

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI
ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Mgr. IVONA DÖMISCHOVÁ

PROJEKTOVÁ VÝUKA
moderní strategie vzdělávání v České republice
a německy mluvících zemích

DISERTAČNÍ PRÁCE

ŠKOLITELKA:

prof. PhDr. HELENA GRECMANOVÁ, Ph.D.

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně a uvedla v ní veškerou použitou literaturu, prameny a elektronické zdroje.

V Olomouci 20. července 2010

.....
Mgr. Ivona Dömischová

Poděkování

Velké poděkování patří mé školitelce, prof. PhDr. Heleně Grecmanové, Ph.D., za odborné vedení disertační práce, cenné připomínky, rady a podněty, které napomohly jejímu vypracování. Dále děkuji prof. PhDr. Miroslavu Chráskovi, CSc. za odborné konzultace při sestavování dotazníku.

Ráda bych poděkovala učitelům a ředitelům základních škol v České republice za vstřícné jednání a možnost realizace výzkumného šetření.

Vážím si zejména ochoty zahraničních kolegů, kteří vyplněné dotazníky zaslali zpět do České republiky.

OBSAH:

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ŠKOLA JAKO NOSITELKA ZMĚN V PROMĚNÁCH ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 Škola minulosti	12
1.2 Škola současnosti	15
2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	21
2.1 Vyučování, učení, výuka	21
2.2 Projekt	23
2.3 Projektová výuka	26
3 PROJEKT JAKO VÝUKOVÁ STRATEGIE	29
3.1 Fáze projektové práce	32
3.2 Dělení projektů podle specifických kritérií	37
3.3 Výhody projektové výuky	41
3.4 Nevýhody projektové výuky	48
4 ČINITELE PROJEKTOVÉ VÝUKY	51
4.1 Učitel – role a kompetence v projektové výuce	51
4.2 Faktory omezující učitele realizovat projektovou výuku	55
4.3 Žák – role a kompetence v projektové výuce	64
5 PROJEKTOVÁ VÝUKA A VYBRANÉ VÝUKOVÉ METODY	67
6 PROJEKTOVÁ VÝUKA A VYBRANÉ ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	74
7 PŘEHLED PROBLEMATIKY PROJEKTOVÉ VÝUKY VE VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍCH	81
8 ZÁVĚRY TEORETICKÉ ČÁSTI	84
II EMPIRICKÁ ČÁST	86
9 CHARAKTERISTIKA CÍLŮ A HYPOTÉZ VÝZKUMU	86
10 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	91
10.1 Metody měření a sběru dat	91
10.2 Průběh výzkumného šetření	94

11 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	97
11.1 Charakteristika výzkumného souboru	97
11.2 návratnost dotazníků	101
11.3 Využití projektové výuky na 2. stupni ZŠ v ČR a v zahraničí	105
11.4 Projektová výuka ve srovnání s vybranými výukovými metodami	108
11.4.1 Využití výukových metod u PR a NR na základě srovnání V-koeficientů	126
11.5 Projektová výuka ve srovnání s vybranými organizačními formami výuky	127
11.6 Zájem českých a zahraničních učitelů o projektovou výuku	129
11.7 Zájem českých a zahraničních učitelů o semináře zaměřené na projektovou výuku	132
11.8 Faktory omezující realizaci projektové výuky na 2. stupni ZŠ v ČR a v zahraničí	135
11.9 Iniciativa k realizaci projektové výuky na 2. stupni ZŠ v ČR a v zahraničí	164
11.10 Hodnocení projektové výuky učiteli 2. stupně ZŠ v ČR a v zahraničí	172
12 ZÁVĚRY EMPIRICKÉ ČÁSTI	174
13 DOPORUČENÍ	177
ZÁVĚR	180
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	183
SEZNAM PUBLIKOVANÝCH PRACÍ AUTORKY	191
PŘÍLOHY	195
ANOTACE	210

ÚVOD

Jedním z velmi důležitých kritérií vyspělosti jakékoli společnosti je úroveň její vzdělanosti a míra pozornosti, jaká je této oblasti věnována. Rozvoj vzdělanosti je neoddsudkovatelnou investicí do budoucnosti každého národa.

V současné době jsme konfrontováni s vysokým tempem rozvoje snad všech oblastí našeho života, expanzivním rozmachem informačních a komunikačních technologií a celou řadou nových skutečností.

Každá vývojová etapa lidské společnosti se zákonitě odráží v oblasti školství a pohledu příslušné generace na celkovou koncepci vzdělávání. Jednotlivé generace s sebou přinášejí kritické či kladné postoje vůči minulým koncepcím, pokouší se zodpovědět otázku, na kterou možná neexistuje jednoznačná odpověď: „Jaké máme zvolit vzdělávací strategie, aby bylo naše školství co možná nejvíce efektivní?“

Nyní se české školství nachází v nové etapě svého vývoje, což s sebou přináší celou řadu změn, se kterými je pedagogická veřejnost konfrontována. Strategické dokumenty, kterými stát garantuje péči o základní vzdělávání, tj. *Rámcové vzdělávací programy* (dále jen RVP ZV), které vznikly v návaznosti na *Národní program rozvoje vzdělávání*, tzv. *Bílou knihu* (2001) spolu se školními vzdělávacími programy, umožňují učitelům pružněji reagovat na specifické potřeby žáků, podporovat jejich tvůrčí a samostatné myšlení, vést je k aktivním a tvořivým činnostem. Otevírá se jim prostor pro volbu vhodných vyučovacích metod, forem a výukových strategií, které podporují a rozvíjejí výše zmíněné dovednosti, ve snaze dosáhnout cílových kompetencí.

Moderní výuka by měla být motivující a efektivní, navazovat na realitu dnešního života, vytvářet předpoklady pro individuální rozvoj každého jednotlivého žáka, jeho samostatného, kreativního i kritického myšlení.

Těmto kritériím odpovídají principy projektové výuky, které se stávají součástí inovačních snah nejen českého školství, ale i školství v zahraničí.

Zejména prostředí základního školství nabízí ve velké míře široký prostor pro realizaci projektů nejrůznějšího charakteru. Existují základní školy, které do svých školních vzdělávacích programů projektovou výuku pravidelně zařazují. Naopak najdeme i školy s pedagogy, kteří ji nepřijímají s velkým nadšením, a raději preferují transmisivní pojetí výuky, při kterém je žák pouhým příjemcem informací, které si vštěpuje do paměti, aby je později pasivně reprodukoval.

Projektové výuce se věnujeme zejména proto, že v současné době patří mezi velmi diskutovaný fenomén českého školství, jak mezi pedagogy z oblasti teorie, tak mezi učiteli z praxe, ačkoli její myšlenka není nová.

Výuka oborové didaktiky (Katedra německého jazyka) na PdF UP v Olomouci nám umožňuje navštěvovat základní školy během pedagogických praxí studentů. Díky této skutečnosti jsme v pravidelném kontaktu se školní realitou. Máme možnost konfrontovat teoretická východiska projektové výuky s pohledem učitelů z praxe.

Disertační práce je rozdělena na dvě hlavní části: část teoretickou a empirickou. Úvod seznamuje se soudobým aktuálním děním v českém základním školství, pro které je charakteristické zavádění a realizace *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV, 2007). Vysvětluje motivaci k volbě tématu, popisuje strukturu práce, její hlavní cíl, vymezuje teoretické a empirické cíle spolu s výzkumnými otázkami.

V první kapitole se věnujeme škole minulosti a současnosti z hlediska uplatňování projektové výuky. Představy průkopníků a propagátorů projektové výuky jsou srovnávány se změnami souvisejícími se školskou reformou.

Značná část druhé kapitoly objasňuje základní pojmy používané v práci, jako např. *vyučování, učení, výuka, projekt, projektová výuka*. Jejich terminologická vymezení v české odborné pedagogické literatuře jsou konfrontována s pojetím v zahraniční odborné literatuře, převážně německy mluvících oblastí.

Třetí kapitola shrnuje základní charakteristiky projektu jako výukové strategie, zaměřuje se na dělení projektů podle specifických hledisek, ve stručnosti představuje jednotlivé fáze projektu, průběh jeho realizace i zakončení, včetně výsledků projektové činnosti. Neopomeneme také zmínit výhody a nevýhody projektové výuky.

Čtvrtá kapitola se zabývá hlavními činiteli projektové výuky, učitelem a žákem. Charakterizuje především jejich role a kompetence. Významnou částí této kapitoly je představení skutečností, které mohou omezovat realizaci projektové výuky.

Pátá kapitola seznamuje s vybranými výukovými metodami, které budou v empirické části práce podrobeny výzkumnému šetření. U každé jmenované metody uvádíme jednu vybranou formu aktivity, která by byla uplatnitelná v rámci projektové výuky na 2. stupni základních škol.

V šesté kapitole přibližujeme organizační formy výuky, podáváme jejich základní charakteristiku, včetně možného třídění od vybraných autorů. Všímáme si společných rysů s projektovou výukou.

Sedmá kapitola uzavírá teoretickou část disertační práce přehledem aktuálního stavu problematiky projektové výuky ve výzkumných šetřeních. Zahraniční šetření jsou záměrně zacílena na oblast německy mluvících zemí.

Poslední kapitola shrnuje závěry teoretické části a navozuje přechod k empirické části disertační práce.

V úvodu empirické části se věnujeme charakteristice cílů a hypotéz výzkumu. Následuje představení metodologie výzkumného šetření, výzkumného nástroje a seznámení s průběhem výzkumu.

Další kapitola shrnuje výsledky výzkumného šetření, podává charakteristiku výzkumného souboru.

Poslední kapitola přináší závěry výzkumného šetření, na ni navazuje kapitola s názvem *Doporučení*.

Celkové shrnutí práce nalezneme v části *Závěr*, následují *Seznam použitých zdrojů*, *Seznam publikovaných prací autorky*, *přílohy a anotace*.

Hlavním cílem disertační práce je vytvoření komparativní studie týkající se využívání projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a odpovídajících typech škol ve Spolkové republice Německo a v Rakousku.

Hlavním cílem teoretické části je zpracovat a analyzovat informace vztahující se k problematice projektové výuky tak, jak jsou prezentovány v tuzemské a zahraniční odborné pedagogické literatuře.

Jednotlivé dílčí cíle teoretické části stanovujeme následovně:

Cíl č. 1

Popsat školu minulosti zejména z pohledu představitelů pragmatické pedagogiky (Dewey, 1990, Žanta, 1934, Příhoda, 1925) a srovnat ji se školou současnosti, jak je prezentována v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice*, v tzv. *Bílé knize* (2001) a v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2007).

Cíl č. 2

Shromáždit teoretické poznatky vztahující se k problematice projektové výuky v české a zahraniční odborné literatuře.¹

Cíl č. 3

Provést terminologickou a obsahovou analýzu pojmů *vyučování, učení, výuka, projekt a projektová výuka*.

Cíl č. 4

Charakterizovat činitele projektové výuky: učitele a žáka, vymežit jejich role a kompetence.

Cíl č. 5

Popsat možné faktory, které mohou omezovat realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a v zahraničí.

Cíl č. 6

Nalézt souvislosti mezi projektovou výukou a vybranými metodami a formami práce.

¹ Záměrně se budeme orientovat na oblast německy psané odborné pedagogické literatury. Důvodem je skutečnost, že výzkumné šetření, které prezentujeme v empirické části, bylo kromě České republiky realizováno ve Spolkové republice Německo a v Rakousku.

V empirické části práce představíme hlavní výzkumný problém, vymezíme jednotlivé dílčí výzkumné problémy a stanovíme příslušné dílčí výzkumné cíle.

Hlavní výzkumný problém empirické části:

Hlavní výzkumný problém se zaměřuje na využívání projektové výuky učiteli 2. stupně základních škol v České republice² a učiteli 2. stupně odpovídajícího typu škol v Rakousku a Spolkové republice Německo³ (dále jen 2. stupně základních škol v zahraničí).

Hlavním cílem empirické části je porovnat současný stav a frekvenci využívání projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a v zahraničí.

Disertační práce si klade hlavní výzkumnou otázku:

„Využívají projektovou výuku častěji učitelé 2. stupně základních škol v České republice nebo v zahraničí?“

Jednotlivé dílčí cíle empirické části stanovujeme následovně:

Cíl č. 1

Provést analýzu a srovnání současného stavu využívání projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí.

Cíl č. 2

Zjistit, jaké jsou nejčastěji využívané výukové metody a organizační formy na 2. stupni základních škol u projektových a neprojektových respondentů.⁴

² České základní školy tvoří 2 stupně. Druhý stupeň je tvořen 6.-9. ročníkem. V mezinárodní terminologii je označován jako „nižší sekundární vzdělávání“ (úroveň 2). Hlavní odlišnost od 1. stupně ZŠ spočívá v tom, že na 2. stupni je obsah vzdělávání strukturován do více samostatných předmětů, vyučovaných specializovanými učiteli. (Průcha, 2009, s. 58)

³ Překlady českého slova „základní škola“ odpovídá německý výraz „Grundschule“ (v Rakousku „Volksschule“). Žáci zde zahajují povinnou školní docházku ve věku 6 let. Po skončení tohoto 4letého typu školy nastává diferenciací a žáci nastupují do jednoho ze tří druhů sekundární školy (Hauptschule, Gymnasium, Realschule). V Rakousku žáci nastupují po „Volksschule“ do sekundární školy „Hauptschule“ nebo do tzv. Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS). V této zemi jsme oslovili žáky „AHS“ a žáky „Hauptschule“, ve Spolkové republice Německo byli osloveni žáci všech tří typů škol, za účelem zachycení co nejreprezentativnějšího vzorku.

⁴ Nejčastěji využívané výukové metody a organizační formy na 2. stupni základních škol budeme ověřovat u projektových a neprojektových respondentů bez ohledu na skutečnost, zda patří do České republiky nebo do zahraničí.

Cíl č. 3

Zjistit a analyzovat zájem českých, rakouských a německých učitelů⁵ (dále jen zahraničních učitelů) 2. stupně základních škol o realizaci projektové výuky.⁶ Zjištěná fakta porovnat a vyvodit z nich závěry.

Cíl č. 4

Prozkoumat zájem českých a zahraničních učitelů 2. stupně základních škol o semináře zaměřené na projektovou výuku. Zjištěná fakta porovnat a vyvodit z nich závěry.

Cíl č. 5

Stanovit faktory omezující realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí.

Cíl č. 6

Zjistit, zda iniciativa k realizaci projektů na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí vychází od stejných či rozdílných subjektů. Zjištěná fakta srovnat a vyvodit z nich závěry.

Cíl č. 7

Zjistit, jak celkově hodnotí projektovou výuku učitelé 2. stupně základních škol v České republice a učitelé 2. stupně základních škol v zahraničí.

Splnění empirických cílů bude dosaženo prostřednictvím kvantitativního výzkumu realizovaného na 2. stupni základních škol v České republice a v zahraničí.

⁵ V německy mluvících zemích neexistuje označení „učitel 2. stupeň základní školy“. V celé práci budeme však používat jednotně termín „zahraniční učitel 2. stupně základní školy“, kterým označujeme učitele těch typů škol, které odpovídají 2. stupni základní školy v České republice. Poslouží nám pouze pro účely jednodušší interpretace získaných dat. Jedná se konkrétně o typy škol uvedené v poznámce č. 6.

⁶ Jak jsme již zmínili, v Rakousku byli osloveni učitelé *AHS* a *Hauptschule*, ve Spolkové republice Německo učitelé těchto typů škol: *Hauptschule*, *Gymnasium* a *Realschule*.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLA JAKO NOSITELKA ZMĚN V PROMĚNÁCH ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Vlivem celkového rozvoje společnosti začínají nejen české školy, ale i školy zahraniční pociťovat nutnost změny ve vzdělávacích potřebách žáků. Tento fakt je vyvolán nově vznikajícími nároky na vyšší úroveň kompetencí každého jedince, vznikajícími integračními procesy, globálním pojetím výchovy atd.

Nutnost změny ve vzdělávacích potřebách žáků nalezneme i v minulosti. Záměrně se nyní vrátíme do období konce 19. a poč. 20. století, protože se domníváme, že v této době již zazněly požadavky, které se týkají změn, po kterých volá jak naše odborná, tak i laická veřejnost.

1.1 ŠKOLA MINULOSTI

Škola konce 19. stol. byla budována na přísně autoritativním postavení učitele, výuce založené na tvrdé kázni, disciplíně, strachu a pouhém memorování učiva předneseného učitelem. Žák, který byl do té doby držen v poslušnosti, se nemohl svobodně rozvíjet, klást otázky, vytvářet své vlastní úsudky, ověřovat nabyté vědomosti, byl pouze posluchačem a pasivním příjemcem informací. Autoritářství a poslušnost byly hlavními principy tehdejší výchovy.

Počátkem 20. stol. se začaly objevovat první kritické reakce. (Singule, 1990) Ty vyvolaly diskusi o funkci školy, úloze učitele a samozřejmě i postavení žáka ve výuce. V souvislosti s tím začala být zdůrazňována „aktivita“ žáka, která se postupně stala hlavním argumentem přívrženců nového pojetí výuky. Žák již neměl být pasivním příjemcem informací, ale aktivním subjektem schopným získané informace nejen přijmout, ale také s nimi pracovat, analyzovat je a vyvozovat z nich závěry. Myšlenka o zvýšeném podílu žáka ve výuce si získala ve světě celou řadu přívrženců (Dewey, Tolstoj, Spencer).

Ve 20. letech 20. století se následně začaly rodit ideje pragmatické pedagogiky, sílí pozice amerických pragmatiků (Dewey, Kilpatrick) volajících po větší autonomii škol, po větší provázanosti toho, co se žáci ve škole naučí s tím, co uplatní v běžném každodenním životě, po respektování individuality každého žáka, jeho zájmů a potřeb, po rozvoji praktických dovedností provázaných s teoretickými poznatky. (Singule, 1990)

Škola by měla podněcovat především ke spolupráci, protože představitelé pragmatismu jsou přesvědčeni, že lidé jsou svojí přirozeností společenšší a ve vztazích k druhým nalézají uspokojení. Významným představitelem amerického pragmatismu, který ovlivnil přední české i evropské pedagogy a současně otcem myšlenky projektové výuky je J. Dewey (1990), který se zabýval školou, jejím fungováním a vlivem na rozvoj žákovi osobnosti. Škola pro něj představuje reálný život, který se podobá tomu, který vede dítě doma. Žáci by v ní měli vykonávat činnosti, které reálně znají. Škola by měla převzít aktivity, s nimiž se dítě seznámilo doma, a pokračovat v nich. Měla by je dítěti ukazovat a reprodukovat je tak, aby postupně poznávalo jejich smysl a bylo schopno hrát ve vztahu k nim vlastní roli. Jedině poté bude škola chápána jako místo, kde se mají předávat informace, kde se má dítě učit nebo kde se mají formovat jeho zvyky. Hodnota toho všeho je však směřována většinou do vzdálené budoucnosti, vykonávané činnosti jsou pro dítě pouhou přípravou. Proto se nestanou součástí jeho životní zkušenosti a nejsou skutečně výchovné. Do škol by měly být zavedeny takové aktivity, které žáky zaměstnají, protože jenom tímto způsobem lze dosáhnout, že nebudou jen pasivními příjemci informací, ale budou se na jejich získávání samy podílet. Za velmi výstižnou považujeme Deweyho myšlenku, že škola má příležitost stát se domovem dítěte, kde se učí přímo životem, místo aby byla pouze místem, kde se učí lekcím, jež mají jen abstraktní a vzdálený vztah k běžnému praktickému životu, který nastane v budoucnosti. (Dewey, 1990)

Česká škola přelomu 20. - 30. let se snažila vybavit žáky především vědomostmi ve snaze zprostředkovat jim co nejvíce encyklopedických poznatků, bez ohledu na to, zda jsou rozvíjeny nějaké konkrétní dovednosti. Poznátky encyklopedického charakteru byly memorovány bez jakékoli návaznosti na případné využití v praktickém životě. Bylo posilováno pamětní učení, frontální způsob výuky bez snahy aktivně zapojit žáky do procesu výuky. Myšlenky představitelů amerického pragmatismu (Dewey, Kilpatrick) pronikly také do českého školství. Na názornou výuku a především na výuku založenou na aktivní činnosti žáků apelovali např. Žanta a Příhoda (Rýdl, Nejedlá, 2001), kritizovali také školu jako instituci, která předává pouze hotové poznátky a nestará se o rozvoj žákovi tvořivosti. Škola by měla žáka vést a rozvíjet jeho samostatnou činnost. Sám Příhoda označoval za jednu z charakteristických známek našeho školství v období 20., 30. let jakousi úřednost. „Chceme mít všechno zapsáno, rozškatulkováno, vystupňováno.“ (Příhoda, 1925, s. 28)

Podobně jako tomu bylo ve 20., 30. letech 20. století, pocítujeme u dnešních žáků nedostatečný rozvoj samostatného a kreativního myšlení s návazností na reálný život.

Nejenom proto byly v našem školství v 90. letech odstartovány změny, kterými se snažíme výše uvedené nedostatky školy eliminovat na minimum.

Tento proces nebude vzhledem k velmi zakořeněným tradičním způsobům výuky jednoduchý, bude vyžadovat dostatečné množství času a chuti, především hlavních aktérů výchovně vzdělávacího procesu, učitelů samotných.

1.2 ŠKOLA SOUČASNOSTI

Celkové změny v pojetí výuky stanovené *Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílou knihou* (2001) a *Rámcovými vzdělávacími programy* (2005) přináší do našich škol nové prvky, způsoby práce, nastavují nová kritéria, která se dotknou nejen školy jako instituce samotné, ale především učitelů a žáků. Kurikulární reforma odehrávající se v oblasti základního školství je nutným procesem celkové transformace naší školské soustavy, procesem, který se odklání od dřívější svázanosti centrálně utvářených osnov, kterým se museli přizpůsobit jak učitelé, tak i žáci. Stává se tak nástrojem k modernizaci české školy jako takové.

Spilková (1997) v této souvislosti hovoří o nutnosti provedení dvojí reformy školy, reformy vnitřní zahrnující změnu v pojetí vzdělání a školy, jejich cílů, funkcí, změny v obsahu učiva, v pojetí vyučovacího procesu (pojetí žáka a přístup k němu, kvalita komunikace mezi učitelem a žáky, učitelem a rodiči, učiteli navzájem, mezi učiteli a vedením, vztah k širšímu sociálnímu prostředí, metody a formy práce) a reformě vnější, která se týká strukturálních změn školského systému (délka povinné školní docházky, členění a délka vzdělávacích cyklů, návaznost a prostupnost uvnitř školského systému, otázky řízení školství, financování).

Dnešní transformace školy, jak vnitřní, tak vnější směřuje podle našeho názoru mimo jiné k „návratu“ k myšlenkám a základním principům projektové výuky. Usuzujeme tak na základě vybraných segmentů dvou v současné době nejdůležitějších strategických dokumentů, a to: *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy* (2001) a *RVP ZV* (2007).

V *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize* (2001, s. 47-49) nalezneme sdělení, že „cílem 2. stupně základního vzdělávání je především poskytnout žákům co nejkvalitnější základ všeobecného vzdělání. To znamená vybavit je jasnými vztahy k základním lidským hodnotám a takovými všeobecnými vědomostmi a praktickými dovednostmi, které jim dovolí pokračovat v dalším stále specializovanějším vzdělávání i v rozvoji různých zájmových činností. Druhý stupeň základního vzdělávání staví především na prolínání života školy s životem mimo školu. Tím stírá rozdíly mezi „naučeným ve škole“ a „osvojeným jinde“ a dává prostor pro ověření pravdivosti a funkčnosti předkládaného učiva. Významný je nadále vztah školy a rodičů žáků, který by měl být partnerský a dialogu by se měl účastnit i žák.“

V tomtéž dokumentu nalezneme velmi konkrétně specifikovanou představu fungující školy a její úlohy. Škola by měla poskytovat systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe. Má rozvíjet kompetence a přispívat k osvojování postojů a hodnot. Měla by prohlubovat vzájemnou provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, s důrazem na získávání klíčových kompetencí. Jedná se o novou orientaci vzdělávání: naučit se poznávat – zvládnout metody, jak se učit, jak využívat nové informační a komunikační technologie, jak se vyhnout zahlcení povrchními informacemi, avšak naučit se informace zpracovávat, měnit je ve znalosti a aplikovat, umět kriticky myslet a hodnotit; naučit se jednat a žít společně – umět pracovat samostatně i v týmech, otevřeně komunikovat s ostatními, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, chápat vzájemnou závislost; umět se orientovat v různých situacích a adekvátně na ně reagovat, být schopen řešit problémy a vést plnohodnotný život, jednat s větší autonomií, na základě samostatného úsudku a v souladu s morálními normami a s uvědoměním a přijetím osobní odpovědnosti. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001)

Hlavním vodítkem k uskutečnění změn týkajících se přímo obsahu, metod a forem výuky, je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007). Je jedním z nástrojů, kterým stát garantuje péči o základní vzdělávání. Formuluje principy a představy státu v oblasti směřování a rozvoje vzdělávací politiky a reformy v ČR. Má stěžejní význam při tvorbě kurikulárních dokumentů na školní úrovni, školních vzdělávacích programů, které mimo jiné vytyčují obecné a specifické cíle základního vzdělávání.

Stanoví přehled klíčových kompetencí, jako souhrnu vědomostí, dovedností, návyků, postojů a hodnot, které by měly být během školní docházky důsledně rozvíjeny. „Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV (2007) je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

Prostřednictvím důrazu na rozvoj klíčových kompetencí se objevuje snaha zefektivnit pozdější úspěšnou uplatnitelnost žáků nejen na trhu práce, ale i v každodenním životě. Právě absence přípravy na běžné, v reálném životě existující situace, je jedna z klíčových oblastí, která je dnešní škole vytýkána.

Přímo o **projektové výuce** se hovoří v *Bílé knize* (2001) v souvislosti s její vhodností pro rozvíjení mezipředmětových vztahů, výukou v integrovaných celcích, novými formami výuky, které usnadní vnitřní diferenciaci a posílí individualizaci vzdělávání.

Jednotlivé vzdělávací oblasti RVP ZV (2007) jsou koncipovány tak, že umožňují využití realizaci projektové výuky. Je možno je zpracovat do formy projektů jakéhokoli charakteru, časově i tématicky velmi různorodých, s možností využití mezipředmětových vztahů či zařazení průřezových témat, ovšem za předpokladu, že budou učitelé ochotni upustit od zažité struktury vyučovací hodiny, předmětového uspořádání učiva a nesoustředit se pouze výhradně na svůj vyučovací předmět.

RVP ZV (2007) nabádá učitele ke spolupráci stejných, ale i zdánlivě velmi odlišných předmětů. Zde se žákům nabízí možnost vnímat jednotlivé oblasti v kontextu s ostatními, všimnout si jejich vzájemné propojenosti a chápat získané poznatky v širších souvislostech.

Jaká škola současnosti opravdu je? Za účelem vytvoření ucelenějších charakteristik jsme si vytvořili 4 základní hlediska, pomocí nichž můžeme dnešní školu charakterizovat.

➤ HLEDISKO NABÝVÁNÍ NOVÝCH POZNATKŮ

➤ HLEDISKO KOMUNIKACE MEZI UČITELEM A ŽÁKEM

➤ HLEDISKO ORGANIZACE VÝUKY

➤ HLEDISKO OTEVŘENOSTI ŠKOLY VŮČI SVĚMU OKOLÍ

• *Hledisko nabývání nových poznatků*

Z hlediska nabývání nových poznatků byla ještě donedávna škola současnosti soustředěná na mechanické učení hotových informací bez potřeby pochopení jejich hlubší podstaty, jejich propojenosti s praktickým životem. Souvislosti a logické vazby byly většinou prezentovány na bázi teoretické a zůstávaly spíše v rovině abstraktní, popř. vědecké.

Škola připravovala žáky orientované na zisk dobrých známek, s vynikající kapacitou paměti bez schopnosti propojovat nabyté vědomosti a chápat je v širších souvislostech. Tento fenomén ovšem na mnoha školách stále ještě přetrvává, protože má velmi dlouhou a zažitou tradici.

Jsme si vědomi toho, že potřebujeme školu, která svým žákům nebude vštěpovat pouhé vědomosti, ale bude klást v první řadě důraz na rozvoj dovedností a kompetencí, pomocí kterých žáci budou schopni sami další vědomosti získávat, a to již ne za pomoci učitele, ale svým vlastním přičiněním, svým vlastním úsilím. Proto bychom měli v první řadě usilovat o odbourání paměťového drilu a nastavení jiných, pro život důležitějších strategií a principů.

V tomto smyslu se vyjadřuje podobně také Spilková (2005, s. 21): „V informační společnosti, ve společnosti vědění nesmí jít pouze o pamětné osvojování velkého množství poznatků, ale především o rozvoj myšlení, kompetencí (zpracovávat informace, umět se učit, plánovat, organizovat, spolupracovat, kvalitně komunikovat, konstruktivně řešit problémy), postojů, hodnot a rozvíjení osobnostních kvalit.“

Co žák skutečně potřebuje není paměťové učení obrovského množství informací, ale schopnost si je vyhledat. Naučit se, jak je získat, když je potřebuje, to by mělo být prvotním cílem vzdělávání v naší soudobé škole.

• *Hledisko komunikace mezi učitelem a žákem*

Při komunikaci mezi učitelem a žákem stále převládají na školách velmi neosobní vztahy. To, co je vytýkáno mnohým pedagogům, je omezení komunikace s žákem pouze na sdělování a pasivní reprodukci nabytých vědomostí.

Ve vyučovacím procesu je zatím málo diskuze, jelikož je většina činností zaměřena na monology učitele a naslouchání žáků. Problém komunikace nevázne pouze v rovině učitel – žák, ale i mezi žáky navzájem. Generace dnešních žáků základních škol má na jedné straně k dispozici obrovské množství informačních zdrojů, moderní komunikační a informační technologie, řadu jiných technických vymožeností, na druhé straně slábne potřeba komunikovat mezi sebou navzájem.

V současné době je mnoho žáků, kteří mají ke škole spíše vztah negativní než pozitivní. Tento fakt uvádí *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* (2005, s. 11) „Na našich školách je stále dost žáků, kteří brzy ztrácejí zájem o vzdělávání, chodí do školy neradi, pobyt ve škole je pro ně nezajímavý, nudný, někdy i stresující. Rodiče odkládají vstup žáků do školy i proto, aby oddálili tyto stresové situace a možné problémy svých dětí. Stále se ještě uplatňují metody, které nepočítají s větší spoluúčastí žáka, s jeho samostatností a aktivní rolí ve výuce. Nezřídka se stavíme do pozice jediných zprostředkovatelů nového poznání, jediných tvůrců pravidel chování či jednání a žáky nepřipustíme k ničemu podstatnému a odpovědnému.“

Vztah žáků ke škole jako vzdělávací instituci můžeme ovlivnit jedině tehdy, budeme-li činnostmi, které ve škole zažijí, a které jsou ve škole pěstovány, posilovat jejich zvědavost, aktivitu, tvořivost a zájem o věci nové. Postupným omezováním velmi silné aktivity učitele, jeho dominantního postavení jako zprostředkovatele informací, odbouráváním důrazu na reprodukci získaných vědomostí bez vlastního přičinění, by mělo dojít k pozvolnému posílení žákovi autonomie a zodpovědnosti za své učení, za výsledky své práce.

• *Hledisko organizace výuky*

Pro školu dneška je typické předmětové uspořádání učiva, velký počet žáků ve třídách a s tím spojená neukázněnost, pasivita a neochota žáků k jakýmkoli činnostem překračujícím rámec vymezených povinností.

Škola se tak lehce může stát prostředím, kde se ani žák a ani učitel necítí dobře. Žáci začnou považovat učitele za někoho, kdo nad nimi pouze drží dozor a kontroluje množství naučených poznatků. Nedojde k navazování vzájemných vazeb.

Ke zlepšení situace může přispět pružnější organizace výuky a větší flexibilita v zařazování různých forem práce (výuka v blocích, skupinová práce, realizace projektových dnů, týdnů atd.).

• *Hledisko otevřenosti školy vůči svému okolí*

Otevřeností školy vůči svému okolí přestává být škola dneška institucí, žijící sama pro sebe. Právě velké tempo rozvoje společnosti nutí školu adekvátně reagovat a přijímat podněty z reálného světa spolu s jeho existujícími problémy, které vyžadují svá řešení.

Škola je tedy postavena před skutečnost, připravit své žáky již během školní docházky také na řešení problémů a situací vyplývajících z běžného života. Aby školní příprava nesesetřela pouze na bázi pouhého teoretizování, musí škola přikročit ke spolupráci s okolními školními i mimoškolními organizacemi a institucemi, které se nacházejí např. v její blízkosti, obci, městě, kraji. Zvýší se tak nejen prestiž a povědomí o ní, ale i žáci mohou prostřednictvím navázané spolupráce získat jiný náhled na fungování školy, nemluvě o nepřímém budování vztahu k obci, městě nebo kraji, kde žijí.

Hledisko otevřenosti školy vůči okolí platí také pro vztah učitele a rodičů. Mezi učiteli a rodiči by měla panovat důvěra, vzájemná informovanost a spolupráce. Rodiče by měli znát cíle, obsah i celkovou koncepci výuky, měli by mít přehled o činnostech a aktivitách svých dětí v průběhu jejich školní docházky. Vtažení rodičů do školního dění s sebou přinese i zlepšení vzájemné komunikace mezi nimi a učiteli. Klasické konání třídních schůzek plní mnohdy jen funkci povrchního přehledu o získaných známkách.

Proto považujeme za velmi žádoucí a prospěšné budovat a stále intenzivněji rozvíjet vztah školy a rodičů žáků. Škola by neměla rodiče pouze informovat o prospěchu jejich dětí, ale snažit se rodiče do chodu a fungování školy aktivně zapojit.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR má od roku 2009 k dispozici výsledky provedeného sociologického výzkumu, jehož dílčí část se týkala hodnocení školy žáky i rodiči (2009). Školy byly hodnoceny v průměru mezi dvojkou a lepší trojkou. Respondenti

považovali za nejlepší odborné znalosti a také morální kvality učitelů, v případě rodičů i budovu školy a vybavení učeben. Výhrady měli k řízení školy, k učebním pomůckám, k obsahu výuky, k výukovým metodám a snaze hledat atraktivnější způsoby výuky, k přístupu učitelů k žákům, důvěře mezi žáky a učiteli a vztahům mezi spolužáky. Kriticky hodnotili schopnost učitelů vštípit žákům morální zásady a věnovat se jim individuálně, vážnost a přirozenou autoritu učitelů, pořádek a disciplínu ve výuce. Jak rodiče, tak žáci považovali učitele za solidní odborníky ve svých předmětech a za slušné lidi. Nezastávali však názor, že by byli dostatečně připraveni na výchovnou část svého působení a zejména na udržení pořádku ve výuce.

Dále pak vyšlo najevo, v čem spatřují rodiče žáků základních škol největší deficit dnešní školy. „Rodiče pocítují deficit v oblasti výchovného působení školy. Spíše menší část rodičů má za to, že se dnešní škola snaží vést děti k prosociálním postojům, a naopak zřetelná většina je pro, aby škola děti vychovávala, i kdyby to mělo být na úkor výuky znalostí a dovedností, a také – a to ještě o něco častěji – aby je vedla k sebeprosazení v současném světě.“ (Sociologický výzkum, 2009, s. 65)

Velmi zajímavá je konkretizace představy, jak si žáci a jejich rodiče představují ideální školu. Žáci kladou důraz spíše na spravedlivý, přátelský a také poutavý přístup učitelů, pro rodiče je více důležitá odbornost učitelů, jejich lidský přístup, dobrá pověst školy, kázeň a vysoké nároky na žáky. (Sociologický výzkum, 2009)

Závěr

Projektovou výuku a rozšíření jejího uplatnění v současné škole považujeme za stěžejní nejen z hlediska učitele a žáka, ale také z důvodu dalšího rozvoje a směřování školy jako vzdělávací instituce.

2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V české i zahraniční odborné literatuře se objevují rozdílné pohledy v oblasti definování termínů *vyučování, učení, výuka, projekt, projektová výuka* a dalších pojmů s nimi bezprostředně souvisejících.

Jedním z dílčích cílů teoretické části práce je pokusit se o terminologické a obsahové vymezení pojmů, které budeme v této práci používat. Vede nás k tomu snaha o jednotnost a uspořádanost v pojmosloví, které bohužel v naší i zahraniční odborné pedagogické literatuře zatím nenalzáme.

Z tohoto důvodu uvedeme definice námi vybraných českých i zahraničních autorů se snahou konfrontovat jejich názory s představiteli projektových myšlenek v minulosti, zejména v období 20. a 30. let 20. století, kdy zažívala projektová výuka velkou popularitu.

Při studiu odborné literatury se setkáváme s autory (Jůva, 1987, Valenta, 1993, Skalková, 1999, Coufalová, 2006, Doležalová, 2009, Dvořáková, 2009), kteří používají termín „**projektové vyučování**“, jiní autoři (Heimlich, Weber, 2007, Kratochvílová, 2009) hovoří o „**projektové výuce**“ (Švecová a kol., 2003, Heimlich, Weber, 2007, Kratochvílová, 2009).

V následujících kapitolách se proto zaměříme na bližší specifikaci rozdílu mezi vyučováním a výukou, abychom dostatečně zdůvodnili skutečnost, že v celé práci budeme používat jednotný termín „**projektová výuka**“⁷.

2.1 VYUČOVÁNÍ, UČENÍ, VÝUKA

Odborná pedagogická literatura (Skalková, 2007, Průcha, 2009) specifikuje rozdíly mezi vyučováním a výukou.

V této kapitole se pokusíme analyzovat tyto dva pojmy z hlediska jejich terminologických vymezení, která nalzáme v odborné pedagogické literatuře. Zaměříme se zejména na 2 hlediska, která lze z definic jednotlivých autorů vypožorovat.

Vyučování bývá chápáno jako *proces* (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002), ve kterém hraje hlavní roli učitel, který záměrně a plánovitě působí na žáky tak, aby u nich docházelo k rozvoji znalostí, dovedností, kompetencí, postojů a hodnotových orientací. Proto je hlavní snahou učitele poskytovat podněty a vytvářet takové situace, které se vztahují

⁷ Termín „projektové vyučování“ budeme v práci uvádět pouze v případech, budeme-li citovat původní myšlenky autorů, kteří jej používají.

k učivu a současně u žáků aktivují proces učení. Vališová (2009) pracuje také s termínem *proces*, je však poněkud konkrétnější, používá přívlastky „složitý“ a „mnohostranný“.

Vyučování můžeme také označit jako *činnost*, *aktivitu* učitele a žáka. Každý z nich plní svou specifickou roli. Úkolem učitele je vyučovat a řídit vyučovací proces tak, aby se žák aktivně učil. Úkolem žáka je učit se. Tyto činnosti jsou rovnoměrně rozloženy. (Savin, 1974, Skalková, 2007, Průcha, 2009)

Vyučování bývá označováno také jako *organizační forma* výchovně vzdělávací práce, pro kterou jsou typické cílevědomost, systematičnost a plánovitost. (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002)

Podobně je tomu u **učení**. Učení jako *činnost* (Jiránek, 1966) se nemusí uskutečňovat pouze ve škole, ale také mimo ni. Jako záměrnou činnost či jednání ho vnímá např. Krupp (1991), který učení definuje jako zájem vyvolané, chtěné jednání směřující k vytyčenému cíli. Toto jednání je vedeno snahou aktivovat vlastní možnosti, rozmnožovat vědomosti a zdokonalovat své jednání.

Průcha, Walterová, Mareš (2009) hovoří o učení jako o *procesu* v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků o prostředí přírodním i lidském, své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe samého, své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění.

Někteří autoři (Hradil, Paděra, Šimoník, 1979, Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002, Vališová, Kasíková, 2007) **používají při svých vymezeních obou charakteristik**. Učení považují za *činnost*, která se může uskutečňovat jak již bylo řečeno nejen ve škole, ale také v průběhu různých druhů činností člověka. Současně je to také pedagogický a psychologický *proces*, který vede k formování jedince v oblasti vzdělávací, při osvojování vědomostí a vytváření dovedností a návyků.

Učivo je vymežováno RVP ZV (2007, s. 118) jako část vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů, které je strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností); je chápáno jako prostředek pro dosažení očekávaných výstupů, tvoří nezbytnou součást vzdělávacího obsahu; na úrovni Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je učivo doporučené k distribuci do školního vzdělávacího programu; na úrovni školního vzdělávacího programu je závazné. Bez jeho existence by nebylo možné výuku realizovat.

Výuka je pojem, jehož vymezení je širší než je tomu u **vyučování**. **Výuka** je v didaktické literatuře chápána jako komplexní forma vzdělávací činnosti, pro kterou je prioritní interakce učitele a žáka a žáků navzájem. Lze ji chápat jako prostor pro vyučování a učení, v němž učitel a žáci sledují dosažení určitého cíle. Výsledkem výuky jsou změny v osobnosti žáka dosažené výukou. (Kurelová a kol., 1993, Maňák, 2003, Skalková, 2007)

Výstižnou specifikaci rozdílu nabízí *Pedagogický slovník* (Průcha, 2009, s. 357) ve kterém nalezneme, že je výuka objasňována širěji než samo vyučování – jako systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle, obsah, podmínky, determinanty a prostředky výuky, její typy a výsledky. Tentýž zdroj také uvádí, že český pojem „výuka“ má blízko k anglickému „instruction“ a k německému „Unterricht“.

Výuku budeme v naší práci vnímat jako strategii, která v sobě zahrnuje jak určitý vnější rámec organizace (výukovou formu), tak také aktivitu učitele – vyučování a aktivitu žáka – učení.

Vycházíme tedy ze skutečnosti, že pojmu „**vyučování**“ je připisována více činnost učitele a „**výuce**“ spolupráce učitele a žáka a žáků navzájem. Proto v naší práci nepoužíváme termín „**projektové vyučování**“, ale „**projektová výuka**“. Projektová výuka probíhá na úrovni učitele a žáka (př. dialog), ale stěžejní je především spolupráce žáků navzájem (např. řešení problémů či problémových situací ve skupinách).

2.2 PROJEKT

Termín **projekt** patří v současné době k velmi frekventovaným výrazům jak v oblasti pedagogické teorie, tak také v reálných podmínkách našeho školství. Při jeho vymezení se setkáváme s bohatou terminologickou rozmanitostí.

Nejprve se budeme věnovat definování výše uvedeného pojmu na počátku minulého století.

Propagátoři projektové výuky (Dewey, 1932, Příhoda, 1934, Žanta, 1934) zastávali názor, že projekt je totéž co podnik žáka, či skupiny žáků, za který přebírají plnou zodpovědnost. Toto se však děje za předpokladu, že se žák s projektem plně ztotožní, myšlenka na jeho realizaci vyjde od něj, nikoli od učitele. Pokud projekt nevznikne na podnět žáka, je považován spíše za projekt učitele, nikoli žáka. Je-li nějaká činnost ve škole projektem, můžeme posoudit teprve tehdy, víme-li jaký je poměr žáka k této činnosti.

Převzal-li za činnost odpovědnost, je to jeho projekt, on je také tím, kdo usiluje o dosažení nějakého cíle. (Císař a kol., 1938)

Projekt bývá také vymezován např. jako **úkol** (Jůva, 1987, Hänsel, 1997, Kalhous, 2001, Šimoník, 2005), **problém** (Okoň, 1966), **plán/návrh** (Kašová, Sígl, 1998), **učivo** (Maňák, 2003, Mojžíšek, 1988) nebo **pokus** (Meyer, 2007, Dvořáková, 2009).

Nejčastěji se vyskytují charakteristiky vymezující projekt jako řešení jednoho či více problémů nebo úkolů. Další prvek, který prostupuje napříč definicím různých autorů a současně patří k výrazným rysům projektové výuky a projektů samotných, je komplexnost. Jako příklad zmíníme Maňáka (2003), který je konkrétnější a výše uvedené charakteristiky spojuje. Projekt definuje jako komplexní řešení praktického problému či úkolu ze životní reality, do něhož se zapojují všichni žáci jedné nebo více tříd, popř. celé školy, a to podle svých zájmů a předpokladů.

Kubicová (2008, s. 10) pohlíží na projekt jako na „specifickou vzdělávací strategii a komplementární doplněk, jako na přechod od myšlenky k činu, který se uskutečňuje na žákovu zodpovědnost, jako na zcela konkrétní výstup, který jednoznačně patří do souboru metod používaných nejen na základní škole.“ Pro Meyera (2007) projekt představuje, společně s učiteli a žáky prováděný pokus o spojení života, učení a práce, který zpracovává společensky důležitý a zájmům zúčastněných odpovídající problém, který vede k určitému výsledku v podobě produktu, který má pro všechny zúčastněné praktickou hodnotu. Přitom se usiluje o vyváženou práci hlavy a rukou.

V anglicky psané literatuře nalezneme bližší specifikaci termínu projekt u Ribého a Vidala (1993, s. 39), kteří spatřují projekt jako dílo zahrnující důkladné prostudování tématu po určitou dobu. Je to dílo vytvořené školou nebo studenty, rozsáhlý úkol vytvářený po malých krůčcích přirovnávaný k románu, který se skládá z kapitol a příběhů.

Všichni autoři se shodují v tom, že prioritním prvkem při jakékoli charakteristice pojmu projekt je žáková míra zainteresovanosti a ztotožnění se s projektem jako takovým.

Je patrné, že literatura mladšího data a také zahraniční zdroje (Ribé, Vidale, 1993, Havlínová, 1994, Maňák, 1997, Hänsel, 1997, Kašová, 1998, Meyer, 2007) se více orientují na vymezování charakteristik, činností a kompetencí, které si žák pomocí práce na projektu osvojí, než na vytváření definic, které by projekt charakterizovali (Dewey, 1932, Příhoda, 1934, Žanta, 1934).

Ať již je projekt vymezován jako úkol, problém, plán, návrh, učivo či pokus, společným jmenovatelem u všech charakteristik zůstává, že žáci něco vyrábí, vykonávají, vypracovávají, analyzují a zároveň směřují k dosažení předem určeného cíle. Na cestě k cíli,

k cílenému produktu se potýkají s náhle vzniklými obtížemi praktického nebo teoretického charakteru, které si vyžadují řešení. Současně si osvojují nové vědomosti i potřebné dovednosti.

Velmi často je **projekt** dáván do souvislosti s **problémem**. Problém bývá ve spojení s výukou definován jako určitá situace, ke které dochází na základě **aktuálního a životu blízkého podnětu**. Jedná se o situaci známou, kterou zažíváme v každodenním životě. (Maňák, 1997) Velmi demonstrativní je příklad dětí cestujících v autobuse, které si sdělují ústně či formou dopisu osobní zážitky z autobusu, s pomocí učitele hledají prostředky ke změně situace – sestavují dopis provozovateli autobusové dopravy a starostovi, příspěvek do místních novin, organizují besedu, plakátovou akci zveřejňující problémy apod.⁸ Tato situace je žákům známá z jejich bezprostředního života, dobře ji znají, nepředstavuje pro ně nic neznámého, nic abstraktního, proto se velmi dobře hodí jako námět pro projektovou činnost.

Naopak někteří autoři (Valenta, 1993, Kratochvílová, 2009) definují problém jako **něco neznámého**, určitou obtíž, se kterou se žák nikdy nesetkal a postup, jakým ji bude řešit, prozatím nezná.

Odborná literatura (Valenta, 1993) se snaží pojmy *problém* a *projekt* od sebe oddělit. Problém je uváděn jako záležitost především myšlenková a teoretická, zatímco projekt je věcí praktických činností.

Této charakteristice plně odpovídá podrobná specifikace rozdílu mezi projektem a problémem, jak ji spatřoval již ve 30. letech 20. století Žanta (1934).

Výše uvedené pojmy stavěl do roviny dvou na sobě závislých proměnných, které považoval za „nerozlučnou dvojici“. Rozdíl mezi nimi označoval následovně: „Máme-li ohradit zahradu plotem, je to zřejmě projekt, zjišťujeme-li, jaký plot je nejlacinější, kolik latěk nebo cihel je na plot třeba, to jsou problémy. Projekt pořádá, hledá, zkouší a hlavně provádí skutečné nebo myšlené dílo. Problém znamená spíš úvahu, hodnocení, rozhodování. Čím více dobrých problémů projekt obsahuje, tím je po výchovné stránce cennější.“ Žanta (1934, s. 13)

Některé problémy potřebují ke svému vyřešení projekt. Ten se stává prostředníkem, pomocí kterého dospějeme k nalezení odpovědi na daný konkrétní problém.

⁸ Maňák (1997) v této souvislosti hovoří o problémovém vyučování. Chápe ho jako organizování problémových situací, formování problémů, poskytování nezbytné pomoci žákům při jejich řešení a při ověřování těchto řešení. Žákům nejsou sdělovány „hotové“ vědomosti a fakta, kladoucí velké nároky především na paměť, nýbrž jsou vedeni k tomu, aby se buď zcela samostatně, případně s nepatrnou pomocí učitele snažili k novým poznatkům dospět vlastním uvažováním, pozorováním, měřeními, výpočtem, manipulací s přístroji a materiálem atd. Bez aktivní myšlenkové činnosti nemůže žák problém vyřešit.

Závěrem se pokusíme o vlastní vysvětlení vzájemného vztahu **problému a projektu**. Jako problém vidíme pro žáky známou popř. neznámou úlohu nebo více úloh, k jejichž vyřešení můžeme použít projekt. Na této cestě mohou vyvstat problémy nebo úkoly nové, se kterými se žák musí vypořádat, aby dospěl ke vzniku cíleného produktu, který bude současně odpovídat vyřešení základního i nově vyvstalých problémů.

2.3 PROJEKTOVÁ VÝUKA

Projektovou výukou se v odborné pedagogické literatuře zabývá celá řada autorů. (Valenta, 1993, Kašová, Sígl, 1998, Skalková, 1999, Heimlich, Weber, 2007, Kratochvílová, 2009, Tomková, Kašová, Kratochvílová, 2009)

Prozatím nenalezají shodu, zda projektová výuka patří mezi výukové *metody, formy* či *strategie*.

Významné pedagogické osobnosti bychom mohli rozdělit podle toho, kam projektovou výuku řadí. První skupinu tvoří ti, kteří hovoří o projektové výuce jako o **výukové metodě** (Uher, 1926, Žanta, 1934, Chlup, 1939, Mechlová, 1984, Mojžíšek, 1988, Frey 1992, Valenta, 1993, Vybíral, 1996, Kašová, 1998, Průcha, 2003, Maňák, Švec, 2003).

Při studiu odborné literatury (Maňák, 2001, Kalhous, 2001, Maňák, 2003, Průcha, 2003) se setkáme s velkým množstvím vymezení výukových metod. Pokud se zaměříme na jejich pojetí, nalezneme u většiny autorů důraz na činnost učitele i žáka, cestu nebo postup, kterými se žák ubírá, aby dosáhl vytyčeného cíle. Na této cestě se předpokládá nejen aktivní přístup učitele, ale i adekvátní aktivita ze strany žáka.

Za nejdůležitější považujeme vymezení Maňáka (2001, s. 46), který za výukovou metodu považuje komplex činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují.

V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, 2003) je uvedena velmi často citovaná definice, podle které je projektová výuka výuková metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Žáci řeší nějaký problém, problémovou úlohu nebo úkol ze životní reality, který je komplexnějšího charakteru. (Maňák, 1998, Seebauer 1998, Šimoník, 2005, Kalhous, 2001, Skalková, 1999).

Pro všechny výše uvedené autory je projektová metoda spjata s uplatněním aktivity žáka, který jejím prostřednictvím dostává příležitost praktického uplatnění svého samostatného myšlení, praktické činnosti související s každodenním životem, možnost řešení

problémů a problémových situací, včetně možnosti podílet se na plánování, organizaci i hodnocení své práce, která má v konečném důsledku vliv na rozvoj jeho osobnosti.

Další skupinu tvoří autoři, kteří projektovou výuku řadí také mezi výukové metody, ovšem blíže ji specifikují přívlastkem „komplexní“. (Žanta, 1934, Maňák, 2003, Tomková, 2009)

Komplexní charakter projektové výuky definujeme jako proměnnou, pro kterou jsou charakteristické určité znaky. Vnímáme ji z hlediska žáka jako působení na rozvoj celé jeho osobnosti, z hlediska organizace výuky jako možnost využití různých forem výuky, z hlediska předmětového uspořádání jako možnost bourání bariér mezi jednotlivými předměty, vytváření mezipředmětových vztahů, z hlediska školy jako možnost odstranění izolovanosti školy jako instituce a vytváření spolupráce s mimoškolními organizacemi a zařízeními. (Seebauer, 1998)

Pojem „**komplexní výukové metody**“ najdeme např. u Maňáka (2003), který toto označení používá pro skupinu metod, u kterých dochází k propojování s organizačními formami, didaktickými prostředky nebo životními situacemi. Projektovou výuku sem řadí zejména proto, že respektuje nejen individualitu žáka a jeho aktivní podíl na vyučovacím procesu, ale i celkové cíle výchovy a vzdělávání.

Tomková, Kašová, Dvořáková (2009) jsou ve své specifikaci konkrétnější, hovoří o projektové výuce jako o komplexní metodě, která žákům umožňuje dotýkat se reality, prožívat nové role, řešit problémy, propojovat a uplatňovat získané poznatky všech oborů při smysluplné a užitečné práci. Dává jim příležitost k seberealizaci, motivuje je k samostatné práci, hledání, objevování, týmové spolupráci a komunikaci. Učí přemýšlet v souvislostech a systematicky řešit daný úkol. Naplňuje požadavky na moderní, efektivní vzdělávání, jehož prostřednictvím žáci poznávají nejen náš svět, ale také sami sebe, své možnosti a aktuální limity.

Kratochvílová (2009) nahlíží na projektovou metodu jako na uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž mají dominantní roli učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.

Realizace projektové výuky je závislá na organizaci a uspořádání jednotlivých předmětů a délce jejich trvání. Proto bývá některými odborníky zařazována do **organizačních forem výuky** (Uher, 1926, Solfronk, 1995, Kašová, 1995, Hänsel, 1997, Skalková, 1999, Günter, 2006, Nohl, 2006, Dvořáková, 2009).

V rámci projektové výuky lze pracovat ve skupině, která může být složena z žáků různých tříd, různých věkových skupin, různých zájmů, mentální úrovně atd. Z tohoto

hlediska přispívá skupinová práce k podpoře vztahových vazeb mezi rozličnými žáky, vzájemnému respektu a uznání odlišných názorů, postojů a stanovisek.

Výuka v projektech umožňuje kombinaci různých organizačních forem, neboť se projekt realizuje buď jako práce ve skupinách, nebo jako individuální zadání, popřípadě kombinací obou způsobů. Může probíhat v jedné třídě, často se však do řešení zapojuje několik tříd, a to i různých ročníků. Velkých rozměrů nabývá, stane-li se záležitostí celé školy. (Maňák, 2003)

Dosavadní poznatky potvrzují, že projektová výuka je přínosem tehdy, jestliže se daří začlenit ji organicky do ostatních forem školního učení a vyučování. (Skalková, 1999)

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem zastáváme názor, že projektovou výuku musíme vnímat v její komplexnosti, jako **výchovnou a vzdělávací strategii**.

Výchovné a vzdělávací strategie jsou podle RVP ZV (2007, s. 126) promyšleně volené postupy, kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí. Zahrnují v sobě jak metody, tak také formy a je pro ně charakteristická posloupnost činností při učení, které jsou promyšleně řazeny tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. (Kolář, Šikulová, 2007, Hudcová, 2007, Průcha, 2009)

Pojem **projektová výuka** není pedagogy z praxe vždy chápán správně. Často dochází k záměnám s jinými aktivitami, které jsou označovány jako projekty. Tomková a kol. (2009) uvádějí, že učitelé často hovoří o tom, že v praxi projektovou výuku aplikují. Je však třeba rozlišovat, zda jde o skutečné projekty nebo o využití jen některého z jejich znaků. Za projektovou výuku nelze považovat např. tematickou vycházku, výlet, exkurzi, výtvarnou práci nebo pěstirské práce bez spoluzodpovědnosti žáka.

3 PROJEKT JAKO VÝUKOVÁ STRATEGIE

V následující kapitole se budeme věnovat především pohledům vybraných odborníků z oblasti pedagogické teorie, kteří definují projekt pomocí jeho typických charakteristik. V odborné literatuře se můžeme setkat s velkým množstvím členění, stejně tak široká jsou i kritéria, podle kterých autoři své charakteristiky vymezují.

Z českých autorů můžeme jmenovat např. Kasíkovou (1993, s. 9), která uvádí následující principy, kterými se projekt vyznačuje:

- zřetel k potřebám a zájmům dítěte,
- zřetel k aktuální situaci,
- interdisciplinaritu,
- seberegulaci při učení,
- orientaci na produkt,
- skupinovou realizaci,
- společenskou relevantnost.

Gudjons (2008, s. 79) používá širší výčet charakteristik:

- zřetel k aktuální situaci,
- společenská relevantnost,
- cílově orientované plánování,
- sebezodpovědnost,
- zapojení mnoha smyslů,
- sociální učení,
- orientace na produkt,
- interdisciplinarita,
- hranice projektového vyučování.

Z výčtu uvedených znaků je patrné, že se některé charakteristiky shodují (**zřetel k aktuální situaci, orientace na produkt, společenská relevantnost**). Tyto můžeme považovat za stěžejní, vzhledem k jejich vyšší četnosti výskytu u více autorů. (Kasíková, 1993, Gudjons, 2008, Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009)

V následující fázi uvedeme dělení projektu podle toho, jaké oblasti u žáků rozvíjí.
(Günter, 2006, s. 34)

- oblast
- kognitivní,
 - emocionální,
 - sociální,
 - motorická.

Pro účely naší práce bude stěžejní vymezení, jehož autorkou je Kratochvílová.
(2009, s. 52-55) Projektovou výuku charakterizuje z hlediska 4 dimenzí:

- dimenze žáka,
- dimenze učitele,
- dimenze procesu učení se,
- dimenze okolního prostředí.

Z těchto 4 dimenzí budeme vycházet, stanovíme si však rozdělení vlastní. Za základní budeme považovat: hledisko žáka, učitele, učení a hledisko školy jako instituce. Každé z nich budeme blíže charakterizovat pomocí výčtu aktivit a činností, které projekt specifikují.

