

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Veronika Říhová

**„Den pohádek“ – realizace projektu ve vyučování českého jazyka
(se zaměřením na 2. a 3. ročník základní školy)**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20. 4. 2016

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Milanu Polákovi, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce a poskytování cenných rad a podkladů k práci, a dále děkuji Mgr. Janě Brodové, ředitelce Základní školy Třemešná ve Slezsku, a Mgr. Ireně Kočendové, třídní učitelce 2. a 3. ročníku, které mi umožnily realizovat praktickou část diplomové práce v ZŠ Třemešná ve Slezsku.

Anotace

Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá studiem projektové metody, jejím vymezením, historií a uplatněním ve vyučování. Je rozebrán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se zaměřením na vzdělávací obor Český jazyk a literatura. V praktické části je popsán realizovaný projekt a navrhnout další projekt.

Klíčová slova

Projektová metoda, integrace, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, alternativní školy, vzdělávací obor Český jazyk a literatura.

The annotation

The Diploma thesis in its theoretical part deals with the study of project method, its definition, history and application in a class. Framework educational programme for basic education is analysed with orientation on educational field Czech language and literature. In the practical part, the realized project is described and the other project is suggested.

Keywords

Project method, integration, Framework educational programme for basic education, alternative systems, educational field Czech language and literature.

OBSAH

ÚVOD A CÍLE PRÁCE.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 PROJEKTOVÁ METODA.....	9
1.1 Terminologické vymezení.....	11
1.2 Typologie projektů.....	13
1.3 Přednosti a zápory projektové metody.....	14
1.3.1 Přednosti projektové metody.....	14
1.3.2 Zápory projektové metody.....	15
1.4 Tvorba a realizace projektu.....	16
1.4.1 Plánování projektu.....	16
1.4.2 Realizace projektu.....	17
1.4.3 Prezentace výstupu projektu.....	18
1.4.4 Hodnocení projektu.....	18
1.5 Koncentrační idea.....	18
2 HISTORIE A UPLATNĚNÍ PROJEKTOVÉ METODY.....	20
2.1 Historie projektové metody ve světovém školství.....	20
2.2 Projektová metoda v českém školství.....	22
2.3 Uplatnění projektové metody.....	24
2.3.1 Vzdělávací programy.....	24
2.3.1.1 Vzdělávací program Obecná škola.....	25
2.3.1.2 Vzdělávací program Základní škola.....	25
2.3.1.3 Vzdělávací program Národní škola.....	26
2.3.2 Alternativní školské systémy.....	26
2.3.2.1 Waldorfská škola.....	27
2.3.2.2 Montessoriovská škola.....	28
2.3.2.3 Freinetovská škola.....	29
2.3.2.4 Daltonská škola.....	29
2.3.2.5 Tvořivá škola.....	30
2.3.2.6 Začít spolu.....	30
2.3.2.7 Otevřené vyučování.....	31
2.3.2.8 Angažované učení.....	32
2.3.2.9 Čtením a psaním ke kritickému myšlení.....	33
2.3.2.10 Projektové vyučování.....	34
2.3.2.11 Integrovaná výuka.....	34
2.3.2.12 Integrovaná tematická výuka.....	35
3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	37
3.1 Analýza RVP ZV.....	38
3.2 Pojetí a cíle RVP ZV.....	38
3.3 Klíčové kompetence.....	39
3.4 Vzdělávací oblasti.....	39
3.4.1 Jazyk a jazyková komunikace.....	40
3.4.1.1 Český jazyk a literatura.....	40
3.5 Průřezová témata.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
4 Projekt „Den pohádek“.....	43
4.1 Charakteristika školy.....	43
4.2 Charakteristika třídy.....	44
4.3 Návrh projektu.....	45
4.4 Průběh projektu.....	48
4.4.1 Organizace.....	48

4.4.2 Realizace.....	48
4.4.2.1 1. část dne.....	49
4.4.2.2 2. část dne.....	51
4.4.2.3 3. část dne.....	54
4.4.2.4 4. část dne.....	57
4.4.3 Hodnocení.....	58
4.4.3.1 Hodnocení pracovních listů.....	59
4.4.3.2 Vyhodnocení dotazníků.....	60
4.4.3.3 Vyhodnocení projektu.....	63
4.4.3.4 Sebehodnocení projektu.....	64
5 Projekt „Kniha pohádek“.....	66
5.1 Návrh projektu.....	66
5.2 Průběh projektu.....	68
5.2.1 Organizace.....	69
5.2.2 Realizace.....	69
5.2.3 Hodnocení projektu.....	73
ZÁVĚR.....	74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....	75
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	79
SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD A CÍLE PRÁCE

Jednou z výtek, které se v minulosti dostávaly školství, byla určitá strnulost výuky spojená s izolovaností vyučovaných předmětů. Výuka probíhala zcela naopak, než se tomu dělo v běžném životě – bez praktických zkušeností a bez navázání na vzájemné souvislosti získaných vědomostí. Žáci se neučili aktivně a samostatně pracovat s informacemi, plánovat svou práci, komunikovat spolu, ohodnotit výsledky své činnosti i činnosti spolužáků. Projektová metoda se stala jednou z možností, jak přiblížit učivo reálnému světu. Integruje poznatky formou mezipředmětových vztahů, zavádí do učiva průřezová témata, přivádí žáky ke zodpovědnosti za vlastní práci, která se blíží skutečnému životu.

Má práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a část praktickou.

V teoretické části bylo mým hlavním cílem vytvořit ucelený přehled informací o projektové metodě. Část je rozdělena na několik kapitol. V první kapitole se zabývám projektovou metodou z hlediska jejího terminologického vymezení, uvádím její typologii, přednosti a zápory jejího užití, postup při tvorbě a realizaci projektu a vysvětluji pojem koncentrační idea. Druhá kapitola se věnuje historii projektové metody a jejímu uplatnění ve vzdělávacích programech (Obecná škola, Základní škola, Národní škola) a v alternativních školských systémech. Ve třetí kapitole jsem stručně rozebrala Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který svým pojetím přímo vyžaduje používání projektové metody.

Praktickou část tvoří realizace krátkodobého projektu a návrh dlouhodobého projektu. Realizovaný projekt jsem uskutečnila na ZŠ Třemešná ve Slezsku ve sloučené třídě druhého a třetího ročníku. Jednalo se o projekt na téma „Den pohádek“, který se zabýval lidovou pohádkou. Žáci v něm došli k rozlišení lidové pohádky od autorské, poznali nejznámější sběratele českých lidových pohádek a při skupinové práci pro své spolužáky secvičili dramatizaci vybrané pohádky. Druhý, navržený projekt, se nazývá „Kniha pohádek“, a zabývá se autorskou pohádkou. Žáci při něm poznají práci v nakladatelství knih a svou vlastní prací přispějí k vydání třídní knihy pohádek.

Cílem praktické části diplomové práce byla realizace konkrétního projektu na ZŠ Třemešná ve Slezsku a ověření významu projektové metody v praxi. Součástí realizace bylo také hodnocení projektu samotnými žáky pomocí dotazníků. Práce dále obsahuje pracovní listy a obrazový materiál.

I TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce se v první kapitole zabývá vymezením pojmu projektová metoda, uvádí několik definic projektu, rozebírá typologii projektů, dále popisuje klady a zápory používání této metody při výuce, nastiňuje postup při tvorbě projektu a vysvětluje pojem koncentrační idea. Další kapitola je věnována světové i české historii projektové metody a možnostem uplatnění této metody ve vzdělávacích programech a alternativních školských systémech. V poslední kapitole je stručně rozebrán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který přímo vybízí k používání projektové metody.

1 PROJEKTOVÁ METODA

Tato kapitola se zabývá uvedením do problematiky projektové metody, vymezením pojmu projektová metoda a rozborem typologie projektové metody. Dále jsou zde popsány klady a zápory použití této vyučovací metody, nastíněn postup při tvorbě a následné realizaci projektu a charakterizováno koncentrační jádro projektu.

Projektová metoda je podle Kašové (1995, s. 13) jednou z nejpřirozenějších forem výuky. Ve škole by neměl probíhat pouhý přenos informací od učitele k žákovi v izolovaných vyučovacích předmětech bez logických vazeb a souvislostí. Škola by měla mít za úkol žákům pomoci při aktivním hledání informací, vlastním prožívání, zkoušení a experimentování, a také by se měla podílet na celkovém rozvoji osobnosti dítěte. Tak jak život probíhá komplexně, měla by i výuka ve školách probíhat integrováním vědomostí a dovedností z různých oborů a hledáním různých vzájemných vazeb (Kašová, 1995, s. 13). Žáci by měli mít možnost uplatnit své schopnosti, sami se rozhodovat o svém postupu a být také za svá rozhodnutí zodpovědní.

V současné době se na především na základních školách často mluví o vyučování v projektech. Ačkoliv prvky této metody byly ve světě užívány již v 18. století, v českém vzdělávání se výrazněji objevuje až od 90. let minulého století. Nejširší uplatnění však metoda našla se zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v roce 2007, který podporuje tyto aktivizační vyučovací metody stejně jako integraci výukových obsahů (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 18).

Projektová metoda je založena na řešení problémových situací (Skalková, 2007, s. 234). Je daleko více propojena s realitou vnějšího světa než tradiční výuka. Žákům je dán

prostor pro integraci vědomostí z různých oborů, svou vlastní aktivitou se podílí na získávání poznatků a na tvorbě návrhů řešení, za svou práci nesou zodpovědnost. Tato metoda je komplexně zaměřená, hledají se a zkoumají se v ní vzájemné souvislosti a vztahy, chce dosáhnout překonání mnohdy umělé izolovanosti učebních předmětů (Skalková, 2007, s. 234). Žáci jsou motivováni prací, která má viditelné výsledky v reálném světě. Výsledkem projektu je určitý výstup, který může mít mnoho podob (slovní, písemná, prezentace výrobku aj.). Projektové vyučování umožňuje žákům uskutečnění cílů základního vzdělávání a rozvoj klíčových kompetencí.

„Výchovně vzdělávací projekt je integrované vyučování, které staví před žáky jeden nebo více konkrétních, smysluplných a reálných úkolů. Jejich cílem je např. napsat knihu či časopis, uspořádat výstavu, akci, přednášku, vyrobit vyučovací pomůcku nebo jinou užitečnou věc. Ke splnění tohoto úkolu potřebují vyhledat mnoho nových informací, zpracovat je a použít dosavadní poznatky z různých oborů, navázat spolupráci s odborníky, umět organizovat svou práci v čase i prostoru, zvolit jiné řešení v případě chyby, formulovat vlastní názor, diskutovat, spolupracovat atd.“ (Kašová, 1995, s. 73)

Projektové vyučování naplňuje představy o efektivním a moderním typu vzdělávání, díky kterému žáci poznávají nejenom svět okolo sebe, ale i sami sebe. Jejich osobnost je rozvíjena po všech stránkách, při této metodě se uplatňují zájmy žáků, jejich postoje, schopnosti, cíle, hodnocení a sebehodnocení.

Tato metoda je velmi náročná na přípravu i čas a vyžaduje kvalifikovaného učitele. Její výsledky jsou však většinou velmi pozitivně přijímány. Žáci si probrané učivo mnohem lépe pamatují, neboť na něm sami pracovali, mají ho spojené s reálným životem. Vědí, že ho můžou využít nejen v jiných vyučovacích předmětech, ale také v jiných životních situacích.

1.1 Terminologické vymezení

Během historického vývoje od doby pragmatické pedagogiky po současnost vzniklo mnoho různých definic popisujících projekt. Pro jejich srovnání jsou zde některé uvedeny.

Jako první je uvedena definice zakladatele projektové metody, Williama Hearda Kilpatricka, který řekl, že projekt je *„určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“* (Kilpatrick in Kratochvílová, 2006, s. 28)

Jednou z českých nejstarších, ale stále platných definic, je popis projektu Stanislavem Vránou: *„1) je to podnik;*

2) je to podnik žákův;

3) je to podnik, za jehož výsledky převzal žák zodpovědnost;

4) je to podnik, který jde určitým cílem.“ (Vrána in Kratochvílová, 2006, s. 35)

Širší definici projektu uvedli Josef Máňák a Vlastimil Švec, kteří projekt vymezili jako *„komplexní praktickou úlohu (problém, téma), spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou a praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“* (Máňák, Švec, 2003, s. 168)

Podobně jako J. Maňák a V. Švec se k definici projektu staví i Jana Kratochvílová, která ve svém díle *„Teorie a praxe projektové výuky“* popisuje projekt jako *„komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou a praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“* (Kratochvílová, 2006, s. 36)

Jiný náhled na projektovou metodu nabízí Alena Nelešovská: *„Projektovou metodu můžeme chápat jako jednu z variant problémové metody. Problém je vlastním místem koncentrace učiva, které má být osvojeno cestou projektové metody. Protože projekt bývá širší, základní problém nezůstává osamocen, ale je obklopen řadou dílčích problémů – kroků, jejichž řešení je předpokladem vyřešení problému základního.“* (Nelešovská, 2005, s. 74)

Krátce, ale výstižně definuje projektové vyučování pedagožka Jarmila Skalková: *„Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků.“* (Skalková, 2007, s. 234)

V „Pedagogickém slovníku“ autorů Jana Průchy, Elišky Walterové a Jiřího Mareše je projektová metoda definována jako „*vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat (projektů), a získávají zkušenosti praktickou výukou a experimentováním.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 226)

Důraz na samostatnost a odpovědnost žáků při práci během projektu je uvedena v díle „Učíme v projektech“: „*Projektové vyučování zahrnuje teoretické i praktické činnosti, které směřují ke konečnému produktu. Jeho základními znaky jsou odpovědnost za vlastní učení, samostatné objevování poznatků a žákovo úsilí o dosažení cíle (produktu).*“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s.14)

Jednou z nejnovějších definic je tato definice, kterou uvedla Ivona Dömischová, a to, že „*projektová metoda je 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.*“ (Dömischová, 2011, s. 26)

Projektová metoda je tedy nejčastěji charakterizována jako uspořádaný systém činností učitele a žáka, v níž učitel má roli poradce a žák se aktivně podílí na řešení všech složek určitého úkolu. Činnosti učitele a žáka společně směřují k dosažení smysluplného cíle projektu.

Při rozhodování o tom, co je a co není projekt, rozhoduje tedy vztah žáka k činnosti a jeho účast na této činnosti. Důležitá je také míra zodpovědnosti žáka, kterou si nese za svou práci sám. Projektová metoda je komplexní metoda, která sjednocuje řadu dílčích metod a která využívá různé formy práce. Mezi její charakteristické znaky patří (Kratochvílová, 2006, s. 38):

- je to organizovaná učební činnost, která směřuje k určitému cíli (výstupu projektu),
- uplatňuje se při ní aktivita žáka,
- činnost žáka při tvorbě projektu je převážně vnitřně řízená,
- práce na projektu je tvořivá,
- nelze ji dopředu naplánovat přesně krok za krokem,
- žákova osobnost se rozvíjí komplexně díky teoretické i praktické stránce metody,
- praktická činnost a zkušenost motivuje žáka k učení a podporuje rozvoj jeho sebepojetí.

1.2 Typologie projektů

V historii se vytvořila řada druhů projektu, které lze třídit podle různých hledisek. Toto rozdělení slouží pro lepší orientaci při tvorbě projektu nebo pro studování již vzniklých projektů. Následující rozdělení vychází z typologií podle Kratochvílové (2006, s. 41-42) a Valenty (in Dömischová, 2011, s. 39).

1. Podle navrhovatele:

- projekty spontánní (žákovské),
- projekty uměle vytvořené (navržené učitelem),
- mezityp (společně navržený učitelem a žáky).

2. Podle účelu projektu:

- projekty problémové (žáci jsou postaveni před určitý problém, který musí vyřešit),
- projekty konstruktivní (žáci se snaží dát myšlenku či plán určitou vnější formu),
- projekty hodnotící (zkoumání, srovnávání a hodnocení věcí či jevů),
- projekty směřující k estetické zkušenosti (například vytvoření obrazu, dramatizace příběhu),
- projekty směřující k získání dovedností.

3. Podle délky projektu:

- projekt krátkodobý (rozsah několika hodin),
- projekt střednědobý (rozsah zpravidla jednoho týdne),
- projekt dlouhodobý (rozsah časově přesahující jeden týden, ale méně než jeden měsíc),
- projekt mimořádně dlouhodobý (rozsah přesahující období jednoho měsíce).

4. Podle místa projektu:

- projekty domácí,
- projekty školní,
- projekty mimoškolní (například muzeum, knihovna, úřady).

5. Podle počtu osob účastnících se projektu:

- projekty individuální,
- projekty skupinové (v rámci jedné třídy),

- projekty třídní,
- projekty ročníkové,
- projekty školní.

6. Podle způsobu organizace projektu:

- projekty jednopředmětové,
- projekty v rámci příbuzných předmětů v jedné vzdělávací oblasti,
- projekty blízkých předmětů z různých vzdělávacích oblastí,
- projekty nadpředmětové.

7. Podle informačního zdroje projektu:

- projekt volný (žák si opatřuje informace sám),
- projekt vázaný (informace jsou žákovi poskytnuty učitelem),
- kombinace obou typů.

8. Podle velikosti projektu:

- projekty malé,
- projekty velké.

1.3 Přednosti a zápory projektové metody

V následující podkapitole jsou popsány pozitiva a negativa projektové metody, a to vždy ze strany žáka, ze strany učitele a také z dalších stran, především ze strany školního prostředí. Tyto přednosti a zápory jsou ustálené, většina autorů je popisuje velmi podobně.

1.3.1 Přednosti projektové metody

Mezi přednosti projektové metody (Kratochvílová, 2006, s. 49) ze strany žáka je řazeno zvýšení motivace žáků, učení se vyšším kognitivním dovednostem (organizace, analýza, syntéza, hodnocení), umožnění zapojení žáka podle jeho individuálních možností, práce s různými zdroji informací, rozvoj samostatnosti žáka a jeho autonomie, prožívání smysluplnosti vlastního konání a získávání globálního pohledu na řešený problém, příprava na profesi, podpora jeho vědomí zodpovědnosti, je mu poskytnut prostor pro spolupráci, rozvíjí se jeho komunikační dovednosti, žák se učí skloubit individuální zájmy

a přání se zájmy společnými, učí se vzájemnému respektu, dochází k autoregulaci jeho vlastního učení (tím se rozvíjí sebepoznání, sebehodnocení a sebeúcta), žák zažívá estetický prožitek, rozvíjí svou tvořivost a fantazii a dochází u něj k duchovnímu obohacování – raduje se z objevování a tvorby.

Přednosti ze strany učitele jsou následující: učitel se učí nové roli poradce, rozšiřuje svůj inventář vyučovacích strategií, učí se vnímat dítě jako celek, stejně jako žáci se i on učí pracovat s různými informačními zdroji, používá nové formy hodnocení a sebehodnocení, učí se novým organizačním dovednostem a plánování do budoucna.

Mezi další kladné stránky projektu patří to, že se jedná o přirozený nenásilný proces, který je podpořen zájmem žáka a který respektuje jeho individualitu, dále je navozen partnerský vztah mezi učitelem a žáky. Učení v projektech má teoretickou i praktickou povahu, vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi, postoji a hodnotami. Učení má také celostní povahu, koncentruje se kolem určitého jádra, integruje vědomosti z různých oborů. Vyučování je pestré, dochází ke střídání metod a forem práce, propojuje se život školy a obce, vede k zapojení rodičů do výuky. Výstupy projektů jsou prospěšné nejen pro žáky, ale i pro školu a okolí.

1.3.2 Zápory projektové metody

Úskalí projektové metody (Kratochvílová, 2006, s. 50) ze strany žáků jsou následující: realizace projektu je časově náročná, žák nemusí být vybaven všemi potřebnými kompetencemi a také nemusí být schopen zajistit si potřebné informace k provedení úkolu anebo splnit dané cíle.

Mezi úskalí projektové metody ze strany učitele jsou řazeny skutečnosti, že příprava projektu je časově velmi náročná, projektová metoda vyžaduje od učitele určitou přípravu ve smyslu teoretické vybavenosti učitele, je nutno používat jiné plánování výuky, při častějším zařazování projektů se projevuje ztráta motivace a únava, hodnocení projektu je velmi náročné (čas, způsob hodnocení), může být vyvolán dojem neplnění vzdělávacího obsahu z důvodu nesystematičnosti a nesoustavnosti projektové metody, většinou je při realizaci projektu potřeba spolupráce učitele se školou, rodiči i okolím, což nemusí být vždy splněno.

Další zápory projektové metody jsou následující: proces učení je náročný na materiální vybavení a prostředí, je také ekonomicky náročnější, žádá si různé zdroje informací, není respektován princip postupnosti a systematičnosti vzdělávání, nedochází

k opakování a procvičování učiva, proces učení je živější a může docházet k obtěžování okolí, většinou musí dojít ke změně organizace vyučování, učitel i žáci musí při procesu učení posupovat značně flexibilně. Okolí školy, hlavně rodiče, mohou při nedostatečné informovanosti vnímat projektovou výuku jako hru.

Je zřejmé, že klady projektového vyučování jasně převažují nad jejími zápory. Je třeba si uvědomit, že mnoho negativ vyplývá ze špatné teoretické vybavenosti učitelů i žáků k řešení projektů a z nedostatečné informovanosti okolí o významu projektové metody. Tyto nedostatky je možné řešit už při profesní přípravě učitelů na výuku v projektech a také zvyšováním informovanosti okolí školy o projektech. Projektová metoda by také měla být volena v souladu i s jinými vyučovacími metodami a formami práce. Dále je třeba vytvořit vhodné podmínky pro výuku v projektech (poskytnout učiteli dostatečnou autonomii při volbě organizace výuky, řízení vyučovacího procesu a výběru vzdělávacího obsahu), zajistit dostatečné materiální zabezpečení a zdroje informací, a v neposlední řadě by měl být učitel sám nadšen a přesvědčen o správnosti svého počínání.

1.4 Tvorba a realizace projektu

Stanovení jednotlivých fází projektu vyslovil již W. H. Kilpatrick, a to záměr – plán – provedení – hodnocení (Kratochvílová, 2006, s. 41). V rozšířené podobě se převážně užívá dodnes. I když se mnozí autoři rozcházejí v počtu fází, shodují se na jednotném postupu.

Fáze řešení projektu jsou tedy plánování projektu, jeho realizace, prezentace a hodnocení. V následujících podkapitolách jsou tyto fáze podrobněji popsány.

1.4.1 Plánování projektu

Při stanovení projektu je nutno ujasnit si základní účel a smysl daného projektu, analyzovat projekt z hlediska rozvoje osobnosti žáků a také stanovit kognitivní, afektivní a psychomotorické cíle, kterých žák dosáhne při řešení projektu. Toto učitelé pomáhá uvědomit si rozsah působení projektu a možnosti jeho zakomponování do běžné výuky. Stěžejním bodem při plánování projektu je správný výběr tématu. Je třeba, aby téma bylo významné pro život a zájmy žáka, aby bylo možno integrovat obsahy z různých vyučovacích předmětů, a aby byla práce na tématu přiměřená žákům a jejich možnostem.

Úkol by měl být konkrétně formulován a měl by pro žáky být zajímavý, užitečný a významný. Zároveň se zvolí výstup projektu a jeho forma.

V této fázi jsou žáci motivováni k řešení úkolu a uvědomění si přínosu své práce. Tento krok – motivace – je velmi důležitý, někteří autoři ho udávají jako nejdůležitější (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 40). Touha žáků vyřešit daný úkol úzce souvisí s účinností projektového vyučování, čím vyšší je vnitřní motivace žáka, tím více je projekt pro žáka efektivnější.

Fáze plánování řešení projektu obsahuje několik úkolů (Kratochvílová, 2006, s. 41):

- definice úkolu projektu,
- stanovení výstupu projektu,
- stanovení časového rozvržení projektu,
- volba uskutečnění místa projektu,
- vymezení účastníků projektu,
- způsob organizace projektu,
- zajištění podmínek pro realizaci projektu,
- promyšlení hodnocení.

Je vhodné při této fázi vést diskuzi se žáky. Každý žák by měl mít možnost vyjádřit se. Vypracovaný plán by měl být ponechán k nahlédnutí, aby byl přístupný a aby byla možná kontrola během průběhu realizace.

1.4.2 Realizace projektu

V této fázi se postupuje podle předem připraveného plánu. Učitel zastává roli poradce, motivuje žáky, pomáhá jim zvládnout potenciální vzniklé těžkosti a nejasnosti (Dömischová, 2011, s. 35). Žáci pracují na projektech, sbírají materiál, třídí ho a zpracovávají. Tato fáze může trvat delší dobu, neboť mnohdy je třeba sbírat materiál z různých zdrojů, oproti tradiční výuce, v níž žáci pracují většinou s jedním zdrojem informací (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 41). Následuje vlastní práce, při níž vzniká produkt projektu. Důležitou složkou při realizaci projektu je proces poznávání a řešení problémů, kdy se žáci učí aktivně pracovat s informacemi. Při skupinové práci by měl učitel dbát na to, aby se každý žák podílel na tvorbě výstupu.

