároveň obdrží určitou formu odměny (Singule,1992).

Mezi požadavky, které jsou na projekt kladeny, lze tedy zahrnout především požadavek smyslu. Každý řešený projekt musí být smysluplný a musí být založený na jejich potřebách. Dále musí být spjat s reálným životem žáků, nikoliv učitele. Učitel tedy musí být obeznámený se zájmy a zážitky svých žáků. Projekt také musí řešit reálný problém, který není nahodilý, ale skutečně existující. Také má nabídnout globální pohled na určitý problém. Zatímco u mnoha vzdělávacích činností je důraz kladen na samotný výsledek, u projektu je zohledněn také samotný postup. Řešení projektu by mělo být pojato jako činnostní a tvořivá cesta, do níž se zapojuje celá osobnost každého žáka. Projekt by měl podporovat sociální učení, vzájemnou kooperaci a organizaci, stejně jako rozvoj individuality každého žáka. Od projektu je také očekávána změna pohledu na roli učitele, který není vedoucím, ale spíše doprovodnou osobou, která má žákům pomoci zvolit správný směr řešení (Plesná, 2006).

3 Projektová metoda

3.1 Definice pojmu projektová metoda

Projektová metoda je vymezena v několika odborných publikacích. Autoři Pedagogického slovníku rozumí pod tímto pojmem vyučovací metodu, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít různou podobu, například integrovaná témata, praktické problémy ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu (Průcha-Walterová-Mareš, 2009, s. 172). Metoda sama neurčuje podobu výsledného produktu, pouze vytváří rámec, v němž by se projekty měly řešit.

V obecném shrnutí lze říci, že za projektovou metodu může být považována promyšlená a organizovaná učební činnost, která směřuje k určitému cíli. Tato činnost může mít teoretický i praktický charakter, její postup však není nahodilý, nýbrž je soustředěn kolem specifické ideje či jádra, nazývaného téma. Projektová výuka by měla mít jasný smysl, s nímž jsou srozuměni žáci i učitelé. V procesu takto koncipované výuky by měly být naplněny výukové potřeby žáků i učitelů, osobnost žáků by měla být rozvíjena a charakter upevňován.

Správně pojatá projektová výuka pomáhá žákům přijmout odpovědnost za vlastní konání i za výsledek činnosti. Na základě využití vlastních zkušeností a nutnosti získávat nové informace jsou žáci motivováni k učení a k rozvoji vlastního sebepečení (Coufalová, 2006).

Mezi specifika projektové výuky patří skutečnost, že žáci nemají povinnost naslouchat výkladu učitele, nepožaduje se od nich reprodukce vyslechnutého obsahu učiva a pouhé znovupoužití teoretických znalostí. Žáci jsou podporováni v nalezení vlastních způsobů řešení, v pojmání problému komplexním způsobem, přičemž každý žák má právo přednést vlastní způsob řešení. Žádný návrh není předem odmítnut, o všech možných řešeních by se mělo diskutovat, případně je vyzkoušet v praxi. Jak již bylo zmíněno, předložený úkol musí být pro žáky zajímavý a významný, aby se s jeho řešením identifikovali, aby jej přijali za svůj a jako takový jej se zájmem řešili (Kalhous, Obst, 2001, s. 299).

Projektové vyučování tedy náleží k těm vyučovacím formám, jež jsou orientovány na aktivní získávání určité kultury vzdělávání, vycházející z organizované činnosti žáků a na bezprostředním získávání zkušeností (Skalková, 2005).

3.2 Typologie projektových metod

V následující kapitole jsou představeny způsoby výuky, které se velmi často objevují v českých školách a s projektovou metodou úzce souvisejí. Projekt může být uchopen jako téma, odrážející aktuální dění ve škole i ve společnosti. Tematická výuka umožňuje učitelům spojit obsah učiva z několika předmětů do větších celků neboli témat, v nichž si mohou žáci osvojit učivo a zároveň rozvíjet své dovednosti. Protože pedagogové své děti znají, mohou sestavit témata na základě zájmu dětí a podnětů z každodenního života, aniž by museli zásadně měnit rozvrh. Žáci si pomocí tematické výuky mohou vyzkoušet „řešit problémy z vícero stran, propojovat své jednotlivé a každodenní zkušenosti a nové informace, hledat a uvědomovat si souvislosti“ (Tomková a kol., 2009, s. 21).

Integrovaná tematická výuka S. Kovalikové je výukový model, jehož podstatou je promyšlená charakteristika vhodného učebního prostředí, rozvoj integrovaného kurikula a podpora výukové strategie založené na aktivním učení žáků. Kurikulum integruje obsahy a činnosti žáků vždy do jednoho celoročního tématu, přičemž toto téma je dostatečně silné a motivující na to, aby žáci v tematické výuce mohli pokračovat. Při zpracování jednotlivých témat si žáci procvičují čtení, psaní, aritmetické dovednosti a využívají složitější prvky ve výuce. V českých školách se tematická výuka objevuje např. ve vzdělávacím plánu nazvaném Začít spolu¹², které zahrnuje několik témat, na nichž žáci pracují vždy v 90 minutových blocích (Tomková a kol., 2009).

V některých odborných publikacích se tento druh metody nazývá Integrovaná tematická výuka, neboť učivo všech předmětů integrováno ke specifickému tematickému celku. Třída si vymezí jedno celoroční téma, které následně rozdělí na podtémata zpracovávaná měsíčně či v týdenních celcích. V každém takovém celku je zahrnuto základní učivo, které musí

¹² Program Začít spolu je v současné době realizován v 29 zemích světa. V ČR je realizován od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách. Tento program lze označit jako pedagogický přístup orientovaný na dítě, jeho osobnostní rozvoj a potřeby, který umožňuje a prosazuje inkluzi dětí se speciálně vzdělávacími potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami a dětí s různými typy postižení). Velmi vhodný je také pro děti z různých etnických menšin a sociálně slabých rodin (ZŠ Volyně, 2021).

zvládnout všichni žáci. Učitel proto připraví aplikační úkoly, na nichž si žáci toto učivo procvičí a upevní. Nové dovednosti si mohou žáci osvojit teprve tehdy, když je využijí při řešení nových úkolů, a tudíž vnímají, že tyto dovednosti mají smysl a uplatnění ve specifických situacích. Na motivaci má vliv i to, že se děti mohou podílet na podobě výuky (navrhovat podtémata, vymýšlet úkoly pro ostatní, pomáhat mladším apod.). Učení zde probíhá velmi přirozeným způsobem s možností volného pohybu a prostorem pro individualitu (Alternativní školy, 2010).

Mezi formy projektové výuky lze zařadit také individuální vzdělávací projekt. Tento způsob je méně využíván nežli skupinová projektová výuka, přesto však má své opodstatnění ve výuce. Dobře naplánovaný individuální projekt může žáky podpořit v naplnění jejich zájmů, hledání samostatné cesty a může být podporou při osamostatňování žáka v procesu učení. Zatímco při tvorbě skupinových projektů si mohou jednotliví žáci rozdělit role a přispět k výsledku pouze určitou částí, při individuální projektové výuce si musí veškeré informace a materiály jednotlivec vyhledat a zpracovat sám. Proto je důležité, aby každý žák zvládl potřebné postupy, neboť způsob zpracování projektu je stejně důležitý jako výsledný projekt. Pedagog mu může pomoci nasměrovat pozornost správným směrem, žák však za postup i výsledek odpovídá sám. Základní kroky individuálního výzkumu by měly být následující: *„volba správného tématu, tvorba otázek k tématu, předpokládané odpovědi, zápis všech doposud získaných vědomostí a informací, hledání dalších informací, závěrečný písemný zápis či tvorba výsledného materiálu a hodnocení i sebehodnocení“* (Tomková a kol., 2009, s. 33).

Typologie projektových metod může být vymezena dle hledisek, které ve své práci nastínila Dvořáková (2009). Z hlediska zpracování obsahu vyučování může být projektová metoda označena jako koncentrační metoda, která je založena na požadavku zpracování určitého životního jevu nebo komplexu otázek najednou, ale z různých úhlů pohledu. Z hlediska zapojení žáků může být vymezena projektová metoda situační, jejímž východiskem je živá, zajímavá situace, která motivuje žáka k zapojení se do studia dané učební látky. Tato metoda je blízká spontánním projektům, na rozdíl od nich však musí obsahovat převzetí odpovědnosti žákem. Z hlediska procesu objevování lze projektovou metodu vymezit jako metodu genetickou, kdy je respektován vývoj každého žáka. Jeho vědomosti se rozvíjejí takovým způsobem, jaký je pro něj vývojově přirozený. Metoda je velmi konkrétní a pro žáka zajímavá, avšak je časově náročnější, a tak se od pedagoga

očekává dobrá znalost žáků. Extrémní formou genetické metody je metoda objevitelská (Dvořáková, 2009).

V neposlední řadě může být projektová metoda označena z hlediska samoučení žáků za metodu pracovní. V některých projektech může být uplatněna metoda laboratorní, což je skutečná technická práce využitelná i ve výuce založené na frontální metodě. Pracovní metoda může být dále rozdělena na tiché zaměstnání, nepřímé vyučování a samoučení. „Tiché zaměstnání vylučuje přímý duševní kontakt žáka s učitelem a učení není řízeným nabýváním nových poznatků. Při nepřímém vyučování žák získává nové poznatky nebo již získané poznatky aplikuje za nepřímého vedení učitele. Samoučení je pak takový způsob vyučování, ve kterém je žák sám sobě učitelem. Tyto přístupy mohou být v rámci pracovní metody střídány, žák může být tedy vzděláván zcela samostatně či pod nepřímým dozorem (Dvořáková, 2009, s. 38).

4 Projektové vyučování

4.1 Definice pojmu projektové vyučování

Projektové vyučování se orientuje především na zkušenosti žáka. Podstatou pojmu zkušenost je myšlenka, že předměty získávají význam, pokud se včleňují do lidských zkušeností nebo jsou používány ve společné činnosti. Tyto zkušenosti jsou založeny na aktivním vztahu žáka k okolnímu - přírodnímu či společenskému - prostředí. Praktické zkušenosti ukázaly, že žáci v kontaktu s reálnými situacemi, které jsou jim blízké, začínají klást otázky, probouzí se v nich přirozený zájem o poznávání. Jejich obohacování a osobnostní vývoj je takto podporován více, nežli je tomu při frontální výuce. Nejedná se však o získávání jakýchkoliv nahodilých zkušeností, nýbrž o jejich promýšlení, zpracovávání a hodnocení. Projektové vyučování by mělo podporovat snahu spojit obsah učení se životem (Mazáčová, 2007).

Dalším významným předpokladem projektové výuky je skutečnost, že od sebe nelze odtrhnout poznání a činnost, "práci hlavy a práci rukou". Společná činnost žáka je nejdůležitější prostředek k rozvoji dispozic jedince. Mělo by se jednat o takovou činnost, se kterou se žáci ztotožňují a kterou emocionálně prožívají (Mazáčová, 2007).

Pod pojem projektové učení je pak možné zahrnout formu výuky zaměřenou na žáka či studenta, která je založena na třech konstruktivistických principech: učení je kontextově specifické, žáci či studenti se aktivně účastní procesu učení a svých cílů dosahují prostřednictvím sociálních interakcí, sdílení znalostí a porozumění. Taková výuka je považována za konkrétní typ učení založeného na dotazech, kde je kontext učení poskytován prostřednictvím autentických otázek a problémů v prostředí reálného světa, které vedou ke smysluplným zkušenostem s učením (Al-Balushi, Al-Aamri, 2014). V různých státech světa je pod pojem projektová výuka zahrnuta různá škála činností, přičemž výzkumy jejich efektivit se odvíjí mimo jiné také od způsobu, jakým je tato pedagogická metoda vymezena a jaké oblasti jsou do ní zahrnuty (Kokotsaki, Menzies, 2016).

Projektovým učením může být také myšlen takový úkol či série úkolů, které jsou žákům zadány k individuálnímu zpracování. Projekty mívají zpravidla otevřenější konec než samostatné práce (Petty, 2013, s. 292). Projektovou výukou se rozumí komplexní pedagogická metoda, která žákům umožňuje dotýkat se reality, prožívat nové role, řešit

problémy, propojovat a uplatňovat získané poznatky všech oborů při smysluplné a efektivní činnosti. Může to být také vzdělávací strategie, založená právě na aktivním přístupu žáka (Tomková a kol., 2009). Za projektovou metodu lze označit 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 činnosti vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce (Kratochvílová, 2009, s. 37).

4.2 Fáze projektové výuky

Ačkoliv učitel netvoří centrum projektové výuky, pochopení požadavků a témat výuky záleží převážně na jeho přístupu a zkušenostech. Proto jsou jednotlivé fáze takto nastavené výuky zpracovány především z pohledu učitele. V jednotlivých krocích je uvedeno, jaké kroky by měl učitel při přípravě projektu zvážit a na jaká úskalí se připravit.

V první neboli přípravné fázi si musí pedagog především ujasnit cíl a úkoly projektové výuky. Měl by zvolit taková témata, která jsou pro žáky zajímavá a aktuální, která pro ně představují skutečný problém. V kontextu průřezových témat v RVP ZV mohou učitelé hledat vazbu na jednotlivé tematické okruhy. Při návrzích se oceňuje aktivita žáků, kteří mohou svými nápady přispět k výsledné volbě tématu (Mazáčová, 2007). V této fázi může být uplatněna metoda brainstormingu, kdy každý žák vyřkne první téma, které ho napadne. Jednotlivá témata se mohou spojovat, překrývat, odporovat si, výsledné téma by však mělo být přijato všemi žáky tak, aby se s ním dokázali ztotožnit. V některých případech je lepší, když pedagog přinese již hotové téma, zejména tehdy, pokud se žáci nejsou schopni shodnout na žádném z navržených témat nebo pokud jsou jejich zájmy příliš individuální (Coufalová, 2006).

Další fáze spočívá v diskusi nad možnými formami řešení daného tématu či problému. Na této fázi by se měla podílet celá skupina žáků. Měly by zde být formulovány upřesňující otázky, které budou v další fázi řešeny, a společně bude vymezena přibližná podoba výsledku. Může mít formu sdělení, závěrečné zprávy, referátu, časopisu apod. Učitel musí podněcovat diskusi a vyžadovat nápady od každého žáka. Všichni by měli projevit iniciativu a vyjádřit své myšlenky. Pokud je například očekávaným výstupem video, přičemž některý ze žáků nerad mluví na kameru, je možné určit mu při řešení projektu jinou roli. Učitel by však měl

být o této skutečnosti zpraven, neboť ji pak může zohlednit v závěrečné evaluaci (Mazáčová, 2007).

Třetí fáze již spočívá v rozvíjení takových aktivit a činností, které žáky vedou k řešení problému. Pedagog nesmí určit jednoznačnou cestu, spíše pomáhá žákům vydat se správným směrem. Žáci by si měli rozdělit jednotlivé role, přičemž někdo z nich bude informace vyhledávat, další je bude zpracovávat a jiný žák zase vytvoří výsledný projekt. Žáci by měli využít všechny reálné možnosti, tedy nejen navštívit knihovnu či vyhledávat informace na internetu, ale také navštívit místa či firmy, které se s projektem nějakým způsobem souvisí, či poradit se s dalšími osobami. Učitel by je měl v takových aktivitách podporovat, případně jim usnadnit například návštěvu firmy osobní podporou (Mazáčová, 2007).

Pokud již žáci mají pocit, že dané téma zpracovali, či pokud se vyčerpá časový limit, mělo by dojít ke zveřejnění výsledků. Pedagog může formu zveřejnění buď určit předem, nebo teprve v době, kdy již vidí, jakým způsobem žáci dané téma uchopili. Pokud například vytvořili magazín, může být výsledná forma publikována nejen v rámci školy, ale také v menší obci či v knihovně. Pokud je projekt skutečně dobře zpracován, mohl být představen nejen pedagogovi, ale celému pedagogickému sboru, apod. (Coufalová, 2006).

V poslední fázi dochází k hodnocení zpracování daných projektů či jednoho projektu. V hodnocení by měl být zhodnocen typ projektu, například zdali se jedná o projekt krátkodobý či dlouhodobý, individuální či kolektivní apod. Nemělo by být využíváno hodnocení známkami, jelikož nedává žákovi dostatečnou reflexi a prostor k dalším úvahám o zlepšení. V některých případech je dobré vymezit oblasti, které budou předmětem hodnocení, například originalita zpracování, rozsah využitých zdrojů, velikost projektu, jeho užitečnost nebo míra samostatnosti při jeho zpracování. Učitel by měl na hodnocení spolupracovat se žáky, vyzdvihnout především pozitivní aspekty celého procesu zpracování. Měl by se zaměřit na to, jak se žáci zhostili formulace problémů, jak prezentovali svoje výsledky. Předmětem hodnocení tedy není pouze výsledek - izolované poznatky, ale také pracovní proces a konkrétní dovednosti, k jejichž rozvoji prostřednictvím projektové práce došlo. Vhodné je užívat formy slovního hodnocení, které posuzují úroveň činnosti jednotlivých žáků i činnost pracovních skupin. V projektech lze využívat také sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků. Nemělo by docházet ke vzájemnému porovnávání projektů a způsobů jejich zpracování, učitel by neměl žákům dávat žádné vzory, návrhy, jak by, dle jeho požadavků, měl výsledný projekt vypadat (Mazáčová, 2007).

