

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Projektová výuka jako cesta k rozvoji občanských kompetencí u žáků na
1. stupni ZŠ**

Project teaching method as a way to develop the independence of pupils in the
1st grade of elementary school

Karolína Lerchová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Projektová výuka jako cesta k rozvoji občanských kompetencí u žáků na 1. stupni ZŠ“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6. dubna 2024

.....

Karolína Lerchová

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Janě Staré, Ph.D., za trpělivé vedení a odborné konzultace při vypracování této diplomové práce.

Ráda bych také poděkovala Mgr. Štěpánce Horákové, za nevyčerpatelnou psychickou podporu na konci mého studia.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá popsáním a argumentováním podmínek, za nichž žáci iniciují vlastní posun v rámci projektové výuky. Ta svou komplexností dovoluje žákům se efektivně zapojit do vlastního vzdělávání a posouvat jejich vlastní kompetence, především ty občanské, stejně jako sociální a personální.

První část diplomové práce popisuje projektovou výuku jako celek, včetně její definice, jednotlivých druhů, výhod a nevýhod. Poté následuje právní ukotvení projektové výuky a kurikulární dokumenty, kterých se projektová výuka týká. Věnuje se rovněž tématu žáka a jeho cesty za vzděláním. Dále navazuje část diplomové práce popisující jednotlivé fáze tvorby projektu, včetně motivace, přípravy i kritérií hodnocení.

Druhá, praktická část, se zaměřuje na akční výzkum. Nejprve si pokládá výzkumné otázky výzkumu a formuluje cíl. Stejně tak stanovuje vhodné metody, díky kterým získá relevantní data. Výzkum je rozdělen do tří po sobě jdoucích fází. Nejprve proběhne rozhovor s respondenty před zahájením projektu. V průběhu aktivního zpracování projektu dochází k pozorování a záznamu dat do předem připraveného záznamového archu. Navazuje pak rozhovor po dokončení projektu.

Z výzkumu vyplývá, že pokud je žákům dána důvěra v jejich schopnosti a jsou dlouhodobě vedeni ke skupinové práci, lze jejich občanské kompetence rozvíjet za pomoci projektové výuky.

Klíčová slova: projektová výuka, samostatnost žáka, tvorba projektu, občanské kompetence, akční výzkum

Abstract:

The thesis deals with describing and arguing the conditions under which pupils initiate their own shift within project teaching. This complexity allows pupils to engage effectively in their own education and to shift their own competencies, above all civic ones, as well as social and personnel ones.

The first part of the thesis describes project teaching as a whole, including its definition, individual types, advantages and disadvantages.

This is followed by the legal anchoring of project teaching and curricular documents involved in project teaching. There is also discussed the subject of the pupil and his education journey. It also follows part of the thesis describing the various phases of project development, including motivation, preparation as well as evaluation criteria.

The second, practical part, focuses on action research.

First, it asks research questions of research and formulates a goal.

Similarly, it establishes appropriate methods by which it obtains relevant data. The research is divided into three consecutive phases.

Firstly, there will be an interview with respondents before the project starts. During the active processing of the project, the data is observed and recorded in a pre-prepared record sheet.

A conversation then ensues after the project has been completed.

Research suggests that if pupils are given confidence in their abilities and are led to group work in the long term, their civic competence can be developed with the help of project teaching.

Keywords: project instruction, independence learner, project creation, civic competence, action research

Obsah

Úvod	8
1 Projektová výuka	12
1.1 Projektová výuka - Definice	12
1.2 Druhy projektové výuky	13
1.3 Výhody a nevýhody projektové výuky.....	14
1.3.1 Výhody	14
1.3.2 Nevýhody	16
1.4 SHRNU TÍ.....	17
2 Právní ukotvení projektové výuky	18
2.1 Kurikulární dokumenty	18
2.2 Ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	18
2.3 Neziskové organizace	19
2.4 Klíčové kompetence	20
2.5 Aktivní občanství.....	21
2.6 Žák prvního stupně vzhledem k občanství a projektové výuce.....	21
2.7 SHRNU TÍ.....	23
3 Žák a jeho cesta za vzděláním.....	24
3.1 Základní typy učení	24
3.2 Učební styly - VARK	26
3.2.1 Samostatnost žáka	27
3.2.2 Sebehodnocení žáka	29
3.3 Další druhy netradičních vyučovacích metod	30
3.4 SHRNU TÍ.....	31
4 Obecná kostra tvorby projektu	32
4.1 Co by měl učitel znát před projektem?	32
4.2 Role učitele v průběhu projektu.....	33
4.3 Fáze tvorby projektu.....	34
4.4 Motivace a příprava projektu.....	35
4.5 Jak žáky podpořit v průběhu.....	36
4.6 Kritéria hodnocení	37
4.7 Reflexe.....	37

4.8	SHRNUTÍ.....	38
5	Cíl a výzkumná otázka výzkumu	39
5.1	Použité metody	39
6	Akční výzkum	40
6.1	Kontext výzkumu a respondenti	40
6.2	Realizace výzkumu.....	40
6.3	Tvorba otázek k rozhovorům.....	42
6.4	Rozhovor před projektem	44
6.4.1	Vyhodnocení rozhovorů před projektem	45
6.5	Pozorování	47
6.6	Rozhovor po projektu	51
6.6.1	Vyhodnocení rozhovorů	53
6.7	Reflexe.....	56
6.8	Vyhodnocení získaných dat.....	57
7	Diskuse.....	61
	Závěr.....	63
	Seznam použité literatury	65
	Seznam použitých zkratek	68
	Přílohy	69

Úvod

Moderní učitel, který se snaží posunout svou práci vpřed, se logicky musí zajímat o nejnovější trendy ve vzdělávání a snažit se si v nich najít to, co jemu samotnému připadá nejvíce přínosné s ohledem na jeho žáky. V průběhu mého studia na vysoké škole jsem měla možnost se seznámit s mnoha trendy, strategiemi a metodami práce, přičemž některé jsem od začátku považovala za velmi nosné.

V projektovém vyučování spatřuji velký smysl, neboť se žáci musejí plně zapojit do práce, čímž získávají nejen znalosti, ale často i mnohé praktické zkušenosti, které jim frontální výuka nikdy nemůže dát. Dle mého názoru v rámci frontální výuky nemá učitel šanci sledovat míru zapojení všech žáků, obzvláště v početnějších třídách. Tímto způsobem má učitel nejen lepší přehled o tom, co se aktuálně v jaké tvořící skupině děje, ale dochází k zapojení všech žáků naráz, neboť se i žáci navzájem kontrolují a povzbuzují ke společné práci.

Pokud netvoříme projekt v nové třídě, která se ještě navzájem nezná, mají už žáci povědomí o schopnostech jednotlivých spolužáků a jejich přednostech. Jsou tedy častokrát schopni rozdělit si práci tak, aby odpovídala dovednostem jednotlivců v rámci skupiny. Za důležité považuji i to, co jsem již ve své praxi vyzorovala, že se mohou snáze zapojit žáci cizinci, kterým ostatní žáci pomohou vysvětlit jejich úkol v týmu. Zadají jim konkrétní práci, i přes jazykovou bariéru, která je v jiných případech spolupráce může spíše brzdit.

V dnešní době je pro žáky obzvláště důležité rozvíjení jejich občanských kompetencí. Podporuje se jejich spolupráce, naslouchání, respektování názorů a přesvědčení ostatních. Projektová výuka může být jedním z vhodných nástrojů k jejich rozvoji. Ve třídě, ve které učím, byly občanské kompetence v minulosti nedostatečně rozvíjeny, což mě přivedlo na myšlenku, že projekty mohou využít kromě mých oblíbených metod z oblasti dramatické výchovy, které se mi v minulosti osvědčily, i jiným způsobem. V rámci spolupráce musejí totiž žáci pro úspěch společného výstupu nejen naslouchat ostatním, ale i respektovat jejich názory a přesvědčení. Samotné téma zvoleného projektu ve třídě bylo pak spojení tematického plánu a rozvíjení kompetence, která vede k lepšímu chápání základních ekologických souvislostí a environmentálních problémů.

Považuji za vhodné zmínit, že projektová výuka není vhodná pro každého učitele. Učitel se v ten okamžik totiž stává průvodcem, který sice může žáky nasměrovat a pomáhat jim, pokud narazí na nepřekonatelnou překážku, ale participace stojí na straně žáků. Ne každý učitel vydrží nezasahovat v průběhu jejich práce, aniž by byl požádán.

V době mého vlastního studia na základní škole se nám naše paní učitelka rovněž pokoušela zapojit do výuky projekty. Dnes však vím, že o projekty jako takové nešlo, spíše o centra aktivit, kde žáci pracují na jednotlivém úkolu a poté se přesouvají k dalšímu, jež na ten původní často nenavazuje ničím jiným než společným tématem.

K uvědomění si rozdílu mezi centry aktivit, zážitkovým učením a projektovým učením, mě přivedla shodou náhod diplomová práce mé kolegyně z vysoké školy, která stejně jako já hledala pro sebe své vhodné téma, kterému by se chtěla věnovat. Původně to vypadalo, že náš výzkum povede podobným směrem. Zajímaly jsme se o projekty jako takové, zapojení žáků, o přínosu pro děti. Kolegyně se k psaní diplomové práce dostala dříve než já, tudíž jsem mohla pozorovat její průběh. Ukázalo se, že náš plán naštěstí nakonec nebyl tak podobný, jak se původně zdálo. Co zajímavého však z její práce vyplynulo, byla myšlenka, že jedním z úskalí podpory aktivního zapojení žáků do projektové výuky je schopnost ustoupit do pozadí a nezasahovat do jejich práce. Pro učitele s větší potřebou kontroly to může být skutečnou profesní výzvou.

Součástí studia na vysoké škole je nejen poučení se z vlastních chyb, ale i z chyb ostatních, proto bych ráda svou práci vzala za trochu jiný konec. Velmi mě zajímá, jak moc se vlastně žáci dokáží zapojit, pokud je nevedeme za ruku, pouze jim ukazujeme cestu. Chci zkoumat, do jaké míry mohou děti pracovat volně bez zadaných kritérií pro práci bez toho, aniž bych do jejich projektu zasáhla. Osobně totiž zastávám názor, že mohu být dobrým průvodcem a dávat dětem dostatečné mantinely, ve kterých se mohou držet.

Třída, kterou jsem začátkem roku převzala, nebyla schopná vzájemné spolupráce. Žáci nebyli zvyklí pracovat ve skupinách a měli výrazné potíže v rozhodovacím procesu ohledně mnoha věcí. Očekávali direktivní rozhodnutí učitele o všem, co se týkalo výuky, a nepředpokládali, že by se museli v čemkoliv samostatně rozhodnout. Od září jsem tedy aktivně budovala jejich kompetence v komunikaci, rozhodování, spolupráci i sebehodnocení své práce, za pomoci skupinových prací, sebehodnotících formulářů, častého měnění zasedacího pořádku v rámci hnízd. Vedlejším produktem této diplomové práce, který je však

velmi významný pro mou vlastní práci, bude zjištění, zda se snaha o zlepšení jejich vzájemné spolupráce vyplácí a mohu již pozorovat nějaké změny.

Mám z tématu pocit, že má smysl, neboť je to právě rozvoj občanských kompetencí, na které se v současnosti klade opodstatněný důraz. V rámci základního vzdělávání připravujeme žáky pro jejich budoucí život a orientace ve společnosti je jedním z klíčových bodů, kterých se snažíme dosáhnout. Projektová výuka by mohla být jedním z vhodných nástrojů pro jejich podporu.

Nezanedbatelný je i přínos pro další učitele, kteří se o téma projektové výuky aktivně zajímají, rádi by ho například použili i ve své vlastní výuce, a rádi by znali výhody a nevýhody, jaké projektové vyučování může přinést. Velmi by mě potěšilo, pokud by si v budoucnu některý z kolegů vzal tento text jako návod k tomu, jak s projektovou výukou začít, na co se připravit, čeho se vyvarovat a jak si upravit vše podle toho, aby mu projektová výuka vyhovovala osobně, ale zároveň prospěla třídě, kterou učí.

První část diplomové práce bude popisovat projektovou výuku jako celek, včetně její definice, jednotlivých druhů, výhod a nevýhod. Poté bude následovat právní ukotvení projektové výuky, kurikulární dokumenty i ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Práce bude rovněž obsahovat i výčet neziskových organizací, popíše klíčové kompetence a rozebere aktivní občanství a pohled žáka prvního stupně vzhledem k němu. Je také nutné zpracovat obecně téma žáka a jeho cesty za vzděláním. Nejprve vytvoří výčet základních typů učení a popíše učební styl VARK. Nebude chybět ani popis samostatnosti žáka a zmínka o dalších netradičních druzích vyučovacích metod. Dále bude navazovat část diplomové práce popisující jednotlivé fáze tvorby projektu, včetně motivace, přípravy, výčtu klíčových znalostí učitele před zahájením projektové výuky i kritérií hodnocení.

Druhá, praktická část, se zaměří na akční výzkum, který bude rozdělen do několika částí. Nejprve si musí položit výzkumné otázky výzkumu a formulovat cíl. Stejně tak je nutné si stanovit vhodné metody, díky kterým lze získat relevantní data. Praktická část shromáždí veškeré dostupné údaje nabyté v rámci akčního výzkumu. Ten bude rozdělen do tří po sobě jdoucích fází. Nejprve proběhne rozhovor s respondenty před zahájením projektu. V průběhu aktivního zpracování projektu, může dojít k pozorování a záznamu dat do předem připraveného záznamového archu. Navazovat pak budou rozhovory po dokončení projektu. Vhodné bude také zařadit reflexi na závěr.

Cílem diplomové práce je popsat a argumentovat podmínky, za nichž žáci iniciují vlastní posun v rámci projektové výuky.

1 Projektová výuka

Projektová výuka představuje dynamickou vyučovací metodu, která propojuje teorii s praktickými zkušenostmi a poskytuje žákům prostor k aktivnímu zapojení do vlastního učení. V následující kapitole se autorka zaměří na různé druhy projektové výuky, zhodnotí její výhody a nevýhody a poskytne náhled do toho, jak tato forma výuky může obohatit vzdělávací prostředí.

1.1 Projektová výuka - Definice

Projektová výuka má kořeny v různých pedagogických a psychologických konceptech. Jejich základem byla první ucelená studie Kilpatricka z roku 1918 (in Valenta, 1993), o projektovém vyučování, která navazovala na práci amerických pragmatických pedagogů, především J. Deweye.

Aby bylo možné bádát o konkrétním vlivu projektové výuky na žáky, je nejprve nutné definovat projektovou výuku jako takovou. Tomuto tématu se věnovalo či stále věnuje mnoho odborníků (Dewey, Kilpatrick, Richardson, Stromzand, Dvořáková, Čipera, Mazáčová, Valenta, Naar, Kašová, Lojdová). Jejich názory na to, čím projekt je a co musí obsahovat, se výrazně rozcházejí.

I přestože se odborníci neshodnou na všech bodech, některé z nich mají společné.

