



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Využití projektové metody
ve výuce odborných předmětů
u učebního oboru kadeřník

Vypracovala: Bc. Petra Turková
Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlášení

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

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

Ve Strakoniciích dne 11.7.2019

Bc. Petra Turková

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá projektovou výukou a jejím využitím na střední škole. Je zaměřena na výuku odborných předmětů u učebního oboru Kadeřník. Realizovaný projekt může přiblížit životní realitu a částečně připravit na budoucí povolání. Práce je rozdělena do dvou částí teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje informace o projektové výuce čerpané z odborné literatury. V praktické části je popsán konkrétně připravený projekt zaměřený na propojení odborných předmětů a odborného výcviku.

Klíčová slova

Projektová výuka, projekt, projektová metoda, odborné předměty

Abstract

The Bachelor thesis deals with project teaching on secondary school. It is focused on vocational subjects of apprenticeship Hairdresser. Realized project can bring near reality of real life and help to prepare for future job. The Bachelor thesis consist of two parts, teoretical and practical. Teoretical part includes information about project teaching from professional literature. Practical part includes realized specific project, which connects vocational subjects and professional training.

Key words

Project teaching, project, project method, vocational subjects

Ráda bych touto cestou poděkovala paní PhDr. Ivě Žlábkové, Ph.D. za její odborné vedení, ochotnou pomoc, cenné rady a připomínky při tvorbě mé bakalářské práce.

Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část.....	7
1 Historické pojetí.....	7
1.1 Projektová výuka v Čechách.....	9
2 Charakteristika projektové výuky	11
2.1 Vyučovací metody	11
2.2 Projekt.....	13
2.3 Projektová metoda.....	14
2.4 Projektové vyučování.....	14
2.5 Typy projektů.....	15
3 Průběh řešení projektu.....	16
3.1 Fáze řešení průběhu projektu.....	17
3.2 Časový rozsah projektové výuky	19
4 Rysy projektu.....	19
4.1 Naplnění cílů projektového vyučování.....	20
4.2 Přednosti a úskalí projektového vyučování	22
Praktická část.....	24
5 Řešení průběhu projektu.....	26
5.1 Plánování projektu	26
5.2 Realizace projektu.....	28
5.3 Prezentace výstupu projektu.....	29
5.4 Hodnocení projektu.....	30
Diskuze.....	37
Závěr	39
Seznam literatury	40
Přílohy.....	41

Úvod

Cílem mé bakalářské práce bylo posoudit možnost využití projektové výuky v rámci odborných předmětů a praktického vyučování na střední škole. Toto téma jsem si zvolila, jelikož pracuji jako učitelka odborných předmětů a chtěla jsem si v praxi vyzkoušet propojení teoretických odborných předmětů s odborným výcvikem. I když se v rámci své práce snažím používat různé výukové metody, s projektovým vyučováním jsem zatím neměla žádnou zkušenost.

Tento způsob výuky se mi zdál být výhodný pro připravovanou kadeřnickou soutěž, která na naší škole probíhá každý rok. Žákyně třetího ročníku zpracovávají společenský účes, dle zadaného tématu. Vzhledem k tomu, že se jednalo o děvčata, která mají téměř tři roky studia za sebou, dalo se předpokládat, že mají potřebné možnosti práci touto formou zvládnout. Žákyně měly možnost pracovat samostatně, uplatnit svoji fantazii, tvořivost a estetické cítění, které je pro jejich profesi důležité. Dále mohou využít získaných dovedností a vědomostí a propojit tak teorii s praxí. Samy si volily techniky práce, připravovaly návrh účesu, organizovaly si práci tak, aby splnily daný úkol a nesly za jeho splnění odpovědnost. Všechno toto jim mohlo přiblížit profesní realitu jejich oboru a připravit je na budoucí povolání.

Práci jsem rozdělila na dvě části teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem zpracovávala historii, zařadila projektové vyučování mezi výukové metody a charakterizovala jsem základní pojmy. Poté jsem se věnovala rozlišením jednotlivých typů projektů, průběhem řešení projektu a vymezila jsem rysy projektů. V závěru jsem sledovala naplnění cílů a kompetencí projektového vyučování v Rámcovém vzdělávacím programu. V praktické části jsem se snažila realizovat projektovou výuku v praxi. Navržený projekt jsem uskutečnila v rámci odborných předmětů a propojila jsem ho do odborného výcviku.

Realizace takových projektů může rozvíjet spolupráci ostatních středních škol. Zároveň určitě zvyšovat kvalitu výuky a rozvíjet u žáků klíčové kompetence. I přesto, že má projektová výuka řadu výhod, není v praxi často využívána. Někteří učitelé v ní spatřují celou řadu nevýhod a obtíží. Mezi ně patří například vysoké nároky na přípravu, organizaci, materiální zabezpečení nebo narušení systematické výuky, která je zaměřená na vytváření vědomostí a dovedností. Pokud je projektová výuka použita správně, rozvíjí rovnoměrně celou osobnost žáka a pomáhá naplňovat stanovené cíle.

Teoretická část

1 Historické pojetí

Historické prameny uvádí, že projektová metoda se objevovala již v myšlenkách J. A. Komenského. Svě stálé aktuálnosti nabývá pedagogický odkaz, jehož některé myšlenky jsou v přímém kontextu s uplatňováním metody projektů ve výuce. Komenský ve svém díle vyzdvihuje osobnost dítěte, upozorňuje na vnitřní potenciality a možnosti jejich rozvoje. Zdůrazňuje významnou roli dítěte v procesu učení a poukazuje na význam smysluplnosti a užitečnosti učení pro dítě, které vnímá celostně, což dokládá jeho výrok: „Člověk je harmonií“ (Kratochvílová, 2016).

Hledání původu projektové výuky nás zavádí do Itálie a Francie 17. a 18. století, kde byly tzv. „progetti“ nebo „projects“ součástí závěrečné zkoušky například na pařížské Akademii. Projekty byly vnímány jako metoda, která může pomoci překonat propast mezi teorií a praxí. Postupně se šířily na všechny typy vysokých škol v Evropě. Asi v polovině 19. století se projekty začaly uplatňovat také v Americe a rozšířily se do nižších stupňů škol (Kratochvílová, 2016).

Původní principy projektové výuky můžeme najít také hluboko v pedagogických odkazech myslitelů 18. a 19. století J. J. Rousseaua, který usiloval o samostatnou aktivitu dítěte a jeho osobní zkušenost z kontaktu s okolím. Dítě se vyvíjí skrze vlastní zkušenost, má ke všemu dospět vlastním uvažováním a pozorováním. Rousseau rozpoznal a zdůrazňoval individualitu a hluboce zakořeňenou tendenci řešit problémy, které daná osobnost považuje za důležité. Projevoval obrovskou víru v člověka, v jeho síly i vnitřní zdroje jeho dalšího rozvoje (Kratochvílová, 2016).

Stejně tak i J. H. Pestalozzi, založil svůj systém pedagogiky na pomoci a porozumění. Usiloval o rozvoj celého dítěte – fyzický, mentální a morální. Z odkazu Pestalozziho později čerpala také reformní pedagogika (Kratochvílová, 2016).

Osobnost dítěte, jeho vnitřní potenciality, činnost, samostatnost, aktivita, zájem dítěte – to jsou charakteristické znaky pedagogiky F. W. A. Fröbela, jehož škola je těsně spjata se svým prostředím a praktickou zkušeností žáka, která se stává pro vývoj dítěte nenahraditelná (Kratochvílová, 2016).

Počátkem 20. století pak na myšlenky Fröbela navázal C. Freinet, který usiloval o tzv. volnou školu a výchovu a činnou školu pro všechny děti, jejímž středem je práce chápána jako činnost. Jde o zacházení s předměty, experimentování, vytváření nových předmětů. Vychází ze zájmů dětí, jednotlivců, nebo skupin (Kratochvílová, 2016).

V historickém kontextu je projektová výuka a projektová metoda nejčastěji spojována s reformním pedagogickým hnutím konce 19. a počátku 20. století. A to konkrétně se jmény J. Deweye a W. H. Kilpatricka. John Dewey jako tvůrce teoretického rámce projektové metody, zavedl nový koncept výchovy a vzdělání, čímž ovlivnil školu a výchovu nejen v Americe, ale také v Evropě, Rusku, Číně a Japonsku. Přizpůsoboval metody školní práce dětské psychice, ale zároveň usiloval o to, aby výchova odpovídala i potřebám společnosti. Dewey vkládal velkou naději ve spojení školy se životem, chtěl, aby výuka byla součástí skutečného života a poskytovala žákům zkušenost. Cíle výchovy a vzdělání definoval jako snahu o přirozený vývoj. Daným cílům musela odpovídat koncepce vyučování, volba metod a výběr učiva. V tomto pojetí lze nalézt kořeny projektové výuky – řešení problému, hledání smyslu činnosti a směřování k získaným zkušenostem a realizaci smysluplného díla (Kratochvílová, 2016).

Základním východiskem pro J. Deweye je pojetí školy jako součásti života, a nejen jako přípravy na život. Učení se pomocí děje, řešení životních problémů a situací. Děti jsou obklopeny náhodným okolím, ale úkolem školy je vytvářet vědomě upravené okolí směřující ke splnění výchovného cíle (Dvořáková, 2009).

Výrazným stoupencem Deweyovy pragmatické pedagogiky byl William Heard Kilpatrick. Vyšel z Deweyova řešení problémů a vymezil projektovou metodu. Zaměřoval se na to, aby dítě samo studovalo specifické otázky, postupně objevovalo a vlastním pozorováním řešilo již objevené. Žák se učí pomocí konkrétních projektů, které vyplývají z jeho přirozené touhy učit se (Dvořáková, 2009).