4.3 Podmínky kvalitního projektového vyučování

Pro správný průběh projektového vyučování je nezbytné zejména motivovat žáky k samostatné činnosti. Zároveň by však mělo být dosaženo součinnosti triády aspektů, které umožňují žákům pracovat samostatně – pozitivně nastavené klima školy, podpora rodičů a zkušený pedagog. Klima školy pomáhá pedagogům připravit projekty v týmech, přičemž ředitel školy by měl být otevřený vůči různým alternativním formám výuky. Právě osoba ředitele do značné míry určuje, jaký způsobem se bude klima školy vyvíjet. Pro uplatnění projektové výuky je nezbytné nastavit ve škole otevřenou komunikaci, a tím se pokusit předcházet problémům a negativním jevům. A pokud už k nim dojde, řešit je v klidu s respektem a partnerským přístupem (Řízení školy, 2017). Součástí klimatu by měl být také demokratický duch, jistý řád a určitá pravidla, která všichni znají a respektují a na jejichž vytváření se případně i sami podílí (Inkluzivní škola, 2021).

Dalším důležitým prvkem pro zajištění kvalitního projektového vyučování je získání podpory rodičů. Jejich uvědomění si cílů a smyslu projektového vyučování je velmi důležité, neboť pozitivní výsledky jsou dosaženy v dlouhodobém horizontu. Rodiče proto mohou získat pocit marnosti a nedůležitosti, případně se mohou obávat toho, že jejich dítě si nedokáže osvojit dostatečné množství znalostí. Někteří vnímají projektovou výuku jako ztrátu času, nekvalitní vyučování či zbytečné hraní a preferují tradiční způsob frontální výuky a známkového hodnocení. Pokud se však mohou zúčastnit prezentace projektů, pokud změní náhled a využijí tvorbu projektů pro zlepšení vzájemné komunikace, mohou nejen získat nové informace, ale také obohatit vzájemné vztahy. Rodiče mohou také spolupracovat navzájem, vytvářet společenství a rozvíjet tak komunikační schopnosti svých potomků (Tomková a kol., 2009).

Kvalitní projektová výuka vyžaduje dostatečně erudovaného a zkušeného pedagoga, který disponuje potřebným nadšením a je připraven čelit případným obtížím. Jeho úloha je nesnadná, neboť musí koordinovat spolupráci účastníků projektu, taktéž musí být velmi dobře připraven po stránce teoretické a organizační a měl by disponovat potřebnými osobnostními charakteristikami. Způsob jeho přístupu určuje do značné míry kvalitu výsledných projektů. Zkušený pedagog nejen že dokáže udržet motivaci mezi svými žáky po celou dobu řešení projektů, ale také si dokáže před dalšími osobami svůj postoj obhájit a vymezit jasné edukační cíle, kterých by mělo být prostřednictvím projektů dosaženo (Novotný a kol., 2012, s. 15).

4.4 Projektová výuka na 2. stupni ZŠ

Výuka na druhém stupni základních škol je zaměřena na osvojení si specifických odborných znalostí z jednotlivých předmětů, které se obvykle vyučují odděleně. Každý pedagog, který do dané základní školy nastupuje, se nejprve musí seznámit se školním vzdělávacím programem (ŠVP), na němž by měl postavit vlastní vzdělávací osnovu pro určité období. Zejména je důležité vědět, kolik vyučovacích hodin mají jednotlivé předměty týdně, kterými oblastmi výuky žáci doposud prošli a jaké možnosti škola pro výuku daného předmětu nabízí. V kapitole Charakteristika ŠVP – obvykle v přehledné tabulce – lze najít, jak si daná škola poradila se začleněním průřezových témat do výuky. Některé tematické okruhy mohou být zařazeny do klasické výuky předmětů, jiné se škola rozhodla realizovat formou projektových dnů, vzdělávacích výletů apod. (Dokoupilová a kol., 2010, s. 12).

Pokud již ve škole probíhaly projektové dny, nový učitel by se s nimi vždy měl seznámit, a v optimálním případě na ně navázat. Projektová výuka by měla u žáků rozvíjet specifické kompetence, především kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální kompetence a v neposlední řadě také kompetence občanské a pracovní (Koten a kol., 2009). Žáci na druhém stupni by již měli zvládnout více samostatné práce, nežli žáci na prvním stupni, což se může promítnout také do realizace projektů. V začátcích projektové výuky by však měl být žákům ponechán dostatečný čas na přivyknutí si novým požadavkům. Podobně jako jiné výukové metody, také projektová metoda má svá specifika, která si musí osvojit nejen žáci, ale též učitelé. Doporučuje se začínat s jednoduchými projekty, které jsou spíše krátkodobé, a při nichž si mohou žáci dostatečně osvojit zásady skupinové, kooperativní a individuální práce (Sárközi, 2010).

Méně zkušení učitelé by měli začít jednoduchým projektem, který vychází pouze ze znalostí a požadavků toho předmětu, který vyučují. Pedagogové, vyučující humanitní předměty, mohou využít například nějakou historickou epochu či jazykový prvek, na který bude projekt zaměřen. Měli by především omezit vlastní kontrolu a zaměřit se na rozvoj plánování a vlastní iniciativu vycházející od žáků, stejně jako na závěrečnou reflexi. (Koten a kol., 2009). Učitel by měl také získat přehled o způsobech evaluace, které po skončení projektu následují. Žáci by se měli na hodnocení projektu podílet, učitel by neměl přistupovat

k výsledkům projektu příliš kriticky a porovnávat je s ostatními projekty (Dokoupilová a kol., 2010).

V rámci projektu se mezi žáky objevuje několik typů osobností, které se na řešení projektů podílejí. Myslitel je individualista, vážný, nekonvenční, který podněcuje tvůrčí myšlení a využívá imaginace. Zpracovává prvky, které mu přináší vyhledavač, který má schopnost seznamovat se s novými lidmi a umí nacházet nové možnosti a příležitosti, avšak jeho tendence k povrchnosti mu brání tyto prvky zakomponovat vlastními silami. Koordinátor pomáhá dohlížet na plnění cílů a rozložení sil a získává přehled o postupech všech zúčastněných žáků. Kontrolor svým střízlivým a neemocionálním pohledem nabízí pohled na řešení projektu z druhé strany. Měl by disponovat bystrým úsudkem a důsledností. Důležitým členem týmu je specialista, který je zaujatý pro věc a dokáže zajistit přesné a spolehlivé informace. Realizátor dokáže teoretické nápady od myslitele, specialisty či týmového pracovníka převést do konkrétních postupů, které jsou uskutečnitelné v praxi a které mohou sloužit jako hmatatelný výsledek projektu. V této fázi jsou důležití také formovač a dotahovač, s jejichž přispěním získá projektový výstup finální podobu (Koten a kol., 2009).

Na základě nabytých zkušeností se mohou žáci začít zaměřovat na složitější projekty, které trvají déle a vyžadují větší zapojení. Žáci by měli být schopni využívat moderní technologie, vyhledávat a ověřovat si informace a následně je zpracovat takovým způsobem, aby vytvořili originální projekt. Projekt by neměl být zcela samostatným prvkem, nýbrž by měl navazovat na právě probírané učivo. Zkušenější učitelé mohou jednotlivá průřezová témata zpracovávat ve spolupráci s dalšími vyučujícími či po domluvě s nimi si některé prvky z dalších předmětů vypůjčit. Pokud je například očekávaným výstupem schopnost žáka orientovat se v pravidlech českého pravopisu, může být projekt zaměřen na vytvoření vlastní příručky, v níž se používají tato pravidla. Příručka však může zároveň obsahovat některé informace z hodin dějepisu či občanské výchovy, čímž si žáci osvojí také kompetence k učení napříč různými předměty (Dokoupilová a kol., 2010).

Mezi ŠVP, v nichž se počítá s pravidelnou projektovou výukou, patří například program Začít spolu, Zdravá strava, či Tvořivá škola. Mnohé ŠVP zahrnují také prvky z předchozích školních osnov, které se učitelé snaží zahrnout do projektů. Revize vzdělávací strategie na národní úrovni prokázala, že i nadále v mnoha školách převažuje poměrně rutinní zpracování vzdělávacích doporučení, a projekty jsou zařazeny pouze nárazově. Důležitost změny v přístupu k obsahu vzdělávání a jeho náročnosti se stala předmětem revize výstupů ŠPV, kdy

již učitelé nebudou zaměřeni pouze na výklad, ale zejména na praktické uplatnění poznatků, mimo jiné též formou projektové výuky (Dvořák a kol., 2019).

5 Projektová výuka v hodinách občanské výchovy

V následujících kapitolách bude vymezen obsah a způsob výuky občanské výchovy na druhém stupni základních škol a možnosti využití projektové výuky v tomto předmětu.

5.1 Občanská výchova ve výuce ZŠ

Občanská výchova představuje předmět, který se za posledních třicet až čtyřicet let výrazně proměnil.

Občanská výchova byla zavedena jako povinný a samostatný předmět v roce 1922 tzv. Malým školským zákonem pod názvem Občanská nauka a výchova. Tento předmět se vyučoval v obecných a občanských školách, zatímco na středních školách samostatně neexistoval a vyučoval se v rámci zeměpisu, dějepisu či úvodu do filozofie.

Po 15. březnu 1939 došlo ve výuce občanské nauky a výchovy v důsledku vypuknutí druhé světové války k některým změnám. V centru pozornosti tohoto předmětu stála úcta k tělesné práci, slušné společenské chování a smysl pro rodinný život. Byla zakázána řada učebnic a protektorátní správci se zajímali o témata vyskytující se v učebnicích. (Medvědová, 2008, s. 37-40)

V komunistickém státě byl tento předmět využíván k výchově socialistické mládeže a k propagaci komunismu podobně jako například upravený či ideově zkreslený dějepis. Důraz byl kladen na kolektiv, socialistické vlastenectví a na budování komunismu (Staněk, 2008, s. 420).

Dalším významným mezníkem se stal rok 1989. Jednalo se o období, kdy byl potlačen pravý význam občanské výchovy. Z tohoto důvodu nastala po roce 1989 diskuze, zda by občanská výchova neměla být vypuštěna z učebních plánů. Nakonec se však došlo k závěru, že příprava žáků na život v nastupující demokratické společnosti potřebuje svůj samostatný předmět (Staněk, 2008, s. 426).

V současné době se pod pojmem občanská výchova rozumí nejen osvojení si základních poznatků z psychologie, sociologie a ekonomie, ale především rozvoj kompetencí vedoucích k rozvoji osobnosti jako celku. Poměrně výstižnou definici tohoto pojmu uvádí na webové stránce Asociace odborníků v andragogice ČR: „*Občanské vzdělávání je možné definovat jako součást vzdělávání, které podporuje občany v tom, aby se byli schopni samostatně, kriticky a aktivně zapojovat do veřejného dění. Občanské vzdělávání se nutně věnuje aktuálním*

politickým problémům. Občanské vzdělávání tedy rozvíjí schopnosti a postoje, jako jsou komunikativní schopnosti, kritické myšlení, schopnost pracovat s informacemi a zájem o okolní dění. To jsou dobré předpoklady pro efektivní učení a pro konstruktivní zapojení se do občanských aktivit“ (AOA, 2013).

Obsah předmětu občanská výchova je založen na Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, nazvaný Bílá kniha, v němž jsou formulovány nové principy vzdělávací politiky. Jeho obsah a zejména vzdělávací cíle byly začleněny do Školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dle Bílé knihy by se vzdělávání v oblasti občanské výchovy, která se v tomto dokumentu nazývá Výchova k občanství, mělo na druhém stupni základních škol zaměřit na rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, výchovu k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, posilování soudržnosti společnosti, podporu demokracie a občanské společnosti, výchovu k partnerství, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti či zvyšování zaměstnatelnosti (Bílá kniha, 2001). Z uvedeného vymezení je zřejmé, že vzdělávání v oblasti občanství nezahrnuje pouze získávání vědomostí a rozvoj poznání, ale je založeno také na rozvoji sociálních schopností, morálních hodnot, emocí, vztahů k ostatním lidem a dalším aspektům lidského soužití.

Kompetence, které by měli mít žáci na konci základní školy osvojené, jsou založeny na podobných principech jako v ostatních předmětech. Jednotlivé poznatky z tohoto oboru by měly prohloubit či doplnit znalosti a kompetence získané v ostatních předmětech. K dosažení tohoto cíle jsou v Rámcovém vzdělávacím programu vymezena následující průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. Průřezová témata představují obligatorní složku vzdělávání, a proto musí být promítnuta do školního vzdělávacího programu (Soukup a kol., 2010). Škola si může do obsahu těchto témat zahrnout různé oblasti. Obvykle se některá témata prolínají s tématy vyučovanými v hodinách dějepisu, českého jazyka či jiných jazyků, případně i některých přírodovědných předmětů.

Národní vzdělávací program, na nějž obsah základního učivo ZŠ navazuje, musí obsahovat postupy vedoucí k dosažení minimální funkční gramotnosti, které jsou vymezeny v kompetenčním rámci PISA / OECD, respektive SERR. V každé zemi musí být učivo

základní školy doplněno o ty oblasti, které tento kompetenční rámec nepokrývá, zejména o vymezení aktivního užívání mateřského jazyka či specifických národních prvků Výchovy k občanství. Každá škola by tak měla jako požadované výstupy uvést takové učivo, které umožňuje nejlépe rozvíjet klíčové kompetence, zároveň je obsaženo v konceptuálních rámcích šetření PISA a TIMSS a pomáhá pochopit metody a základní pojmy jednotlivých disciplín. Občanská výchova patří mezi ty předměty, které se nazývají naukové. Obvykle nepatří mezi předměty, které se vztahují k základním gramotnostem a z nichž jsou skládány přijímací zkoušky na střední školy. Význam těchto nauk se však zvyšuje v závislosti na snaze zlepšit zdraví a pohodu žáků a podpořit jejich socioemocionální učení. Proto se v tomto předmětu věnuje pozornost také esteticko-výchovným předmětům (Dvořák, 2019).

5.2 Současné pojetí občanské výchovy

Občanská výchova je v současném vzdělávacím plánu škol rozdělena na témata, jejichž uchopení se v každém ročníku prohlubuje. Je zařazena do všech úrovní vzdělávání. Od první třídy základní školy je součástí předmětu Prvouka, část Člověk a jeho svět. Na druhé stupni se předmět jmenuje Výchova k občanství, jeho účelem tedy není pouze předat určité vědomosti, ale také vychovávat žáky k občanskému uvědomění a pozitivním hodnotám. Jedinec si má při těchto hodinách nejen prohloubit kompetence sociální, personální, komunikativní a občanské, ale také poznat sebe sama, své postoje, názory a možnosti, naučit se je konfrontovat s ostatními. Na středních školách a gymnáziích pak bývá tento předmět rozdělen do několika samostatných oblastí, které se buď vyučují v různých hodinách v rámci jednoho ročníku, nebo se vyučují v různých ročnících v rámci jednoho předmětu (Havlíková, 2014).

V současném systému mají školy možnost volby, jak k danému předmětu přistoupí. Pokud ji vyučují jako povinný samostatný předmět, obvykle žákům doporučují zakoupit jednotné učebnice, ze kterých budou čerpat, či kopírují do hodiny jiný podkladový materiál. Mohou také zahrnout obsah Výchovy k občanství do jiných předmětů, přičemž nejčastěji to bývá dějepis, společenské vědy, zeměpis či filosofie. Žáci v každém z těchto předmětů získávají jiný pohled na danou problematiku – ve společenských vědách se dozvídají více o člověku, rodině a celkovém společenském systému, v rámci filosofie si tříbí své hodnoty a postoje v konfrontaci s různými filosofickými systémy a v zeměpise jsou jim představeny různé politické systémy světa či úvod do ekonomiky (Eurydice, 2005). Využívají k tomu

různé přístupy. Na mnoha školách i nadále převládá práce s textem, avšak mohou být využity také další vizuální pomůcky, například videodokumenty, prezentace v Power Pointu či četba z dalších zdrojů, například internetových. Mezi výchovné prostředky lze zařadit také mnoho praktických postupů, například výtvarné vyjádření problému, komunitní kruh, kolektivní hry, vytvoření nástěnky či magazínu a další. Učitelé také využívají externí zdroje, například se se žáky účastní preventivních programů městské policie či podporují žáky v prezentaci projektů před neznámým publikem (Říčařová a kol., 2011).

V předmětu Výchova ke zdraví je osobnost pedagoga klíčovým prvkem, který výrazně ovlivňuje nejen obsah výuky, ale také budoucí vývoj svých žáků. Požadavky kladené na učitele nespočívají pouze v dostatečném teoretickém základu, ale také v přístupu k žákům. Pedagog by měl umět využít vlastní osobní zkušenost spolu s teoretickými poznatky, a přistoupit k žákům na osobnostní rovině. Učitel a žák se setkávají v konkrétních podmínkách a v konkrétním čase, a taková setkání, mají-li přinést žádoucí výsledky, kladou velké nároky na osobnost pedagoga. Tyto nároky lze identifikovat v několika základních vztazích: ve vztahu vychovatele a vychovávaných, zde konkrétně učitele a žáků, ve vztahu k otevíraným a řešeným občanskoprávním a společenskovedním tématům, ve vztahu ke konkrétní situaci, v níž setkávání probíhá, ve vztahu učitele k sobě samému (Havlinová, 2014, s. 19). Pedagog by měl mít otevíraná témata zpracována dříve, nežli zahájí diskuzi s žáky.

