

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra fyziky, oddělení didaktiky a technické výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

*Projekt „Možnosti propojení technické, dramatické
a literární výchovy ve výuce na primární škole“*

Vypracovala: Olga Hanzalová, NŠ

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Eva Roučová

České Budějovice

listopad 2006

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma – Projekt „Možnosti propojení technické, dramatické a literární výchovy ve výuce na primární škole“ – vypracovala samostatně na základě pramenů uvedených v seznamu literatury.

V Českých Budějovicích dne 23. 11. 2006

.....

Olga Hanzalová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Evě Roučové za odborné vedení a všestrannou pomoc, kterou mi poskytovala při vypracování této diplomové práce. Dále chci poděkovat žákům ze třídy 2. C ZŠ Zborovská v Táboře a ochotným učitelům, kteří mi neodmítli poskytnout rozhovor.

.....

Olga Hanzalová

Projekt „Možnosti propojení technické, dramatické a literární výchovy ve výuce na primární škole“

ANOTACE:

Diplomová práce se zabývá propojením technické, dramatické a literární výchovy v rámci projektového vyučování. Jsou zde prezentovány tři projekty, z nichž projekt s názvem Perníková chaloupka byl realizován. Diplomová práce se skládá ze dvou částí. V první části jsou zpracovány teoretické poznatky z nastudované literatury. Druhá část obsahuje popis konkrétních projektů a vyhodnocení realizovaného projektu.

Project „Possibilities of technical, dramatic and literature pedagogy in primary school education“

ANNOTATION:

My diploma thesis is focused on connection of technical, dramatic and literature pedagogy in project oriented education. For my diploma thesis I have created three projects. One of them that is titled Gingerbread Cottage was chosen for deep research. My diploma thesis composes of two parts. First part contents theoretical knowledge based on surveyed literature. Second part contents description of particular projects and evaluation of realized project.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Eva Roučová

Obsah:

1. ÚVOD.....	7
2. CÍLE A ÚKOLY DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
3. PROJEKTOVÁ METODA	12
3.1. <i>Co je projektová metoda?</i>	12
3.2. <i>Projektové vyučování</i>	14
3.2.1. <i>Kooperativní výuka</i>	17
4. TECHNICKÁ VÝCHOVA	20
4.1. <i>Historie technické výchovy</i>	20
4.2. <i>Technika v životě současného člověka</i>	21
4.3. <i>Technika jako prostředek rozvoje praktických činností</i>	22
4.4. <i>Cíle a úkoly technické výchovy</i>	23
4.5. <i>Metodické postupy a používané materiály v technické výchově</i>	24
4.5.1. <i>Papír a kartón</i>	24
4.5.2. <i>Textilní materiály</i>	24
4.5.3. <i>Modelovací hmoty</i>	25
4.5.4. <i>Opracování kovů</i>	25
4.5.5. <i>Zpracování dřeva</i>	25
4.6. <i>Technická výchova a Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání</i>	26
4.6.1. <i>Cíle vzdělávací oblasti</i>	26
4.6.2. <i>Vzdělávací obsah</i>	27
5. DRAMATICKÁ VÝCHOVA	30
5.1. <i>Historie dramatické výchovy</i>	30
5.2. <i>Dramatická výchova a estetická výchova</i>	31
5.3. <i>Dramatická výchova a její principy</i>	32
5.4. <i>Cíle dramatické výchovy</i>	33
5.5. <i>Metody a techniky dramatické výchovy</i>	35
5.6. <i>Dramatická výchova a Rámcově vzdělávací program</i>	36
6. LITERÁRNÍ VÝCHOVA	39
6.1. <i>Literární výchova a její koncepce</i>	39
6.2. <i>Cíle literární výchovy</i>	39
6.3. <i>Literární výchova v pojetí Rámcově vzdělávacího programu</i>	40

PRAKTICKÁ ČÁST.....	43
7. ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI	44
7.1. <i>Projekt Perníková chaloupka</i>	45
7.2. <i>Projekt Dům</i>	50
7.3. <i>Projekt Kniha</i>	55
7.4. <i>Otázky k rozhovoru</i>	57
7.5. <i>Vyhodnocení rozhovoru</i>	58
8. ZÁVĚR PRÁCE.....	61
9. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	65
PŘÍLOHY	67

1. Úvod

Základním předpokladem žití a přežití člověka, základního článku společnosti a přežití společenství lidí jako celku v současném světě, je mít schopnost lépe a účelněji se orientovat v rychle se proměňujícím světě, v přílivu nových poznatků a informací.

S postupným rozvojem civilizace se již dávno vytrácela a postupně zanikala přímá transformace informací, všeobecně známá vymoženost přenosu moudra a zkušeností z „otce na syna“, kdy znalosti a dovednosti, pravidla chování, spolupráce a nepsané zákony byly po tisíce let předávány staršími mladším, vychovateli žákům, zkušenými nezkušeným. Ti neměli důvod odmítat cenná sdělení, neboť pomáhala dotvářet jejich individuální zkušenost a vnímání světa do společného obrazu, jež podmiňoval a umožňoval přežití.

S evolucí společnosti, zejména však s nástupem průmyslové a později informační revoluce se mnohé změnilo. O současném období společenského vývoje se zcela běžně hovoří jako o etapě produktivní společnosti. Upřednostňuje se výkon dosahovaný v co nejvyšší kvalitě, nejkratším čase a za vynaložení co nejmenších prostředků. Vyznáván je fenomén času.

Nároky se zvyšují všeobecně. V řadě oborů dochází k takovým proměnám, že původní vzdělání vystačí jen na několik let praxe a je nutná další kvalifikace. Ve vyspělém světě je již běžná životní etapa změny nejen zaměstnání, ale i profese, během života i opakovaně. Vyhovět všem požadavkům, být připraven zvládat stále složitější procesy a přitom se pohybovat ve stále komplikovanějších společenských vazbách neklade nároky jen na větší kvanta znalostí, ale zejména na ochotu člověka vzdělávat se po celý život. Aby však měl zachovány šance uplatnit se a uspět v konkurenci na trhu práce, musí být především kvalitně vzdělán. Je nepochybné, že více než kdy jindy v minulosti proto nabývá na významu vzdělání, a to vzdělání komplexní.

Dnes dochází k situaci, že získávání vzdělání, chápané veřejností v dřívějším vnímání převážně ve smyslu pasivním s povinností vzdělání jen předat vypracovanými standardními mechanismy k tomu určenými institucemi, je stále více vyrovnáváno různorodými požadavky na podání nabídky, ochotou vzdělávat se. To následně vyvolává očekávání, že i škola se bude proměňovat v souladu s požadavky této společnosti, domácího a po vstupu naší země do Evropské unie i evropského trhu práce, ruku v ruce s poznatky odborných disciplín.

Od školy se oprávněně očekává, že žák bude do složitého světa poznání připraven o něco lépe než dříve, že procesy osvojování a učení se stanou zároveň procesy smysluplnými, umožňujícími snazší porozumění. Proto je zapotřebí, aby především základní škola uchovala, nebo lépe ještě více rozvinula původní předškolní zájem dítěte o vzdělání. Zatím se spíše

předpokládá, že ochota vzdělávat se jde v první řadě na vrub rodičů a u samotného žáka až v pozdějším období jeho školní docházky. To je potřebné změnit.

K dosažení této změny je však nutné nejprve korigovat postoje rodičovské veřejnosti, troufla bych si říci, že mnoho rodičů dokonce i znovu vzdělat a vychovat. Vždyť ještě dnes lze z jejich názorů na vzdělávání vyvodit, že dosud u nich přetrvává pocit, že v šesti letech předají dítě do instituce „škola“ a ta je povinna všechno je naučit. Jsou i mnozí, kteří vzdělání berou jako nutné zlo, nebo dokonce úplnou zbytečnost. Podstatná většina z nich si však uvědomuje, že je to právě kvalitní vzdělání, které dá jejich dítěti v budoucnu šanci na rozumné uplatnění v životě.

Měnit se ale nemohou jen rodiče a děti. Měnit se musí logicky i škola. Kdekdo je jistě schopen na případné dotazy vysypat z rukávu řadu kritických poznatků k českému školství a současné škole.

Je nepochybné, že i v naší republice se přemýšlí, jak při vzdělávání co nejlépe dostát požadavkům současného světa, světa informační exploze a jaké úkoly musí řešit česká primární škola, aby se transformovala na moderní vzdělávací instituci v intencích evropských trendů a našich vlastních tradic. Chceme-li být respektovanými následníky uznávaného J. A. Komenského nezbyvá, než na nové požadavky vyvolané společenskými proměnami přiměřeně reagovat.

Jako východisko pro reformní úsilí rozvoje vzdělávání je přijat klíčový dokument „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“ (dále jen RVP ZV), který konkretizuje požadavky státu vymezením základních cílů, obsahu a očekávaných výstupů základního vzdělávání. RVP poskytuje široký rámec k využívání nových metod, dává prostor k propojení předmětů – vytváření mezipředmětových vztahů, nabízí průřezová témata. RVP při dosahování cílů základního vzdělávání více zohledňuje potřeby a možnosti žáků, uplatňuje variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků. Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.

RVP svým pojetím rovněž počítá s individuálními aktivitami škol, které si budou ve vzájemné spolupráci rodičů, dětí a učitelů podle záměrů a podmínek dotvářet podobu vzdělávání a nabízet různorodé metody. Jednou z nich je i Projektová metoda vyučování, která mne zaujala svým přirozeným propojením učiva s reálnými životními situacemi. Hledání vhodnosti možného a funkčního propojení technické výchovy s literární výchovou a českým jazykem jsem si proto vybrala jako téma mé Diplomové práce.

2. Cíle a úkoly diplomové práce

Hlavním cílem mé diplomové práce je pokusit se ukázat, že lze k lepší motivaci chápání nabývaných poznatků úspěšně propojit výuku technické výchovy s dramatickou výchovou a literární výchovou, jež je součástí předmětu český jazyk, s cílovým očekáváním většího zaujetí k předmětu Praktické činnosti.

Aplikací teoretických zdrojů do praktické činnosti při uskutečnění záměru formou projektového vyučování bych chtěla posoudit, zda se dají naznačené představy zvládnout v existujících podmínkách praktikované výuky ve škole, kde vyučuji, rovněž i s přihlédnutím ke stále převládajícímu konzervativnímu náhledu rodičovské veřejnosti ke způsobům výuky. Stěžejní pozornost však chci především věnovat posouzení schopností dětí uvedené propojení přijímat. Nekladu si za cíl mé práce posuzovat schopnost adaptace vyučujících na toto širší pojetí výuky.

Dílčí cíle k dosažení tohoto hlavního cíle lze spatřovat především v rovině teoretické a praktické.

Cíle teoretické

Vymezení a zpracování teoretických východisek práce:

1. zvolená teorie – představa projektového vyučování jako prostředku naplnění cílů a požadavků na vyučování. Na základě poznatků získaných studiem odborných zdrojů charakterizovat základní principy a cíle, zařazení projektového vyučování v systému výuky na základní škole a vývoj postojů k jeho uplatňování. Pokusit se objektivně zhodnotit pozitiva i negativa prezentovaných postojů a přístupů k výuce

2. zvolená teorie – technická výchova jako prostředek přípravy žáka ve výchově a vzdělávání, k pěstování základů tvořivosti, pozitivnímu vztahu k práci a k pracovním návykům, získání pracovních dovedností a získání teoretických poznatků k budoucímu praktickému uplatnění v systému vyvíjející se společnosti. Zařazení technické výchovy jako vzdělávací oblasti v systému Rámcově vzdělávacího programu základního vzdělávání.

3. zvolená teorie – dramatická výchova, její vývoj, postavení a cíle v systému vzdělávání. Pojetí různých metod dramatické výchovy a její začlenění v RVP ZV. Možnosti efektivního propojení s jinými prvky vyučovacího procesu – především literární výchovou.

Cíle empirické

Pozorování bezprostředních reakcí dětí a následného převažujícího jednání po zadání, více inklinace k nahodilému konání systémem pokus – omyl – pokus nebo tendence k plánovitému postupu v jednotlivých etapách přípravy a organizace pracovní činnosti.

Prosazování jednotlivce v tvůrčí činnosti skupiny, kvalita spolupráce a komunikace, rozsah zapojení jednotlivců v průběhu projektu k přínosu pro požadovaný výsledek.

Pozorování schopností a postojů jednotlivce, rozvoj kompetencí k učení, kompetencí komunikativních, sociálních a personálních, kompetencí pracovních.

Cíle praktické

Vytvoření třech konkrétních projektů z vypracovaných třech oblastí směřovaných na tři učební ročníky, jmenovitě pro 2., 3. a 5. ročník. Praktická realizace jednoho kompletního projektu praktikováním a ověřením fungování u 2. ročníku.

Posouzení náročnosti materiálního zajištění projektu jak se strany zdrojů školy, tak i vlastním žákovským zajištěním a návazně schopností vytvoření technického objektu cestou kooperativní realizace – skupinové práce na tvorbě projektu. S ohledem na vybraný školní ročník posoudit stupeň nezbytného odborného vedení učitelem.

Ověření možností hloubky prostoru poskytnutého pro vlastní tvůrčí uplatnění jednotlivců ve skupině a skupiny jako celku v konkrétní pracovní činnosti bez poskytnutí vzorového náčrtu, modelu nebo orientační předlohy.

Zhotovení fotodokumentace k diplomové práci.

Teoretická část

3. Projektová metoda

Projekt nebo-li projektové vyučování je v dnešní době chápáno jako jeden z účinných prostředků naplnění cílů současné školy. Otázkou je, jestli je vůbec projektové vyučování metoda nebo forma vyučování. Můžeme i říci, že je to určitý způsob zpracování obsahu vyučování nebo i koncentrování učiva (Dvořáková M., 2004, s. 227).

Projektem rozumíme komplexní činnosti, které spojuje určité téma. V rámci školství se tedy jedná o vyučovací metodu, kterou jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickými činnostmi a pokusy. Jedná se o velmi obsáhlý pojem, který v sobě zahrnuje velké množství činitelů (Luka J., 2006, Projekty, dostupné na [www: <http://luka.euweb.cz>](http://luka.euweb.cz)).

Pedagogický slovník (Průcha J. a kol, 1995, s. 172–173) popisuje projektové vyučování, které je založeno na projektové metodě jako vyučovací metodu, již jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Je odvozena z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu.

O problematiku projektové metody se zajímají i jiní autoři, ti zázemím projektu vidí ideu, která je pojmenovatelná jako koncentrace ve smyslu jednotlivých myšlenek, základů, situací a jader. Koncentraci učiva považují za soustředění látky kolem určitého ústředního motivu, jádra či základní ideje.

Tito autoři přímo definují tento pojem, ale naopak Rašková M(4/2006, Nebojme se projektové metody, dostupné na [www: <http://casopisy.portal.cz/scripts/>](http://casopisy.portal.cz/scripts/)) ve svém článku tvrdí, že pro definování pojmu projektová metoda, projekt či projektování neexistuje žádná univerzální definice. Cesta k pochopení podstaty a principu projektové metodiky vede přes naši informovanost až k odhodlání si ji v pedagogické praxi vyzkoušet.