- ➔ **HLEDISKO ŽÁKA**
- ➔ **HLEDISKO UČITELE**
- ➔ **HLEDISKO PROCESU UČENÍ**
- ➔ **HLEDISKO ŠKOLY JAKO INSTITUCE**

HLEDISKO ŽÁKA

- ovlivňuje proces poznávání, získávání zkušeností žáka,
- mění míru a intenzitu motivace žáka,
- orientuje činnosti žáka směrem ke vzniku konkrétního produktu,
- pomáhá v orientaci v praktických otázkách každodenního života,
- respektuje zájem a potřeby žáka,
- učí týmové práci,
- posiluje kooperaci s vrstevníky,
- rozvíjí a posiluje sebedůvěru žáka,
- mění proces sebehodnocení žáka.

HLEDISKO UČITELE

- mění roli učitele,
- ovlivňuje proces získávání zkušeností učitele,
- dostává vztah učitel – žák do roviny založené na důvěře, respektu a kooperaci,
- mění proces hodnocení,
- přizpůsobuje výuku schopnostem a zájmům žáka.

HLEDISKO PROCESU UČENÍ

- podílí se na změně procesu učení,
- ovlivňuje povahu učební činnosti směrem k praktickému charakteru,
- mění míru podílu žáka ve výuce,
- respektuje aktuální vzdělávací potřeby žáka,
- cesta učení vede přes poznávání a objevování,
- nabízí možnost, jak integrovat jednotlivé předměty do určité aktivity.

HLEDISKO ŠKOLY JAKO INSTITUCE

- ovlivňuje vnímání školy okolním prostředím, okolními institucemi,
- podílí se na změně vnímání školy rodiči žáků,
- zapojuje školu do činnosti obce, regionu, kraje,
- propojuje školu s praktickým životem.

Všechna uvedená hlediska mají jeden společný prvek, a tím je změna. Ve všech zmíněných kategoriích charakterizujících projekt došlo k přeměně stávajícího stavu, k posunu k nějaké nové skutečnosti.

Závěr

Z výše uvedené skutečnosti odvozujeme, že chceme-li realizovat jakýkoli projekt, v našem případě projekt výukový, musíme počítat s nutností realizace změn, bez nichž by nebylo možné s projektovou prací vůbec začít.

3.1 FÁZE PROJEKTOVÉ PRÁCE

Aby mohl projekt dospět až do svého závěru, který by měl být totožný s dosažením výsledného produktu, musí projít jednotlivými fázemi. Kratochvílová (2009, s. 41) rozlišuje 4 základní:

- plánování projektu,

- realizace projektu,
- prezentace výstupu projektu,
- hodnocení projektu.

Mnozí autoři (Skalková, 1994, Kasíková, 1993, Valenta, 1993, Kašová, 2009) považují za začátek projektu situaci, která pro žáky představuje skutečný problém. Nemusí se jednat pouze o situace ze školního prostředí, ale také z prostředí, ve kterém žáci žijí. Mohou to být témata, o která se zajímají, která v nich vyvolávají zájem a zvědavost.

Na rozdíl od výše jmenovaných autorů považujeme za důležité vytvoření samostatné etapy ještě před fází „*plánování projektu*“, kterou pojmenováváme „*zrod projektové myšlenky*“.

• Zrod projektové myšlenky

Podle našeho názoru vzniká projekt již při „zrodu“ myšlenky, ideje, nápadu. Jejich pojmenováním dáme podnět k následnému rozvoji, směrem ke konkrétnější podobě pomalu vznikajícího projektu. Tuto fázi nazýváme *zrodem projektové myšlenky* zcela záměrně, protože se jedná o období, kdy ještě nemáme ujasněnou konkrétní představu o projektu jako takovém, o průběhu jeho realizace, ani o podobě konkrétního produktu, který má vzniknout.

Následující fáze budeme vymezovat tak, jak je nalézáme u Kratochvílové (2009).

• Plánování

Dobře naplánovat a rozvrhnout práci na projektu patří ke stěžejním prvkům jakékoli projektové činnosti.

V této fázi musí dojít k vytýčení základních otázek či témat, ke stanovení cíle, časovému rozvržení, určení druhu projektu, rozdělení činností, rolí a úkolů skupinám nebo jednotlivcům. (Valenta, 1993)

Pokud plánujeme práci na projektu, můžeme postupovat dvěma směry. První nás vede od cílů, kterých chceme projektovou činností dosáhnout, směrem ke konečnému produktu. Druhý směr vychází z naší konkrétní představy výsledného produktu k formulaci cílů. V praxi

se setkáváme spíše s touto variantou. Tu upřednostňují i Bastian a Gudjons (1998, s. 33). Postup od představy vytvořeného produktu ke konkrétním pracovním krokům, považují za smysluplný a více odpovídající školní realitě.

Ve fázi plánování hraje velmi významnou roli učitel, který má na starosti výše uvedené aktivity jako jsou: vytýčení cíle projektové činnosti, plán jeho realizace, časové rozvržení projektu, určení cílové skupiny, která se na projektu bude podílet, výběr potenciálních projektových partnerů, druh projektové činnosti atd.

Ještě v rámci plánování musí dojít k vysvětlení jasných a přehledných pravidel, týkajících se práce na celém projektu. Tato pravidla by měli znát jak žáci, tak všichni učitelé, kteří budou na projektu participovat. Dobře naplánovaný projekt zmírňuje rizika vzniku nepředvídaných situací a pocitu u žáků, že je projekt realizován pouze jako vyplnění volného času.

Někteří autoři (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009) varují před nepřesným formulováním cílů, které nejčastěji vznikají při plánování. Pokud se učitel zabývá pouze tématem projektu nebo jeho výsledným produktem, může se z projektu stát pouhé téma, ke kterému žáci vykonávají různé činnosti bez vědomí jejich smyslu.

Nezanedbatelná je také příprava vhodných materiálních prostředků, které budou pro danou konkrétní projektovou činnost potřeba. Pokud to je možné, využívá škola k nákupu materiálu své vlastní finanční zdroje, popřípadě osloví jiné, se školou spolupracující instituce. Realita školní praxe a také špatná finanční situace škol si vesměs žádá, aby si žáci zajišťovali materiál sami. Mnohdy záleží na vůli rodičů, zda jsou ochotni na přípravu projektu finančně přispět.

V kompetenci každého pedagoga (resp. ředitele školy např. v případě spolupráce s mimoškolními organizacemi) je rozhodnutí, kdo bude na projektu spolupracovat. Mohou to být učitelé různých aprobací, žáci z jedné či více tříd, popřípadě ročníků. Základním předpokladem je jejich angažovanost a ochota se na projektu podílet.

Měli bychom respektovat skutečnost, že není dobré žáky angažovat do mnoha projektů najednou. Zkušenosti některých základních škol ukázaly, že pokud chybí mezi učiteli spolupráce v plánování projektové výuky a žáci pracují ve více projektech najednou, mohou být až přesyceni, nejsou schopni pracovat současně na několika projektech a připravovat více různorodých výstupů. Projekt poté neplní svůj základní cíl - plně aktivovat žáka. (Tomková, Kašová, Dvořáková, s. 18)

Velmi důležitým faktorem již v době plánování projektu je motivace žáků. Zastáváme názor, že pokud se podaří získat zájem žáků již v počáteční fázi projektu, tj. v době vyřčení

myšlenky na jeho realizaci, je pocit spoluúčasti žáků na projektu vyšší. Tomková, Kašová, Dvořáková (2009, s. 15) k tomu uvádějí: „Nejdůležitější podmínkou projektové výuky je vnitřní motivace žáka, jeho vlastní přijetí úkolu, touha vyřešit daný problém a dovršit projekt až do fáze konečného produktu. Čím silnější pocit spoluúčasti na projektu žák prožívá, a čím silnější je jeho vnitřní motivace, tím je projekt z hlediska vyučování účinnější.“

I když v rámci projektové výuky učitel žákům ponechává samostatnost, zodpovědnost za celkovou organizaci nese on, dohlíží na průběh realizace projektu, dodržování jeho plánu, koordinuje činnost žáků, pomáhá při náhle vzniklých problémech atd.

Souhlasíme s Žantou (1934), který chtěl ponechat žákům co nejvíce samostatnosti. Přitom však myslel i na žáky slabé, kterým se má dodávat odvaha, mají se povzbuzovat. Učitel podle něj kontroluje nejen výkon celého kolektivu, ale i jeho jednotlivých členů. V praxi se setkáváme s variantou, že projektovou činnost většinou plánují, jednotlivé kroky určují a řídí pedagogové. Týká se to např. i volby tématu projektu. Žáci se s tématem buď ztotožní a přijmou za své, pokud je zaujalo, nebo na něm pracují z povinnosti. Tím se vzdalujeme od původní myšlenky představitelů projektové výuky (Dewey, 1932, Příhoda, 1934, Žanta, 1934), že žáci mají s tématem přijít sami, ne ho pasivně přijmout od učitele.

Zde se přikláníme k názoru, že je v kompetenci každého učitele, stanovit míru své angažovanosti a odpovědnosti, zda bude on tím určujícím činitelem, kdo bude blížeji specifikovat téma projektu, nebo to budou žáci, nebo k němu dospějí společně po vzájemné dohodě.

• Realizace projektu

V této fázi dochází k uskutečnění veškerých aktivit a plnění předem naplánovaných úkolů, které souvisejí s realizací projektu. Žáci si volí prostředky, které jim pomohou dosáhnout stanoveného cíle.

Časově velmi náročnou etapou se může stát vyhledávání, zajišťování, sběr a třídění potřebných podkladů a materiálů. Na rozdíl od tradiční výuky, kdy se mnohdy pracuje pouze s jedním informačním zdrojem např. učebnicí, mají žáci k dispozici i zdroje jiné, např. encyklopedie, internet, CD-Romy, školní knihovnu, informační materiály, letáky, brožury atd. Ty se nemusí nacházet přímo v budově školy, žáci je mohou získat i mimo školní areál, např. při návštěvě obecních či městských zařízení, úřadů či institucí.

Žáci začínají diskutovat, rozdělovat si role, zpracovávat úkoly, upřesňovat postup směrem k dosažení vytyčeného cíle. Následuje vlastní práce na projektu.

Během fáze realizace mohou žáci pracovat ve skupinách nebo samostatně, učitel stojí v pozadí a vykonává pouze konzultační činnost ve snaze žáky vést, motivovat a pomoci jim zvládnout potencionální vzniklé těžkosti a nejasnosti. Na konci této fáze vzniká produkt. Poté nastává doba přípravy na způsob jeho prezentace.

• **Prezentace výsledků projektové práce a jejich produkty**

Výstupy jednotlivých projektových činností mohou být vytvářeny přímo ve škole, jiné by dokonce nemohly vzniknout vůbec, pokud by žáci neopustili teritorium školní budovy či školního pozemku. Jde např. o reportáže či aktivity, které se vyvíjejí na základě spolupráce s jiným subjektem.

Takovým produktem může být např. *žakovský časopis*. Na jeho tvorbě se nemusí podílet vždy jen žáci a učitelé dané školy, mohou to být i odborníci mimo školní prostředí. Jeho tvorba předpokládá rozdělení dílčích rolí, např. ve skupině, vzájemnou komunikaci jednotlivých členů, respektování rozličných názorů a současně směřování k jednotnému cíli, výslednému produktu.

Tradice žakovského časopisu jako výstupu projektové práce je velmi stará. Již ve 30. letech 20. století bylo v Americe podporováno vydávání školních časopisů, ať v podobě revue, měsíčníků, týdeníků nebo jednorázově vydaných nepravidelných výtisků. Jako konkrétní příklad uvádíme zmínku o týdeníku Harrison Herold, který vycházel na americké škole Carter H. Harrison Technical High School v Chicagu (Illinois). Podrobné informace o něm podává Příhoda (1925) ve svém díle *Kázeň na americké škole*. Již tehdy se na jeho přípravě podíleli žáci spolu se zainteresovanými učiteli, jejichž role byla pouze poradní.

V dnešní době lze očekávat, že se žáci vlivem rozvoje informačních a komunikačních technologií uchýlí spíše k tvorbě *školních internetových stránek, časopisů* či jiných *elektronických publikací*. Výstupem takové projektové práce může být uspořádání videokonference, např. v rámci mezinárodní spolupráce škol, videoprezentace. Velmi často bývá pro tyto účely využíván program Microsoft Power Point, který umožňuje tvorbu tzv. *power pointových prezentací*, jejichž nespornou výhodou je možnost praktického uplatnění na jakémkoli stupni a typu školy.

Mezi dalšími možnými produkty projektové výuky mohou být školní konference, školní akademie, konání divadelního představení, besídky aj. Žáci mohou uspořádat ve spolupráci se svými pedagogy mezinárodní výměnný pobyt v zahraničí a podílet se na jeho přípravě.

Častým výstupem bývají koláže a ručně vyrobené produkty. Většinou jsou vystavovány ve třídách nebo ve společných prostorách a vytvářejí specifickou atmosféru každé školy.

Míra úspěšnosti všech produktů projektové práce je úměrná míře zainteresovanosti žáků, kteří se na jejich tvorbě podílejí. Pokud žáky práce na projektu baví a nevnímají ji pouze jako nutnou povinnost, pravděpodobnost její úspěšnosti a celkového efektu je vyšší. Vnitřní zainteresovanost žáků je splněna jedna z podmínek projektové výuky, a to vnitřní motivace a touha po tvorbě či vyřešení nějakého praktického úkolu.

Podle Tomkové, Kašové, Dvořákové (2009) je v praxi běžná situace, že pokud se žáci s úkolem neztotožní, práce na projektu obvykle ani nezačne a učitelé společně se žáky hledají jiný, vhodnější úkol. Žáky motivují hlavně obtížnější úkoly, které odpovídají činností a problémům ve skutečných podmínkách.

• Reflexe

Fáze reflexe není pouze zhodnocení výsledného žákovského produktu, jak tomu často bývá u tradiční výuky. Orientace pouze na produkt projektové práce by byla velmi zavádějící a nepřinesla by z hlediska myšlenek projektové výuky nic nového. Aplikovali bychom pouze hodnocení, tak jak jej vidíme v tradiční škole, kdy se učitel orientuje pouze na výsledek dané konkrétní činnosti žáka, nikoli na cestu, postup, jak k němu došel.

Reflexe je velmi důležitou fází projektové výuky, kde je využívána zpětná vazba nejen od žáků samotných, např. metodou rozhovoru, dotazníku, ale i od rodičů, učitelů či jiných subjektů, kteří se na projektové práci podíleli. Umožňuje zhodnotit činnost a vyvíjenou aktivitu během celého trvání projektové práce, vyjádřit se k prováděným činnostem, připomínkovat, analyzovat úspěchy či neúspěchy v jednotlivých etapách. Odstranění případných chyb na základě včasné analýzy je nezbytným předpokladem k dalšímu rozvoji a zdokonalování projektové výuky.

Práce žáků je hodnocena průběžně při vykonávání jednotlivých činností. Můžeme např. hodnotit přípravu žáků, vzájemnou spolupráci, míru samostatnosti při zpracování tématu apod.

Projektová výuka upřednostňuje pozitivní hodnocení, které působí na žáky motivačně a nevzbuzuje v nich pocit strachu a neúspěchu, jako je tomu u hodnocení tradičního, kdy se zaměřujeme často jen na nedostatky.

Hodnotit můžeme známkou, slovně nebo kombinací obou těchto prvků. K této poslední variantě se vyjadřuje Havlíková (1994, s. 47): „Klasifikace spojená se slovním hodnocením patří mezi inovační způsoby hodnocení žáků. Zkušenosti řady učitelů s velmi dobrými vzdělávacími výsledky nám ukázali, že samotné písemné hodnocení v 1. období je pro žáky často málo podnětné. To, co je pro ně povzbudivé, je jasně vyjádřená pochvala za určitou

činnost nebo odpověď, hvězdička, razítko, obrázek a bezesporu jednička. Pozitivní efekt hodnocení známkou „1“ zvyšujeme tak, že ji doplníme krátkou, třeba i jednoslovně vyjádřenou pochvalou.“

Zastáváme názor, že slovní hodnocení má význam pro žáky a současně i pro jejich rodiče. Žáci se seznámí s hodnocením nejen výsledku jejich práce, ale i s hodnocením jejího průběhu. To jim pomůže ujasnit si příčiny příp. neúspěchu, dostanou návod, jakým způsobem dosáhnout zlepšení apod. Pro rodiče žáků je významné tím, že se jeho prostřednictvím dozví, jak žák ve škole pracuje, v jakých aktivitách je úspěšný, kde jsou naopak jeho slabá místa. Pro rodiče je to současně i návod, co konkrétního s žáky v rámci domácí přípravy procvičovat.

3.2 DĚLENÍ PROJEKTŮ PODLE SPECIFICKÝCH KRITÉRIÍ

Problematika dělení projektů není v naší i zahraniční literatuře zcela ucelená. Jednotliví autoři dělí projekty podle specifických kritérií, která považují za více či méně důležitá, vždy podle celkového záměru a cíle jejich práce.

Úhlů pohledu na možná rozdělení neustále přibývá, v literatuře se setkáváme stále s novými pojetími v jejich klasifikaci.

Již ve 30. letech 20. století publikoval Žanta (1934, s. 13-14) dělení projektů podle Kilpatricka (1934), který za základní kritérium dělení považoval účel projektu.

Podle účelu rozlišoval čtyři základní skupiny: U první skupiny uvádí: „Projekt je vtělením myšlenky nebo plánu ve vnější formu.“ Jedná se tedy o uskutečnění neboli zhmotnění nějaké myšlenky, plánu v prvek materiálního charakteru. Druhou skupinu charakterizuje následovně: „Projekt směřuje k prožitku z estetické zkušenosti. Vzniklý produkt reaguje na nějaký estetický podnět či prožitek.“ U třetí skupiny specifikuje: „Cílem projektu je rozřešení intelektuální obtíže, rozluštění problému.“ Problém musí být však materiálního charakteru. Čtvrtá skupina: „Účelem je získání jistého stupně dovednosti.“

Jiné hledisko dělení projektů přináší Císař, Horák a kol. (1938, s. 67) Dělení doplňují o další dvě kategorie – podle učebních předmětů a podle vzniku.

- podle učebních předmětů
 - projekty konkrétní (př. u ručních prací),
 - projekty abstraktní (př. mluvnické, slohové),

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

- podle vzniku
 - projekty spontánní, které se bezděky vynořily z nitra dětí,
 - projekty, k nimž dal popud nebo je již navrhl učitel a žáci je přijali za své.

Současná pedagogická literatura (Valenta, 1993, Kratochvílová, 2009, Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009) nabízí obsáhlejší množství variant možného dělení projektů.

Velmi podrobné dělení najdeme u Valenty (1993, s. 6), který člení projekty podle následujících kritérií:

- podle navrhovatele
 - spontánní - žákovské, dětské, vyrůstající z potřeb a zájmů dětí,
 - uměle připravené a vnesené do práce učitelem, lektorem, vychovatelem,
 - mezityp vycházející z pozice jedné, ale pozicí druhou výrazněji korigovaný,
- podle místa
 - školní,
 - domácí,
 - spojení obou,
- podle času konání
 - krátkodobé,
 - střednědobé,
 - dlouhodobé,
- podle počtu žáků
 - individuální,
 - kolektivní,
- podle velikosti
 - malé,
 - velké.

Kratochvílová (2009, s. 49) se snaží typologii projektů uspořádat podle níže uvedených kritérií. Doplňuje předchozí o kategorii „podle účelu projektu“ a „podle informačních zdrojů“.

- podle navrhovatele
 - spontánní,
 - uměle připravené,
 - kombinace obou,
- podle účelu projektu
 - problémové,
 - konstruktivní,
 - hodnotící,
 - směřující k estetické zkušenosti,
 - směřující k získání dovednosti,
- podle místa-prostředí projektu
 - školní,

- domácí,
- kombinace obou,
- mimoškolní,
- podle počtu zúčastněných v projektu - individuální,
- společné (skupinové, třídní, ročníkové),
- podle způsobu organizace v projektu - jednopředmětové,
- víceředmětové,
- podle informačních zdrojů - volný (žák si inf. materiál obstará sám),
- vázaný (inf. materiál je žákovi poskytnut),
- kombinace obou.

Autorky Tomková, Kašová a Dvořáková (2009, s. 53) přicházejí s novým kritériem, kterým je věk žáka. Reagují tak na uskutečňované projekty v praxi a dělí je podle věku žáků na projekty uskutečňované na 1. a 2. stupni základních škol.

- podle věku žáků - projekty uskutečňované na 1. a 2. stupni,
- podle organizace výuky (zde blíže nespecifikují)
- podle časové náročnosti - krátkodobé,
- dlouhodobé,
- podle rozsahu zapojených tříd - projekty třídní,
- ročníkové,
- celoškolní.

Ze zahraniční literatury můžeme uvést rozdělení projektů, které uvádí Frey (1992, s. 18). Jeho dělení je jednoznačné a zcela konkrétní.

- projekty malé - od 2 do 6 hodin,
- projekty střední - od 1, 2 dnů do maximálně 1 týdne,
- projekty velké - od 1 týdne až po několik roků.

Zajímavým postřehem pro nás je skutečnost, že malý projekt Frey (1992) definuje od časové jednotky dvou hodin. Nepřipouští existenci varianty malého projektu trvajících např. jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut. Vychází pravděpodobně z předpokladu, že není možné během tak krátkého časového intervalu jako je jedna vyučovací hodina (45 min.) uskutečnit všechny proklamované fáze projektu, včetně zhotovení a prezentace výsledného produktu. S touto myšlenkou se plně ztotožňujeme.

V praxi se běžně setkáváme s učiteli, kteří realizují projekty s délkou jedné vyučovací hodiny, v rámci jedné třídy nebo jedné skupiny žáků. Tyto aktivity neoznačujeme za projekty, protože na jedné straně nesplňují časové kritérium délky trvání (min. dvě vyučovací jednotky na ZŠ) a na druhé straně se vesměs jedná o aktivity, které pouze vykazují některé prvky projektové výuky. Většinou to bývá pouze výsledek (produkt) určité činnosti realizované formou samostatné práce.

Za základní, vzhledem k realitě školní praxe, tedy považujeme rozdělení projektů z časového hlediska na projekty:

- krátkodobé - realizované v rámci více vyučovacích hodin, nepřekračující 1 den,
- střednědobé - realizované během projektových dnů, nepřekračující 1 týden,
- dlouhodobé - realizované během projektových týdnů, popřípadě delšího časového úseku, např. celoroční.

Podle velikosti uskupení žáků podílejících se na jednotlivých projektech se jedná o projekty:

- individuální - projekty jednotlivců,
- skupinové - projekty celé třídy jako celku nebo projekty dílčích skupin jedné třídy,
- celoškolské - projekty celé školy.

Závěrem bychom chtěli připomenout zásadní skutečnosti, že projekty, které jsou na našich školách realizovány, závisí nejen na angažovanosti a entuziasmu jednotlivých učitelů, ale také na materiálních a finančních možnostech školy. Tyto dva velmi významné aspekty následně určují i druhy projektů, jejich rozsah, časové trvání i participaci např. mimoškolních partnerů.

3.3 VÝHODY PROJEKTOVÉ VÝUKY

V následující kapitole se pokusíme shrnout námi vybrané hlavní výhody projektové výuky. Budeme je posuzovat vždy s ohledem na principy a záměry Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007).

Spatřujeme je následujících 4 oblastech, kterých se bezprostředně týkají.

- **HLEDISKO PROCESU UČENÍ**
- **HLEDISKO ŽÁKA**
- **HLEDISKO UČITELE**
- **HLEDISKO ŠKOLY JAKO INSTITUCE**

➤ **HLEDISKO PROCESU UČENÍ**

- *Dosahování cílů základního vzdělávání*
- *Rozvoj klíčových kompetencí*
- *Průřezová témata*
- *Integrace, mezipředmětové vztahy*
- *Příprava na řešení problémů a problémových situací v každodenním životě*
- *Přirozený způsob poznávání*
- *Chápání v celistvostech*
- *Interkulturní učení*
- *Sociální učení*
- *Změna v organizaci výuky*

➤ **HLEDISKO ŽÁKA**

- *Větší motivovanost žáků*
- *Změna postojů žáka*
- *Respekt k individuálním potřebám žáka*

➤ **HLEDISKO UČITELE**

- *Změna role učitele*

➤ **HLEDISKO ŠKOLY JAKO INSTITUCE**

- *Otevřenost školy okolnímu světu a institucím*

Výše uvedeným hlediskům se v následující části budeme věnovat podrobněji.

HLEDISKO PROCESU UČENÍ

• *Dosahování cílů základního vzdělávání*

Prostřednictvím projektové výuky lze dosáhnout cílů základního vzdělávání, jak je stanoví RVP ZV (2007, s. 12-13)

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

• *Rozvoj klíčových kompetencí*

Klíčové kompetence tvoří soubor dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot, které žáci získávají v průběhu školní docházky. Vytváří, posilují a rozvíjejí se napříč všemi vyučovacími předměty. Osvojené kompetence se mají stát pevným základem pro uplatnění v praktickém životě a také pro celoživotní vzdělávání. (Manuál, 2003)

Projektová výuka umožňuje chápat učivo a rozvíjet klíčové kompetence způsobem, který nalezneme při prostudování RVP ZV (2007) v kapitole 4 *Klíčové kompetence*: „Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.“ (RVP ZV, 2007)

Všechny kompetence, které vymezuje RVP ZV (2007), nalezneme v námi vybraných aktivitách konaných v rámci projektové činnosti.

- kompetence k učení např. práce se zdroji, vyhledávání infomací a dat k tématu projektu, hledání souvislostí aj.
- kompetence k řešení problémů participace na řešení problému, problémové úlohy či situace, kladení otázek, hledání řešení aj.
- kompetence komunikativní komunikace se členy skupiny, učitelem, s institucemi, využívání inf. a komunikačních technologií (e-mail jako prostředek komunikace, jako produkt projektové práce), hledání kompromisů, argumentů aj.
- kompetence sociální a personální vymezení rolí a činností ve skupině, vedení diskuse, respektování názorů druhých, pomoc ostatním členům týmu, řešení příp. konfliktů vzniklých při práci ve skupině aj.
- kompetence občanské uvědomění si příslušnosti k obci, kraji, národu při práci na projektech s historickou tematikou aj.
- kompetence pracovní praktická a manuální činnost při vytváření produktů materiální povahy, dodržování pravidel bezpečnosti při práci aj.

• *Průřezová témata*

Průřezová témata RVP ZV (2007) propojují a doplňují jednotlivé vzdělávací oblasti a přitom reflektují aktuální problémy současného světa (např. osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, environmentální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech). Pro ZŠ jsou povinná. (RVP ZV, 2007)

Rozvíjejí klíčové kompetence, zaměřují se zejména na utváření postojů a osobnostních hodnot žáků. Mohou se stát základem týmové spolupráce nejen mezi žáky, ale i mezi pedagogy.

Projektová výuka vytváří prostor k jejich zařazování do běžné výuky na školách. Potvrzením této skutečnosti je např. výsledek realizované výzkumné sondy, která se uskutečnila v roce 2002 mezi 194 žáky 5. ročníků základních škol v ostravském regionu. Jejím cílem bylo zmapovat postoje žáků k otázkám multikulturní výchovy, boje proti negativním jevům jako xenofobie a rasismus. Výsledky šetření jasně naznačily pozitivní vliv projektové výuky na změnu postojů žáků. (Lukášová, Rozsypalová, 2002)

• *Integrace, mezipředmětové vztahy*

Projekty jsou vhodné jako prostředek integrace jednotlivých disciplín ve větší, souvislejší celky.

Česká republika v porovnání s jinými západoevropskými zeměmi nevyužívá v dostatečné míře možnost uplatnění integrovaných předmětů, t.j. předmětů, které jsou sloučeny z tradičně oddělených v jeden celek. (Průcha, 1997)

Projektová výuka nabízí možnost integrace učiva z různých oblastí lidského poznání, hledá mezipředmětové souvislosti, vztahy mezi jevy a skutečnostmi, které nás obklopují. Překonává vytvořenou hranici mezi jednotlivými předměty. Žákům poskytuje komplexní pohled na poznatky z určité oblasti.

Integrované učivo je pro žáky motivující, rozvíjí samostatné a logické myšlení, je prezentováno jako celek vztahující se vždy k učivé oblasti, propojuje učivo s praktickými životními situacemi.

Integraci považuje za klíčový pojem projektové výuky např. Kasíková (1993), která hovoří o integraci dětí a učitelů ve společné činnosti, integraci světa se světem obklopujícím školu. Zastává názor, že v rámci projektu může dojít ke spojení těch disciplín, které byly tradičně považovány za oddělené a na sobě nezávislé.

• *Příprava na řešení problémů a problémových situací v každodenním životě*

Každý z nás se v průběhu života dostane do situací, na které musí reagovat, nebo které vyžadují nutnost rozhodnout se a následně jednat. Pokud si tuto situaci převedeme do prostředí školy a uvědomíme si principy, na kterých je založena práce na projektech, docházíme k přesvědčení, že se právě škola může stát tím prostředím, kde se na rozhodování a řešení problémů mohou žáci nenásilnou formou připravovat. Problémové situace bývají pro žáky motivující.

Někteří autoři (Císař, Horák, 1938) zastávají názor, že práce v projektech se velmi blíží přirozené práci. Každý člověk ji koná ve svém prostředí. Důsledkem toho je větší životnost poznatků a zkušeností a jejich lepší použitelnost při řešení životních problémů.

• *Přirozený způsob poznávání*

Projektová výuka je založena na přirozené potřebě žáků objevovat věci nové. Přirozený způsob poznávání spojuje myšlení s činností tím, že umožňuje objevování cestou žákovi samostatné myšlenkové i praktické činnosti, jeho vlastním přičiněním. Takto získané poznatky, zkušenosti a dovednosti zvyšují žákovu motivaci a mají trvalejší charakter.

Ucelený pohled na povahu projektové výuky nalezneme u Kratochvílové (2009, s. 49). „Díky projektové výuce má učení teoretickou, ale i činnostní povahu, zaměstnává ruce i hlavu žáka, vybavuje žáka znalostmi, dovednostmi, ale také určitými postoji a hodnotami. Jde o přirozený nenásilný proces podpořený zájmem žáka, cestou autonomní zkušenosti, se konstruuje žákovo poznání. Proces učení respektuje individualitu dítěte – jeho potřeby, ale i možnosti, umožňuje diferenciaci a individualizaci vyučování.“

• *Chápání v celistvostech*

Rozvoj dnešní společnosti a také celkového lidského společenství směřuje ke globálnímu chápání světa, světa jako jednotného celku.

Tento trend začíná nacházet uplatnění také ve školním prostředí. Vnímání poznatků a poznávání v rámci celku je pro žáka daleko přirozenější než jednotlivé navzájem nesouvisející informace, bez jakýchkoli souvislostí.

Již Příhoda (1934, s. 11) tvrdil: „Jednou z význačných vlastností dítěte jest, že vnímá dříve celky nežli podrobnosti, že si všímá životních situací v celku.“

Poznatky, které jsou žákům zprostředkovány prostřednictvím projektové výuky, nejsou roztříštěny, izolovány, bez vzájemných souvislostí a vazeb. Žáci se učí tyto souvislosti hledat, nacházet, rozvíjet a také používat. Takto koncipovaná výuka zprostředkovává ucelené poznání a představuje velmi kvalitní základ budoucí pro celoživotní učení.

• *Interkulturní učení*

Interkulturní problematika je oblastí novou nejen pro žáky, ale i pro učitele. Dotýká se aktuálních potřeb a problémů měnící se společnosti, v jaké žijeme (např. kriminalita, informační technologie, kyberšikana) včetně potřeb a problémů celosvětových (ochrana životního prostředí, migrace, hrozba terorismu, chudoba, nemoci, ideologické konflikty aj.).

Zařazování interkulturních témat do výuky posiluje takové vlastnosti jako je tolerance, respekt k odlišným názorům, připravenost ke spolupráci, schopnost řešit konflikty. Vede k odstraňování předsudků vůči jiným národům a národnostem. Pomáhá pochopit a především respektovat názorové, kulturní, etnické či náboženské rozdílnosti mezi jednotlivými kulturami.

• *Sociální učení*

V současnosti je kladen na rozvoj sociálního učení velký důraz. Projektová výuka je jednou z možností jak u žáků rozvíjet a posilovat sociální kompetence. Pomocí rozmanitých organizačních forem (např. skupinového vyučování), úkolů či problémů, které se v rámci skupiny řeší, se žáci učí rozvíjet schopnost spolupráce, diskutovat o problémech, vyměňovat si názory apod. Při práci na projektu a řešení vzniklých problémů a otázek se žáci dostanou do situací, které připomínají běžný život. Musí umět nacházet kompromisy, hledat společná řešení a vzájemnou shodu, navzájem mezi sebou komunikovat a při tom respektovat zásady slušného chování. Posilují se kompetence (např. při práci s interkulturní problematikou -

respektování odlišných kulturních hodnot, náboženských vyznání, tradic apod.), které se mohou stát do budoucna pevným základem rozvoje žákovi osobnosti.

- **Změna v organizaci výuky**

Projektová výuka vyžaduje změnu v organizaci výuky. Nabourává tradiční předmětové uspořádání učiva, i když tomu tak nemusí být vždy. Záleží na učiteli, jeho organizačních a koordinačních schopnostech a také na ochotě a vstřícnosti vedení školy, jakým způsobem bude projektovou činnost z hlediska organizace realizovat.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (2001, s. 50) v doporučeních pro 2. stupeň základních škol deklaruje možnost výuky v blocích, výuku v heterogenních skupinách, volnou práci, výuku podle týdenního plánu, výuku v terénu apod. Tuto změnu v organizaci výuky již uplatňují některé základní školy, zejména v přírodovědných předmětech. Jak vyplývá ze zprávy České školní inspekce z dubna 2009, která hodnotila přírodovědné vzdělávání na základních školách, více než třetina všech ZŠ vyučuje přírodovědné předměty v blocích. (Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009, 2010)

HLEDISKO ŽÁKA

- **Větší motivovanost žáků**

Učení, které je založeno na vnitřní potřebě žáka, má trvalejší a dlouhodobější efekt než učení, založené na potřebě jeho učitele či rodičů. Vnitřní motivace má dlouhodobější charakter.

V rámci projektové výuky je žákovo individuální úsilí vedeno jeho zájmem dosáhnout výsledného produktu pomocí vlastního přičinění, vlastního podílu na společné, popřípadě samostatné činnosti, prostřednictvím které dochází k postupnému budování zdravé sebedůvěry každého žáka.

- **Změna postojů žáka**

Podíl žáka na aktivitách spojených s realizací projektové výuky má za následek posílení jeho motivace, angažovanosti, vlastní zodpovědnosti vůči sobě, okolí i samotné škole.

Změna postoje se týká především změny celkového vnímání potřeby učení jako nepostradatelného základu pro život každého jednotlivce, školy jako vzdělávací instituce, včetně změny postoje k osobě pedagoga.

- ***Respekt k individuálním vzdělávacím potřebám žáka***

Projektová výuka respektuje individuální potřeby žáků. Snaží se proces poznávání uzpůsobit vždy cílové skupině, které je určena a současně tím neomezovat zájmy a potřeby učitelů. Každému žákovi umožňuje dosáhnout optimálního rozvoje jeho intelektuálních sil.

K individuálním vzdělávacím potřebám žáků přihlížejí spíše malé školy (do 150 žáků), které častěji zapojují žáky do společných aktivit, které jsou v rámci školy organizovány. Zajímavé je zjištění České školní inspekce, že na malých školách pedagogové více podporují žáka při výuce, než na školách s vyšším počtem žáků. (Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009, 2010)

HLEDISKO UČITELE

- ***Změna role učitele***

V projektové výuce učitel opouští roli jediného zdroje poznání, postupně ztrácí výsadní postavení ve třídě, pro žáky se stává více partnerem a pomocníkem. Své kompetence rozšiřuje o dovednosti organizačního charakteru.

Díky společné činnosti se učitel dostává se žáky do bližšího kontaktu, dochází k rozvoji přátelštějšího vztahu mezi ním a žáky, a tím se automaticky posiluje učitelova přirozená autorita. Dochází k posílení vzájemných vazeb, respektu, tolerance a spolupráce založené na partnerském principu. Žáci si k učiteli vytvářejí osobitější vztah založený na důvěře a vzájemném respektu. Učitel vnímá každého žáka komplexněji, dozvídá se o něm více, než je tomu při tradičně vedené výuce.

K proměně celkového vnímání učitele a žáka navzájem napomáhají také principy projektové výuky jako např. odklon od přílišného abstraktního myšlení, důraz na vnímání světa a okolního prostředí prostřednictvím praktických, užitečných potřeb, které jsou žákům blízké nebo vycházejí z jejich zkušeností.

HLEDISKO ŠKOLY JAKO INSTITUCE

- ***Otevřenost školy okolnímu světu a institucím***

Jak již bylo uvedeno, projektová výuka otevírá školu okolnímu prostředí. Prostřednictvím projektové činnosti mají žáci možnost spolupracovat i s mimoškolními institucemi, vytvářet, rozvíjet a udržovat kontakty, např. v místě svého bydliště. Přímou v praxi mohou získávat potřebné kompetence, které by si v rámci školy osvojili pouze v rovině teoretické, ne však v rovině praktické. Tímto se kompetence stávají trvalejšími a splnění vzdělávacích cílů je efektivnější.

Pomocí projektové výuky se škola může vyvíjet a profilovat. Výsledné produkty projektové činnosti mohou být využity např. pro účel propagace školy.

Tato otevřenost dodává projektové výuce komplexnější charakter se silnou provázaností na mimoškolní prostředí.

3.4 NEVÝHODY PROJEKTOVÉ VÝUKY

Považujeme za velmi přínosné, podat základní charakteristiku vybraných nevýhod, které s sebou může přinášet realizace projektové výuky.

Česká odborná literatura používá také termín „úskalí“ (Valenta, 1993, Kratochvílová, 2009). V zahraniční odborné literatuře (Gudjons, 2008, Günter, 2006) jsme se setkali s velmi často užívaným výrazem „hranice projektové výuky“, který v naší pedagogické literatuře nenacházíme.

V naší práci se přikláníme k variantě bližší českému jazykovému prostředí, budeme používat jednotně termín „nevýhody“ projektové výuky.

Podobně jako tomu bylo u výhod projektové výuky, tak také při vymezení nevýhod budeme vycházet z námi definovaných oblastí, kterých se bezprostředně týkají.

➔ HLEDISKO ŽÁKA

➔ HLEDISKO UČITELE

➔ HLEDISKO ŠKOLY JAKO INSTITUCE

➔ HLEDISKO ŽÁKA

- *Riziko vzniku nekázně*

➔ HLEDISKO UČITELE

- *Časová náročnost*
- *Neznalost principů projektové výuky*
- *Nedostatečná zkušenost pedagogů*

➔ HLEDISKO ŠKOLY JAKO INSTITUCE

- *Organizační náročnost*

HLEDISKO ŽÁKA

• *Riziko vzniku nekázně*

Jedno z nejnebezpečnějších úskalí projektové výuky spatřoval Žanta (1934) ve volnosti a odpovědnosti, kterou přenechává učitel dětem. S tím souvisí riziko vzniku nekázně, o kterém často hovoří učitelé z praxe. Jde o obavy z potenciální situace, která může vzniknout v okamžiku, kdy žáci pracují na řešení svých samostatných, či dílčích úkolů. Mnoho učitelů se do projektů z tohoto důvodu raději nepouští.

Musíme připustit, že během projektové výuky jsou žáci aktivnější. Ve třídě nebo místnosti, popř. ve volném prostoru, kde je projektová činnost realizována, je frekvence hluku poněkud vyšší než je tomu u frontální výuky. Tento hluk však nemusí vždy souviset s nekázní či nerespektováním pravidel ze strany žáků, ale je přirozeným průvodním jevem provázeným jakoukoli prací, při které je nutná kooperace mezi více žáky.

HLEDISKO UČITELE

• *Časová náročnost*

Časová náročnost projektové výuky (proces plánování, realizace, prezentace výsledků, evaluace) spolu s časově náročnou organizační přípravou patří mezi nejvíce zmiňovaná negativa projektové výuky.

Nedostatek časového prostoru se stává v současné době pro učitele silným stresujícím faktorem. (Blížkovský, Kučerová, Kurelová, 2000, Průcha, 2002) Časové omezení jim brání realizovat aktivity, které jsou pro ně nové a které by popř. rádi realizovali.

• *Neznalost principů projektové výuky*

Tím, že ještě donedávna existovali v rámci profesní přípravy budoucích učitelů mezery v oblasti projektové výuky, můžeme v praxi pozorovat často velmi zkreslené představy o tom, co to projektová výuka je a zejména na jakých principech je založena.

Jako demonstrativní příklad neznalosti principů projektové výuky uvedeme anonymní vyjádření studentky učitelského oboru na PdF UP v Olomouci, která v rámci své povinné praxe na 2. stupni základní školy měla možnost konfrontovat své teoretické znalosti s realitou školní praxe. O realizaci projektů na základní škole, kde praxi vykonávala, se vyjádřila následovně: „Projekty nejsou mnohdy uskutečňovány tak jak by měly. Zjistila jsem, že někteří vyučující považují za projekt např. vytvoření koláže. Takový projekt žákům zabere asi 10 minut. Zkopírují pár informací a obrázků z internetu, vytisknou je, nalepí a odevzdají. Žáci si neodnesou žádné obohacení, protože mnohdy znají jen název projektu.

Pokud by se k tématu projektu měli vyjádřit, říci pár vět, popřípadě o něm diskutovat – budou mlčet.“⁹

Myslíme si, že takové projekty jsou bezpředmětné a nemá význam je realizovat. Můžeme si všimnout, že ve výše uvedeném vyjádření studentka používá pojem „projekt“. Přitom popisovaná činnost je pouze aktivitou, mající s projektem jen zdánlivě společné rysy.

• *Nedostatečná zkušenost pedagogů*

Mezi problémové oblasti zařazujeme i nedostatečnou zkušenost pedagogů s projektovou výukou. Často nebývá zaviněna jejich nezájmem, ale velmi omezenými časovými možnostmi a pracovním vytížením. Mnoho pedagogů také nemělo během svého studia na vysokých školách příležitost se s touto problematikou seznámit.

Musíme konstatovat, že se to netýká pouze učitelů v České republice, ale i v zahraničí. Rakouská autorka Seebauer (1998), která má s projektovou výukou zkušenosti, mezi její nevýhody uvádí právě nedostatečnou zkušenost žáků a učitelů a chybějící připravenost učitelů ke vzájemné spolupráci.

HLEDISKO ŠKOLY JAKO INSTITUCE

• *Organizační náročnost*

Pokud chceme na škole realizovat projektovou výuku, musíme pro ni zajistit potřebné podmínky, jak materiálního, tak organizačního charakteru.

Pro svou organizační náročnost (např. narušení tradičního rozvrhového uspořádání předmětů, realizace jednorázových akcí - projektové dny, týdny) může projektová výuka vyvolávat rozporuplné reakce jak u učitelské, tak i u neučitelské veřejnosti. Kratochvílová (2009, s. 49) doslova uvádí: „Projektová výuka, může své okolí obtěžovat. Dostatečně neinformované okolí chápe projektovou výuku jako hru, nikoliv jako vyučovací proces.“

Proto považujeme za stěžejní, aby byly učitelé i rodiče žáků důkladně seznámeni s jejími principy, možnostmi i případnými omezeními.

⁹ Anonymní vyjádření studentky PdF UP jsme získali v rámci hodnocení souvislé pedagogické praxe studentů Katedry německého jazyka. Studenti hodnotili své souvislé pedagogické praxe realizované na olomouckých základních školách v rámci oborové didaktiky. Předmětem dotazů byla mimo jiné i realizace projektové výuky na školách a rozhovory s učiteli na toto vybrané téma.

4 ČINITELÉ PROJEKTOVÉ VÝUKY

4.1 Učitel – role a kompetence v projektové výuce

„Společenské proměny utvářejí pro pedagogické pracovníky jako hlavní aktéry působící ve vzdělávací soustavě nové funkce a role. Vzhledem k prodloužené docházce do škol žáků všech úrovní a druhů inteligence se od učitelů očekává, že vedle své specializované odborné erudice budou na mnohem vyšší úrovni než dosud schopni motivovat, diagnostikovat a regulovat procesy učení svých žáků. Od pedagogických pracovníků se dále požaduje způsobilost podílet se na rozhodování o životě autonomně se spravující školy, rozvíjet týmovou spolupráci a vstupovat do kontaktu s místním prostředím a rodiči svých žáků. Zvyšování statusu a profesionality pedagogického personálu a zdokonalování vzdělávacích procesů na základě jejich vědeckého poznání se tak stává dalším klíčovým principem rozvoje vzdělávací soustavy.“ (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001)

Se zvyšováním profesionality pedagogických pracovníků souvisí i větší autonomie ve volbě metod a forem práce, větší míra zodpovědnosti za realizaci vlastního vyučovacího procesu. Učitelé tak mají možnost zařazovat do své výuky témata, okruhy a problematiku, která souvisí s každodenním životem žáků.

Tento požadavek splňuje projektová výuka, která si své místo v našich základních školách stále ještě hledá. Učitelé, kteří se rozhodnou, že ji budou se svými žáky realizovat, by se nejprve měli seznámit s jejími obecnými principy a teoretickými východisky, které jim pomohou pochopit, proč je zejména v dnešní době v popředí zájmu odborníků z řad pedagogické veřejnosti. Špatný výklad teoretických východisek vede často k nepochopení a mylné aplikaci v praxi.

Ještě donedávna byl učitel jedinou autoritou určující chod vyučovacího procesu. Využíval převážně konzervativně vedenou frontální výuku, kde žáci vesměs poslouchají, plní zadané úkoly, vštěpují si do paměti hotové poznatky a následně je reprodukují.

V projektové výuce učitel svou vedoucí pozici ztrácí. Už to není pouze on, který je zodpovědný za vzdělávací výsledky. Části své pravomoci se vzdává ve prospěch žáka tím, že ho nechává spolurozhodovat, podílet se na plánování, realizaci, výsledku společného produktu. Jeho role i celkové působení na žáka je mnohem rozmanitější. Již není pouze zprostředkovatelem přenosu informací, ale i rádcem, organizátorem, posluchačem, moderátorem, pomocníkem, spolupracovníkem, pozorovatelem, autoritou v kladném slova smyslu, přítelem, hodnotitelem, kritikem. U poslední zmíněné role bychom chtěli zdůraznit,

že slovo kritik chápeme spíše v pozitivním slova smyslu. Kritika je ve výuce stejně cenná, jako na druhé straně pochvala.

Souhlasíme se stanoviskem Uhera (1926), který učitele spatřuje jako hybnou sílu, jejíž hlavní snahou má být, aby se žáci obešli bez jeho neustálé pomoci.

Musíme podotknout, že ne každý pedagog je na novou roli dostatečně připraven a tuto změnu je ochoten přijmout. Pokud se smíří s tím, že není ten, který ovládá veškeré teoretické poznatky svého oboru, je ochoten před žáky přiznat, že i on se musí stále učit a vědomosti již jednou nabyté neustále doplňovat, získá u žáků většího uznání. Během realizace projektů se totiž běžně stává, že učitel dostane od žáků otázku, na kterou neumí v daném okamžiku odpovědět. Žáci mnohem více oceňují pedagoga, který před nimi svou neznalost přiznává. Tím ukazuje, že není důležité mít veškeré informace v hlavě, daleko důležitější je umět si je vyhledat a dle potřeby s nimi zacházet. Takto se učitel učí a rozvíjí společně se svými žáky.

V projektové výuce by učitel měl žáky podporovat v rozvíjení jejich přirozených schopností, na této cestě jim poskytovat co možná největší podporu, povzbuzovat je, umět naslouchat jejich problémům a přitom se snažit maximálně o to, aby jim byla ponechána co největší samostatnost. Je velmi důležité, pokud učitel dokáže své žáky pro projekty nadchnout a vzbudit u nich zájem a motivaci. To však pro učitele znamená náročnější a důkladnější přípravu, s cílem oslovit žákovu zvědavost.

K tomu má projektová výuka vytvořeny dobré předpoklady, které jsou žákům blízké, a které pramení z jejich přirozenosti. Žáci rádi tvoří, vyrábí, napodobují, zapojují svou fantazii, hledají svá vlastní řešení.

Musíme konstatovat, že podobné názory na roli a poslání učitele najdeme jak v minulosti (Žanta, 1934, Dewey, 1990, Příhoda, 2001), tak i u současných odborníků z oblasti pedagogiky (Havlíková, 1994, Kurelová, 2004, Kratochvílová, 2009).

Jako příklad uvedeme Deweyho (1990), který vnímá hlavní roli učitele v rozvíjení a odpoře zájmů žáka, protože „potlačovat zájem dítěte znamená nahrazovat dítě dospělým, a tak oslabovat intelektuální zvědavost a pohotovost, tlumit iniciativu a umrtvovat zájem.“ Podobně smýšlející Příhoda (2001) tvrdí, že uměním učitele je co nejméně do dětí zvnějšku vkládat, ale naopak co nejvíce a nejvšestranněji rozvíjet jejich schopnosti. Velmi adresné vyjádření nalezneme i u Uhera. (1926, s. 75) „Nevystupuj v roli všemohoucího, nepovažuj za ponižující dát se s dětmi do hledání, jít do práce s nimi a vedle nich.“

U dnešních autorů (Kašová, 1993, Kratochvílová, 2009) zabývajících se, ať již přímo projektovou výukou, nebo jinými inovativními prvky výuky, najdeme shodu v následujících požadavcích na učitele. Učitel by měl být vzdělaným odborníkem, chápajícím problémy žáků,

ochotným jim poradit v životních problémech, dávat jim podněty a popudy k rozvíjení jejich schopností a dovedností, žáky profesionálně vést.

Kratochvílová (2009, s. 13) podává konkrétní výčet charakteristik, které by měl mít učitel oprávněný spolupodílet se na rozvoji dítěte v nových podmínkách vzdělávacího procesu. O učiteli se vyjadřuje následovně: „Měl by být vzdělaný, odborník, ochotný, vnímavý, chápající, empatický, pracovitý, poctivý, nadšený. Měl by mít pozitivní vztah k dětem, mít mnoho zájmů, umět nadchnout, motivovat, být tvořivý, se smyslem pro humor.“ Tento výčet je sice velmi konkrétní, obsahuje však velmi obecné charakteristiky, kterými se může vyznačovat učitel používající jakoukoli výukovou strategii.

Nejvíce se ztotožňujeme s názorem Kurelové (2004), jejíž charakteristika odpovídá prototypu učitele realizujícího projektovou výuku. Nejvíce je podle ní ceněn ten učitel, který má blízko k praxi, k životu, který rozezná, co je pro žáka skutečně důležité, a umí poradit v životních problémech. Pokud se učitel nevyzná v problémech svých svěřenců ani v jejich prostředí a budoucím světě, hrozí mu naopak lidské odcizení i neúspěch.

Změny ve vzdělávání nejsou možné bez aktivní spolupráce hlavních aktérů působících ve školní soustavě, učitelů. Musí sledovat nepřetržitý pokrok vědeckého poznání a proměny společenského života a v souladu s tím modifikovat obsah školního vzdělávání. Vzrůstají nároky na jejich osobní i odborné kvality, zvyšují se jejich povinnosti i osobní odpovědnost. (Bílá kniha, 2001)

V dnešní době jsou požadavky na učitele shrnuty pod souhrnným názvem profesní kompetence učitele. Obst (2002, s. 8) je rozděluje do sedmi základních kategorií.

- kompetence odborně předmětové,
- kompetence psychodidaktické,
- kompetence komunikativní,
- kompetence organizační a řídicí,
- kompetence diagnostické a invenční,
- kompetence poradenská a konzultační,
- kompetence reflexe vlastní činnosti.

Tyto kompetence by měl mít každý učitel bez ohledu na typ školy, na kterém vyučuje, na metody či formy, které ve své výuce uplatňuje. Jedná se tedy o prototyp dovedností, které tvoří jakýsi obecný rámec požadavků na každého pedagoga.

Musíme konstatovat, že stejně tak jako je v praxi velmi obtížné realizovat teoretická doporučení, návody, či vymezená kritéria, která mnohdy představují pouze ideální stav, tak také všechny profesní kompetence učitele mohou připomínat obraz učitele až příliš ideálního, ovšem vzdalujícího se školní realitě.

Podle našeho názoru vyžaduje projektová výuka od učitele větší míru rozvoje zejména následujících kompetencí:

- kompetence komunikativní pokud jde o komunikaci se žáky, kolegy a spolupracujícími institucemi a organizacemi při zajišťování chodu projektové činnosti,
- kompetence organizační a řídicí provází projektovou výuku od počátku zrodu projektové myšlenky až po vznik výsledného produktu,
- kompetence diagnostická a invenční pomáhá diagnostikovat žáka jako individuum, žáka jako člena týmu, skupiny podílejícím se na společné práci v rámci projektu,
- kompetence poradenská a konzultační nejen pro žáka během konání celého projektu, ale i pro rodiče.

Všechny výše uvedené kompetence vytváří na učitele nové nároky, které nejsou proklamovány pouze v teoretické rovině, ale i v rovině školní praxe.

Dnešní učitel se dostává daleko více do kontaktu s rodiči žáků, s institucemi, se kterými škola spolupracuje. Dnešní doba je pro učitele velmi náročná a zátěžová. Vyžaduje velkou míru flexibility, navazování kontaktů a zkušeností, jak v oblasti vzdělávání, tak mimo ni. Učitel tak musí být nejen odborníkem ve svém oboru, ale i dobrým psychologem, diagnostikem, manažerem.

U Obsta (2006) se setkáme s pojmem „**pedagogický manažer**“, kterým označuje dnešního pedagoga, v souvislosti s tím, že učitelé musí zvládnout spoustu činností a aktivit, kterými se vyznačuje obecný management.

S tímto termínem zcela souhlasíme, ovšem s výhradou, že toto označení je daleko více vhodnější užit v případě pedagoga, který realizuje projektovou výuku nebo projektově zaměřené činnosti s prvky projektové výuky.

Učitelé jsou velmi důležitým činitelem kurikulární reformy. Její úspěšná realizace závisí především na jejich profesní připravenosti, zodpovědnosti a ochotě naplňovat její principy

k dosažení výsledných cílů. Sami o sobě se nepohybují v prostředí, které by bylo ideální pro realizaci projektové výuky. Dnešní doba jim ale nabízí deklarované možnosti jejich tvořivého uplatnění, volnou volbu metod, forem, prostředků, které ve své výuce mohou využít. Je jim sice na jedné straně dán do rukou nástroj, podílet se přímo na tvorbě školních vzdělávacích programů, specifických pro danou oblast, region či zaměření školy, volit si dle svého uvážení, na druhé straně je tato změna pro učitele samotné velmi náročná.

4.2 FAKTORY OMEZUJÍCÍ UČITELE REALIZOVAT PROJEKTOVOU VÝUKU

Faktory, které učitelům¹⁰ realizaci projektové výuky mohou stěžovat, či je nějakým způsobem omezovat, můžeme podle jejich druhu rozdělit do následujících tří oblastí.

- **LIDSKÝ FAKTOR**
- **ORGANIZACE VYUČOVACÍHO PROCESU**
- **MATERIÁLNÍ ZABEZPEČENÍ**

LIDSKÝ FAKTOR

• *Chybějící podpora vedení školy*

Pro úspěšnou realizaci projektové výuky považujeme za velmi důležitou podporu ze strany vedení jednotlivých škol. Její úspěch je závislý nejen na angažovanosti, pečlivé práci a přípravě pedagogů, ale i vedení školy. To je zodpovědné za vytváření podmínek, nejen materiálních, ale i celkově příznivě nakloněné atmosféry pro pro veškeré aktivity, které školu dále rozvíjejí, posouvají dobrým směrem, otevírají okolnímu světu a institucím.

V neposlední řadě dnes, v době konkurenčního boje škol o žáky je velmi důležité, jak se škola prezentuje před rodiči nejen svých žáků, ale i rodiči budoucích potencionálních žáků.

• *Nedostatečná spolupráce mezi pedagogy*

Vališová a Kasíková (2007) upozorňují na ukazatele četných výzkumů, které deklarují, že spolupráce učitelů na školách je důležitou podmínkou profesionálního růstu učitelů i rozvoje škol jako celku. Zároveň však přinášejí i poznání, že mnohdy nejsou využívány

¹⁰ V tomto případě neuvádíme záměrně v celé práci používaný termín „učitelé 2. stupně základních škol“. Výše uvedené faktory stanovujeme zcela obecně, jsou platná jak pro učitele základních, tak také středních, popř. jiných odborných škol.

mechanismy spolupráce tak, aby fungovaly ve prospěch žáků, jednotlivých učitelů i celé školy.

Velmi často má proklamovaná spolupráce mezi pedagogy pouze podobu letmé výměny zkušeností s výukou v dané konkrétní třídě, popřípadě sdělení kázeňských přestupků žáků. Většinou bývá na vině nedostatek času a špatná komunikace mezi kolegy.

Tento faktor zabraňující realizaci projektové výuky vidíme jako zcela zásadní. Proto apelujeme zejména na přípravu budoucích pedagogů v oblasti vzájemné komunikace a rozvoj komunikativních kompetencí nejen u žáků, ale i u učitelů samotných.

• **Pracovní vytížení pedagogů**

Neoddiskutovatelným faktem typickým pro soudobé české školství je velké pracovní vytížení pedagogů. Se změnou kurikulární reformy provázejí učitele v základním školství změny týkající se např. tvorby školních vzdělávacích programů a jejich uplatňování v praxi. Kromě této skutečnosti přibyl i výše zmíněný fenomén velmi často se vyskytujících kázeňských přestupků, které učitelé musí řešit. Ty jim opět ubírají čas, který by jinak mohli věnovat přípravě svých vyučovacích hodin.

Tuto skutečnost dokládají četné výzkumy realizované např. v 90. letech 20. století skupinou českých, slovenských a polských badatelů. (Blížkovský, Kučerová a Kurelová, 2000) Jejich hlavním cílem bylo poznat, srovnat a zhodnotit profesní činnosti a pracovní podmínky soudobých učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů na 1., 2. a 3. stupni základních a středních škol v České, Slovenské a Polské republice. Hlavním nástrojem výzkumu byl týdenní záznam konkrétních profesních činností dobrovolně spolupracujících učitelů. Pro naše účely nám postačí výsledky výzkumu, týkajícího se učitelů v České republice, se kterými nás seznamují Blížkovský, Kučerová a Kurelová (2000) v knize *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*.