Kvalitní osobnostní příprava je nutná zejména z důvodu neustálé aktualizace témat. Dříve se v těchto hodinách raději obsah učiva přednášel bez diskuze, v současné době jsou některá probíraná témata značně kontroverzní. Přístup společnosti k těmto tématům se neustále mění, pedagog tedy musí sledovat aktuální trendy a umět zprostředkovat různé postoje. Měl by umět reflektovat reálné společenské, ekonomické a politické situace, stejně jako situace ve škole, obci, regionu, v zemi, Evropě či ve světě. Pedagog by měl umět přiznat vlastní nejistotu a nerozhodnost a zároveň podporovat žáky v nalezení jejich vlastního postoje. Měl by jevit aktivní zájem o další sebevzdělávání, čímž poskytuje praktický vzor pro své žáky a zároveň si udržuje přehled o současném dění. Měl by též disponovat schopností transformovat občanskoprávní a společenská témata do podoby vzdělávacího obsahu a propojovat je se základními vzdělávacími cíli oborů a školy (Havlinová, 2014).

Z provedených výzkumů však vyplývá, že Výchova k občanství nesplňuje v mnoha případech své cíle. Žáci jsou schopni si osvojit základní vědomosti, avšak jejich zájem o veřejné dění a aktivní participaci na něm je stále poměrně nízký. Bylo potvrzeno, že 67 %

středoškolských studentů se nezajímá o evropskou politiku a více než 70 % studentů se neplánuje zapojovat do veřejných aktivit. 58 % studentů má dojem, že občané ČR nemají kromě voleb jiné příležitosti jak ovlivňovat politiku. Podobný přístup mají studenti také v přístupu k řešení lokálních problémů. Přibližně 80 % středoškolských studentů je přesvědčeno, že nemohou ovlivnit problémy na lokální ani na národní úrovni. Skutečně přispět k řešení problémů ve svém okolí se chystá pouze polovina ze zbylých 20% studentů (Protivínský, Čáp, 2013). Současný přístup tedy nemotivuje dostatečně schopnosti žáků a studentů uplatnit získané dovednosti v praxi. Studenti si sice mohou vyzkoušet uplatnění občanských práv a povinností, dokážou vytvořit projekt, avšak trvalý zájem o občanské záležitosti není u většiny z nich vytvořen.

5.3 Učivo občanské výchovy na 2. stupni ZŠ

Občanská výchova se na základních školách vyučuje v určitém počtu hodin tak, aby doplňovala ostatní druhy výchovných předmětů, například tělesné výchovy, výtvarné nebo hudební výchovy. V šesté třídě tak může být vyučována pouze jedna hodina, ve vyšších ročnících se pak může předmět vyučovat vícero hodin týdně. Občanská výchova může být pojímána dvěma různými přístupy. Jedná se o obor, jehož účelem je seznámit žáky druhého stupně s tematikou občanské výchovy. Též však může být Výchova k občanství pojímána jako vzdělávací a výchovný přístup, které samotný předmět daleko přesahuje. Většina školních institucí se však řídí Rámcovým vzdělávacím programem, a tak při tvorbě koncepce vzdělávání v tomto předmětu obvykle rozděluje výchovně-vzdělávací cíle a učivo do následujících modulů: Člověk ve společnosti, Člověk jako jedinec, Člověk, stát a hospodářství, Člověk, stát a právo, Mezinárodní vztahy a globální svět (Havlíková, 2014).

Ačkoliv každá škola si může upravit obsah tohoto předmětu dle vlastních potřeb, obvykle je součástí výuky v tomto předmětu výchova, vzdělávání a působení na každého žáka jako na jedinečnou osobnost. Na druhém stupni je učivo koncipováno takovým způsobem, aby se v každém ročníku znalosti žáků prohlubovaly. Je v něm zahrnuto několik oddílů zabývajících se vztahy mezi jedincem a společností, schopností zdravého soužití, spoluprací, schopností orientace na trhu práce a možnostmi změn v rámci rekvalifikací. Také je součástí předmětu představení historie České republiky, získání přehledu o současném dění v republice, představení státní správy, či praktické postupy řešení specifických situací ve spolupráci

s úřady či státními orgány. Žáci se také seznamují se svými občanskými právy a povinnostmi (ZŠ Horáčkova, 2021).

Žáci také navazují na své znalosti z předchozích let, kdy si osvojili základy péče o vlastní osobu a o své zdraví. Oblasti výuky se zaměřují na podporu růstu a rozvíjení osobnosti, poznávání vlastních silných a slabých povahových rysů, závislost lidské osoby na životním prostředí, rodině a společnosti. Učitelé by se měli zaměřit na praktický nácvik prosociálního chování, nácvik správné reakce na zátěžovou situaci či základy první pomoci. Vzhledem k tomu, že se žáci druhého stupně nachází v období rané adolescence, je nezbytné zaměřit se na oblast prevence. Krátký úvod do preventivních programů, včetně představení základních souvislostí vztahujících se k užívání návykových látek, je součástí výuky v šestém ročníku. V dalších ročnících se žáci seznamují s podrobným dopadem návykových látek na lidské tělo, seznamují se s psychologickými aspekty závislostí, případně mohou navštívit některý z preventivních programů Policie ČR, zaměřený na tuto problematiku. Součástí prevence je též předcházení nežádoucímu či patologickému chování a výchova k toleranci a vzájemné pomoci, což je součástí prevence šikany. Žáci se též učí zacházet se svými emocemi (ZŠ Horáčkova, 2021).

Součástí výuky se v posledních letech stala také oblast sexuálního chování, která se nezaměřuje pouze na patologické sexuální chování, ale je v ní zdůrazněna důležitost oboustranného souhlasu s jakýmkoliv sexuálním chováním, zákonné požadavky na aktéry sexuálního vztahu a psychologické dopady sexuálního chování. Učitelé by měli především formou situační či projektové výuky pomoci žákům nalézt odpovědný přístup k tomuto tématu. Odpovědnost za vlastní zdraví zahrnuje taktéž základní přehled o možnostech antikoncepce a ochrany před pohlavními i infekčními nemocemi či představení pojmu plánované rodičovství s důrazem na jeho oddálení. V posledních ročnících základní školy se obsahem Občanské výchovy stává též výchova k volbě povolání, v níž by měli žáci nejen lépe pochopit své možnosti, ale též přiznat si své skutečné předpoklady, porovnat možnosti uplatnění pro jednotlivá povolání i možnosti dalšího studia. Někteří žáci mají určité předpoklady, které jim usnadní volbu povolání, jiní naopak potřebují s výběrem povolání pomoci (ZŠ Horáčkova, 2021).

V jednotlivých ročnících může obsah učiva vypadat následujícím způsobem:

V šestém ročníku, kdy se někteří žáci mohou bát na nové škole, je vhodné začít seznámením se školou a školním prostředím, včetně organizace volného času, dále se zaměřit

na rodinu a širší sociální prostředí i již zmíněnou prevenci antisociálního chování. Taktéž mohou být zahrnuta témata vztahující se k místu, kde žáci žijí, i k mezinárodním organizacím typu EU či OSN. V sedmém ročníku se prohloubí povědomí o národu a národních svátcích, stejně jako o ochraně státu. Žáci získají informace více o mezilidských vztazích a sexualitě a mohou si také osvojit základy hospodaření s financemi. Některé školy se mohou zaměřit na domácí ekonomiku. Žáci osmého ročníku se taktéž dozvědí více o rozvoji osobnosti a o zdravém životním stylu, o společenském chování, významných osobnostech národa a o hodnotách a morálce vztahující se nejen k jednotlivci, ale též k celé společnosti. V posledním ročníku si žáci shrnou dosavadní znalosti a zaměří se na volbu budoucího povolání. Obsahem výuky je též náboženství a náboženská tolerance a multikulturní výchova (ZŠ Horáčkova, 2021).

5.4 Uplatnění projektové metody ve výuce občanské výchovy

Projektová výuka byla hojně využívána v meziválečných letech, v období tzv. reformní pedagogiky¹³. V období války a především po válce se začalo od projektové výuky ustupovat a od roku 1990 se začíná postupně navracet do škol v mnoha předmětech, kde výchova k občanství není výjimkou (Coufalová, 2006).

Projektová metoda může být uplatněna v různých oblastech výchovy k občanství, neboť s sebou nese aktivity, které jsou pro tento předmět typické. Žáci se prostřednictvím projektové metody učí spolupracovat, přijímat názory ostatních, učí se toleranci a přijímání odpovědnosti za svůj výsledek v projektu atd. (Stará, 2005, str. 240). Jana Stará také říká, že je důležité, aby byl projekt užitečný v praxi a žáci byli prostřednictvím projektu zapojeni do různých modelových situací.

V projektech realizovatelných při výchově k občanství by mělo také docházet ke spolupráci mezi školou a veřejnými institucemi (městský úřad, pošta, informační centra, policie, atd.), neboť tyto instituce mají k dispozici různé žádosti, tiskopisy atd., se kterými se budou žáci setkávat v svém budoucím životě (Meškanová, 2013, str. 34)

¹³ Reformní pedagogika je proud, který se koncipoval v 1. polovině 20. století a vycházel z Rousseau (přirozená výchova) a Tolstoj (volná škola). Základními východisky tohoto proudu bylo nové pojetí dítěte, kdy dítě se dostává do centra pozornosti a je preferována jeho individualita a pedocentrismus, kdy učitel nemá zasahovat do přirozeného vývoje dítěte. V rámci reformní pedagogiky byl uplatňován princip přiměřenosti, aktivity a zlostonosti. Mezi významné představitele reformní pedagogiky patřili – Ellen Keyová, Maria Montessori, John Dewey aj. (Kříž, 2011).

Tato metoda má bezpochyby své výhody, ale může přinášet i některé nevýhody, které plynou především ze skupinové práce, jež je při realizaci projektu uplatňována.

Nevýhody skupinové práce:

- žáci nepracují rovnoměrně
- žáci odbíhají od zadaného úkolu
- skupiny jsou příliš hlučné
- možný vznik chyb, které se hned neopravují
- způsob práce s náročnější přípravou

Výhody skupinové práce

- zvýšená aktivita při učení
- žák se snadněji před spolužáky přizná, co neví
- větší zájem o úkoly
- učení se komunikativním dovednostem
- zvyšuje se samostatnost žáků (Skalková, 2007, str. 89-95).

6 Cíl práce

Hlavním cílem mé diplomové práce jako celku bylo vytvoření komplexního vzdělávacího projektu uplatnitelného ve výuce na 2. stupni ZŠ s bližším zaměřením na vybrané obsahy ze vzdělávacích celků Člověk, stát a hospodářství, Člověk, stát a právo a Mezinárodní vztahy, globální svět. Projekt jsem uplatnila na 2. stupni ZŠ a zhodnotila dle metodologických principů akčního výzkumu.

Cílem praktické části práce byl mimo jiné i rozvoj komunikačních a organizačních schopností, které se projeví zejména při plánované prezentaci. Žáci by si také měli uvědomit důležitost spolupráce, na které je tento projekt postaven a při níž se žáci učí toleranci a vzájemnému respektu.

Dalším cílem praktické části práce bylo poskytnout žákům především prostor pro jejich vlastní iniciativu, přičemž by se měla rozvíjet jejich tvořivost a fantazie. V tomto projektu také dochází k propojení učiva z předchozích ročníků, ale i z ostatních předmětů, čímž se žáci učí pracovat v souvislostech.

Posledním cílem praktické části práce bylo, aby se žáci naučili pracovat s různými informačními zdroji a aby byli schopni v nich vyhledávat důležité a potřebné informace.

Nad těmito informacemi by se žáci měli zamyslet a vytvořit si vlastní názor na danou problematiku.

7 Metodika práce

Projekt jsem realizovala prostřednictvím metodologických principů akčního výzkumu, dle kterých byl rovněž zhodnocen.

Akční výzkum je využíván v sociálních vědách. Jedná se o jednu z forem aplikovaného výzkumu, jehož cílem je dosáhnout požadované změny. V pedagogickém slovníku nalezneme následující definici akčního výzkumu: „*Druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s.15). Pro akční výzkum je tedy charakteristické, že se na rozdíl od tradiční formy výzkumu snaží najít řešení konkrétního problému nebo způsob, jak změnit realitu. V řadě případů slouží akční výzkum jako předvýzkum nebo pilotní výzkum tradičního výzkumu (Hendl, 2005, s.152).

V případě pedagogiky je možné nahlížet na akční výzkum jako na nástroj, který může učitel využít za účelem osobního a profesního rozvoje. V řadě případů učitelé využívají akční výzkum k řešení problémů, se kterými se ve své praxi setkali. Výzkumná otázka je vždy formulována na základě pedagogické praxe. Pro akční výzkum je charakteristické, že se může výzkumný problém a plán výzkumu v průběhu výzkumu měnit s ohledem na vývoj situace. Průběh výzkumu tedy není dogmatický. Dále je nezbytné si uvědomit, že výzkumný vzorek není reprezentativním vzorkem základního souboru (Nezvalová, 2003, s. 304).

Průběh akčního výzkumu má cyklický charakter. V rámci výzkumu se tak můžeme setkat s následujícími fázemi – akce, vyhodnocení a reflexe. Základem výzkumu je akce, která je hodnocena a následně reflektována. Na základě reflexe (nebo sebereflexe) je volen další postup. Velmi důležitá je v rámci akčního výzkumu volba metody sběru dat, ta měla odrážet charakter výzkumné otázky. Důraz je vždy kladen na to, aby byl reflektován průběh výzkumu. Údaje získané v rámci výzkumu jsou poté analyzovány a interpretovány. Výhodou akčního výzkumu je fakt, že jsou výsledky k dispozici poměrně rychle. Vždy je však nutné si uvědomit, že výsledky jsou velmi subjektivní a platné jen pro danou situaci (Maňák, Švec, 2004. s. 55-56).

8 Výzkumné otázky

Základem každého výzkumu jsou výzkumné otázky, které umožňují výzkumníkovi získat výsledky výzkumu v souladu se stanovenými cíli a také naznačují cestu, jakým směrem se má výzkum vést (Švaříček & Šedřová, 2014).

Jelikož hlavním cílem mé diplomové práce jako celku bylo vytvoření komplexního vzdělávacího projektu uplatnitelného ve výuce na 2. stupni ZŠ s bližším zaměřením na vybrané obsahy ze vzdělávacích celků Člověk, stát a hospodářství, Člověk, stát a právo, a Mezinárodní vztahy, globální svět, volila jsem otázky vztahující se k samotné projektové výuce.

S ohledem na téma celé práce a stanovený cíl byly hlavní výzkumné otázky definovány následovně:

Jak projekt naplní stanovené cíle?

Které vědomosti si v jeho průběhu žáci osvojí, a jak k tomuto osvojení dojde?

Úkolem výzkumu bylo tyto otázky zodpovědět a zjištěnými poznatky tak přispět do této problematiky. Toto téma nabízí i řadu dalších dílčích otázek, které budou v rámci výzkumu zodpovězeny. Jedná se především o tyto:

Do jaké míry dojde k rozvinutí komunikativní kompetence?

Do jaké míry se projeví kreativita žáků?

Do jaké míry se rozvine vzájemná spolupráce?

Jak proběhnou závěrečné prezentace?

9 Návrh projektu

Projekt „Náš vlastní stát“ byl připraven mnou, studentkou občanské výchovy a německého jazyka na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Cílem projektu bylo nenásilnou a zábavnou formou pomoci žákům osvojit si vědomosti v oblasti fungování státu. Za tímto účelem jsem se rozhodla využít projektovou metodu, která je velmi efektivní. Výhodou této metody je zejména skutečnost, že jsou žáci postaveni před reálný problém, který musí aktivně řešit. Díky tomu je pro ně snazší si dané učivo osvojit.

Projekt „Náš vlastní stát“ byl určen žákům 9. třídy základní školy. Jedná se o žáky, kteří již mají základní znalosti v oblasti Člověk a společnost. S ohledem na charakter navrhovaného projektu je nezbytné, aby si žáci osvojili učivo probírané v rámci tematického celku Člověk, stát a právo. Jedná se o vědomosti, které se týkají následujících oblastí:

- vznik moderního státu;
- základní znaky státu
- formy a typy státu a jejich základní znaky;
- složky státní moci a jejich úkoly;
- státní správa a samospráva a její úkoly;
- základní znaky a principy demokracie;
- řízení státu a proces rozhodování v rámci státu.

Se všemi výše uvedenými tématy měli žáci možnost seznámit se v hodinách občanské výchovy. Částečně byla tato témata probírána také v hodinách dějepisu, kde měli žáci možnost seznámit se s různými formami a typy státu, které se v historii objevily. Díky tomu budou žáci schopni se aktivně do projektu zapojit. Projekt je tedy žádoucí zařadit do výuky až poté, co budou výše uvedená témata v rámci výuky probírána.

