

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2020

Karolína Jelínková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Využití projektového vyučování ve vlastivědě se zaměřením na Krkonoše

Diplomová práce

Autor: Karolína Jelínková
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.



Zadání diplomové práce

| | |
|-------------------------------|---|
| Autor: | Karolína Jelínková |
| Studium: | P15P0810 |
| Studijní program: | M7503 Učitelství pro základní školy |
| Studijní obor: | Učitelství pro 1. stupeň základní školy |
| Název diplomové práce: | Využití projektového vyučování ve vlastivědě se zaměřením na Krkonoše |
| Název diplomové práce AJ: | The use of project teaching in national history studies focusing on the Giant Mountains |

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je vytvořit a realizovat projekt o Krkonoších, který může být využit jako výukový materiál či inspirace pro pedagogy. Teoretická část seznamuje s výukou vlastivědy na 1. stupni ZŠ a s jeho zařazením do Rámcového vzdělávacího programu ZV, zaměřuje se na využití organizačních forem a metod a geografickou charakteristiku Krkonoš. Přibližuje pojem projektová výuka. V praktické části je vypracován projekt, který seznamuje žáky s Krkonošemi a vychází ze získaných informací z teoretické části. Tvoří ji didaktické zpracování tématu. Žáci se vlastní aktivitou seznámí s touto oblastí geograficky, rozšíří si své znalosti a poznají učivo vlastivědy v souvislostech. Dále si rozvinou schopnosti pracovat v týmu, jednotlivě, kompetence k řešení problému, kompetence k učení, schopnosti komunikovat a prezentovat svou práci.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Oponent: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

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

V Hradci Králové, dne 21. 6. 2020

Podpis

Poděkování

V první řadě bych ráda poděkovala panu Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení mé diplomové práce. Rovněž děkuji Základní a mateřské škole v Dolní Kalné, kde mi umožnili realizovat mou praktickou část.

Anotace

JELÍNKOVÁ, Karolína. *Využití projektového vyučování ve vlastivědě se zaměřením na Krkonoše*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 70 s.

Cílem diplomové práce je vytvoření a realizování projektu o Krkonoších, který může být využit jako výukový materiál či inspirace pro pedagogy.

Teoretická část seznamuje s výukou vlastivědy na 1. stupni ZŠ a s jeho zařazením do Rámcového vzdělávacího programu ZV, zaměřuje se na využití organizačních forem a metod a geografickou charakteristiku Krkonoš. Přibližuje pojem projektová výuka.

V praktické části je vypracován projekt, který seznamuje žáky s Krkonošemi a vychází ze získaných informací z teoretické části. Tvoří ji didaktické zpracování tématu. Žáci se vlastní aktivitou seznámí s touto oblastí geograficky, rozšíří si své znalosti a poznají učivo vlastivědy v souvislostech. Dále si rozvinou schopnosti pracovat v týmu, jednotlivě, kompetence k řešení problému, kompetence k učení, schopnosti komunikovat a prezentovat svou práci.

Klíčová slova: vlastivěda, projekt, projektové vyučování, Krkonoše, 1. stupeň základní školy

Annotation

JELÍNKOVÁ, Karolína. *The use of project teaching in geography with a focus on the Krkonoše*. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 70 pp.

The aim of the thesis is to create and realize a project about the Krkonoše Mountains, which can be used as teaching material or inspiration for teachers.

The theoretical part acquaints the teaching of geography at primary school and its inclusion in the RVP ZV, focus on the use of organizational forms and methods and geographical characteristics of the Krkonoše Mountains. It describes the concept of project teaching.

In the practical part there is a project which acquaints pupils with the Krkonoše mountains and is based on the information obtained from the theoretical part. It consists of didactic processing of the topic. Pupils become acquainted with this area geographically, expand their knowledge and learn the curriculum of geography in context. They will also develop their ability to work in a team, individually, problem-solving skills, learning competencies, ability to communicate and present their own work.

Keywords: geography, project, project teaching, Krkonoše, primary school

Obsah

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Úvod | 9 |
| 2 | Projektové vyučování | 11 |
| 2.1 | Vznik projektové metody | 11 |
| 2.1.1 | Představitelé projektové metody | 13 |
| 2.2 | Terminologické vymezení | 14 |
| 2.3 | Fáze projektové práce | 17 |
| 2.4 | Principy projektu | 19 |
| 2.5 | Typy projektů | 21 |
| 2.6 | Přednosti a úskalí projektového vyučování | 23 |
| 2.6.1 | Výhody projektového vyučování | 23 |
| 2.6.2 | Nevýhody projektového vyučování | 24 |
| 2.7 | Výukové metody použité v projektovém vyučování | 25 |
| 2.7.1 | Vyprávění | 25 |
| 2.7.2 | Myšlenková mapa | 25 |
| 2.7.3 | Vysvětlování | 25 |
| 2.7.4 | Přednáška | 26 |
| 2.7.5 | Rozhovor | 26 |
| 2.7.6 | Produkční metoda | 27 |
| 3 | Vlastivěda na prvním stupni Základní školy | 28 |
| 3.1 | Vývoj vlastivědy a její současné pojetí | 28 |
| 3.2 | Vlastivěda a její místo v RVP ZV | 30 |
| 3.2.1 | Klíčové kompetence | 31 |
| 3.2.2 | Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět | 33 |
| 3.2.3 | Regionální vlastivěda | 33 |
| 4 | Krkonoše | 35 |
| 4.1 | Krkonošský národní park (KRNAP) | 36 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.2 | Nejvýznamnější oblasti | 38 |
| 4.2.1 | Sněžka | 39 |
| 4.2.2 | Harrachov..... | 40 |
| 4.2.3 | Černá hora..... | 40 |
| 4.2.4 | Pančavský vodopád..... | 40 |
| 4.2.5 | Pramen Labe | 41 |
| 4.3 | Naučná stezka..... | 41 |
| 4.4 | Horská služba Krkonoše | 42 |
| 5 | Projekt „Putování s Krakonošem“ | 44 |
| 5.1 | Charakteristika projektu | 44 |
| 5.2 | Realizace projektu | 46 |
| 5.2.1 | Plánování průběhu projektu | 46 |
| 5.2.2 | První projektový den..... | 46 |
| 5.2.3 | Druhý projektový den | 50 |
| 5.2.4 | Třetí projektový den..... | 52 |
| 5.2.5 | Čtvrtý projektový den | 54 |
| 5.3 | Náhradní projekt..... | 57 |
| 5.3.1 | První projektový den..... | 57 |
| 5.3.2 | Druhý projektový den | 60 |
| 5.4 | Reflexe a hodnocení projektového vyučování | 63 |
| 6 | Závěr..... | 65 |
| 7 | Použité zdroje | 66 |
| 8 | Seznam příloh..... | 70 |

1 Úvod

Ačkoliv se může zdát, že projektová metoda je novinkou, která se objevila ve školách v posledních letech, opak je pravdou. Její vývoj začal již v minulém století. Avšak až v dnešní době pomalu hledá své místo ve vyučování na českých školách. Bohužel někteří učitelé nejsou dostatečně připraveni k jejímu využívání nebo je odradí náročnost při plánování i samotné realizaci. Je však důležité si uvědomit, že díky projektovému vyučování dochází k propojení školního učiva s životem mimo budovu školy. Není postavena na využívání klasických vyučovacích metod, jako je například memorování. Právě díky získávání nových vědomostí a dovedností, které následně žáci prakticky využijí, dochází k bližšímu seznámení s danou problematikou.

V projektovém vyučování dochází ke komplexnímu rozvoji žáka. Učí se spolupracovat s učitelem i spolužáky, komunikovat, naslouchat, řešit vzniklé problémy, prosadit své myšlenky a nápady a být plně zodpovědný za své činy. Ne všechny tyto aspekty jsou rozvíjeny během tradičního vyučování. Je tedy zapotřebí zavádět i alternativní způsoby výuky.

Projektové vyučování se dá využít ve všech vyučovacích předmětech. Já jsem jej využila ve vlastivědě, konkrétně ve vlastivědě regionální. Zastávám názor, že je velmi důležité, aby se žáci dokázali orientovat v místě svého bydliště a jeho blízkém okolí, tedy regionu. Jelikož pocházím z malého města v Podkrkonoší, téma Krkonoše pro mě bylo jasnou volbou. Rovněž je důležité, aby žáci byli dostatečně seznámeni s naším největším pohorím.

Dle mého názoru je důležité, aby se každý budoucí učitel stal součástí projektového vyučování nejen v roli vyučujícího, ale i žáka. Osobně si vzpomínám na projektové vyučování, která pro nás vytvářeli naši učitelé na základní škole. Uplynulo několik let, já si na ně stále pamatuji a poznatky a zkušenosti z nich čerpám dodnes. To je jeden z důvodů, proč je má diplomová práce založena na projektovém vyučování. Žáci se díky němu dostanou blíže k danému tématu, získané vědomosti jim více utkví v paměti a mohou je využít v budoucnu.

V teoretické části diplomové práce se velmi konkrétně seznamujeme s projektovým vyučováním, s jeho vývojem, způsobem využití ve výuce, s jeho přednostmi i úskalími a mimo jiné se dozvíme, jaké jsou fáze projektového vyučování. Objasníme si postavení vlastivědy v RVP ZV, jaká je její historie a blíže se seznámíme s regionální vlastivědou

a jejím praktickým využitím. Závěr teoretické části je věnován Krkonošům a jejich blízkému okolí. Dozvíme se obecné informace o největším pohoří České republiky a nejvýznamnějších místech, které zde najdeme. Součástí bude seznámení s náplní práce horské služby a co je to naučná stezka a jak si ji s žáky vytvořit.

Praktická část obsahuje podrobně vypracovaný projekt, který slouží k bližšímu poznání našeho nejvyššího pohoří. Žáci se vlastní aktivitou seznamují s Krkonošemi nejen po stránce teoretické, ale také praktické. Věřím, že nejvíce přínosná by pro žáky mohla být návštěva Krkonošského centra environmentálního vzdělávání, kde si získané teoretické znalosti ověří, také návštěva záchranáře horské služby, díky němuž se žáci seznámí s touto profesí a první pomocí na horách. Na základě veškerých aktivit se učí pracovat ve skupině, být zodpovědní za svá rozhodnutí, řešit problémy a komunikovat. Výsledkem projektového vyučování je produkt, na kterém žáci pracují po celou dobu a zaznamenávají do něj veškeré informace, které během projektových vyučovacích hodin získají.

2 Projektové vyučování

Úkolem současné školy a jejích učitelů je vést žáky k samostatné práci, naučit se spolupracovat a komunikovat, vhodně využít své znalosti, dovednosti, zkušenosti a správně pracovat se získanými poznatky, aby došli ke zdárnému vyřešení problému. Zároveň je úkolem školy a učitele, aby daný problém byl pro žáka dostatečně motivující.

V následujících kapitolách se seznámíme s historií projektového vyučování, jejími definicemi, jak nejlépe naplánovat a zrealizovat projekt a mimo jiné i s jakými výhodami a nevýhodami se můžeme při projektovém vyučování setkat.

2.1 Vznik projektové metody

Projektová metoda má velmi bohatou historii, seznámme se alespoň se základními fakty. Vychází z pragmatické pedagogiky, jejímž zakladatelem je John Dewey. Ta vznikla na konci 19. století a reagovala na sociální situaci v tehdejší společnosti. Hlavním důvodem vzniku pragmatismu byla kritika „herbartovské školy“, která fungovala na principu drilu a striktní disciplíny. J. Dewey odmítal učení založené pouze na pamatování a opakování slov učitele, kdy nebylo ani jasné, zdali teoretické poznatky chápe.

„Učení bylo chápáno jako proces aktivního získávání zkušenosti, poznatek jako výsledek žákovy samostatné práce. Bylo založeno na samostatném řešení problémů, odmítalo se předávání hotových poznatků a pamětní verbální učení. Žáci měli být vedeni od praktických otázek k teoretickým principům, od konkrétního a smyslového vnímání k abstraktnímu a racionálnímu poznání.“ (Dvořáková, 2009, s. 10).

Dewey vnímal subjektivní praktickou činnost jako základní metodu pro řešení problémů a samotné řešení problémových situací považoval za prostředek vyučování, nikoliv cíl (Dvořáková, 2009).

Velmi vyzdvihovaným termínem v pragmatické pedagogice i filozofii je zkušenost. Na chápání zkušenosti je založena jeho zásada činnostního učení neboli „learning by doing.“ (Singule, 1991). *„K naplnění toho požadavku musí mít žák v pragmaticky pojaté škole neustále dostatek příležitostí vyzkoušet si v praxi to, co se učí v teorii. Přitom obsah učební látky je orientován prakticky na potřeby života. Nejedná se tedy o pouhé teoretizování, nýbrž o neustálé experimentování a řešení problémů na praktických příkladech.“* (Václavík, 1997, s 58-59).

Ve své koncepci projektové metody se zaměřil nejen na vzdělávání dítěte, ale také na sociální hledisko, kdy je dítě uvedeno do situací přiměřených jeho věku a těm, se kterými se může setkat v dospělosti. Jeho velká snaha směřuje k tomu, aby si dítě přálo se učit, aby dosáhlo potřeby k učení a také, aby znalo důvod, proč se učí. Proto by projektová metoda měla vycházet ze známých situací. Nikdy by však nemělo dojít k úplnému přizpůsobení se zájmům dítěte, stále by si měla projektová metoda udržet tradiční vyučování (Coufalová, 2006).

Dewey sám nikdy nepoužil termín „projektová metoda“, pouze pro ni vytvořil teoretické základy. „*V jeho laboratorní škole, ve kterém bylo vyučování založené na projektové metodě, se učivo seskupovalo podle konkrétních úkolů ze života dětí (stavba domu, pěstování rostlin apod.)*“ (Coufalová, 2006, s. 8).

Teoretické myšlenky uvedl do praxe Deweyeho student William Heard Kilpatrick, jehož vyučovací metody byly založeny na řešení problémů a jako první vymezil projektovou metodu. V roce 1918 napsal svou první ucelenou studii o projektovém vyučování „*The Project Method*“. Mimo jiné vzdělával i učitele a ředitele škol a zasloužil se o proniknutí této metody do různých druhů a stupňů škol (Dvořáková, 2009).

„*W. H. Kilpatrick reagoval na požadavky demokratické a průmyslové společnosti a v projektovém vyučování zdůrazňoval praktičnost výchovy a její sociální význam.*“ (Dvořáková, 2009, s. 13.). Jak můžeme tedy vyčíst z této citace Kilpatrick se stále držel základů projektové metody, které vytvořil J. Dewey, který však své poznatky směřoval spíše na první stupeň základního vzdělávání. Naopak Kilpatrick začal projektovou metodu nazývat i „*obecnou výchovou*“ a to z toho důvodu, že ji považoval za prostředek k utváření charakteru dítěte, a proto se snažil o její prosazení nejen na primárním vzdělávání, ale rovněž na středních školách (Singule, 1991).

Kilpatrick svou metodu definoval následovně: „*Projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme položit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.*“ (Václavík, 1997, s. 63). Jak uvádí Coufalová (2006) ve své publikaci podle Kilpatricka nebylo alfou omegou naprosté zvládnutí učiva z hlediska obsahového, ale především šlo o rozvoj dítěte například v převzetí odpovědnosti za své činy a jednání.

Dle mého názoru jsou tyto myšlenky stále aktuální. Současné vzdělávání by nemělo být založeno pouze na transmisivním pojetí výuky, kde převažuje výklad ze strany učitele a

předávání již zpracovaných informací. Naopak by mělo klást větší důraz na praktičnost a vyzkoušení si teoretických znalostí v praxi. Není možné vynechávat během vzdělávání teorii, ale neměla by být pouze jedinou náplní vyučování. Žáci by měli mít možnost uplatnit své schopnosti, zájmy a dovednosti v praxi. Díky propojení teorie s praxí se žáci více ponoří do skutečného světa, připraví se lépe na život v dospělosti, a hlavně si více věcí zapamatují. Protože je známo, že pokud si sami něco vyzkoušíme, lépe a déle si to pamatujeme. Musím říci, že během svých praxí na základních školách jsem se téměř všude setkala s aplikováním projektového vyučování.

Na závěr rčení, které zmiňuje ve své publikaci Václavík (1997): „*Učení není jen přípravou na život, ale je už životem samotným.*“

2.1.1 Představitelé projektové metody

Dva nejznámější představitelé projektové metody v zahraničí jsem již zmínila v minulé kapitole. Nyní se v krátkosti seznámíme s těmi, kteří prosadili tuto metodu u nás.

Projektová metoda se objevila na našem území brzy po jejím vzniku v USA, tedy přibližně v 20.-30. letech minulého století. Je zapotřebí zmínit, že projektové vyučování nikdy zcela nenahradilo klasické systematické vyučování skrze učební předměty. I přesto však docházelo ke snaze pokrýt celý vyučovací obsah pomocí projektového vyučování, zejména v období první republiky, avšak snahy byly marné (Dvořáková, 2009).

Největšími zastánci projektové metody v Československu byli Václav Příhoda a Rudolf Žanta. Příhoda odmítá opakování ročníků pro žáky a navrhuje pracování v družstvech, které by podporovaly aktivitu a práci žáka. Opouští všeobecné vzdělání a zaměřuje se pouze na oblasti použitelné v životě (Cipro, 2002). Kratochvílová (2006) rovněž tvrdí, že Příhoda považuje projekt za jakési uskupení problémů, které žák vyřeší svými zkušenostmi.

„Žanta v projektové metodě viděl cestu, jak nejvíce uplatnit samočinnost žáka v jeho rozvoji nejen po stránce intelektuální, ale také emociální.“ (Kratochvílová 2006, s. 30).

Coufalová (2006) zmiňuje publikaci Učení je skryté bohatství (Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“), jenž uvádí čtyři pilíře vzdělávání:

- učit se poznávat
- učit se jednat

- učit se žít společně, učit se žít s ostatními
- učit se být

Já osobně pod těmito čtyřmi pilíři vidím hlavní smysl a myšlenku projektového vyučování, kdy se žáci učí spolupracovat se svými spolužáky, případně s učitelem, jsou zodpovědní za svá rozhodnutí, poznávají nové věci a učí se pracovat s reálnými situacemi.

Projektové vyučování bylo v ústraní po druhé světové válce a po dlouhé pauze se v českých školách objevilo až na konci devadesátých letech 20. století. V současné době se tímto typem vyučování zabývá J. Kratochvílová, J. Kašová, M. Dvořáková či J. Valenta.

2.2 Terminologické vymezení

Na úvod si dovoluji citovat několik vět, které by si měl přečíst každý pedagog. „*Škola jako by si vytvořila svůj vlastní uzavřený svět, ve kterém platí jiné zákony, ve kterém je všechno jenom „jako“, ve kterém se dítě teprve připravuje na ten opravdový život, který přijde. Zapomínáme na to, že škola je součástí toho „opravdového světa“, že je místem, ve kterém se odehrává pro dítě skutečný život.*“ (Coufalová, 2006, s. 6). Dle mého názoru je potřeba si uvědomit, že nestačí žákům předávat pouze teoretické znalosti, které možná někdy využijí v budoucnu, ale co nejvíce těch teoretických vědomostí s nimi prakticky uplatnit ihned. A právě to projektové vyučování nabízí.

Jak jsme se dozvěděli v předchozí kapitole, projektové vyučování není novinkou poslední doby. Během let procházelo vývojem a různými obměnami. Spousta pedagogů se ztotožňovala s hlavní myšlenkou, ale každý ji uchopil dle svého. Proto doposud neexistuje jednotná definice projektové metody a projektového vyučování. Avšak i přes rozdílná znění definic, hlavní podstata zůstává u všech pedagogů stejná. Některé z nich již byly představeny v minulé kapitole, pojďme si představit další definice pro lepší pochopení těchto termínů.

Jaký je rozdíl mezi projektem a projektovým vyučováním? Pod odborným výrazem projekt si můžeme představit konkrétní komplexní úkol, který je pro žáky velmi motivační, zajímavý a s nadšením a zájmem jej budou chtít vyřešit (Novotný, 2012). Je možné tedy říct, že projektové vyučování se skládá z několika projektů. Kasíková (2016)

uvádí, že lze projekt chápat jako specifický typ učebního a skupinového úkolu, v němž se žáci svobodně rozhodují, jak budou daný úkol řešit a tím se jeho výsledek do určité míry nedá předvídat. Se stejnou myšlenkou, jen s využitím jiných slov přicházejí Maňák a Švec (2003), kteří vymezují projekt jako „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.*“ (s. 168).