Projektové vyučování se snaží o hlubší motivaci výuky, o těsné sepejetí teorie s praxí a o to, aby škola byla místem, kde by dítě skutečně žilo. V projektové metodě viděl Kilpatrick spíše prostředek k výchově charakteru než metodu rozvíjení poznatků. Vyučování mělo pomoci umožnit osobnosti vnímat citlivěji život kolem sebe a umět toho využít. Kilpatrick navrhl také schéma projektu: stanovení cíle – plánování –

provedení – zhodnocení. Projekt vnímá jako určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý a tím se přiblížil skutečné činnosti lidí v životě (Kratochvílová, 2016).

1.1 Projektová výuka v Čechách

Vývoj školství v našich podmínkách koncem 19. a počátkem 20. století zcela podléhal tradici a vlivu herbartovské filozofie a psychologie. Školní vyučování bylo postaveno na formalismu, pedantství, přehlížení potřeb žáků a dalších negativních vlivů. Postupně dozrávaly snahy o novou, volnější, svobodnější školu pod vlivem celosvětového hnutí nové výchovy (Kratochvílová, 2016).

V české reformní pedagogice se projektové vyučování vyskytovalo ve zcela specifických podobách a vedly se o něm ostré diskuse. Vždy byla patrná snaha přizpůsobit projektové vyučování českým společenským a pedagogickým podmínkám, které i přes reformní snahy neopouštěly tradiční hodnoty vzdělávání. Česká pedagogika v teorii i praxi hledala určitý kompromis, který měl podobu projektového vyučování. Projektové vyučování však nikdy nenahradilo systematické vyučování a učební předměty. Idea spojení školy se životem včetně prvků projektového vyučování se objevila u různých teoretiků a v různých individuálních pokusech o proměnu školy. Systematicky byla ověřována hlavně v pokusných reformních školách. Pokusné školy chtěly podporovat především samostatnost a iniciativu dětí, respektovat jejich různý individuální vývoj. Učitelé v pokusných školách využívali kombinací všech forem vyučování, tedy i hromadných, ale nejvíce se snažili zavádět formy a metody individualizovaného učení. Učení vycházelo z vlastního zájmu žáka a mělo být založeno na aplikaci poznatků. Nejdůležitějším znakem vyučování byla aktivita žáka, který měl vědomosti získávat vlastním úsilím (Dvořáková, 2009).

S projektovým vyučováním se dále setkáváme ve školách, které se označují jako činné nebo pracovní či produkční. Tyto typy škol si byly velmi blízké a často se prolínaly. V činné škole žák vlastním objevováním samostatně dospíval k novým poznatkům. Pojem činná škola bývá často používán jako synonymum k projektovému vyučování. Mezi základní znaky patří rozvíjení tělesných a duševních schopností. Vedení žáků k tomu, aby vlastní prací nabývali vědomostí a dovedností a byla v nich probouzena vynalézavost a součinnost. Proces vyučování v pracovní škole vycházel z aktuálního života žáka a umožňoval mu poznávat život vlastními zkušenostmi. Zá-

kladným znakem byla žákova duševní samočinnost, maximální využití dětské spontánnosti a výchova k tělesné práci. Produkční škola zdůrazňovala ještě výsledek práce, vymyšlení, vynalezení, zhotovení, analyzování, obracení v mysli něčeho, co má pro žáka nebo společnost důležitost hodnoty kulturní, intelektuální, estetické nebo i hospodářské. Teoretickým principům projektového vyučování nejvíce odpovídá právě škola produkční (Dvořáková, 2009).

V období tzv. první republiky trvalo téměř deset let, než se myšlenky reformní pedagogiky začaly dostávat do života škol a práce některých učitelů. Konkrétní činy související s celkovou proměnou školy přinesl V. Příhoda. Byl ovlivněn svým zahraničním studiem a pobytem v USA. Příhoda prosazoval školu jednotnou, vnitřně diferencovanou, jejímž úkolem je seživotnění školy. Jednotná škola byla založena na snaze poznat individualitu dítěte a toto poznání využít při přeměně chování jedince (Kratochvílová, 2016).

Zastáncem projektové metody v pracovní škole byl i český pedagog Rudolf Žanta. V projektové metodě viděl cestu, jak nejvíce uplatnit samočinnost žáka v jeho rozvoji nejen po stránce intelektuální, ale také emocionální. Dle názoru R. Žanty bylo možné vyučovat na nižším stupni obecné školy pouze projektovou metodou. Projektovou metodu uznával také významný představitel reformní pedagogiky Stanislav Vrána. V souvislosti s vlastní aktivitou a činností žáka při řešení projektů je potřeba zmínit i významného teoretika činné školy Jana Uhra, který rovněž vycházel ze zahraničních zkušeností a ovlivnil naše školství 30. let (Kratochvílová, 2016).

Po dlouhé odmlce se projektová výuka pozvolna vrátila do našich škol až v 90. letech minulého století. A to hlavně kvůli vlastní aktivitě některých pedagogů. Hlavní propagátorkou projektů byla Jitka Kašová, která ve své publikaci podává přehled o průběhu jednotlivých projektů. Podpoře projektů v této době pomohly také práce odborníků, jejich publikace a články, které byly cenné pro teoretické uvedení do projektů a projektové výuky. Od roku 1995 se této problematice věnovalo mnoho našich odborníků např. J. Skalková, O. Šimoník, J. Maňák, A. Tomková a další. V jejich publikacích najdeme mnoho materiálů, pomocí kterých lze porozumět této problematice. O další rozšíření projektů v našich školách se zasloužila internetová diskuse, vedená od roku 2000, do níž se zapojili odborníci, praktici i redaktoři odborného tisku (Kratochvílová, 2016).

2 Charakteristika projektové výuky

Objasnění a vysvětlení pojmu projektová výuka není jednoduché, neboť se stále vyvíjí a upřesňuje. V odborné literatuře je různými pedagogy projektová výuka objasněována odlišně. Jedna z nejstarších teorií říká, že projektová metoda organizuje učební látku jako řadu projektů neboli učebních celků, jež by upoutaly žáka svým konkrétním cílem. Žáci pracující na provedení projektu, získávají určité vědomosti a dovednosti, jež jsou pak vlastním účelem učení a projekt sám se stává jen prostředkem k tomuto účelu (Chlup, 1939).

Jiné vymezení pojmu uvádí J. Průcha a kol. (2001) v Pedagogickém slovníku, je to vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Podporuje motivaci žáků. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného nebo slovesného produktu.

Charakteristickým znakem projektové výuky je cíl, který je představován určitým konkrétním výstupem, tj. výrobkem nebo praktickým řešením problému. Projekty mají často podobu integrovaných témat a využívají mezipředmětových vztahů (Zormanová, 2012).

2.1 Vyučovací metody

Výukové metody lze rozdělit na tři základní skupiny, a to klasické výukové metody, které jsou dále děleny na metody slovní např. vyprávění, přednáška, rozhovor. Ná-zorně demonstrační např. předvádění a pozorování. A dovednostně praktické, kam patří např. napodobování nebo vytváření dovedností. Další skupinu tvoří aktivizující metody, kam jsou zařazeny např. metody diskusní, situační, řešení problému nebo didaktické hry. Poslední třetí skupinu tvoří komplexní výukové metody, kam patří např. skupinová a kooperativní výuka, brainstorming, otevřené vyučování a projektová výuka. Tradiční výukové metody zajišťují zprostředkování vědomostí a dovedností především v kontextu požadavků učiva z hlediska logiky obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů. Aktivizující metody ve vysoké míře zohledňují participaci žáků na osvojovacím procesu. Komplexní metody rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc, než předchozí skupiny metod reflektují celkové cíle výchovy a vzdělávání. Komplexní metody se

odlišují od tradičních a aktivizujících hlavně tím, že jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace (Maňák, Švec, 2003).

Dle nové pedagogické koncepce o učebních metodách se dále objevuje pojem inovativní výukové metody. S inovativní metodou velice úzce souvisí metoda alternativní, která se užívá pro výukové metody uplatňující se v alternativních vzdělávacích koncepcích. Pojmy inovativní a alternativní nemají jednotný výklad a jsou chápány jako synonyma. Jako inovace je označováno zavádění nového prvku, metody nebo moderní techniky do tradiční výuky. Alternativa má podobný význam a představuje možnost volby jiného postupu než tradičního. Mezi inovativní výukové metody lze tedy zařadit výukové metody aktivizující a také některé z metod označených jako komplexní výukové metody, tj. skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individualizovanou výuku, metody kritického myšlení, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, výuku podporovanou počítačem. Inovativní výukové metody jsou charakteristické náročnější přípravou, než je tomu při používání metod klasických, vyžadují většinou materiální zajištění a také postupnou přípravu žáků na tento typ vzdělávání (Zormanová, 2012).

Výhody a nevýhody tradičních a inovativních výukových metod

Inovativní i tradiční používané metody mají své výhody i nevýhody. Lze je částečně porovnat podle různých hledisek. Aktivizující metody jsou hodnoceny jako vysoce účinné pro rozvoj formativní stránky osobnosti. Dále jejich význam spočívá v rozvoji tvořivosti, aktivity, komunikace a týmové práce. Přínosné jsou při získávání vědomostí, dovedností a návyků i postojů žáků. Mezi nevýhody patří časová náročnost přípravy, zvýšené nároky na pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti pedagoga. Postup ve výuce při užití inovativních metod je pomalejší než při tradiční výuce. Úspěšnou přípravu s použitím inovativních výukových metod mohou také negativně ovlivnit překážky, kterých může být celá řada. Jedná se např. o překážky časové, organizační, materiální, technické, ale i překážky na straně vedení školy. Dále se v současné škole vyskytují překážky, které souvisí hlavně s realizací aktivizujících metod (Zormanová, 2012).

Mezi tyto překážky lze zařadit:

- neukázněné žáky,
- žáky bez motivace k učení,
- nedostačující intelektová úroveň žáků,
- pedagogové přetížení mnoha povinnostmi.

Obdobným způsobem lze zhodnotit i výhody, které mají klasické výukové metody (Zormanová, 2012).