3.1. Co je projektová metoda?

Základ myšlenek projektové metody položil John Dewey, vytvořil americkou filozofii výchovy a vybudoval svou koncepci vzdělávání na dvou idejích, na ideji vědy a demokracie. Podle něj zkušenost nevznikala na základě jakékoli činnosti, ale pouze té, v které konáme něco nového, ale přesto využíváme i to, co již umíme. Tvrdil, že při formování člověka hraje velkou roli především jeho záměrná interakce se společenským prostředím. Dewey říká, že žák stejně jako dospělý člověk může na něco nového přijít, něco vytvořit nebo něčemu porozumět tehdy, má – li na to čas, chvíli v klidu (Vyskočilová E., 2002, s. 21).

V pozdější době myšlenky J. Deweyho více propracoval W. H. Kilpatrick, který byl v podstatě zakladatelem projektového vyučování. V USA a v dalších zemích je projektová metoda jedna z nejvýznamnějších metod, která podporuje motivaci žáků a především kooperativní učení (Hladílek M., 1993, s. 19).

U nás je projektování spojeno s myšlenkami reformní pedagogiky, jež do povědomí českého školství pronikla na počátku 20. století a položila základy pro tzv. alternativní pedagogiku. V souvislosti s hledáním nových přístupů k dětem a s bouráním zažitého a nezáživného systému výchovy a vzdělávání dětí ve školách se ujasnily základní společné rysy nového snažení. Byl kladen důraz na změnu vztahu vychovávajících a dětí, na princip svobody a činnosti. Výchova podle těchto myšlenek měla nabývat charakteru pomoci dětem na cestě k vlastnímu objevování a sebeuvědomování (Rašková M., 4/2006, Nebojme se projektové metody, dostupné na [www: <http://casopisy.portal.cz/scripts/>](http://casopisy.portal.cz/scripts/)).

Projekt je taková učební organizace, při níž žák získává vědomosti tím, že prochází různými aktivitami, jež jsou uspořádány za takovým účelem, aby daly vyniknout potřebné jednotící myšlence nebo aby umožnily provedení životního plánu či produktu, který je kulturně nebo esteticky zajímavý. Poskytuje žákovi obsáhlejší a pro něj významný problém, je schopen jej plně zaujmout a motivovat ve vztahu výsledku k pracovnímu postupu.

Projekty se liší co do rozsahu a to od projektů drobných až po obsáhlé projekty zasahující i do organizace školní práce, protože ruší vyučovací předměty, pravidelný rozvrh a dokonale sjednocují učení. Učebnice se stávají zdrojem informací a ne soustavou vědomostí, kterou žáci pasivně přejímají. Projektová metoda umožňuje přirozenou koncentraci učiva, které lze organizovat ve velkých časových učebních jednotkách (Hladílek M., 1993, s. 19).

Důležitým rysem projektu je otevřenost, žáci se na jeho dotváření mohou spolupodílet. Ruší systém učebních předmětů, vyučovacích hodin, místo nich je rozvrh práce. Může být několikahodinový, týdenní, měsíční a také celoroční. Při absolutizaci projektové metody jako jediného vyučovacího principu je třeba zvažovat různá úskalí – přílišný prakticismus, podcenění teoretických znalostí, nebezpečí nesystematičnosti poznatků a nahodilosti učení (Spilková V., 1996, s. 16).

Myslím si, že tedy projektová metoda umožňuje dětem získávat zkušenosti vlastní praktickou činností a experimentováním. Děti jsou vedeny k iniciativě, ke kreativitě a k samostatnosti při zpracování zadaných úkolů.

3.2. Projektové vyučování

Z předešlé kapitoly víme, že projektové vyučování se jeví jako jeden z prostředků naplnění cílů a požadavků současného školství. Žáka připravuje především pro celoživotní učení, protože žák nebo skupina žáků řeší v projektovém vyučování aktuální komplexní problémy, za které pak nese odpovědnost. Žák je nucen poznatky samostatně vyhledávat, zpracovávat a porovnávat informace z různých okolních zdrojů, spolupracuje s dalšími odborníky a institucemi, sám osobně hotové poznatky nezískává. Učí se tak učit, komunikovat, spolupracovat, rozvíjí svoje schopnosti, samostatnost a také vnitřní motivaci a vůli. Odborníci se shodují, že projektové vyučování má celou řadu předností, za které lze považovat velkou motivační sílu, zaměstnání a formování osobnosti žáka, vzájemnou spolupráci, komunikaci, možnost vyměnit si názory, rozvoj fantazie a kreativity, rozdělení žáků podle zájmů.

Dvořáková M. (2004) popisuje projektové vyučování, jež dává příležitost scelit obsah vyučování z pohledu horizontálního, což je propojování poznatků z různých vyučovacích předmětů, ale i z vertikálního pohledu, které vidí v propojování teoretických poznatků s praktickými dovednostmi a zkušenostmi. Integrace obsahu je v podstatě integrace vnější, časová úprava vyučování, a integrace vnitřní, ve které se orientujeme na hledání základního předmětu, na hledání skupiny předmětů podobného charakteru a na hledání vzájemných vztahů v učivu.

Projektové vyučování může slučovat poznatky v rámci jednoho nebo několika vyučovacích předmětů. Je významným doplňkem předmětového vyučování, nemůže ho samozřejmě plně nahradit. Tato forma vyučování může být zařazena do dlouhodobého plánu výuky určité třídy, ročníku, stupně či celé školy. Společné – týmové a dlouhodobé plánování projektového vyučování je primární podmínkou jeho možného efektivního zařazení do celku vyučování (Dvořáková M., 2004, s. 229).

Luka J. (2006, Projekty, dostupné na [www: <http://luka.euweb.cz>](http://luka.euweb.cz)) tvrdí, že se jedná o projekt ústřední. Musí žáky upoutat, nadchnout, čímž budou vnitřně pozitivně motivováni. Určuje, jaké by mělo být téma projektu a čím by se měl učitel řídit při jeho tvorbě. Dle jeho názoru by téma mělo:

- Mít návaznost na skutečný život
- Přivést žáka k pochopení smyslu toho, co se učí

- Ovlivnit pozitivně vztah žáka k výuce, spolužákům a v konečném důsledku i celému okolnímu světu

Pochopí – li žák tento skutečný svět projektu, je vnitřně motivován pro přijímání, uložení i znovuvybavení učiva. Na základě toho je pak opět motivován do nové činnosti.

Jisté je, že příprava projektu je pro učitele časově náročná. Luka J. (2006, Projekty, dostupné na [www: <http://luka.euweb.cz>](http://luka.euweb.cz)) rozčlenil přípravu projektu na čtyři fáze:

1. Je dobré stanovit si hlavní téma projektu. Musí se jednat o téma, které děti zaujme, které je chytne. Musí být blízké jejich srdci, takové téma, které v nich hned zpočátku vzbudí nadšení.
2. Je nutné provést didaktický rozbor učiva s určením klíčového učiva daného ročníku. Učitel by měl prostudovat osnovy a provést jejich rozbor, ale zároveň by měl být i tvůrčí a nebát se toho, že se nebude přesně držet osnov.
3. Učitel vytvoří tzv. subprojekty, do kterých postupně zařazuje klíčové učivo. Žák by měl cítit určitou souvislost mezi hlavním tématem projektu a subprojektu.
4. V závěrečné fázi se jedná o spojení všech částí v celek, přípravu hodnocení jednotlivců i skupin, dotvoření určitých vnějších prvků, které budou projektu dodávat na zajímavosti.

Dle Spilkové V. (1996, s. 16) projekt, který je připravovaný učitelem, by měl vycházet nejen ze znalosti obsahu vyučování, ale i ze znalosti aktuálních potřeb žáka a aktuální společenské situace. Je dobré většinu projektů plánovat dlouhodobě, ideálně s určitou vizí celého stupně školy, ve vztahu k cíli vzdělávání. Nemělo by vést k nahodilosti a povrchnosti, spíše by mělo směřovat k prohloubení znalostí, hlubšímu pochopení a samostatnému využití získaných vědomostí a dovedností. Má především pomoci žákovi vytvořit logickou strukturu mezi poznatky a hlubší porozumění podstatným znakům pojmů. Nejčastěji se v projektovém vyučování používají způsoby, které jsou postavené na fenologickém základě a to podle ročních období, na chronologickém základě, na regionálním a epizodickém základě. Není vhodné připojovat témata mechanicky, pokud nemá integrační smysl.

Rašková M. (4/2006, Nebojme se projektové metody, dostupné na [www: <http://casopisy.portal.cz/scripts/>](http://casopisy.portal.cz/scripts/)) popisuje podobně jako Spilková a autor projektovou metodu. Shoduje se s tím, že základem projektu je tzv. „princip koncentrace“, což představuje využití nějakého ústředního problému, který se integruje do všech činností v různých oblastech

výchovného působení. Tvrdí, že nikdy nesmíme zapomenout, že klíčovým momentem projektu je právě integrace, která představuje propojování či sjednocování aktivit dětí ze všech výchovných oblastí na základě využití zvoleného problému.

Dále Luka J. (2006, Projekty, dostupné na www: <<http://luka.euweb.cz>>) ve své práci popisuje metody projektu, o kterých si myslím, že jsou důležité a kterých bychom se měli držet, když chceme vytvořit projekt. Troufla bych si říci, že se jedná o klíčové pojmy v tvorbě a provedení projektu. Mezi tyto pojmy patří:

- *Smysluplnost* – projekt musí být pro žáky užitečný, souviset s jejich konkrétním životem, odpovídat jejich věku. Od počátku přípravy projektu by měl učitel dbát na smysluplnost všech složek projektu.
- *Prostředí* – pro realizaci projektu musí být prosto jakéhokoli ohrožení, mělo by vzbuzovat atmosféru důvěry. Podmínkou je, aby dítě dostalo pocit jistoty. Důležité jsou také vztahy ve třídě učitel – žák, žák – učitel, žák – žák. Učitel by si měl vytvořit přirozenou autoritu vyplývající ze vztahu s žáky. Direktivní, autoritativní přístup nepatří do tříd s projektovým vyučováním. Pravidla může učitel stanovovat sám, společně s žáky, či je mohou žáci stanovovat samostatně. Tato pravidla by měla minimalizovat rušivé chování, udržovat dobré vztahy a zajišťovat bezpečnost a plynulost činností ve třídě i v celé škole.
- *Obsah* – mluvíme – li o něm v projektovém vyučování či ve vyučování vůbec, musíme se ptát také po jeho smysluplnosti. Každý člověk, dítě nevyjímaje, potřebuje mít jistotu a pocit, že to, co dělá, má význam. Obsah musí nutně vycházet ze skutečného života. Při projektovém vyučování platí „učitel = průvodce“ především.
- *Přiměřený čas* – s nepřiměřeným časem, s nedostatkem času se setkáváme vlastně všude okolo sebe. Zvonění ve škole narušuje hladký průběh projektového vyučování. Je nutné poskytovat žákům i učitelům přiměřený čas. Škola by měla žáky vést ke schopnosti naplňovat čas, měla by svou vlastní smysluplností učit vytvářet si vlastní řád a styl přiměřeného rozvržení času.
- *Spolupráce* – práce ve skupinách je aktivní, zábavná, přináší obvykle radost. Žáci se mohou při skupinové práci blíže poznat, vytváří se skupinová soudržnost. Dále se učí komunikačním schopnostem, odpovědnosti za skupinu a za plnění zadaného úkolu.

- *Hodnocení* – může sloužit řadě cílů. Důležitá je okamžitá zpětná vazba. Žák by měl vidět chyby okamžitě, aby se mu špatný vzorec postupu neuložil do paměti. Otázkou je, jestli se má hodnotit slovní formou nebo známkami. Nutností je, aby hodnocení poskytovalo žákovi a rodičům smysluplnou informaci.

Projektové vyučování se může ve školách používat legálním způsobem v posledních několika letech, tudíž je pro některé učitele obtížné se o tuto formu výuky aspoň pokusit, je to pro ně poměrně „nová“ záležitost, a proto mnoho fakult nabízí různé vzdělávací kurzy, které umožňují učitelům získávat nové poznatky o různých metodách. V současné době Rámcové vzdělávací program nabízí možnost integrace obsahu vyučování a poznatků v rámci navržených vzdělávacích oblastí jako např. Člověk a svět práce, kde jsou propojena taková témata, která doplňují celé základní vzdělávání a je založena na tvůrčí myšlenkové spoluúčasti žáků.

3.2.1. Kooperativní výuka

Z hlediska efektivity práce a z hlediska častějšího zařazování projektového vyučování do výuky se mnoho autorů zaměřuje speciálně na vyučování skupinové. Mnozí by si mohli myslet, že se jedná o kooperativní vyučování, ale je rozdíl mezi těmito pojmy.

Skupinová práce představuje jen jeden druh učební činnosti žáků ve vyučování, které je především spojeno s frontálním vyučováním a individualizovanou činností žáka. Žáci se spojují do nějakých útvarů, aby splnili cíl, který je rozhodujícím kritériem pro vytvoření skupin. Pracovní seskupení může mít rozmanité modifikace v personálním složení skupiny (Hladílek M., 1993, s. 53).

Z hlediska didaktického myšlení se spíše operuje s pojmy kooperace, kooperativní učení, které je prezentováno jako postulovaný cíl různých modelů vyučování nebo prostředek dosažení cílů. Ať již je kooperativní učení nazíráno z různých rovin, podstata je formulována shodně: jde o systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinkách. Kooperace sama, i když je cenným cílem tohoto systému, však není cílem prioritním – tím je rozvoj intelektuální a osobnostně sociální. Kooperace podporuje vyšší produktivitu a výkon, při práci v situacích můžeme počítat s vnitřní motivací, vyšším očekáváním úspěchu, výraznějšími pobídkami k výkonu, jež je založen na vzájemném prospěchu, se stálejším zájmem o výkon, vyšší angažovaností a vytrvalostí při dosahování výsledku (Kasíková H., 2001).

Kooperativní vyučování může být produktivnější pouze za určitých podmínek. Kasíková H., Valenta J.(1994, str. 51) stanovují ve své práci tyto podmínky:

1. Jasně vnímaná pozitivní vzájemná závislost, která podporuje osobní odpovědnost za dosažení skupinových cílů. Má centrální pozici v teorii kooperace. Existuje pouze tehdy, když jedinec pochopí, že je spojen s druhými způsobem, že nemůže uspět, aniž i druzí uspějí a musí koordinovat své úsilí s jejich úsilím k dokončení úkolu. Je určena, strukturována cílem, odměnou nebo zdroji.
2. Velký rozsah podporující interakce tváří v tvář. Probíhá, když členové skupiny jsou při učení blízko sebe a komunikují spolu způsobem, který podporuje jejich učení. Vyměňují si vzájemně potřebné zdroje, jako jsou informace a materiál, poskytují jeden druhému zpětnou vazbu, jsou motivováni k úsilí pro vzájemné cíle apod.
3. Časté užití důležitých interpersonálních dovedností a dovedností pro činnost v malé skupině s častou a pravidelnou analýzou, hodnocením skupinových procesů, zvažování jejich fungování pro zlepšení skupinové efektivity v příštích úkolech. Spojení interpersonálních dovedností a dovedností pro práci v malé skupině je produktivní, pokud mají členové skupiny dovednosti k efektivní interakci. Efektivní práce skupiny je tedy ovlivněna tím, jak skupiny reflektují svoji činnost a její členové společně pracují.
4. Reflexe skupinových procesů, kdy účinnost skupinové práce je do značné míry závislá na tom, zda a jak skupina popisuje vlastní činnost a jak činí rozhodnutí o dalších krocích. Žáci se učí kooperativním dovednostem a udržují dobré pracovní vztahy a zabezpečuje metakognitivní myšlení.