1.4.3 Prezentace výstupu projektu

Představení výsledku, ke kterému žák dospěl, může být ústní, písemné nebo se může jednat o prezentaci určitého výrobku. Konečný výstup tedy může mít mnoho podob, například model, koláž, časopis, výstavka, videozáznam, divadelní představení. Některé výstupy mohou být vytvořeny ve škole, u jiných je třeba sbírat náměty pro práci a informace ke zpracování i mimo školní budovu. V současné době je velmi časté využívání počítačových programů k prezentaci, např. Microsoft PowerPoint (Dömischová, 2011, s. 36). Velmi vhodné je k prezentaci výstupu projektu přizvat rodiče žáků, kteří tak uvidí výsledky svého dítěte a získají zpětnou vazbu o činnosti školy.

1.4.4 Hodnocení projektu

Při hodnocení je třeba posoudit celý proces, tedy plánování, realizaci i prezentaci (tento proces je třeba dokumentovat). Hodnotí se také samostatnost při práci. Nehodnotí se tedy pouze konečný produkt, jako tomu je u tradičního vyučování (Dömischová, 2011, s. 36). Kritéria hodnocení by měla být žákům předem známa. Hodnocení by měl provádět učitel i žák (sebehodnocení). Z hodnocení by měla vyplývat pro žáky i učitele opatření do budoucna. Dále mohou žáci vyjádřit své prožitky a pocity, a to nejen ze své vlastní práce, ale i ze spolupráce s ostatními žáky (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 19). Skalková (2007, s. 237) radí nepoužívat známkování při hodnocení.

1.5 Koncentrační idea

V projektové metodě dochází k jinému uspořádání učiva než je tomu při tradičním vyučování. Učivo se koncentruje kolem určitého ústředního motivu – jádra (Coufalová, 2006, s. 6). Toto jádro na sebe váže vědomosti a dovednosti, které žáci potřebují ke splnění úkolu projektu.

Definici koncentrační ideje uvádí Jan Valenta: „*Zázemí projektů je idea souhrnně pojmenovatelná jako koncentrace. Koncentrace ve smyslu stanovení společných jader, základů, situací či jednotlicích myšlenek, kolem nichž by se koncentrovalo učivo. Učivo jinak tradičně předávané ve formě jednotlivých, navzájem spíše oddělených vyučovacích předmětů či jednotlivých tematických celků uvnitř těchto předmětů.*“ (Valenta in Kratochvílová, 2006, s. 43)

Jádro jako téma z praktického prostředí, ze kterého vyplývají žákům poznatky, uvádí A. Tomková, J. Kašová a M. Dvořáková: „*Obsahovým základem projektu je téma ze života, které přirozeně sdružuje poznatky z různých oborů.*“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 14)

Jádro jako určitý celek propojených informací uvádí ve svém díle I. Dömischová: „*Integrované učivo je pro žáky motivující, rozvíjí samostatné a logické myšlení, je prezentováno jako celek vztahující se vždy k určité oblasti, propojuje učivo s praktickými životními situacemi.*“ (Dömischová, 2011, s. 45)

Myšlenka koncentrace byla v minulosti pojímána velmi rozdílně. Podle Ovide Decrolyho bylo jádro celostní myšlenkou, která vycházela z mínění, že pokud je prostředí kolem člověka celistvé, mělo by tomu odpovídat i celistvé učení. Učební látka byla soustředěna do určitých osnovních středisek celostního charakteru. Dále navrhoval, aby byla látka členěna dle tzv. center zájmu dítěte (Coufalová, 2006, s. 7), bloků, které odpovídaly zájmům dítěte, tedy např. svět dítěte a fauny, dítěte a společnosti a podobné (Cipro, 1984, s. 310).

John Dewey ve své pedagogické koncepci pracuje s koncentrací učiva v rovině konkrétních úkolů, které poskytuje praktický život, přičemž tyto úkoly vycházejí ze zájmů žáků. Komplexní projekty, které se soustředí na žákům blízká témata, seskupují učební látku z různých předmětů podle konkrétních úkolů (Cipro, 1984, s. 292).

Václav Příhoda požadoval konsolidaci a globalizaci učební látky. Roztříštěnost izolovaných poznatků jednotlivých předmětů měla překonat podpora mezipředmětových vztahů. Projektová metoda scelovala učivo, pracovní projekty se vytvářely ze zkušeností nebo výsledků výzkumů (Kratochvílová, 2006, s. 43). Počátkem 20. století tedy koncentrační idea vycházela z potřeb a zájmů žáků a soustředila se okolo úkolů převážně praktické povahy.

Vědomosti a dovednosti, které jsou žákům zprostředkovány během používání projektové metody, ať už to jsou poznatky, kterým se žáci mají naučit, nebo to jsou znalosti, které mají při výuce používat, tedy nejsou izolovány a předkládány bez vzájemných souvislostí a vazeb. Žáci tyto souvislosti hledají, nacházejí a také je používají. Takto postavené vyučování zprostředkovává celistvé poznání.

2 HISTORIE A UPLATNĚNÍ PROJEKTOVÉ METODY

V této kapitole je popsána historie projektové metody ve světovém i českém školství. Je zde zdůvodněno, proč se začala projektová metoda využívat. Dále je zde uvedeno, kde se projektová metoda používala v minulosti a kde se používá stále (alternativní školské systémy, vzdělávací programy).

2.1 Historie projektové metody ve světovém školství

První myšlenková východiska projektové výuky lze najít v pedagogických úvahách Jeana Jacquese Rousseaua (1712–1778), francouzského spisovatele, filozofa a pedagoga. Myšlenkám učení v projektech má nejbližší jeho snaha o samostatnou aktivitu dítěte a osobní zkušenost dítěte s vjemy z okolí. Svým pozorováním dospěl k názoru, že dítě se vyvíjí skrze vlastní zkušenost. Rousseau zdůrazňoval, že člověk má potřebu řešit takové problémy, které považuje za důležité, dále má snahu vynalézat, přemýšlet nad nově vzniklými situacemi a řešit je (Kratochvílová, 2006, s. 25).

Žák J. J. Rousseaua, Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) také založil svou pedagogiku na myšlence pedocentrismu. Tento švýcarský pedagog a edukační reformátor usiloval o komplexní rozvoj osobnosti dítěte (fyzický, mentální i morální) s důrazem na mravní výchovu. Vyučování mělo být samostatnou prací dítěte.

Projektovou metodou se jako první zabýval americký pedagog John Dewey, ke kterému se postupně přidávali i jeho žáci. Tato metoda se pomalu rozšiřovala do celého světa. V českých zemích se tato metoda poprvé objevuje v tzv. pokusných školách ve dvacátých letech 20. století.

J. Dewey (1859–1952) byl nejvýznamnějším představitelem pragmatické pedagogiky. Tento profesor filozofie, pedagogiky a psychologie celý svůj život utvářel nový způsob výchovy a vzdělávání, který později ovlivnil školství nejen v USA, ale i na celém světě.

J. Dewey se zabýval hlavně pragmatickou pedagogikou (nevycházel tedy z nábožensko-etického základu, jak bývalo v té době zvykem). Odmítal většinu zásad tradiční školy a herbartismu (absence praktické činnosti žáka, kdy žák stál pouze v roli pasivního příjemce informací předložených učitelem). Za kritérium pravdy byla považována užitečnost, hodnota a úspěšnost. Mezi základní myšlenky pragmatické

pedagogiky patří pedocentrismus, aktivní zapojení žáka do vyučovacího procesu a aktivní získávání životních zkušeností. K tomuto má žákům pomoci experimentování a praktická činnost.

J. Dewey tvrdil, že zkušenost se nezíská jakoukoliv činností, ale pouze tou, při níž se sloučí konání nové, problematické aktivity s již dříve osvojenou dovedností. Velkou naději vkládal do spojení školy se životem (Jůva, 2007, s. 43). Ke škole sice přistupoval jako k prostředku předávání informací, ale zároveň by to mělo být místo, kde by se žákům poskytovala zkušenost.

„Zkušenost musí být formulována, aby mohla jiným být odevzdávána. Formulovat ji znamená „vzít se z ní“, vidět ji tak, jak by ji viděl někdo jiný. Úkolem školy je zachovávat rovnováhu mezi výchovou soustavnou a nesoustavnou, mezi způsobem náhodným a nenáhodným.“ (Dewey in Kratochvílová, 2006, s. 27)

J. Dewey byl zastáncem také progresivní pedagogiky, zdůrazňoval význam poznání a učení žáka objevováním a praktickou činností, sociální začleněnost a individuální přístup k žákům. Při rozvoji osobnosti se opíral o diagnostiku žáka. Cíl výchovy chápal jako přípravu na život. Zasloužil se především o teoretické zpracování projektové metody, v jeho pojetí učební látky se nachází kořeny projektu, a to řešení problému, hledání smyslu jednání a směřování k provedení smysluplného výstupu (Cipro, 1984, s. 292). O škole mluvil jako o zárodku společnosti, což inspirovalo české reformní školství ve 20. letech minulého století. Svou koncepcí ovlivnil nejen americkou pedagogiku, ale také vzdělávání v Evropě, Rusku, Číně i Japonsku (Coufalová, 2006, s. 8).

Jeho nejznámějším žákem byl William Heard Kilpatrick (1871–1965), který je považován za zakladatele projektové metody. Zavedl Deweyovy teoretické myšlenky o projektové metodě do praxe. W. Kilpatrick byl filozof a pedagog, jehož zásluhou pronikla pragmatická pedagogika do škol. Snažil se do vyučování prosazovat aktivizující metody, a to zejména metody založené na řešení problémů. Tvrdil, že tento typ učení vede žáky od praxe k docenění teorie (která jim pomůže při praktických úkolech), a že při tomto typu učení dochází k silné vnitřní motivaci žáků. Jako první také navrhl schéma při tvorbě a realizaci projektu (stanovení cíle – plánování – provedení – hodnocení). Jeho první studie o projektové metodě byla uveřejněna v roce 1918 pod názvem „The Project Method“ (Kratochvílová, 2006, s. 28).

W. H. Kilpatrick tak společně s náměty J. Deweye vytvořil projektové vyučování. Projekt charakterizoval jako komplexní pracovní úkol, který žáci řeší a současně si při

tomto řešení osvojují vědomosti a dovednosti. Tímto obrátil tradiční vyučovací postup od teorie k praxi.

„Právě metoda projektů se Killpatrickovi jevila jako nejadekvátnější způsob utváření charakteru autentického člena demokratické společnosti. Činnostní charakter projektové výuky, dosahování konkrétních výsledků v rámci projektů, propojení školy s širší veřejností, využívání individualizovaných, skupinových i hromadných forem práce během vyučování přesvědčovaly Killpatricka o účinné metodě učení v rámci projektů.“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 120)

Prvky koncepce problémového vyučování se považují za inspirativní historické východisko modelu konstruktivní školy. J. Dewey a W. Kilpatrick za základní cíle koncepce problémového vyučování považovali komplexní rozvoj osobnosti žáka a řešení problémů aktivním hledáním, objevováním a konstruováním poznatků. Na jejich model projektového vyučování navázaly nejenom některé další koncepce, jako například Winnetská soustava nebo Daltonský plán, ale také metoda projektového vyučování.

2.2 Projektová metoda v českém školství

V českých zemích má školství velmi dlouhou tradici. První školy vznikaly hned na začátku existence českého státu, tedy od 10. století. Zpočátku to byly školy církevní, později se k nim přidaly školy městské.

První systematický pedagogický koncept vytvořil pedagog Jan Amos Komenský (1592–1670), který svým dílem položil základy novodobé pedagogiky. Základním didaktickým zákonem podle něj byl požadavek poznávat obecná pravidla pomocí příkladů a praxe, tedy opak od ustáleného středověkého postupu. Ve svých dílech vyzdvihoval osobnost dítěte a upozorňoval na duševní potenciál dětí a široké možnosti jeho rozvíjení při vzdělávání. Komenský dále rozpracoval základní didaktické principy, které platí dodnes. Hlavním principem u žáků mladšího školního věku je princip názornosti, kdy se vyučování má opírat o přímou zkušenost žáků. Komenský také zdůrazňoval princip aktivity, který chápal jako požadavek vycházet ze zájmu žáka a podněcovat jeho aktivní myšlenkové pochody a praktickou činnost (Cipro, 1984, s. 159). Poukazoval také na význam celostního učení, neboť dítě vnímá globálně. Za nedílnou součást vyučování považoval také motivaci (Cipro, 1984, s. 167).

Další zásadní změnou ve školství na našem území bylo zavedení povinné školní docházky za vlády Marie Terezie v roce 1774. Příčinou této reformy byla potřeba

vzdělanějšího obyvatelstva, díky kterému mohla vzrůst ekonomika a nebrzdil by se společenský pokrok (Vališová, Kasíková, 2011, s. 69). V triviálních školách, které se zakládaly při farách, se vyučovalo čtení, psaní, počítání, náboženství, základy hospodaření a průmyslu. Reformou byly položeny základy všeobecného vzdělání. Záměry však byly pojety centrálně po státu a ač byly přínosem, ne všemi národnostmi, které patřily do Rakouska-Uherska, byly přijaty s pochopením, hlavně co se týkalo centralizace a germanizace školství. V Čechách se odpor proti těmto snahám stal součástí národního obrození.

Od vzniku první republiky v roce 1918 začaly intenzivní snahy o reformu školství. Pokusné školy 20. let chtěly v praxi ověřit zásady světové reformní pedagogiky (Vališová, Kasíková, 2011, s. 81). I když tyto školy neměly dlouhého trvání, neboť neměly podporu teoretiků ani veřejnosti, prokázaly platnost některých zásad reformní pedagogiky a také přispěly k možnosti zvažování o smyslu výchovy a vzdělávání.

Nejvýznamnější reformou ve školství 20. let byla škola Václava Příhody (1889–1979), profesora na Univerzitě Karlově. Náměty na reformy V. Příhoda čerpal ze svých studijních cest po USA v letech 1922–1926 (Kratochvílová, 2006, s. 30). Zaváděl dvoustupňovou reformu, a to reformu vnější, tj. reformu školského systému, a reformu vnitřní. Reforma vnější se zabývala hlavně nahrazením stávajícího školského systému modelem jednotné vnitřně diferenciované školy (Kasper, Kasperová, 2008, s. 203) s rozlišenými vzdělávacími programy pro žáky různého nadání. Reforma vnitřní zaváděla vysoký počet organizačních změn v rámci vyučování, nové vyučovací zásady, způsoby hodnocení, a v neposlední řadě i nové vyučovací metody, a to zejména projektovou metodu.

„Učení má být částí životního pochodu, nikoliv pouhou přípravou na život. Nestačí již jen činná škola, ale moderní se musí stát opravdovou školou pracovní, jež má přesně vytčený cíl. Moderní škola pracovní zdůrazňuje činnost, zejména samočinnost, hledání, shánění, přemýšlení a citové reakce. Práce se tu jeví metodou, či principem, kterým se formuje všechno vyučování i samotná výchova.“ (Příhoda in Kratochvílová, 2006, s. 30)

Další z představitelů reformní pedagogiky, kteří uznávali projektovou metodu, byli Stanislav Vrána, František Žanta nebo Jan Uher (Kratochvílová, 2006, s. 30-31).

Reformu školství zastavila okupace Československa německými vojsky během druhé světové války. Po válce se výchova a vzdělávání staly politickou záležitostí a snahy předválečného reformního hnutí byly zastaveny.

Po roce 1989, kdy byl uvolněn dosavadní centralizovaný systém ve prospěch krajů, obcí a jednotlivých škol (Vališová, Kasíková, 2011, s. 87), došlo k řadě zásadních změn ve vzdělávací politice, mimo jiné vznikaly nové vzdělávací programy a zaváděly se alternativní školské systémy. Školství začalo opět reagovat na nové vývojové směry ve společnosti. Mezi kritizované oblasti patřilo přetěžování žáků nadměrným množstvím učiva, příliš dominantní postavení učitele na úkor nedocení osobnosti žáka a jednostranné vyučovací metody.

Hlavní propagátorkou projektové výuky byla v 90. letech minulého století Jitka Kašová, jejíž publikace „Škola trochu jinak“ vydaná v roce 1995 se stala vzorem pro mnohé další školy plánující zavedení projektového vyučování. Projektové metodě se dále věnoval J. Valenta ve své práci „Pohledy. Projektová výuka ve škole a za školou“, což byla první práce věnovaná teorii projektové výuky. Mezi další české odborníky, kteří se ve svých publikacích věnovali také teorii projektu a projektové metody patří například J. Skalková, V. Spilková, E. Lukavská, H. Grecmanová, J. Maňák, O. Šimoník, M. Vybíral (Kratochvílová, 2006, s. 33).

2.3 Uplatnění projektové metody

Tato kapitola se věnuje uplatnění projektové metody, a to ve vzdělávacích programech, které po roce 1989 vznikaly v českém školství – Obecná škola, Základní škola a Národní škola, a dále používání projektů v alternativních školách, kde jsou blíže popsány ty školy, ve kterých se projektová metoda používá. U alternativních škol jsou uvedeny příklady realizovaných projektů ve formě odkazů na webové stránky jednotlivých škol.

2.3.1 Vzdělávací programy

Ihned po listopadovém převratu v roce 1989 se objevil proud, který těžiště proměn ve vzdělávání viděl ve vnitřní reformě školního života, obsahu a metod vyučování (Walterová, 2004, s. 69). Novela školského zákona v roce 1990 umožnila první kroky liberalizace vyučovacího obsahu a organizace vzdělávání jednotlivých škol. Školám bylo umožněno formulovat a realizovat vlastní strategie rozvoje vzdělávání, byla posílena pravomoc ředitelů škol v rozhodování nad vyučovacím plánem (Walterová, 2004, s. 72). Obsahy vzdělávacích programů Obecná škola, Základní škola a Národní škola vychází ze

Standardu základního vzdělávání vydaného v roce 1995. Byly schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Nejrozšířenější byl program Základní škola, po něm Obecná škola, a jen několik desítek škol vyučovalo podle programu Národní škola. Těmto vzdělávacím programům se postupně od školního roku 2007/08 omezovala platnost (v souvislosti se zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání), až byla ve školním roce 2011/12 jejich platnost ukončena úplně.

2.3.1.1 Vzdělávací program Obecná škola

Tento program vznikl jako jeden z úkolů proměny společnosti v demokraticky uspořádanou. Byl zaveden v roce 1996.

Cílem tohoto vzdělávacího programu bylo důsledné uplatňování individuálního přístupu ke každému žákovi, který měl v co největší míře rozvíjet jeho osobnost, a takové shrnutí učebních osnov, aby se vyučovaná látka stala východiskem vzdělání. Mezi hlavní úkoly tohoto programu patřilo převést dítě ze světa her do světa práce, ukázat žákům primární obsah světa a naznačit základní vztahy a souvislosti, které obsahuje, a pomoci žákům najít a upevnit podstatná jádra vlastních vědomostí.

Jako nejvhodnější organizační struktura tohoto programu se jevila pětiletá škola, která se rozdělovala do tří fází, a to 1. a 2. ročník, 3. ročník, 4. a 5. ročník.

První dvouletí mělo za cíl, aby se dítě stalo žákem, seznámilo se se školou a osvojilo si základní učební návyky. Učitelé měli být ponechána volnost nad rozdělením jednotlivých předmětů tak, jak to vyhovovalo činnosti žáků. Ve třetím ročníku, který sloužil jako diagnostický, se prokázaly schopnosti žáků sledovat výuku a přijímat znalosti. Pomalu a přirozeně se oddělovaly základní předměty. V posledním dvouletí narůstaly požadavky na kvalitu i kvantitu výuky.

Učitelé byli tedy dána možnost volně organizovat práci, čas i učivo. Mohl využívat různé formy práce a vyučovací metody, které mu umožňovaly integraci učiva tak, aby výuka probíhala v různě dlouhých blocích. Při tomto bylo možné využívat prvky projektové metody, které dovolily žákům lépe pochopit vzájemné vztahy a souvislosti věcí tak, jak se odehrávaly v reálném světě.

2.3.1.2 Vzdělávací program Základní škola

Základní škola byl přesně strukturovaný program a nejvíce (v porovnání s ostatními vzdělávacími programy) navazoval na předchozí stavbu vzdělávání. Byl zaveden v roce 1996. Cílem tohoto vzdělávacího programu bylo, aby žáci získali kvalitní základy moderního všeobecného vzdělání. Žák měl být na konci devítileté docházky schopen samostatně myslet, svobodně se rozhodnout, vystupovat jako demokratický občan a jednat ve shodě s uznávanými životními a mravními hodnotami.

V tomto vzdělávacím programu však prakticky nedocházelo k integraci předmětů nebo k využívání prvků projektové metody, neboť předměty byly vyučovány izolovaně, bez ukázky vzájemných souvislostí.

2.3.1.3 Vzdělávací program Národní škola

Tento program, který byl zaveden v roce 1997, vznikl na podnět vypracovat otevřený projekt, který vycházel ze zkušeností učitelů a dovolil změnu klimatu ve školách takovým způsobem, aby se žáci do školy těšili. Jedním z jeho cílů byl fakt, že výchova a vzdělávání musí vést k praktickému životu, ve kterém je člověk zodpovědný za svá rozhodnutí a činy. Vzdělávací program chtěl školám dát možnost maximální diferenciaci uvnitř školy, nechat je rozhodnout o vlastní profilaci a umožnit zohlednění místních podmínek.

Za závazné se považovalo kmenové učivo, které bylo vybráno tak, aby ho zvládla většina žáků. Závazná metoda výuky nebo učebnice nebyla určena. Vyučování mohlo probíhat v blocích a bylo možno ho diferencovat podle potřeb a zájmu žáků. Bylo však třeba, aby použité formy práce probouzely v žácích touhu po vzdělávání, vyvolávaly v nich zvědavost a pobízely kladné stránky jejich osobností. Plány všech předmětů byly rozděleny na dvě části, a to na základní část a nastavbovou část. Celkový týdenní počet hodin byl pro obě části závazný. Nastavbová část umožňovala rozdělení žáků podle zájmů a schopností.

V tomto vzdělávacím programu bylo velmi vhodné zapojovat do výuky také projektovou metodu, neboť díky diferenciaci obsahu vzdělávání, výrazné volnosti při zohledňování místních podmínek a snaze poskytnout žákům globální pohled na svět bylo přímo vybízeno takovou metodu využívat. Autoři projektu Národní škola také vydávali vlastní zdroj pedagogických zkušeností, katalog KAFOMET (Katalog forem a metod práce), ve kterém se shromažďovaly náměty na práci s dětmi, materiály i inspirace.

2.3.2 Alternativní školské systémy

Školské systémy procházely a stále procházejí významnými přeměnami, ať už se změny týkají obsahu vzdělávání, struktury vzdělávacích systémů, nebo se jedná o změny vyvolané vlivem tržní ekonomiky či privatizací vzdělávání. Alternativní školy vznikaly jako kompenzace určitých nedostatků, které se objevovaly v rámci standardního školství. Účelem jejich vzniku bylo také to, aby zajišťovaly pluralitu vzdělávání. Alternativní školy též vytvářely místo pro realizaci inovací a experimentů ve vzdělávání.

Každý druh alternativní školy má své vlastní charakteristické rysy, a proto je obtížné popsat tyto školy jako celek. Celkovou charakteristiku se pokusili vytvořit němečtí autoři Klassen a Skiera, kteří uvedli pět základních rysů společných pro alternativní školy (Průcha, 2012, s. 39). Patří zde pedocentrické zaměření škol, rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka jako nejvyšší cíl vzdělávání, snaha o komplexní rozvoj dítěte, utváření forem a postupů výchovy ve spolupráci učitelů, žáků a rodičů, a princip „Par la vie – pour la vie“ („z života pro život“), tj. cílené zapojení žáků do světa práce.

Pojetí alternativních škol je většinou u učitelů hodnoceno kladně. Přenos inovací z alternativních do běžných škol je vítán, jelikož si to žádá tendence současného školství.

Z hlediska typologie alternativních škol se rozlišují tři hlavní skupiny (Průcha, 2012, s. 45):

- klasické reformní školy,
- církevní (konfesní) školy,
- moderní alternativní školy.

Dále budou v této podkapitole uvedeny hlavní charakteristiky těch alternativních škol, ve kterých se využívá projektová metoda.

2.3.2.1 Waldorfská škola

Waldorfská škola je zřejmě nejrozšířenějším typem alternativních škol (Průcha, 2012, s. 46). Jejím zakladatelem byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861–1925). Vytvořil koncepci zvanou antroposofie (Kasper, Kasperová, 2008, s. 176), která byla praktikována v podobě alternativní školy otevřené v obci Waldorf u Stuttgartu v Německu v roce 1919.

Waldorfská škola má soukromého zřizovatele. Plně organizovaná waldorfská škola je dvanáctiletá škola integrovaného typu. Výchova a vzdělávání v této škole podněcují a rozvíjejí aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. Obsah vzdělávání je rozdělen do bloků, tzv.

epoch (Růžičková, 2012, s. 206), ve kterých se žáci soustavně věnují týmž předmětům. Vedou si také epochové sešity, které se využívají namísto učebnic. Hodnocení je slovní. Učitelé se snaží uplatňovat principy spolupráce a partnerství, výuku plánují spolu se žáky a rodiči, nejsou vázáni tradičními osnovami.

V současné době je v ČR 12 waldorfských škol, a to v Praze, Příbrami, Pardubicích, Semilech, Písku, Brně, Olomouci, Českých Budějovicích, Plzni, Karlových Varech a dvě školy v Ostravě. Dále jsou založeny třídy waldorfského typu při ZŠ Dědina Praha.

Pro ukázkou projektové metody použité ve vyučování je uveden odkaz na projektovou práci ve Waldorfské škole Příbram¹.