Mezi výrazné faktory patří např. nízká časová náročnost na přípravu, ale i čas nutný na realizaci ve výuce. Další výhodou pro lepší chápání a pochopení probíraného učiva je přehledný zápis a systematizace, což řada žáků potřebuje. Z tohoto hlediska je vhodné použít takovéto metody při prezentaci náročné učební látky nebo při nutnosti zprostředkovat žákům větší množství informací. Určité výhody lze také zaznamenat při upevňování a procvičování učiva (Zormanová, 2012).

2.2 Projekt

Projekt je komplexní praktická úloha, problém, téma spojené se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, tak aby vedla k vytvoření adekvátního produktu (Kasíková, 2001).

Specifika projektu jako učebního úkolu vyplývá z toho, že žáci mají možnost volby tématu a směru jeho zkoumání. Výsledky jejich úsilí jsou tudíž jen do určité míry předvídatelné. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem (Kasíková, 2001).

Projekt lze také chápat jako souhrn myšlenek účelně seskupených okolo důležitého centra praktického vědění, zkušenosti směřující ke konkrétnímu výchovně vzdělávacímu cíli (Valenta, Kasíková, Svoboda, 1993).

O. Šimoník (in Zormanová, 2012) se soustřeďuje ve své definici na činnost žáka a definuje projekt jako komplexní pracovní úkol, při němž žáci samostatně řeší určitý problém, problémový úkol nebo problémovou situaci.

Důležitým znakem projektu je postoj žáka k projektu. Úkol se stává žakovým záměrem, vede jej k záměrnému jednání a odpovědnosti za projekt. Na tomto znaku pro-

jektu se většina autorů shodne. Projektová činnost je tedy vnímána jako každá pracovní činnost žáka, respektive samočinnost (Zormanová, 2012).

2.3 Projektová metoda

S projektovou výukou je velmi úzce propojena projektová metoda, neboť v pojetí Kratochvílové (2016) je pojem projektové vyučování vymežován jako výuka založená na projektové metodě. Projektová metoda je uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými společně směřují k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.

Projektovou metodu lze také vymežit jako vyučovací metodu, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku (Kratochvílová, 2016).

Projektová metoda dle Vrány (in Zormanová, 2012) jako jedna z nejmodernějších metod, ukazuje, že těžiště této metody je v teorii vyučování, přestože zahrnuje důraz na dělbu práce, vzájemné poučování a pomoc. Nejcennější rys této metody je individuální úsilí. Z těchto definic vyplývá, že projektová metoda je taková výuková metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů, což jsou komplexní úkoly či problémy spjaté s životní realitou.

2.4 Projektové vyučování

Projektové vyučování je organizační forma, skládající se z mnoha rozmanitých fází, využívajících různé výukové metody a formy práce. Projektové vyučování bylo v reformní pedagogice jednou z nejvýraznějších možností pro uplatnění skupinové práce žáků. Jednak svým důrazem na sociální vztahy ve vyučování a ještě principem skupinové realizace úkolu. Skupinová realizace bezprostředně souvisí s ústředním principem projektového úkolu – seberegulaci při učení. Plánování i realizace projektu spočívá především na žácích jejich řídicí a sebeřídicí činnosti. I když s podnětem pro projekt může přijít i učitel, jsou to žáci, kteří tím, že projekt přijmou, přebírají odpovědnost i v jeho realizaci. Žáci jsou zapojeni do plánování, podávají návrhy,

kteře obsahují řešení problému. Dostanou čas k rozvoji vlastních učebních strategií i čas na řešení a získávání výsledků. To vede k aktivnímu přístupu a vlastnímu učeňi. Učitel má pozměněnou roli konzultanta, pomáhá žákům a podporuje jejich úsilí (Kasíková, 2001).

2.5 Typy projektů

Projekty můžeme rozlišovat podle různých hledisek a kritérií, která v projektu hledáme a posuzujeme. Každý projekt je možné podle určitých znaků různorodě charakterizovat. Rozlišujeme projekty podle účelu, podle zaměření předmětů, podle počtu žáků, podle jejich vzniku. Dále potom mohou být projekty děleny na malé a velké, podle časového hlediska na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé (Valenta, Kasíková, Svoboda, 1993).

Projekty podle účelu

O projektech zaměřujících se na cíl se poprvé zmiňoval Kilpatrick. Členil projekty na ty, které se snaží vtělit myšlenku či plán do vnější formy, může se jednat např. i o divadelní hru. Jiný projekt může cílit k estetickému prožitku, nebo prostřednictvím projektu může dojít k vyřešení předloženého problému. Skrze projekt mohou žáci získat i nějakou novou dovednost (Valenta, Kasíková, Svoboda, 1993).

Projekty podle navrhovatele

Projekty mohou být spontánní (dětské, žákovské), uměle připravené, vycházející z práce učitele, nebo také takové, kde se oba subjekty při navrhování projektu vzájemně doplňují, pomáhají si a obohacují se novými zkušenostmi a zážitky (Valenta, Kasíková, Svoboda, 1993).

Projekty podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům

Posuzujeme, podle toho, zda se jedná o hledisko průřezového tématu, které lze zapojit do více oblastí, do více předmětů. Nebo zda se jedná jen o jedno téma, jež nelze integrovat do jiných předmětů. Toto dělení úzce souvisí s tím, jak bývají projekty organizovány. To může být v rámci jednoho nebo dvou předmětů, jako součást jiného systému výuky, nebo výhradní metoda výuky předmětu. Mimo výuku předmětů, rozsahem zahrnujících více předmětů či více oblastí poznání (Valenta, Kasíková, Svoboda, 1993).

Projekty podle délky trvání

Projekty mohou být krátkodobé, střednědobé nebo dlouhodobé. Jejich délka se odvíjí od náročnosti jejich obsahu. Některé projekty mohou trvat jeden den, některé týden. Dlouhodobé projekty mohou být realizovány na školních výletech, exkurzích nebo školách v přírodě. Mimořádně dlouhodobé projekty lze realizovat v řádu několika týdnů i měsíců a většinou probíhají souběžně s výukou (Valenta, Kasíková, Svoboda, 1993).

Projekty podle místa konání

Projekt může probíhat ve škole i mimo školu. Někdy se může jednat i o takzvaný domácí projekt, a to tehdy, pracuje-li žák na nějaké části projektu doma. Propojení školy s životní realitou je velmi přínosné, navozuje situace, ve kterých je vhodné spolupracovat s dalšími institucemi (Valenta, Kasíková, Svoboda, 1993).

Projekty podle počtu zapojených žáků

Zapojení žáků do projektů může být různé, záleží na místě konání nebo délce trvání. Projekty mohou být individuální či kolektivní, většinou se jedná o kolektivy skupinové, třídní, ale i ročníkové nebo celoškolní. Na menších školách bývá celoškolní zapojení typické, většinou se jedná o akce spojené se životem obce, se svátky, významnými dny (Valenta, Kasíková, Svoboda, 1993).

Projekty podle velikosti

Tímto rozdělením se projekty zpravidla člení na malé, při nichž se žáci naučí např. péct jablkový závin, nebo připravovat jednoduché pomazánky. V rámci velkých projektů pak tvoří např. školní muzeum, galerii nebo jiné zajímavé artefakty (Coufalová, 2006).

3 Průběh řešení projektu

Projektová výuka částečně navazuje na metodu řešení problému, kde jsou problémové úlohy komplexnější o výukové záměry a plány, které mají vždy širší praktický dosah. Učení v projektech neprobíhá jen v učebně školy, ale překračuje hranice do přírody, společenské komunity nebo do výrobního procesu. Při vymezování projektové výuky se vyzvedává komplexnost řešeného pracovního úkolu, jehož cílem je osvojení potřebných vědomostí a dovedností žáky. Dalším požadavkem je propojovat život, učení a práci, a to ve spolupráci učitelů, žáků, zainteresovaných rodičů,

případně přizvaných expertů, aby vybraná témata mohla být řešena vzhledem k společenským a současně individuálním potřebám (Maňák, Švec, 2003).

Projektová výuka je vymezována jako zvláštní forma výuky, v níž učitelé a žáci obracejí svou pozornost ke společně formulovanému problému. Podstatným znakem projektové výuky je, že žáci projekt realizují od jeho plánování až po vytvoření odpovídajícího produktu a svoje zkušenosti zprostředkovávají druhým. V projektové výuce se můžeme opírat o základní čtyři fáze, které původně stanovil již W. Kilpatrick v tomto znění: záměr – plán – provedení – hodnocení. Vsoučasné době jsou prezentovány v rozšířeném pojetí (Maňák, Švec, 2003).

3.1 Fáze řešení průběhu projektu

Plánování projektu

V této fázi je nejdůležitější zvolit situaci, která je pro žáky zajímavá, přitažlivá a představuje pro ně skutečný problém. Náměty by měly vycházet z prostředí blízkého žákům, měly by odpovídat jejich zájmům, možnostem, být přiměřené jejich věku a dosavadnímu vzdělání. Důležitým bodem této fáze je přesné definování úkolu či problému, který budou žáci v rámci projektu řešit. Je nezbytné ujasnit si projekt ve dvou základních rovinách. V rovině žáků je důležitý účel a smysl projektu a také to, proč mají na projektu pracovat. V rovině učitele pak analyzovat si vhodnost projektu na základě rozvoje osobnosti žáka a definovat si cíle. Tento krok má zásadní význam pro motivaci žáků k řešení projektu a uvědomění si přínosu svého konání. Učitel pak nevnímá zpracování projektu jako ztrátu času, nebo jako zpestření výuky, ale jako jednu z vhodných metod, kterou se dítě rozvíjí.

Tato fáze zahrnuje ještě další body:

- Zvolit výstup projektu – jaká bude závěrečná podoba, jeho závěrečný produkt.
- Časové rozvržení projektu – v jaké době se projekt uskuteční, jak dlouho, zda bude probíhat nepřetržitě nebo s časovými prodlevami.
- Prostředí projektu – kde se projekt uskuteční.
- Vymezení účastníků projektu – kdo se projektu zúčastní, aktivní i pasivní účast.
- Organizace projektu – jak bude projekt realizován, jaký bude jeho průběh.

