



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 a psychologie

Bakalářská práce

Využití projektové metody ve výuce humanitních předmětů na středních školách

Vypracoval: Mgr. Martina Langová
Vedoucí práce: Mgr. Iva Žlábková, Ph.D.

České Budějovice 2013

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně a 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 diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejné části elektronické 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 s uvedeným ustanovením zákona 4. 111 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. Provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátu.

České Budějovice 28. 6. 2013

Mgr. Martina Langová

Na tomto místě bych ráda poděkovala Gymnáziu v Jírovcově ulici za to, že mi zde bylo umožněno realizovat projekt. Můj zvláštní dík patří Mgr. Kamilu Dřevikovskému, za jeho pomoc a vstřícnost při realizaci projektu. V neposlední řadě chci poděkovat Mgr. Ivě Žlábkové Ph.D. za ochotnou pomoc, cenné rady a mnoho trpělivosti při vedení mé bakalářské práce.

ANOTACE

Předkládaná bakalářská práce se zabývá projektovou výukou a využitím projektové metody při výuce humanitních předmětů. Je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Obsahem teoretické části je souhrn dostupných informací o projektové výuce na základě odborné literatury. Její součástí je stručný historický vývoj projektové výuky nejenom v českém prostředí, terminologické vymezení základních pojmů, příprava a realizace projektové výuky a typologie projektů. V práci jsou nastíněny i základní negativa a pozitiva, která s sebou projektové vyučování přináší.

Praktická část se zabývá návrhem konkrétního projektu, jeho ověřováním a popisem jeho realizace

Klíčová slova: Projektová metoda, projekt, humanitní předměty.

ANNOTATION

The present bachelor thesis deals with project teaching and using the project method in teaching humanities. It is divided into two parts, theoretical and practical. The contents of theoretical part is a summary of available information, which I obtained from professional literature. It includes a brief historical development of project education not only in the Czech environment, terminological definition of basic concepts, preparation and implementation of project teaching a typology of projects. The thesis outlines the basic negatives and positives that come with project-based learning brings.

The practical part deals with the design of a particular project, its verification and a description of its implementation.

Keywords: project methods, project, humanities

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Vyučovací metody	9
2 Historické kořeny projektové výuky	11
2.1 Počátky projektové metody v české reformní pedagogice	14
3 Projekt, projektová metoda, projektová výuka – terminologické vymezení	17
3.1 Projekt	17
3.2 Projektová metoda	19
3.3 Projektová výuka	21
4 Plánování projektu	22
5 Realizace projektu	23
5.1 Prezentace výstupu projektu.....	24
5.2 Hodnocení projektu.....	24
6 Typologie projektů.....	25
7 Pozitiva projektové výuky.....	29
8 Negativa projektové výuky	31
9 Využití projektové metody v humanitních předmětech	32
II. PRAKTICKÁ ČÁST	34
1 Cíle praktické části.....	34
2 Výchozí podmínky pro realizaci projektu	35
3 Realizace projektu	37
3.1 Charakteristika třídy	37
3.2 Průběh	38
3.2.1 První hodina.....	38
3.2.2 Druhá hodina	40
3.2.3 Třetí hodina	41
3.2.4 Čtvrtá hodina	42
3.2.5 Pátá hodina.....	43
3.2.6 Šestá hodina	44
3.2.7 Sedmá hodina	44
3.2.8 Osmá hodina.....	45
4 Zhodnocení projektu	46
4.1 Splnění cílů	46

4.2	Podmínky pro realizaci projektu.....	47
4.3	Změny v projektu.....	47
5	Zhodnocení projektu studenty	48
5.1	Zhodnocení otázky č. 1.....	48
5.2	Zhodnocení otázky č. 2.....	48
5.3	Zhodnocení otázky č. 3.....	49
5.4	Zhodnocení otázky č. 4.....	50
5.5	Zhodnocení otázky č. 5.....	50
5.6	Zhodnocení otázky č. 6.....	51
5.7	Zhodnocení otázky č. 7.....	51
5.8	Zhodnocení otázky č. 8.....	52
5.9	Zhodnocení otázky č. 9.....	52
5.10	Zhodnocení otázky č. 10.....	53
5.11	Zhodnocení otázky č. 11.....	54
	Závěr	55
	Seznam literatury	57
	Seznam příloh.....	59
	Příloha č. 1: Návrh projektu.....	60
	Příloha č. 2: Harmonogram práce	63
	Příloha č. 3: Seznam osobností pro projekt „Kdo je to?“	64
	Příloha č. 4: Dotazník pro zhodnocení projektu „Kdo je to?“	65

Úvod

K zadání tématu mojí bakalářské práce mě vedla celá řada zamyšlení nad současným stavem výuky humanitních předmětů (pro mne byl vždycky humanitním předmětem číslo jedna dějepis, který tvoří základní kostru i ostatních humanitních předmětů a dodává jim smysl a souvislosti), nad způsobem výkladu, nad prezentovanou formou výuky. Sama jsem během svých školních let zažila převážně klasickou formu předávání informací. Ať už na základní škole či na gymnáziu jsem se prakticky nesetkala s jinou formou výuky než s klasickým scénářem, kdy učitel vchází do hodiny, usedá za stůl či předstupuje před třídu a následně už různě kvalitním projevem vykládá určitou pasáž ze svého předem stanoveného obsahu učiva, v případě dějepisu část našich národních či světových dějin, osazenstvo třídy si vše zaznamenává do sešitů, přičemž v tomto duchu se nese celá hodina a následně i celé pololetí či školní rok. Zpestřením takovýchto hodin bývá pak obvykle jen pro žáky spíše negativně pocíťované psaní písemné práce a ústní zkoušení, jakožto další prostředek kontroly úrovně znalostí žáků a jedna z mála zpětných vazeb, které se učitel v takovémto případě může dočkat.

Během rozmyšlení tématu mé bakalářské práce jsem se pokoušela zamyslet nad funkčností různých metod výuky humanitních předmětů. Ze všech možných metod jsem si nakonec vybrala metodu projektovou, o které jsem se domnívala, že pro výuku humanitních předmětů a hlavně dějepisu je velmi vhodná a rozhodla se na ni zaměřit svou pozornost. Svou bakalářskou práci jsem následně rozdělila na dvě části. Na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části bylo mým cílem zmapovat a uspořádat poznatky o projektové výuce na základě prostudované odborné literatury. Základním vodítkem pro mne v tomto směru byla práce Jany Kratochvílové¹. Teoretická část bakalářské práce je strukturována do osmi hlavních kapitol (Vyučovací metody, Historické kořeny projektové výuky, Projekt, projektová metoda, projektová výuka – terminologické vymezení, Plánování projektu, Realizace projektu, Typologie projektu, Pozitiva projektové výuky a Negativa projektové výuky) a jejich dílčích podkapitol.

V praktické části jsem se rozhodla realizovat projektovou výuku v praxi, a sice mnou navržený projekt uskutečnit na jednom gymnáziu v Českých Budějovicích. Mým osobním cílem bylo vyzkoušet si tuto formu výuky, poznat její funkčnost a její pozitivní a negativní stránky. Teoretickou část mé bakalářské práce jsem proto rozdělila do pěti hlavních kapitol a

¹ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006.

jejich dílčích podkapitol, ve kterých jsem se zabývala stanovením cílů, popisem výchozích podmínek, popisem samotné realizace projektu a hodnocením projektu z mého pohledu a hodnocení z pohledu studentů, které jsem získala vyhodnocením jimi vyplněných dotazníků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vyučovací metody

Charakterizovat vyučovací metody v obecné rovině není zrovna jednoduchá záležitost. V odborné literatuře se můžeme setkat s několika různými definicemi, podle toho, jak daný pojem vnímá ten který autor. Většina autorů se přirozeně shoduje na tom, že jde o určitou cestu vedoucí ke konkrétním cílům. Prof. Josef Maňák říká, že vyučovací metoda (z řeckého *methodos*, *meta hodos* = cesta směrem k cíli) je způsob, jak dosáhnout nějakého teoretického nebo praktického cíle. Jde o nutný přirozený korelát ideje, myšlenky, záměru.² Velice podobně se v tomto smyslu vyjadřuje i L. Mojžíšek, když píše, že „pod pojmem vyučovací metoda bývá obvykle chápán způsob dosahování cíle vyučování nebo také cesta (*methodos* = cesta) uspořádaná určitým způsobem tak, aby žák dosáhl poznání.“³ A nejinak je tomu i v případě Jarmily Slalkové, která v učebnici *Obecné didaktiky* píše: „V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“⁴

Konkrétních vyučovacích metod je celá řada. Různí autoři je třídí podle různých aspektů, pohledů a přístupů do různých skupin. Výběr vhodné metody pak vychází z konkrétních podmínek a kritérií daného prostředí a zvolených cílů.

Setkáváme se tak s tříděním metod z hlediska pramene poznání a typu poznatků – didaktický aspekt, pod které zahrnujeme metody slovní, názorně demonstrační a metody praktické. Pokud se na metody podíváme z hlediska aktivity a samostatnosti žáků, což představuje aspekt psychologický, budeme si moci vybrat z metod sdělovacích, z metod zaměřených na samostatnou práci žáků a metod badatelských a výzkumných. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací, tedy aspekt logický pod sebe zahrnuje postup srovnávací, induktivní, deduktivní a analyticko-syntetický. Další metody jsou zahrnuty pod hlediskem fází výchovně vzdělávacího procesu - aspekt procesuální. Jsou to metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické, aplikační. Existují také varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků, což představuje aspekt organizační. Jedná se o kombinace metod s vyučovacími formami a kombinaci metod s vyučovacími pomůckami. Poslední, avšak neméně důležitý je aspekt interaktivní, zahrnující aktivizující metody, jako jsou metody

² MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU, 1997. , s. 5.

³ MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 9.

⁴ SKALKOVÁ, J. *Obecná Didaktika*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007.

diskusní, situační, inscenační, didaktické hry a specifické metody. Na této základní klasifikaci vyučovacích metod se shoduje většina autorů. Strukturálně tuto koncepci popsal Josef Maňák⁵ a do svých prací ji převzali i jiní autoři, jako např. Jana Skalková⁶ nebo Zdeněk Kalhous⁷.

Klasifikace vyučovacích metod podle Josefa Maňáka

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní

1. Monologické metody
2. Dialogické metody
3. Metody písemných prací
4. Metody práce s učebnicí, knihou

II. Metody názorně-demonstrační

1. Pozorování předmětů a jevů
2. Předvádění
3. Demontrace statických obrazů
4. Projekce statická a dynamická

III. Metody praktické

1. Nácvik pohybových a pracovních dovedností
2. Žákovské laborování
3. Pracovní činnosti
4. Grafické a výtvarné činnosti

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

I. Metody sdělovací

II. Metody samostatné práce žáků

III. Metody badatelské, výzkumné, problémové

C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

I. Postup srovnávací

II. Postup induktivní

III. Postup deduktivní

IV. Postup analyticko-syntetický

⁵MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU, 1997. , s. 7 - 9.

⁶SKALKOVÁ, J. *Obecná Didaktika*. Praha Grada Publishing a.s., 2007., s. 169.

⁷KALHOUS, Z. - OBST, O. a kol: *Školní didaktika*. Praha 2002, s. 313 - 314.

D. Varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

- I. Metody motivační
- II. Metody expoziční
- III. Metody fixační
- IV. Metody diagnostické
- V. Metody aplikační

E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

- I. Kombinace metod s organizačními formami výuky
- II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní

- I. Diskusní metody
- II. Situační metody
- III. Inscenační metody
- IV. Didaktické hry
- V. Speciální metody

Tato klasifikace výukových metod Josefa Maňáka patří dle mého názoru k nejpřehlednějším a nejsrozumitelnějším. Vzhledem k tomu, že do sebe zahrnuje různé aspekty, je dobře využitelná a často přebíraná i jinými autory. Takto přehledná klasifikace možných výukových metod usnadňuje učiteli volbu té nejvhodnější metody pro danou situaci.

2 Historické kořeny projektové výuky

Kořeny projektové výuky a metody bývají běžně spojovány s některými představiteli reformního hnutí z konce 19. a počátku 20. století. Jedná se zejména o J. Deweye a W. H. Kilpatricka. Hledání prapůvodních kořenů projektové výuky nás však v Evropě zavede ještě kousek dál do minulosti. V 17. a 18. století byly ve Francii a Itálii tzv. „progetti“ nebo „projects“ součástí závěrečné zkoušky na některých akademiích. Již tehdy byli tito předchůdci dnešních projektů vnímáni jako ideální spojení teorie a praxe, takže se postupně rozšiřovaly mezi další vysoké školy v Evropě. V 19. století se potom projekty zasazené do školního vyučování rozšířily za oceán, a tak došlo na americkém kontinentě k masivnímu rozšiřování projektových metod, které zde pronikly i na střešní školy. Jednalo se zde hlavně o tzv. domácí projekty, při kterých žáci realizovali doma s využitím toho, co se naučili ve škole.⁸

⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 24.

Mezi významné pedagogické osobnosti, které se ve svém myšlenkovém odkazu dotkly i tématu projektové výuky, můžeme zařadit i Jana Amose Komenského. J. A. Komenský se ve svém díle jako jeden z prvních pedagogů obracel na duši dítěte, vyzdvihoval jeho osobnost a vážil si ho. Uvažoval o vnitřním potenciálu dítěte a o důležitosti správné motivace, zdůraznil významnou roli dítěte v procesu učení. Postupně rozpracoval své didaktické zásady a stal se zakladatelem moderního pojetí pedagogických principů, ve kterých se objevují cíle projektové výuky.⁹ Například jeho princip názornosti, který říká, že nic není v mysli, co neprošlo smysly.

Později se této tematiky dotkli myslitelé 18. a 19. století. V první řadě Francouz Jean Jacques Rousseau, Švýcar Johann Heinrich Pestalozzi a Němec Johann Friedrich Fröbel. Osmnácté století bývá díky velkému počtu významných pedagogů a velké pozornosti, kterou na sebe pedagogika v této době strhávala nazýváno „pedagogickým“ stoletím. Některé myšlenky z této doby nebyly do dnešní doby překonány. Například u Jeana Jacqua Rousseaua jde především o snahu o samostatnou aktivitu dítěte a o jeho osobní zkušenost z kontaktu s okolím. Dítě se má něčemu novému naučit vlastními pozorováními a uvažováními, mění se skrze vlastní zkušenost. Podobně Johann Heinrich Pestalozzi postavil do středu pozornosti dítě a jeho celkový rozvoj. Vyučování se podle něho mělo stát samostatnou činností dětí, jakýmsi živým tvořením. Určil tři základní prvky vzdělání, a sice tvar, číslo a slovo. Vyzvedl formální vzdělání, kde učivo rozvíjí schopnosti a osobnost dítěte. Důraz kladl i na systematickост ve vyučování, které má být v první řadě výchovné. Základním znakem pedagogiky Johanna Friedricha Fröbela byla opět osobnost dítěte, jeho vnitřní potenciál, činnost, samostatnost, aktivita a zájem.¹⁰

Počátkem 20. století ovlivnila myšlení lidí v USA hlavně pragmatická filosofie, v níž je nejvyšší hodnotou užitečnost. Pravdivé je tedy to, co se osvědčuje praktickými důsledky. Tato filosofie samozřejmě zasáhla i oblast školství, takže pragmatická pedagogika chápe vzdělání jako nástroj řešení problémů praktického života. Základem je proto zkušenost a experiment. Získávání nových zkušeností přitom musí být spojeno s tím, co již dítě z minulosti umí a zná. Celý tento nový přístup vychází z kritiky herbartismu a opírá se o pojem „celé dítě“, pod kterým lze chápat snahu zahrnout do výchovy všechny stránky dětské osobnosti. Je zde kladen velký důraz na aktivitu vychovávaného jedince, přičemž učitel je vnímán jako jeho průvodce. V tomto pojetí učební látky a vyučování nacházíme kořeny

⁹ Dle této typologie rozeznáváme celkem devět základních pedagogických principů: princip cílevědomosti, soustavnosti, aktivity, názornosti, uvědomělosti, trvalosti, přiměřenosti, emocionálnosti a princip jednotného výchovného působení. JÚVA Vladimír: *Úvod do pedagogiky*. Brno 1999.