Na základě těchto podmínek Kasíková H. (2001, s. 84 – 86) stanovila principy kooperativního učebního systému a to:

- Pozitivní vzájemná závislost
- Osobní odpovědnost
- Individuální skládání účtu
- Interakce tváří v tvář
- Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností
- Reflexe skupinové činnosti

Z hlediska různých výzkumů, které byly ověřeny, by nebylo dobré vynechat jeden z těchto elementů, protože by ubralo kooperativnímu učení výrazně z jeho podstaty. Kooperativní vyučování neznamena pouze rozdělení žáků do menších skupin, svou funkci má pouze tehdy, pokud je přítomno všech pět principů a jeho efektivita stoupá při opírání se o jeho

tři podmínky. Plánovat a realizovat výuku založenou na kooperativní bázi znamená mít na paměti jejich výčet a souvztažnost a umět je převést do konkrétních činností ve škole a ve třídě (Kasíková H., 2001).

4. Technická výchova

V posledních desetiletích 20. století a 21. století dochází k masivnímu technickému rozvoji, který ovlivňuje život každého z nás, buď v pozitivním smyslu a nebo v negativním smyslu, a proto odborníci dávají velký důraz na význam technického vzdělávání. Důležitý je cíl připravit mládež na život a práci ve společnosti. Tyto požadavky se ve výchovně vzdělávacím procesu uskutečňují prostřednictvím technické výchovy.

Technická výchova je jednou ze složek výchovy. Probíhá v podmínkách povinného vyučování a také i mimo ně. Ve výchovně vzdělávacím procesu se váže na ostatní složky výchovy, ale hlavně se rozvíjí v přírodovědných předmětech a v předmětu pracovní činnosti nebo v oblasti Člověk a svět práce (RVP, 2006).

4.1. Historie technické výchovy

Z historického hlediska se pozice pracovní výchovy velice často měnila. Příčinou těchto změn byla převážně politická a náboženská situace ve světě. To se návazně promítalo do programového zařazení v systému školství a do vlastních principů výchovy dětí.

Od prvotní lidské společnosti bylo dítě již od nejútlejšího věku připravované na produktivní práci. Se vznikem otrokářského řádu dochází ke změně charakteru práce, ale také i ke změně chápání výchovy, prohlubuje se rozdíl mezi duševní a tělesnou prací. K výrazným změnám dochází v období, kdy se stává křesťanství oficiálním náboženstvím, redukuje se proces poznání na slovní výklad a pracovní výkon je považován jako trest a činnost, který tlumí nežádoucí lidské chování.

Během 14. a 16. století probíhají hospodářské a politické změny, tudíž dochází k jinému pojetí výuky jako např. vznik kultu zdravého člověka, který se raduje ze života, důležité je, aby byla práce spojena s výchovou. Rovněž se do výchovy zařazují požadavky na propojení výuky teoretického, znalostního rázu, s potřebnými a předpokládanými praktickými životními činnostmi. Zvýrazňuje se očekávání, že děti budou lépe odborně připraveny pro práci v zemědělství a budou schopni ovládat nějaké řemeslo. Vlivem reformy náboženství vše později přechází k omezení pracovní výchovy, které směřuje spíše k výchově poslušnosti a službě Bohu.

Po tomto období měl na pracovní výchově velkou zásluhu Jan Ámos Komenský. Považoval za důležité, aby se děti již v raném věku seznamovaly s hospodářskými a ručními pracemi, které jsou spojeny s představami a řečí. Cílem je naučit žáky všemu, co budou potřebovat pro praktický život a dosáhnout určité vytrvalosti.

Postupně se během dalších století pozice pracovní výchovy zlepšovala. Zabývali se jí představitelé jako např. Jean Jacques Rousseau, Owen, Marx a jiní. Chápali práci jako důležitý prostředek výchovy, kdy pracovní výchova je přípravou na budoucí povolání. Uplatňovali využití technických novostí v pracovních činnostech.

Na začátku 20. století se začala měnit koncepce pracovní výchovy pod vlivem rostoucího technického vývoje světa. Je spojována s matematikou a přírodovědou. Postupně si pracovní výchova vydobyla své místo ve výchovně vzdělávacím procesu.

V současné době se v českém školství přechází ze tří vzdělávacích programů jako Obecná škola, Národní škola a Základní škola k připravovanému Rámcově vzdělávacímu programu základního vzdělávání. Zde jsou pracovní technické činnosti zařazeny do vzdělávací oblasti s názvem Člověk a svět práce, která již vychází z konkrétních životních situací, v nichž žáci přicházejí do přímého kontaktu s lidskou činností a technikou využívanou ve společnosti. Této problematice se budu věnovat již v jiné kapitole.

4.2. Technika v životě současného člověka

Kožuchová M. (2001, s. 401 – 406) se zabývá tématem technické gramotnosti a jak ovlivňuje technika život současného člověka. Pro ně je typickým znakem této doby nadvláda techniky, která proniká do všech oblastí našeho života. Na technice je založena moderní průmyslová výroba a v současné době i další hospodářská odvětví jako jsou, služby, doprava i distribuce. Technika poskytuje nové výrobní prostředky, nové technologie, zdroje a nové možnosti v řízení i v marketingu. Technika zároveň umožňuje i další rozvoj věd, které prospívají lidské společnosti. Technika vstoupila i do oblasti umění. Výrazně ovlivnila hudební umění, kdy nastal nebyvalý rozvoj reprodukčních technik, zdokonalila se technika hudebních záznamů apod. Ve výtvarném umění nastal nebyvalý rozvoj počítačové techniky, využívají se nové materiály, nové technologie, nové zdroje inspirace. Ovlivnila také literárně – dramatické umění, architekturu a umožnila vznik nových uměleckých odvětví, bez ní by nebyly filmy, fotografie a televize.

Na podporu toho též Kožuchová M.(2001, s. 403) odkazuje na soutěž, kterou vyhlásila Organizace Council of Independent Colleges roku 1984 „hledání nejvhodnější definice techniky“. Vítězná definice zní: Technika je sociální proces, který využívá vědecký a empirický potenciál vytvořených nástrojů, poznatků, postupů, zdrojů a systémů na ovlivňování života a prostředí, v kterém žijeme. Technika velice výrazně ovlivňuje život dítěte od nejútlejšího věku, tento vliv můžeme chápat bipolárně. Na jedné straně jsou prostředky, které dítěti pomáhají a na druhé straně mu můžou zneprjemnit život. Je na dítěti, jaký zaujme postoj k novým

technickým prostředkům, ale my je můžeme ovlivnit tím, že jim pomůžeme vytvořit si určité ustálené hodnoty a normy.

4.3. Technika jako prostředek rozvoje praktických činností

Každá lidská činnost má určitou psychologickou strukturu, není to pouze práce rukou. Jednotlivé funkce, senzomotorické činnosti, kognitivní procesy apod. se různě kombinují, navazují na sebe a začleňují se do činnostních celků.

Proces osvojování praktické činnosti většina autorů člení do několika etap.

- *motivační etapa*, u které je smyslem vzbudit zájem a aktualizovat poznávací potřeby. Důležité jsou motivy, jež určují dynamiku pohybu i množství energie.
- *orientační fáze* je osvojovaná činnost, která se dělí na orientaci smyslovou, pohybovou a myšlenkovou.
- *praktické činnosti* jsou předpokladem úspěšné krystalizace orientační fáze. Záleží zde na vizuální instrukci spojenou s verbální instrukcí napomáhající vytvářet představu o osvojování praktické činnosti.
- *etapa dotváření praktické činnosti* a její začlenění do širšího kontextuálního rámce, ve které se zvyšuje podíl autoregulace vyplňující mezeru mezi výkonem, kognitivními schopnostmi a výkonovou motivací. Dochází zde také ke koordinaci pohybových úkonů, a proto k větší rychlosti a přesnosti.
- *etapa integrační* probíhá na vyšší kvalitativní úrovni koordinace činnosti. Původní zručnost se stává zručností „vyššího typu“ čili vyššího stupně uplatnění.

Dítě si stále vyžaduje kontakt s věcmi, technické prostředky a materiály mu ho umožňují. Přirozenou součástí aktivity dítěte je hra. Rozvoj praktických činností dítěte umožňují různé přírodní a technické materiály. Dítě v předškolním věku dokáže pracovat s různým materiálem, stříhá, řeže, šije apod. Vstupem do školy se tento rozsah a kvalita praktických činností stále více zvyšuje (Kožuchová M., 2001, s. 408 - 411).

4.4. Cíle a úkoly technické výchovy

Roučová E. (2003, Didaktika TP v učitelství pro 1. stupeň ZŠ, dostupné na [www: <www.pf.jcu.cz/Amos>](http://www.pf.jcu.cz/Amos)) vymezuje cíle technické výchovy, které umožňují získat nezbytný soubor vědomostí, pracovních dovedností a návyků potřebných k životu. Mezi hlavní cíle technické výchovy patří vychování člověka, který bude znát své vlastnosti a schopnosti. Bude pracovat tak, aby se rozvíjely, a dokáže je pak ve svém životě uplatnit. Tento cíl je pouze obecným cílem, existují i cíle konkrétní:

➤ Pěstování pozitivního vztahu k práci a k pracovním návykům

Vypěstovat u dětí pozitivní vztah je cíl velmi problematický. Jeho splnění je podmiňováno několika předpoklady.

Důležitou roli hraje učitel, působí na dítě ve vyučovacím procesu. Měl by vzbuzovat a podporovat chuť dětí k přemýšlení při práci, tvoření a experimentování. Chápat techniku jako přirozenou součást vývoje lidského myšlení, působit na děti jinými než verbálními prostředky. Vybírat takové činnosti, aby zhotovované předměty byly důsledně funkční a upotřebitelné, nejpřirozenějším způsobem rozvíjet a posilovat poznání a úctu k hodnotě práce druhých lidí.

➤ Získání pracovních dovedností a návyků

Měli bychom přihlížet k vývojovým, věkovým a individuálním možnostem dětí. Pokud získají základy těchto dovedností, pak je podle své individuální úrovně postupně rozvíjí. Mladší školní věk je velmi optimální období, kdy citlivým přístupem můžeme položit základy motorických projevů dětí.

Dítě si osvojí základní technologické postupy ručního zpracování různých materiálů jako modelovací hmoty, textilních materiálů, dřeva, papíru atd. Zvládne základní konstrukční dovednosti.

➤ Získání teoretických poznatků

Dítě se orientuje v různých odvětvích technicky zaměřených oblastí lidské činnosti, v historii techniky. Zná vlastnosti, možnosti opracování, použitelnost používaných materiálů, příslušné verbální pojmy a odborné termíny a základní hygienické a bezpečnostní zásady.

4.5. Metodické postupy a používané materiály v technické výchově

Roučová E. (2003, Didaktika TP v učitelství pro 1. stupeň ZŠ, dostupné na [www: <www.pf.jcu.cz/Amos>](http://www.pf.jcu.cz/Amos)) doporučuje základní vývojové řady technik, které prezentují soubor základních dovedností dítěte mladšího školního věku, představují formu kompetencí, které dosahuje dítě na primární škole.

4.5.1. Papír a kartón

Je nejběžněji dostupný materiál. Dítě při vstupu do školy nemá osvojené základní dovednosti zpracování papírů. Jsou zde zařazeny techniky, které napomáhají k úspěšnému vývoji dítěte v této oblasti.

Techniky:

- výroba ručního papíru
- povrchové úpravy papíru
- volná vytrhována
- nácvik stříhání
- vystřihovánky z předloženého papíru
- prostorová vystřihovánka
- skládanky
- prostorová plastika
- jednoduché knihařské a kartonážní práce

4.5.2. Textilní materiály

Tato technika je v praxi potřebná. Je zde zahrnuta jako základní výcvik šití a drobné opravy oděvu.

Techniky:

- koláže
- nácvik šití
- práce s jednoduchým stříhem
- jednoduchá zakládaná obruba
- přišívání knoflíků, patentů, poutek, zašití otvorů

- batikování, tkaní na kartónových podložkách

4.5.3. Modelovací hmoty

Jsou to materiály, které děti preferují. Modelování podněcuje člověka ztvárnit vlastníma rukama svoji představu.

Techniky:

- propracování materiálu
- vytváření kulovitých tvarů a kuželovitých tvarů
- vytváření válečků
- stlačování, přidávání, ubírání, ohýbání, rytí, vytlačování, nastřihování apod.

4.5.4. Opracování kovů

Na primární škole neexistuje žádný samostatný tematický celek, který je zaměřený na zpracování kovů. Doporučuje zde seznámit se s vlastnostmi a se základními poznatky kovů.

Techniky:

- techniky tvarování drátu
- zpracování kovové fólie nebo tenkého plechu

4.5.5. Zpracování dřeva

S různými drobnými odřezky dřeva se dítě setkává již v mladším školním věku, používá je při výrobě mozaiky a různých konstrukčních úlohách. Teprve s rozvojem fyzické síly je možné přistoupit k ručnímu zpracování dřeva.

Techniky:

- rozměřování a orýsování předmětu
- nácvik řezání
- spojování dřeva
- opracování povrchu
- vrtání dřeva

4.6. Technická výchova a Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání

Základní vzdělávání má pomáhat žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence; k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, kompetence občanské a pracovní. Mělo by poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání, které je orientované zejména na situace spojené s životem a s praktickým jednáním. Technická výchova je zde zařazena do vzdělávací oblasti Člověk a svět práce. Koncepce vzdělávací oblasti Člověk a svět práce vychází z konkrétních životních situací, v nichž žáci přicházejí do přímého kontaktu s lidskou činností a technikou v jejich rozmanitých podobách a širších souvislostech (RVP, 2006).

Tato oblast postihuje široké spektrum pracovních činností a technologií. Především vede žáky k získání základních uživatelských dovedností v oborech lidské činnosti a přispívá k vytváření životní a profesní orientace žáků. Zaměřuje se na praktické pracovní dovednosti a návyky, přičemž doplňuje celé základní vzdělávání o složku, která je nezbytná pro uplatnění člověka v dalším životě a ve společnosti. Je založena na tvůrčí myšlenkové spolupráci a spoluúčasti žáků.