- Zajištění podmínek pro projekt – zajištění vhodných pomůcek, materiálu a všeho co souvisí s úspěšnou realizací projektu.
- Promyšlení hodnocení – jakým způsobem bude hodnocení provedeno a kdo se na něm bude podílet (Kratochvílová, 2016).

Realizace projektu

V této fázi mají svoji úlohu jak žáci, tak učitelé. Žáci sbírají vhodný materiál, třídí ho, zpracovávají, analyzují, kompletují. Neobvyklou roli plní pedagog, který vystupuje v roli poradce. Měl by velmi citlivě usměrňovat konání žáků, ale to pouze tehdy, kdy se odklánějí od svého záměru a cílů. Dále role pedagoga spočívá v podpoře a motivaci žáků k dokončení projektu a neposlední řadě v podpoře zodpovědnosti za svoji práci (Kratochvílová, 2016).

Prezentace výstupu projektu

Zahrnuje představení výsledku, k němuž žáci dospěli. Prezentace může mít písemnou, ústní či praktickou podobu. Závěrečný výstup může mít tedy mnoho podob, např. výstavka, videozáznam, kniha, časopis, model, vlastní realizace výletu, jarmarku, koncert nebo beseda.

Prezentace projektů může být realizována na několika úrovních:

- pro rodiče,
- pro spolužáky ve třídě,
- ve škole mimo vlastní třídu,
- pro veřejnost,
- pro jiné instituce.

Vhodné je prezentaci projektu naplánovat tak, aby se mohli zúčastnit rodiče. Získávají tak zpětnou vazbu o činnosti školy, třídy a o výsledcích svého dítěte. Mají možnost vnímat své dítě i v jiných souvislostech (Kratochvílová, 2016).

Hodnocení projektu

Hodnocení znamená posouzení celého procesu, naplánování projektu, jeho průběhu i výsledku, a to z pohledu žáků i učitele. Hodnocení by se mělo opírat o kritéria, která byla s žáky vytvořena, nebo jim byla předložena. Dále je důležité, aby z hodnocení vyplynula opatření do budoucna, a to v rovině dítěte i učitele. Projektová výuka prochází třemi fázemi, kde je zahrnuto plánování a příprava projektu, poté přemístění do

reality a uskutečnění projektu a na závěr probíhá reflexe a jeho hodnocení. Tím dochází opět k přímé zkušenosti žáka s realitou (Kratochvílová, 2016).

3.2 Časový rozsah projektové výuky

Podle zvolených cílů a vybraných témat projektů se stanovuje také časový rozsah projektové výuky. Ten může být:

- Krátkodobý – dvou až několika hodinový.
- Střednědobý – realizuje se v průběhu jednoho až dvou dnů.
- Dlouhodobý – tj. projektový týden, obvykle se zařazuje jedenkrát za rok.
- Mimořádně dlouhodobý – zahrnuje několik týdnů nebo i měsíců, většinou probíhá paralelně s obvyklou výukou (Maňák, Švec, 2003).

Práce s projekty umožňuje vytvářet v praxi různé varianty, nejznámější jsou projektové týdny. Projektový týden znamená opak frontální výuky, neboť učení probíhá ve skupinách nebo individuálně napříč ročníky a vyučovacími předměty. Tím se mění nejen tradiční obsah a metody, ale také vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči. Jde o časově omezený, metodicky nový styl práce celé školy, tudíž je velmi důležité projektový týden dobře připravit (Maňák, Švec, 2003).

4 Rysy projektu

Rysy, které má projekt mít, uvádí J. Coufalová (in Zormanová, 2012):

- Projekt vychází z potřeb a zájmů dítěte, např. potřeba získávat nové zkušenosti a odpovědnosti za svou činnost.
- Projekt vychází z konkrétní a aktuální situace, která se neomezuje jen na prostředí školy.
- Projekt je interdisciplinární.
- Projekt je především podnikem žáka.
- Práce žáků v projektu přináší konkrétní produkt, tj. výstup, kterým se účastníci projektu prezentují.
- Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině, ale může být i individuální.
- Projekt umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší veřejnosti.

4.1 Naplnění cílů projektového vyučování

Projektová výuka je považována za velmi efektivní, zejména v souvislosti s naplňováním klíčových kompetencí vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu. Pomocí této výukové metody dochází k osvojení a upevnění nových vědomostí, dovedností a rozvoji formativních stránek osobnosti. Rozvíjena je zejména odpovědnost, vytrvalost, tolerance, spolupráce, komunikační schopnosti, sebekritičnost, aktivita, samostatnost a tvořivost. Projektová výuka také napomáhá k začleňování mezipředmětových vazeb a průřezových témat do výuky (Zormanová, 2012).

V oblasti mezipředmětových vztahů je situace složitější. Je upozorňováno na nutnost vztahů mezi poznatky v rámci jednoho učebního předmětu, kdy se jedná o vnitropředmětové vztahy, ale také na integraci poznatků z různých předmětů, mezipředmětové vztahy. Zároveň by měly být propojeny osvojené poznatky jak z pohledu teorie, tak i praxe (Dvořáková, 2009).

V Rámcovém vzdělávacím programu jsou stanovena určitá pravidla pro projektovou výuku. Jedná se o naplňování klíčových kompetencí.

- **Kompetence k učení**

Projektová metoda je metodou velmi efektivní, vyvolávající v žákovi aktivitu, plánovací a organizační schopnosti. Žák řídí vlastní učení, vyhledává informace a třídí je. Získané poznatky potom aplikuje prakticky. Projekty propojují poznatky z širších celků, z různých vzdělávacích oblastí a vytvářejí tak komplexní pohled na svět. Žáci při této metodě experimentují, porovnávají výsledky, vytvářejí studie, polemizují, snaží se kriticky myslet. Prostřednictvím úspěchu či neúspěchu mohou posuzovat vlastní pokrok a zdokonalovat se (Koten, 2009).

- **Kompetence k řešení problému**

Správně vytvořený projekt obsahuje problém. Žáci se snaží odhalovat možné varianty a způsoby řešení. V rámci prezentace poté obhajují svá rozhodnutí a způsoby řešení problémových situací a přebírají za ně odpovědnost (Koten, 2009).

- **Kompetence komunikativní**

Pokud jsou žáci rozděleni do skupin a pracují společně, potom je nedílnou součástí komunikace. Učí se asertivnímu ústnímu projevu, obhajují své názory, zapojují se do

diskuse. Musí umět naslouchat druhým. Pokud žák pracuje na projektu samostatně, komunikuje s ostatními v rámci prezentace svojí práce (Koten, 2009).

- **Kompetence sociální a personální**

Pokud žáci pracují skupinově, poznávají práci v týmu, rozdělují si role. Žáci jsou k sobě ohleduplní, vzájemně si pomáhají a podílejí se na vytváření pohodové atmosféry. Nebojí se říci si o pomoc, hodnotí druhé, ale také sami sebe. Nejsou příliš kritičtí, snaží se o objektivitu. Pracují pro tým tak, aby dosáhli vytyčeného cíle (Koten, 2009).

- **Kompetence občanské**

Tady mluvíme o výuce založené na demokratických principech. Projektová výuka tuto úlohu plně splňuje. Skupinová výuka obohacuje žáky o poznání svých práv a povinností. Témata projektů se mohou týkat občanských záležitostí, např. tradic, významných dnů, svátků nebo historického dědictví. Pokud se téma projektu týká environmentální výchovy, tedy ochrany zdraví nebo přírody, je tato kompetence splněna skoro vždy (Koten, 2009).

- **Kompetence pracovní**

Projektová metoda je metodou činností, žáci pracují s různými pomůckami, materiály. Musí být poučení o bezpečnosti práce a vhodném chování (Koten, 2009).

Podobně lze projektové vyučování využít i při plnění cílů tzv. průřezových témat. O účinné integraci lze hovořit, pokud dojde k úsporám času a energie, jak učitelů, tak žáků. Nemusí se učit stejné učivo několikrát, často bez efektu zapamatování, porozumění a používání poznatků. Je potřeba si uvědomit, že žák věnuje pozornost takovým informacím, které považuje za osobně významné, a ve kterých může uplatnit svoji vlastní zkušenost. Rámcový vzdělávací program umožňuje integraci poznatků v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí. Lze přitom využít logických vazeb mezi poznatky v rámci aprobace učitele nebo jako základ spolupráce mezi učiteli. Vazbu mezi obory, tedy syntézu poznatků překračující oblast učebního plánu, lze uplatnit právě v projektovém vyučování (Kratochvílová, 2016).

4.2 Přednosti a úskalí projektového vyučování

Již v rámci reformních škol 30. let byly projekty podrobovány důslednému zkoumání. V. Příhoda uvádí, že byly vyzkoušeny všechny druhy projektů a prozkoumány jejich výhody a nevýhody. Na základě získaných zkušeností byla formulována doporučení, která upozorňovala na pozitiva, výhody a stejně tak i na její negativa, omezení a úskalí (Kratochvílová, 2016).

S přednostmi a stinnými stránkami projektů se zabýval také R. Žanta. Za pozornost ve výčtu jeho pozitiv stojí možnost lepšího sblížení učitele se žákem, zlepšení vztahů. A také fakt, že projekt spojuje požadavky individualismu a smyslu pro kolektiv v harmonický celek (Kratochvílová, 2016).

Přednosti projektové výuky

V současné odborné literatuře se na vymezení pozitiv, předností projektů zaměřuje celá řada autorů. H. Grecmanová a E. Urbanovská (in Kratochvílová, 2016) považují za nejvýznamnější pozitivum působení projektové metody na proces poznávání dítěte cestou autonomní zkušenosti a na konstruování jeho poznatků, čímž je zajišťována kontinuita zkušenosti a poznání. J. Henry (in Kratochvílová, 2016) uvádí pozitiva projektů, která přímo vyzývají k používání v rámci studia. Žáci se učí vyšším kognitivním dovednostem, dovednosti pro organizování a hodnocení. Projekt je přípravou na jejich budoucí profesi a zároveň je motivuje vhodně zvolenými aktivitami.