Navrhovaný projekt měl krátkodobý charakter. Jednalo se o projekt, který byl realizován na základní škole a zúčastnila se ho celá třída (cca 20 až 25 žáků). Projekt měl mezipředmětový charakter. Svým obsahem spadal do vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Tato vzdělávací oblast zahrnuje vzdělávací obory dějepis a výchova k občanství. Jak již bylo výše uvedeno, projekt byl realizován na základě znalostí získaných rámci těchto vzdělávacích oborů a měl je dále je rozšiřovat. Učivo, které bylo v rámci projektu probíráno, souviselo

primárně se vzdělávací oblastí Výchova k občanství. Probírán byl tematický okruh Člověk, stát a právo.

Mimo to byl projekt velmi úzce spojen s průřezovým tématem výchova demokratického občana. V rámci tohoto průřezového tématu byl kladen důraz na to, aby si žáci osvojili schopnost být tolerantní, respektovali potřeby ostatních osob a byli odpovědní za své chování. Cílem tohoto průřezového tématu je vybavit žáky občanskou gramotností, což velmi úzce souvisí také s projektem „Náš vlastní stát“. Částečně se projekt týkal také průřezových témat Osobnostní a sociální výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Hlavním cílem navrhovaného projektu bylo rozvíjet občanskou gramotnost žáků. S ohledem na tento hlavní cíl je možné formulovat dílčí cíle projektu, kterými jsou:

- žák vlastními slovy popíše obecné znaky státu;
- žák vlastními slovy vysvětlí specifika vybraných forem nebo typů států;
- žák vyjmenuje jednotlivé složky státní moci a na konkrétních příkladech ilustruje jejich úkoly;
- žák charakterizuje systém státní správy a samosprávy a popíše vztahy mezi státní správou a samosprávou;
- žák vyjmenuje principy demokracie a provede jejich rozbor;
- žák vysvětlí proces rozhodování v rámci státu a řízení státu.

V rámci realizace projektu měli žáci možnost aplikovat do praxe teoretické znalosti, které si v průběhu výuky tematického okruhu Člověk, stát a právo osvojili. Konkrétně měli možnost v rámci tvorby koncepce vlastního imaginárního státu aplikovat své znalosti týkající se základních znaků státu. Na základě znalostí jednotlivých forem a typů státu vybrali takovou formu, která je podle jejich názoru nejvhodnější a nejefektivnější. V rámci projektu vytvořili na základě svých znalostí koncepci fungování jednotlivých složek státní moci pro svůj imaginární stát a popsali, jaké úkoly jednotlivé složky státní moci plní. Při vypracování koncepce státní správy a samosprávy ve svém imaginárním státu aplikovali své znalosti z oblasti státní správy a samosprávy. Popsali, jakým způsobem jsou v jejich imaginárním státu reflektovány základní principy demokracie. V neposlední řadě vysvětlili na příkladu svého státu, jakým způsobem probíhá jeho řízení a jak je realizován proces rozhodování v rámci státu.

Mimo to byl v rámci realizace projektu kladen důraz na to, aby měli žáci možnost kreativně se vyjádřit. Projekt také umožnil, aby si žáci rozvíjeli své sociální a komunikační schopnosti. Vzhledem k tomu, že pracovali ve skupině, byli nuceni spolupracovat, rozdělit si úkoly v rámci týmu a hledat řešení, které by bylo přijatelné pro všechny členy skupiny. Díky tomu se žáci přirozenou formou učili naslouchat názorům druhých a hledat kompromis. Nedílnou součástí skupinové práce byla také organizace práce týmu, přidělení úkolů jednotlivým členům skupiny, přijetí odpovědnosti za přidělené úkoly a organizace času. Žáci tak systematicky rozvíjeli řadu klíčových kompetencí, jako jsou kompetence k řešení problému, komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální, občanské kompetence, kompetence pracovní a kompetence digitální.

Projekt byl realizován v rámci výuky občanské výchovy po dobu šesti týdnů (6 vyučovacích hodin po 45 minutách). Jak již bylo výše uvedeno, realizace projektu přímo navazovala na výuku tematického okruhu Člověk, stát a právo. Žáci tak měli možnost vycházet ze znalostí, které si již osvojili a dále si je v rámci tohoto projektu zafixovali a rozšířili. Vlastní průběh projektu je možné rozdělit do následujících čtyř základních fází:

- **Motivace a aktivizace žáků:** v rámci této fáze byli žáci seznámeni se zadáním projektu. Důraz byl kladen na motivaci žáků k zapojení do projektu a jejich aktivizaci pomocí aktivizačních metod.
- **Skupinová práce na projektu:** v této fázi byly vytvořeny skupiny, jejichž úkolem bylo vytvořit prezentaci státu, který se na mezinárodním poli uchází o právní suverenitu.
- **Prezentace výsledků skupinové práce:** jednotlivé skupiny prezentovaly před svými spolužáky jejich imaginární stát. Jejich úkolem bylo představit státní systém nového státu, jeho státní symboly, státní zřízení, státní správu a samosprávu atd.
- **Reflexe realizace projektu:** na závěr projektu byl jeho průběh reflektován s cílem celý projekt uzavřít a pomoci tak žákům utřídit si své názory a myšlenky, které je v průběhu projektu napadaly.

Jak je z výše uvedeného popisu projektu zjevné, využívaly se při realizaci projektu různé pomůcky a potřeby. Vlastní projekt probíhal v učebně, která byla uzpůsobená potřebám

skupinové práce. V rámci skupinové práce byly stoly uspořádány do několika stanovišť, aby měly skupiny dostatek prostoru na práci. Dále bylo nezbytné zajistit následující pomůcky:

- papíry bílé a barevné;
- staré noviny a časopisy;
- psací potřeby;
- výtvarné potřeby, lepidlo, nůžky a další;
- pracovní listy viz přílohy.

Žáci měli v rámci realizace projektu možnost pracovat s různými zdroji informací. K dispozici jim byly učebnice a pracovní sešity občanské výchovy, jejich osobní zápisky z výuky, encyklopedie, odborné knihy atd. Mimo to měli možnost využít informací na internetu. V tomto ohledu jsem dala žákům jasně najevo, že mohou pracovat s rozmanitými zdroji informací.

10 Fáze projektu

Projekt bylo možné rozdělit do čtyř hlavních fází – plánování, realizace, prezentace a zhodnocení. Na celkový průběh projektu jsem dohlížela já, vyučující občanské výchovy. Pod mým vedením byl projekt realizován. Mým úkolem bylo projekt naplánovat, připravit potřebné pomůcky a podklady, dohlížet na skupinovou práci žáků v rámci realizace projektu a zajistit závěrečné zhodnocení projektu. Vystupovala jsem v podstatě v roli koordinátora projektu.

Plánování projektu

Plánování projektu bylo zcela v mojí kompetenci, vyučující občanské výchovy, která byla také autorkou celého projektu. Při plánování projektu jsem vycházela ze svých znalostí v oblasti obecné didaktiky a z oblasti projektového vyučování. Důraz byl kladen zejména na to, aby byl projekt v souladu se základními didaktickými principy a aby reflektoval obsah rámcového a školního vzdělávacího programu. Velmi důležité bylo, abych při plánování projektu vycházela ze základních principů projektového vyučování a využívala moderní výukové metody, které by reflektovaly schopnosti a potřeby žáků.

V rámci plánování projektu jsem stanovila cíle projektu, které vycházely z rámcového a školního vzdělávacího programu. Cíle byly stanoveny tak, aby odpovídaly schopnostem žáků. Konkrétní cíle projektu byly uvedeny v kapitole výše. Následně jsem se zaměřila na formulaci přípravy na jednotlivé vyučovací hodiny. Součástí plánování projektu byla také volba organizačních forem výuky a výukových metod, které byly v jednotlivých hodinách využity. Dále byly vymezeny didaktické pomůcky, které byly doporučeny. Jednalo se zejména o pracovní listy, které jsem připravila (jednotlivé pracovní listy jsou uvedeny v příloze).

Výstupem fáze plánování projektu byly komplexní dokumenty obsahující popis realizace a hodnocení projektu, ten v podstatě sloužil jako příprava na výuku, včetně rozpracování příprav na jednotlivé vyučovací hodiny. Součástí této přípravy byly také pracovní listy, s nimiž žáci pracovali v rámci realizace projektu. Cílem bylo, aby byl tento dokument vypracován tak, aby podle něho mohli postupovat také jiní vyučující, zajímající se o využití projektu ve své výuce.

Realizace projektu

Jak již bylo výše uvedeno, projekt byl realizován v rámci výuky předmětu občanská výchova s žáky 9. třídy. Jednalo se o krátkodobý projekt, který probíhal v rámci 6 vyučovacích hodin (cca 1 měsíc a půl). Projekt bylo možné realizovat v rámci jedné třídy, která měla mít cca 20 až 25 žáků. Do projektu bylo však možné zapojit i více dětí a vytvořit více skupin s menším počtem žáků.

Projekt probíhal v průběhu 6 vyučovacích hodin. V první vyučovací hodině byli žáci motivováni k účasti na projektu, byli rozděleni do skupin a bylo jim sděleno zadání projektu. Za účelem motivace a aktivizace žáků byl využit brainstorming a mentální mapování. V rámci této činnosti měli žáci možnost zopakovat si své znalosti v tematickém okruhu Člověk, stát a právo. Učitel tak mimo jiné zajistil to, aby si žáci uvědomili, na jakých teoretických znalostech byl projekt vystaven. V následujících čtyřech vyučovacích hodinách byl projekt v rámci skupinové práce žáků realizován. Žáci ve skupinách připravovali koncepci vlastního imaginárního státu. Každá vyučovací hodina se zaměřovala na jeden z aspektů fungování státu. Součástí výuky byla také práce s pracovními listy, jejímž cílem bylo nenásilnou formou zopakovat příslušné učivo a poskytnout žákům potřebné podklady pro práci na projektu. V páté vyučovací hodině skupiny kompletovaly podklady za účelem vytvoření prezentace jejich nového státu. V následující vyučovací hodině proběhla prezentace výsledků skupinové práce.

Prezentace výsledků projektu

Prezentace výsledků skupinové práce probíhala v poslední vyučovací hodině. Úkolem jednotlivých skupin bylo prezentovat před svými spolužáky svůj imaginární stát. Jejich úkolem bylo prezentovat následující oblasti fungování vlastního státu:

- státní symboly nového státu;
- státní systém a státní zřízení nového státu;
- složky státní moci a jejich úkoly;
- státní správa a samospráva nového státu.

Forma prezentace byla ponechána zcela v kompetenci jednotlivých skupin. Učitelka jim v tomto ohledu poskytla potřebnou pomoc a pomohla jim zajistit potřebné prostředky.

Cílem bylo v tomto případě podpořit kreativitu žáků a ponechat jim v tomto ohledu volnost. Žádoucí však bylo, aby se do prezentace zapojili všichni členové skupiny a nikdo nebyl v tomto ohledu opomenut. Prezentace měla být atraktivní pro spolužáky, kteří byli zapojeni do hodnocení projektu. Konkrétní výstupy, které v rámci prezentace vznikly, byly po skončení projektu umístěny na třídní nástěnce formou galerie nově vzniklých států.

Zhodnocení projektu

Zhodnocení projektu probíhalo ve dvou fázích. První fází byla reflexe výsledků projektu, která proběhla po dokončení všech prezentací. Reflexe v tomto ohledu probíhala jak ze strany učitele, tak ze strany žáků. Cílem reflexe ze strany vyučujícího bylo uzavřít celý projekt a pomoci žákům utřídit si své názory a myšlenky, které je v průběhu projektu napadaly. Žáci provedli po skončení projektu sebereflexi formou diskuse nad tím, jak se jim v skupinách pracovalo a jak se jim projekt líbil. V podstatě měli možnost podílet se na zhodnocení kvality prezentací jednotlivých skupin, které díky tomu získaly zpětnou vazbu na svou práci ze strany vrstevníků. Cílem bylo dopomoci žákům, aby si dané učivo osvojili a rozvíjeli také klíčové kompetence.

Nedílnou součástí projektu však bylo také hodnocení kvality práce jednotlivých skupin. Za hodnocení byla v tomto případě odpovědná vyučující. Jejím úkolem bylo v tomto ohledu sledovat skupinovou práci žáků a hodnotit kvalitu výsledné prezentace. Při hodnocení vycházela také ze závěrečné reflexe projektu, během které žáci reflektovali mimo jiné také to, jak se jim ve skupině pracovalo. V rámci hodnocení výsledků projektu byla sledována následující kritéria:

- míra zapojení všech členů skupiny do skupinové práce;
- schopnost aplikovat teoretické informace při tvorbě koncepce nového státu;
- kvalita prezentace výsledků skupinové práce.

11 Scénář projektu

V této kapitole bude popsáno, jakým způsobem probíhaly jednotlivé vyučovací hodiny, v nichž byl projekt realizován. Kapitola byla rozdělena do jednotlivých podkapitol, které obsahují přípravu na jednotlivé vyučovací hodiny. Každá příprava na výuku obsahuje téma vyučovací hodiny, cíle výuky, klíčové kompetence, průřezová témata, využití didaktické pomůcky a popis jednotlivých aktivit.

11.1 První vyučovací hodina

Téma vyučovací hodiny: Co je to stát?

Tematický okruh: Člověk, stát a právo

Průřezová témata:

- Výchova demokratického občana
- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Cíle:

- žák definuje pojem stát;
- žák vyjmenuje obecné znaky státu a uvede konkrétní příklad;
- žák vlastními slovy vysvětlí specifika vybraných forem nebo typů států;
- žák popíše různé způsoby vzniku státu.

Klíčové kompetence:

- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikační
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské

Výukové metody:

- brainstorming
- mentální mapování
- skupinová práce

Pomůcky:

- tabule
- velké archy papíru (např. papír do flip chartu)
- psací potřeby, fixy, pastelky

Popis jednotlivých aktivit:

1. Na tabuli jsem napsala citát týkající se státu, který je uveden níže

„Stát je tu pro lidi, a ne lidi pro stát.“

Albert Einstein

2. Vyučující vyzvala žáky, aby řekli vše, co je v souvislosti s daným citátem napadne. Pomocí metody brainstormingu jsem nechala žáky říkat jejich myšlenky. Na závěr brainstormingu jsem shrnula definici státu.
3. Za pomoci metody mentálního mapování byla vytvořena mentální mapa na téma stát. Cílem této aktivity bylo, aby si žáci utřídili myšlenky a nenásilnou formou si připoměli učivo, které v minulých hodinách probírali. Na podlahu jsem položila arch papíru, do jehož středu jsem napsala pojem STÁT. Následně jsem vyzvala žáky k tomu, aby vytvořili mentální mapu k tomuto pojmu.
4. Sdělila jsem žákům zadání projektu, který bude v následujících hodinách řešen. Vysvětlila jsem jim, že bude jejich úkolem vytvořit koncepci vlastního imaginárního státu. V rámci řešení projektu vymyslíli název státu, vytvořili jeho vlajku a znak, navrhli státní zřízení, popsali jednotlivé složky státu a jejich funkce. Ujistila jsem se, že žáci zadání pochopili.
5. Třídu jsem rozdělila do skupin po 4 až 5 žácích. Cílem bylo vytvořit skupiny, které by byly vyrovnané, a každý žák by si byl schopen najít svou roli. Při tvorbě skupin jsem

vycházela ze znalosti třídy. V některých případech bylo vhodné nechat žáky vytvořit si skupiny samostatně. Jindy bylo vhodné, abych skupiny vytvořila sama.

6. Poté, co byly skupiny vytvořeny, jsem zopakovala ještě jednou zadání. Následně jsem nechala žáky, aby začali pracovat na koncepci nového státu. Jejich úkolem v první hodině bylo začít přemýšlet o názvu státu a základních znacích státu (státní znak, vlajka atd.).

11.2 Druhá vyučovací hodina

Téma vyučovací hodiny: Formy vlády a státní zřízení

Tematický okruh: Člověk, stát a právo

Průřezová témata:

- Výchova demokratického občana
- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Cíle:

- žák rozumí rozdělení forem vlády z hlediska účasti na vládě;
- žák popíše rozdíly mezi jednotlivými formami vlády a státními zřízeními;
- žák uvede příklady jednotlivých druhů forem vlády v rámci zemí světa;
- žák vytvoří vlastní koncepci státního zřízení pro svůj imaginární stát.