Činčera s Mazáčovou říkají, že *„Projektové vyučování patří k takovým organizačním formám či metodám výuky, které se orientují na aktivní procesy osvojování poznatků a zkušeností. Vychází z psychologie učení, podle níž mají aktivita smyslů a motorická aktivita kladný vliv i na intelektuální výkonnost, na motivaci a na zapamatování.“* (2021, str. 11).

Oproti nim Markéta Dvořáková parafrázuje Deweye, který tvrdí, že učení se děje pomocí řešení životních situací a problémů, kterým žák čelí. Zdůrazňuje, že se nejedná pouze o přípravu dítěte na život, ale že žák již na škole žije a proto je potřeba, aby zážitky prožíval už v průběhu svého studia. Pokud se žák účastní projektu, získává povědomí o společenském tématu, osvojuje si účel dané činnosti a získává dovednosti a prožitky (2009, str. 12).

Dle Průchova a Vetešky andragogického slovníku je projektová výuka definována jakožto: *„Metoda výuky v níž se žáci - studenti aktivně zapojují do samostatného zpracování určitých témat (projektů), jež se týkají plánovaného učiva.“* (2014, str. 226). Zmiňuje rovněž

propojení s životní realitou a použití praktické činnosti žáků. Ve své další publikaci Pedagogický slovník (2009, str. 226), ještě dodává, že výsledkem takové činnosti bývá výrobek nebo výtvarný či slovesný produkt. Jinými slovy hovoří o výstupech, se kterými žáci svůj projekt zakončí.

Projektová výuka je založena na principu, že student nejlépe porozumí učivu, když má možnost aplikovat své znalosti a dovednosti na skutečné situace. Jsou zkoumány různé přístupy k projektové výuce, včetně projektů orientovaných na řešení problémů, výzkumných projektů a projektů zaměřených na tvorbu produktů. Každý z těchto druhů projektů přináší specifické výhody a vytváří prostředí pro rozvoj klíčových kompetencí, jako je týmová spolupráce, kritické myšlení a komunikace.

1.2 Druhy projektové výuky

Vzhledem k tomu, kolik odborníků se v minulosti i současnosti věnuje této problematice, není žádným překvapením, že rozdělují projektovou výuku do více odlišných druhů na základě různých kritérií.

Rozdělení Killpatrickovo, otce projektové výuky, je nutno zmínit jako první. Projekty rozděljuje dle jejich účelu na:

1. Projekt, který se snaží vtělit myšlenku či plán do vnější formy. Staví se zde “skutečnost”.
2. Projekt jehož cíl je estetická zkušenost.
3. Projekt, který usiluje o to, rozřešit problém.
4. Projekt, který vede k získání dovednosti (Valenta, 1993, str. 5).

Valenta cituje Hosice (1993, str. 5), který se shoduje s Killpatrickem v rozdělení projektů ve třech bodech, jsou to body 1, 3 a 4. Rozšiřuje své rozdělení ještě o jeden bod, kterým je:

1. Projekt hodnotící (např. porovnání dvou firem)

Sám Valenta (1993, str. 6) rozděljuje projekty podle jiných kritérií:

- podle navrhovatele
- podle místa
- podle času konání
- podle počtu žáků

- podle velikosti

Toto rozdělení doplňuje ve své knize Kratochvílová (2009, str. 49) o:

- podle účelu projektu
- podle informačních zdrojů

Zcela jiný úhel pohledu přináší Dömischová (2011, str. 40), jež cituje Freye (1992, str. 18)¹, který uvádí, že se dají projekty rozdělit podle délky trvání na:

- projekty malé - 2 - 6 hodin
- projekty střední - 1 den až 1 týden
- projekty velké - 1 týden až několik let

Zde je možné vidět, že na rozdělení druhů projektové výuky můžeme pohlížet z různé perspektivy, zatímco Killpatrick s Holicem sledují účel projektu, Valenta, Kratochvílová a Dömischová považují za klíčové vnější vlivy, což způsobuje výrazně detailnější rozdělení.

1.3 Výhody a nevýhody projektové výuky

Před tím, než se většina učitelů pustí do používání pro ně nové metody, zjistí si, jaký přínos by měla pro jejich výuku. Na následujících řádcích autorka zkoumá různé aspekty a rozměry této inovativní pedagogické metody. Současně zvažuje také nevýhody a výzvy, které s sebou projektová výuka přináší.

1.3.1 Výhody

Ve své publikaci *Učíme v projektech* (2009, str. 9) píše Tomková, Kašová a Dvořáková o výhodách projektového vyučování. Patří mezi ně především:

- prostor pro ucelení poznatků v rámci mezipředmětového propojení
- příležitost pro podporu samostatnosti žáků, budování pocitu zodpovědnosti za jejich vlastní práci, to vše v rámci bezpečného prostředí školy
- rozvoj klíčových kompetencí

Valentův (1993, str. 7) seznam předností projektové výuky je značně rozsáhlejší.

- *Má motivační sílu.*

¹ FREY, K. *Die Projektmethode*. Basel: Belz Verlag, 1992, s. 49. ISBN 3-407-50106-4.

- *Je blízká logice životní reality a je přirozená, tím vede k užitečným efektům vzdělání a výchovy.*
- *Zaměstnává a formuje celou osobnost.*
- *Umožňuje kvalitativní diferenciaci (podle sklonů, zájmů atd.) a individualizaci ve vyučování (demokratizuje!).*
- *Učí spolupracovat.*
- *Učí diskutovat a formulovat názory.*
- *Učí řešit problémy.*
- *Učí tvořit, podněcuje intuici a fantazii.*
- *Učí hledat informace.*
- *Má mravní dimenzi (vnitřní kázeň, odpovědnost, tolerance, etika vedoucího a vedeného).*

Za zajímavé lze považovat náhled Dömischové (2011, str. 42–43) která se nebojí rozdělovat výhody i nevýhody z různých úhlů pohledu. Na problematiku tedy nahlíží z úhlu pohledu učení žáka, učitele i školy jakožto instituce. Ve výhodách věnuje největší pozornost procesu učení, což dává smysl, neboť vede k cíli, to jest podpořit učení žáka.

Hledisko procesu učení:

- *dosahování cílů základního vzdělávání*
- *rozvoj klíčových kompetencí*
- *průřezová témata*
- *integrace, mezipředmětové vztahy*
- *příprava na řešení problémů a problémových situací v každodenním životě*
- *přirozený způsob poznávání*
- *chápaní v celistvostech*
- *interkulturní učení*
- *sociální učení*
- *změna v organizaci výuky*

Hledisko žáka:

- *větší motivovanost*
- *změna postojů žáka*
- *respekt k individuálním potřebám žáka*

Hledisko učitele:

- *změna role učitele*

Hledisko školy jako instituce:

- *otevřenost školy okolnímu světu a institucím*

Dömischová přináší nové body, o kterých se její předchůdci nezmiňovali, například zapojení průřezových témat či interkulturní učení.

Ačkoliv lze s výše zmíněnými body souhlasit, ani tak se nezdá, že by byl seznam dostačující. Klíčové je zmínit jasné propojení teorie s praxí za pomoci učení konáním. Může dojít k snazšímu zapamatování poznatků, neboť projekty využívají více různých stylů učení. S tím souvisí rovněž žákovo používání většího množství zdrojů, vyhledávání na internetu, radění se s rodiči, vyhledávání v knihách i v učebnici. Konečná podoba projektu je v rukou žáků, proto v takový moment vzniká citová vazba k projektu, díky čemuž může žákům na výsledku záležet více, než v případě frontálního učení či vyplňování pracovních listů.

1.3.2 Nevýhody

Tomková bohužel nezmiňuje nevýhody, které může projektové vyučování přinést, zato Valenta (1993, str. 7.) přichází se seznamem možných úskalí:

- Pokud není projekt dostatečně organizován, ztrácí kvůli přílišné volnosti smysl.
- Učitel musí vhodně zvolit míru svého zapojení a vlastní zodpovědnosti dětí.
- Netvořit “projekt pro projekt”, držet se školního vzdělávacího plánu
- Uvědomit si, že bezpečné prostředí školy nikdy perfektně nenasimuluje životní situace venku, na které žáky připravujeme. Žáci jsou vyňati z kontextu.
- Je nutné mít možnost nakládat s vyučovacím časem dle aktuální potřeby.
- Učitel by měl být organizačně zdatný s rozsáhlými znalostmi učiva i pedagogiky.

V tomto případě jej Dömischová (2011, str. 50) spíše doplňuje:

Hledisko žáka:

- riziko vzniku nekázně

Hledisko učitele:

- *časová náročnost*
- *neznalost principů PV*
- *nedostatečná zkušenost pedagogů*

Hledisko školy jako instituce:

- *organizační náročnost*

Zajímavé je, že Dömischová nepřichází s žádnými nevýhodami z hlediska procesu učení. Můžeme se jen dohadovat, zda to je proto, že metoda může přinášet pro proces učení skutečně jen samá pozitiva nebo zda je autorka v tomto smyslu zaujatá a chce projektovou výuku co nejvíce zpopularizovat.

Autorka považuje za vhodné doplnit tento výčet ještě o několik poznatků. Mezi další nevýhody mohou patřit hůře uskutečnitelné požadavky na materiál. Projekty také bývají obtížnější na hodnocení, což může některé učitele odradit.

1.4 SHRNU TÍ

Moderní pedagogika cílí již mnoho let na potřeby žáků. Jednou z cest, jak jim vyjít naproti může být i projektová výuka. V této kapitole došlo k ujasnění, že jde o pedagogický přístup, který klade důraz na praktické a autentické učení prostřednictvím projektů, který nabízí řadu výhod, včetně podpory klíčových dovedností, motivace k učení a zapojení žáků do reálných problémů. Pochopitelně, jako žádný přístup, není ani tento bez nedostatků. Příklady mohou být náročnost v plánování a realizaci projektů, potřeba dostatečné podpory a správného vedení. Přestože se mohou objevit výzvy, je důležité si uvědomit, že projektová výuka může otevřít dveře k novým možnostem a přinést mnoho prospěchu jak učitelům, tak žákům, a tím přispět k bohatší a efektivnější výuce ve školách.

2 Právní ukotvení projektové výuky

V této kapitole se bude autorka věnovat ukotvení projektové výuky v rámcovém vzdělávacím projektu, jednotlivým strategiím k aktivnímu občanství, které jsou zaneseny v kurikulárních dokumentech. Nelze vynechat ani organizace podporující projektovou výuku, stejně jako obecné vysvětlení, co to projektová výuka sama o sobě je, a jak může napomáhat žákovi prvního stupně při jeho učení k aktivnímu občanství. Kapitola pojednává rovněž o klíčových kompetencích žáka.

2.1 Kurikulární dokumenty

Jedním z nejzásadnějších kurikulárních dokumentů České republiky je Bílá kniha, tedy Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (dále jen Bílá kniha), ve které je zakotvena komplexní vládní strategie pro rozvoj vzdělávacích zařízení. V tomto dokumentu je zmínka o projektové výuce jako o nástroji pro usnadnění diferenciaci či individualizaci výuky. Uvádí, že je vhodná pro aktivní, samostatnou práci žáků, při které mohou více proniknout do tématu. (2001, str. 38). V rámci klíčových kompetencí je kladen důraz na využívání aktivních výukových strategií, kam je právě projektová výuka zařazována, pro přeměnu encyklopedického pojetí vzdělání a rozvoj těchto kompetencí (2001, str. 91).

Mezi další kurikulární dokumenty patří Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Školní vzdělávací program, který z Rámcového programu vychází a tvoří si jej každá škola sama.

2.2 Ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Využívání projektů jakožto vhodných nástrojů pro vzdělávání uznává i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Dlouhodobé projekty jsou dokonce i povinnou informací pro charakteristiku školy v rámci tvorby Školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) všech škol (str. 155). Učitel je tím, kdo volí tuto metodu, ale podle nových ustanovení v rámci novely zákona o pedagogických pracovnících, platných od 1.1.2024 může ředitel stanovit v rámci ŠVP zadávání specifických úkolů, projektů (str. 148). Projekty jsou dále zmiňovány v rámci zasazení průřezových témat, jakožto povinná součást základního vzdělávání na prvním i druhém stupni (str. 125). Více se však o projektech na

prvním stupni nehovoří. Výrazně více jsou zmiňovány v rámci druhého stupně ZŠ. Na druhém stupni základního vzdělávání je přímo v RVP ZV zakotveno, že je možné v rámci aktivního způsobu poznávání zadávat komplexnější a dlouhodobější úkoly či projekty, čímž učitel přenáší na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání (str. 8). Nejedná se pouze o malé projekty v časové dotaci několika málo vyučovacích hodin, ale i o vytváření podmínek pro spolupráci škol na mezinárodních projektech (str. 17). Stejně tak RVP nezapomíná na důležitost oblasti vzdělávání Umění a kultura, kde je projekty možné realizovat i v rámci hudební, výtvarné a dramatické výchovy (str. 81). Žáci tak mají možnost nalézat propojení vztahů, nalézání různých variant řešení pod společným tématem (str. 81).

Základní školy nejsou jedinými organizacemi, kterým záleží na blahu českého vzdělávání. Patří sem i několik neziskových organizací, které považují projektovou výuku za hodnou své podpory.

2.3 Neziskové organizace

Mnoho neziskových organizací zaměřilo v poslední době svůj pohled na vzdělání v České republice. Některé z nich dokonce přímo označují projektovou výuku jako vhodný nástroj v moderním vzdělávání. Jedním z důvodů může být, že projektová výuka může poskytnout prostor pro inovace ve výuce, kde se kombinují tradiční výukové metody s moderními přístupy. Neziskové organizace mohou přinést nové perspektivy a zdroje, které obohacují vzdělávací proces.

Ekoškola - Děti se stávají aktivními a sebevědomými lidmi, kteří jsou sami iniciátory změn. Podporují rozvoj klíčových dovedností, jako jsou kritické myšlení, řešení problémů a komunikace. Zároveň podporují udržitelný rozvoj.

Člověk v tísní - Jejich vizí je škola otevřená všem dětem, která vede žáky k porozumění souvislostem, globální odpovědnosti a respektu k druhým. Projekty orientované na sociální nebo ekologické otázky umožňují studentům aktivně se angažovat ve společnosti a přispívat k pozitivním změnám.

Aktiv - YouthWatch - Slovensko-český mezinárodní projekt. Jeho cílem je podpořit mládež k dobrovolnictví a aktivní angažovanosti v komunitě už v mladším věku. Projektová výuka v jejich podání poskytuje studentům příležitost učit se prakticky a aplikovat teorii na reálné situace.

Active Citizens - zaměřují se na vzdělávání především středních škol a pedagogů. Kladou si za cíl rozvíjet školy jako centra komunitního života. Navrhují projekty, které se týkají aktuálních sociálních i ekonomických problémů.