Současná teorie obecně spatřuje hlavní pozitiva projektového vyučování především v samostatnosti žáka, v učení, osvojování si metod učení a rozvoji tvořivosti. Předpokládá se, že převažující motivace učení žáka v současné škole, kterou je učení pro známku, se v projektovém vyučování mění a vrací se k původnímu smyslu: učení pro poznání a porozumění. Nutnost dokončení úkolu a realizace produktu vede žáka k dokonalému zvládnutí úkolu bez nutnosti zkoušení a známkování (Dvořáková, 2009).

Úskalí projektové výuky

Realizace projektového vyučování má i svá úskalí a omezení. Vyplývají jednak z podstaty této výuky, ale také ze strany učitele. Předpokladem úspěšné realizace je náročná a dokonalá příprava. Tato forma práce předpokládá, že se budou měnit navyklé postoje učitelů i žáků, spjaté s běžnými formami výuky. Je potřeba dobře in-

formovat rodiče, tak, aby pochopily změny v běžné práci školy a často i organizační změny v rozvrhu, které narušují obvyklý režim života školy. K dalším problematickým momentům patří nebezpečí přílišné specializace. Žáci si mohou vybírat pouze ty činnosti, které je nejvíce zajímají a nečiní jim výrazné problémy. Pak je na učiteli, aby koordinoval práci všech žáků a usměrnil výběr jejich činností (Mazáčová, 2008).

Další úskalí spočívá v tom, že projekty často neposkytují dostatek času a prostoru k procvičování získaných poznatků. Kritici skupinových projektů také upozorňují na to, že žáci mohou strávit příliš mnoho času metodou pokusu a omylu tím, že hledají a zkoušejí zcestné či nefunkční alternativy. Při nedostatečných organizačních dovednostech učitele mohou mít žáci přílišnou volnost při řešení projektů a ta může jejich společné práci uškodit. Může dokonce vést děti k nejistému, někdy až k problémovému chování jedinců ve skupině (Mazáčová, 2008).

Učitelé z praxe upozorňují na velkou časovou náročnost projektového vyučování a značné osobní nasazení učitele po celou dobu projektu, a to jak po stránce odborné, tak sociální i emocionální. Dalším uváděným problémem je neúměrné vyčerpání učitele. Důvodem je často chybějící koordinace předmětů a malá spolupráce učitelů na dané škole. Nebo také nedostatek materiálů a pomůcek (Kratochvílová, 2016).

V současné době mají učitelé mnoho podnětů pro realizaci vlastních projektů. Vydavatelství přinášejí mnohé publikace v podobě konkrétních námětů na projektovou práci na základní i střední škole. Pokud učitel zvažuje zařazení projektů do výuky, měl by kriticky uvažovat nejen o přednostech, ale i omezeních, která projektová výuka přináší. Jedině tak se vyvaruje různých zjednodušení, jednostranností a neúspěchů. Není tedy dobré, zařazovat projektovou výuku vždy a všude a za všech okolností (Mazáčová, 2008).

Praktická část

V praktické části své bakalářské práce se zaměřuji na navržení konkrétního příkladu využití projektové metody při výuce odborných předmětů na střední škole. Mým cílem bylo propojit teoretické znalosti žáků s praktickými dovednostmi. Předpokládá se, že žákyně využijí některé své vědomosti a zkušenosti, které již získaly při studiu. V rámci výuky v tomto ročníku, byla zařazena exkurze, na kadeřnickou soutěž, kde mohli dívky sbírat inspiraci. Dále jsme připravily školení zaměřené na společenské líčení, kde měly možnost seznámit se se základy líčení, ale i si prakticky některé techniky vyzkoušet.

Charakteristika třídy

Projekt je určen pro žákyně třetího ročníku učebního oboru Kadeřník. V tomto školním roce navštěvuje tento ročník 21 dívek. Společně s nimi se na projektu bude podílet učitelka odborných předmětů a dvě učitelky odborného výcviku.

Název projektu

Projekt je nazván – Kadeřnická soutěž

Hlavní záměr projektu

Záměrem tohoto projektu je, připravit si vše potřebné a zúčastnit se školního kola kadeřnické soutěže. Využít k tomu své vědomosti, praktické zkušenosti, které si postupně dívky osvojovaly během studia. Také použít nějaké nové poznatky, které získaly v rámci školení a exkurze. A samozřejmě využít i svých vlastních možností ovlivněných kreativitou, vkusem, estetickým cítěním a organizačními schopnostmi. Účelem projektu je rozvíjet různorodé dovednosti, formovat postoje a zprostředkovávat zážitky.

Typ projektu

Podle typologie výukových projektů je možné tento projekt zařadit takto:

- Částečně připravený učitelem a částečně spontánní.
- Podle délky – dlouhodobý.
- Podle prostředí – školní i mimoškolní.

- Podle zúčastněných – společný, třídní.
- Podle organizace – více předmětový.
- Částečně volný, částečně vázaný (podmínky soutěže).

Smysl projektu

Dívky si vyzkouší své organizační schopnosti, pracovat samostatně, uplatní získané dovednosti, vědomosti, vlastní nápady, kreativitu, estetické cítění. Soutěžením si osvojují techniku práce, rozšiřují odborné znalosti a vzájemně si vyměňují zkušenosti.

Výukové metody

Metody slovní – rozhovor, diskuse, vysvětlování, práce s textem.

Metody praktické – nácvik pracovních dovedností, uplatnění vlastních zkušeností a osvojených pracovních návyků.

Metody názorně demonstrační – v rámci motivace, kadeřnická soutěž, kurz líčení.

Metody řešení problémů – výběr modelky, zpracování účesu, vhodné oblečení a líčení.

Způsob prezentace projektu

Provedení nacvičené a připravené práce na školní kadeřnické soutěži. Přehlídka upravených modelek.

Způsob hodnocení

Hodnocení v průběhu projektu učitelkami odborného výcviku a učitelkou odborných předmětů. Průběžné zpracování účesů, soulad výběru oblečení a líčení. Další hodnocení bylo provedeno odbornou komisí na samotné soutěži. Mezi kritéria hodnocení hodnotitelek patřila náročnost provedení účesu, nové módní prvky, čistota provedení, technika zpracování, slušivost a celková harmonie oblečení a líčení. Na závěr proběhlo vlastní hodnocení žákyň. Hodnotily jednak průběh projektu, samy sebe i své spolužačky.

Příprava a motivace žáků

Pravidelně každý rok naše škola pořádá v květnu kadeřnickou soutěž pro žákyně třetího ročníku oboru Kadeřník. Žákyně v tomto období již mají osvojené všechny dovednosti i znalosti ze svého oboru a mohou samostatně předvést, co všechno se ve

škole naučily. Zúčastnit se soutěže je podmínka pro ukončení ročníku a připuštění k závěrečným zkouškám. Letos jsme se rozhodly, že soutěž bude probíhat formou projektové metody a necháme většinu práce a organizaci na samotných dívkách.

Jako motivaci jsem zvolila v rámci exkurze, návštěvu krajského kola kadeřnické soutěže, kde bylo velké množství soutěžících z řad žáků i dospělých v různých kategoriích. Soutěžilo se v úpravě večerních extravagantních účesů v dámské kategorii, v pánské kategorii v úpravě elegantního barber stylu. Dále tam probíhala soutěž ve fantazijním líčení v kategorii dekorativní kosmetiky. Součástí programu byla také módní přehlídka, kde byly předváděny modely pro denní i večerní příležitosti. Děvčata měla možnost inspirovat se, vidět celou řadu různých prvků a zajímavých nápadů. Ve škole jsme potom společně probíraly, co nás zaujalo, co se nám líbilo, a hodnotily jsme zážitky.

V rámci motivace jsme dále pro děvčata zařídily školení zaměřené na společenské líčení. Děvčata měla možnost seznámit se s různými technikami líčení obličeje, ale i si prakticky líčení vyzkoušet.

5 Řešení průběhu projektu

5.1 Plánování projektu

V této fázi se žákyně seznamovaly s charakteristikou a s podmínkami soutěže. Měly konkrétně vymezená pravidla, co je v průběhu soutěže povoleno a naopak zakázáno.

Charakteristika soutěže:

Jedná se o účesovou tvorbu v dámské kategorii, živý model. Zpracovávané soutěžní téma jsou přírodní živly – voda, země, oheň, vzduch. Žákyně mají možnost pro tvorbu svého účesu vybrat si z nabízených přírodních živlů.

Podmínky soutěže:

- Soutěžící vytvoří náročný účes z dlouhých vlasů, který vystihuje zadané téma.
- Složitost a nápaditost nemá hranic, ale nesmí se vymykat danému tématu.
- Účes může být dotvořen ozdobou.

- Modelka nastoupí k soutěži s rozpuštěnými vlasy, které mohou být předem předpřipraveny žehlením, krepováním, natočením nebo kulmováním (bez kadeřnických pomůcek na hlavě včetně příčesků).
- Oděv a líčení bude přizpůsobeno danému tématu.
- Členové soutěžní poroty zkontrolují, zda jsou soutěžící i pracovní místa řádně připravena.

Je zakázáno:

- Použití barevných sprejů, řasenek a neonových barev.
- V průběhu soutěže se domlouvat s odborným dohledem.
- Opouštět pracovní místo před nahlášením ukončení soutěže.