Vzdělávací obsah je realizován v průběhu celého základního vzdělávání. Určený je pro všechny žáky, kteří se účastní vzdělávacího procesu. Žáci se učí pracovat s různými materiály, organizovat a hodnotit pracovní činnost samostatně nebo v týmu. Základem je osvojit si pracovní dovednosti a návyky. Žáci jsou soustavně vedeni k dodržování hygienických a bezpečnostních zásad.

4.6.1. Cíle vzdělávací oblasti

Vzdělávání směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků tím, že vytváří pozitivní vztah žáků k práci a k odpovědnosti za kvalitu svých i společných výsledků práce. Osvojí si základní dovednosti a návyky při pracovní činnosti, které pak aplikují ve svém životě. Organizují a plánují práci, používají vhodné pomůcky, nářadí a nástroje. Vede také žáky k vytrvalosti a soustavnosti při plnění zadaných úkolů, k uplatňování vlastní kreativity a k úsilí o dosažení kvalitního výrobku (RVP, 2006).

Žák by měl dojít k poznání, že technika je významnou součástí lidské kultury, která je úzce spojena s pracovní činností člověka. Získání postojů a hodnot ve vztahu k práci člověka, technice a životnímu prostředí, autentické a objektivní poznávání světa souvisí s cíly základního vzdělávání. Důležitým bodem klíčových kompetencí je chápání práce a pracovní činnosti jako

příležitosti k seberealizaci, sebeaktualizaci a k rozvíjení myšlení a k osvojení potřebných poznatků a dovedností pro volbu vlastního profesního zaměření (RVP, 2006).

4.6.2. Vzdělávací obsah

Vzdělávací obsah oboru Člověk a svět práce (RVP, 2006, s. 81) je rozdělen na 1. stupni na čtyři tématické okruhy a to na Práce s drobným materiálem, Konstrukční činnosti, Pěstitelské práce a Příprava pokrmů. Na 2. stupni je tento obor rozdělen na osm tématických celků s názvem Práce s technickými materiály, Design a konstruování, Pěstitelské práce a chovatelství, Provoz a údržba domácnosti, Příprava pokrmů, Práce s laboratorní technikou, Využití digitálních technologií a Svět práce, který je určen jen pro 8. a 9. ročník. Tématické obory 2. stupně jsem uvedla pouze pro informaci, protože se budu věnovat především oblastem z 1. stupně.

Následující text je převzatý z dokumentu Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání oblast Člověk a svět práce. Chci zde poukázat na rozvržení učiva a cílových kompetencí této oblasti, kterou se řídí školy při realizování vlastního základního vzdělávání.

Práce s drobným materiálem

Očekávané výstupy – 1. období

- žák vytváří jednoduchými postupy různé předměty z tradičních i netradičních materiálů
- žák pracuje podle slovního návodu a předlohy

Očekávané výstupy – 2. období

- žák vytváří přiměřenými pracovními operacemi a postupy na základě své představivosti různé výrobky z daného materiálu
- žák využívá při tvořivých činnostech s různým materiálem prvky lidových tradic
- volí vhodné pracovní pomůcky, nástroje a náčiní vzhledem k použitému materiálu
- udržuje pořádek na pracovním místě a dodržuje zásady hygieny a bezpečnost práce, poskytne první pomoc při úrazu

Do učiva jsou zahrnuta témata jako vlastnosti materiálu, například přírodniny, modelovací hmota, papír a karton, textil aj., funkce a využití pracovních pomůcek a nástrojů, jednoduché pracovní operace a postupy, organizace práce, lidové zvyky, tradice a řemesla.

Konstrukční činnosti

Očekávané výstupy – 1. období

- žák zvládá elementární dovednosti a činnosti při práci se stavebnicemi

Očekávané výstupy – 2. období

- žák provádí při práci se stavebnicemi jednoduchou montáž a demontáž
- pracuje podle slovního návodu, předlohy, jednoduchého náčrtu
- dodržuje zásady hygieny a bezpečnosti práce, poskytne první pomoc při úrazu

Základním učivem je stavebnice, sestavování modelů, práce s návodem, předlohou, jednoduchým náčrtem.

Pěstitelské práce

Očekávané výstupy – 1. období

- žák provádí pozorování přírody, zaznamená a zhodnotí výsledky pozorování
- pečuje o nenáročné rostliny

Očekávané výstupy – 2. období

- žák provádí jednoduché pěstitelské činnosti, samostatně vede pěstitelské pokusy a pozorování
- ošetřuje a pěstuje podle daných zásad pokojové a jiné rostliny
- volí podle druhu pěstitelských činností správné pomůcky, nástroje a náčiní
- dodržuje zásady hygieny a bezpečnosti práce, poskytne první pomoc

Mezi učivo patří základní podmínky pro pěstování rostlin, půda a její zpracování, výživa rostlin a osivo, pěstování rostlin ze semen v místnosti, na zahradě, rostliny jedovaté, jako drogy a alergie.

Příprava pokrmů

Očekávané výstupy – 1. období

- žák připraví tabuli pro jednoduché stolování
- chová se vhodně při stolování

Očekávané výstupy – 2. období

- orientuje se v základním vybavení kuchyně
- připraví samostatně jednoduchý pokrm
- dodržuje pravidla správného stolování a společenského chování
- udržuje pořádek a čistotu pracovních ploch, dodržuje základy hygieny a bezpečnosti práce, poskytne první pomoc i při úrazu v kuchyni

Učivem je základní vybavení kuchyně, výběr, nákup a skladování potravin, jednoduchá úprava stolu, pravidla správného stolování, technika v kuchyni, její historie a význam (RVP, 2006, s. 82 – 83).

Tyto vzdělávací obsahy postihují široké spektrum praktických činností, kterým by se žák mohl ve školním prostředí zabývat, ale je zcela na vyučujících, jak vytvoří a zařadí tyto celky do ročníků a jaké zvolí pedagogické záměry ve vyučovacím procesu. Měli by se zamyslet nad cílovými kompetencemi, jaký mají smysl a účel, zařazovat do vzdělávání žáků co největší počet tématických okruhů. Ve všech tématických okruzích jsou žáci soustavně vedeni k dodržování zásad bezpečnosti, hygieny při práci a podání první pomoci.

Člověk a svět práce je oblast, která umožňuje žákům získat nezbytný soubor vědomostí, pracovních dovedností a návyků potřebných v běžném životě, formuje jejich osobnost rozvíjením některých vlastností, motorických i tvořivých schopností a dovedností, napomáhá zařadit se do společnosti a uvádí je do světa práce (RVP, 2006, s. 81).

5. Dramatická výchova

Dramatická výchova poměrně dlouho hledala své vymezení, je celá řada definic, které převážně pocházely z anglicky mluvícího prostředí. Mnoho autorů různým způsobem definuje tento pojem, buď opisem, nebo přímo. Ale je potřeba vycházet z jisté základny, která směřuje k dalším výkladům (Spilková V., 2005, s. 245).

Podle Valenty J. (1997, s. 27) zní definice dramatické výchovy takto: Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.

5.1. Historie dramatické výchovy

Za zakladatelku dramatické výchovy je považována Winifred Wardová, přímo tento pojem vznikl ve třicátých letech 20. století ve Spojených státech amerických. Na přelomu 19. a 20. století probíhalo v USA mnoho velkých společenských proměn, způsobilo to zejména vysoký počet obyvatel a růst aglomerace. Čas dětí a mládeže byl zužitkován jinak, zlepšily se podmínky pro organizaci vzdělávání a reálnou školní docházku, rozšiřuje se školní kurikulum.

Významný vliv měl pragmatický pedagog John Dewey, jeho teorie vzdělávání vztyčila jako hlavní nosný pilíř „zkušenost žáka“, kterou si pak odnáší z výchovného procesu. V té době se objevuje zatím nevídaná tendence učinit součástí kurikula „osobnost žáka samého“, učit jej kdo je a jak se sebou může zacházet (Valenta J., 1999, s. 11).

I další období zaznamenaly rozvoj výchovného dramatu v různých směrech a zemích, v podstatě hlavními zeměmi dramatické výchovy zůstávají USA a Velká Británie, ale také se vyskytují její podoby i v jiných zemích v oblasti Evropy, Afriky a Asie.

V jiných zemích se dramatická výchova dále vyvíjela, ale otázkou je, kdy zamířila do našeho výchovného procesu. Socialistické školství před rokem 1989 nevytvářelo podmínky, aby se dramatická výchova uplatňovala ve vzdělávání. Tradice reformní pedagogiky, která se hlásila k dramatické výchově v období meziválečném, byla zavrhnuta nástupem socialistické pedagogiky. Pouze se rozvíjela v mimoškolních institucích jako například v lidových školách umění apod.

Na počátku devadesátých let dramatická výchova hledala své obsahy, svou terminologii, obor se snažil utvářet., a proto došlo k určitému jejímu zjednodušení. Přešlo to do tvrzení typu

„vše, co je tvořivé, hravé, činnostní, je dramatickovýchovné“. Způsobila velkou odezvu mezi pedagogy především předškolního a primárního vzdělávání (Spilková V., 2005, s. 253).

V rámci primárního vzdělávání byl předmět Dramatická výchova zahrnut do vzdělávacích programů, které jsou v tomto pojetí velmi rozdílné, každý program se k dramatické výchově postavil jinak. Nejvíce průlomový byl program Obecná škola, který poskytl pedagogům cílové zázemí a systematičnost práce s dětmi a jasně zde vyplývá to, co je pro uplatnění dramatické výchovy zásadní.

V současné době se přechází na Rámcově vzdělávací programy, v nichž je dramatická výchova zařazena do vzdělávacího oboru v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura, pouze ji doplňuje a rozšiřuje. Tímto tématem se budu zabývat již v samostatné kapitole.

5.2. Dramatická výchova a estetická výchova

Na první pohled se nám nabízí, abychom přiřadili dramatickou výchovu do výchovy estetické. Otázkou je, jak je estetická výchova chápána a jak je vymezen tento pojem.

Většina autorů formuluje pojetí estetické výchovy velmi podobně. Chápu ji jako vedení k obecné kulturnosti ve všech společenských vztazích, jehož cílem je vypěstovat u člověka kulturní chování, aby byl schopen vnímat prožitek v umělektvůrčích procesech i mimouměleckého estetického. Mimo uměleckým estetickým se myslí společenské vztahy, fyzické prostředí umělé i přírodní. Zaměřuje se na osvojení kulturních vzorců společenských vztahů a také na hodnocení a prožitek kultury. Samotná estetická výchova se soustřeďuje pouze na určitou izolovanou složku osobnosti – estetické city, vrací se neustále k umění.

Dramatická výchova má širší cíle a možnosti než estetická výchova. Například dramatická výchova se liší od divadelního umění tím, že divadelní představení je cílem veškeré divadelní práce a naopak dramatická výchova je prostředkem, který se podřizuje hlavnímu výchovnému cíli. Liší se zřetelem k věkovým zvláštnostem dětí a mládeže, které spoluurčují zajímavost jevištního projevu. Uplatňují se zde některé neobvyklé metody a techniky, jako je globálnost výchovného procesu apod. (Machková E., 1980).

Dramatická výchova poskytuje několik rovin ve vzdělávání, mění vztah učitel – žák ve vztah vzájemně respektující a spolutvořící, mění klima ve třídě, její metody jsou založené na činnostním procesu, jednání, prožívání, skupinových formách práce při respektování individuality a názorové plurality, pracují s reflexí a hodnocením na základě získané zkušenosti. Dramatická výchova v podstatě odráží lidskou zkušenost a realitu (Spilková V., 2005, s. 245).

5.3. Dramatická výchova a její principy

Dramatická výchova přijala již od počátku vstupu na naše školy požadavek na modernizaci vyučovacích metod, které jsou založeny na učení činnostním, kooperativním, vychází ze zkušenosti a z principů ve smyslu předmětu a obsahu vzdělávání. Přesahuje předmětové vymezení a také se velmi často uplatňuje v projektovém vyučování (Spilková V., 2005, s. 245).

Spilková V. (2005, s. 246 – 247) ve své knize vymezila několik principů, které jsou důležité ve specifikaci dramatické výchovy a které poslouží k určité představě, jak zasahuje do vzdělání a především do rozvoje osobnosti.

- Prvními principy jsou činnost, zkušenost, prožitek, hra, tvořivost. Můžeme je nalézt i v jiných předmětech a ve vzdělávacích oblastech. V devadesátých letech minulého století byla dramatická výchova velmi vítána učiteli, ale postupem času, při tvorbě Rámcově vzdělávacích programů byla odložena na „vedlejší kolej“ a tyto principy se spíše využily a začaly upřednostňovat v jiných předmětech a v oblastech vzdělávání než právě v dramatické výchově. A přitom sama dramatická výchova nejen směřuje své cíle do oblasti osobnostní a sociální, ale též do oblasti estetické, čili divadelní a umělecké, a do oblasti věcného poznání.
- Princip psychosomatické jednoty, to znamená jednoty vnitřního světa s tělem, dává jedinečnost dramatické výchově svým základním výrazovým prostředkem, a to práce s celým tělem, člověkem. Rozvíjí osobnost člověka, vidí ji jako individuum a společenskou bytost, ale především hledá cestu k výrazu, tak i estetické hodnoty.
- Dalším hlavním principem je práce s fikcí, s fiktivní situací. Ta umožňuje nahlížet mimo reálný život a zkušenost. Zároveň dramatická výchova hledá spojení mezi naším současným světem a fikcí. Je metodou dramatické výchovy, umožňuje vstoupit do fikce, zúčastnit se, jednat v ní a přijmout určitou roli.
- Rolová hra patří mezi principy dramatické výchovy, umožňuje aktivně zkoumat mezilidské vztahy, charaktery a jednání. Nabídne hráči být uvnitř vně, ztotožnit se i odstoupit. Můžeme reflektovat, hodnotit, objektivizovat, opakovaně zkoumat a hledat nová řešení.

- Improvizace je posledním ústředním principem. Je to jednání bez přípravy, bez daného scénáře. Vychází z vlastních zkušeností a zdrojů jedince. To nás opět zavádí i k jiným principům a z toho vyplývá, že jsou tudíž jednotlivé principy vzájemně propojeny.

5.4. Cíle dramatické výchovy

Termín dramatická výchova můžeme vyjádřit synonymním souslovím tvořivá dramatika či výchovná dramatika, také nás odkazuje na slovo drama. Můžeme jej chápat ve smyslu nějaké tragické události, ale v tomto případě to neplatí. Tento pojem je spíše chápán ve smyslu takové činnosti, kdy se člověk rozhoduje k činu a volí způsob svého jednání. To vše je dáno situací, u níž hledáme východisko, odkrýváme příčiny nebo důvody a především hledáme řešení. Právě toto hledání je podstatou dramatické výchovy. Dramatická výchova je obor zabývající se osobnostně sociálním učením. Prostupují zde poznatky a principy z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Dramatická výchova především pracuje s fiktivně navozenou dramatickou situací, která je založena na interakci, jež využívá rolové hry k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe. Tak by se daly specifikovat nejobecnější cíle dramatické výchovy, z kterých se pak dále utváří jednotlivé složky a tématické celky učiva (Bláhová K., 1996, s. 22).