Pedagogický slovník (2013) nám nabízí definici, že „*projektové vyučování je založeno na projektové metodě, v níž jsou žáci vedeni samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 226-227).

Podobně smýšlí ve své publikaci i Dvořáková (2009), která považuje za projektové vyučování specifický model vyučování, díky němuž žák přebírá odpovědnost za svá jednání a rozhodnutí a samostatně realizuje konkrétní produkt.

Dle Maňáka a Švece (2003) projektové vyučování navazuje na metodu řešení problémů. Rozdíl mezi nimi je však takový, že učení v projektu není orientované pouze na třídu či školu, ale působí i za jejími hranicemi. Dochází tedy ke společenské interakci.

Novotný (2012) uvádí, že důležitá je počáteční motivace, díky které žáky úkol zaujme natolik, aby se sami chtěli obohatit o nové poznatky a dovednosti, které následně s již získanými využívají při praktickém řešení úkolu. Rovněž zmiňuje respektování žákovské individuality a rozvoj vztahu k reálnému životu.

Coufalová (2006) ve své publikaci zmiňuje několik definic od českých i zahraničních pedagogů, avšak nejvíce se ztotožňuje s myšlenkou Stanislava Vrány, že projekt a samotné projektové vyučování je podnik žáka a je to podnik za jehož výsledky převzal žák odpovědnost. Sama rovněž tvrdí, že spojení žáka s životní realitou je umocněno, odehrávají-li se projekty i mimo školní prostory.

Nejvíce sdílím názor Dvořákové, Kašové a Tomkové (2009), které ve své definici shrnuly veškerou podstatu projektového vyučování. Jedná se o komplexní metodu, díky které žáci přijdou do kontaktu s realitou. Dostávají se do nových a neznámých rolí, uplatňují již osvojené vědomosti a dovednosti, řeší problémy, spolupracují se spolužáky i učitelem, seberealizují se, rozvíjejí se v oblasti komunikace aj. Pro tuto vyučovací metodu je však zapotřebí vytvořit zcela jiné podmínky, než na které jsou žáci zvyklí během tradičního

vyučování. Jedná se o delší čas, jiný způsob hodnocení, přístup k několika různým zdrojům či zajištění vhodného zázemí. „*Projektové vyučování naplňuje požadavky na moderní, efektivní vzdělávání, jehož prostřednictvím žáci poznávají nejen náš svět, ale také sami sebe, své možnosti a aktuální limity.*“ (Dvořáková, Kašová, Tomková, 2009, s. 7).

Skalková (1995, 2007) ve svých publikacích upozorňuje, že frontální vyučování se liší tím, že je plně řízeno učitelem a žákova účast je minimální. Zatímco projektové vyučování se orientuje na zkušenosti žáka. Význam předměty dostávají až tehdy, jsou-li uplatňovány v reálných situacích nebo společenských činnostech. Jde především o samotné provedení zkušeností a jejich začlenění do skutečného života.

Během čtení publikací jsem si všimla, že někteří autoři ve svých dílech tyto dva termíny (projektové vyučování a projektová metoda) od sebe nijak neodlišují. Jejich podstata je totiž stejná. S tím si dovolím souhlasit, a proto ve své práci využívám obou termínů, na základě stejné významové úrovně.

Z vlastní praxe mohu říci, že pro mě projektové vyučování znamená propojení teoretických znalostí ze školy s reálným životem. A právě v dnešní době by mělo být v tradiční školní výuce využíváno více těchto praktických metod. Nesouhlasím s úplným zrušením tradičního vyučování. Žáci musí získávat nějaké teoretické znalosti, ale zároveň by měli dostávat více možností uplatnit své vědomosti a dovednosti v praktickém životě. Navíc díky projektové výuce dochází k velkému rozvoji žákovských kompetencí, který je někdy během běžné výuky nedostatečný.

Avšak je nutné zdůraznit, že projektovým vyučováním nelze vyučovat všechny předměty. Je jen na učitelích, zdali zvládnou vhodně zkombinovat tradiční výuku s projektovou metodou.

„*Pokud se domníváte, že všechno se dá učit projektovou metodou a že plošné uplatnění projektové metody odstraní všechny problémy vyučování na našich školách, hluboce se mýlíte. Projektová metoda je jednou z vyučovacích metod, je metodou doplňkovou.*“ (Coufalová, 2006, s. 19)

Důležité také je se zamyslet i nad tím, co vlastně není projektové vyučování.

„*Učitelé často hovoří o tom, že v praxi projektové vyučování aplikují. Je však třeba rozlišovat, zda jde o skutečné projekty, o využití jen některého z jejich znaků nebo o dílčí*

metodu. Za projektové vyučování nelze považovat např. tematickou vycházku, výlet, exkurzi, výtvarnou práci nebo pěstitelské práce bez spoluzodpovědnosti žáka. V tomto typu vyučování, kdy dochází k propojení teoretických poznatků s praxí, jde spíš o naplnění zásady názornosti.“ (Dvořáková, Kašová, Tomková, 2009, s. 17).

Někteří učitelé si pod projektovým vyučováním představují pouze samostatnou nebo skupinovou práci, která je ukončena referováním své tvorby. Práci s pracovními listy rovněž zaměňují za projektové vyučování. Může to být součástí velkého projektu, ale samotné vyplňování pracovních listů nemůžeme považovat za projektové vyučování (Coufalová, 2006).

Dle mého názoru čím delší projektové vyučování je, tím kvalitnější jeho výsledek bude. Žáci budou mít možnost ponořit se více do hloubky dané problematiky a také dojde k většímu rozvoji jejich osobnosti a veškerým základním bodům tohoto typu vyučování. Vráťím-li se tedy k předchozímu odstavci, kdy někteří učitelé považují za projektové vyučování pouze jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut, musím na základě vlastních zkušeností zdůraznit, že někdy i 25 minut trvá, než žáci pochopí, co je smyslem projektové metody a jaký je její cíl. Nedokážu si tedy představit, že samotný projekt by trval pouhých 15 minut, budu-li brát ohled na to, že je zapotřebí zhodnotit výsledek projektu a práci žáků. V následující kapitole se seznámíme se všemi fázemi projektového vyučování, od prvotní myšlenky, přes uplatnění veškerých zásad při plánování až po samotnou realizaci a závěrečné hodnocení.

2.3 Fáze projektové práce

Projektové vyučování je sestaveno z několika fází. Coufalová (2006), Maňák a Švec (2003) i Skalková (2007) se téměř shodují na stejných fázích i jejich obsahu.

1. Stanovení cíle-jedná se o prvotní myšlenku, v čem bude náš projekt spočívat, k čemu míříme a jaký je jeho cíl. Nejedná se o předávání velkého množství informací, ale o formování žákovy osobnosti ve všech rovinách. Naším cílem by měla být rovněž možnost svobodné volby a propojení školy s reálným životem.
2. Plánování-klíčovým bodem v této fázi je brainstorming, kdy si učitel či učitelé (případně učitel s žáky) zaznamená veškeré nápady a asociace související s tématem projektového vyučování. Je důležité promyslet délku, organizaci,

náplň, jaké úkoly bude zahrnovat, na jakých místech se bude vyučování odehrávat aj. Při plánování nesmíme zapomínat na případné materiální zajištění a jaký bude výsledný produkt, na němž budou žáci po dobu vyučování pracovat.

3. Realizace-neboli plnění aktivit, za které jsou odpovědni především žáci. Realizují se naplánované aktivity, které však mohou žáci plnit odlišným způsobem, než jaká byla učitelova představa. To je naprosto v pořádku. Smyslem projektového vyučování není striktně žákům sdělit, jak mají vést svou práci, ale nechat je samostatně přicházet na různé postupy. Žáci na základě aktivit vyhledávají informace, experimentují, vnímají práci všemi smysly, spolupracují, odpovídají za své činy, pozorují aj. Výsledkem realizace je žákovský produkt, který mapuje veškerou jejich práci během projektového vyučování.

Mohlo by se zdát, že učitel během realizace je naprosto nepodstatným článkem. Opak je pravdou. Jeho role tentokrát nespočívá v předávání již hotových poznatků, ale stává se pro žáky partnerem a poradcem. Měl by žáky dostatečně motivovat, vytvořit vhodné podmínky, vymezit hranice a ve výjimečných situacích žákům nebo žákovi pomoci najít správný směr pro vyřešení úkolu.

4. Hodnocení-prezentace a následné vyhodnocení žákovské práce a výsledného produktu. Je využíváno především autonomní hodnocení, které spočívá v žákově reflexi svého nebo cizího výkonu a jeho hodnocení a v učitelské metareflexi. Tento pojem můžeme chápat jako určitý způsob reflexe, kdy učitel vede žáka k objevení svých nedostatků, našel vhodná řešení, jak je odstranit (Slavík, 1999). Díky hodnocení se posiluje sebedůvěra ve vlastní schopnosti. Je důležité neshazovat jejich nápady a myšlenky. Jsou-li jiné než ty naše, neznamená to, že jsou špatné. Naopak bychom měli vyslechnout na základě jakých rozhodnutí postupovali při své práci a následně vše objektivně zhodnotit.

Jak tvrdí ve své publikaci Dewey (1920) průběh projektového vyučování můžeme přirovnat k běžnému životu. Především proto, že v životě se setkáváme s nejrůznějšími situacemi, které můžeme očekávat a vytvořit si plán pro jejich vyřešení a jiné přijdou nečekaně. I přesto, že si řešení naplánujeme, musíme počítat s tím, že realita může být naprosto odlišná. Téměř nikdy nedopadne něco tak, jak jsme si představovali nebo jaký byl náš plán. To však neznamená, že jiný než očekávaný výsledek, je špatný. Stejně je

tomu tak i v projektovém vyučování. Neexistuje pouze jedno správné řešení, je mnoho způsobů, které žáci mohou zvolit při své práci a rovněž i výsledný produkt může vypadat jinak, než jaká byla naše představa při plánování.

2.4 Principy projektu

Budeme-li chtít vytvářet projekt, je důležité nastudovat si, v čem projektové vyučování spočívá a jaké jsou jeho výchozí zásady. S těmi nás seznamuje ve své publikaci Kooperativní učení, kooperativní škola Hana Kasíková (2016). Celou jednu kapitolu věnuje principům projektu, tedy hlavním předpokladům, které by měla projektová metoda zahrnovat. Mohli bychom to nazvat jako jednu z mnoha podstat pro docílení kvalitního projektového vyučování.

- Potřeby a zájmy dítěte

Při vybírání tématu pro projektové vyučování se zaměřujeme především na to, aby korespondovalo s učebními osnovami. Neměli bychom však zapomínat na žákovské potřeby získávání nových zkušeností, a to nejen teoretických, ale i praktických. Mělo by dojít k naplnění cílů osnov, ale rovněž i k aktivnímu střetu žáka se světem.

- Aktuální situace

Tento princip úzce souvisí s předchozím, kde jsem zmiňovala, že by mělo docházet k aktivnímu střetu žáka se světem. Tuto zásadu naplníme, jestliže naše projektové vyučování vychází z reálných situací a problémů, se kterými se žáci setkávají nebo by se v budoucnu mohli setkat. Díky této vyučovací metodě se naučí více vyrovnávat s realitou.

- Interdisciplinarita

Co si pod tímto slovem představit? Zjednodušeně řečeno, jak uvádí Slovník cizích slov (Klímeš, 2010), jedná se o určitý způsob propojení a aktivní spolupráci mezi různými vědami či předměty s cílem dosáhnout integrovaného výsledku z hlediska praktického i teoretického. V našem případě to můžeme chápat jako integraci několika různých předmětů, tedy na jedno konkrétní téma je možné k jeho zpracování využít několika předmětů. „*Např. téma Lodní doprava může být pojednáno z úhlu pohledu zeměpisu, historie, ekologie i jiných přístupů.*“ (Kasíková, 2016, s. 50).

- Seberegulace při učení

Seberegulací můžeme rozumět žákovu přijetí odpovědnosti za své činy a rozhodnutí a usměrnění své práce, cílů či strategií. Ačkoliv se může zdát, že během projektového vyučování ztrácí učitel důležitost své role, není tomu tak. Většinu práce při realizaci sice odvedou žáci, učitel ale stále zůstává jako autorita, která vymezuje hranice a usměrňuje žáky, vydají-li se úplně špatným směrem nebo je pro ně určitá svoboda v projektovém vyučování nad jejich síly a možnosti.

- Orientace na produkt

Každé projektové vyučování by mělo mít svůj konečný produkt. To znamená, že během samotného projektu by žáci měli vytvářet nějaký výrobek, ve kterém zaznamenávají celý průběh vyučování i jeho výsledek. Za ten výsledný produkt můžeme považovat noviny, časopis, internetové stránky, portfolio, foto či videodokumentaci atd. Podstatné je, aby každý, kdo se na daný produkt podívá, věděl, co bylo náplní a úkolem žáků během projektového vyučování.

- Skupinová realizace

Nejzákladnější žákovskou kompetencí, která je během projektového vyučování rozvíjena je kompetence sociální a personální. Znamená to, že žák je schopen skupinové práce. S tím je spojen rozvoj naslouchání druhým, ohleduplnosti při jednání se spolužáky i s pedagogy, poskytnutí pomoci v případě potřeby. Dochází k upevňování mezilidských vztahů, k efektivní spolupráci při řešení úkolů a problémů aj.

- Společenská platnost

Můžeme to nazvat také mimoškolní interakce. Rozumíme tím možnost propojit náš školní projekt s širší společností za stěnami školy. Například spolupráce s městem či obcí, různými institucemi, lektory atd. Je obvyklé, že do projektu bývají zapojeni lidé z okolí, kteří žákům dají možnost nahlédnout do dané problematiky z praktického, a pro některé možná i neznámého, hlediska.

„Projekty mohou poskytovat řešení, která mohou být testována a zhodnocena i v reálném světě mimo školu, a tím motivovat žáky k dalšímu učení.“ (Kasíková, 2016, s. 51).

2.5 Typy projektů

Touto kapitolou navazuji na jednu z předchozích, kdy jsem zmiňovala problematiku, jaká délka je vhodná pro kvalitní projektové vyučování. Nutno připomenout, že je-li dlouhodobé, nemusí být zároveň kvalitní a bez chyb. Kvalita je ovlivněna mnoha aspekty.

Nyní se ale pojd'me seznámit se základními typy projektů. Zvolila jsem typologii podle Jany Coufalové (2006), která třídí projekty podle následujících kritérií:

- Podle účelu

Než začneme s plánováním, musíme si stanovit jeho hlavní cíl. Bude cílem projektového vyučování získat nové znalosti a dovednosti nebo již dosavadní vědomosti a dovednosti uplatňovat v nových a neznámých situacích? Nebo dojde k propojení obou typů? I to je samozřejmě možné, že jeden typ se stane součástí druhého.

- Podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům

Při plánování se rozhodujeme, zda bude vyučování zaměřeno pouze na učivo jednoho (například pouze hodiny vlastivědy) či více předmětů a dojde tak k využití mezipředmětových vztahů a k integraci různých předmětů.

Mé projektové vyučování je zaměřeno na pátý ročník základního vzdělávání, a právě na prvním stupni lze uplatnit oba tyto typy.

- Podle organizace

Toto kritérium úzce souvisí s předchozím. Musíme nejprve určit, zdali se při našem vyučování zaměříme pouze na jeden vyučovací předmět nebo dojde k propojení několika předmětů. Organizace může tedy být během vyučovacích hodin konkrétního předmětu nebo učitel zvolí dny v týdnu, které budou nazvány jako „projektové dny“. Žáci tedy předem vědí, že například pátek je vždy projektovým dnem. Zvolíme-li si konkrétní den pro projektové vyučování, dochází už tedy k propojení více předmětů a projekt tedy není zaměřen pouze na jeden daný vyučovací předmět (např. matematika). Poslední organizací, která však v našich školách není příliš uplatňovaná, je zrušení výuky na několik dní a projektové vyučování bude probíhat například 3-4 dny v kuse.

Tuto organizaci projektového vyučování jsem zvolila do své praktické části. Bohužel přesvědčila jsem se, že právě pro tuto organizaci není

dostatečný prostor v našem školství a z důvodu časových dotací jsem nemohla svůj projekt plně realizovat.

- Podle délky trvání

Projekty máme krátkodobé či dlouhodobé. Krátkodobé budou spíše využívat učitelé, kteří s projektovým vyučováním začínají a můžeme si pod tím představit vyučování na jedno až dvě odpoledne. Naopak ty dlouhodobé mohou trvat týdny i měsíce, a dokonce je možné připravit celoroční projekt pro jednu třídu, nebo ve spolupráci se svými kolegy pro celou školu.

- Podle místa konání

Naplánované projektové vyučování lze realizovat na několika místech. Tím nezákladnějším je škola, kde žáci při vyučování tráví nejvíce času. Můžeme ale využít i přírodu, například pobyt ve škole v přírodě je ideálním místem pro realizaci. Pro žáky může být velice zajímavé propojení s konkrétními institucemi. Já jsem například využila ve svém projektu o Krkonoších návštěvu KRNAPu a přednášku od záchranáře Horské služby. Žáci se tím dostanou do bližšího kontaktu s daným tématem.

- Podle navrhovatele

Navrhovatelé jsou ve výsledku dva. Buď jsou jimi samotní žáci nebo učitel. Projektové vyučování může vzniknout na základě zájmů a potřeb žáků, kdy ho nazýváme spontánním nebo žákovským. Na druhé straně je takzvané umělé, které vytváří učitel.

- Podle počtu zapojených žák

Počet žáků je velmi individuální záležitostí. Odvíjí se především od jeho organizace. Můžeme vytvořit projekt pro celou třídu nebo naopak pouze pro skupinu žáků či jednotlivce. V tomto případě se bude jednat spíše o projekty krátkodobé. Pokud však vytvoříme projekt náročnější a dlouhodobější, je vhodné, aby se na realizaci podílely i další třídy. U projektů celoškolských může dojít k vytvoření skupin, ve kterých budou zastoupeni žáci ze všech ročníků.

2.6 Přednosti a úskalí projektového vyučování

Vzhledem k tomu, že se projektové vyučování v poslední době stává velmi často součástí běžné výuky, je nezbytné si uvědomit, kdy a jak je vhodné projektovou metodu využívat. Je zapotřebí si rovněž uvědomit, že i samotné projektové vyučování má určité výhody i nevýhody. V následující kapitole uvedu některé z nich, které zmiňují ve svých publikacích Coufalová (2006), Dömischová (2011) a jenž zároveň vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2017).

2.6.1 Výhody projektového vyučování

- Integrace učiva
- Motivační síla
- Realita a přirozenost
- Individualizace
- Spolupráce mezi učiteli, žáky, učitelem a žákem
- Schopnost řešit problémy
- Podpora fantazie, intuice a tvořivosti
- Práce s informacemi
- Mravní dimenze

Z hlediska učebního procesu projektové vyučování umožňuje žákům rozvíjet klíčové kompetence a dosahují cílů, jež stanovuje rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. Žáci se setkávají se situacemi a s nimi spojenými problémy, které je připravují na skutečný život. Dochází k využití průřezových témat a mezipředmětovým vztahům. Díky projektovému vyučování se žáci učí samostatnosti, spolupráci, respektu k ostatním, schopnosti řešit konflikty a být zodpovědní za své jednání. Žáci mají možnost ověřit si své teoretické znalosti v praxi, například při návštěvě mimoškolní instituce. V neposlední řadě nesmíme opomenout spolupráci mezi učiteli, v případě, že se jedná o celoškolní nebo vícetřídní projekt.

Z žakovského hlediska dochází k rozvoji vnitřní motivace, kdy žák pracuje mimo jiné na základě vlastní vůle a zájmu dosáhnout výsledku.

Z učitelského hlediska dochází ke změně pojetí výuky, kdy se z transmisivního vyučování stává konstruktivistické a učitel se stává spíše pomocníkem a tím se dostává do bližšího a přátelského kontaktu s žáky.

„Předností projektů je velká motivační síla, zaměstnání a formování celé osobnosti žáka, nutí žáky spolupracovat, komunikovat, diskutovat a formulovat názory, učí hledat a zpracovávat informace, rozvíjí fantazii a tvořivost, umožňuje diferenciaci podle sklonů a zájmů žáka. Projekty vedou k vnitřní kázni, toleranci, odpovědnosti a etice vedoucího a vedeného.“ (Novotný, 2012, s. 21).

2.6.2 Nevýhody projektového vyučování

„Úskalím projektů můžeme vhodnou organizací předcházet, jiná k projektové metodě patří stejně, jako k ní patří její klady.“ (Coufalová, 2006, s. 19).