¹⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 25.

projektové výuky tzn. řešení problému, hledání smyslu činnosti a směřování k získaným zkušenostem realizaci smysluplného díla. Největšího vlivu dosáhla pragmatická pedagogika ve třicátých letech, kdy významně ovlivnila i české školství (V. Příhoda).¹¹

Nejvýznamnějším představitelem pragmatické pedagogiky je John Dewey a William Heard Kilpatrick. Právě oni stojí za projektovým vyučováním. Snažili se dítě vtáhnout přímo do života a učit ho tzv. „za pochodu“. Dewey chápal projekt jako komplexní pracovní úkol, při jehož řešení si žáci současně osvojují potřebné vědomosti a dovednosti. Řešení projektu probíhá ve třech fázích:¹²

- žáci pracují v dílně, v laboratoři, na školním pozemku, v kuchyni apod.
- v pracovním procesu narážejí na obtíže a o jejich překonávání se musí poučit (v knihovně, v muzeu aj.).
- na základě teoretického poučení pak praktický úkol dokončí, jde tedy o nový vztah teorie a praxe.

„Projektové vyučování ruší systém vyučovacích hodin a předmětů, vědomosti se osvojují nahodile ve spojitosti s řešeným úkolem. Učitelova úloha se často redukuje na pouhou organizaci prostředí.“¹³

Na práci Johna Deweye navázal svým dílem jeho žák William Kilpatrick. Byl to doktor filosofie a pedagog, který dokázal myšlenky svého učitele dále rozvinout a následně se zasloužil o proniknutí nové tzv. projektové metody do škol. Svou první studii o projektové metodě uveřejnil již v roce 1918. Podle něho by se děti neměly učit abstraktním pojmům a definicím na teoretické úrovni, ale formou řešení problému, situací apod. Oproti tehdy zavedenému modelu by měli být žáci vedeni od praxe k docenění teorie. Velice důležitým prvkem projektového vyučování je motivace. Kilpatrick navrhl schéma projektu takto:

- stanovení cíle
- plánování
- provedení
- zhodnocení

Kilpatrick projekt vnímal jako „určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“¹⁴

¹¹ TAMTÉŽ s. 25-28.

¹² JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1994. s. 27.

¹³ TAMTÉŽ. s. 28.

¹⁴ VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha 1993. s. 4.

Projektová metoda pro něho byla mnohem více prostředkem k výchově nežli metodou rozvíjení poznatků. Postupně se projektová metoda dostala do škol i mimo USA.¹⁵

2.1 Počátky projektové metody v české reformní pedagogice

Americká pedagogika vzbudila zájem i u českých pedagogů. České školství bylo koncem 19. a počátkem 20. století zcela pod vlivem tradiční herbartovské filosofie psychologie. Na tuto tradici rakousko-uherských zemí navázalo v roce 1918 i nově vzniklé Československo. Počátkem dvacátých let však začaly krystalizovat první snahy o změnu. Pod vlivem celosvětového pedagogického hnutí nové výchovy a amerického pragmatismu začaly nabývat na síle hlasy volající po nové, volnější a svobodnější škole. Konkrétní změny školské legislativy se však měnily jen pozvolna. Důležitým mezníkem se v tomto období stal První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti, který se konal 1. - 3. července 1920 v Praze. Na této půdě byly několikrát vysloveny požadavky zavedení pracovních škol. Reformátoři českého školství se často obraceli k odkazu Jana Amose Komenského. V letech 1918 - 1928 vzniklo několik návrhů na školskou reformu, ale k uskutečnění žádného z nich nedošlo, takže zavádění pracovních škol bylo spíše záležitostí jednotlivých pokrokových pedagogů.

V prostředí moravských pedagogů byly nejvíce viditelné pokrokové snahy v práci Josefa Úlehli. Tento moravský učitel stavěl do popředí vlastní zkušenost dítěte a jeho vnitřní potenci k přirozenému způsobu poznávání. Jeho návrh „*Osnova zákona o národním školství*“ však v prosinci 1918 znamenala tak radikální změnu, že ve své době ještě nemohla uspět. Úlehla tehdy natolik předběhl svou dobu, že zůstal na delší dobu zcela nepochopen, stal se však velkou inspirací pro pozdější hnutí reformních škol.¹⁶

Jak už bylo řečeno, byly veškeré snahy o změnu v prvních letech československé republiky spíše v rovině osobních iniciativ jednotlivých pokrokových pedagogů. První kdo se pokusil o celkovou proměnu školy, byl až Václav Příhoda. Příhoda byl velice ovlivněn svým zahraničním studiem a zvláště pak pobytem v USA, kde se přímo setkal s pragmatickou pedagogikou. Ta ho ovlivnila natolik, že se její principy staly v roce 1928 součástí jeho návrhu na reformu školy. Podle příhody byla důležitá snaha poznat individualitu dítěte a využít ji pak k jeho výchově. Základní ideou ve výuce byla pracovní škola, jejímž cílem nebyla pouze vzdělanost jednotlivce, ale i jeho výchova a pěstování charakteru. Soustava

¹⁵ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 25.

¹⁶ TAMTÉŽ s. 29.

pracovní školy je založena na principu samočinnosti, kdy zájem vyplývá z konkrétních potřeb dítěte. Škola byla produkční, takže v ní vznikaly skutečné výsledky práce. Využívala se hlavně projektová a problémová metoda. Seskupení jednotlivých problémů označuje V. Příhoda jako projekt.¹⁷ Projektovou metodu definuje podle Stephensona takto: „*projekt je problémové jednání, vedoucí ke splnění úkolu v jeho přirozeném vybavení*“¹⁸ Příhoda ve výuce používal projekty jednopředmětové i mezipředmětové. Vliv Příhody na české školství byl značný. V roce 1929 povolilo Ministerstvo školství zakládání pokusných škol, které se od ostatních lišily po stránce organizační i pedagogické. Tyto školy pak fungovaly až do svého zrušení za německé okupace.¹⁹

Mezi další zastánce projektové metody patřili například Rudolf Žanta, který viděl uplatnění projektové metody hlavně na nižším stupni obecných škol, nebo Stanislav Vrána či Jan Uher. Poslední jmenovaný byl významným teoretikem, jehož myšlenky byly ovlivněny zahraniční moderní pedagogikou. Jeho idea činné školy ovlivnila naše školství hlavně ve třicátých letech. Pojetí činné školy se velice podobalo pragmatické pedagogice, šlo zde hlavně o podobné pojetí dítěte, o jeho aktivitu, samočinnost a živý styk s jeho vlastním prostředím. Uher se věnoval didaktickým zásadám činné školy, které publikoval v práci *Hlavní zásady didaktické s ohledem na princip činné školy*. Tato práce obsahuje zásady, které se v mnohém shodují i s dnešním pojetím kurikulárních dokumentů, je to například:

- „Škola musí naučit správnému učení se“ ... kompetence učit se učit.
- „Při učení je nutná příjemná, vyrovnaná pohoda citová“... požadavek na dnešní klima školy.
- „Ne příliš podrobné rozpracování osnov vzhledem k individualizaci výuky“ ...pojetí RVP ZV.
- „Potřeba syntézy osvojeného, metoda projektová a zájmových center“ ...integrace učiva, projektová výuka.

Slibná činnost českých pokusných škol a myšlenky reformního hnutí byly násilně pozastaveny během okupace Československa na přelomu 30. a 40. let. Situace se příliš nezlepšila ani po skončení druhé světové války. Vládnoucí komunistická strana viděla ve školství jeden ze základních pilířů ideologie založené na marxismu-leninismu. Byly tak

¹⁷ KASPER, T. – KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada 2008.

¹⁸ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936, s. 161.

¹⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 25. s. 31.

přerušeny všechny předválečné snahy reformního hnutí. V následujících 40 letech proto nenajdeme zmínku o projektové výuce v žádných pedagogických dokumentech ani odborných textech.²⁰

Změna přišla až s rokem 1989, kdy školství opět začalo reagovat na nové vývojové tendence ve společnosti. Transformace školství vycházela z kritiky pojetí učitele jako příliš dominantní autority, z malého doceňování dítěte a jeho osobnosti a z kritiky zastaralých a jednostranných metod vyučování a hodnocení. Došlo tedy postupně k revizi učebních osnov, která redukovala učivo. Změnila se organizace základní školy, byla zavedena devítiletá povinná školní docházka a obnoven pětiletý první stupeň. V roce 1993 byl představen vzdělávací projekt Obecná škola, k němuž se začala připojovat řada základních škol a který se stal prvním v řadě dalších vzdělávacích programů (například Základní škola, Národní škola...).

Postupně začaly vznikat i školy alternativní - školy Waldorfské, školy M. Montessori, školy založené na Daltonském a Jenském plánu... Významným počinem podporujícím organizační změny se stal také Metodický pokyn MŠMT ČR vydaný v roce 1998 k postupu při úpravě vzdělávacího procesu škol a školských zařízení, který umožňuje využívat mnoho inovací. V 90. letech minulého století se začala projektová výuka dostávat opět do některých škol. Bylo to zapříčiněno hlavně osobní aktivitou některých učitelů soustředěných do uskupení zvaného „*Přátelé angažovaného učení*“. K podpoře projektů v 90. letech přispěla také práce odborníků, jejich publikace a články byly cenné hlavně po stránce teoretické. První takovou teoretickou prací byla publikace prof. Josefa Valenty a jeho spoluautorů s názvem „*Pohledy. Projektová výuka ve škole a za školou*“. Mezi další autory zaměřené na tuto tematiku patří například Jarmila Skalková, Josef Maňák, Oldřich Šimoník, Vladimíra Spilková a celá řada dalších.²¹

Projektová metoda není tedy v našem školství žádnou převratnou novinkou. V různých podobách se táhne historií celého našeho školství. Její nezanedbatelnou výhodou je, že v každé době do sebe integruje aktuální možnosti, což je patrné v dnešní době například na rychlém vývoji informačních technologií, které jsou také jejím prostřednictvím do výuky zapojeny.

²⁰ TAMTÉŽ.

²¹ TAMTÉŽ s. 32-33.

3 Projekt, projektová metoda, projektová výuka – terminologické vymezení

Výukové „projekty“ se staly novým inovačním prvkem v našich školách. V souvislosti s jejich používáním mluvíme o „projektové metodě“ a o „projektovém vyučování“.

3.1 Projekt

V posledních několika letech můžeme sledovat obrovský nárůst užívání pojmu „projekt“. Ovšem ne vše, co bývá projektem nazýváno, nese jeho skutečné znaky. Používání tohoto termínu se stalo do jisté míry módní záležitostí

Terminologické vymezení pojmu projekt může mít mnoho podob. Od dob pragmatické pedagogiky až do současnosti se setkáváme s řadou různých definic. Jednou z prvních byla počátkem třicátých let definice Stanislava Velínského, podle něhož je projekt *„určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě“*.²² O pár let později vnímá Václav Příhoda projekt jako seskupení problémů. Projekt je podle něho *„vlastní podnik žáků, který dává vyučování jednotný cíl a přispívá k jeho životnosti. Projekt představuje koncentrované úkoly zahrnující organicky stmelené učivo z různých předmětů nebo pouze z téhož předmětu.“*²³ Příhoda tak jasně definoval dva základní požadavky na projekt, a sice praktický cíl a uspokojivé zakončení. Od Příhody se ve svém pojetí příliš nelišil ani Rudolf Žanta. Významný představitel naší reformní pedagogiky a propagátor projektové metody Stanislav Vrána charakterizoval projekt takto:

- Je to podnik
- Je to podnik žákův
- Je to podnik za něhož převzal žák odpovědnost
- Je to podnik, který jde za určitým cílem²⁴

Většina představitelů reformní pedagogiky vnímala projekt jako komplexní úkol koncentrovaný kolem určité ideje, který obsahuje více problémů. Má svůj cíl i uspokojivé

²² VELÍNSKÝ, S. *Soustavy individualizovaného učení*. Brno 1932.

²³ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936, s. 161.

²⁴ VRÁNA, S. *Učebné metody*. Praha: Nákladem dědictví Komenského, 1938. 250 s. 144.

zakončení. Přičemž všichni se shodují na tom, že úkol by měl být žákům blízký a měl by vycházet z jejich potřeb.²⁵

Ze současnějších autorů například Eva Lukavská ze Západočeské Univerzity na základě svých zkušeností s projekty v praxi uvádí „projekt jako žákův podnik sledující určitý cíl, za nějž žák převzal odpovědnost“.²⁶ Jana Kratochvílová ve své práci definuje projekt následovně „Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj zodpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádostného produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“²⁷

V souvislosti s novodobějším pojetím projektu v praxi však můžeme vnímat částečný odklon od těchto požadavků. To, co bývá v praxi označováno jako projekt, je spíše podnikem učitele, než žáka. Podnik žáka totiž následně vyžaduje jeho zodpovědnost za výsledky. Současné pojetí projektu je spíše orientováno na koncentrační jádro projektu v podobě úkolu, problému komplexního charakteru. Jádro projektu může mít nově podobu tématu.²⁸ V tomto duchu definují projekt Josef Maňák a Vlastimil Švec, projekt je pro ně „komplexní praktická úloha (problém, téma), spojená se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu“.²⁹ Další definici nám ve své práci „Od zkušenosti k poznání“ podává Michal Vybíral, píše: „Projekt je koncentrován kolem určité ideje. Na základě zapojení celé osobnosti žáka má přinášet změny jeho osobnosti. Tato změna osobnosti žáka je umožněna poznáváním, při kterém žák získává a zpracovává nové zkušenosti. Na tvorbě obsahu a případně i formy projektu se žák podílí a přebírá za něj odpovědnost“.³⁰ Jiní autoři potom vnímají projekt jako organizační formu výuky.³¹

Ze zahraničních autorů definoval projekt například M. Pash, který projekt ztotožňuje se závěrečným produktem, takže podle něho je projekt „výroba skutečného

²⁵KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 34 - 35.

²⁶LUKAVSKÁ, E. *Pozor děti. Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě*. Dobrá Voda 2003, s. 51.

²⁷KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 36.

²⁸TAMTÉŽ, s. 34 - 35.

²⁹MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido 2003, s. 168.

³⁰VYBÍRAL, M. *Od zkušenosti k poznání*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň 1997, s. 5.

³¹Například Jitka Kašová.

produktu, který představuj souhrn dosavadních zkušeností získaných v dané oblasti.“³² Krom něho projekt definoval ještě například Geoffrey Petty či John Henry.

Přestože jsou definice projektu různé, na tom základním se shodují. Projekt by měl být pro děti vhodný a přiměřený, měl by budit jejich zájem a měl by je bavit. Práci na projektu získají žáci nové zkušenosti a dovednosti, velmi podstatnou součástí projektu je zodpovědnost za výsledek, kterou žáci na sebe přebírají. Žáci, kteří jsou k práci správným způsobem motivováni, se při práci na projektu učí řešit jednotlivé praktické problémy a spolupracovat s ostatními. Proto by měl projekt podle Jany Kratochvílové zaměstnat srdce, hlavu i ruce, a tak zaujmout celou osobnost člověka a působit na jeho komplexní rozvoj.³³

3.2 Projektová metoda

Projektová metoda je v Pedagogickém slovníku³⁴ definovaná jako výuková metoda, jíž jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Jednotlivé projekty mohou mít různou podobu, mohou to být integrovaná témata, praktické problémy ze života nebo praktické činnosti vytvářející konkrétní výrobky či výtvarné a slovní produkty.³⁵

Projektová metoda bývá tedy často definována v odborné literatuře pomocí definování projektu. Jindy se pro definici projektové metody používají její typické znaky. Projektová metoda je charakterizována určitými znaky, které následujícím způsobem definoval Josef Valenta.