2.3.2.2 Montessoriovská škola

Její zakladatelkou byla italská lékařka a pedagožka Marie Montessori (1879–1952). V roce 1907 založila v Římě „Dům dětí“, kde díky svým zkušenostem s prací s duševně postiženými dětmi a čerpáním z vlastních pozorování dětí vytvořila jedinečné edukační prostředí s důrazem na pedocentrismus a důvěru ve spontánní seberozvíjení dítěte (Průcha, 2012, s. 50).

V této koncepci je základním smyslem vytvářet takové výchovné prostředí, které dovoluje přirozený vývoj dětí. Edukačním úkolem je vytvořit podněty a prostředky pro určitá období, v nichž je dítě obzvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů. Tato období se nazývají senzitivní fáze (Průcha, 2012, s. 51). Hlavní roli hrají předem připravené pomůcky. Je kladen důraz na spojení tělesné a duševní aktivity, poznání dítěte by mělo vycházet z přímé manipulace s věcmi či jevy, a toto vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se musí promítat i do procesu učení.

V procesu učení je velmi důležitá vnitřní tvořivost dítěte. Edukační proces probíhá ve věkově smíšených skupinkách, které by měly vznikat na základě harmonického soužití, kooperace a respektu. Zvláštní pozici má v této škole tzv. kosmická výchova, která poskytuje dětem povědomí o vzájemných vztazích člověka a přírodního prostředí (Průcha, 2012, s. 51).

V ČR je nyní 37 základních škol, ve kterých se vyučuje podle Montessori pedagogiky. V roce 1999 vznikla v ČR Společnost Montessori, občanské sdružení se

¹

sídlem v Praze, která má za cíl sdružovat odbornou i laickou veřejnost zabývající se Montessori pedagogikou, podporovat činnost škol akceptujících metodu Montessori, pořádat vzdělávací kurzy a semináře pro učitele i jiné zájemce o toto alternativní vzdělávání, rozšiřovat nabídku programů, připravovat a podporovat aktivity, podporovat Montessori publikace, metodické materiály a pomůcky.

Uvedená webová adresa odkazuje na projekt realizovaný v ZŠ a MŠ Na Beránku v Praze².

2.3.2.3 Freinetovská škola

Tento typ školy pochází od Célestina Freineta (1896–1966), francouzského učitele a teoretika tzv. pracovní školy. Hlavní myšlenkou bylo „par la vie – pour la vie – par le travail“, tedy „z života – pro život – prací“ (Průcha, 2012, s. 53). Freinet vytvořil koncepci s nutností vybavit třídu rozličnými pracovními koutky, ve kterých se děti mohou věnovat různým činnostem. V této koncepci bylo vyvinuto velké množství didaktických pracovních technik, které obohatily edukační proces. Třída se rozčlenila na několik pracovních koutků, kde žáci získávají zkušenosti. Klade se důraz na samostatnou práci, žáci ale mohou pracovat i ve skupinkách.

Pracovní plány dětí jsou individuální, projednané s učiteli, a trvají týden. Rozvrh hodin nemá pevné hranice. Knihovna je vybavena informativními materiály, které žákům slouží při vlastním zkoumání a práci.

V ČR se nevyskytuje ani jedna škola freinetovského typu. Nejvíce škol tohoto typu je ve Francii, dále v Holandsku a v Belgii.

2.3.2.4 Daltonská škola

Tato škola vznikla z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurstové (1887–1973), která založila školu v New Yorku. Tato vzdělávací koncepce vychází ze zásady individuality dítěte, jeho přirozené zvědavosti a odpovědnosti za svou práci.

Hlavními principy této školy jsou důraz na svobodu dítěte, která se projevuje vlastní tvorbou programu práce na jeden měsíc dopředu, dále zdůraznění spolupráce, střídání skupinové a individuální práce a vytváření osobních zkušeností dětí založené na

²<http://www.zsmontessori.net/projekt-kniha-a-pismo-v-oranzove-tride/>

samostatné činnosti. Základem výuky je konkrétní a srozumitelná realita. Ve škole vládne přátelské klima, vztahy mezi učitelem a žáky jsou založeny na vzájemné důvěře.

V roce 1994 byly v ČR poprvé zapojeny prvky daltonského plánu do běžné výuky. Dělo se tak na čtyřech základních školách v Brně. V roce 1996 již byly otevřeny daltonské třídy (souběžně s tradičními třídami) a také vznikla Asociace českých daltonských škol. V roce 2004 vznikla mezinárodní organizace Dalton International (organizace propojující daltonské školy). V roce 2013 vzniklo jako nástupnická organizace občanské sdružení Czech Dalton, jehož cílem je spojit školy, které do svých vyučování zařazují prvky daltonského plánu, dále sdílení školních i mimoškolních aktivit v rámci ČR i v rámci zahraničního styku, pořádání odborných kurzů, školení a jiných vzdělávacích aktivit pro pedagogické i nepedagogické zájemce a podporování zavádění moderních forem výuky.

V ČR je nyní 15 základních škol daltonského typu, z toho 10 škol je v Brně, ostatní jsou v Třebíči, v Rájci-Jestřebí, v Českém Těšíně, v Novém Městě na Moravě a v Pohořelicích.

Pro ukázkou práce na projektu ve škole daltonského typu je uveden odkaz na projekt o Karlu IV. realizovaný na ZŠ a MŠ Elišky Přemyslovny v Brně³.

2.3.2.5 Tvořivá škola

Tento program vychází z tradice českého činnostního učení, kterou při reformě školství ve dvacátých letech 20. století rozvíjel V. Příhoda. Za východisko školní práce žáků byla považována jejich osobnost a činnost (Vališová, Kasíková, 2007, s. 100).

K základním didaktickým principům tohoto učení patří probouzení zájmu žáků, pěstování žákovy samočinnosti a volba vhodných učebnic. K žákovi je přistupováno individuálně. I když je kladen důraz na samostatnost a zodpovědnost za práci, mezi důležitý prvek programu patří také vytváření přátelského sociálního klimatu.

Program Tvořivá škola má své zázemí na internetové stránce⁴, kde jsou nabízeny materiály k zakoupení, kurzy pro pedagogy i články pro zájemce o tento program. Metody a formy práce nabízené tímto programem využívají základní školy v celé České republice. Níže je uveden odkaz na projekt „Staré pověsti české“, který se uskutečnil ve 4. ročníku na 26. ZŠ v Plzni⁵.

³<http://www.zspremyslovny.cz/?p=9825>

⁴<http://www.tvorivaskola.cz/>

⁵<http://www.zs26plzen.cz/1-stupen/aktuality-pro-1-stupen/684-projekt-4-trid/>

2.3.2.6 Začít spolu

Program Začít spolu vychází z mezinárodního programu Step by Step, vytvořeného v 90. letech minulého století v USA. V České republice se na základních školách uskutečňuje od roku 1996 (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 13). Tento vzdělávací program zdůrazňuje individuální přístup, začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráci v rámci třídy i v rámci školy a veřejnosti (Vališová, Kasíková, 2011, s. 98). Vychází z předpokladu, že každé dítě disponuje vnitřní tendencí k růstu a rozvoji a že se děti nejlépe učí prostřednictvím vlastní praktické činnosti a na ni navazující reflexe. Odpovědnost za učební proces sdílejí učitelé, žáci, jejich rodiče i veřejnost. Učitel zabezpečuje pestré zdroje pro podnětné učení, které si dítě samo řídí (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 21-24). Ve třídě vznikají centra aktivit (Vališová, Kasíková, 2011, s. 99), důraz je kladen na kooperativní učení, projektovou metodu a integrovanou tematickou výuku, žáci využívají při hodnocení sebehodnocení. Proces učení je stejně důležitý jako jeho výsledek a angažuje se při něm celá žákova osobnost (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 25-27). V průběhu dne se střídá společná výuka s individuální nebo skupinovou prací v centrech aktivit.

V současné době se v ČR podle tohoto programu vyučuje na 61 základních školách, a to nejvíce v Praze (15 škol), v Moravskoslezském kraji (13 škol) a ve Středočeském kraji (9 škol).

Organizace, která se v ČR věnuje programu Začít spolu, se nazývá Step by Step ČR, o.p.s. Jejím posláním je přispívat svými aktivitami k demokratizaci a humanizaci vzdělávání v České republice, pomáhat k vytvoření otevřené společnosti vzdělání, k zvýšení kvality učení dětí a k vytvoření systému inkluzního vzdělávání v ČR. Dále se věnuje osvětové a publikační činnosti a zajištění vzájemné iniciace a inspirace škol.

Níže je uveden odkaz k nahlédnutí na vypracovaný projekt na téma Jan Amos Komenský, který byl realizován na ZŠ a MŠ J. A. Komenského v Praze⁶.

⁶<http://www.jakomenskeho.cz/skola/akce-skoly/>

2.3.2.7 Otevřené vyučování

Koncept Otevřené vyučování navazuje na myšlenky pedagogického reformismu. Ve světě se rozvíjelo od 60. let, v ČR se uplatňuje od 90. let minulého století. Představuje jednu z nejmodernějších metod využívanou v našich školách. Otevřenost se chápe ve vztahu k žákovi a také ve vztahu školy k okolnímu světu. Projevuje se tedy v komplexní změně organizace školní práce, metod a forem vyučování. Škola se chápe jako místo, kde se podporuje skutečné chápání toho, co žák dělá.

Otevřené vyučování je tedy založeno na změnách ve vztahu k žákům, které se promítají do obsahových, metodických i organizačních dimenzí vyučování (Skalková, 2007, s. 242). Je zde umožněno individuální osvojování poznatků i společné činnosti, otevírají se cesty k praktické účasti na společenském vědění a na zkušenostech.

Obsah vyučování je podobný jako v tradiční škole, poznatky se však více spojují, tím mizí hranice mezi vyučovacími předměty. Učení je chápáno jako aktivní, tvořivý proces, který je řízen především samotnými žáky. Vyučování se obohacuje o nové metody a formy práce, jako například společné rozhovory v kruhu, integrovanou výuku, volnou práci nebo projektovou metodu. Sestavují se týdenní plány s povinnými a nepovinnými činnostmi, které žáci plní.

Jelikož projektová metoda vychází z praktického života, otevírá se tímto škola svému okolí, a proto tato metoda tvoří významnou součást tohoto alternativního vyučování. Podle Skalkové (2007, s. 243) jsou projekty jednou z cest, jak realizovat otevřené vyučování, které přesahuje hranice třídy nebo dokonce i školy, a využívat tak rozličné životní zkušenosti z mimotřídního i mimoškolního prostředí.

Otevřené vyučování má své zázemí na níže uvedené doméně⁷, kde se prezentují základní informace k tomuto programu. Tato stránka je spravovaná pedagogy. Na těchto stránkách je popsán starý a nový koncept tohoto vyučovacího směru, jeho hlavní východiska i pravidla, návody k uspořádání místností a k rozvrhu činností, týdenní plány, ukázky pracovních materiálů i metody hodnocení. Jsou zde také ukázky projektů, např. projekt uskutečněný na ZŠ v Hradci Králové⁸.

⁷<http://www.otevrene-vyucovani.cz/>

⁸<http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/>

2.3.2.8 Angažované učení

Tento způsob učení zavedl v roce 1992 Stanislav Červenka. Založil občanské sdružení Přátelé angažovaného učení, jehož hlavním cílem je napomáhat transformaci českého školství. Toto sdružení umožňuje svým členům, převážně učitelům, setkávání a výměnu zkušeností, názorů a nápadů, které se týkají nových metod výuky.

Angažované učení je typ učení, který klade silný důraz na vnitřní motivaci. Žák není k práci nucen, pracuje dobrovolně a s radostí. Chce se tedy sám angažovat pro splnění konkrétních výchovně vzdělávacích cílů, chápe smysl svého počínání.

Angažované učení je charakterizováno určitými principy, a to (Červenka, 1993, s. 19):

1. princip samostatného myšlení a kolektivní spolupráce,
2. princip angažovanosti a zodpovědnosti za svěřené úkoly,
3. princip uplatnění pozitivní motivace,
4. princip dobrovolnosti a uvědomělé tvořivé činnosti,
5. princip pochopení učiva všemi žáky,
6. princip řešení náročných problémových úkolů,
7. princip převahy kladného hodnocení,
8. princip respektování osobnosti,
9. princip funkčního využívání méně obvyklých pedagogických situací,
10. princip otevřeného systému výchovy a vzdělávání.

Sdružení Přátelé angažovaného učení spravuje vlastní internetové stránky, kde uvádí aktuální informace a pozvánky na kurzy a semináře⁹.

2.3.2.9 Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Tento vzdělávací program přináší učitelům na všech stupních vzdělávání, studentům pedagogických škol, psychologům a dalším osobám pracujícím s dětmi konkrétní praktické metody, techniky, náměty a strategie, které jsou využitelné přímo ve školách. Program akcentuje na používání učebních činností a jejich následnou analýzu. Pro program je charakteristické promyšlené využití čtení a psaní k rozvoji samostatného myšlení žáků a podnícení potřeby dalšího vzdělávání, aktivní učení v tzv. třífázovém cyklu učení, změna postavení učitele v procesu učení, zohlednění skutečných potřeb a zájmů

⁹<http://www.pau.cz/>

žáků, používání kooperativních metod při práci žáků, hodnocení celého učebního procesu (ne jen výsledku práce), otevřenost vůči novým nápadům a netradičním řešením při práci. Žáci by se měli stát samostatnými mysliteli, kteří se dovedou na věci a jevy okolo sebe dívat z různých úhlů pohledu.

Jak bylo zmíněno, používá se třífázový cyklus učení (Vališová, Kasíková, 2011, s. 102), a to evokace (žáci si na začátku procesu uvědomí, co o daném tématu ví, formulují nejasnosti a otázky), uvědomění si významu informací (konfrontace původních vlastních vědomostí s nově získanými) a reflexe (přeformulování vlastního chápání pod vlivem nových poznatků, uvědomění si nových informací i názorů a postojů druhých lidí).

Mezi metody využívané v programu patří například volné psaní, párové čtení, řízené čtení s předvídáním, brainstorming, myšlenkové mapy, I.N.S.E.R.T., pětílístek, podvojný deník a jiné (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 45-50). Mnohé z těchto metod naleznou uplatnění při využití v projektové metodě.

Tento program vyvinulo Consortium for Democratic Pedagogy (Vališová, Kasíková, 2011, s. 101). V České republice působí od roku 1997. Program pořádá pravidelné kurzy, na kterých se učitelé setkávají a v rámci modelových hodin aplikují nové vyučovací metody, které následně analyzují a diskutují o nich.

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení má své zázemí na internetových stránkách¹⁰, kde se nachází výpis hlavních principů tohoto programu, volně stažitelné materiály, publikace k objednání, inspirace pro učitele a nabídka kurzů.

2.3.2.10 Projektové vyučování

Jak už bylo zmíněno, tato vyučovací metoda má svůj původ v americké pedagogice J. Deweye a W. H. Kilpatricka. V českých zemích našla uplatnění nejprve v pokusných školách ve 20. letech, poté až v 90. letech minulého století. Projektové vyučování má za cíl vyřešení konkrétního, smysluplného a reálného úkolu, který vychází ze života a zkušeností dětí. Mnozí pedagogové toto vyučování považují za nejpřirozenější formu výuky. V nynější době se velmi často nějakým způsobem zapojuje do výuky na většině škol v České republice.

¹⁰http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php

2.3.2.11 Integrovaná výuka

Integrovaná výuka (ve smyslu spojení učební látky jednotlivých vyučovacích předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek) usiluje o syntézu učiva, vytvoření úzkých vazeb mezi jednotlivými předměty, kladení důrazu na komplexnost a globálnost poznávání, propojení teoretických poznatků s praktickou činností dětí a spojení učení ve škole s učením v reálném světě.

„Integrace učiva znamená způsob vytváření obsahu vzdělávání i organizace procesu vyučování na základě jedné osy, určité centrální ideje.“ (Skalová, 2007, s. 238)

Integrace se provádí v několika typech, a to integrování předmětů, integrování témat, integrované dny školy a kooperativní učení.

V případě integrování předmětů je cílem do vyučování jednoho předmětu zařadit další vyučovací předměty.

V případě integrování témat dochází k tomu, že v rámci jednoho zvoleného tématu se integruje více vyučovacích předmětů.

Velmi náročný na organizaci je typ integrace označovaný jako integrovaný den školy, kdy se sloučí oba stupně školy při společné realizaci jednoho tématu.

Kooperativní učení je forma výuky, jejímž prostřednictvím lze realizovat integrovanou výuku.

2.3.2.12 Integrovaná tematická výuka

Samotné tematické vyučování má k projektům velmi blízko. Při tematické výuce se rozpracovává do šíře jedno předem zvolené téma, ze kterého se vychází. Pokud při tom dojde k integraci poznatků z různých oborů, hovoří se o integrované tematické výuce.

Někteří autoři i učitelé zaměňují pojmy projektová metoda a integrovaná tematická výuka. Nejsou to však totožné myšlenky. Projekt obsahuje integraci předmětů, ale ne každá integrace bývá projektem. Projekt se stává projektem pouze za splnění určitých předpokladů, především vlastní aktivitou žáka a podílem jeho zodpovědnosti na práci (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 14). Nestává se jím tak, že při výuce dojde k integraci předmětů. Oba typy výuky jsou si však velmi blízké a ve vyučovacím procesu se doplňují.

V ČR je rozšířen model integrované tematické výuky díky překladu knihy „Integrovaná tematická výuka“ (dále ITV) autorky Susan Kovalikové, kterou sepsala ve spolupráci s Karen Olsenovou. Model ITV je založen na třech principech, které do sebe

navzájem zapadají a jsou na sobě vzájemně závislé. Tyto principy spočívají ve výzkumu mozku, postupech učitelů a přípravě kurikula (Kovaliková, 1995, s. 21). ITV je založena na jednom celoročním tématu a jeho rozvětvení do podtémat. I když myšlenka tematických jednotek nová není, nápad plně využít jedno téma k rozvoji těch postupů v mozku, při nichž se hledají vzorová schémata, nový je (Kovaliková, 1995, s. 22).

„Účinnost jakéhokoliv modelu závisí na tom, jak jsou jeho části a částičky vzájemně propojeny. Klíčem k úspěšnosti tohoto modelu je osm mozkově kompatibilních složek. Viděla jsem místa, kde si vybrali jen ty složky, které se jim hodily, a další vypustili. Nefungovalo to! Složky tvoří nedělitelný celek – učební prostředí, které je mozkově kompatibilní pro všechny. Nepřítomnost byť jen jedné složky rozbije celek.“ (Kovaliková, 1995, s. 22)

Při tomto modelu výuky je nutno pečlivě vybírat jednotlivá témata, a to tak, aby nově vytvořený obsah vytvořil pro žáky významnou, užitečnou a motivující soustavu poznatků. Je proto velmi náročná na čas i organizaci.

Integrovaná tematická výuka v současné době probíhá pouze na ZŠ a MŠ v Petroupimi. Pro ukázkou je uveden odkaz na shlédnutí fotografií z práce na projektu „Den stromů“ realizovaný na ZŠ v Jílové¹¹.

¹¹http://www.zsjilove.cz/fotostrany/4a_den_stromu.html

3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole je stručně popsán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který je závazný pro tvorbu školních kurikulárních dokumentů a který svým pojetím umožňuje otevřené používání projektové metody ve výuce podle uvážení učitelů.

Základní vzdělávání, které navazuje na předškolní vzdělávání a výchovu v rodině a je předstupněm středního vzdělávání, je jediným povinným vzděláváním populace v České republice. Dělí se na dva stupně.

V roce 2007 byl v souladu s novými principy kurikulární politiky, které byly zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR a zakotveny ve školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tento systém přináší dvě úrovně tvorby dokumentů, a to na státní a školní úrovni (Máňák, Janík, Švec, 2008, s. 34). Tyto dvě úrovně umožňují centrální zajištění jednoty požadavků na vzdělávání všech členů společnosti a současně respektování místních podmínek, individuálních předpokladů a aktuálních potřeb jednotlivých škol (RVP ZV, 2013, s. 5).

Státní úroveň v tomto systému představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Národní program vzdělávání je dokument vypracovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, a to hlavní vzdělávací oblasti, obsahy a prostředky, zatímco rámcové vzdělávací programy navazují na Národní program vzdělávání a vymezují závazné rámce (obsah, rozsah a podmínky vzdělávání) pro jeho jednotlivé etapy, a to pro předškolní, základní, střední vzdělávání (RVP ZV, 2013, s. 5). Jsou také zpracovávány centrálně.

Školní úroveň systému představují školní vzdělávací programy, které si podle zásad v rámcových vzdělávacích programech vytvářejí samy školy a podle nichž se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách, a které jsou pro tyto školy závazné. Jejich smyslem je vytvořit konkrétní školskou kulturu tak, aby byla spjata se životem místa školy, aby bylo možno vycházet z místních podmínek a realizovat představy a cíle konkrétní školy.

Národní program vzdělávání, rámcové i školní vzdělávací programy jsou veřejně přístupné.

3.1 Analýza RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je rozdělen na čtyři hlavní části. Část A vymezuje RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů. Část B obsahuje charakteristiku základního vzdělávání. Část C je nejobsáhlejší a zabývá se pojetím základního vzdělávání na 1. i 2. stupni základních škol a určuje cíle základního vzdělávání, vyjmenovává klíčové kompetence, rozděluje vzdělávací obsah do vzdělávacích oblastí, charakterizuje průřezová témata a stanovuje rámcový učební plán. Část D se zabývá vzděláváním žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a vzděláváním žáků mimořádně nadaných, dále materiálními, personálními, hygienickými, organizačními a jinými podmínkami pro uskutečňování RVP ZV a stanovuje zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu.

3.2 Pojetí a cíle RVP ZV

Základní vzdělávání je jediné povinné vzdělávání pro celou populaci žáků. Navazuje na předškolní vzdělávání a výchovu v rodině. Realizuje se ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních. Jelikož se tato práce věnuje vyučování na 1. stupni ZŠ, bude se nadále zabývat pouze částmi určenými pro tento stupeň.

Pojetí RVP ZV na 1. stupni je takové, aby usnadnilo přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Mezi jeho principy patří poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Vzdělání by mělo motivovat žáky k další aktivitě svým činnostním a praktickým charakterem, vést je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat a nalézat vhodnou cestu k řešení problémů. Pro základní vzdělávání by se mělo vytvořit podmětčné a tvůrčí školní prostředí (RVP ZV, 2013, s. 8).

3.3 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou charakterizovány jako souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti. Vzdělávací obsah již není na prvním místě ve vzdělávání, slouží právě jako prostředek k získání a k rozvoji těchto kompetencí (RVP ZV, 2013, s. 10).

Klíčové kompetence se navzájem prolínají. Jsou to kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. V RVP ZV je vyjmenováno, jaké konkrétní kompetence má z každé klíčové kompetence žák dosáhnout na konci základního vzdělávání. Úroveň klíčových kompetencí dosažených na konci základního vzdělávání není absolvováním základní školy ukončena, tvoří jen základ pro celoživotní vzdělávání (Máňák, Janík, Švec, 2008, s. 35).

3.4 Vzdělávací oblasti

Narozdíl od tradičních vzdělávacích programů (Základní škola, Obecná škola, Národní škola), kde se učivo rozlišovalo na jednotlivé vyučovací předměty, v RVP ZV je vzdělávací obsah rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Tyto vzdělávací oblasti jsou zastoupeny buď jedním vzdělávacím oborem, nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Vzdělávací oblasti závazné na 1. stupni ZŠ jsou tyto:

- Jazyk a jazyková komunikace,
- Matematika a její aplikace,
- Informační a komunikační technologie,
- Člověk a jeho svět,
- Umění a kultura,
- Člověk a zdraví,
- Člověk a svět práce.

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou ve svých úvodech vymezeny *Charakteristikou vzdělávací oblasti*. Ta vystihuje postavení a význam dané oblasti a charakterizuje vzdělávací obor, případně obory dané oblasti. Na tuto charakteristiku navazuje *Cílové zaměření vzdělávací oblasti*, které svým obsahem žáka vede k postupnému dosažení klíčových kompetencí.

Očekávané výstupy a učivo spolu tvoří vzdělávací obsah vzdělávacích oborů. Vzdělávací obsah 1. stupně ZŠ je rozlišen na dvě období, a to 1.-3. ročník ZŠ a 4.-5. ročník ZŠ. Očekávané výstupy charakterizují činnosti, které by měl žák na konci období zvládat. Na konci 3. ročníku jsou tyto výstupy nezávazné, na konci 5. ročníku jsou závazné (RVP ZV, 2003, s. 14).

Učivo je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů, má formativní a informativní funkci. Je rozděleno do jednotlivých tématických okruhů.

Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů škola sama rozděluje do jednotlivých vyučovacích předmětů, dále jej rozpracovává a doplňuje tak, aby směřoval k získání a rozvoji klíčových kompetencí žáků.

3.4.1 Jazyk a jazyková komunikace

Tato vzdělávací oblast zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu (RVP ZV, 2013, s. 16). Vyučování této oblasti má za úkol vybavit žáky takovými vědomostmi a dovednostmi, které mu umožní správně chápat různá jazyková sdělení, vhodně se vyjadřovat a správně aplikovat výsledky svého poznání. Oblast Jazyk a jazyková komunikace se realizuje ve třech vzdělávacích oborech, a to Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

3.4.1.1 Český jazyk a literatura

Dovednosti, které žáci získají v tomto vzdělávacím oboru, jsou potřebné jak pro kvalitní jazykové vzdělání, tak i pro zdárné osvojování poznatků z dalších vzdělávacích oborů, a dále pro chápání společensko-kulturního vývoje lidské společnosti.