Zaměříme se zejména na pracovní zatížení učitelů a na faktory, které učitelům jejich povolání ztěžují či komplikují. Učitelé v České republice věnují svému povolání velmi mnoho času, z výzkumu dokonce vyplynulo, že profesní aktivity učitelů se téměř úplně vyčerpávají mimořádně náročnou faktickou školní výukou a bezprostřední přípravou na ni „ze dne na den“. Více než 80 % respondentů pracuje pro školu i ve dnech pracovního volna. (Blížkovský, Kučerová, Kurelová, 2000, s. 88-95)

Alarmujícím závěrem výzkumu je zjištění, že nároky na učitele a jejich pracovní zatížení v našich zemích podstatně vzrůstají. Výzkum také jednoznačně potvrdil naši výše uvedenou domněnku, že mnoho učitelů bylo a je odkázáno na vedlejší výdělečnou činnost.

Velké pracovní vypětí a omezené časové možnosti učitelů jsou jedny z předpokládaných důvodů, proč mnoho učitelů nerealizuje činnosti či aktivity mimo rámec své přímé vyučovací povinnosti, v našem případě projektovou výuku, jejíž příprava je časově náročná.

• *Nedostatek času*

Nedostatek času patří jednoznačně mezi negativa učitelské profese, o kterých se mnoho diskutuje. Považujeme ho za jeden z dalších možných důvodů, které mohou být příčinou neochoty pedagogů realizovat projektovou výuku z důvodu její náročnosti na plánování, přípravu i vlastní realizaci.

Mnoha učitelům chybí motivace a chuť vykonávat aktivity mimo rámec svých základních povinností. Souvisí to zejména se špatnou finanční situací na školách a nedostatečným finančním ohodnocením. Někteří učitelé jsou v této souvislosti nuceni pracovat souběžně i v oblasti mimo školství, což opět znamená omezení jejich časových možností v neprospěch učitelů. To má za následek nedostatečný časový prostor pro plánování, přípravu a realizaci projektů jakéhokoli charakteru.

• *Neochota a nekázeň žáků*

Jeden z velmi významných novodobých faktorů, který v současné době stěžuje práci učitelů na jakémkoli stupni našich vzdělávacích institucí je růst nekázně, netolerance, nerespektování základních pravidel slušného chování, hrubé a vulgární chování žáků, jak vůči sobě navzájem, tak i vůči pedagogům. Tato skutečnost je pro učitele velmi zatěžující a stresující. Kurelová (2004) považuje rizika nedostatečného řádu a pořádku za nejvýznamnější stresový faktor soudobého školství.

Zhoršující se chování žáků k sobě navzájem, k pedagogům, stoupající nezodpovědný přístup k věcem kolem sebe a věcem, které se netýkají bezprostředně jich samých, vrcholí v žákově nezájmu realizovat cokoli, co překračuje hranice pro něj naprosto nezbytných povinností. Učitel je opět ten, který má nelehký úkol, působit na žáka takovým způsobem, aby jeho zájem získal.

Tento fenomén je dán jednak nepoměrem respektu naší společnosti k učitelské profesi ve srovnání s jinými vysokoškolskými profesemi, jednak celkovým trendem konzumní společnosti, kde lidské vztahy a respektování zásad slušnosti stojí často za materiální honbou za úspěchem a finančními prostředky. Výsledky výzkumného šetření realizovaného v rámci

projektu STM-Morava¹¹, které zjišťovalo stupeň prestiže vybraných 50ti povolání, potvrdili, že žáci povolání učitele na základní škole hodnotí z hlediska jeho prestiže spíše v dolní polovině nabízené škály. Z nabízených 50 možných variant se objevilo na 34. místě. Lepšího umístění dosáhli i méně kvalifikované profese jako např. sekretářka, mistr, masér, zdravotní sestra, úředník apod. (Dopita, Grecmanová, Chráska, 2008, s. 68-69)

Domníváme se, že neochota učitelů k jakékoli aktivitě „navíc“ může souviset právě s růstem nekázně žáků na našich školách. Učitelé kromě své pedagogické práce musí často suplovat rodinu a soustředit se z velké části na složku výchovnou.

Mnozí pedagogové si projektovou výuku spojují s prací ve skupinách, při níž je riziko vzniku nekázně žáků a potencionálního rušivého chování daleko větší, než je tomu při frontální výuce, kdy má učitel vzhledem ke své pozici ve třídě větší jistotu udržení klidu a pořádku. Tento důvod může být velmi silný u těch, kteří uskutečňují svou výuku ve velmi neukázněných třídách, kde nejsou respektována a dodržována pravidla.

Proto růst nekázně a celkové neochoty žáků považujeme za velmi silný faktor soudobého školství, který může zabraňovat realizaci projektové výuky.

ORGANIZACE VYUČOVACÍHO PROCESU

• Velké počty žáků ve třídách

Mezi učitelskou veřejností je běžně kritizován fakt, že jsou třídy přeplněné žáky. Tato skutečnost stěžuje pedagogům adekvátní vykonávání jejich profese. Daleko více se musí soustředit na ukázkování, kontrolu hluku a celkového pohybu ve třídě, než na vlastní výuku. Uvedená skutečnost má za následek neochotu věnovat svůj volný čas přípravám jakýchkoli aktivit mimo rámec přesně stanovených povinností a následné užití frontálního způsobu výuky, který zaručuje větší přehled o aktivitách žáků a je jakýmsi nouzovým řešením tohoto přetrvávajícího problému.

Je téměř neoddiskutovatelnou nutností „nové éry“ našeho školství dbát na individuální potřeby každého žáka. Tento požadavek najdeme jak v *Bílé knize* (2001), tak také v RVP ZV (2007).

Nikdo nezpochybnuje jeho oprávněnost a nutnost, ale spíše velmi těžkou uplatnitelnost v rámci školní reality, zejména pokud mají učitelé ve třídách velký počet žáků. Součástí výzkumu realizovaného Průchou (2002, s. 68) v 80. letech na skupině 102 učitelů z 5-ti

¹¹ STM-Morava je zkrácená podoba projektu zaměřeného na výzkum nových metod a soutěží tvořivosti mládeže, zaměřených na motivaci pro vědecko-výzkumnou činnost v oblasti přírodních věd, v oborech matematických, fyzikálních a chemických. Projekt byl realizován v období 2006-2008 na základních a středních školách olomouckého kraje. Respondenty tvořili žáci 9. tříd spolu se studenty 2. ročníků středních škol.

základních škol v Praze, bylo zjišťování názorů, podnětů, doporučení k učitelské profesi jako takové, a také k podmínkám, v jakých se realizuje. Jako příklad odpovědi jednoho respondenta se uvádí: „*Mám ve třídách kolem 35 dětí. Ať mi někdo předvede, jak mám dělat individuální přístup, když jsem ráda, jestliže se mi tak velký počet dětí podaří ukáznit.....*“.

V oblasti mezinárodních výzkumů neexistuje příliš mnoho studií, které by se zabývaly počtem žáků ve třídách. Můžeme však použít dílčí výzkumné zjištění provedené v rámci mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti z 90. let 20. století, kde byl indikátorem počet žáků ve třídě (Straková, Tomášek, 1995). Najdeme v něm, že čím méně žáků připadá na jednoho učitele, tím lepší jsou výsledky příslušné země.

Pokud se podíváme blížeji na porovnávané počty žáků ve třídě v České republice s ostatními 27 zeměmi, dostáváme se v počtu žáků do skupiny s průměrným počtem žáků 24,2 k zemím jako USA, Maďarsko, Slovinsko, Kanada. Německy mluvící země zde byly zastoupeny SRN a NDR a Švýcarskem.¹²

Ve všech německy mluvících zemích jsou počty žáků ve třídách v průměru o 2 až 4 žáky nižší. Naopak více žáků najdeme v Irsku, na Novém Zélandu, na Kypru. Méně pak v Belgii, Dánsku, Norsku a Portugalsku. (Straková, Tomášek, 1995)

Na základě výše uvedených skutečností můžeme konstatovat, že v počtu žáků ve třídách jsme v tomto období patřili přibližně k průměru ve srovnání s ostatními zeměmi.

Počet žáků ve třídách se mění také v závislosti na demografickém vývoji společnosti. Česká republika zaznamenala v rozmezí let 2003/04-2008/09 snížení počtu žáků na třídu. Šlo o pokles z 20,1 dítěte (v roce 2003/04) v jedné třídě na 19,2 žáka (v roce 2008/09). Tento stav bychom mohli z hlediska organizace a realizace projektové výuky považovat za pozitivní signál. Menší počet žáků ve třídě může pedagogům umožnit individuálnější přístup ve třídě. Musíme si však uvědomit, že na 2. stupni základních škol vybraní žáci odcházejí na víceletá gymnázia. Jedná se většinou o žáky s výbornými studijními výsledky, žáky velmi motivované, zvědavé a talentované. Úbytek těchto žáků se může projevit na práci ve třídě, na kooperaci učitel-žák a tedy i na možné realizaci či ochotě pedagogů a také žáků realizovat projektovou výuku. (Co se změnilo v českém školství, 2009)

¹² Studie byla zahájena ještě před sjednocením Německa, proto zde chybí ucelený údaj zastupující Spolkovou republiku Německo.

• *Předmětové uspořádání učiva*

K faktorům, které mohou omezovat realizaci projektové výuky na školách, bychom mohli zařadit také předmětové uspořádání učiva, které má v tradičním školství své stálé místo.

Jednotlivé předměty bývají seřazeny do rozvrhu hodin, který bývá sestaven spíše s ohledem na časové možnosti učitelů a aktuální potřeby školy, než podle zásad školní hygieny.

Výuka probíhá ve většině případů v opakujících se 45 minutových intervalech, v jejichž průběhu získávají z předmětu vědomosti pouze povrchní. Velké množství předmětů a omezený čas ani nedovoluje zabývat se tématy více do hloubky.

Tuto skutečnost si uvědomovali již propagátoři a zastánci projektové výuky (např. Dewey, Uher, Příhoda), kteří proti předmětovému uspořádání učiva vystupovali ve 30. letech 20. století. Dewey (1990) spatřoval pokrokovost v rozvíjení zájmů žáků, jejich postojů ke zkušenosti, nikoli v kladení důrazu na posloupnost předmětů. Uher (1926) se přiklání k týdennímu pracovnímu plánu. Bere v úvahu týdenní rytmus, kdy tvrdí, že nejobtížnější předměty by se měly vyučovat ve středu, protože je výkonnost žáka největší. Týdenní pracovní plán se mu jeví výhodnější než denní. Předmětové uspořádání učiva by odstranil také Příhoda (2001, s. 142), který na výuku nahlíží především z pozice dítěte a proto se vyjadřuje následovně: „Vědecké kategorie, které vytvořily školské předměty, nemohou určovat vyučování tam, kde se vychází z dítěte a z jeho nazírání na svět.“ Přišel s myšlenkou, že základní jednotkou výuky nemá být jednotka časová, v níž je třeba probrat danou látku, ale obsah této látky, kterému je třeba přizpůsobit její časový průběh. Podle něj se má výuka zcelovat a ne uměle rozdělovat, jako je tomu při předmětovém uspořádání učiva. (Cypro, 1994)

Mezi současné autory kritizující předmětové uspořádání učiva a propagující učení v projektech patří Kašová (Kašová, Sígl, 1998, s. 20), která se vyjadřuje následovně: „Tradiční pojetí výuky je mnohdy přehlídkou izolovaných, navzájem jen málo propojených poznatků, členěných do jednotlivých vědních oborů. Jejich osvojení je často podmíněno hlavně schopností abstraktního uvažování a kvalitou krátkodobé paměti. Ve srovnání se skutečnými životními situacemi, pro které by měla škola vychovávat, je tento způsob výuky málo efektivní.“ Také Tomková, Kašová, Dvořáková (2009) považují učivo v izolovaných předmětech z hlediska žáků za nudné a nemotivující k dalšímu učení.

Existují však i názory, které předmětové uspořádání podporují a považují ho za nezbytnou součást výuky s přesně stanovenými funkcemi. Například gruzinský pedagog

Lordkipanidze (1959, s. 53), jehož myšlenky jsou ideologicky spjaty s totalitním režimem sovětského typu, tvrdí: „Stálý rozvrh a pevný vyučovací řád napomáhají výchově takových vlastností žáků, jako je uvědomělý vztah k povinnostem, pocit odpovědnosti, smysl pro povinnost, vytrvalost, schopnost překonávat obtíže, organizovanost, pevný charakter i vůle a rovněž i mnoho jiných společensky užitečných a pro život nutných vlastností.“ Všechny tyto zmiňované charakteristiky nám silně připomínají ideologické snahy o pěstování kázně, poslušnosti a pevného řádu, které jsou typické pro totalitní společnosti.

Z českých odborníků zmíníme Skalkovou (1992), která hovoří o rozvrhu jako o ustáleném pořádku, který napomáhá utvářet klidný pracovní rytmus práce školy a je rovněž významný pro organizaci práce učitelů a žáků mimo vyučování.

Realizace projektové výuky nemusí znamenat úplné odbourání předmětového uspořádání učiva, může ho však vhodně doplňovat. Jedná se o zařazování projektových dnů či projektových týdnů do celkového harmonogramu školního roku. Projekty kratší nejsou z hlediska organizace tak náročné, vyžadují však více než organizační zásahy ochotu, vstřícnost a komunikaci mezi jednotlivými vyučujícími.

• *Prostory*

V rámci tradiční výuky probíhá výchovně vzdělávací činnost převážně v klasicky uspořádaných třídách, kde žáci setrvávají i během přestávek. K výuce některých vybraných předmětů slouží odborné učebny, jako např. laboratoř, dílny, počítačová učebna, speciálně vybavené a upravené učebny a dílny, jazykové učebny apod.

Mimo budovu školy se žák dostává např. v rámci návštěv divadelních překvapení, kin, exkurzí, výletů, pobytů v přírodě apod. Tyto činnosti jsou většinou jednorázového charakteru, zaplňují časový prostor před vánočními, prázdninami, nejsou dílčí součástí nějaké aktivity, činnosti či většího celku, jako např. projektu.

V rámci projektové výuky jsou prostory školy využívány také, s tím rozdílem, že žáci tráví čas v daleko větší míře např. v knihovně, na školním pozemku, na zahradě. Mimo areál školy se žáci dostanou do kontaktu s okolním světem, např. při jednání s veřejnými institucemi, úřady, odbornými zařízeními. V přírodě mohou realizovat svá pozorování, experimenty, sběr materiálů apod. Poslední uvedená činnost se na našich základních školách realizuje již velmi dlouho, souvisí to také s faktem, že přírodovědné předměty patří k těm, které realizují projektovou činnost mnohem častěji než předměty jiné. (Švecová a kol, 2003)

MATERIÁLNÍ ZABEZPEČENÍ

• *Nedostatek technických a materiálních prostředků*

Technické a materiální prostředky mohou být využívány ve všech fázích realizace projektové práce, např. při vyhledávání materiálů (knihovny, archivy, webové stránky atd.), ukládání dokumentace, při prezentaci výsledných produktů projektové činnosti atd.

Nejen k těmto účelům mohou sloužit moderní informační a komunikační technologie (PC, internet, e-mail, CD Room, interaktivní tabule, dataprojektor, bezdrátové sítě apod.).

V návrhu koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání pro období 2009-2013, které vydalo MŠMT je uvedeno, že ve srovnání s ostatními zeměmi Evropské unie, případně státy OECD, dosahujeme podprůměrných výsledků vztahujících se převážně k informační vzdělanosti studentů, učitelů a rovněž k využití ICT pro potřeby výuky, školní agendy a dalších vzdělávacích procesů. Podprůměrně je Česká republika hodnocena také v počtu PC na 100 žáků v základních školách. V porovnání se zeměmi EU patří do horší poloviny žebříčku. (Výroční zpráva České školní inspekce, 2010)

Na mnohých základních školách chybí kromě moderní techniky také zázemí relaxačního typu, prostory, kde by mohli žáci, učitelé popř. další zaměstnanci školy aktivně či pasivně relaxovat, prostory pro zájmovou činnost, studovny apod. Tento determinant je vázán finanční situací každé školy, mírou angažovanosti vedení, získávat prostředky i z jiných zdrojů, než jsou prostředky jim přidělené. Proto se tato problematika nedá příliš zobecňovat, je závislá na situaci dané konkrétní školy.

• *Učebnice*

Učebnice mají nejen v českém vzdělávacím systému, ale i v jiných evropských zemích (Německo, Rakousko, Francie) své pevné místo. (Průcha, 1997) Problematikou učebnic, jejich analýzou i četností využívání ve výuce se věnuje mnoho autorů (Vránová, 2005, Hrabí, 2006, Maňák, 2006, Krecht, Weinhöher, 2006, Janíková, 2007, Janoušková, 2008)

V projektové výuce jsou pouze jedním z mnoha rozmanitých zdrojů informací. Stávají se doplňovým materiálem, který je důležitým, ovšem ne jediným pramenem poznání.

Příklady z praxe nám ukazují že existuje poměrně velká skupina pedagogů, kteří velmi snadno sklouznou do rutinního používání jedné učebnice po dobu mnoha let. Tato skutečnost se následně stane brzdou jejich pedagogického rozvoje a dalšího vzdělávání.

Podle našeho názoru bychom mohli na základě četnosti používání učebnic ve výuce rozdělit učitele do 3 základních skupin.

- Do první skupiny patří učitelé, kteří učebnici považují za nepostradatelnou. Žákům zprostředkovávají systematicky obsah jednotlivých kapitol, a posléze je po nich vyžadují. Mimo rámeček učebnice se nedostanou. Jejich výuka je na ní zcela závislá. Veškeré penzum informací, které obsahuje, tvoří to, co žáci musí umět a ovládat.

V tomto konkrétním případě může učebnice jako jediný zdroj informací brzdit rozvoj žákovy osobnosti, protože nedostává jiné informace, než které nalezne v knize. Na tuto skutečnost a také na to, že mnohdy se žáci učí látku nazpaměť, bez patřičného porozumění upozorňovali četní příznivci projektové výuky (Uher, 1926, Žanta, 1934). Proto také zdůrazňovali, že učebnice má obsahovat minimum látky, má být jasná a přehledná. Učitelé by ji měli vnímat jako doplněk, text k opakování, nikdy ne jako jediný pramen studia. Je důležité, aby ji učitelé využívali adekvátně svým potřebám a potřebám svých žáků.

- Druhá skupina je tvořena učiteli, kteří učebnici používají s jistou pravidelností. Není pro ně nepostradatelná, považují ji pouze za zdroj rozšiřující poznatky získané během výuky. Množství informací, které žákům zprostředkují podléhá jejich výběru. Využívají ji převážně pro zadávání domácích úkolů nebo jako materiál k samostudiu.

- Do třetí skupiny řadíme učitele, kteří učebnici pro svou výuku nevyžadují. Důvody jejich rozhodnutí mohou být velmi rozmanité. Jedná se např. o argument, který slyšíme od učitelů z praxe, že je daleko lepší nepoužívat učebnici žádnou, než-li špatnou. Někteří učitelé si velmi rádi vyrábí veškeré materiály do výuky (např. pracovní listy, atd.) sami. Ty plně odpovídají jejich představám, protože jsou přímo určeny a vyrobeny pro konkrétní cílové skupiny žáků.

Musíme jednoznačně konstatovat, že učebnice patří do vyučovacích hodin, považujeme je za součást výuky, ovšem za předpokladu, že se nestanou něčím, bez čeho by výuka nemohla existovat. Neměly by se stát hlavním a nenahraditelným zdrojem informací. Je nutno se na ně dívat jako na doplněk práce učitele, popř. nástroj k opakování, nikdy ne jako na jediný a bezchybný pramen k čerpání informací z daného oboru. V opačném případě by se mohli stát jedním z faktorů, které z jistého úhlu pohledu mohou bránit realizaci projektové práce. Příčinou toho by však nebyla sama učebnice, ale učitel a jeho rozhodnutí pracovat výhradně s jedním informačním zdrojem.

Dnešní doba nabízí pedagogům stále větší výběr učebnic, doplňkových materiálů, a to nejen v tištěné, ale i elektronické podobě. Nelze přijmout argument o malém výběru či

nedostatku informačních zdrojů. Naopak postupem času se dostáváme k opačnému extrému, pokud je trh zahlcen množstvím rozmanitých informací, mnozí učitelé mají problém se v nich orientovat.

4.3 ŽÁK – ROLE A KOMPETENCE V PROJEKTOVÉ VÝUCE

Na našich školách se vzdělává stále dost žáků, kteří ztrácejí zájem o vzdělání, pobyt ve škole je pro ně nezajímavý, nudný, mnohdy i stresující. Stále se ještě uplatňují metody, které nepočítají s větší spoluúčastí žáka, s jeho samostatností a aktivní rolí ve výuce. (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001)

Vztah žáků ke škole jako vzdělávací instituci lze ovlivnit jedině tehdy, budeme-li činnostmi, které ve škole zažijí, a které jsou zde rozvíjeny, posilovat jejich zvědavost, aktivitu, tvořivost a zájem o věci nové.

Postupným oslabováním velmi silné pozice učitele, jeho dominantního postavení jako zprostředkovatele informací, odbouráváním důrazu na reprodukci získaných vědomostí bez vlastního přičinění, by mělo dojít k pozvolnému posílení žákovi autonomie a zodpovědnosti za své učení, za výsledky vyučovacího procesu.

Právě projektová výuka přivádí žáky nenásilnou formou k činnostem, během nichž získávají a formují potřebné dovednosti nutné k jejich dalšímu zdokonalení. Tyto dovednosti jsou později uplatnitelné i v běžném životě. Angažovanost a motivace žáků vychází z jejich vnitřní potřeby rozvíjet věci známé, poznávat, zkoumat a objevovat. Žáci totiž ve své přirozenosti rádi vyrábí, experimentují, vytváří věci nové, nalézají svá vlastní řešení.

Tradiční škola předkládá problémy již vyřešené. Více se orientuje na dodržování učebních osnov, než na potřeby svých žáků. Vnímání žáka tradiční školou velmi výstižně popisuje Okoň (1966), který spatřuje žáka jako pomyslnou nádobu, kterou je potřeba naplnit vědomostmi. Škola tímto plní svou funkci, bez ohledu na jakékoli potřeby a specifika každého jednotlivce.

Projektová výuka se snaží o pravý opak. Chce využít přirozené touhy žáků po objevování. Dovednosti získané touto cestou jsou efektivnější a trvalejší. Je založena na aktivním podílu každého jedince, na činnostech a aktivitách, v rámci kterých u žáka dochází k rozvoji celé jeho osobnosti.

Příznivec a propagátor projektové výuky Uher (1926) ve 30. letech 20. století tvrdil, že žák musí být veden od začátku k tomu, aby byl schopen vědomosti užívat. Měl by je získávat

aktivní cestou. Dokonalá příprava v přítomnosti je pro něj ideálním vkladem pro budoucnost. Na jednoznačnou výhodu projektové výuky upozorňoval i Žanta (1934), podle něj vyhovuje žákům svou konkrétností a uplatňováním přirozené dětské aktivity. Tyto skutečnosti tvoří jeden z principů projektové výuky, která část kompetencí odebírá učitelé a přenáší na žáka.

Současná autorka Kratochvílová (2003, s. 27) uvádí, že projektová výuka působí velmi silně na rovinu možností duševního rozvoje, zejména na oblast emocionální, motivační, volní i kognitivní, dále pak na rovinu sociálního rozvoje a částečně i seberozvoje dětského „Já“ a rozvoje duchovního, což působí na žáka i v oblasti somatické.

Právě možnost pracovat samostatně, mít možnost volby poskytuje žákovi prostor k rozvoji všech stránek jeho osobnosti. Použijeme velmi výstižnou myšlenku Clemense, který v knize *Jak vést děti k sebedůvěře?* (Clemens, Bean, 2008, s. 63), určené převážně rodičům dětí, konstatuje: „Když plánujete aktivity, poskytněte alternativy, tak aby děti měly možnost výběru. Vybírání a jednání je pro ně cvičení vědomí vlastního rozhodujícího vlivu a rodiče ho mohou dětem pomoci rozvíjet při každodenních činnostech.“

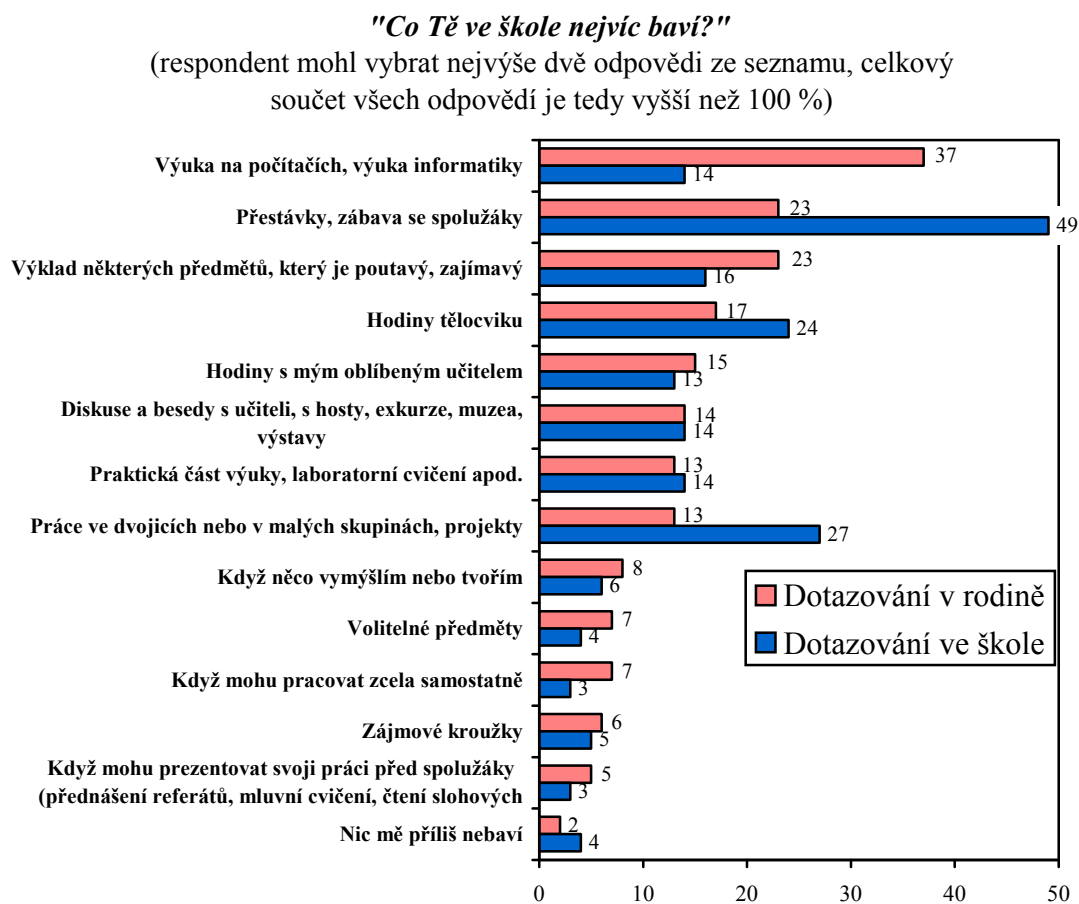
My bychom tuto myšlenku rádi zobecnili i pro oblast školního prostředí. Považujeme ji za stejně platnou jak pro rodiče dětí, tak pro učitele a jejich působení na žáky v rámci výchovně vzdělávacího procesu.

Realita školní praxe však ukazuje, že na našich školách je velmi časté, že žáci aktivity, vymykající se tradičnímu způsobu výuky, berou jako zpestření, něco nového, čemu se věnují jen časově omezenou dobu a za tzv. „opravdové učení“ považují výuku tradiční, orientovanou na výkon, pamětné učení a získávání známek.

Toto tvrzení dokládáme informacemi ze závěrečné zprávy sociologického šetření pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, týkajícího se postojů rodičů a žáků ke vzdělávání v ČR z května 2009. V kapitole *Atraktivnost školy a vzdělávání očima žáků* výsledky výzkumu naznačují, že školní výuka je pro žáky zajímavá ve třech základních oblastech. Jedná se o poutavý výklad v některých předmětech, výuku na počítačích a přestávky spojené se zábavou se spolužáky. Konkurovat jim mohou pouze hodiny tělesné výchovy, hodiny s oblíbeným učitelem, diskuse, besedy či exkurze, praktická cvičení nebo **projektová výuka**. Tyto skutečnosti by mohly naznačovat, že projektová výuka bude patřit k oblíbeným činnostem žáků. (Sociologický výzkum, 2009)

Pro úplnost sdělení uvádíme graf č. 3, který zobrazuje odpovědi žáků na otázku: „Co tě ve škole nejvíc baví?“.

Graf č. 3: „Co tě ve škole nejvíc baví?“



Pramen: Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury..., 2009

Výsledky šetření ukazují, že žáky ve škole nejvíce baví přestávky a zábava se spolužáky. Následuje práce ve dvojicích nebo malých skupinách spolu s projekty.

Kompetence, které si žáci prostřednictvím projektové výuky mohou osvojit, jsou potřebné zejména z pohledu přípravy na jejich budoucí život a orientaci v něm. Jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. (RVP ZV, 2007) Žáci je získávají zcela nenásilnou formou, postupně, aniž by si to přímo uvědomovali. Jedná se např. o vzájemnou a bezkonfliktní komunikaci s vrstevníky, dělbu úloh, respektování odlišného názoru, umění vést diskusi, dodržování stanovených pravidel apod.

Žáci si zřejmě z velké části důležitost a přínos projektové výuky pro jejich praktický život neuvědomují. Její atraktivitu vidí zejména v možnosti pracovat v rámci dvojic, skupin či většího kolektivu. K jejímu ocenění může dojít až v budoucím dospělém životě každého z nich.

5 PROJEKTOVÁ VÝUKA A VYBRANÉ VÝUKOVÉ METODY

Následující kapitolu záměrně uvedeme velmi výstižným a myšlenkově bohatým výrokiem významného českého představitele projektových myšlenek Příhody.

„Má-li být vyučování demokratické, musí mít také znak svobody. Právě metoda učení má být tak organizována, aby měl žák volnost učit se po svém vlastním způsobu a vlastním tempem, avšak také aby měl svobodu získávat vědomosti vlastní prací a samostatným hledáním.“

(Rýdl, Nejedlá, 2001, s. 139)

Svobodná volba výukových metod a strategií patří v současné době, v době reformy českého školství, k novým kompetencím každého učitele.

O výukových metodách hovoří v této souvislosti i *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, tzv. *Bílá kniha* v jednom z bodů určených pro 2. stupeň základního vzdělávání. Doporučuje se „..zvýšit autonomii učitelů tím, že bude legislativně zajištěna svoboda volby metod a forem práce učitelů základního vzdělávání, ale i jejich odpovědnost za změny v pojetí vyučování.“ (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001)

Podle Maňáka (2003, s. 21) se výukové metody stávají neadekvátnějším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence, neboť právě výuková metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. Nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují.

Pedagogům se na základě výše uvedených faktů otevírá prostor k využívání celé řady výukových metod a forem práce. Se zřetelem k současnému trendu vývoje vzdělávání by měl každý učitel volit především ty metody, které kladou důraz na aktivity žáků, jež podněcují jejich samostatné a logické myšlení, podporují nacházení spojitostí mezi jevy, získávání zkušeností využitelných v praktickém životě. Jejich množství s sebou přináší pro učitele pozitiva ve smyslu inspirace a zkvalitnění jejich výuky.

V odborné literatuře existuje celá řada klasifikací výukových metod (Chlup, 1939, Horák, 1992, Maňák, 1997, Kalhous, Obst, 2001, Průcha, 2003).

Přehlednou a pro teoretické účely velmi často užívanou klasifikaci uvádí Maňák (2003, s. 21), který výukové metody rozděluje do tří základních kategorií.

- klasické výukové metody,
- aktivizující výukové metody,
- komplexní výukové metody.

Projektovou výuku řadí mezi komplexní výukové metody. Podle něj tato metoda řeší problémové úlohy komplexnějšího charakteru, které mají vždy širší praktický dosah. (Maňák, 2003, s. 49)

Pro naše účely se budeme držet vybraných metod, jejichž přehled nalezneme u Kalhouse, Obsta (2001). Budeme se zabývat především těmi výukovými metodami, kterým byla věnována pozornost v dotazníkovém šetření, v empirické části disertační práce.

Zaměříme se na aspekt didaktický, na rozdělení metod z hlediska pramene poznání a typu poznatků. Budeme si všímat aspektů, které by mohly být využitelné pro projektovou výuku. Nebudeme uvádět všechny možné varianty využití pro projektovou výuku, představíme vždy pouze ty, které považujeme za stěžejní (např. vyprávění, rozhovor apod.).

Metody monologické

Monologická metoda je založena především na ústním zprostředkování informací pomocí souvislého mluvního projevu. Může mít podobu přednášky, vyprávění, vysvětlování, instruktáže. V praxi bývá kombinována s jinými metodami, jako např. s názorně demonstrační metodou, metodou práce s textem apod.

Pravděpodobně nejčastěji uplatňovaným postupem monologické metody na našich základních školách je vysvětlování.

Vysvětlování může být využitelné i v rámci projektové výuky, kdy učitel, coby rádce, přibližuje jevy, procesy, principy, které jsou žákům nejasné, se kterými si neví rady. Vysvětlování může učitel aplikovat i v případě, že žák již na nějaké své předchozí zkušenosti navazuje.

Následuje vyprávění, které je velmi využívané zejména na primárním stupni základní školy, protože obsahuje prvky, které jsou této věkové kategorii blízké. Oslovuje především emoční stránku žákovi osobnosti. Vyprávění můžeme využít v projektové výuce, např. ve fázi motivace, ve fázi prezentace projektové činnosti apod.

Metody dialogické

Principem této metody je komunikace, která je v projektové výuce potřebná nejen pro rozvoj procesu myšlení, ale také pro vytváření dalších komunikativních situací mezi učitelem

a žákem a současně mezi žáky navzájem. Patří sem např. dialog, který se uplatňuje v rámci aktivit žáků podílejících se na projektu, při řešení jeho dílčích částí, popř. při konzultaci vyvstalých problémů, které žáci řeší s učitelem či jiným odborníkem.

Pro řešení úloh problémového charakteru se velmi hodí metoda rozhovoru. Během projektové činnosti se žáci dostávají do přirozených problémových situací, v nichž vznikají otázky, na které hledají adekvátní odpovědi. Ty jsou součástí cesty k realizaci a výslednému produktu projektové činnosti.

Velkou uplatnitelnost má v projektové výuce diskuse. Nejenže rozvíjí komunikativní dovednosti žáků, ale také učí respektovat a akceptovat názory jiných, obhajovat své nápady a názory, argumentovat a prosazovat vlastní řešení.

Mezi dialogické metody řadíme také brainstorming. V odborné literatuře se můžeme setkat s původním překladem z anglického jazyka "bouření mozků". Toto označení nalezneme např. u Maňáka (2003). Kalhous, Obst (2001) používají český termín „burza dobrých nápadů“.

Podobně jako u projektové či problémové metody je brainstorming založen na řešení určitého problému, problémové úlohy nebo tématu, které žákům sděluje učitel a u kterého je možno akceptovat i více návrhů na řešení. Následně vzniklá diskuse vyvolává u žáků asociace, rozvíjí myšlenky a fantazii. To s sebou přináší rozvoj sociálně komunikativních dovedností, jako jsou schopnost vzájemné komunikace, umění vést diskuzi, stát si za svým názorem a akceptovat pohledy jiných. Dochází k rozvoji samostatného myšlení, zvýšení zájmu o téma, jsou posilovány vztahy mezi žáky, vytváří se vazby ke koordinátorovi čili v našem případě pedagogovi samotnému, který diskusi řídí, usměrňuje, dbá na dodržování pravidel a koordinuje. (Dömischová, 2008)

Podle Koláře a Šikulové (2007) je velkým přínosem této slovní metody skutečnost, že žáci spontánně vyjadřují své nápady, názory, postoje, prožitky a zkušenosti. Současně se učí konstruktivně kritizovat nápady ostatních, argumentovat a obhajovat návrhy své.

Brainstorming můžeme využít v rámci projektové výuky v přípravné fázi, ve fázi plánování, v době, kdy učitel diskutuje se žáky o projektu jako celku, o jeho jednotlivých fázích, popř. o výsledném produktu.

Zpočátku bychom doporučovali, aby brainstorming řídil učitel, později se o to mohou pokusit i žáci sami.

Metody názorně demonstrační

Tato metoda se opírá často o pasivní pozorování jevů, je důležitá především pro prvopočáteční fázi poznání, které začíná často prožitkem a vjemem. (Kalhous, Obst, 2001) Většinou bývá kombinována s jinými metodami, jako jsou metody monologické, dialogické atd.

V současné době se dostává do popředí zásluhou rozvoje techniky a moderních informačních a komunikačních technologií. Pomocí PC, zpětného projektoru, interaktivních učebnic, interaktivních tabulí může učitel žákům demonstrovat příklady z jakékoli oblasti školního vzdělávání.

U projektové výuky by tato metoda mohla najít uplatnění v kombinaci s praktickou činností, která by následovala po procesu poznávání a vznikla by na základě pozorování nějakého jevu, aktivity či projektové činnosti.

Metody práce s učebnicí, knihou

V odborné literatuře najdeme tuto metodu pod souhrnným názvem „metoda práce s textem“. (Maňák, Švec, 2003) Patří mezi velmi staré metody a její název se podle našeho názoru zřejmě ustálil podle nejvíc používaných textových zdrojů v našem školství, a těmi jsou kniha a učebnice.

Maňák (2003) označuje tuto metodu za metodu, v níž je na prvním místě žákovo učení, podporované v řadě didaktických situací učitelem. Pomocí textu žák získává podněty ke svým dalším samostatným aktivitám, např. k pozorování, experimentování atd.

Projektová výuka využívá práci s textovými zdroji jakéhokoli charakteru, neomezuje se pouze na knihu nebo učebnici. Za účelem vyhledávání informací, jejich třídění, zpracování, vyhodnocování a následné prezentace mohou být využity mimo jiné encyklopedie, odborná literatura, beletrie, brožury, letáky, texty na internetu, učebnice, pracovní sešity aj.

Didaktické hry

Didaktické hry patří mezi velmi používanou metodu, zejména pro možnost velké využitelnosti v rámci vyučovacího procesu.

Vališová (2007) definuje didaktickou hru jako seberealizaci žáků, řízenou určitými pravidly a sledující výchovně vzdělávací cíle. Zřejmě proto, že má široké rozpětí uplatnitelnosti, od použití za účelem aktivizace žáka, až po její uplatnění za účelem odreagování, zklidnění a uvolnění. Záleží na druhu hry, jejím didaktickým zpracování a také učitelově taktu, schopnosti, použít ji ve vhodném okamžiku.

Podobně jako se projektová výuka orientuje vždy na řešení určitého úkolu, problému, kolem kterého je látka koncentrována, je i hra založena na principu plnění úkolu, kolem kterého se herní aktivita odehrává.

Hra může být součástí projektové výuky, může se stát jak prostředkem k dosažení výsledného produktu, tak i jeho cílem.

Metody inscenační

Metody inscenační se velmi často používají na prvním stupni základních škol. Využívají přirozené potřeby a touhy dítěte být centrem pozornosti, imitovat, improvizovat a napodobovat jiné osoby. U starších žáků se spíše jedná o hraní konkrétních rolí, v konkrétních pevně daných situacích, do kterých se dostanou, a se kterými se musí ztotožnit.

Maňák (2003) v této souvislosti hovoří o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů, zobrazováním reálných životních situací nebo kombinací obou dvou postupů. Pro žáky znamená inscenace možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, seznámit se s různými formami vystupování.

Tyto kompetence rozvíjí i projektová výuka, např. u prezentace projektové činnosti, kdy žáci představují nejen výsledný produkt, ale současně i sami sebe. Musí adekvátně vystupovat před publikem, veřejností, pro které je prezentace určena, musí umět reagovat na případné dotazy či poznámky.

Metody praktické

Praktické metody vedou k osvojování především dovednostních kompetencí žáků. Projektová výuka, jejíž původní myšlenka směřovala převážně k praktickým činnostem, má s touto metodou mnoho společného: manuální aktivity, které uspokojují přirozené aktivity žáků a směřují k vytvoření výsledného produktu.

Maňák a Švec (2003) považují výuku zaměřenou na posílení praktických aktivit žáků za reakci na podmínky, v nichž dnešní děti a mládež vyrůstají. Jedná se především o výuku převážně teoretického charakteru s nedostatkem smyslových podnětů, konzumní způsob života a málo příležitostí k získávání vlastních zkušeností.

Učení v životních situacích

Principem učení v životních situacích je žáková aktivní činnost, realizovaná podobně jako při projektové výuce. Žáci se postupně dostávají do určitých situací, v nichž musí řešit

určitý úkol nebo problém. Tyto situace jsou velmi blízké životu, souvisí s jeho každodenní realitou.

Aktivním podílem na řešení konkrétního problému, konkrétní situace žák získává možnost osvojit si vědomosti a dovednosti praktickou činností, vlastním přičiněním, vlastní aktivitou.

Maňák (2003) o této metodě tvrdí, že navazuje na metodu problémovou a projektovou, některé rysy má společné s otevřeným učením. Současně zastává stanovisko, že se učení v životních situacích nevyprofilovalo v jasně vymezenou koncepci.

Jak sám název napovídá, mnoho činností se realizuje mimo školní budovu, protože pouze prostředí reálného života může žákům poskytnout adekvátní možnosti naučit se řešit konkrétní v praxi se vyskytující problémy a uspokojovat přirozené potřeby žáků. Nejen pro tyto účely škola organizuje např. výlety, exkurze, návštěvy muzeí, kde žáci aktivně plní zadané úkoly.

Konkrétní cíle mohou být následně naplňovány také prostřednictvím práce na společných projektech.

Problémová metoda

Problémovou metodu můžeme charakterizovat jako metodu, která je založena na produktivní činnosti žáků při osvojování učiva. Její podstata spočívá v tom, že učitel upraví učivo takovým způsobem (většinou ve formě otázky či otázek), aby v žácích vzbuzovalo dojem, že jde o problém popř. úkol, který je třeba vyřešit.

Žáci si při hledání odpovědí osvojují nové poznatky a zkušenosti pomocí vlastního objevování a vykonávané činnosti. Při hledání řešení si kladou otázky, logicky uvažují, nacházejí souvislosti, docházejí k novým poznatkům a postupnými kroky problém vyřeší. Tento postup je tvořivý a podněcuje zvědavost žáků. (Mojžíšek, 1988, Horák, 1992)

Plně se ztotožňujeme s názorem Kličkové (1989, s. 10-11), která tvrdí, že učitelé ve škole většinou kladou žákům otázky, kterými se ptají na fakta, skutečnosti nebo pojmy, popř. nutí žáky svými otázkami hledat příčiny jevů na základě dříve osvojených vědomostí. Tím, že žáci reagují a otázky zodpovídají, považují učitelé tyto reakce za pozitivní a žáky za aktivní. Kličková však upozorňuje na to, že aktivita žáků je ve skutečnosti velmi omezená, protože přejímají a plní cíle učitele, včetně jeho způsobu myšlení. Učitel jim nepokytuje prostor ke kladení vlastních otázek a hledání vlastních řešení.

Otázka se promění v problém pouze za předpokladu, nezná-li žák všechna data a údaje, které k jejímu vyřešení potřebuje.

Závěr:

Stejně jako jsme tuto kapitolu začali výrokem Příhody (Rýdl, Nejedlá, 2001), ukončíme ji výrokem současné autorky Rosecké (2006).

„Ať už se učitel rozhodne pro jakoukoliv z metod, měl by vědět, jak ji správně používat ve své celoroční školní praxi. Metody vytržené z kontextu, živelně a nepromyšleně používané, mohou napáchat mnoho škody, byť dětem jejich pobyt ve škole zpočátku zpříjemní a rodičům se pro jejich líbivost mohou zdát vynikající.“

(Rosecká, 2006, s. 34)

6 PROJEKTOVÁ VÝUKA A VYBRANÉ ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY

Odborná pedagogická literatura (Skalková, 1999, Kalhous, Obst, 2001) vymezuje organizační formy výuky jako uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek výuky tak, aby učitel mohl stanovené specifické výukové cíle optimálně realizovat v současných reálných podmínkách každé školy.

Organizačními formami, jejich specifikací a možným dělením, se zabývají např. Uher, 1926, Chlup, 1936, Kalhous, Horák, 1992, Solfronk, 1994, Seebauer, 1998, Vališová, 2001, Obst, 2001, aj.

Zajímavý je pohled Horáka (1992, s. 44), který hovoří o architektuře a stavbě výuky. V rámci organizační formy je možné realizovat obsah výuky různými metodami s použitím rozmanitého množství materiálních či nemateriálních prostředků. „Organizaci vyučovacího procesu pak lze chápat jako záměrné uspořádání jednotlivých prvků výuky (cíle, obsahu, metod výuky, materiálních prostředků, činnosti učitele, činnosti žáků) v prostoru a čase, v souladu s respektováním zákonitostí vyučovacího procesu.“

Autoři (Solfronk, 1994, Kalhous, Obst, 2001, Vališová, Kasíková, 2007) definující organizační formy, se pokoušejí velmi často své definice směřovat k jednotlivým prvkům výuky. Na základě této skutečnosti tedy vzniká velké množství definic.

Pro Vališovou (2007) je důležitý vztah organizační formy výuky k cílům a učivu. Ten je určujícím faktorem pro následné vymezení: „Ve vztahu k cílům vyučování jsou organizační formy vyučování prostředky, které se podílejí na realizaci cílů vyučování, na celkové účinnosti vyučování. Ve vztahu k učivu tvoří organizační formy konkrétní organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva, tj. soustavy poznatků a činností obsažených v učivu, do soustavy vědomostí a dovedností žáků. Pojem organizační formy výuky zahrnuje: prostředí, ve kterém se výuka uskutečňuje, časové formy organizace a organizace vzájemné součinnosti učitele a žáků.“

Model organizační formy výuky tvoří podle Solfronka (1995. s. 5) dvě základní oblasti:

Uspořádání složek výuky

- činnost učitele
- činnosti žáků
- struktury učiva
- struktura věcných prostředků

(jejich rozmístění v prostoru)

(jejich řazení v čase)

Uspořádání struktury řízení výuky

- určení vazeb
- určení informačních toků

Třídění organizačních forem je vždy závislé na specifikaci znaků a kritérií, které danou klasifikaci určují. Solfronk (1995, s. 19-27) třídí organizační formy do následujících skupin:

- individuální vyučování,
- hromadné vyučování,
- systém vzájemného vyučování,
- systémy individualizovaného vyučování,
- systémy kolektivního vyučování,
- projektová soustava,
- systém výběrového a diferencovaného vyučování,
- systém skupinového vyučování,
- systém týmového vyučování,
- systém programovaného vyučování.

V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, 2009, s. 183) je uvedeno další možné dělení organizačních forem výuky:

- podle prostředí
výuka ve třídě,
ve specializovaných prostorech školy,
v přirozeném prostředí,
- podle typu výuky
frontální vyučování,
skupinové vyučování,
týmové vyučování,
- podle diferenciací rolí žáků
kooperativní učení,
formy individualizovaného vyučování,
- podle časové dimenze
vyučovací hodina.

Pro účely naší práce budeme vycházet z přehledu organizačních forem výuky, jejichž klasifikaci nalezneme u Kalhouse a Obsta (2001, s. 115), protože je považujeme za stručné, jasné a optimálně realizovatelné v současných podmínkách dnešní školy.

Individuální výuka

Individuální výuka je založena na práci učitele s jedním žákem nebo s malou skupinou žáků. Můžeme se s ní setkat např. v uměleckých školách, při jazykovém vzdělávání. Plně respektuje individualitu a individuální zvláštnosti každého jedince.

Musíme konstatovat, že z organizačního hlediska je individuální výuka na našich školách realizována převážně v rámci konkrétních zájmových činností žáků. V rámci této organizační formy poskytuje učitel každému jednotlivému žákovi svou pomoc individuálně. Ta může být pro žáky velmi motivujícím faktorem, protože vyjadřuje učitelův zájem o úspěch každého jednotlivce.

Projektovou výukou učitelé chybně nazývají také samostatnou práci, při níž žáci individuálně nebo skupinově zpracovávají zadané téma s cílem referovat o něm učitelé a ostatním spolužákům nebo vytvořit plakát, který shromažďuje a uspořádává zjištěné poznatky. Tato práce spočívá jen ve zpracování informací z různých zdrojů. Ačkoli je důležitou aktivizující metodou a žáci se při ní učí potřebným kompetencím pro projektovou výuku, produkt a jeho prezentace nepřekračují sdělení referátu nebo odevzdání domácího úkolu.“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 15)

V současné době je velkým trendem, zejména v zahraničí, využívání individuální pomoci např. vrstevníků. Kyriacou (1991) hovoří o tzv. vrstevnické pomoci (peer program). Zastává názor, že tam, kde jsou starší žáci vyzváni, aby pomáhali mladším, mají z toho užitek obě strany. Tato skutečnost se dá využít i v rámci realizace projektů, na jejichž řešení se podílí žáci různých věkových kategorií.

Hromadná (frontální) výuka

Hromadná výuka se svou dlouholetou tradicí má v našem školství pevné místo. Je to forma výuky zavedená J. A. Komenským, která stále patří mezi převládající organizační formy na našich školách.

Jejími charakteristickými znaky jsou: učitel, třída, vyučovací předměty a vyučovací hodina.

Na rozdíl od jiných organizačních forem, jako např. skupinové nebo projektové výuky není hromadná výuka založena na aktivním principu osvojování znalostí a dovedností žáka

v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel se svým dominantním postavením ovládá veškeré činnosti a aktivity žáka. Ten je jen pasivním příjemcem informací a faktů, na jeho potřeby či aktivitu se neklade zvláštní důraz.

Tato organizační forma velmi málo rozvíjí klíčové kompetence, omezuje rozvoj samostatnosti, vzájemné kooperace, spolupráce apod.

„Nejčastějším argumentem ve prospěch frontální výuky je, že je to nejefektivnější forma zprostředkování učiva, poněvadž umožňuje předat žákům ve vymezeném čase logicky uspořádaně, přehledně a úsporně co nejvíce poznatků. Dostatečně se však nepočítá s tím, že žák nemusí vždy učivo pochopit, a že tedy vlastní učení u něho vůbec neprobíhá, neboť není provázeno aktivní spoluúčastí žáka.“ (Maňák, 2003, s. 126)

Skupinová výuka

Skupinová výuka je z didaktického hlediska považována za jednu ze základních organizačních forem výuky. V didaktických pracích (Horák, 1992, Maňák, 1997) je charakterizována jako forma, která při efektivním využití ve výuce může přinášet pozoruhodné výsledky především v oblasti rozvoje žákovské schopnosti kooperace, samostatnosti při řešení výukových problémů a aktivizace žáků ve výuce.

Patří k progresivním organizačním formám, které umožňují utvářet a posilovat především sociální vazby v rámci společně vykonávané činnosti, jejíž prostřednictvím žáci přebírají zodpovědnost za výsledky své práce i včetně případného neúspěchu.

Skupinová výuka bývá v projektové výuce velmi často využívána, zejména pro možnost realizace aktivit a činností, které u žáků rozvíjí kompetence sociální, pracovní, komunikativní, kompetence k řešení problémů apod. Platí totiž pravidlo, že člověk jako sociální bytost je odkázána na skupiny a jejich prostřednictvím se integruje do společnosti. (Barth, 1987)

Heimlich a Weber (2007) uvádějí, že hlavní předností skupinové práce je spolupráce, která se dá naučit pouze pomocí kooperativních činností, a ty následně můžeme prohloubit realizací projektové výuky. Ta bývá velmi často spjata s prací ve skupině.

Kromě projektové výuky ji lze dobře kombinovat i s jinými aktivizačními nebo komplexními metodami, jako např. metodou problémovou, která bývá často spojována se samostatnou prací žáků.

Musíme však podotknout, že i tato výuková forma s sebou přináší mnohé problémy. V rámci skupiny se mohou najít žáci, kteří jsou pasivnější nebo nepracují vůbec a pouze přijímají myšlenky či nápady ostatních členů.

Otevřené vyučování¹³

Základní myšlenku této formy výuky lze charakterizovat jako „**otevření školy vůči okolnímu světu**“, „**otevření myšlenek**“, „**otevření se vůči žákům**“ apod.

Odborníci se shodují, že se spíše jedná o celkovou změnu koncepce, pohledu na výuku, změnu vztahu žák-učitel-vzdělávací instituce. Můžeme uvést např. Skalkovou (1995), která je toho názoru, že jde o zásadní změnu pedagogického postoje vůči dětem a mládeži. Rakouská pedagožka Seebauer (1998) chápe otevřenou výuku jako souhrnný pojem pro reformní přístupy rozmanitých forem obsahového, metodického a organizačního otevření, s cílem změnit přístup k učícímu se na základě aktivního pojetí učení. Učit se jeden od druhého, komunikace a kooperace jsou základem dalšího rozvoje subjektivního chápání „otevření“.

Gudjons (2008) charakterizuje otevřenou výuku pomocí následujících prvků: podnětné žákovské prostředí, volná a flexibilní organizace výuky, málo frontální výuky, kreativní učební metody, rozmanité množství učebních aktivit, viditelné a dokumentovatelné výsledky práce ve třídě.

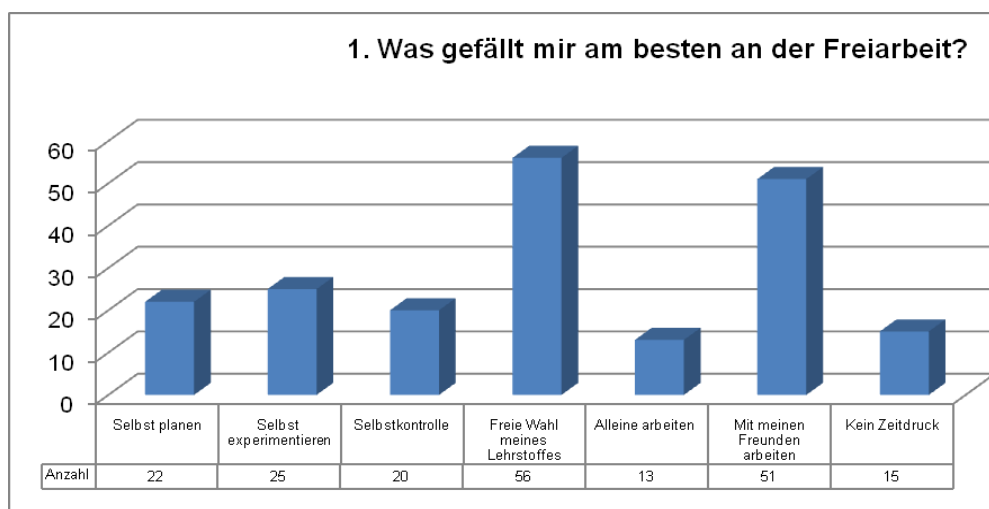
V listopadu 2008 navštívila autorka disertační práce základní školu v rakouském Mayrhofenu (spolková země Tyrolsko), která praktikuje otevřenou výuku a velmi intenzivně se věnuje projektové výuce a projektově orientovaným aktivitám.

Na této škole bylo realizováno dotazníkové šetření, které bylo posléze zpracováno, vyhodnoceno a zveřejněno v rámci bakalářské práce studentky K. Edenhauer (Pädagogische Hochschule Tirol). Dotazníkové šetření se uskutečnilo v březnu 2009. Výzkumný vzorek tvořilo 152 žáků.

Pro naše účely považujeme za velmi podnětné zveřejnit reakce žáků, kteří mají možnost se prostřednictvím otevřené výuky vzdělávat, proto z dotazníku vybíráme pouze položku týkající se atraktivity otevřené výuky z pohledu žáka.

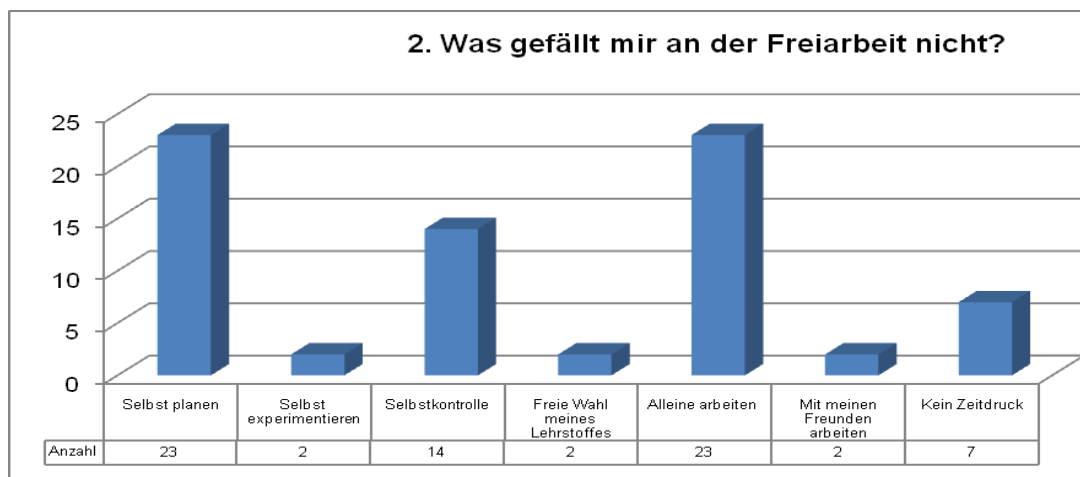
¹³ U této organizační formy ponecháváme název „otevřené vyučování“, protože jej přebíráme z přehledu organizačních forem výuky, jak je klasifikují Kalhous, Obst (2001). U zahraničních autorů se již setkáváme s pojmem „otevřené učení“ (Badegruber, 1994, Seebauer, 1998), ke kterému se přikláníme.

Graf č. 1: Co se mi nejvíce líbí na otevřené výuce?



Na dotazníkovou položku týkající se otázky, co se žákům na otevřené výuce nejvíce líbí, 56 žáků odpovědělo, že se jim nejvíce líbí svobodná volba vyučovací látky (freie Wahl meines Lehrstoffes). Přibližně stejný počet žáků (51) ocenilo skutečnost, že mohou pracovat se svými spolužáky (mit meinen Freunden arbeiten). Kladně hodnotili možnost experimentování (selbst experimentieren), vlastního plánování (selbst planen) a sebekontroly (Selbstkontrolle). (Edenhauser, 2008)

Graf č. 2: Co se mi na otevřené výuce nelíbí?