Dalším důvodem pro propojení neziskových organizací a školního projektového vzdělávání může být například zvyšování motivace studentů, protože jim poskytuje možnost studovat témata, která je skutečně zajímají. Neziskové organizace mohou přinést inspirativní projekty, které propojí učební obsah s praktickými a relevantními zážitky pro studenty.

Těmito způsoby mohou neziskové organizace prostřednictvím projektové výuky významně přispět k rozvoji a podpoře školství.

2.4 Klíčové kompetence

Základní vzdělávání je samo o sobě stvořeno pro to, aby žáky připravilo na jejich budoucí život. Z toho důvodu jsou v rámci RVP ZV stanoveny klíčové kompetence, kterým by měl být přizpůsoben celý vzdělávací obsah, aktivity i činnosti, které ve škole probíhají (2021). Jak říká Průcha, klíčové kompetence jsou schopnosti, znalosti a dovednosti, které jedinec potřebuje k úspěšnému fungování ve společnosti a na trhu práce. Tyto kompetence jsou považovány za základní a jsou nezbytné pro celoživotní učení, osobní rozvoj a aktivní účast ve společnosti (Průcha et al., 2009).

V rámci základního vzdělávání jsou ministerstvem školství za klíčové považovány:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní.

Klíčové kompetence samy o sobě jsou rozsáhlé téma, o kterém by bylo možné psát mnoho stránek. Tato diplomová práce si však klade za cíl hovořit blíže o kompetenci občanské, které se bude blíže věnovat v následujících dvou podkapitolách.

2.5 Aktivní občanství

“Projektová výuka jako cesta k rozvoji občanských kompetencí u žáků na prvním stupni ZŠ” se konkrétně zaměřuje na rozvoj občanských kompetencí, je proto vhodné ji blíže rozebrat. Aktivní občanství je klíčovým prvkem demokratické společnosti, který přispívá ke spravedlnosti ve společnosti. Zahrnuje nejen plnění základních občanských povinností, jako je hlasování a dodržování zákonů, ale také aktivní účast občanů na veřejném životě a snahu o pozitivní změny ve společnosti.

Již v rámci prvního stupně je vhodné žáky vést k povědomí o vhodném chování ve společnosti a jejich roli v budoucnu. Podle autorky existuje předpoklad, že žáci budou v životě zastávat určité role, na které by měli být co nejlépe připraveni. Čím lépe jsou k těmto dovednostem vedeni občanským vzděláváním na prvním stupni, tím snáze si budou uvědomovat souvislosti na druhém stupni. Jak říká Protivínský a Dokulilová (2012, str. 14), žákovi by tak mělo být umožněno získávat vše potřebné k tomu, aby se mohl aktivně podílet na řešení problémů, které trápí jeho okolí a společnost. Žák tak může získat pocit sounáležitosti. Aktivní občanství je pak aplikace těchto získaných poznatků v praxi.

2.6 Žák prvního stupně vzhledem k občanství a projektové výuce

Projektové vyučování může být vynikajícím nástrojem pro vzdělávání o občanských tématech a demokracii. Tím, že žáky aktivně zapojuje do reálných projektů, podporuje tato metoda jejich schopnost kritického myšlení, rozhodování a komunikace. Při projektech zaměřených na občanské téma se studenti mohou aktivně zabývat problémy ve své komunitě, analyzovat různé perspektivy a spolupracovat na hledání řešení. Tímto způsobem získávají hlubší porozumění demokratickým principům a občanským hodnotám, a současně rozvíjejí dovednosti potřebné pro aktivní účast ve veřejném životě. Zároveň je pro mladší žáky snazší najít si k tématům pozitivní vztah, neboť se jich často osobně dotýká. Učitel, který svou třídu zná, může dané téma uzpůsobit i potřebám dané třídy. Žáci se tak stávají informovanějšími ohledně problémů svého okolí, a zároveň mohou přicházet s nápady na zapojení se do společenského rozvoje.

V praxi to může vypadat tak, že učitel vyvolá diskusi o tom, zda je něco, co by chtěli ve své škole nebo okolí domova změnit. Žáci sami častokrát přijdou s nápady, které učitelům ani nepřijdou na mysl. Učitel také může s žáky procházet místní tisk, webové stránky města

nebo se jít společně podívat na městskou vývěsku. Po prodiskutování různých problémů, kterým mohou lidé v jejich okolí čelit, mohou žáci sami přicházet s návrhy na možná řešení. Tento moment tvoří ideální situaci pro spuštění projektu.

Učitel také pochopitelně může zvolit jinou variantu evokace, vhodnější pro jím vybrané téma, vycházející z ŠVP či ročníkového plánu. V takový moment je žákům předloženo téma, ale žáci hrají rovněž významnou roli v rozhodovacím procesu. Míru zapojení žáků do rozhodování znázorňuje takzvaný Žebřík participace podle Daniše et al. (2021).

Stupeň (ne)participace	Popis
8 Nápad od žáků, vtáhnou do rozhodování i dospělí	Mladí lidé iniciují projekty a do rozhodování vtáhnou i dospělí. Tyto projekty zplnomocňují mladé lidi, ale zároveň jim umožňují učit se z životních zkušeností a vědomostí dospělých. Na procesu se podílejí společně.
7 Nápad od žáků, jejich vlastní realizace	Mladí lidé iniciují a vedou projekt, jsou plně odpovědní za proces i finální výstupy. Role dospělého zde může (ale nemusí) být motivační či mentorská.
6 Nápad od dospělého, žáci spolurozhodují	Dospělí iniciují projekty, ale rozhodují společně s mladými lidmi. Žáci hrají významnou úlohu v rozhodovacím procesu.
5 Žáci jsou informováni a radí	Dospělí iniciují projekt a přizvou mladé lidi na poradu. Žáci jsou informováni o tom, jak jejich příspěvek bude využit, ale výsledné rozhodnutí provedou dospělí.
4 Žáci jsou instruováni a informováni	Mladým lidem jsou dány specifické role a jsou informováni o tom, jak a proč jsou zapojeni.
3 Symbolická (falešná) účast	Zdá se, že mladí lidé mají slovo, ale ve skutečnosti nemají reálnou možnost spolurozhodovat. Projev dětí je vítán, ale není mu opravdu nasloucháno.
2 Žáci jako dekorace	Mladí lidé jsou používáni k podpoření cíle dospělých. Někde se objeví, ale nemají opravdové slovo a jejich zapojení nepřináší žádné důsledky.

1 Manipulace	Dospělí využívají mladé lidi, aby splnili jejich cíle, a ještě předstírají, že to mladí lidé chtějí.
---------------------	--

Rozdíl v uchopení občanskovědních témat mezi prvním a druhým stupněm je zřejmý. Zatímco mladší žáci potřebují témata jim blízká, pochopitelná a snáze uchopitelná, starší žáci již mohou více preferovat výzvy v podobě řešení různých společenských problémů. Čím dříve se však žáci na prvním stupni naučí v rámci projektů poznávat témata nejen aktivního občanství, tím snáze se jim bude učit nejenom na stupni druhém, ale případně i v dalším vzdělání.

2.7 SHRNU TÍ

Každá pedagogická metoda, byť alternativní, by měla mít určité ukotvení v kurikulárních dokumentech. V takovém případě nelze metodu považovat pouze za určitý pokus, ale cestu stojící na pevných základech odborných důkazů. Projektová výuka není pouze smyšlenkou, ale regulérní metodou zakotvenou v rámci Národního programu vzdělávání v České republice. Kapitola dále zdůraznila zmínky o tomto tématu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Rovněž zmínila neziskové organizace, které svým aktivním zapojením přispívají k rozvoji našeho školství.

V kapitole autorka popsala klíčové kompetence, na které navázala konkrétním popisem kompetence občanské a aktivního občanství jako takového. Nebylo možné vynechat ani pohled z pozice žáka prvního stupně vzhledem k občanství v rámci projektové výuky. Blíže se žákovi věnuje kapitola následující.

3 Žák a jeho cesta za vzděláním

Tato kapitola bude věnována žákům, jejich vzdělávacím potřebám a způsobům, jakými může projektová výuka přispět k jejich naplnění. Prozkoumá rozmanité aspekty vzdělávacího procesu, které ovlivňují jednotlivé žáky, včetně jejich motivace, samostatnosti a učebních stylů. Zároveň se bude zabývat tím, jak projektová výuka může poskytnout žákům prostředí pro aktivní učení, rozvoj klíčových dovedností a aplikaci teoretických znalostí do praxe. Nezapomene ani na výčet dalších druhů netradičních vyučovacích metod, mezi které projektová výuka patří. Kapitola zkoumá, jakým způsobem může žákům projektová výuka napomoci v získání co nejkvalitnějšího vzdělání.

3.1 Základní typy učení

Aby bylo možné hovořit o typech učení, je nutné nejprve definovat učení samotné. Podle Průchy et al. (2009, str. 323–234) jde o proces, v jehož průběhu se člověk mění. Sám pak ve své publikaci parafrázuje i J. Čápa, který říká, že učením člověk získává zkušenosti, a že naučené je opakem vrozeného. V andragogickém slovníku (2014, str. 277) pak Průcha rozšiřuje definici o poznámku, že smyslem učení je přizpůsobování se novým situacím a jde o základní podmínku lidské existence. Janišova definice je výrazně nejkratší podle něj je učení “*činnost žáků ve vyučovacím procesu*”. (2006, str. 38). Z hlediska psychologie říká Fontana, že učení je poměrně trvalá změna, ke které u člověka dojde na základě určité zkušenosti. (2014, str. 146). Z těchto poznatků tedy vyplývá, že učení je multifaktorový proces, kdy se člověk na základě určité činnosti či zkušenosti mění.

Každé dítě je jedinečná osobnost s individuálními potřebami a přístupem k činnosti. Některé děti preferují vizuální formy učení, jako jsou obrázky a diagramy, zatímco jiné dávají přednost auditivním informacím nebo praktickému, konkrétnímu učení. Učení můžeme rozdělit podle řady hledisek. Nejpřehlednější výčet přináší Jiří Mareš v knize Pedagogická psychologie (2013, str. 68–70):

třídící kritérium	typ učení
podle procesů a činitelů, jichž se týká	učení senzoričné
	učení percepční
	učení senzomotorické
	učení verbálně pojmové
	učení emocionálně - motivační
	učení sociální
	učení vedoucí ke změně osobnosti
podle časoprostorových a silových charakteristik	učení postupné
	učení typu "vše nebo nic"
	učení pravděpodobnostní
podle míry vědomého záměru	učení záměrné
	učení intencionální
podle vnější formy a použitého postupu	učení bezděčné, incidentální, neuvědomované, průvodní
	učení vtiskováním (imprinting)
	učení nápodobou
	učení přivýkáním, habituací
	učení klasickým podmiňováním
	učení operantním, instrumentálním podmiňováním
	učení latentní, skryté

	učení poučováním
	učení pokusem a omylem
	učení pomocí algoritmů
	učení pomocí heuristických strategií
	učení na základě vhledu
podle subjektu učení	učení u subhumánních organismů
	lidské učení
	učení programů a technických systémů
podle podílu subjektu (nositele) učení na učení	učení se spontánní autoregulací
	učení s vnějším řízením
	učení v interakčním dialogu
	učení s vědomou autoregulací

Důležitým aspektem vzdělávání je rozpoznání těchto různorodých stylů učení a poskytování variabilních metod a zdrojů, aby bylo dosaženo optimálního porozumění. Přizpůsobivý a individualizovaný přístup k výuce nejenže respektuje rozmanitost způsobů, jakými děti absorbují informace, ale také podporuje jejich celkový rozvoj a úspěch ve vzdělávání. Pro výběr vhodných metod v rámci individualizace výuky by si měl učitel uvědomovat preferovaný učební styl žáka.

3.2 Učební styly - VARK

Jak bylo zmíněno výše, každé dítě se učí jiným způsobem. Jedním z cílů základního vzdělávání je naučit děti, jak se mají učit, tedy dovést je k tomu, aby si pro sebe našli svůj nejvhodnější styl učení, který jim bude vyhovovat. Teorie VARK, jejíž název je zkratkou prvních písmen anglických názvů, přináší srozumitelný přehled podle smyslových preferencí. Tento styl učení popsal Neil D. Fleming:

Neverbální:

Visual - zrakově - sluchový styl - tento styl učení je nejvhodnější pro žáky, kteří si snadno zapamatují obrázky, grafy, fotografie a podobně. Je pro ně důležité mít vše barevně vyznačené a graficky zpracované.

Kinestetický - pohybový styl - pro žáky s tímto stylem je důležité moci si činnost vyzkoušet, učí se stylem pokus - omyl, k učení potřebují pohyb.

Verbální:

Aural - sluchový styl - pro žáky, u kterých převažuje sluchový učební styl je nejlepší, když mohou poslouchat přednes učitele, číst si nahlas co píše či se učit povídáním o tématu s někým dalším.

Read/write - zrakově - slovní styl - v tomto stylu převažuje schopnost učení se z odborných textů, žáci si dokáží vybavit i celou stránku textu a nepotřebují k učení nikoho dalšího.

V momentě, kdy žák pozná svůj učební styl, výrazně se zvýší nejen efektivita jeho učení, ale i samostatnost v práci.

3.2.1 Samostatnost žáka

Aktuální směřování vzdělávacího systému ČR ukazuje na snahu, aby si žáci uvědomovali, že je to právě jejich vlastní snaha, která je posouvá kupředu. Přebírají tak zodpovědnost za své vlastní vzdělání místo toho, aby veškerou práci vložili do rukou učitele. Ten sice žáky vede na jejich cestě, nicméně má omezené limity, kam až může žáka bez jeho vlastního přičinění posunout.

Tento přístup klade důraz na rozvoj žákovy samostatnosti, kritického myšlení a iniciativy žáků, žáci se tak stávají aktivními účastníky svého vlastního učení. Učitelé v této nové roli přijímají funkci průvodců, kteří žákům pomáhají objevovat, učit se a rozvíjet své dovednosti a schopnosti.

Pokud chceme toto téma zkoumat důkladněji, musíme se podívat více do historie. Dittrich (1987, str. 326–327) uvádí, že je možné zkoumat tři stádia vývoje pohledu na tuto problematiku.

1. Samostatnost žáka jakožto zaktivizování žáka a zaměření jeho pozornosti na dané téma
2. Rozvoj znalostí v průběhu procesu samostatné činnosti žáka
3. Prostředek k rozvoji osobnosti žáka

Tento třetí a poslední bod je pohledem, který se aktuálně v České republice užívá, avšak ne každý jej dovede rozpoznat a uvést do praxe. Základem je správně formulovaný cíl, který žáka nejlépe posune kupředu. Výše uvedené body se zdají být logické. Podle Dittricha (1987, str. 326–327) však lze narazit na další možné rozdělení. Obecně vzato mohou být rozdělena takto:

1. *definice orientující se na formu vztahu učitel —žák; tedy takové, které zdůrazňují relativní omezení podílu bezprostřední řídicí činnosti učitele vzhledem k žákům — tj. např. Jesipov, Jurčo, MikeFson, Grulich, Stračár, pedagogický slovník atd.;*
2. *definice zdůrazňující obsahovou stránku činnosti při samostatné práci žáků — tj. používání vědomostí, dovedností a návyků, řešení nových úkolů, aplikace vědomostí v nových situacích —, které reprezentují definice Maňáka či Dostála;*
3. *komplexnější definice, které vyzdvihují rozvoj osobnosti žáka a víceméně spojují obě výše uvedená hlediska — tj. definice Tupého, Píckové, pozdější definice Maňáka, Pidkasiťého atd.*

Jde tedy především o to, jak se autoři dívali hodnotově na to, že i cesta může být cíl, to jest, že žák se mění a posouvá v průběhu činnosti a nejen až na jejím konci, a jaký postoj k tomuto procesu zaujímá žákův učitel.