I přesto, že má tento obor komplexní povahu, je pro lepší přehlednost rozdělen do tří složek, které se ve výuce vzájemně prolínají. Jedná se o Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu. V Komunikační a slohové výchově se žáci učí přijímat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně mluvit a psát, analyzovat slyšený nebo čtený text a hodnotit ho. V Jazykové výchově žáci získávají znalosti potřebné k osvojení spisovné podoby českého jazyka, jsou vedeni ke správnému a logickému myšlení a k přehlednému a srozumitelnému vyjadřování. V Literární výchově se žáci setkávají se základními druhy literatury, učí se poznávat umělecké záměry autorů a

hodnotit jejich díla. Žáci si osvojují základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivého přebírání, vysvětlování a tvorby literárního textu.

Jako doplňující vzdělávací obor zde stojí Dramatická výchova, při které lze vhodně rozvíjet verbální i neverbální komunikaci.

Cílové zaměření oblasti směřuje k utváření a rozvoji klíčových kompetencí tím, že žáci chápou jazyk jako svébytný historický jev a jako zdroj osobního a kulturního bohatství, vnímají jazyk jako prostředek získávání a předávání informací, jsou schopni mezilidské komunikace právě prostřednictvím jazyka, samostatně získávají informace z různých zdrojů, osvojují si sebedůvěru při veřejném vystupování a individuálně i kolektivně prožívají slovesná umělecká díla (RVP ZV, 2003, s. 17).

3.5 Průřezová témata

Celým RVP ZV i školními vzdělávacími programy (dále jen ŠVP) prostupují průřezová témata, která zasahují do všech vyučovacích předmětů. Průřezová témata zastupují okruhy aktuálních problémů a jejich zařazení do vzdělávacího obsahu pro základní vzdělávání je povinné (Máňák, Janík, Švec, 2008, s. 35). Jejich rozsah a způsob realizace je dán ŠVP. Tématické okruhy jednotlivých průřezových témat prostupují vzdělávacími oblastmi a mohou být jimi propojeny vzdělávací obsahy oborů, a tak může být dána žákům možnost vytvořit si integrovaný pohled na danou problematiku. V RVP ZV jsou vymezena tato témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova.

RVP ZV zdůrazňuje takové oblasti vzdělávání, které jsou perspektivní pro 21. století. Objevuje se řada aktuálních témat v evropském i globálním kontextu, které se stávají nedílnou součástí základního vzdělávání. RVP ZV umožňuje integraci jednotlivých vzdělávacích obsahů, a to na různých úrovních. Integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů může vzniknout jeden vyučovací předmět. Pojetí RVP ZV také umožňuje zařazovat do výuky alternativní metody vyučování, mezi které patří i projektová metoda. Integrovaná výuka a podpora mezipředmětových vztahů, která souvisí s výukou v projektech, je v současném školství žádoucí.

II PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části projektu se autorka zabývala dvěma projekty, a to návrhem a realizací projektu „Den pohádek“, který realizovala ve sloučené třídě druhého a třetího ročníku v Základní škole Třemešná ve Slezsku, a návrhem projektu „Kniha pohádek“, který realizován nebyl, ale je možno ho zařadit do výuky jako pokračování předchozího realizovaného projektu.

Téma realizovaného projektu bylo vybráno tak, aby mladší žáky zaujalo a aby si nenásilnou formou osvojili nové poznatky o lidových pohádkách. Účastí na částech projektu mělo dojít k odpovědné práci, během níž žáci budou rozvíjet své komunikační schopnosti a schopnost spolupráce. Výstupem projektu bude vyřešení problému – rozlišení mezi autorskou a lidovou pohádkou a také dramatizace pohádky ve skupinkách. Součástí projektu jsou pracovní listy s pohádkovou tematikou, které mají za úkol zajistit spolupráci ve skupince, a dotazníky, které slouží ke zhodnocení projektu.

Druhý, navržený projekt volně navazuje na realizovaný projekt a zabývá se autorskou pohádkou. Během tohoto projektu by si žáci měli osvojit základní informace o práci v nakladatelství a pomocí takto získaných vědomostí vytvořit vlastní knihu autorských pohádek, na níž se budou podílet všichni žáci třídy, a to nejenom vydáním vlastní pohádky v souboru, ale také rozdělením prací okolo vydání celé knihy.

Oba projekty jsou primárně určeny do výuky českého jazyka a literatury, ale dochází v nich k propojení mezipředmětových vztahů, a to buď pomocí pracovních listů (v prvním projektu) nebo vlastní prací v projektu (v druhém projektu).

4 PROJEKT „DEN POHÁDEK“

Tato kapitola se věnuje realizovanému projektu, který se uskutečnil na ZŠ Třemešná ve Slezsku ve sloučené třídě 2. a 3. ročníku. Zabýval se lidovou pohádkou, a to jejím rozlišením od autorské pohádky a představením nejvýznamnějších sběratelů české lidové pohádky (B. Němcové a K. J. Erbena). Dále bylo při skupinové práci zopakováno učivo celého školního roku, a nakonec si žáci secvičili a zahráli krátké dramatizace vybraných lidových pohádek.

4.1 Charakteristika školy

První zmínky o škole ve Třemešné ve Slezsku pocházejí již od dob vlády Marie Terezie. Ve školním roce 1787 měla škola čtyři třídy, do kterých chodilo 260 dětí z obce Třemešná a z přilehlých obcí, ve kterých se školy nenacházely. V roce 1806 získala škola vlastní budovu (do té doby byla budova pronajatá). V letech 1877–1878 byla postavena nová školní budova. Vyučovalo se do začátku druhé světové války, kdy byla škola uzavřena, neboť budova přešla pod německého vlastníka. Po osvobození byly otevřeny dvě třídy pro 47 žáků, díky poválečnému osídlování pohraničí stoupl do konce školního roku počet žáků na 72, v roce 1955 dokonce na 158 žáků. Jelikož dětí značně přibývalo, začalo se jednat o zřízení úplné školy osmileté, aby starší žáci nemuseli dojíždět do jiných škol, hlavně do Města Albrechtic. Osmiletá škola byla otevřena k 1. 9. 1958, kdy měla pět tříd na prvním stupni a čtyři třídy na druhém stupni školy. Budova školy ale neodpovídala novým potřebám, neměla dostatečný počet tříd a odborných učeben, některé ročníky měly třídy v budově mateřské školy, dva ročníky měly dokonce směnné vyučování. Z těchto důvodů proběhla v letech 1963–1964 výstavba nové školní budovy pro základní devítiletou školu, dále byl u školy vystavěn skleník a dopravní hřiště. Pro školní družinu byl přestavěn blízký rodinný dům, který byl v majetku obce.

V dalších letech postupně ubývalo žáků, až došlo ke spojování některých tříd. Vždy však byl první ročník vyučován samostatně. Škola začala chátrat, prováděly se jen nutné opravy (kvůli nízkému počtu žáků měla škola nižší financování), ale v posledních dvou letech došlo k rozsáhlé rekonstrukci (výměna oken a dveří, výměna kotle, nová fasáda budovy), a škola tak i na pohled působí velmi reprezentativně.

V současné době je spojen 2. a 3. ročník do jedné třídy a 4. a 5. ročník do další sloučené třídy. První ročník a všechny ročníky na druhém stupni jsou vyučovány samostatně.

Škola má tedy sedm tříd, ve kterých vyučuje devět učitelů. Škola má standardně vybavené třídy, několik tříd má vlastní počítač, jedna ze tříd je vybavena interaktivní tabulí. Škola má vlastní tělocvičnu, počítačovou učebnu, školní družinu pro mladší žáky, školní klub pro starší žáky a jídelnu umístěnou asi padesát metrů od školy. Pro žáky bylo nově postaveno multifunkční sportovní hřiště s umělým povrchem a také hřiště s prolézačkami.

Škola je zaměřena na environmentální výuku, je v ní propagován zdravý životní styl. Škola je zaměřena na náročnost vzdělávání a spolupráci s rodiči, s obcí i s neziskovými organizacemi v obci. Pedagogický sbor je založen na vysoké profesionalitě a odbornosti. V některých třídách probíhá výuka formou bloků. Třídy s malým počtem žáků umožňují individuální přístup k žákům. Škola nabízí několik zájmových kroužků, činnost ve školní družině zajišťuje smysluplné trávení volného času, je možnost výuky při ZUŠ Město Albrechtice, kdy učitelé ze ZUŠ dojíždějí za žáky do školy do Třemešné. Každoročně je připravováno spousta akcí pro žáky, rodiče i veřejnost. Škola také úzce spolupracuje s partnerskou školou v polských Szybowicích a dále spolupracuje s dětským domovem v Libérii. Spolu s místním dopravcem zajišťuje dopravní spojení pro žáky z jiných obcí (Liptaň, Dívčí Hrad, Jindřichov ve Slezsku atd.). Je také pozitivně hodnocena Českou školní inspekcí. Nově je pro žáky a jejich rodiče zřízena elektronická žákovská knížka.

4.2 Charakteristika třídy

Sloučenou třídu druhého a třetího ročníku, v níž byl projekt realizován, navštěvuje 20 dětí, z toho 9 dětí navštěvuje druhý ročník a 11 dětí navštěvuje třetí ročník. Žádné z dětí nemá diagnostikovanou poruchu učení, u dvou dětí bylo podezření na dyslektické poruchy, proběhlo vyšetření v poradně, ale v době realizace projektu ještě nebyly známy výsledky. Jedna dívka druhého ročníku tento ročník opakuje. Ve druhém ročníku je 8 děvčat a 1 chlapec, ve třetím ročníku je 5 děvčat a 6 chlapců. Při pololetním i čtvrtletním hodnocení byl druhý ročník hodnocen jako nadprůměrný, třetí ročník jako vysoce nadprůměrný ročník z celé školy.

Žáci jsou velmi svědomití a pracovití, snaží se o co nejlepší výsledky. Jsou zvyklí pracovat ve skupinách i samostatně, zejména když probíhá výuka přímou činností učitele u jiného ročníku. Třída je klidná, nemá závažnější kázeňské problémy. Žáci jsou zvyklí pracovat na projektech, vyučující je do výuky zařazuje často.

4.3 Návrh projektu

Jako návrh projektu si autorka vybrala představení pojmu „pohádka“, a to z hlediska rozlišení lidové a autorské pohádky, dále měla autorka naplánováno zaměřit se na lidovou pohádku a představit její neznámější sběratele, nakonec měla autorka v plánu nechat žáky ve skupinkách nacvičit a zahrát libovolnou pohádku. Jako opakování mělo být pro žáky vyplnění pracovních listů s již probraným učivem.

Projekt byl sestaven pro žáky druhého a třetího ročníku ve sloučené třídě malotřídní školy v obci Třemešná ve Slezsku.

Projekt byl určen primárně do výuky českého jazyka a literatury, tematickými pracovními listy byl propojen s matematikou, výtvarnou výchovou a prvoukou, při hraní pohádky došlo ke spojení s dramatickou výchovou.

Díky projektu žáci rozvíjeli své komunikační schopnosti, schopnost spolupráce, schopnost vyjádřit svůj názor a naslouchat názoru ostatních a schopnost hodnocení a sebehodnocení.

Návrh projektu

Název projektu: Den pohádek

Autor projektu: Veronika Říhová

Realizace projektu: 2. června 2015

Typ projektu: podle délky – krátkodobý (4 x 45 minut),
podle prostředí – školní,
podle počtu zúčastněných – třídní,
podle organizace – vícepředmětový,
podle navrhovatele – umělý,

podle účelu – projekt problémový, projekt směřující k získání estetické zkušenosti.

Smysl projektu: žáci se naučí rozlišovat mezi lidovou a autorskou pohádkou, osvojí si vědomosti o nejznámějších sběratelích českých lidových pohádek, společně při skupinové práci připraví pro své spolužáky dramatizaci vybrané pohádky.

Výstup projektu: rozlišení lidové a autorské pohádky, dramatizace.

Předpokládané cíle:

Kognitivní: žáci vyvodí rozlišení pohádek, definují rozdíly mezi lidovou a autorskou pohádkou, přiřazují slovům slova nadřazená, osvojí si poznatky o B. Němcové a K. J. Erbenovi, uvádějí příklady podle pokynů vyučujícího a vysvětlují je, vyhledávají informace k daným tématům.

Afektivní: žáci uplatňují svůj názor při práci ve skupině, poslouchají a hodnotí názory druhých, zapojují svou kreativitu při práci na pracovních listech i při práci na dramatizaci pohádky, hodnotí svá vystoupení i vystoupení spolužáků, ocení hodnotu osvojených vědomostí.

Psychomotorické: žáci předvádí dramatizaci pohádky, rozvíjí své komunikační dovednosti, prezentují výsledky své práce.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení: vyhledává a třídí informace a využívá je v procesu učení, operuje s obecně užívanými pojmy, poznává smysl a cíl učení.

Kompetence k řešení problémů: rozpozná a pochopí problém, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů, vyhledává informace vhodné k řešení problémů, kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí.

Kompetence komunikativní: naslouchá promluvám druhých lidí, účinně se zapojuje do diskuze, obhájí svůj názor, rozumí různým typům textů.

Kompetence sociální a personální: účinně spolupracuje ve skupině, na základě přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.

Kompetence občanské: respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví.

Předpokládané činnosti: skládání rozstříhaných obrázků, psaní pojmové mapy na slovo „Pohádka“, diskuze na rozlišení lidové a autorské pohádky, představení sběratelů lidových pohádek (B. Němcová, K. J. Erben), vypracování pracovních listů, příprava a dramaturgie pohádky.

Organizace:

1. část: motivace, pojmová mapa,
2. část: rozlišení lidové a autorské pohádky, představení B. Němcové a K. J. Erbeny,
3. část: rozdělení do skupinek, práce na připravených pracovních listech, nácvik dramaturgie pohádky,
4. část: dramaturgie pohádek, vyhodnocení dne.

Předpokládané výukové metody:

Metody slovní: monolog, vysvětlování, rozhovor, diskuze, metody práce s textem.

Metody názorně-demonstrační: pozorování.

Metody praktické: nácvik praktických a pohybových dovedností, výtvarné práce.

Aktivizační metody: dramaturgie.

Organizační formy vyučování: skupinová práce.

Pomůcky: knihy pohádek, knihy jiného žánru, rozstříhané obrázky s výjevy z pohádek, kartičky s pohádkovými postavami, archy papíru, připravené pracovní listy, připravené dotazníky, psací potřeby.

Způsob prezentace: prezentace archu s pojmovou mapou na slovo „Pohádka“, prezentace pracovních listů, dramaturgie pohádky.

Způsob hodnocení: vyučující hodnotí průběžně během práce a celkově po skončení práce, žáci hodnotí pracovní listy, dramatizaci pohádky a celkově projekt po skončení práce, projekt žáci hodnotí v připravených dotaznících.

4.4 Průběh projektu

Celý projekt probíhal v těchto krocích: organizace, při které si autorka zajistila potřebné knihy pohádek a několik z nich přinesla do třídy žákům dopředu k nahlížení, dalším krokem byla realizace projektu ve třídě, posledním krokem bylo zhodnocení projektu, které proběhlo v několika úrovních, a to ve třídě (slovní hodnocení, vyplnění dotazníků) i mimo ni (zhodnocení dotazníků, sebereflexe).

4.4.1 Organizace

S dostatečným předstihem si autorka zajistila různé knihy lidových pohádek, a to ze školní knihovny, z Městské knihovny v Krnově a také využila své vlastní knihy. Byly to různé soubory lidových pohádek autorů Boženy Němcové a Karla Jaromíra Erbena, dále několik knih s jednou lidovou pohádkou v různé formě (pro batolata, veršovaná pohádka atd.), soubory pohádek Hanse Christiana Andersena a bratří Grimmů, pohádky Jana Drdy, Josefa Lady, soubor lidových pohádek o čertech různých sběratelů aj. Tyto knihy byly ponechány ve třídě. Žáci v nich mohli libovolně listovat, číst si je o přestávkách a v družině, bavit se o nich. Některé pohádky nahlas předčítaly v hodinách čtení. V hodinách čtení četli také autorské pohádky, a to knihu „Kocour Mikeš“ od autora Josefa Lady a knihu „Pohádky z mechu a kapradí“ od autora Václava Čtvrťka.

4.4.2 Realizace

V den realizace si autorka do školy přinesla psací potřeby a pomůcky, další knihy pohádek a knihy jiného žánru, které potřebovala k výuce, pracovní listy, které si doma připravila a vytiskla (zvlášť pro druhý a zvlášť pro třetí ročník), rozstříhané barevné obrázky s výjevy z pohádek, kartičky s „pohádkovými rodinami“ (vždy několik kartiček s postavami z jedné pohádky), dotazníky pro žáky a oplatky jako odměny pro žáky.

Po domluvě s paní učitelkou si autorka projekt naplánovala na 4 vyučovací hodiny. Novým učivem mělo být rozlišení autorské a lidové pohádky a představení Boženy

Němcové a Karla Jaromíra Erbena jako dvou nejznámějších sběratelů českých lidových pohádek, opakováním pro žáky mělo být vyplňování pracovních listů s učivem probraným za celý školní rok (tyto pracovní listy autorka tvořila ve spolupráci s paní učitelkou, která jí poskytla seznam probraného učiva obou ročníků, a také s nahlížením do Školního vzdělávacího programu ZŠ Třemešná ve Slezsku), závěrem projektu měly být dramatizace pohádek, které by žáci předvedly po skupinkách. Nakonec autorka plánovala žákům rozdat dotazníky s hodnocením jako zpětnou vazbu.

4.4.2.1 1. část dne

Tuto část dne autorka chtěla věnovat motivaci a rozebráním rozdílů mezi lidovou a autorskou pohádkou. Proto si dopředu připravila obálky s rozstříhanými obrázky, které měli žáci skládat, velký arch papíru a fixy. Na tuto část si autorka vyhradila jednu vyučovací hodinu, tj. 45 minut.

Nejprve paní učitelka autorku uvedla, představila žákům a vysvětlila, proč přišla do třídy. Autorka žákům doplnila informace o sobě a zeptala se, zda se jí chtějí na něco zeptat. Žáci chtěli vědět, čím se budou dnes zabývat a také se zeptali, co je to diplomová práce.

Poté autorka žákům řekla, že společně přistoupí k práci.

Žáci dostali každý jednu obálku s rozstříhaným obrázkem, na kterém byly namalovány výjevy z lidových pohádek – buď samotné pohádky nebo pohádkové postavy. Měli za úkol je složit, prohlédnout si je navzájem a určit, čím se budou dnešní den zabývat. Komu obrázek nešel složit, požádal o pomoc spolužáka. Po složení žáci sami určili, že se dnes budou zabývat pohádkami (viz Příloha 15).

Autorka se zeptala žáků, kdo má pohádky rád (přihlásil se každý žák třídy) a jaké pohádky mají nejraději. Převažovaly televizní pohádky, většinou seriálové. Teprve na dotaz, aby určili svou oblíbenou pohádku, kterou znají z knih, začali odpovídat a vyjmenovávat různé knižní pohádky.

Během tohoto povídání autorka na podlahu před tabulí (nebyla zde žádná volná lavice tak, aby se k ní pohodlně dostali všichni žáci) rozložila několik knih – jednalo se o knihy, které autorka ve třídě dříve nechala k prohlížení a které doplnila o další knihy pohádek tak, aby žáci neměli všechny tyto knihy „zažité“. Byly to tedy soubory pohádek i jednotlivé pohádky, a to autorské i lidové, a dále byl ke knihám přidán dětský ilustrovaný atlas České republiky, dětský anglicko-český obrázkový slovník, encyklopedie „Moje

tělo“, kniha dětských básní a dětská kuchařka. Autorka požádala žáky, aby předstoupili před knihy do půlkruhu a určili, kterých pět knih nepatří mezi ostatní. Žáci správně určili, že mezi knihy na podlaze nepatří atlas, slovník, kuchařka a encyklopedie. Nebyli si dále jisti, že některá další kniha do skupiny nepatří, a většinou vybírali některé autorské pohádky, které neznali. Nakonec správně určili, že mezi knihy na hromadě nepatří kniha dětských básní. Sami poté zjistili, že všechny ostatní knihy jsou různé pohádky, a znovu zdůvodnili, proč tedy vyřadili výše zmíněné knihy. Zeptali se ještě, o čem jsou pohádky, které neznali.

Poté si žáci sedli zpátky do lavic. Autorka připevnila na magnetickou tabuli arch papíru a požádala jednu žákyni, aby doprostřed napsala, čím se budou dnes zabývat. Poté vyzvala žáky, aby popřemýšleli a řekli vše, co je napadne, když se řekne slovo „Pohádka“. Žáci se nejprve ostýchali, poté se rozpovídali. Byli požádáni, aby své myšlenky chodili současně psát na arch. Autorka jim nechala v tomto volnou ruku a neomezovala je, jen je jednou usměrnila, aby nepsali přímo názvy pohádek. Jako první žáky napadlo, že pohádka může být „vymyšlená“, poté psali slova jako „hezkká“, „nejkrásnější“, „strašidelná“, „s dobrým koncem“, „kreslená“, „v knize“, „hraná“, „pro malé děti“ atd. Když je autorka znovu odkázala na knihy, začali psát slova jako „o zvířatech“, „o čertech“, „od Boženy Němcové“, „s poučením“ atd. Většinou je napadaly synonyma nebo antonyma slov, která řekl některý jejich spolužák. Poté jednu žákyni napadlo rozdělení pohádek na „české“ a „zahraniční“, a v návaznosti na to rozdělení na „lidové pohádky“ a „ostatní“ (žáci pojem autorská nebo umělá pohádka ještě neznali). Žákyně byla pochválena. Autorka žákům ještě ukázala jednu knihu, a to „Červenou Karkulku“ napsanou jako báseň, a žáci doplnili, že pohádky můžou být i veršované (viz Příloha 15).

Autorka se zeptala žáků, zda znají pojem lidová pohádka nebo lidová písnička, říkadlo aj. Z hodin hudební výchovy žáci věděli, že lidová písnička je písnička, která je většinou všem známá, několik žáků třetího ročníku vědělo, že lidová písnička nemá (na rozdíl od jiných písní) známého autora. Autorka jim řekla, že stejně tak je tomu i u pohádek, že jsou pohádky, které známého autora mají, a také jsou pohádky, které známého autora nemají. Zeptala se, proč byly pohádky vymyšleny. Žáci odpovídali, že „pro pobavení dětí“, „aby měly děti co číst“, „aby se děti nenudily“, „aby se z nich děti něco naučily“. Když se zeptala, jak se stalo, že známe pohádky i z doby, kdy se pohádky nikam nezapisovaly, žáci nejdříve nevěděli, až jeden žák odpověděl, že se tyto pohádky povídaly v rodinách a tím se je učily děti od svých rodičů. Autorka se zeptala, zda znají nějakou lidovou pohádku. Žáci zprvu nevěděli, poté některý z nich řekl, že jsou to pohádky od

spisovatelky Boženy Němcové, a v návaznosti na to se žáci rozmluvili, že jsou to pohádky jako *Sněhurka*, *Perníková chaloupka*, *Šípková Růženka*, *O dvanácti měsíčkách*, *Popelka*, *Tři zlaté vlasy děda Vševěda* nebo *Ošklivé káčátko*.

Děti byly pochváleny za jejich práci se slovem „Pohádka“, autorka schovala arch s pojmovou mapou a řekla jim, že dále se budou zabývat rozdělením pohádek podle toho, zda známe jejich autora nebo ne. Žáci si vzpomněli, že se jedná o lidové pohádky, a autorka jim poradila, že druhé slovo do tohoto rozdělení je pohádka umělá nebo také autorská. Nakonec se zeptala žáků, proč mají tyto pohádky zrovna takový název, a oni odpověděli, že je to proto, že znají autora.

Po tomto rozdělení žáci měli přestávku na občerstvení.

4.4.2.2 2. část dne

V této části se autorka věnovala rozdělení pohádek na autorské a lidové pohádky a také představení dvou neznámějších českých sběratelů lidových pohádek – Boženy Němcové a Karla Jaromíra Erbena. Pro tuto část projektu byla vyhrazena další vyučovací hodina, tedy 45 minut.

Znovu si žáci zopakovali, jaký je rozdíl mezi lidovou a autorskou pohádkou z hlediska známosti autora. Autorka se zeptala žáků, zda znají nějakou umělou pohádku. Ihned odpověděli, že například *Ferdou Mravence*, *Kocoura Modroočka*, *Baryka*, *Křemílka a Vochomůrku*, *Kocoura Mikeše* aj.