Charakteristické znaky projektové metody jako systému činností:

- organizovaná učební činnost směřující k určitému cíli – realizaci projektu a jeho výstupu
- činnost, která nemůže být dopředu zcela jasně krok za krokem naplánovaná
- činnost vyžadující aktivitu žáka a jeho samostatnost
- činnost tvořivá a reagující na změny v průběhu projektu
- činnost převážně vnitřně řízená – autoregulovaná
- činnost teoretická i praktická rozvíjející celou osobnost žáka a vedoucí k odpovědnosti za výsledek

32 PASH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998, s. 160.

33 KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 39.

34 PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3 vydání. Praha: Portál, 2001 str. 184.

35 ŠIMONÍK, O. *Výukové projekty*, in. Josef MAŇÁK a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU, 1997, s. 44.

- praktická činnost, zkušenost a využití teorie motivuje žáka k učení a přispívá k rozvoji jeho sebepojetí³⁶

Dalším přístupem k definování projektové metody může být podání G. Pettyho, které ji definuje jako úkol, nebo sérii úkolů.³⁷

Ať už k projektové metodě přistupujeme z jakéhokoliv hlediska, nic se nemění na tom, že jde o vyučovací metodu, komplexní metodu, která v sobě zahrnuje řadu dílčích metod. Jana Kratochvílová proto na projektovou metodu nahlíží jako na „*uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.*“³⁸

Řešení projektu probíhá ve třech fázích:

- Žáci pracují v dílně, v laboratoři, na školním pozemku, v kuchyni apod.
- V pracovním procesu narážejí na obtíže a o jejich překonávání se musejí poučit (v knihovně, ve školním muzeu apod.)
- Na základě teoretického poučení pak praktický úkol dokončí. Jde tedy o nový vztah teorie a praxe³⁹

Význam projektové metody spočívá podle Josefa Valenty v tom, že navozuje:

- Cílenou učební činnost, promyšlenou, organizovanou, intelektuální (teoretickou) i ryze praktickou
- vyhovující potřebám a zájmům žáků, ale též pedagogickému rozhodnutí učitele (případně obou stran)
- koncentrovanou kolem určité základní ideje
- zaměřenou prakticky a směřující k upotřebitelnosti v životě
- přinášející změny v celku osobnosti žáka (zvláště cestou zkušenosti), za kteroužto činnost žák (žáci) přijímá (přijímají) odpovědnost.⁴⁰

³⁶ VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou*. Pohledy: Ipos Artama. Praha 1993.

³⁷ Ze stejného pohledu jako Petty vnímá výukovou metodu Jan Uher.

³⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 37.

³⁹ ŠIMONÍK, O. *Výukové projekty*, in. MAŇÁK J. a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU 1997, s. 44.

⁴⁰ VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou*. Pohledy: Ipos Artama. Praha 1993. s 5.

Projektová metoda může být při vhodném použití velmi vhodná obzvláště pro upevnění poznatků v tématech, která jsou společná různým předmětům, např. v průřezových tématech Rámcového vzdělávacího programu. Právě na tato „okrajová“ témata jednotlivých předmětů by měla být zaměřována pozornost pedagogů při tvorbě výukových projektů. Díky projektové metodě lze v těchto tématech dosáhnout propojení jednotlivých předmětů a tím dojít i k ucelenému pohledu na danou problematiku.

3.3 Projektová výuka

Projektovou výuku lze definovat jako výuku založenou na projektové metodě.⁴¹ Základním rozdílem mezi projektovým a tradičním vyučováním, je aktivní a pasivní role žáka při výběru a podobě učiva. Na rozdíl od tradiční výuky si při projektové výuce žák sám volí téma a obstarává informace k němu (u tradičního vyučování dodává materiály ke studiu a informační zdroje žákům učitel). Projektová výuka je proto mnohem náročnější než výuka tradiční. Určitým problémem je, že přínos projektové metody nelze měřit klasickými diagnostickými metodami a ani hodnocení žáků nelze provádět tradiční cestou.

František Singule charakterizoval projektové vyučování takto:

- Na výběr tématu má žák vliv
- Proces učení spjatý s tímto aspektem se vyznačuje otevřeností. Program učení není před projektem pevně stanoven jako fixní a shora daný.
- Projekt souvisí s mimoškolní skutečností
- Žáci jsou na něm zainteresováni
- Učební projekty vedou ke konkrétním výsledkům⁴²

Jednou z nejnovějších definic projektového vyučování je ta od kolektivu autorek Anny Tomkové, Jitky Kašové a Markéty Dvořákové, která říká: *„Projektové vyučování je komplexní metoda, která žákům umožňuje dotýkat se reality, prožívat nové role, řešit problémy, propojovat a uplatňovat získané poznatky všech oborů při smysluplné a užitečné práci. Dává jim příležitost k seberealizaci, motivuje je k samostatné práci, hledání, objevování, týmové spolupráci a komunikaci. Učí přemýšlet v souvislostech a systematicky řešit daný úkol. K takovému způsobu učení je ovšem nutno vytvořit zcela jiné než tradiční*

⁴¹ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 40.

⁴² KALHOUS, Z. - OBST. O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál 2002, s. 300.

podmínky – delší souvislý čas a přirozený způsob jeho organizace, propojení oborů a témat, používání různých informačních zdrojů, jiný způsob hodnocení.“⁴³

Důležitým znakem projektového vyučování je také to, že žáci výsledek svého projektu a svoje zkušenosti s ním zprostředkovávají druhým. David Fried zdůrazňuje, že projektová výuka prochází z hlediska organizace třemi fázemi. První je spojena s prací ve třídě a zahrnuje plánování a přípravu projektu. Druhá fáze představuje přemístění do reality a uskutečnění projektu. V závěrečné třetí fázi se opět vracíme zpátky do třídy. Dochází k reflexi projektu a k jeho hodnocení. Projekt tedy akcentuje přímou zkušenost žáka s realitou. Jednotlivé fáze projektového vyučování se opírají o čtyři základní fáze, které stanovil již Kilpatrick a sice: záměr, plán, provedení a hodnocení.⁴⁴

Bohužel, podobně jako v případě moderního užívání pojmu „projekt“, bývá často nesprávně užíván i pojem „projektová výuka“.

4 Plánování projektu

V první fázi je třeba zvolit situaci, která je pro žáky zajímavá, přitažlivá, a představuje pro ně skutečný problém, to znamená, že to nemusí být věc typická ze školního prostředí. Náměty by měly vycházet z prostředí blízkého žákům, měly by odpovídat jejich zájmům, možnostem a být přiměřené jejich věku a dosavadnímu vzdělání.⁴⁵ V prvé řadě tedy přesně definujeme úkol či problém, který budeme v rámci projektu řešit. K úspěšnému použití metody je nutná vhodná motivace žáků.

1. Definice podnětu

Je třeba ujasnit si projekt na dvou základních úrovních:

- Žák – smysl projektu z jeho pohledu. Proč má na daném projektu pracovat?
- Učitel – analýza vhodnosti projektu a možnosti jeho reálného provedení. Definovat si přesné cíle.⁴⁶

⁴³ TOMKOVÁ, A.; KAŠOVÁ, J.; DVOŘÁKOVÁ, M. Učíme v projektech. Vydání první. Praha : Portál, 2009. s. 7.

⁴⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 40 - 43.

⁴⁵ ŠIMONÍK, O. *Výukové projekty*, in. MAŇÁK J. a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU 1997, s. 45

⁴⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 41.

V další fázi dochází ke konkretizaci projektu. Kdy, kde a jak bude projekt realizován. Proběhne prvotní diskuze a poté je stanoven postup jeho realizace. Upřesňují se jednotlivé dílčí problémy, etapy a jejich předpokládané výsledky. Rozdělují se individuální a i skupinové úkoly. Stanovují se formy prezentace výsledků. Žáci mají v tomto směru maximální prostor k uplatnění vlastních představ a námětů. Tato příprava je společná pro učitele i žáky, kteří se společně podílejí na realizaci projektu, probíhá proto formou diskuse, kterou koordinuje učitel.⁴⁷ Při plánování se dá dobře uplatnit brainstorming- burza nápadů. Návrhy a nápady, které vycházejí od dětí, je třeba následně eliminovat a utřídit, což by měl citlivě zvládnout učitel.⁴⁸

2. Zvolit výstup projektu
3. Zpracovat časové rozvržení projektu
4. Promyslet prostředí projektu
5. Vymezit účastníky projektu
6. Konkrétní organizace průběhu projektu
7. Zajistit podmínky pro projekt – zajištění vhodných pomůcek a materiálu a všeho co s projektem souvisí.
8. Promyslet hodnocení – žáci by měli být předem seznámeni se způsobem hodnocení projektu.

Pečlivá příprava projektu znamená polovinu úspěchu. Pro samotnou realizaci je potřeba zvolit vhodné podmínky i cíle, tak aby se předešlo možným komplikacím, které je potřeba předem uvážit. V této fázi je velice důležité, aby žáci s učitelem efektivně spolupracovali a sami se tak spolupodíleli na tvorbě projektu. Míra svobody rozhodování a určování v projektu musí být učitelem citlivě vymezena, tak aby nedošlo ke ztrátě motivace u žáků a naopak došlo k jejich zvýšenému pocitu zodpovědnosti za celý projekt.

5 Realizace projektu

Těžiště projektu tkví v realizaci samotného projektu, tedy v činnostech, které vedou k realizaci stanovených cílů. V této fázi dochází k vyhledávání dat a informací, jejich shromažďování a vyhodnocování, které probíhá ve škole i mimo školu. Realizace projektu je

⁴⁷ ŠIMONÍK, O. *Výukové projekty*, in. MAŇÁK J. a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU 1997, s. 45.

⁴⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 42.

hlavně na základních školách spojena s řadou praktických činností.⁴⁹ Žákům se tak otvírá prostor k osobní aktivitě k samostatnosti a k tvořivému přístupu. Učitel zde vystupuje v roli poradce, který neustále vhodně motivuje žáky k práci na projektu. Měl by žáky citlivě směřovat k cíli, pokud se od něho vzdalují.⁵⁰ Jeho zodpovědností je také to, aby dokázal zajistit, aby se v projektu realizovaly všechny děti a každý se na výsledku nějakým způsobem podílel.⁵¹ Během projektu se postupuje podle předem prodiskutovaného plánu. Realizace projektu by měla být dokumentována a výsledky práce zveřejněny a následně dle stanovených kritérií zhodnoceny.

5.1 Presentace výstupu projektu

V této fázi dochází k prezentaci a veřejnému představení výsledků práce, tedy toho, k čemu žáci během projektu dospěli. Presentace těchto výsledků může mít celou řadu podob, může se jednat o prezentaci písemnou, slovní či o prezentování konkrétního výrobku. Závěrečný výstup může mít tedy mnoho podob, např. výstava, videozáznam, kniha, časopis, model, výlet, jarmark, sportovní hry, audio nahrávka, koncert, beseda, přednáška, internetové stránky... atd. Presentace projektů může být prováděna na několika úrovních.

- Presentace pro rodiče
- Presentace v rámci třídy, tj. pro spolužáky
- Presentace v rámci školy, tj. pro jiné třídy
- Presentace pro veřejnost a zainteresované složky na projektu (př. zřizovatel školy)
- Presentace pro jiné instituce.

Ve většině případů je vhodné, aby se prezentace mohli účastnit rodiče, dostávají tak zpětnou vazbu o činnosti školy a práci jejich dětí.⁵²

5.2 Hodnocení projektu

Závěrečnou fází projektové výuky by mělo být hodnocení. Během hodnocení nedochází pouze k vyhodnocování výsledků projektu, který ohodnotí vyučující známkou, ale součástí hodnocením měl být celý proces práce na něm.

⁴⁹ ŠIMONÍK, O. *Výukové projekty*, in. MAŇÁK J. a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU 1997, s. 45.

⁵⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 42

⁵¹ ŠIMONÍK, O. *Výukové projekty*, in. MAŇÁK J. a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU 1997, s. 45.

⁵² KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 42.

Hodnocení by se mělo opírat o kritéria, která byla předem stanovena a s kterými byli žáci podrobně obeznámeni. Závěrečné i průběžné hodnocení provádí kromě učitele i ostatní žáci, případně i ostatní osoby zapojené nějakým způsobem do projektu.

Žáci se takto díky hodnocení sebe sama i svých spolužáků učí vyjadřovat svůj názor, a současně přijímat pozitivně kritiku, kterou pak mohou v budoucnosti konstruktivně využít. Kritiku i pochvalu se učí přijímat nejen od vyučujícího, ale i od svých vrstevníků a kamarádů, což napomáhá jejich sociálnímu rozvoji osobnosti.

Výsledky hodnocení by měly motivovat do budoucna nejenom žáky ale i učitele.⁵³ V této závěrečné fázi projektu je proto velice důležité, aby se žáci do hodnocení maximálně zapojili a v hodnocení se naučili hodnotit nejenom samotný výsledek, ale i celý proces, který k němu vedl. Velice žádoucí u takového hodnocení studentů je, aby se naučili nebát se vyjadřovat i své pocity a dokázali sami shrnout, co jim projekt přinesl a co se naučili nového. Pro učitele představuje hodnocení žáků nejlepší zpětnou vazbu, díky které může efektivněji přistupovat k dalším projektům.

6 Typologie projektů

Projekty můžeme třídit podle celé řady kritérií a z mnoha různých pohledů a hledisek. Mezi nejčastěji zohledňovaná hlediska patří: účel projektu, délka trvání, třídění podle navrhovatele, podle počtu zúčastněných, velikosti, místa, zapojení předmětů atd. U většiny typologií můžeme najít řadu podobností. S typologií projektů přicházejí již představitelé reformní pedagogiky, například Václav Příhoda⁵⁴ a Rudolf Žanta⁵⁵. Zakladatel projektové metody W. Kilpatricik, rozlišuje projekty podle účelu takto:

- Projekt, který se snaží vtělit myšlenku a plán do vnější formy. Konstruuje se tu jistá skutečnost (např. stavba člunu)
- Projekt směřuje k prožitku z estetické zkušenosti (např. vytvoření obrazu)
- Projekt usilující o vyřešení problému – intelektuální obtíž (noř. proč je, a nebo není rosa)
- Projekt vedoucí k získání dovednosti (např. naučit se násobilku)

⁵³ TAMTÉŽ.

⁵⁴ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936, s. 161 – 162.

⁵⁵ ŽANTA, R. *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Nákladem dědictví Komenského, 1934. s. 16.

Projekty můžeme také dělit podle hodnocení přínosu projektu, časového rozvržení projektu a míry interdisciplinarity.⁵⁶ Ucelenou typologickou řadu představil u nás J. Valenta⁵⁷ a doplnila ji Jana Kratochvílová.⁵⁸ Podle Kratochvílové dělíme projekty podle toho, kdo je navrhovatelem projektu, za jakým účelem je projekt realizován, jaké jsou hlavní informační zdroje projektu, jaká je délka projektu, jeho prostředí, jaké osoby se ho účastní a jakým způsobem je projekt organizován.

Řídíme-li se při dělení tím, kdo projekt navrhoval, můžeme projekty dělit na ty, které spontánně navrhli žáci, ty které uměle připravil vyučující a ty které v sobě kombinují obě.

Chceme-li se v dělení zaměřit hlavně na účel projektu, můžeme projekty dělit na problémové, konstruktivní, projekty hodnotící, projekty které směřují k určité estetické zkušenosti či k získání požadované dovednosti.

Pokud je nejdůležitější hledisko informační zdroj projektu, tedy způsob jakým, žáci získávají informace potřebné k dokončení projektu, můžeme projekty dělit na ty, které žákům poskytují naprostou volnost při výběru zdroje informací, na ty, které jsou již vázané na konkrétní zdroje informací a na ty, které v sobě kombinují obě předchozí varianty.

Velmi často bývají projekty děleny z hlediska jejich délky trvání. V tomto případě mluvíme o projektech Krátkodobých, střednědobých, dlouhodobých a mimořádně dlouhodobých.