Na dotazníkovou položku týkající se otázky, co se žákům na tzv. otevřené výuce nelíbí, odpověděla přibližně 1/3 žáků, že se jim nelíbí samostatné plánování (Selbst planen). Další třetina se vyjádřila poměrně kriticky k samostatné práci (alleine arbeiten). (Edenhauser, 2008)

Jak je patrné z pohledu na oba uvedené grafy, možnosti výběru odpovědí ponechala autorka dotazníkového šetření stejné.

Je pozoruhodné, že žáci negativně hodnotí skutečnosti jako např. samostatné plánování, samostatnou práci a možnost sebekontroly, které patří k výrazným charakteristickým rysům otevřené výuky.

Podle našeho názoru se zde žáci ocitají v situaci, kdy jim na jedné straně vyhovuje možnost, že si svou učební činnost mohou sami naplánovat, na druhé straně je možná pro ně „pohodlnější“, jestliže za ně toto plánování uskuteční někdo jiný, tedy učitel.

Programované vyučování¹⁴ (výukové programy)

V centru pozornosti je u této organizační formy žák, jeho způsob učení a program tohoto učení, který je realizován pomocí stroje, programované učebnice, v současné době většinou pomocí PC. Učení je tak rozloženo na jednotlivé dílčí kroky, které vedou k dosažení vytýčeného výukového cíle. Bez zvládnutí dílčích kroků nelze cíle dosáhnout.

Nositelem programu, který řídí žákovo učení, může být také trenážér, simulátor, výuková televize, interaktivní video. Programované vyučování může být individuální či skupinové, může probíhat bez přítomnosti živého učitele nebo kombinovat „strojové vyučování“ se vstupy učitele. (Průcha a kol., 2009)

Vzhledem k rozvoji informačních a komunikačních technologií a postupnému rozšiřování počítačové vybavenosti na základních školách předpokládáme, že bude postupně docházet ke stále většímu využívání výukových programů. V současné době jich existuje velké množství, nejsou omezeny žádným vyučovacím předmětem.

Výukové programy se mohou stát výsledným produktem práce na projektu. To ale předpokládá velkou erudovanost pedagogických pracovníků a samozřejmě odborné znalosti žáků podílejících se na tvorbě tohoto programu.

Závěr:

Organizační formy, tak jak jsou prezentovány v odborné pedagogické literatuře, nabízejí velké možnosti uplatnění, nejen v projektové výuce. Pedagogové se mohou sami rozhodnout, kterou formu výuky, popř. které formy výuky v rámci výchovně-vzdělávacího procesu využijí.

¹⁴ U této organizační formy ponecháváme původní název „programované vyučování“, protože jej přebíráme z přehledu organizačních forem výuky, jak je klasifikují Kalhous, Obst (2001).

7 PŘEHLED PROBLEMATIKY PROJEKTOVÉ VÝUKY VE VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍCH

V rámci teoretické části disertační práce jsme nastínili projektovou výuku z pohledu školy minulosti a z pohledu dnešní školní reality. Definovali jsme její slabé a silné stránky, pokusili se o vymezení faktorů, které dnešním pedagogům brání v její úspěšné aplikaci do praxe.

V následující kapitole přibližujeme vybraná výzkumná šetření týkající se problematiky projektové výuky.

Zahraniční výzkumné studie, které uvádíme v naší práci, budeme záměrně omezovat podobně jako celkovou práci na německy mluvící oblasti, konkrétně Spolkovou republiku Německo a Rakousko.

Roku 1996 uskutečnil G. Stürmer (Gudjons, 2008) mimořádně rozsáhle propracovanou studii týkající se využívání techniky na německých základních školách. V rámci ní se respondenti vyjadřovali také k projektové výuce.

Poměrně vysoký počet respondentů 3 815 pocházel ze spolkových zemí: Baden-Württemberg, Berlin, Essen a Nordrhein-Westfalen. Z daného výzkumu vyplynulo, že pouze 10 % respondentů uskutečnilo ve sledovaném období nějaký projekt. Podstatně více projektů bylo realizováno ve výuce mateřského jazyka - německý jazyk (19,1 %), než např. ve výuce cizích jazyků, jako je angličtina (3,7 %) nebo ve výuce matematiky (1,8 %). Tyto výsledky jsou pro nás překvapující, protože zejména jazyková výuka přímo vybízí k realizaci projektově zaměřených aktivit, nejen svou interdisciplinární povahou.

V teoretické části práce jsme také konstatovali, že projektová výuka, ke které se dnešní učitelé hlásí, a která je na našich základních školách realizována, ve velkém množství případů, vykazuje pouze určité prvky původní projektové výuky, tak jak ji měli na mysli její propagátoři v 1. pol. 20. století a k jejichž myšlenkám se vracíme dodnes. (Dewey, Kilpatrick, Příhoda, Žanta, atd.)

Konstatovali jsme, že dnes se spíše jedná o projektově orientované aktivity. Tuto skutečnost potvrzuje také Petri, (Gudjons, 2008) uskutečněným výzkumným šetřením na 314 rakouských školách. Cílem bylo zjistit, jak často je učiteli projektová výuka využívána. Konstatoval, že aktivity, které zachytilo výzkumné šetření, bychom spíše mohli označit jako části rozmanité výuky.

Tak se mezi 270 školními akcemi, které se na konci školního roku konají v rámci projektových dnů, objevily např. kurzy, exkurze, cvičení, filmová představení, stejně jako

informativní schůzky. Petri (Gudjons, 2008) tedy vychází z toho, že jedna až dvě třetiny zaznamenaných akcí nejsou „pravé“ projekty, i když vykazují některé jejich prvky. Celkově předpokládá, že projektové učení tvoří pouze asi 0,5 % celkové výuky. Totéž potvrzuje Stürmer. (2008) Podle něj se ukazuje, že projektová výuka se v dnešní realitě zpravidla vzdaluje od svých původních principů. Připouští, že ne všechny projekty, které byly výzkumným šetřením zachyceny, obsahují elementární rysy projektové výuky, které uvádí teoretická literatura. (Gudjons, 2008)

V roce 2008 byla na území SRN realizovaná empirická studie k problematice projektové výuky. Jejím autorem byl Wasmann-Frahm. (Gudjons, 2008)

Oproti předcházejícímu výzkumu byla zaměřena na menší počet respondentů. Bylo testováno 170 žáků z paralelních tříd základní školy. Výsledky potvrdili, že u žáků, kteří se podíleli na projektové výuce došlo k nárůstu vědomostí, upevnění kompetence k řešení problémů a zvýšení zájmu o projektovou činnost. Studie vedla k závěru, že v rámci projektové výuky lze dosáhnout vysokého a stabilního nárůstu vědomostí. (Gudjons, 2008, s. 107)

V České republice provedli výzkumná šetření k problematice projektové výuky Kratochvílová (2006), Švecová (2003) a další.

V roce 2001 proběhla dvě dotazníková šetření realizovaná PŘF, PedF UK v Praze a výzkumným ústavem pedagogickým v Praze. Byla realizována v rámci grantů MŠMT (*Školní projekt jako progresivní forma výuky a prostředek integrace předmětů na ZŠ a SŠ – projekt č. 22-666/01-25* a *Inovace forem výuky v přípravě učitelů a ve školní praxi – projekt I/270/2001*). Cílovou skupinou byli učitelé ZŠ a SŠ. Záměrně se zaměříme pouze na výsledky, které se týkají ZŠ.

Prvního šetření se zúčastnilo 130 respondentů, učitelů přírodovědných předmětů. Průzkum prokázal, že se školní projekty realizují jen na velmi malém počtu ZŠ, převažují témata týkající se ekologické a environmentální výchovy. Také malé množství učitelů si své projekty připravuje samo. Pedagogové mají zájem o realizaci projektové výuky, ale přivítali by, kdyby měli k dispozici již předem připravené projekty.

Druhého průzkumu se zúčastnilo 128 respondentů. Předmětem zkoumání byla mimo jiné četnost realizace projektů v rámci jednotlivých předmětů vyučovaných na ZŠ a SŠ.

Po vyhodnocení dat se ukázalo, že nejvíce projektů se uskutečňuje v předmětu biologie. (Švecová a kol., 2003)

V letech 2005 a 2006 byl uskutečněn pilotní program (č. projektu 383/2005/A-PP/PedF), který se zabýval přírodovědnou tematikou vyučovanou projektovou metodou.

Výsledky výše uvedených výzkumných šetření jasně ukazují, že ne všechny aktivity, které jsou mnohdy prezentovány jako projekty, skutečně patří mezi aktivity typické pro projektovou výuku.

Často dochází i mezi učiteli z praxe k jejich záměně. Mnohdy činnosti vykazující pouze určitý rys, který je typický pro projektovou činnost, jsou mylně považovány za projektovou výuku. Proto docházíme k závěru, že tyto aktivity, které učitelé považují za projekty, by měly být označovány nikoli jako projekty, ale jako projektově orientované aktivity.

8 ZÁVĚRY TEORETICKÉ ČÁSTI

K cíli č. 1 teoretické části

Popsali jsme školu minulosti, jak ji vnímali představitelé pragmatické pedagogiky (Dewey, 1990, Žanta, 1934, Příhoda, 1925) a srovnali ji se školou současnosti jak je prezentována v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, v tzv. Bílé knize* (2001) a v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. (2007)

Na základě studia české a zahraniční odborné literatury jsme dospěli k závěru, že předmětem kritiky soudobé školy jsou přibližně stejné atributy, jaké byly kritizovány propagátory projektové výuky v minulosti (např. paměťové učení, pasivita žáka ve výuce, nedostatečná provázáno poznatků, vědomostí a dovedností získaných ve škole s uplatnitelností v reálném životě).

K cíli č. 2 teoretické části práce

Podařilo se shromáždit teoretické poznatky k problematice projektové výuky v české a zahraniční odborné literatuře. V zahraniční literatuře (Ribé, Vidale, 1993, Havlínová, 1994, Maňák, 1997, Hänsel, 1997, Kašová, 1998, Meyer, 2007) jsme se setkali spíše s tendencí popisovat projektovou výuku pomocí vymezení charakteristik, činností a kompetencí, které si žák pomocí práce na projektu osvojí, než vytvářením terminologických vymezení a řazením mezi výukové metody, formy nebo strategie.

Čerpali jsme i z literatury, která není běžně dostupná ve fondech vědeckých či univerzitních knihoven v České republice (Hänsel, 1997, Bastian, Gudjons, 1998). Musíme bohužel konstatovat, že k této problematice existuje v zahraničí daleko větší množství odborné literatury, než je tomu v České republice.

K cíli č. 3 teoretické části práce

Provedli jsme terminologickou a obsahovou analýzu pojmů, které souvisejí s projektovou výukou. Zaměřili jsme se především na pojmový aparát, který nacházíme v odborné české a zahraniční pedagogické literatuře¹⁵, a který používáme v naší práci. Specifikovali jsme termíny *vyučování, učení, výuka, projekt a projektová výuka*. Upřesnili

¹⁵ Záměrně jsem čerpali z české odborné literatury a publikací německy mluvících oblastí, protože výzkumné šetření prezentované v empirické části práce bylo realizováno na území České republiky, Spolkové republiky Německa a Rakouska.

jsme rozdíl v chápání v odborné literatuře často užívaných termínů *projektová výuka* a *projektové vyučování*.

K cíli č. 4 teoretické části práce

Charakterizovali jsme činitele projektové výuky: učitele a žáka, vymezili jejich role a kompetence v rámci projektové výuky. Pracovali jsme zejména s primárními zdroji (Příhoda, 1925, Uher, 1926, Žanta, 1934, Císař, Horák, 1938, Průcha, 2002, Blížkovský, Kučerová, Kurelová, 2000, Kurelová, 2004, Kratochvílová, 2009) a aktuální závěrečnou zprávou sociologického šetření pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR týkajícího se postojů rodičů a žáků ke vzdělávání v ČR z května 2009. (Sociologický výzkum, 2009)

K cíli č. 5 teoretické části práce

V teoretické rovině jsme popsali nejčastější faktory, které mohou omezovat realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v ČR a v zahraničí.

Faktory jsme rozdělili do tří základních kategorií. První se týká lidských zdrojů. Zařadili jsme sem např. chybějící podporu vedení, nedostatečnou spolupráci mezi pedagogy, pracovní vytížení, nedostatek času spolu s neochotou a nekázní žáků. V oblasti organizace výuky to mohou být např. velké počty žáků ve třídách, striktně dané předmětové uspořádání učiva a prostory. Z materiálního zabezpečení pak nedostatek technických a materiálních prostředků, v jistém úhlu pohledu také učebnice.

K cíli č. 6 teoretické části práce

Pokusili jsme se nalézt souvislosti mezi projektovou výukou a vybranými metodami a formami výuky. Projektová výuka umožňuje kombinaci různých metod i organizačních forem.

II EMPIRICKÁ ČÁST

Platnost teoretických východisek, která jsme si stanovili na základě studia odborné české a zahraniční literatury budeme v empirické části práce ověřovat pomocí kvantitativního výzkumu. Následně představíme výzkumné metody, které jsme si zvolili pro jejich ověření. Jejich detailnějšímu popisu se budeme věnovat v kapitole 3.1.1.

V úvodu bychom chtěli zdůraznit, že realizace výzkumného šetření, jak na území České republiky, tak v zahraničí¹⁶, byla možná jen díky velké ochotě a vstřícnosti ředitelů a učitelů jednotlivých základních škol, kteří nám umožnili výzkumné šetření provést.

9 CHARAKTERISTIKA CÍLŮ A HYPOTÉZ VÝZKUMU

Hlavní výzkumný problém disertační práce se týká četnosti využívání projektové výuky učiteli 2. stupně základních škol v České republice a v zahraničí.

Hlavním výzkumným cílem je porovnat současný stav a frekvenci využívání projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a v zahraničí.

Hlavní výzkumná otázka empirické části práce je totožná s výzkumnou otázkou celé disertační práce.

Využívají projektovou výuku častěji učitelé 2. stupně základních škol v České republice nebo v zahraničí?

Z hlavní výzkumné otázky jsme utvořili hlavní výzkumnou hypotézu, kterou se budeme snažit potvrdit nebo odmítnout.

Hlavní výzkumná hypotéza

H: Projektovou výuku využívají častěji učitelé 2. stupně základních škol v zahraničí než učitelé základních škol v České republice.

¹⁶ Termínem zahraničí označujeme stejně jako v teoretické části práce Spolkovou republiku Německo a Rakousko.

Z hlavního výzkumného cíle dále vyplývají dílčí výzkumné otázky, cíle a hypotézy.

Nyní představíme dílčí výzkumné problémy. U každého z nich definujeme výzkumnou otázku, výzkumný cíl a vytvořené hypotézy.

Výzkumný problém č. 1 se týká četnosti využívání projektové výuky učiteli 2. stupně základních škol v České republice a v zahraničí.

Položili jsme si následující výzkumnou otázku: „*Jak často je využívána projektová výuka na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí?*“

Výzkumný cíl č. 1

Provést analýzu a srovnání současného stavu využívání projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí.

Hypotézy

H₀: Projektová výuka je využívána zahraničními učiteli 2. stupně základních škol stejně často jako učiteli 2. stupně základních škol v České republice.

H_A: Projektová výuka je využívána zahraničními učiteli 2. stupně základních škol častěji než učiteli 2. stupně základních škol v České republice.

Výzkumný problém č. 2 se zaměřuje na nejčastěji využívané metody a formy práce na 2. stupni základních škol u projektových a neprojektových respondentů.¹⁷

K výzkumnému problému č. 2 se vztahuje tato výzkumná otázka: „*Jaké jsou nejčastěji využívané metody a formy práce na 2. stupni základních škol u projektových a neprojektových respondentů?*“

Výzkumný cíl č. 2

Zjistit, jaké jsou nejčastěji využívané výukové metody a organizační formy na 2. stupni základních škol u projektových a neprojektových respondentů.

¹⁷ Budeme porovnávat respondenty bez ohledu na skutečnost, zda se jedná o respondenty projektové nebo neprojektové.

U této výzkumné otázky nestanovíme výzkumnou hypotézu, protože zjištěná fakta budou dokreslovat informace k výzkumné otázce č. 1. Budeme porovnávat pouze respondenty projektové a neprojektové, bez ohledu na skutečnost, zda pochází z České republiky nebo ze zahraničí.

Výzkumný problém č. 3 se zabývá zájmem českých a zahraničních učitelů 2. stupně základních škol realizovat projektovou výuku.

Budeme hledat odpověď na výzkumnou otázku: „***Jak velký je zájem českých učitelů 2. stupně základních škol a zahraničních učitelů 2. stupně základních škol realizovat projektovou výuku?***“

Výzkumný cíl č. 3

Zjistit a analyzovat zájem českých, rakouských a německých učitelů¹⁸ (dále jen zahraničních učitelů) 2. stupně základních škol o realizaci projektové výuky.¹⁹ Zjištěná fakta porovnat a vyvodit z nich závěry.

Hypotézy

H₀: Zájem zahraničních učitelů 2. stupně základních škol realizovat projektovou výuku je stejný jako zájem českých učitelů 2. stupně základních škol.

H_A: Zájem zahraničních učitelů 2. stupně základních škol realizovat projektovou výuku je odlišný od zájmu českých učitelů 2. stupně základních škol.

Výzkumný problém č. 4 se týká zájmu českých a zahraničních učitelů 2. stupně základních škol o semináře zaměřené na projektovou výuku.

Výzkumnou otázku jsme formulovali následovně: „***Jak velký je zájem českých a zahraničních učitelů 2. stupně základních škol o semináře zaměřené na projektovou výuku?***“

¹⁸ V německy mluvících zemích neexistuje označení „učitel 2. stupeň základní školy“. V celé práci budeme však používat jednotně termín „zahraniční učitel 2. stupně základní školy“, kterým označujeme učitele těch typů škol, které odpovídají 2. stupni základní školy v České republice. Poslouží nám pouze pro účely jednodušší interpretace získaných dat. Jedná se konkrétně o typy škol uvedené v poznámce č. 6.

¹⁹ Jak jsme již zmínili, v Rakousku byli osloveni učitelé *AHS* a *Hauptschule*, ve Spolkové republice Německo učitelé těchto typů škol: *Hauptschule*, *Gymnasium* a *Realschule*.

Výzkumný cíl č. 4

Prozkoumat zájem českých a zahraničních učitelů 2. stupně základních škol o semináře zaměřené na projektovou výuku. Zjištěná fakta porovnat a vyvodit z nich závěry.

Hypotézy

H₀: Zájem zahraničních učitelů 2. stupně základních škol o semináře týkající se projektové výuky je stejný jako zájem českých učitelů 2. stupně základních škol.

H_A: Zájem zahraničních učitelů 2. stupně základních škol o semináře týkající se projektové výuky je odlišný od zájmu českých učitelů základních škol.

Výzkumný problém č. 5 se týká faktorů, které omezují realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a v zahraničí

Výzkumná otázka k tomuto problému zní: „*Které faktory omezují realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí?*“

Výzkumný cíl č. 5

Stanovit faktory omezující realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí.

Hypotézy

H₀: Faktory, které omezují realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí jsou stejné.

H_A: Faktory, které omezují realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí jsou odlišné.

Výzkumný problém č. 6 se týká iniciativy k realizaci projektové výuky učiteli 2. stupně základních škol v České republice a v zahraničí

Budeme hledat odpověď na výzkumnou otázku: „*Vychází iniciativa k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice od stejných subjektů jako na 2. stupni základních škol v zahraničí?*“

Výzkumný cíl č. 6

Zjistit, zda iniciativa k realizaci projektů na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí vychází od stejných či rozdílných subjektů. Zjištěná fakta porovnat a vyvodit z nich závěry.

Hypotézy

H₀: Iniciativa k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice vychází od stejných subjektů jako v zahraničí.

H_A: Iniciativa k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice vychází od jiných subjektů než v zahraničí.

Výzkumný problém č. 7 se týká celkového hodnocení projektové výuky učiteli 2. stupně základních škol v České republice a v zahraničí.

Výzkumná otázka zní: „*Jak je celkově hodnocena projektová výuka učiteli 2. stupně základních škol v České republice a učiteli 2. stupně základních škol v zahraničí?*“

Výzkumný cíl č. 7

Zjistit, jak celkově hodnotí projektovou výuku učitelé 2. stupně základních škol v České republice a učitelé 2. stupně základních škol v zahraničí.

Hypotézy

H₀: Čeští učitelé 2. stupně základních škol hodnotí projektovou výuku stejně jako zahraniční učitelé.

H_A: Čeští učitelé 2. stupně základních škol hodnotí projektovou výuku odlišně než zahraniční učitelé.

10 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

10.1 Metody měření a sběru dat

V úvodu této kapitoly považujeme za důležité objasnit skutečnosti týkající se metodologie našeho výzkumu.

Budeme vycházet především z těchto publikací: *Základy výzkumu v pedagogice* (Chráska, 1993), *Výzkumné metody v pedagogice* (Gavora, 1996), *Metodologia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívni-humanistické prístupy v edukačným výskume* (Švec, 1998), *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitatívneho výzkumu* (Chráska, 2007).

K zjištění výzkumného záměru si vybíráme jednu z metod získávání dat, a tou je **dotazník**. Dotazník je výzkumný, vývojový a vyhodnocovací (zejména diagnostický) nástroj na hromadné a poměrně rychlé zjišťování informací o znalostech, názorech nebo postojích dotazovaných osob k aktuální nebo potencionální skutečnosti prostřednictvím písemného dotazování. (Švec, 1998, s. 125)

Dotazník je předkládán osobám, které výzkumník nezná, nemusí se s nimi osobně setkat. K jeho vyplnění může dojít i bez jeho přítomnosti, a to osobním doručením zaškolenými osobami nebo tradiční či elektronickou poštou. Proto musí být věnována dostatečně velká pozornost jeho přípravě, formulaci jednotlivých položek, jejich pořadí i sestavení samotného formuláře. Dodatečně nelze napravovat případné nejasnosti. (Chráska, 1998, Gavora, 1996, Švec, 1998, Veselá, 1999)

Tato metoda patří k nejčastěji využívaným výzkumným metodám. Umožňuje výzkumníkovi shromáždit údaje od velkého počtu respondentů v relativně krátkém čase. V tomto směru je ekonomicky výhodná, protože vyžaduje relativně malou investici času.

Při sestavování dotazníků respektujeme pravidla uváděná v odborné literatuře (Chráska, 1998). Námi sestavený dotazník není příliš rozsáhlý, obsahuje pouze nezbytné údaje, jednotlivé položky jsou formulovány jasně, stručně a srozumitelně.

Respektujeme také skutečnost, že by dotazník měl splňovat kritéria dobrého měření. Jsou jimi: validita a reliabilita. Pokud je dotazník validní, pak opravdu zjišťuje to, co zjišťovat má, co je jeho výzkumným záměrem. Pokud je dotazník reliabilní, pak spolehlivě a přesně zachycuje zkoumané jevy.

Pro účely našeho šetření jsme sestavili 2 druhy dotazníků. Oba jsou napsány v českém i v německém jazyce a následně distribuovány směrem k cílové skupině českých a zahraničních respondentů.

V obou dotaznících využíváme tzv. Likertovu škálu, která se používá na určení míry (stupně) souhlasného či zamítavého stanoviska, týkajícího se postojů a názorů respondentů. V našem případě respondenti zaznamenávají své odpovědi na hodnotící pětibodové škále. Škálová odpověď je forma strukturované odpovědi na škále, na které se od respondentů požaduje vyjádřit jeden ze stupňů souhlasu-nesouhlasu, nebo kladného či zamítavého postoje nebo úsudku. (Švec, 1998, s. 134)

V realizovaných dotazníkových šetřeních je možno použít otázky otevřené, uzavřené nebo polozařené. Záměrně volíme uzavřené položky, protože jejich statistické zpracování je méně náročné, je možné je lépe třídít a vyhodnocovat.

Každý dotazník obsahuje informace, jakým způsobem jej vyplňovat, jaké cílové skupině respondentů je určen, za jakým účelem byl vyhotoven. Jeho součástí bylo také ubezpečení o anonymitě včetně kontaktu na autora pro případ, kdyby měl někdo z respondentů zájem o zveřejnění výsledků výzkumného šetření.

Cílovou skupinou výzkumného šetření tvoří učitelé 2. stupně základních škol v České republice, v Rakousku a Spolkové republice Německo. Oslovené respondenty budeme dělit do dvou základních skupin.

První skupinu tvoří **projektoví respondenti (dále jen PR)**, pro kterou je určen první dotazník. Jedná se o respondenty, kteří již měli nebo mají zkušenosti s projektovou výukou. Se svými žáky nějaký konkrétní projekt realizovali nebo se na něm podíleli/podílejí.

Druhá skupina je tvořena **neprojektovými respondenty (dále jen NR)**. Tuto cílovou skupinu, pro které je určen druhý dotazník, tvoří respondenti, kteří s projektovou výukou nemají zkušenosti. Ve své výuce žádný projekt nerealizovali, nikdy se na projektové činnosti nepodíleli nebo nepodílejí.

Rozhodnutí každého respondenta, zda vyplní dotazník č. 1 (PR) nebo dotazník č. 2 (NR) záleželo na jeho svobodné vůli, a také na skutečnosti, zda sám sebe přiřadil do projektové nebo neprojektové skupiny.

Výzkumné otázky, které jsme si stanovili v úvodu této kapitoly, se mohou vztahovat k oběma skupinám respondentů, nebo pouze k jedné z nich.

Pokud bude výzkumná otázka směřovat k oběma skupinám respondentů, budeme platnost nulové či alternativní hypotézy ověřovat nejdříve na skupině projektových a poté na skupině neprojektových respondentů. Některé výzkumné otázky budou položeny pouze jedné z výše uvedených skupin, protože jsou obsahově zaměřeny tak, že je možné položit je pouze jedné z nich.

10.2 Průběh výzkumného šetření

První sondou do problematiky výzkumného šetření byla pilotáž, kterou jsme realizovali v období od října do prosince 2008 na území dvou států: České republiky a Rakouska.

V rámci pilotáže jsme si stanovili 2 cíle.

Cíl č. 1

Ověřit výzkumný nástroj – dotazník. Zjistit, zda jsou jeho jednotlivé položky pro cílovou skupinu respondentů, které je určen, jasné a srozumitelné.

Cíl č. 2

Nalézt odpověď na otázku, jakým způsobem budou dotazníky respondentům distribuovány.

V první fázi jsme námi sestavený dotazník a jeho jednotlivé položky konzultovali s odborníkem z oblasti metodologie.

V druhé fázi jsme jej v rámci pilotáže distribuovali 10-ti náhodným respondentům na 2. stupni základní školy v Olomouci a 10-ti respondentům na 2. stupni základní školy v rakouském Innsbrucku. Záměrně neuvádíme konkrétní školy, plně respektujeme jejich přání, zůstat v anonymitě.

Respondentům byl předán dotazník k prostudování na dobu 1 týdne. Během tohoto časové limitu měli možnost vyjádřit se k jednotlivým položkám, opatřit je svými poznámkami, zaznamenat, které považují za nesrozumitelné.

Na základě rozhovorů s řediteli škol se ukázalo, že za účelem získání většího počtu dat bude lepší realizovat distribuci dotazníků prostřednictvím osobního setkání, nikoli e-mailovou cestou. Předcházelo tomu zjištění, na které nás upozornili ředitelé několika základních škol, že v současné době dostávají prostřednictvím e-mailu velké množství dotazníků, a není v jejich silách na ně reagovat. Někteří upřímně sdělili, že pokud obdrží žádost o dotazníkové šetření prostřednictvím elektronické pošty, e-mail dále nepředají.

Dotazníkové šetření jsme proto v České republice realizovali prostřednictvím osobního setkání s respondenty, pokud jsme získali souhlas ředitelů škol k provedení výzkumného šetření. Ve většině případů ředitelé škol z časových důvodů dotazníky distribuovali k jednotlivým respondentům sami. Postarali se také o jejich navrácení.

Dotazníkové šetření v zahraničí nebylo možné uskutečnit přímo s aktéry výzkumného šetření pomocí osobních setkání. Proto jsme přikročili k variantě výzkumné šetření pomocí e-mailové korespondence. Jednotlivé základní školy v zahraničí byly vybrány náhodně, aby byla zajištěna co největší validita výsledku.

Situace v zahraničí byla komplikovanější o skutečnost, že pokud chceme provádět dotazníkové šetření na území Spolkové republiky Německo a Rakouska, musíme mít nejprve povolení příslušného Ministerstva pro výchovu a vzdělávání jednotlivých spolkových zemích.

K dotazníkům zasílaným do zahraničí jsme proto připojili oficiální dopis se žádostí o umožnění dotazníkového šetření v dané konkrétní spolkové zemi. Tato žádost byla adresována přímo ředitelům škol na daných školách. Obsahovala stejné náležitosti jako průvodní dopis pro české respondenty.

Nejprve jsme úvodním dopisem oslovili ředitele jednotlivých základních škol, abychom získali povolení realizovat výzkumné šetření. Do přílohy jsme připojili dotazníky, obsahující stejné položky jako dotazníky české, ovšem v německé jazykové mutaci.

U dotazníkových šetřeních realizovaných poštou nebo konkrétně prostřednictvím e-mailové komunikace jsme počítali s menší návratností, než u osobních setkání.

Během pilotáže v zahraničí jsme byli několika zahraničními kolegy, řediteli základních škol, upozorněni, že obdobně jako v České republice, dostávají velké množství žádostí o umožnění realizace dotazníkového šetření, a proto ne všichni jsou ochotni žádostem o vyplnění dotazníku vyhovět. Opět jsme byli odkázáni především na ochotu a vstřícnost našich zahraničních kolegů.

Závěr

K cíli č. 1

Zjistili jsme, že jednotlivé položky obou dotazníků jsou respondentům, kterým jsou určeny, jasné a srozumitelné.

K cíli č. 2

Cílem č. 2 bylo nalezení optimálního způsobu distribuce dotazníku. Na základě výsledků pilotáže jsme dospěli k rozhodnutí, že v České republice budou dotazníky předány na školy pomocí osobních setkání, do zahraničí budou zaslány pomocí e-mailové komunikace.

Pokud shrneme reakce učitelů na formulace dotazníkových položek, musíme s potěšením konstatovat, že všechny otázky byly považovány za dostatečně srozumitelné.

Na závěr bychom chtěli uvést, že data získaná výzkumným šetřením byla zpracována statistickým softwarem KontiStat 4.06 firmy CASH, s.r.o. Použité statistické testy a koeficienty nalezneme v příloze č. 1.

Pilotáž splnila svůj účel a byla pro naše další výzkumné šetření velmi důležitou aktivitou.

11 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

11.1 Charakteristika výzkumného souboru

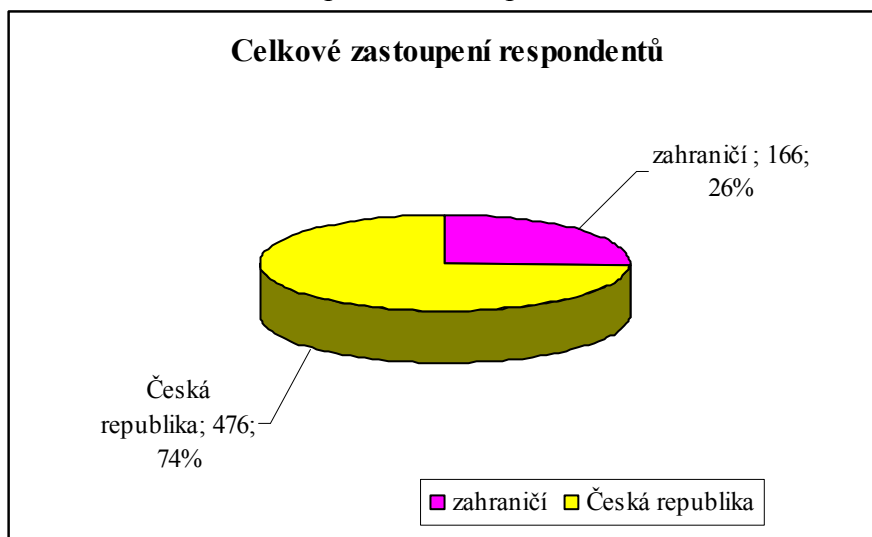
Data k výzkumnému zpracování jsme shromažďovali od ledna do srpna 2009.²⁰ Výzkumný vzorek tvořilo **646 respondentů**, 476 respondentů z České republiky a 166 respondentů ze zahraničí.

Celkem jsme oslovili 1025 respondentů v zahraničí (500 v Rakousku, 525 ve Spolkové republice Německo) a 600 respondentů v České republice. Od 1625 oslovených respondentů se nám vrátilo 666 vyplněných dotazníků. Vyřadili jsme celkem 20 dotazníků, které byly špatně vyplněné nebo jinak poškozené.²¹

Zahraniční dotazníky jsme evidovali elektronicky, protože přicházely prostřednictvím e-mailu. Dotazníky z České republiky jsme všechny bez jediné výjimky získali zpět v tištěné podobě.

Pro názornost uvádíme podíl českých a zahraničních respondentů na realizovaném výzkumném šetření.

Graf č. 4: Celkové zastoupení všech respondentů



Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že zhruba 2/3 respondentů pocházeli z České republiky a pouze 1/3 ze zahraničí. Přesto považujeme dosažení počtu zahraničních

²⁰ Respondenti byli předem upozorněni, že poslední měsíc k navrácení dotazníků je srpen 2009.

²¹ 15 vrácených dotazníků bylo z České republiky, 5 ze zahraničí. Za špatně vyplněné nebo poškozené dotazníky jsme považovali následující případy: dotazník nebyl vrácen v jeho původní délce (chyběla poslední strana), u délky pedagogické praxe uvedl respondent více údajů atd.

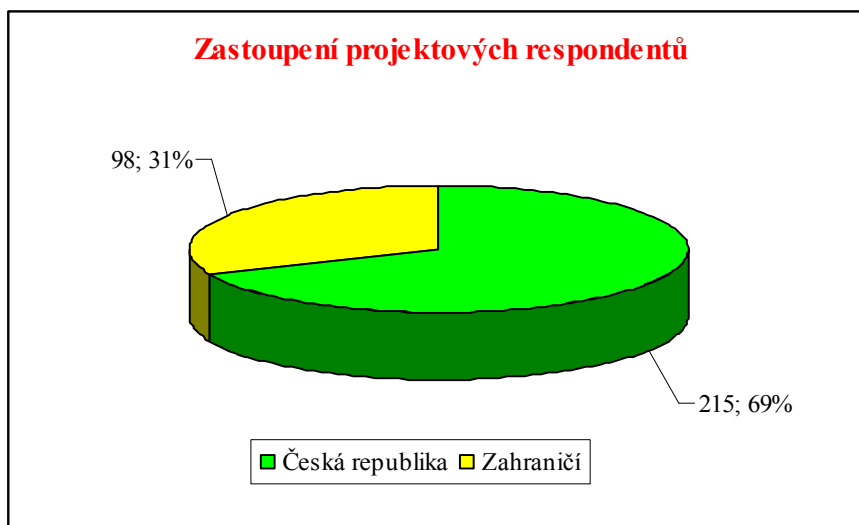
respondentů (26 %) ochotných účastnit se výzkumného šetření za velmi úspěšné. Náš původní odhad se pohyboval okolo 10 %.

Dále představíme poměr zastoupení projektových a neprojektových respondentů v České republice a v zahraničí. Záměrně jsme respondenty nerozdělovali podle jejich aprobace nebo předmětů, které vyučují, protože nás zajímal průřez širokým spektrem všech vyučovacích předmětů.

Tabulka č. 1: Zastoupení projektových respondentů

Projektoví respondenti	Celkem
Česká republika	215
Zahraníčí	98
Celkem	315

Graf č. 5: Zastoupení projektových respondentů



Z celkového počtu 315 projektových respondentů pochází převážná většina (69 %) z České republiky, 31 % tvoří respondenti ze zahraničí.

U neprojektových respondentů je situace obdobná. Z údajů v tabulce č. 2, týkající se zastoupení neprojektových respondentů, můžeme vyčíst, že opět 2/3 respondentů pocházejí z České republiky a 1/3 ze zahraničí.

Tabulka č. 2: Zastoupení neprojektových respondentů

Neprojektoví respondenti	Celkem
Česká republika	261
Zahraničí	68
Celkem	331

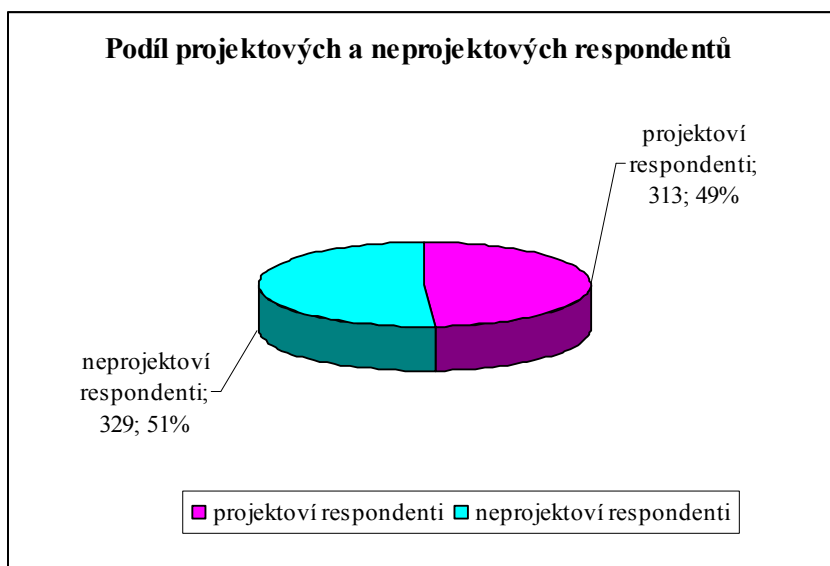
Graf č. 6: Zastoupení neprojektových respondentů



Shrneme-li podíl projektové a neprojektové skupiny na celkovém zastoupení respondentů, musíme konstatovat, že u obou převažují respondenti z České republiky (u PR 69 % a u NR 79 %).

Výzkumným šetřením jsme chtěli dále zjistit, jak velký je podíl projektových a neprojektových respondentů. V tomto případě nehraje roli, zda je respondent z České republiky nebo ze zahraničí.

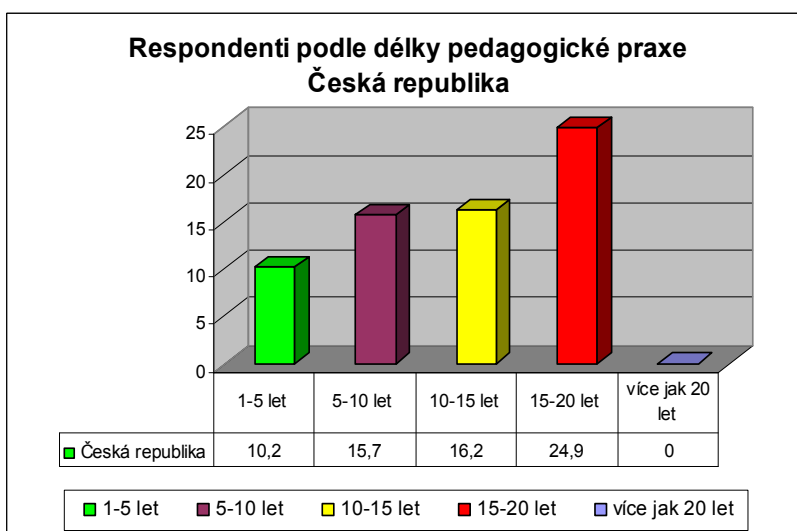
Graf č. 7: Podíl projektových a neprojektových respondentů



Z uvedeného grafu vyplývá, že podíl projektových a neprojektových respondentů je téměř stejný, rozdíl tvoří pouze 2 %. Musíme konstatovat, že z tohoto hlediska byly osloveny téměř dvě stejně velké skupiny.

Cílovou skupinu všech respondentů účastnících se výzkumného šetření v České republice i v zahraničí jsme rozdělili do 5-ti základních kategorií, podle délky pedagogické praxe. Nejprve představíme respondenty z České republiky.

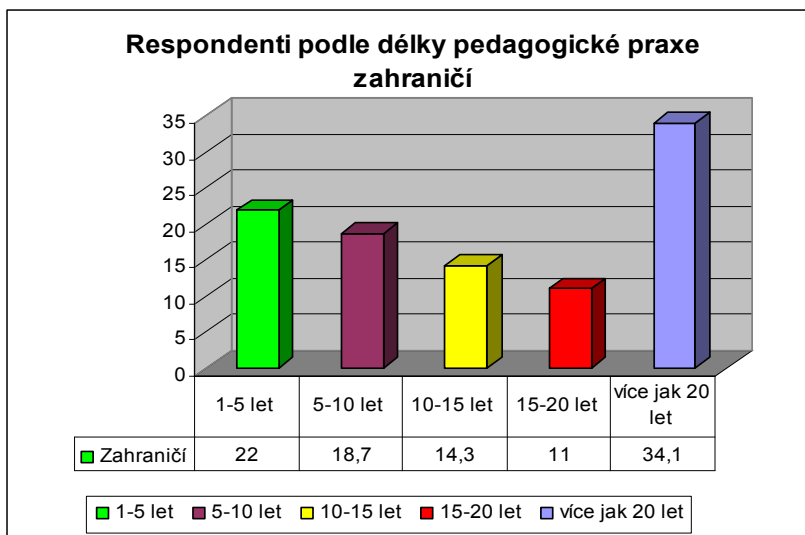
Graf č. 8: Respondenti podle délky pedagogické praxe: **Česká republika**



Z grafického znázornění je zřejmé, že nejvíce respondentů z České republiky (25 %) patří do skupiny s délkou pedagogické praxe 15-20 let. Téměř shodné jsou kategorie s praxí

5-10 (16 %) a 10-15 let (16 %). Služebně nejstarší pedagogové v České republice zastoupeni nejsou. Kategorie „služebně nejmladší“ je zastoupena pouhými 10 %.

Graf č. 9: Respondenti podle délky pedagogické praxe: **zahraničí**



U zahraničních respondentů je naopak nejvíce zastoupena skupina „služebně nejstarších“ pedagogů (34 %). Na druhém místě je skupina s délkou pedagogické praxe od 1 - 5 let (22 %). Další v pořadí následují respondenti s praxí 5-10 let (19 %) a 10-15 let (14 %). Nejméně je zastoupena kategorie, kterou tvoří pedagogové s praxí od 15-20 let (11 %).

Z dílčího šetření vyplynulo, že na školách v zahraničí vyučuje výrazně větší počet pedagogů, jejichž délka pedagogické praxe je delší než 20 let.

11.2 Návratnost dotazníků

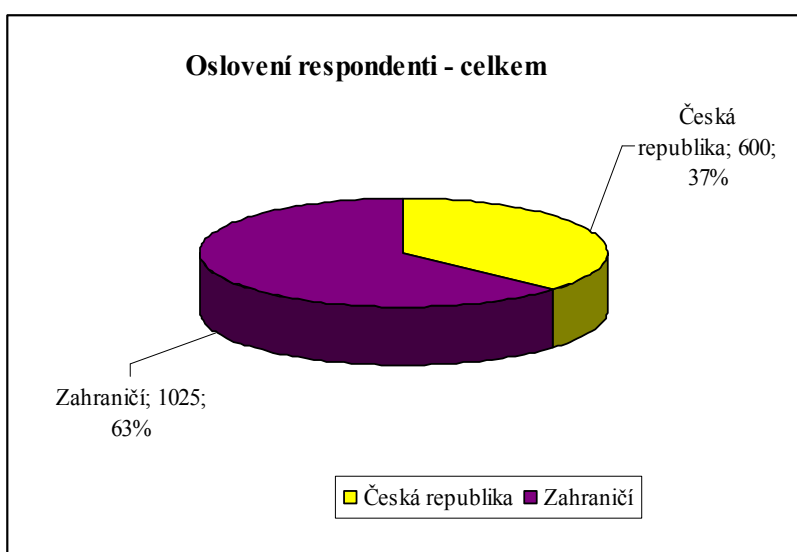
Kvalitu dotazníkového šetření snižuje nízká návratnost dotazníků. Návratnost bychom mohli definovat jako poměr počtu odeslaných dotazníků k počtu vyplněných a vrácených dotazníků. (Gavora, 1996) Údaje o průměrné návratnosti se v literatuře (Chráška, 2007, s. 175) rozcházejí, pohybují se zhruba v intervalu od 30 % do 60 %. Prakticky to znamená, že u dotazníků rozesílaných poštou je třeba rozesílat alespoň dvojnásobek dotazníků ve srovnání s požadovaným rozsahem výběru.

Naším cílem bylo distribuovat větší množství dotazníků v zahraničí, než v České republice, abychom docílili pro nás optimální návratnosti, kterou jsme si stanovili na základě doporučení metodologa okolo 100 navracených dotazníků.

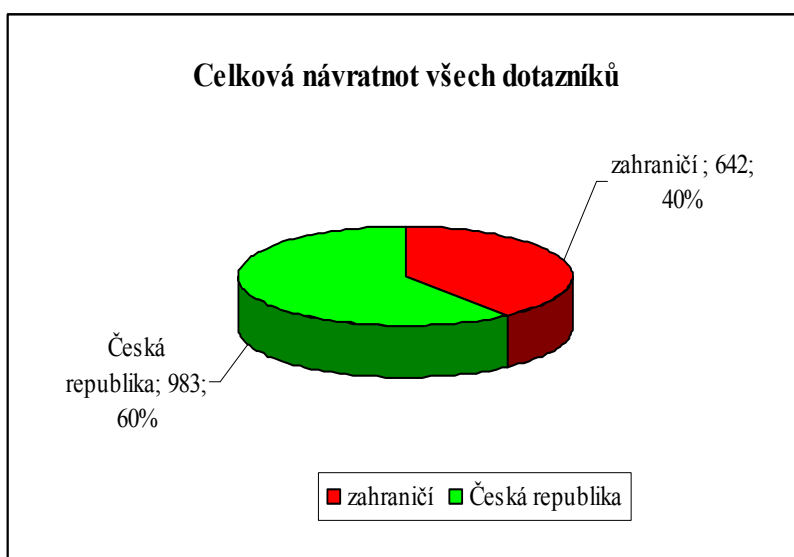
Pro větší názornost budeme veškeré námi získané údaje demonstrovat pomocí grafických znázornění.

U dotazníkových archů, které jsme rozesílali poštou nebo prostřednictvím e-mailové komunikace jsme počítali s menší návratností, než je tomu u osobních předávání. V úvodu jsme již zmínili, že bylo osloveno celkem 1025 respondentů v zahraničí a 600 respondentů v České republice. Po celkovém vyhodnocení dat se ukázalo, že se celková návratnost všech distribuovaných dotazníků pohybovala okolo 40 %. Jednalo se o navrácení 642 dotazníků z celkového počtu 1627 dotazníků.

Graf č. 10 Oslovení respondenti - celkem

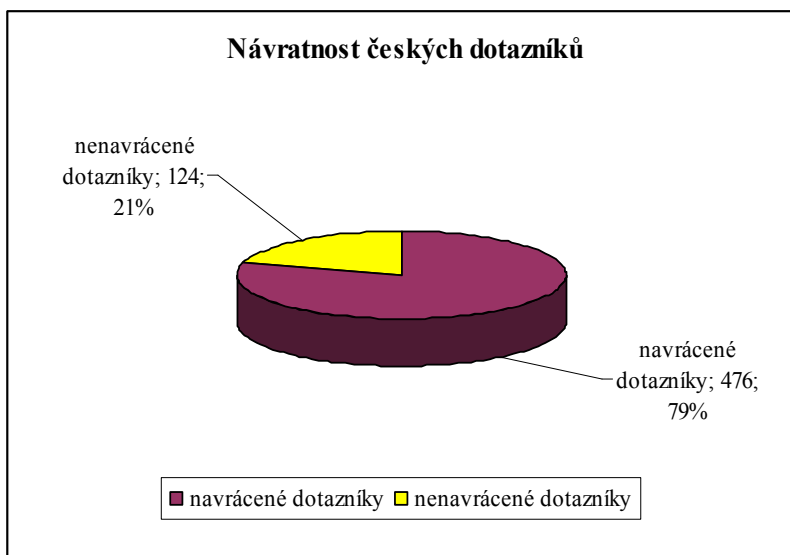


Graf č. 11 Celková návratnost všech dotazníků



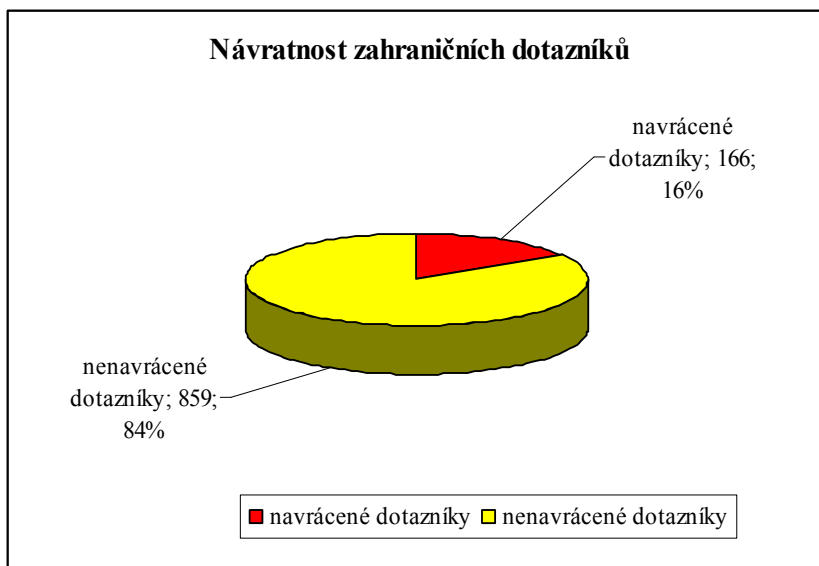
Celková návratnost českých dotazníků byla 79 %. Jednalo se o navrácení 476 dotazníků z celkového počtu 600 dotazníků.

Graf č.12: Návratnost českých dotazníků



Celková návratnost zahraničních dotazníků je 16 %. Jedná se o navrácení 166 dotazníků z celkového počtu 1025 dotazníků.

Graf č. 13: Návratnost zahraničních dotazů



V oblasti pedagogických věd rozlišujeme dva základní druhy výzkumu: kvantitativní a kvalitativní. Naším záměrem je dospět k zobecnitelnému tvrzení, které nám umožní hlubší poznání skutečnosti. Proto použijeme kvantitativní výzkum.

Pro účely našeho šetření jsme si stanovili 6 základních výzkumných otázek. Ke každé výzkumné otázce uvádíme dílčí výzkumný cíl spolu s nulovou a alternativní hypotézou, jejichž platnost budeme ověřovat. Nulová hypotéza je domněnka, která tvrdí, že mezi proměnnými, které zkoumáme, není vztah. Pokud se prokáže, že mezi proměnnými vztah existuje, přijímáme alternativní hypotézu. Pravděpodobnost, že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu a nesprávně přimeme alternativní hypotézu se nazývá hladina významnosti (signifikance). Většina pedagogických výzkumů pracuje s hodnotami 0,05 (5 %) nebo 0,01 (1 %). Pro naše účely stanovujeme hladinu významnosti 0,05 (Chráska, 2007).

V kvantitativně orientovaných výzkumech vyjadřují hypotézy vždy vztahy mezi dvěma proměnnými. Proměnné jsme se snažili vyjádřit tak, aby je bylo možné změřit. Snažili jsme se prokázat existenci vztahu mezi proměnnými a následně také míru závislosti mezi nimi. Vyhodnocování dat bývá obvykle spjato s propočty vzájemných vztahů a vazeb potřebných k analýze získaných údajů.

V našem výzkumném šetření jsme použili třídění prvního a druhého stupně. Výsledkem třídění prvního stupně bývají tabulky, které nás informují o tom, kolik respondentů má společný jeden znak. Při třídění druhého stupně vyhledáváme ty respondenty, kteří uvádějí určitou odpověď v jedné otázce a současně uvádějí jinou odpověď v druhé otázce. (Chráska, 2007)

Pro analýzu námi získaných dat jsme použili Test dobré shody Chí-kvadrát, který se používá, jestliže chceme zjistit, zda se četnosti získané měřením v pedagogické realitě odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze. Nejdříve však musíme znát hodnotu tzv. testového kritéria, což je určitá číselná charakteristika odvozená ze zjištěných dat. Jedná se o ukazatel rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností. Tuto hodnotu srovnáme s hodnotou ve statistických tabulkách.

Pokud je vypočítaná hodnota testového kritéria menší než kritická hodnota, přijímáme nulovou hypotézu. Odmítnout nulovou hypotézu můžeme tehdy, když bude hodnota testového kritéria větší (nebo alespoň stejně velká) jako kritická hodnota. Přijetí nulové hypotézy bude pro náš výzkum znamenat, že mezi sledovanými jevy není významný vztah, souvislost nebo rozdíl. (Chráska, 2007)

V metodologii obecně platí, že jestliže je výsledek šetření statisticky významný (signifikantní), je nepravděpodobné, že by byl způsoben pouhou náhodou. (Chráska, 2007)

11.3 Využití projektové výuky na 2. stupni ZŠ v ČR a v zahraničí

Výzkumná otázka č. 1

„Jak často je využívána projektová výuka na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí?“

Odpověď na tuto otázku považujeme pro naše výzkumné šetření za stěžejní. Předpokládáme, že projektovou výuku budou častěji využívat zahraniční respondenti než jejich čeští kolegové.²²

Hypotézy²³

H₀: Projektová výuka je využívána zahraničními učiteli 2. stupně základních škol stejně často jako učiteli 2. stupně základních škol v České republice.

H_A: Projektová výuka je využívána zahraničními učiteli 2. stupně základních škol častěji než učiteli 2. stupně základních škol v České republice.

PROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Projektovým respondentům byla položena výzkumná otázka: *„Jak často využíváte projektovou výuku?“*

Tabulka č. 3: Četnost využívání projektové výuky (PR)

		stále	velmi často	často	občas	nikdy	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	0,9	9,0	25,5	50,9	13,7	212	100
Zahraníčí	2.	11,3	17,5	35,1	36,1	0,0	97	100
Celkem	n	13	36	88	143	29	309	

Chí kvadrát = **39.8771** st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0.2971

krit.(5%) = 0.7107

krit.(95%) = 9.4877

krit.(99%) = 13.2770

Pearson = 0.3381

C norm. = 0.4781

Čuprov = 0.0645

Cramer = 0.1291

²² Chtěli bychom upozornit, že z důvodu jednodušší interpretace vyhodnocených dat budeme při interpretaci výsledků výzkumného šetření spojovat škálový stupeň „velmi často“ a „často“ dohromady, a to jak v kladné, tak v záporné rovině. Pro tyto dva stupně budeme používat jednotný termín „často“. Stejně tak budeme postupovat u škálového stupně „velmi silně“ a „silně“, pro tyto dva stupně budeme používat jednotný termín „silně“, pro škálový stupeň „spíše ano“ a „ano“ budeme používat termín „ano“, stejně jako u „spíše ne“ a „ne“ termín „ne“.

²³ Platnost nulové nebo alternativní hypotézy budeme ověřovat pouze na skupině projektových respondentů.

Z uvedeného grafu vyplývá, že největší počet respondentů (143) z celkového počtu 309 využívá projektovou výuku občas. Pokud srovnáme poměr českých a zahraničních respondentů zjistíme, že v České republice je procentuální zastoupení daleko vyšší (51 %) než v zahraničí (36 %).

Při detailním zhodnocení položek si můžeme všimnout, že se mezi českými respondenty objevuje skupina (14 %), která odpověděla, že projektovou výuku nevyužívá. Vzhledem k faktu, že jde o projektové respondenty, zastáváme názor, že se v minulosti nějakého projektu zúčastnili (například v rámci podílu na projektových týdnech školy), ale sami žádnou iniciativu v tomto směru nevyvíjejí.

Mezi využíváním projektové výuky v České republice a v zahraničí existuje velmi vysoká závislost. Tento fakt nám potvrzuje hodnota χ^2 .

Projektovou výuku využívají více zahraniční respondenti. Velký rozdíl nalezneme u škálových stupňů „stále“ (11 % v zahraničí a pouze 1 % v České republice) a „velmi často“ (18 % v zahraničí a 9 % v České republice). Menší rozdíl je znatelný u škálového stupně „často“ (35 % v zahraničí, 26 % v České republice).

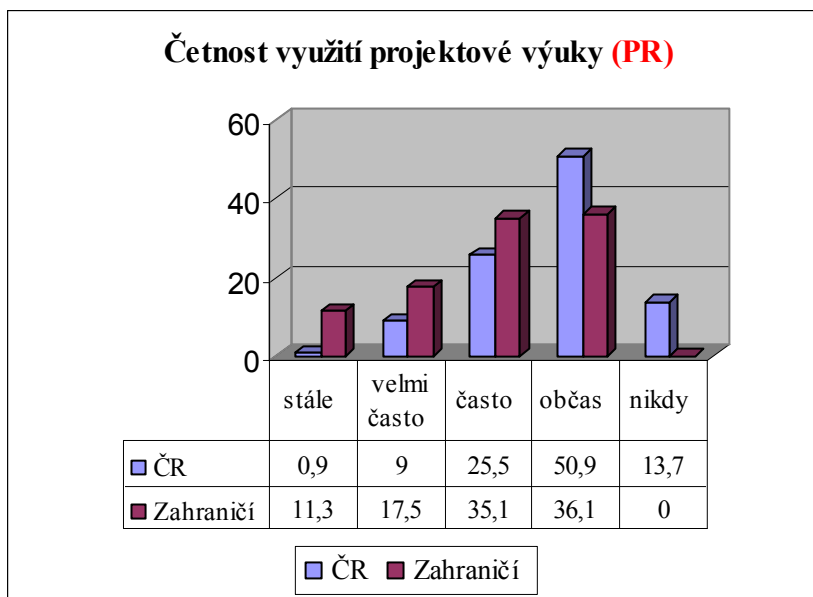
Dílčí závěr

Vzhledem k faktu, že $\chi^2_{\text{tabulkový}} < \chi^2_{\text{vypočítaný}}$, existuje závislost mezi sledovanými znaky. Musíme konstatovat, že se nám potvrdila alternativní hypotéza. Zahraniční projektoví respondenti využívají projektovou výuku ve srovnání s českými respondenty častěji (64 %). U českých respondentů je četnost využití pouze 36 %.

Na základě zjištěných faktů přijímáme platnost alternativní hypotézy.