Pokud se tato změna náhledu na odpovědnost vzdělání, kdy se klade důraz na aktivní zapojení žáků a jejich osobní odpovědnost za vlastní učení, ujme natolik, že se stane v budoucnu přirozenou součástí našeho vzdělávacího systému, přinese to prospěch jak pro jednotlivce, tak pro celý vzdělávací systém.

3.2.2 Sebehodnocení žáka

Sebehodnocení je klíčovým prvkem ve vzdělávacím procesu, který umožňuje žákům aktivně reflektovat nad svým učením a osobním rozvojem. Je to dovednost, která žákům umožňuje hodnotit svůj pokrok, identifikovat své silné stránky a oblasti potřebující zlepšení. Učitelé by měli vést žáky k průběžnému sebehodnocení tím, že jim poskytnou nástroje a prostředky k tomu, aby si mohli svůj pokrok uvědomovat a zhodnocovali ho kriticky. Podle Rakoušové (2008) může mít průběžné sebehodnocení pozitivní vliv mimo jiné i na komunikační schopnosti žáků a jejich chování. Pozitivní sociální atmosféra jim umožňuje rozvíjet dovednosti reflexe a sebereflexe, které jsou klíčové pro efektivní komunikaci. Navíc může mít sebehodnocení také vliv na rozvoj osobnosti žáků tím, že posiluje jejich sebevědomí, motivaci a schopnost přijímat zodpovědnost za vlastní učení a rozvoj. Formanová (2012, str. 40) souhlasí, navíc zmiňuje důležitost sebeřízení jakožto samostatné rozhodování a plánování, kdy se sebevědomý žák rovněž nevyhýbá zodpovědnosti a je si jistý svými schopnostmi i jejich limity.

Rakoušová rovněž zmiňuje, že je nutné nezapomínat na autentičnost každé osobnosti. Je tím pravděpodobně myšleno, že učitel nemá zapomínat na to, že i když aplikuje podporu sebehodnocení plošně na celou třídu, různé osobnosti budou mít vždy různorodé reakce. Díky pravidelnému sebehodnocení mohou žáci lépe porozumět svým potřebám, cílům a hodnotám, což přispívá k jejich celkovému osobnímu růstu.

Kromě toho, že sebehodnocení posiluje komunikační schopnosti a rozvíjí osobnost žáků, má také širší dopad na jejich učení a vzdělávání. Když žáci aktivně a pravidelně reflektují svůj pokrok a identifikují oblasti, které vyžadují zlepšení, jsou lépe vybaveni k tomu, aby přijímali informace a nové poznatky. Důraz na průběžné sebehodnocení podporuje metakognitivní dovednosti žáků, což znamená, že jsou schopni monitorovat a regulovat své vlastní myšlení a učení. Tato schopnost je klíčová pro efektivní učení a rozvoj žáků, protože jim umožňuje být aktivními účastníky svého vlastního vzdělávacího procesu a dosahovat tak lepších výsledků. Učitelé by měli vytvářet prostředí, které podporuje průběžné sebehodnocení a poskytovat žákům zpětnou vazbu a podporu, aby mohli rozvíjet své dovednosti reflexe ještě více. Zpočátku může jít o malé kroky, například doplňování předpřipravených vět, později si žáci navyknou na jejich znění a jsou schopni je aktivně používat. Tento přístup ke vzdělávání pomáhá žákům překonávat překážky, dosahovat svých cílů a připravuje je na úspěšný budoucí život mimo prostředí školy.

3.3 Další druhy netradičních vyučovacích metod

Projektová výuka je pouze jednou z mnoha zajímavých alternativních metod, které může učitel ve své práci využít. Některé z nich jsou natolik rozsáhlé, že je užívá celá škola organizovaně a má je zapsané ve svém ŠVP. Mezi takové patří například jazyková metoda Helen Doron², Feuersteinova metoda instrumentálního obohacení³. K takovým častokrát musí mít učitel certifikát o absolvování vzdělávacího kurzu či semináře. Dále jsou tu však originální postupy učení, které si volí učitel sám, jak uzná za vhodné, když bere v úvahu individualitu svých žáků ve třídě.

Alternativních vyučovacích metod nalezneme po celém světě bezpočet. Jde o téma, kterým se zabývala a stále zabývá řada odborníků (Čapek, Montessori, Parkhurstová,...). Pro lepší přehlednost autorka zvolila výčet podle Červenkové⁴. U ní můžeme najít netradiční výukové metody pod názvem Komplexní výukové metody viz. výčet.

- Frontální výuka
- Skupinová a kooperativní výuka
- Partnerská výuka
- Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- Kritické myšlení
- Brainstorming
- Projektová výuka
- Výuka dramatem
- Otevřené učení
- Učení v životních situacích
- Televizní výuka
- Výuka podporovaná počítačem
- Sugestopedie a superlearning
- Hypnopedie

Ačkoliv některé výše uvedené metody, se nemusí zdát býti příliš alternativní, zejména frontální, skupinová a kooperativní výuka, mnoho dalších z nich, se již v denním užívání

² <https://helendoron.com/method/>

³ <https://cogito-centrum.cz/metody-naseho-uceni>

⁴ <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>

učitelů vyskytovat nemusí. Učitel by si měl za svou kariéru vyzkoušet alespoň některé druhy alternativních metod, případně pouze některé prvky z nich, aby zjistil jaká cesta jemu, jakožto pedagogovi, vyhovuje, a zda některé prvky nepomohou jeho žákům na cestě v jejich vzdělávání.

3.4 SHRNU TÍ

Vzdělání není jednoduchá cesta, jde o náročný proces plný překážek, které má žák za pomoci svého učitele překonat. Nejde pouze o cíl samotný, ale o celý průběh základního vzdělání. Aby mohl učitel být erudovaným průvodcem, musí znát základní typy učení, vhodné učební styly pro své žáky, mít přehled alespoň o některých netradičních vyučovacích metodách, kterými může ozvláštnit svou výuku, ale také si uvědomovat důležitost samostatnosti žáka.

4 Obecná kostra tvorby projektu

Než se učitel pustí se svými žáky do projektu, měl by mít o jeho tvorbě dostatečně hluboké znalosti, aby došlo efektivně k rozvoji žáků. Tato kapitola se věnuje tomu, co má učitel znát před samotným zahájením, jaké jsou jeho fáze. Autorka začíná s motivací, která vytváří základní půdu pro angažovanost žáků a jejich zapojení do tvůrčího procesu. Při přípravě projektu bude zkoumat důkladné plánování a design, zahrnující koncepci projektu a stanovení jeho cílů. Následně se bude věnovat důležitému průběžnému vedení projektu a podpoře žáků v průběhu realizace, aby učitel zajistil udržení jejich motivace a efektivní spolupráci. Kapitola se dále zaměřuje na kritéria hodnocení, která pomáhají hodnotit dosažené výsledky a reflektovat proces projektového vyučování. Každá fáze představuje klíčový prvek celkové struktury, jež umožňuje dosáhnout plného potenciálu projektového učení a podporuje rozvoj žáků v komplexním vzdělávacím prostředí.

4.1 Co by měl učitel znát před projektem?

V okamžiku, kdy se učitel rozhodne zahájit se svou třídou projekt, předpokládá se jeho znalost učiva, pedagogiky a mnoho dalšího, co schopný profesionál v oboru zná. Tato kapitola se však více zaměřuje na to, co si možná každý učitel plně neuvědomuje. Následující řádky by měly některé otázky, které mohou ještě před spuštěním projektu vyplynout, osvětlit.

Pro začátek je vhodné zmínit rozdíl mezi projektovým a tematickým vyučováním. Tyto dva pojmy se mohou svým významem snadno plést. Společnou mají integraci různých vyučovacích předmětů pod jedno téma. Zatímco však tematická výuka má v centru zájmu téma a žáci k němu vyhledávají informace v podtématech, podle Tomkové, Kašové a Dvořákové (2009, str. 14) je projektová výuka více zaměřená na proces, kdy žák plně přebírá odpovědnost za průběh i konečný produkt. V rámci projektu však mohou studenti v rámci získávání podkladů pro projekt použít systém tematické výchovy.

Kromě toho by neměl učitel zapomínat ani na to, že tvoří projekt se svou aktuální třídou, kde jsou různé osobnosti, tudíž má mít na paměti limity své třídy. Jen on zná své žáky na tolik dobře, aby mohl vhodně zvolit míru obtížnosti.

Tomková, Kašová a Dvořáková (2009, str. 20) hovoří o tom, že v případě, že je učitel první, kdo nejen ve své třídě, ale i celé škole, zahajuje projektovou výuku, měl by zvážit schůzku

s vedením školy. V rozsáhlejšímu projektu, který se týká obce, by měl učitel uvažovat o schůzce s vedením města či obce. Snáze se tak dají dohodnout podmínky, za nichž mohou žáci pracovat mimo prostředí školy. Stejně tak nelze zapomínat ani na to, že by měli být informováni i rodiče žáků. Zákonní zástupci jsou ti, kteří rozhodují o vzdělání svých dětí, tudíž by měli vědět, že projekt není pouze mrhání časem, ale jde o příležitost ke kvalitnímu rozvoji.

4.2 Role učitele v průběhu projektu

Zatímco v průběhu klasické frontální výuky, i mnoha dalších způsobů vyučování, je učitel autoritou a hlavním nositelem vědění, v případě projektové výuky se, jak již bylo řečeno, přesouvá pozornost na samostatnou aktivitu žáka. Dochází tak k zásadní výměně, kdy žák přechází do aktivní, zatímco učitel do pasivní role. S tímto názorem souzní Dömischová (2011, str. 55), která přímo používá pojem “průvodce”. Učitel má v této roli za úkol především naslouchat, podporovat z povzdálí a dohlédnout na to, aby žáky práce dostatečně zaujala. Motivaci tedy nelze podceňovat.

Dömischová sama odkazuje na Deweyho (1990)⁵, který zájem dítěte staví do popředí. Podle něj, pokud bude učitel příliš umetat cestičku svým žákům, bude tak oslabovat jejich přirozenou zvědavost a vrozený intelekt, což bude mít neblahé účinky na jeho učení. Učitel se tak musí smířit s jemu možná i nepříjemnou situací, kdy musí upozadit své vlastní ego a nechat žáky pracovat s co největší volností.

Tato pozice nemusí každému učiteli vyhovovat. Každý učitel je samostatnou osobností přičemž někdo dává celkově přednost autoritativním způsobům učení, zatímco jiný má sám od sebe tendenci své žáky spíše doprovázet na jejich cestě.

V průběhu projektové výuky hraje učitel podle Grecmanové a Urbanovcké (1997, str. 39–41) klíčovou roli jakožto “vůdce, organizátor, rádce, soudce, spolupracovník a podněcovatel”. S tím nelze než plně souhlasit. V tomto kontextu se učitel záměrně staví do pozadí a umožňuje žákům volnější pole působnosti a autonomie. Jako vůdce poskytuje směr a inspiraci pro projekt, není tedy v tomto případě považován za vůdce ve smyslu autority, zatímco jako organizátor zajišťuje, aby proces probíhal hladce a efektivně. Jako rádce a podněcovatel podporuje žáky v jejich úsilí a poskytuje jim potřebné nástroje a zdroje pro

⁵ Dewey, J. *Škola a společnost. Článek 1 - Škola a společenský pokrok*. In SINGLE *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 197 s. ISBN 80-04-20715-4

úspěch. Jako soudce zajišťuje, aby práce byla hodnocena spravedlivě a objektivně. Učitel v této roli vytváří prostředí, které podporuje spolupráci, kreativitu a samostatnost žáků, a umožňuje jim rozvoj klíčových dovedností a kompetencí.

Skvěle toto téma shrnuje Tomková, Kašová a Dvořáková (2009, str. 169), která chápe, že změna musí začít především u učitele samotného a jeho vztahu s žáky, pokud totiž bude dlouhodobě pracovat na klimatu třídy, může tak změnit vztah se svými žáky na partnerský, což jim umožní učení bez obavy, že jejich práci někdo bude jakýmkoliv způsobem dehonestovat.

4.3 Fáze tvorby projektu

Stejně jako každá jiná pedagogická metoda, má i ta projektová svou strukturu. Odborníci se však neshodují na všech konkrétních bodech. Diplomová práce zde přináší několik odborných názorů, ze kterých čerpala.

Hned na úvod kapitoly, ještě předtím než nastane čas rozdělení jednotlivých fází, je vhodné připomenout doporučení Tomkové, Kašové a Dvořákové (2009, str. 18), která hovoří o nutnosti vyvarovat se jedné z nejzásadnějších chyb, což je hned na začátku špatně zformulovaný cíl projektu. Tento problém bývá odsunut do pozadí, neboť se učitel příliš soustředí na jiné elementy projektové výuky jako motivaci, vhodně zvolené téma, zajištění vhodného místa pro hlasitější práci, která v rámci projektu samovolně vyplyne, komplikace při plánování či podobu závěrečného produktu. Je to však právě cíl, který dodává celému tomuto počínání smysl.

Dle Dömischové (2011, str. 32–37) jsou fáze projektu takovéto:

- Zrod myšlenky - učitel ještě nemá ujasněnou představu o projektu, ale autor pojmenuje myšlenky, nápady, na kterých poté může pracovat.

U dalších fází se Dömischová odkazuje na Kratochvílovou (2009)⁶:

- Plánování - na konci plánování projektu by měl učitel mít stanovené základní myšlenky, témata, cíl, časovou dotaci, druh projektu, rozdělení činností.
- Realizace projektu - nejdelší část projektu, ve které dochází k realizaci. Je na žácích, které prostředky zvolí.

⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.

- Presentace výsledků - v této fázi žáci odprezentují svůj produkt (např. časopis, koláže apod.)
- Reflexe - Důležitá část projektu, využívá zpětné vazby žáků či všech ostatních, kteří se na tvorbě projektu podíleli.

Z jiného úhlu pohledu na tuto problematiku nahlíží Grecmanová a Urbanovská (1997, str. 39–41), která na rozdíl od Dömschové rozděluje fázi zrodu myšlenky, kterou sama nazývá fází stanovení cíle na podnět, díky kterému dojde k nápadu a formulaci výzkumného problému. Dále se autorky shodují na fázi plánování i realizace projektu (Grecmanovou označována za provedení), na kterou navazuje fáze hodnocení, do které zahrnuje nejen reflexi jako takovou, ale i celkové shrnutí a posouzení výsledku.