Dalším možným hlediskem je prostředí, ve kterém se projekt odehrává. Projekty mohou být školní, takže probíhají pouze ve škole, domácí, které žák vypracovává doma, případně mohou být některé projekty kombinované tak, že část projektu tvoří žák doma a část ve škole. Některé projekty jsou také zaměřeny na konkrétní ovšem mimoškolní prostředí.

Někdy může být pro dělení projektů důležité, jaké osoby a v jakém počtu se projektu účastní. Jednoduše tak můžeme projekty rozdělit na ty individuální a společné. U společných projektů je potom třeba rozlišit, zda se jedná o projekty v rámci určitých různě velkých skupin ve třídě, ve větším případě pak o projekty ve kterých pracuje společně celá třída jako celek. Do některých projektů jsou dokonce zapojeny celé ročníky, nebo dokonce celá škola. V jiných případech se jedná o projekty mezitřídní či meziročníkové.

⁵⁶ KUBICOVÁ, S. – SOLÁROVÁ, M. *Integrovaná projektová výuka v přírodovědném vzdělávání*. Ostrava: PČF OU, 2007. s. 25.

⁵⁷ VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou*. Pohledy: Ipos Artama. Praha 1993, s. 5 - 6.

⁵⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006, s.48.

Velice důležitým faktorem pro dělení projektů do kategorií je způsob organizace projektu. Tedy zda je projekt zaměřen pouze na jeden předmět, či v sobě spojuje dva a více různých předmětů. V takovém případě je potřeba jednotlivé předměty vhodně propojit.

Projekty lze dělit podle celé řady různých aspektů a hledisek, ovšem některá tato hlediska jsou v praxi používanější, než druhá. V následujících odstavcích se podrobněji zaměříme na některá z nich.

Hledisko navrhovatele

Jedná se o jedno ze stěžejních hledisek třídění projektů. Původně vycházely projekty ryze z potřeb a návrhů žáků, postupně ale došlo k převaze projektů, které navrhovali učitelé v rámci svých didaktických cílů. V jednoduchém dělení můžeme mluvit o projektech spontánních (vycházejících od žáků) a uměle připravovaných (vycházejících z plánů učitele), ve třetím případě můžeme mluvit o projektech navržených po společné domluvě mezi učitelem a žáky. Projekty se dají rozlišovat podle dvou úplně základních kritérií: způsobu volby tématu projektu a zajištění materiálu k jeho realizaci. Mluvíme pak o projektech dvou typů:

1. strukturovaný projekt – student obdrží definované téma, je rovněž specifikován postup pro sběr informací a jejich zpracování.
2. Nestrukturovaný projekt - student si téma volí, shromažďuje si vlastní materiál, který zpracovává, třídí, analyzuje a prezentuje výsledek a to na základě informací, které si sám opatřil, roztrídil a zpracoval. Postup zpracování takového projektu není předem specifikován a je zcela volný dle volby studenta.

V tomto pojetí jsou tedy specifikovány dva typy projektů, které se od sebe liší hlavně mírou svobody žáka a odlišnou rolí učitele. Vedle této základní typologie můžeme zmínit ještě tzv. „okrajové projekty“, kde je vždy studentovi poskytnut materiál i postup, kterým má postupovat.⁵⁹

⁵⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 45 - 46.

Účel projektu

Účel projektu je velice podstatný znak možného třídění. Účel neboli smysl znamená vymezení samotné podstaty projektu. Je to odpověď na otázku „Proč?“ Tuto otázku a její odpověď je třeba mít neustále na paměti po celou dobu projektu.⁶⁰

Délka projektu

V některých západních zemích, jako je třeba Anglie je délka projektu měřena počtem slov. V našem projektu je ustáleno měření délky projektu podle délky časového trvání. Přesnější definici časového úseku pro projekt můžeme nalézt např. u J. Maňáka a V. Švece.⁶¹

- Projekt krátkodobý – vnímáme v podmínkách prvního stupně ZŠ v maximálním rozsahu jednoho dne.
- Projekt střednědobý – vnímáme v podmínkách prvního stupně ZŠ v maximálním rozsahu jednoho týdne. Tyto projekty jsou současně vhodné pro školy v přírodě, na školní výlety, exkurze, lyžařské výcviky atd.
- Projekt dlouhodobý - vnímáme v podmínkách prvního stupně ZŠ v maximálním rozsahu jeden měsíc.
- Projekt mimořádně dlouhodobý – vnímáme v maximálním rozsahu delším než jeden měsíc.

Způsob organizace projektu

Původně bylo toto hledisko v dobách reformní pedagogiky úzce spojeno s věkem žáků. Takže v 1. – 3. ročníku byly realizovány projekty integrující učivo do přirozených celků, zatímco ve vyšších ročnících to byly hlavně projekty jednopředmětové. V současné době mohou být projekty:⁶²

- Jednopředmětové
- V rámci příbuzných předmětů v jedné vzdělávací oblasti
- Projekty blízkých předmětů z různých vzdělávacích oblastí (př. Dějepis a Český jazyk)
- Projekty nepředmětové, respektující průřezová témata RVP ZV

⁶⁰ TAMTÉŽ

⁶¹ TAMTÉŽ, s. 47.

⁶² TAMTÉŽ

Informační zdroje projektu

Toto třídění je poměrně nové a orientuje se na materiální zdroje projektu. Rozlišujeme tak:⁶³

- Projekt volný - materiál (zdroj informací) není žákovi poskytnut, opatří si ho sám
- Projekt vázaný – materiál (informační zdroj) je poskytnut žákovi učitelem
- Kombinace obou typů - žák obdrží základní materiál, který si sám rozšíří.

7 Pozitiva projektové výuky

Jedním ze základních pozitiv projektové výuky je, že učí žáky vzájemně spolupracovat, což je velmi důležité i pro jejich budoucí život a povolání. V rámci skupiny se musí naučit vzájemně se respektovat, vzájemně komunikovat, podřídit svůj zájem zájmu skupiny. Během projektové výuky se také mění vztah mezi učitelem a žákem. Učitel se stává hlavně pomocníkem a rádcem, čímž vzniká mezi ním a žáky bližší vztah. Projekt by se měl zaměřovat na realitu a na získání užitečné a praktické zkušenosti pro současný život, protože cílem projektu není získání informací, ale praktických zkušeností. Žáci se tak během práce na projektu učí překonávat překážky a dotahovat věci do konce. Podstatným prvkem je také fakt, že žák přebírá zodpovědnost za výsledek práce. Díky větší míře svobody může žák mnohem víc uplatnit svoji kreativitu a fantazii, než při běžném vyučování, proto je pro většinu žáků tato forma výuky zábavnější a získané vědomosti trvalejší.

Václav Příhoda formuloval výhody projektové výuky takto:⁶⁴

- projekt osvobozuje od učebnic, vede k pozorování faktů a k četbě speciálních děl
- osvobozuje od systému abstraktně logického a vede k tvoření zdravých úsudků na základě experimentace s věcmi
- zdůrazňuje hlavní myšlenku problému a podřizuje drobné fakty myšlenkám, jež řídí lidské chování i vědění
- dává možnost silné motivace, podle které se organizuje učení jako žákovský podnik

⁶³TAMTÉŽ

⁶⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. s. 50.

- projektem je možné zažít opravdu určitou zkušenost a vyčerpat určitý problém, neboť místo systému jednotlivostí běží v projektu o celkové pochopení životní otázky
- je možné organizovat učení ve velkých jednotkách, v nichž jsou podřízena drobná fakta pracovnímu cíli
- projekty zjednodušují učení, drobná fakta se odvozují z velkých a dává se jim místo v pracovním pochodu i v soustavě žákova vědění

Také J. Henry uvádí následující pozitiva projektové výuky:⁶⁵

- učí se vyšším kognitivním dovednostem – dovednosti pro organizování, analýza, syntéza, hodnocení
- projekt je přípravou pro svoji profesi
- projekt nabízí studentům autonomii a podporuje vědomí zodpovědnosti
- projekt motivuje vhodně zvolenými aktivitami
- projekt učí studenty hodnocení

Projektová metoda přináší pro své aktéry celou řadu pozitiv, jako například to, že učí děti vyhledávat si informace pomocí nových informačních zdrojů, spolupracovat ve skupině, přijímat pozitivně kritiku a další. Projektová metoda se orientuje hlavně na praktickou část výuky, což vede k lepšímu zapamatování učiva a jeho praktickému využití. Z pohledu učitele lze její největší přínos vidět v tom, že učitel se svým žáků přibližuje a může je tak lépe poznat a pochopit jejich potřeby. Ve výčtu nejdůležitějších pozitiv nelze opomenout ani vysokou míru motivace, která je s projektovou metodou spojena (jedná se o motivaci vnitřní i vnější), stejně jako její určitá atraktivnost a nevšednost.

Každý učitel musí vždy pečlivě zvážit míru pozitivních dopadů při použití projektové metody a to, zda je pro danou třídu a dané téma vhodným nástrojem výuky.

⁶⁵ TAMTÉŽ. s. 51.

8 Negativa projektové výuky

Projektová výuka nemá však pouze pozitiva, jedním z nejčastějších úskalí, kterou projekt přináší je i svoboda, kterou žáci do svých rukou dostanou a kterou často zneužívají. Často bývá práce ve skupině svalena pouze na jednoho žáka a ostatní nepracují a užívají si volno. Učitel proto musí neustále dohlížet a usměrňovat dělbou práce tak, aby tomuto nešvaru zabránil. U některých žáků bývá problém, že jsou příliš zvyklí spoléhat se na svého učitele, takže v případě že jsou odkázáni jen na sebe a na svoje kolegy ve skupině si nevědí rady. U mnoha žáků se takto projeví nesamostatnost. Velkým negativem je vysoká míra náročnosti přípravy projektu, kterou musí vyučující zvládnout, aby projekt mohl být vůbec realizován. S tím souvisí i skutečnost, že žáci stále ještě nejsou na tento typ výuky zvyklí. O to horší je rozpoznat, který projekt je pro žáky vhodný a který ne. Důležité je nepřecenit, ale také nepodcenit schopnosti žáků. Na realizaci projektu musí spolupracovat kromě vyučujícího i vedení školy, tak aby vyučující a žáci měli pro realizaci projektu adekvátní podmínky a prostory. Nejedná se zde pouze o drahé vybavení, ale o celkovou koordinaci a organizaci prostorů a pomůcek, které využívají i jiní vyučující. Projekt musí být vytvořen na míru rozvrhu žáků i vyučujících, což je v předmětech, které mají menší hodinovou dotaci mnohem náročnější. Realizace projektu se proto může z časových důvodů velice roztáhnout a projekt tím trpí. Proces projektové výuky je často velmi rušný a postrádá fáze procvičování a opakování.

Václav Příhoda považuje za nevýhody projektové výuky:⁶⁶

- neplánovitost a podléhání dětským vrtochům
- nezdařilá socializace vyučování, nedostatečná kooperace
- vyučování snadno ztrácí soustavnost a důkladnost
- specifické návyky se často při projektech nevyskytly, žáci nemají příležitost k ovládnutí nástrojů lidského poznání
- nepočítalo se s tím, že si dítě musí vybavovat zvykově některé dovednosti a vědomosti (při čtení, psaní, v počtech ...)
- projekty odporovaly zákonům učení, aby byla opatřena nejen náležitá motivace, ale aby byla příležitost k opakování a zakončení důsledku učení

⁶⁶ TAMTÉŽ s. 50.

Anna Tomková za nedostatky projektové metody považuje:⁶⁷

- náročnost požadavků na studenta
- časovou náročnost na zpracování projektů
- potřebu dohledu nad projektem
- potřebu propracovaného návrhu na zdárný průběh projektu
- přípravná cvičení – přípravu pro projekt
- obtíže spjaté s hodnocením projektů
- časová náročnost hodnocení
- popřípadě zvláštní výdaje spjaté s realizací projektu

Podobně jako v případě pozitiv projektové metody, existuje i celá řada negativ, která jsou s touto metodou spojena. Z hlediska učitele je to obvykle spojeno s vysokou mírou náročnosti přípravy a určité nejistoty, zda projekt dopadne tak jak má podle plánu. Tato metoda se zkrátka může a nemusí vyplatit a záleží pouze na učiteli, zda dokáže správně vyhodnotit její pozitivní i negativní stránky a používat ji pouze v případech, kdy se do výuky hodí a přinese pozitivní výsledky. Velice přitom záleží na správné komunikaci, ať už mezi vyučujícím a studenty, nebo vyučujícím a vedením školy, mezi školou a veřejností popřípadě rodiči a v neposlední řadě i mezi jednotlivými učiteli, neboť je velice důležité, aby tato metoda nebyla využívána přespříliš. Žáci by neměli být projekty zahlceni a volba realizace konkrétního projektu by měla být výsledkem komunikace mezi všemi učiteli, pokud tomu tak není, hrozí ztráta její efektivnosti. Projekt by měl zůstat něčím nevšedním, co v žácích vzbuzuje zvědavost.

9 Využití projektové metody v humanitních předmětech

Projektová metoda, která se začala formovat na přelomu 19. a 20. století má své nesmazatelné kořeny i v české pedagogice. V současné době začíná být projektová metoda využívána ve větší míře, než tomu bylo v minulosti.

Spolu s rozvojem technických a komunikačních prostředků roste i širě informačních zdrojů, které jsou touto metodou využívány. Díky těmto novým možnostem má také dnešní vyučující možnost vybrat si ze stále se rozšiřující nabídky již hotových a prověřených

⁶⁷ TAMTÉŽ s. 51.

projektů, které lze najít na několika specializovaných internetových stránkách a rovnou použít v praxi, což vyučujícímu velice usnadní práci a ušetří čas.

Kromě toho připravují výukové projekty na různá témata i mnohé instituce. V případě humanitních předmětů je to například Národní památkový ústav, jednotlivá muzea a mnohé další kulturní památky. Díky těmto projektům lze efektivně skloubit teoretickou výuku probíhající ve škole s realitou. Pedagogové dnes také mohou velice snadno sdílet své zkušenosti s projekty s dalšími pedagogy pomocí internetu, což jim v mnohém usnadňuje a zefektivňuje práci.

Humanitní předměty jako jsou dějepis, občanská výchova, český jazyk a literatura, výtvarná a hudební výchova jsou specifické tím, že je u nich velice důležité vzájemné propojení. Pro správné pochopení dílčích témat je velice důležité pochopit propojenost těchto témat v souvislostech. Například pro správné pochopení tématu „renesanční člověk a jeho doba“ musí být do výuky zapojeno více předmětů a všechny musí být vzájemně provázané.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1 Cíle praktické části

Cílem teoretické části mé bakalářské práce je uplatnění projektové výuky v praxi. Byl vytvořen konkrétní návrh projektu zaměřeného na studenty středních škol. Jednalo se o projekt zvaný: NĚKDO, O KOM STOJÍ ZA TO MLUVIT, který byl nabídnut středním školám v Českých Budějovicích a následně upraven na projekt s názvem: KDO JE TO?

Proč byl původní projekt upraven? Problém, se kterým se mladý tvůrce obdobného projektu může setkat, je střet s realitou. Jen málokdo totiž při realizaci projektu nenarazí na komplikace, se kterými jaksi nepočítal. Velmi často jsou to problémy týkající se materiální stránky projektu, nedostatku financí a hlavně času, který může být pro projekt školou vyhrazen. Mým záměrem bylo vytvoření projektu, který by v sobě zahrnoval většinu humanitních předmětů a vzájemně je propojoval. Projekt se měl odehrávat v hodinách dějepisu, občanské výchovy, výtvarné a hudební výchovy, informatiky a českého jazyka během několika měsíců. Bohužel pro projekt tohoto rozměru a s takto vysokou ambicí, je pro studenta pedagogické fakulty složité najít školu ochotnou ho realizovat. Má osobní zkušenost je v tomto směru obdobná, tudíž původní cíl bylo třeba trochu snížit a přiblížit tak reálným možnostem. Není jednoduché realizovat projekt přesně podle svých vlastních představ. Nejprve jsem se svou představou projektu zašla na gymnázium, které mi vyšlo v mé práci vstřícné. Mé kroky vedly za vyučujícím dějepisu, který mne velmi rychle vrátil v mých projektových snech zpátky na zem a vysvětlil mi, že takovýto projekt není možné jen tak realizovat a že bude problém i s jeho hodinami dějepisu. Nemohl si totiž dovolit věnovat mému projektu čas ze svého výukového plánu, přestože ho hlavní myšlenka celého projektu zaujala. Domluvili jsme se proto na tom, že projekt je potřeba zmenšit časově a bude realizován „pouze“ v hodinách historického semináře.