Dramatická výchova vstupuje do školní práce jako metoda vyučování využitelná ve výuce různých předmětů i jako samostatný předmět (Valenta J., není rok, s. 28).

Osnovy Obecné školy (Kolektiv autorů, 2006, Učební osnovy dramatické výchovy pro 1. – 5. ročník Obecné školy, dostupné na [www: <www.drama.cz/osnovy_a_programy/>](http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/)) formulují cíl dramatické výchovy tak, aby bylo v tomto předmětu dosaženo maxima v rozvoji osobnosti a tyto cíle by měly být určitým ideálem, ke kterému by se mělo přibližovat. Z těchto osnov neboli cílů bychom měli vycházet, a proto bych chtěla poukázat na některé cíle z osnov Obecné školy, které mi připadají v dramatické výchově důležité. Její cíle obecně formulují dramatickou výchovu jako výchovu tvořivé a vnímavé osobnosti, která je schopna:

- vnímat skutečnost kolem sebe v celé její hloubce a složitosti orientovat se v ní
- orientovat se v sobě, jasně a zřetelně formulovat své myšlenky a beze strachu prezentovat své názory
- tvořivě řešit praktické problémy
- respektovat druhé lidi a jejich názory, naslouchat jim a oceňovat jejich přínos

- soucítit s druhými lidmi a být schopen jim pomoci, je-li to třeba
- spolupracovat s druhými na společném díle, umět ho dovést do konce a zodpovídat za něj

Samozřejmě dramatická výchova učí žáky prvky a postupy dramatického umění, kultivuje a obohacuje výrazové prostředky, vychovává diváka a čtenáře apod.

Valenta J. (1999) ve své knize konkretizoval cíle dramatické výchovy, které rozdělil do dvou hledisek, jež rozšiřuje do členitějších prvků. Hlediska se týkají výchovy a vzdělávání. Konkretizoval je tedy takto:

Z hlediska výchovného:

- v oblasti individuálně psychické rozvíjet – sensorické, motorické, řečové schopnosti atd.
- v oblasti sociální rozvíjet – komunikační schopnosti, kooperaci atd.
- v oblasti etické rozvíjet – senzitivitu, vnímavost, postoje k etickým otázkám atd.
- v oblasti umělecké rozvíjet – schopnost vytvářet děje, hrát v roli, improvizovat atd.

Z hlediska vzdělávacího:

- v předmětech, kde je drama užito jako metoda rozvíjet – znalosti, myšlení, dovednosti
- v dramatické výchově rozvíjet – psychologické, etické, sociologické znalosti atd.

Bláhová K. (1996, str. 24 – 25) formuluje cíle dramatické výchovy, které se vztahují k osnovám Obecné školy. Uvažuje nad souborem otázek, co by měl žák získat prostřednictvím výuky, jaké poznatky, dovednosti, schopnosti a postoje. Uvádí příklad hierarchizace cílů:

Dlouhodobý cíl – celé období školní docházky:

Rozvíjení pozitivních rysů osobnosti sociálních dovedností.

Střednědobý cíl – cíle jednotlivých ročníků:

1. ročník

Prostřednictvím her a cvičení vytvářet přátelskou atmosféru v kolektivu. Zbavovat děti ostychu a poskytnout prostor méně průbojným. Naučit je uvědomovat si svou vlastní

identitu. Vést žáky k aktivní účasti ve společné činnosti a k dodržování pravidel. Učit je aktivnímu a pasivnímu uvolnění, posilovat schopnost soustředění a dokončení práce.

2. ročník

Posilovat vzájemnou spolupráci a důvěru ve skupině. Rozvíjet rytmické cítění, pohybové dovednosti, orientace v prostoru, koordinace pohybů a schopnosti jednoduchého pohybového vyjádření. Rozvíjet citlivost smyslového vnímání.

3. ročník

Rozvíjet schopnosti spolupráce, řečové dovednosti, posilovat jazykové cítění a barvitost mluveného projevu. Podněcovat fantazii a představivost.

4. ročník

Rozvíjet komplexnost smyslového vnímání, prohlubovat prostorovou představivost, rozvíjet pohybovou koordinaci a souhru ve skupině, využívat mimoslovní komunikaci. Orientovat se v sobě, učit se formulovat své myšlenky a prezentovat své názory.

5. ročník

Ovládnout základní mluvní dovednosti, obohacovat slovní zásobu, rozvíjet plynulost a barvitost vyjadřování – práce s metaforou. Rozvíjet rytmus slova pohybu. Uvědomovat si mravní dilemata.

Krátkodobý cíl

Konkretizace dílčích dovedností do jednotlivých měsíců a hodin v ročníku.

Autorka zde zařadila témata, která jsou přizpůsobena dítěti. Náměty jsou například „prázdniny“, „pohádka“, „zvířata“, „kamarád“ atd.

5.5. Metody a techniky dramatické výchovy

Valenta J. (1997, str. 78 – 79) se věnuje ve své knize jednotlivým metodám, jichž užívá dramatická výchova k tomu, aby u žáka nastal „stav“, resp. „proces učení“ jako prostřednictvím různých aktivit jeho organismu ve spojení s obsahem, učivem, látkou dramatické výchovy.

Postupy dramatické výchovy jsou určeny a limitovány hmotnými možnostmi lidského těla, které určují smyslově vnímatelnou činnost člověka jako organismu, hmotnými důsledky jeho činnosti a základními okolnostmi člověka obklopujícími a jeho činnost ovlivňujícími. Tato klasifikace počítá s emocemi, představami, myšlením a prožitkem.

Základní třídění vypadá takto:

- *Metoda úplné hry* je základní metodou, která nemá v dramatické výchově chybět. Je založena na sdělovací aktivitě, při níž se uplatní pohyby těla a jeho postoje, pozice v prostoru a vztahování se k objektům a osobám, dotyky, rozmanité zvuky, hlasová modulace slov, slova a věci, jimiž se člověk obklopuje.
- *Metoda pantomimicko – pohybová* vyžaduje od hráčů pohybové aktivity, a naopak nevyžaduje od hráčů zvuk a řeč. Důležitou roli zde hraje „pozorování“. Patří sem metody jako například mechanická pantomima, Ozvučená pantomima, Pohybová cvičení, taneční drama, zrcadlení, Živá loutka atd.
- *Metody verbálně zvukové* jsou založeny na slově či zvuku, jehož tvoření je tu rozhodujícím a hlavním principem a úkolem. Do těchto metod náleží typy jako například Brainstorming, Čtení, Dabing, Diskuse, Monolog atd.
- *Metody graficko – písemné* otevírají postupy doplňující a podporující metody základní. Beletrie, Deníky, Dopisy, Eseje, Recenze, Scénáře aj.
- *Metody materiállově – věcné* odvozují svůj název od skutečnosti, že základem postupů je práce s materiálem, kterým není v tomto případě lidské tělo. I tyto metody jsou doplňující a podporující. I zde jsou uvedeny metody jako například Práce s kostým, Práce s loutkou, Práce s maskou, Práce s rekvizitou aj.

5.6. Dramatická výchova a Rámcově vzdělávací program

V současné době, jak jsem se už zmiňovala, školy přechází či přešly do nového vzdělávacího programu. Dramatická výchova je tu zařazena jako doplňující vzdělávací obor, který není povinnou součástí základního vzdělávání, jeho obsah pouze doplňuje a rozšiřuje i s dalšími jinými obory. Právě dramatická výchova zde rozšiřuje vzdělávací oblast Umění a kultura, kterou je možno realizovat formou projektu, kurzu a také i vyučovacího předmětu. Očekávané kompetence, jež by měli žáci získat, jsou zaměřeny více do oblasti estetické

a do oblasti dramatického umění. Tento obor směřuje k chápání dramatického umění jako poznávání skutečnosti, k využívání základních prostředků dramatické a divadelní práce, ke komunikaci a k mezilidské interakci. Žák by měl pochopit vazby mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním apod.

Pro určitou představu o sjednocení představ dramatické výchovy bych nastínila její rozložení na výstupy a učivo na 1. stupni, tak jak je určeno v Rámcově vzdělávacím programu.

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla, dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých
- rozlišuje herní a reálnou situaci, přijímá pravidla hry, vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná
- zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání
- spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace, prezentuje ji před spolužáky, sleduje prezentace ostatních
- reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy
- pracuje s pravidly hry a jejich variacemi, dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně přesvědčivě jednat
- rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích, nahlíží na ně z pozic různých postav, zabývá se důsledky jednání postav

- pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků
- prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků
- reflektuje svůj zážitek z dramatického díla, rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy

Učivo je zde rozvrženo do tří tématických celků Základní předpoklady dramatického jednání, Proces dramatické a inscenační tvorby, Recepce a reflexe dramatického umění. Tyto celky určují jakýsi souhrn toho, co má žák zvládnout. Patří sem herní dovednosti, psychosomatické náměty a témata, situace, příběh, základní stavební prvky dramatu, základní divadelní druhy apod.

Předpokládá se, že se uplatní metody dramatické výchovy i mimo obor, učitelé jej zapojí do průřezových témat a bude využita k osobnostnímu rozvoji dítěte (RVP, 2006).

6. Literární výchova

6.1. Literární výchova a její koncepce

Výuka českého jazyka jako jazyka mateřského a výchova ke čtenářství zdědily na počátku devadesátých let 20. století z celé éry předchozí dominantní pozici ve školní výuce. Přes veškeré civilizační změny posledního půlstoletí zůstává i na začátku 21. století dovednost čtení a psaní samozřejmým základním kamenem vzdělání a nevyhnutelným prostředkem vzdělávání i kulturního rozvoje. Proto je význam výuky čtení a psaní v primární škole neotřesitelný, pozice vyučovacího procesu, v němž se děti těmto dovednostem učí, se nemůže oslabit, ani ve prospěch jiných učebních oborů. (Spilková V., 2005, s. 142).

Z poválečného období dodnes přetrvává koncepce, jež je průpravou k popisu jazyka více než průpravou k dorozumívání. Literární výchova je postižena zátěží faktografie nebo tříděním žánrových rysů a používání literárněteoretických pojmů až ve vyšším ročníku. V literární výchově převažuje spíše vliv tradiční představy o tom, že k dobrému čtení je žákům třeba hlasitého předčítání. Schází tu dobré propojení čtení nebo porozumění textům s didaktikou řečové výuky a literární výuky.

V primární škole je proto důležité, že nyní již větší množství učitelů klade důraz na společné předčítání, na společný poslech četby, zavádějí se také nové strategie, které vedou děti k prezentaci své četby a k vedení závažné konverzace o přečtených textech, využívají se nové metody a též prvky dramatické výchovy.

6.2. Cíle literární výchovy

Základem literární výchovy žáků na 1. stupni základní školy je čítanková a mimočítanková společná četba vybraného souboru ukázek a knih dětské literatury. Zahrnuje intencionální druhy, žánry a texty, které mají sloužit jako podněty a modely pro kultivované zájmové čtenářství dětí. Rozhodujícím činitelem literárněvýchovného procesu je učitel. Při výuce literární výchovy je také důležité rozvíjet schopnosti, dovednosti přiměřeně literární texty vnímat, prožívat, chápat, jednoduše interpretovat, hodnotit a osvojovat si literární pojmy (Toman J., 1992, s. 4).

Většina autorů se shoduje na určitých cílech v literární výchově, ale také především se zaměřují na učitele, na kterém závisí, jaký si zvolí postup ve vyučování, jaké volí metody práce a jak vlastně rozhoduje o výběru a zařazení doplňujícího učiva. To vše pak působí na efektivitu literární výchovy a vlastně splnění daných cílů v tomto předmětu.

Jak už jsem psala v předešlých kapitolách, v dnešní době se postupně přechází na Rámcově vzdělávací program. Ráda bych se však zmínila o osnovách v předcházejícím období, a to o vzdělávacím programu Základní škola (2001), který obsahuje nejtradičnější metody a o kterém bych si troufla říci, že vytyčuje obecné cíle literární výchovy v primárním vzdělávání. Tedy v literárně-výchovné části směřuje výuka k tomu, aby:

- se žáci, přiměřeně svému věku, naučili porozuměním číst a interpretovat přístupné texty z literatury a minulosti i současnosti a postupně si vytvářeli základní čtenářské dovednosti a návyky
- získali elementární a použitelné literárněvědné poznatky, důležité pro pochopení čteného textu, pro jeho rozbor a hodnocení
- se seznámili s nejdůležitějšími literárními žánry a formami a dovedli rozlišovat hodnotnou literaturu od literatury konzumní a manipulační
- se na základě četby a dalších činností utvářel jejich čtenářský vkus a trvalý zájem o četbu, chápali funkci divadla, filmu, televize a ostatních sdělovacích prostředků, naučili se orientovat v jejich mnohostranné nabídce z hlediska kvality a významu pro vlastní život

Spilková V. (2005) se vyjadřuje ve své knize k osnovám Základního vzdělávání. Tvrdí, že významnou funkcí literární výchovy je prostřednictvím četby podporovat emocionální zrání žáků a na příkladech jim ozřejmovat životní a mravní hodnoty, které ovlivňují způsoby jednání a rozhodování lidí, samozřejmě se jim tím otevírá cesta i k sebepoznání a pozitivním životním motivacím, což je velkým nedostatkem v těchto osnovách, protože se takto obecné cíle těžko naplňují v rámci výuky podle těchto osnov.

6.3. Literární výchova v pojetí Rámcově vzdělávacího programu

Z předešlých kapitol víme, že v dnešní době se přechází na nový vzdělávací program. Literární výchova a Český jazyk, v RVP jako Český jazyk a literatura, zde zaujímají stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu pod názvem Jazyk a jazyková komunikace, k této oblasti patří i obor Cizí jazyk. Tento vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a literární výchova.

Dle Rámcově vzdělávacího programu (2006, s. 20), v literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat

umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně žáci získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky a schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život. Verbální i neverbální komunikace se může rozvíjet prostřednictvím dramatické výchovy, která je zde zařazena jako doplňující obor.

Chtěla bych poukázat, jak je v RVP sestavena složka Literární výchova.

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
- vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je
- volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma
- rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů
- při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy

Učivo

- poslech literárních textů
- zážitkové čtení a slouchání
- tvořivé činnosti s literárním textem – přednes, volná reprodukce, dramatizace atd.
- základní literární pojmy – literární druhy a žánry, spisovatel, básník, kniha

Samotná složka Literární výchova na mě působí tak, že zde chybí vyučovací procesy jako je mluvený projev, nácvik čtení hlasitého, čili obecně jazyková výchova, o které si myslím, že by měla být úzce spojena s literární výchovou. Ale pokud si pozorně prostudujeme obor Český jazyk a literatura, zjistíme, že „jazyková výchova,“ je přiřazena do složky Komunikační a slohová výchova, kde se objevuje v takovéto podobě jako například (RVP, 2006, s. 22):

- žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti
- pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost
- volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích
- v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči atd.