H₁: Projektová výuka je využívána zahraničními učiteli 2. stupně základních škol častěji než učiteli 2. stupně základních škol v České republice.

Graf č. 14: Četnost využití projektové výuky (PR)



11.4 Projektová metoda ve srovnání s vybranými výukovými metodami

U této položky dotazníku nás zajímá srovnání četnosti využívání výukových metod u PR a NR. Předpokládáme, že se budou lišit.²⁴

Dílčí výzkumná otázka

„Jaké jsou nejčastěji využívané výukové metody u projektových a neprojektových respondentů na 2. stupni základní školy v České republice a v zahraničí?“

MONOLOGICKÁ METODA

Tabulka č. 4: Četnost využití monologické metody (PR)

ZNAK2	2. Jak často ve své výuce využíváte monologickou metodu? (popis, vysvětlování, přednáška)		
	text	abs.č.	rel.č.
1. stále		12	3,83 %
2. velmi často		75	23,96 %
3. často		115	36,74 %
4. občas		109	34,82 %
5. nikdy		2	0,64 %
Celkem		313	100,00 %

Tabulka č. 5: Četnost využití monologické metody (NR)

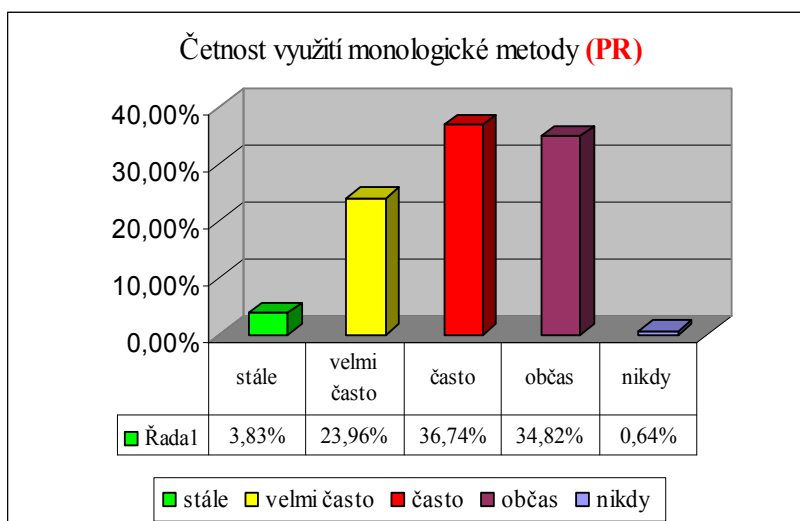
ZNAK2	2. Jak často ve své výuce využíváte monologickou metodu? (popis, vysvětlování, přednáška)		
	text	abs.č.	rel.č.
1. stále		16	5,02 %
2. velmi často		92	28,84 %
3. často		120	37,62 %
4. občas		89	27,90 %
5. nikdy		2	0,63 %
Celkem		319	100,00 %

²⁴ Již jsme poznamenali, v tomto případě nebudeme stanovovat výzkumnou hypotézu, protože zjištěná fakta budou dokreslovat informace k výzkumné otázce č. 1.

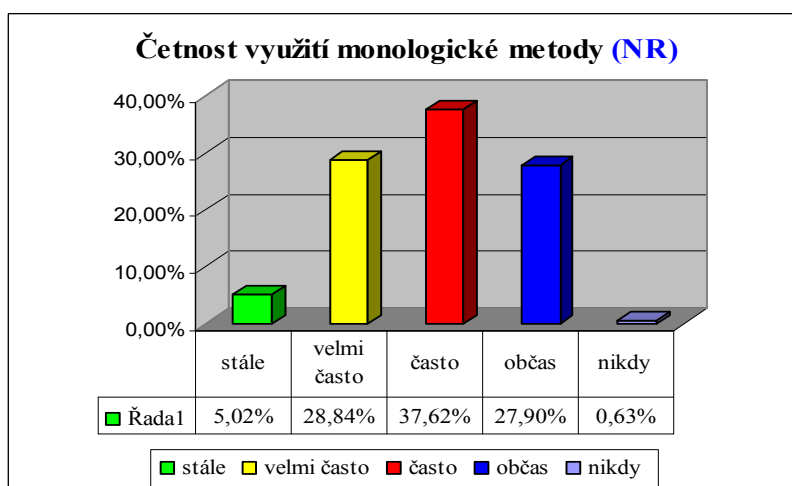
Obě skupiny respondentů mají v nabídce stejné výukové metody, pouze u neprojektových respondentů chybí projektová metoda.

U posuzovaných skupin respondentů nehraje roli jejich příslušnost k České republice nebo k zahraničí, ale jejich zařazení mezi skupinu projektových nebo neprojektových respondentů. Jak již bylo zmíněno v úvodu, skupina projektových respondentů je tvořena jak respondenty z České republiky, tak respondenty ze zahraničí.

Graf č. 15: Četnost využití monologické metody (PR)



Graf č. 16: Četnost využití monologické metody (NR)



Na základě vyhodnocených dat můžeme konstatovat, že monologickou metodu používají stále jen 4 % projektových a 5 % neprojektových respondentů. Je vidět, že tato metoda má u učitelů z praxe poměrně velkou oblibu. Obě skupiny respondentů ji využívají často (61 % PR a 67 % NR).

Ukázalo se, že pokud porovnáme obě skupiny respondentů, častěji je tato výuková metoda využívána neprojektovými respondenty. Rozdíly jsou však minimální.

DIALOGICKÁ METODA

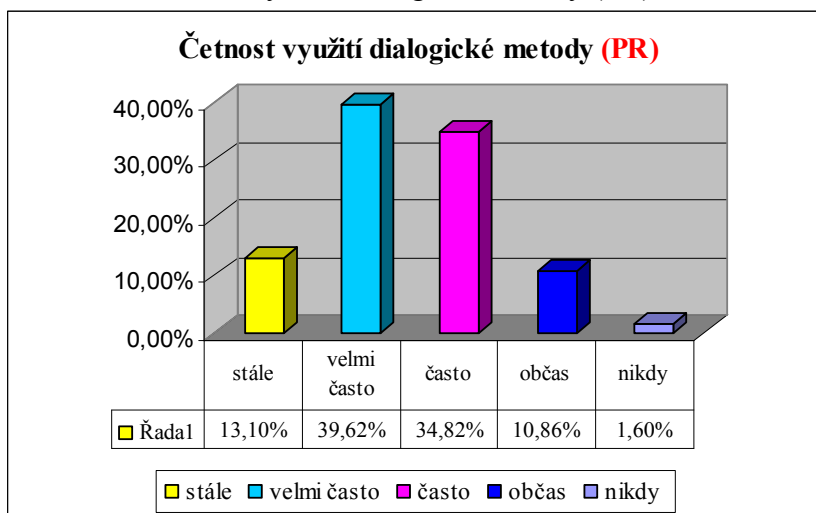
Tabulka č. 6: Četnost využití dialogické metody (PR)

ZNAK3	2. Jak často ve své výuce využíváte dialogickou metodu? (rozhovor, diskuze, dramatizace)		
	text	abs.č.	rel.č.
1.	stále	41	13,10 %
2.	velmi často	124	39,62 %
3.	často	109	34,82 %
4.	občas	34	10,86 %
5.	nikdy	5	1,60 %
Celkem		313	100,00 %

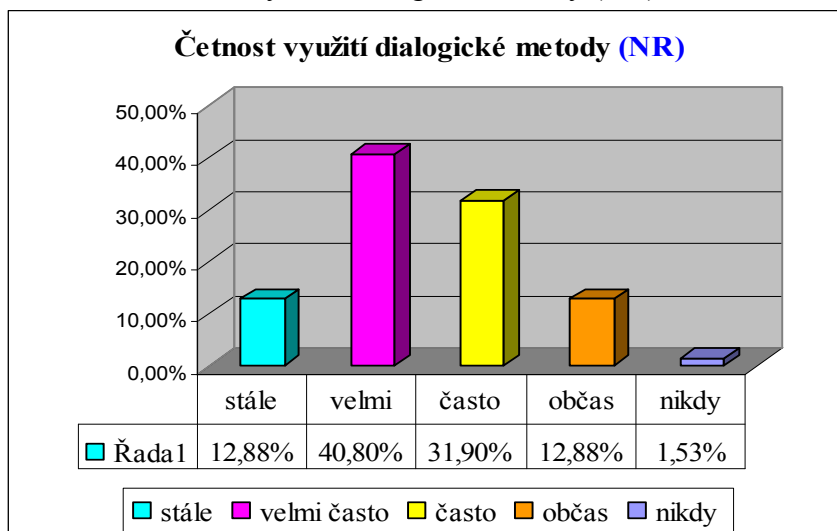
Tabulka č.7: Četnost využití dialogické metody (NR)

ZNAK3	2. Jak často ve své výuce využíváte dialogické metody? (rozhovor, diskuze, dramatizace)		
	text	abs.č.	rel.č.
1.	stále	42	12,88 %
2.	velmi často	133	40,80 %
3.	často	104	31,90 %
4.	občas	42	12,88 %
5.	nikdy	5	1,53 %
Celkem		326	100,00 %

Graf č. 17: Četnost využití dialogické metody (PR)



Graf č. 18: Četnost využití dialogické metody (NR)



Znázorněná data ukazují, že není rozdíl mezi využíváním dialogické metody u projektových a neprojektových respondentů (13 % PR a 13 % NR). Také u položek vykazujících, že respondenti využívají tuto metodu často (74 % PR a 73 % NR) nebo občas (11 % PR a 13 % NR) jsou hodnoty u obou skupin velmi podobné. S potěšením můžeme konstatovat, že jen malé množství respondentů na obou stranách ji nevyužívají vůbec (2 % PR a 2 % NR).

U této metody se prokázalo, že je velmi oblíbená mezi respondenty z praxe bez ohledu na skutečnost, zda realizují projektovou výuku či nikoli.

METODA PÍSEMNÝCH PRACÍ

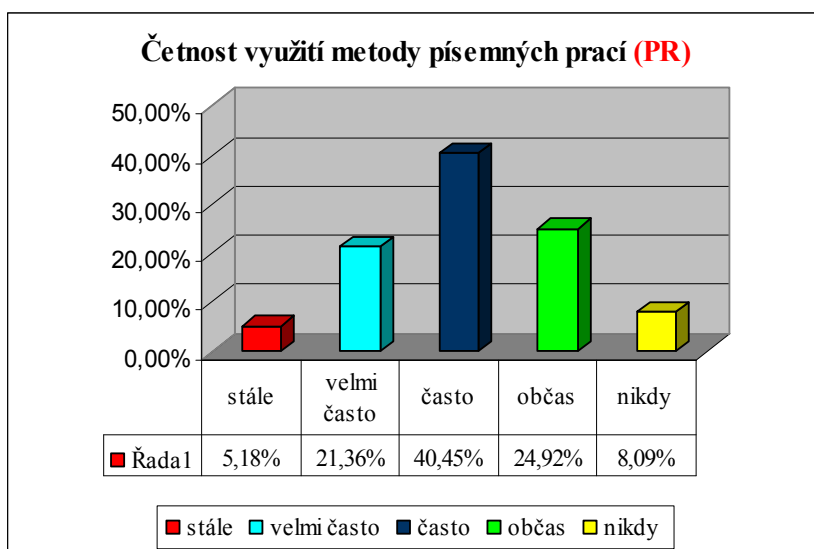
Tabulka č. 8: Četnost využití metody písemných prací (PR)

ZNAK4	2. Jak často ve své výuce využíváte metodu písemných prací? (pís. cvičení, kompozice)		
	text	abs.č.	rel.č.
1. stále		16	5,18 %
2. velmi často		66	21,36 %
3. často		125	40,45 %
4. občas		77	24,92 %
5. nikdy		25	8,09 %
Celkem		309	100,00 %

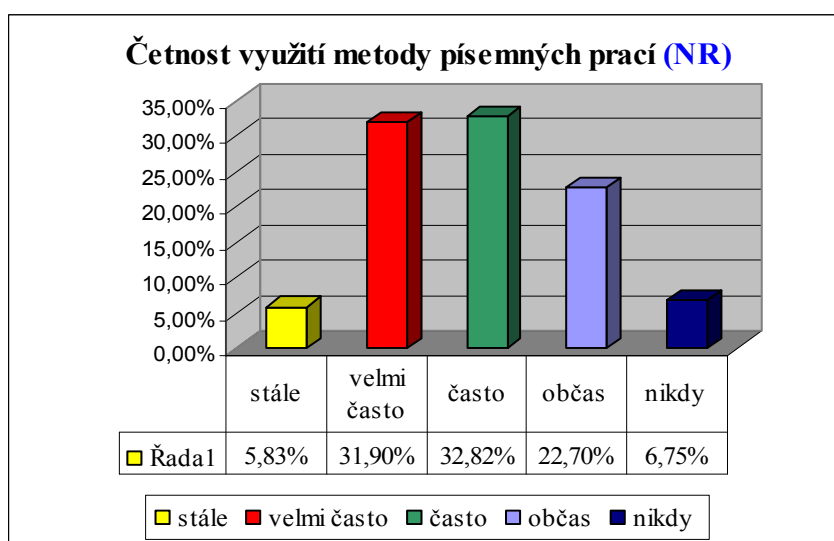
Tabulka č. 9: Četnost využití metody písemných prací (NR)

ZNAK4	2. Jak často ve své výuce využíváte metodu písemných prací? (pís. cvičení, kompozice)	text	abs.č.	rel.č.
1.	stále		19	5,83 %
2.	velmi často		104	31,90 %
3.	často		107	32,82 %
4.	občas		74	22,70 %
5.	nikdy		22	6,75 %
Celkem			326	100,00 %

Graf č. 19: Četnost využití metody písemných prací (PR)



Graf č. 20: Četnost využití metody písemných prací (NR)



Metodu písemných prací používá stále jen 5 % PR a 6 % NR. Častěji ji využívají NR (65 %) než PR (62 %). Tento rozdíl však není statisticky významný. Vyrovnané výsledky

najdeme také u položky, která znázorňuje občasné využívání této metody (25 % PR a 23 % NR).

Docházíme k závěru, že více je metoda písemných prací používána respondenty, kteří nevyužívají ve svých hodinách projektovou výuku.

METODA PRÁCE S TEXTEM

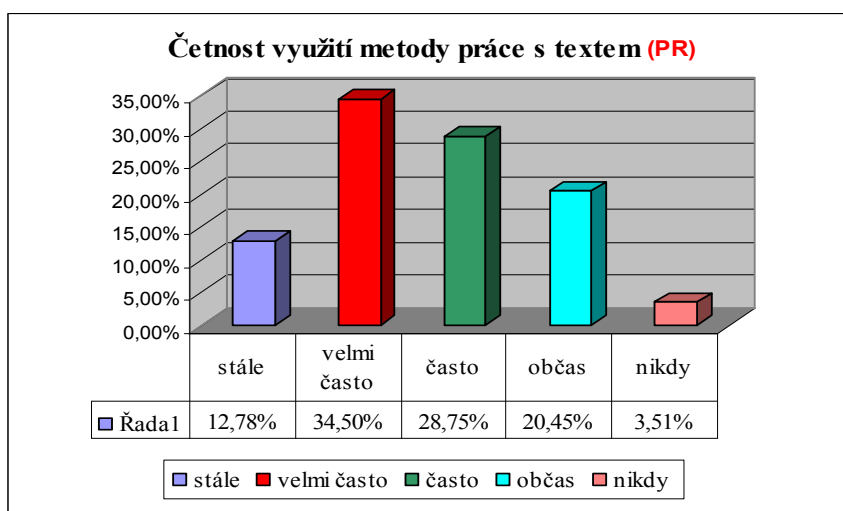
Tabulka č. 10: Četnost využití metody práce s textem (PR)

ZNAK5	2. Jak často ve své výuce využíváte m. práce s textem?		
	text	abs.č.	rel.č.
1. stále		40	12,78 %
2. velmi často		108	34,50 %
3. často		90	28,75 %
4. občas		64	20,45 %
5. nikdy		11	3,51 %
Celkem		313	100,00 %

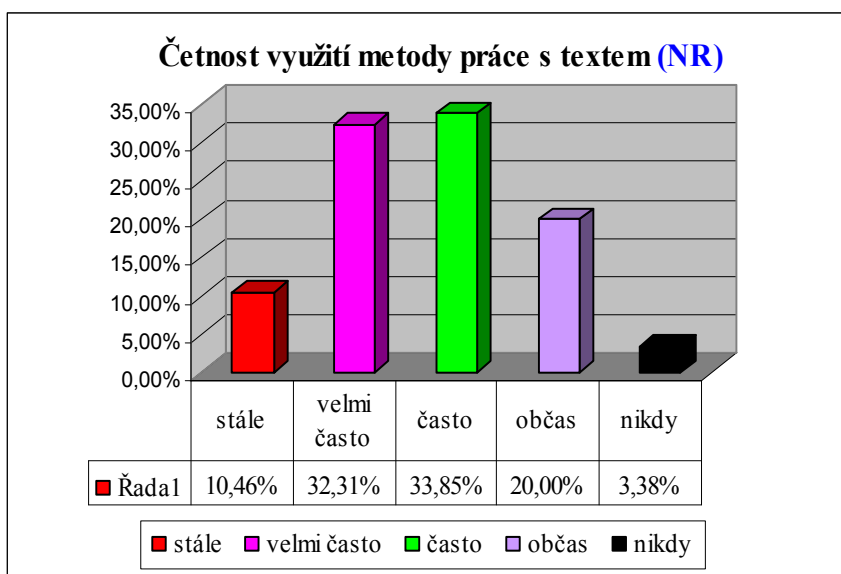
Tabulka č. 11: Četnost využití metody práce s textem (NR)

ZNAK5	2. Jak často ve své výuce využíváte metodu práce s textem?		
	text	abs.č.	rel.č.
1. stále		34	10,46 %
2. velmi často		105	32,31 %
3. často		110	33,85 %
4. občas		65	20,00 %
5. nikdy		11	3,38 %
Celkem		325	100,00 %

Graf č. 21: Četnost využití metody práce s textem (PR)



Graf č. 22: Četnost využití metody práce s textem (NR)



Údaje z grafu ukazují, že metodu práce s textem využívají častěji NR (66 %), oproti PR (63%). U položky „občas“ jsou výsledky vyrovnané (okolo 20 %). Podobné jsou i odpovědi, které vyjadřují, že tuto metodu respondenti nepoužívají vůbec (4 % PR a 3 % NR).

Soustavnou práci s texty vidíme více u projektové skupiny (13 %) než u skupiny neprojektové (10 %). Potvrzuje se tím skutečnost, že práce s informacemi, které jsou v textech obsaženy, tvoří významný pilíř projektové výuky. Pracují-li učitelé projektově, využívají více samostatné práce žáků s informačními zdroji.

NÁZORNĚ DEMONSTRAČNÍ METODA

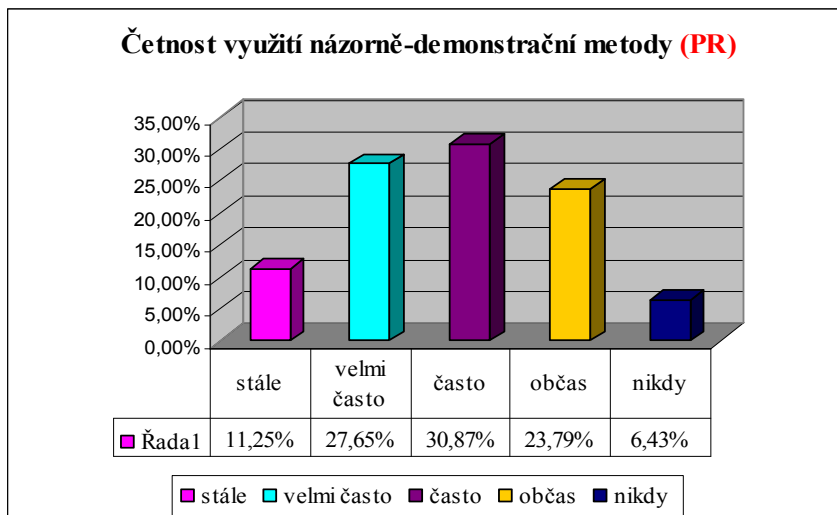
Tabulka č. 12: Četnost využití názorně demonstrační metody (PR)

ZNAK6	2. Jak často ve své výuce využíváte metody názorně demonstrační? (pozorování, předvádění...)	abs.č.	rel.č.
	text		
1. stále		35	11,25 %
2. velmi často		86	27,65 %
3. často		96	30,87 %
4. občas		74	23,79 %
5. nikdy		20	6,43 %
Celkem		311	100,00 %

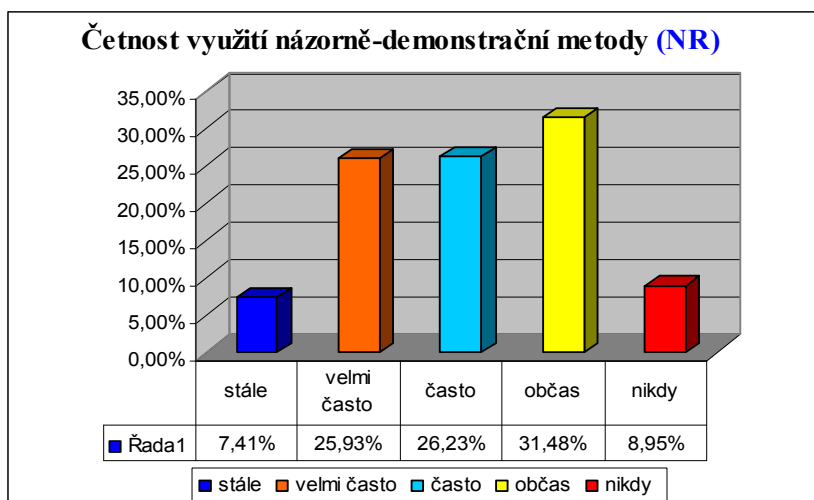
Tabulka č. 13: Četnost využití názorně demonstrační metody (NR)

ZNAK6	2. Jak často ve své výuce využíváte metody názorně demonstrační? (pozorování, předvádění...)	abs.č.	rel.č.
	text		
1. stále		24	7,41 %
2. velmi často		84	25,93 %
3. často		85	26,23 %
4. občas		102	31,48 %
5. nikdy		29	8,95 %
Celkem		324	100,00 %

Graf č. 23: Četnost využití názorně demonstrační metody (PR)



Graf č. 24: Četnost využití názorně demonstrační metody (NR)



Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že stále využívá názorně demonstrační metodu 11 % PR a 7 % NR. Často ji využívá opět více projektová skupina (59 %) než neprojektová (52 %). Skupina neprojektových respondentů (9 %) je také častěji zastoupena u odpovědi vyjadřující, že tato metoda není učiteli využívána vůbec. U skupiny projektových respondentů je to pouze 6 %. Opět se potvrdilo, že skupina projektových respondentů využívá názorně demonstrační metodu ve větší míře než skupina neprojektová.

PRAKTICKÁ METODA

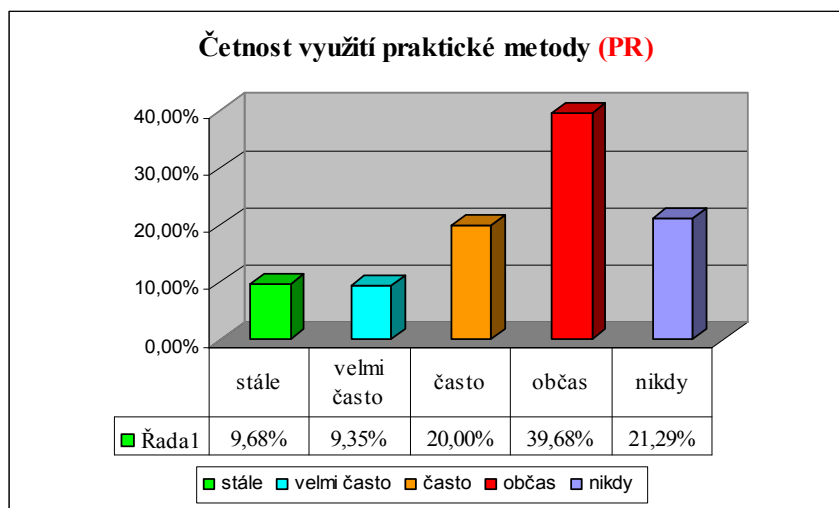
Tabulka č. 14: Četnost využití praktické metody (PR)

ZNAK7	2. Jak často ve své výuce využíváte metody praktické ? (dílň, výt. činnost, laborování, pohyb.)		
	text	abs.č.	rel.č.
1.	stále	30	9,68 %
2.	velmi často	29	9,35 %
3.	často	62	20,00 %
4.	občas	123	39,68 %
5.	nikdy	66	21,29 %
Celkem		310	100,00 %

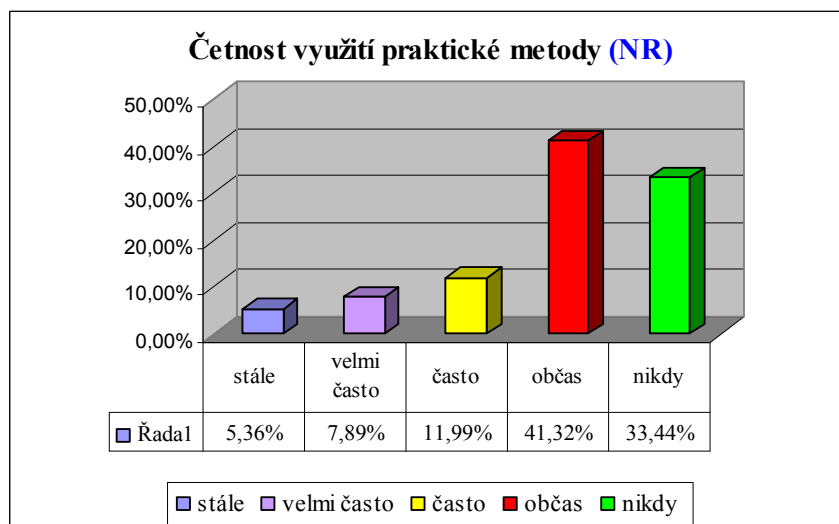
Tabulka č. 15: Četnost využití praktické metody (NR)

ZNAK7	2. Jak často ve své výuce využíváte metody praktické ? (dílň, výt. činnost, laborování, pohyb.)		
	text	abs.č.	rel.č.
1.	stále	17	5,36 %
2.	velmi často	25	7,89 %
3.	často	38	11,99 %
4.	občas	131	41,32 %
5.	nikdy	106	33,44 %
Celkem		317	100,00 %

Graf č. 25: Četnost využití praktické metody (PR)



Graf č.26: Četnost využití praktické metody (NR)



Na základě výsledků výzkumného šetření se ukázalo, že 9 % PR a 5 % NR aplikuje praktické metody stále. Často je využívána opět více PR (29 %) než NR (20 %). Nejvíce respondentů se přiklonilo k variantě odpovědi vyjadřující jen občasné využití této metody – u PR (40 %), u NR (42 %). Více NR (33 %) než PR (21 %) ji nevyužívá vůbec.

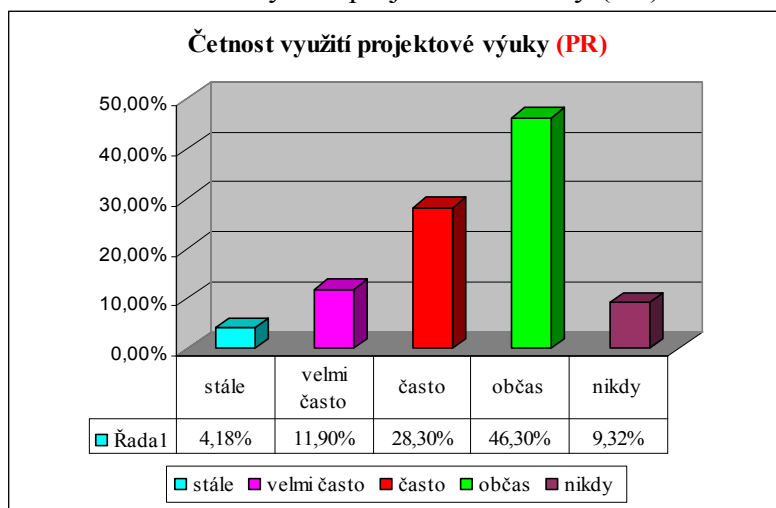
PROJEKTOVÁ METODA

Respondenti, kteří byli dotazováni na využívání projektové metody, patří pouze do skupiny projektových respondentů.

Tabulka č. 16: Četnost využití projektové metody (PR)

ZNAKS	2. Jak často ve své výuce využíváte projektovou metodu?	abs.č.	rel.č.
	text		
1.	stále	13	4,18 %
2.	velmi často	37	11,90 %
3.	často	88	28,30 %
4.	občas	144	46,30 %
5.	nikdy	29	9,32 %
Celkem		311	100,00 %

Graf č. 27: Četnost využití projektové metody (PR)



Grafické znázornění výsledků četnosti využití projektové metody ukazuje, že 9 % respondentů projektovou metodu nepoužívá vůbec. Tuto skutečnost považujeme za velmi překvapivou, neodpovídá rozhodnutí respondentů, protože sami sebe zařadili mezi projektové respondenty, tedy ty, kteří deklarují využívání projektové metody.

Naopak stále ji ve své výuce využívají 4 % respondentů. Nejvíce respondentů se přihlásilo k její občasné aplikaci (46 %).

INSCENAČNÍ METODA

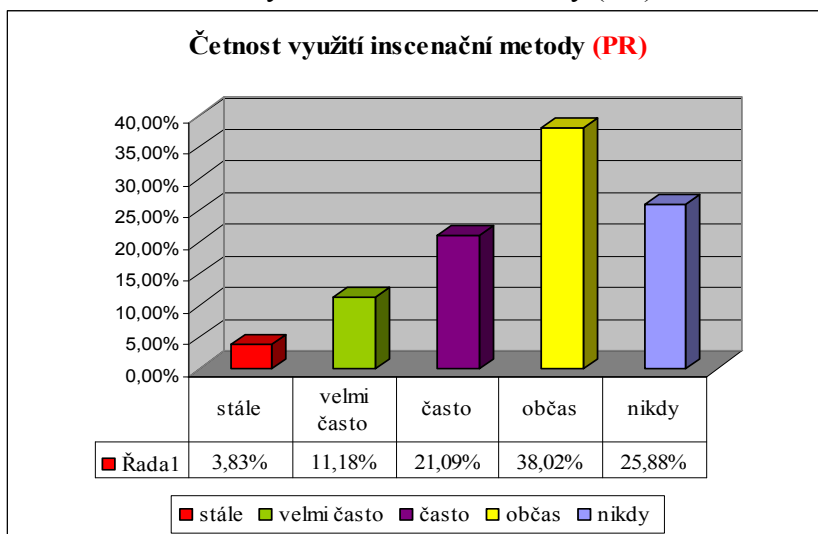
Tabulka č. 17: Četnost využití inscenační metody (PR)

ZNAK9	2. Jak často ve své výuce využíváte m. inscenační (hraní rolí)?		
	text	abs.č.	rel.č.
1.	stále	12	3,83 %
2.	velmi často	35	11,18 %
3.	často	66	21,09 %
4.	občas	119	38,02 %
5.	nikdy	81	25,88 %
Celkem		313	100,00 %

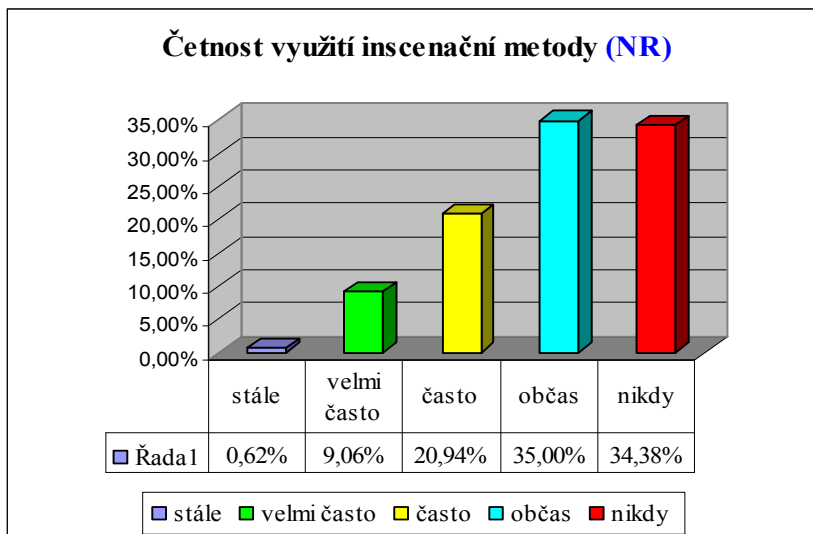
Tabulka č. 18: Četnost využití inscenační metody (NR)

ZNAK9	2. Jak často ve své výuce využíváte m. inscenační (hraní rolí)?		
	text	abs.č.	rel.č.
1.	stále	2	0,62 %
2.	velmi často	29	9,06 %
3.	často	67	20,94 %
4.	občas	112	35,00 %
5.	nikdy	110	34,38 %
Celkem		320	100,00 %

Graf č. 28: Četnost využití inscenační metody (PR)



Graf č. 29: Četnost využití inscenační metody (NR)



Na základě údajů zobrazených v tabulkách zjišťujeme, že přibližně 2/3 PR a také 2/3 NR z celkového počtu 313 u PR a 320 u NR využívá inscenační metody občas nebo nikdy.

U obou skupin vidíme, že ji stále používá jen velmi málo respondentů (4 % PR a 1 % NR).

U inscenační metody výzkumné šetření ukázalo, že nepatří mezi ty metody, které by byly ve větší míře učiteli, ať projektovými, tak neprojektovými, využívány.

BRAINSTORMING

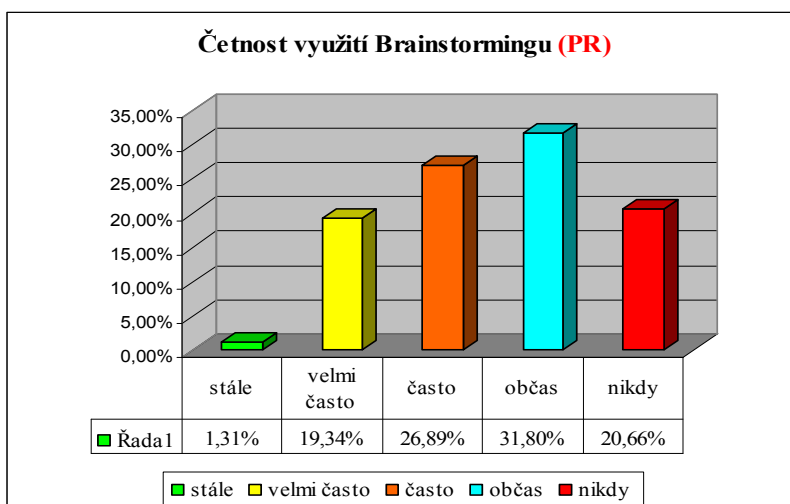
Tabulka č. 19: Četnost využití Brainstormingu (PR)

ZNAK10 2. Jak často ve své výuce využíváte Brainstorming?				
	text	abs.č.	rel.č.	
1.	stále	4	1,31 %	
2.	velmi často	59	19,34 %	
3.	často	82	26,89 %	
4.	občas	97	31,80 %	
5.	nikdy	63	20,66 %	
Celkem		305	100,00 %	

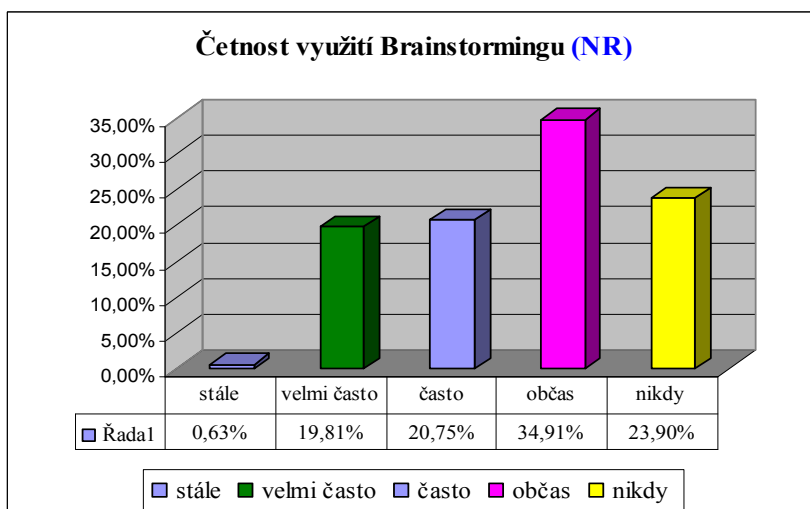
Tabulka č. 20: Četnost využití Brainstormingu (NR)

ZNAK10 2. Jak často ve své výuce využíváte Brainstorming?				
	text	abs.č.	rel.č.	
1.	stále	2	0,63 %	
2.	velmi často	63	19,81 %	
3.	často	66	20,75 %	
4.	občas	111	34,91 %	
5.	nikdy	76	23,90 %	
Celkem		318	100,00 %	

Graf č. 30: Četnost využití Brainstormingu (PR)



Graf č. 31: Četnost využití Brainstormingu (NR)



Brainstorming využívají častěji PR (48 %) než NR (44 %). Občas je využíván 30% PR a 36 % NR. Poměrně vyrovnané jsou u obou skupin odpovědi vyjadřující, že je respondenti nevyžívají vůbec (15 % PR a 16 % NR).

Z výsledků můžeme vyvodit závěr, že tato vyučovací metoda není všemi učiteli 2. stupně základních škol dostatečně využívána.

DIDAKTICKÉ HRY

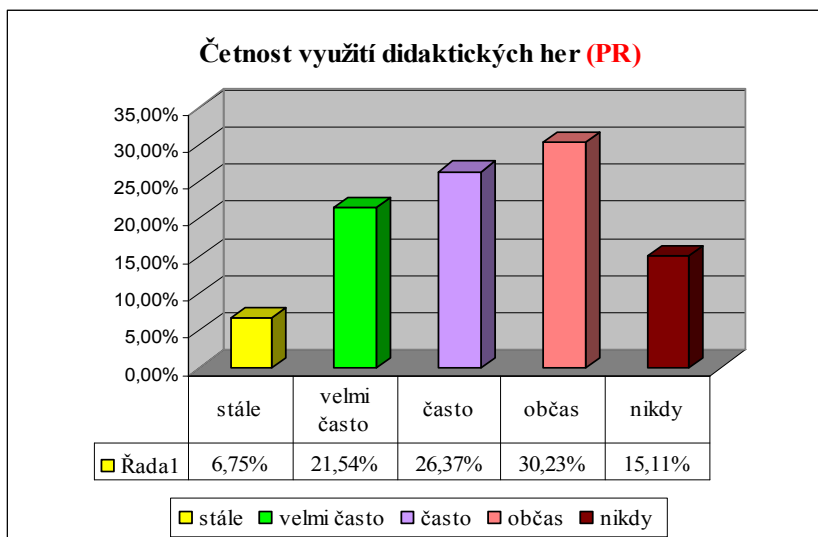
Tabulka č. 21: Četnost využití didaktických her (PR)

ZNAK11 2. Jak často ve své výuce využíváte didaktické hry?				
	text	abs.č.	rel.č.	
1. stále		21	6.75 %	
2. velmi často		67	21.54 %	
3. často		82	26.37 %	
4. občas		94	30.23 %	
5. nikdy		47	15.11 %	
Celkem		311	100,00 %	

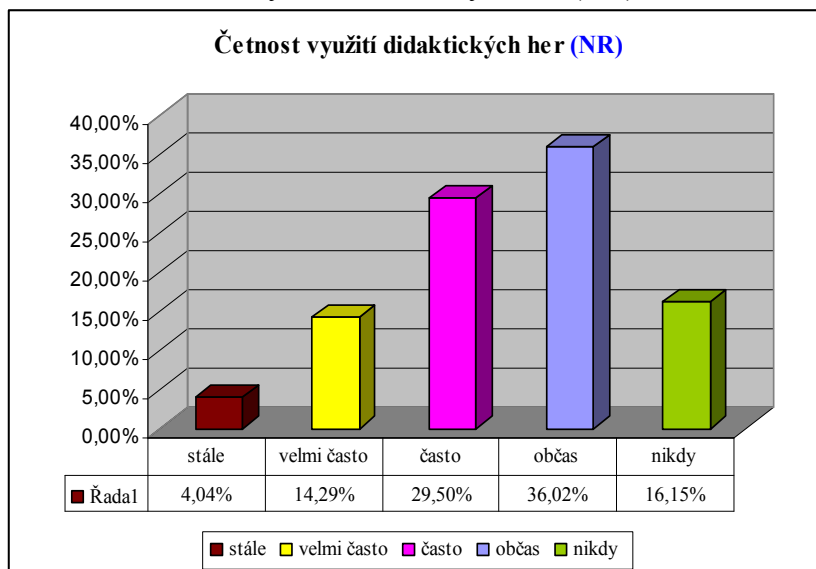
Tabulka č. 22: Četnost využití didaktických her (NR)

ZNAK11 2. Jak často ve své výuce využíváte didaktické hry?				
	text	abs.č.	rel.č.	
1. stále		13	4,04 %	
2. velmi často		46	14,29 %	
3. často		95	29,50 %	
4. občas		116	36,02 %	
5. nikdy		52	16,15 %	
Celkem		322	100,00 %	

Graf č. 32: Četnost využití didaktických her (PR)



Graf č. 33: Četnost využití didaktických her (NR)



Didaktické hry jsou na základě výsledků výzkumného šetření ve velké míře využívány jak skupinou PR (48 %), tak i skupinou NR (44 %). Tento výsledek potvrzuje, že využívání didaktických her ve výuce není výrazněji spjata s realizací projektové činnosti.

Přibližně stejný počet respondentů z obou skupin je do své výuky zařazuje občas (30 % PR a 36 % NR). Situace je podobná u negativních odpovědí (15 % PR a 16 % NR).

UČENÍ V ŽIVOTNÍCH SITUACÍCH

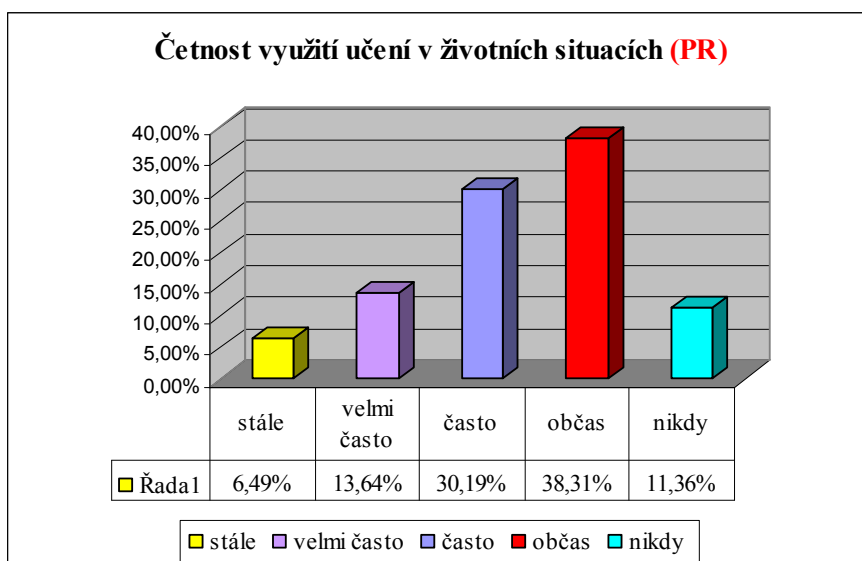
Tabulka č. 23: Četnost využití učení v životních situacích (PR)

ZNAK12 2. Jak často ve své výuce využíváte učení v životních situacích?			
	text	abs.č.	rel.č.
1.	stále	20	6,49 %
2.	velmi často	42	13,64 %
3.	často	93	30,19 %
4.	občas	118	38,31 %
5.	nikdy	35	11,36 %
Celkem		308	100,00 %

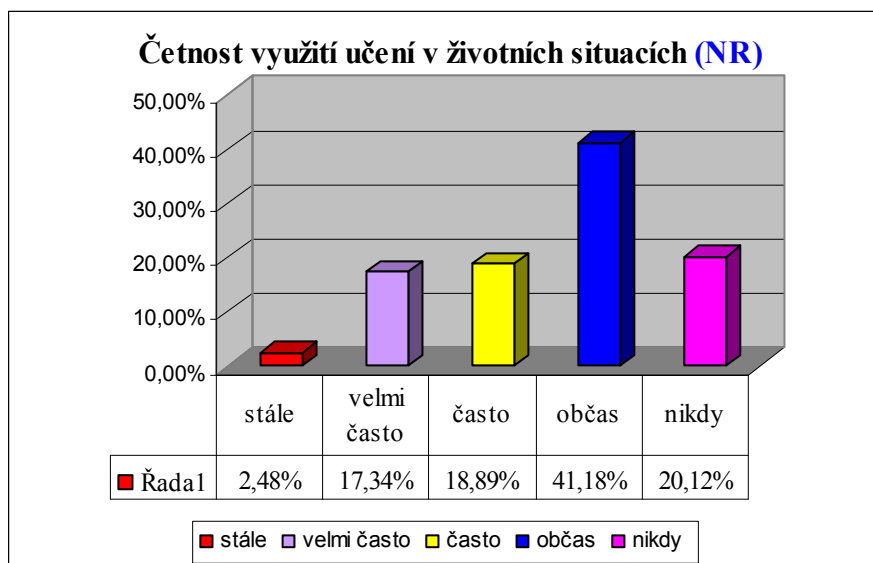
Tabulka č. 24: Četnost využití učení v životních situacích (NR)

ZNAK12 2. Jak často ve své výuce využíváte učení v životních situacích?			
	text	abs.č.	rel.č.
1.	stále	8	2,48 %
2.	velmi často	56	17,34 %
3.	často	61	18,89 %
4.	občas	133	41,18 %
5.	nikdy	65	20,12 %
Celkem		323	100,00 %

Graf č. 34: Četnost využití učení v životních situacích (PR)



Graf č. 35 Četnost využití učení v životních situacích (NR)



Učení v životních situacích je častěji využíváno skupinou PR (44 %), než NR (36 %). Největší počet respondentů z projektové (38 %) i neprojektové skupiny (41 %) se vyjádřilo, že učení v životních situacích používají jen občas. Vůbec tuto metodu nepoužívá 11 % PR a 20 % NR.

AUTONOMNÍ UČENÍ

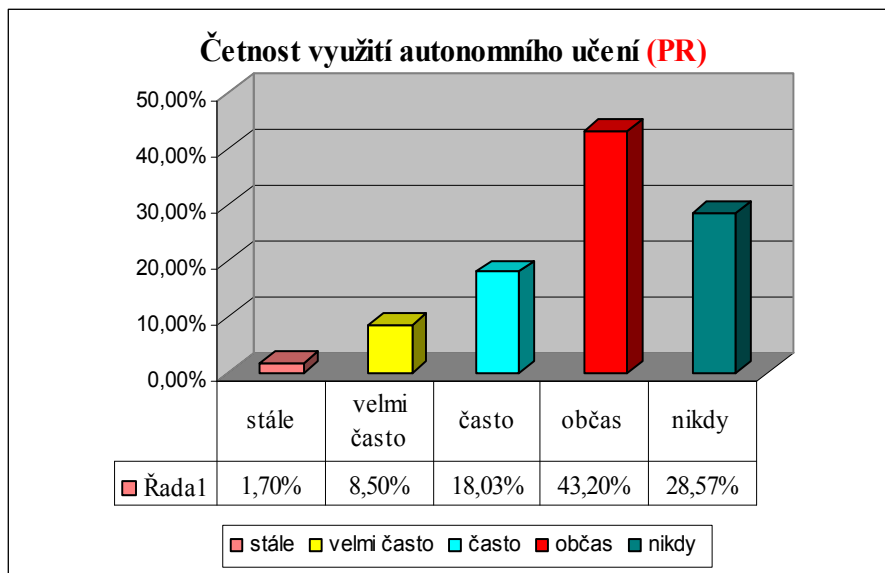
Tabulka č. 25: Četnost využití autonomního učení (PR)

ZNAK13 2. Jak často ve své výuce využíváte autonomní učení?				
	text	abs.č.	rel.č.	
1.	stále	5	1,70 %	
2.	velmi často	25	8,50 %	
3.	často	53	18,03 %	
4.	občas	127	43,20 %	
5.	nikdy	84	28,57 %	
Celkem		294	100,00 %	

Tabulka č. 26: Četnost využití autonomního učení (NR)

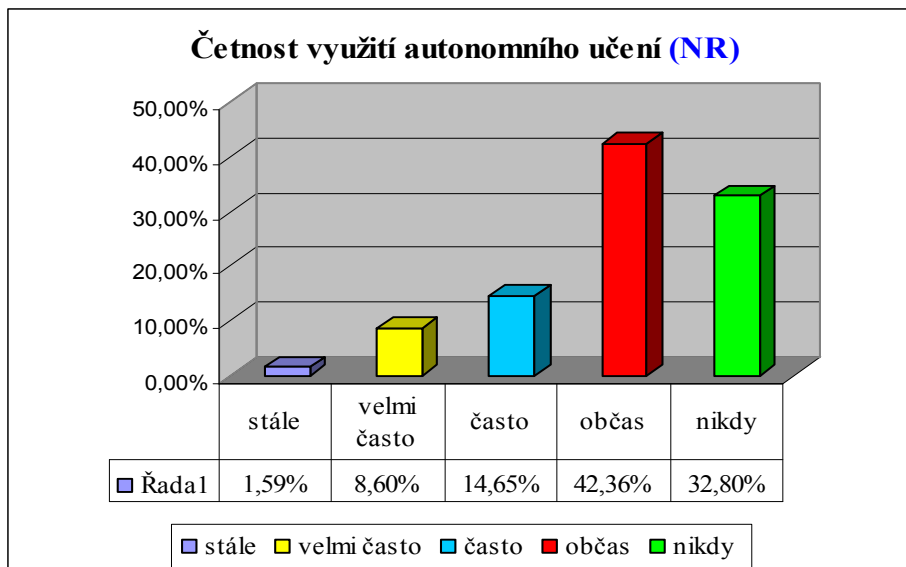
ZNAK13 2. Jak často ve své výuce využíváte autonomní cvičení?				
	text	abs.č.	rel.č.	
1.	stále	5	1,59 %	
2.	velmi často	27	8,60 %	
3.	často	46	14,65 %	
4.	občas	133	42,36 %	
5.	nikdy	103	32,80 %	
Celkem		314	100,00 %	

Graf č. 36: Četnost využití autonomního učení (PR)



Vyhodnocením této položky jsme zjistili, že autonomní učení nepatří u projektových respondentů mezi často využívané. Největší počet respondentů odpovědělo, že tuto výukovou metodu používá občas (43 %). Další v pořadí skončili respondenti s variantou škálové odpovědi „často“. Poměrně vysoký je počet těch respondentů, kteří ji ve své výuce nevyužívají nikdy (29 %).

Graf č. 37: Četnost využití autonomního učení (NR)



U neprojektových respondentů se odpovědi téměř shodují s odpověďmi projektových respondentů.

Také zatoupení respondentů, kteří tuto výukovou metodu nevyužívají nikdy, je téměř totožné (29 % PR, 33 % NR).

11.4.1 Využití výukových metod u PR a NR na základě srovnání V-koeficientů

Tabulka č. 27: Srovnání využití výukových metod u PR a NR

VÝUKOVÉ METODY	PR	VÝUKOVÉ METODY	NR
	V-koeficient		V-koeficient
1. Metody dialogické	0,4026	1. Metody dialogické	0,3926
2. Metody práce s učebnicí,...	0,2332	2. Metody práce s učebnicí,...	0,1938
3. Metody názorně demonstrační	0,0868	3. Metody písemných prací	0,0828
4. Metody písemných prací	-0,0647	4. Metody monologické	0,0533
5. Metody monologické	-0,0767	5. Metody názorně demonstrační	-0,071
6. Didaktické hry	-0,1704	6. Didaktické hry	-0,3385
7. Učení v životních situacích	-0,2955	7. Brainstorming	-0,3836
8. Brainstorming	-0,318	8. Učení v životních situacích	-0,4149
9. Projektová metoda	-0,3955	9. Metody inscenační	-0,5969
10. Metody praktické	-0,4194	10. Metody praktické	-0,6151
11. Metody inscenační	-0,4888	11. Autonomní učení	-0,6497
12. Autonomní učení	-0,6156		

Tabulka č. 27 znázorňuje výsledky srovnání využití výukových metod u projektových a neprojektových respondentů. PR používají ve své výuce nejčastěji dialogickou metodu, následuje práce s knihou a názorně demonstrační metoda. Metody písemných prací a monologická metoda se umístili překvapivě před brainstormingem a projektovou metodou, která skončila až na 9. místě (z nabízených 12 výukových metod). Zajímavé je pro nás zjištění, že PR hodnotí monologickou metodu spolu s metodou písemných prací výše než projektovou metodu.

Ze srovnání V-koeficientů dále vyplývá, že NR stejně jako PR používají ve své výuce nejčastěji dialogickou metodu, dále práci s knihou a metody písemných prací. Následují monologické metody, názorně demonstrační metody, didaktické hry atd. Na posledním místě skončilo autonomní učení. Pokud srovnáme výsledky u PR a NR, musíme konstatovat, že projektová metoda se umístila u respondentů, kteří proklamují její využívání poměrně hluboko pod naším očekáváním. Je třeba zdůraznit, že výsledky u PR jsou o něco málo pozitivnější než u NR.

Potvrdila se nám domněnka z teoretické části práce, že používání knihy (učebnice) má velmi zažitou tradici. Metody písemných prací se také umístili v první polovině nabízených výukových metod. Je patrné, že trend práce s učebnicí je úzce provázen metodou písemných prací a následně i monologickou metodou.

11.5 Projektová výuka ve srovnání s vybranými organizačními formami výuky

V další položce jsme zkoumali, jak často projektoví a neprojektoví respondenti využívají vybrané organizační formy.²⁵

Obě skupiny respondentů měli v nabídce výčet stejných organizačních forem, pouze u neprojektových respondentů nebyla zastoupena projektová výuka.²⁶

²⁵ U této výzkumné otázky nestanovíme výzkumnou hypotézu, protože zjištěná fakta budou dokreslovat informace k výzkumné otázce č. 1. Budeme porovnávat pouze respondenty projektové a neprojektové, bez ohledu na skutečnost, zda pochází z České republiky nebo ze zahraničí.

²⁶ U posuzovaných skupin respondentů nehraje roli jejich příslušnost k České republice nebo k zahraničí, ale jejich zařazení mezi skupinu projektových nebo neprojektových respondentů. Jak již bylo zmíněno v úvodu, obě skupiny jsou tvořeny jak respondenty z České republiky, tak ze zahraničí.

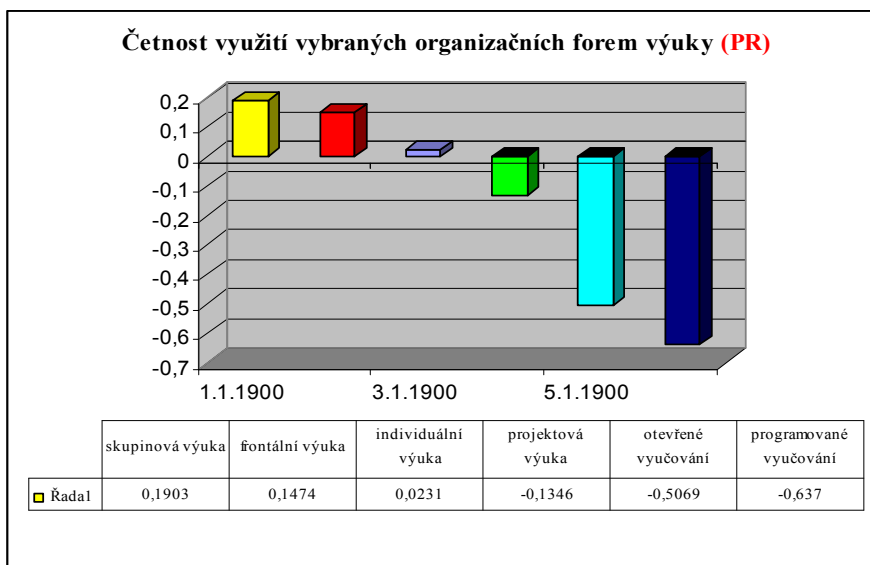
Četnost využití vybraných organizačních forem u PR a NR na základě srovnání V-koeficientů

Tabulka č. 28: Četnost využití vybraných org. forem u PR a NR

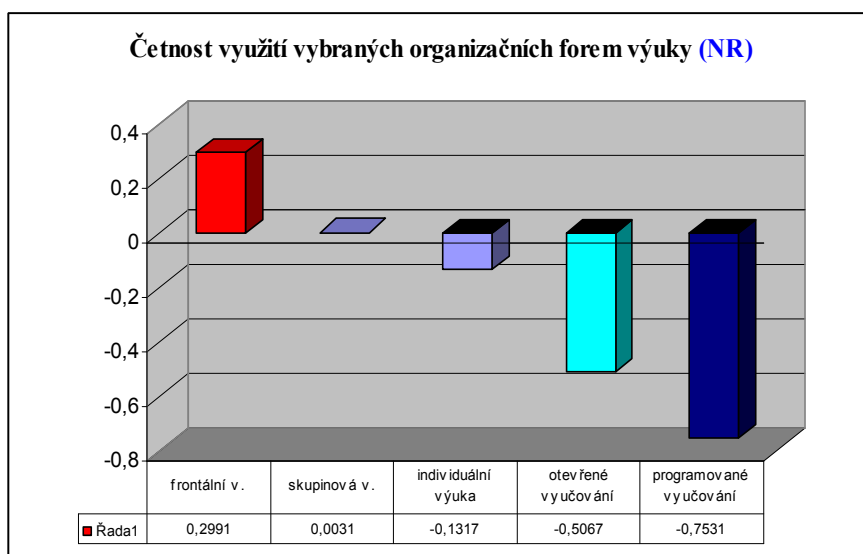
ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	PR	ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	NR
	V-koeficient		V-koeficient
skupinová výuka	0,1903	frontální výuka	0,2991
frontální výuka	0,1474	skupinová výuka	0,0031
individuální výuka	0,0231	individuální výuka	-0,1317
projektová výuka	-0,1346	otevřené vyučování	-0,5067
otevřené vyučování	-0,5069	programovaná výuka	-0,7531
programovaná výuka	-0,637		

Výsledky šetření nalzáme ve výše uvedené tabulce (č. 28). Prokázalo se, že projektoví respondenti využívají nejvíce skupinovou výuku. U neprojektových respondentů převládá zcela jednoznačně frontální výuka. Stejněho pořadí dosáhla u obou skupin individuální výuka. Na posledním místě se u obou skupin umístila programovaná výuka. Poměrně překvapivá je skutečnost, že se u projektových respondentů umístila frontální výuka nad projektovou výukou. Předpokládali jsme, že projektoví respondenti budou tuto organizační formu v daleko menší míře preferovat než jak ukázalo výzkumné šetření.