V původním projektu by studenti dostali prostor k tomu zamyslet se nad tím, kdo je podle nich méně známý, popřípadě nedoceněný hrdina z jejich vlastního okolí o kterém stojí za to mluvit a vytvořit o něm dokument, případně natočit i amatérský krátký film. Hlavním cílem projektu byla snaha seznámit studenty s lidmi z jejich okolí, historie a oblasti kultury a vědy, o kterých se zatím neměly možnost mnohé dozvědět, a rozšířit tak jejich kulturně historické znalosti o různé souvislosti. Nový a zkrácený projekt se snažil zachovat hlavní cíl, ovšem už nedával dětem tolik prostoru pro vlastní volbu osobností. Co se závěrečného

výstupu týče, zhotovit film měli studenti již zadáno na následující pololetí a tvorba podobného dokumentu by byla vzhledem ke zkrácené podobě projektu časově velmi náročná, byl proto závěrečný výstup po dohodě s vyučujícím upraven na ústní prezentaci.

Důležitým cílem tohoto projektu byla zároveň snaha pomoci studentům v umění obhájit své názory, umět diskutovat, spolupracovat ve skupině a naučit se hledat potřebné informace. Takovým „náhradním“ cílem, v případě, že by se projekt nepodařilo realizovat, bylo zjištění, do jaké míry vyučující využívají projektovou metodu při vyučování. Toto zjišťování bylo provedeno na vyučujících gymnázia, kde byl také navrhovaný projekt realizován.

Tento projekt byl po realizaci funkčně ověřen na základně průzkumu provedeného formou evaluačního dotazníku. Cílem dotazníku bylo zhodnotit funkčnost a přínos výukového projektu.

2 Výchozí podmínky pro realizaci projektu

Projekt byl realizován na gymnáziu v Českých Budějovicích. Proběhl ve třídě historického semináře 1, což je skupina 19 studentů třetích ročníků, kteří si dějepis zvolili jako svůj maturitní předmět a kteří by se rádi v budoucnu věnovali humanitním vědám. Projekt zaměřený na jejich regionální kulturně-historické povědomí byl proto pro ně velmi přínosný a dalo se předpokládat i větší míru vnitřní motivace.

Jedním z hlavních cílů tohoto semináře je kromě rozšíření historického povědomí i snaha naučit studenty základy odborné práce, způsoby citování, kritiku zdroje apod. a připravit je tak na psaní jejich první odborné maturitní práce, jejíž součástí je i PowerPointová prezentace. Tento cíl se promítl i do realizovaného projektu.

Určitým problémem bylo, že studenti se mezi sebou neznali. Výběrový seminář spojuje studenty 3A a 3B, což jsou studenti čtyřletého studijního programu a studenty 7E, kteří navštěvují osmileté gymnázium. Vzhledem k tomu, že v předchozích letech se během výuky nepotkali a projekt odstartoval v říjnu, mnozí, neznali ani jména svých spolužáků a celá třída byla rozdělena na tři větší skupinky podle toho, z jaké třídy studenti pocházeli. Kvůli tomu, nebylo možné do projektu zapojit další předměty. Určitým problémem se stala i příprava, studenti se potkávali pouze při hodinách semináře, takže nároky kladené na jejich společnou práci mimo seminární hodiny museli být do značné míry omezeny.

Během měsíce září 2012 byly s vyučujícím probrány všechny fáze projektu a domluveny potřebné detaily. Již touto dobou jsem navštěvovala seminární hodiny, abych se se studenty seznámila a mohla je tak lépe poznat a aby se i oni mohli se mnou seznámit dříve, než bude projekt zahájen. Výběr osobností, které budou studenti zpracovávat, jsem si nechala předem schválit od vyučujícího. Snažila jsem se vybírat takové osobnosti, které by mohli studenty zaujmout. Současně jsem se pokusila vytvořit co nejpestřejší soubor osobností napříč mnoha obory, tak aby v něm byli zastoupeni muži i ženy, umělci, duchovní, průmyslníci, lékaři, vědci, váleční hrdinové atd...

Historický seminář trvá dvě vyučující hodiny a dle školního rozvrhu se odehrával od čtvrté vyučovací hodiny tedy od jedenácti hodin dopoledne, studenti byli zvyklí spojovat obě hodiny do jednoho jeden a půl hodinového bloku. Měla jsem možnost čtyři tyto vyučovací bloky navštívit a metodou pozorování si udělat představu o klimatu ve třídě a o charakteru jednotlivých skupin žáků. Všechny zjištěné informace jsem musela akceptovat a po konzultaci s vyučující jsem vypracovala následující projekt.

3 Realizace projektu

Před začátkem samotného projektu jsem navštívila studenty na semináři a vysvětlila jim, co je čeká v připravovaném projektu, co a jak budeme dělat. Vysvětlila jsem jim podstatu projektu a požadavky, které na ně budu mít a současně mě zajímalo, co si o projektu myslí a co ode mne očekávají. Otázkami, které jsem jim kladla a které se týkaly osobností z projektu, jsem se snažila vzbudit jejich zájem a snad i trochu nadšení. Zjistila jsem, že téměř nikomu regionální osobnosti, které jsem vybrala, nic neříkají. Poukazovala jsem na to, že je škoda nevědět, po kom je pojmenovaná ulice ve které bydlím, nebo chodím do školy a snažila vést do konce vyučovacího bloku diskuzi o tématu projektu a regionálních osobnostech.

3.1 Charakteristika třídy

- Počet studentů: 19
- Počet chlapců: 8
- Počet dívek: 11

Rozdělení podle tříd:

- z 3. A chodí na seminář 3 studenti (1 chlapec, 2 dívky)
- z 3. B chodí na seminář 10 studentů (4 chlapci 6 dívek)
- ze VII. E chodí na seminář 6 studenti (3 chlapci a 3 dívky)

Studenti mají problém s vyjadřováním, což se projevuje nejenom při hodině, ale hlavně při jejich samostatných projevech. Na každou hodinu má některý z nich za úkol zpracovat zadané téma a přednést své poznatky spolužákům. Tyto projevy jsou zatím na dosti mizerné úrovni a je potřeba na projevu studentů zapracovat, neboť dobré vystupování a ústní projev je základním kamenem úspěchu a bude se jim nejspíše hodit. Podobné je to i s přípravou a přednesem počítačové prezentace, která bude součástí závěrečného výstupu.

Studenti jsou všichni na podobné úrovni, není mezi nimi žádný o poznání slabší student. Určitý rozdíl je možné sledovat v zájmu a pozornosti, kterou žáci vyučujícímu při hodině věnují. Obecně asi platí, že dívky si pečlivěji zapisují poznámky a věnují učiteli pozornost, chlapci více vyrušují a poznámky si často nepíší, zdá se ale, že při diskuzích a projevech jsou suverennější a často i kreativnější. Ve třídě se objevilo několik notebooků, škola studentům povoluje jejich používání při hodinách. Mnozí studenti mají problém udržet přitom

svoji pozornost a místo hodině věnují pozornost sociálním sítím a internetovým hrám. Vyučující se pak snaží tyto studenty zaměstnávat vyhledáváním informací k tématu.

Kázeň ve třídě je vcelku dobrá. Během projektu mi pomohlo i to, že učitel byl se mnou po celou dobu projektu ve třídě. Studenti věděli, že za projekt budou ohodnoceni známkou od svého učitele, která bude významnou součástí jejich pololetního hodnocení. Pozitivní zprávou pro ně byl i fakt, že tato známka nahradí jednu z plánovaných písemných prací.

3.2 Průběh

Bylo mi umožněno realizovat projekt vždy v hodině semináře po dobu dvou měsíců, tedy počínaje říjnem a konče nejpozději před Vánocemi. Se studenty jsem se seznámila ještě před začátkem projektu.

3.2.1 První hodina

Během první hodiny už jsem věděla, jaké jsou jejich představy a oni zase znali ty mé. Přesto jsem ještě jednou shrnula vše, co po nich budu chtít a v bodech vše napsala na tabuli.

Skupina dostane za úkol:

- vytvořit desetiminutovou krátkou prezentaci o zadané osobnosti s cílem co nejlépe ji představit spolužákům.
- Napsat medailonek o zadané osobnosti v rozsahu 1-2 stran. Každý žák obdrží jednu kopii, na závěr tedy vznikne brožura.
- Každá skupinka navíc svoji osobnost libovolným způsobem umělecky ztvární... kresba, koláž atd.

Následovalo rozdělení do skupin. Seminář navštěvují studenti třetích ročníků, kteří se mezi sebou neznají, proto je pro ně práce ve skupinách náročná. Hned při úvodním rozhovoru vyšlo najevo, že si nepřejí spolupracovat s někým, kdo není z jejich třídy a tedy z jejich skupinky. Mou snahou bylo naopak utvořit pracovní skupiny smícháním studentů účelově tak, aby spolu byli vždycky studenti, kteří se neznají. Nakonec jsme přistoupili na kompromisní řešení, které spočívalo v tom, že o vytvoření skupin rozhodl los. Původní záměr počítal s utvořením šesti skupin po třech studentech, nakonec jsem po konzultaci s vyučujícím zvolila variantu osmi skupin po dvou studentech a jedné skupiny po třech. Vyučující považoval tuto

variantu za přínosnější, neboť se na základě vlastní zkušenosti obával, že při smíšených tříčlenných skupinkách by si studenti mezi sebou práci nerozdělili, takže by to dělal pouze jeden z nich. Práci ve dvojicích měl již vyzkoušenou, proto jsem dala na jeho radu. Devět skupin znamenalo navíc pestřejší škálu témat a osobností, což jsem zhodnotila jako přínosné. Studenti tedy byli rozděleni do dvojic a to tím způsobem, že si vylosovali čísla, která je spárovala, takže vždycky studenti se stejným číslem utvořili pracovní dvojici. Studenti ve dvojici se sesadili k sobě, aby spolu mohli pracovat a fungovat. Rozsazení platilo po celou dobu projektu.

Po vytvoření pracovních skupin zbývalo přidělit jednotlivým skupinám téma v podobě osobnosti. V tomto případě jsem chtěla dát studentům možnost, aby si sami zvolili, koho chtějí zpracovávat. Vzhledem k tomu, že původní projekt byl zkrácen, nemohli si studenti hledat své téma sami, ale vybírali si již ze zvolených možností. Abych výběr trochu ozvláštnila, nevybírali si studenti jména, ale tváře osobností. Mohli se tak rozhodovat na základě sympatií k tváři z obrázku, aniž by věděli, kdo je to a co v životě dělal či dělala. Jednotlivé portréty jsem nalepila na tabuli a studenti si měli odnést portrét toho, koho chtějí zpracovávat. Bylo zajímavé sledovat, jak odhadují, kdo by co mohl dělat podle oblečení a doplňků a o které osobnosti byl největší „boj“. Osobností na výběr bylo víc, než jaký byl počet skupin, nechtěla jsem totiž, aby na posledního člena osobnost „zbyla“. Chtěla jsem, aby si každá skupinka mohla vybrat.

Poté co si studenti rozebrali portréty, jsem na druhou část tabule napsala povolání osobností z portrétů a studenti se měli pokusit uhodnout, ke které tváři a tudíž i ke které skupině ta profese patří. Nejprve jsem jim ovšem představila osobnosti, které zbyli a které si žádná dvojice nevybrala, řekla jsem jim jméno, povolání a význam tváří z obrázku, v tuto chvíli měli studenti ve skupinách možnost ještě změnit své rozhodnutí a portrét si vyměnit, čehož jedna skupina také využila. Poté jsem četla jednotlivé profese z tabule a studenti tipovali, ke které tváři daná profese patří, takže pokud si nějaká dvojice myslela, že daná profese patří k jejich portrétu, vstala a portrét ke jménu přilepila, já jsem pak vždycky uvedla, zda se strefili, či nikoliv. Poté dostali skupiny opět možnost změnit svůj výběr, čehož ovšem žádná skupina nevyužila.

Po spárování tváří s profesemi, jsem doplnila u každé tváře ještě jméno a opět je napsala na tabuli. Studenti si pak ve skupinách zapsali jméno a profesi zadané osobnosti a dostali i její portrét.

Po zapsání úkolů a zadání témat jsem se zajímala o zdroje informací, studenti nadhodili několik nápadů, kde by se daly získat informace k daným osobnostem. Po krátké

diskusi jsem pověřila studenta, který se nezapojoval a nevyjádřil, k shrnutí toho, co bylo řečeno. Všechny studenty jsem upozornila na nereseriozní zdroje, a jak se dá poznat přijatelný zdroj informací. Následně jsem obešla všechny dvojice a poradila jim s konkrétními zdroji informací k jejich osobnosti.

Dvojice byly dále seznámeny s rozvrhem projektu a bylo určeno, které osobnosti budou který týden prezentovány. Všechny studenty jsem nezapomněla vyzvat, aby se s jakýmkoliv problémem obraceli na mně, k čemuž jsem jim poskytla svůj osobní e-mail.

Všechny dvojice dostaly prostor k tomu rozvrhnout si pracovní plán. Po uplynutí stanovených dvanácti minut jednotlivé dvojice předkládaly svůj pracovní plán, a sice, kdo co a kdy bude dělat. Po konzultaci se mnou a vyučujícím pak byl plán upraven a schválen. Každá skupina mohla pracovat jinak a plán se přizpůsobil jejich aktuálním a individuálním potřebám a možnostem. Na úplný závěr hodiny jsem se ještě jednou ujistila, že všichni vědí, co mají dělat a jaký je jejich úkol.

3.2.2 Druhá hodina

Druhá hodina byla věnována hlavně individuální práci na jednotlivých projektech. Původním záměrem bylo, když už do projektu nebyla zapojena hodina informatiky, zapůjčit alespoň počítačovou učebnu, aby studenti mohli pracovat na počítači společně ve škole a ne doma. Tento záměr ovšem narazil na problém, počítačová učebna byla již obsazena a výměna prostor dosti komplikovaná. Po domluvě se studenty bylo dohodnuto, že kdo bude moci, přinese si napříště svůj notebook s sebou do školy. Kdo notebook nemá, donese si odbornou literaturu.

Skupiny si podle svého plánu přinesly, co bylo potřeba, případně po předchozí domluvě s vyučujícím a se mnou jim byly zapůjčeny odborné knihy ze školy či soukromé knihovny. Většina dvojic společně pracovala na prezentaci a medailonku. Tyto skupiny pracovaly buď na noteboocích, které si studenti přinesli z domova, a na kterých si po internetu vyhledávali potřebné informace, nebo s odbornou literaturou.

Dvěma skupinám se nepodařilo sehnat odbornou literaturu a notebook tito studenti nevlastnili, pracovali proto o to víc na výtvarném zpracování. Prezentaci a medailonek dodělávala jedna dvojice na školních počítačích po vyučování a druhá poté doma na svých stolních počítačích, s tím, že jeden student z dvojice měl za úkol prezentaci a druhý medailonek.

V druhé části vyučovacího bloku dostaly dvojice také prostor pro rozvržení svých výtvarných zpracování a k vzájemné domluvě. Úplný závěr hodiny patřil diskuzi o plánované odborné exkurzi, která měla projekt završit. Studenti si měli promyslet, kam by se se seminářem chtěli podívat, podmínkou bylo, že se musí jednat o místo či instituci, která se nějakým způsobem váže k projektu.