Žáci byli vyzváni, aby znova předstoupili před knihy, které stále ležely na podlaze, a zkusili je rozdělit na dvě hromádky, a to na lidové a autorské pohádky. Žáci byli nejprve na rozpacích, protože jeden z nich prohlásil, že lidové pohádky budou bez autora, ať tedy vyberou všechny knihy bez uvedeného autora a určí je jako lidové (samozřejmě všechny knihy měly autora). Jednu žákyni poté napadlo, že lidové pohádky – dle jejích slov – psala Božena Němcová, a proto žáci vybrali všechny knihy od této autorky a uvedli je jako lidové. Dále vybrali autorské pohádky, které znali, a dali je na druhou hromadu. Při vybírání ze zbytku knih je zaujala kniha „Tři zlaté vlasy děda Vševěda“, vzpomněli si, že tuto knihu již správně určili jako lidovou pohádku a proto ji dali na hromádku knih s lidovými pohádkami. Jednoho žáka přitom zaujal autor knihy, kterým byl Karel Jaromír Erben, a navrhnul ostatním spolužákům, že i ostatní knihy tohoto autora by mohly být lidové pohádky. Žáci je proto vybrali. Poté váhali nad knihami pohádek od autorů Hanse Christiana Andersena a bratrů Grimmových. Chvilí nevěděli, jak pracovat dál, poté v

knihách našli a podívali se na obsah, kde byl seznam pohádek. Podle obsahu žáci zjistili, že mnohé pohádky znají (trochu se zastavili nad tím, že se domnívali, že jsou to podle názvů české pohádky, protože je sami znají z dětství a že ani tedy netušili, že jsou to původem zahraniční pohádky), a i když si nebyli úplně jisti, zařadili tyto knihy do hromádky lidových pohádek. S posledními několika knihami si nevěděli vůbec rady, autorka jim prozradila, že se jedná o autorské pohádky pro starší děti, a žáci je proto zařadili do hromádky s autorskými pohádkami. Znovu spolu s autorkou probrali, které pohádky určili jako autorské a které jako lidové, aby je všichni žáci znovu viděli.

Na tabuli autorka poté napsala názvy „lidová“ a „autorská“, a požádala žáky, zda určí rozdíly mezi těmito typy pohádek. Žáci hned správně řekli, že lidová pohádka nemá známého autora, kdežto autorská pohádka ho má. Byli vyzváni, aby chodili tyto rozdíly psát. Dále byli vyzváni, aby si představili nějakou lidovou pohádku a nějakou autorskou pohádku a přemýšleli nad dalšími rozdíly. Nejprve nevěděli, proto jim autorka napověděla, aby si vzpomněli, jak začínají lidové pohádky. Žáci začali hned odpovídat, že „bylo nebylo“, „žila byla jedna princezna“, „za sedmero horami a sedmero řekami“ a podobně. Autorka se jich zeptala, zda takto začínají i autorské pohádky, které znají. Někteří žáci odpověděli, že ano, ale většina je opravila, že takto autorské pohádky nezačínají, že je v nich na začátku popsáno, kde a kdy se odehrávají. Byli požádáni, aby zkusili vystihnout tento rozdíl a napsat ho na tabuli, a žáci správně vystihli, že lidové pohádky nemají určený čas a místo, kdežto autorské ano.

Dále byli žáci vyzváni, aby zkusili najít další rozdíly. Jedna žákyně správně určila, že v lidových pohádkách mívá hlavní hrdina většinou jen „dobré“ vlastnosti, zatímco v autorských pohádkách může mít hlavní hrdina i některé vlastnosti „špatné“. V návaznosti na to další žákyni napadlo, že v lidových pohádkách proti sobě stojí „dobrý a zlý člověk“, ale u autorských pohádek tomu tak být nemusí.

Dále jednoho žáka napadlo, že v lidových pohádkách se většinou vyskytují pohádkové postavy, a to i ty, které ve skutečnosti existovat nemohou, kdežto v autorských pohádkách takové postavy (drak, pták Ohnivák atd.) být nemusí.

Jelikož žáky další rozdíly nenapadaly, autorka je navedla, aby si uvědomili, zda se v pohádkách jako jsou *Popelka* nebo *Šípková Růženka* mohly objevit předměty jako například počítač, autobus nebo internet. Žáci okamžitě odpověděli, že ne, protože tyto věci v té době ještě neexistovaly, a hned dodali, že v moderních pohádkách takové předměty být mohou (viz Příloha 16).

Jako další rozdíl žáky napadlo, že lidové pohádky jsou svým původem starší, protože vznikaly už v dobách, kdy podle žáků „neexistovalo písmo“ (na dotaz, aby toto vysvětlili, poté uvedli, že písmo vzniklo „až teď“, a ve středověku, kdy podle nich lidové pohádky vznikaly, tedy ještě neexistovalo – byli pochváleni za tento způsob uvažování, jen byli opraveni, co se týká časových údajů).

Nakonec se přihlásili dvě žákyně třetího ročníku, které spolu přišly na poslední rozdíl, a to ten, že lidové pohádky mají podobný styl – dle jejich slov „jde tam pořád o to stejné“, kdežto autorské pohádky mohou mít rozdílné styly. Jelikož žáci druhého ročníku jejich vysvětlení nepochopili, autorka poprosila žáky třetího ročníku, aby jim zkusili tento rozdíl ještě jednou vysvětlit.

Po tomto rozdělení byli žáci pochváleni za práci, vyzváni, aby znovu přečetli napsané rozdíly a autorka se jich zeptala, zda všemu napsanému rozumí. Na většině žáků bylo vidět, že jim porozumění této části hodiny nedělá žádný problém, byli schopni rozdíly okamžitě vysvětlit těm, kteří některým z nich nerozuměli (jednalo se o pár žáků druhého ročníku, kteří měli s pochopením některých slov problémy). Bylo poznat, že tomuto učivu rozumí, že si okamžitě vybaví příklady z pohádek – ať už autorkou donesených lidových nebo autorských, které četli ve škole, a že jsou schopni své názory si obhájit, diskutovat o nich nebo je vysvětlit jinými slovy.

Další úsek této části dne se autorka rozhodla věnovat dvěma nejznámějším sběratelům českých lidových pohádek, a to Boženě Němcové a Karlu Jaromíru Erbenovi. Jako první se žáků zeptala, zda jí poví některé známé autory (zdůraznila slovo autory) českých pohádek. Mezi jmény jako Karel Čapek, Jan Karafiát nebo Bohumil Říha zazněly i jména B. Němcové a K. J. Erbena, avšak spolužáci dané žáky ihned opravili, že B. Němcová a K. J. Erben psali lidové pohádky, a ty přece autora nemají. Autorka je pochválila za jejich uvažování i za příklady autorů a řekla jim, že mají pravdu ti, kteří si pamatují, že lidové pohádky autora nemají, a proto se nebudou bavit o autorech, ale o sběratelích lidových pohádek, tedy o spisovatelích, kteří sbírali po českých krajích lidové pohádky – zapamatovali si je, napsali je a vydali.

Poté autorka požádala, aby se přihlásili dva dobří čtenáři, kteří by chtěli přečíst ostatním krátké povídaní o těchto dvou spisovatelích (viz Příloha 1, 2). Žáci přečetli jako první životopis B. Němcové a poté K. J. Erbena. Spolu s autorkou si vysvětlili pojmy, které všichni žáci neznali – nejprve vždy vysvětloval žák, který se přihlásil, že dané slovo zná (např. regionální, gymnázium, vévodkyně, celník, vlastenec, spiknutí aj.), teprve až když žádný žák slovo neznal, vysvětlila ho autorka (pojem vydávání v sešitech).

Autorka se zeptala, co měli tito spisovatelé společného a co rozdílného. Žáci odpovídali, že oba byli spisovatelé, sběratelé lidových pohádek a že žili ve stejné době. Zeptali se, zda se spolu znali, a jak je možné, že se B. Němcová mohla vdát už v sedmnácti letech. Autorka byla ráda, že žáky zaujaly i letopočty, jedna žákyně si spočítala, jak dlouho žila B. Němcová a podivila se, že zemřela v relativně mladém věku. Další žák se přihlásil a pochlubil se, že se narodil se stejný den v roce jako K. J. Erben.

Jako rozdíly mezi těmito dvěma spisovateli žáci určili, že žili zcela jiný způsob života, měli jiné vzdělání, a že K. J. Erben se dožil vyššího věku.

Na závěr autorka žákům řekla, že nyní odbočí od těchto dvou sběratelů, a zeptala se jich, jestli bylo všeobecně dobré sepsávat lidové pohádky. Žáci odpověděli, že ano, a sami zdůvodnili, že je to proto, aby se na tyto pohádky nezapomnělo. Když se jich zeptala, proč si to myslí, jestli jsou pro nás pohádky nějak důležité, žáci odpověděli, že jsou, ale neuměli se vyjádřit, proč tomu tak je. Nechala je, aby zkusili sami zformulovat své myšlenky, a žáci nakonec společně dospěli k názoru, že v pohádkách je ukázáno, jak se dříve v českých zemích žilo, jak lidé přemýšleli, co jedli a pili, kde bydleli, jak se oblékali atd. Jedna žákyně dokonce přišla s vysvětlením, že ve starých pohádkách se používaly určitá slova, která se dnes už nepoužívají, a proto je třeba pohádky zapisovat, aby se na tato slova nezapomnělo. Díky všem těmto důvodům, které žáci dali postupně dohromady, přišli sami na to, že pohádky jsou pro nás důležité jako kus naší historie. Za tento způsob uvažování byli pochváleni.

4.4.2.3 3. část dne

Tuto část dne autorka věnovala práci na pracovních listech, které si pro žáky připravila podle učiva doporučeného jejich paní učitelkou, dále rozdělení žáků do skupin a zadání posledního úkolu – nácviku a hraní pohádky. Autorka si vyhradila opět 45 minut. Jednalo se o pracovní listy s pohádkovou tematikou a obsahující opakování probraného učiva, neboť zhodnotila, že nových informací mají žáci za tento den již dost. Čtyři pracovní listy měly oba ročníky společné, a to vyplňování tajenky, kresbu strašidla (čtení s porozuměním), hledání smrku mezi stromy na obrázku a určování plodů nalezených v lese, a nakonec hledání nejkratší cesty podle zadání v připravené mapě (v tomto pracovním listu měli žáci uvedeny rozdílné vzdálenosti podle ročníků tak, aby druhý ročník počítal do 100 a třetí ročník do 1000). Tři pracovní listy měli žáci rozdílné podle ročníků, a to matematické slovní úlohy (každý ročník měl vypočítat čtyři slovní úlohy

s pohádkovými motivy), a dva pracovní listy s učivem českého jazyka, a to pro druhý ročník doplňování i/y po měkkých a tvrdých souhláskách, vyškrtávání slov, která nepatří do řádku mezi ostatní, doplňování interpunkčních znamének za věty a oprava popletených názvů pohádek. Pro třetí ročník byly zvoleny úkoly: doplňování i/y po obojetných souhláskách, seřazování jmen podle abecedy, tvorba vět v rozkazovacím způsobu podle zadání a vyhledávání názvů pohádek podle zadání (viz Příloha 4 – 13).

Poté autorka žáky požádala, aby přistoupili po ročnících a vylosovali si kartičku s názvem nebo jménem některé pohádkové postavy (viz Příloha 3). Až si kartičku vylosují, musí najít zbytek své „pohádkové rodiny“ a vytvořit tak spolu skupinku, která bude pracovat na pracovních listech. Mezi žáky druhého ročníku autorka rozdala kartičky se skupinami Jeníček, Mařenka, tatínek, ježibába a ježidědek, další skupinka byla Karkulka, vlk, babička a myslivec. Mezi žáky třetího ročníku byly rozdány kartičky se skupinkami Maruška, macecha, Leden, Březen, Červen a Zář, další skupinka byla Růženka, zlá královna, princ, trpaslík a trpaslík. Žáci se rozmístili po třídě a hledali ostatní členy své „pohádkové rodiny“. Jako první se našly obě skupinky žáků třetího ročníku, žákům druhého ročníku trvalo hledání ostatních členů trochu déle, ale poradili si bez pomoci.

Žáci byli pochváleni a vyzváni, aby se představili ostatním spolužákům a řekli, ze které pohádky pocházejí. Když tak žáci udělali, autorka je požádala, aby se stále ve skupinkách přemístili k nějaké lavici, kde budou mít prostor na vyplnění pracovních listů, a vzali si s sebou své psací potřeby.

Poté byly žákům podle ročníků rozděleny pracovní listy. Hned se autorky ptali, co v nich je, a zamlouvali si, co kdo bude vyplňovat (nejvíce si zamlouvali vyplňování tajenky a kreslení obrázku). Byli upozorněni, že to bude jejich společná práce jako skupinky, proto se musí dohodnout, co kdo bude vyplňovat, aby byly vypracovány a zkontrolovány všechny pracovní listy, protože za jejich vypracování bude zodpovědná celá skupinka. Na magnetickou tabuli byly připevněny životopisy obou spisovatelů, Boženy Němcové i Karla Jaromíra Erbena, a autorka zdůraznila žákům, že při hledání odpovědí na některé otázky mohou využít knihy pohádek, které byly stále nechány žákům k dispozici na podlaze před tabulí.

Poté žáci začali vypracovávat pracovní listy. Jako první si žáci vybírali pracovní listy s vyplňováním tajenky, kresbou strašidla a hledáním nejkratší cesty. U jedné skupinky třetího ročníku se žáci trochu pohádali, ale po chvíli se usmířili a rozdělili si pracovní listy v klidu. Žáci druhého ročníku neměli s rozdělováním listů problémy.

Nejprve se žáci autorky chodili ptát na slova, která mají doplňovat do tajenky, byli proto odkázáni na knihy pohádek nebo na životopisy spisovatelů, které autorka vyvěsila na tabuli. Žáci brzy pochopili, že mají pracovat samostatně, a vyhledávali si informace sami. Autorka jen procházela kolem nich, sledovala je, ke konci této části projektu žákům druhého ročníku jen musela připomenout, ať si zkontrolují, zda mají vyplněny všechny listy (viděla, že na jeden zapomněli).

Pokud měli žáci práci hotovou dříve než ostatní skupinky, listovali si v knihách, prohlíželi si je a četli, prohlíželi si pracovní listy žáků z jiného ročníku, vymalovávali si omalovánky, které jim autorka přinesla, nebo si skládali rozstříhané obrázky s pohádkovými motivy. Jako první dokončila práci jedna skupinka žáků třetího ročníku, poté druhá skupinka žáků třetího ročníku a současně s ní jedna skupinka žáků druhého ročníku. Nejpomaleji pracovala skupinka žáků druhého ročníku, ve které byli jen 4 žáci. Autorka poprosila dvě žákyně z jiné skupinky z druhého ročníku, které měly už práci hotovou, zda by spolužákům nepomohly, a ty jim rády pomohly.

Jak už bylo zmíněno, všechny skupinky nejprve vyplňovaly pracovní listy s doplňováním tajenky, poté pracovní list s kreslením podle zadání a list s hledáním nejkratší cesty, poté pracovní listy s učivem prvouky a s učivem z českého jazyka. Všechny skupinky si nechaly pracovní list se slovními úlohami až na konec a vyplňovaly ho až jako poslední.

Když i poslední skupinka oznámila, že dokončila svou práci, autorka svolala žáky zpátky do lavic s tím, že se práce budou kontrolovat, a to vždy dvě skupinky ze stejného ročníku spolu.

Poté byli požádáni všichni žáci, kteří kreslili strašidlo podle popisu, aby předstoupili před spolužáky a ukázali své pracovní listy všem. Žáci třetího ročníku a jedna skupinka žáků druhého ročníku zvládla úkol bez problému, druhá skupinka žáků druhého ročníku nepracovala podle zadání a nakreslila strašidlo jen podle své fantazie.

Dále proběhla společná kontrola pracovních listů s učivem prvouky. Všechny skupinky správně určily, který strom je smrk, ale neporadily si už tak dobře s názvy plodů.

Nakonec byla společně vyhodnocena tajenka, se kterou si bez větších problémů poradili všichni žáci. Jejím vyluštěním bylo „Pohádky nás baví“. Autorka se zeptala žáků, zda je to pravda, zda je opravdu pohádky baví, a všichni odpověděli, že ano.

Ostatní pracovní listy si vždy zkontrolovaly skupinky žáků stejného ročníku mezi sebou. Žáci třetího ročníku neměli s kontrolou problémy, věděli, co mají dobře a viděli své chyby, žákům druhého ročníku autorka s kontrolou trochu pomáhala, neboť se nemohli

dohodnout na správných odpovědích. Když kontrola skončila, žáci byli pochváleni za práci a autorka se zeptala, jak se jim práce dařila a zda jsou spokojeni se svými výsledky.

Poté autorka s žáky postoupila k poslední části projektového dne. Vyzvala žáky, aby znovu utvořili skupinky, ve kterých pracovali na pracovních listech, a v těchto skupinkách si pro své spolužáky připravili dramatizaci pohádky.

Žáci byli nejprve nerozhodní, nevěděli, jak se mají úkolu chytit, ale rychle se zorientovali a začali přemýšlet nad pohádkou, kterou si vyberou, a nad tím, jak si rozdělí role. Při výběru jim pomáhaly i knihy pohádek.

Dvě skupinky byly hned rozhodnuty, kterou pohádku budou před spolužáky hrát, dvěma skupinkám trvalo rozhodování déle. Žáci si sami rozebrali role v pohádce a krátce si pohádku secvičili. Jedna skupinka ze třetího ročníku si dlouho vybírala, jakou pohádku zahraje, žáci se v ní nemohli dohodnout na jedné pohádce, nakonec však došli sami ke kompromisu. Žáky nacvičování pohádky moc bavilo, vůbec nechtěli přestat nacvičovat, i když autorka oznámila, že je přestávka, aby se mohli občerstvit nebo si dojít na toaletu.

4.4.2.4 4. část dne

Poslední vyučovací hodinu žáci přešli ke hraní pohádek. Autorka nechala žákům ještě deset minut k dokončení nácviku dramatizací, poté si všichni sedli do lavic a autorka uvedla první pohádku. Jako první zahrála pohádku *O Červené Karkulce* jedna skupinka žáků třetího ročníku. Vystoupení se jim moc povedlo, autorka by ho hodnotila jako nejlepší ze třídy. Jako druhá vystoupila jedna skupinka žáků druhého ročníku, která si vybrala pohádku *O dvanácti měsíčkách*, a jelikož skupinka neměla tolik členů, kolik bylo potřeba k dramatizaci pohádky, sami požádali o pomoc žáky třetího ročníku, kteří jim ochotně pomohli a zahráli postavy měsíců Ledna, Března, Června a Září. Jako třetí vystoupila druhá skupinka žáků druhého ročníku, kteří si také připravili pohádku *O Červené Karkulce*. Dramatizace se jim také moc povedla. Jako poslední vystoupila skupinka žáků ze třetího ročníku, kteří původně chtěli předvést filmovou pohádku *O princezně Jasněnce a létajícím ševci*, ale když se jim na začátku nevedlo (někteří žáci pohádku neznali tak dobře, aby ji byli schopni bez větší přípravy zahrát), od svého plánu upustili a zeptali se, zda můžou pohádku změnit. Poté okamžitě bez přípravy začali hrát pohádku *O perníkové chaloupce*.

Žákům se hraní a také sledování dramatizací moc líbilo, smáli se a po skončení dramatizace některé pohádky začali sami od sebe tleskat (viz Příloha 18).

Poté autorka žákům rozdala dotazníky a poprosila je o jejich vyplnění (viz Příloha 14). Byly zvoleny dotazníky s převahou uzavřených otázek s možností výběru odpovědí, jelikož se jednalo o žáky nižších tříd a autorka nechtěla, aby nastaly problémy s vyplňováním otevřených otázek. Žáci třetího ročníku dotazníky vyplnili bez problémů a bez pomoci. Žáci druhého ročníku měli s vyplněním trochu problémy, ať už s přečtením otázek a odpovědí, nebo s vyjádřením svého postoje. Autorka poprosila paní učitelku, zda by jim s vyplněním nepomohla, aby autorka nemusela do vyplňování dotazníků vůbec zasahovat. Paní učitelka ochotně pomohla a četla žákům otázky, ti už je vyplňovali sami. Vyplněné dotazníky autorka posbírala a jako odměnu za dnešní den každému žákovi dala oplatek.

Na závěr autorka žákům poděkovala za jejich pěknou a odpovědnou práci, pochválila je, že pěkně a bez hádek spolupracovali ve skupinkách a že je ráda, že se zadaných úkolů chopili samostatně a s vlastní odpovědností.

Autorka se zeptala žáků, jak se jim den líbil. Žáci jednohlasně odpověděli, že se jim moc líbil, že je práce bavila. Když se zeptala, která část dne je nejvíce bavila, odpovídali většinou, že nácvik a hraní pohádky před spolužáky, dále práce na pracovních listech, práce na pojmové mapě a také sledování dramatizací ostatních spolužáků. Zeptala se dále, zda si odnášejí z projektu nějaké nové poznatky. Žáci většinou odpovídali, že nové pro ně bylo povídání o spisovatelích, že je znali pouze jako autory, ale nevěděli nic o jejich životě. Pro několik dětí bylo nové také rozlišení lidové a autorské pohádky.

Žákům autorka popřála klidný konec školního roku, pěkné vysvědčení a rozloučila se.

4.4.3 Hodnocení

Hodnocení žáků proběhlo již při vlastní realizaci projektu, kdy autorka žáky pochválila za jejich práci, za schopnost spolupráce a komunikace a za povedené dramatizace pohádek. Pro hodnocení projektu žáky byla volena metoda dotazníků a také přímé otázky ihned po skončení projektu. Dalšího hodnocení se autorce dostalo od paní učitelky, která byla při realizaci projektu přítomna ve třídě. Autorka sama doma ohodnotila pracovní listy, ale to více z toho důvodu, aby zjistila míru spolupráce žáků a jejich schopnost poradit si s otázkami, které vyžadovaly samostatné vyhledávání v knihách pohádek. Jako poslední část hodnocení autorka uvádí sebehodnocení své práce při přípravě a realizaci projektu.

4.4.3.1 Hodnocení pracovních listů

Pracovní listy byly hodnoceny až v domácím prostředí autorky. Autorka byla ráda, že na nich žáci svědomitě pracovali, i když věděli, že za ně nedostanou žádnou známku. Bylo poznat, že jsou zvyklí pracovat ve skupinkách a rozdělovat si práci. Žáci třetího ročníku neměli s rozdělením pracovních listů problém (tak, aby každý žák vyplnil něco a mohli tak práci odevzdat v pořádku jako skupinka), žáci druhého ročníku nejprve pracovali jen na tom, co je bavilo, do pracovních listů s méně zábavnými úkoly se jim moc nechtělo (podle názoru autorky čekali, který člen skupinky se toho ujme), ale nakonec je také vypracovali, aby měli hotovo vše.

Pracovní listy s tajenkou vyplnily všechny skupinky bez větších problémů, dvě skupinky je měly zcela dobře, jedna skupinka chybovala v jedné odpovědi, jedna skupinka ve čtyřech odpovědích. Všechny skupinky ale došly ke správné tajence.

Pracovní listy se čtením s porozuměním, kde měli žáci za úkol nakreslit strašidlo podle popisu, zvládly tři skupinky bez problému. Obrázky se jim moc povedly (viz Obrázek 2, 3). Jedna skupina nepochopila zadání a nakreslila strašidlo podle své fantazie (bylo vidět, že to dotyčnou žákyni mrzí, když měla obrázek ukázat spolužákům).

U pracovního listu s učivem prvouky všechny skupinky správně určily, který strom je smrk, ale jen jedna skupinka si poradila s názvem obou nakreslených plodů – jednalo se o žalud a bukvice (viz Příloha 19). Další skupinky určily správně jen žalud.

Pracovní list s hledáním nejkratší cesty podle připravené mapy zvládly obě skupinky žáků druhého ročníku a jedna skupinka žáků třetího ročníku správně. Druhá skupinka žáků třetího ročníku při výpočtech chybovala a výsledek měla špatně. Důležité bylo, že i když takový úkol byl pro žáky nový (ještě se s podobným zadáním nesetkali), poradili si s ním a přišli na způsob správného řešení sami (viz Příloha 21).

První z pracovních listů s učivem českého jazyka, a to procvičování doplňování i/y (druhý ročník doplňování po měkkých a tvrdých souhláskách, třetí ročník navíc doplňování po obojetných souhláskách) a dále rozdílné úkoly (druhý ročník vyškrtnutí slova, které nepatří do řádku, třetí ročník seřazování jmen princezen podle abecedy) zvládli žáci průměrně. Doplňování i/y většinou nedělalo žákům problém. Jedna skupinka žáků druhého ročníku si vůbec neporadila s vyškrtnutím slova, které nepatří do řádku, druhá skupinka úkol zvládla. Žáci třetího ročníku zvládli seřazování jmen podle abecedy bez problému, jedna skupinka úplně bez chyby, druhá skupinka vynechala jedno jméno.

Druhý z pracovních listů s učivem českého jazyka zvládly obě skupinky bez větších problémů. Při práci na těchto pracovních listech hodně využívali nabídnuté knihy,

což autorka hodnotí kladně. Žáci druhého ročníku měli za úkol doplňovat interpunkční znaménka a opravovat názvy pohádek, žáci třetího ročníku měli tvořit věty v rozkazovacím způsobu a vyhledávat názvy pohádek obsahující číslovku, sloveso a přídavné jméno (viz Příloha 22, 23).

Poslední pracovní list byl zaměřen na matematiku a vypracování slovních úloh. Jedna skupina žáků druhého ročníku měla pracovní list vyplněný celý správně, druhá skupina si s úlohami vůbec neporadila a měla je všechny špatně. Skupinky žáků třetího ročníku měly správně první dvě úlohy, druhé dvě úlohy měly obě špatně (viz Příloha 24).

Vypracování pracovních listů autorka hodnotí kladně, žáci si většinou uměli poradit, rozuměli zadáním, spolupracovali spolu, opravovali se. Bylo vidět, že jim záleží na tom, aby pracovní listy odevzdali se správnými výsledky, i když se jednalo o práci skupiny.