Jednou z nevýhod může, ale nemusí být fakt, že při projektovém vyučování bývají žáci více aktivnější a následkem toho může docházet k narušení organizace a nekázni. Během své realizace jsem se setkala se situací, kdy žák využíval práce ve skupině a spoléhal na ostatní, že odvedou práci za něj. I to je možné považovat za jedno z úskalí a je potřeba takové žáky včas odhalit a zakročit.

Pro školu i samotného učitele může být projektové vyučování organizačně velmi náročné, a to především z toho důvodu, že narušuje rozvrh hodin a je tedy potřeba s dostatečným časovým předstihem sestavit učební plán.

Dříve se za velký problém považovala nedostatečná připravenost učitelů pro projektové vyučování. Dnes již tomu tak není. Během studia se budoucí učitelé setkávají s předmětem, jehož obsahem je projektování. Nejen, že jim tento předmět přináší teoretické znalosti, ale také si sami vyzkouší vytvářet projekt, buď na libovolné téma nebo zadané téma, se zpětnou vazbou od vyučujícího. Odrazující může být časová náročnost při přípravě i samotné realizaci. Také je zapotřebí si uvědomit, co není projektové vyučování (viz. kapitola 2.2), aby se učitel vyvaroval případných chyb.

„Učitel se někdy zaměří na vnější efekt projektu, dělá projekt pro pozorovatele, pro ředitelství školy, pro školní inspekci. Absolvováním projektu tak učitel „splnil svůj úkol“ a nemá potřebu v brzké době takovou činnost zopakovat. Připravil se o společný prožitek projektu se svými žáky, o pocity a zkušenosti, které se stávají motorem pro jeho další práci na projektech. Projekt nepřipravujeme pro sebe ani pro nadřízené, projekt připravujeme pro své žáky.“ (Coufalová, 2006, s. 20)

2.7 Výukové metody použité v projektovém vyučování

V této kapitole uvedu výukové metody, které jsem využila při realizaci svého vlastního projektového vyučování. Využití konkrétních metod se dle mého nedá zcela naplánovat. Vždy se může stát, že některé ze zvolených metod nakonec nevyužijeme anebo naopak využijeme tu, která v našem původním plánu nebyla. Informace k daným metodám jsou čerpány z publikace Výukové metody - J. Maňák a V. Švec (2003) a Obecná didaktika - J. Skalková (2007).

„V konkrétním vyučovacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a ve vzájemném propojení. Nejsou vzájemně od sebe odděleny. Metody se mohou v průběhu vyučovací hodiny měnit, několikrát vystřídat. Jednostranné používání metod nevede obvykle k úspěšným výsledkům. Znamená to např., že při vyučování mateřskému jazyku nebo historii nelze používat pouze metod slovních a na hodinách fyziky metod laboratorních.“ (Skalková, 2007, s. 185.)

2.7.1 Vyprávění

Tuto metodu řadíme do monologických slovních metod, jedná se tedy o takzvaný jednosměrný proud informací, v našem případě od učitele k žákům. Ze strany žáků bychom to považovali spíše za dotaz nebo žádost o upřesnění či doplnění. Charakteristickými znaky pro vyprávění je poutavost obsahu, dynamičnost podání a dramatičnost děje. Jednoduše řečeno, abychom žáky zaujali musí být náš monolog zajímavý, to se odvíjí od náplně tématu, bude-li samotné téma projektového vyučování zajímavé, bude i obsah našeho vyprávění zajímavý. S tím ale úzce souvisí i způsob, jakým budeme obsah žákům interpretovat. Je tedy zapotřebí pracovat s intonací našeho hlasu. Pokud bude náš hlas nudný a monotónní, mnoho posluchačů nezískáme. Vyprávění slouží k uvolnění od dlouhodobé činnosti nebo ke zpestření výuky.

2.7.2 Myšlenková mapa

Touto metodou podporujeme tvořivé myšlení žáků. Uspořádají si své myšlenky a přenesou je na papír. Myšlenková mapa umožňuje učiteli získat přehled o jejich znalostech a dovednostech.

2.7.3 Vysvětlování

Vysvětlování spočívá v logickém a systematickém postupu, kdy dochází k zprostředkování učiva. U této metody je důležité uvědomit si, kdo je jejím recipientem, respektovat tedy jeho věk, znalosti a dovednosti. Výklad musí probíhat postupně po

jednotlivých krocích a je nutná zpětná vazba, zdali žák všemu rozumí a je možné postoupit dál. Ze strany učitele je nutná sebereflexe před zahájením výkladu, zdali jeho obsah není na recipienta příliš obtížný a obsahuje podstatné informace. Až po zvládnutí podstatného můžeme učivo rozšiřovat a doplňovat. Stejně, jako může být obsah příliš náročný, může být i velmi zjednodušený a pro příjemce není dostatečně ilustrující. U projektového vyučování dochází k vysvětlování především na úplném začátku, kdy žákům sdělujeme, v čem spočívá. Následně tuto metodu využíváme před konkrétními projektovými úkoly.

2.7.4 Přednáška

Jako první bychom si mohli položit otázku, čím se liší přednáška od vysvětlování či vyprávění? Především tím, že se jedná o dlouhý ucelený projev, prostřednictvím kterého, v našem případě učitel nebo odborník v oboru, žáky seznamujeme s důležitým tématem. Dříve byla velmi kritizována, a to zejména z toho důvodu, že při této metodě je potlačována aktivita posluchačů.

Délka přednášky je ovlivněna věkem posluchačů. Na prvním stupni základního vzdělávání tedy není vhodné, aby celá jedna vyučovací hodina byla věnována pouze přednášce. Hrozí, že žáci po několika minutách ztratí pozornost. V projektovém vyučování i obecně ve škole přednášku využíváme především vysvětlení teorie. Stejně tomu bylo i u mého projektu, kdy jsem využila možnost návštěvy záchranáře z horské služby, který měl pro žáky připravenou teoretickou přednášku, na kterou následně navázalo praktické osvojení teorie.

2.7.5 Rozhovor

V našem případě se jedná o výukový rozhovor, který učitel využívá k udržení žákovy pozornosti a vyzývá ke spolupráci. Nejedná se o poučování, předávání informací ani rozkazování. Můžeme jej využívat na úplném začátku projektu, kdy učitelovým cílem je zjištění žákových vědomostí anebo také při hodnocení. To může probíhat průběžně po každé činnosti, na závěr projektového vyučování nebo v kombinaci obojího. Během svého vyučování jsme s žáky reflektovali každou vyučovací hodinu a na úplném závěru poslední den proběhlo hodnocení na základě otázek, na které žáci odpovídali. Otázky byly cíleny tak, aby žáci museli odpovídat celou větou a nevyužívali k odpovědi pouze ano/ne.

2.7.6 Produkční metoda

Tuto metodu řadíme mezi dovednostně-praktické a jejím výsledkem je nějaký produkt, výrobek, výstup, operace (například matematická). Díky ní dochází k procvičování jemné motoriky, kam řadíme kreslení, psaní, modelování či hru na hudební nástroj. Uplatňuje se při ruční práci, výrobě produktu, hudebních nebo tělovýchovných aktivitách apod. Velkým benefitem této metody je naprosté propojení práce hlavy a rukou, tedy spojení teorie a praxe.

Osobně jsem tuto metodu využila především při výrobě brožur, kdy žáci po celou dobu shromažďovali údaje o zajímavých tématech, z kterých následně vytvořili články, z nichž vznikla již zmiňovaná brožura o Krkonoších. Žáci tedy své teoretické a praktické znalosti získané během projektového vyučování využili při její tvorbě.

3 Vlastivěda na prvním stupni Základní školy

3.1 Vývoj vlastivědy a její současné pojetí

Ačkoliv učivo vlastivědy nebylo dlouho konkrétně specifikováno, provází lidstvo od jeho počátku. Již dříve poznatky vycházející z oblasti přírody, jež vznikly na základě bezprostředního kontaktu člověka a jeho okolí, se staly důležitým učivem. Z období antického Řecka a Říma pochází první pokusy o aplikování přírodních věd do společenského života, konkrétně do obchodu a řemesel. Mnoho myslitelů se pokoušelo vyslovit základní ideje věcného učení, například Aristoteles považoval lidskou rozumovou duši za nástroj, pomocí něhož člověk myslí a poznává své okolí. Věcné učení můžeme chápat jako propojení tradičního vyučování s reálným, tedy spojení teoretických znalostí s praktickou činností. Touto problematikou se v minulosti zabýval například J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi či náš velký pedagog J. A. Komenský. Ten jako první otázku věcného učení řešil teoreticky. Jeho myšlenky spočívaly v přirozenosti výchovy, kde je nejprve třeba vycházet od konkrétních věcí, nikoli od pouhých slov. Věcným učením se zabýval například ve svém díle Svět v obrazech, kde apeluje na to, aby při vyučování byly využívány smysly, vlastní zkušenosti a metoda názornosti. Byl propagátorem slovně názorného vyučování. Tvrdil, že člověk má znalosti, pokud dokáže pomocí jazyka, myšlenky či ruky ukázat, čemu se naučil. Zdůrazňuje, že celý život je pro lidstvo školou. „*Cílem Komenského bylo na základě poznání vnější přírody i přirozenosti individuálního a sociálního vývoje, která je rozvíjena vzděláváním, dojít k harmonickému soužití lidstva. Tento cíl měl zpětně ovlivňovat každou lidskou činnost, dovednost, získanou schopnost, jak správně řešit problémy ve shodě s přirozenou povahou věcí.*“ (Vavrdová, 2009, s. 8). Svě zastánce našel Komenský také v době národního obrození. Za vlády Marie Terezie bylo školství reformováno, byla zavedena povinná školní docházka a na základě iniciativy pokrokovějších učitelů došlo k zařazení vlastivědného učiva. Jednalo se o přírodopis, přírodozpyt, dějepis a zeměpis.

Vlastivědné vyučování patřilo mezi jednu z nejproblematictějších otázek o vyučování na národní škole. Vlastivěda se stala samostatným učebním předmětem až v roce 1915, kdy se dle osnov vyučovala ve 3.-5. ročníku obecné školy. V 1. a 2. ročníku se učila pouze prvouka a v 6. až 8. ročníku se vyučoval zeměpis, dějepis, přírodopis a přírodozpyt. Vlastivěda ve své podstatě navazovala na věcné učení, avšak jejím obsahem bylo učení o vlasti. „*Vlastivěda tedy měla uvádět žáky do poznání přírody a společnosti, zvláště pak*

přírodní a společenské stránky domova a vlasti žáků, a zároveň s tímto poznáním rozvíjet jejich myšlení a řeč.“ (Mejstřík, 1964, s. 10).

Na začátku 20. století se objevovala dvě různá pojetí, jak zařadit věcné nauky do vyučování. Jedno z nich bylo takzvané popisně-naukové Josefa Peška, které navazovalo na myšlenky Komenského, tedy uplatňování názornosti, postupovat od konkrétního k abstraktnímu a vycházet z žakových zkušeností, nikoli z učitelových. Druhým pojetím byl psychologicko-sociologický přístup Rudolfa Šimka, který se především snažil o výchovu člověka a občana. Hlavním cílem bylo odstranění reálií z výuky, které dle Šimka patřily až na druhý stupeň. I přes pozitivní ohlasy nebylo jeho pojetí prakticky využito.

Zásadní zlom v pojetí vlastivědného vyučování přinesl Norbert Černý, který vycházel z pozitivních myšlenek Šimka a Peška. Ke konci 30. let minulého století přináší nový přístup k problematice vyučování vlastivědy. Uvádí, že hlavními principy jsou tvořivost, samostatná práce a možnost individualizace. O dvacet let později byla vlastivěda přejmenována na učení o vlasti a učení o přírodě. Po dvou letech však osnovy zavádějí původní název. Černý během svého působení kritizoval stav učebnic, a proto jsou roku 1948 vydány nové učebnice, které splňovaly jeho požadavek o samostatné žakovské práci.

V roce 1953 dochází ke zrušení vlastivědy jako názvu i jako samostatného předmětu. Vrací se o sedm let později, kdy je zavedeno vyučování dějepisu, zeměpisu a přírodovědy v 5. ročníku pod jedním názvem „vlastivěda“, která se dělí na dvě složky-přírodovědná a společenská. Zde již můžeme vidět první náznaky našeho současného dělení, vlastivěda historická a geografická. V druhé polovině minulého století bylo vzdělávání poznamenáno politicko-sociálními aspekty a docházelo k modernizaci učiva. Vlastivěda se učila pouze ve 3. ročníku, kde náplní bylo učení o domově a vlasti a nauka o obci a krajině, zatímco ve 4. ročníku se žáci učili o Československu. Významným milníkem byla Sametová revoluce v roce 1989, kdy došlo k velkým změnám nejen v oblasti vzdělávání. Do 3. ročníku byla vyučována prvouka a vlastivěda se stala samostatným předmětem pouze pro 4. ročník. Od této doby došlo k několika úpravám, ale od roku 1997 na základě projektu Národní školy je vlastivěda samostatným předmětem, jenž je vyučován ve 4. a 5. ročníku (Vavrdová, 2009; Mejstřík 1964).

3.2 Vlastivěda a její místo v RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále pouze RVP ZV) byl uveden v platnost od školního roku 2007/2008. Jsou v něm obsaženy dlouhodobé cíle, obsah a cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí, kompetence žáka a učitele. Stanovuje konkrétní učivo v jednotlivých ročnících a oblastí vzdělávání, které vedou k dosažení očekávaných kompetencí. Cílem vzdělávání podle RVP ZV je vybavit žáky klíčovými kompetencemi, které jsou základem pro jejich vstup do dospělého a pracovního života. RVP je dokument, který bývá po určitých etapách obnovován. Inovace se odvíjí od určitých potřeb společnosti i žáků a nových zkušeností učitelů. Naposledy byl tento dokument obnoven v roce 2017. (RVP ZV, 2017; Vavrdová, 2009).

V současné době je již vlastivěda pevně ukotvena ve vzdělávacích osnovách primárního vzdělávání a je součástí vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět. I přesto má mezi ostatními předměty zvláštní postavení. Zejména proto, že nerozvíjí žákovy formální schopnosti, ale žákovu pozornost směřuje na skutečnost, kterou je obklopen. Žáci získávají základní hodnoty a principy společnosti, rozvíjejí komunikaci ve vztahu ke svým vrstevníkům, dospělým a k celému světu. To se odráží v jejich postoji k práci, kultuře, k vlasti a historii s ní spojenou. Vlastivěda je pro žáky velmi důležitá, a proto by příprava učitele na vyučovací hodiny neměla být podceňována. Příprava by měla začít již na vysoké škole, kde se budoucí učitelé dozvídají, jak formovat postoj žáků k učení, ke škole i k životu samotnému. Oni sami by měli být vedeni k samostatné aktivitě, využívání tvůrčího myšlení, vytváření vlastních názorů a postojů a rozvoji kompetencí (Vavrdová, 2002). Učitel se v procesu učení stává rozhodujícím činitelem, který během vyučování volí vhodné strategie pro rozvoj učení a myšlení, bere v úvahu individualitu žáka a rozvíjí jeho osobnost ve všech rovinách. Součástí je schopnost sebereflexe, stálé sebevzdělávání a respektování žákovských zvláštností.

Dle názvu víme, že hlavním cílem je věda o vlasti, a to z hlediska zeměpisného, dějepisného i společenskovedního. Rozvíjí vědomé uvažování o celé naší společnosti, myšlení, schopnost orientace a poznání skutečnosti. Je to příprava na život nejen v naší vlasti, ale v celém světě. Rozvíjí se způsobilost najít návaznosti mezi tématy a dochází k propojení poznatků, dovedností a zkušeností z vyučovacích hodin a osobního života žáka. Jak uvádí Mejstřík (1964) vlastivěda pomáhá žákovi utvářet osobní žebříček hodnot a morální zásady, jež uplatní v reálném životě. Navazuje na učivo prvouky z 1. až 3. ročníku a

rozšiřuje žákovy vědomosti. Náplní předmětu je obec a místní krajina, Česká republika a velmi okrajově Evropa.

Největším problémem vlastivědy v současné době jsou učebnice. V minulém století byla k dispozici pouze jednotná řada učebnic a metodické příručky obsahovaly návod, jak vést hodiny. Vyučující tedy neměli na výběr mezi texty a v hodinách často používali stejné vyučovací metody. Dnes se nacházíme v opačné situaci. Na současném trhu je velké množství literatury, kterou lze využívat. Bohužel ne všechny jsou pro žáky vhodné. Učitelé by tedy měli prostudovat několik publikací a vybrat, která je pro žáky nejvhodnější. Někteří autoři publikací nedokáží odhadnout přiměřenou hustotu textu vzhledem k věku příjemce nebo používají příliš odborných pojmů. Některé učebnice neobsahují dostatek ilustrací, jež žákovi navodí pocit autentičnosti (Vavrdová, 2009).

3.2.1 Klíčové kompetence

Pod tímto termínem můžeme rozumět určitý souhrn dovedností, vědomostí, postojů a hodnot, které mají být rozvíjeny v průběhu vzdělávání a jsou důležité pro osobní rozvoj každého člena naší společnosti. *„Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání.“* (RVP ZV, 2017, s. 10).

Jak jsem již několikrát zmiňovala v předchozích kapitolách, právě během projektového vyučování dochází k velkému rozvoji klíčových kompetencí žáka. Proto se mi tento způsob vyučování jeví jako jedna z vhodných možností pojetí hodin (nejen) ve vlastivědě.

Pokusím se stručně představit každou z nich tak, jak uvádí RVP ZV (2017):

- Kompetence k učení
 - využívání vhodných metod a strategií pro efektivní učení, plánování vlastního učebního procesu a dychtivost k dalšímu studiu a celoživotnímu učení
 - vyhledávání a orientování v informacích, jejich pochopení a vhodné využívání
 - uvádění věcí do souvislostí, propojování již získaných vědomostí z různých vzdělávacích oblastí a utvoření uceleného pohledu na svět
 - pozorování, kritické hodnocení a porovnávání získaných poznatků
 - vytváření pozitivního vztahu k učení, schopnost sebehodnocení

- Kompetence k řešení problémů
 - vnímání různých problémových situací ve škole i v osobním životě, pochopení daného problému a na základě získaných zkušeností promyšlení a plánování jeho vyřešení
 - vyhledávání vhodných způsobů k vyřešení problému
 - samostatné řešení problému
 - převzetí zodpovědnosti za svá rozhodnutí a dopady vlastních činů
- Kompetence komunikativní
 - formulování a vyjadřování svých myšlenek a názoru, vyjadřování v logické posloupnosti, kultivovaně v ústním i písemném projevu
 - naslouchání druhým a následně reagovat na jejich promluvu, zapojování do diskusí, schopnost obhájit svůj názor a využívání vhodných argumentů
 - pochopení psaného i mluveného projevu
 - využívání informačních a komunikačních prostředků a různých technologií
- Kompetence sociální a personální
 - efektivní spolupracování ve skupině, přijímání nových rolí
 - utváření příjemné atmosféry ve svém pracovním týmu, upevňování mezilidských vztahů, poskytování pomoci v případě potřeby
 - oceňování vlastní práce i druhých, respektování odlišných názorů
 - pracování na seberozvoji, ovládání svého jednání a chování
- Kompetence občanské
 - respektování druhých lidí, schopnost vcítění se do jejich situace
 - zodpovědné rozhodování podle dané situace
 - pochopení zákonů, práv, povinností, společenských norem a environmentálních problémů, podporování ochrany zdraví a kvalitního životního prostředí
- Kompetence pracovní
 - využívání zkušeností a vědomostí získaných v různých vzdělávacích oblastech
 - používání vhodných materiálů a nástrojů, s nimiž manipuluje bezpečně
 - rozvíjení podnikatelského myšlení

3.2.2 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

Jedná se o jedinou vzdělávací oblast, která je navržena pouze pro vzdělání na 1. stupni základní školy. Jejím obsahem je člověk, rodina, společnost, příroda, kultura, vlast, zdraví, historie a současnost. Je tvořen z očekávaných výstupů, učiva a je rozdělen na dvě období. První období zahrnuje 1. až 3. ročník, druhé období 4. až 5. ročník. Toto rozdělení usnadňuje orientaci v obsahu učiva jednotlivých ročníků.