Učivo

- čtení – praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé atd.), věcné čtení
- mluvený projev – základy techniky mluveného projevu

Zmínila jsem pouze některé výstupy a učivo ze složky Komunikační a slohová výchova, protože mi připadají důležité, co se týče předmětu Literární výchova, jelikož mluvený projev a čtení bývá zařazeno do výuky na základní škole.

Po shrnutí, jazyková kultura patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti žáka. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. Úspěšnost jazykového vzdělání závisí na tom, do jaké míry se jazyková kultura žáků stane předmětem zájmu i všech ostatních oblastí základního vzdělávání (RVP, 2006, s. 21).

Praktická část

7. Úvod k praktické části

Předmětem praktické části jsou tři projekty, z nichž jeden byl realizován a které jsou přizpůsobeny pro určité ročníky, jmenovitě pro 2., 3. a 5. ročník. Prakticky jsem ověřovala projekt s názvem Perníková chaloupka a to přímo ve 2. třídě. Každý projekt je rozdělen na určité hodiny se stručnými přípravami na hodinu, kde je propojena technická výchova, dramatická výchova s literární výchovou.

Při tvoření těchto projektů jsem vycházela z nastudované literatury, ale také i z vlastních zkušeností. Pro mě byl velkou inspirací Jiří Luka vymezující fáze přípravy projektu a „klíčové pojmy“, které jsem již vypisovala v teoretické části, Josef Valenta a Krista Bláhová popisující metody a techniky v dramatické výchově použitelné do praxe.

Musela jsem dbát na výběru praktických činností, her v dramatické výchově a také na volbu literatury, aby vše bylo vhodné pro děti primární školy a aby vytvořené projekty měly smysluplný cíl ve vzdělání dětí.

Hodnocení realizovaného projektu již shrnuji dále v závěru diplomové práce.

7.1. Projekt Perníková chaloupka

Hodina č. 1

Tématický celek: Přípravné hry a cvičení k pohádce Perníková chaloupka

Použitý materiál a pomůcky: zvoneček, koření na perníčky, knížka Boženy Němcové – ukázka Perníková chaloupka (viz. Příloha č. 1)

Vyučovací cíl: Rozvoj fantazie a představivosti, soustředění, schopnost vnímat smysly – sluch

Vyučovací metody a forma práce: hra, instruktáž

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Úvod do hodiny – organizace, přesun na koberec, určení pravidel – zvonek začíná nebo ukončuje hru, vymezení prostoru - práce pouze v okolí koberce.
2. Honička strašidel – uvolňovací hra (rozehřátí) - ten, kdo honí, stává se strašidlem a předává babu ostatním, ty pak odchází mimo – výměna. „Honič“ se pohybuje a vydává zvuky, podle své představivosti.
3. Relaxace na koberci – děti si lehnou a odpočívají, mají zavřené oči, upozorníme je, že mají v klidu dýchat, zpomalovat dech. Mezitím si učitel připraví perníkové koření a upozorní děti na to, že jim dá něčemu přivonět a jestli poznají, co to je za vůni. Nesmí to nikomu říct a musí si to nechat pouze pro sebe. Každého obejde a poté se děti sednou a zjišťujeme, zda-li poznali vůni. Asociace - perník, navážeme na téma Perníková chaloupka.
4. Četba – učitel přečte část pohádky Perníková chaloupka (viz. Příloha č. 1)
5. Hra na představivost a soustředění – děti si lehnou a zavrou oči. Učitel vypráví: „...představte si, že jste se najednou ocitli v lese, jste tam sami jako Jeníček a Mařenka, není tam ani mamka, ani tatínek, prostě nikdo. Každý z vás vidí něco jiného. Můžete vidět jehličnaté stromy, listnaté, palouček bez stromů, cítíte nějakou vůni, můžete vidět i zvířátka ...“ Učitel sdělí dětem pravidlo: „...Koho se teď dotkne, tak mu řekne, co vidí (Můžeme pomoci i krátkými otázkami)...“
6. Závěr hodiny-hodnocení, děti si sednou do kruhu. Jednotné povídání a shrnutí, co jsme prožívali apod. Hodnocení hodiny, jak děti pracovaly.

Hodina č. 2

Tématický celek: Les-rytmus, hlasová výchova

Použitý materiál a pomůcky: tamburína, šátek, kniha Boženy Němcové – ukázka Perníková chaloupka

Vyučovací cíl: Rozvoj představivosti a fantazie, rytmické cítění, hlasy, prostorové cítění, soustředění

Vyučovací metody a forma práce: hra, instruktáž

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Úvod – přiblížení minulé hodiny, informace o tom, co budeme dělat, organizace – vymezení prostoru
2. Hra na rozehrání – vymezení prostoru, děti chodí po prostoru do rytmu, který udává zvuk bubínku (tamburína), při rozeznění čínelek se zastaví a vytvoří sochu nějakého zvířátka nebo rostliny v lese, při bubnování opět chodíme.
3. Kruh na koberci – děti sedí, navodí se vzpomínky na minulou hodinu, vracíme se do lesa, povídáme si o tom, co jsme četli.
4. Zvuky lesa – učitel: „...Jeníček a Mařenka jsou sami v noci v lese, nevidí na krok, jediné, co slyší, jsou zvuky zvířat, stromů, větru atd. Někdo z vás se stane na chvíli Jeníčkem nebo Mařenkou, ostatní budou součástí přírody (děti si připraví různé zvuky). Jedno z dětí má zavázané oči, ostatní se rozejdou po prostoru. Na signál, který určí učitel, „Jeníček“ nebo „Mařenka“ vychází. Jakmile uslyší nějaký zvuk, je to jakási ochrana, aby tam nešli, a musí hledat jinou cestu. Po chvíli to učitel ukončí a proběhne výměna dětí.
5. Kruh – povídání s dětmi o tom, jak se cítily, když byly jako „Jeníček“ nebo „Mařenka“.
6. Čtení – učitel předčítá pouze do této doby, než v textu dočte do fáze, kdy dojde Jeníček s Mařenkou k Perníkové chaloupce. „Jak to bude dál, se dozvíme příště.“
7. Hra na ozvěnu – učitel zvolá: „Haló“, děti opakují třikrát a postupně snižují hlas
8. Hodnocení hodiny

Hodina č. 3

Tématický celek: Práce s papírem

Pracovní námět: Papírové perníčky

Motivace: Vytvoření Perníkové chaloupky (1. hodina pouze perníčky) pro Jeníčka a Mařenku, aby se jim co nejvíce líbila

Použitý materiál a pomůcky: obrázky perníčků (viz. Příloha č.2), čtvrtka A4, voskovky

Vyučovací cíl: Rozvoj dovednosti vytrhávání tvarů, rozvoj tvořivosti, správná manipulace s materiálem

Vyučovací metody a forma práce: demonstrace, instruktáž, samostatná práce

Hodnocení: slovní, kriteria hodnocení – dovednost vytrhat správný tvar

Bezpečnost a hygiena: upozornění na zbytky papíru, na ocucávání voskovek

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Seznámení s dnešní hodinou, co se bude dělat. Připomenutí minulých hodin.
2. Ukázka perníčků na obrázku (viz. Příloha č.2), jaké se dělají tvary, jak se malují
3. Vytrhávání 2 – 3 tvarů perníčků ze čtvrtky (srdce, obdélník, strom, kytička), děti si vybírají samy tyto tvary.
4. Malování na perníčky voskovkami, děti podle své fantazie malují různé prvky.
5. Krátké slovní hodnocení, příprava na další hodinu (lepení perníčků na chaloupku).

Hodina č. 4

Tématický celek: lepení papírových perníčků, čtení,

Pracovní námět: Perníková chaloupka

Použitý materiál a pomůcky: lepidlo, perníčky z papíru, vystřižené chaloupky z krabice, kniha Boženy Němcové – ukázka z Perníkové chaloupky (viz. Příloha č. 1)

Motivace: Pokračování v tvorbě chaloupky pro Jeníčka a Mařenku

Vyučovací cíl: Rozvoj dovednosti lepení papíru, rozvoj kreativity, spolupráce ve skupině, komunikace

Vyučovací metody a forma práce: instruktáž, skupinová práce

Hodnocení: slovní, výstava chaloupek, kritéria – dovednost lepení na dané místo

Bezpečnost a hygiena práce: Zopakování bezpečného používání lepidla

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Úvod v hodině, kde jsme minule skončili, co budeme dělat.
2. Organizace – po instruktáži se rozdělí děti do skupin. Lepíme ve skupině perníčky z papíru na chaloupky.
3. Po dokončení práce společně hodnotíme (viz. Příloha č. 4).
4. Učitel dočte pohádku Perníková chaloupka.
5. Společné povídání o pohádce, hodnocení celé hodiny.

Hodina č. 5

Tématický celek: Hodina čtení

Použitý materiál a pomůcky: Kniha Boženy Němcové – ukázka Perníková chaloupka (viz. Příloha č.1), Kniha od Františka Hrubína – báseň Perníková chaloupka (viz. Příloha č. 3)

Vyučovací cíl: nácvik hlasitého čtení, nácvik básně, dovednost poznat rozdíl mezi pohádkou a básní.

Vyučovací metody a forma práce: samostatná práce, skupinová práce

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Úvod hodiny - motivace, návrat k pohádce Perníková chaloupka
2. Hlasité čtení po jednotlivcích a propojení s čtením učitele.
3. Vyhledání rýmů v textu, jejich hlasité čtení.
4. Ukázka té samé pohádky, ale ve formě veršů – báseň.
5. Rozdělení do skupin, hledání rozdílů mezi pohádkou a básní.
6. Vyhodnocení práce skupin a sestavení společných rozdílů.

7. Hodnocení celé hodiny.

Hodina č. 6, č. 7

Tématický celek: Práce s těstem, historické znalosti

Pracovní námět: Tvary ze slaneého těsta – podoba perníčků

Motivace: Povídali jsme si o Perníkové chaloupce, známe vůbec, kdy a jak se perníčky začaly vyrábět? Zkusíme si udělat a vyzdobit tvary ze slaneého těsta tak, aby se podobaly perníčkům

Použitý materiál a pomůcky: poznámky z historie (viz. Příloha č.5), papíry s otázkami, hladká mouka, voda, sůl, formičky na cukroví, váleček, vypsaná propisovací tužka, různé druhy koření (např. skořice, hřebíček atd.)

Vyučovací cíl: Získat stručné znalosti o historii perníčků, dovednost pracovat s těstem, rozvoj tvořivosti

Vyučovací metody a forma práce: Metoda seznamování s teoretickými poznatky, instruktáž, skupinová a samostatná práce

Hodnocení: slovní, společné, výstava

Bezpečnost a hygieny práce: Neochutnáváme těsto ani koření, čistota na pracovním místě, opatrnost v používání propisovacích tužek

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Úvod hodiny – co budeme přesně dělat
2. Teorie – historie vzniku perníčků (viz. Příloha č.5), teoretické znalosti vykládá učitel a spolupracuje zároveň s dětmi.
3. Ověření těchto znalostí – skupinová práce, předem napsané na papíře otázky: „Jak se dříve perníčky vyráběli?“, „Do jakých forem se vlačovali?“, „Jak vznikl název perník?“, „Vyjmenuj aspoň 2 koření, které se dříve přidávalo do perníčků?“, „V jakém období se dnes pečou nejčastěji perníčky?“, „Namaluj nejpoužívanější náměty na perníku.“
4. Vyhodnocení skupinové práce, každá správná odpověď= 1 bod, vítězná skupina
5. Příprava slaneého těsta – skupinová práce, 2 díly hladké mouky, 1 díl soli, ½ - ¾ vody

6. Samostatná práce, vyválíme těsto, formičkami vytváříme tvary a vytlačujeme různé motivy do těsta, můžeme použít na ozdobení koření
7. Krátké hodnocení, děti odnáší své výrobky na topení, aby těsto ztvrdlo

Hodina č. 8

Tématický celek: Závěrečná hodina projektu

Použitý materiál a pomůcky: Výrobky z těsta

Vyučovací cíl: Dovednost hodnotit, podpora rozvoje vlastního názoru

Vyučovací metody a forma práce: rozhovor, skupinová práce

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Kruh na koberci, děti si vezmou své výrobky, každý z nich řekne dvě věty o svém výrobku
2. Hodnocení učitele celého projektu, komunikace s dětmi, co jsme všechno dělali
3. Skupinová práce – odpověď na dvě otázky: „Co se vám nejvíce líbilo z celého projektu“, „Co se vám nelíbilo v projektu?“
4. Závěr, pochvala dětí

7.2. Projekt Dům

Hodina č. 1

Tématický celek: Průpravné hry a cvičení na téma Dům

Použitý materiál a pomůcky: obrázek domu, papír A2, ukázka pohádky Bouda

Vyučovací cíl: spolupráce, pomoc ve skupině, rozvoj fantazie a představivosti, prostorové cítění

Vyučovací metody a forma práce: brainstorming, rozhovor, práce ve dvojicích, samostatná práce, instruktáž ,hra

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Hra „Co se změnilo“ – pro hru vymežím určitý prostor, který si děti dobře prohlédnou. Pak zavřou oči a učitel přidá do prostoru obrázky domu. Úkolem ostatních je objevit změnu. Tím zjistí, čím se budou zabývat.
2. Brainstorming – téma Dům, děti píšou na velký papír, to, co je napadne ke slovu dům
3. Učitel nebo žák přečte, to, co děti napsaly.
4. Pantomima – žák, který před nás vystoupí, se stane na chvíli nějaký domem, pantomimicky ho vyjádří a ostatní hádají, jaký je dům.
5. Navázání učitele na téma dům. Otázka: „Jestli znají děti nějaký příběh nebo pohádku na toto téma?“
6. Četba pohádky – Bouda, porozumění textu

Hodina č. 2

Tématický celek: smyslové vnímání, hlasité, plynulé a výrazné čtení

Použitý materiál a pomůcky: ukázka textu Budka (viz. Příloha č.6)

Vyučovací cíl: rozvoj smyslového vnímání – sluch, soustředění, nácvik plynulého, hlasitého a výrazného čtení

Vyučovací metody a forma práce: spolupráce, samostatná práce

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Úvod v hodině – co jsme dělali v minulé hodině, na co si děti vzpomínají, přiblížení tématu Dům, navození na ukázkou pohádky Budka
2. Děti se rozdělí na dvojice, domluví se na určitém zvuku nějakého zvířete, každý z dvojice jde na jiný konec vyhrazeného prostoru, jeden z nich vydává zvuky domluveného zvířete, ten druhý má zavřené oči a musí na druhou stranu, orientuje se pouze podle smluveného zvuku. Pak se z dvojice vymění.
3. Čtení pohádky Budka po rolích – nácvik čtení hlasitého, plynulého a výrazného. Každý žák čte roli, která mu byla přidělena.

4. Hodnocení slovní, povídání s dětmi o přečteném textu.

Hodina č. 3

Tématický celek: Práce se stavebnicí

Pracovní námět: Dům

Motivace: V pohádce Budka, byl domeček zbořen, my postavíme úplně nový dům.