Je povoleno:

- Vlasy barevně zpracovat již před soutěží (melír, barevné prameny).
- Předem připravit vlasy foukáním, krepováním, natáčením, žehlením, kulmováním.
- Použití vlasové podložky zakrývající maximálně 10 cm vlasové pokožky.
- K vytvoření účesu je možné použít vlasový příčes libovolné délky, prameny a trásně vlasů, nesmí však přesáhnout 10 cm pokožky hlavy a smí se připevňovat pomocí klipu.
- Využít různé ozdoby, ty však nesmí přesáhnout 30 % plochy hlavy (základna ozdoby 5 x 5 cm).
- Využití konstrukce, které nesmí ale přesahovat 30 % hlavy.
- Používat libovolné fixační a stylingové přípravky (laky, tužidla, gely, vosky, lesky a podobně).
- Modelka může přidržovat různé pomůcky pro soutěžící (lak, natáčku) a musí po celou dobu sedět čelem k zrcadlu.

Soutěžní čas k provedení je 60 minut, z toho posledních 5 minut je na celkovou úpravu modelky a kostýmu, svléknutí pláštěnky. Při nedodržení těchto podmínek budou uděleny trestné body nebo bude účastník diskvalifikován. Oděv modelky musí být po dobu tvorby účesu zakrytý pláštěnkou.

Další důležitou součástí této fáze je stanovení si individuálních cílů. Žákyně by si měly uvědomit přínos svého konání. Promyslet si své záměry, jak využijí stanovený

čas. Časové rozvržení na přípravu a promyšlení si všeho potřebného před samotným trénováním probíhalo v rámci dvou dvouhodinovek technologie v teoretické výuce. Děvčata si nakreslila návrh účesu, který byl potom v rámci tréninku zpracováván. Na nácvik, trénování účesu, líčení modelky a přípravu vhodného oděvu měla děvčata 35 vyučovacích hodin, což je rámeček jednoho týdne praktické výuky. Práce probíhala s časovými prodlevami, dle možností a připravenosti dívek.

Dále bylo potřeba nachystat si potřebné nástroje, pomůcky a materiály k přípravě, trénování a zhotovení připraveného účesu. Dívky používaly kadeřnické nůžky, hřebeny, kartáče, ondulační železo, krepovačku, žehličku na vlasy, natáčky, skřípce, vlásenky, pérka, podložky, vlasové nástavce, ozdoby, přístroje na sušení vlasů, barvy na vlasy, šampon, regenerační a fixační prostředky, přípravky dekorativní kosmetiky k líčení pleti.

5.2 Realizace projektu

Žákyně v této fázi měly za úkol vybrat si vhodnou modelku, která splní požadavky soutěže. Bude mít dostatečně dlouhé a poddajné vlasy pro zpracování účesu. Dále zde byl zahrnut výběr oblečení a líčení, které vhodně doplní celkové zpracování daného úkolu. Dívky si volily ozdoby do účesů. Některé si je zakoupily, a nebo samy vyrobily, aby jim ladily nejen s účesem, ale také s oblečením a líčením.

Do projektu byly zapojeny dvě učitelky odborného výcviku a učitelka odborných předmětů, které vystupovaly v roli poradců. Děvčata s nimi konzultovala některé své záměry a radila se s nimi o vhodnosti použití některých doplňků a barev. Obdivovaly jsme velmi zajímavé nápady a také to, s jakým nasazením se dívky vrhly do práce. Snažily jsme se je dostatečně motivovat, lehce usměrňovat a podporovat v jejich konání. Připomínaly jsme děvčatům, aby se držely stanovených podmínek a tématu soutěže.

Poté už probíhalo samotné trénování a zpracovávání účesu. Důležité bylo splnit všechny stanovené parametry, které budou při soutěži hodnoceny. Posuzovat se bude čistota práce, náročnost provedení účesu, technika zpracování. Dále potom slušivost a celková harmonie oblečení a líčení. Dívky k těmto účelům měly vyhrazeny prostory ve dvou cvičných učebnách odborného výcviku, kde se děvčata střídala dle stanoveného harmonogramu. Trénování s modelkou často prováděly i mimo školu v domácím prostředí. Velice příjemně nás překvapilo, že se zapojily i maminky a dívkám

pomáhaly, většinou s úpravou šatů a ozdob. Děvčata s námi konzultovala svoje problémy a velice jsme ocenily zájem a soutěživost, která se mezi nimi začala projevoval.

5.3 Prezentace výstupu projektu

V rámci tohoto projektu mělo představení výsledku práce dívek praktickou podobu. Ve školní jídelně byla uspořádána veřejná soutěž. Dívky soutěžily ve dvou skupinách. Postupně nastoupily se svou modelkou k připraveným pracovním místům, kde měly nachystány všechny potřebné nástroje a pomůcky. Modelky měly na sobě soutěžní oděv zakrytý pláštěnkou a byly již nalíčené, tak jak bylo stanoveno v soutěžních podmínkách. Na úpravu účesu byl stanoven čas 60 minut. Před začátkem ještě odborná hodnotitelská komise zkontrolovala, zda jsou modelky připravené tak, jak bylo stanoveno v soutěžních podmínkách. Dívky se pustily do práce a diváci měli možnost sledovat, jak vznikají velmi pěkné a nápadité účesy. Během úprav účesů procházely mezi děvčaty hodnotitelky, sledovaly jejich práci a dělaly si průběžné poznámky.

Podpořit žákyně přišli spolužáci z nižších ročníků, hojně se zúčastnili rodiče dívek, kamarádi a také učitelé naší školy. Návštěvníci měli možnost občerstvit se ve školním baru, kde mohli ochutnat míchané nápoje připravované žáky učebního oboru Kuchař – Číšník. Ve školní jídelně panovala velmi příjemná atmosféra, kterou si užívali soutěžící i diváci.

Po uplynutí stanoveného času se první skupina soutěžících dívek odebrala se svými modelkami mezi publikum, kde měly připravená místa a mohly sledovat další průběh soutěže. Poté nastoupila druhá skupina soutěžících dívek se svými modelkami. Vše probíhalo stejným způsobem a dívky opět svědomitě předvedly svoji práci a píli, kterou vynaložily pro splnění úkolu. Celá soutěž byla doprovázena hudbou a průběžně moderována. Děvčatům byl připomínán čas, aby si mohla svoji práci dobře rozvrhnout. Učitelky, které se podílely na přípravě tohoto projektu, bedlivě sledovaly celý průběh soutěže a zároveň dohlížely na to, aby vše proběhlo dle stanovených pravidel.

Po uplynutí stanoveného času pro druhou skupinu soutěžících proběhla přehlídka. Všechny modelky nejprve nastoupily do dlouhé řady. Přítomní diváci tak měli možnost prohlédnout si všechny upravené modelky. Hodnotitelská komise obcházela

postupně modelky a prováděla bodování a závěrečné hodnocení. Komise byla složená ze tří odbornic z praxe, které mají sami zkušenosti se soutěžením a udělené oprávnění hodnotit nižší stupně soutěží.

Poté ještě každá soutěžící dívka nastoupila na pódium se svojí modelkou, kde se společně prezentovaly. Celá přehlídka byla doprovázená hlasitým potleskem. Na tvářích soutěžících i modelek zářily spokojené úsměvy. Po přehlídce soutěžících a modelek odborná porota předala výsledky svého hodnocení. Pak následovalo vyhodnocení soutěže, soutěžící dívky na prvních čtyřech místech byly odměněny cenami. Všem soutěžícím dívkám jsme pogratalovaly a poděkovaly za účast, i za pěkně odvedenou práci.

5.4 Hodnocení projektu

Hodnocení projektu je velmi důležitou fází. Jde o posouzení celého procesu, naplánování projektu, jeho průběhu a hlavně výsledku. To vše by mělo probíhat z pohledu učitele i žáka. Osobně spatřuji důležitost hodnocení v tom, že jsem tento způsob výuky použila poprvé a tudíž mi zpětná vazba umožní posoudit, zda bude přínosné tuto metodu zařazovat i v budoucnu. Pečlivě jsem se snažila pozorovat celý průběh projektu. To jak se žákyně k problému postavily, jak se postupně zapojovaly do práce, jaký byl jejich zájem a aktivita při řešení tohoto úkolu. Jelikož ve školství již nějakou dobu pracuji, měla jsem určité obavy. Při výuce je potřebné žáky stále motivovat a podněcovat k práci, je to úkolem hlavně učitele. V tomto případě bylo potřeba, aby samy dívky vynaložili snahu a úsilí k tomu, aby daný úkol splnily.

5.4.1 Hodnocení projektu žáky

Ke zhodnocení projektu jsem vytvořila a použila anonymní dotazník, který obsahoval osm otázek. Dvě otázky byly otevřené, u ostatních měla děvčata možnost vybrat si ze dvou nebo více odpovědí. Pokud by odpověděly jinak, měli možnost svoji odpověď poznamenat, abych měla co nejpřesnější zpětnou vazbu. Na každou otázku jsem si předem stanovila vlastní hypotézu a očekávala, jak dívky budou daný projekt hodnotit. Předtím, než jsem děvčatům rozdala dotazník, vysvětlila jsem jim, jak budou postupovat při jeho vyplňování a hlavně jsem jim připomněla, co vše daný projekt obsahoval, co by tedy mělo být součástí hodnocení. Aktivní práce dívek na projektu probíhala v poměrně krátkém časovém úseku, ale motivace pro tuto práci pro-

běhla dříve. Tištěný dotazník jsem žákyním rozdala v hodině Technologie a jeho vyplnění nebylo časově omezené.

Otázka číslo 1

Líbil se vám projekt Kadeřnická soutěž?

U této otázky žákyně volily z nabídnutých odpovědí ANO a NE.

Předpoklad – Vzhledem k tomu, že jsem práci na projektu průběžně sledovala, předpokládám, že dívky budou projekt hodnotit spíše kladně.

Vyhodnocení – Dle odpovědí na tuto otázku jsem zjistila, že většina dívek, konkrétně 18 označila odpověď ANO, pouze u 3 dívek byla označena odpověď NE.

Shrnutí – Můj předpoklad se potvrdil, byla jsem velmi příjemně překvapená, že dívky celkově projekt takto hodnotily.