4.4.3.2 Vyhodnocení dotazníků

Dotazníky byly anonymní, aby se žáci nebáli vyjádřit svůj názor. Dotazníkem autorka chtěla zjistit, jak se žákům projekt líbil, co se jim líbilo nejvíce a co nejméně, a zda si z projektu odnášejí nové poznatky. Dotazník měl sloužit pro vyhodnocení projektu a pro autorčinu zpětnou vazbu. Obsahoval 8 uzavřených otázek a 2 otázky otevřené (viz Příloha 14). U jedné uzavřené otázky (*Co tě dnes při práci bavilo?*) byla uvedena odpověď „jiné“ s možností dopsat vlastní odpověď. I u ostatních uzavřených otázek byla žákům ponechána možnost dopsat, co si myslí sami, pokud chtějí (toto jim bylo sděleno před začátkem vyplňování). Před rozdělením dotazníků autorka žákům sdělila jeho účel, počet otázek a způsob zaškrťování odpovědí. Dotazníky byly vyhodnoceny takto:

Hodnocení formou dotazníků se zúčastnilo všech 20 žáků. První dvě otázky *Jsi chlapec nebo děvče* a *Jsi žák/žákyně druhého ročníku nebo Jsi žák/žákyně třetího ročníku* byly zaměřeny na evidenci.

Tabulka č. 1: Vyhodnocení otázky č. 3 *Čteš rád/ráda pohádky?*

ročník	ANO	NE	NEVÍM
2.	5	1	3
3.	7	2	2

Podle výsledků většina žáků čte pohádky ráda.

Tabulka č. 2: Vyhodnocení otázky č. 4 *Líbil se ti dnešní den?*

ročník	Ano, velmi se mi líbil.	Ano, docela se mi líbil.	Ne, moc se mi nelíbil.	Ne, vůbec se mi nelíbil.	Nevím.
2.	7	1	0	0	1
3.	10	1	0	0	0

Tyto odpovědi autorku potěšily, výsledky hodnotí kladně.

Tabulka č. 3: Vyhodnocení otázky č. 5 *Která část hodiny se ti nejvíce líbila?*

ročník	povídání o pohádkách	povídání o spisovatelích	práce na pracovních listech	nácvik a hraní pohádky
2.	0	0	1	8
3.	0	0	0	11

Zde je jednoznačně vidět, že žáky nejvíce bavil nácvik a hraní pohádky, žáci třetího ročníku dokonce jednohlasně.

Tabulka č. 4: Vyhodnocení otázky č. 6 *Která část hodiny se ti nejméně líbila?*

ročník	povídání o pohádkách	povídání o spisovatelích	práce na pracovních listech	nácvik a hraní pohádky
2.	3	2	3	0
3.	1	1	5	0

Tady už žáci ve svých odpovědích tak jednoznační nebyli. Žáci druhého ročníku uvedli skoro stejným počtem hlasů první tři odpovědi, tedy povídání o pohádkách, povídání o spisovatelích a práci na pracovních listech, žáci třetího ročníku uvedli jako nejméně líbivou část hodiny práci na pracovních listech. Jedna žákyně druhého ročníku a čtyři žáci třetího ročníku však nechali tuto otázku nevyplněnou s tím, že dopsali, že se jim líbilo vše.

Tabulka č. 5: Vyhodnocení otázky č. 7 *Co tě při práci nejvíce bavilo?*

ročník	skládání obrázků	přemýšlení a psaní o tom, co je to „Pohádka“	diskuze o spisovatelích	hledání „pohádkových rodin“	spolupráce při práci na pr. listech	kontrola pr. listů	spolupráce při nácviu a hraní pohádky	hraní pohádky	jiné
2.	5	2	1	4	3	1	8	2	0
3.	4	2	0	3	1	1	6	10	0

Zde jde znovu vidět, že podle žáků nejzábavnější činností práce spojená s hraním pohádky, a to u žáků druhého ročníku spolupráce s ostatními spolužáky při jejím nácviu a hraní a pro žáky třetího ročníku také vlastní hraní. Dále žáky bavilo skládání obrázků a hledání „pohádkových rodin“.

Tabulka č. 6: Vyhodnocení otázky č. 8 *Naučil ses dnes něco nového?*

ročník	ANO	NE
2.	8	1
3.	7	4

Na devátou, otevřenou otázku odpovídali žáci různě. Několikrát se stalo, že žáci sice zaškrtnli u osmé otázky možnost ANO, ale už nenapsali, co to bylo. Žáci druhého ročníku odpovídali nejčastěji: co to je pohádka, autoři, data narození spisovatelů, povídání o spisovatelích, hraní pohádek. Žáci třetího ročníku odpovídali nejčastěji, že nové pro ně byly informace o spisovatelích. Jeden chlapec napsal, že nové pro něj bylo všechno. Výsledky této otázky autorka hodnotí kladně.

Na desátou otázku autorka dostávala různé odpovědi. Nejčastěji to byly vzkazy, přání všeho dobrého a poděkování za pěkný den. Příklad vyplněného dotazníku je uveden v příloze (viz Příloha 25).

4.4.3.3 Vyhodnocení projektu

Podmínky, které autorka měla pro realizaci projektu, hodnotí jako velmi dobré. Paní ředitelka byla velmi vstřícná, nabídla jí využití veškeré dostupné techniky, kterou ve škole mají, seznámila ji s chodem školy i s paní učitelkou. Třídní učitelka sloučené třídy druhého a třetího ročníku byla velmi milá, pomáhala autorce s přípravou pracovních listů (dodala seznam probraného učiva, které by bylo dobré před prázdninami touto „pohádkovou“ formou zopakovat), pomáhala i s výběrem sběratelů českých lidových pohádek, které považuje za vhodné v tomto období žákům představit, vyšla jí vstříc i čtením autorkou přinesených pohádkových knih tak, aby žáci nenásilnou formou získali prvotní vlastní poznatky o rozlišení lidové a autorské pohádky. Metody a formy práce byly voleny tak, aby žáci pracovali ve skupinách, s důrazem na odpovědnost za výsledky práce celé skupinky. Žáci byli zvyklí na skupinovou práci, novější pro ně byla zodpovědnost, kterou jako skupina získali.

Do projektu autorka v rámci vypracování pracovních listů integrovala ostatní předměty, a to matematiku, výtvarnou výchovu a prvouku. Snažila se zábavnou formou ukázat, že i počítání s pohádkovými postavami může být zajímavé. Byla ráda, že žáci svědomitě a pečlivě pracovali na pracovních listech, i když věděli, že za ně nebudou ohodnoceni známkou.

Dramatizace pohádek, které žáky nejvíce bavily i podle vyhodnocených dotazníků, i podle autorčina vlastního dojmu, hodnotí jako velmi zdařilé. Žáci se ve skupinkách dokázali velmi rychle domluvit a také velmi rychle připravit. Ostatním žákům se vystoupení spolužáků také líbilo.

Vyhodnocením dotazníků autorka zjistila, že projekt byl pro žáky přínosem, že se jim líbil a že si z něj odnáší nové poznatky a vědomosti.

Celková práce se žáky probíhala bez problémů. Třídu autorka hodnotí jako klidnou a ukázněnou, s nadprůměrnými znalostmi. Žáci pracovali aktivně, po překonání počátečního ostychu se rychle zapojovali do diskuzí, při práci ve skupinkách spolupracovali. Tím, že autorka pracovala ve sloučené třídě, mohla pozorovat práci dvou ročníků zároveň. Podivila se, jaký je rozdíl mezi žáky druhého a třetího ročníku, byť jsou od sebe věkově rozdílem jen o rok. Žáci třetího ročníku pracovali samostatněji, zodpovědněji, ve skupinkách se lépe domlouvali na společné práci, pracovní listy vyplňovali svědomitěji. Žáci druhého ročníku byli impulzivnější a hlučnější. Oba ročníky však pracovali aktivně, s radostí a se zapálením.

4.4.3.4 Sebehodnocení projektu

Příprava projektu byla pro autorku velmi náročná, jelikož nemá žádnou pedagogickou praxi ani větší zkušenost s prací s dětmi ve třídě. Musela vycházet pouze z teoretické přípravy o projektové výuce a z několika rad, které dostala od paní učitelky, v jejíž třídě se projekt realizoval.

Téma projektu bylo zvoleno obecné, bez regionálního zaměření, neboť v tomto mikroregionu se mnoho lokálních zajímavostí nenachází, a když už ano, rádi se jim věnují učitelé při svých vlastních pracích. Také třída, ve které byl projekt realizován, už měla několik takto zaměřených vyučování za sebou. Téma bylo proto vybráno takové, aby bavilo mladší žáky z toho důvodu, že se stále jedná o pohádky, ale aby si z něj odnesli nové poznatky. Proto se autorka zaměřila na rozlišení pohádky na lidovou a autorskou a dále na rozvedení lidové pohádky. Práce na pracovních listech a práce při nácvičku dramatizace pohádky měla být prací čistě žáků, bez zásahu učitele. Žáci byli poučeni, že musí pracovat sami a jednat na svou vlastní odpovědnost, a většina z nich to velmi rychle pochopila.

Autorku velmi mile překvapily závěrečné dramatizace, kterých se žáci chopili s opravdovým nadšením. Všechny skupinky si bez větší přípravy s dramatizací poradily, nedělalo jim problémy komunikovat spolu, rozdělit si role, naslouchat si navzájem a jednat podle pokynů ostatních.

Všechny aktivity, které byly pro žáky připraveny, se autorce podařilo uskutečnit. Žáci pracovali s vysokým nasazením, mnohdy nechtěli odcházet ze třídy na přestávku, ačkoliv byli domluveni (po dohodě s paní učitelkou), že přestávky mají tak, jako je tomu při klasickém vyučování, aby se mohli občerstvit a dojít si na toaletu (nepracovalo se v blocích na radu paní učitelky, neboť autorce sdělila, že mladší žáci na tento způsob rozvržení přestávek nejsou zvyklí). Jako časovou rezervu měla autorka možnost, že by žáci vyplnili připravené hodnotící dotazníky až na druhý den ráno, k tomuto ale nemuselo dojít, neboť všechny aktivity časově vyšly tak, jak měla autorka naplánováno (za což byla ráda, neboť si byla jistá, že hodnocení čerstvě získaných dojmů je efektivnější, navíc neměla jistotu, že na druhý den se do školy dostaví všichni žáci, kteří byli přítomni na projektu).

Po skončení projektu ho autorka ještě hodnotila s paní učitelkou, která ho pochválila, dále byla ráda, že se podařilo zaujmout všechny děti, a to především při práci na pracovních listech, kdy se ve vyučování ve sloučených třídách může stát, že jeden ročník nepracuje tak, jak má, ale zajímá se pouze o práci ostatních. Autorku také potěšilo,

že třídní učitelka pochválila přípravu projektu, dále fakt, že si žáci osvojili nové poznatky, i to, že si zajistila dostatek aktivit pro žáky, kteří budou s prací hotovi dříve (což se také při práci ve sloučených třídách stává často).

Díky tomuto hodnocení třídní učitelky, výsledkům dotazníků vyplněných žáky a také díky svému osobnímu dojmu z celého vyučování autorka hodnotí projekt jako zdařilý. Je ráda, že si mohla vyzkoušet být v roli učitele-poradce během projektového vyučování, byla to pro ni nová zkušenost a velmi ji to obohatilo.

5 PROJEKT „KNIHA POHÁDEK“

Navrhnutý projekt se zabývá autorskou pohádkou a jeho výstupem je vytvoření knihy, která bude obsahovat pohádky vymyšlené a sepsané samotnými žáky. Na knize budou spolupracovat všichni žáci třídy, a to podle znalostí získaných při exkurzi v nakladatelství knih.

5.1 Návrh projektu

Projekt je navržen jako představení práce v nakladatelství, výroba vlastní knihy (souboru pohádek) a její prezentace. Je navržen pro pátý ročník základní školy, může navazovat na předchozí projekt „Den pohádek“, který byl realizován v druhém a třetím ročníku Základní školy v Třemešné ve Slezsku a který se zabýval lidovými pohádkami.

Díky tomuto projektu žáci získají vědomosti o tom, jak vzniká kniha, zopakují si, co je to autorská pohádka, a vytvoří si vlastní knihu. Je navržen do výuky českého jazyka a literatury, ale uplatní se v něm vědomosti žáků z matematiky, vlastivědy, informatiky, výtvarné výchovy i pracovní výchovy. Projekt má za cíl rozvíjet slohové dovednosti, spolupráci, komunikační dovednosti, schopnost říct svůj názor a obhájit si ho, ale i přemýšlet nad názory ostatních. Výstupem projektu je kniha, a to soubor pohádek napsaných žáky, kteří se podílejí na tvorbě knihy podobně jako v nakladatelství.

Návrh projektu

Název projektu: Kniha pohádek

Autor projektu: Veronika Říhová

Doporučený ročník: 5.

Typ projektu: podle délky – dlouhodobý (sedm dní a více),
podle prostředí – školní, mimoškolní,
podle počtu zúčastněných – třídní,
podle organizace – vícepředmětový,
podle navrhovatele – umělý.

Smysl projektu: žáci si zopakují rozlišení lidové a autorské pohádky, seznámí se s prací v nakladatelství, napíší vlastní autorskou pohádku a společně vytvoří knihu – soubor pohádek.

Výstup projektu: kniha – soubor pohádek.

Předpokládané cíle:

Kognitivní: žáci definují rozdíly mezi lidovou a autorskou pohádkou, píšou vlastní text podle zadání učitele, propojují mezipředmětové vztahy, pracují s různými typy materiálů.

Afektivní: žáci uplatňují svůj názor při práci ve skupině, poslouchají a hodnotí názory druhých, zapojují svou kreativitu při psaní vlastní pohádky, ocení hodnotu získaných informací.

Psychomotorické: žáci aplikují vědomosti získané z exkurze při tvorbě vlastní knihy, rozvíjejí své komunikační schopnosti, prezentují výsledky své práce.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení: vyhledává a třídí informace a využívá je v procesu učení, operuje s obecně užívanými pojmy, poznává smysl a cíl učení, samostatně pozoruje.

Kompetence k řešení problémů: rozpozná a pochopí problém, promyslí a naplánuje způsob řešení problému, vyhledává informace vhodné k řešení problému, kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí.

Kompetence komunikativní: formuluje a vyjadřuje své myšlenky v logickém sledu, naslouchá promluvám druhých lidí, účinně se zapojuje do diskuze, obhájí svůj názor, rozumí různým typům textů.

Kompetence sociální a personální: účinně spolupracuje ve skupině, na základě přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.

Předpokládané činnosti: exkurze do nakladatelství, psaní rozlišení lidové/autorské pohádky, psaní vlastní pohádky, vytvoření ilustrací k ní, měření rozsahu, korektura, tvorba obálky knihy, sešití knihy, tvorba plakátu, prezentace hotové knihy.

Organizace: 1. den: příprava na exkurzi, zadání úkolu (četba pohádky),
2. den: exkurze do nakladatelství, zhodnocení exkurze,
3. den: prezentace přečtených pohádek, rozdělení žáků do skupin,
4. den: psaní vlastních pohádek,
5. den: měření rozsahu, korektura, přepis, kresba a malba ilustrací,
6. den: finální korektura, tvorba obálky knihy,
7. den: sešití knihy, tvorba plakátu, prezentace knihy.

Předpokládané výukové metody:

Metody slovní: monolog, vysvětlování, rozhovor, diskuze, metody práce s textem.

Metody názorně-demonstrační: pozorování, předvádění.

Metody praktické: nácvik praktických a pohybových dovedností, výtvarné práce.

Organizační formy vyučování: skupinová práce, individuální práce, exkurze.

Pomůcky: knihy pohádek, archy papíru, psací potřeby.

Způsob prezentace: prezentace vlastní pohádky, prezentace celé sbírky pohádek.

Způsob hodnocení: vyučující hodnotí práci žáků průběžně během práce a celkově po skončení práce, žáci hodnotí svou pohádku, pohádky spolužáků a také celou knihu, projekt žáci mohou ohodnotit v připravených dotaznících.

5.2 Průběh projektu

Projekt bude probíhat v sedmi dnech. Není třeba, aby tyto dny následovaly po sobě, je na rozhodnutí vyučujícího, který (po domluvě se žáky) rozvrhne práci na částech projektu.

5.2.1 Organizace

Vyučující v dostatečném předstihu naplánuje exkurzi v nakladatelství. Navštíví ho nejdříve sám a utvoří si tak přesný obraz toho, jak bude žákům prezentovat přípravu na exkurzi.

Vyučující obstará pomůcky, a to archy papíru (větší arch na psaní pojmových map a tvorbu plakátu, menší archy – formát A4 – na psaní vlastních pohádek žáků), psací potřeby, knihy pohádek (autorské i lidové), seznam pohádek.

5.2.2 Realizace

Realizace bude probíhat v sedmi dnech. První den je věnován motivaci, přípravě na exkurzi a zadání domácího úkolu (četba autorské pohádky – dle čtenářské úrovně žáků může být zadán ještě dříve). Druhý den proběhne exkurze do nakladatelství a poté její zhodnocení ve třídě. Třetí den je naplánována prezentace přečtených pohádek a rozdělení žáků do skupin. Čtvrtý den je věnován psaní vlastní pohádky. Pátý a šestý den proběhne práce na knize (měření rozsahu, korektura, tvorba ilustrací, tvorba obálky atd.). Závěrečný sedmý den bude kniha sešita, prezentována a zhodnocena.

Části projektu budou realizovány v jednotlivých dnech buď přes celé vyučování (podle druhu činnosti) nebo jen přes jednu či dvě vyučovací hodiny. Vyučující musí zajistit dostatek pracovních činností i pro žáky, kteří zrovna na výstupu projektu pracovat nebudou.

1. část projektu

První část projektu proběhne první den. Začátkem dne vyučující rozdá žákům tematicky zaměřené pracovní listy (např. hledání dvojic autor-kniha, doplňování jmen hlavních postav přečtených knih atd.). Vyučující také žákům přinese několik knih vydaných v nakladatelství, do kterého se později vypraví v rámci exkurze, a nechá je, aby si je prohlédli. Zeptá se jich, zda ví, jak taková kniha vůbec vzniká. Nechá proběhnout debatu, může žákům pustit video (např. z internetu). Připevní na tabuli arch papíru a nechá je sepsat, jak se domnívají, že kniha vzniká.

Poté vyučující se žáky zopakuje rozlišení autorské a lidové pohádky. Jako připomenutí mezi ně rozdá několik souborů lidových pohádek nejznámějších autorů.

Dále vyučující zopakuje, jak podle žáků vzniká kniha. Prozradí jim, že se vydají na exkurzi do nakladatelství, aby se přesvědčili, zda byly jejich úvahy správné. Připomene žákům správné chování při cestování i při exkurzi.

Na závěr zadá žákům domácí úkol, a to přečíst libovolnou krátkou autorskou pohádku. Vyučující vyvěsí seznam děl, ze kterých si žáci mohou vybírat, nebo žáci mohou (po domluvě s vyučujícím) zvolit jiné dílo (musí se však jednat o autorskou pohádku). Podle úrovně čtenářských schopností žáků a datu plánované činnosti na psaní vlastní pohádky vyučující zadá termín pro přečtení knih. Tento úkol může být tedy zadán v první den projektu nebo i dříve.

Po přečtení žáci sepíší čtenářský list a připraví si krátkou prezentaci knihy. Tyto prezentace může vyučující zařadit do klasických hodin českého jazyka a literatury, vždy po několika prezentacích na začátek hodiny, nebo můžou všechny prezentace proběhnout v jeden den.

2. část projektu

Druhá část projektu může proběhnout ihned po prvním dni nebo několik dní po něm, je třeba mít na paměti, aby si žáci pamatovali na jejich úvahy o práci v nakladatelství. Tato část bude věnována exkurzi do nakladatelství, poté jejím zhodnocení, a také zhodnocení předchozích teoretických znalostí o práci v nakladatelství a jejich srovnání s právě proběhlou reálnou ukázkou.

Žáci se zúčastní exkurze v nakladatelství. Po této exkurzi proběhne diskuze, v níž si sdělí navzájem své dojmy a poznatky z exkurze. Vyučující kontroluje diskuzi, případně zadává otázky, snaží se však do diskuze příliš nezasahovat. Na konci diskuze spolu s žáky shrne, co vše v nakladatelství viděli, co pro ně bylo nové a co si ověřili z teoretické přípravy. Žáci na arch papíru sepíší body, které provází vydání knihy. Tento arch vyučující umístí na viditelném místě ve třídě.

Arch bude obsahovat body:

1. získání rukopisu,
2. měření rozsahu rukopisu,
3. korektura,
4. grafická stránka,
5. vydání knihy,
6. propagace knihy.

3. část projektu

Třetí část projektu bude zaměřena na prezentaci přečtených knih a poté rozdělení žáků do pracovních skupin. Jak bylo výše psáno, prezentace může probíhat v rámci klasického vyučování, vždy po několika prezentacích na začátku hodiny, nebo může proběhnout během jednoho dne v rámci projektu.

Na začátku hodiny si žáci připraví své čtenářské listy. Vyučující si připraví arch papíru, který připevní na tabuli, a zeptá se žáků, jak se dělí pohádky podle autora. Žáci odpoví, že se dělí na autorské pohádky a lidové pohádky, tedy podle toho, zda je sepsal známý autor nebo zda už autor známý není a jedná se o součást lidové slovesnosti. Poté vyučující rozdělí arch na dvě poloviny a na každou napíše nadpis – jeden autorská pohádka a druhý lidová pohádka – a vyzve žáky, aby přicházeli k tabuli psát rozdíly, které je napadnou. Poté vyučující rozdělí pracovní skupinky – bude se jednat o skupinku provádějící měření rozsahu textů, skupinku provádějící korekturu textů, skupinku provádějící grafiku a skupinku provádějící konečné sešití a prezentaci knihy. Je na vyučujícím, aby podle schopností žáků skupinky buď určil, nebo nechal žáky vytvořit si skupinky (žádoucí by bylo, aby se žáci do skupinek rozdělili sami podle svých schopností a dovedností, tj. žáci silnější v českém jazyce si vzali za úkol udělat spolužákům korekturu, žáci silnější ve výtvarném projevu vytvářeli obálku knihy atd.).

4. část projektu

Tato část je věnována psaní vlastní pohádky. Žáci dostanou za úkol zahrát si na spisovatele a napsat krátkou pohádku. Spolu s vyučujícím si zopakují body a pravidla, kterými se při sepisování příběhu mají řídit (zpravidla se bude jednat o vypravování, proto bude potřeba dodržet určitý stylistický postup). Žáci se sami rozhodnou, o čem jejich pohádka bude, jaké zvolí postavy. Jediným daným úkolem bude libovolným způsobem do pohádky zařadit údaje z vybraného kraje České republiky. Rozsah pohádky bude určen nejméně na jednu stranu formátu A4.

Před začátkem psaní si žáci v hodinách informatiky, vlastivědy (Člověk a jeho svět), ve školní knihovně, doma nebo z jiných zdrojů zjistí informace o vybraném kraji České republiky, které potřebují k práci na psaní pohádky. Může se jednat o údaje geografické, historické nebo například hospodářské. Tyto informace sepisují a mohou, ale nemusí je konzultovat s vyučujícím (ten je však upozorní na věrohodnost některých zdrojů, především různých webových stránek internetu).

Při psaní pohádky se žáci řídí osnovou, kterou si napíší zvlášť na papír. První verzi napíší na linkovaný papír, práci si zkontrolují a upraví. Vyučující zdůrazní, že pokud budou žáci chtít text pohádky doplnit o menší ilustrace, musí na toto myslet již při psaní první verze pohádky a rozvrhnout si místo ve stránce.

5. část projektu

Pátá část je věnována měření rozsahu napsaných pohádek, korektuře napsaných pohádek a kresbě nebo malbě ilustrací k pohádkám. Měření a korekturu provádí pracovní skupinky, které si tyto činnosti vzaly za úkol. Ostatní žáci malují nebo kreslí ilustrace.

Tato část dne tedy bude probíhat tak, že se vypracované první verze odevzdají k měření jejich rozsahu. Až budou všechny práce změřeny a zapsány, postupují dále ke korektuře. Opravené texty se vrátí zpět k autorům, kteří je nyní opíší na čisté nelinkované papíry jako konečnou verzi. Snaží se o čistou úpravu, kterou jim vyučující zdůraznil před započítím práce.

V hodině výtvarné výchovy žáci namalují či nakreslí ke své pohádce ilustraci. Sami volí motiv a formu práce, stejně tak je na jejich rozhodnutí, zda zvolí ilustraci na nový list nebo k již napsanému textu. Pokud chtějí své texty doplnit o menší ilustrace nebo například ozdobit nadpis, provedou to také.

6. část projektu

V této části projektu se bude třída zabývat finální korekturou pohádek, kterou opět provede skupinka zabývající se korekturou. Listy s napsanými pohádkami ke korektuře odevzdávají všichni žáci po dohotovení svých prací. Skupinka pracující na grafické stránce knihy po společné domluvě vytvoří obálku knihy – nejprve její návrh, po jeho zhodnocení ostatními spolužáky vytvoří konečnou verzi. Zároveň se domluví se skupinkou pracující na sešití knihy ohledně názvu knihy a na jeho grafickém zpracování.

Žáci, kteří nepracují na projektu, dostanou od vyučujícího jiné úkoly.