Graf č. 38: Četnost využití vybraných organizačních forem výuky - PR



Graf č. 39: Četnost využití vybraných organizačních forem výuky - NR



Závěr výzkumného problému č. 2

Vyhodnocením této položky jsme dospěli ke zjištění, že se pořadí četnosti využívání jednotlivých organizačních forem u projektových a neprojektových respondentů nijak výrazněji neodlišuje.

11.6 Zájem českých a zahraničních učitelů o projektovou výuku

Výzkumná otázka č. 3

„Jak velký je zájem českých učitelů 2. stupně základních škol a zahraničních učitelů 2. stupně základních škol realizovat projektovou výuku?“

Hypotézy

H₀: Zájem zahraničních učitelů 2. stupně základních škol realizovat projektovou výuku je stejný jako zájem českých učitelů 2. stupně základních škol.

H_A: Zájem zahraničních učitelů 2. stupně základních škol realizovat projektovou výuku je odlišný od zájmu českých učitelů 2. stupně základních škol.

PROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Platnost nulové nebo alternativní hypotézy budeme ověřovat nejprve na skupině PR.

Respondentům byla položena výzkumná otázka: *„Jak silný je Váš zájem realizovat projektovou výuku?“*

Tabulka č. 29: Zájem respondentů realizovat projektovou výuku (PR)

		velmi silný	silný	průměrný	slabý	velmi slabý	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	7,0	43,2	43,2	5,6	0,9	213	100
Zahraníčí	2.	20,4	54,1	22,4	2,0	1,0	98	100
Celkem	n	35	145	114	14	3	311	

Chí kvadrát = **22.1698** st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0.2971

krit.(5%) = 0.7107

krit.(95%) = 9.4877

krit.(99%) = 13.2770

Pearson = 0.2580

C norm. = 0.3648

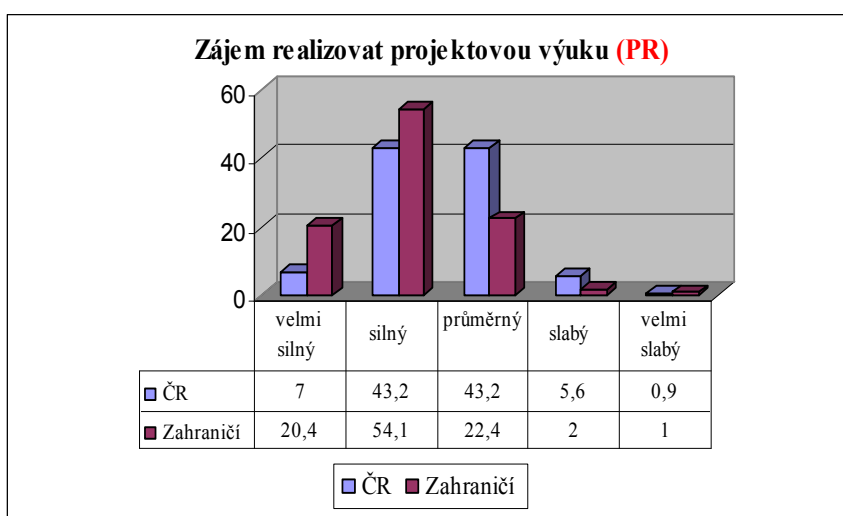
Čuprov = 0.0356

Cramer = 0.0713

Ze získaných dat vidíme, že v České republice má silný zájem o realizaci projektové výuky 50% respondentů, v zahraničí je zájem o 25 % větší. Téměř shodné jsou odpovědi, které se týkají slabého nebo velmi slabého zájmu (1 % PR a 1 % NR).

Vzhledem k faktu, že $\chi^2_{\text{tabulkový}} < \chi^2_{\text{vypočítaný}}$, existuje silná závislost mezi sledovanými znaky, konstatujeme přijetí alternativní hypotézy.

Graf č. 40 Zájem realizovat projektovou výuku (PR)



Dílčí závěr:

Pro skupinu PR přijímáme alternativní hypotézu, která se potvrdila.

H_A : Zájem zahraničních učitelů 2. stupně základních škol realizovat projektovou výuku je odlišný od zájmu českých učitelů 2. stupně základních škol.

Vyhodnocením této položky dotazníku se ukázalo, že zahraniční respondenti mají o projektovou výuku vyšší zájem než jejich čeští kolegové.

NEPROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Také neprojektovým respondentům byla položena stejná výzkumná otázka: „*Jak silný je Váš zájem realizovat projektovou výuku?*“

Tabulka č. 30: Zájem respondentů realizovat projektovou výuku (NR)

		velmi silný	silný	průměrný	slabý	velmi slabý	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	4,3	33,3	49,6	9,7	3,1	258	100
Zahraníčí	2.	14,7	48,5	27,9	5,9	2,9	68	100
Celkem	n	21	119	147	29	10	326	

Chí kvadrát = **19,0007** st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0,2971

krit.(5%) = 0,7107

krit.(95%) = 9,4877

krit.(99%) = 13,2770

Pearson = 0,2347

C norm. = 0,3319

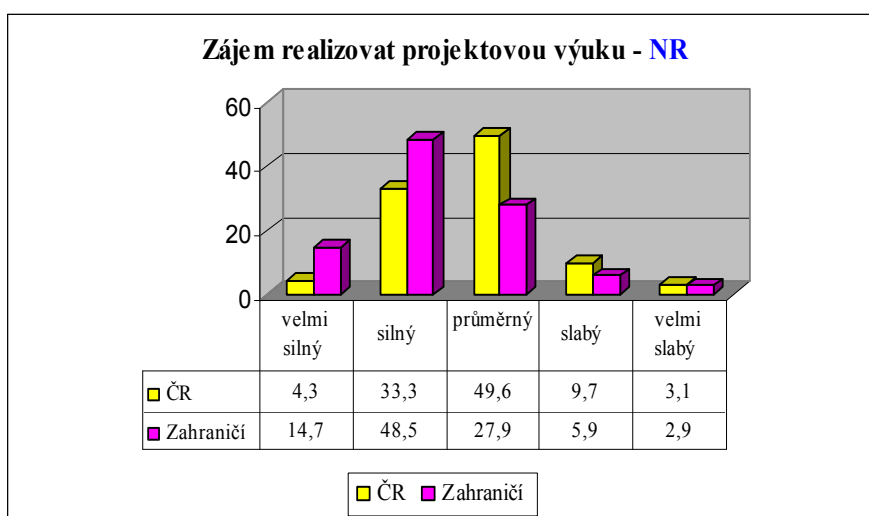
Čuprov = 0,0291

Cramer = 0,0583

U neprojektové skupiny má téměř polovina (147) z celkového počtu 326 respondentů průměrný zájem o realizaci projektové výuky.

O silné závislosti mezi sledovanými jevy vypovídá hodnota **C norm.** = 0,3319. Vysoký zájem vidíme u zahraničních respondentů (63 %), zatímco u českých je to pouze (38 %). Z tabulky dále vyplývá, že poměrně malé množství respondentů (13 % v ČR a 9 % v zahraničí) má o realizaci projektové výuky slabý nebo velmi slabý zájem.

Graf č. 41: Zájem realizovat projektovou výuku (NR)



Dílčí závěr

Pro skupinu NR přijímáme alternativní hypotézu, která se potvrdila.

H_A: Zájem zahraničních učitelů 2. stupně základních škol realizovat projektovou výuku je odlišný od zájmu českých učitelů 2. stupně základních škol.

Skupina neprojektových respondentů ze zahraničí vykazuje větší zájem o realizaci projektové výuky než respondenti z České republiky.

Závěr výzkumného problému č. 2

Prokázalo se, že zahraniční respondenti (projektoví i neprojektoví) mají vyšší zájem o realizaci projektové výuky než respondenti v České republice.

11.7 Zájem českých a zahraničních učitelů o semináře zaměřené na projektovou výuku

Výzkumná otázka č. 4

„Jak velký je zájem českých učitelů 2. stupně základních škol a zahraničních učitelů 2. stupně základních škol o semináře zaměřené na projektovou výuku?“

Následující obecně platnou hypotézu budeme nejprve testovat na skupině projektových respondentů.

Hypotézy

H₀: Zájem zahraničních učitelů 2. stupně základních škol o semináře týkající se projektové výuky je stejný jako zájem českých učitelů 2. stupně základních škol.

H_A: Zájem zahraničních učitelů 2. stupně základních škol o semináře týkající se projektové výuky je odlišný od zájmu českých učitelů základních škol.

PROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Respondentům byla položena výzkumná otázka: **„Měl(a) byste zájem zúčastnit se semináře zaměřeného na projektovou výuku?“**

Tabulka č. 31: Zájem respondentů o semináře zaměřené na projektovou výuku (PR)

		ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	29,1	51,2	11,3	8,5	0,0	213	100
Zahraníčí	2.	41,1	42,1	9,5	5,3	2,1	95	100
Celkem	n	101	149	33	23	2	308	

Chi kvadrát = 9.5507 **st.volnosti = 4**

krit.(1%) = 0.2971

krit.(5%) = 0.7107

krit.(95%) = 9.4877

krit.(99%) = 13.2770

Pearson = 0.1734

C norm. = 0.2453

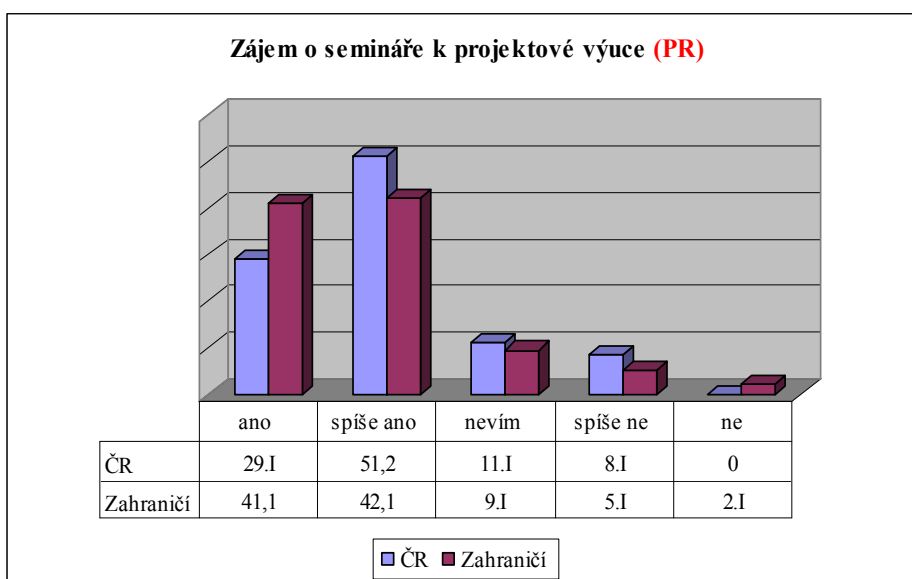
Čuprov = 0.0155

Cramer = 0.0310

Na základě výsledků zobrazených v tabulce můžeme konstatovat, že 250 z celkového počtu 308 respondentů (jak z České republiky, tak ze zahraničí) by mělo zájem zúčastnit se semináře zaměřeného na projektovou výuku.

Stejná situace se vyskytuje i na opačné straně spektra, mezi respondenty, kteří o semináře zájem nemají. (9 % českých a 7 % zahraničních respondentů). Vidíme také, že 11 % českých a 10 % zahraničních respondentů neví.

Graf č. 42: Zájem o semináře k projektové výuce (PR)



Dílčí závěr

Pro skupinu PR přijímáme alternativní hypotézu, která se potvrdila.

H_A: Zájem zahraničních učitelů 2. stupně základních škol o semináře týkající se projektové výuky je odlišný od zájmu českých učitelů základních škol.

NEPROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Respondentům byla položena výzkumná otázka: „*Měl(a) byste zájem zúčastnit se semináře zaměřeného na projektovou výuku?*“

Tabulka č. 32: Zájem respondentů o semináře zaměřené na projektovou výuku (NR)

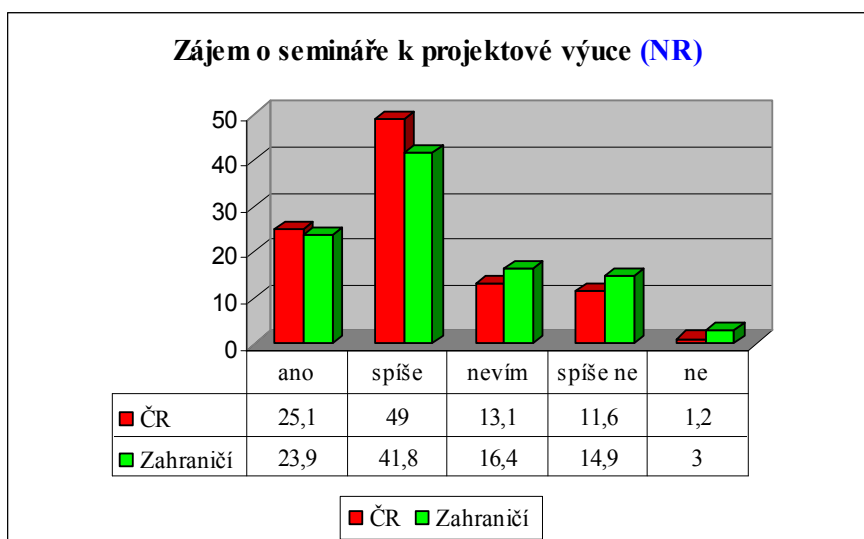
		ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	25,1	49,0	13,1	11,6	1,2	259	100
Zahraníčí	2.	23,9	41,8	16,4	14,9	3	67	100
Celkem	n	81	155	45	40	5	326	

Chí kvadrát = 2.6795 st.volnosti = 4
krit.(1%) = 0.2971 krit.(5%) = 0.7107 krit.(95%) = 9.4877 krit.(99%) = 13.2770
Pearson = 0.0903 C norm. = 0.1277 Čuprov = 0.0041 Cramer = 0.0082

Z tabulky vyplývá, že také NR mají zájem o semináře k problematice projektové výuky. Dokonce čeští (74 %) více než zahraniční (66 %). Z celkového počtu 326 respondentů nemá zájem pouhých 45, což odpovídá 13% českých NR a 18 % zahraničních NR. Stejně početná skupina (45) uvedla, že neví, zda má zájem zúčastnit se semináře zaměřeného k projektové výuce.

Na základě zjištění, že $\chi^2_{\text{tabulkový}} > \chi^2_{\text{vypočítaný}}$, neexistuje závislost mezi sledovanými znaky. Musíme tedy konstatovat, že u neprojektové skupiny neexistuje statisticky významný rozdíl mezi zájmem českých a zahraničních respondentů o projektovou výuku.

Graf č. 43: Zájem o semináře k projektové výuce (NR)



Dílčí závěr

Pro skupinu NR přijímáme nulovou hypotézu, která se potvrdila.

H₀: Zájem zahraničních učitelů 2. stupně základních škol o semináře týkající se projektové výuky je stejný jako zájem českých učitelů 2. stupně základních škol.

Závěr výzkumného problému č. 3

Protože se u obou skupin respondentů přijaté hypotézy liší, nepřijímáme obecně formulovanou hypotézu platnou pro všechny respondenty jak české, tak i zahraniční, ale přijímáme 2 hypotézy, každou samostatně s vymezením a konkretizací skupiny respondentů,

pro které je platná. Obě dvě skupiny vykazují zájem o další vzdělávání v oblasti projektové výuky. S potěšením musíme konstatovat, že je velmi pozitivní, že učitelé považují za zcela samozřejmé, pokračovat ve svém sebevzdělávání.

11.8 Faktory omezující realizaci projektové výuky na 2. stupni ZŠ v ČR a v zahraničí

Výzkumný problém č. 5

„Které faktory omezují realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí?“

Hypotézy

H₀: Faktory, které omezují realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí jsou stejné.

H_A: Faktory, které omezují realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí jsou odlišné.

Respondentům byla položena výzkumná otázka: *„Jak silně omezují následující faktory realizaci projektů a projektové práci na Vaší škole“*, která byla následně omezena výběrem z nabídky možných odpovědí.

A. TECHNIKA

PROJEKTOVÍ RESPONDENTI

H₀: Podíl techniky jako faktoru omezujícího realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí a na 2. stupni základních škol v České republice je stejný.

H_A: Podíl techniky jako faktoru omezujícího realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí je větší než na 2. stupni základních škol v České republice.

Respondentům byla položena výzkumná otázka: *„Jak silně omezuje technika realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?“*

Tabulka č. 33: Faktory omezující realizaci projektové výuky – technika (PR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	8,8	19,5	24,2	26,0	21,4	215	100
Zahraníčí	2.	10,6	23,4	16,0	18,1	31,9	94	100
Celkem	n	29	64	67	73	76	309	

Chi kvadrát = 7,4388 **st.volnosti** = 4

krit.(1%) = 0,2971 **krit.(5%)** = 0,7107 **krit.(95%)** = 9,4877 **krit.(99%)** = 13,2770

Pearson = 0,1533 **C norm.** = 0,2168 **Čuprov** = 0,0120 **Cramer** = 0,0241

Nejvíce respondentů z celkového počtu 309 (téměř ½ jak v České republice, tak v zahraničí) výrazně nepocítuje techniku jako faktor, který by omezoval realizaci projektové výuky. Na české straně se tak vyjádřilo (47 %) PR, v zahraničí 50 % PR.

U odpovědí, které se pohybují na opačné straně spektra je poněkud vyšší hodnota u zahraničních respondentů (34 % respondentů považuje techniku za silný faktor bránící realizaci projektové výuky, u českých respondentů je to 28 %).

Vzhledem k tomu, že i hodnota χ^2 tabulkový $> \chi^2$ vypočítaný a také střední závislost mezi sledovanými jevy vykazuje i hodnota **C norm.** = 0,2168, je prokazatelné, že neexistuje závislost mezi jevy, nejsou tedy výrazné rozdíly mezi odpověďmi českých a zahraničních projektových učitelů.

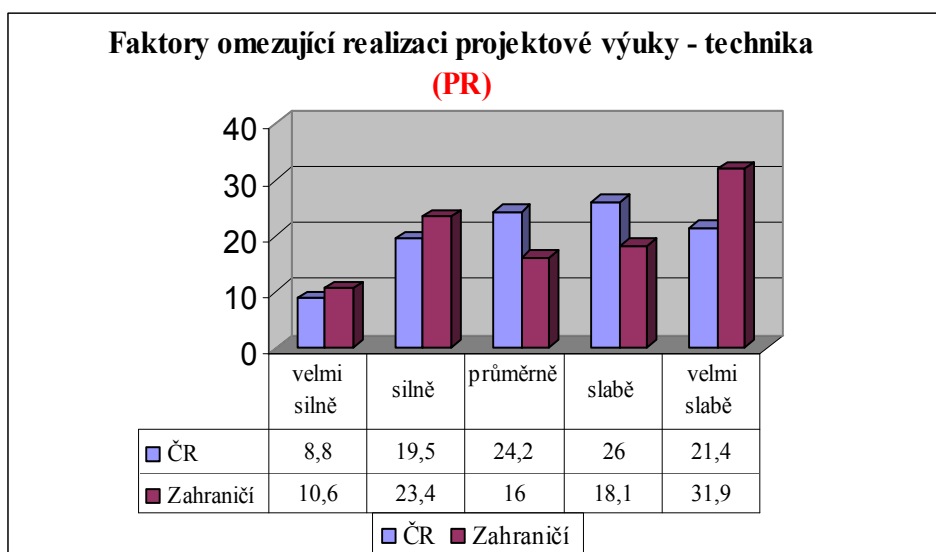
Dílčí závěr

Pro skupinu projektových respondentů přijímáme nulovou hypotézu.

H₀: Podíl techniky jako faktoru omezujícího realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí a na 2. stupni základních škol v České republice je stejný.

Z uvedených výsledků vyplývá, že technika není tím zásadním faktorem, který by omezoval realizaci projektové výuky ani v zahraničí ani v České republice. Jednotlivé dílčí výsledky nevykazují významné rozdíly. U PR vyvozujeme závěr, že situace s vybaveností škol, na kterých působí, může být z hlediska technického zázemí na dobré úrovni, minimálně na úrovni dostačující k tomu, aby mohli se svými žáky projektovou činnost realizovat. Dalším možným vysvětlením může být skutečnost, že využívání techniky nepovažují za důležité.

Graf č. 44: Faktory omezující realizaci projektové výuky – technika (PR)



NEPROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Respondentům byla položena stejná výzkumná otázka. „*Jak silně omezuje technika realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 34: Faktory omezující realizaci projektové výuky – technika (NR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	8,2	11,7	31,5	32,7	16,0	257	100
Zahraníčí	2.	14,3	12,7	31,7	6,3	34,9	63	100
Celkem	n	30	38	101	88	63	320	

Chi kvadrát = 24,0700 st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0,2971

krit.(5%) = 0,7107

krit.(95%) = 9,4877

krit.(99%) = 13,2770

Pearson = 0,2645

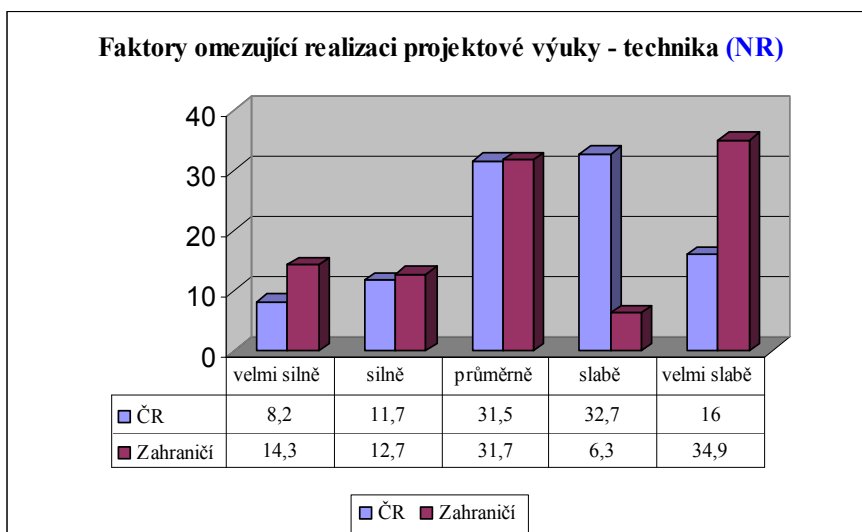
C norm. = 0,3741

Čuprov = 0,0376

Cramer = 0,0752

Údaje v tabulce prozrazují, že na rozdíl od skupiny PR odpovědělo přibližně 101 respondentů z celkového počtu 320, že jim technika brání realizaci projektové výuky průměrně. Silně její absenci pociťuje 20 % respondentů v České republice a 27 % respondentů v zahraničí. Naproti tomu velmi slabě ji pociťuje v České republice 49 % NR a 41 % NR v zahraničí. Mezi vyjádřeními českých a zahraničních respondentů existuje velmi vysoká závislost. Tento fakt potvrzuje hodnota $\chi^2_{\text{tabulkový}} < \chi^2_{\text{vypočítaný}}$.

Graf č. 45: Faktory omezující realizaci projektové výuky – technika (NR)



Dílčí závěr

U skupiny NR se ukázala silná statistická závislost mezi sledovanými jevy. Ukázalo se, že existují významné rozdíly mezi českými a zahraničními respondenty v pocíťování techniky jako faktoru bránícího realizaci projektové výuky.

Pro skupinu neprojektových respondentů přijímáme alternativní hypotézu.

H_A: Podíl techniky jako faktoru omezujícího realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí je větší než na 2. stupni základních škol v České republice.

Závěr

U skupiny PR se ukázala silná statistická závislost mezi porovnávanými znaky. Respondenti této skupiny, jak v ČR, tak v zahraničí nepocíťují techniku jako výrazný faktor, který by jim omezoval realizovat projektovou výuku.

Větší problémy s technickým zázemím jsou u skupiny NR. Pokud porovnáme výsledky respondentů v zahraničí s výsledky v České republice, zjišťujeme, že u obou skupin je větší procentuální zastoupení zahraničních respondentů, kteří techniku považují za faktor, který jim brání v realizaci projektové činnosti na jejich škole, než českých respondentů. Situaci s technikou jinak hodnotí PR než NR.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že pokud nejsou splněny podmínky dostatečně vytvořeného technického zázemí školy, nemusí být učitelé ochotni projektovou výuku realizovat.

B. PROSTORY

PROJEKTOVÍ RESPONDENTI

H_0 : Prostory omezují realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí stejně jako na 2. stupni základních škol v České republice.

H_A : Prostory omezují realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí více než na 2. stupni základních škol v České republice.

Respondentům byla položena výzkumná otázka: „*Jak silně omezují prostory realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 35: Faktory omezující realizaci projektové výuky – prostory (PR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	7,5	17,3	22,9	24,8	27,6	214	100
Zahraníčí	2.	17,9	34,7	14,7	23,2	9,5	95	100
Celkem	n	33	70	63	75	68	309	

Chí kvadrát = **27,5369** st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0,2971

krit.(5%) = 0,7107

krit.(95%) = 9,4877

krit.(99%) = 13,2770

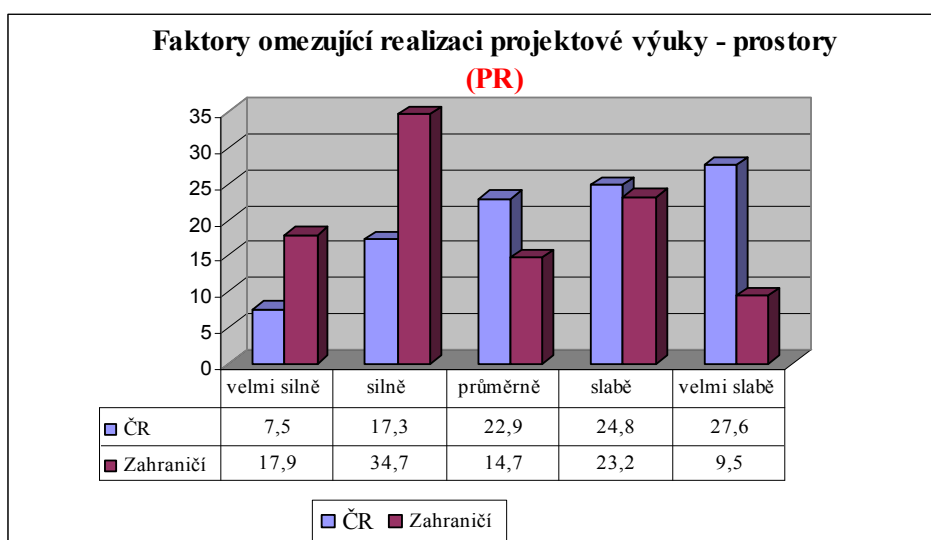
Pearson = 0,2860

C norm. = 0,4045

Čuprov = 0,0446

Cramer = 0,0891

Graf č. 46: Faktory omezující realizaci projektové výuky – prostory (PR)



Situace s prostory ve školách a školních budovách se ukázala na základě výsledků výzkumného šetření mezi Českou republikou a zahraničím velmi odlišná.

Velmi silně pociťují problémy s prostory zejména respondenti v zahraničí (53 %), v České republice je to pouze (25 %).

Vzhledem k faktu, že $\chi^2_{\text{tabulkový}} < \chi^2_{\text{vypočítaný}}$ existuje vysoká závislost mezi sledovanými znaky. O vysoké závislosti vypovídá také vysoká hodnota koeficientu **C norm.** 0,4045.

Dílčí závěr

Pro zahraniční PR jsou prostory jako faktor zabraňující realizaci projektové výuky daleko větším problémem, než je tomu v České republice. Přijímáme tedy alternativní hypotézu.

H_A: Prostory brání realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí více než na 2. stupni základních škol v České republice.

NEPROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Respondentům byla položena stejná výzkumná otázka: „*Jak silně omezují prostory realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 36: Faktory omezující realizaci projektové výuky – prostory (NR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	3,5	14,5	25,0	33,6	23,4	256	100
Zahraníčí	2.	14,1	23,4	31,2	14,1	17,2	64	100
Celkem	n	18	52	84	95	71	320	

Chí kvadrát = 20,9105 st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0,2971

krit.(5%) = 0,7107

krit.(95%) = 9,4877

krit.(99%) = 13,2770

Pearson = 0,2477

C norm. = 0,3502

Čuprov = 0,0327

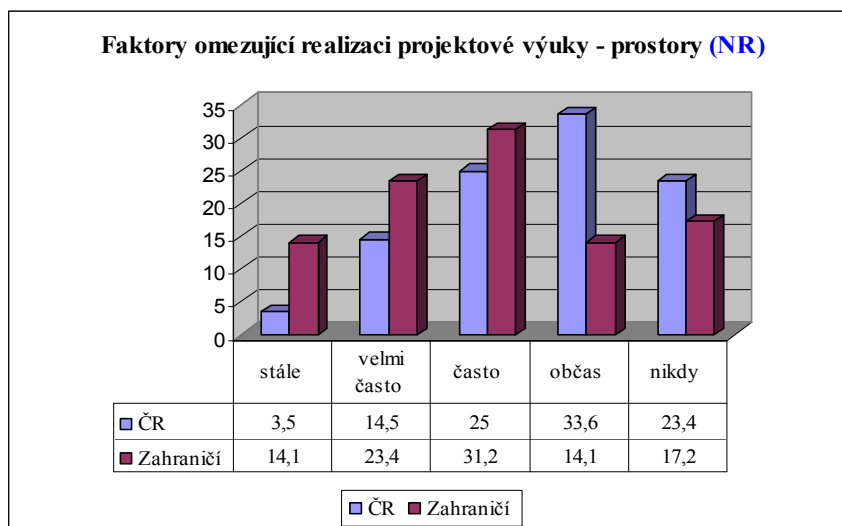
Cramer = 0,0653

Mezi zkoumanými jevy existuje vysoká závislost, o níž svědčí hodnota $\chi^2_{\text{tabulkový}} < \chi^2_{\text{vypočítaný}}$. Totéž vykazuje i hodnota **C norm.** = 0,3502

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že NR nepovažují prostory za významný činitel bránící projektové výuce (57 % českých respondentů pociťuje tuto skutečnost slabě, u zahraničních je to jen 31 % respondentů). Druhou skupinou jsou respondenti, kteří považují prostory za velmi silný důvod nemožnosti realizovat projektovou výuku (u zahraničních respondentů je to 38 %, u českých 18 %).

Poměrně vysoký počet respondentů (84 z 320) se přihlásilo k odpovědi, že jim prostory brání průměrně v realizaci projektové výuky.

Graf č. 47: Faktory omezující realizaci projektové výuky – prostory (NR)



Dílčí závěr

U českých i zahraničních NR se prokázala vysoká míra závislosti mezi zkoumanými znaky. Prostory jsou neprojektovými učiteli chápány jako větší problém v zahraničí než je tomu v České republice.

Pro skupinu NR přijímáme alternativní hypotézu.

H_A: Prostory brání realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí více než na 2. stupni základních škol v České republice.

Závěr

Podobně jako je tomu u skupiny PR, tak také pro NR se potvrdilo, že pro zahraniční učitele jsou prostory jako faktor omezující realizaci projektové výuky daleko větším problémem, než je tomu v České republice.

Pro PR i NR platí:

H_A: Prostory omezují realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí více než na 2. stupni základních škol v České republice.

C. NEOCHOTA KOLEGŮ

PROJEKTOVÍ RESPONDENTI

H_0 : Neochota kolegů k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol je stejná v České republice jako na 2. stupni základních škol v zahraničí.

H_A : Neochota kolegů k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol je větší v České republice než na 2. stupni základních škol v zahraničí.

Respondentům byla položena výzkumná otázka: „*Jak silně omezuje neochota kolegů realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 37: Faktory omezující realizaci projektové výuky – neochota kolegů (PR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	3,3	19,1	41,9	15,3	20,5	215	100
Zahraníčí	2.	3,2	3,2	27,7	25,5	40,4	94	100
Celkem	n	10	44	116	57	82	309	

Chí kvadrát = **28,5908** st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0,2971

krit.(5%) = 0,7107

krit.(95%) = 9,4877

krit.(99%) = 13,2770

Pearson = 0,2910

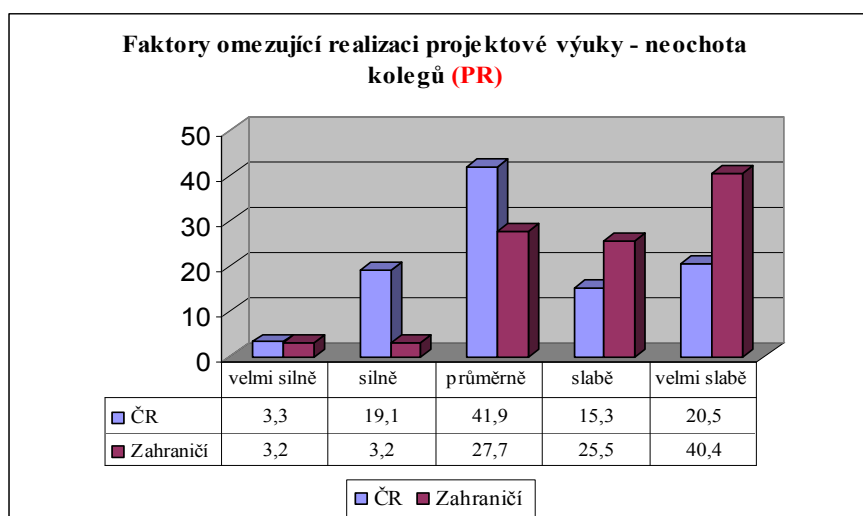
C norm. = 0,4116

Čuprov = 0,0463

Cramer = 0,0925

Z tabulky je patrné, že u českých PR je neochota kolegů k realizaci projektové výuky výrazně vyšší (22 %) oproti zahraničním respondentům, kteří neochotu svých kolegů realizovat projektovou výuku pocítují pouze v 6 %. 66 % zahraničních respondentů vnímá neochotu kolegů velmi slabě, zatímco u českých respondentů je to jen 36 %.

Graf č. 48: Faktory omezující realizaci projektové výuky – neochota kolegů (PR)



Dílčí závěr

Vyhodnocením této položky jsme zjistili, že $\chi^2_{\text{tabulkový}} < \chi^2_{\text{vypočítaný}}$. Mezi sledovanými jevy existuje vysoká závislost, což potvrzuje také hodnota **C norm.** (0,4116 vysoká závislost).

Z této skutečnosti vyplývá, že existuje statisticky významný rozdíl mezi vyjádřeními projektových respondentů v České republice a v zahraničí.

Více je pociťována neochota kolegů k realizaci projektové výuky v České republice, než v zahraničí.

Pro skupinu PR přijímáme alternativní hypotézu.

H_A: Neochota kolegů k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol je větší v České republice než na 2. stupni základních škol v zahraničí.

NEPROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Respondentům byla položena stejná výzkumná otázka. „*Jak silně omezuje neochota kolegů realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 38: Faktory omezující realizaci projektové výuky – neochota kolegů (NR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	0,4	18,4	34,5	26,3	20,4	255	100
Zahraníčí	2.	7,7	1,5	24,6	24,6	41,5	65	100
Celkem	n	6	48	104	83	79	320	

Chí kvadrát = 35,5734 st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0,2971 **krit.(5%) = 0,7107** **krit.(95%) = 9,4877** **krit.(99%) = 13,2770**

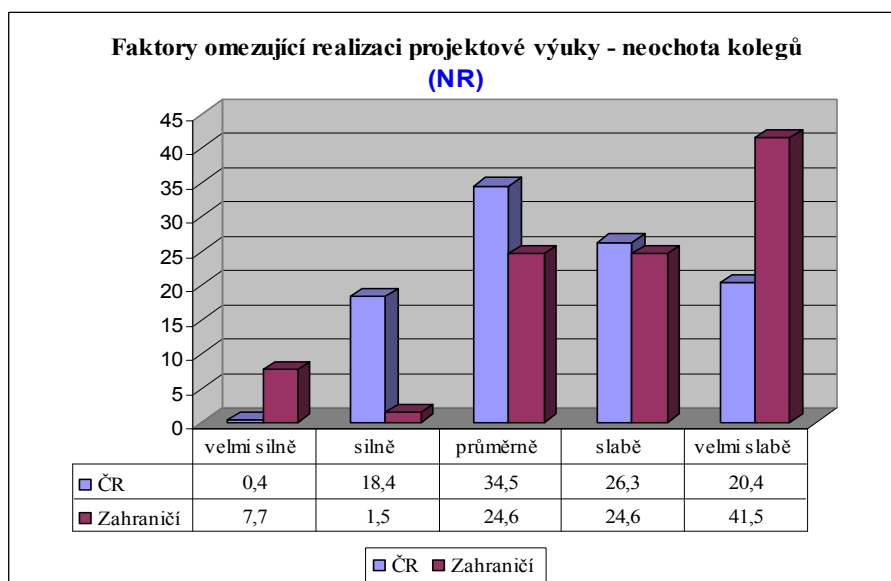
Pearson = 0,3163 **C norm. = 0,4473** **Čuprov = 0,0556** **Cramer = 0,1112**

U neprojektových respondentů je situace obdobná, jako u projektových respondentů. Také zde existuje statisticky významný rozdíl mezi vyjádřeními získanými v České republice a v zahraničí. Čeští NR pociťují neochotu svých kolegů na školách ve větší míře (19 %), než je tomu u zahraničních respondentů (9 %).

S potěšením můžeme konstatovat, že nejvíce odpovědi se pohybuje na škále vyjadřující jen slabou kolegiální neochotu ke spolupráci. U zahraničních respondentů je to 66 %, u českých respondentů 47 %.

Stejně jako u projektové skupiny je zastoupena nejvíce odpověď, která vypovídá, že je neochota kolegů pociťována průměrně (104 z celkového počtu 320).

Graf č. 49: Faktory omezující realizaci projektové výuky – neochota kolegů (NR)



Dílčí závěr

Pro skupinu NR přijímáme také alternativní hypotézu.

H_A: Neochota kolegů k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol je větší v České republice než na 2. stupni základních škol v zahraničí.

Závěr

Neochota kolegů k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol je silnější v České republice než v zahraničí.

D. NEOCHOTA VEDENÍ ŠKOLY

PROJEKTOVÍ RESPONDENTI

H₀: Neochota vedení školy k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol je stejná v České republice jako v zahraničí.

H_A: Neochota vedení školy k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol je větší v České republice než v zahraničí.

Respondenti odpovídali na výzkumnou otázku: „*Jak silně omezuje neochota vedení školy realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 39: Faktory omezující realizaci projektové výuky – neochota vedení školy (PR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě		
		1.	2.	3.	4.	5.	Celkem	Průměr
ČR	1.	0	0	0	0	0	0	0,00
Zahraníčí	2.	2,1	0,0	9,5	27,4	61,1	95	4,45
Celkem	n	2	0	9	26	58	95	4,45

Na základě informací z tabulky č.39 pozorujeme, že kontingenční tabulka byla PR málo zaplněna. Údaje, které jsme získali během výzkumného šetření, konkrétně ty, které se vztahují k této položce, neobsahovaly dostatečné množství odpovědí od českých respondentů, které by byly potřeba k vypočítání stupně závislosti mezi sledovanými jevy.

Test Chí kvadrát a z něj vycházející koeficienty nelze použít. Proto se uchylujeme k prezentaci tabulky prvního třídění, která pomůže objasnit, kolik respondentů z projektové skupiny na tuto dílčí položku dotazníku odpovědělo.

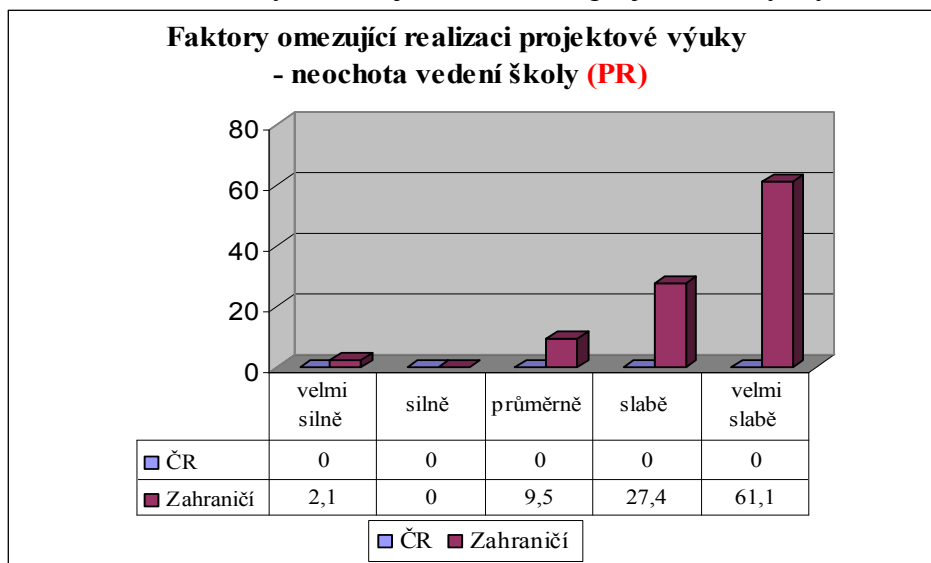
Tabulka č. 40: Neochota vedení školy (PR) - 1. třídění

ZNAK62	23. Jak silně omezuje neochota vedení školy realizaci projektů a projektové práci na Vaší škole?	text	abs.č.	rel.č.
		1. velmi silně	2	2.11 %
		2. silně	0	0.00 %
		3. průměrně	9	9.47 %
		4. slabě	26	27.37 %
		5. velmi slabě	58	61.05 %
Celkem			95	100,00 %

Na výše položenou otázku odpovědělo z celkového počtu 315 respondentů pouze 95 respondentů ze zahraničí. Z nich se 89 % vyjádřilo ve prospěch vedení škol, jejich neochotu k realizaci projektové výuky pocítují jen velmi slabě nebo slabě.

220 PR na otázku neodpovědělo, vyplněnou položku nechali prázdnou. Zajímavé je zjištění, že u žádné jiné položky dotazníku nenalezneme tak velké množství nevyplněných odpovědí.

Graf č. 50: Faktory omezující realizaci projektové výuky – neochota vedení školy



Dílčí závěr

Tuto položku dotazníku nevyplnilo překvapivě velké množství českých respondentů (220). Vzhledem k tomu, že se položka dotýká hodnocení a vztahu vedení jednotlivých škol k realizaci projektové výuky, působí na nás jednoznačně, že se respondenti k této položce v dotazníku nevyjádřili záměrně.²⁷

Tento fakt je pro nás velmi překvapující, zarážející a také alarmující.

NEPROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Respondentům byla položena stejná výzkumná otázka: „*Jak silně omezuje neochota vedení školy realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 41: Faktory omezující realizaci projektové výuky – neochota vedení školy (NR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	0	0	0	0	0	0	100
Zahraničí	2.	6,2	0,0	23,1	21,5	49,2	65	100
Celkem	n	4	0	15	14	32	65	

Při pohledu na kontingenční tabulku zjišťujeme stejnou situaci jako u respondentů projektových. Údaje, které se vztahují k této položce neobsahují dostatečné množství

²⁷ Na tomto místě považujeme za vhodné upozornit, že dotazníky, které jednotliví respondenti obdrželi, byly anonymní.

odpovědí od českých respondentů, které by byly potřeba k vypočítání stupně závislosti mezi sledovanými znaky. Proto také test Chí kvadrát a z něj vycházející koeficienty nelze použít.

I u této skupiny se uchýlíme k prezentaci výsledků prvního třídění, abychom zjistili, jak velký počet respondentů se k této dílčí položce dotazníku nevyjádřil.

Tabulka č. 42: Neochota vedení školy (NR) - 1. třídění

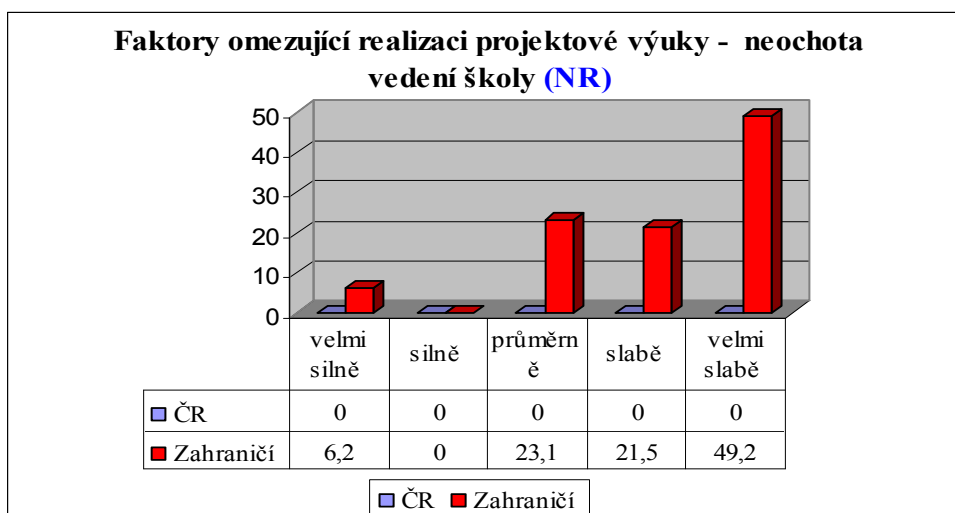
Jak silně omezuje neochota vedení školy realizaci projektů a projektové práci na Vaší škole?				
abs.č.	rel.č.	text	abs.č.	rel.č.
2	0.63 %	1. velmi silně	4	6.15 %
0	0.00 %	2. silně	0	0.00 %
9	2.86 %	3. průměrně	15	23.08 %
26	8.25 %	4. slabě	14	21.54 %
58	18.41 %	5. velmi slabě	32	49.23 %
220	69.84 %	Celkem	65	100,00 %

U neprojektové skupiny byla tato položka vyplněna pouze 65 respondenty ze zahraničí. Z nich se 71 % respondentů vyjádřilo ve prospěch vedení škol, protože pocítují neochotu z jejich strany jen velmi slabě nebo slabě.

266 projektových respondentů na tuto otázku neodpovědělo, vyplněnou položku nechali prázdnou.

Alarmující je opět podobně jako u skupiny projektových respondentů, že většina respondentů, kteří tuto položku nevyplnili, je z České republiky.

Graf č. 51: Faktory omezující realizaci projektové výuky – neochota vedení školy (NR)



Závěr

Kontingenční tabulka nebyla vyplněna jak u skupiny projektové, tak i u skupiny neprojektové pouze českými respondenty. Kvůli tomuto faktu nebylo možné vypočítat chí-kvadrát a tedy vzájemnou závislost mezi porovnávanými jevy.

Vzhledem k faktu, že se jedná o položku, která se týká přímo vedení jednotlivých škol a jejich potencionální ochoty či neochoty k realizaci projektové výuky, zastáváme názor, že ne všichni pedagogové na našich školách pracují v demokraticky vedených poměrech s možností vyjadřování potencionální kritiky na stranu vedení škol.

E. NEOCHOTA ŽÁKŮ

PROJEKTOVÍ RESPONDENTI

H₀: Neochota žáků 2. stupně základních škol k realizaci projektové výuky je stejná v České republice jako neochota žáků 2. stupně základních škol v zahraničí.

H_A: Neochota žáků 2. stupně základních škol k realizaci projektové výuky je větší v České republice než neochota žáků 2. stupně základních škol v zahraničí.

Respondenti odpovídali na výzkumnou otázku: „*Jak silně omezuje neochota žáků realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 43: Faktory omezující realizaci projektové výuky – neochota žáků (PR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	0,5	15,9	42,1	26,6	15,0	214	100
Zahraníčí	2.	0,0	6,4	24,5	26,6	42,6	94	100
Celkem	n	1	40	113	82	72	308	

Chí kvadrát = 31,7720 st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0,2971

krit.(5%) = 0,7107

krit.(95%) = 9,4877

krit.(99%) = 13,2770

Pearson = 0,3058

C norm. = 0,4325

Čuprov = 0,0516

Cramer = 0,1032

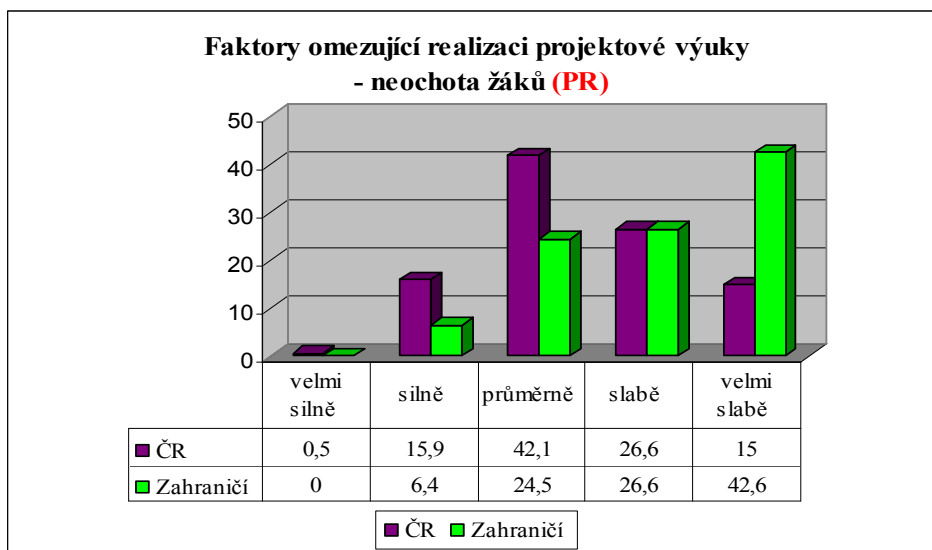
Na základě hodnot v tabulce se přibližně 1/3 respondentů z celkového počtu 308 přiklonila k názoru, že neochotu žáků k realizaci projektové výuky pocítují průměrně. Nepovažují ji ani za příliš silnou, ani za příliš slabou.

Jako méně ochotní k realizaci projektové výuky se jeví čeští žáci (16 %) ve srovnání s žáky zahraničními (6 %).

42 % českých respondentů nepovažuje neochotu žáků za faktor, který brání realizaci projektů nebo projektové práce. U zahraničních respondentů je to dokonce 70 %.

Vzhledem k faktu, že $\chi^2_{\text{tabulkový}} < \chi^2_{\text{vypočítaný}}$ existuje vysoká závislost mezi sledovanými znaky. Také hodnota **C norm.** = 0,4325 vypovídá o vysoké závislosti.

Graf č. 52: Faktory omezující realizaci projektové výuky – neochota žáků (PR)



Dílčí závěr

Pro skupinu PR přijímáme alternativní hypotézu.

H_A: Neochota žáků 2. stupně základních škol k realizaci projektové výuky je větší v České republice než neochota žáků 2. stupně základních škol v zahraničí.

NEPROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Respondentům byla položena stejná výzkumná otázka. „*Jak omezuje neochota žáků realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 44: Faktory omezující realizaci projektové výuky – neochota žáků (NR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	5,1	14,8	37,1	33,6	9,4	256	100
Zahraníčí	2.	1,6	3,1	25,0	25,0	45,3	64	100
Celkem	n	14	40	111	102	53	320	

Chí kvadrát = **50,3466** st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0,2971

krit.(5%) = 0,7107

krit.(95%) = 9,4877

krit.(99%) = 13,2770

Pearson = 0,3687

C norm. = 0,5214

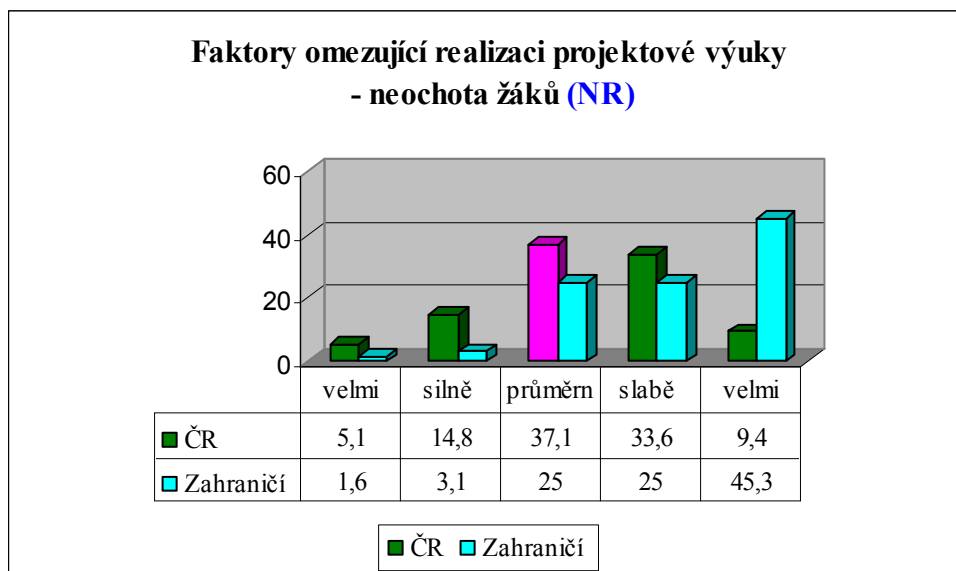
Čuprov = 0,0787

Cramer = 0,1573

Podobně jako je tomu u skupiny projektové, se nejvíce respondentů z celkového počtu 320 přiklonilo k tvrzení, že neochotu žáků k realizaci projektové výuky považují za

průměrnou. Neochotu žáků nepovažují ani za příliš silnou, ani za příliš slabou. 70 % zahraničních NR a 43 % českých NR pocítují neochotu svých žáků slabě.

Graf č. 53: Faktory omezující realizaci projektové výuky – neochota žáků (NR)



Dílčí závěr

Pro skupinu NR přijímáme také alternativní hypotézu.

H_A: Neochota žáků 2. stupně základních škol k realizaci projektové výuky je větší v České republice než neochota žáků 2. stupně základních škol v zahraničí.

Závěr

Pro PR i NR přijímáme alternativní hypotézu. Čeští žáci 2.stupně ZŠ jsou na rozdíl od zahraničních žáků méně ochotní k realizaci projektových aktivit. Jako pozitivní shledáváme, že tato skutečnost nemá vliv na učitele a jejich postoj k realizaci projektové výuky (viz závěr výzkumného šetření, že 42 % českých a 70 % zahraničních PR nepovažuje neochotu žáků za faktor, který brání realizaci projektů nebo projektové práce).

F. MATERIÁL

PROJEKTOVÍ RESPONDENTI

H₀: Podíl materiálu jako faktoru omezujícího realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol je v České republice stejný jako v zahraničí.

H_A: Podíl materiálu jako faktoru omezujícího realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol je v České republice větší než v zahraničí.

Respondenti odpovídali na výzkumnou otázku: „*Jak silně omezuje materiál realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 45: Faktory omezující realizaci projektové výuky – materiál (PR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	11,8	23,1	37,7	17,5	9,9	212	100
Zahraníčí	2.	4,2	17,7	21,9	26,0	30,2	96	100
Celkem	n	29	66	101	62	50	308	

Chí kvadrát = 29,2507 st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0,2971

krit.(5%) = 0,7107

krit.(95%) = 9,4877

krit.(99%) = 13,2770

Pearson = 0,2945

C norm. = 0,4165

Čuprov = 0,0475

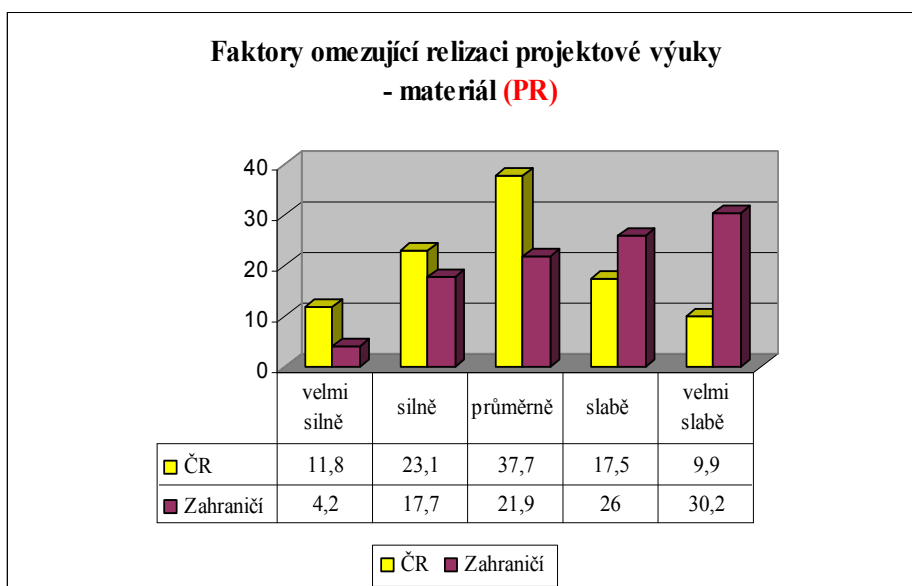
Cramer = 0,0950

Čeští respondenti pociťují větší problémy s nedostatkem materiálu pro případnou projektovou výuku (35 %) než jejich zahraniční kolegové (22 %).

Velké rozdíly jsou patrné u skupiny respondentů, kteří vnímají nedostatek materiálu slabě (56 % v zahraničí, 27 % v České republice). 1/3 (z celkového počtu 308) nevidí materiál jako faktor bránící realizaci projektové výuky, průměrně.

O velkých rozdílech mezi těmito soubory svědčí i hodnota χ^2 tabulkový < χ^2 vypočítaný a také hodnota koeficientu **C norm.** 0,4165, které značí vysokou závislost mezi sledovanými jevy.

Graf č. 54: Faktory omezující realizaci projektové výuky – materiál (PR)



Dílčí závěr

Čeští respondenti trpí výrazně větším nedostatkem materiálního vybavení než jejich kolegové v zahraničí. Materiál se tak stává faktorem, který má vliv na skutečnost, zda budou učitelé realizovat projektovou výuku nebo ne.

NEPROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Respondentům byla položena stejná výzkumná otázka: „*Jak silně omezuje materiál realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 46: Faktory omezující realizaci projektové výuky – materiál (NR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	9,4	19,2	39,6	22,0	9,8	255	100
Zahraníčí	2.	0,0	18,5	40,0	20,0	21,5	65	100
Celkem	n	24	61	127	69	39	320	

Chí kvadrát = 12,0797 st.volnosti = 4

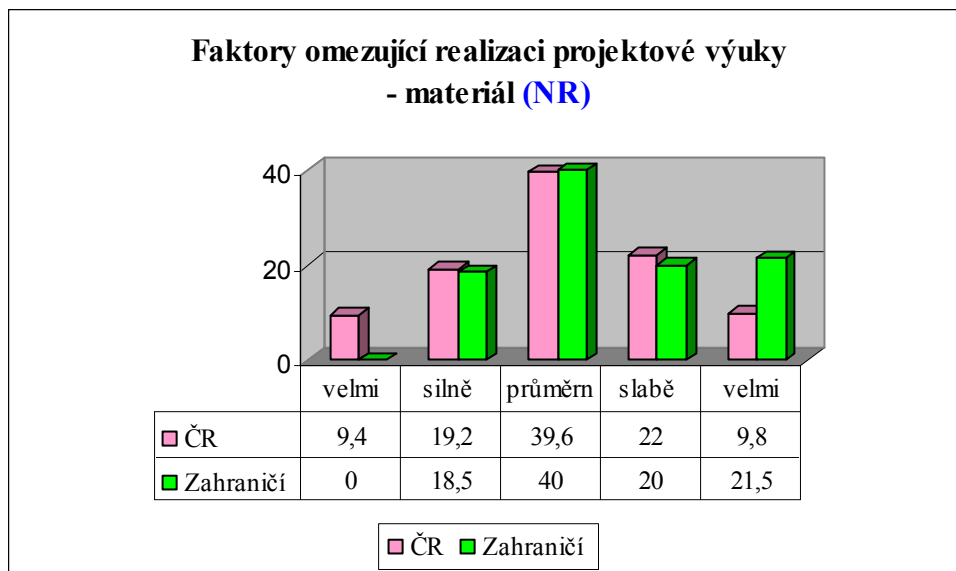
krit.(1%) = 0,2971 krit.(5%) = 0,7107 krit.(95%) = 9,4877 krit.(99%) = 13,2770

Pearson = 0,1907 C norm. = 0,2697 Čuprov = 0,0189 Cramer = 0,0377

Obdobná situace se opakuje i u NR. Největší počet (127) z celkového počtu respondentů (320) se vyjádřilo průměrně (40 % českých a 40 % zahraničních). V České

republiky pociťuje silně nedostatek materiálu na školách 29 % respondentů, v zahraničí se takto vyjádřilo pouze 19 % respondentů.

Graf č. 55: Faktory omezující realizaci projektové výuky – materiál (NR)



Dílčí závěr

Nedostatek materiálu jako faktoru omezujícího realizaci projektové výuky pociťují více čeští respondenti než jejich zahraniční kolegové.

Závěr

Situace s materiálním vybavením škol je lepší v zahraničí. U obou skupin respondentů jsme přijali alternativní hypotézu, která tuto skutečnost potvrzuje.

G. NEDOSTATEK ČASU

PROJEKTOVÍ RESPONDENTI

H₀: Nedostatek času omezující učitele v realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí je stejný.

H_A: Nedostatek času omezující učitele v realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice je větší než na 2. stupni základních škol v zahraničí.

Respondenti odpovídali na výzkumnou otázku: „*Jak silně omezuje nedostatek času realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 47: Faktory omezující realizaci projektové výuky – nedostatek času (PR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	15,1	39,2	34,0	6,6	5,2	212	100
Zahraníčí	2.	10,3	28,9	39,2	7,2	14,4	97	100
Celkem	n	42	111	110	21	25	309	

Chí kvadrát = **10,6549** st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0,2971

krit.(5%) = 0,7107

krit.(95%) = 9,4877

krit.(99%) = 13,2770

Pearson = 0,1826

C norm. = 0,2582

Čuprov = 0,0172

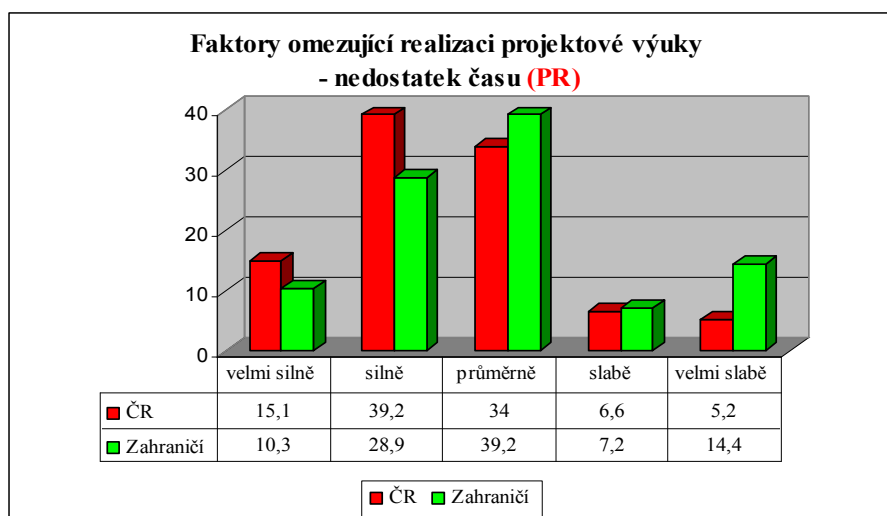
Cramer = 0,0345

U PR nám data získaná ve výzkumném šetření ukazují, že mezi zkoumanými jevy existuje střední závislost (χ^2 tabulkový < χ^2 vypočítaný). Na tuto závislost poukazuje i hodnota koeficientu **C norm.** = 0,2582.

Čeští respondenti pocítují nedostatek času velmi silně (54 %), jejich zahraniční kolegové poněkud méně (39 %).

Na opačném spektru hodnot jsou to opět zahraniční respondenti, které nedostatek času omezuje v realizaci projektové výuky slabě (22 %), zatímco českým respondentům téměř o polovinu méně (12 %).

Graf č. 56: Faktory omezující realizaci projektové výuky – nedostatek času (PR)



Dílčí závěr

Nedostatek času pociťují silněji čeští respondenti než respondenti v zahraničí. Čas se tak stává silným činitelem omezujícím učitele v realizaci projektové výuky.

NEPROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Respondentům byla položena stejná výzkumná otázka: „*Jak silně omezuje nedostatek času realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 48: Faktory omezující realizaci projektové výuky – nedostatek času (NR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	19,1	32,3	33,5	11,7	3,5	257	100
Zahraníčí	2.	28,1	23,4	26,6	14,1	7,8	64	100
Celkem	n	67	98	103	39	14	321	

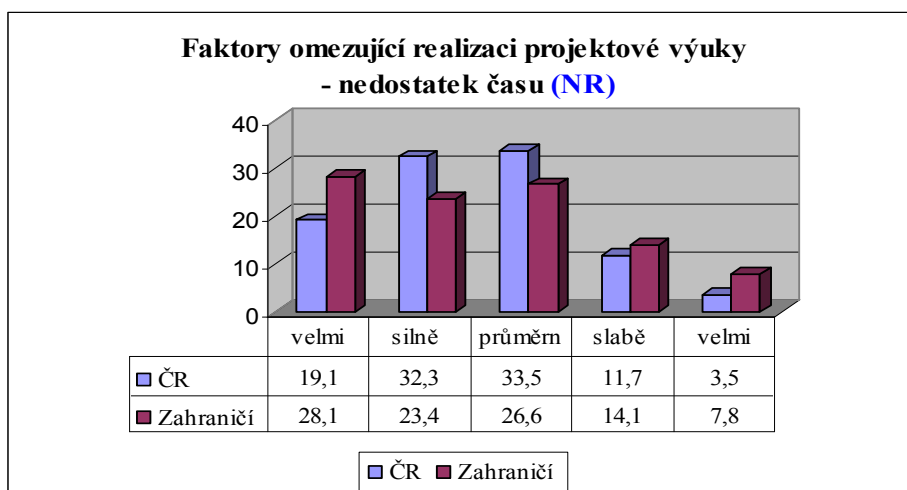
Chí kvadrát = 6,5157 st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0,2971 krit.(5%) = 0,7107 krit.(95%) = 9,4877 krit.(99%) = 13,2770

Pearson = 0,1410 C norm. = 0,1995 Čuprov = 0,0101 Cramer = 0,0203

Vzhledem k tomu, že i hodnota χ^2 tabulkový $> \chi^2$ vypočítaný a také střední závislost mezi sledovanými jevy vykazuje hodnotu **C norm.** = 0,1995, je prokazatelné, že neexistuje závislost mezi sledovanými znaky. Neexistují tedy výrazné rozdíly mezi odpověďmi českých a zahraničních neprojektových respondentů. Nedostatek času pociťují silně obě skupiny (čeští NR 51 %, zahraniční NR 52 %).

Graf č. 57: Faktory omezující realizaci projektové výuky – nedostatek času (NR)



Závěr

Bylo prokázáno, že nedostatek času omezuje realizaci projektové výuky jak u českých, tak i u zahraničních respondentů. Stává se tak silným faktorem, který brání učitelům v realizaci projektových činností.

Na základě výsledků výzkumného šetření přijímáme pro projektové respondenty alternativní hypotézu.

H_A: Nedostatek času omezující učitele v realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice je větší než na 2. stupni základních škol v zahraničí.

Pro neprojektové respondenty přijímáme nulovou hypotézu.

H₀: Nedostatek času omezující učitele v realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a na 2. stupni základních škol v zahraničí je stejný.

H. CHYBÍ PODPORA VEDENÍ

PROJEKTOVÍ RESPONDENTI

H₀: Chybějící podpora vedení jako faktor omezující realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice je stejná jako na 2. stupni základních škol v zahraničí.

H_A: Chybějící podpora vedení jako faktor omezující realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice je vyšší než na 2. stupni základních škol v zahraničí.

Respondenti odpovídali na výzkumnou otázku: „*Jak silně omezuje podpora vedení školy realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 49: Faktory omezující realizaci projektové výuky – chybí podpora vedení (PR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	1,4	12,3	14,2	30,3	41,7	211	100
Zahraníčí	2.	6,2	0,0	13,4	21,6	58,8	97	100
Celkem	n	9	26	43	85	145	308	

Chí kvadrát = **23,0667** st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0,2971

krit.(5%) = 0,7107

krit.(95%) = 9,4877

krit.(99%) = 13,2770

Pearson = 0,2640

C norm. = 0,3733

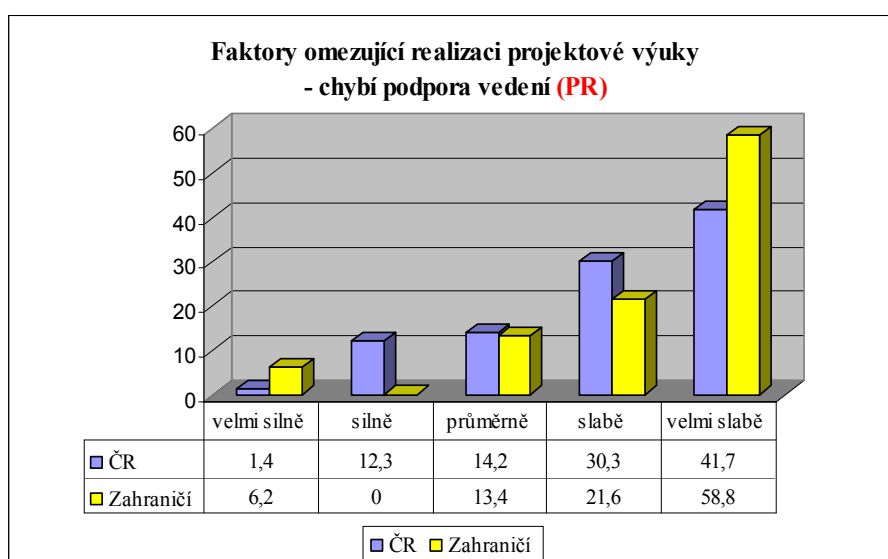
Čuprov = 0,0374

Cramer = 0,0749

Na základě uvedených faktů můžeme konstatovat, že chybějící podporu vedení pocítují silně 14 % českých PR a pouze 6 % zahraničních PR.

72 % českých a 80 % zahraničních PR uvedlo, že chybějící podporu ze strany vedení školy pocítují slabě. Přibližně stejně jsou na tom odpovědi, které se přiklání k průměru (14 % v ČR a 13 % v zahraničí). Mezi sledovanými jevy se prokázal vysoký stupeň závislosti, což dokazuje χ^2 tabulkový < χ^2 vypočítaný a také hodnota **C norm.** = 0,3733, která také ukazuje na vysoký stupeň závislosti.

Graf č. 58: Faktory omezující realizaci projektové výuky – chybí podpora vedení (PR)



Dílčí závěr

Pro PR přijímáme alternativní hypotézu.

H_A: Chybějící podpora vedení jako faktor omezující realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice je vyšší než na 2. stupni základních škol v zahraničí.

NEPROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Respondentům byla položena stejná výzkumná otázka: „*Jak silně chybí podpora vedení školy k realizaci projektů a projektové práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 50: Faktory omezující realizaci projektové výuky – chybí podpora vedení (NR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	1,2	9,4	14,6	38,2	36,6	254	100
Zahraníčí	2.	6,5	6,5	24,2	14,5	48,4	62	100
Celkem		7	28	52	106	123	316	

Chí kvadrát = **19,6613** st.volnosti = 4

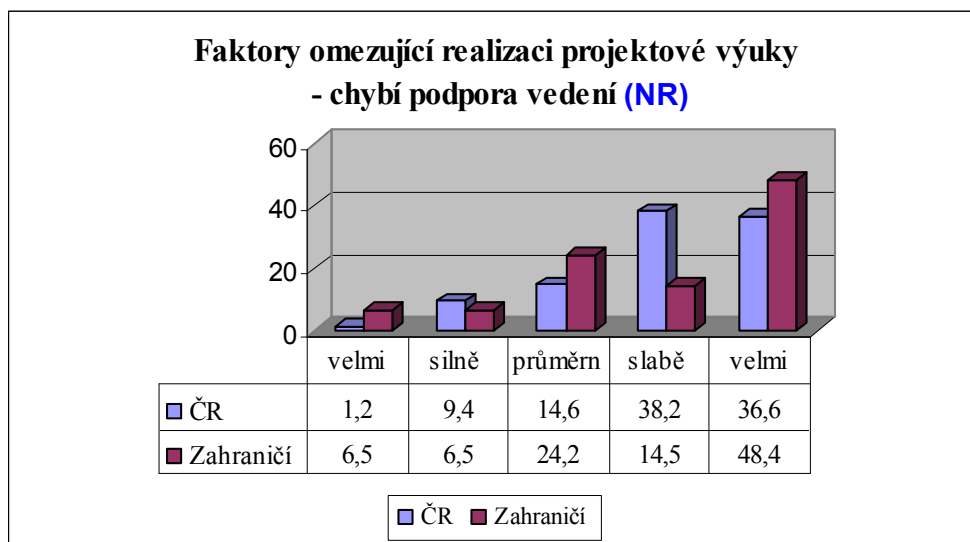
krit.(1%) = 0,2971 krit.(5%) = 0,7107 krit.(95%) = 9,4877 krit.(99%) = 13,2770

Pearson = 0,2420 C norm. = 0,3423 Čuprov = 0,0311 Cramer = 0,0622

Chybějící podporu ze strany vedení pocítuje silně 11 % respondentů z České republiky a 13 % ze zahraničí.

Slabě tuto podporu vnímá 75 % respondentů z České republiky, 63 % ze zahraničí. 15 % respondentů z České republiky se přiklání k průměru, zatímco v zahraničí je to 24 %.

Graf č. 59: Faktory omezující realizaci projektové výuky – chybí podpora vedení (NR)



Dílčí závěr

Pro NR přijímáme alternativní hypotézu.

H_A: Chybějící podpora vedení jako faktor omezující realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice je vyšší než na 2. stupni základních škol v zahraničí.

Závěr:

Výsledky výzkumného šetření nám potvrdily u obou skupin respondentů přijetí alternativní hypotézy. Prokázala se skutečnost, že chybějící podpora vedení jako faktor omezující realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice je vyšší než na 2. stupni základních škol v zahraničí.

I. PRACOVNÍ VYTÍŽENÍ

PROJEKTOVÍ RESPONDENTI

H₀: Pracovní vytížení učitelů jako faktor omezující realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol je stejné v České republice jako v zahraničí.

H_A: Pracovní vytížení učitelů jako faktor omezující realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol je vyšší v České republice než v zahraničí.

Respondenti odpovídali na výzkumnou otázku: „*Jak silně omezuje pracovní vytížení realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 51: Faktory omezující realizaci projektové výuky – pracovní vytížení (PR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	22,5	37,6	27,7	8,5	3,8	213	100
Zahraníčí	2.	11,5	25,0	31,2	17,7	14,6	96	100
Celkem	n	59	104	89	35	22	309	

Chí kvadrát = 23,5465 st.volnosti = 4

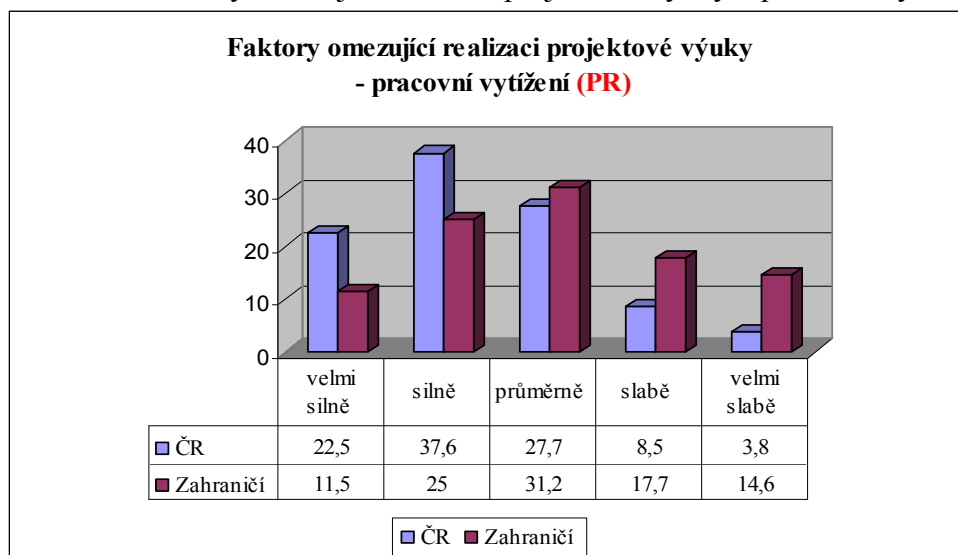
krit.(1%) = 0,2971 krit.(5%) = 0,7107 krit.(95%) = 9,4877 krit.(99%) = 13,2770

Pearson = 0,2661 C norm. = 0,3763 Čuprov = 0,0381 Cramer = 0,0762

Údaje získané z výzkumného šetření ukazují, že se čeští respondenti cítí více pracovní vytížení (60 %) než jejich zahraniční kolegové (37 %). Tuto skutečnost potvrzuje také hodnota koeficientu **C norm.** 0,3763, která vyjadřuje vysokou závislost mezi sledovanými jevy. Nejvíce respondentů (163) z celkového počtu 309 vyjádřilo, že pracovní vytížení

pociťují velmi silně nebo silně. Zahraničním respondentům brání pracovní vytížení slabě či dokonce velmi slabě v realizaci projektové výuky (32 %), oproti českým respondentům (12 %).

Graf č. 60: Faktory omezující realizaci projektové výuky – pracovní vytížení



Dílčí závěr

Pro PR přijímáme alternativní hypotézu.

H_A: Pracovní vytížení učitelů jako faktor omezující realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol je vyšší v České republice než v zahraničí.

NEPROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Respondentům byla položena stejná výzkumná otázka: „*Jak silně omezuje pracovní vytížení realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?*“

Tabulka č. 52: Faktory omezující realizaci projektové výuky – pracovní vytížení (NR)

		velmi silně	silně	průměrně	slabě	velmi slabě	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	25,4	31,6	29,7	8,6	4,7	256	100
Zahraničí	2.	16,9	6,2	61,5	10,8	4,6	65	100
Celkem	n	76	85	116	29	15	321	

Chí kvadrát = **29,1110** st.volnosti = 4

krit.(1%) = 0,2971

krit.(5%) = 0,7107

krit.(95%) = 9,4877

krit.(99%) = 13,2770

Pearson = 0,2884

C norm. = 0,4078

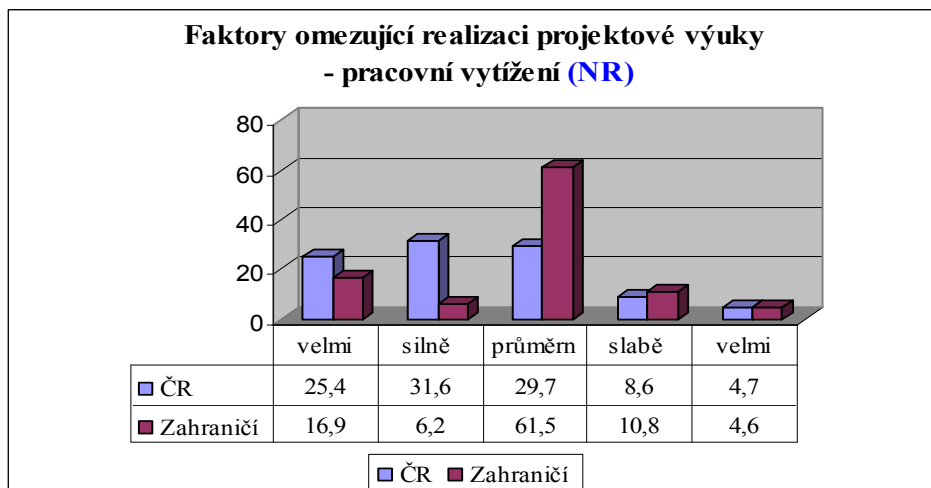
Čuprov = 0,0453

Cramer = 0,0907

O velkém rozdílu mezi českými a zahraničními respondenty svědčí vysoká hodnota koeficientu C norm. 0,3763. Také χ^2 tabulkový < χ^2 vypočítaný prozrazuje existenci vysoké

závislosti mezi sledovanými znaky. Z dat uvedených v tabulce vidíme, že čeští respondenti (57 %) se na rozdíl od zahraničních (23 %) cítí výrazně více pracovně vytíženi. Zahraniční respondenti uvádějí nejčastěji, že se cítí vytíženi průměrně (62 %).

Graf č. 61: Faktory omezující realizaci projektové výuky – pracovní vytížení (NR)



Dílčí závěr

Pro NR přijímáme také alternativní hypotézu.

H_A: Pracovní vytížení učitelů jako faktor omezující realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol je vyšší v České republice než v zahraničí.

Závěr

Čeští respondenti (projektoví i neprojektoví) se cítí výrazně více pracovně vytíženi než zahraniční respondenti. Pro obě dvě skupiny jsme přijali alternativní hypotézu.

H_A: Pracovní vytížení učitelů jako faktor omezující realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol je vyšší v České republice než v zahraničí.

Tabulka č. 53: Faktory omezující realizaci projektové výuky u PR a NR

FAKTORY OMEZUJÍCÍ REALIZACI PROJEKTOVÉ VÝUKY	PROJEKTOVÍ RESPONDENTI	FAKTORY OMEZUJÍCÍ REALIZACI PROJEKTOVÉ VÝUKY	NEPROJEKTOVÍ RESPONDENTI
	V-koefficient		V-koefficient
nedostatek času	0,3441	pracovní vytížení	0,3653
pracovní vytížení	0,3376	nedostatek času	0,3529
materiál	-0,0516	materiál	-0,0714
prostory	-0,1222	technika	-0,2609
technika	-0,1736	prostory	-0,3043
neochota kolegů	-0,2797	neochota žáků	-0,3168
neochota žáků	-0,3677	neochota kolegů	-0,3385
chybí podpora vedení	-0,6323	chybí podpora vedení	-0,6151
neochota vedení školy	-0,8632	neochota vedení školy	-0,6462

Závěr výzkumného problému č. 4

Na základě údajů zjištěných výzkumným šetřením se potvrzuje naše východisko formulované v teoretické části práce, že velkým problémem učitelů bez rozdílu, zda patří do projektové či neprojektové skupiny, jsou nedostatek času a pracovní vytížení.

Dalším zásadním problémem je nedostatek materiálního zabezpečení. Za pozitivní zjištění považujeme fakt, že vedení škol převážně podporuje realizaci projektové práce.

11.9 Iniciativa k realizaci projektové výuky na 2. stupni ZŠ v ČR a v zahraničí

Výzkumný problém č. 5²⁸

„Vychází iniciativa k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice od stejných subjektů jako na 2. stupni základních škol v zahraničí?“

K výzkumnému problému č. 5 si ke každé posuzované položce stanovíme dílčí hypotézu, kterou budeme ověřovat pro jednotlivé položky zvlášť.

Respondentům byla položena výzkumná otázka: *„Od koho vychází iniciativa k realizaci projektové výuky na Vaší škole?“*

Hypotézy

H₀: Iniciativa k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice vychází od stejných subjektů jako iniciativa k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí.

H_A: Iniciativa k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice vychází od jiných subjektů než iniciativa k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí.

PROJEKTOVÍ RESPONDENTI

A. VEDENÍ ŠKOLY, ŘEDITEL

Tabulka č. 54: Iniciativa k realizaci projektové výuky – vedení školy (PR)

		ano	ne	nevím	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	65,1	22,0	12,9	209	100
Zahraníčí	2.	56,2	29,2	14,6	89	100
Celkem	n	186	72	40	298	

Chí kvadrát = 2.2640

st.volnosti = 2

krit.(1%) = 0.0201

krit.(5%) = 0.1026

krit.(95%) = 5.9915

krit.(99%) = 9.2103

Pearson = 0.0868

C norm. = 0.1228

Čuprov = 0.0054

Cramer = 0.0076

²⁸ U tohoto výzkumného problému jsme se omezili pouze na výzkumné šetření mezi projektovými respondenty, protože předpokládáme, že neprojektoví respondenti nemohou zcela objektivně zodpovědět výše uvedenou výzkumnou otázku.

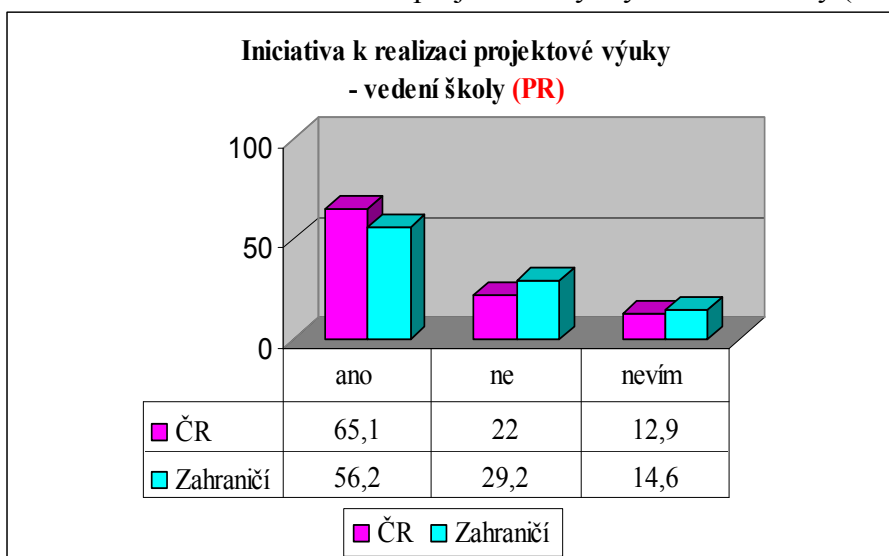
Na otázku, zda iniciativa k projektové výuce vychází od vedení škol či jejich ředitelů nám odpovědělo z celkového počtu 298 respondentů kladně téměř 2/3. V České republice takto odpovědělo 65 %, v zahraničí 56 %.

U zahraničních respondentů nalezneme poněkud vyšší zastoupení negativních odpovědí (29 %), oproti odpovědím z České republiky (22 %). Pozoruhodné se nám jeví odpovědi, kde respondenti vypověděli, že neví. Pravděpodobně se tu jedná o špatnou komunikaci mezi jednotlivými učiteli a vedením škol či neznalost celkové koncepce a záměrů škol ze strany jednotlivých učitelů. Hodnota **C norm.** = 0.1228 je nízká, vykazuje nízkou závislost. Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi přístupem vedení/ředitelů základních škol v České republice a v zahraničí.

U položky „vedení školy, ředitel“ přijímáme na základě zjištěných dat nulovou hypotézu.

H₀: Iniciativa k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice vychází od stejných subjektů jako iniciativa k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí.

Graf č. 62: Iniciativa k realizaci projektové výuky – vedení školy (PR)



Závěr

Jak v České republice, tak v zahraničí podporuje vedení škol realizaci projektové výuky.

B. PROJEKTOVÝ TÝM

H₀: Iniciativa projektového týmu k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice je stejná jako iniciativa projektového týmu k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí.

H_A: Iniciativa projektového týmu k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice je odlišná než iniciativa projektového týmu k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí.

Tabulka č. 55: Iniciativa k realizaci projektové výuky – projektový tým (PR)

		ano	ne	nevím	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	25,6	53,2	21,2	203	100
Zahraníčí	2.	40,9	39,8	19,3	88	100
Celkem	n	88	143	60	291	

Chí kvadrát = 2.2640 **st.volnosti = 2**

krit.(1%) = 0.0201

krit.(5%) = 0.1026

krit.(95%) = 5.9915

krit.(99%) = 9.2103

Pearson = 0.0868

C norm. = 0.1228

Čuprov = 0.0054

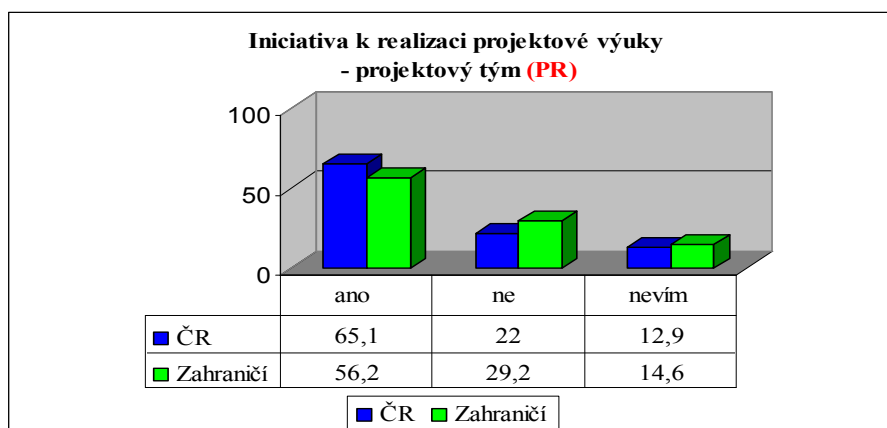
Cramer = 0.0076

Podle údajů znázorněných v tabulce odpovědělo z celkového počtu 291 respondentů 143 záporně. Téměř ½ respondentů přiznalo, že projektový tým není ten, kdo na jejich škole vyvíjí iniciativu směrem k realizaci projektové výuky.

41 % zahraničních respondentů přiznalo povědomost o jeho existenci i o iniciativách směrem k projektové výuce. V České republice se takto vyjádřilo pouze 26 %.

Poměrně stejně velká skupina jak v zahraničí (53 %), tak v České republice (40 %) sdělilo, že o jeho existenci neví.

Graf č. 63: Iniciativa k realizaci projektové výuky – projektový tým (PR)



U položky „projektový tým“ přijímáme na základě zjištěných dat alternativní hypotézu.

H_A: Iniciativa projektového týmu k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice je odlišná než iniciativa projektového týmu k realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v zahraničí.

Závěr

Situace s realizací projektové výuky ze strany projektového týmu je v České republice odlišná než v zahraničí. Projektové týmy iniciují realizaci projektové výuky spíše v zahraničí než v České republice.

C. PEDAGOGOVÉ

H₀: Iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany českých pedagogů na 2. stupni základní školy je stejná jako iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany zahraničních pedagogů na 2. stupni základní školy.

H_A: Iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany českých pedagogů na 2. stupni základní školy je odlišná než iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany zahraničních pedagogů na 2. stupni základní školy.

Tabulka č. 56: Iniciativa k realizaci projektové výuky – pedagogové (PR)

		ano	ne	nevím	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	79,3	12,7	8,0	213	100
Zahraníčí	2.	80,2	3,3	16,5	91	100
Celkem	n	242	30	32	304	

Chí kvadrát = 10.0687 **st.volnosti = 2**

krit.(1%) = 0.0201 **krit.(5%) = 0.1026** **krit.(95%) = 5.9915** **krit.(99%) = 9.2103**

Pearson = 0.1791 **C norm. = 0.2532** **Čuprov = 0.0234** **Cramer = 0.0331**

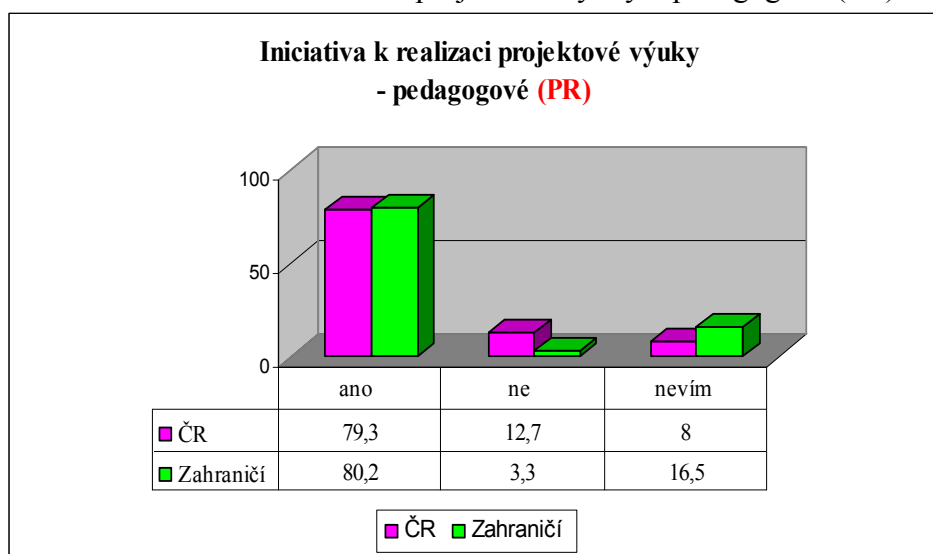
Z celkového počtu 304 respondentů se 242 vyjádřilo kladně. 80 % zahraničních a téměř 80 % českých respondentů potvrdilo, že iniciativa k realizaci projektové výuky pochází od samotných pedagogů.

Negativně se vyjádřilo více českých (13 %) než zahraničních respondentů (3 %). Tato skutečnost potvrzuje, že v České republice je více učitelů, kteří nevyvíjí iniciativu k realizaci projektové výuky, než v zahraničí.

Naopak v zahraničí je více učitelů (17 %), kteří neví, zda jsou pedagogové v tomto směru iniciativní. V České republice je to pouze 8 %.

Hodnota **C norm.** = 0.2532 vypovídá o střední závislosti mezi sledovanými jevy.

Graf č. 64: Iniciativa k realizaci projektové výuky – pedagogové (PR)



U položky „pedagogové“ přijímáme na základě zjištěných dat alternativní hypotézu.

H_A: Iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany českých pedagogů na 2. stupni základní školy je odlišná než iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany zahraničních pedagogů na 2. stupni základní školy.

Závěr

Jak v České republice, tak v zahraničí patří učitelé mezi ty, kteří iniciují realizaci projektové výuky. V České republice je však na rozdíl od zahraničí větší počet pedagogů, kteří tuto aktivitu nevyvíjejí.

D. ŽÁCI

H₀: Iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany českých žáků na 2. stupni základní školy je stejná jako iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany zahraničních žáků na 2. stupni základní školy.

H_A: Iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany českých žáků na 2. stupni základní školy je odlišná než iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany zahraničních žáků na 2. stupni základní školy.

Tabulka č. 57: Iniciativa k realizaci projektové výuky – žáci (PR)

		ano	ne	nevím	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	19,9	66,0	14,1	206	100
Zahraníčí	2.	22,4	60,0	17,6	85	100
Celkem	n	60	187	44	291	

Chi kvadrát = 1.0215 **st.volnosti** = 2

krit.(1%) = 0.0201 **krit.(5%)** = 0.1026 **krit.(95%)** = 5.9915 **krit.(99%)** = 9.2103

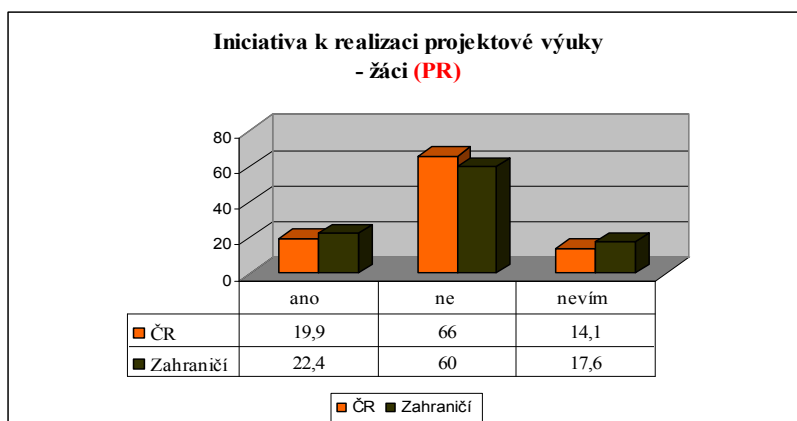
Pearson = 0.0591 **C norm.** = 0.0836 **Čuprov** = 0.0025 **Cramer** = 0.0035

Údaje v tabulce nám ukazují, že hodnota **C norm.** = 0.0836 není vysoká, tudíž porovnávané znaky nevykazují vzájemnou závislost. Tuto skutečnost nám také potvrzuje hodnota χ^2 tabulkový $>$ χ^2 vypočítaný.

20 % respondentů z České republiky a 22 % ze zahraničí odpovědělo, že žáci jsou těmi, kteří iniciují realizaci projektové výuky nebo projektové činnosti na školách.

Čeští i zahraniční žáci 2. stupně základních škol nevyvíjejí iniciativu směrem k realizaci projektové výuky (66 % v České republice, 60 % v zahraničí).

Graf č. 65: Iniciativa k realizaci projektové výuky – žáci (PR)



U položky „žáci“ přijímáme na základě zjištěných dat nulovou hypotézu.

H₀: Iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany českých žáků na 2. stupni základní školy je stejná jako iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany zahraničních žáků na 2. stupni základní školy.

Závěr

Jak v České republice, tak v zahraničí platí, že většina žáků není tím činitelem, který iniciuje realizaci projektů nebo projektové činnosti na školách. Žáci, kteří tyto aktivity vyvíjejí, patří k menšině.

E. RODIČE

H₀: Iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany rodičů českých žáků na 2. stupni základní školy je stejná jako iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany rodičů zahraničních žáků na 2. stupni základní školy.

H_A: Iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany rodičů českých žáků na 2. stupni základní školy je odlišná než iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany rodičů zahraničních žáků na 2. stupni základní školy.

Tabulka č. 58: Iniciativa k realizaci projektové výuky – rodiče (PR)

		ano	ne	nevím	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	1,9	70,5	27,5	207	100
Zahraníčí	2.	13,6	68,2	18,2	88	100
Celkem	n	16	206	73	295	

Chi kvadrát = 17.8279 st.volnosti = 2

krit.(1%) = 0.0201

krit.(5%) = 0.1026

krit.(95%) = 5.9915

krit.(99%) = 9.2103

Pearson = 0.2387

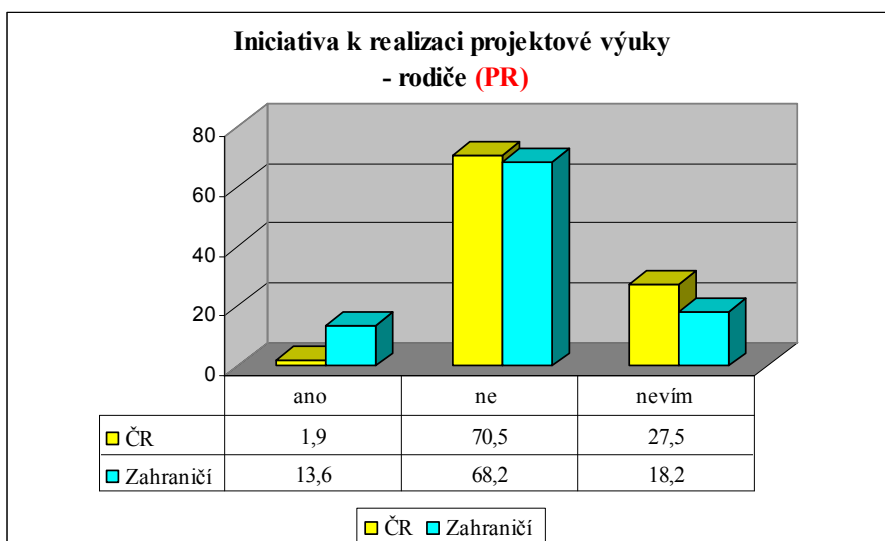
C norm. = 0.3376

Čuprov = 0.0427

Cramer = 0.0604

Z celkového počtu 295 respondentů odpovědělo přibližně 2/3, že rodiče neinicují realizaci projektové výuky (zastoupení zahraničních a českých respondentů je víceméně vyrovnané – přibližně 70 %). Nejmenší podíl odpovědí tvoří odpovědi kladné (14 % v zahraničí, 2 % v České republice). Hodnota koeficientu **C norm.** 0.3376 značí vysokou závislost mezi sledovanými jevy. $\chi^2_{\text{tabulkový}} < \chi^2_{\text{vypočítaný}}$, mezi sledovanými znaky existuje vysoká závislost.

Graf č.66: Iniciativa k realizaci projektové výuky – žáci (PR)



U položky „rodiče“ přijímáme na základě zjištěných dat alternativní hypotézu.

H_A: Iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany rodičů českých žáků na 2. stupni základní školy je odlišná než iniciativa k realizaci projektové výuky ze strany rodičů zahraničních žáků na 2. stupni základní školy.

Závěr výzkumného problému č. 6

Výzkum ukázal, že rodiče nepatří mezi iniciátory realizace projektové výuky. Více rodičů je v tomto směru aktivních v zahraničí než v České republice.

Skutečnost, že rodiče žáků v tak velké míře nevyvíjejí iniciativu k realizaci projektové výuky považujeme za politováníhodné vzhledem k faktu, že projektová výuka předpokládá aktivní spolupráci pedagogů a rodičů žáků.

11.10 Hodnocení projektové výuky učiteli 2. stupně ZŠ v ČR a v zahraničí

Výzkumný problém č. 7²⁹

„Jak je celkově hodnocena projektová výuka učiteli 2. stupně základní školy v České republice a učiteli 2. stupně základní školy v zahraničí?“

Hypotézy

H₀: Čeští učitelé 2. stupně základní školy hodnotí projektovou výuku stejně jako zahraniční učitelé 2. stupně základní školy.

H_A: Čeští učitelé 2. stupně základní školy hodnotí projektovou výuku odlišně než zahraniční učitelé 2. stupně základní školy.

PROJEKTOVÍ RESPONDENTI

Respondentům byla položena výzkumná otázka: *„Jak celkově hodnotíte projektovou výuku?“*

Tabulka č. 59: Celkové hodnocení projektové výuky (PR)

		velmi pozitivně	pozitivně	průměrně	negativně	velmi negativně	Celkem n	Celkem %
ČR	1.	7.6	46.4	45.0	0.9	0.0	211	100
Zahraníčí	2.	29.6	53.1	17.3	0.0	0.0	98	100
Celkem	n	45	150	112	2	0	309	

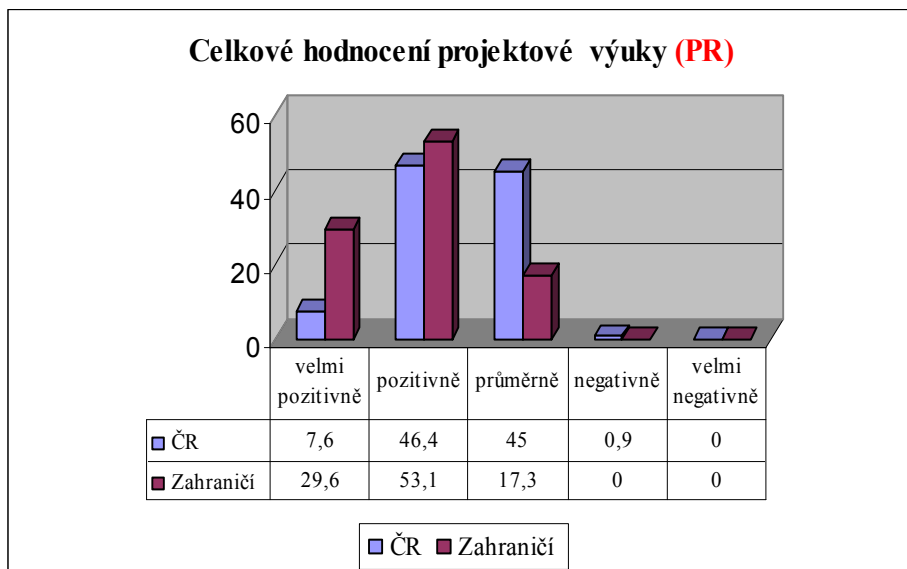
Vzhledem ke skutečnosti, že kontingenční tabulka byla málo zaplněna, nelze vypočítat test chí-kvadrát pro výpočet závislosti mezi jevy.

Z celkového počtu 309 hodnotí projektovou výuku pozitivně téměř 2/3 respondentů. Pokud se podíváme na podíl jednotlivých zemí, více pozitivních ohlasů nalezneme u zahraničních respondentů (83 %), než u českých respondentů (54 %).

S potěšením můžeme konstatovat, že nikdo jak na straně české, tak na straně zahraniční nehodnotí projektovou výuku jako velmi negativní.

²⁹ Respondentům, kteří s projektovou výukou žádné zkušenosti nemají, tedy neprojektovým respondentům, tato otázka položena nebyla. Budeme vycházet pouze z odpovědí respondentů projektových.

Graf č. 67: Celkové hodnocení projektové výuky (PR)



Závěr výzkumného problému č. 7

I přes skutečnost, že vlivem nedostatečného zaplnění kontingenční tabulky nebylo možno vypočítat hodnotu chí-kvadrátu a z ní odvozených koeficientů pro výpočet statistické závislosti mezi jevy, můžeme alespoň na základě grafu a celkově získaných údajů shrnutých v tabulce konstatovat, že zahraniční respondenti hodnotí projektovou výuku pozitivněji než respondenti čeští.

Tento fakt pro nás znamená, že přistupujeme k přijetí alternativní hypotézy.

H_A: Čeští učitelé 2. stupně základní školy hodnotí projektovou výuku odlišně než zahraniční učitelé 2. stupně základní školy.

12 ZÁVĚRY EMPIRICKÉ ČÁSTI

Významné problémové oblasti vymezené v teoretické části disertační práce byly ověřovány a analyzovány pomocí kvantitativního výzkumu, který proběhl v České republice a v zahraničí. Tato skutečnost otevřela možnost srovnání poznatků týkajících se projektové výuky nejen na bázi teoretické, ale i na bázi reality každodenní školní praxe.

Kvantitativní výzkum ukázal a potvrdil, že frekvence využití projektové výuky je daleko větší v zahraničí než v České republice. Situaci vysvětlujeme tím, že zahraniční učitelé, což potvrdilo i výzkumné šetření, nepocítují v takové míře zátěž a nedostatek času jako jejich čeští kolegové.

Jednotlivé závěry výzkumného šetření rozdělujeme do menších celků, které se vztahují k jednotlivým dílčím cílům empirické části práce.

K cíli č. 1 empirické části práce

Výzkumné šetření, které bylo realizováno pouze mezi projektovými respondenty potvrdilo, že je projektová výuka realizována častěji učiteli 2. stupně základních škol v zahraničí než v České republice.

K cíli č. 2 empirické části práce

V rámci výzkumného šetření jsme provedli srovnání metod a forem výuky podle četnosti jejich využití na 2. stupni základních škol u projektových a neprojektových respondentů.

Z výsledků vyplynulo, že u obou skupin respondentů je nejčastěji využívanou metodou metoda dialogická. Projektová výuka se s podivem u skupiny respondentů, kteří ji realizují, neumístila mezi nejvyužívanějšími metodami, ale skončila v druhé polovině nabízených metod. U organizačních forem převládá jednoznačně frontální výuka spolu s výukou skupinovou.

K cíli č. 3 empirické části práce

Cílem č. 3 bylo zjistit a analyzovat zájem českých učitelů 2. stupně základních škol a zahraničních učitelů odpovídajících typů škol o realizaci projektové výuky.

Výzkumné šetření prokázalo, že zájem zahraničních učitelů realizovat projektovou výuku je větší než zájem českých učitelů 2. stupně základních škol. Tuto skutečnost dáváme do souvislosti s výsledky dílčího cíle, který blížeji specifikuje faktory omezující realizaci

projektové výuky na školách. Opět se ukázalo, že se čeští učitelé cítí více pracovně vytíženi než jejich zahraniční kolegové, proto je u nich ochota realizovat projektovou výuku menší.

K cíli č. 4 empirické části práce

Naším záměrem bylo zjistit a analyzovat zájem českých a zahraničních učitelů 2. stupně základních škol o semináře zaměřené na projektovou výuku.

Výsledky kvantitativního výzkumu ukázali, že projektová i neprojektová skupina respondentů mají o semináře velký zájem.

Za velmi pozitivní zjištění považujeme skutečnost, že u skupiny respondentů, kteří projektovou výuku nerealizují, je zájem českých učitelů dokonce vyšší než u skupiny respondentů ze zahraničí. S potěšením konstatujeme, že učitelé považují za zcela samozřejmé, pokračovat ve svém sebevzdělávání.

K cíli č. 5 empirické části práce

Hlavní snahou cíle č. 5 bylo stanovit a analyzovat faktory, které brání realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a v zahraničí. Chtěli jsme zjistit, zda se u skupiny projektových respondentů faktory výrazně odlišují od těch, na které poukazuje skupina neprojektových respondentů. Výsledky byly následně porovnány s názory respondentů v zahraničí.

Ukázalo se, že čeští respondenti se cítí více pracovně vytíženi a pociťují silněji nedostatek času, než jejich kolegové v zahraničí.

Zjistili jsme, že skupina projektových respondentů jak v zahraničí, tak v České republice, nevnímají techniku jako faktor, který by jim bránil realizovat projektovou výuku. Předpokládáme, že vybavenost jejich škol je na dobré úrovni v porovnání se skupinou respondentů neprojektových, kteří tuto skutečnost vnímají velmi výrazně.

Porovnáním výsledků se zahraničím se potvrdilo, že u obou skupin je větší procentuální zastoupení zahraničních respondentů, kteří techniku považují za faktor, který jim brání v realizaci projektové činnosti, než je tomu u českých respondentů. Zahraniční respondenti mají také větší problémy s prostory, než jejich čeští kolegové.

Za velmi pozoruhodné považujeme zjištění, že čeští respondenti pociťují daleko více neochotu realizovat projektovou výuku ze strany svých kolegů, než je tomu u zahraničních respondentů. Tento fakt přičítáme stále zažitému způsobu práce učitelů, který nebyl a mnohdy není založen na vzájemné komunikaci, spolupráci nebo společně konaných aktivitách.

K cíli č. 6 empirické části práce

Záměrem tohoto cíle bylo zjistit, zda iniciativa k realizaci projektů na 2. stupni základních škol v České republice a v zahraničí vychází od stejných či rozdílných subjektů. Přijetí nebo odmítnutí nulové či alternativní hypotézy jsme ověřovali pro každou z nabízených položek zvlášť, proto nyní uvedeme výsledky výzkumného šetření pro každou jednotlivě.

U položky „vedení školy, ředitel“ výsledky ukázaly, že jak v České republice, tak v zahraničí podporuje vedení škol realizaci projektové výuky. Domníváme se, že tato skutečnost souvisí s tržními podmínkami, na které musí školy vlivem demografického vývoje reagovat. Proto je v zájmu vedení každé školy podporovat takové metody, formy a strategie výuky, které se orientují na žáka a na rozvoj jeho celkové osobnosti. Projektová výuka toto kritérium splňuje.

U položky „projektový tým“ jsme dospěli k závěru, že projektové týmy vyvíjejí svou činnost ve větší míře v zahraničí než v České republice.

U položky „pedagogové“ můžeme konstatovat, že v České republice je více pedagogů, kteří o projektovou výuku zájem nemají, než v zahraničí.

Pro položku „žáci“ platí, že čeští i zahraniční žáci 2. stupně základních škol nevyvíjejí iniciativu k realizaci projektové výuky. Podobné výsledky nalezneme u položky „rodiče“. Výzkumné šetření ukázalo, že více rodičů je v tomto směru iniciativních v zahraničí než v České republice.

K cíli č. 7 empirické části práce

Další problematikou, která byla výzkumným šetřením ověřována, bylo celkové hodnocení projektové výuky učiteli 2. stupně základních škol v České republice a v zahraničí.

Potvrdilo se, že zahraniční učitelé projektovou výuku hodnotí pozitivněji než čeští učitelé. S potěšením můžeme konstatovat, že projektová výuka většinou není ze strany učitelů pocíťována negativně. Pokud by na školách byly vytvořeny vhodné podmínky, jako např. lepší materiální zázemí, prostory, vybavenost technikou, přistoupilo by zřejmě na její realizaci daleko více učitelů, než je tomu doposud.

13 DOPORUČENÍ

Pedagogický přínos disertační práce spatřujeme ve dvou základních rovinách – v rovině teoretické a rovině praktické.

Informace, fakta a myšlenky, které jsme získali studiem české a zahraniční literatury obohatí českou pedagogickou teorii zejména o nové pohledy na problematiku projektové výuky a tím náš pohled na danou problematiku rozšiřují.

Cenné jsou zejména zahraniční primární a sekundární zdroje, které nejsou v současné době v České republice běžně dostupné (např. Bastian, J., Gudjons, H. *Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen*. Hänsel, D. *Handbuch Projektunterricht*).

V praktické rovině jsme vycházeli z reálné situace, která ve školní praxi existuje. Za velmi cennou považujeme skutečnost, že byly vymezeny faktory, které brání realizaci projektové výuky na 2. stupni základních škol v České republice a v zahraničí (kap. 4.1.7).

Tyto tzv. „rušící elementy“, které ať již přímo či nepřímo brzdí rozvoj projektové výuky, by měly být odstraněny, popř. jejich vliv zmírněn na minimum. Změny jsou záležitostí delšího časového období, nelze je uskutečňovat okamžitě. Proto navrhuje řešení, která by byla v praxi realizovatelná a vedla ke zlepšení situace směrem ke zvýšení podílu projektové výuky na našich základních školách.

1. Projekty v rámci učebnic

V tradičně orientovaném českém školství není možné v krátkém časovém horizontu počítat se skutečností, že by učitelé upustili od systematické práce s těmito zdroji.

Proto by bylo žádoucí, využít učebnic k realizaci kroků, které by posílili využívání projektové výuky na základních školách³⁰. Jednou z možností by bylo zakomponování prvků projektové výuky či celých projektů do učebnic. Učitelé by tímto řešením ušetřili mnoho času, který jinak musí investovat do přípravy projektů.

2. Posílení projektové výuky v rámci pregraduální přípravy učitelských studijních programů na pedagogických fakultách v České republice

Výstupem disertační práce je vznik nové odborné didaktické disciplíny typu A s názvem „Projektunterricht“ (projektová výuka), která je součástí magisterského studijního programu *Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání*. Autorka ji vytvořila za účelem zlepšení situace

³⁰ Záměrně uvádíme termín „základní škola“ bez bližší specifikace, zda se jedná o první či druhý stupeň. Domníváme, že učebnice, které by byly nově koncipovány podle našeho návrhu, by našli uplatnění na obou stupních základní školy.

s využíváním projektové výuky v pregraduální přípravě učitelů a posílení oborové didaktiky na Katedře německého jazyka PdF UP v Olomouci.

Studijní program prošel akreditací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Disciplína bude vyučována od akademického roku 2010/2011.

3. Posílení projektové výuky v rámci dalšího vzdělávání učitelů

Výzkumné šetření prezentované v empirické části disertační práce jednoznačně ukázalo, že pedagogové mají zájem o semináře, které by se týkaly problematiky projektové výuky. Učitelé jsou tedy připraveni se dále sebevzdělávat.

Proto navrhuje např. v rámci programů celoživotního vzdělávání zpracovat a později realizovat nabídku seminářů, workshopů, kurzů, které by se týkaly projektové výuky, zejména její uplatnitelnosti ve školní praxi.

4. Opatření vyžadující legislativní uzákonění změn

Čeští učitelé jsou velmi pracovně vytíženi a pociťují silně nedostatek času. Tyto faktory hrají velkou roli v jejich svobodném rozhodování, zda do své výuky zařadí činnosti a aktivity, které jsou náročnější na přípravu a organizaci.

Možnou variantou by bylo legislativní uzákonění nižšího počtu přímé vyučovací povinnosti u učitelů základních škol. Jsme si dobře vědomi toho, že tato cesta je velmi komplikovaná a není realizovatelná v nejbližší době. Považujeme však za důležité, ji jako jednu z možných variant zmínit.

5. Pokračování práce

Za přínosné považujeme pokračovat v tématu práce, a to ve dvou rovinách. První rovina by se týkala realizace podobně koncipovaného výzkumného šetření na území České republiky a v zahraničí po delším časovém období. Následně bychom analyzovali faktory, které v prvním šetření vykazovali vysokou míru statistické závislosti.

Disertační práce bude v budoucnu doplněna o postřehy z nově zavedené disciplíny „Projektunterricht“ a následně zpracována do formy vhodné k publikování pro studenty učitelských směrů a učitelskou veřejnost.