Použitý materiál a pomůcky: stavebnice Lego, obrázky domů z knih, co děti donesou

Vyučovací cíl: spolupráce, dovednost pracovat se stavebnicí, rozvoj představivosti

Vyučovací metody a forma práce: demonstrace, práce ve dvojicích

Hodnocení: slovní, společné, výstava výrobků

Bezpečnost a hygiena práce: Nestrkáme kousky Lega do pusy

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Ukázka různých domů na obrázku.
2. Podle obrázku (podle návodu) ve dvojicích děti staví dům.
3. Slovní hodnocení vystavených domů.
4. Domácí úkol pro skupiny po 3 – 4 (záleží na počtu dětí ve třídě), vyhledat informace o domech v období: pravěk, antika, gotika, renesance, baroko, klasicismus a empír, dnešní doba

Hodina č. 4

Tématický celek: Práce s teoretickými znalostmi

Pracovní námět: Historie domu

Motivace: Minulou hodinu jsme postavili dům, ale nevíme, nic o historii domu. (Děti měly za úkol vyhledat si informace o domech v různých obdobích). Každý z vás teď předvede ostatním, co si připravil.

Použitý materiál a pomůcky: obrázky, teoretické materiály

Vyučovací cíl: schopnost prezentovat svoji předem připravenou práci, vyhledávat informace, spolupracovat ve skupině, poznat teoretické znalosti o historii domu

Vyučovací metody a forma práce: Prezentace, kritika, spolupráce

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Úvod v hodině – zopakování zadaných úkolů
2. Každá skupinka prezentuje předem připravenou práci.
3. Debata, hodnocení se navzájem, která skupinka měla nejlépe připravený úkol
4. Výstava všech prací.

Hodina č. 5

Tématický celek: Nácvič pohádky Budka, práce s papírem

Pracovní námět: pohádka Budka

Motivace: Nacvičujeme pohádku, kterou předvedeme „prvňáčkům“ a vyrobíme si papírové loutky.

Použitý materiál a pomůcky: text Budka (viz. Příloha č. 6), čtvrtka, předloha (viz. Příloha č. 7), nůžky, pastelky, špejle, lepenka

Vyučovací cíl: nácvič pamětného učení, výrazného čtení, rozvoj řečové dovednosti, vcítění se do role, dovednost stříhání, rozvoj tvořivosti, využití zkušeností

Vyučovací metody a forma práce: instruktáž, dramatizace, samostatná práce

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Dvě skupiny – rozdělíme děti po rolích (sedm dětí), zvolíme pomocného režiséra, zbytek dětí bude tvořit papírové loutky na představení, učitel rozdělí, jakou loutku mají tvořit, dva udělají budku, učitel v roli hlavního režiséra pracuje podle potřeby s oběma skupinami.
2. První skupina – přehodí přes lavici bílou látku, pak nácvič čtení po rolích, pamětné učení, dramatické vyjadřování, práci hlídá pomocný režisér, děti používají místo loutek prozatím ruce
3. Druhá skupina – obkreslíme tvar podle předlohy a vystříhneme.

4. Druhá skupina – vybarvíme papírovou loutku a budku podle vlastní fantazie, s budkou dále nepracujeme.
5. Druhá skupina – papírové loutky přilepíme lepenkou na špejli
6. Závěr hodiny – hodnocení práce dětí učitelem.

Hodina č. 6

Tématický celek: Nácvič představení Budka, práce s loutkou, s papírem

Pracovní námět: Budka

Motivace: Nacvičujeme představení pro „prvňáčky“.

Použitý materiál a pomůcky: Loutky, text Budka, kartón, lepenka, nůžky, tempery, provázek

Vyučovací cíl: pamětné učení, nácvič dramatizace, spolupráce, dovednost stříhání, rozvoj kreativity – kombinace barev, měření

Vyučovací metody a forma práce: instruktáž, skupinová práce

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Rozdělení na určené skupiny
2. První skupina – nácvič s loutkou
3. Druhá skupina – vystřihne z kartónového papíru tři stejné pruhy délka = 50 cm, šířka = 15 cm, podlejí je šesti pruhy odpovídající délce. Do horních dvou rohů udělají malou díрку a provlečou jí provázkem. Pak vybarví dle libosti temperami. Po uschnutí vše přelakujeme.
4. Kraje přilepí k lavici a provázky zavážou okolo nohou lavice tak, aby bylo vše v rovnováze.
5. Závěr hodiny – první skupinka ukáže druhé skupince, co si nacvičili.
6. Hodnocení celého projektu.

Pzn.: Po domluvě děti udělají představení pro 1. třídy.

7.3. Projekt Kniha

Hodina č. 1

Tématický celek: Práce s básní

Motivace: Dnes budeme pracovat s básničkami, které jsou veselé.

Použitý materiál a pomůcky: Ukázky básní (viz. Příloha č. 8), pastelky, papíry, spínky

Vyučovací cíl: rozvoj představivosti, prostorového cítění, dovednost pracovat s básní

Vyučovací metody a forma práce: hry na uvolnění, skupinová práce, samostatná práce

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Motivovaná chůze – cílem je uvědomit si, že pohyb v imaginárním prostoru, vyvolává stejnou pohybovou a svalovou reakci jako v prostoru reálném. Vytvoříme představu prostoru, v kterém se budeme pohybovat. Například: Les – chůze po měkkém mechu, mezi keři, ve vysokém ostružiní apod.
2. Rozdělení do 2 – 3 skupin, předem má učitel připravené dva druhy básní pro obě dvě skupiny. Každý žák dostane báseň, má za úkol si ji přečíst.
3. Po přečtení namalujeme pastelkami obrázek k básni, malujeme takové varvy, které souvisí s našimi pocity k básni.
4. Děti se rozdělí do dvou skupin. Ten, kdo má číslo 1 je první skupina, ten, kdo má číslo 2 je druhá skupina. Obě dvě skupiny vytvoří ze všech obrázků jeden velký obraz, obrázky spojuje spínkami.
5. Skupinky se vymění a na papír sepíší, co vidí na obrázku a hádají o čem báseň je.
6. Proběhne výměna názorů a nakonec jeden ze skupinky předčítá nahlas báseň, o čem vlastně byla.
7. Hodnocení celé hodiny.

Hodina č. 2

Tématický celek: Práce s teoretickými znalostmi o knize

Pracovní námět: Kniha

Motivace: Minulou hodinu jsme vytvářeli obrazy básní, které jsou součástí knih. Měli bychom vědět, kdy byla na světě první kniha a jak vzniká.

Použitý materiál a pomůcky: ukázky a obrázky (viz. Příloha č. 9)

Vyučovací cíl: znalost teorie, rozvoj fantazie

Vyučovací metody a forma práce: demonstrační, hra, skupinová práce

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Seznámení s hodinou. Učitel povídá o historii knihy, ukazuje obrázky a ptá se také žáků.
2. Skupiny po 4(záleží na počtu žáků ve třídě), děti dostanou text o historii knihy a knihtisku. Musí odpovědět na otázky, které jim dal učitel.
3. Společné vyhodnocení skupinové práce.
4. Děti na koberci, vytvoří přístroj, jaký bude tisknout knihy v budoucnosti. Každý žák přistupuje postupně sám s nějakou vizí.
5. Slovní hodnocení hodiny.

Hodina č. 3, č. 4

Tématický celek: Práce s papírem

Pracovní námět: Kniha

Motivace: Něco jsme si pověděli o historii knihy, tak si jí zkusíme vyrobit, ale bez tiskařských přístrojů.

Použitý materiál a pomůcky: Noviny, texty básní z různých knih, lepidlo, nůžky, čtvrtka A5, děrovačka, provázek, tempery

Vyučovací cíl: dovednost stříhání a lepení, rozvoj kreativity

Vyučovací metody a forma práce: instruktáž, skupinová práce

Hygiena a bezpečnost práce: Opatrnost při stříhání nůžkami, upozornění na lepidlo

Časově tématické rozvržení hodiny:

1. Žáci jsou rozděleni do skupiny po třech až čtyřech. Každý má svojí čtvrtku a připravené noviny, a také text básně, kterou si měl přinést z domova.

2. Z novin vystřihuje písmenka a lepí je na čtvrtku a tím, tvoří text – napodobuje báseň.
3. Po nalepení namaluje obrázek.
4. Když to žáci dokončí, ve skupince budou tvořit knihu. Odměří si body ve čtvrtce, které proděraví děrovačkou.
5. Celá skupina pak tvoří úvodní stránku knihy, malují ji temperami dle své představivosti.
6. Uklidí si pracovní prostor a naskládají listy na sebe i úvodní stranu, dírkami protáhnou provázek tak, aby se dalo otáčet listy jako v knize.
7. Vytvoření reklamy na jejich knihu, kterou tvořili v minulé hodině.
8. Celkové hodnocení projektu

7.4. Otázky k rozhovoru

Dotazník

1. Seznámil jste se podrobněji s metodou projektového vyučování?
2. Máte bližší praktické zkušenosti s realizací projektů?
Pokud odpovídáte ANO, popište stručně jaké
3. Bez ohledu na předchozí odpovědi, myslíte si, že má projektová metoda vliv na rozvoj osobnosti dítěte?
Pokud ANO, vyjádřete v čem jej vidíte
Pokud NE, sdělte, proč si to myslíte
4. Ohodnoťte ve stupnici od 1 do 5, jak projekt dle vás rozvíjí klíčové kompetence

- kompetence k učení	1	2	3	4	5
- kompetence komunikativní	1	2	3	4	5
- kompetence sociální a personální	1	2	3	4	5
- kompetence pracovní	1	2	3	4	5
5. Souhlasíte s tím, aby byly projekty ve škole prováděny?
6. Zaujal vás název a obsah některého mnou vytvořeného projektu?
Pokud ANO, který z mnou vytvořených projektů byste byl(a) ochoten vyzkoušet v praxi a proč?

7.5. Vyhodnocení rozhovoru

K získání co nejširšího spektra názorů na mnou navrhované projekty a projektovou metodu vyučování obecně jsem si vytyčila jako cíl získat pro rozhovor rovněž odpovídající vzorek učitelů v jejich rozmanitém zastoupení. Musím podotknout, že ne všichni oslovení byli ochotni věnovat část svého volného času nezbytnému přemýšlení, vzpomínání a setřídění svých vědomostí, zkušeností a znalostí a rozhovor mi odmítli.

Rozhovor jsem nakonec byla schopna úspěšně uskutečnit s deseti učiteli. Domnívám se, že jejich výběr v zásadě postačuje k dosažení vypovídací schopnosti dotazníku. Vzorek dotazovaných jsem volila tak, aby na otázky odpovídali učitelé mužského i ženského pohlaví, různých věkových skupin a z různých škol a jejich stupňů.

Celkem se k vypracovaným otázkám ankety vyjádřili dva učitelé z 1. třídy, 2 učitelé ze druhé třídy, 2 učitelé ze 3. třídy, 2 učitelé ze 4. třídy a 2 učitelé z 5. třídy. Za přínos k objektivitě ankety považuji, že názorově jsou zastoupeni jak učitelé z kategorie zkušených, absolvujících v době vzdálenější před rokem 1989 za podmínek omezeného přístupu k informacím, tak učitelé středního věku, již dostatečně zkušené, absolvující až po roce 1989 a tudíž i ovlivnění novými přístupy a rodící se reformou školství, tak i skupina učitelů „začátečnicků“ do 3 let od absolutoria, minulostí a negativními zkušenostmi z vyučovacího procesu a systému dosud výrazně nezasaženými.

Na metodologickou část dotazníku, ke které řadím otázky číslo 1 – 3, odpovídali učitelé velmi podobně, bez vlivu „kategorie“. Lze shrnout, že metoda projektového vyučování nebyla pro nikoho teoretickou novinkou.

V odpovědi na otázku seznámení se s metodou se odpovědi vesměs shodovaly na zajištění informovanosti prostřednictvím studia na vysoké škole, nebo posléze přímo v praxi. Nepřímou kritiku vzdělávacího systému učitelů lze spatřovat v tom, že na školení s tímto zaměřením, prováděným pravými odborníky a profesionály, nebyli nikdy žádní dotazovaní vysláni ani jim nebyla možnost účasti nabídnuta. Do problematiky je v podstatě laicky zaučovala škola, která se projektům věnovala. Ostatní záleželo na vlastním sběru informací a následného domácího samostudia.

Je potěšující, že praktickou zkušenost s realizací projektů deklarovali všichni dotázaní odpovědí ANO. Všichni se měli možnost s projektem setkat při realizaci projektu v rámci celé školy nebo akce na 1. stupni u učitelů přímo ve třídě. Zde docházelo k mezipředmětovému propojení v následujících jmenovaných kombinacích předmětů:

Prvouka a Výtvarná výchova

Hudební výchova, Výtvarná výchova a Český jazyk

Prvouka, Výtvarná výchova a Český jazyk

V otázce posouzení vlivu projektové metody na rozvoj osobnosti dítěte se všichni dotazovaní vyjádřili rovněž kladně. Jejich odpovědi se velmi přibližovaly. V zásadě se všichni shodli na tom, že projektovou metodou lze docílit prohlubování a většího zafixování učiva, nárůstu spolupráce mezi dětmi a tvůrčí činnosti dítěte. Za přínosné pro život se považuje získávání praktických zkušeností. V souvislosti s propojením výuky a praxe se projevují pozitivně sociální vztahy.

Ve skupině otázek realizačních (otázky 4 - 6) nejsou názory dotazovaných již tolik shodné. V ohodnocení vlivu projektu na rozvoj klíčových kompetencí byly patrné rozdíly v závislosti na tom, jak dlouhou praxi učitel má. Skupina mladších učitelů hodnotila vlivy spíše optimisticky, patrně pod vlivem mladistvého elánu a dostatku fyzických i psychických sil a z toho vyplývajícího náhledu na lehkost při překonávání bariér a překážek, se kterými neměli dosud praktickou zkušenost.

U požadavku na posouzení vlivu v kompetenci komunikativní a kompetenci pracovní se odpovědi shodli u všech dotazovaných. V prvním případě je dle ohodnocení stupněm 1 nazírána významná role projektového vyučování, v případě druhém při povšechném ohodnocení stupněm 2 o něco méně významně. U vlivu projektu na kompetence k učení převažuje v 7 případech názor spíše pozitivní, který je možné vidět v ohodnocení stupněm 2, tři učitelé zřejmě pod vlivem vlastních horších zkušeností významně tento faktor pro přínos k učení již nespatřují, což lze vyvodit z ohodnocení stupněm 3. U sociální a personální kompetence se osm učitelů shoduje na vysoce pozitivním vlivu ohodnocením stupněm 1, dva učitelé oceňují přínos opatrněji stupněm 2.

Pro další vývoj a uplatnění netradičních metod výuky je podnětné, že všichni dotazovaní vyjádřili v šesté otázce kladný názor na provádění projektových metod ve škole. Metody projektu jsou považovány za dobré. Je vyjadřován názor, že výuku vhodně doplňují a především je viděn přínos v jejím zpestření a snazším pochopení určitých souvislostí života a práce.