Pro přehlednost v rámci diplomové práce zvolila autorka tyto fáze:

- Motivace
- Příprava projektu
- Podpora žáků v průběhu
- Kritéria hodnocení
- Reflexe

Tyto fáze budou podrobněji popsány v následujících podkapitolách.

4.4 Motivace a příprava projektu

Stejně jako v běžné výuce je evokace zásadní podmínkou pro úspěšnost projektu. Pokud jsou žáci zaujati, budou se chtít dozvědět více, takže se mnohem více zapojí do práce. K zaujetí u žáků dojde, pokud budou dodrženy dvě důležité zásady, které Tomková, Kašová a Dvořáková označuje takto (2009, str. 15–16):

- Zásada smysluplnosti - pokud projekt vyplývá z aktuálních potřeb a zájmů žáků, dovedou si mnohem snáze představit důvody, proč se mají projektové výuky aktivně účastnit.
- Zásada spoluúčasti - jestliže mohou žáci aktivně rozhodovat o podobě projektu, zvolených materiálů a pomůcek, zdrojích, plánování času a vybírání vhodných spolupracovníků, prožívá žák silnou vnitřní motivaci, díky čemuž je učení účinnější.

Pokud nedojde k zanedbání těchto dvou zásad, je velká pravděpodobnost, že bude podpořena vnitřní motivace žáka a tím i jeho chuť učit se. Dömischová (2011, str. 68) souhlasí především se zásadou spoluúčasti, kdy podporuje oslabování dominantního postavení učitele a odbourávání důrazu na získávání vědomostí bez vlastního přičinění, naopak zmiňuje důležitost žákovy aktivní role ve výuce.

Dle Tomkové, Kašové a Dvořákové také, *žáky motivují hlavně obtížné úkoly, které odpovídají činnostem a problémům ve skutečných podmínkách* (2009, str. 16). Učitel tedy musí být citlivý diagnostik, který dokáže správně odhadnout míru obtížnosti pro svou konkrétní třídu.

V momentě, kdy došlo k motivační fázi, je možné přejít k fázi přípravné. Tato fáze bude mnohem snáze naplněna, pokud učitel vede žáky k několika zásadním kompetencím důležitým pro zvládnutí náročnosti samostatné či skupinové práce. Žáci, kteří nejsou do té doby vedeni k seberegulaci v učení, metodám práce s informacemi a orientování se v různých druzích zdrojů, mohou čelit v průběhu projektu mnoha nesnázím.

Nelze zapomínat, ani na sociální dovednosti včetně vhodné komunikace a kooperace se spolupracovníky ve skupině. Žáci jež jsou dlouhodobě vedeni k respektujícímu chování, vyjadřování vlastních názorů, naslouchání a argumentaci, budou mít s největší pravděpodobností cestu o něco snazší. Je tedy nutné mít na paměti vhodnou propedeutiku i v oblastech, které se možná na první pohled zdají s projektovou výukou nesouvisející.

4.5 Jak žáky podpořit v průběhu

Může se zdát , že v této fázi učitel nemá mnoho práce, tak tomu však není. Žákům bylo vysvětleno zadání, v ideálním případě jsou motivováni k práci. Dále dle Zormanové (2012) procházejí fází přesného formulování cílů, vytyčili si zásadní otázky, témata i předběžný návrh činností. Poté započnou mapování a třídění informací, takže mohou projekt samostatně realizovat.

V kapitole Žák prvního stupně vzhledem k občanství a projektové výuce bylo hovořeno o Žebříku participace. V něm je sice popisována úroveň zapojení žáků do projektu, nicméně na něj lze pohlížet i z úhlu pohledu zapojení učitele. Učitel se sám musí dopředu rozhodnout, na kolik chce dát prostor svým žákům, a nakolik se naopak aktivně angažovat. Čím více bude do projektu zasahovat, tím více narušuje zásadu spoluúčasti. Učitel by se tedy měl

stáhnout v průběhu aktivní části projektové práce do pozadí, a figurovat spíše jako podpora a průvodce, který může žáky navádět určitým směrem, pokud ho požádají o pomoc.

Z pochopitelných důvodů učitel neustává v motivaci, avšak zpětnou vazbu by si měl nechat až na fázi hodnocení, případně reflexe.

4.6 Kritéria hodnocení

Jak již bylo zmíněno v kapitole o nevýhodách projektové výuky, její hodnocení je věc značně komplikovaná. Je obecně známo, že kritéria hodnocení by měli žáci znát dopředu, aby věděli, co se od nich očekává. Důležité je, aby si učitel uvědomil, jaký je cíl projektu, a z něj při tvorbě hodnocení vycházel.

Konečné hodnocení je v ideálním případě rozděleno na hodnocení učitele a sebehodnocení žáků. Zatímco učitel zahrnuje do svého hodnocení průběh zpracování projektu a jeho výstupy, žáci jsou ti, kteří mohou popsat všechny fáze své práce, včetně případné spolupráce se spolupracovníky v týmu.

V tento moment dochází k prezentování výsledků práce. Dochází k diskuzi o produktu, na který by měl vyjádřit názor každý člen týmu, a pak teprve učitel, aby žáky svým hodnocením nenaváděl k odpovědi. Tomková, Kašová a Dvořáková (2009, str. 19) nezapomíná ani na možnost, aby si učitel dopředu připravil otázky, dotazníky či dokonce hodnotící archy, které může při závěrečném hodnocení využít.

Známkování projektů je komplikovanou záležitostí, o které se obecně odborníci nevyjadřují. Dvořáková (2009), Dömishová (2011) ani Tomková, Kašová a Dvořáková (2009) známky vůbec nezmiňují, hovoří pouze o důležitosti žákova hlubšího porozumění problému a samostatnosti při jejich řešení. Hodnotí pracovní proces ne pouze reprodukci izolovaných poznatků.

Zatímco Dvořáková (2009) fázi hodnocení končí Tomková, Kanišová a Dvořáková (2009) i Dömishová (2011) kladou důraz na důležitost následné reflexe.

4.7 Reflexe

V reflexi se žáci ohlížejí na průběh projektu a uvědomují si jaká byla jejich cesta ke konečnému výsledku. Učitel se tedy orientuje nejen na hodnocení výstupu projektu, ale na celý jeho proces. Žáci zde mají možnost reflektovat svou práci, nalézat alternativní řešení

a možnosti, které by v případě opakování projektu příště použili. Dömishová (2011) navrhuje, aby reflexe probíhala nejen metodou diskuze, ale i například metodou rozhovoru a dotazníku. Podle jejího názoru by se měly k projektu vyjádřit všechny subjekty, které se na projektu podílely, tedy včetně rodičů, pokud žáci jejich pomoc využili. Jedná se o klíčovou fázi projektu, která by neměla být opomíjena.

4.8 SHRNU TÍ

Poslední kapitola teoretické části přinesla informace týkající se obecné kostry projektu. Hovořilo se v ní o tom, co by měl učitel znát před tím, než svůj projekt zahájí. Následuje shrnutí jednotlivých fází od efektivní motivace a přípravu projektu přes průběžnou podporu v průběhu. Dále posuzuje kritéria hodnocení a uvažuje o důležitosti reflexe jakožto zásadního bodu celého projektu.

Na základě této teoretické linky jednotlivých fází, může učitel převést svůj projekt do praxe. Teoretická část diplomové práce slouží jako podklad pro založení výzkumu, kterému se bude věnovat empirická část diplomové práce.

5 Cíl a výzkumná otázka výzkumu

Diplomová práce stojí na předpokladu, že projektová výuka může být vhodným nástrojem pro ovlivnění osobnosti dítěte. Pokud si dítě vyzkouší v bezpečném prostředí školy práci, která by mohla pozitivně ovlivňovat jeho společensko - občanské kompetence, je velká šance, že si tyto kompetence vezme za své a bude je v budoucnu používat. Aby bylo možné vůbec pozorovat změnu, považuje výzkum za zásadní popsat a argumentovat podmínky, za nichž žáci iniciují vlastní posun v rámci projektové výuky, což je rovněž cílem celé diplomové práce.

Autorka si sama dobře uvědomuje, že teorie se nemusí vždy slučovat s praxí. Z toho důvodu si stanovila výzkumné otázky takto: “Jaký je reálný efekt tvorby vlastního projektu na žáka? Co žákům pomáhá při plánování a realizování projektu?,,

5.1 Použité metody

Jak již název diplomové práce sám naznačuje, tento výzkum se zaměřuje především na člověka, sledování jeho pohnutek a posunu v rámci konkrétních situacích. Z toho důvodu od začátku směřovaly výzkumné metody spíše ke kvalitativně orientovanému výzkumu. Jak říká Gavora jde o *“Proniknutí do situací, ve kterých osoby vystupují, protože jen tak jim může výzkumník rozumět a popsat je. , (2010, str. 35)*

Pro zajištění validity výzkumu byl použit třífázový výzkum kombinující dvě metody. Nejprve rozhovor s respondenty před akční částí výzkumu, poté pozorování probíhající v průběhu práce respondentů. Ve třetí fázi pak opět rozhovor s respondenty.

6 Akční výzkum

Ačkoli akční výzkum není žádnou novinkou, koneckonců Stephen Kemmis jej definoval již v roce 1983, do aktivní pedagogické praxe se dostává až v posledních letech. Díky němu může učitel studovat reálnou školní situaci v přirozeném prostředí výuky a ne pouze z akademického povzdálí. Tento způsob výzkumu se v rámci této konkrétní diplomové práce přímo nabízí. Autorka plánuje využít získaná data ve své učitelské praxi. Nejedná se tedy o jednorázovou, ale o dlouhodobou záležitost, jak akční výzkum vyžaduje.

6.1 Kontext výzkumu a respondenti

Výzkum byl realizován v rámci kmenové třídy autorky, kde je třídní učitelkou prvním rokem. Ve třídě se vzdělává 27 žáků, z toho 2 cizinci (vietnamská a ukrajinská národnost). Demografické rozdělení třídy je 17 chlapců a 10 dívek.

Výzkumu předcházela práce od začátku školního roku v rámci předmětu Člověk a jeho svět, kde se autorka s dětmi zabývá přírodovědnou částí. Výzkum proto nebyl úvodní aktivitou, ale součástí celku.

Co se zadání tématu projektu týče, vzhledem k tomu, že v rámci praxe se učitel musí řídit RVP, a rovněž v ideálním případě sledovat ročníkový plán, je málo pravděpodobné, že by učitel zvolil variantu, kdy si žáci vybírají jakékoliv téma v rámci předmětu. Daleko pravděpodobnější je, že se bude držet témat, kterým se má v daném časovém období věnovat. Z tohoto důvodu autorka zvolila pro projekt jednotné zastřešující téma, v rámci něhož mají žáci dostatek volnosti pro kreativní vyžití, a zároveň se autorka drží vzdělávacího plánu. Konkrétním tématem tohoto projektu byly ekosystémy.

6.2 Realizace výzkumu

Před realizací projektu si autorka naplánovala, že žáci budou pracovat ve dnech, kdy ve třídě učí sama, aby žáci mohli na projektu pracovat kontinuálně a nebyli rušeni žádnými přesuny do jiných tříd či přestávkami. Autorce přišlo důležité nechat žáky alespoň nějakou dobu pracovat bez přerušení kvůli proudu myšlenek. Na začátku seznámila žáky s tím, že je projekt součástí její diplomové práce, která jí umožní ukončit vysokou školu. Téma projektu zadala "Ekosystémy okolo nás". Nejprve si žáci udělali myšlenkovou mapu, co o ekosystémech vědí. Protože na začátku roku probírali v rámci předmětu člověk a svět

koloběh vody, hodilo se to do této myšlenkové mapy, čímž začalo první propojování souvislostí. Někteří žáci zprvu vůbec netušili, co ekosystém je, někteří tušili, takže vznikla alespoň základní myšlenková mapa.

Pokud bychom se navrátili zpět do teoretické části, kde autorka v rámci kapitoly Žák prvního stupně vzhledem k občanství a projektové výuce, popisovala žebřík participace podle Daniše et al. (2021), bylo by možné nyní určit v případě tohoto konkrétního projektu míru zapojení žáků do rozhodování. Vzhledem k okolnostem by bylo možné považovat za nejvhodnější úroveň, úroveň 6 - Nápad přišel od dospělého, tedy učitele, žáci s ním spolurozhodují. Učitel iniciuje projekt, ale rozhoduje společně se svou třídou. Žáci hrají významnou úlohu v rozhodovacím procesu. O tom nelze mít pochyb, neboť si kromě zadání a předem daných kritérií hodnocení, museli o veškerých podrobnostech rozhodovat sami dle svého vlastního uvážení.

Společně s žáky autorka zpracovala, jaká kritéria hodnocení má “produkt” projektu. Každý “produkt” měl mít název, podle toho o čem projekt pojednává, žáci měli využívat různé zdroje informací (např. více stránek na internetu a ne jen jedna, rodiče, apod.). Rozsah si žáci určili sami. Shodli se, že by to mělo být alespoň jednu stranu A4 dlouhé, grafické zpracování s obrázkem, aby bylo jasné, co je tématem onoho “produktu”. Všichni se shodli na tom, že ve skupině mají všichni spolupracovat, aby byla práce co nejefektivnější. Když si toto všechno domluvili, žáci se začali rozdělovat do skupin tak, jak chtěli. Tuto možnost autorka ve třídě moc nevyužívá, protože jsou žáci, kteří se vždy spojí do stejné skupiny či vždy zůstanou sami a doplňují skupiny, kde zůstalo místo. Bylo to tedy pro žáky zajímavým zpestřením.

Žáci se rozdělili převážně do skupin, kde byli buď jen dívky nebo jen chlapci. Pouze jedna skupina byla smíšená. Rozdělení do skupin proběhlo den před tím, než se na projektu začalo pracovat, proto někteří žáci již doma zjišťovali, co to ekosystémy jsou. Velice to pomohlo i všem ostatním žákům, protože v den, kdy na projektu začali pracovat a rozdělovali si jednotlivá témata ke zpracování, měli už základ toho, jaké ekosystémy existují. Nakonec si rozdělili témata jezera, les, umělé ekosystémy a dopad člověka na ekosystém.

Skupiny pracovaly ve třídě, kde běžně tráví většinu vyučovacích hodin. Třída má lavice rozmístěné do hnízd, proto pro ně bylo jednodušší najít si pracovní místo, kde by to všem vyhovovalo.

Časová dotace byla původně deset vyučovacích hodin. Po šesti hodinách žáci začali hlásit, že již mají hotovo a mohou jít prezentovat, co vytvořili. Jedna ze skupin si připravila pro žáky video, kde mluvila o svém tématu, bohužel jim nebylo moc rozumět, ale nakonec si poradili, a vše, čemu nebylo rozumět, doplnili nahlas. Další skupina udělala knihu a poslední dvě plakát. Bohužel jedna skupina se nebyla schopna domluvit, takže jen opsali značné množství informací z internetu, ale nikdo jim nerozuměl, a nakonec ani oni sami netušili, o čem mluví.