Vzdělávání v této oblasti je zaměřeno na rozvíjení již získaných žákových dovedností a zkušeností. Učí žáky poznávat sebe a své okolí, vnímat mezilidské vztahy. Snaží se, aby žáci pochopili smysl života, dokázali pojmenovat věci a děje a nacházeli mezi nimi souvislosti.

Obor vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět je klasifikován do pěti tematických okruhů:

- Místo, kde žijeme
- Lidé kolem nás
- Lidé a čas
- Rozmanitost přírody
- Člověk a jeho zdraví (RVP ZV, 2017; Vavrdová, 2009)

3.2.3 Regionální vlastivěda

Ve svém projektovém vyučování jsem se zaměřila na tematický okruh „Místo, kde žijeme“, do něhož spadá regionální vlastivěda. Samotná vlastivěda může být vyučována v širším hledisku, kdy se zabývá komplexně Českou republikou, zatímco v užším pojetí žáci poznávají nejbližší okolí svého bydliště, a to nazýváme regionální vlastivěda. Dle mého názoru je důležité, aby žáci měli přehled o celé České republice, ale nejvíce by se měli orientovat v místě svého bydliště a jeho blízkém okolí. Proto jsem pro své projektové vyučování zvolila téma „Krkonoše“.

Abychom dobře pochopili, co vše zahrnuje regionální vlastivěda, vysvětleme si základní termín s ní spjatý, a to region. Slovník cizích slov (2010) jej stručně definuje jakou konkrétně vymezenou oblast. Chromý (2009) ve svém článku uvádí, že „*Obecně se region definuje jako více či méně ohraničená územní jednotka, která se díky své jednotnosti, uniformitě či shodnosti znaků nebo určitému organizačnímu principu liší od jiných územních jednotek.*“ (s. 4).

Regionální vlastivědu můžeme chápat jako souhrn přírodovědných, zeměpisných, ekonomických či společenských znalostí o konkrétním místě naší vlasti, tedy regionu. Obsahem je učivo o žákově bydlišti (domovu), o obci či městě a jeho krajině, kam spadá přírodní bohatství, dopravní komunikace, historie, zvyky. Regionální vlastivěda by měla v žácích vzbudit kladný vztah k jejich bydlišti a blízkému okolí, a to nejen z hlediska teoretického, ale i praktického. „*Žáci poznávají konkrétní skutečnost-místní krajinu v rámci vlastivědných vycházek či exkurzí. Umožňuje jim to lépe a důkladněji pochopit jevy a procesy, poznávat vztahy, příčiny a zákonitosti sledovaných jevů a procesů v krajině. Také jim poskytuje mnoho impulsů a východisek pro další rozvoj jejich vědomostí a dovedností.*“ (Vavrdová, 2009, s. 55).

Nesmíme zapomínat, že nedílnou součástí pro kvalitní vyučování jsou znalosti učitele. Na jedné straně jsou vědomosti teoretické a na druhé je učitelova schopnost vnést do výuky skutečnost a konkrétní obrazy a modely. Patří mezi to přehled o kulturních zařízeních v regionu, možnostech výletů, vycházek či exkurzí nebo využívání vhodných vyučovacích prostředků. Nejzákladnějším prostředkem ve vlastivědě a v regionální zvláště, jsou atlasy a mapy. Práce s mapou a orientace v ní by měla být pro učitele jedním ze základních vyučovacích cílů (Vavrdová, 2009).

4 Krkonoše

Krkonoše se svou rozlohou 631 km² (z toho 454 km² je území na české straně, zbylých 177 km² patří Polsku) jsou nejvyšším pohořím nejen České republiky, ale i střední Evropy. Jejich přibližná délka je 35 km a patří mezi významná centra geobiodiverzity ve střední Evropě. Pod tímto termínem chápeme, že oplývají mimořádnou pestrostí fauny a flóry, za což vděčí své zeměpisné poloze, kde se v minulosti odehrály události formulující vývoj přírody a krajiny (Paulík, 2014; Příroda a historie, 2010).

Krkonoše jsou z hlediska geologie velmi starým pohořím, avšak jejich geomorfologický vývoj je datován k období třetihor a čtvrtohor. Jak ve své publikaci uvádí Vodnárek (2012), vše začalo ve třetihorách pohybem afrických litosférických desek směrem na sever, kde došlo ke srážce s Evropou a následným podsunutím Africké desky pod jižní okraj starého kontinentu. Tím došlo k vytlačení tehdejšího mořského dna a započalo Alpínské vrásnění, tedy vznik Alp. Výsledkem tohoto vrásnění bylo mimo jiné vyzdvižení Krkonoš. V době ledové, tedy ve čtvrtohorách, ledovce pokryly Krkonoše a svojí činností vymodelovaly některá jejich místa. Velké množství sněhu, mrazové zvětrávání a padání lavin způsobilo vznikl takzvaných karů, tedy kotlů a jam. Příkladem jsou Sněžné jámy a Kotelní jámy. Činnost ledovců dala horám současnou podobu, kdy důsledkem gravitace stékal ledovcový splaz do údolí a vymodeloval je do tvaru písmene U a nazýváme je doly. Typickým je Labský důl a největší Obří důl.

Osídlování Krkonoš se datuje přibližně k 12-14. století, kdy hlavním cílem bylo dobývání nerostného bohatství, a to především železné, stříbrné či měděné rudy. Tímto byl odstartován rozvoj krkonošských sídel. *„Ve 12. století přes Krkonoše procházely obchodní stezky spojující Česko a Slezsko. Jestliže dnes jedeme od Prahy a od Hradce Králové do Krkonoš a postupně opouštíme polabskou rovinu, cestujeme podél Labe a Úpy stejnou cestou, jakou procházeli první osídlenci ve 13. století, když začali obývat kdysi nepřístupné hory v pohraničí země České. Kromě pastvy dobytka a lesních prací, se zabývali hledáním a těžbou železné a měděné rudy a jiných cenných minerálů.* (Machalová a spol., 1996, s. 26).

V 16. až 17. století byly Krkonoše osídlovány především z důvodu výroby skla. Následovalo období budního hospodářství¹, které vedlo k rozvoji turistiky, a to především v 19. a 20. stoletím. Bohužel velká návštěvnost lidí v horách vedla k výraznému poškozování krajiny a přírody. To vedlo k zavedení několika ochranných opatření, jejichž výsledkem bylo vyhlášení Krkonošského národního parku (Vliv člověka na přírodu a krajinu, 2010; History of the Giant Mountains, 2020).

Ke Krkonošům úzce patří Podkrkonoší, v němž se nachází spousta malebných měst, které by neměl návštěvník největšího pohoří v České republice vynechat. Některé z nich můžeme považovat za takzvaná centrální města. Mezi ně například patří Vrchlabí, jenž má první doložitelnou zmínku ze 14. století. Nachází se zde hlavní sídlo správy Krkonošského národního parku a zámek, k němuž se váže zajímavost „*Zámek ve Vrchlabí má čtyři věže jako čtyři roční období, dvanáct vchodů jako měsíců v roce, 52 dveří jako týdnů a 365 oken, jako dní v roce.*“ (Vodnárek, 2012, s. 92).

Městem, které stojí za zmínku je Pec pod Sněžkou, jenž leží necelých 7 km pod Sněžkou. Vede odsud lanovka na samotný vrchol s možným výstupem na Růžové hoře. Dalšími městy jsou například Trutnov, město draka, Hostinné, město obrů či Jilemnice

4.1 Krkonošský národní park (KRNAP)

Jedná se o nejstarší národní park v České republice o rozloze 385 km², jenž byl vyhlášen 17. 5. 1963. Předcházelo mu vyhlášení několika přírodních rezervací a na polské straně byl v roce 1959 vyhlášen Karkonoski Park Narodowy.

Na území KRNAPu bylo objeveno přes 1200 druhů kvetoucích rostlin, více jak 50 druhů savců a nad 160 druhů ptáků. Velká většina z nich patří mezi ohrožené a chráněné a některé jsou označovány jako krkonošské endemity² (Toušlová a spol., 2009). Ve svém znaku má KRNAP zákonem chráněný hořec tolitovitý (viz obr. č. 1 a 2).

¹ Období, kdy kolonisté v Krkonoších těžili dřevo a drahé kovy, a kteří po úpadku této činnosti v těchto místech zůstali a začali se živit senařením a chovem dobytka (Povídání o historii, 2020).

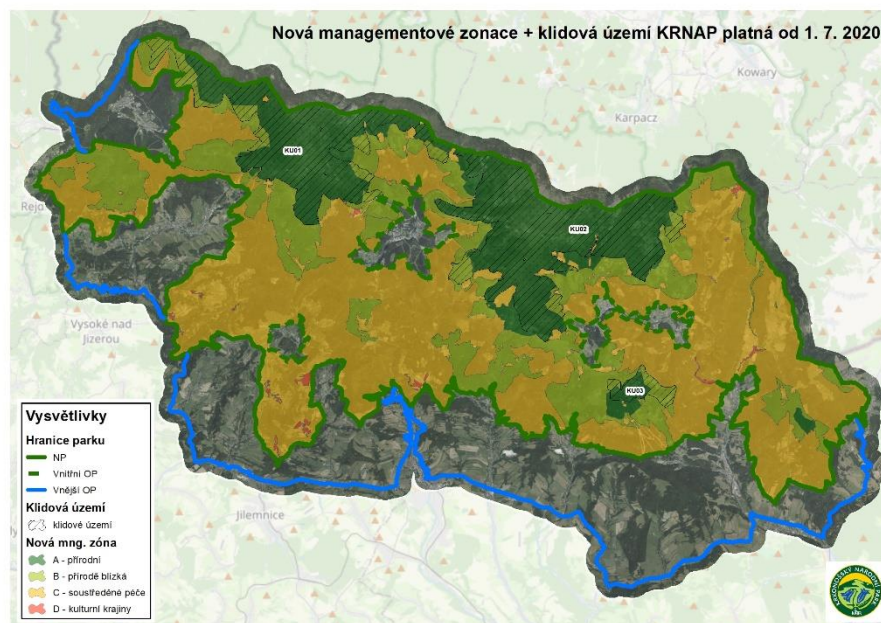
² Rostliny či živočichové, kteří se vyskytují pouze na území Krkonoš (Toušlová a spol., 2009).



Obrázek č. 1 (vlevo): Logo KRNAPu (Krnep.cz [online])

Obrázek č. 2 (vpravo): Hořec tolitovitý (Krnep.cz [online])

KRNAP patří mezi turisticky navštěvovaná místa, a tak se počet návštěvníků za rok vyšplhá až k 8 milionům. Ti si mohou vybrat z několika turisticky značených tras, které dohromady měří přibližně 800 km. Doposud se park rozděloval na tři zóny, které byly zaměřeny na omezení v pohybu návštěvníka a zranitelnost konkrétních území. V první, té nejvzácnější, a druhé je zakázáno pohybovat se mimo vyznačené lyžařské a turistické trasy. Ve třetí zóně je přístup bez omezení a tvoří přibližně 78 % z celé plochy. Od července 2020 platí tzv. managementová zonace, která rozděluje park na čtyři zóny (viz obr. č. 3) (Paulík, 2014; Nová zonace KRNAP v otázkách a odpovědích, 2010)



Obrázek č. 3: Zonace KRNAPu (Krnep.cz [online])

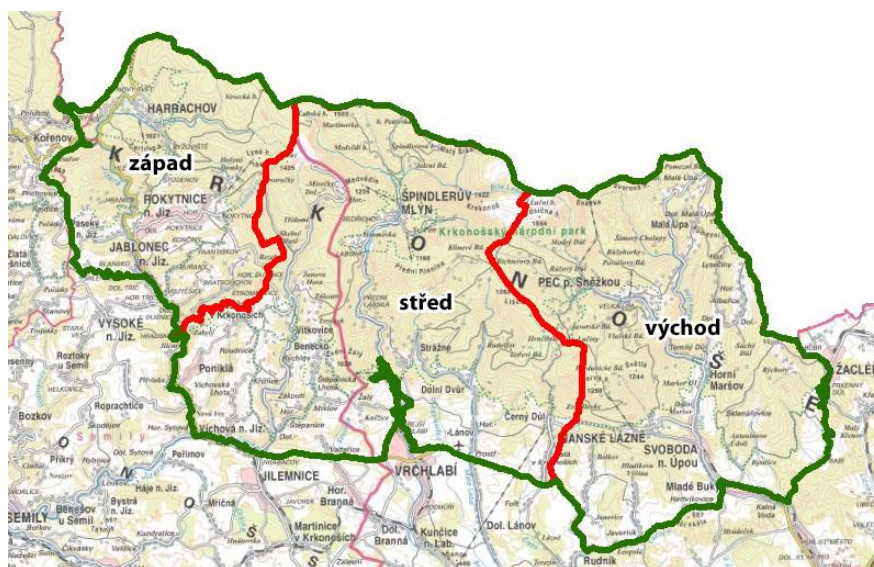
Sídlo KRNAPu najdeme v podkrkonošském městě Vrchlabí, kde rovněž bylo roku 2014 otevřeno Krkonošské centrum environmentálního vzdělávání, které dnes už nikdo nenazve jinak než Krtek. Nachází se zde přednáškový sál, laboratoř, galerie a knihovna. Centrum poskytuje prohlídky a přednášky pro veřejnost i pro školy. Na základě spolupráce s konkrétním lektorem si učitel (případně ředitel školy) vybere z příslušné nabídky přednášek a programů. Já jsem pro svůj projekt měla domluvenou přednášku o ochraně přírody v Krkonoších, kde byla pro žáky připravena prezentace a pracovní listy pro žáky. S panem lektorem jsem rovněž byla domluvena na krátké přednášce o zviřeně Krkonoš a exkurzi do záchrané stanice s poraněnými zvířaty (KCEV Krtek, 2010).

4.2 Nejvýznamnější oblasti

Krkonoše nám nabízí nespočet krásných míst, která můžeme navštívit. Pojďme si představit jedny z nejnavštěvovanějších.

Krkonoše rozdělujeme do třech částí (viz obr. č. 4):

- Západní Krkonoše (Harrachov, Rokytnice nad Jizerou, Benecko, ...)
- Střední (centrální) Krkonoše (Špindlerův Mlýn, Strážné, Horní Mísečky ...)
- Východní Krkonoše (Sněžka, Pec pod Sněžkou, Jánské Lázně, Svoboda nad Úpou, Malá Úpa, ...) (Registrace k odběru, 2010)



Obr. č. 4: Rozdělení Krkonoš (Krnap.cz [online])

4.2.1 Sněžka

Sněžka (viz obr. č. 5 a 6) je nejvyšší horou nejen Krkonoš, ale celé České republiky. Její aktuální výška je 1 603 m n. m. Vrcholem prochází cesta česko-polského přátelství, která měří necelých 17 km. Svůj název získala v roce 1823 a to odvozením od svého častého stavu „sněhem pokrytá“. Na samotném vrcholu se nachází několik významných budov. Nalezneme zde například konečnou stanici lanovky, která vede z Pece pod Sněžkou, rotundu kaple sv. Vavřince, Polskou boudu s meteorologickou stanicí a své sídlo zde má nejvýše položená Česká poštovna.

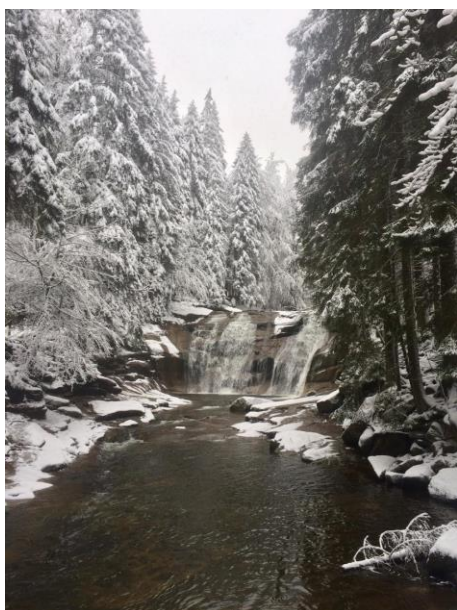
Návštěvníci Krkonoš, jejichž cílem je zdolat Sněžku, mají na výběr z mnoha tras, kterými se dostanou na samotný vrchol. Každá trasa je jedinečná a nabízí krásné výhledy. Uvedu jen několik základních:

1. Z Pece pod Sněžkou Obřím dolem na Sněžku a zpět přes Růžovou horu do Pece pod Sněžkou.
2. Z Horní Malé Úpy přes Pomezní boudy a Jelenku na Sněžku a zpět.
3. Ze Špindlerova Mlýna přes Špindlerovu boudu a Obří sedlo na Sněžku a zpět podél Bílého Labe (Hora Sněžka-Pec pod Sněžkou, Krkonoše, 2019; 10 NEJ MÍST KRKONOŠ, 2019)



Obr. č. 5 (vlevo): Polská bouda s meteorologickou stanicí (archiv autorky)

Obr. č. 6 (vpravo): Pohled na Sněžku (archiv autorky)



4.2.2 Harrachov

Horské město, které můžeme označit za hraniční bod na západě Krkonoš. Je významné lyžařským areálem se skokanskými můstky, jež patří mezi šest největších na světě. Harrachov je též známý díky Mumlavským vodopádům (viz obr. č. 7), které jsou považovány za nejbohatší v objemu vody (Vítek a Leschinger, 2011).

Obr. č. 7: Mumlavské vodopády (archiv autorky)

4.2.3 Černá hora

Se svou výškou 1 299 m patří k nejvyšším horám Krkonoš. Tyčí se nad městečkem Jánské lázně, odkud přímo na horu vede lanovka. Na vrcholu najdeme sáňkařskou dráhu a lyžařský areál. K Černé hoře neodmyslitelně patří Černohorské rašeliniště, jež je tvořeno z dřevěného 3,5 km dlouhého chodníku. Představuje naučnou stezku, kde zejména v letních měsících mohou návštěvníci vidět řadu vzácných rostlin. (10 NEJ MÍST KRKONOŠ, 2019).



4.2.4 Pančavský vodopád

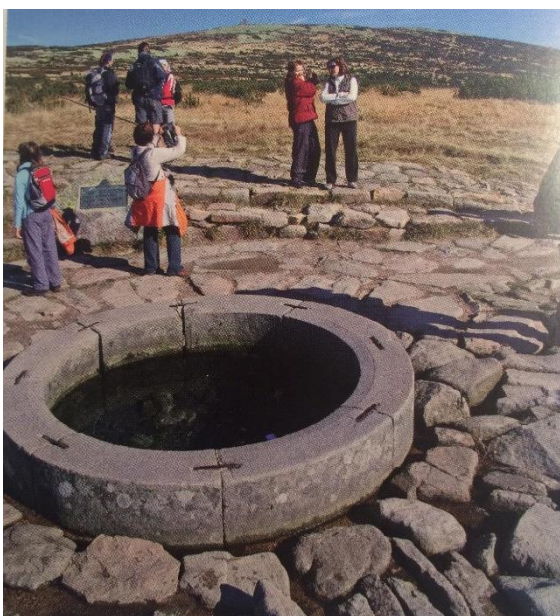
Nachází se ve střední oblasti Krkonoš a se svými 148 metry patří k nevyšším vodopádům v České republice (viz obr. č. 9), (10 NEJ MÍST KRKONOŠ, 2019).

Obr. č. 9: Pančavský vodopád (Krkonoše.eu [online])

4.2.5 Pramen Labe

Labe, pramenící v Krkonoších, je jednou z největších řek Evropy. Její délka je 1 154 km a České republice náleží necelých 360 km. Turistické označení Pramene Labe se nachází na Labské louce (viz obr. č. 10). Avšak skutečné prameniště se nachází přibližně 300 metrů od turisticky vyznačeného místa. Toto místo je však z důvodu ochrany nepřístupné (Paulík, 2014).

Zajímavostí je kamenná zídka s erby měst, kterými Labe protéká (viz obr. č. 11).



Obr. č. 10 (vlevo): Pramen Labe pro turisty (Paulík, Ottův turistický průvodce, 2014)

Obr. č. 11 (vpravo): Kamenná zídka s erby měst (Cestovatele.info [online])

4.3 Naučná stezka

Každý z nás již určitě během svého života prošel alespoň jednou naučnou stezkou. Je to turistická trasa, jenž vede přes lesy, chráněná území, ale také zámecké či městské parky. Jejím hlavním cílem je předat návštěvníkům potřebné informace o konkrétním místě a jeho blízkém okolí. Informace jsou zprostředkovány pomocí informačních panelů nebo tištěné brožury.