Za nejdůležitější pro moji diplomovou práci jsem považovala vyjádření dotazovaných k obsahu mnou vytvořených projektů a ochotě, spíše však jak z odpovědí vyplývá k úvaze o možném vyzkoušení některého konkrétního projektu ve vlastní pedagogické praxi. Odpovědi

na obě podotázky jsou vzájemně podmíněné, zaujetí a zájem s výše uvedenou výhradou projeví všichni dotazovaní.

Projekt PERNÍKOVÁ CHALOUPKA kladně vyhodnotili jako výhodný pro děti na primární škole všichni dotazovaní. V tématu je spatřována klasika, česká pohádka jako základní stavební kámen literární výchovy dítěte počínaje od nejtělejšího věku v rodině, která pokračuje v mateřské škole a dále se rozvíjí i na I. Stupni ZŠ. Děti stále pracují s pohádkami, učitelům se líbily metody dramatické výchovy, se kterými nemají významnou praxi, a proto je vítají jako jednoduché. Zaujalo rovněž šikovné propojení oborů dramatické výchovy s výchovou literární a technickou.

K projektu BOUDA vyjádřilo kladný názor 8 dotazovaných. Zajímavé, ale podnětné bylo negativní vyjádření. Námět pohádky BUDKA se zdál příliš „okoukaný“, neboť se frekvencuje na všech úrovních výchovy a je již vděčným tématem vedle „Zajíček v své jamce“ v jeslích i na MŠ. Naopak vzhledem k plánované realizaci předvedení divadla starších žáků žákům 1. třídy je jako výhodná spatřována možnost motivace třídy k úkolům zajištění představení pro mladší spolužáky a vynucená kooperace dvou ročníků pro mezilidské vztahy a nácvik vzájemné komunikace rozdílných skupin.

Projekt KNIHA sice zcela nepropadl, ale nedá se ani říci, že by svým pojetím uspěl. Projekt se zdá složitý, i pro věkovou skupinu pátých tříd problémově zvládnutelný. Pět dotazovaných se obává básní a pokročilých technik v dramatické výchově a domnívá se, že by byl snadněji proveditelný spíše ve vyšších ročnících. Pět dotazovaných jej považuje za zajímavý nápad jak pracovat a přitom přiblížit básničky, zároveň jej vidí jako příležitost k pěstování vztahu a úcty ke knihám.

8. Závěr práce

Předpokladem ověření funkčnosti propojení výuky předmětů technického charakteru s předmětem humanitním prostřednictvím prvků dramatické výchovy na 1. stupni základní školy je provedení projektu v reálných podmínkách. Svá očekávání naznačená v úvodu práce v rovině teoretické, empirické a praktické se na základě pozorování průběhu, získaných výsledků a dosažení osobní zkušenosti pokusím nyní vyhodnotit a shrnout v obecnější rovině.

V oblasti praktického zajištění projektu jsem si ověřila, že k realizaci nelze přistoupit bez řádné přípravy a motivace, a to motivace nejen osobní, vnitřní, ale nezbytně i motivace okolí, to znamená především žáků a vedení školy. Stranou této snahy nesmí zůstat rodiče dětí. Úspěchu v naplnění stanovených cílů nelze dosáhnout bez přímé podpory vedení školy v etapě přípravy a následně i při zajištění materiálních podmínek pro uskutečnění projektu. Mohu zcela upřímně vyslovit potěšení z toho, že jsem ji v této oblasti obdržela dostatek a bez problémů.

V realizaci projektu jsem rovněž využila i možnosti částečného materiálového zabezpečení některými drobnými surovinami z domácích zdrojů pokynem k jejich donášce žáky bez předchozího písemného upozornění rodičů na tuto aktivitu. Zjistila jsem, že při dostatečné předchozí motivaci děti pomůcky přinesou, zapomínají výjimečně. Naopak je patrný přínos navozené kooperační a sociální role, neboť některé děti mají tendenci přinést spíše něco navíc jakoby za kamarády. Tím se překrývá případný omezující faktor samostatnosti práce s vlastním materiálem z důvodu jeho nedonesení „zapomnětlivci“.

Na základě uvedeného lze přijmout závěr, že při realizaci projektového vyučování lze vyžadovat donášku materiálu z vlastních zdrojů a lze se na to spolehnout. Jako doporučení je však nutno upozornit na potřebu rozpoznání a stanovení hranice přiměřenosti vysloveného požadavku. Rovněž se ukázalo, že dosažení úspěchu uplatnění projektu jde ruku v ruce s úrovní spolupráce školy na výchově a motivací dětí ke vzdělání s rodiči. Včasné seznámení rodičů s uvažovanou aktivitou již v přípravné fázi projektu a dále po celou dobu jeho průběhu je pro efektivitu projektu značnou výhodou.

Zapojení žáků na výuce se děje v určitých fázích v rámci činnosti jednotlivce, ve většině fází však jako činnost skupiny.

Vysledovala jsem, že jde-li o činnosti jednotlivců, kde pracuje každý sám za sebe, tvůrčí činnost žáky baví, prosazuje se, i když v rozdílné míře dle osobních dispozic, fantazie, činnost probíhá plynule a samostatně, jen někteří potřebují radu a odbornou pomoc učitele. Dalším

poznatkem je zjištění, že žáci s umělecko-tvůrčími vlohami vyžadují co nejvíce prostoru pro samostatnost, v některých případech téměř plnou až do samostatného ukončení činnosti. Se strany žáků bez tohoto potenciálu je vyžadována pomoc poskytnutím předlohy. Následně úkoly řeší kopírováním vzoru a samostatný tvůrčí způsob nalézají jen obtížně.

Činnosti skupinové vyžadují rozdělení kolektivu žáků na pracovní skupiny s požadavkem na zajištění jak kooperace vnitřní, tak kooperace vnější. Přitom musí učitel nezbytně řešit problém optimálního složení skupiny co do počtu, tak i vnitřní struktury. Získala jsem zkušenost, že pro hladký průběh se vyplácí stanovit skupiny formální cestou.

Při potřebě dosažení konkrétního cíle v čase lze využít systémového sestavení s přihlédnutím k osobním dispozicím dětí na základě vlastního rozhodnutí učitele. Není-li potřeba mít průběh zcela pod kontrolou, ukazuje se i tak potřeba rozdělení nezávisle na vůli žáků. K řešení nahodilosti dělení se ukazuje jako vhodné použít například prvků literární výchovy při rozdělování pomocí rozpočítadla nebo pro zpestření i s využitím fantazijních nároků požadavkem na vymyšlení vlastního rozpočítadla.

Ověřila jsem si, že takto vytvořená skupina pak funguje prakticky bez potíží. Děti jsou schopny dopracovat se k zadanému cíli určené činnosti bez zvláštních problémů. Potvrzují pozitiva metody skupinové práce. Všichni žáci jsou zapojeni a hra dětí baví. Proti přístupu jednotlivce se skupina lépe vyrovnává s tvůrčím uplatněním. Skupině stačí zadání úkolu a sama je schopna úkol dořešit a dopracovat se samostatně bez pomoci až ke konečné realizaci. Nezavírá je to ale povinnosti řešit různorodé složitosti vznikající při skupinové činnosti.

Během zapojení žáků ve skupinové činnosti jsem vypožadovala v zásadě čtyři okruhy problémů, se kterými skupina zápolí. Příčinou nejčastěji bývá domnělé pomalé tempo skupiny při plnění úkolu, nejasnosti v dalším postupu, nejednotnost členů skupiny v řešení úkolu a projev negativních sociálních vztahů. Ověřila jsem, že běžné problémy skupina vyřeší vlastní vnitřní silou pomocí aktivity a projevu žáka dominantního typu. Práce však musí být pod dohledem učitele k zamezení možného přerůstání dominance v despotii, zejména je-li dominantních více pohromadě. Vypožadovala jsem, že pak mají žáci tendence ke spojení s následnou snahou o útisk „slabších žáků“.

Jako poučení z této části si lze přinést potřebu trvalé pozornosti při dělení dětí do skupin. Vzniká-li skupin více než dvě uplatnit dělení formální tak, aby žáci s autoritářskými sklony byli rozděleni. Nezbytný je dohled učitele nad postupem eskalace konfliktu, který vždy vzniká a včasné omezení dominance silných jedinců, neboť dokončený konflikt zcela naruší vazby uvnitř skupiny, skupina ztrácí tvůrčího ducha a ohrožuje i dosažení cíle, tj. vyřešení úkolu.

Zvláštní pozornost musí učitel věnovat hyperaktivním jedincům. Zaznamenala jsem, že v klidové fázi při relaxačních cvičeních a pracích v kruhu jsou tito jedinci silnými narušiteli procesu. Vyžadované chování odporuje jejich fyziologické přirozenosti. Vhodné je proto pověřit je zatím jinými činnostmi, např. přípravou pomůcek pro další fáze nebo dovolit odlehčovací fyzickou aktivitu.

Cílem mé práce bylo posoudit schopnost plánovitého postupného řešení zadaného úkolu. Pozorováním jsem zjistila, že se neprojevila intuitivní aktivita v organizování činnosti na základě plánovitého přístupu k přípravě a vykonání činnosti. Dovožuji, že je tomu tak proto, že sledovaná skupina je k této formě aktivity ještě vývojově nedozrálá a jejich práce vyžaduje neustálou přítomnost učitele pro podání pomocné ruky či částečného vedení.

V posuzování dalších kompetencí usuzuji, že není výrazná kompetence k učení. Bariérou je zřejmě ještě ne plně ukončená etapa znalosti čtení a psaní. Částečně je možné náznaky vysledovat při slušné schopnosti zpracovávat informace.

V kompetenci komunikativní lze popsat schopnost formulace a vyjádření myšlenky, ale s určitým omezením vzhledem k věku nemají děti vyvinutou potřebnou slovní zásobu. Jsou však schopné vyjádřit se k textu a prokázat, že pohádce rozumí. Komunikativní kompetence se podněcuje tím, že jsou v zájmu vyřešení úkolu nepřímo přinuceni do situace nutného domluvení se.

Kompetence pracovní se naplňuje bezděčnou pracovní výchovou, neboť při dramatizaci činnosti děti plně nevnímají nezávaznost vymezené pracovní činnosti. Úkony žáci provádějí soustředěni na herectví, přitom si bezděčně osvojují základní pracovní způsoby a postupy nabývají zručnost při práci s nástroji a nepřímo je podněcována schopnost použít naučené i při jiných činnostech doma.

Z popisovaných poznatků pozitivního působení metody projektového vyučování na rozvoj klíčových kompetencí, důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého v životě společnosti je patrné, že jejich osvojování v celkovém procesu vzdělávání není možné bez přítomnosti a profesní odpovědnosti učitelů.

Dospěla jsem k názoru, že i v tomto složitém procesu hledání a uplatňování nových forem vzdělání je úloha učitele nezastupitelná. Zjistila jsem, že v přístupu k jednotlivému žákovi se musí uplatnit pedagogický cit a mistrovství každého učitele, který by se měl řídit přinejmenším těmito obecně platnými zásadami:

- Raději méně než více, ne kvantitou na úkor kvality
- Každý začátek je nesnadný, nespěchejme

- Nic nedokážeme ve strachu a násilí
- Každý může dojít k cíli, má však právo na vlastní tempo
- Nepřehlížejme ani toho nejmenšího mezi sebou
- Očekávejme vždy nějaké překvapení
- Hledejme v záporech klady a na nich stavme

Hledání nových cest při vzdělávání a naplňování cílů reformy školství by mělo být odvážné a inovační, ne však nekritické. Přístup by mohl být nacházen ve vyjádření „Ne všechno, co vypadá jako dobré, musí být dobré, a ne všechno, co se tváří jako špatné se nakonec ukáže, že až tak špatné nebylo.“

9. Seznam použité literatury

1. BLÁHOVÁ, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996 – 83 s., ISBN 80-7068-070-9.
2. DVOŘÁKOVÁ, M. In VALIŠOVÁ, A a KOL.: *Projektové vyučování jako možnost integrace obsahu vyučování In Historie a perspektivy didaktického myšlení*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2004 – 440 s., ISBN 80-246-0914-2.
3. HLADÍLEK, M.: *Kapitoly z didaktik*. 1. vydání. České Budějovice: PF JU, 1993 – 96 s., ISBN 80-7040-071-4.
4. KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení a vyučování; Teoretické a praktické problémy*. 1. vydání. Praha: UK v Praze, 2001 – 179 s., ISBN 80-246-0192-3.
5. KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J.: *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. 1. vydání. Praha: STD, 1994 – 56 s., ISBN 80-901660-0-8.
6. KOLEKTIV AUTORŮ: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vydání. Praha: TAURIS, 2006 – 92 s., ISBN 80-87000-02-1.
7. KOLEKTIV AUTORŮ: *Učební osnovy dramatické výchovy pro 1. – 5. ročník Obecné školy*. <cit. 14. 10. 2006>, dostupné na www: <www.drama.cz/osnovy_a_programy/>
8. KOLEKTIV AUTORŮ: *Vzdělávací program Základní škola*. 2. doplněné vydání. Praha: Fortuna, 2001 – 344 s., ISBN 80-7168-595-X
9. KOŽUCHOVÁ, M. In KOLLÁRIKOVÁ, Z a PUPALA, B.: *Elementární technická výchova dětí předškolního a mladšího školního věku In Předškolní a primární pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2001 – 455 s., ISBN 80-7178-585-7.
10. LUKA, J.: *Projekty*, <cit. 24. 9. 2006 >, dostupné na www: <<http://luka.euweb.cz>>
11. MACHKOVÁ, E.: *Základy dramatické výchovy*. 1. vydání. Praha: SPN, 1980 – 157 s., ISBN 14-582-80
12. PRŮCHA, J. a KOL.: *Pedagogický slovník*. 1. vydání. Praha: PORTÁL, 1995 – 292 s., ISBN
13. RAŠKOVÁ, M.: *Nebojme se projektové metody In Informatorium*, <cit. 20. 9. 2006>, dostupné na www: <<http://casopisy.portal.cz/scripts/>>
14. ROUČOVÁ, E.: *Didaktika TP v učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. <cit. 20. 9. 2006>, České Budějovice, 2003, dostupné na www: <www.pf.jcu.cz/Amos>
15. SPILKOVÁ, V. a KOL.: *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na ZŠ*. Praha: PF UK v Praze, 1996 – 82 s., ISBN 80-86039-00-5.
16. SPILKOVÁ, V. a KOL.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005 – 311 s., ISBN 80-7178-942-9.

17. TOMAN, J.: *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1. vydání. České Budějovice: PF JU České Budějovice, 1992 – 98 s., ISBN 80-7040-055-2.
18. VALENTA, J.: *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*. 1. vydání. Praha: ISV nakladatelství, 1999 – 78 s., ISBN 80-85866-40-4.
19. VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vydání. Praha: agentura STROM – Jana Hrubá, 1997 – 269 s., ISBN 80-901954-1-5.
20. VYSKOČILOVÁ, E. In KALHOUS, Z., OBST, O. a KOL.: *Úvod: Didaktika jako věda a jako nástroj učitele* In *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2002 – 447 s., ISBN 80-7178-253-X.

Přílohy