7. část projektu

Poslední den projektu se kniha sešije a proběhne její prezentace a hodnocení. Sešití knihy bude mít za úkol poslední skupinka. Ta seřadí opravené texty i s ilustracemi, sepiše obsah knihy, soupis autorů, tiráž (pojem bude vysvětlen vyučujícím, pokud k tomu nedošlo při exkurzi v nakladatelství), a rozhodne, jak bude kniha vypadat – zda bude sešitá, lepená nebo například založená v šanonu (tento úkol bude skupinka vědět delší

dobu dopředu, aby si rozmyslela, jak sešití provede a zajistila si po dohodě s vyučujícím případné pomůcky). Po skončení práce ohlásí výrobu knihy za dokončenou a připraví její prezentaci před spolužáky. K prezentaci si připraví plakát, který bude mít za úkol knihu propagovat.

Prezentace proběhne ve třídě. Nejprve žáci, kteří knihu sešivali, představí celou knihu, poté žáci celé třídy předstoupí jeden po druhém a ukáží a ve zkratce převedou svou pohádku. Kniha bude vystavena ve třídě, kde si ji mohou žáci prohlížet a číst si v ní.

Hodnocení provede vyučující spolu s žáky, kdy zhodnotí práci jednotlivých skupin, vzájemnou spolupráci i konečný produkt.

5.2.3 Hodnocení projektu

Hodnocení provádí vyučující i žáci samotní. Vyučující hodnotí průběžně práci během projektu, a to ve všech jeho částech. Hodnotí se snaha i práce na tvorbě vlastní pohádky, práce v pracovních skupinkách a také konečný výrobek, v tomto případě kniha. Vyučující spíše práci usměrňuje, větší část hodnocení je na žácích, kteří si ohodnotí sami svou práci, práci své pracovní skupinky, a také práci ostatních spolužáků při psaní pohádek a práci jiných pracovních skupin. Na vyučujícím je, jakou formu hodnocení zvolí (dotazník, debata atd.).

Zároveň žáci hodnotí celý projekt jako zpětnou vazbu pro učitele, zda se jim líbil, zda jim byl užitečný a zda si z něj odnáší nové poznatky a vědomosti.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci se zabývám projektovou metodou, a to z teoretického i praktického hlediska.

Při studiu odborné literatury jsem se hlouběji seznámila s metodou, která je dnes čím dál častěji zařazována do výuky na základních školách. Vytvořila jsem si vlastní názor na problematiku vytváření a používání projektů ve výuce a porovnávala ho s názory odborníků.

Mým záměrem bylo v teoretické části práce představit projektovou metodu, její historii ve světovém i českém školství, používání v českých zemích v minulosti a dnes, a na závěr stručně rozebrat Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se zdůrazněním vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, kterému jsem se chtěla věnovat v praktické části práce. Domnívám se, že cíle, které jsem si před započítím práce vytyčila, se mi podařilo splnit.

V praktické části mé diplomové práce jsem vytvořila dva projekty. První z projektů byl realizován na Základní škole Třemešná ve Slezsku (konkrétně ve sloučené třídě druhého a třetího ročníku), druhý projekt je návrhem dlouhodobého projektu a může volně navazovat na první projekt. Oba projekty úzce souvisí s pohádkami, první z nich se věnuje lidovým pohádkám, druhý z nich pohádkám autorským. Domnívám se, že toto téma je žákům na prvním stupni základních škol stále blízké a při užití projektové metody žáci sami poznají rozdíly mezi těmito druhy pohádek, jejich hlavní znaky a autory nebo sběratele. Dále si žáci posílí kladný vztah ke kulturnímu bohatství, které nám zanechali a stále zanechávají čeští spisovatelé.

Jsem velmi ráda, že jsem mohla první z projektů realizovat a vyzkoušet si tak práci na tvorbě projektu od začátku do konce, tedy od prvotního plánování až po hodnocení, a že jsem mohla sledovat práci žáků a jejich reakce. Také jsem měla jedinečnou možnost při použití metody ve sloučené třídě posoudit práci dvou ročníků zároveň.

Projektová metoda mě velmi mile překvapila. Studium odborné literatury i vlastní realizace mě obohatily o cenné zkušenosti, které budu využívat ve své budoucí pedagogické praxi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

Seznam použité literatury

CIPRO, M. 1984. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama. 884 s. ISBN 11-088-84.

COUFALOVÁ, J. 2006. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna. 135 s. ISBN 80-7168-958-0.

ČERVENKA, S. 1993. *Učit se. Učit se? Učit se!* Praha: Strom. 125 s. ISBN 80-901662-0-2.

DÖMISCHOVÁ, I. 2011. *Projektová výuka. Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 212 s. ISBN 978-80-244-2915-1.

FORST, V. 1985. *Lexikon české literatury*. Praha: Academia. 900 s. ISBN 21-124-85.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.

JŮVA, V. 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.

KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. 404 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

KAŠOVÁ, J. 1995. *Škola trochu jinak, projektové vyučování v teorii a praxi*. Kroměříž: IUVENA. 81 s. Bez ISBN.

KAŠOVÁ, J. ET AL. 2013. *Cesta za žákovskými projekty*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. 149 s. ISBN 978-80-905502-0-9.

KOVALIKOVÁ, S. 1995. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála. 304 s. ISBN 80-901873-1-5.

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

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. 2003. *Vzdělávací program Začít spolu pro ZŠ*. Praha: Portál. 228 s. ISBN 80-7178-695-0.

MÁŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.

MÁŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. 2005. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.

OPESLÍK, J. 2000. *Lexikon české literatury*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0708-3.

PASCH, M. ET AL. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.

PISTORIUS, V. 2011. *Jak se dělá kniha*. Praha: Paseka. 280 s. ISBN 974-4047053-304.

PRŮCHA, J. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 328 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

RŮŽIČKOVÁ, D. 2012. *Umění ve Waldorfské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 248 s. ISBN 978-80-244-3175-8.

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. 292 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál. 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

WALTEROVÁ, E. ET AL. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido. 295 s. ISBN 80-7315-083-2.

Seznam použitých internetových zdrojů a pramenů

ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY. 2008. *Základní školy a třídy*. [online] Asociace waldorfských škol ČR, 2001 [cit. 2015-05-30] Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?druh=z&menu=sko-z>

DALTON INTERNATIONAL. 2014. *Members*. [online] Dalton International, 2014 [cit. 2015-05-30] Dostupné z: <http://www.daltoninternational.org/index.php/members.html>

MINISTERSTVO ŠKOLSVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. 2006. *Kompletní pedagogická dokumentace vzdělávacího programu Obecná škola*. [online] MŠMT ČR, 2006 [cit. 2014-10-10] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-1-cast-pro-1-5-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2006>

MINISTERSTVO ŠKOLSVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. 2002. *Kompletní pedagogická dokumentace vzdělávacího programu Národní škola*. [online] MŠMT ČR, 2002 [cit. 2014-10-11] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-narodni-skola-cj-15724-9>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. 2006. *Kompletní pedagogická dokumentace vzdělávacího programu Základní škola*. [online] MŠMT ČR, 2006 [cit. 2014-10-07] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmen-a-doplнку-aktualizace-k-1-zari-2006>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. 2013. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] MŠMT ČR, 2013 [cit. 2014-09-27] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. 2010. *Učební plány vzdělávacích programů základního vzdělávání od 1. září 2010*. [online] MŠMT ČR, 2010. [cit. 2016-04-14] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/11088/download>

SPOLEČNOST MONTESSORI O.S. 2013. *Aktuální mapa Montessori MŠ a ZŠ*. [online] Společnost Montessori o.s., 2013 [cit. 2015-05-29] Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/mapa-montessori-ms-a-zs/>

STEP BY STEP ČR, O.P.S. 2013. *Seznam škol Začít spolu*. [online] Step by step ČR, o.p.s., 2013 [cit. 2015-05-29] Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/?t=01&c=67>

VÁCLAVÍK, V. 2007. *Učební text k předmětu „Vzdělávací program Otevřené vyučování“*. [online] Václavík Vladimír, 2007 [cit. 2015-06-01] Dostupné z: <http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA TŘEMEŠNÁ VE SLEZSKU. 2012. *Školní vzdělávací program*. [online] ZŠ Třemešná ve Slezsku, 2012 [cit. 2015-02-08] Dostupné z: <http://www.zs-tremesna.cz/svp.htm>

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1 – pojmová mapa.....	96
Obrázek 2 – Strašidlo (3. ročník).....	102
Obrázek 3 – Strašidlo (2. ročník).....	102

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Vyhodnocení otázky č. 3 „Čteš rád/ráda pohádky?“.....	60
Tabulka 2 – Vyhodnocení otázky č. 4 „Líbil se ti dnešní den?“.....	61
Tabulka 3 – Vyhodnocení otázky č. 5 „Která část hodiny se ti nejvíce líbila?“.....	61
Tabulka 4 – Vyhodnocení otázky č. 6 „Která část hodiny se ti nejméně líbila?“.....	61
Tabulka 5 – Vyhodnocení otázky č. 7 „Co tě při práci nevíce bavilo?“.....	62
Tabulka 6 – Vyhodnocení otázky č. 8 „Naučil ses dnes něco nového?“.....	62

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – životopis B. Němcové.....	81
Příloha 2 – životopis K. J. Erbena.....	82
Příloha 3 – kartičky s „pohádkovými rodinami“ k rozstříhání.....	83
Příloha 4 – pracovní list (prvouka).....	84
Příloha 5 – pracovní list (čtení s porozuměním).....	85
Příloha 6 – pracovní list (luštění tajenky).....	86
Příloha 7 – pracovní list (hledání nejkratší cesty).....	87
Příloha 8 – pracovní list (český jazyk pro 2. ročník).....	88
Příloha 9 – pracovní list (český jazyk pro 2. ročník).....	89
Příloha 10 – pracovní list (český jazyk pro 3. ročník).....	90
Příloha 11 – pracovní list (český jazyk pro 3. ročník).....	91
Příloha 12 – pracovní list (matematika pro 2. ročník).....	92
Příloha 13 – pracovní list (matematika pro 3. ročník).....	93
Příloha 14 – evaluační dotazník pro žáky.....	94
Příloha 15 – fotografie z první části dne.....	95
Příloha 16 – fotografie z druhé části dne.....	97
Příloha 17 – fotografie z třetí části dne.....	98
Příloha 18 – fotografie ze čtvrté části dne.....	99
Příloha 19 – vypracovaný pracovní list (prvouka, tajenka).....	101
Příloha 20 – vypracovaný pracovní list (čtení s porozuměním).....	102
Příloha 21 – vypracovaný pracovní list (hledání nejkratší cesty).....	103
Příloha 22 – vypracovaný pracovní list (český jazyk pro 2. ročník).....	104
Příloha 23 – vypracovaný pracovní list (český jazyk pro 3. ročník).....	105
Příloha 24 – vypracovaný pracovní list (matematika).....	106
Příloha 25 – příklad vyplněného evaluačního dotazníku.....	107

Příloha 1 – životopis B. Němcové

Božena Němcová

Božena Němcová se narodila 4. února 1820 ve Vídni. Její vlastní jméno bylo Barbora Panklová. Dětství prožila v Ratibořicích na panství vévodkyně Kateřiny Zahaňské, kde s ní pobývala kromě jejích rodičů i babička Marie Magdaléna. Božena Němcová chodila pouze do základní školy, poté byla poslána na vychování do německé rodiny ve Chválkovicích, kde se poprvé setkala s literaturou.



Když jí bylo sedmnáct let, provdala se za člena finanční stráže (celníka) Josefa Němce. Narodily se jim čtyři děti – synové Hynek, Karel, Jaroslav a dcera Theodora. Často se stěhovali, protože Josef Němec byl neustále služebně překládán z města do města. Josef Němec byl vlastenec a to mu v jeho práci činilo problémy, a proto rodina finančně strádala.

Když se rodina přestěhovala do Prahy, začala se Božena Němcová stýkat s dalšími vlastenci a začala psát česky. Její práce se objevovaly v časopisech a novinách. O pár let později byl její muž obviněn ze spiknutí a přinucen přestěhovat se do Uher. Božena Němcová zůstala s dětmi v Praze, ale musela žít pod policejním dozorem. V té době byla velmi chudá, pracovala jako uklízečka a prادلena a přivydělávala si psaním.

Už v Praze začala sbírat a vydávat pověsti a lidové pohádky. Když se přestěhovala na Chodsko, pokračovala v psaní pohádek, ráda cestovala po vesnicích a poznávala tradiční podobu lidového života a kultury. Zajímala se ale také o společenské problémy. Cestovala i po Slovensku, kde se také věnovala sběru poznatků o tradicích i jazyku.

Její sbírka Národní báchorky a pověsti byla vydávána v sešitech. V celé sbírce převažují pohádky kouzelného typu, výrazně se od sebe odděluje dobro a zlo a pohádka většinou dobře končí. Z pohádek se dozvíme, jak se dříve žilo, pracovalo, jedlo, oblékalo, jaké měli lidé dříve zvyky nebo jak přemýšleli. Božena Němcová psala spisovnou češtinou. Další sbírkou pohádek byly Slovenské pohádky a pověsti.

Zemřela 21. ledna 1862 v Praze kvůli dlouhodobé nemoci.

Příloha 2 – životopis K. J. Erbena

Karel Jaromír Erben

Karel Jaromír Erben se narodil 7. listopadu 1810 v Miletíně u Jičína. Jeho otec byl švec, matka byla dcerou učitele. Karel chodil na základní školu, poté na gymnázium a nakonec vysokou školu v Praze.



Po studiích se věnoval mimo jiné sběru lidové slovesnosti, zajímal se o tradice a zvyky venkova, hrál ve vesnickém divadle, zpracovával lidové pověsti a pohádky. Pracoval jako úředník na pražském úřadu, vydělával dost peněz, aby si zajistil slušný život. Zajímal se také o historii, studoval staré dokumenty a památky českého písemnictví. Byl velmi pracovitý a zasloužil se o lepší poznání české lidové tvorby. Tvrdil, že lidová slovesnost vystihuje „duši národa“. Inspiroval se bratry Grimmovými.

Soustředil se na české pohádky a písně, protože chtěl ukázat krásu a život českého lidu. Jako první vydával sbírky písní a říkadel, poté vydával pohádky, většinou v časopisech. Výbor z pohádek pojmenoval Sto prstonárodních pohádek a pověstí slovanských. Inspiroval se regionálními pohádkami, ale při jejich sepisování regionální prvky z pohádek odstranil a jeho pohádky jsou proto obecně platné pro celou zemi.

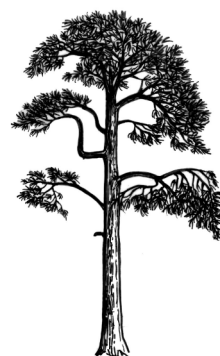
Zemřel 21. listopadu 1870 v Praze.

Příloha 3 – kartičky s „pohádkovými rodinami“ k rozstříhání

Maruška	Leden	Březen	Červen	Září
macecha				
trpaslík	trpaslík	Sněhurka	zlá královna	princ
dědeček	babička	Budulínek	liška	lišče
slepička	kohoutek	švadlenka	švec	
Jeníček	Mařenka	ježibába	ježidědek	tatínek
Karkulka	babička	vlk	myslivec	
Růženka	hodná královna	král	sudička	
Gerda	Kaj	Sněhová královna		
Dlouhý	Široký	Bystrozraký		
Smolíček	jezinka	jelen		

Příloha 4 – Pracovní list (prvouka)

Jeníček a Mařenka bloudili lesem, až padla tma. Tu Mařenka řekla Jeníčkovi, aby vylezl na smrk a rozhlédl se, jestli někde neuvidí světýlko. Pomůžeš Jeníčkovi najít v lese mezi stromy smrk?

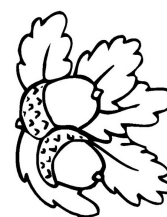


www.shutterstock.com · 176311706



© Can Stock Photo - csp15130878

Jeníček s Mařenkou v lese našli také nějaké plody. Víš, co je na obrázku a ke kterému stromu patří?



© iStockphoto.com

Příloha 5 – Pracovní list (čtení s porozuměním)

Černokněžníku Elmírovi bylo smutno, a tak se rozhodnul, že si vyčaruje společníka. Jenže kouzlo se nepovedlo a vyčaroval si strašidlo. Ale jaké to bylo strašidlo!

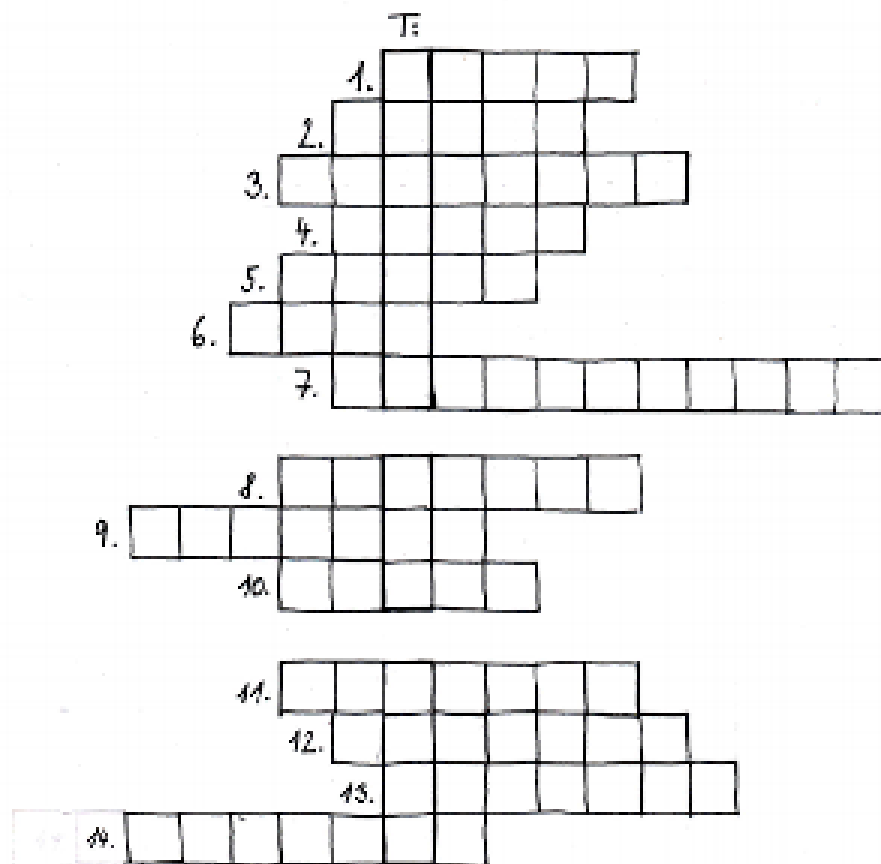
Bylo vysoké, hubené a bledé, mělo velkou hlavu, čtyři ruce, zato jen jednu nohu. Na hlavě mělo pár šedivých vlasů, dvě žluté oči, obrovský nos s bradavicí, ústa plná špičatých zubů a malé chlupaté uši. Oblečeno bylo v hnědé roztrhané košili a v zelených kalhotách, ze kterých mu vzadu trčel chlupatý ocas. No žádný krasavec to nebyl!

Zkus strašidlo podle popisu nakreslit a pojmenuj ho.

Příloha 6 – pracovní list (luštění tajenky)

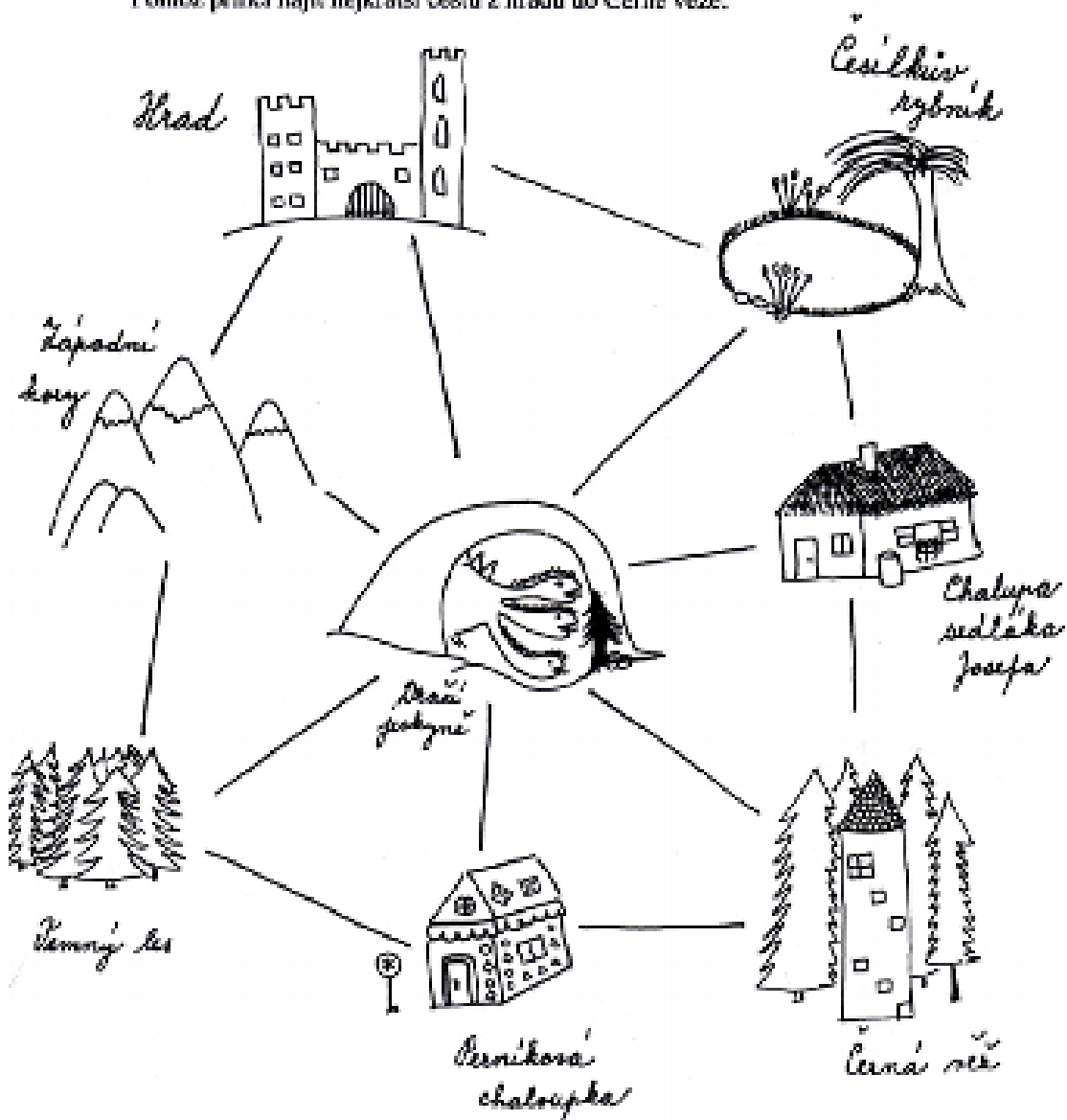
Ukládky tajenky:

- | | |
|--------------------------------|--|
| 1. syn krále | 8. beatr Mářenky |
| 2. hloupý ... | 9. voškový zlatý ptáček |
| 3. partner špičky | 10. kdo rád nosil nové šaty |
| 4. „šif“ pekaře | 11. muž, který se nechtěl |
| 5. místo narození B. Němcové | 12. dívka, která chodila k 12 měsíčkům |
| 6. nestolná s 12 hlavami | 13. střečná cínová hračka |
| 7. kamarád Dlouhého a Širokého | 14. místo narození K. J. Erbena |



Příloha 7 – pracovní list (hledání nejkratší cesty)

Pomoz princovi najít nejkratší cestu z hradu do Černé věže:



Příloha 8 – Pracovní list (český jazyk pro 2. ročník)

1. Doplni za věty správná znaménka a napiš za věty, ze které pohádky pocházejí:

Kdo mi to loupe perníček

Budeš přebírat popel a hrách

Proč máš tak veliké oči

A s princeznou usnul celý zámek

Běž ihned do lesa a přines mi jahody

Zrcadlo, zrcadlo, kdo je na světě nejkrásnější

Byla jednou jedna koza a ta měla sedm dětí

2. Skřítek popletl názvy pohádek. Napíšeš, jak mají být správně?

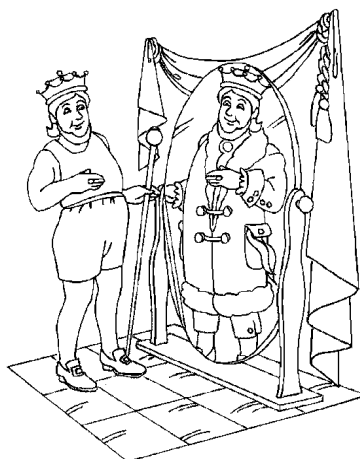
Hloupá horákyně

Krátký, široký a bystrozraký

Císařovy staré šaty

Mrtvá voda

Krásné káčátko



Příloha 9 – Pracovní list (český jazyk pro 2. ročník)

1. Doplň i/y:

Š_pková Růženka

Ch_trá horák_ňě

Ž_vá voda

Pec_vál

C_nový vojáček

Kouzelné dar_

Tř_zlaté vlasy děda Vševěda

Pern_ková chaloupka

D_votvorný meč

Pták Ohn_vák

Bratř_ček a sestř_čka

O R_chtárovi a čertovi

Čert čeled_nem

O zlaté r_bce

2. Vyškrtni slovo, které do řádku nepatří. K ostatním urči slovo nadřazené:

král – princ – šašek – princezna – královna

kocour – drak – pejsek – kůzle – žába

Sněhurka – Popelka – Růženka – princezna – Karkulka

vodník – čert – hejkal – čarodějnice – mlynář

Kejchal – Stydlín – Sněhurka – Šmudla – Brumla

hrad – chalupa – jeskyně – zámek – dům

Honza – Janek – Jan – Kuba – Jeníček



Příloha 10 – Pracovní list (český jazyk pro 3. ročník)

1. Zahraj si na Popelčinu macechu. Jak poručíš, aby Popelka:

utřela prach -

zametla dvůr -

umyla nádobí -

dala zvířatům krmení -

vymetla popel z kamen -

donesla vodu ze studny -



2. Napiš vždy 2 názvy pohádek, které v názvu obsahují:

a) číslovku

b) sloveso

c) přídavné jméno



Příloha 11 – Pracovní list (český jazyk pro 3. ročník)

1. Dopln i/y:

Dlouh_, Š_rok_ a B_strozraký

Žab_pr_nc

Sedlák m_lostpánem

O kohoutkovi a slep_čce

Obušku, z p_tle ven!