Klíčové kompetence:

- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikační
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské

Výukové metody:

- skupinová práce

- práce s pracovním listem
- práce s textem
- diskuse

Pomůcky:

- pracovní list pro každou skupinu
- velké archy papíru (např. papír do flip chartu)
- psací potřeby, fixy, pastelky

Popis jednotlivých aktivit:

1. Přivítala jsem žáky a oznámila jim, že i v této vyučovací hodině budou pokračovat v projektu, který se zaměřuje na tvorbu imaginárního státu. Tato hodina při tom bude věnována formám vlády, státnímu zřízení a státnímu režimu. Na základě informací, které v této hodině získají, se budou moci rozhodnout, jaká forma vlády bude pro jejich stát nejlepší.
2. Požádala jsem žáky, aby opět pracovali ve skupinách, které byly vytvořeny za účelem tvorby koncepce imaginárního státu. Každá skupina dostala jeden pracovní list, se kterým v rámci výuky pracovala.
3. Společně s žáky jsme přečetli definice jednotlivých pojmů, se kterými budeme v rámci vyučovací hodiny pracovat. Zeptala jsem se, jak pojmům porozuměli, a případné nejasnosti jsem jim vysvětlila.
4. Následně jsem se zaměřila na klasifikaci forem vlády podle původu moci. Společně s žáky v rámci řízené diskuse jsme probrali jednotlivé formy vlády a výklad prokládali příklady jednotlivých forem vlády ve světě.
5. Poté jsem vyzvala žáky, aby si ve skupinách přečetli klasifikaci vlády podle představitele státu a následně je vyzvala, aby popsali, jaké jsou hlavní rozdíly mezi monarchií a republikou. Probrala jsem také jednotlivé druhy těchto státních zřízení.
6. Na závěr práce s pracovním listem jsem vyzvala žáky, aby vyplnili jednotlivá cvičení, která byla na konci pracovního listu umístěna.
7. Položila jsem žákům otázku:

„Jaká forma vlády je podle vašeho názoru nejlepší?“

Následovala diskuse nad tím, jaká forma vlády a státního zřízení je podle názoru žáků nejlepší a z jakých důvodů. V průběhu diskuse bylo nezbytné dodržovat zásady vedení diskuse, se kterými byla třída již seznámena. Důraz byl kladen na to, aby žáci svým spolužákům naslouchali a respektovali jejich názory, i když jsou odlišné. V rámci diskuse jsem vystupovala v roli moderátora. Na závěr diskuse jsem výsledky shrnula a reflektovala její průběh.

8. Na závěr vyučovací hodiny byli žáci vyzváni, aby vybrali ve skupinách formu vlády, která je nevhodnější pro jejich imaginární stát.

11. 3 Třetí vyučovací hodina

Téma vyučovací hodiny: Složky státní moci a jejich funkce

Tematický okruh: Člověk, stát a právo

Průřezová témata:

- Výchova demokratického občana
- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Cíle:

- žák vlastními slovy charakterizuje pojem složky státní moci;
- žák vyjmenuje jednotlivé složky státní moci v České republice a popíše jejich funkce;
- žák vytvoří vlastní koncepci rozdělení státní moci v imaginárním státu a funkcí jednotlivých složek státní moci.

Klíčové kompetence:

- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikační
- kompetence sociální a personální

- kompetence občanské

Výukové metody:

- diskuse
- práce s textem
- práce ve skupinách
- práce s pracovním listem
- mentální mapování

Pomůcky:

- pracovní list pro každou skupinu
- Ústava České republiky
- počítač nebo jiné zařízení s přístupem na internet
- velké archy papíru (např. papír do flip chartu)
- psací potřeby, fixy, pastelky

Popis jednotlivých aktivit:

1. Přivítala jsem žáky a oznámila jim, že budou opět pracovat na probíhajícím projektu. Tentokrát se ale společně zaměří na jednotlivé složky státní moci a jejich funkce.
2. Požádala jsem žáky, aby se rozdělili do skupin, ve kterých na projektu pracují. Do každé skupiny jsem rozdala jeden pracovní list, Ústavu České republiky, velký arch papíru a psací potřeby.
3. Zeptala jsem se, jak je v demokratickém státě rozdělena státní moc (zákonodárná, výkonná a soudní) a jaké státní orgány jednotlivé typy státní moci vykonávají. Po skončení diskuse jsem požádala žáky, aby se do pracovního listu podívali na to, jak jsou jednotlivé složky státní moci v demokratickém státě definovány.
4. Vyzvala jsem žáky, aby pracovali s Ústavou České republiky. Jejich úkolem bylo najít, jak je v České republice státní moc rozdělena a jaké složky státní moci jednotlivé druhy státní moci vykonávají. Svá zjištění zaznamenávali žáci do tabulky, která byla uvedena v pracovním listu. Při práci s pracovním listem mohli

žáci využít také zdroje dostupné na internetu. Po skončení skupinové práce jsme výsledky společně s žáky zkontrolovali a vysvětlili případné nejasnosti.

5. Na závěr hodiny jsem vyzvala žáky, aby si ve skupinách udělali mentální mapu toho, jak bude státní moc v jejich imaginárním státu rozdělena a jaké složky státní moci budou jednotlivé typy státní moci vykonávat a jakým způsobem.

11.4 Čtvrtá vyučovací hodina

Téma vyučovací hodiny: Státní správa a územní samospráva

Tematický okruh: Člověk, stát a právo

Průřezová témata:

- Výchova demokratického občana
- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Cíle:

- žák vlastními slovy charakterizuje pojem státní správa a územní samospráva;
- žák vyjmenuje státní orgány zajišťující státní správa a územní samospráva;
- žák vytvoří vlastní koncepci státní správy a územní samosprávy ve svém imaginárním státu.

Klíčové kompetence:

- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikační
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské

Výukové metody:

- brainstorming

- práce v párech
- práce s pracovním listem
- práce ve skupinách

Pomůcky:

- lístečky s názvy jednotlivých obcí
- klobouk
- počítač nebo jiné zařízení s připojením na internet
- pracovní list
- velké archy papíru (např. papír do flip chartu)
- psací potřeby, fixy, pastelky

Popis jednotlivých aktivit:

1. Na počátku vyučovací hodiny jsem žákům oznámila, že budou pokračovat na práci na svých projektech. Tentokrát se zaměří na členění státu, státní správu a územní samosprávu.
2. Vyzvala jsem je, aby uvedli, co si představí pod pojmem státní správa. Nechala jsem žáky, aby říkali vše, co je napadne. Jednalo se o učivo, které již žáci v minulosti probírali a měli by ho znát. Přesto bylo vhodné v závěru brainstormingu shrnout, co je státní správa a jaké orgány státní správu vykonávají.
3. Následně jsem hovořila o tom, že státy mohou být velmi rozsáhlé a v takovém případě je nezbytné území státu rozdělit do menších částí. Ve světě se při tom můžeme setkat s různými druhy územního uspořádání a ty nejdůležitější formy jsem uvedla. Také v tomto případě se jednalo o opakování starého učiva a tímto způsobem jsem pomáhala žákům vybavit si informace.
4. Poté jsem se zaměřila na téma územní samospráva. Vyzvala jsem žáky, aby popsali územní samosprávu České republiky.
5. Žáci poté pracovali v párech. Každý pár si z klobouku vylosoval název jedné obce, která se nachází v České republice. Jejich úkolem bylo najít si o obci základní informace, které se týkaly jejího postavení v rámci územní samosprávy. Žáci souběžně

pracovali s pracovním listem, ve kterém bylo jasně uvedeno, jaké informace mají vyhledat.

6. Informovala jsem žáky o tom, že také jejich imaginární stát by měl mít určitou územní samosprávu. Jejich úkolem ke konci hodiny bylo vymyslet, jak bude jejich imaginární stát rozčleněn na jednotlivé územní celky.

11.5 Pátá vyučovací hodina

Téma vyučovací hodiny: Imaginární stát – finalizace práce

Tematický okruh: Člověk, stát a právo

Průřezová témata:

- Výchova demokratického občana
- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Cíle:

- žák vytvoří komplexní koncepci imaginárního státu;
- žák rozumí vzájemným vztahům mezi formou státu, státním zřízením, rozdělením moci, funkcemi státních orgánů, státní správou a územní samosprávou.

Klíčové kompetence:

- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikační
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské

Výukové metody:

- práce s pracovním listem
- skupinová práce

Pomůcky:

- pracovní list pro každou skupinu
- velké archy papíru (např. papír do flip chartu)
- psací potřeby, fixy, pastelky

Popis jednotlivých aktivit:

1. Oznámila jsem žákům, že v této hodině bude jejich úkolem finalizovat prezentaci svého imaginárního státu.
2. Vyzvala jsem žáky, aby opět pracovali ve skupinách, a rozdala skupinám pracovní list. Jednalo se o pracovní list, který měl sloužit žákům k finalizaci práce. V podstatě se jednalo o tzv. check list, jehož prostřednictvím si žáci zkontrolovali, že v prezentaci reflektovali všechny požadované oblasti.
3. Nechala jsem žákům pracovní prostor. Procházela jsem třídou a kontrolovala jejich práci. Sledovala jsem, zda se všichni členové skupiny do práce zapojili. V případě potřeby jsem skupinám poradila nebo je navedla správným směrem. Nechávala jsem jim však dostatečný prostor na práci a kreativní vyjádření.
4. Na konci hodiny jsem žáky upozornila na to, že v další hodině budou svůj imaginární stát prezentovat. V případě, že by potřebovali na prezentaci připravit nějaké pomůcky, mohli se se mnou domluvit.

11.6 Šestá vyučovací hodina

Téma vyučovací hodiny: Imaginární stát – prezentace výsledku skupinové práce

Tematický okruh: Člověk, stát a právo

Průřezová témata:

- Výchova demokratického občana
- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Cíle:

- žák je schopen prezentovat výsledky své práce před spolužáky;
- žák je schopen obhájit své názory pomocí logických argumentů;
- žák je schopen v písemné formě vyjádřit své názory.

Klíčové kompetence:

- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikační
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské

Výukové metody:

- skupinová práce
- samostatná práce

Pomůcky:

- dle potřeb jednotlivých skupin

Popis jednotlivých aktivit:

1. Přivítala jsem žáky na hodině a oznámila jim, že dnes budou prezentovat výsledky své práce, popřála všem skupinám hodně štěstí a žáky vyzvala, aby během prezentací dávali pozor a v případě potřeby svým spolužákům kladli otázky.
2. Následně jsem vyzvala jednotlivé skupiny, aby prezentovaly své imaginární státy. Volba formy prezentace závisela na rozhodnutí každé skupiny. Po prezentaci byl ponechán prostor pro otázky ze strany spolužáků.
3. Po skončení prezentace jsem všem skupinám poděkovala za dobrou práci a ocenila jejich snahu. V případě potřeby jsem ponechala prostor pro diskusi.
4. Na závěr projektu jsem zařadila reflexi formou psaní eseje na téma „*Ideální stát*“. Úkolem žáků bylo napsat zamyšlení nad tím, jak by měl vypadat ideální stát a jaké by mělo být postavení občana v tomto státě se všemi jeho právy a povinnostmi.

12 Realizace projektu

Projekt s názvem „Náš vlastní stát“ jsem realizovala v průběhu listopadu a prosince na Základní škole v Čerčanech v 9. A, kde mimo jiné působím od září jako vyučující českého jazyka, německého jazyka a samozřejmě občanské výchovy. Ohromnou výhodou pro mě jako vyučující bylo, že jsem nevstupovala do neznámého prostředí, neboť jsem žáky 9. třídy znala.

12.1 Charakteristika školy

Základní škola Čerčany, okres Benešov, je škola plně organizovaná. Poskytuje vzdělání od 1. do 9. ročníku. Škola se řadí svým počtem žáků mezi velké školy. Kapacita žáků základní školy je 550, průměrná naplněnost tříd je kolem 20 žáků. Každý postupný ročník pracuje ve své kmenové třídě. Učitelé odborných předmětů využívají odborné pracovny. Ke škole patří i školní jídelna s kapacitou 550 strážníků a školní družina s šesti odděleními a možnostmi naplnění až 190 žáky.

12.2 Charakteristika 9. A

V 9. A se nachází 20 žáků, z toho 12 chlapců a 8 dívek. Žáky 9. třídy bych na základě své zkušenosti na této škole charakterizovala jako velmi aktivní a bezproblémové. Při realizaci projektu pracovali velmi svědomitě, byli zaujati jinou formou výuky, než na kterou byli doposud zvyklí.

12.3 Skutečný průběh projektu

Projekt Náš vlastní stát jsem realizovala ve třídě 9. A v rámci opakování tematického celku Stát a právo, v jehož rámci si žáci osvojovali informace o státě (vznik, typy, státní symboly), formách vlády, složkách státní moci a jejich fungování, o státní správě a územní samosprávě.

Projektu bylo věnováno 6 vyučovacích hodin občanské výchovy. Poslední hodinu před začátkem projektu byli žáci obeznámeni, že budou v následujících 6 hodinách vytvářet projekt na téma Náš vlastní stát. Žáci s projektem souhlasili a byli nadšení, že zažijí formu výuky, se kterou se setkali na 1. stupni. Jelikož už žáci měli s projektovou výukou nějaké zkušenosti, začali se okamžitě vyptávat, zda budou moci pracovat ve skupinách a co si mají pod

projektem představit. Žákům jsem odpověděla, že opravdu budou pracovat ve skupinkách, a to po 5 žácích, a že více informací se dozví další hodinu, kdy rozdělení do skupinek proběhne.

12.3.1 První hodina

První hodinu seděli žáci netrpělivě v lavicích a čekali na informace týkající se projektu. Po mém příchodu mi byly kladeny otázky vztahující se k projektu. Žáky především zajímalo, jaký bude průběh projektu a co je následujících 6 hodin čeká. Na základě jejich dotazů byli stručně seznámeni s tématem a strukturou projektu, rovněž byli seznámeni s pravidly, která budou respektovat po celou dobu projektového vyučování – hluk ve třídě, spolupráce, respektování jeden druhého atd.

Projekt byl zahájen společným přemýšlením nad citátem „*Stát je tu pro lidi, a ne lidi pro stát*“. Žáci byli vyzváni, aby odpovídali, co je v souvislosti s tímto citátem napadne. Některé odpovědi byly velice zdařilé. Zde uvádím některé z nich:

- *Lidé si vytvořili stát, aby zajistil vše potřebné.*
- *Stát má pomáhat lidem, kteří se nedokážou o sebe postarat.*
- *Stát má zajistit vzdělání a péči jeho občanům.*
- *Stát má pomáhat především sociálně slabým lidem.*
- *Stát má poskytnout lidem střechu nad hlavou a postarat se o ně, neměl by dopustit, aby lidé žili na ulici.*

Na základě jejich odpovědí byla vytvořena myšlenková mapa k pojmu stát, jejímž prostřednictvím byla shrnuta definice státu.

V další části hodiny byli žáci rozděleni do skupin, ve kterých na projektu pracovali. Rozdělení do skupin proběhlo zcela náhodným způsobem, neboť jsem se chtěla vyvarovat situaci, že se žáci nedomluví nebo zůstane několik vyčleněných žáků, kteří nebudou přijati do žádné skupiny a dostanou se tak do ponižující situace. Rozdělení do skupin proběhlo za pomoci čísel. Každý žák obdržel své číslo, následně byla mnou vylosována 4 čísla, jejichž držitelé si následně vybírali další členy skupiny. Rozdělení proběhlo naprosto v pořádku, bez konfliktních situací. V každé skupině bylo 5 žáků.

Poté, co byly skupiny vytvořeny, bylo znovu zopakováno zadání projektu a práce po zbytek hodiny. První hodinu žáci vymysleli název státu, vytvořili státní vlajku a státní znak. Během této aktivity byli žáci ukázněni, domlouvali se mezi sebou, říkali si různé návrhy, které společně konzultovali.

Po zazvonění byla práce žáků ukončena. Žáci mi odevzdali svoji práci. Všechny skupiny stihly zadané úkoly zpracovat.

12.3.2 Druhá hodina

Druhou vyučovací hodinu pokračovali žáci v tvorbě svých projektů. Tato hodina byla věnována formám vlády, státnímu zřízení a státnímu režimu.

Hodina začala rozdělením pracovních listů. Každá skupina obdržela pracovní list, se kterým po zbytek hodiny pracovala. Na samém počátku jsme si vysvětlili 3 základní pojmy – forma vlády, státní zřízení a státní režim. Zde jsme se potýkali s menším problémem, neboť někteří žáci nepochopili rozdíl mezi těmito pojmy, proto bylo třeba uskutečnit praktičtější vysvětlení. Všichni žáci porozuměli třem základním pojmům, a proto jsme se jim začali věnovat detailněji.

Nejprve jsme se zaměřili na formy vlády podle původu moci. Společně jsem s žáky prodiskutovala jednotlivé formy vlády a jmenovali jsme si jednotlivé formy vlády ve světě. Formám vlády žáci porozuměli, někteří měli problém zapamatovat si nové pojmy, oporu měli v pracovním listě.

Následně jsme se věnovali klasifikaci vlády podle představitele státu. Na základě pracovního listu popisovali, jaký je rozdíl mezi monarchií a republikou. Zde uvádím některé výroky žáků:

- *V monarchii vládne monarcha, v republice prezident.*
- *V monarchii vládne monarcha, který vládne doživotně, v čele republiky je prezident, kterého si volí lidé.*

Po vysvětlení těchto dvou pojmů jsme se věnovali jednotlivým druhům státních zřízení – absolutní monarchie, konstituční monarchie, parlamentní republika, prezidentská a poloprezidentská republika.

V druhé části hodiny následovala diskuze, kdy žákům byla položena tato otázka: „*Jaká forma vlády je podle vašeho názoru nejlepší?*“ S žáky jsme začali diskutovat, jaká forma vlády a státního zřízení, je podle jejich názoru nejlepší a z jakých důvodů. Hned na začátku jsem musela připomenout zásady vedení diskuze, neboť byli poměrně hluční a vzájemně se překřikovali. Na závěr diskuze jsme shrnuli její průběh, reflektovali výsledky a přínosy.