Otázka číslo 2

Bavila vás práce na projektu?

U této otázky byly navrženy tyto možnosti ANO, SPÍŠE ANO, SPÍŠE NE, NE

Předpoklad – Na tuto otázku jsem předpokládala, že odpovědi budou mít spíše záporný charakter. Odůvodnila jsem si to tím, že při pozorování práce dívek zpočátku byly spíše pasivní. Nějakou dobu trvalo, než se zapracovaly a svůj úkol správně uchopily. Další můj předpoklad spočíval v tom, že s podobnou metodou se v rámci studia na naší škole setkaly poprvé.

Vyhodnocení - Děvčata u této odpovědi využívala jen dvou variant odpovědí, a to SPÍŠE ANO a SPÍŠE NE. 13 dívek označilo variantu SPÍŠE ANO, zbývajících 8 dívek variantu SPÍŠE NE.

Shrnutí – Můj předpoklad se nepotvrdil, vzhledem k tomu, že nadpoloviční většina dívek volila kladnou variantu odpovědi. Musím konstatovat, že jsem byla mile překvapena, a že mě odpovědi potěšily.

Otázka číslo 3

Co vás z celého projektu nejvíce zaujalo a proč?

Na tuto otázku nevybíraly dívky odpovědi, byla otevřená. Chtěla jsem, aby se k otázce samy vyjádřily a já měla možnost znát jejich konkrétní názor.

Předpoklad – U této otázky jsem předpokládala, že odpovědi dívek budou směřovat k motivaci, tedy k exkurzi a také ke kurzu líčení. Dívky si to velmi užily, bez toho, aby musely samy vynaložit nějaké úsilí.

Vyhodnocení – Z otevřených odpovědí dívek vyšlo najevo, že je nejvíce zaujala exkurze a kurz líčení. Mohli zde čerpat inspiraci, viděly celou řadu zajímavých nápadů a prvků, což jim výrazně usnadnilo vlastní práci na projektu. To, co se naučily na kurzu líčení, budou moci uplatnit i později při své práci. Toto hodnocení vyplynulo z odpovědí 12 dívek. Dále se objevovaly odpovědi, které se týkaly výběru oblečení pro modelku (3 dívky). Nejvíce mě potěšila odpověď, že je bavil celý projekt, i když to pro ně nebylo úplně jednoduché, měly potom velkou radost, že se jim to podařilo. Takové hodnocení vyplynulo z odpovědí 4 děvčat. Dvě dívky uvedly, že je na projektu nic nezaujalo.

Shrnutí – V tomto případě se můj předpoklad potvrdil, nejvíce dívky zaujaly motivační činnosti. Potěšilo mě, že dokázaly využít toho, co jim bylo nabídnuto, a odnesly si zkušenosti, které potom využily při vlastní práci na projektu. Velmi pozitivní je, že určitý přínos vidí i pro jejich další činnost v rámci profese.

Otázka číslo 4

Byl podle vás projekt dostatečně připraven?

U této otázky mohly dívky vybírat z variant ANO, NE, NEVÍM.

Předpoklad – U této otázky jsem předpokládala spíše záporné odpovědi. Jednak proto, že jsem projektovou metodu použila poprvé a neměla jsem předtím s touto výukou žádnou zkušenost. Dalším důvodem bylo i to, že již teď si uvědomuji, že bych určité věci příště dělala jinak.

Vyhodnocení – U této otázky 16 dívek odpovědělo kladně, tedy ANO. Ve třech případech byla odpověď NEVÍM. Zbývající 2 dívky odpověděly NE.

Shrnutí – Můj předpoklad se v případě této otázky nepotvrdil. Zcela záporné odpovědi byly jen dvě. Žákyně zřejmě z úhlu jejich pohledu nedokázaly posoudit připravenost daného projektu.

Otázka číslo 5

Měly jste dostatek času na přípravu?

Pro tuto otázku byly stanoveny varianty odpovědí ANO a NE.

Předpoklad – Průběžným sledování dívek při práci ve škole a dle příprav v domácím prostředí usuzuji, že dívky se necítily být omezovány časem. Určený čas vhodně využily a aktivně na projektu pracovaly. Čas určený na zpracování celého projektu vnímám jako dostatečný.

Vyhodnocení – U této otázky se ve všech dotaznicích objevila odpověď ANO. Odpověď NE neoznačila ani jedna žákyně.

Shrnutí – V tomto případě se to, co jsem předpokládala, stoprocentně potvrdilo. Dívky vnímaly čas stanovený pro přípravu a průběh celého projektu jako dostačující a odpovídající náročnosti práce. Měly tedy stejný názor jako já.

Otázka číslo 6

S čím jste měly během práce na projektu největší problém?

Na tuto otázku dívky odpovídaly samy, neměly stanoveny žádné možnosti k odpovědi. Otázka byla otevřená.

Předpoklad – Dle mého názoru největší problém měla děvčata s tím, sehnat si vhodnou modelku, která by splňovala všechna kritéria pro danou soutěž.

Vyhodnocení – V odpovědích dívek se opravdu nejčastěji tato odpověď objevila. Konkrétně shledávaly problém i v tom, že pokud měla modelka dostatečně dlouhé vlasy, neodpovídala poddajnost vlasů pro zpracování navrženého účesu. Tudiž zpracovat takové vlasy bylo pro ně hodně náročné. Dalším problémem, který uváděly, bylo to, že poměrně dost oslovených dívek odmítlo roli modelky z důvodu toho, že nesouhlasily s obarvením vlasů. Dvě dívky ještě svoji odpověď doplnily tím, že by uvítaly větší pomoc od učitelů. Odpovědi vztahujících se k této problematice se konkrétně objevily u 14 z dotazovaných dívek. Pět dívek vyjádřilo nespokojenost s tématem soutěže. Dvě dívky na tuto otázku vůbec neodpověděly.

Shrnutí – Můj předpoklad se v tomto případě potvrdil. Již v průběhu projektu jsem to vnímala jako velký problém. Uvědomuji si, že tady nastala chyba, z mé strany. Nedokázala jsem předem odhadnout, že to pro dívky bude velmi náročné a složité. Rozhodně jsme měly dívkám s výběrem modelek být více nápomocné a spolu s nimi hledat a oslovovat vhodná děvčata. Určitě by nebylo na škodu, v budoucnu připravit pro modelky v případě účasti nějaké zajímavé odměny.

Otázka číslo 7

Byly jste spokojené s přístupem učitelek, byly vám dostatečně nápomocné?

Tuto otázku žákyně hodnotily známkováním 1 – 5, přičemž 1 znamenala absolutní spokojenost, 5 nejsem vůbec spokojena.

Předpoklad – Chtěla jsem dodržet podmínku projektového vyučování, že učitelé vystupují v roli poradců, ale již v průběhu projektu jsem si uvědomovala, že špatně odhaduji, do jaké míry je vhodné dívkám pomáhat a do jejich práce zasahovat. Předpokládám tedy, že by děvčata mohla mít pocit, že pomoc ze strany vyučujících nebyla dostatečná. Dalším důvodem by mohl být i fakt, že s projektovou výukou se děvčata setkala poprvé a nejsou zvyklá na takový přístup. Myslím si, že jejich hodnocení bude průměrné až podprůměrné.

Vyhodnocení – Po vyhodnocení této otázky jsem zjistila, že varianta 1 a 5 se v odpovědích vůbec nevyskytla. Hodnocení stupněm 2 se objevilo v šesti dotaznících. Stupeň 3 zvolilo deset dívek a variantu 4 pět dívek.

Shrnutí - Můj předpoklad se v tomto případě splnil. Největší počet dotazovaných dívek označilo stupeň 3. Variantu 2 a 4 volilo pět a šest dívek. Hodnocení je tedy průměrné.

Otázka číslo 8

Uvítaly byste v budoucnu výuku touto formou?

Pro odpověď na tuto otázku jsem stanovila jen dvě varianty ANO a NE. Ke své odpovědi měly dívky uvést zdůvodnění svého rozhodnutí.

Předpoklad – Stanovení toho, jak dívky budou odpovídat na tuto otázku, pro mě nebylo jednoduché. Během projektu se vyskytovaly činnosti, které dívky vnímaly velmi pozitivně, dokázaly se ponořit do práce, užívat si ji. Někdy se jim ale práce kom-

plikovala, musely vynaložit větší úsilí a daný problém vyřešit. Tehdy jejich zájem, nadšení a aktivita klesala. Pokud vezmu v potaz nadšení a radost, kterou dívky projevovaly v závěru, kdy proběhla kadeřnická soutěž a už si jen užívaly pocitu splnění úkolu a dobře vykonané práce. Usuzuji tedy, že v hodnocení této otázky se objeví více kladných odpovědí.

Vyhodnocení – Variantu ANO zvolilo 14 dívek. Variantu NE zvolilo 7 dívek. Odůvodnění svého rozhodnutí uvedlo celkem 11 dívek. V odůvodnění u varianty ANO se v odpovědích vyskytovalo, že je práce bavila, mohly si samy volit techniky práce, uvítaly méně formální formu výuku, bylo to něco jiného. V odpovědích u varianty NE se vyskytovaly tyto odpovědi. Časově náročná příprava, obavy z toho, že práci nedokončí, tak jak si představovaly. Dále pak komplikace při výběru modelek, nízká spolupráce ze strany spolužaček.

Shrnutí – Předpoklad se potvrdil, opravdu většina dívek označila odpověď ANO, což mě samozřejmě potěšilo. Přesto si však uvědomuji, že všechny dívky nemají stejné možnosti a tak tato forma výuky může být pro někoho neúměrně náročná a tudíž nezajímavá.