Malá mořská v_la

Červené střev_čky

P_šná pr_ncezna

O Nes_tovi

O Smol_čkovi

L_ška R_ška

Val_buk

Oškl_vé káčátko

O dvou m_škách

2. Král měl jedenáct dcer. Jmenovaly se Bohuslava, Kryšpína, Cecílie, Valérie, Amálie, Tamara, Nikoleta, Amélie, Gustava, Žofie a Terezie. Králův rádce měl napsat jejich seznam podle abecedy, ale nevěděl si rady. Pomůžeš mu?



Příloha 12 – Pracovní list (matematika pro 2. ročník)

1. Kocour v botách rád dával hádanky. Jedna z nich byla

„Myslím si číslo. Když k němu přičtu 5, vydělím ho 2 a odečtu 6, vyjde mi 3.“

Odpovíš správně na hádanku?

2. Pasáček pásal na louce vepře a husy. Jednoho dne u louky zastavil královský kočár, král vykoukl z okýnka a ptá se pasáčka: „Kolik máš vepřů a kolik hus?“ Pasáček mu odpověděl: „Vepři mají dohromady 36 nohou a husy 28 nohou.“ Král byl chytrý a spočítal si, kolik vepřů a hus má pasáček. Spočítáš to taky?

3. Král měl tři syny. Rozhodl se, že mezi ně rozdělí rodinné klenoty. Nejstarší syn dostal 58 smaragdů a 25 diamantů, prostřední syn dostal 49 rubínů a 34 safírů a nejmladší syn dostal 61 granátů a 22 opálů. Který z nich dostal nejvíce?

4. Honza chodil světem hledal práci, až přišel k lakomému statkáři. Ten mu řekl, že ho do práce vezme, ale že musí do pátku pokácet 100 stromů, jinak mu za službu nezplatí a ještě ho s výpraskem vyžene. Honza se dal do práce. V pondělí pokácel 17 stromů, v úterý 25 stromů, ve středu 14 stromů a ve čtvrtek 26 stromů. Kolik jich musí pokácet v pátek, aby dostal zapláceno a nedostal výprask?

Příloha 13 – Pracovní list (matematika pro 3. ročník)

1. Vodník Česílko a jeho kamarád hastrman Tatrman sbírají hrníčky na dušičky. Česílko má 7 polic a v každé z nich 9 hrníčků, Tatrman má 8 polic a v každé z nich 8 hrníčků. Kdo z nich má hrníčků více a o kolik?


2. Sněhurka pekla trpaslíkům buchty. Upekla 43 buchť a rozdělila je mezi trpaslíky. Kolik buchť dostal každý trpaslík? Zbyla nějaká buchť i pro Sněhurku?

3. Císař rád nakupoval látky na nové šaty. Za satén utratil 132 zlatých, za hedvábí 394 zlatých, za atlas 265 zlatých a za samet 89 zlatých. Kolik utratil dohromady?

4. Čert Blekota zapomněl, kolik je mu let. Zeptal se čerta Mekoty, jestli mu poradí. Mekota řekl: „Jsi o 120 let starší než já, a mně je dvakrát více let, než kolik je mladému čertovi Bertovi.“ Blekota věděl, že Bertovi je 70 let. Pomůžeš Blekotovi spočítat, kolik je mu tedy let?

Příloha 14 – Evaluační dotazník pro žáky

Dotazník

Jsi:	děvče	chlapec
Jsi:	žák/žákyně 2. třídy	žák/žákyně 3. třídy
Čteš rád/ráda pohádky?	Ano. Ne.	Nevím.
Líbil se ti dnešní den?	Ano, velmi se mi líbil. Ano, docela se mi líbil. Nevím.	Ne, moc se mi nelíbil. Ne, vůbec se mi nelíbil.
Která část hodiny se ti nejvíce líbila?	povídání o pohádkách povídání o spisovatelích práce na pracovních listech návčik a hraní pohádky	
Která část hodiny se ti nejméně líbila?	povídání o pohádkách povídání o spisovatelích práce na pracovních listech návčik a hraní pohádky	
Co tě dnes při práci bavilo? (můžeš zaškrtnout více možností)	skládání obrázků přemýšlení a psaní o tom, co je to „Pohádka“ diskuze o spisovatelích hledání „pohádkových rodin“ spolupráce se spolužáky při práci na pracovních listech kontrola pracovních listů spolupráce se spolužáky při návčiku a hraní pohádky hraní pohádky před spolužáky něco jiného, napiš to tady:	
Naučil/naučila ses dnes něco nového?	Ano	Ne

Pokud ses dnes něco nového naučila, co to bylo? Napiš to tady:

Chtěl/chtěla bys ještě něco napsat? Pokud ano, napiš to tady nebo na druhou stranu:

Děkuji za vyplnění ☺

Příloha 15 – fotografie z první části projektu



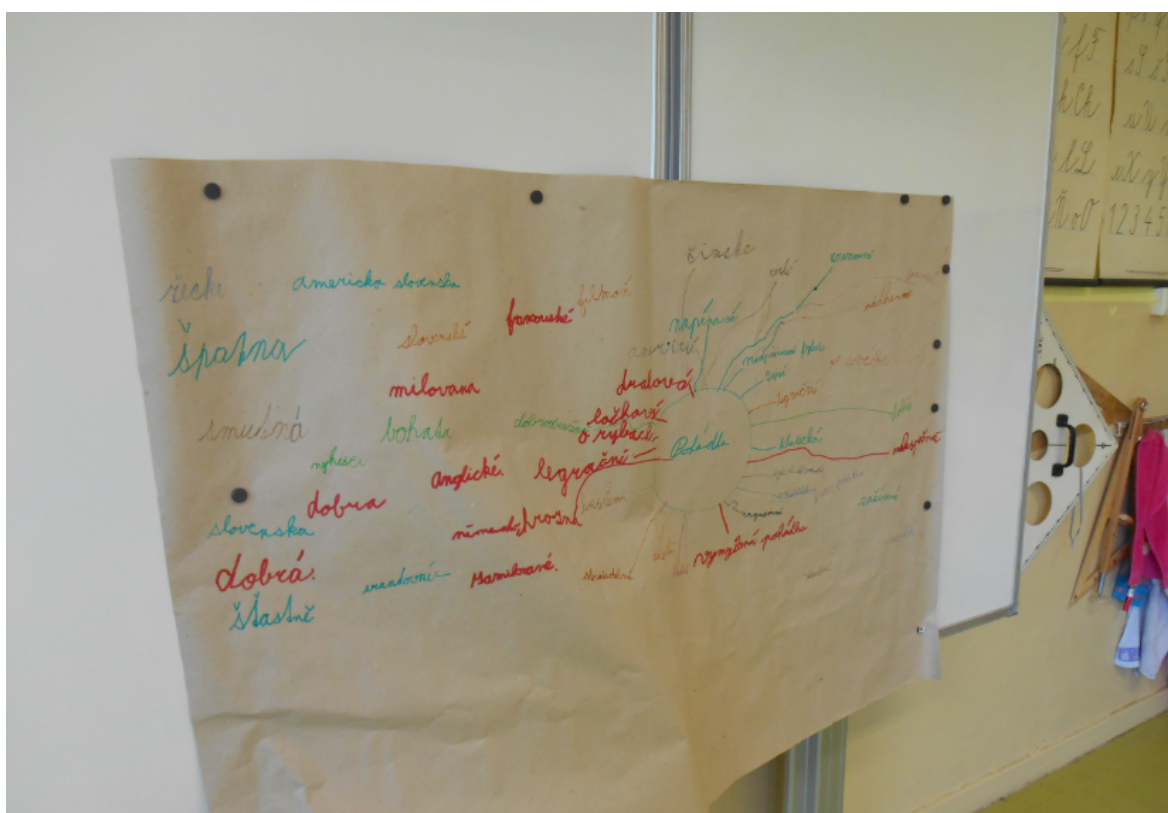
Fotografie – skládání rozstříhaných obrázků



Fotografie – skládání rozstříhaných obrázků



Fotografie – psaní pojmové mapy



Obrázek 1: pojmová mapa

Příloha 16 – fotografie z druhé části projektu



Fotografie – rozdělování lidových a autorských pohádek



Fotografie – určování rozdílů mezi lidovou a autorskou pohádkou

Příloha 17 – fotografie z třetí části projektu



Fotografie – hledání „pohádkových rodin“



Fotografie – vyplňování pracovních listů

Příloha 18 – fotografie ze čtvrté části projektu



Fotografie – dramatisace pohádky *O Červené Karkulce*



Fotografie – dramatisace pohádky *O dvanácti měsíčkách*



Fotografie – dramatizace pohádky *O Červené Karkulce*



Fotografie – dramatizace pohádky *O perníkové chaloupce*

Příloha 19 – vypracované pracovní listy (prvouka, tajenka)

Jeníček a Mařenka bloudili lesem, až padla tma. Tu Mařenka řekla Jeníčkovi, aby vylezl na smrk a rozhlédl se, jestli někde neuvicli světýlko. Pomůžeš Jeníčkovi najít v lese mezi stromy smrk?

Jeníček s Mařenkou v lese našli také nějaké plody. Víš, co je na obrázku a ke kterému stromu patří?

Vypracovaný pracovní list (2. třída)

Výklad: doplněk:

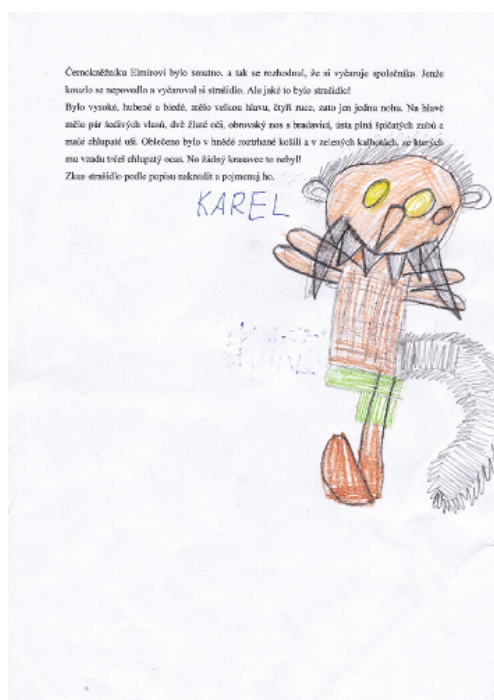
- | | |
|-------------------------------|--|
| 1. svy křídle | 8. bratr Mařenky |
| 2. hloupy | 9. važený zlatý ptáček |
| 3. partner slepičky | 10. kdo stál nocí nové taty |
| 4. „šéf“ psíka | 11. muž, který se nebal |
| 5. místo narozzení B. Němcové | 12. dívka, která chodívá k 12 měsíčkům |
| 6. nestvůra s 12 hlavami | 13. státní zimová hračka |
| 7. karantén Dlouhého a Širáků | 14. místo narozzení K. J. Erbena |

T:

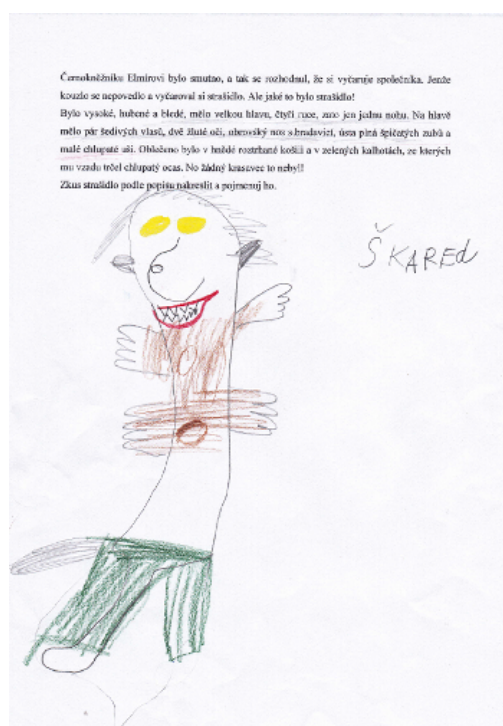
1.	P	R	I	N	G						
2.	H	O	N	Z	A						
3.	P	H	O	V	I	E	K				
4.	Š	Ě	B	E	L						
5.	V	I	D	E	N						
6.	D	R	A	K							
7.	B	Y	S	T	R	O	Z	R	A	K	Y
8.	J	E	N	I	Č	E	K				
9.	O	H	N	I	V	A	K				
10.	G	I	T	A	R						
11.	N	E	R	O	J	S	A				
12.	M	A	R	U	S	K	A				
13.	V	O	Z	A	C	O	K				
14.	M	I	L	E	T	I	N				

Vypracovaný pracovní list (3. třída)

Příloha 20 – vypracované pracovní listy (čtení s porozuměním)

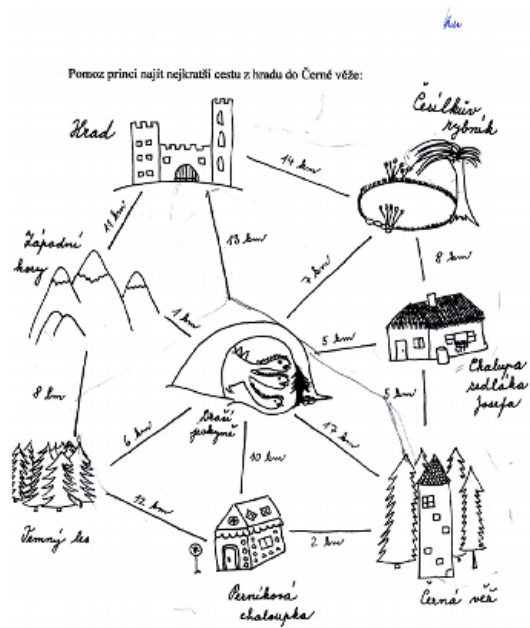


Obrázek 2: Strašidlo (žáci 3. ročníku)

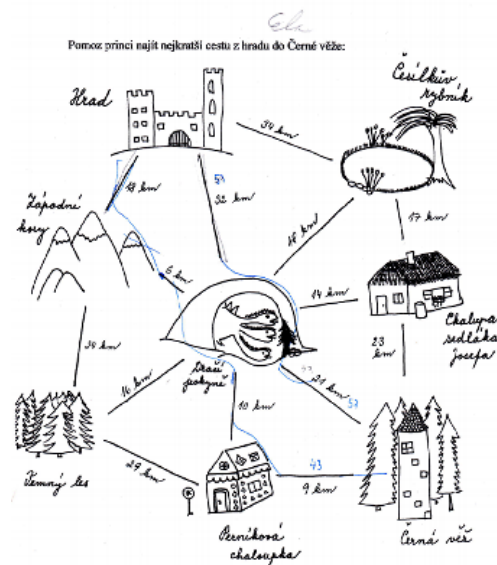


Obrázek 3: Strašidlo (žáci 2. ročníku)

Příloha 21 – vypracované pracovní listy (hledání nejkratší cesty)



Vypracovaný pracovní list (2. ročník)



Vypracovaný pracovní list (3. ročník)

Příloha 22 – vypracované pracovní listy (český jazyk pro 2. ročník)

1. Doplní úry:

Šjpková Růženka	Pernkovaná chaloupka
Chřtá horákyně	Dívotvorový meč
Živá voda	Prák Ohňvák
Pecivál	Bratříček a sestřička
Císařův vojáček	O Rychtářovi a čertovi
Kouzelné čarý	Čert selednem
Tři zlaté vlasy děda Vševěda	O zlaté ržbce

2. Vytktní slovo, které do řádku nepatří. K ostatním urči slovo nadřazené:

král – prince – hešek – princezna – královna
 kocour – dmsík – pejsek – kočička – šiba
 Soňurán – Popelka – Růženka – princezna – šarkotka
 vodník – čert – hajlal – čarodějnice – mlynář
 Kejchul – Stydlin – Srážunka – Šmadel – Housla
 hrad – chalupa – jeskyně – zámek – oám
 Honza – Janek – Jan – Kaba – Jeníček



1. Doplní za věty správná znaménka a napiš za věty, ze kterých pohádky pocházejí:

Kdo má to koupe pemlíček? *Pernkovaná chaloupka*
 Budeš přebírat pepel a hráči? *Popelka*
 Proč máš tak velké oči? *Kachulka*
 A s princeznou usnít celý zámek? *Princezna a čarodějnice*
 Běž ihned do lesa a přines mi jahody!
 Zradilo, zradilo, kdo je na světě nejkřivější?
 Byla jednou jedna koza a ta měla sedm dětí.

2. Skřítek popletl názvy pohádek. Napiš, jak mají být správně?

Chřtá Horákyně
Lochy Křesť, hroš a bystrozraký
 Císařovy stáří šary
 Žena
 Měsí voda
 Čaroděj
 Prák káčitlo




Příloha 23 – vypracované pracovní listy (český jazyk pro 3. ročník)

1. Doplníš

Dlouhý šarlat a Rastrozraký	Pádná přáčečna
Žabý přánc	O Nesjovi
Sedlák mšostpánem	O Smolčkoví
O kohoutkovi a slepčce	Lžka Rgka
Obušku, z pytle ven!	Vajbak
Malá mořská víla	Oskřivé kačátko
Červené střevíčky	O dvou mščkách

2. Král měl jedenáct dcer. Jmenovaly se Bohuslava, Kryšpína, Cočlie, Valérie, Amálie, Tamara, Nikola, Amélie, Gustava, Žofie a Terézie. Králův rádce měl napsat jejich seznam podle abecedy, ale nevěděl si rady. Pomůžeš mu?

Amálie
Amélie
Bohuslava
Cočlie
Kryšpína
Gustava
Nikola
~~Terézie~~ Tamara
Terézie
Valérie
Žofie




1. Zahraj si na Popelčinu macechu. Jak poručíš, aby Popelka:

otřela psací - *Učiš psací!*
zametla dvůr - *Zamet dvůr!*
umyla nádobí - *Umy nádobí!*
čistila ozdobené křeslo - *Čiř ozdobní křeslo!*
vymetla popel z lázně - *Vymet popel!*
donesla vodu ze studny - *Donej vodu ze studny!*

2. Napiš vždy 2 názvy pohádek, které v názvu obsahují:

a) číslo sedm - *Sněhurka a 7 kraslic, sedm jednouchů*
b) slovo princezna - *O princezce Janě ulvo, která šel.*
c) přídavné jméno - *Zapomněný Čert, celý do rza.*



Příloha 24 – vypracované pracovní listy (matematika)

1. Kocour v botách rád dával hádanky. Jedna z nich byla „Myslim si číslo. Když k němu přičtu 5, vydělím ho 2 a odečtu 6, vyjde mi 3.“
Odpověď správně na hádanku?

$$(11 \text{ letů}) 13$$

2. Pasáček písl na louce vepře a husy. Jednoho dne u louky zastavil královský kočár, král vykoval z okýrka a ptá se pasáčka: „Kolik máš vepřů a kolik hus?“
Pasáček mu odpověděl: „Vepři mají dohromady 36 nohou a husy 28 nohou.“
Král byl chytrý a spočítal si, kolik vepřů a hus má pasáček. Spočítáš to taky?
vyřešeno, kras 14

3. Král měl tři syny. Rozhodl se, že mezi ně rozdělí rodinné klenoty. Nejstarší syn dostal 58 smaragdů a 25 diamantů, prostřední syn dostal 49 rubínů a 34 safírů a nejmladší syn dostal 61 granátů a 22 opálů. Který z nich dostal nejvíce?

$$\begin{array}{r} 58 \\ 49 \\ 61 \\ \hline 168 \end{array} \quad \begin{array}{r} 25 \\ 34 \\ 22 \\ \hline 81 \end{array} \quad \begin{array}{r} 61 \\ 22 \\ 25 \\ \hline 108 \end{array}$$

Všichni dostali stejně.

4. Hoza chodil světem hledal práci, až přišel k lakomému statkáři. Ten mu řekl, že ho do práce vezme, ale že musí do týdne pokácet 100 stromů, jinak mu za službu nezaplatí a ještě ho s výpraskem vyžene. Hoza se dal do práce. V pondělí pokácel 17 stromů, v úterý 25 stromů, ve středu 14 stromů a ve čtvrtek 26 stromů. Kolik jich musí pokácet v pátek, aby dostal zapláceno a nedostal výprask?

$$\begin{array}{r} 100 \\ -17 \\ -25 \\ -14 \\ -26 \\ \hline 18 \end{array}$$

Pokácet 18 stromů.

Vypracovaný pracovní list (2. třída)

1. Vodník Česilko a jeho kamarád hadrman Tatman sbírají hříščky na dáňky. Česilko má 7 polie a v každé z nich 9 hříšček, Tatman má 8 polie a v každé z nich 8 hříšček. Kdo z nich má hříščeků více a o kolik?

$$7 \cdot 9 = 63 \quad 8 \cdot 8 = 64$$

Tatman má více hříščeků.

2. Sněhurka pekla trpaslíkům buchty. Upekla 43 buchty a rozdělila je mezi trpaslíky. Kolik buchty dostal každý trpaslík? Zbyla nějaká buchta i pro Sněhurku?

$$43 : 7 = 6(1)$$

1 buchta zbyla Sněhurce.

3. Císař rád nakupoval látky nové šaty. Za satén utratil 132 zlatých, za hedvábí 394 zlatých, za atlas 265 zlatých a za samet 89 zlatých. Kolik utratil dohromady?

$$132 + 394 + 265 + 89 = 880$$

Císař zaplatil 800 Kč.

4. Čert Blekota zapomněl, kolik je mu let. Zeptal se čerta Mekoty, jestli mu poradí. Mekota řekl: „Jsi o 120 let starší než já, a mně je dvakrát více let, než kolik je mladému čertovi Bertovi.“ Blekota věděl, že Bertovi je 70 let. Pomůžeš Blekotovi spočítat, kolik je mu tedy let?

$$120 + 70 = 190$$

Blekotovi je 190 let.

Vypracovaný pracovní list (3. třída)

Příloha 25 – příklad vyplněného evaluačního dotazníku

Dotazník

Jméno: člapek

Jméno: Mikolajová 2. třídy

Čas ráno/večer/pooběd? Ano Ne. Nevim.

Líbí se ti domácí práce? Ano, velmi se mi líbí. Ne, moc se mi nelíbí.
Ano, docela se mi líbí. Ne, vůbec se mi nelíbí.
 Nevim.

Která část hodiny se ti nejvíce líbí? poskřípání o pohádkách
poskřípání o spisovatelích
práce na pracovních listech
ráveň a hra o pohádky

Která část hodiny se ti nejméně líbí? poskřípání o pohádkách
poskřípání o spisovatelích
práce na pracovních listech
ráveň a hra o pohádky

Co tě dnes při práci bavilo? skladba obrázků
 (můžeš zaškrtnout více možností)
 přemýšlení a psaní o tom, co je to „Pohádka“
 práce o spisovatelích
 hledání „pohádkových rodin“
 spolupráce se spolužáky při práci na pracovních listech
 kontrola pracovních listů
 spolupráce se spolužáky při ráveň a hra o pohádky
hra o pohádky před spádky
 něco jiného, napiš to tady:

Naučil/naučila se dnes něco nového? Ano Ne

Pokud ses dnes něco nového naučila, co to bylo? Napiš to tady:
učení

Chátrá/chátrá bys ještě něco naučit? Pokud ano, napiš to tady nebo na druhé straně:
ani se vám doví.

Děkuji za vyplnění ☺

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Říhová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Milan Polák, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	„Den pohádek“ – realizace projektu ve vyučování českého jazyka (se zaměřením na 2. a 3. ročník základní školy)
Název práce v angličtině:	„The day of fairy-tales“ – the realization of project in a class of Czech language (with orientation on 2 nd and 3 rd grades of primary school)
Anotace práce:	Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá studiem projektové metody, jejím vymezením, historií a používáním ve vyučování. Je rozebrán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se zaměřením na vzdělávací obor Český jazyk a literatura. V praktické části je popsán realizovaný projekt a navrhnout další projekt.
Klíčová slova:	projektová metoda, integrace, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, alternativní školy, vzdělávací obor Český jazyk a literatura
Anotace práce v angličtině:	The Diploma thesis in its theoretical part deals with the study of project method, its definition, history and application in a class. Framework educational programme for basic education is analysed with orientation on educational field Czech language and literature. In the practical part, the realized project is described and the other project is suggested.
Klíčová slova v angličtině:	project method, integration, Framework educational programme for basic education, alternative systems, educational field Czech language and literature
Přílohy vázané v práci:	25
Rozsah práce:	107
Jazyk práce:	čeština