Na závěr vyučovací hodiny byli žáci vyzváni, aby vybrali ve skupinách formu vlády, která je nejvhodnější pro jejich imaginární stát. Bylo velmi pravděpodobné, že se během této

aktivitu povedou hlasitější diskuze a časově se může aktivita protáhnout, k čemuž také došlo. Aktivitu jsme museli dokončit o velké přestávce. Při této práci jsem musela mezi žáky procházet a monitorovat jejich diskuze. Několikrát jsem obcházela skupiny, abych viděla, jak pracují, v případě dotazu jsem se jim snažila poradit. Žáci se většinou domlouvali, někdy museli být napomenuti, protože byli příliš hlasití, ale jinak vše probíhalo bez problémů. Dokonce i neshody ve skupině si měli vyřešit především sami. Jednalo se zejména o rozdílné představy. Tím, že se žáci museli dohodnout sami mezi sebou, učili se vzájemnému respektu a toleranci. Na konci hodiny byly opět od všech skupin jejich práce vybrány.

12.3.3 Třetí hodina

Třetí vyučovací hodinu pokračovali žáci v tvorbě svých projektů. Tato hodina byla věnována složkám státní moci a jejich funkcím.

Na začátku hodiny jsem požádala všechny, aby se rozdělili do skupin, ve kterých na projektu pracují. Poté jsem rozdala do každé skupiny jeden pracovní list, Ústavu České republiky a velký arch papíru.

Hodinu jsme začali společnou debatou, jak je v demokratickém státě rozdělena státní moc a jaké státní orgány jednotlivé typy státní moci vykonávají. Byla jsem velmi mile překvapena, neboť žáci dokázali vyjmenovat všechny typy státní moci. Po skončení debaty jsme pracovali s pracovním listem, kdy jsme společně přečetli, jak jsou jednotlivé složky státní moci v demokratickém státě definovány.

V další části hodiny jsem žáky vyzvala, aby pracovali s Ústavou České republiky. Jejich úkolem bylo najít, jak je v České republice státní moc rozdělena a jaké složky státní moci jednotlivé druhy státní moci vykonávají. Svá zjištění žáci zaznamenávali do tabulky, která byla uvedena v pracovním listu. Při práci s pracovním listem mohli žáci využít také zdroje dostupné na internetu. Při této aktivitě pracovali žáci velmi dobře a ukázněně. Z mého pohledu to bylo dáno i tím, že mohli využívat mobilní telefony. Po skončení skupinové práce se výsledky jejich práce společně zkontrolovaly a vysvětlily se nejasnosti.

Na závěr hodiny jsem vyzvala žáky, aby ve skupinách zpracovali mentální mapu toho, jak bude státní moc v jejich imaginárním státu rozdělena a jaké složky státní moci budou jednotlivé typy státní moci vykonávat a jakým způsobem. Při této aktivitě jsem fungovala jako rádce, dohlížela, aby se každý žák zapojil do činnosti, a pravidelně oznamovala zbývající

čas. Opět jsme se potýkali s nedostatkem času a museli jsme práci dokončit o velké přestávce, s čímž žáci samozřejmě souhlasili.

12.3.4 Čtvrtá hodina

Na začátku čtvrté hodiny jsem žákům oznámila, že budou pokračovat v práci na svých projektech. Tato hodina byla věnována členění státu, státní správě a územní samosprávě.

Nejprve jsem vyzvala žáky, aby uvedli, co si představí pod pojmem státní správa. Nechala jsem je, aby říkali vše, co je napadne, neboť se jednalo o učivo, které v minulosti probírali a měli by ho znát. Nicméně realita byla jiná. Opakování základní terminologie, která byla nezbytná pro pokračování projektu, nebylo vůbec snadné. Ještě před hodinou jsem se ptala vyučující občanské výchovy, zda se učili o státní správě, a bylo mi sděleno, že ano a že by se žáci měli v této problematice orientovat. Ve skutečnosti tomu bylo naopak a brainstorming se nekonal. Třída si vzpomněla pouze na pojmy kraje a obce, ale nic dalšího nebyli schopni říci. Z tohoto důvodu se aktivita nezdařila a informace jsem žákům předala formou výkladu a s pomocí asi tří žáků, kteří se v látce orientovali. Zde uvádím některé odpovědi žáků, kteří byli schopni něco říci:

- *Pod státní správou si představím kraje a obce.*
- *Státní správu zajišťují různé orgány.*

Na závěr výkladu jsme společně shrnuli, co je státní správa a jaké orgány státní správu vykonávají.

V dalších 10 minutách jsme hovořili o tom, že státy mohou být velmi rozsáhlé, a v takovém případě je nezbytné území státu rozdělit do menších částí. Řekli jsme si, že ve světě se můžeme setkat s různými druhy územního uspořádání, a ty nejdůležitější formy jsme si uvedli. Také v tomto případě se jednalo o opakování staršího učiva, nicméně žáci si většinu znalostí nevybavili. Objasnili jsme si proto pojmy jako je státní samospráva, státní zastupitelstvo, rada obce, starosta, obecní úřad atd.

V další části hodiny se třída rozdělila opět do skupinek, ve kterých už pracovali. Každá skupinka si z klobouku vylosovala název jedné obce, která se nachází v České republice. Úkolem bylo najít o obci základní informace, které se týkaly jejího postavení v rámci územní samosprávy. Žáci při tom pracovali s pracovním listem, ve kterém bylo jasně uvedeno, které informace mají hledat.

V průběhu této aktivity jsem procházela mezi skupinami a dohlížela, aby se zapojili všichni členové skupiny, případně jsem pomáhala s formálními záležitostmi, také jsem hlídala míru hlučnosti, protože v rámci schvalování pravidel žáci často zapomínali, že jsou příliš hlasití. Aktivita jinak probíhala bez potíží, každý žák pracoval dle svých možností.

S blížícím se koncem hodiny jsem žáky informovala, že jejich imaginární stát by měl mít určitou samosprávu. Jejich úkolem bylo vymyslet, jak bude jejich imaginární stát rozčleněn na jednotlivé územní celky. Žáci pracovali ukázněně. Tato aktivita opět naznačila, jaké vztahy a celkové klima ve třídě panuje. Bylo zjevné, že kolektiv nemá problém se vzájemným respektem. Aktivita proběhla opět bez potíží.

12.3.5 Pátá hodina

Žákům jsem oznámila, že v této hodině bude jejich úkolem finalizovat prezentaci svého imaginárního státu.

Vyzvala jsem je, aby opět pracovali ve skupinách, a rozdala jim pracovní list. Jednalo se o pracovní list, který měl sloužit žákům k finalizaci práce. Šlo o tzv. check list, jehož prostřednictvím si žáci zkontrolovali, že v prezentaci reflektovali všechny požadované oblasti.

Žákům jsem nechala dostatečný prostor pro skupinovou práci. Procházela jsem třídou a kontrolovala, jak pracují. Sledovala jsem, zda se všichni členové skupiny do práce zapojili. V případě potřeby jsem skupinám poradila nebo je navedla správným směrem. Nechala jsem jim dostatečný prostor na práci a kreativní vyjádření.

V další části hodiny jsem žáky upozornila na to, že v další hodině budou svůj imaginární stát prezentovat. Domlouvali se na způsobu prezentace výsledného produktu. Tím mohla být např. powerpointová prezentace, samotné vytvořené plakáty nebo kombinace obojího.

Závěr hodiny byl věnován hodnocení projektu. Žáci měli zhodnotit svou práci ve skupině a já jsem částečně zhodnotila spíše celý průběh projektu. Poté proběhla diskuze na téma projektu, co žákům přinesl, co se jim na projektu líbilo, nelíbilo, co by příště udělali jinak.

12.3.6 Šestá hodina

Šestá vyučovací hodina byla věnována prezentaci projektů, kdy každá skupina měla představit svůj stát, přičemž na prezentaci měli žáci přibližně pět minut. Skupiny byly čtyři a prezentace projektů trvala dvacet minut.

Na začátku hodiny jsem žáky přivítala, popřála jim hodně štěstí a vyzvala je, aby během prezentací dávali pozor, byli ukázněni a v případě potřeby svým spolužákům kladli otázky.

Následně jsem vyzvala skupiny, aby postupně prezentovaly své imaginární státy. Volba formy prezentace závisela na rozhodnutí každé skupiny. Po prezentaci byl ponechán prostor na dotazy ze strany žáků.

Skupiny prezentovaly výsledky své práce před tabulí, všechny skupiny využily k prezentaci vytvořené plakáty. Žáci hovořili věcně k tématu projektu, zmiňovali rovněž, jak si práci na projektu rozdělili a jak se domlouvali.

V závěru projektové výuky měli žáci naposledy prostor, aby vyjádřili, co se jim na projektu líbilo, či nelíbilo. Byla jsem velmi mile překvapena, protože jsem se setkávala s pozitivním hodnocením. Všem skupinám se líbila především odlišná forma výuky a kreativní část, tedy práce na plakátech. Stejným způsobem jsem provedla hodnocení i já. Ocenila jsem, jak žáci spolupracovali, jak se chovali, jak diskutovali – diskuze se nikdy neotočila v hádku, na druhou stranu mohli někteří žáci více pracovat než mluvit.

Na závěr jsem poděkovala celé třídě a vyzdvihla žáky, u kterých jsem viděla největší snahu a píli. Stejnou možnost dostali i žáci – poděkovat někomu ze třídy za spolupráci či jej přímo ocenit či pochválit – někteří této možnosti využili. Projekt byl tímto zakončen.

13 Reflexe projektu

Projekt byl realizován v deváté třídě, kde bylo 20-25 žáků – z toho 12 chlapců a 8 dívek, kteří byli rozděleni do čtyř skupin po pěti žácích.

Žáci ve skupinkách pracovali velmi dobře a poměrně ukázněně. Práce ve skupinkách se někdy neobešla bez hlasitějších komentářů. V tomto případě byli hned napomenuti, aby pracovali v tichosti. Z mého pohledu nicméně žáci předvedli, že jsou schopni pracovat jako tým a tzv. „táhnout za jeden provaz“, neboť během celého projektového vyučování nedošlo k žádným velkým neshodám či hádkám, které by musely být řešeny.

Dle mého názoru se projekt jednoznačně povedl a splnil svůj účel. Žáci se opravdu snažili pracovat na sto procent a nechali si na své práci skutečně záležet, což bylo vidět v závěrečných prezentacích. Velmi mě překvapila jejich kreativita a výtvarná činnost. Na zpracování projektu využívali různé obrázky z internetu a časopisů, čímž své projekty oživil, a byly tak krásně zpracované. Zvláště jsem ocenila snahu u těch žáků, kteří ve výuce zcela nevyčníkají, že se opravdu snažili projekt pečlivě zpracovat.

Za velmi zdařilé považuji i samotné prezentace žáků. Měli přibližně pět minut na prezentaci, kdy měli představit svůj stát. Žáci se nejdříve nemohli dohodnout, kdo jejich stát představí, nakonec se dohodli, že na představení práce se budou podílet všichni. Každý z žáků tedy mluvil přibližně 1,20 minuty o svém státě. Všichni volili výstižná slova, správné odborné pojmy, vystihli smysl a podstatu práce. Na některých byla ovšem znát nervozita a tréma, což se projevilo nepatrně na jejich projevu. Mělo mě překvapilo, že řada žáků při prezentaci dodržovala oční kontakt – dívali se na své spolužáky a hovořili k nim. Byli však i tací, kteří při prezentaci hleděli na podlahu, do zdi nebo na mne, což opět malinko kazilo jejich prezentaci. I přesto musím konstatovat, že prezentace byly velmi zdařilé.

Za největší nedostatek projektu považuji jeho časovou dotaci rozvrženou do šesti vyučovacích hodin. Při přípravě projektu jsem zjistila, že projekt by mohl být bez problému realizován minimálně do osmi vyučovacích hodin, neboť jsme často se žáky nestíhali dokončit práci v průběhu hodiny, a museli jsme pokračovat o velké přestávce, s čímž žáci souhlasili.

Velmi přínosná pro mě byla i závěrečná diskuze k ukončení projektu, v níž žáci hodnotili nejen samotný projekt a jeho smysl, ale i sami sebe a práci ve skupině. Na projektu žáci nejvíce oceňovali činnosti ve skupině a prostor pro svou fantazii a kreativitu. Žákům se také

líbilo, že jsem do jejich práce při realizaci projektu příliš nezasahovala a byla jim ochotna poradit a pomoci. Nevýhody projektu spatřovali v nedostatku času a inspiraci v podobě nějakého vzoru. Většina žáků se shodla na tom, že by rádi viděli zpracovaný projekt ve finální podobě.

Domnívám se, že práce splnila svůj účel, neboť její produkt se stal užitečným a praktickým pro celou třídu. Realizace projektu pro mě byla jedinečnou zkušeností a příležitostí vyzkoušet si tento způsob výuky. Myslím si, že by projektová výuka měla mít rozhodně ve výuce občanské výchovy své místo, neboť výchově k občanství přikládám velký význam. Žádný jiný vyučovací předmět žákům neposkytuje a nepředkládá taková témata jako právě výchova k občanství a základy společenských věd. Pouze tyto předměty žákům dávají především právní, politologické a ekonomické základy, které jsou nezbytné pro život v dnešní společnosti. Žáci jsou díky nim alespoň okrajově připravováni na vstup do občanského, rodinného i pracovního života. V těchto oblastech se dle mého názoru projektová výuka nabízí.

14 Diskuze

Ve své práci jsem vytvořila komplexní vzdělávací projekt uplatnitelný ve výuce na 2. stupni ZŠ s bližším zaměřením na vybrané obsahy ze vzdělávacích celků Člověk, stát a hospodářství, Člověk, stát a právo a Mezinárodní vztahy, globální svět. Projekt jsem uplatnila na 2. stupni ZŠ a zhodnotila dle metodologických principů akčního výzkumu.

V rámci svého projektu jsem zjišťovala, jak projekt naplní stanovené cíle, a které vědomosti si žáci v průběhu projektu osvojí, a jak k tomu dojde. Tyto základní výzkumné otázky tvořily kostru celého výzkumného šetření. S pomocí dalších specifitějších otázek jsem si potvrzovala své mínění.

Samotná realizace projektu ukázala, že projekt naplnil stanovené cíle a že projektová metoda je vhodným způsobem, jak žáky aktivně zapojit do vyučování – dokáže žáky vhodně motivovat a aktivovat. Díky projektové metodě se učí žáci rovněž organizovat svůj čas a práci, přebírají odpovědnost za výsledek své činnosti a hlavně jsou vystaveni úkolu, jež musí samostatně vyřešit a splnit. Žáci si v rámci tohoto projektu osvojili vědomosti, dovednosti a hodnoty ze vzdělávacích celků Člověk, stát a hospodářství, Člověk, stát a právo a Mezinárodní vztahy, globální svět, které nabyli během šesti vyučovacích hodin prostřednictvím výkladu, pracovních listů, diskuze a v neposlední řadě svými vlastními pracemi, které v průběhu šesti hodin vytvářeli.

Díky tomuto projektu mohu konstatovat, že u žáků došlo ve značné míře k rozvoji komunikativní kompetence, kdy žáci byli schopni konstatovat myšlenky a názory v logickém sledu a byli schopni na ně vhodně reagovat. Za přínosné také shledávám to, že se žáci naučili naslouchat promluvám druhých a respektovat jejich názor. Při realizaci tohoto projektu si velké míře žáci upevnili formu vzájemné spolupráce, kdy byli schopni se domluvit na jednotlivých činnostech, které budou realizovat, díky čemuž vznikly velmi zdařilé projekty, které žáci poslední hodinu prezentovali před svými spolužáky. Ačkoliv jsem měla ze závěrečných prezentací obavy, mohu říci, že prezentace proběhly velmi dobře. Podíleli se na nich vždy všichni žáci ze skupiny.

Projektová výuka je považována za velmi efektivní. Při výuce pomocí této metody dochází k osvojení a upevnění vědomostí a dovedností. Rovněž dochází také k rozvoji formativních stránek osobnosti - odpovědnost, vytrvalost, tolerance, spolupráce, komunikační schopnosti, sebekritičnost, aktivita, samostatnost a tvořivost (Zormanová, 2012).

Domnívám se, že v současné době by měl být kladen stále větší důraz na samostatnou aktivitu žáků. Učitelé by měli využívat pestré a rozmanité formy a metody výuky, aby se stal proces učení pro žáky efektivnější a zábavnější. Primárním cílem vyučování by však nemělo být zahlcení žáků mnoha vědomostmi a znalostmi, ale primárním cílem by mělo být učení se dovednostem, hodnotám a klíčovými kompetencím, které uplatní v svém budoucím i pracovním životě. Projektovou výuku shledávám jako jeden ze způsobů, jak při vyučování propojit teorii s praxí, a jak žáky vést ke kooperaci, samostatnosti a odpovědnosti za svou práci a své výsledky, a z toho plyne, že efektivní a účelná je.