6. Zveřejnění výsledků práce

Záměry této práce prezentovala autorka na zahraniční konferenci v Rakousku (Pädagogische Hochschule, Wien, 2009).

Považujeme za prospěšné s výsledky a závěry výzkumných šetření vystoupit na tuzemských a zahraničních konferencích.

Pro odbornou pedagogickou veřejnost a také pro učitele z praxe budou výsledky výzkumného šetření publikovány v odborných časopisech (Pedagogická orientace), včetně zahraničních periodik (Bildung und Erziehung, Praxis Deutsch).

ZÁVĚR

V disertační práci je předložena problematika projektové výuky. Hlavním záměrem bylo v teoretické rovině zpracovat a analyzovat informace vztahující se k problematice projektové výuky, provést její ucelenou charakteristiku, v rovině praktické realizovat výzkumné šetření na území ČR, Spolkové republiky Německo a v Rakousku s cílem provedení komparace získaných výsledků.

V úvodu teoretické části práce jsme se zaměřili na školu jako instituci, která je potenciálním místem k realizaci projektové výuky. Popsali jsme školu minulosti, jak ji vnímali významní představitelé a propagátoři projektové výuky z období 1. pol. 20. stol. (Dewey, 1990, Žanta, 1934, Příhoda, 1925) a srovnali ji se školou současnosti jak je prezentována v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize* (2001) a *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. (2007)

Podářilo se shromáždit cenné teoretické poznatky k problematice projektové výuky z české a zahraniční odborné literatury. Pracovali jsme s primárními zdroji z období 30. let 20. století (Příhoda, 1925, Uher, 1926, Žanta, 1934, Chlup, 1936, Císař, Horák, 1938, Chlup, Kubálek, Uher, 1939). Musíme bohužel konstatovat, že k problematice projektové výuky existuje v zahraničí daleko větší množství odborné literatury než je tomu v České republice.

Zaměřili jsme se především na vymezení a následnou analýzu pojmového aparátu, který je používán v odborné české a zahraniční pedagogické literatuře³¹ v souvislosti s projektovou výukou. Převážně ze zahraniční literatury vyplynulo, že se mnozí autoři (Ribé, Vidale, 1993, Seebauer, 1998, Hänsel, 1997, Günter, 2006, Nohl, 2006, Gudjons, 2008) při vymezení pojmu projektová výuka zaměřují spíše na vytváření přehledu charakteristik než na definice této kategorie a její vztah a zařazení k metodám, formám nebo výukovým strategiím, jako je tomu u českých autorů (Uher, 1926, Žanta, 1934, Chlup, 1939, Mechlová, 1984, Mojžíšek, 1988, Valenta, 1993, Vybíral, 1996, Kašová, 1998, Maňák, Švec, 2003).

Charakterizovali jsme činitele projektové výuky: učitele a žáka. Vymezili jsme jejich role a kompetence. Při srovnání jsme vyšli z primárních zdrojů a aktuální závěrečné zprávy sociologického šetření pro Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR týkajícího se postojů rodičů a žáků ke vzdělávání v ČR z května 2009.

³¹ Záměrně jsem čerpali z české odborné literatury a publikací německy mluvících oblastí, protože výzkumné šetření prezentované v empirické části práce bylo realizováno na území České republiky, Spolkové republiky Německa a Rakouska.

Popsali jsme možné faktory, které mohou učitele omezovat v realizaci projektové výuky.

Představili jsme vybrané metody a formy výuky. Pokusili jsme se nalézt souvislosti mezi projektovou výukou a vybranými metodami výuky a formami práce.

Kombinací prvků projektové práce a specifík každé uvedené metody či formy výuky lze jednoznačně docílit pozitiv ve smyslu zvýšení aktivity žáků, jejich podílu na činnostech realizovaných v rámci vyučování či aktivit s vyučováním přímo či nepřímo souvisejících.

Zastáváme názor, že v praxi lze využívat i některé dílčí aktivity projektové výuky či projektové činnosti, např. v kombinaci s jinými metodami a formami výuky.

V empirické části práce jsme provedli analýzu a srovnali současný stav a frekvenci využívání projektové výuky na základních školách v České republice a v zahraničí, spolu s bližší specifikací podmínek pro její realizaci.

Kvantitativní výzkum ukázal, že projektová výuka je využívána častěji učiteli 2. stupně základních škol v zahraničí, než učiteli 2. stupně základních škol v České republice.

Situaci vysvětlujeme tím, že zahraniční učitelé, což potvrdilo i výzkumné šetření, nepocítují v takové míře zátěž a nedostatek času jako učitelé v ČR.

V rámci výzkumného šetření jsme provedli srovnání metod a forem výuky podle četnosti jejich využití na základních školách u projektových a neprojektových respondentů. Z dílčích šetření vyplynulo, že je u obou skupin nejčastěji využívaná dialogická metoda. Projektová výuka se umístila až v druhé polovině nabízených metod. U organizačních forem má převahu frontální výuka spolu s výukou skupinovou.

Zahraníční učitelé mají větší zájem o realizaci projektové výuky než čeští učitelé, kteří se cítí více pracovním vyčerpání, proto je u nich ochota realizovat projektovou výuku menší.

S velkým zájmem o semináře k projektové výuce se setkáváme jak u českých, tak také u zahraničních pedagogů. Čeští učitelé pocítují daleko více neochotu realizovat projektovou výuku ze strany svých kolegů, než je tomu u zahraničních respondentů.

Zamysleli jsme se nad nejčastějšími faktory, které mohou učitele omezovat v realizaci projektové výuky. Předpokládali jsme, že se faktory, které nějakým způsobem omezují realizaci projektové výuky v ČR nebudou výrazněji odlišovat od faktorů, které omezují realizaci projektové výuky v zahraničí.

Ukázalo se, že odlišnosti nacházíme zejména v oblasti pracovního vyčerpání pedagogů, prostorových možnostech škol, v oblasti vybavenosti technickými a materiálními prostředky,

ale také v oblasti spolupráce a komunikace mezi pedagogy. Projektovou výuku hodnotí pozitivněji učitelé v zahraničí než učitelé v České republice.

Projektová výuka je velmi rozsáhlé a pedagogicky nosné téma, které si zaslouží pozornost jak odborné pedagogické veřejnosti, tak učitelů z praxe. Současný stav frekvence využívání projektové výuky na základních školách v ČR není ideální. V porovnání se zahraničím bychom mohli využít výhod, které nám projektová výuka nabízí, více využívat.

Změny jsou záležitostí delšího časového období, nelze je realizovat okamžitě. Proto jsme navrhli řešení, která by byla v praxi uskutečnitelná a vedla ke zlepšení situace směrem ke zvýšení podílu projektové výuky na našich základních školách.

Do budoucna předpokládáme, že se v České republice zvýší počet pedagogů, kteří se budou projektovou výukou intenzivněji zabývat.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BARTH, K. *Gruppenarbeit*. In *Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Darmstadt: Herausgeber - Otto Thiersch, 1987. s. 1987. s. 461.

BASTION, J., GUDJONS, H. *Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen*. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag, 1986. ISBN 3-925836-04-7.

BASTION, J., GUDJONS, H. *Das Projektbuch II. – Über die Projektwoche hinaus – Projektlernen im Fachunterricht*. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag, 1998. ISBN 3-925 836-43-8. s. 72.

BASTIAN, J., SCHNACK, J. *Projektunterricht und Schulentwicklung. Zur theoretischen Begründung eines neuen Verhältnisses von Unterrichtsreform und Schulentwicklung*. In BASTIAN, J., GUDJONS, H., SCHNACK, J. *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg, Bergmann + Helbig Verlag, 1997. s. 179. ISBN 3925836314.

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000. 251 s. ISBN 80-85615-95-9.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Přeloženo a upraveno z původního francouzského vydání. Český překlad lektoroval doc. PhDr. Stanislav Štech, CSc. 247 s. Praha: Portál, 1998.

BRUNER, J. S. *The proces sof education. Vzdělávací proces*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965. s. 23.

CÍSAŘ, J., HORÁK, O. a kol. *Slovník některých výrazů, často užívaných v dnešní pedagogické a didaktické literatuře*. Zlín: nákladem Tvořivé školy ve Zlíně, 1938. 135 s.

CLEMENS, H., BEAN, R. *Jak vést děti k sebedůvěře?* Praha: Pragma, 2008. 84 s. ISBN 978-80-7205-975-1.

CYPRO, M. *Pohled na japonskou školu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973. 145 s. ISBN nemá.

CYPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984. 579 s. ISBN nemá.

CYPRO, M. *Václav Příhoda a výchova*. Praha: vydal vl. nákladem M. Cypro, 1994. 35 s. ISBN nemá.

DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Kap. 2. *Výchova jako sociální funkce*. In SINGLE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s.115. ISBN 80-04-20715-4.

DEWEY, J. *Moje pedagogické krédo. Článek 1 – Co je výchova*. In SINGLE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 197 s. ISBN 80-04-20715-4.

DEWEY, J. *Škola a společnost. Článek 1- Škola a společenský pokrok*. In SINGLE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 197 s. ISBN 80-04-20715-4.

DEWEY, J., DEWEYOVÁ, E. *Školy zítřka. Kapitola 1 – Výchova jako přirozené rozvíjení*. In SINGLE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 197 s. ISBN 80-04-20715-4.

DOLEŽALOVÁ, J. *Vzdělávání – výuka – cíle – obsah výuky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 70 s. ISBN 978-80-7435-0030.

DÖMISCHOVÁ, I. *Metody a techniky zvyšování motivace ve výuce cizího jazyka na VŠ*. In *Vysokoškolský pedagog: člověk nebo počítač? aneb Výukové metody na vysokých školách. Sborník z odborné konference*. Olomouc: Moravská vysoká škola, 2008, s. 53 - 58. ISBN 978-80-87240-00-7.

DOPITA, M., GRECMANOVÁ, H., CHRÁSKA, M. *Zájem žáků základních škol o fyziku, chemii a matematiku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 134 s. ISBN 978-80-244-2242-8.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009. 158 s. ISBN 987-80-246-1620-9.

EMER, W., LENZEN, K.-D. *Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung*. Hohengehren: Schneider Verlag, 2002. s. 13. ISBN 3-89676-590-6.

FREY, K. *Die Projektmethode*. Basel: Beltz Verlag, 1992. s. 49. ISBN 3-407-50106-4.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-X.

GRECMANOVÁ, H. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2. s. 63.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2007. 266 s. ISBN 80-246-1313-1.

GUDJONS, H. *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt, 2008. s. 107. ISBN 978-3-7815-1625-0.

GÜNTHER, S. *In Projekten spielend lernen. Grundlagen, Konzepte und Methoden für erfolgreiche Projektarbeit in Kindergarten und Grundschule*. Münster, Ökotopia Verlag, 2006. ISBN 978-3-86702-001-5.

HAVLÍNOVÁ, M. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu*. Praha: agentura STROM, 1994. 126 s. ISBN 80-901-662-2-9.

HÄNSEL, D. *Handbuch Projektunterricht*. Basel: Beltz Verlag, 1997. s. 73. ISBN 3-407-83137-4.

HEIMLICH, U., WEMBER, F. *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxi*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2007. ISBN 978-3-17-018541-8.

HORÁK, F. *Kapitoly z obecné didaktiky. Projektování a realizace výuky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992. 154 s. ISBN 80-7067-167-X.

HORNBY, A. S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press. 2005. s. 28. ISBN 0-582-40385-5.

HUDECOVÁ, D. *Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. Úvaly: Ambra, 2007. 98 s. ISBN 978-80-7361-037-1.

CHLUP, O. a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Novina, 1936. s. 467. ISBN nemá.

CHLUP, O., KUBÁLEK, J., UHER, J. *Pedagogická encyklopedie. Praha: Novina-tiskařské a vydavatelské závody, 1939*. 478 s.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Univerzita Palackého, 1993. 257 s. ISBN 80-7067-287-0.

JŮVA, V. *Pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 154 s.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika. Sekundární škola*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2001. 192 s. ISBN 80-244-0217-3.

KASÍKOVÁ, H. *Nastal v naší škole čas projektů?* In VALENTA, J. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: Ipos Arama, 1993. s. 7. ISBN 80-7068-066-0.

KAŠOVÁ, J., SÍGL, M. *60 let Fakultní základní školy v Obříství, 1938-1998*. Neratovice: Klub přátel školy, 1998. 62 s. ISBN 80-238-2436-8.

KLIČKOVÁ, M. *Problémové vyučování ve školní praxi*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 118 s. ISBN 80-04-23 522-0.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. 131 s. ISBN 978-80-247-1541-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno, Masarykova univerzita, 2009. 160 s. ISBN 987-80-210-4142-4.

- KRUPP, A. *Planen, managen, trainieren*. München, 1991, s. 31.
- KUBICOVÁ, S. *Projektová výuka v biologickém vzdělávání na ZŠ a SŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 60 s. ISBN 978-80-7368-549-2.
- KURELOVÁ, M. *Od profesiografie učitelů ke standardu učitelské kvalifikace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004. 156 s. ISBN 80-7042-694-2.
- KURELOVÁ, M. a kol. *Pedagogika II*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 1993. 288 s. ISBN 80-7042-068-5.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1991. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
- LORDKIPANIDZE, O. *Zásady, organizace a metody vyučování*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1959. s. 32-33.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998. s. 134. ISBN 80-210-1880-1.
- MECHLOVÁ, E. *Výzkum skupinového vyučování ve fyzice na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1984. s. 7.
- MEYER, H. *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2007. s. 73. ISBN 978-3-589-22458-6.
- MOJŽÍŠEK, L. *Didaktika. Teorie vzdělání a vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 216 s.
- NOHL, F. *Der Projektunterricht. Klasse 5 -9*. Lichtenau: Aol-Verlag, 2006. s. 7. ISBN 3-89111-569-5.
- OBST, O. *Pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. s. 8. ISBN 80-244-0162-2.
- OKOŇ, W. *K základům problémového učení*. Varšava: nakl. J.Müller, 1966. s. 25.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. s. 68. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2009. s. 357. ISBN 978-80-7367-647-6.

- PŘÍHODA, V. *Kázeň na americké škole*. Praha: nákladem Ústředního spolku československých profesorů. s. 28. Tiskem E. Stivína, 1925.
- PŘÍHODA, V. *Demokratizace výchovy v Československu*. In RÝDL, K., NEJEDLÁ, D. *Václav Příhoda, Stanislav Velinský a empirické myšlení v pedagogice*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 139. ISBN 80-7290-062-5.
- PŘÍHODA, V. *Globální metoda. Nové pojetí výchovy*. Praha: nakl. Orbis, 1934. s. 11. ISBN nemá.
- RIBÉ, R., VIDAL, N. *Project Work Step by step*. Oxford: Heinemann, 1993. s. 39. ISBN 0-435-282484.
- ROSECKÁ, Z. *Malá didaktika činnostního učení*. Brno: Sdružení pedagogů a škol se základním vzděláním Tvořivá škola, 2006. ISBN 80-903397-2-7.
- RÝDL, K., NEJEDLÁ, D. *Václav Příhoda, Stanislav Velinský a empirické myšlení v pedagogice*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-062-5.
- SAVIN, N. V. *Pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 335 s.
- SEEBAUER, R. *Ausgewählte Stichwörter zur Schulpädagogik*. Brünn: Paido, 1998. s. 57. ISBN 80-85931-57-5.
- SINGLE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-20715-4.
- SINGULE, F. *Učitelské vzdělávání v západoevropských zemích*. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, 1991. s. 27. ISBN 80-211-0087-7.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1. s. 217.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paido, 1995. s. 8. ISBN 80-85931-11-7.
- SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. Praha: Karolinum, 1995. s. 5. ISBN 382-103-94.
- SPIPKOVÁ, V. *Jakou školu potřebujeme?* Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-2-3.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 0-7178-942-9.
- STRAKOVÁ J., TOMÁŠEK, V. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*. Praha: VÚP, 1995. s. 12.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MDS Brno, 2005. s. 103. ISBN 80-86633-33-0.

ŠVEC, Š. *Metodologia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívni-humanistické prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: Iris, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.

ŠVECOVÁ, M., PUMPR, V., BENEŠ, P., HERINK, J. *Školní projekt jako kreativní forma výuky přírodovědných předmětů na základní a střední škole*. *Pedagogika*, 2003, roč. LII, č. 4, s. 396-403.

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

UHER, J. *Hlavní zásady didaktické s ohledem na princip činné školy*. Praha: nakladatel B. Kočí, 1926. s.23. ISBN nemá.

VALENTA, J. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: Ipos Arama, 1993. s. 6. ISBN 80-7068-066-0.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 94. ISBN 978-80-247-1734-0.

VELIKANIČ, J. *Organizačné formy vyučovania na školách I. a II. cyklu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1967. s. 24.

VESELÁ, J. *Sociologický výzkum*. Pardubice, Univerzita Pardubice, 2000. s. 27-29. ISBN 80-7194-313-4.

WILDAM, M. *Interreligiöses und interkulturelles Lernen im Projektunterricht*. In BOCK, I., DICHTL, J., HERION, H., PRÜGER, W. *Europa als Projekt*. Berlin, Lit Verlag Dr. W. Hopf, 2007. 315 s. ISBN 978-3-8258-9814-4.

ŽANTA, R. *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*. Praha: nákladem dědictví Komenského, 1934. s. 10. ISBN nemá.

ČASOPISY

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. In *Pedagogika*, 1997, č. 1, s. 37-48.

ŠVECOVÁ, M., PUMPR, V., BENEŠ, P., HERING, J. *Školní projekt jako kreativní forma výuky přírodovědných předmětů na základní a střední škole*. In *Pedagogika*, č. 4, roč. LIII, 4/2003. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2003. s. 396-403. ISSN 0031-3815.

ENCYKLOPEDIE

CHLUP, O., KUBÁLEK, J., UHER, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Novina-tiskařské a vydavatelské závody, 1939. s. 478.

DOKUMENTY

Grundsatzterlass zum Projektunterricht - Tipps zur Umsetzung. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2001. 96 s.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. Vydal: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha: nakladatelství TAURIS, 2006. 104 s. ISBN 80-87000-03-X.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, nakladatelství Tauris, 2001. s. 19. ISBN 80-211-0372-8.

Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání. Závěrečná zpráva z výzkumu pro: ČESKÁ REPUBLIKA - MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Praha, květen 2009.

http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza_191109/zz_MSMT_sociologicky_vyzkum_09_vzdelavani_f.doc.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. [online]. [29.11.2009]. Dostupný na URL: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>. s. 6-9.

Vzdělávací program Národní škola. Vzdělávací program pro 1. až 9. ročník základního školství. (aktualizace k 1. 9. 2007). Praha: MŠMT ČR, 1997. [online]. [25.01.2010]. Dostupný na URL: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/VP_Narodni_skola_v2007.pdf>.

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Katrin Edenhauser: *Die Auswirkungen von Freiarbeit und projektorientiertem Lernen auf die dynamischen Fähigkeiten konkretisiert am Projekt Mayrhofen.* Bachelorarbeit. Innsbruck, 2008.

INTERNETOVÉ ZDROJE

BENKE, L. *Die Projektmethode.* [online]. [29.11.2009]. Dostupný na URL: <http://www.bildungmv.de/export/sites/lisa/de/Datenpool/Daten_Seminar_Gym/Hammer/Projektmethode_nach_K._Frey_12.09.2009.pdf>.

ARNOLD, D., WÜRTZ, S. *Karl Frey – Theorie seiner Projektmethode.* [online]. [29.12.2009]. Dostupný na URL: <http://www.bildungmv.de/export/sites/lisa/de/Datenpool/Daten_Seminar_Gym/Hammer/Projektmethode_nach_K._Frey_12.09.2009.pdf>.

Co se změnilo v českém školství. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 2009. s. 14. ISBN 978-80-211-0590-4. [online]. [10.06.2010]. Dostupný na URL: <<http://www.uiv.cz/clanek/201/1947>>.

LUKÁŠOVÁ, H.; ROZSYPALOVÁ, M. *Pedagogický výzkum vybraných otázek multikulturního vzdělávání.* [online]. [15.06.2010]. Dostupný na URL: <http://userweb.pedf.cuni.cz/pedagogika/2007_3/2007_3AbstrCz.html>.

Návrh koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání v 2009-2013. MŠMT, 2008. [online]. [20.06.2010].

Dostupný na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009?highlightWords=technick%C3%A9+vybaven%C3%AD+%C5%A1kol>.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009. Praha: nakladatelství Tauris, 2010. 112 s. [online]. [29.11.2009]. Dostupný na URL: <<http://www.csicr.cz/cz/85106-vyrocní-zprava-csi-za-skolni-rok-20082009>>.

SEZNAM PUBLIKOVANÝCH PRACÍ AUTORKY

ČLÁNKY VE SBORNÍCÍCH

DÖMISCHOVÁ, I. Projektmethode im Fremdsprachenunterricht. In *Der moderne Unterricht des deutschen als Fremdsprache*. Olomouc: VUP, 2007. ISBN 978-80-244-1777-6.

DÖMISCHOVÁ, I., RŮŽIČKOVÁ, B., RŮŽIČKA, E. Moderní způsoby komunikace ve výuce cizího jazyka. In *Sborník z mezinárodní konference o řízení vzdělávacího procesu zaměřené k aktuálním problémům vědy, výchovy, vzdělávání a rozvoje tvůrčího myšlení*. Brno, 2007. ISBN 978-80-7231-228-3.

RŮŽIČKA, E., RŮŽIČKOVÁ, B., DÖMISCHOVÁ, I. Moderní informační technologie ve výuce. In *Sborník z mezinárodní konference o řízení vzdělávacího procesu zaměřené k aktuálním problémům vědy, výchovy, vzdělávání a rozvoje tvůrčího myšlení*. Brno, 2007. ISBN 978-80-7231-228-3.

DÖMISCHOVÁ, I. Interkulturalita ve výuce německého jazyka. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů, Sborník příspěvků z V. ročníku studentské vědecké konference*. Olomouc: Votobia, 2007, s. 82 - 85. ISBN 978-80-7220-306-2.

DÖMISCHOVÁ, I. Jazyková integrační politika České republiky a Spolkové republiky Německo. In *Akční pole sociální práce II., Sborník příspěvků z II. roč. konference Aktuální otázky sociální práce a sociální pedagogiky*. Olomouc: VUP, 2008, s. 274 – 278. ISBN 978-80-244-1913-8.

DÖMISCHOVÁ, I. Interkulturní pojetí výuky reálií cizích jazyků. In *Sborník z XXVI. mezinárodního kolokvia o řízení vzdělávacího procesu (CD-ROM), vyd. Univerzita obrany. Fakulta ekonomiky a managementu*. Brno, 2008. s.1-4. ISBN 978-80-7231-511-6.

DÖMISCHOVÁ, I., RŮŽIČKA, E. Internet jako komunikační médium v cizojazyčné výuce. In *Sborník z XXVI. mezinárodního kolokvia o řízení vzdělávacího procesu (CD-ROM), vyd. Univerzita obrany. Fakulta ekonomiky a managementu*. Brno, 2008. s. 62-65. ISBN 978-80-7231-511-6.

DÖMISCHOVÁ, I. Metody a techniky zvyšování motivace ve výuce cizího jazyka na VŠ. In *Vysokoškolský pedagog: člověk nebo počítač? aneb Výukové metody na vysokých školách. Sborník z odborné konference*. Olomouc: Moravská vysoká škola, 2008, s. 53 - 58. ISBN 978-80-87240-00-7.

DÖMISCHOVÁ, I. Power Point jako součást výuky cizích jazyků na vysoké škole. In *Vysokoškolský pedagog: člověk nebo počítač? aneb Výukové metody na vysokých školách. Sborník z odborné konference*. Olomouc: Moravská vysoká škola, 2008, s. 63 - 67. ISBN 978-80-87240-00-7.

DÖMISCHOVÁ, I. Vnímání reálií cizího jazyka pomocí obrazového materiálu. In „Cudzíe jazyky v kontexte odborném komunikácie“. Zborník vedeckých prác. Trenčín: 2008, s. 39 – 42. ISBN 978-80-8075-355-9.

DÖMISCHOVÁ, I. Power Point- Präsentationen im DaF Unterricht. In *Die deutsche Sprache und Literatur im europäischen Raum*. Olomouc: VUP, 2008. s. 84-93. ISBN 978-80-244-22527. s. 84-93.

DÖMISCHOVÁ, I. Jazykové požadavky kladené na cizince v ČR. In Kadlec, Nováková *Akční pole sociální práce III. Aktuální otázky sociální práce a sociální pedagogiky*. Olomouc: UP v Olomouci, 2009. s. 19-24. ISBN 978-80-244-2449-1.

DÖMISCHOVÁ, I. Projektová výuka - možný způsob bourání bariér mezi jednotlivými předměty. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: UP v Olomouci, 2010. s. 44-47. ISBN 978-80-244-2435-4.

DÖMISCHOVÁ, I. Projekte an tschechischen Schulen. In *Trendy ve vzdělávání 2010. Informační technologie a technické vzdělávání*. Olomouc: Votobia, 2010. s. 54-57. ISBN 978-80-87244-09-0.

DÖMISCHOVÁ, I. Brainstorming ve výuce. In *Trendy ve vzdělávání 2010. Informační technologie a technické vzdělávání*. Olomouc: Votobia, 2010. s. 50-54. ISBN 978-80-87244-09-0.

PRÁCE PUBLIKOVANÉ V TUZEMSKÝCH RECENZOVANÝCH ODBORNÝCH ČASOPISECH

DÖMISCHOVÁ, I. , KUBICA, J. Spolupráce v rámci projektu Erasmus. In *E-Pedagogium*, č.3, 2008, s. 59-60, dostupné na: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/Pdf/e-pedagogium/05-E-pedagogium_3_2008_exportem.pdf. ISSN 1213-7499.

PRÁCE PUBLIKOVANÉ V TUZEMSKÝCH ODBORNÝCH ČASOPISECH

DÖMISCHOVÁ, I. *Ovládají naši žáci umění prezentovat?* In *Moderní vyučování*, 2008, roč. 12, č. 10, s. 7-8. ISSN 1211-6858.

DÖMISCHOVÁ, I. *Student na praxi – budoucí kolega*. In *Cizí jazyky*. Plzeň: Fraus, 2009, roč.52, č. 3, s. 94. ISSN 1210-08111.

DÖMISCHOVÁ, I. *Jak se rakouští prvňáčci učí matematiku*. In *Moderní vyučování*, 2009, roč. 13, č. 2, s. 16. ISSN 1211-6858.

PUBLIKACE V UČITELSKÝCH PERIODICÍCH

DÖMISCHOVÁ, I. *Evropský den jazyků v multikulturním prostředí na základní škole v Innsbrucku*. Česká škola, 22.12.2008. ISSN 1213-6018.
Dostupné na URL:<<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=105633&CAI=2125>>.

DÖMISCHOVÁ, I. *Demonstrační hodina německého jazyka na Praxishauptschule v Tyrolsku*. Učitelské listy, 8. 1. 2009. [online]. [20.02.2010]. ISSN 1210-6313. Dostupné

URL: <<http://www.ucitelske.listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?PG=1&ARI=103721&CAI=2149>>.

DÖMISCHOVÁ, I. *Možnost jak motivovat nejen ty nejlepší*. Česká škola, 17.12.2009. ISBN 1213-6018. Dostupné na URL: <[http://www: http.ceskaskola.cz/2009/12/ivona-domischova-moznost-jak-motivovat.html](http://www.http.ceskaskola.cz/2009/12/ivona-domischova-moznost-jak-motivovat.html)>.

RECENZE ODBORNÝCH PRACÍ

DÖMISCHOVÁ, I. *Der moderne Unterricht des deutschen als Fremdsprache*. Sborník z mezinárodní konference Katedry německého jazyka Pdf UP v Olomouci. Olomouc: VUP, 2007. ISBN 978-80-244-1777-6.

DÖMISCHOVÁ, I. *Veränderungen im Studium der deutschen Sprache (didaktische Sektion)*, Sborník z mezinárodní konference katedry německého jazyka Pdf UP v Olomouci. E-Pedagogium, č. 3, 2007, s. 55-56. ISSN 1213-7499.

DÖMISCHOVÁ, I. (Rec). GRECMANOVÁ, HELENA. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3. *Pedagogická orientace*. Brno: vyd. Česká pedagogická společnost, 2009. ISSN 1211-4669.

DÖMISCHOVÁ, I. *Deutsch im Tourismus*. E-Pedagogium, č. 4, 2009, s. 128-129. ISSN 1213-7499. (Rec). Höppnerova, V. *Deutsch im Tourismus. Němčina pro pracovníky cestovního ruchu*. Praha: nakl. Ekopres, 2008. ISBN 978-80-86929-41-5.

KAPITOLA V KNIZE

DÖMISCHOVÁ, I. *Landeskundliche Bilder in den Grundschullehrwerken an den tschechischen Schulen*. In Janíková, V., Sorger, B. *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und die neuen Herausforderungen*. Brno: ACADEMICUS, 2009. s. 66-75. ISBN 978-80-87192-04-7.

EDITOR SBORNÍKU

VOMÁČKOVÁ, O., DÖMISCHOVÁ, I., KUBICA, J. *Die deutsche Sprache und Literatur im europäischen Raum*. Olomouc: VUP, 2008. ISBN 978-80-244 2252-7.

NEPUBLIKOVANÉ PŘEDNÁŠKY V ČESKÉ REPUBLICE

DÖMISCHOVÁ, I. *Spielerische Aktivitäten im Grundschulunterricht*. Seminář dalšího vzdělávání uvádějících učitelů. Olomouc, 2008.

NEPUBLIKOVANÉ PŘEDNÁŠKY A SEMINÁŘE VEDENÉ V ZAHRANIČÍ

DÖMISCHOVÁ, I. *Aktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Österreich: Pädagogische Hochschule Innsbruck, 24. 11. 2008.

DÖMISCHOVÁ, I. *Deutsche Grundschullehrwerke an den tschechischen Grundschulen*. Österreich: Pädagogische Hochschule Innsbruck, 26. 11. 2008.

DÖMISCHOVÁ, I. *Fremdsprachenunterricht an den tschechischen Grundschulen*. Österreich: Pädagogische Hochschule Innsbruck, 26. 11. 2008.

DÖMISCHOVÁ, I. *Projektorientierte Aufgaben in den Didaktik-Seminaren an der Pädagogischen Fakultät der Palacky Universität in Olomouc*. Österreich: Pädagogische Hochschule Innsbruck, 27. 11. 2008.

DÖMISCHOVÁ, I. *Präsentieren und Bewerten im Unterricht*. Österreich: Pädagogische Hochschule Innsbruck, 28. 11. 2008.

DÖMISCHOVÁ, I. *Olomouc – die Uni Stadt*. Österreich: Pädagogische Hochschule Innsbruck, 27. 11. 2008.

JINÉ PUBLIKACE:

DÖMISCHOVÁ, I., KUBICA J. *Spolupráce v rámci projektu Erasmus*. In *Žurnál UP*. Olomouc: UP, 2008, č. 29, s. 5.

DÖMISCHOVÁ, I. *Mezinárodní konference na Katedře německého jazyka PdF přispěla k výměně zkušeností*. In *Žurnál UP*. Olomouc: UP, 2008, č. 4, s. 3.

DÖMISCHOVÁ, I. *Propagace studia německého jazyka na PdF UP*. In *Žurnál UP*. Olomouc: UP. Olomouc: UP, 2009, č. 22, s. 3.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Použité statistické testy a koeficienty, jejich interpretace

Příloha č. 2 - Dotazník – pro PR

Příloha č. 3 - Dotazník – pro NR

Příloha č. 4 - Dotazník do zahraničí– pro PR

Příloha č. 5 - Dotazník do zahraničí – pro NR

Příloha č. 1: Použité statistické testy a koeficienty, jejich interpretace

Zpracování dat se uskutečnilo na úrovni třídění 1. a 2. stupně, za užití ukazatelů popisné statistiky.

Pro naše výzkumná tvrzení a zjištění jejich hladiny statistické významnosti jsme použili test dobré shody chi-kvadrát („**chi²**“). Tímto testem se ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se významně odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.

Test dobré shody chí-kvadrát začíná formulováním nulové a alternativní hypotézy. Obecně platí, že nulová hypotéza (H_0) je předpoklad, že mezi sledovanými jevy není vztah. Alternativní hypotéza (H_A nebo H_1) je naopak předpoklad, že mezi sledovanými jevy existuje vztah. Jestliže H_0 odmítneme, přijímáme tzv. alternativní hypotézu - H_A -, tedy předpoklad, že mezi testovanými jevy je významný vztah. (Chráška, 2007, s. 72)

Stručně, je-li:

1. **chi² tabulkový > chi² vypočítaný** **neexistuje závislost mezi znaky, platí H_0 ,**
2. **chi² tabulkový < chi² vypočítaný** **existuje závislost mezi znaky, platí H_A .**

Testu χ^2 nelze použít v případech, jestliže ve více než 20 % všech políček jsou očekávané četnosti menší než 5 a dále v těch případech, kdy v jednom nebo více polích kontingenční tabulky je očekávaná četnost menší než 1.

První a druhé třídění dat je doplněno Pearsonovým normalizovaným koeficientem kontingence C_{norm} .

Sílu, stupeň závislosti znaků jsme posuzovali podle Pearsonova normalizovaného koeficientu kontingence C_{norm} . **Pearsonův normalizovaný koeficient kontingence „ C_{norm} “** nabývá hodnot v intervalu $<0,1>$ a určuje sílu závislosti mezi znaky, přičemž platí, že čím vyšší je jeho hodnota, tím vyšší je stupeň závislosti mezi sledovanými jevy:

- | | |
|-------------|---------------------------|
| do 0,15 | - nízká (slabá) závislost |
| 0,15 - 0,25 | - střední |
| 0,26 - 0,50 | - vysoká (silná) |
| 0,51 a více | - velmi vysoká (silná) |

Hladina významnosti

Hladina významnosti je pravděpodobnost, že neoprávněně (nesprávně) odmítneme nulovou hypotézu. Ve většině pedagogických výzkumů se pracuje na hladině významnosti 0,05 (5 %) nebo 0,01 (1 %). (Chráška, 2007, s. 72)

Míra pravděpodobnosti, že dosažená distribuce hodnot je nenáhodná byla v našem šetření stanovena na **5 %** tzv. **hladiny významnosti**. Je to vlastně hranice, která přibližně odpovídá takovému rozložení, které se ocitlo v našem pokusu jen 5x ze 100 opakování, nebo méněkrát. Takové rozložení se vyskytne v pokusu náhodně tak zřídka, že objeví-li se, můžeme s určitou pravděpodobností (95 %) tvrdit, že je náhodné.

Pro porovnání využití výukových metod a organizačních forem u skupiny projektové i u skupiny neprojektové jsme využili V-koefficientu.

V - koeficient zachycuje celkové využití od hodnot extrémně pozitivních do hodnot extrémně negativních v intervalu $V = \langle -1, 1 \rangle$. $V = [(\text{součet kladných hodnocení}) - (\text{součet záporných hodnocení})] : \text{součet všech hodnocení}$. Interpretace hodnot V - koeficientu:

- 0 - 0,19 - velmi slabě kladné (záporné)
- 0,20 - 0,39 - slabě kladné (záporné)
- 0,40 - 0,49 - středně kladné (záporné)
- 0,50 - 0,59 - silně kladné (záporné)
- 0,60 a více - velmi silně kladné (záporné)

Příloha č. 2: Dotazník – pro PR

Mgr. Ivona Dömischová
Katedra německého jazyka PdF UP
Žižkovo nám. 5
Olomouc
ivona.domischova@seznam.cz

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

obracím se na Vás s laskavou prosbou o vyplnění dotazníku pro účely výzkumu, který bude součástí mé dizertační práce a je zaměřen na projektové vyučování a aktivizační metody ve výuce na základních a středních školách.

Cílem mého snažení je podat ucelený obraz o metodách a realizaci projektové výuky a s Vaší pomocí zachytit reálnou situaci a především názory učitelů z praxe.

Mohu Vám zaručit, že dotazníky jsou zcela anonymní a budou použity výhradně pro účel vědeckého výzkumu. Nikde nebude uvedena ani škola, ani Vaše jméno. Chtěla bych Vás poprosit o otevřené a upřímné odpovědi odpovídající reálnému stavu.

Vyplnění je zcela jednoduché a nezabere Vám příliš času. Stačí jen zakroužkovat správnou odpověď. Číslice neodpovídají známkám, ale mají vždy přiřazený slovní ekvivalent.

Každý jednotlivý dotazník vyplňte z pohledu jednoho z Vašich aprobovaných předmětů. Je tedy možné vyplnit 2 dotazníky – za každý předmět zvlášť. Pokud vyučujete projektovou metodou nebo pracujete na projektech, prosím i o vyplnění dotazníku vypracovaného speciálně k projektům.

Pokud budete mít zájem o výsledky tohoto výzkumu nebo budete mít případně jiné dotazy, kontaktujte mne na níže uvedené e-mailové adrese.

Předem Vám velmi děkuji za spolupráci, za ochotu a Váš čas.

Mgr. Ivona Dömischová

1. Jak často využíváte projektovou výuku?

<u>stále</u>	<u>velmi často</u>	<u>často</u>	<u>občas</u>	<u>nikdy</u>
1	2	3	4	5

2. Jak často ve své výuce využíváte uvedené výukové metody?

	<u>stále</u>	<u>velmi často</u>	<u>často</u>	<u>občas</u>	<u>nikdy</u>
a) monologické m.(popis,vysvětlování,přednáška)	1	2	3	4	5
b) dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace)	1	2	3	4	5
c) metody písemných prací (pís. cvičení, kompozice)	1	2	3	4	5
d) metody práce s učebnicí, knihou	1	2	3	4	5
e) m. názorně demonstrační (pozorování, předvádění..)	1	2	3	4	5
f) m.praktické (dílny, výt.činnost, laborování, pohyb.)	1	2	3	4	5
g) projektová výuka	1	2	3	4	5
h) m.inscenační (hraní rolí)	1	2	3	4	5
i) Brainstorming	1	2	3	4	5
j) didaktické hry	1	2	3	4	5
m) učení v životních situacích	1	2	3	4	5
n) autonomní učení	1	2	3	4	5

3. Jak často ve své výuce využíváte uvedené organizační formy výuky?

	<u>stále</u>	<u>velmi často</u>	<u>často</u>	<u>občas</u>	<u>nikdy</u>
a) individuální výuka	1	2	3	4	5
b) frontální výuka (hromadná)	1	2	3	4	5
c) skupinová výuka	1	2	3	4	5
d) projektová výuka	1	2	3	4	5
e) otevřené vyučování	1	2	3	4	5
f) programované vyučování	1	2	3	4	5

4. Jak silný je Váš zájem realizovat projektovou výuku?

<u>velmi silný</u>					<u>velmi slabý</u>
1	2	3	4	5	

5. Měl(a) byste zájem zúčastnit se semináře zaměřeného na projektové vyučování?

<u>ano</u>	<u>spíše ano</u>	<u>nevím</u>	<u>spíše ne</u>	<u>ne</u>
1	2	3	4	5

6. Jak silně omezují následující faktory realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?

	<i>velmi silně</i>			<i>velmi slabě</i>	
a) technika:	1	2	3	4	5
b) prostory:	1	2	3	4	5
c) neochota kolegů:	1	2	3	4	5
d) neochota vedení školy	1	2	3	4	5
e) neochota žáků	1	2	3	4	5
f) materiál	1	2	3	4	5
g) nedostatek času	1	2	3	4	5
h) chybí podpora vedení	1	2	3	4	5
i) pracovní vytížení	1	2	3	4	5

7. Od koho vychází iniciativa k realizaci projektů na Vaší škole?

	<i>ano</i>	<i>ne</i>	<i>nevím</i>
a) vedení školy, ředitel	1	2	3
b) projektový tým	1	2	3
c) pedagogové	1	2	3
e) žáci	1	2	3
e) rodiče	1	2	3

8. Jak celkově hodnotíte projektovou výuku?

- a) velmi pozitivně
- b) pozitivně
- c) průměrně
- d) negativně
- e) velmi negativně

9. POHLAVÍ

- a) muž b) žena

10. DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE:

- a) 1 -5 let
- b) 5 -10 let
- c) 10 -15 let
- d) 15-20 let
- e) více jak 20 let

Děkujeme Vám za Vaši ochotu a pomoc.

Příloha č. 3: Dotazník – pro NR

Mgr. Ivona Dömischová
Katedra německého jazyka PdF UP
Žižkovo nám. 5
Olomouc
ivona.domischova@seznam.cz

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

obracím se na Vás s laskavou prosbou o vyplnění dotazníku pro účely výzkumu, který bude součástí mé dizertační práce a je zaměřen na projektové vyučování a aktivizační metody ve výuce na základních a středních školách.

Cílem mého snažení je podat ucelený obraz o metodách a realizaci projektové výuky a s Vaší pomocí zachytit reálnou situaci a především názory učitelů z praxe.

Mohu Vám zaručit, že dotazníky jsou zcela anonymní a budou použity výhradně pro účel vědeckého výzkumu. Nikde nebude uvedena ani škola, ani Vaše jméno. Chtěla bych Vás poprosit o otevřené a upřímné odpovědi odpovídající reálnému stavu.

Vyplnění je zcela jednoduché a nezabere Vám příliš času. Stačí jen zakroužkovat správnou odpověď. Číslice neodpovídají známkám, ale mají vždy přiřazený slovní ekvivalent.

Každý jednotlivý dotazník vyplňte z pohledu jednoho z Vašich aprobovaných předmětů. Je tedy možné vyplnit 2 dotazníky – za každý předmět zvlášť. Pokud vyučujete projektovou metodou nebo pracujete na projektech, prosím i o vyplnění dotazníku vypracovaného speciálně k projektům.

Pokud budete mít zájem o výsledky tohoto výzkumu nebo budete mít případně jiné dotazy, kontaktujte mne na níže uvedené e-mailové adrese.

Předem Vám velmi děkuji za spolupráci, za ochotu a Váš čas.

Mgr. Ivona Dömischová

DOTAZNÍK – pro NR

1. Jak často ve své výuce využíváte uvedené výukové metody?

	<i>stále</i>	<i>velmi často</i>	<i>často</i>	<i>občas</i>	<i>nikdy</i>
a) monologické m. (popis, vysvětlování, přednáška)	1	2	3	4	5
b) dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace)	1	2	3	4	5
c) metody písemných prací (pís. cvičení, kompozice)	1	2	3	4	5
d) metody práce s učebnicí, knihou	1	2	3	4	5
e) m. názorně demonstrační (pozorování, předvádění..)	1	2	3	4	5
f) m. praktické (dílny, výt. činnost, laborování, pohyb.)	1	2	3	4	5
g) m. inscenační (hraní rolí)	1	2	3	4	5
h) Brainstorming	1	2	3	4	5
i) didaktické hry	1	2	3	4	5
j) učení v životních situacích	1	2	3	4	5
m) autonomní učení	1	2	3	4	5

2. Jak často ve své výuce využíváte uvedené organizační formy výuky?

	<i>stále</i>	<i>velmi často</i>	<i>často</i>	<i>občas</i>	<i>nikdy</i>
a) individuální výuka	1	2	3	4	5
b) frontální výuka (hromadná)	1	2	3	4	5
c) skupinová výuka	1	2	3	4	5
d) projektová výuka	1	2	3	4	5
e) otevřené vyučování	1	2	3	4	5
f) programované vyučování	1	2	3	4	5

3. Jak silný je Váš zájem realizovat projektovou výuku?

<i>velmi silný</i>					<i>velmi slabý</i>
1	2	3	4	5	

4. Měl(a) byste zájem zúčastnit se semináře zaměřeného na projektové vyučování?

<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>nevím</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
1	2	3	4	5

5. Jak silně omezují následující faktory realizaci projektů a projektovou práci na Vaší škole?

	<i>velmi silně</i>			<i>velmi slabě</i>	
	1	2	3	4	5
a) technika:	1	2	3	4	5
b) prostory:	1	2	3	4	5
c) neochota kolegů:	1	2	3	4	5
d) neochota vedení školy	1	2	3	4	5
e) neochota žáků	1	2	3	4	5
f) materiál	1	2	3	4	5
g) nedostatek času	1	2	3	4	5
h) chybí podpora vedení	1	2	3	4	5
i) pracovní vytížení	1	2	3	4	5

6. POHLAVÍ a) muž b) žena

7. DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE:

- a) 1 -5 let
- b) 5 -10 let
- c) 10 -15 let
- d) 15-20 let
- e) více jak 20 let

Děkujeme Vám za Vaši ochotu a pomoc.

Příloha č. 4: Dotazník do zahraničí – pro PR

Mgr. Ivona Dömischová
Lehrstuhl für Deutsche Sprache
an der Palacký Universität
Žižkovo nám. 5
Olomouc
Tschechische Republik
E-mail:
ivona.domischova@seznam.cz

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

ich wende mich an Sie mit einer großen Bitte.

Ich unterrichte an der Pädagogischen Fakultät der Palacký Universität Deutsch als Fremdsprache (konkret: DaF-Didaktik) und mein Fachinteresse liegt im Bereich Projektunterrichts und projektorientierter Unterrichtsformen.

Im Rahmen meiner Dissertationsarbeit möchte ich die in Tschechien verwendeten Unterrichtsmethoden und umgesetzten Schulprojekte und die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer dazu mit der Situation in Deutschland und Österreich vergleichen und wissenschaftlich analysieren. Dazu bin ich auf Ihre Hilfe angewiesen.

Sie würden mir einen sehr großen Gefallen tun, indem Sie den beiliegenden Fragebogen ausfüllen. Für die Anonymität der Daten garantiere ich selbstverständlich. Beantworten Sie die Fragen bitte offen, in Ruhe und so zutreffend wie möglich. Ihre Angaben sind das Grundlagenmaterial für meine Dissertation und werden nur für diesen Zweck verwendet.

Leider habe ich keine Möglichkeit, Sie zu besuchen und persönlich um Ihre Mitarbeit zu bitten; ich hoffe, dass Sie trotzdem so nett sind und sich ein paar Minuten für den Fragebogen nehmen.

Markieren Sie Ihre Antworten bitte z.B. mit Farbe durch Fettdruck und vergessen Sie bitte nicht, den ausgefüllten Fragebogen vor dem Absenden zu speichern, um die Daten nicht zu verlieren. Falls etwas unklar geblieben ist oder Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte per E-Mail an mich.

Im Voraus vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen

Mgr. Ivona Dömischová

FRAGEBOGEN – für PR

1. Wie oft wird der Projektunterricht in Ihren Unterrichtsstunden praktiziert?

<i>ständig</i>	<i>sehr oft</i>	<i>oft</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>
1	2	3	4	5

2. Wie oft werden folgende Unterrichtsmethoden in Ihrem Unterricht eingesetzt?

	<i>ständig</i>	<i>sehr oft</i>	<i>oft</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>
a) monologische M. (Beschreibungen, Vorträge)	1	2	3	4	5
b) dialogische M. (Gespräche, Diskussionen)	1	2	3	4	5
c) schriftliche Arbeiten (schriftliche Übungen)	1	2	3	4	5
d) Arbeit mit den Lehrwerken	1	2	3	4	5
e) Anschauungsmethoden (Beobachtungen, Vorführungen)	1	2	3	4	5
f) Werkstattunterricht, Labor, Körperbewegung	1	2	3	4	5
g) Projektunterricht	1	2	3	4	5
h) Rollenspiele	1	2	3	4	5
i) Brainstorming	1	2	3	4	5
j) Didaktische Spiele	1	2	3	4	5
m) Lernen in Lebenssituationen	1	2	3	4	5
n) autonomes Lernen	1	2	3	4	5

3. Wie oft werden folgende Unterrichtsformen in Ihrem Unterricht verwendet?

	<i>ständig</i>	<i>sehr oft</i>	<i>oft</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>
a) individueller Unterricht	1	2	3	4	5
b) Frontalunterricht	1	2	3	4	5
c) Gruppenarbeit	1	2	3	4	5
d) Partnerarbeit	1	2	3	4	5
e) Offenes Lernen	1	2	3	4	5
f) Computerarbeit	1	2	3	4	5

4. Wie stark ist Ihr Interesse, den Projektunterricht durchzuführen?

<i>sehr stark</i>				<i>sehr schwach</i>
1	2	3	4	5

5. Hätten Sie Interesse, an einem Seminar zum Thema Projektunterricht teilzunehmen?

<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>weiß nicht</i>	<i>eher nein</i>	<i>nein</i>
1	2	3	4	5

6. Wie stark verhindern folgende Faktoren die Realisierung der Projektarbeiten an Ihrer Schule?

	<i>sehr stark</i>			<i>sehr schwach</i>	
a) Medien:	1	2	3	4	5
b) Räume:	1	2	3	4	5
c) Ungefälligkeit der Kollegen:	1	2	3	4	5
d) Ungefälligkeit der Schulleitung:	1	2	3	4	5
e) Ungefälligkeit der Schüler:	1	2	3	4	5
f) Material	1	2	3	4	5
g) Zeitaufwand	1	2	3	4	5
h) Unterstützung der Schulleitung	1	2	3	4	5
i) Arbeitsbelastung:	1	2	3	4	5

7. Von wem geht die Initiative zur Projektarbeit an Ihrer Schule aus?

	<i>ja</i>	<i>nein</i>	<i>weiß nicht</i>
a) Schulleitung, Direktor	1	2	3
b) Projektteam	1	2	3
c) Pädagogen	1	2	3
e) Schüler	1	2	3
e) Eltern	1	2	3

8. Wie bewerten Sie den Projektunterricht insgesamt?

- a) sehr positiv
- b) positiv
- c) durchschnittlich
- d) negativ
- e) sehr negativ

9. GESCHLECHT a) männlich b) weiblich

10. SEIT WIE VIEL JAHREN UNTERRICHTEN SIE?

- a) 1 -5 Jahre
- b) 5 -10 Jahre
- c) 10 -15 Jahre
- d) 15-20 Jahre
- e) mehr als 20 Jahre

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Příloha č. 5: Dotazník do zahraničí – pro NR

Mgr. Ivona Dömischová
Lehrstuhl für Deutsche Sprache
an der Palacký Universität
Žižkovo nám. 5
Olomouc
Tschechische Republik
E-mail:
ivona.domischova@seznam.cz

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

ich wende mich an Sie mit einer großen Bitte.

Ich unterrichte an der Pädagogischen Fakultät der Palacký Universität Deutsch als Fremdsprache (konkret: DaF-Didaktik) und mein Fachinteresse liegt im Bereich Projektunterrichts und projektorientierter Unterrichtsformen.

Im Rahmen meiner Dissertationsarbeit möchte ich die in Tschechien verwendeten Unterrichtsmethoden und umgesetzten Schulprojekte und die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer dazu mit der Situation in Deutschland und Österreich vergleichen und wissenschaftlich analysieren. Dazu bin ich auf Ihre Hilfe angewiesen.

Sie würden mir einen sehr großen Gefallen tun, indem Sie den beiliegenden Fragebogen ausfüllen. Für die Anonymität der Daten garantiere ich selbstverständlich. Beantworten Sie die Fragen bitte offen, in Ruhe und so zutreffend wie möglich. Ihre Angaben sind das Grundlagenmaterial für meine Dissertation und werden nur für diesen Zweck verwendet.

Leider habe ich keine Möglichkeit, Sie zu besuchen und persönlich um Ihre Mitarbeit zu bitten; ich hoffe, dass Sie trotzdem so nett sind und sich ein paar Minuten für den Fragebogen nehmen.

Markieren Sie Ihre Antworten bitte z.B. mit Farbe durch Fettdruck und vergessen Sie bitte nicht, den ausgefüllten Fragebogen vor dem Absenden zu speichern, um die Daten nicht zu verlieren. Falls etwas unklar geblieben ist oder Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte per E-Mail an mich.

Im Voraus vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen

Mgr. Ivona Dömischová

FRAGEBOGEN – für NR

1. Wie oft werden folgende Unterrichtsmethoden in Ihrem Unterricht eingesetzt?

	<i>ständig</i>	<i>sehr oft</i>	<i>oft</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>
a) monologische M. (Beschreibungen, Vorträge)	1	2	3	4	5
b) dialogische M. (Gespräche, Diskussionen)	1	2	3	4	5
c) schriftliche Arbeiten (schriftliche Übungen)	1	2	3	4	5
d) Arbeit mit den Lehrwerken	1	2	3	4	5
e) Anschauungsmethoden (Beobachtungen, Vorführungen)	1	2	3	4	5
f) Werkstattunterricht, Labor, Körperbewegung	1	2	3	4	5
g) Projektunterricht	1	2	3	4	5
h) Rollenspiele	1	2	3	4	5
i) Brainstorming	1	2	3	4	5
j) Didaktische Spiele	1	2	3	4	5
m) Lernen in Lebenssituationen	1	2	3	4	5
n) autonomes Lernen	1	2	3	4	5

2. Wie oft werden folgende Unterrichtsformen in Ihrem Unterricht verwendet?

	<i>ständig</i>	<i>sehr oft</i>	<i>oft</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>
a) individueller Unterricht	1	2	3	4	5
b) Frontalunterricht	1	2	3	4	5
c) Gruppenarbeit	1	2	3	4	5
d) Partnerarbeit	1	2	3	4	5
e) Offenes Lernen	1	2	3	4	5
f) Computerarbeit	1	2	3	4	5

3. Wie stark ist Ihr Interesse, den Projektunterricht durchzuführen?

<i>sehr stark</i>					<i>sehr schwach</i>
1	2	3	4	5	

4. Hätten Sie Interesse, an einem Seminar zum Thema Projektunterricht teilzunehmen?

<i>ja</i>	<i>eher ja</i>	<i>weiß nicht</i>	<i>eher nein</i>	<i>nein</i>
1	2	3	4	5

5. Wie stark verhindern folgende Faktoren die Realisierung der Projektarbeiten an Ihrer Schule?

	<i>sehr stark</i>			<i>sehr schwach</i>	
	1	2	3	4	5
a) Medien:	1	2	3	4	5
b) Räume:	1	2	3	4	5
c) Ungefälligkeit der Kollegen:	1	2	3	4	5
d) Ungefälligkeit der Schulleitung:	1	2	3	4	5
e) Ungefälligkeit der Schüler:	1	2	3	4	5
f) Material	1	2	3	4	5
g) Zeitaufwand	1	2	3	4	5
h) Unterstützung der Schulleitung	1	2	3	4	5
i) Arbeitsbelastung:	1	2	3	4	5

6. GESCHLECHT a) männlich b) weiblich

7. SEIT WIE VIEL JAHREN UNTERRICHTEN SIE?

- a) 1 -5 Jahre
- b) 5 -10 Jahre
- c) 10 -15 Jahre
- d) 15-20 Jahre
- e) mehr als 20 Jahre

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

ANOTACE

Název práce: Projektová výuka – moderní strategie vzdělávání v českých
a německy mluvících zemích

Příjmení a jméno autora: Mgr. Ivona Dömischová

Obor: Pedagogika

Školitelka: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Pracoviště: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Počet stran celkem: 218

Rok obhajoby: 2010

Klíčová slova: projektová výuka, projekt, vyučování, žák, učitel, kompetence, výzkum,
projektová metoda, vyučovací forma, interdisciplinarita, Rámcový vzdělávací
program, škola, hodnocení, výzkum

Resumé:

Disertační práce se zabývá tématem projektové výuky, zejména v souvislosti se základním školstvím, které nabízí široký prostor pro realizaci projektů nejrůznějšího charakteru. V teoretické části se autorka zabývá vymezením základních pojmů souvisejících s tématem v české a zahraniční odborné literatuře. V empirické části disertační práce byly stanoveny, ověřovány a analyzovány výzkumné problémy a hypotézy. Výzkum byl mimo jiné zaměřen na faktory, které brání učitelům v realizaci projektové výuky.

Kvantitativní výzkum probíhal v České republice, Spolkové republice Německo a v Rakousku s cílem porovnat a analyzovat, jak často zde učitelé projektovou výuku využívají. Dále byly zjišťovány postoje a názory českých a zahraničních učitelů základních škol v souvislosti se zájmem o semináře a další vzdělávání v oblasti týkající se projektové výuky a projektově orientovaných aktivit.

Annotation

Name of the work: Project Training - modern educational strategies in Czech and German speaking countries.

First and last name of the author: Mgr. Ivona Dömischová

Field: Pedagogy

Tutor: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Workplace: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Overall number of pages: 218

Year of defense: 2010

Keywords: project education, project, education, pupil, teacher, competence, research, project method, form of education, interdisciplinarity, Framework Educational Programme, school, evaluation, research

Résumé:

The dissertation work deals with the topic of the project education, especially in a context of the basic education, that offers a wide area for realization of the most various projects. In the theoretical part the authoress deals with defining the basic phrases, which are connected with the topic and used in the Czech and foreign special literature. In the empiric part of the dissertation work research problems and hypothesis have been set, tested and analyzed. The research was, among others, focused on factors that prevent teachers from realization of the project education.

The quantitative research took place in the Czech Republic, in the Federal Republic of Germany and in Austria. Its goal was to compare and analyse how often teachers use the project education. Furthermore, Czech and foreign teacher's attitudes and opinions that were connected with interest in seminars and in further education in a field which is related to the project education and project-oriented activities were investigated.

Аннотация

Название диссертации: Проектные занятия – современные стратегии обучения в чешскоязычных и немецкоязычных странах

Фамилия и имя автора: Mgr. Ivona Dömischová

Специальность: Педагогика

Научный руководитель: проф. PhDr. Елена Gregmanová, Ph.D.

Место работы: Педагогический факультет университета имени Палацкого, Оломоуц.

Общее количество страниц: 218

Год защиты: 2010

Ключевые слова: проектное обучение, проект, обучение, ученик, учитель, компетенции, исследование, проектный метод, форма обучения, междисциплинарность, Генеральная образовательная программа, школа, оценки, исследования

Резюме: В диссертации рассматривается тема проектного обучения, особенно в связи с начальным обучением, которое предлагает широкие возможности для реализации проектов различного характера. В теоретической части, автор рассматривает разграничение основных понятий, связанных с темой в чешской и иностранной специальной литературе. В эмпирической части диссертации были установлены, заверены и анализированы исследовательские проблемы и гипотезы. Исследования сосредоточены между прочим на факторы, которые мешают учителям в осуществлении проектного обучения. Количественное исследование проходило в Чешской Республике, Федеративной Республике Германии и Австрии, с целью сравнить и проанализировать частоту использования проектного обучения учителями. Были также обнаружены взгляды и мнения чешских и иностранных учителей начальных школ в связи с интересом к семинарам и другим образованиям в области, касающиеся проектного обучения и проектно ориентированных активностей.