Průběžně mezi jednotlivými prezentacemi si vždy žáci dali ocenění (co by chtěli ocenit na práci dané skupiny či na jejich produktu) a doporučení (na co si dát pozor při další práci). Také samotní žáci hodnotili, jak se jim pracovalo. Když všichni odprezentovali, pustili video od NEZkreslené vědy, aby si spojili jednotlivé poznatky v celek, a poté žáci začali diskutovat o tom, co by oni sami mohli udělat proto, aby zbytečně neničili ekosystémy, které jsou všude okolo nich. Začali tím, že mohou třídít odpad, který vyprodukuješ ať ve škole či doma, také, že když jdou na procházku, mohou si občas vzít s sebou rukavice a pytlík, a odnést nějaké odpadky, které cestou naleznou. Protože je ve škole veliké procento žáků, kteří dojíždějí, říkali, že je ideální, když se jezdí autobusem, protože jich jezdí více, než kdyby jezdili jednotlivě autem. Nakonec z těchto myšlenek udělali plakát pro ostatní spolužáky, který poté vyvěsili na zeď u třídy.

6.3 Tvorba otázek k rozhovorům

Než mohlo dojít k rozhovorům, bylo nutné si předem stanovit dané otázky. Ty byly rozděleny do jednotlivých spolu souvisejících témat, která jednotlivé podotázky zaštiťovala. Témata byla zvolena tak, aby odpovídala co nejvíce výzkumným otázkám i samotnému cíli diplomové práce. Zároveň byly otázky formulovány tak, aby jim žáci ve čtvrté třídě porozuměli.

Téma	Zvolená otázka
Samostatná práce	Dotazník pro žáka před realizací projektu:
	Preferuješ raději samostatnou práci či práci ve skupině? Odůvodni.
	Pro rozhovor po realizaci:

	<p>5. Proč sis zvolil práci ve skupině a nepracoval jsi raději samostatně?</p> <p>6. Jak se ti spolupracovalo ve skupině?</p>
Aktivní zapojení žáka při realizaci	Dotazník pro žáka před realizací projektu:
	Napadá tě něco, co by sis v rámci (spolu)práce chtěl zkusit?
	Pro rozhovor po realizaci:
	<p>1. Co si myslíš, že se ti na projektu povedlo?</p> <p>2. Podařilo se ti vyzkoušet vše, co sis původně naplánoval?</p>
Výzvy v rámci projektu	Dotazník pro žáka před realizací projektu:
	Co si myslíš, že bude nejtěžší a proč? Co by ti pomohlo danou překážku překonat?
	Pro rozhovor po realizaci:
	<p>3. Jak ses cítil, když jsi všechnu zodpovědnost za finální podobu projektu nesl ty?</p> <p>4. Co ti usnadnilo práci?</p>
Reflexe	Dotazník pro žáka před realizací projektu:
	Co si myslíš, že bude nejtěžší a proč? Co by ti pomohlo danou překážku překonat?
	Pro rozhovor po realizaci:
	<p>3. Jak ses cítil, když jsi všechnu zodpovědnost za finální podobu projektu nesl ty?</p> <p>4. Co ti usnadnilo práci?</p>

Blíže jsou otázky rozebrány v následujících kapitolách.

6.4 Rozhovor před projektem

Na rozhovor před projektem si autorka vybrala respondenty náhodně, dle toho, který žák zrovna mohl a měl čas. Autorka takto volila postup kvůli tomu, aby žáci nebyli vytrháváni z práce. Žáci nevěděli, co je čeká, proto na rozhovor šli mírně nejistí. Autorka se velice snažila, aby z žáků odpadla nejistota, proto je ujišťovala, že se nemusí ničeho bát. Na základě doporučení Chrásky (2016, str. 177) se autorka na začátku všech respondentů zeptala, jak se ten den mají či jakou mají náladu, aby zjistila, jak snadné bude rozhovor vést, a také pro prolomení ledů. Navodilo to do rozhovoru pozitivní náladu, poté již pokládala první otázku. Všichni respondenti byli dotazováni ve stejném pořadí, aby bylo možné lépe porovnávat jejich pocity a myšlenky. Autorka měla značný problém, aby se žáci při vedení rozhovorů vyjadřovali v celých větách. Většina žáků odpovídala jednoslovně či odpovědí "Nevím". Bylo proto velice důležité jim stále připomínat, aby zkusili vše popsat tak, jak to cítí. U většiny žáků to zabralo a poté už byli schopni se více rozprávět. Rozhovor před realizací projektu obsahoval jen tři otázky, a přesto bylo pro některé respondenty velice náročné odpovídat. Nakonec většina žáků odpověděla, a v pozitivní náladě odcházela pracovat dál se skupinou. Jak bylo zmíněno, prvních několik žáků přicházelo velice nervózních, protože se báli toho, co je čeká. Po krátké době si však mezi sebou řekli, jak rozhovory probíhají, a že se není čeho bát, tudíž zbytek žáků už přicházel odpovídat beze strachu, zato s pocitem, že tím pomohou paní učitelce.

V rámci tvorby otázek do dotazníku dbala autorka cíle diplomové práce a formulovala otázky tak, aby byla zachována validita výzkumné metody, a zároveň byly otázky srozumitelné pro respondenty.

Dotazník pro žáka před projektem:

Autorka v rozhovoru před používá místo slova projekt slovo (spolu)práce, protože doteď byl projektem nazýván každý netradiční styl učení, proto nechtěla žáky mást a raději využila jiný název.

1. Preferuješ raději samostatnou práci či práci ve skupině? Odůvodni.
 - Zde je důležité, uvědomit si, že někteří žáci cíleně vyhledávají skupinovou práci, zatímco jiní jsou většími individualisty. Cílem této otázky je zjistit, jaký vzorek respondentů se ve třídě nachází.
2. Napadá tě něco, co by sis v rámci (spolu)práce chtěl zkusit?

- Zde mají možnost ti, které k tématu projektu něco napadá, své myšlenky vyjádřit nahlas, díky čemuž si mohou okamžité nápady ujasnit.
3. Co si myslíš, že bude nejtěžší a proč? Co by ti pomohlo danou překážku překonat?
- Při zamýšlení nad daným úkolem mohou žákům dojít určité souvislosti včetně možných komplikací. Pokud již na začátku své práce vidí nějaký problém, mohou se mu buďto vyhnout, požádat o pomoc, nebo se na něj alespoň zaměřit, aby pro ně bylo snazší jej vyřešit.

Zvolená metoda rozhovoru před a po dala autorce možnost nejen porovnat rozdíl v odpovědích a analyzovat žakovský posun, především v oblasti občanských kompetencí, ale rovněž mohla sledovat posun v komunikaci na začátku a na konci výzkumu.

6.4.1 Vyhodnocení rozhovorů před projektem

V první otázce se respondenti 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11 a 12 shodli na tom, že raději pracují ve skupině, protože jim připadá, že když se spojí více lidí jde jim práce lépe. Oproti tomu se respondenti 2, 3 a 8 shodli na tom, že raději pracují samostatně, protože si mohou udělat práci dle svých představ. Zbývajících 11 respondentů se vyjádřilo, že nedokáží odpovědět.

Ve druhé otázce se respondenti 1, 5 a 11 shodli na tom, že nejtěžší bude pravděpodobně domluva ve skupině, aby se všichni zapojili do práce a rozdělili si, kdo co bude dělat. Respondenti 6 a 10 se shodli na tom, že jim nejvíce vyhovuje, když jim někdo přidělí práci, na které mají pracovat a oni si poté mohou samostatně tvořit. Poté už se odpovědi individuálně lišily. Respondent 3 si chtěl zkusit práci, u které bude muset přemýšlet a bude pro ni tudíž větší výzvou. Respondent 2 chtěl nakreslit nějaký obrázek, 8 chtěl udělat hmatatelný projekt či ukázkou, 9 chtěl vymyslet nějaké aktivity, 4 by chtěl zjistit, jak zajistit, aby v Praze byly vidět hvězdy a 7 nic nenapadlo. Respondenti 12 až 23 se odmítli vyjádřit, neboť si nebyli jisti odpovědí.

Ve třetí otázce se shodli respondenti 1, 4, 5, 9, 12, že nejtěžší bude se ve skupině domluvit, jak skupina bude pracovat a rozdělit si práci. 2, 8 a 11 vůbec netušili, co to ekosystém je, proto předpokládali, že bude těžké to zjistit. Rozhodli se zjišťovat informace pomocí internetu. Respondenti 7 a 10, měli obavy, že nejtěžší bude prezentace před třídou, protože měli strach, že se budou stydět. Číslo 3 vneslo do rozhovoru nový pohled, neboť tvrdilo, že nic není těžké, neboť vše na začátku se zdá být těžké, ale když to dokážeš, tak je to lehké.

Číslo 6 o tom zatím nemohlo nic říci, protože zatím o tom moc nevědělo. Ostatních 11 respondentů netušilo, jaká výzva by pro ně mohla být nejtěžší.

Shrnutí

Ohledně skupinové práce 39 % respondentů upřednostnilo skupinovou práci, zatímco 13 % se cítí lépe při samostatné práci. 48 % se nevyjádřilo. Žáci mohou upřednostňovat práci ve skupinách, protože nemusí vždycky pracovat na plný výkon, ale jejich práce se rozmělní mezi více lidí ve skupině. Někomu z nich vyhovuje, když se o svůj názor může podělit s někým dalším, rádi brainstormují a sdílí své představy. Vzhledem k tomu, že šlo o první odpověď, dochází zde k výraznému zastoupení odpovědi „Nevím.“. Tím, že žáci nebyli až do počátku čtvrté třídy podporováni k vyjadřování ucelených myšlenek, se tato odpověď line celým výzkumem. V části rozhovoru před realizací je však ještě patrnější než ve zbytku výzkumu.

Co se týče jednotlivých nápadů na to, co si chtějí žáci v rámci projektu vyzkoušet, byly mnohdy značně originální a častokrát i k tématu. Největší shoda panovala u skupiny, která si nebyla jistá odpovědí 52 %, a druhá největší skupina 13 % uvažovala o možných komplikacích, které mohou vzniknout v rámci skupinové práce. Další respondenti se pak zamýšleli povětšinou nad výslednou podobou projektu nebo měli myšlenky a nápady, které se projektu přímo týkaly. V této otázce mohlo být pro žáky těžké odpovídat, protože nevěděli, co je čeká, a také v té době netušili mnoho o tématu.

V rámci třetího tématu, tudíž možných komplikací, které mohou v rámci projektu vzniknout, se respondenti v podstatě rozdělili na tři velké tábory. První (22 %) považoval za možnou klíčovou komplikaci rozdělení práce v rámci skupiny. Druhý (13 %) neměl žádné povědomí o ekosystémech, tudíž pro ně bylo největší výzvou sehnat potřebné zdroje informací. Třetí a největší tábor (48 %) si opět nebyl jistý svou odpovědí. Rozdělování práce a celkově práce ve skupině je celkově obtížné téma prvního stupně. Žáci se v tomto věku učí pracovat s ostatními i sami se sebou. Je tedy náročnou výzvou pracovat na něčem tak novém, jako je projekt, a zároveň zvládat nástrahy, které s sebou logicky skupinová práce přináší.

Vysoká míra neodpovídajících žáků, kteří si vystačili pouze s odpovědí „Nevím“, byla již zmíněna, a může být způsobena několika faktory. Patří mezi ně stydlivost, nedostatečně rozvíjené komunikační dovednosti i neochota sdílení způsobená nástupem puberty.

6.5 Pozorování

Cílem pozorování v pedagogickém výzkumu je dle Chrásky (2016, str. 149) nejen zachytit pozorovaný jev, ale snažit se i přijít na to, jak došlo k jeho vzniku a zda se může v budoucnu vyvíjet či měnit.

Autorka se snažila držet Chráska doporučení (2016, str. 148) a zajistit důležité činitele zajišťující reliabilitu pozorování, proto se snažila o co největší objektivitu, kdy nevkládala žákům odpovědi do úst, pouze zapisovala, co viděla. Co se týče okolností pozorování, byly vytvořené přiměřené podmínky. Žáci měli svůj vlastní prostor pro práci, pozorování nepředcházela žádná výjimečná situace, která by mohla například působit na žáky stresově a ovlivňovat jejich chování.

Přesto je vhodné zmínit několik subjektivních faktorů působících na pozorování, které by mohly, byť s minimálním účinkem, ovlivnit konečný výsledek.

1. Vzhledem k faktu, že pozorovaní žáci jsou dětmi ze třídní třídy autorky diplomové práce, bylo nutné hlídat především Haló efekt. Celkový dojem jedince, který si třídní učitel přirozeně vytvoří již při samotném seznámení s žáky, by mohl ovlivnit náhled na jejich práci. Z toho důvodu byl používán pozorovací arch (viz příloha 2), vytvořený před projektem, aby byla zachována co nejvyšší míra objektivity.
2. Autorka se snažila vyhnout logické chybě (viz Metody pedagogického výzkumu str. 148), kdy Chráska tvrdí, že podstatou této chyby je sklon pozorovatele doplňovat při pozorování do výzkumu domněnky, které se mu zdají logické. Nemusí se však slučovat s pozorovanými jevy. I na to musí tedy autorka pro dodržení objektivity dbát.
3. Neméně důležité je brát na zřetel aktuální psychický stav a shovívavost pozorovatele. Především možné mírnější hodnocení žáků ve vlastní třídě by mohlo narušit reliabilitu výzkumu. I tomu pomůže předejít pozorovací arch.

Pedagogické pozorování - metody sběru dat - pozorování reliabilní - 3 hlavní činitele

1. samotný pozorovatel - já - objektivní, nevyvozovat, nevkládat nic do úst žákům, pouze zapisovat, co vidím
2. záleží na technice pozorování - zvolit nejvíce vyhovující
3. na okolnostech pozorování - kdy se to dělá, zda žáci jsou ve stresu, jaké to jsou vyučovací hodiny, apod.