Naučná stezka není pouze pro pěší, což je samozřejmě základní typ, ale existují rovněž stezky cyklistické, běžkařské nebo vodácké. Vydáme-li se na nějakou naučnou stezku, je důležité vědět, jaké má označení. Typickým značením je bílý čtverec o velikost 10x10 cm s úhlopříčným zeleným pruhem, jenž vede z levého horního do pravého dolního rohu.

Avšak můžeme se setkat i s jiným druhem značení nebo naopak s nedostatečným či úplně chybějícím. Proto je důležité se před samotnou cestou s konkrétní stezkou seznámit, případně během návštěvy využívat tištěného průvodce (Co je naučná stezka, 2020).

V současné době existuje nespočet naučných stezek napříč celou Českou republikou. V Krkonoších jich najdeme hned několik, které jsou snadno dohledatelné na internetu nebo v různých knihách. Ale proč nenechat žáky, aby si vytvořili svou vlastní? Právě v rámci projektového vyučování je to skvělý způsob realizace.

Před samotnou žákovskou tvorbou je důležitá příprava ze strany učitele. Především si uvědomit, zdali jsou žáci dostatečně připraveni vytvářet naučnou stezku. Velkou roli hraje jejich věk, osobní zkušenosti a schopnost spolupráce.

Ve svém projektu jsem pro žáky vytvořila pro inspiraci naučnou stezku, kterou jsem nazvala „Od Pančavského vodopádu k medvědům“ (viz příloha A) a seznámila je s pravidly její tvorby. Jejich skupinové práci předcházelo seznámení s neznámějšími místy v Krkonoších, vzájemné sdělování vlastních zkušeností a zážitků a vypsání přesných bodů, jak při tvorbě postupovat. Žáci byli při své tvorbě velmi kreativní a tím vznikly zajímavé naučné stezky (viz příloha J), které byly inspirovány společným výkladem i osobními zkušenostmi.

4.4 Horská služba Krkonoše

Ke každým horám neodmyslitelně patří horská služba. Je důležité, aby nejen dospělí, ale i děti znaly pohotovostní číslo 1210, na které v případě nebezpečí či úrazu zavolají.



Hlavní sídlo horské služby najdeme ve Špindlerově Mlýně, ale po celých Krkonoších i Podkrkonoší je několik stanic. Na základě udání vaší polohy vyjedou záchranáři z místa, které je k vám nejbližší. Stanice horské služby se nachází například v Harrachově, Černém dole, Jánských lázní, Žacléři, Peci pod Sněžkou, Vítkovicích, Strážném atd.

A co je náplní horské služby? V první řadě provádí záchranné a pátrací akce v horském terénu, kde poskytuje první pomoc a zajišťuje převoz zraněných. Zároveň se podílí na vytváření bezpečnostních podmínek pro návštěvníky hor, zejména provádí instalaci výstražných a informačních označení. Informuje o klimatických podmínkách a upozoruje na lavinové činnosti. Úzce spolupracuje s orgány ochrany přírody a životního prostředí.

Poskytuje besedy pro školy (Stanice HS Krkonoše, 2013; Poslání a úkoly, 2013). Této nabídce jsem v rámci svého projektového vyučování využila já. Spojila jsem se s horskou službou a jeden ze záchranářů z Janských lázní vytvořil pro žáky přednášku o jejich práci a přivezl s sebou vybavení, které musí mít každý záchranář u sebe. Pro žáky byla tato praktická ukázka práce záchranářů velmi atraktivní a doporučuji této možnosti využít.

5 Projekt „Putování s Krakonošem“

5.1 Charakteristika projektu

Projekt nese název Putování s Krakonošem a je vytvořen pro žáky 5. ročníku základní školy. Je vyučován v rámci vlastivědy, která je součástí vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět. Konkrétním tematickým okruhem, do kterého spadá problematika Krkonoš, je „Místo, kde žijeme“. Projektové vyučování integruje i jiné vyučovací předměty. Například matematiku, český jazyk, prvouku a jiné.

Zaměření na Krkonoše jsem si vybrala především proto, že celý život bydlím v Podkrkonoší a naše nejvyšší hory dobře znám a mám je velmi blízko. Také považuji za povinnost, aby se žáci dokázali orientovat v Krkonoších jak po stránce teoretické, tak i praktické. Projektová metoda mi přišla jako vhodný způsob, jak je s nimi seznámit.

Důležitým faktorem při rozhodování termínu realizace bylo počasí. Vzhledem k tomu, že byl do projektu zahrnut výlet a exkurze, přišlo mi ideální odučit projekt na podzim, konkrétně v říjnu. Přesný termín byl 14.-17. 10. 2019.

Na realizaci projektu jsem byla domluvena již od června 2019 s paní ředitelkou jedné malé základní školy v Podkrkonoší. Domluvily jsme se, že si v daném týdnu zrealizují projekt, který jsem vytvořila, a to konkrétně v pátém ročníku. Žáci si díky němu měli ověřit své znalosti v této oblasti, ale zároveň se přiučit novým věcem, jako je například orientace na mapě, vytváření naučné stezky, práce s fakty, ale také návštěva Krkonošského centra environmentálního vzdělávání, kde jsem pro ně domluvila s lektory přednášku. Zdali má možnost realizace projektu platí jsem si u paní ředitelky ověřovala na začátku školního roku (září 2019) a zároveň sdělila konkrétní termín. Pro jistotu jsem se šla do školy připomenout týden před samotným začátkem projektu. Ve škole na chodbě jsem se potkala s panem učitelem, u kterého jsem měla projekt realizovat. Po našem představení a mém sdělení, že já u něho budu následující týden učit ten projekt o Krkonoších, mi řekl, že vůbec neví, o čem mluvím. Myslela jsem si, že paní ředitelka zapomněla a určitě mu to co nejdříve sdělí. Bohužel, když jsem se setkala s paní ředitelkou řekla mi, že si můj projekt představovala úplně jinak a nedovolí mi ho realizovat. Její náhlou změnu názoru jsem nechápala, protože o mém projektu a mých plánech věděla několik měsíců dopředu. V prvních minutách jsem začala panikařit, co budu s touto situací dělat. Věděla jsem, že si musím najít jinou školu, ve které si budu moc projekt zrealizovat. Zároveň jsem ale věděla, že na poslední chvíli mi žádná škola nedovolí, abych jim na čtyři dny zastavila

výuku, kvůli mému projektu. Bylo nutné, aby došlo k realizaci v tomto daném termínu z důvodu domluvených přednášek od KRNAPu a domluvené besedy se záchranářem z horské služby. Bohužel dle mého očekávání, ani jedna základní škola, kterou jsem kontaktovala mi nevyšla vstříc. Nakonec jsem díky známému dostala kontakt na malotřídní školu v Dolní Kalné, kde se paní ředitelce můj nápad líbil a nabídla mi, že můžu projekt realizovat u nich na škole. Avšak ne v tom daném termínu a bohužel ani ne vše, co jsem měla naplánované. Z důvodu nedostatku časových dotací by nebylo v jejich možnostech dát mi na realizaci tolik vyučovacích hodin. Nabídku jsem přijala, domluvenou přednášku a besedu jsem zrušila a z mého původního plánu jsem se snažila vytáhnout to nejdůležitější a nejatraktivnější pro žáky. Společně s paní ředitelkou jsme se domluvily, že mi umožní k realizaci 2 dny, které nebudou v jednom týdnu, ale budou rozvrženy do jednoho měsíce.

Cílem a smyslem je osvojení si nových vědomostí a dovedností, a upevnění již získaných, o Krkonoších a jejich blízkém okolí, nejen po stránce teoretické, ale i praktické. Učení se orientaci a práci s mapou a využívání vlastních zkušeností a zážitků. Během projektu je rozvíjeno několik žákovských kompetencí, především kompetence k učení, kdy žák získává díky zábavného formě učení nové informace o Krkonoších. Další kompetencí je k řešení problémů, která úzce souvisí se sociální, kdy žák dokáže pracovat samostatně, ale i ve skupině, kde se všichni vzájemně respektují. Rozvíjí svoji fantazii, tvořivost a logické myšlení. Při práci na projektu dochází k rozvoji kompetence komunikativní, kdy si žák nejen obohacuje svoji slovní zásobu, dokáže před spolužáky přednést svůj názor, ale také naslouchá ostatním.

Během projektového vyučování je využíváno několik výukových metod. Nejvíce je využívána metoda praktická, kdy žáci vyrábí brožuru se zajímavostmi o Krkonoších a uplatňují výtvarné dovednosti a práci s mapou. Dále se jedná o metody slovní, žáci čtou s porozuměním, vyplňují pracovní listy a komunikují mezi sebou a pracují ve svých skupinách. Během prezentace svých prací je uplatňována metoda názorně demonstrační. V poslední řadě zmíním i metodu motivační, kdy jsou žáci celým projektem motivováni ke spolupráci, komunikaci, seberozvoji a vzájemnému sdílení svých názorů.

Na konci každé hodiny dochází k zhodnocení jejího průběhu a krátké reflexi. V samotném závěru žáci zhodnotí projekt odpovídáním na otázky. Je rovněž využito slovní hodnocení ze strany učitele, kdy zhodnotí nejen práci žáků, ale i svoji.

5.2 Realizace projektu

5.2.1 Plánování průběhu projektu

Před začátkem projektu je potřeba uvědomit si, jaké aktivity máme naplánované. V tomto projektu jsou využity aktivity vnitřní, tedy ve třídě, ale i venkovní. V případě venkovních, je potřeba informovat rodiče o podrobnostech (místo konání, časová náročnost aktivity, finance na dopravu, oblečení a občerstvení) a také požádat o jejich souhlas. Jedná-li se o aktivity vnitřní je zapotřebí uspořádat si veškeré pomůcky, které budeme v hodinách využívat (pracovní listy, literatura, prezentace, výtvarné potřeby), případně je zajistit (počítače, učebny).

5.2.2 První projektový den

1. vyučovací hodina

Téma hodiny: Seznámení s projektem

Pomůcky: vlastní brožura (viz příloha A), pracovní list č. 1 (viz příloha B), psací potřeby, papíry

Organizační formy výuky: individualizovaná, skupinová

Metodický postup:

- motivace žáků a vysvětlení naší náplně práce pro následující dny
- podrobné seznámení s projektem (co nás jednotlivé dny čeká, sdělení cíle a smyslu projektu, vysvětlení veškerých souvislostí), rozdělení do skupin, ve kterých žáci následující dny pracují a vytváří brožuru
- ukázka vlastní vytvořené brožury, která je hlavním cílem žakovského projektu o Krkonoších (žáci vytváří informační brožuru, ve které se nachází články, jenž sepíší na základě aktivity během projektu, např.: první pomoc, tipy na výlet aj.); žáci vytváří brožuru ve skupinách
 - o „Četli jste již někdy skutečnou brožuru?“
 - o „Víte, co je při její tvorbě důležité?“
 - o následuje učitelem vedená diskuse, kdy žáci sdělují své myšlenky a nápady

- žáci si při práci ve skupině musí rozdělit mezi sebou role (mluvčí, vedoucí skupiny, dotahovač, sběratel informací, spisovatel, ilustrátor aj.); každý ale musí mít svou roli, kterou bude naplno vykonávat
- nezbytné je žáky seznámit s tím, co vše můžeme v běžné brožuře najít a co by měla obsahovat
 - titulní název
 - gramaticky a pravopisně psané články
 - vhodné a zajímavé názvy článků
 - jména osob, kteří se na její tvorbě podíleli
 - obrázky pro lepší představu
 - popisy obrázků
 - pravdivé informace
 - tipy a rady
 - obsah a stránkování
- pracovní list-zakreslování Krkonoš do mapy
- vytváření myšlenkové mapy (díky ní si žáci připomenou, co vše již o Krkonoších vědí a pro učitele si vytvoří přehled o jejich znalostech)
- prostor pro případné dotazy
- reflexe a závěr hodiny

2. vyučovací hodina

Téma hodiny: Co je to KRNAP?

Pomůcky: čtvrtky, barevné papíry, nůžky, lepidlo, logo KRNAPu (viz příloha D), pastelky/voskovky, psací potřeby

Organizační formy výuky: skupinová, individualizovaná, hromadná

Metodický postup:

- v komunitní kruhu učitel žákům pokládá otázku „*Co znamená zkratka KRNAP?*“
 - následuje vysvětlení zkratky a diskuse, co vše do Krkonošského národního parku patří (fauna, flóra, zobrazení na mapě ...)
 - kdo spravuje KRNAP (ukázka internetového portálu www.krnep.cz)

- složení loga KRNAPu
 - žákům rozdám rozstříhané logo, jejich úkolem bude jej složit a nalepit na čtvrtku
 - na interaktivní tabuli promítnu logo v barevném provedení a popíšeme si, co vše na mě najdeme
 - *„Víte někdo, jak se jmenuje tato vzácná rostlina, kterou KRNAP ve svém logu má a pro ji tam má?“*
- tvorba obalu brožury
 - v druhé části hodiny si žáci ve svých skupinách vytvoří obal brožury
 - mohou se inspirovat mou, která bude po celý týden k dispozici jako inspirace
- reflexe, hodnocení a závěr hodiny

3. vyučovací hodina

Téma hodiny: Počasí v Krkonoších a Podkrkonoší

Pomůcky: pracovní list č. 2 (viz příloha E), počítač, psací potřeby

Organizační formy výuky: individualizovaná, skupinová, hromadná

Metodický postup:

- seznámení s cílem hodiny
- povídání si, jaké může být na horách počasí, kde se o aktuální či nastávající i předešlé situaci dozvědět a jak se připravit na horské počasí
 - *„Říká Vám něco zkratka čhmí?“*
 - společná ukázka webového portálu www.chmu.cz, se kterým žáci budou celý týden pracovat a vyhledávat vše o počasí
- každý skupina pracuje s pracovním listem, na kterém jsou dvě tabulky
 - první slouží k zaznamenávání každodenního počasí v Krkonoších a Podkrkonoší
 - do druhé žáci zapisují počasí během všech ročních období (k tomu jim dopomáhá již výše zmíněný webový portál)

- žáci se učí zodpovědnosti tím, že počasí zaznamenávají každý den bez učitelova připomenutí (záleží pouze na nich, zdali si aktuální počasí vyhledají ráno, dopoledne nebo na konci poslední hodiny)
- na konci projektu však musí být pracovní list vyplněný, aby si ho mohli žáci vložit do svých brožur
- reflexe, hodnocení a závěr hodiny

4. vyučovací hodina

Téma hodiny: Povídka od Krakonoše

Pomůcky: pracovní list č. 3 (viz příloha F), psací potřeby

Organizační formy výuky: individualizovaná, skupinová

Metodický postup:

- vysvětlení co je to povídka
 - „*Myslíte, že existují povídky o Krkonoších?*“
- každý žák dostane svůj pracovní list, na kterém bude povídka
 - následně si vytvoří své skupiny a jelikož není text dokončený, vymyslí konec společně
 - k povídce namalují obrázek a vše mohou použít do své brožury
- reflexe, hodnocení a závěr hodiny

5. vyučovací hodina

Téma hodiny: Krkonoše

Pomůcky: myšlenkové mapy žáků, prezentace (viz příloha G)

Organizační formy výuky: hromadná, frontální

Metodický postup:

- využití myšlenkových map z první hodiny, kdy jednotlivě žáci sdílí s ostatními své znalosti o Krkonoších
 - diskuse-žáci sdělují své zážitky (výlety, fauna, flóra aj.)
- učitel prezentuje vlastní prezentaci na téma Krkonoše

- obsahuje nejznámější místa, která v našem nejvyšším pohoří najdeme
- ke každému místu je v bodech vypsáno několik základní informací
- reflexe, hodnocení a závěr hodiny

5.2.3 Druhý projektový den

1. vyučovací hodina

Téma hodiny: Horská služba a první pomoc na horách

Pomůcky: interaktivní tabule, pomůcky záchranáře

Organizační formy výuky: hromadná, frontální

Metodický postup:

- sdělení cíle hodiny
- v první polovině hodiny se žáci seznamují s funkcí a náplní práce horské služby
 - pan záchranář má pro žáky připravenou prezentaci, ve které zmiňuje, za jakých situací vyjíždění do horského terénu, co vše jejich práce obnáší, jaké mají vybavení aj.
- druhá část hodiny je spíše praktická
 - ukázka vybavení záchranáře horské služby-co vše najdeme v jeho batohu
 - praktické vyzkoušení první pomoci
 - co vše si s sebou vzít na hory (v zimě X v létě)
- reflexe, hodnocení a závěr hodiny

2. a 3. vyučovací hodina

Téma hodiny: Tvorba brožury

Pomůcky: brožura, počítač, barevné papíry, lepidlo, pastelky/voskovky, nůžky, psací potřeby

Organizační formy výuky: skupinová

Metodický postup:

- dvě vyučovací hodiny jsou věnovány zápisu všech informací z předchozí přednášky do souvislého textu, který je využit jako článek do brožury
- žáci využívají internet pro dohledávání dalších informací, případně pro inspiraci ke kresbě obrázků či k tisku potřebných fotografií
- reflexe, hodnocení a závěr hodiny

4. vyučovací hodina

Téma hodiny: Šifrovaná abeceda

Pomůcky: pracovní list č. 4 (viz příloha H), psací potřeby

Organizační formy výuky: individualizovaná, hromadná

Metodický postup:

- propojení s matematikou, každý žák má svůj pracovní list, na kterém pomocí matematických příkladů (sčítání, odčítání, dělení) vyluští tajenku, kam pojedeme následující den na výlet (Krkonošské centrum environmentálního vzdělávání ve Vrchlabí-Krtek)
 - o diskuse vedená učitelem, zdali už na tomto místě někdo byl a co vše tam najdeme
 - o sdělení, jaká přednáška žáky čeká a co vše si s sebou vezmou

5. vyučovací hodina

Téma hodiny: Jedeme na výlet

Pomůcky: internet, mapa (viz příloha I), psací potřeby

Organizační formy výuky: skupinová

Metodický postup:

- práce s mapou a internetem

- na interaktivní tabuli učitel žákům promítne mapu Krkonoš, kde pomocí kolečka vyznačí, na kterém místě ve Vrchlabí se budeme dopoledne nacházet
- učitel zadává žákům úkol, kde pracují s mapou (případně s internetem)
 - úkolem žáků ve svých skupinách je vyhledat v okolí Vrchlabí rozhledny a k jedné z nich vytvořit turistickou trasu od Krkonošského centra environmentálního vzdělávání
 - před skupinovou prací si sdělíme, jaké rozhledny žáci v okolí Vrchlabí našli a zvolíme pouze jednu společnou a to Žalý
 - zaznamenání počtu kilometrů, barvy trasy, přes která místa trasa povede či zda je možné se k nějakému místu přiblížit městskou hromadnou dopravou
 - žáci ze svých informací utvoří souvislý text a využijí ho jako článek do své brožury
 - rovněž tato trasa je využívána následující den během výletu (pouze za příznivého počasí)
 - společně na konci hodiny utvoříme komunitní kruh a obě skupiny představí svou trasu, je totiž možné, že se budou lišit
 - na základě prezentací vyhodnotíme trasu, která bude přijatelnější pro výšlap, a podle které se budeme orientovat při cestě druhý den

5.2.4 Třetí projektový den

1. až 4. vyučovací hodina

Téma hodiny: Návštěva KRNAPu

Pomůcky: vlakové spojení Pilníkov-Vrchlabí a zpět

Organizační formy výuky: hromadná, individualizovaná, frontální

Metodický postup:

- již ve vlaku jsou žáci seznámeni s pravidly, dle kterých se budou po celý den řídit
- návštěva Krkonošského centra environmentálního vzdělávání ve Vrchlabí, které bylo vytvořeno správou KRNAPu
- pro žáky je v centru připravena přednáška o Ochráně přírody v Krkonoších s lektorem, který má připravenou atraktivní prezentaci a k ní pracovní listy, které si žáci mohou nechat
- následuje exkurze Zvířena Krkonoš, kdy se žáci dozví informace o vyhynulých či přemnožených zvířatech a následně navštíví záchranou stanici s poraněnými zvířaty
- s lektorem je domluvena návštěva centra přibližně od 8:30 do 11:30, plánovaný odjezd z Pilníkova do Vrchlabí je vlakem v 7:14

5. až 7. vyučovací hodina

Téma hodiny: Výstup na rozhlednu Žalý

Pomůcky: žáky vytvořená turistická mapa z předchozího dne

Organizační formy výuky: hromadná

Metodický postup:

- po skončení přednášky v Krkonošském centru environmentálního vzdělávání přenechá učitel slovo žákům
- žáci mají z předchozího dne vytvořenou (a učitelem ověřenou) turistickou trasu na rozhlednu Žalý, která se nachází blízko městu Vrchlabí
- městskou hromadnou dopravou se přiblížíme na zastávku Benecko, odkud to na Žalý není daleko
- nyní se z žáků stávají průvodci a vše si organizují sami (učitel je tu pouze jako dozor a zasahuje pouze, když žáci nedodržují pravidla nebo potřebují poradit)
- při tomto výletu žáci uplatňují svou orientaci na mapě a schopnost organizace
- při výstupu na rozhlednu si žáci udělají fotografie do své brožury a sdělíme si, co vše se při tvorbě turistické trasy dozvěděli, jak při svém plánování

postupovali a zdali si již teď dokážou představit, že by naplánovali výlet pomocí mapy na jiné místo v Krkonoších

- tento výlet je realizován pouze za příznivého počasí
- plánovaný návrat nejpozději v 15:04 vlakem
- reflexe, hodnocení a ukončení výletu

5.2.5 Čtvrtý projektový den

1. a 2. vyučovací hodina

Téma hodiny: Dokončení brožury

Pomůcky: brožura, internet, nůžky, lepidlo, barevné papíry, pastelky/voskovky, psací potřeby

Organizační formy výuky: skupinová, hromadná

Metodický postup:

- v úvodu hodiny připomenutí událostí předchozího dne, zrekapitulování návštěvy výukového centra KRNAPu a výletu na rozhlednu Žalý
- každý žák dostane prostor pro vlastní vyjádření, co nového si z předešlého dne odnáší a zdali je obohacen o nové informace
 - o „Co vám přišlo zajímavé?“
 - o „Co vás překvapilo?“
- následně žáci opět vytvoří své skupiny a sepisují článek o KRNAPu a výukovém centru Krtek
 - o především využívají své znalosti, ale chtějí-li doplnit jiné zajímavé informace, mají k dispozici počítač
 - o článek obsahuje informace, co je to KRNAP, kdo ho spravuje, co nebo kdo je to Krtek a jaké nabízí možnost vzdělávání se v oblasti Krkonošského národního parku a jiné zajímavost, které se žáci dozvěděli v předchozím dni
- toto je poslední článek, který žáci do své brožury tvoří
- následuje její dokončování a konec druhé hodiny je věnován prezentacím skupin, kdy nám svoji brožuru představí

- posluchači kontrolují, zdali brožura obsahuje vše, co jim na začátku týdne bylo řečeno
- reflexe, hodnocení, především sebehodnocení žakovské práce a závěr hodiny

3. a 4. vyučovací hodina

Téma hodiny: Informační plakát

Pomůcky: čtvrtky, pastelky/voskovky, nůžky, lepidlo, barevné papíry, psací potřeby

Organizační formy výuky: hromadná

Metodický postup:

- žáci pracují s jednou čtvrtkou o velikost A3
- učitel seznámí žáky s cílem hodiny
- žáci společně vytváří informační plakát pro návštěvníky KRNAPu
 - žákům nebude k dispozici předloha, je to způsob reflexe, co vše si z celého týdne odnáší a vyhodnotí jako důležité
 - učitel pouze zmíní, co vše by měl plakát obsahovat
 - kresba hor
 - tipy na zajímavá místa
 - zákazy
 - fauna a flóra
 - roční období v Krkonoších
 - mapa
 - obrázky
- prezentace informačního plakátu
- reflexe, hodnocení a závěr hodiny

5. vyučovací hodina

Téma hodiny: Ukončení projektu

Organizační formy výuky: hromadná, individualizovaná

Metodický postup:

- vytvoření komunitního kruhu
- shrnutí celého projektu a uvědomění si všech nových informací a zkušeností získaných v minulých dnech
- sebereflexe žáků
 - každý žák zhodnotí individuálně svou práci a svoji účast ve skupinových pracích
 - *„Byla Tvá práce dostačující nebo by si příště mohl udělat něco jinak?“*
 - *„Plnil si adekvátně svou přidělenou roli?“*
 - *„Jak se Ti pracovalo s Tvými spolužáky?“*
 - *„Dozvěděl ses něco nového. Pokud ano, co to bylo?“*
 - *„Přišel Ti tento projekt užitečný? Pokud ano, v čem? Pokud ne, proč?“*
- reflexe z pohledu učitele
 - hodnocení vypracovaných brožur
 - hodnocení chování a práci žáků individuálně a ve skupinách
- po ukončení mají žáci k dispozici své brožury, ve kterých najdou potřebné informace o Krkonoších

5.3 Náhradní projekt

Jak jsem již výše zmiňovala, tento náhradní projekt je založen na původním a vznikl na základě zrušení domluvené realizace mého čtyřdenního projektu o Krkonoších. Po domluvě s paní ředitelkou jsem z původního čtyřdenního projektu vytvořila pouze dvoudenní a bohužel ne se všemi plánovanými aktivitami. Snažila jsem, aby myšlenka projektu zůstala stejná a byl splněn základní cíl, a to seznámení s Krkonošemi po stránce teoretické, kdy jsou žákům nejen předávány nové informace, ale také si je sami vyhledávají, tak i po stránce praktické, kdy rozvíjejí své schopnosti pracovat v týmu, komunikovat a řešit problém. Ačkoliv přede mnou stál nelehký úkol a musela jsem některé ze zajímavých aktivit vyřadit, myslím, že cíl jsem i v tomto projektu splnila. Nakonec jeho realizace proběhla během dvou pátků.

5.3.1 První projektový den

1. vyučovací hodina

Téma hodiny: Seznámení s projektem

Pomůcky: vlastní brožura (viz příloha A)

Organizační formy výuky: individualizovaná, hromadná

Metodický postup:

- motivace žáků a podrobné seznámení s projektem (co nás jednotlivé dny čeká, sdělení cíle a smyslu projektu, vysvětlení veškerých souvislostí), rozdělení do skupin, ve kterých žáci po oba projektové dny pracují a vytváří brožuru
- ukázka vlastní vytvořené brožury, která je hlavním cílem žakovského projektu o Krkonoších (žáci vytváří informační brožuru, ve které se nachází články, jenž sepíší na základě aktivity během projektu, např.: první pomoc, tipy na výlet či naučná stezka.); žáci vytváří brožuru ve skupinách
 - o „Četli jste již někdy skutečnou brožuru?“
 - o „Víte, co je při její tvorbě důležité?“
 - o následuje učitelem vedená diskuse, kdy žáci sdělují své myšlenky a nápady

- žáci si při práci ve skupině musí rozdělit mezi sebou role (mluvčí, vedoucí skupiny, dotahovač, sběratel informací, spisovatel, ilustrátor aj.); každý ale musí mít svou roli, kterou bude naplno vykonávat
- nezbytné je žáky seznámit s tím, co vše můžeme v běžné brožurě najít a co by měla obsahovat
 - titulní název
 - gramaticky a pravopisně psané články
 - vhodné a zajímavé názvy článků
 - jména osob, kteří se na její tvorbě podíleli
 - obrázky pro lepší představu
 - popisy obrázků
 - pravdivé informace
 - tipy a rady
 - obsah a stránkování
- tvorba obalu brožury
 - mohou se inspirovat mou, která bude k dispozici jako inspirace
- vytváření myšlenkové mapy (díky ní si žáci připomenou, co vše již o Krkonoších vědí a pro učitele si vytvoří přehled o jejich znalostech)
- prostor pro případné dotazy
- reflexe a závěr hodiny

2. vyučovací hodina

Téma hodiny: Krkonoše

Pomůcky: myšlenkové mapy žáků, prezentace, pracovní list č. 1 (viz příloha C), psací potřeby

Organizační formy výuky: hromadná, frontální, individualizovaná

Metodický postup:

- pracovní list-zakreslování Krkonoš do mapy
- využití myšlenkových map z první hodiny, kdy jednotlivě žáci sdílí s ostatními své znalosti o Krkonoších
 - diskuse-žáci sdělují své zážitky (výlety, fauna, flóra aj.)

- učitel prezentuje vlastní prezentaci na téma Krkonoše
 - o obsahuje nejznámější místa, která v našem nejvyšším pohoří najdeme
 - o ke každému místu je v bodech vypsáno několik základní informací
- reflexe, hodnocení a závěr hodiny

3. vyučovací hodina

Téma hodiny: Horská služba a první pomoc na horách

Pomůcky: interaktivní tabule, pomůcky záchranáře

Organizační formy výuky: hromadná, frontální

Metodický postup:

- sdělení cíle hodiny
 - v první polovině hodiny se žáci seznamují s funkcí a náplní práce horské služby
 - o pan záchranář má pro žáky připravenou prezentaci, ve které zmiňuje, za jakých situací vyjíždění do horského terénu, co vše jejich práce obnáší, jaké mají vybavení aj.
 - druhá část hodiny je spíše praktická
 - o ukázka vybavení záchranáře horské služby-co vše najdeme v jeho batohu
 - o praktické vyzkoušení první pomoci
 - o co vše si s sebou vzít na hory (v zimě X v létě)
- reflexe, hodnocení a závěr hodiny

4. a 5. vyučovací hodina

Téma hodiny: Tvorba brožury

Pomůcky: brožura (viz příloha J), počítač, barevné papíry, lepidlo, pastelky/voskovky, nůžky, psací potřeby

Organizační formy výuky: skupinová

Metodický postup:

- dvě vyučovací hodiny jsou věnovány zápisu všech informací z předchozí přednášky do souvislého textu, který je využit jako článek do brožury
- žáci využívají internet pro dohledávání dalších informací, případně pro inspiraci ke kresbě obrázků či k tisku potřebných fotografií
- reflexe, hodnocení a závěr hodiny

5.3.2 Druhý projektový den

1. a 2. vyučovací hodina

Téma hodiny: Jedeme na výlet

Pomůcky: internet, mapa (viz příloha I), psací potřeby, brožura (viz příloha J)

Organizační formy výuky: skupinová

Metodický postup:

- práce s mapou a internetem
 - o každá skupina dostane vytištěnou mapu celých Krkonoš
 - o orientace na mapě
 - o učitel žáky seznámí s úkolem, kdy žáci společně ve svých skupinách vytváří naučnou stezku
 - o při tvorbě využívají nejen nově získané informace, ale také své vlastní zkušenosti.
 - o žáci pracují s tištěnou mapou, ale rovněž využívají možnosti internetu
 - o žáci ze svých informací utvoří souvislý text a využijí ho jako článek do své brožury
 - zaznamenávají počet kilometrů, barvy trasy, přes která místa stezka povede, zda je možné se k nějakému místu přiblížit městskou hromadnou dopravou a ke každému z míst, kterým projdou vyhledávají zajímavosti, jež zmíní v textu
- na konci druhé hodiny každá skupina představí svou naučnou stezku

3. a 4. vyučovací hodina

Téma hodiny: Šifrovaná abeceda

Pomůcky: pracovní list č. 4 (viz příloha CH), psací potřeby, lepidlo, nůžky, barevné papíry, brožura (viz příloha J)

Organizační formy výuky: individualizovaná, skupinová

Metodický postup:

- propojení s matematikou, každý žák má svůj pracovní list, na kterém pomocí matematických příkladu (sčítání, odčítání, dělení) vyluští tajenku, na kterém místě se toho dozvíme o Krkonošském národním parku nejvíce (Centrum Krtek)
 - o diskuse vedená učitelem, zdali už na tomto místě někdo byl a co vše tam najdeme
- žáci vytváří poslední článek do své brožury, a to na Krkonošské centrum environmentálního vzdělávání
 - o využívají nových informací, které jsme si sdělili i svých vlastních zkušeností
- v závěru druhé hodiny probíhá prezentace jednotlivých skupin
 - o utvoření komunitního kruhu a představení svých brožur
 - o posluchači kontrolují, zdali brožura obsahuje vše, co jim na začátku projektu bylo řečeno
- shrnutí celého projektu a uvědomění si všech nových informací a zkušeností získaných v minulých dnech
- sebereflexe žáků
 - o každý žák zhodnotí individuálně svou práci a svoji účast ve skupinových pracích
 - o „Byla Tvá práce dostačující nebo by si příště mohl udělat něco jinak?“
 - o „Plnil si adekvátně svou přidělenou roli?“
 - o „Jak se Ti pracovalo s Tvými spolužáky?“
 - o „Dozvěděl ses něco nového. Pokud ano, co to bylo?“
 - o „Přišel Ti tento projekt užitečný? Pokud ano, v čem? Pokud ne, proč?“
- reflexe z pohledu učitele
 - o hodnocení vypracovaných brožur

- hodnocení chování a práci žáků individuálně a ve skupinách
- po ukončení mají žáci k dispozici své brožury, ve kterých najdou potřebné informace o Krkonoších

5.4 Reflexe a hodnocení projektového vyučování

Během projektového vyučování docházelo ke krátké reflexi a hodnocení každé hodiny. V samotném závěru v poslední hodině svoji práci žáci zhodnotili odpovídáním na otázky, které jsem jim kladla. Preferuji tento způsob hodnocení, při němž žáci trénují svůj osobní projev a obohacují tím svoji slovní zásobu. Vytvořili jsme komunitní kruh a každý žák měl prostor k vyjádření. Žáci mezi sebou rovněž diskutovali a sdělovali své dojmy. Cílem hodnocení bylo, aby se žáci i učitel zamysleli nad celým průběhem projektového vyučování a každý ho subjektivně zhodnotil. Odpovědi na otázky a ohlasy na celkový projekt byly víceméně stejné. Jelikož po celou dobu panovala poklidná atmosféra a téměř na všech žácích jsem viděla nadšení při práci, očekávala jsem kladné hodnocení. Nejlepší zpětná vazba však přišla až o tři měsíce později, kdy jsem do stejné třídy nastoupila na závěrečnou souvislou praxi a žáci s nadšením vzpomínali na naše projektové vyučování, zejména na vytváření naučné stezky.

Žáci se dozvěděli nové informace o Krkonoších a jejich blízkém okolí a následně je využívali při tvorbě brožury. Měli možnost setkat se se skutečným záchranářem horské služby, který je úzce seznámil s náplní jeho práce a s bezpečností na horách. Společně jsme si připomněli základní fakta o Krkonoších, zdokonalili svou práci s mapou, s níž dále pracovali při tvorbě naučné stezky. Díky práci ve skupinách žáci upevňovali své třídnické vztahy a rovněž rozvíjeli schopnosti, aniž by si to sami uvědomovali. Mezi ně patřila například tolerance, naslouchání, respektování, přebírání odpovědnosti za svá rozhodnutí a jejich obhájení. Vzhledem k tomu, že k realizaci došlo na malotřídní škole, spolupráce žáků nebyla problémem. Z běžného vyučování byli zvyklí pracovat samostatně a navzájem si pomáhat.

Ve svém původním projektovém vyučování jsem se snažila využít mezipředmětových vztahů. Matematika byla využita v šifrované abecedě, kde žáci procvičili mimo jiné dělení se zbytkem, v rámci přírodovědy si mohli vyzkoušet zaznamenávání počasí a například český jazyk byl zařazen do čtení s porozuměním v krkonošských příbězích.

Realizace mého projektového vyučování nedopadla dle původního plánu, ale jak se říká, vše má svá pro a proti. Za velký přínos považuji naučení se rychlému jednání v krizové situaci a vytvoření náhradního plánu, jak vyučování zrealizovat. Rovněž jsem zjistila, že organizovat projektové vyučování tímto stylem je v našem školství téměř nereálné. Stále

však věřím, že se mi v budoucnu podaří svůj původní plán zrealizovat, jen v delším časovém úseku, než jsou čtyři dny.

I přes veškeré překážky, se kterými jsem se musela vypořádat, považuji náhradní projekt za vydařený. Hlavní cíl byl splněný a každý žák ukončil projekt obohacen novými znalostmi a dovednostmi. Dle reakcí žáků byla největším přínosem přednáška záchranáře horské služby a vytváření naučné stezky. U její tvorby měli možnost popustit uzdu své fantazie, využívat osobních zkušeností a mimo jiné i informačních technologií k dohledání potřebných informací.

Důležitá pro mě byla zpětná vazba nejen žáků, ale i paní učitelek, které se do mých hodin přišly podívat. Byly nadšené z mého nápadu, nejvíce se jim však líbila samotná tvorba brožury. I ony na svých žácích upozorovaly, že je vyučování velmi baví.

6 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na využití projektového vyučování ve vlastivědě. Z teoretického hlediska bylo cílem seznámení s projektovým vyučováním, jeho tvorbou a poukázání, že ačkoliv je v současné době velkým trendem, má i svá úskalí, na které je důležité dávat si pozor. Tento typ vyučování vyžaduje ve velké míře především tvořivost učitele a rovněž se zde projeví jeho schopnost organizace. Na základě vytvořeného projektu jsou součástí teorie také základní informace o Krkonoších a jejich blízkém okolí, jež si žáci osvojili. I přesto, že žijí v Podkrkonoší celý život, při tvorbě této práce jsem se dozvěděla spoustu nových a zajímavých informací.

Ačkoliv samotné projektové vyučování neproběhlo dle původního plánu, věřím, že i díky náhradní verzi si žáci odnesli potřebné vědomosti a dovednosti, jež byly hlavním cílem tohoto vyučování. Například přednáška záchranáře horské služby předala žákům jasnou představu o jeho práci a skrze poutavé vyprávění a vzájemnou diskusi si upevnili své znalosti a bezpečném chování na horách. Rovněž si utvořili představu, jakou základní výbavu mít s sebou při výletu do hor. Především díky vytváření naučné stezky žáci na základě své aktivity při vyhledávání získali spoustu nových informací a zajímavostí, které mohou využít ve svém běžném životě. Přesně toto je hlavním smyslem projektového vyučování, využívat konstruktivistický způsob výuky, kdy si žáci vyhledané informace zapamatují spíše než ty předané učitelem.

Projektové vyučování ovšem není jen o získávání nových informací, jež následně využijí v praxi. Na rozdíl od běžného vyučování zde zdokonalili téměř všechny žákovské kompetence. Nevědomě rozvíjeli schopnosti jako je respekt a naslouchání, umění poradit druhým, logické myšlení či fantazii. Upevňovali své vztahy prací ve skupině a schopností přednést vlastní názor před ostatními a rovněž se stávali zodpovědnými za své vlastní činy. V celém jeho průběhu byly dodržovány veškeré zásady tohoto vyučování, především učitelova funkce poradce a pozorovatele a žákovská práce, při níž docházelo k vzájemné interakci.

Původní návrh projektového vyučování považuji za velice přínosný nejen pro žáky, ale i učitele a věřím, že stanové cíle byly naplněny. Doufám, že v budoucnu během své vlastní pedagogické praxe budu mít možnost jej zařadit do výuky.

7 Použité zdroje

10 NEJ MÍST KRKONOŠ-co si rozhodně nenechat ujít. *Region Krkonoše* [online].

Region-Tour.cz, 2019 [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: <https://www.region-krkonose.cz/top-10-z-krkonos/>

CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů*. Praha: M. Cipro, 2002, 592 s. Prameny výchovy. ISBN 80-238-7452-7.

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

DEWEY, John. *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company, 1920. 434 s.

DEWEY, John. Překlad, SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1991. s. 31-34. ISBN 80-04-20715-4.

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

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2009, 158 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1620-9.

HUTCHINGS, Merryn a Alistair ROSS. *Nápady pro vlastivědu: [soubor praktických námětů a zábavných činností pro vyučování prvouky a vlastivědy na 1. stupni ZŠ]*. Praha: Portál, 1996, 102 s. ISBN 80-7178-113-4.

Horskaslužba.cz: Stanice HS Krkonoše [online]. 2013 [cit. 2020-06-09]. Dostupné z: <https://www.horskaslužba.cz/cz/oblasti/krkonose>

HRDLIČKA, Jan Lukáš. *Podkrkonošská inženýrská kancelář Vrchlabí: Povídání o historii* [online]. Vrchlabí [cit. 2020-06-07]. Dostupné z: <http://vrchlabsko.info/pruvodce/historie8.htm>

CHROMÝ, P. (2009): *Region a regionalismus*. *Geografické rozhledy*, 19(1), 2–5.

Karkonoski Park Narodowy: HISTORY OF THE GIANT MOUNTAINS [online]. 2020 [cit. 2020-06-10]. Dostupné z: <https://kpnmab.pl/history-of-the-giant-mountains>

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016, 157 s. ISBN 978-80-262-0983-6.