3.2.3 Třetí hodina

Na třetí hodinu si již měly čtyři skupiny připravit své výstupy. Před zahájením výstupů jsem všem zopakovala, jak má správná prezentace vypadat. Tímto tématem se zabývali v seminárních hodinách již před zahájením projektu, kdy jim vyučující ukázal vzorově zpracovanou prezentaci a upozorňoval je na to, jak mají její jednotlivé složky vypadat, v souvislosti s jejich budoucí prezentací maturitních prací. Nebylo proto nutné se tomuto tématu hlouběji věnovat a stačilo základní věci pouze zopakovat.

Bohužel již před začátkem hodiny přišel student z jedné skupiny s omluvou, že jeho kolega ve škole chybí a že naneštěstí má jejich společné materiály u sebe a on tudíž nemůže sám jejich práci prezentovat. Podobný problém se dal očekávat, výstup této skupiny byl proto přesunut na příští týden.

Určitý problém dále představovala technika. Jedné dvojici se nepodařilo svoji prezentaci spustit. Po krátké konzultaci se spolužáky se podařilo problém vyřešit tím, že jiný student zapůjčil svůj notebook, který po napojení na dataprojektor prezentaci zobrazil. V tento den tedy nakonec prezentovaly dvě skupiny bez potíží jedna s potížemi a se zdržením a jedna skupina vůbec.

Studentům se dařilo dodržet časový limit pro prezentaci. Žádná prezentující dvojice nezapomněla na závěr prezentace uvést zdroje, se kterými pracovala. Spolužáci prezentujícím po jejich výstupu spontánně zatleskali.

Po každém výstupu byl prostor pro hodnocení. Hodnotit měli v první řadě ostatní studenti, kteří ovšem v drtivé většině své spolužáky pouze loajálně chválili a bylo těžké přimět je k nějaké konstruktivní kritice. Kvality prezentace jako takové hodnotil vyučující, který je upozorňoval na stále se opakující nešvary, jako například pouhé čtení doprovodného textu nebo u studentů velmi oblíbené slovo „takže“ na začátku každé věty. Po zhodnocení prezentace jsem ještě využila příležitosti a ptala se prezentujících, jak se jim práce líbila, jestli je bavila, s jakým se setkali problémem a co je na jejich osobnosti nejvíce zaujalo.

Po odprezentování a zhodnocení poslední skupiny jsem nechala ostatní studenty „posluchače“ vyjádřit se k tomu, která dvojice podle nich splnila zadaný úkol nejlépe. Poslouchajících studentů bylo celkem jedenáct a každý z nich postupně řekl svůj názor. Z hlasování vyšlo najevo, že studentům se nejvíce líbila a nejvíce je zaujala dvojice dívek, což potvrdil i názor vyučujícího a mně. Vítězná dvojice dostala jako bonus čokoládovou odměnu.

Na studentech bylo během prezentace patrné, že se cítí nejistí a nesví, mnozí (hlavně dívky) se styděli a někteří (dva chlapci) se spíše předváděli. Jejich projev proto nebyl na požadované úrovni. Z jejich projevů bylo dále patrné, že s podobnými výstupy nemají mnoho zkušeností, někteří znejistili při konfrontaci s technikou, kterou neuměli patřičným způsobem ovládat.

Závěr hodiny byl přenechán individuální práci na výtvarném zpracování osobností. Těsně před zvoněním jsem ještě zopakovala, co nás čeká příští hodinu, na co se mají připravit a všech dvojic prezentujících příští týden jsem se jednotlivě zeptala, zda nemají nějaký problém s přípravou a zda se mohou i nadále držet svého pracovního plánu.

3.2.4 Čtvrtá hodina

Na čtvrtou hodinu měly být připravené zbývající prezentace. Před začátkem hodiny dorazila jedna dvojice s omluvou, že prezentaci nestihly dokončit. Vzhledem k tomu, že bylo celkem nežádoucí přesouvat jejich výstup na další hodinu, ptala jsem se, co jim schází a nakonec jsme se domluvili, že tato dvojice dodělá svoji prezentaci během začátku hodiny a prezentovat půjde až jako poslední.

Před začátkem prezentování jsem se ještě třídy ptala, co si pamatují z minulých výstupů a čím životní osud je minule nejvíce zaujal a proč.

Jednotlivé prezentace posléze probíhaly ve stejném duchu, jako minulý týden. U těch posledních už bylo znát poučení z chyb předchozích skupin. Hodnocení probíhalo také obdobně, studenti již byli otevřenější v kritice, přestože prezentace byly o něco lepší než před týdnem. Závěrečné hlasování opět odhalilo nejúspěšnější dvojici, která byla stejně jako ta minulý týden odměněna čokoládou.

Oproti původnímu plánu prezentovalo tento týden místo pěti skupin šest. Takže na závěrečné výtvarné práce nezbyl téměř žádný čas. Studenti na to však byli upozorněni již minulý týden a všechny skupiny tak stihli svoji práci téměř dokončit již minulou hodinu. Poslední minuty před zvoněním proto patřily skutečně jen drobným úpravám a faktickému dokončení.

3.2.5 Pátá hodina

V tomto týdnu neprobíhal projekt v tradičním jeden a půl hodinovém bloku, ale ve dvou standardních vyučovacích hodinách.

První hodinu se žáci sešli ve své třídě. Na počátku jsem se opět ptala, co si z minulých prezentací zapamatovali a čím životní osud je nejvíce zaujal a proč. Po připomenutí minulých prezentací jsme zaměřili svoji pozornost na výtvarnou část projektu a k vytvoření finální brožury. Všichni studenti měli mít s sebou své dokončené výtvarné projevy a medailonek o své osobnosti ve devatenácti kopiích. Každá skupina vystoupila před třídu a ukázala jí své výtvarné dílo, které okomentovala. Tím opět zadanou osobnost ostatním připomněla. Ostatní studenti často dostávali od svých spolužáků za úkol uhodnout, co je na jejich obrázku. Obrázky byly komentovány a hodnoceny volně celou třídou a v závěru i vyučujícím a mnou.

Když skupina předvedla svoji ilustraci, rozdala svým spolužákům textové medailonky. Poté co se vystřídaly všechny skupiny, rozdala jsem studentům namnožené portréty z úvodní hodiny a studenti je začali přirovnávat k textům a řadit podle abecedy za sebe. Současně jsem jim rozdala úvodní stránku s názvem projektu, kterou si měli možnost ještě dozdobit podle svých představ. Vyučující si mezitím vybral všechny obrázky a odešel je namnožit, když se vrátil, rozdál je studentům, kteří je zařadili do svých brožur. Pořadí bylo takové, že na prvním místě byl velký portrét, pak následoval text a jako poslední výtvarné zpracování. Ve třídě byly k dispozici dvě velké sešítavačky, kterými studenti, jež měli práci hotovou, svou brožuru sešili. Každému studentovi tak zbyla jedna sešitá brožura s výsledky společné práce, kterou si nechal.

Před zvoněním bylo žákům připomenuto, že po přestávce půjdou své výtvary prezentovat do jiné třídy, takže měli možnost si svou prezentaci znovu projít. Pro výstup v jiné třídě bylo možné jít buď do hodiny semináře společenských věd a nebo do hodiny dějepisu tercie. Vyučující společenskovědního semináře ovšem tento týden moc nevyhovoval, a proto bylo dohodnuto, že ho studenti navštíví příští týden. Tento týden studenti zamířili prezentovat do tercie.

Před začátkem hodiny se studenti přemístili do třídy tercie, kde po zvonění prezentovaly čtyři skupiny své osobnosti. Terciánům byly dále předvedeny i výsledné brožury.

3.2.6 Šestá hodina

Na začátku hodiny jsem se studentů ptala, jak se cítili při prezentování v cizí třídě a co by poradili svým spolužákům, kteří budou prezentovat dnes ve společenskovědním semináři. Poté jsem se vrátila k tématu z druhé hodiny, a sice k plánované exkurzi. Studenti si měli promyslet, kam by se chtěli podívat. Postupně byli studenti vyzíváni k přednesení svých návrhů. Výsledkem diskuze bylo, že pro exkurzi je nejvhodnější návštěva instituce, která není zatím studentům blízká, ale pro jejich budoucí práci na práci by mohla být přínosná. V návrzích se objevila návštěva Jihočeské univerzity, muzea, archivu, galerie či knihovny. Galerie byla nechána do hodin výtvarné výchovy, Jihočeskou vědeckou knihovnu někteří studenti již znají, proto jsme zúžili výběr na návštěvu univerzity, muzea a archivu. Nakonec byla jako nejvhodnější varianta zvolena návštěva archivu, kterou uvítal i vyučující.

Ještě před koncem hodiny jsme se s žáky přemístili do třídy společenskovědního semináře, který je také vyučován v bloku. Studenti se rychle představili, spolužákům ukázali svou výslednou brožuru a postupně začali s prezentacemi. Společenskovědní seminář navštěvují studenti ze stejných tříd jako seminář historický, spolužáci prezentující přijali přívětivě a podpořili je i závěrečným potleskem.

Po vyučování jsem zkontaktovala pracovníka Státního okresního archivu v Českých Budějovicích a domluvila se s ním, na plánované exkurzi. Bylo mi přislíbeno, že se nám bude pracovník archivu věnovat a že tudíž stačí studenty přivést a pracovníci e již o vše postarají.

3.2.7 Sedmá hodina

Poslední školní hodina projektu se nesla v duchu hodnocení. Ptala jsem se studentů, kteří minule prezentovali v hodině společenskovědního semináře, jak se cítili, co si myslí, že by se dalo na jejich projevu ještě vylepšit a jak hodnotí sami sebe.

Poté jsem nechala vyučujícího, aby zhodnotil práci studentů na projektu a jednotlivé studenty oznámkoval.

Studenti od mne dostali k vyplnění dotazníky, ve kterých měli zhodnotit projekt ze svého pohledu. Na vyplnění dotazníku měli dostatek času. Po odevzdání všech dotazníků jsem ještě dala prostor studentům k tomu se veřejně k projektu vyjádřit. Na závěr jsem studentům poděkovala za spolupráci a popřála jim mnoho štěstí nejenom v příštím roce u maturitní zkoušky a s maturitní prací, ale i v jejich budoucím nejen studijním životě.

V posledních minutách byli studenti ještě seznámeni s průběhem exkurze, která proběhne příští týden do českobudějovického archivu.

3.2.8 Osmá hodina

Poslední hodina byla jakousi odměnou za práci na projektu. Odborná exkurze pro studenty představovala vítanou změnu a vytržení z rutinního vyučování. Skupina studentů spolu se mnou a vyučujícím se sešla o přestávce před školní budovou a následně se vydala pěšky do budovy českobudějovického okresního státního archivu v Rudolfovské ulici. Na místě jsme již byli očekáváni. Skupinku si hned za dveřmi převzal mladý pracovník archivu, který měl pro studenty již připravený program s prohlídkou a odborným výkladem.

Během exkurze byli studenti zábavnou formou seznámeni se základy archivářské práce, chodem archivu a tím jak mohou badatelé v archivu nalézt potřebné informace. Část výkladu byla doprovázena praktickými ukázkami a studenti měli dokonce možnost vidět unikátní historické archiválie a další různé zajímavosti, což je velice zaujalo a probudilo jejich zvědavost.

Cílem exkurze bylo přiblížit studentům archiv jako instituci, ozřejmit badatelskou práci a možnosti, které jim českobudějovický archiv skýtá při tvorbě jejich maturitní práce. Pokud se někteří studenti rozhodnout po střední škole pokračovat na filozofické fakultě, obzvláště pak v oboru historických věd, budou se jim zkušenosti s institucí archivu a badatelskou odbornou prací jistě hodit.

Zhodnocení exkurze jsem ponechala vyučujícímu, který se mu věnoval na začátku následující hodiny.

Současně byla na stejné škole uskutečněna drobná sonda, při níž byli vyučující dotazováni na používání projektové metody při jejich hodinách. Výzkumný vzorec byl příliš malý na to, aby se z něho daly odvodit všeobecné závěry, přesto jasně vypovídal o dané škole. Téměř všichni dotázaní vyučující již měli za sebou zkušenost s projektovou výukou, škola je v tomto ohledu poměrně vstřícná a pedagogy podporuje. Vzhledem k tomu, že se jedná o gymnázium, jehož prestiž roste a padá s kvalitou studentů, škola se snaží podporovat co nejefektivnější způsoby výuky a dává prostor i moderním metodám. Gymnázium se snaží zaměřovat hlavně na přírodovědné předměty, v nichž vyniká nad jinými. Mnoho projektů, které na škole již proběhly, bylo zaměřeno právě na předměty, jako je biologie či chemie. Stranou nezůstávají ovšem ani humanitní předměty, v loňském roce například proběhl ve

škole velký projekt s názvem GOTIKA. Nejméně bývají projekty využívány při výuce jazyků, pro kterou není projektová metoda zrovna nejvhodnější.

4 Zhodnocení projektu

Ze svého pohledu bych projekt zhodnotila jako středně povedený.

4.1 Splnění cílů

Cíle projektu byly sice naplněny, ovšem ne v takové míře, jak bych si přála. Všichni studenti sice požadované úkoly splnili, ale někteří je velmi odbyli. Bohužel studenti nechtějí dělat nic navíc, úkoly plní tak, aby je nějak splnili a nevyvíjí velkou snahu při práci. Seminární hodinu vnímají spíše volně, mnozí ji navštěvují, protože zatím nevědí, co by v budoucnu chtěli dělat a dějepis se jim jeví, jako nejmenší zlo, které je nebude stát tolik práce, jako třeba matematika. Jsou ochotni poslouchat, pokud jim vyučující poutavým způsobem vypráví nějaký příběh, ale aktivnímu přístupu se spíše vyhýbají. Vyučující se přesto snaží je více zapojovat. Je ovšem pravda, že známkování v semináři není tak přísné jako v jiných předmětech, studenti proto věnují svůj čas předmětům, ve kterých jsou více nuceni pracovat. Většina studentů zatím necítí potřebu příprav k maturitní zkoušce či maturitní práci, je to pro ně zatím spíše téma vzdálené budoucnosti a proto jimi nejsou motivováni.

Studenti byli seznámeni se zajímavými osobnostmi z jejich kraje. V tomto směru byl cíl splněn. Bohužel se mi již nepodařilo, dostat je do knihoven a něco k tématu si přečíst, přestože jsem se snažila vybírat pro studenty atraktivní osobnosti a doporučovala jim nejen odbornou literaturu, ale i populární četbu a romány. Čas vyhrazený na práci na projektu nebyl dostatečný, takže studenti svoji práci nestihli kvalitně zpracovat během vyučovacího bloku. Největší výhrady jsem měla u některých studentů, kteří svoji práci kompletně stáhli z Wikipedie a jiných serverů. Celkově bych jako nejslabší část projektu u většiny studentů viděla samostatnou práci. Můj projekt byl zaměřen hlavně na vnitřní motivaci, což tak úplně u většiny žáků nestačilo.

Studenti se zlepšili ve svém projevu, jejich povětšinou první elektronická prezentace dopadla dobře a studenti si vyzkoušeli vystoupit i před jinými žáky v jiné třídě. Kvalita jednotlivých výstupů se postupně zvyšovala. Rozhodně by bylo dobré podobným způsobem dál pracovat a se studenty dále zlepšovat kvalitu jejich projevu, obzvláště mluveného slova, které zatím není na patřičné úrovni.

Díky smíšeným skupinkám se podařilo žáky více seznámit a donutit ke spolupráci i mimo jejich třídní skupinu. Samozřejmě nejlépe spolupracovali a komunikovaly dvojice, kde se sešli studenti z jedné třídy. Studenti se během projektu stále více zapojovali do diskuzí a vytvářeli si své vlastní názory, které se snažili obhajovat s pomocí mnohdy obratných argumentů. I v tomto směru si myslím, že by bylo dobré se studenty pokračovat a dále rozvíjet jejich schopnosti.