5.4.2 Zhodnocení projektu z mého hlediska

Po vyhodnocení dotazníku, jsem dívky seznámila s konečnými výsledky dotazníkového šetření. Společně jsme ještě formou diskuse hodnotily celý průběh projektu. Rozebíraly jsme problémy, které se v průběhu vyskytovaly, ale také jsme se zaměřovaly na pozitivní stránky. Dívky hovořily o tom, co se jim povedlo, hodnotily svoji práci i to, co by příště dělaly jinak. Během diskuse dívky hodnotily i práci a výkony svých spolužaček. Překvapilo mě, že si toho dokázaly všimnout. Já sama jsem měla pocit, že se vzájemně považovaly spíše za soupeřky a projevovala se mezi nimi velká soutěživost. O to větší radost jsem měla, když dokázaly některé účesy svých spolužaček kladně ohodnotit. Zajímalo mě jejich názor i na hodnocení odborné poroty. Jak s ním byly spokojené, zda by účesy hodnotily stejně.

Ze svého pohledu hodnotím projekt jako celkem povedený. Přesto, že si uvědomuji, že jsem se dopouštěla určitých chyb. V přípravné fázi projektu jsem měla být dívkám více nápomocná při hledání vhodných modelek, aby pro ně bylo méně náročné zpracovat určený účes. V průběhu projektu přistupovat k práci dívek individuálně, snažit

se více pomoci těm, které nemají takové předpoklady samostatně práci zvládnout. Více motivovat žáky a podporovat je k větší spolupráci.

Přesto, že projekt nebyl dokonalý, jsem spokojená, že jsem si výuku touto formou vyzkoušela. Zjistila jsem, že všechny přípravy a průběh projektového vyučování je poměrně náročný a nikdy není předem jasné, jak projekt bude hodnocený a jestli bude úspěšný. Je pro mě velkou osobní zkušeností a přínosem pro moji práci do budoucna. Přínosný byl i pro žáky. Nejen, že byl zpestřením běžné výuky, také určitě jistou zkušeností. Věřím, že mnohým práce na projektu přinesla to, že budou více věřit ve své schopnosti a usnadní jim lépe se profesně zařadit.

Diskuze

Při plánování projektu jsem kladla velký důraz na počáteční motivaci, tak aby se žákyně pro projekt nadchly a měly osobní zájem na práci, kterou budou vykonávat. Zároveň jsem se snažila použít takový způsob motivace, který by jim mohl celý průběh práce usnadnit. Motivace je součástí plánování projektu a je hlavním předpokladem pro úspěšnou realizaci projektové metody. Žáci si uvědomí přínos svého konání a učitel pak nevnímá zpracování projektu jako ztrátu času, ale jako jednu z vhodných metod, které dítě rozvíjí. Takto popisuje význam motivace J. Kratochvílová v kapitole 5, v plánování projektu.

Některé přednosti dle J. Henryho uvedené v kapitole přednosti projektové výuky např. žáci se učí vyšším kognitivním dovednostem - dovednosti pro organizování, za hodnocení, projekt je přípravou na jejich budoucí profesi. Byly projeveny v rámci připravené projektové výuky. Dvořáková v téže kapitole vyzdvihuje rozvoj tvořivosti a samostatnosti žáka jako základní vlastnosti projektového vyučování. Po vlastním zhodnocení průběhu projektu musím konstatovat, že z mého pohledu tyto přednosti byly projeveny.

Projektová výuka má i svá úskalí. Některá jsem během práce na projektu také zaznamenala. Zmínila bych časovou náročnost, značné osobní nasazení učitele nebo fakt, že předem není nikdy známo, jak bude projekt hodnocen a jaký bude mít výsledek.

Velmi pozitivní skutečností je fakt, vycházející z rysů projektů viz kapitola 4. Projekt umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší veřejnosti. Velkým přínosem pro mě bylo, že se podařilo zapojit do práce i rodiče, kteří nejen dívkám pomáhali a podporovali je při práci, v průběhu zpracovávání projektu. Ale také je přišli osobně podpořit při soutěži.

Dotazníkové šetření bylo zaměřené na zhodnocení spokojenosti žáků s projektovou výukou. Výsledky ukazují, že 85 % respondentek bylo s projektem spokojeno, že se jim celkově projekt líbil. Dle dalšího hodnocení dívky byly ve většině případech

spokojené s prací na projektu, kladně hodnotily přípravu i dostatek času, který byl určen na zpracování projektu. Velmi pozitivní byl fakt, že v budoucnu by uvítaly znovu výuku touto formou. V otevřené otázce, kde se měly vyjádřit k tomu, co je na projektu nejvíce zaujalo, zmiňovaly návštěvu kadeřnické soutěže a kurz líčení. Obojí bylo součástí počáteční motivace, která zřejmě ovlivnila úspěšnost tohoto projektu. Dívky nejen zaujala, byly lépe vtaženy do celé problematiky, ale zároveň jim poskytla užitečné vizuální i dovednostní zkušenosti, které potom uplatnily při své práci na projektu. Dotazníkové šetření zároveň odhalilo i nedostatky, které se vyskytly nejen v přípravné fázi, ale i průběhu projektu. Jen průměrně dívky hodnotily přístup učitelů a podporu ze strany pedagogů při jejich práci a řešení problémů. Dalším nedostatkem, kde by uvítaly více podpory ze strany učitele, byl výběr vhodné modelky. Problémy měly nejen s tím modelku sehnat, ale i ztíženou práci v případě, že vybraná modelka neměla odpovídající kvalitu vlasů. To jim výrazně ztížilo práci při zpracování účesu.

I přes chyby a nedostatky, kterých jsem si vědoma, a které odhalilo nejen dotazníkové šetření, ale také diskuse se žákyněmi, jsem s tímto projektem spokojená. Uvědomění si nedostatků a chyb může být velmi přínosné při tvorbě dalšího projektu. Zjištěná pozitiva mohou být motivací pro častější zařazení projektové metody do výuky.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala projektovou výukou a jejím využitím na střední odborné škole. Hlavním cílem bylo připravit výukový projekt, který jsem realizovala v praxi. Práce je členěna do dvou částí teoretické a praktické. V teoretické části jsem nejprve popsala historický vývoj projektové metody ve světě i v Čechách. Druhá kapitola je zaměřena na vyučovací metody, vysvětlení a objasnění základních pojmů, které jsou v odborné literatuře různými pedagogy charakterizovány odlišně. Konkrétně jsem se zaměřila na objasnění pojmu projekt, projektová metoda a projektové vyučování. Dále jsou zde vymezeny typy projektů. Třetí kapitola popisuje průběh řešení projektu. Podrobně jsem charakterizovala čtyři základní fáze, které každé projektové vyučování provází. Od plánování a přípravy projektu, stanovení cílů až po závěrečné hodnocení. Jsou zde vymezeny rozdíly mezi nimi. Je zde řešen také časový rozsah projektové výuky. V další kapitole teoretické části jsem se zaměřila na rysy projektu, na které potom navazuje naplnění cílů projektového vyučování v Rámcovém vzdělávacím programu. Snažila jsem se popsat, jak může být projektová výuka prospěšná pro rozvoj různých kompetencí žáků. Součástí této kapitoly jsou přednosti a úskalí projektové výuky. Každá výuková metoda má své přednosti a nedostatky. Jejich znalost může výrazně pomoci při volbě vhodné metody při výuce. Ani projektová metoda není výjimkou.

V praktické části jsem se zaměřovala na navržení konkrétního příkladu využití projektové metody při výuce odborných předmětů. Mým cílem bylo touto formou výuky propojit odborné předměty v teoretickém vyučování s odborným výcvikem. Zároveň pak zhodnotit, jak žákyně dokážou uplatnit získané vědomosti a osvojené dovednosti. Projekt jsem připravila pro žákyně třetího ročníku. Nejprve jsem konkrétně navržený projekt zařadila podle typologie výukových projektů. Poté jsem se zaměřila na samotný popis a jeho konkrétní průběh. Začínala jsem motivací dívek. Dále jsem v rámci řešení průběhu projektu rozčlenila do jednotlivých fází to, jak celý projekt probíhal. Popsala jsem plánování, realizaci, prezentaci a na závěr samotné hodnocení projektu. Žákyně hodnotily projekt formou dotazníku, který obsahoval osm otázek. U každé zadané otázky jsem si předem stanovila předpoklad, který jsem porovnávala s výsledky dotazníkového šetření. V úplném závěru jsem zhodnotila dle celého průběhu projektu a hodnocení, jak se naplnily mnou stanovené cíle.

Seznam literatury

1. COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
2. DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.
3. CHLUP, Otokar. *Pedagogická encyklopedie*. Praha, 1939.
4. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.
5. KOTEN, T. *Škola? V pohodě! (2)*. Most: Hněvín, 2009. ISBN 978-80-86654-25-6.
6. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.
7. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
8. MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-373-3.
9. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
10. VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.
11. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.
12. RVP pro střední odborné vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání [online]*. [cit.2019-05-15].

Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/H/RVP%206951H01%20Kadernik.pdf>

Přílohy

Příloha č.1 – Dotazník pro žáky

KADEŘNICKÁ SOUTĚŽ

Vážené žákyně,

dotazník, který máte v ruce se týká zhodnocení projektu Kadeřnická soutěž, který proběhl na naší škole a bude sloužit jako podklad pro praktickou část bakalářské práce. Dotazník je anonymní a veškeré získané informace budou sloužit pouze pro účely zmiňované práce. Pro co přesnější vyhodnocení, prosím o samostatné vyplnění otázek.

Děkuji za spolupráci.

1. Líbil se Vám projekt Kadeřnická soutěž?

- Ano
- Ne

2. Bavila Vás práce na projektu?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

3. Co Vás z celého projektu nejvíce zaujalo a proč?

4. Byl podle Vás projekt dostatečně připraven?

- Ano
- Ne
- Nevím

5. Měly jste dostatek času na přípravu?

Ano

Ne

6. S čím jste měly během práce na projektu největší problém?

7. Byly jste spokojené s přístupem učitelek, byly Vám dostatečně nápomocné? (1 – absolutně spokojená, 5 – nejsem vůbec spokojená)

1

2

3

4

5

8. Uvítaly byste v budoucnu výuku touto formou?

Ano

Ne