O efektivitě a účelnosti projektové výuky hovoří i akreditovaná vzdělávací společnost, která tvrdí, že projekt dává větší možnosti rozvíjet potenciál žáků, protože se při něm uplatňuje řada edukačních příležitostí. Projektová výuka učí též rozvíjet schopnost řešit problémy a v neposlední řadě je nepřehlédnutelnou součástí projektové výuky fáze zpětné vazby, která má, pokud je správně provedena, silný formativní účinek – podporuje dovednost učit se učit a řešit problémy (Heureka Cz, 2022).

S efektivitou projektové výuky a její účelností souhlasí řada autorů. Dle Tomkové je projektová výuka velice efektivní, pokud jsou velmi dobře naplánovány všechny fáze projektu, tj. fáze motivace, mapování a třídění, řešení, prezentace produktu a reflexe a hodnocení projektu, také zapojení žáků do každé z těchto fází.

Jako každá výuková metoda má i projektové vyučování svá omezení a své nevýhody. Za velké negativum, považuji flexibilitu učitele, jak časovou, tak obsahovou. Projektová výuka pro mne byla velmi časově náročná na přípravu, pokud ji porovnáím např. s tradiční výukou. Projekt jsem musela velmi dobře připravit a naplánovat. Při projektové výuce jsem taktéž probírala látku pomaleji než při výkladu během tradiční výuky. Je logické, že když učivo přímočaře vykládá učitel u tabule, tak vyloží mnohem větší objem informací, než stihne žák zjistit v rámci projektu za stejný čas.

Na časovou náročnost projektu upozorňuje řada učitelů z praxe, a to jak po stránce odborné, tak sociální i emocionální. Projektové vyučování v současné době učitele neúměrně vyčerpává (Dvořáková, 2009, str. 142).

Kratochvílová tvrdí, že se v současné době projekty ve výuce uplatňují čím dál více, nicméně jsou využívány spíše jako zpestření pro žáky i učitele. Velkou roli zde hraje časová náročnost, která je častým argumentem učitelů, proč projekty nerealizovat, dále pak náročná organizace i strach z toho, že učitel nestihne probrat veškeré učivo.

Ačkoliv projektová výuka je velice náročná na přípravu, jsem ráda, že jsem tento projekt mohla zrealizovat. Z mého pohledu byl velmi přínosný a účelný. Žáci zažili jinou formu výuky, aktivně získali nové poznatky a zkušenosti, schopnosti v komunikaci a konfrontaci s okolním světem. V neposlední řadě byl žákům umožněn rozvoj vlastní odpovědnosti a spoluodpovědnosti za podíl na společné práci.

Závěr

Prostřednictvím projektové výuky mají žáci možnost získat praktické zkušenosti, které jim budou nápomocny během jejich osobního i profesního života.

Diplomová práce se věnovala projektové výuce jako komplexní výukové metodě a jejímu možnému využití ve vyučovací praxi na 2. stupni ZŠ. Práce se zabývala projektovou metodou a rovněž teoretickými východisky pro její uvedení do vzdělávacího systému a jejím uplatněním v hodinách občanské výchovy. Cílem práce bylo především vytvoření a ověření v praxi využitelného výukového projektu zaměřeného na vybraná témata ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Práce byla rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část přinesla informace o současném odborném pohledu na projektovou výuku s přihlédnutím k jejímu možnému uplatnění v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost, zejména v oboru Výchova k občanství. Teoretické část obsahuje následující kapitoly – historie projektové výuky, co je projekt, co je projektová metoda, co je projektové vyučování a projektová metoda v hodinách občanské výchovy.

Pro praktickou část jsem vytvořila komplexní vzdělávací projekt uplatnitelný ve výuce na 2. stupni ZŠ s bližším zaměřením na vybrané obsahy ze vzdělávacích celků Člověk, stát a hospodářství, Člověk, stát a právo a Mezinárodní vztahy, globální svět. Projekt jsem uplatnila na 2. stupni ZŠ a zhodnotila dle metodologických principů akčního výzkumu.

Snažila jsem se, aby byl při realizaci tohoto projektu podpořen rozvoj komunikačních a organizačních schopností, aby si žáci uvědomili důležitost spolupráce, na které byl tento projekt postaven, a při níž se žáci učili toleranci a vzájemnému respektu. Rovněž jsem žákům poskytla především prostor pro jejich vlastní iniciativu, přičemž se rozvíjela jejich tvořivost a fantazie. V poslední řadě jsem si přála, aby se žáci naučili pracovat s různými informačními zdroji a aby byli schopni v nich vyhledávat důležité a potřebné informace.

Samotná realizace projektu ukázala, že projektová metoda je vhodným způsobem, jak žáky aktivně zapojit do vyučování – dokáže žáky vhodně motivovat a aktivovat. Díky projektové metodě se učí žáci rovněž organizovat svůj čas a práci, přebírají odpovědnost za výsledek své činnosti a hlavně jsou vystaveni úkolu, jež musí samostatně vyřešit a splnit.

I přesto, že má projektová metoda řadu výhod, musí se brát zřetel i na její nevýhody, které spočívají především v náročnosti přípravy na výuku. Projektová metoda vyžaduje bezchybnou organizaci, přičemž je důležitá i spolupráce s ostatními učiteli a vedením školy.

Realizace projektů mnohdy vyžaduje změny v klasickém rozvrhu hodin, proto je důležitá podpora vedení školy, které tuto změnu může umožnit. Myslím si, že negativa projektové výuky kladou vysoké nároky nejen na učitele, který projekt připravuje a řídí, ale i na žáky, kteří musí zvládat samostatnou a skupinovou práci, komunikaci a schopnost vyhledávat a třídit informace.

Na základě hodnocení realizace mého projektu se domnívám, že použití projektové metody v předmětu výchova k občanství je naprosto žádoucí, neboť výchova k občanství je předmět, který žákům dává především právní, politologické a ekonomické základy, které jsou nezbytné pro život v dnešní společnosti. Žáci jsou díky nim alespoň okrajově připravováni na vstup do občanského, rodinného i pracovního života.

Domnívám se, že občanská výchova jako předmět není postavena na samostatném biflování vědomostí, nýbrž především na utváření hodnot, postojů a dovedností nezbytných pro život v demokratickém státě – to projektová výuka umožňuje.

Myslím si, že využití projektové výuky ve výchově k občanství je v současné době velmi podceňováno a nejdou dostatečně zohledněny její přednosti a pozitiva, které mohou žákům nabídnout cenné zkušenosti do občanského života. Projektová výuka představuje propojení teoretických znalostí s praxí, žáci se učí, jak zvládat a překonávat skutečné životní situace, s nimiž se v budoucnosti setkají. Z těchto důvodů by ředitelé škol měli projektovou výuku jednoznačně podporovat, a to především ve spojitosti s výchovou k občanství, která by měla být zaměřená na praktičnost a užitečnost.

Každá realizace projektu se může stát pomocí při realizaci další. S projektovou metodou, aby mohla být efektivně ve výuce využívána, je nutné se naučit pracovat, a to nejen učitel, ale i žáci. Poté bude projektová metoda opravdu splňovat předpokládané očekávání a stane se skutečně velmi efektivním způsobem výuky.

Zařazení této projektové výuky do výuky na Základní škole v Čerčanech bylo z mého pohledu velmi užitečné. Stanovených cílů práce se podařilo dosáhnout, byl vytvořen návrh projektu, který má žákům umožnit dostatečné seznámení s určenou problematikou, tzn. s formami vlády a státních zřízení, složkami státní moci, státní správou a samosprávou. Nyní nezbyvá nic jiného než doufat, že jim získané zkušenosti a znalosti jim zůstanou v povědomí co nejdéle, a že je při nejbližší příležitosti využijí i v reálném životě.

Seznam použitých zdrojů

Knižní zdroje

1. AL-BALUSHI, S. M., AL-AMRI, S. S. (2014). *The effect of environmental science projects on students' environmental knowledge and science attitudes*. International Research in Geographical & Environmental Education, 23(3), 213-227.
2. BÍLÁ KNIHA. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Tauris, 2001.
3. BURLBAW, L. M., ORTWEIN, N. The Project Method in Historical Context. In: *STEM Project-Based Learning*, US: Texas University, 2013, s. 7 – 14.
4. COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
5. DEWEY, J. *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan, 2016.
6. DOKOUPILOVÁ, L. a kol. *Metodika výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol a na středních škol z pohledu pedagogické praxe*. Univerzita Ostrava, 2010. ISBN 978-80-7368-883-7.
7. DOLEŽAL, J. a kol. *Projektový management*. Praha: Grada, 2016 ISBN: 978-80-247-5620-2
8. DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011.
9. DVOŘÁK, D. *Podkladová studie pro 2. stupeň českého základního vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019.
10. DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole*. Praha 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.
11. HAVLÍNOVÁ, I. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-7290-670-3

12. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4
13. KALHOUST, Z., OBST, O. *Obecná didaktika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7178-253-7.
14. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3
15. KOKOTSAKI, D., MENZIES, V. *Project-based learning: A review of the literature*. July 2016, *Improving Schools* 19 (3)
16. KOTEN, T. *Škola? V pohodě!* (2). Most: Hněvín, 2009. ISBN 978-80-86654-25-6.
17. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.
18. KUBIATKO, M., VACULOVÁ, I. *Project-based learning: Characteristic and the experiences with application in the science subjects*. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies* 2011 Volume (issue) 3(1): 65-74.
19. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
20. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
21. MEDVEĎOVÁ, Gabriela. *Občanská nauka a výchova v atmosféře I. Československé republiky*. In: STANĚK, Antonín, MEZIHORÁK, František, (eds.) *Výchova k občanství pro 21. Století*. Praha. 2008.
22. MEŠKANOVÁ, Dana. *Projektová metoda v hodinách občanské výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013.
23. NEZVALOVÁ, D. *Akční výzkum ve škole*. In: *Pedagogika*, roč. 3., 2003. ISSN 2336-2189. s. 300-308.
24. NOVOTNÝ, J. *Projektová výuka a aspekty tvořivosti v edukačním procesu*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-431-8.
25. OELKERS, Jürgen. *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Verlag, 2012. ISBN 978-3-407-223398-2
26. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

27. PLESNÁ, L. *Projekty*. In: Učitel'ské listy, 2006/2007, č. 2.
28. POUCHOVÁ, M. *Možnosti a meze projektového vyučování*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, 2011.
29. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 807367047X
30. PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 395 p. ISBN 978-80-7367-647-6.
31. ŘÍČAŘOVÁ, A. a kol. *Šťastné dítě*. Praha: Nakl. Josef Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-66-4.
32. SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich pedagogické souvislosti*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
33. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1821-7
34. SOUKUP, P. a kol. *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Ústav pro informace ve vzdělávání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.
35. STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství ve vzdělávání pro 21. století*. In: STANĚK, Antonín, MEZIHORÁK, František, (eds.) *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha 2008.
36. STARÁ, Jana. *Výchova k demokratickému občanství*. In: SPILKOVÁ, Vladimíra, et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9. ŠAFRÁNKOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada. 2019. ISBN 978-80-247-5511-3.
37. ŠVAŘÍČEK, R. & ŠEĐOVÁ, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
38. TOMKOVÁ, A., a kol. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009.
39. *Výchova k občanství ve školách v Evropě*. Brusel: Eurydice, 2017. ISBN 92-894-9762-9

Internetové zdroje

1. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY. *Integrovaná tematická výuka*. [online]. 2021 [cit. 2021-02-20]. Dostupné z: <http://alternativniskoly.cz/integrovana-tematicka-vyuka-projektove-vyucovani/>
2. ASOCIACE ODBORNÍKŮ V ANDRAGOGICE. *Vzděláváním pro lepší budoucnost* [online]. 2021. [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: http://www.aoacr.cz/file/publikace_AO_A_komplet_PDF_1.pdf
3. BERÁNEK, M. *Projektová výuka je budoucností vzdělávání. Můžeme se těšit na konec robotického biflování?* [online]. Management News, 2016. [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: <http://www.managementnews.cz/manazer/vedeni-lidi-id-147960/projektova-vyuka-je-budoucnosti-vzdelavani-muzeme-se-tesit-n-id-2803976>
4. BOSS, Z. *Project-Based Learning: A Short History*. [online]. Edutopia.org, 2011. [cit. 2021-03-21] Dostupné z: <https://www.edutopia.org/project-based-learning-history>
5. BRDIČKA, Bořivoj. *Převrácené učení 3.0*. [online]. Metodický portál RVP.CZ, 2020. [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22463/prevracene-uceni-3.0.html/>
6. CACH, Josef, VÁŇOVÁ, Růžena. *Václav Příhoda (1889-1979): Život a dílo pedagoga a reformátora školství*. [online]. 2008. [cit. 2021-06-10]. Dostupné z: file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/Pedag_2000_1_02_V%C3%A1clav_3_12.pdf
7. ČESKÁ TELEVIZE. *Narodil se osvícenský filozof Jean Jacques Rousseau*. [online]. 2008, [cit. 2021-06-10]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/archiv/1449971-narodil-se-osvicensky-filosof-jean-jacques-rousseau>
8. DATABAZEKNIH.CZ. *Johann Heinrich Pestalozzi*. [online]. 2021 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/zivotopis/johann-heinrich-pestalozzi-45289>
9. *DATABÁZE VÝSTUPU PROJEKTŮ OPVK. Přírodovědné pokusy ve škole*. [online]. 2014. Dostupné z: <https://database.op-vk.cz/Project/Detail/3566>
10. ENCYKLOPEDIÉ O PRÁVU. *Dělba moci*. [online]. 2021 [cit. 2021-10-20]. Dostupné z: https://iuridictum.pecina.cz/w/D%C4%9Blba_moci
11. eTWINNING. *Komunita škol v Evropě*. 2021. [online]. 2021 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: <https://www.etwinning.cz/co-je-etwinning/>
12. EURYDICE. [online]. 2005 [cit. 2021-05-08]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/>

Artefakt/file/download.php?file=28935&view=3711

13. ESF, EU, MŠMT. *Státní zřízení, správní členění, formy vlády*. 2021. 2021 [cit. 2021-10-16]. Dostupné z: <https://docs.sgo.cz/uploads/category/318/doc/3-statni-zrizeni-formy-vlady.pdf>
14. FLIPPED LEARNING. Flipped Learning Website, 2020. [online]. 2021 [cit. 2021-02-20] Dostupné z: <https://flippedlearning.org/>
15. FRIEDRICH-FRÖBEL-MUSEUM. *Friedrich Fröbel*. [online]. 2021 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z <https://froebel-museum.de/pages/de/friedrich-froebel/leben-und-werk.php>
16. HEIN, Retter. *How William H. Kilpatrick's Project Method Came to Germany: "Progressive Education" Against the Background of American-German Relations Before and After 193*. [online]. Open Access Erziehungswissenschaften, 2019. [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17298/pdf/Retter_2019_How_William_Kilpatrick_Project_Method.pdf
17. HEURÉKA CZ. *Projektová výuka, nejlepší je nauka*. [online]. 2022 [cit. 2022-01-30] Dostupné z: <https://vzdelavaci-spolocnost.cz/projektova-vyuka-nejlepsi-je-nauka-a89>
18. HOLUBOVÁ, M. *Moc zákonodárná, výkonná a soudní*. [online]. 2021 [cit. 2021-10-16] Dostupné z: <https://issmb.cz/DUM/III.2%206/III.2%206.10.pdf>
19. KŘÍŽ, Daniel. *Reformní pedagogika a její význam v současnosti*. [online]. Praha, 2011. [cit. 2021-08-02] Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/38839/BPTX_2010_2__0_1967_96_0_70243.pdf?sequence=1&isAllowed=y
20. MATEŘSKÁ ŠKOLA HLUK. *Vzdělávací program*. [online]. 2021. [cit. 2021-05-03] Dostupné z: <https://www.mshluk.cz/organizace-vzdelavani/vzdelavaci-program/>
21. MAZÁČOVÁ, N. *Možnosti a meze projektové výuky v současné škole* Metodický portál RVP.cz, 2007. [online]. 2021 [cit. 2021-02-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html/>
22. NÁRODNÍ INSTITUT DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Vzdělávání pracovníků – projektová výuka*. [online]. 2020. [cit. 2021-05-03] Dostupné z:

- <https://www.nidv.cz/sablony/2-ii-6-i-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku-zs-dvpp-v-rozsahu-8-hodin-projektova-vyuka>
23. NÁRODNÍ PEDAGOGICKÉ MUZEUM A KNIHOVNA J. A. KOMENSKÉHO. *Winnetská soustava*. 2021. [online]. 2021 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: <https://katalog.npmk.cz/records/3485d2a4-f7d1-4c43-acae-28b260a4c478>
24. POLANSKÁ, J. *Místo učitele video aneb jak covid zpopularizoval americký koncept „převrácené“ výuky. Bude to k něčemu i pak, až pandemie skončí?* Webové stránky Eduzin, 2020. [online]. 2021 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/prevracena-vyuka/misto-ucitele-video-aneb-jak-covid-zpopularizoval-americky-koncept-prevracene-vyuky-bude-to-k-necemu-i-pak-az-pandemie-skonci/>
25. PROKOP, Jiří. *Daltonský plán – možnost pro tvořivé učitele*. 2008. [online]. 2021 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2008-t17/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2008-t17-s51-64/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2008-t17-s51-64.pdf
26. PROTIVÍNSKÝ, T., ČÁP, P. *Občanské vzdělávání v ČR*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. [online]. 2021 [cit. 2021-05-03] Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/9bb2e62e7ec0473414f0da87b4fe9aac1d5a8719_uploaded_cov2013-kas-obcanske_vzdelavani_v_cr.pdf
27. ŘÍZENÍ ŠKOLY. *Jak vytvářet a podporovat kvalitní klima školy?* [online]. 2017. 2021 [cit. 2021-02-20]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/jak-vytvaret-a-podporovat-kvalitni-klima-skoly.a-2263.html>
28. SÁBLÍK, R. *Proč projektová výuka v době uzavření škol*. [online]. Česká škola, 2020. [2021 [cit. 2021-05-03] Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2020/03/radko-sablík-proc-projektova-vyuka-v.html>
29. SMITH, J. *Why Project Based Learning prepares students for the modern world*. Future of Education News, 2020. [online]. 2021 [cit. 2021-05-03] Dostupné z:

<https://www.fenews.co.uk/featured-article/53663-the-business-of-creativity-why-project-based-learning-prepares-students-for-the-modern-world>

30. INKLUZIVNÍ ŠKOLA.CZ. *Klima školy*. [online]. 2021. [cit. 2021-07-20] Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/klima-skoly>
31. ZŠ HORÁČKOVA. *Občanská výchova*. [online]. 2021. Dostupné z: <https://www.horackova.cz/pro-zaky-a-rodice/itemlist/category/171-vyucovaci-predmety-2-stupen>
32. ZŠ VOLYNĚ. *Jak to u nás funguje a co je vlastně Začít spolu?*. [online]. 2021. [cit. 2021-07-18] Dostupné z: <https://zsvolyne.cz/zacit-spolu/ds-1024/p1=1476>
33. ZORMANOVÁ, L. *Projektová výuka*. [online]. Metodický portál RVP, 2012. [cit. 2021-07-18] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html/>

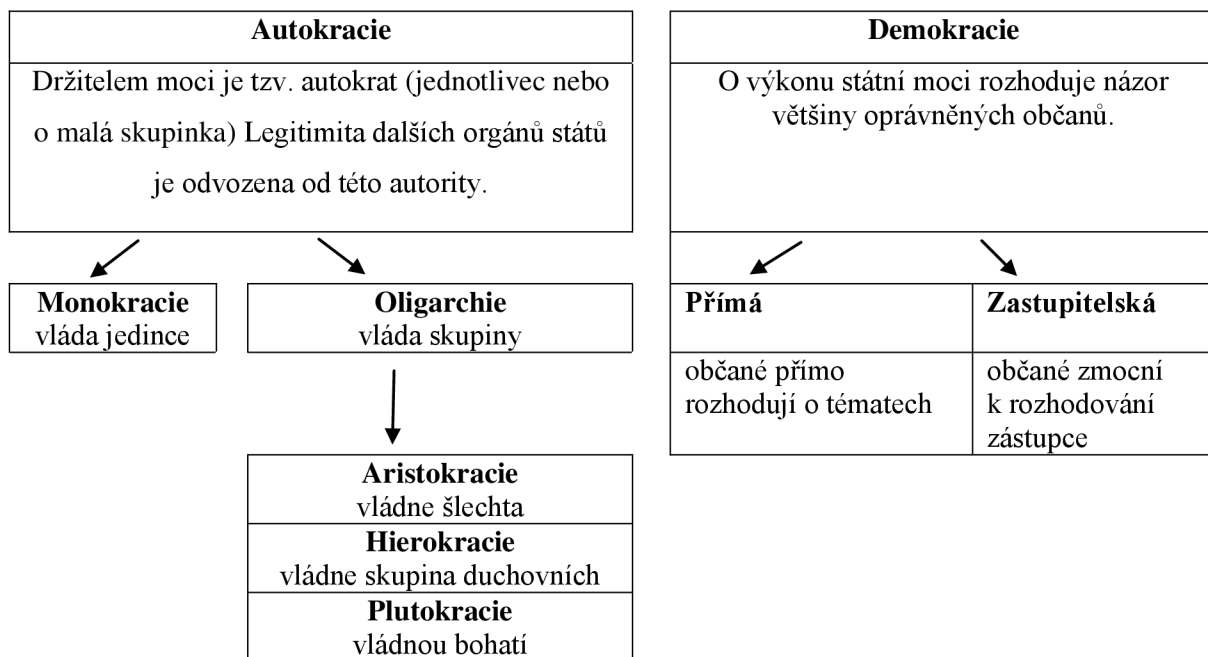
Přílohy

Pracovní list č. 1 – Formy vlády, státní zřízení a státní režim

FORMY VLÁDY	STÁTNÍ ZŘÍZENÍ	STÁTNÍ REŽIM
Povaha výkonu vlády, která se odráží zejména v tom, jaké je vnitřní uspořádání státu.	Jedná se o způsob, jakým způsobem vztah centrální moci k územním jednotkám.	Jedná se o charakteristiku vztahu, který je mezi státní moci a občany

Klasifikace forem vlády

Klasifikace podle původu moci:



Klasifikace podle představitele státu:



Monarchie

V případě monarchie stojí v čele státu panovník – monarcha. Jedná se o doživotního vládcu, který je představitelem státu. Panovník má řadu privilegií a moc většinou drží do konce svého života.

Formy monarchie

- Absolutní monarchie: panovník vládne sám bez jakýchkoliv omezení.
- Konstituční monarchie: panovníkova moc je omezena ústavou nebo parlamentem.
- Teokratická monarchie: panovník svou moc odvozuje od Boha, jehož vůli vykonává.



Republika

V případě republiky je vedení státu považováno za věc veřejnou, na které mají právo podílet se i jiní lidé než panovník. V čele státu stojí volený představitel země, který se zpovídá veřejnosti. Tato osoba může být volena přímo lidmi nebo nepřímo jejich zástupci.

Formy republiky

- Parlamentní režim: tento systém je založen na dělbě moci na výkonnou, zákonodárnou a soudní. Parlament drží moc zákonodárnou. Výkonnou moc má vláda, která je parlamentu odpovědná.
- Prezidentská režim: v čele státu stojí prezident, který má v rukou výkonnou moc. Prezident je volen přímo a nezodpovídá se parlamentu.
- Poloprezidentský režim: v tomto systému je prezident volen občany přímo a má více pravomocí, než je tomu v parlamentním systému. Vláda je odpovědná parlamentu. (ESF, EU, MŠMT, 2021)

Cvičení

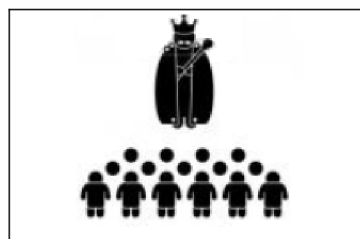
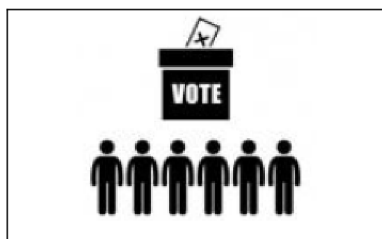
1. Za pomoci slovníku definujte následující pojmy:

DIKTATURA:

ANARCHIE:

TEOKRACIE:

2. Jaká forma vlády je podle vašeho názoru zobrazena na obrázcích níže:

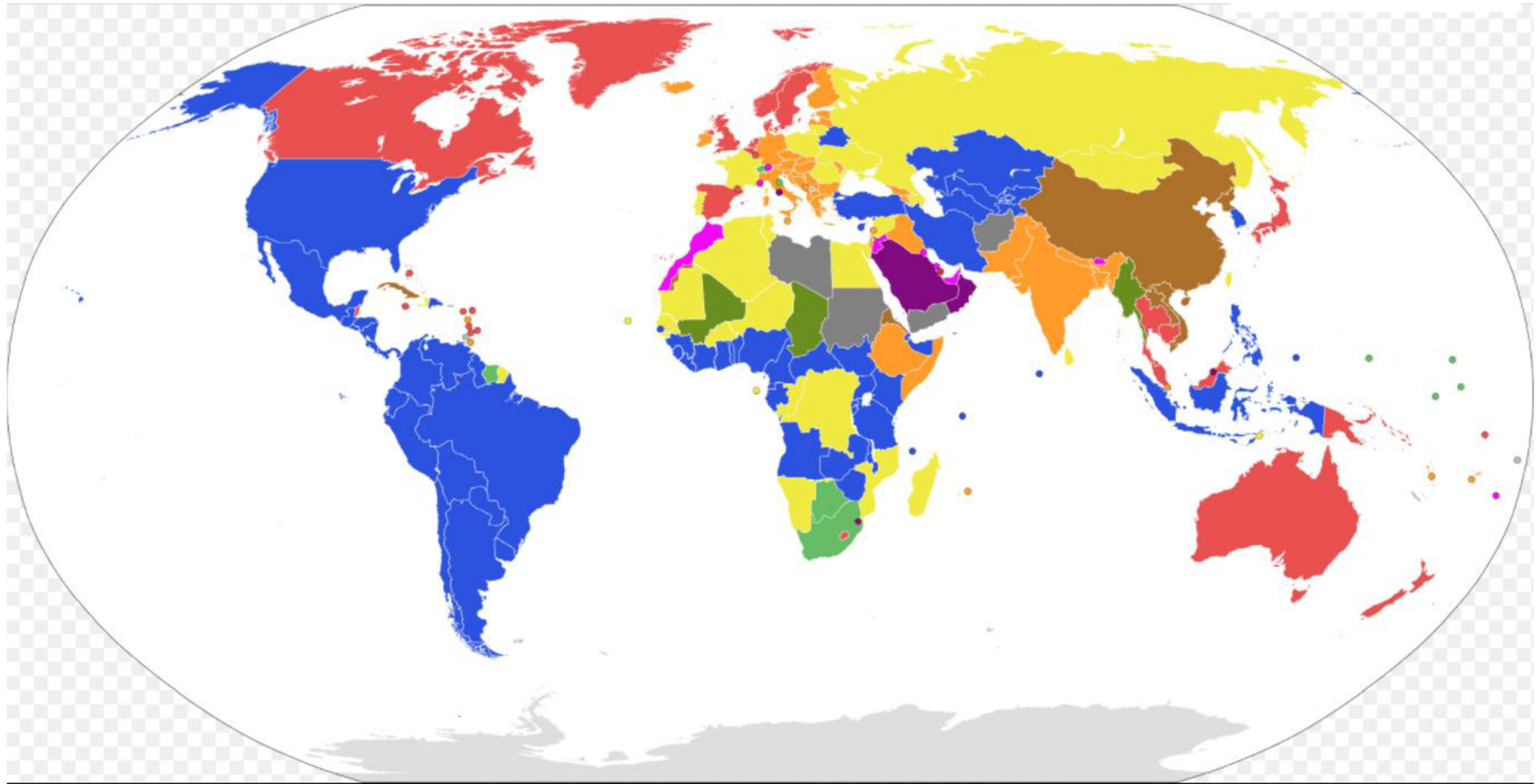


3. U jednotlivých zemí uveďte, o jakou formu vlády se jedná:

USA	VATIKÁN	FRANCIE	MONAKO	POLSKO
------------	----------------	----------------	---------------	---------------

4. Jakou barvou na je mapě níže označena:

MODROU	ORANŽOVOU	FIALOVÁ	ČERVENÁ
---------------	------------------	----------------	----------------



Pracovní list č. 2 – Složky státní moci a jejich funkce

Dělbá moci

V demokratické společnosti je pravidlem, že je politická moc rozdělena mezi jednotlivé státní složky. Jedná se o princip politického uspořádání, který je pro moderní demokracii charakteristický. Cílem je zajištění ochrany nezávislosti jednotlivých složek státní moci a zamezit případné koncentraci a zneužití moci. Je však nutné si uvědomit, že nikdy není možné jednotlivé státní složky oddělit a existuje mezi nimi řada vzájemných vztahů.

Dělbá moci v demokratickém státu se řídí následujícími principy:

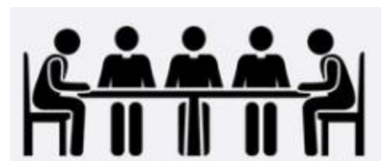
- oddělení jednotlivých typů moci.
- Neslučitelnost jednotlivých typů moci.
- Nezávislost jednotlivých typů moci.
- Samostatnost jednotlivých typů moci.
- Rovnoprávnost jednotlivých typů moci.
- Absence vzájemné odpovědnosti jednotlivých typů moci.

V České republice jsou základní principy systému dělby státní moci upraveny Ústavou České republiky. Státní moc je rozdělena na zákonodárnou, výkonnou a soudní. Mimo to se jednotlivé složky státní moci dále dělí a jsou jim přiřazeny určité pravomoci. (Encyklopedie o právu, 2021)



ZÁKONODÁRNÁ MOC – LEGISLATIVA

Složky státní moci, které vykonávají zákonodárnou moc jsou oprávněny vydávat zákony. Zákonodárná moc je ve většině moderních států svěřena zákonodárnému sboru. Zákonodárci nejsou ve většině případů ničím omezeni tím, jakou oblast mohou legislativně regulovat. Vždy však musí jednat v souladu s ústavním řádem.



VÝKONNÁ MOC – EXEKUTIVA

Složky státní moci pověřené výkonnou mocí jsou odpovědné za řízení státu. Výkonná moc zahrnuje zejména zajištění každodenního chodu státu a odpovídá za státní správu.



SOUDNÍ MOC – JUSTICE

Soudní moc je vykonávána specifickými státními orgány, které zajišťují ochranu subjektivních práv, rozhodují o vině a trestu a přezkoumávají akty realizované orgány veřejné správy. Specifickou oblastí je ústavní soudnictví, které rozhoduje o to, zda jsou právní předpisy v souladu s ústavou. (Holubová, 2021)

Prostudujte si prosím Ústavu České republiky a za pomoci tabulky níže popište působnost jednotlivých složek státní moci v České republice. V průběhu práce můžete pracovat také se zdroji dostupnými na internetu.

ZÁKONODÁRNÁ MOC		VÝKONNÁ MOC		SOUDNÍ MOC	
Poslanecká sněmovna	Senát	Prezident	Vláda	Ústavní soud	Soudy

Doplňující otázky

Zákonodárná moc

Poslanecká sněmovna:

1. Kolik členů má Poslanecká sněmovna České republiky?
2. Kdo se může stát poslancem?
3. Na kolik let jsou poslanci voleni?
4. Popište proces voleb do poslanecké sněmovny?
5. Komu náleží právo volit zástupce do poslanecké sněmovny?

Senát:

1. Kolik členů má Senát České republiky?
2. Kdo se může stát senátorem?
3. Na kolik let jsou senátoři voleni?
4. Popište proces voleb do Senátu?
5. Komu náleží právo volit zástupce do Senátu?

Výkonná moc

Prezident:

1. Komu náleží právo volit prezidenta České republiky?
2. Kdo může být zvolen prezidentem České republiky?
3. Na kolik let je volen prezident republiky?
4. Popište proces voleb prezidenta republiky?
5. Jaké jsou hlavní funkce prezidenta České republiky?

Vláda:

1. Na základě jakých kritérií je jmenován předseda vlády?
2. Kdo má právo jmenovat předsedu vlády?
3. Kolik hlasů členů vlády je nutné získat, aby bylo přijato usnesení vlády?
4. Komu se vláda zodpovídá?
5. Komu je předkládána žádost o vyslovení důvěry vládě?

Soudní moc

Ústavní soud:

1. Jaké kompetence má Ústavní soud České republiky?
2. Jaká je struktura Ústavního soudu a kolik soudců má Ústavní soud České republiky?
3. Kdo se může stát soudcem Ústavního soudu České republiky?
3. Na jak dlouho jsou soudci Ústavního soudu České republiky voleni?
5. Kdo jmenuje soudce Ústavního soudu České republiky?

Soudy:

1. Jaké kompetence mají v České republice soudy?
2. Jaké instituce tvoří soudní soustavu?
3. Kdo se může stát v České republice soudcem?
4. Na jak dlouho je voleni soudci?
5. Mají občané České republiky možnost účastnit se soudního řízení?

Pracovní list č. 3 – Státní správa a samospráva

1. O obci, kterou jste si vylosovali, najděte následující informace. Informace zapište do tabulky níže.

Název obce	
Počet obyvatel	
Rozloha	
Pověřená obec	
Obec s rozšířenou působností	
Okres	
Kraj	

2. Popište strukturu obecních orgánů dané obce. Zjistěte základní informace o zastupitelstvu, obecní radě a obecním úřadu a uveďte, jaké funkce plní. Využijte tabulku níže.

	Základní informace	Funkce
Zastupitelstvo obce		
Rada obce		
Starosta		
Obecní úřad		

Pracovní list č. 4 – Imaginární stát

Tento pracovní list by vám měl posloužit ke kontrole podkladů pro prezentaci vašeho imaginárního státu. Jednotlivé položky, které jsou níže uvedeny, by měla prezentace obsahovat. Jedná se však pouze o základní prvky a v rámci prezentace tedy můžete uvést i další informace.

Název státu	
Státní symboly (vlajka, státní znak)	
Mapa státu	
Forma vlády a státní zřízení	
Složky státní moci a jejich funkce	
Zajištění státní správy	
Správní členění státu	
Územní samospráva státu	