4.2 Podmínky pro realizaci projektu

Podmínky pro realizaci projektu nebyly zrovna ideální, přestože vyučující byl velice vstřícný a ochotný. Během celého projektu jsme se střetávali s drobnými technickými komplikacemi, hlavně s nefunkčností některých zařízení a také s nedostatkem prostoru a komplikacemi při snaze získat počítačovou učebnu, či domluvit výměnu třídy (seminární třída je menší, studentů semináře je pouze devatenáct, je téměř nemožné si třídu vyměnit, neboť většina ostatních skupin je větších a do této místnosti se nevejdou). Naštěstí studenti si dokázali s těmito problémy vždycky poradit a případně i zapůjčili svůj osobní notebook. Určitým problémem se ukázaly být i zdánlivé drobnosti, jako například kopírování na finální brožuru, dnes se ve školách počítá každá koruna. Na druhou stranu, studenti si téměř nenosili výtvarné potřeby, naštěstí se mi podařilo v kabinetě výtvarné výchovy vypůjčit si vše potřebné. Velmi dobré podmínky naší exkurzi zajistil Státní okresní archiv v českých Budějovicích, kde se studentům skvěle věnovali.

4.3 Změny v projektu

Svůj původní projekt jsem musela po konzultaci s vyučujícím zjednodušit. Nový projekt byl upravován jen v malé míře, kdy se musela situace přizpůsobit aktuálním podmínkám, například když žáci nesplnili, co měli, nefungovala technika či se nepodařilo získat počítačovou učebnu. Díky tomu, že jsem měla možnost vyzkoušet si připravit projekt, jsem pochopila, že to není jednoduchá práce. Kdybych podobný projekt mohla realizovat příště, snažila bych se do něho zapojit i jiné předměty, studentům bych se snažila dát větší volnost a snažila se vyhnout technickým a organizačním komplikacím lepší přípravou.

5 Zhodnocení projektu studenty

Studenti měli možnost vyjadřovat se k jednotlivým částem už během samotného projektu. Celkové zhodnocení proběhlo v poslední hodině konané ve škole před závěrečnou exkurzí. Studenti byli požádáni o vyplnění dotazníku, ve kterém by projekt co nejpodrobněji zhodnotili. Dotazník obsahoval 12 otázek, z nichž tři byly otevřené, u ostatních otázek studenti vybírali ze dvou a více možných odpovědí, vždy ovšem mohli místo možnosti dopsat svou vlastní odpověď. Vyplnění dotazníku nebylo časově limitované, takže studenti mohli využít tolik času, kolik každý z nich potřeboval. Výsledků tohoto dotazníku jsem se obávala, studenti nakonec oproti mým očekávání hodnotili projekt vesměs velmi dobře. V podstatě se dá říct, že studenti měli na projekt obdobný názor jako já.

Při tvorbě dotazníku jsem volila otázky tak, aby v něm byly použity otázky otevřené i uzavřené, v nichž by si studenti mohli většinou vybrat z více než dvou odpovědí a co nejlépe tak vyjádřit svůj názor.

5.1 Zhodnocení otázky č. 1

Máte zkušenosti s projektovým vyučováním?

V této otázce volili studenti z odpovědí ANO a NE.

Předpoklad: Předpokládala jsem, že většina studentů se s projektovou výukou již v minulosti setkala a projekt „Kdo je to?“ pro ně tudíž nebude žádnou novinkou.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že většina studentů se již během svého studia s projektovou výukou setkala, ať už při studiu na současném gymnáziu či předtím na základní škole. Pouze tři studenti v dotazníku uvedli, že prozatím žádnou zkušenost nemají.

Shrnutí: Má hypotéza se potvrdila, studenti se s projekty při výuce již setkali. Třída proto na projekt adekvátně reagovala a nebylo zapotřebí studentům zdlouhavě vysvětlovat, co se po nich bude chtít.

5.2 Zhodnocení otázky č. 2

Líbil se vám projekt „Kdo je to?“ ?

V této otázce studenti volili z možností ANO, SPÍŠE ANO, SPÍŠE NE, NE.

Předpoklad: Na základě pozorování studentů během projektu jsem očekávala odpověď SPÍŠE NE, neboť studenti byli často na projekt nedostatečně připraveni a někteří se často projevovali spíše znuděně než nadšeně a při prezentaci svých kolegů neposlouchali.

Na základě svých odpovědí se studenti v dotazníku vyjádřili k projektu pozitivně. Čtrnáct studentů z devatenácti ho ohodnotilo kladně, z toho čtyři zvolili možnost ANO a deset možnost SPÍŠE ANO. Zbývajících pět studentů se přiklonilo k variantě SPÍŠE NE, takže variantu NE nezvolil žádný student. Z toho vyplývá, že jenom 4 studenti projekt ohodnotili jednoznačně kladně, ostatní studenti se v názoru pohybovali mezi jasným ANO a NE, přičemž většina z nich měla blíž k tomu ANO.

Shrnutí: Má hypotéza se nepotvrdila. Studenti se sice během projektu tvářili všelijak, na hodiny se nepřipravovali a někteří při prezentacích sledovali na svých notebookách spíš sociální sítě, než prezentace. V diskuzích a názorech však byli stále otevřenější a komunikativnější, což spolu s tím, že pochopili, že se potřebují naučit vyjadřovat a prezentovat, vedlo k tomu, že projekt ohodnotili pozitivně.

5.3 Zhodnocení otázky č. 3

Byli jste spokojeni s jeho průběhem?

V této otázce studenti hodnotili průběh projektu známkováním 1-5, přičemž 1 = nemám výhrady, 5 = nejsem spokojen/a.

Předpoklad: Průběh projektu se mi v některých okamžicích moc nelíbil. Očekávala jsem, že studenti budou s průběhem projektu spokojeni průměrně, tedy, že výsledná známka bude odpovídat stupni tři.

Každý student vyjádřil svoji spokojenost jedním celým číslem. Aritmetickým průměrem těchto známek byla známka 1,9, což poměrně přesně odpovídá známce 2, kterou také průběh projektu ohodnotilo nejvíc tj. 12 studentů.

Shrnutí: Má hypotéza se nepotvrdila, studenti hodnotili průběh projektu pozitivněji, než jsem očekávala. Vzhledem k tomu, že během projektu nebyli nijak postihováni za nesplnění úkolu, např. když si nedonesli výtvarné potřeby, byl pro ně průběh vcelku klidný.

5.4 Zhodnocení otázky č. 4

Přivítali byste obdobný projekt ve výuce i v budoucnosti?

V této otázce studenti volili z možností ANO, SPÍŠE ANO, SPÍŠE NE, NE, NEVÍM.

Předpoklad: Obecně si myslím, že projektová výuka je pro studenty přitažlivá, neboť představuje určité zpestření jejich každodenní běžné výuky. V této otázce, kterou považuji tak trochu za motivační, jsem očekávala, že studenti budou volit nejvíce mezi možnostmi ANO a SPÍŠE ANO.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že většina studentů se k projektům staví vstřícně. Třináct studentů odpovědělo pozitivně, tak že pět odpovědělo ANO a osm SPÍŠE ANO. SPÍŠE NE, zvolili jako svou odpověď čtyři studenti, pro NE nebyl žádný a pouze dva se nechtěli rozhodovat a zvolili NEVÍM.

Shrnutí: Má hypotéza se potvrdila, studenti jsou skutečně vstřícní k projektové výuce a rádi by se účastnili i dalších projektů.

5.5 Zhodnocení otázky č. 5

Myslíte si, že je dobré znát regionálně výjimečné osobnosti?

V této otázce volili studenti z možností ANO, měl by je znát každý, NE, je to zbytečné, ANO, když chci maturovat z dějepisu, NE, ve škole je mi to k ničemu, NEVÍM, je mi to jedno.

Předpoklad: Myslím si, že studenti dokážou ocenit téma projektu, přestože ne všechny osobnosti a jejich osudy pro ně budou atraktivní. Doufala jsem, že otázka kladená na základní cíl projektu bude zodpovězena pozitivně

Až na tři výjimky studenti odpovídali celkem shodně, tak že v osmnácti odpovědích uváděli na prvním místě slůvko ANO. Sedm z nich si myslelo, že by je měl znát každý a devět, že když chtějí maturovat z dějepisu, znát by je měli. Pouze jeden student se domníval, že tyto osobnosti znát nepotřebuje, vzhledem k tomu, že jsou mu ve škole k ničemu. Zbývajících dva studenti na věc nemají názor, odpověděli NEVÍM, je mi to jedno.

Shrnutí: Má hypotéza se potvrdila, studenti si uvědomují, jaký význam pro ně má znalost osobností z jejich kraje. Ke stejnému závěru, totiž že vzdělaný člověk by měl mít kulturně historické povědomí o místě, kde žije, jsme se studenty dospěli i při úvodní diskuzi o tématu.

5.6 Zhodnocení otázky č. 6

Znali jste osobnosti z projektu?

V této otázce studenti z možnosti ANO všechny, NE ani jednu, NĚKTERÁ jména jsem již slyšel/a , ale bližší informace jsem neměl/a

Předpoklad: Domnívala jsem se, že většina osobností bude pro studenty neznámá, přestože se s některými jmény, jako např. František Křižík či Alfréd Radok jistě již v minulosti setkali.

V odpovědi na tuto otázku se vesměs všichni studenti, až na jednoho, shodli na třetí variantě, tedy, že NĚKTERÁ jména již slyšeli, ale bližší informace o nich neměli. Jeden student pak označil možnost NE ani jednu.

Shrnutí: Má hypotéza se potvrdila, mezi osobnostmi byla taková jména, že bych se divila, kdyby studenti znali skutečně všechny, alespoň podle toho jména. Současně jsme doufala v to, že alespoň některá z těch jmen pro studenty nebude úplně nová.

5.7 Zhodnocení otázky č. 7

Byl podle vás projekt dostatečně připraven?

V této otázce volili studenti z možnosti ANO, NE, NEVÍM.

Předpoklad: V současné době jsem si vědoma mnohých chyb, které jsem učinila právě v přípravě. Domnívala jsem se proto, že studenti budou přípravu projektu hodnotit spíš negativně, tedy možností NE.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že studenti možnost NE nezaškrtnuli ani jednou. Jejich názor se rozdělil téměř rovnoměrně mezi možnost ANO, kterou zvolilo celkem jedenáct studentů a možnost NEVÍM, kterou zvolilo osm studentů.

Shrnutí: Moje hypotéza se tentokrát zcela vyvrátila. Studenti měli zcela jiný názor, než jsem očekávala. Vysvětluji si to tím, že studenti hodnotí předmět z jiného pohledu, než jaký mám já, a proto nesdílí můj sebekritický pohled.

5.8 Zhodnocení otázky č. 8

Co byste na projektu vylepšili? Jaké další předměty a činnosti byste v projektu uvítali?

V této otázce studenti nevybírali z možností.

Předpoklad: Domnívala jsem se, že studenti by jistě uvítali ulehčení práce, především, žádnou práci doma. Práci ve škole by jistě rádi viděli zábavnější formou a možná by uvítali i větší volnost.

Ze studentských odpovědí vyšlo najevo, že by projekt vylepšili hlavně větším množstvím exkurzí, pro které se vyjádřilo celkem šest studentů. Protože by si přáli osobnosti poznat blíže i v jejich soukromí (dva studenti), rádi by navštívili místa spojená s jejich profesním i soukromím životem. Studenti si dokážou představit i lepší závěrečné výstupy, vylepšili by výtvarný projev (upoutávací plakát), případně se si dokážou představit i natočení dokumentu. Ve stávajícím projektu by vylepšili i organizační část, scházel jim čas a uvítali by i více pracovního materiálu. Tři studenti napsali, že by na projektu nevylepšovali nic. Do projektu by studenti z praktických důvodů zapojili i další předměty, hlavně výtvarnou výchovu a informatiku, dále potom občanskou nauku a další předměty podle oboru zvolených osobností. Jeden student by si přál více her.

Shrnutí: Má hypotéza se potvrdila pouze částečně. Studenti se ve svých odpovědích ani jednou nezmínili o tom, že by vypustili práci doma a že by si přáli ulehčit ze svých povinností, u projektu jim pouze scházela lepší organizace a více času a materiálů k práci. Celý projekt by ale rádi doplnili o zábavné prvky a vyhovovalo by jim praktičtější propojení s realitou. Na osobnostech jim přijde zajímavý také jejich osobní rozměr a životní příběh, který jim výčet úspěchů zlidšťuje. Studenti by si rádi hráli, ať už v jakékoliv formě. Při práci na projektu by uvítali hlavně pomoc vyučujících výtvarné výchovy a informatiky, zapojením těchto hodin by navíc získali víc času a práci by nemuseli dokončovat doma.

5.9 Zhodnocení otázky č. 9

Měli jste na práci a přípravu projektu dostatek času?

V této otázce studenti vybírali z možnosti ANO, SPÍŠ ANO, SPÍŠ NE, NE.

Předpoklad: Tato otázka je velmi individuální. Některé skupiny svoji práci splnili dobře a včas, jiné s tím měli problém, někteří, aby svoji práci stihli v hodině, vyvinuli velké úsilí a práci stihli, jiné skupiny byly spíše laxní a práci museli dodělat doma. Očekávala bych proto hodnocení spíše průměrné.

Studenti se ve svém hodnocení rozhodovali nejvíce mezi možnostmi SPÍŠ ANO, pro které se rozhodlo devět studentů a SPÍŠ NE, které nakonec zvolilo šest studentů. Další dva zvolili možnost ANO a zbývající dva možnost NE.

Shrnutí: Má hypotéza se potvrdila. Na výsledek měla patrně vliv skutečnost, zda se studenti, pracující ve dvojici, mezi sebou znali a byli z jedné třídy a mohli se tak domlouvat ve škole i mimo seminární hodinu.

5.10 Zhodnocení otázky č. 10

Co vnímáte na projektu „Kdo je to?“ jako nejhorší? Co se vám nelíbilo a co vás nejvíc nebavilo?

V této otázce nevybírali studenti z žádných možností.

Předpoklad: Pro studenty byla asi nejméně zábavná samostatná práce, tj. příprava prezentace a napsání medailonku. Některým se jistě nelíbilo, že jim los přiřadil do dvojice jiného partnera, než jakého by si přáli a na některých byla znát i velká nervozita při prezentování svojí práce, což jim mohlo být také nepříjemné.

Nejvíce studentů mělo ve svých odpovědích výhrady ke skladbě dvojic, celkem čtyři studenti. Tři studenti se vyjádřili nelibě k tvorbě medailonku, třem se nelíbila hlavně prezentace a tři nebavilo vyhledávání informací k jejich osobnosti. Jednoho nebavilo poslouchat cizí prezentace a jednomu bylo nepříjemné, že musel hodnotit cizí práci. Jednoho nebavilo hlavně kreslení a podle jednoho studenta bylo vše ok.

Shrnutí: Má hypotéza se potvrdila, pro studenty byla nejméně zajímavá a zábavná samostatná práce, tzn. tvorba prezentace a medailonku. Vzhledem ke svým společenským vazbám nebyli spokojeni se způsobem rozdělování do dvojic, což je pochopitelné, ovšem vzhledem

k sociálním cílům projektu bylo toto rozdělení nutné, stejně tak jako prezentování v cizí třídě. I když bylo pro některé nepříjemné, vzhledem k jejich malým zkušenostem bylo velmi důležité proto, aby se naučili takové situace zvládat, mluvit před cizími lidmi a prezentovat svoji práci.

5.11 Zhodnocení otázky č. 11

Co vnímáte jako největší pozitivum projektu „Kdo je to?“ ? Co vás nejvíc bavilo?

V této otázce studenti nevybírali z žádných možností

Předpoklad: Domnívám se, že studenti jsou schopni ocenit téma projektu a uvědomit si, že je pro ně dobré začít trénovat prezentace co nejdříve.