KOTEN, Tomáš. *Šifrovaná abeceda*. In: *Škola? V pohodě (2)*. Most: Hněvín, 2009. s. 78

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 8. vyd., V SPN vyd. 3. - rozš. a dopl. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství, 2010, 829 s. ISBN 978-80-7235-446-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 160 s. ISBN 978-80-210-8163-5.

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

Mapy.cz [online]. © Seznam.cz, 1996 [cit. 2019-11-24]. Dostupné z: <https://mapy.cz/zakladni?x=15.8145086&y=50.5861443&z=11>

MEJSTRÍK, Václav. *Metodika věcného učení a vlastivědy: učebnice pro studium učitelství pro 1.-5. ročník základní devítileté školy na pedagogické fakultě*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972, 303 s. Učebnice pro vysoké školy.

NOVOTNÝ, Jan. *Projektová výuka a aspekty tvořivosti v edukačním procesu*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012, 116 s. ISBN 978-80-7414-431-8.

O Horské službě: Poslání a úkoly [online]. 2013 [cit. 2020-06-09]. Dostupné z: <https://www.horskasluzba.cz/cz/horska-sluzba/poslani-a-ukoly>

PAULÍK, Ivo. *Krkonoše a Podkrkonoší*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2014, 119 s. Ottův turistický průvodce. ISBN 978-80-7451-091-5.

Pohádkové Krkonoše a Podkrkonoší. [online]. World Media Partners [cit. 2020-02-03]. Dostupné z: <http://pohadkove.krkonose.eu/krakonoseva-lekce/>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání, 2017 [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2020-01-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

Region Krkonoše: Hora Sněžka-Pec pod Sněžkou, Krkonoše [online]. Region-Tour.cz, 2019 [cit. 2020-06-09]. Dostupné z: <https://www.region-krkonose.cz/zajimava-mista/hora-snezka/>

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

SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitou vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995, 89 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-11-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

Správa Krkonošského národního parku: KCEV Krtek [online]. Vrchlabí, 2010 [cit. 2020-06-09]. Dostupné z: <https://www.krnep.cz/kcev-krtek/>

Správa Krkonošského národního parku: Nová zonace KRNAP v otázkách a odpovědích [online]. Vrchlabí, 2010 [cit. 2020-06-09]. Dostupné z: <https://www.krnep.cz/zonace-v-otazkach-a-odpovedich/>

Správa Krkonošského národního parku: Příroda a historie [online]. Vrchlabí, 2010 [cit. 2020-06-09]. Dostupné z: <https://www.krnep.cz/priroda-a-historie/>

Správa Krkonošského národního parku: Registrace k odběru [online]. Vrchlabí, 2010 [cit. 2020-06-09]. Dostupné z: <https://akce.krnep.cz/registrace/>

Správa Krkonošského národního parku: Vliv člověka na přírodu a krajinu [online]. Vrchlabí, 2010 [cit. 2020-06-09]. Dostupné z: <https://www.krnep.cz/vliv-cloveka-na-prirodu-a-krajinu/>

Stezky.info: Co je naučná stezka [online]. 2020 [cit. 2020-06-09]. Dostupné z: <https://www.stezky.info/obecne-o-stezkach/co-je-naucna-stezka.htm>

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009, 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

TOUŠLOVÁ, Iveta, Marek PODHORSKÝ, Josef MARŠÁL a Miroslava VOBECKÁ. *Toulavá kamera 8*. Praha: Freytag & Berndt, 2009, ilustrace (převážně barevné), mapy, portréty. ISBN 978-80-7316-015-9.

VAVRDOVÁ, Alena. *Příprava studentů učitelství 1. stupně ZŠ pro výuku vlastivědy*. e-Pedagogium [online], 2002, roč. 2, č. 1. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/clanek07.htm>. ISSN 1213-7499.

VAVRDOVÁ, Alena. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 75 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2263-3.

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Vyd. 2., rozš. Hradec Králové: LÍP, 1997, 221 s. ISBN 80-902289-0-9.

VÍTEK, Jan a Martin LESCHINGER. *Východní Čechy a okolí: nejkrásnější výlety*. Ústí nad Orlicí: Flétna, 2011, 391 s. ISBN 978-80-903652-8-5.

VODNÁREK, Dušan. *Regionální učebnice Střední Krkonoše a Podkrkonoší*. Jilemnice: Gentiana, 2012, 143 s. ISBN: 978-80-86527-29-1

8 Seznam příloh

Příloha A – Brožura „Putování s Krakonošem“

Příloha B – Pracovní list č. 1

Příloha C – Pracovní list č. 1 (náhradní projekt)

Příloha D – Logo KRNAP

Příloha E – Pracovní list č. 2

Příloha F – Pracovní list č. 3 - báje

Příloha G – Prezentace „Krkonoše“

Příloha H – Pracovní list č. 4

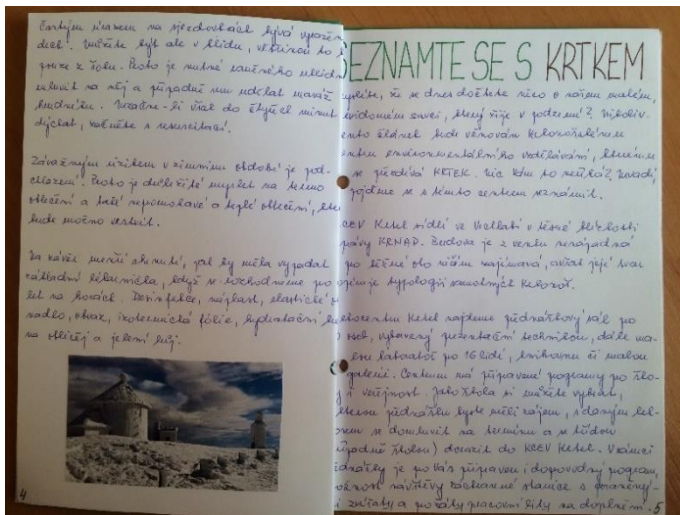
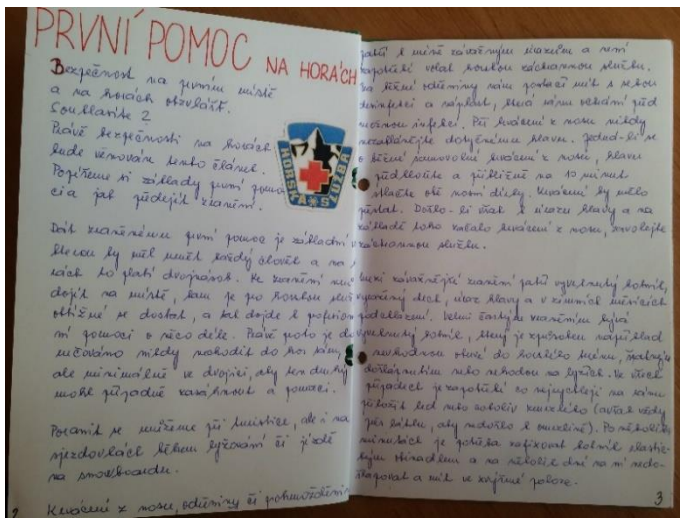
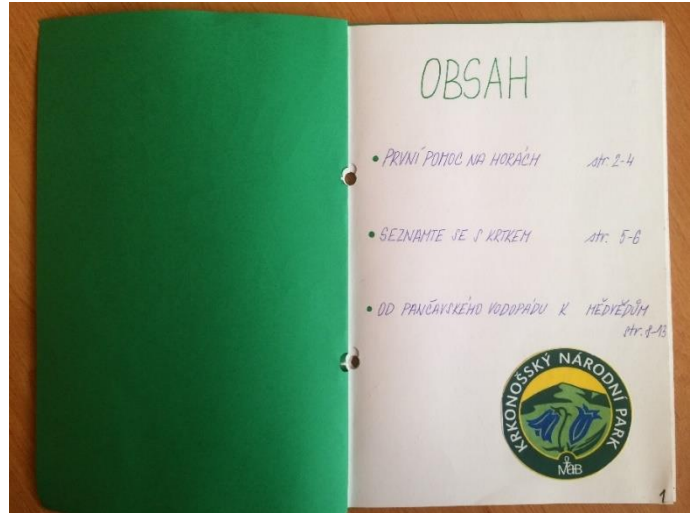
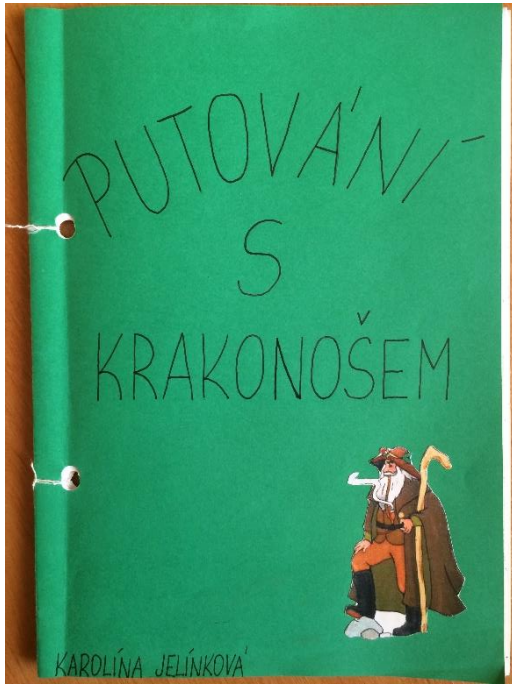
Příloha CH – Pracovní list č. 4 (náhradní projekt)

Příloha I – Mapa Krkonoš

Příloha J – Žákovské práce

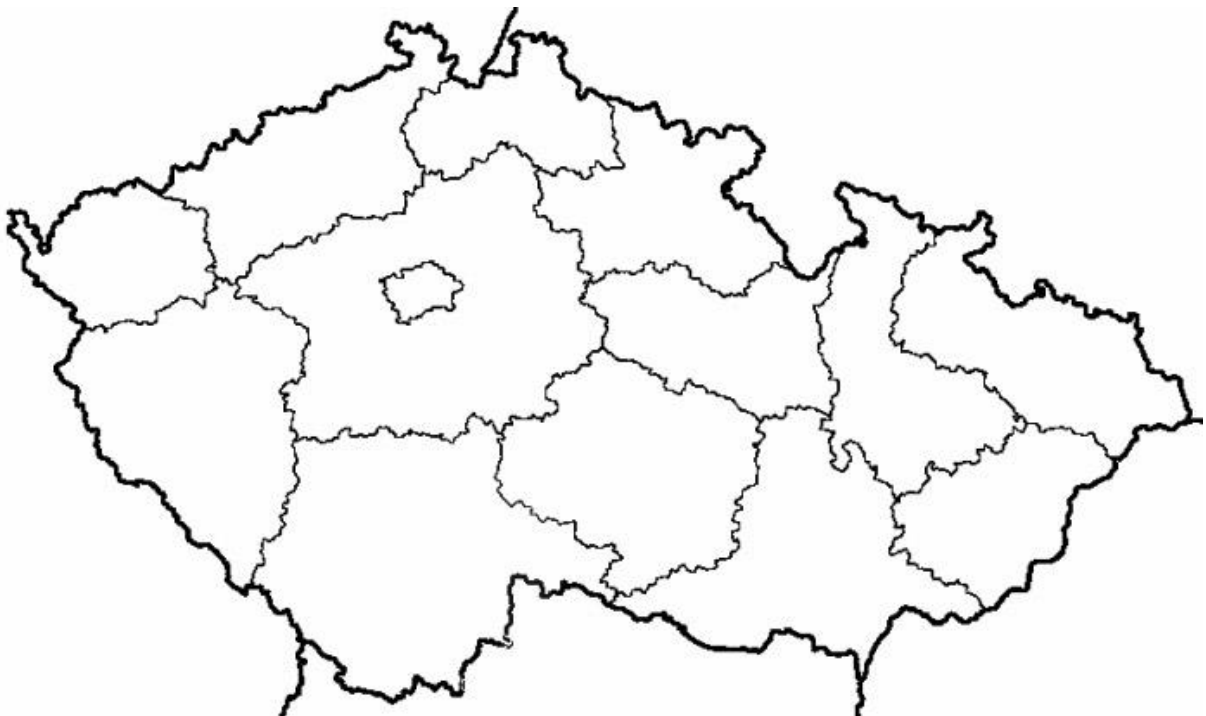
Příloha K – Fotodokumentace projektového vyučování

Příloha A – Brožura „Putování s Krakonošem“



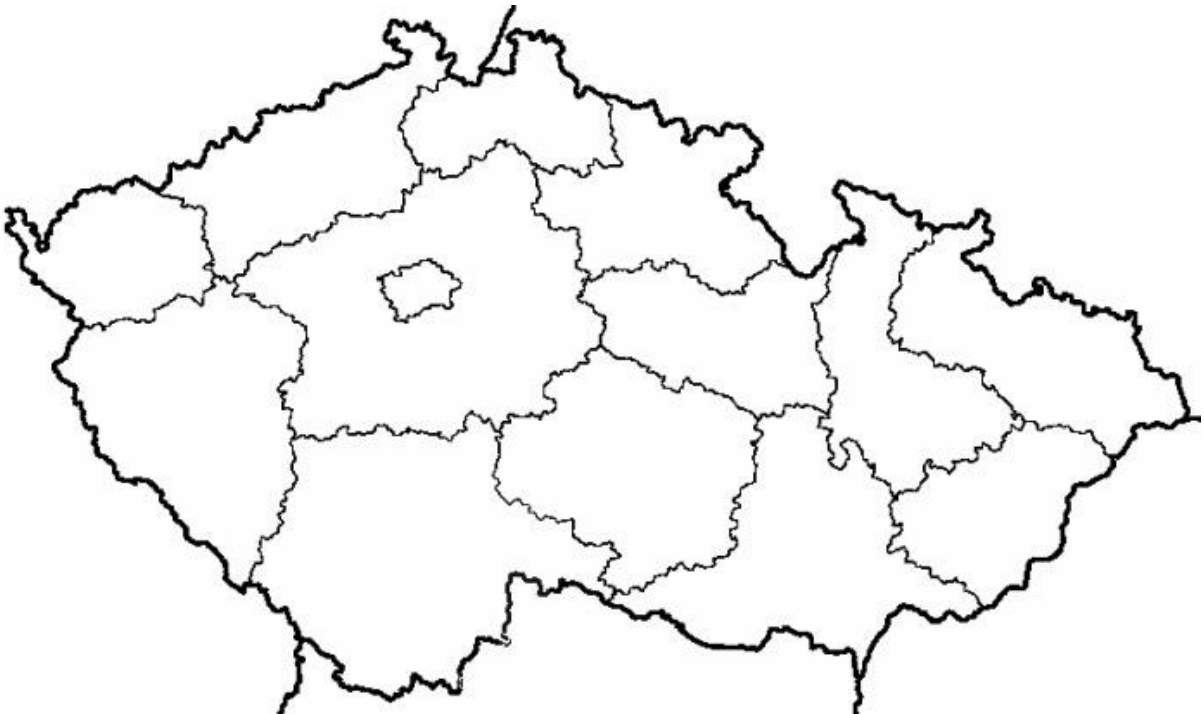
Příloha B – Pracovní list 1

1. Spočítej, kolik má Česká republika krajů a číslo napiš.
2. Zelenou pastelkou vybarvi kraj, kde se nachází Krkonoše.
3. Černým puntíkem zkus vyznačit, kde leží naše město.



Příloha C – Pracovní list 1 (náhradní projekt)

1. Spočítej, kolik má Česká republika krajů a číslo napiš.
2. Zelenou pastelkou vybarvi kraj, kde se nachází Krkonoše.
3. Černým puntíkem zkus vyznačit, kde leží Dolní Kalná.



Příloha D – Logo KRNAP



Příloha E – Pracovní list 2

Záznam počasí

Týdenní tabulka počasí

| | Teplota | Vítr a srážky | Oblačnost |
|---------|---------|---------------|-----------|
| Pondělí | | | |
| Úterý | | | |
| Středa | | | |
| Čtvrtek | | | |

Roční tabulka počasí

| | Jaká je průměrná teplota? | Bývá spíše zataženo nebo jasno? | Vyskytuje se spíše déšť nebo sluníčko? |
|--------|---------------------------|---------------------------------|--|
| Jaro | | | |
| Léto | | | |
| Podzim | | | |
| Zima | | | |

Příloha F – Pracovní list 3

Krkonošské příběhy

Krkonošova lekce

Setkali se dva dřevaři v Modrém dole. Jeden byl rodák z Pece pod Sněžkou a nedal dopustit na milované hory. Druhý pocházel z Trutnovska a byl náramně pyšný na svůj okres. Oba měli po celodenní těžké práci s pilou a sekerou velkou žízeň, a tak si poručili pivo.

Čirou náhodou se v těch místech pohyboval Dobrý duch a Vládce hor i podhůří, když k němu z malé hospůdky dolehly útržky hlasité hádanice. Nastražil uši, a co slyší?

Chraplavý hlas křičí: ...skokanské můstky, sjezdovky, pramen Labe, cyklostezky, Sněžka, vodopády, vzácné rostliny! Povídám, že není nic hezčího, než krása našich hor!

A druhý hlas, stejně navztekaný, odpovídá: Tvoje hory nejsou nic proti našemu podhůří! Máme Kuks, Hořice, královédvorskou zoo, Bělohrad, Zvičinu, Erbenův Miletín, trutnovskou kašnu, které vévodí sám...

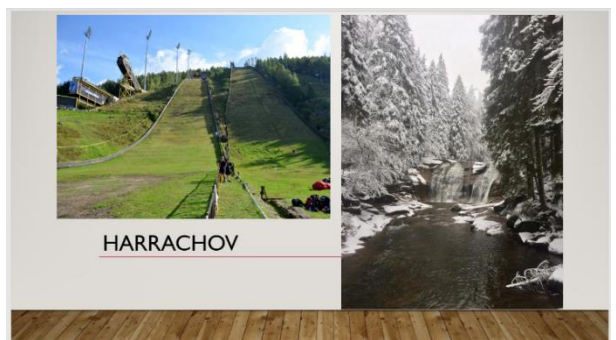
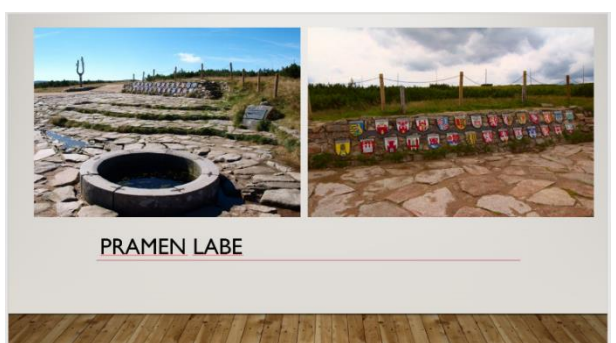
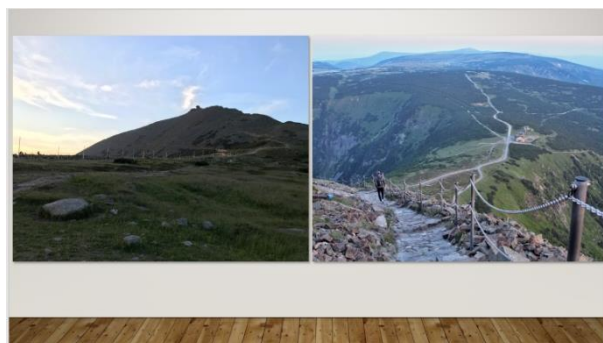
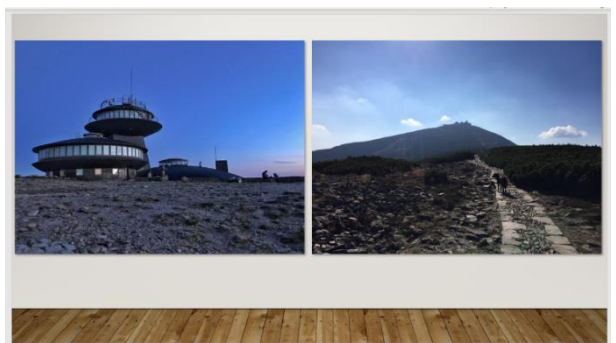
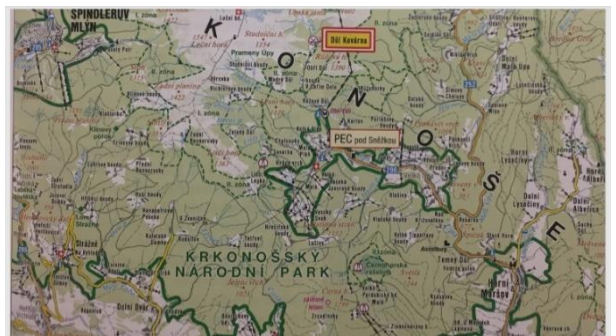
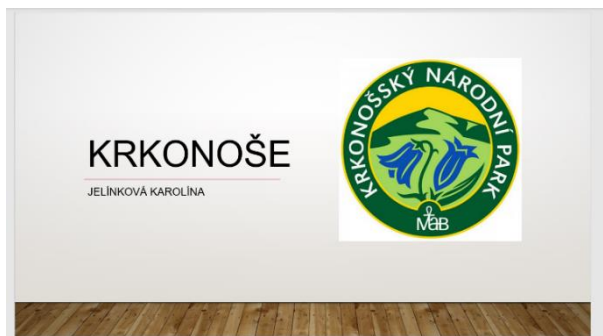
Krkonoš se přiblížil k hospůdce. Skrze otevřené okno vidí dva rozčuchané chlapy, kteří stojí proti sobě jako načepýření kohouti. Rázně uhodil svou holí o zem, až to zadunělo. Tak dost! Hajdy na vzduch!