Aby bylo možné pozorovat přesný moment, kdy dojde u žáků ke změnám v rámci jejich aktivního občanství, je nutné si stanovit nejdůležitější body, které mohou být pozorovány. Z toho důvodu se autorka práce rozhodla stanovit si několik důležitých bodů, na jejichž základě mohla stvořit pozorovací arch. Na základě bodů získaných z klíčových kompetencí občanských zanesených v RVP, byly vybrány nejzásadnější body, které mohly být s největší pravděpodobností v rámci projektu nejen ovlivněny u žáků, ale rovněž pozorovány výzkumníkem. Mezi ně patří:

- *“Respektuje přesvědčení druhých lidí.” - Respekt je pro většinu žáků poměrně nekonkrétní pojem. Zodpovědný učitel se snaží žáky dlouhodobě vést k tomu, aby byli schopni vcítit se do pocitů ostatních, uznávat jejich autonomii a názory. Pochopitelně, pokud žák koná na těchto základech, zaslouží si i on, aby se k němu ostatní chovali rovněž s úctou. Pozorovatelné je, zda žák vyjádří svůj názor zdvořile a podloží svá tvrzení argumenty, a rovněž si vyslechne a pokusí se respektovat názory ostatních.*
- *“Je si vědom svých práv a povinností ve škole.” - Ačkoliv se mnohým žákům může zdát, že cílem je pouze odevzdat jakousi práci, kterou jim zadala paní učitelka, je možné sledovat, jak se k danému úkolu postaví. Výzkumník tedy může sledovat, zda žák pracuje průběžně, nebo jestli nechává vše na poslední chvíli, a jestli přináší do projektu nějakou svou vlastní iniciativu, nebo dělá jen povinné minimum, aby splnil zadaný úkol.*
- *“Rozhoduje se zodpovědně, podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc.” - V rámci skupiny by žák neměl nechávat veškerou práci na ostatních, ale podpořit proces svým aktivním zapojením. V rámci pozorování je možné sledovat, zdali se všichni členové skupiny zapojují, a v případě, že jsou členy týmu vyzváni k aktivnější práci, pak je dostatečně zodpovědný žák na to, aby uzpůsobil zodpovědně své pracovní tempo vůči ostatním. V případě, že se skupina nebo některý konkrétní spolupracovník z týmu dostane do nesnázi, poskytne žák dle svých možností účinnou pomoc.*
- *“Chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy.” - Přestože téma projektu samotného automaticky navádí žáka ke zjišťování informací o daném ekosystému, je stále nutné, aby si uváděl dané ekologické téma do souvislostí, což může dokázat na závěr své práce v rámci prezentace projektu.*

Na základě vytyčených bodů vznikl pozorovací arch (viz příloha 2).

Autorka při pozorování procházela mezi jednotlivými skupinami ve třídě, či si sedla na jedno místo a pozorovala, jak práce ve skupině funguje. Na začátku se žáci ve skupině domlouvali, jak jejich skupina bude pracovat.

Ve skupině, kterou autorka na sledovala jako první, se ujala slova jedna žákyně, která po poradě s ostatními rozdala úkoly, a všichni pracovali jen na své části. Všichni žáci ve skupině byli velice spokojeni, protože věděli jasně, co mají dělat a nemuseli dlouze nad ničím přemýšlet. Než rozdala žákyně úkoly, ještě si řekli, co asi je důležité, a snažili se, aby všichni ve skupině řekli svůj názor. Při práci pracovali ve dvojicích, aby si mohli říci, čemu rozumí a co je pro ně nepochopitelné. V této skupině nikdo nezahálel, ani se nehoupal na židli, protože na to neměli čas. Vždy se po nějaké době zastavili a řekli si, jak jsou na tom, jak jim práce jde a zda nepotřebují s něčím poradit. Fungovala zde skvěle spolupráce, když si nějaká dvojice nevěděla rady, například při práci s telefonem či tabletem, ihned se našel někdo další, kdo jim pomohl jejich problém vyřešit. Když si po třech vyučovacích hodinách všichni našli potřebné informace, celá skupina se opět sešla při společné práci a začali vyhodnocovat, jaké informace chtějí využít a jaké ne. Občas jim ve skupině vznikl problém, protože se nemohli shodnout, jestli informace důležitá je nebo není. Po malé hádce zvolili formu hlasování a dle toho informaci buď využili, nebo ne. Po konzultování všech informací začali rozmýšlet, jak jejich výsledek bude vypadat. Nakonec se rozhodli, že udělají knihu. Každá dvojice udělala jednu stranu, kterou vyzdobila, a nakonec vše spojili sešívačkou. Práce této skupiny byla, co se týče spolupráce, skvělá. Nikdo ani na chvíli nepřestal pracovat, všichni celou dobu věděli, co mají dělat, dokázali si naslouchat, když někdo říkal svůj názor, a zvládli svůj projekt dotáhnout do konce.

Ve druhé skupině začali všichni najednou hledat informace, bez toho aniž by si řekli, kdo jaké vyhledává. Vzali si papír a vypisovali, co zrovna našli. První dvě hodiny pracovali všichni, poté to polovinu skupiny přestalo bavit, tak začali postupně chodit na záchod, k umyvadlu se vysmrkat, napít se, kousnout do svačiny a poté zase chvíli pracovat. Když se jich autorka zeptala, co se děje, tak řekli, že vlastně neví, co mají dělat. Autorka jim zkusila doporučit, aby zjistili, zda ví, co kdo ve skupině dělá. Když si sedli, zjistili, že mají většinu informací všichni stejnou. Vzali si tedy čtvrtky a začali vytvářet plakát. Jeden člověk začal psát informace, které zjistil, a ostatní jen pozorovali, co píše. Potupně tak každý napsal

kousek bez jakékoliv předchozí domluvy. Ve výsledku pro ně bylo nejdůležitější důkladné výtvarné zpracování.

Ve třetí skupině byly žákyně, které si vyhledaly některé informace dopředu doma. Práce pro skupinu tím byla o něco jednodušší, protože věděli, od čeho se mají odrazit. V této skupině vždy jeden řekl svůj názor, co by chtěl udělat, a poté se domluvili, zda je to dobrý nápad či není. Komunikace v této skupině probíhala v nadprůměrném klidu, občas byli mírně nejistí a chodili se ujišťovat k paní asistentce či učitelce. Ty se je snažily nechat rozhodovat samostatně, aby to bylo opravdu vše na nich. To je neuspokojilo, ale nakonec zvládli situaci vyřešit i bez velkého zásahu. Často stačilo, když paní asistentka či učitelka prošla okolo skupiny, řekla, že to mají hezké, a žáci nabyli většího sebevědomí. Tato skupina si připravila jako výsledný produkt plakáty a následně natočila video na tablet.

Poslední skupina byla čistě chlapecká. Chlapci ze začátku vůbec nedávali pozor, jaké téma si vlastně jejich skupina vybrala, poté si povídali o tom, co budou hrát odpoledne na počítači, a když začali panikařit, protože uběhly dvě hodiny, začali si teprve zjišťovat, co je vlastně jejich úkolem a jaké mají téma. Naštěstí si to dvě spolužačky z odlišné skupiny poznamenaly, takže jim jejich téma mohly sdělit. Kluci se v tomto bodě začali domlouvat, co tedy budou dělat, ale neměli představu, co by jejich pracovní náplň mohla obsahovat. Postupně všichni členové skupiny chodili za paní učitelkou či asistentkou pro radu. Ty jim částečně nastínily, jak by jejich práce mohla vypadat a ostatní již bylo na nich. Sledovat tuto skupinu u práce nebylo úplně jednoduché, protože se často ozývalo “Já nevím, co mám dělat.” či podobné věty. Pro autorku bylo výzvou do jejich práce nezasahovat, neboť její pozice byla v tuto chvíli pasivní. Jeden ze členů dokonce více chodil po třídě či na záchod, než aby se zapojil do práce. I přes prosby spolužáků jen namítl, že neví, co má dělat a více se nezapojoval. Když se na něčem chtěli dohodnout, vždy jeden z nich více méně odsouhlasil vše za ostatní a měli domluveno. Dá se říci, že v rámci výzkumu bylo vyzorováno, že ve výsledku aktivně pracovali jen dva žáci a zbytek skupiny spíše pasivně přihlížel či maloval obrázek na plakát.

Shrnutí

Pozorování samotné přineslo několik zajímavých poznatků. Pouze jedna skupina od začátku pracovala bez problémů. Další skupiny buď vůbec nevěděly, co mají dělat, či se nemohly domluvit, co dělat chtějí. Na začátku práce členové skupiny často při komunikaci neposlouchali jeden druhého. Některé skupiny nechtěly pracovat bez pomoci dospělého,

protože chtěly mít jistotu, že dělají vše správně a bývaly by potřebovaly větší vedení. Jak již bylo zmíněno, žáci jsou teprve na začátku takto rozsáhlé práce ve skupinách, to mohlo způsobit, že si na začátku práce nebyli jisti správností svých postupů.

Autorka si hned na začátku pozorování povšimla, že skupiny nebyly tvořeny efektivně k práci, ale dle kamarádství, proto si některé skupiny spíše povídaly o svých zájmech, než aby pracovaly na projektu. To však byla v celku očekávatelná záležitost vzhledem k volnosti tvorby skupin ze strany žáků.

Po prvotních hádkách se některé skupiny byly nakonec schopny domluvit, naslouchat si, rozdělit si práci a respektovat názor druhého. Všem skupinám záleželo na tom, jak bude jejich výsledek vypadat, protože věděly, že si to budou moci číst všichni, kteří projdou okolo třídy. Veřejná prezentace je v tomto ohledu silným nástrojem učitele. Tím spíše, že jde o menší základní školu a žáci mají v ostatních třídách sourozence či kamarády, chtěli se jim pochlubit se svým produktem.

Některým žákům dělala problém argumentace, proč si něco myslí. Je vhodné zmínit, že žáci na to nejsou příliš zvyklí a teprve se učí podporovat své myšlenky vhodnými argumenty. Pro vyhledávání informací všechny skupiny využily Google a poté procházely jednotlivé odkazy. Dle zjištěných informací si vybíraly, co využijí a co ne. Našli se i tací jedinci, kterým byla společná práce lhostejná a nevadilo jim, že nepracují a nepřispívají tak k finální podobě projektu. S vyhledáváním informací na internetu a ověřování jejich správnosti žáci teprve začínají, mohl to být jeden z důvodů, že jim tato část práce zabrala hodně času.

Díky pozorování bylo možné získat kontextuální informace, které nemusí být snadno získatelné jinými metodami výzkumu, a studovat chování a interakce žáků v jejich přirozeném prostředí, bez umělých vlivů. Tento přístup poskytl autorce možnost zkoumat jevy tak, jak se skutečně odehrály, což umožnilo hlubší porozumění zkoumaného tématu. Na pozorování dále navázala další fáze výzkumu, kterou je rozhovor po dokončení projektu.

6.6 Rozhovor po projektu

Třetí fází výzkumu byly rozhovory po tvorbě projektů. Tyto rozhovory sloužily jako cenný nástroj pro vyhodnocení projektového procesu a získání zpětné vazby od žáků samotných.

Dotazník pro žáka po projektu:

1. Co si myslíš, že se ti na projektu povedlo?
 - V moderní pedagogice jsou žáci vedeni k tomu, aby byli schopni ohodnotit výsledky své práce a průběh cesty, díky které jich dosáhli. Stejně tak, jsou svými učiteli podporováni k pozitivnímu vyjádření ohledně své práce.
2. Podařilo se ti vyzkoušet vše, co sis původně naplánoval?
 - Zpětné sledování naplnění původního cíle. U žáka by mělo docházet ke střetu s realitou oproti původním idejím. Došlo u žáka k naplnění jeho vlastního vytyčeného cíle? Sledování do jaké míry zapojil žák svou vlastní osobnost do projektu.
3. Jak ses cítil, když jsi všechnu zodpovědnost za finální podobu projektu nesl ty?
 - Vnitřní vyjádření interních pocitů žáka, které nemusejí být pouze pozitivní, ale důležité je, zda je žák schopen tyto pocity vyjádřit a případně konkretizovat.
4. Co ti usnadnilo práci?
 - Nalezl žák určité postupy, které mu pomohly k usnadnění průběhu práce? Požádal někoho o pomoc či radu? Dozvěděl se od spolužáků něco, co ho inspirovalo v jeho vlastní práci? Využíval moderní technologie?
5. Proč sis zvolil práci ve skupině a nepracoval jsi raději samostatně?
 - Rozebrat se žáky podrobněji jejich strategii pro projekt. Byli v případě samostatné práce připraveni nést vyšší míru zodpovědnosti? Naopak v případě skupinové práce - Byli žáci připraveni na případné neshody?
6. Jak se ti spolupracovalo ve skupině?(- návrh doptávací otázky: Co by ti pomohlo, aby ses mohl více zapojit?)
 - Po ukončení projektu mohou žáci zhodnotit, zda jejich strategie práce ve skupině či samostatně pro ně byla vhodnou variantou, nebo by příště zvolili jiný postup práce a proč. Pokud se od začátku rozhodli pracovat ve skupině, mohou zhodnotit komunikaci mezi členy, spolupráci, rozdělení úkolů, rozdělení rolí.

7. Co bys udělal v příštím projektu jinak?

- Samostatný tvůrce projektu může zhodnotit výhody a nevýhody samostatné práce, zda mu tato varianta vyhovovala nebo by příště zvolil jiný přístup. Autorku bude zajímat například, jestli byl projekt pro žáka časově a energeticky náročný a jestli výsledek odpovídal jeho původní představě.

Tato metoda umožnila žákům vyjádřit své dojmy, pocity a názory na proces tvorby a realizace projektu, stejně jako na dosažené výsledky. Skrze rozhovory mohla autorka lépe porozumět, jak žáci vnímají projektovou výuku, jaké přínosy a výzvy pro ně přinesla tato zkušenost a jak by mohla být projektová výuka v budoucnu v jejich třídě zlepšena. Rozhovory umožnily žákům sdílet své osobní zkušenosti a přispět k lepšímu pochopení toho, jak projektová výuka ovlivňuje jejich učení a rozvoj.

6.6.1 Vyhodnocení rozhovorů

Rozhovorů po se z důvodu absence účastnilo pouze 18 žáků.

V první otázce se respondentům 5, 10 a 12 povedlo na projektu psaní, respondenti 1, 9 a 11 si pochvalovali, že měli hodně informací, kterým rozuměli. Číslům 2 a 3 se povedlo zdobení a malování projektu, 8 byl spokojený se zpracováním a odprezentováním. Číslo 6 považoval za důležité, že měl vše srozumitelné a respondentovi 4 se většina práce povedla, protože se dokázali domluvit ve skupině a poté všichni efektivně pracovali.

Ve druhé otázce respondenti 3 a 11 nevyzkoušeli, co si naplánovali, protože se ve skupině domluvili jinak. 1, 2, 7, 8 a 9 se shodli, že se jim podařilo vše, co si naplánovali.

Respondenti 4, 6 a 10 byli ve stresu či se necítili dobře (viz 3. otázka), když neměli přesné informace k práci, respondenti 1, 2, 3, 5, 7 a 9 se naopak cítili dobře, protože si dokázali rozdělit práci.

Ve čtvrté otázce respondentům 1 a 5 usnadnilo práci vyhledávání na internetu. Zbývajícím účastníkům výzkumu usnadnilo práci, že pracovali ve skupině.

V rámci páté otázky si respondenti 3, 5 a 7 zvolili práci ve skupině, aby nebyli na vše sami a mohli se poradit. Pro 2 a 8 to bylo hodně práce, tak si raději zvolili variantu spolupráce. Číslům 6, 9 a 11 se obecně pracuje ve skupině lépe.