Z odpovědí, které studenti v dotazníku uvedli, vyplynulo, že je na celém projektu nejvíce zaujalo téma. Ocenili rozšíření svého povědomí o osobnosti, o kterých se ve škole neučili a které jsou zajímavé. Kromě osobností ocenili také rozdělení témat podle fotografií, zapojení kreslení do jejich činností a ve dvou případech i můj přístup a zpestření běžné výuky. Dva studenti také ocenili, že si mohli vyzkoušet prezentaci před cizí třídou a jeden závěrečnou exkurzi.

Shrnutí: Má hypotéza se potvrdila, studenti skutečně ocenili téma projektu, které jim připadá zajímavé. Studenti dále ocenili i některé součásti projektu, jako prezentace, přestože se jim do prezentování před cizími studenty nechtělo, zpětně si někteří uvědomili, že to byla cenná zkušenost. Podobně tomu bylo i u rozdělování témat podle fotografií, které studenty zaujalo. Projekt jako takový byl pro ně vítanou změnou zaběhnutého režimu. Pozitivně vnímali i závěrečnou exkurzi, na kterou se těšili.

Závěr

Bakalářská práce byla rozdělena na dvě rovnocenné části. A sice na část teoretickou, ve které jsem se snažila shrnout základní poznatky o projektové výuce, na základě dostupné literatury a na část praktickou, ve které jsem si osobně vyzkoušela jaké to je takový projekt realizovat v praxi

V teoretické práci jsem začala s obecným definováním výukové metody a klasifikací výukových metod podle nejuznávanějších autorů. Následně jsem se již zaměřila konkrétně na projektovou metodu. V první řadě jsem se pro získání kontextu a souvislostí zabývala historickým vývojem projektové metody ve světě i v českém prostředí, který jsem popsala ve druhé kapitole. Za velice důležitou část práce považuji terminologické vymezení pojmů, které jsou v ní klíčové, jedná se hlavně definici pojmu projekt, projektová metoda a projektová výuka. Touto problematikou se zabývá třetí kapitola teoretické části práce. Následující dvě kapitoly se již věnují přípravě a realizaci projektu, přičemž nevynechávají ani způsob prezentace výsledků projektu a jeho hodnocení. V šesté kapitole jsem se věnovala typologii projektů. Tato kapitola ukazuje rozmanitost pohledů na projekt, ty nejužívanější hlediska jsem se navíc pokusila přiblížit podrobněji. V teoretické části jsem se nevyhnula ani shrnutí pozitiv a negativ projektové metody, které je třeba vždy uvážit před realizací jakéhokoliv projektu. V poslední kapitole teoretické části jsem se pokusila stručně vymezit využití projektové metody v humanitních předmětech, tato kapitola souží jako jisté shrnutí celé teoretické části.

Teoretická část práce byla rozčleněna na pět samostatných kapitol a jejich dílčích podkapitol. V první řadě jsem si v první kapitole stanovila hlavní cíle, v druhé kapitole byly popsány výchozí pozice pro realizaci projektu. Samotné realizaci navrhovaného projektu se věnuje třetí kapitola, která popisuje projekt v od první až po závěrečnou (osmou) hodinu. Následující čtvrtá kapitola se věnuje zhodnocení projektu z mého pohledu, tedy do jaké míry byly splněny vytyčené cíle, jaké byly podmínky pro realizaci a k jakým změnám v projektu jsem byla nucena na jejich základě přistoupit. Poslední pátá kapitola hodnotí projekt z pozice studentů, kteří se ho účastnili. Toto hodnocení vychází z dotazníku, který studenti vyplnili a který je součástí příloh bakalářské práce.

Během práce na mé bakalářské práci jsem získala své první zkušenosti s projektovou výukou. Díky této první zkušenosti jsem dospěla k názoru, že projektová metoda, jakožto jedna ze stále ještě méně používaných výukových metod, je poměrně náročná a s nejistým výsledkem. Ovšem pokud se ve výsledku podaří, je velice pozitivní a přínosná. Během svého prvního projektu jsem se setkala s celou řadou úskalí, kterými se však pedagog nesmí nechat odradit.

Dokonalá příprava projektu asi neexistuje, takže pedagog musí být neustále připraven řešit nepředvídatelné situace. Vyučující by měl být vždy připraven a vědět si rady, když studenti nesplní, co mají, když nefunguje technika, když škola nemá prostory nebo potřebné pomůcky, když schází peníze, když referující žák onemocní, když si studenti nepřinesou pomůcky. Když nechtějí spolupracovat.

Na druhou stranu jedním ze základních pozitiv projektové metody je fakt, že pro studenty stále ještě není běžnou součástí výuky a je proto určitým zpestřením předávání učiva prostřednictvím výkladu. Projektová výuka také umožňuje hlubší propojení jednotlivých předmětů a tím poskytuje širší souvislosti v učivu. Pokud se vyučujícímu podaří studenty správně namotivovat a nadchnout má téměř vyhráno. Pro projektovou metodu je totiž velice důležité, aby studenti měli osobní zájem na práci, kterou dělají a věděli přesně proč a za jakým cílem jdou. V tomto ohledu je příprava na projektové vyučování velmi důležitá a náročná. Z vlastní zkušenosti vím, jak je těžké vžít se do pocitů studentů a správně je motivovat k práci.

Pro mne osobně bylo velice zábavné projekt vymýšlet. Nadchla jsem se pro jeho téma a očekávala jsem, že studenti budou v práci stejně nadšení jako já. To také způsobilo mé přehnaně vysoké očekávání, které jsem od studentů měla. Nedokázala jsem se správně vžít do jejich situace a uvědomit si, že mají mnoho starostí s jinými předměty, kterým musí věnovat také svoji pozornost a čas. Očekávala jsem od nich maximální nasazení, které jsem ovšem nedostala.

Osobně si myslím, že pro takový projekt, do kterého jsem se pustila, jsem neměla vhodné podmínky. Po dnešní zkušenosti bych ho realizovala s mladšími studenty a ve škole, kde bych působila jako pedagog a znala dokonale tamní podmínky a klima školy. Pokusila bych do něho zapojit i jiné předměty a realizovala bych ho delší časový úsek a s mnohem lepší přípravou. Myslím si, že pro humanitní vědy je projektová výuka velmi vhodná a byla by škoda ji nevyužívat.

Seznam literatury

- CANGELOSI, J. S. Strategie řízení třídy. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.
- DVOŘÁK, D. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. 144 s. ISBN 8071785563
- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E.; NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s. ISBN 8085783282
- JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1994. 52 s. ISBN 8090173705
- KALHOUS, Z.; OBST, O. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. 160 s. ISBN 8021041420
- KRET, E. *Učíme (se) jinak*. Praha: Portál, 1995. 132 s. ISBN 8071780308
- KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- KUBICOVÁ, S.; SOLÁROVÁ, M. *Integrovaná projektová výuka v přírodovědném vzdělávání*. Ostrava: PřF OU, 2007. 62 s.
- KUBICOVÁ, S. *Projektová výuka v biologickém vzdělání na ZŠ a SŠ*. Ostrava: OU, 2007.
- LERNER, I. J. *Didaktické základy vyučovacích metod*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 176 s.
- LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 168 s.
- MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU, 1997. 89 s. ISBN 8021015497
- MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: MU, 1994. 121 s. ISBN 8021010312
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno. MU, 1994. 113 s. ISBN 8021002107
- MAŇÁK, J. Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků. Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 344 s.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 8071780707

PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. 108 s. ISBN 8071780723

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 9788073674168

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 8071786217

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1821-7.

SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 212 s.

SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 216 s.

TOMKOVÁ, A. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. 176 s. ISBN 9788073675271

VÁCLAVÍK, V. *Učebné metody*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1966. 264 s.

VRÁNA, S. *Učebné metody*. Praha: Nákladem dědictví Komenského, 1938. 250 s.

ŽANTA, R. *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Nákladem dědictví Komenského, 1934. 54 s.

Internetové zdroje

www.projektovevyucovani.cz

www.projektovavyuka.cz

www.modernivyucovani.cz

<http://www.msmt.cz>

<http://www.rvp.cz>

www.zsjz.cz

Seznam příloh

Příloha č. 1: Návrh projektu

Příloha č. 2: Harmonogram práce

Příloha č. 3: Seznam osobností pro projekt „*Kdo je to*“

Příloha č. 4: Dotazník pro zhodnocení projektu „*Kdo je to*“

Příloha č. 1: Návrh projektu

Název: Kdo je to?

Autor: Mgr. Martina Jarošová

Realizace: historický seminář, Gymnázium Jírovce České Budějovice.

Typ projektu:

- podle délky: dlouhodobý
- podle prostředí: školní
- podle počtu zúčastněných: malá skupinka studentů
- podle organizace: jednopředmětový
- podle navrhovatele: připravený uměle (studentkou)
- podle informačních zdrojů: volný

Smysl projektu: Studenti rozšíří své kulturně-historické povědomí o svém okolí a o lidech kolem sebe. Zdokonalí se v práci ve skupině, organizaci práce, schopnosti argumentace, samostatném vyhledávání informací, naučí se toleranci a kompromisu v rámci skupinové práce. Důležitá je též schopnost prezentovat výsledky své práce, a to i před osobami nezúčastněnými v projektu.

Výstup: Studenti si zpracují jednotlivé osobnosti podle zadání, vyhledají si maximum informací a předají je ostatním spolužákům, všichni společně vytvoří „ knihu s medailonky osobností z jejich okolí“.

Předpokládané cíle:

Kognitivní:

- studenti roztrídí a zpracují získané informace

Afektivní:

- žáci se nebojí prosadit svůj názor a návrh
- splní stanovené cíle
- ohodnotí svou snahu, přístup k práci

Psychomotorické:

- žáci vyrobí brožuru, která bude obsahovat společnou práci všech
- zkompletují výsledky své práce do ucelené podoby

- získané informace doplní tematickou ilustrací

Sociální:

- žáci spolupracují ve skupině v průběhu projektu
- zvládají komunikaci mezi skupinami
- při komunikaci ve skupině se shodnou na jednom řešení
- ocení své výsledky práce vzájemně
- své výsledky prezentují i jiné třídě

Předpokládané činnosti:

- vyhledávání informací na internetu a v odborné literatuře
- diskuze
- organizace práce
- střihání, lepení, kreslení... výtvarné projevy
- vytváření PowerPointové prezentace
- výstupy a prezentace výsledků
- kompletování a sešívání brožury

Organizace:

- příprava, rozdělení do skupinek a zadání úkolu
- individuální práce
- práce ve skupinách
- prezentace ve školní třídě
- tvorba brožury
- exkurze
- diskuse a hodnocení

Předpokládané výukové metody:

- metody slovní – vysvětlování,
- metody diskusní
- metody praktické – grafická a výtvarná činnost při tvorbě brožury a prezentace
- metody řešení problémů

Předpokládané pomůcky: Nůžky, lepidlo, pastelky, psací potřeby, fixy, papíry na tvorbu ilustrace, sešívачka na dotvoření brožury, internet a odborná literatura pro vyhledávání informací, program PowerPoint na tvorbu prezentace pro posluchače.

Způsob prezentace projektu: Nejprve prezentace ve třídě pro spolužáky, v další hodině prezentace pro jiné třídy. Výstava výsledné brožury ve školní třídě, či na výstavních prostorách školy.

Způsob hodnocení:

- hodnocení v průběhu projektu učitelem i vzájemné hodnocení studentů
- vzájemné hodnocení výsledků spolužáky i učitelem
- hodnocení projektu studenty

Předpokládané komplikace:

- Neochota studentů vzájemně spolupracovat
- Studenti nesplní zadání, tak jak mají a kdy mají
- Nevyhovující prostory ve třídě a problém s technickým vybavením (rozbitý diaprojektor atd.)
- Odpadnutí plánované hodiny

Příloha č. 2: Harmonogram práce

Datum zadání: 1. 10. 2012

Plánovaný datum ukončení: 26. 11. 2012

Rozvrh práce:

1. Hodina : Seznámení studentů s projektem, rozdělení do skupin, výběr osobností, promyšlení projektu a plán práce.
2. Hodina: Prostor pro individuální práci na projektu dle schváleného plánu práce. Diskuse o připravované exkurzi. Rozvržení výtvarného zpracování.
3. Hodina: Prezentace prvních čtyř skupin, diskuze a hodnocení. Posledních 30 minut práce na výtvarném zpracování.
4. Hodina: Prezentace zbývajících pěti skupin. Dokončování uměleckých ztvárnění,
5. Hodina: Prezentace výtvarných projevů a tvorba brožury (první hodina). Prezentace osobností v jednom z nižších ročníků či v hodině společenskovedního semináře (druhá hodina).
6. Hodina: Diskuze o plánované exkurzi. Prezentace osobností v jednom z nižších ročníků či v hodině společenskovedního semináře.
7. Hodina: Zhodnocení projektu a vyplnění dotazníků
8. Hodina: Exkurze

Příloha č. 3: Seznam osobností pro projekt „Kdo je to?“

František Křižík (technik a vynálezce)

Ladislav Mikeš Pařízek (cestovatel)

Stanislav Provázek (parazitolog)

Alfréd Radok (režisér)

Jiří August Buquoy (myslitel a sklářský vynálezce)

Pavlína ze Schvarzenbergu (umělkyně)

Jiří Maňák (pilot)

Rudolf Hrubec (voják)

Vlasta Kálalová – Di Lotti (lékařka)

Jan Nepomuk Neumann (duchovní)

Marie Teinitzerová – Hoppe (výtvarnice)

Příloha č. 4: Dotazník pro zhodnocení projektu „Kdo je to?“

- ❖ Při vyplňování dotazníku prosím zřetelně označte variantu, která nejlépe odpovídá vašemu názoru.
- ❖ Pokud ani jedna z navrhovaných možností nevyhovuje vaší odpovědi, napište prosím vaši odpověď pod vybrané možnosti.
- ❖ Pokud máte k možnosti z výběru doplňující poznámku, připište ji prosím hned za ni.
- ❖ Pokud nejsou v nabídce možnosti odpovědi, vyjádřete svůj názor co nejpresněji vlastními slovy.
- ❖ Dotazník je anonymní, nepodepisujete se.

1. Máte zkušenosti s projektovým vyučováním?

- ANO
- NE

2. Líbil se vám projekt „Kdo je to?“?

- ANO
- SPÍŠE ANO
- SPÍŠE NE
- NE

3. Byli jste spokojeni s jeho průběhem?

Ohodnoťte prosím vaši spokojenost známkou (celou) 1-5 (1=nemám výhrady, 5=nejsem spokojen/a).

.....

4. Přivítali byste obdobný projekt ve výuce i v budoucnosti?

- ANO
- SPÍŠE ANO
- SPÍŠE NE
- NE
- NEVÍM

5. Myslíte si, že je dobré znát regionálně výjimečné osobnosti?

- ANO, měl by je znát každý
- NE, je to zbytečné
- ANO, když chci maturovat z dějepisu
- NE, ve škole je mi to k ničemu
- Nevím, je mi to jedno

6. Znali jste osobnosti z projektu?

- ANO všechny
- NE, ani jednu
- Některá jména jsem již slyšel/a , ale bližší informace jsem neměl/a

7. Byl podle vás projekt dostatečně připraven?

- ANO
- NE
- NEVÍM

8. Co byste na projektu vylepšili? Jaké další předměty a činnosti byste v projektu uvítali?

9. Měli jste na práci a přípravu projektu dostatek času?

- ANO, vše se dalo stihnout ve škole
- SPÍŠE ANO, ovšem část příprav jsem musel dodělávat doma
- SPÍŠE NE, většinu příprav jsem musel dělat doma
- NE, nestíhal jsem práci dělat ve škole a všechno tak musel dělat doma

10. Co vnímáte na projektu „Kdo je to?“ jako nejhorší? Co se vám nelíbilo a co vás nejvíc nebavilo?

11. Co vnímáte jako největší pozitivum projektu „Kdo je to?“ ? Co vás nejvíc bavilo?