Oba muži vyšli před boudu, bojovně naladěni proti tomu, kdo jim kazí svár. Ale jejich nasrstěné obočí rychle zplihlo.

Krkonoš bafá ze své dýmky a přimhouřenýma očima si oba nazlobence prohlíží. Pak napřáhne paži. Jestlipak byste uprostřed téhle louky dokázali postavit sněhuláka?
.....

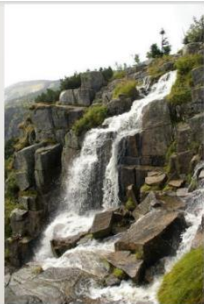
- 1) Ve svých skupinách dokončete příběh.

Příloha G – Prezentace „Krkonoše“



PANČAVSKÝ VODOPÁD

- svoji výškou je nejvyšší vodopád v České republice
- stéká z Pančavské louky do Labského dolu
- nachází se na turisticky značené cestě mezi Labskou boudou a mohylou Hanče a Vrbaty



ZDROJE

- 10 NEJ MÍST KRKONOŠ - co si rozhodně nenechat ujít. *Region Krkonoše* [online]. 2019 [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: <https://www.region-krkonose.cz/top-10-z-krkonos/>
- Informační tabule rozmístěné po Krkonošském národním parku
- Správa Krkonošského národního parku. *Krnap.cz* [online]. Vrchlabí: Správa KRMAP, 2010 [cit. 2019-10-15]. Dostupné z: <https://www.krnap.cz/>
- TESÁŘOVÁ, Jana. *Toulky Krkonošemi*. Libeznice: Víkend, 2017. ISBN 978-80-7433-188-6.

- Obrázek č. 1: Správa Krkonošského národního parku [online]
- Obrázek č. 2: TOUŠŤOVÁ, Iveta a kolektiv. *Toulavá kamera 8*, 2009
- Obrázek č. 3-6: archiv autorky
- Obrázek č. 7: *LeaderFox* [online]
- Obrázek č. 8: *Cestovatele.info* [online]
- Obrázek č. 9: *Vylety-zabava.cz* [online]
- Obrázek č. 10: *Mapy.cz* [online]
- Obrázek č. 11: *Harrachov.cz* [online]
- Obrázek č. 12: archiv autorky
- Obrázek č. 13: *Krkonose.eu* [online]
- Obrázek č. 14: *Itras.cz* [online]

DĚKUJI ZA VAŠI
POZORNOST.

KLIKNUTÍM VLOŽITĚ TEXT.

Příloha H – Šifrovaná abeceda

| | | |
|-------------|-------------|-------------|
| A-12 | I-5 | S-6 |
| Á-35 | Í-18 | Š-22 |
| B-9 | J-34 | T-13 |
| C-17 | K-41 | Ť-26 |
| Č-28 | L-21 | U-14 |
| D-31 | M-32 | Ú-33 |
| Ď-0 | N-15 | Ů-16 |
| E-27 | Ň-10 | V-36 |
| É-39 | O-29 | W-11 |
| Ě-2 | Ó-25 | X-19 |
| F-24 | P-3 | Y-30 |
| G-37 | Q-40 | Ý-7 |
| H-20 | R-23 | Z-38 |
| CH-8 | Ř-1 | Ž-4 |

Úkol: Vypočítej příklady a pomocí šifrované abecedy zjisti místo našeho zítřejšího výletu.

| 1. slovo | 2. slovo |
|-----------------|---------------------|
| $54 : 2 =$ | $(490 : 2) - 204 =$ |
| $243 : 9 =$ | $(328 : 4) - 59 =$ |
| $150 : 10 =$ | $(415 : 5) - 70 =$ |
| $65 : 5 =$ | $(258 : 6) - 16 =$ |
| $138 : 6 =$ | $(356 : 4) - 48 =$ |
| $70 : 5 =$ | |
| $160 : 5 =$ | |

Tajenka:

(Výsledek tajenky: CENTRUM KRTEK)

Příloha CH – Šifrovaná abeceda (náhradní projekt)

| | | |
|-------------|-------------|-------------|
| A-12 | I-5 | S-6 |
| Á-35 | Í-18 | Š-22 |
| B-9 | J-34 | T-13 |
| C-17 | K-41 | Ť-26 |
| Č-28 | L-21 | U-14 |
| D-31 | M-32 | Ú-33 |
| Ď-0 | N-15 | Ů-16 |
| E-27 | Ň-10 | V-36 |
| É-39 | O-29 | W-11 |
| Ě-2 | Ó-25 | X-19 |
| F-24 | P-3 | Y-30 |
| G-37 | Q-40 | Ý-7 |
| H-20 | R-23 | Z-38 |
| CH-8 | Ř-1 | Ž-4 |

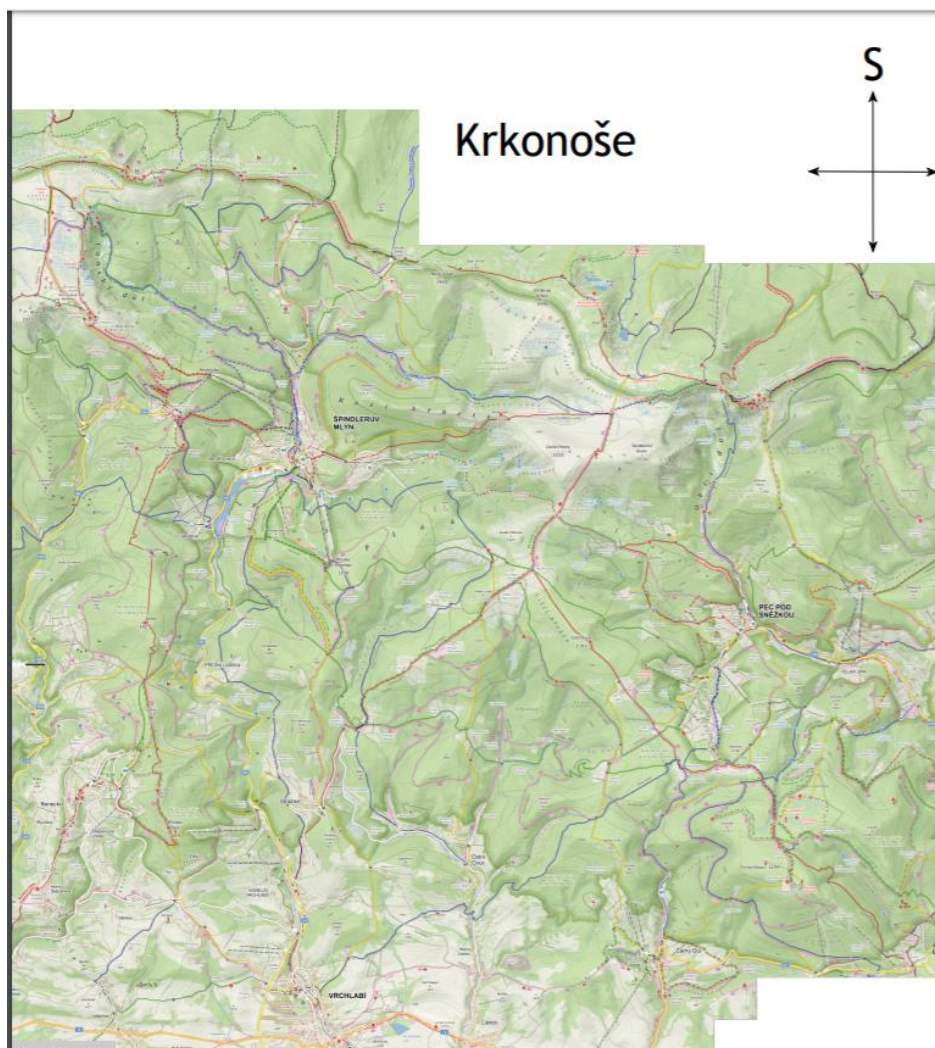
Úkol: Vypočítej příklady a pomocí šifrované abecedy zjisti místo, kde se toho můžeš dozvědět nejvíce o Krkonošském národním parku.

| 1. slovo | 2. slovo |
|-----------------|-------------------|
| 34 : 2 = | (490 : 2) - 204 = |
| 243 : 9 = | (328 : 4) - 59 = |
| 150 : 10 = | (415 : 5) - 70 = |
| 65 : 5 = | (258 : 6) - 16 = |
| 138 : 6 = | (356 : 4) - 48 = |
| 70 : 5 = | |
| 160 : 5 = | |

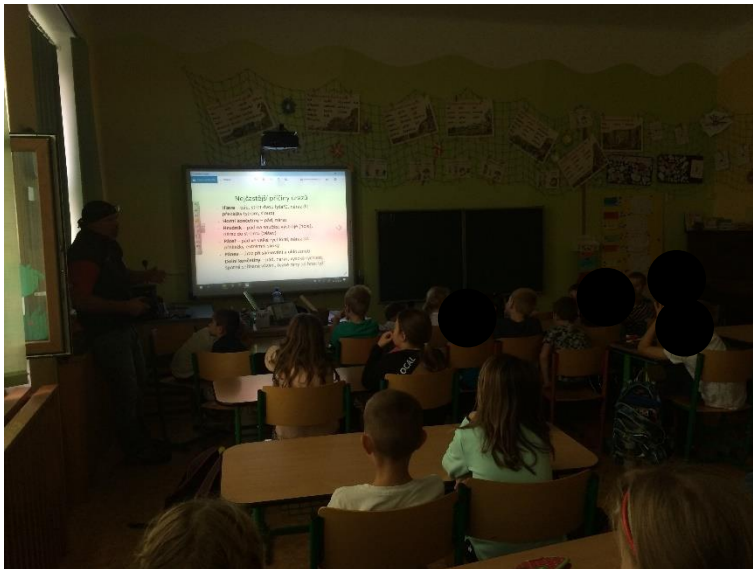
Tajenka:

(Výsledek tajenky: CENTRUM KRTEK)

Příloha I – Mapa Krkonoš



Příloha J – Fotodokumentace projektového vyučování





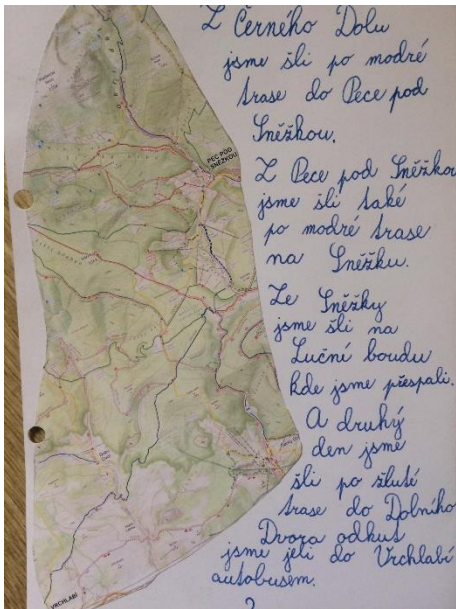


Cestujeme po Krkonoších



Úvod

Jednoho krásného dne jsme vyjeli na výlet. Autobusem s rodinou a kamarády. Z Dolní Kalné jsme jeli do Černého Dolu, a tam jsme nechali auto. Pak jsme šli do Řece pod Sněžkou po modré turistické trase. V Řeci jsme se nachýlkovali a po modré pokračovali až na Sněžku. Na Sněžce jsme si odpočinuli a šli do Luční boudy, kde jsme přespali.



Vrchlabí

Vrchlabí je české město v severní části Královéhradeckého kraje. Bylo nazýváno Vstupní brána Krkonoš. Leží zde přibližně 12 tisíc obyvatel. Nad městem se vypíná hora Láž. Vrchlabský zámek, vybudovaný v letech 1545-1546.



HORSKÁ SLUŽBA

Ad: 1210

- 1) vždy pečlivě mapovat trasu služby
- vypravění na ni nepopomenout na léky.
- turistu plánovat podle fyzické a psychologické kondice nejlépe před výpravou.
- 2) s předstihem řídit se nejnovější informací o prognóze, počasí, měření a další klimatické údaje.
- 3) Před odjezdem na službu předat informace o trase a době návratu. Teprve na službu připravit nejlépe v skupině.
- 4) Upravit používat mapu, krátké turist. knížky, druzky turist. cest.

5. Znáte typy vybraných sabul.
6. Napodoboval se mimo vybrané osoby.
7. Mít sebou lékařnickou, unil první pomoc.
8. Mít na HS, ZZS. Mít mobilní telefon.
9. Znáte chování mas přinášá pádu laviny.
10. Nepodceňovat hory, dovedl se zachránit.





SNĚŽKA

VRCHOL: 1603 m.n.m.

POZNÁMKA: nejvyšší hora České republiky
nejvyšší hora Středočeského území
nejvyšší hora povodí Labe

V roce 1944 stvořil bývalý německý důstojník, V roce 1871 je započat
stavba lanové dráhy, celá lanová dráha je pak do roku 1938
dokončena, nejvyšší bod lanové dráhy je v současnosti
dokončen až do vrcholku SNĚŽKY. OBČET HEŘEN. R. 13. 1. 1938
pro ačkoliv historicky první lanová dráha.

Na Sněžce najdeme 250 m vysoký kámen s
podobou Lanová dráha Pec pod Sněžkou
- Sněžka, Lanovka vyjede na Prácheňskou
horu.


Stavby namíchané:
Hradec sv. Václava, Bobek's Bouda,
Nová česká pošta,
Liptávské sjezdovky
Na hřebíčkách se dá sjet dlouhým,
bezpečným sjezdem na Borešon's Boudy

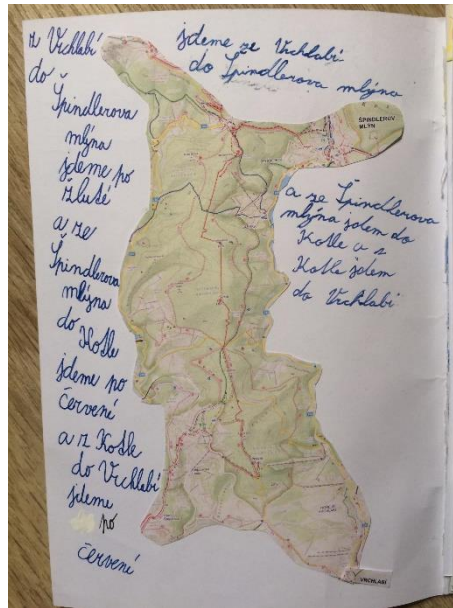
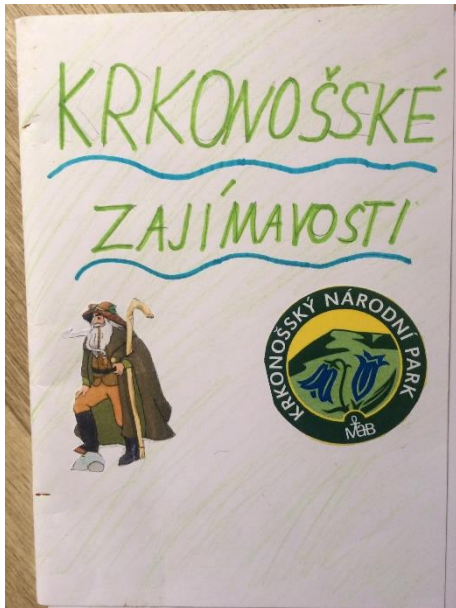
Centrum Krtek

Autorem stavby je Petr Šajek.
Projekt číslo 88 715 080

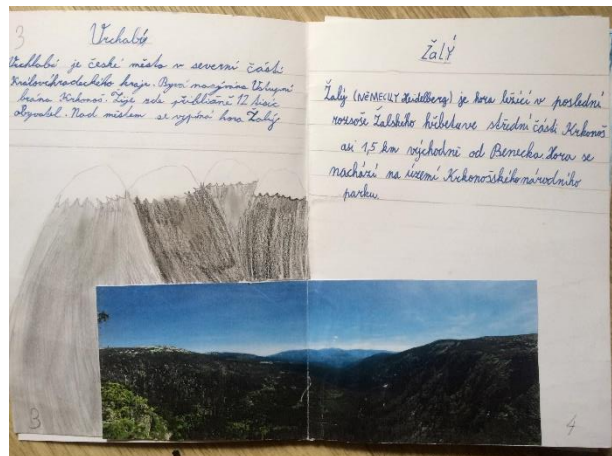
Samotná stavba je 12 vlnků nerovná.
Stavba byla vyprojektována v roce 2009, a
veřejnosti zpřístupněna 9. srpna 2013.
Většina budov se skrývá pod zemí.

ÚČEL STAVBY vzdělávací centrum, knihovna a
auditorium.





LABSKÁ BOUDA
 Labská bouda je soukromý hotel v Krkonoších v prvním číně Krkonošského národního parku. Labská bouda leží v nadmořské výšce 1340 metrů. Moderní silezobetonová bouda z roku 1975 má stejný název jako původní hostinec z 19. století, který vyhořel roku 1965.

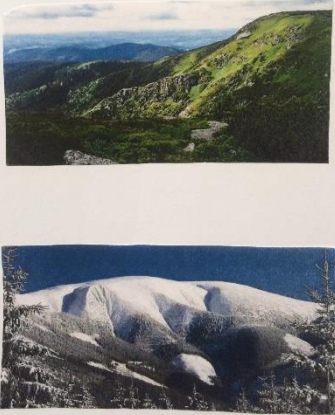


Spindlerův Mlýn je významné turistické a lyžařské středisko v Krkonoších. Leží zde přibližně 1100 obyvatel. Město má rozlohu 7690,91 hektarů. V centru města kříží silnice II/275, na kterém se nachází horská silnice na Spindlerovu boudu.

Koblení jámy (německy Kesselguben) je charakteristické území na jižních svazích hory Kotel v Krkonoších. Tvorí je dva ledovcové jamy. Velká a Malá koblení jáma vymodelovány ledovcovou činností v Švabohrázích a rozkládají se v nadmořské výšce přibližně 1050 až 1435 metrů. Podklad Velké a Malé koblení jámy je tvořen žulou resp. svorem. Mezi oběma jámami se nachází skalnatý lední krápník. Roku 1952 bylo území Koblení jam a rozlohou 10 011 hektarů vyhlášeno státní (státní) přírodní rezervací.

mimo jiné pro ochranu vzácných druhů rostlin (například hvozdík pyjový, lilie šlaholávek, sasanka narcisokvětá nebo **lomikámen** **vstřícnolistý**) V katech se vyskytují zbytky ledovcových mořin, vrchy mají míšly s výškovými stupni. Kotelními Kotelními jamami vede zelená turistická značka a Dvořáček na Horní Mísečky, v zimě je však horská služba někdy uzavřena, a důvodem nebezpečí lavin. Kotelní jamy leží na rozhraní 1. a 2. ochranného pásma Karkonošského národního parku a jsou součástí

možnosti rezervace Bramný Lake.
 Z Kotelních jam vytéká Kotelní potok, pravý přítok Jiřetického potoka.




Horská služba ČR
 je označení horské služby, kterou v České republice vykonávají v níže uvedených pohorích dobrovolníci v občanském sdružení HORSKÁ SLUŽBA ČESKÉ REPUBLIKY, o.s. (IČO 00506377, založeno 25. června 1990) od roku 2005 též profesionálové v organizaci HORSKÁ SLUŽBA, o.p.s. Tyto organizace navazují na činnost karkonošské horské služby, která vznikla v Karkonoších v letech 1934-1935 a v dalších pohorích ve 40. a 50. letech 20. století.