Respondentovi 1 se ve skupině pracovalo rychleji a rozdělili si práci, což usnadnilo celkový postup. Respondentka 4 přiznala, že by sama zmatkovala a nevěděla, co má dělat a 10 raději

pracoval ve skupině, protože ve skupině vše dopadne dobře. Respondentovi 12 se ve skupině pracovalo dle jeho slov “padesát na padesát”, protože první den nebyl ve škole a potom se připojil do skupiny, kde bylo nejméně žáků, raději by býval byl součástí jiné skupiny. Respondentům 1, 2, 3, 5, 6 a 9 se pracovalo ve skupině dobře, protože všichni pracovali podle domluvy.

V rámci dopravní otázky v otázce šest se autorka ptala, co by žákům pomohlo, aby se mohli více zapojit. Respondenti 5 a 9 by si lépe rozdělili práci ve skupině, aby se mohli lépe zapojit, 12 by se více zapojil, kdyby pracoval s jinou skupinou, 3 by raději pracovala se svými kamarádkami, protože je s nimi jednodušší domluva.

V poslední otázce by respondenti 8 a 9 v příštím projektu více pracovali a méně si povídali, 2 a 6 by raději dalo do projektu méně informací, ale aby jim více rozuměli, 3 by zkusil pracovat sám, 5 by více zkontrolovala projekt, aby v něm nezůstaly chyby, 1 byl s projektem spokojený.

Shrnutí

Nejvýraznějším rozdílem mezi rozhovorem před a po projektu bylo to, že se žáci již nebáli na rozhovor jít. Byli uvolněnější. Někteří již neodpovídali pouze jednoslovně, ale snažili se co nejvíce mluvit ve větách a popisovat svůj zážitek. Autorka si jednotlivé žáky brala na rozhovor dle toho, jak zrovna odpočívali či měli hotovou práci.

V rámci zjišťování, co se žákům na projektu povedlo, došlo ke zjištění, že 17 % respondentů se povedlo na projektu psaní a stejná míra respondentů si zase zjistila dostatečné množství informací, kterým zároveň rozuměla. 22 % se obecně vzato shodlo, že jsou spokojeni s finální podobou projektu. 6 % ocenilo domluvu ve skupině a její efektivitu. 55 % žáků na tuto neznalo odpověď. V tomto případě mohli žáci zpětně hodnotit svůj výsledek bez toho, aby je někdo jiný poslouchal, proto opravdu pochválili konkrétní body, které pro ně osobně měly největší význam.

Co se týče vyzkoušení si původně naplánované aktivity v rámci projektu, 28 % se pozitivně vyjádřilo, že se jim podařilo vše, co si naplánovali, zatímco 11 % se naopak k vyzkoušení si toho, co chtěli, nedostalo. 61 % se k této otázce nevyjádřilo. V tomto bodě bylo těžké hodnotit, pokud si žáci předem nestanovili žádný plán.

Popsat pocity nemusí být pro každého snadné, tím spíše ne pro žáky mladšího školního věku, přesto se polovina dokázala srozumitelně vyjádřit. 33 % respondentů vyjádřilo pozitivní

emoce, což sami spojovali s kvalitním rozdělením pracovních úkonů ve skupině. Z osmnácti respondentů se 17 % vyjádřilo spíše negativně a uvádělo jako důvod nedostatek přesných informací pro práci v rámci zadání. Zbývající polovina si nebyla svými emocemi jista a nezvládli je dostatečně dobře vyjádřit, aby byla jejich odpověď považována za validní. Žáci si v průběhu práce mohli zvyknout na styl a tempo práce ostatních členů týmu, což mohlo pozitivně ovlivnit jejich odpovědi, protože zapoměli na prvotní hádky a soustředili se společně na cíl. Vhodné je rovněž zmínit, že žáci, kteří odpověděli negativně, jsou ti, kteří vykazují i v běžné výuce výraznou potřebu vedení, kdy mají přesné instrukce pro svou práci. Těmto žákům tudíž přílišná volnost projektové výuky nevyhovuje.

Z celkového počtu 11 % účastníků usnadnilo práci vyhledávání na internetu, zatímco drtivá většina zbylých účastníků (89 %) se shodlo na tom, že práci jim usnadnila už samotná možnost pracovat ve skupině. Tuto skutečnost mohla s největší pravděpodobností ovlivnit pouze jediná okolnost, a to, že se většina členů skupin na všem domluvila, i na postupu jejich práce.

Výsledky ohledně toho, proč si zvolili práci ve skupině a ne samostatnou práci, jsou poměrně zajímavé. Všichni účastníci se totiž shodli na tom, že skupinová práce byla dobrá volba. Několik respondentů své odpovědi ještě konkretizovali. 17 % z nich, vidělo výhodu v možnosti si navzájem poradit. Stejně procento se shodlo na tom, že se jim všeobecně, nejenom v rámci daného projektu, pracuje ve skupině lépe. Dalších 11 % respondentů, uznalo, že na projektu bývá hodně práce, proto je varianta rozdělení práce ve skupině efektivnější.

Stejně jako v předchozí otázce se všichni respondenti vyjádřili kladnými odpověďmi. 39 % zmínilo efektivitu spolupráce v rámci skupiny. Dále konkretizovali své odpovědi tři žáci každý více individuálně. Jedna respondentka vyjádřila obavu, že by sama nemusela unést tlak samostatné práce a podpora skupiny pro ni byla důležitá. V podobném pozitivním smyslu se vyjádřil i další respondent, který tvrdil, že ve skupině obecně vše dopadne dobře. Poslední výrazně individuální odpovědí, byl žák, který se zúčastnil pouze poloviny projektu a nebyl zařazen do skupiny do které chtěl, ale do té, která měla aktuálně nejméně členů. Z toho důvodu trefně označil svou práci “padesát na padesát”. Doptávací otázka pak lépe nastínila vzhled respondentů. Kde se dva respondenti shodli na tom, že by si v rámci příštího projektu lépe rozdělili práci, aby se všichni účastníci mohli lépe zapojit. Další dva žáci pak prokázali vysokou míru sebereflexe, kdy jedna žačka by příště raději pracovala s někým,

koho lépe zná, neboť by jí to usnadnilo komunikaci, a její spolužák by celkově mnohem lépe pracoval, kdyby býval byl součástí jiné skupiny.

Na závěr rozhovoru se na poslední otázku nevyjadřovali všichni účastníci, neboť byla spíše dobrovolného rázu. V příštím projektu by dva žáci (11 %) věnovali více pozornosti práci a méně si povídali o nesouvisejících tématech. Jeden žák (6 %) si v budoucnu plánuje lépe průběžně projekt kontrolovat, aby v něm na rozdíl od tohoto projektu nezůstalo tolik chyb. Za zajímavé můžeme pokládat, že se dva žáci (11 %) konkrétně vyjádřili k tomu, že by mohli příště použít méně informací, ale být si jisti, že jim důkladně rozumí. Jeden žák (6 %) došel do konce k poznání, že by chtěl příště raději pracovat sám. V této otázce většina respondentů došla k reflexi své práce a přišli na to, co by mohli udělat lépe, autorka tedy věří, že došlo k dlouhodobému usazení poznatků, které by mohlo v budoucnu ovlivnit jejich konání.

6.7 Reflexe

Reflexe je klíčovým prvkem procesu, který umožňuje studentům hlouběji porozumět a uvažovat nad svým učením a rozvojem občanských kompetencí. Za reflexi lze v rámci výzkumu této diplomové práce považovat prezentaci žákovských projektů.

Prezentace jednotlivých projektů probíhala v kruhu na koberci. Prezentující skupina si vždy stoupla a mluvila o svém tématu. Pořadí prezentací si zvolili žáci sami. Nejprve přišly na řadu ekosystémy přírodní, což byl v případě této třídy les a jezera.

Skupina, která zpracovávala les, měla svůj výstup zpracovaný pomocí plakátu. Všem informacím, které třídě předali, sami rozuměli, a nestalo se, že by měli na plakátu zapsáno nějaké slovo, kterému nerozuměli, či čísla, které žákům nic neříkala. Sami zhodnotili, že na začátku jim práce moc nešla a bylo těžké se ve skupině domluvit, ale s postupem času se dokázali dohodnout a spolupracovat. Členové této skupiny odpověděli, že pro ně byla velice náročná nejistota z toho, že neměli jasně dané úkoly, na kterých mají pracovat. Další věcí, která je zaujala, bylo, že si nikdy neuvědomili, že všechno spolu v rámci přírodních ekosystémů funguje, a že jsou ekosystémy svou provázaností na sebe vzájemně závislé. Se svojí prací byli spokojeni.

Prezentace skupiny, která měla jezera, byla zmatená. Žáci měli stejně jako předchozí skupina udělaný plakát, na kterém měli přeřel informací, kterým sami nerozuměli. Spolužáci je sami zastavili a řekli, že nerozumí tomu, co říkají. Bohužel to samé uznali i oni sami. Pouze

stáhli nějaké stránky z internetu a jejich obsah přepsali na čtvrtky, které následně vyzdobili a mysleli si, že mají hotovo. Prvotního upozornění, že všemu, co budou prezentovat, mají žáci rozumět, se tato skupina nedržela. Sami v reflexi své práce řekli, že tvořili skupinu na základě kamarádských vztahů a nepracovalo se jim dobře, protože se více soustředili na vše okolo místo práce.

Ti, kteří měli ekosystémy umělé, měli zpracovanou jakožto produkt své práce knihu. Vše zde bylo jasně popsáno, vysvětlené. Sami se nejvíce věnovali tomu, co jim je nejbližší - pole, rybník a park. Řekli, že jim vyhovovalo, když si to jeden z nich vzal na starost a řídil vše, co se dělo. Bylo to pro ně pohodlnější, protože pořád všichni věděli, co mají dělat. Ze začátku to pro ně bylo náročné, protože se nemohli shodnout, ale poté již vše zvládli.

Poslední prezentovali žáci, kteří měli dopad člověka na ekosystém. Ti nejprve pustili video, které natočili. Protože nebylo všemu rozumět, přetlumočili to ještě jednou, aby to všichni dobře slyšeli a mohli obsahu porozumět. Poté již jen dodali poznatky, které měli z vlastního života. Tato skupina byla se svou prací spokojena. Zapojili do práce i žáka z Ukrajiny, který ještě úplně neumí jazyk. Mluvili o tom, že by příště jen chtěli jasněji rozdat úkoly, aby každý opravdu věděl, co má dělat.

Žáci po prezentacích sami začali mluvit o tom, že by sami chtěli ekosystémy okolo sebe ochraňovat. Diskuzi vedla jedna žákyně, která postupně vyvolávala ty, co se hlásili. Tato diskuze byla pro všechny nejdůležitější, protože v ní uplatnili své poznatky a mohli propojit nově naučené s dosavadními zkušenostmi.

6.8 Vyhodnocení získaných dat

V následující podkapitole dochází k vyhodnocení klíčových dat z výzkumu diplomové práce, jež zkoumá vliv projektové výuky na aktivní občanství žáků. Tato část práce poskytuje hlubší porozumění dynamice mezi projektovým vyučováním a rozvojem občanských kompetencí respondentů.

Shromážděné údaje jsou interpretovány z hlediska podpory angažovanosti žáků ve společné práci, zapojení do aktivní přípravy projektu, přijímání cizích názorů, stejně jako argumentace jejich vlastních názorů a schopnosti prosazovat pozitivní změny. Skrze objektivní vyhodnocení dat a jejich interpretaci bylo možné odhalit klíčové faktory, které

přispívají k formování aktivního občanství u žáků a posilují jejich schopnost stát se informovanými a angažovanými členy společnosti.

Na začátku tohoto projektu se žáci nedokázali domluvit, jak budou pracovat, ale s postupem času a práce se jejich komunikace začala zlepšovat. Žáci si postupně naslouchali a také používali argumenty ke svým názorům. Neplatilo to u všech, byli i tací, kteří chtěli, aby vše bylo podle nich či jim bylo jedno, jak projekt bude vypadat. Většina žáků však naplnila jeden z důležitých bodů rozvíjení občanských kompetencí, to jest respektování přesvědčení druhých lidí, s čímž souvisí ve velké míře naslouchání ostatním. Autorka pozorovala, že po projektu spolu žáci začali více komunikovat mimo své party, které ve třídě mají vytvořené. Také při další skupinové práci již dokázali lépe obhájit svůj názor a nehádat se se spolužáky. Někteří žáci dokázali rozlišit důležité informace od těch, které jim nic nepřinesly. Nedalo se ani očekávat, že pouze v rámci jednoho projektu dojde k posunu zodpovědného rozhodování u všech. Zodpovědnost sama za sebe a poskytování účinné pomoci dle svých možností je nutno rozvíjet dlouhodobě, přesto se našli jedinci, kteří posun oproti jiné skupinové práci vykázali.

Chápání základních ekologických souvislostí a environmentálních problémů, což je jeden ze základních bodů občanských kompetencí, zvládly tři skupiny ze čtyř. Tito žáci dokázali odpovídat na doplňkové otázky od paní učitelky stejně jako od svých spolužáků. Usazení těchto souvislostí v dlouhodobé paměti by bylo nutné ověřit až po uplynutí delšího časového období. Přesto ve většině žáků téma ekosystémů zakotvilo a povíдали si o něm i v rámci následujících dní bez vnější iniciativy paní učitelky.

Zda si jsou žáci vědomi svých povinností v rámci školy měly dokládat konečné výstupy produktů projektu. Výsledný produkt odevzdaly a odprezentovaly všechny skupiny, čímž splnily svou povinnost. Autorka si je však vědoma, že by s největší pravděpodobností splnily odevzdání i produktů jiných forem vyučování, jako například slohy, referáty a výsledky jiných skupinových prací. Cílem bylo spíše sledovat kvalitu výsledku, která byla naplněna u třech ze čtyř skupin, kdy čtvrtá skupina sama uznala, že oproti ostatním nedosahovala jejich práce dostatečné kvality. I to lze považovat za určitý posun.

Celkově došlo u žáků ve třídě k viditelným posunům a to za, nejen oproti zbytku školního roku, poměrně krátkou dobu, ale především za výrazného aktivního přispění samotných žáků, čehož je při běžné výuce těžké dosáhnout.

Shrnutí

Výrazná odlišnost odpovědí jednotlivých žáků, souvisí s tím, jak kvalitně pracovali v průběhu vytváření projektu. Skupina, která nezvládla naplnit cíl, rovněž nedokázala zformulovat své myšlenky v kvalitní odpovědi. Jsou to většinou respondenti právě této skupiny, kteří často odpovídali, že nevědí odpověď, nejsou si jisti a tak podobně.

Z dat výzkumu vyplývá, že respondenti, kteří projeví v průběhu práce na projektu zodpovědnost za jejich výsledek, si rovněž výrazně lépe uvědomují nejen souvislosti ekologických a environmentálních problémů, ale rovněž se zvládli ve velké míře ve skupině shodnout na základě respektujícího chování a společné diskuze. Snažili se naslouchat jeden druhému a tím respektovat názory a vnitřní hodnoty ostatních.

Na závěr výzkumu tedy lze popsat hlavní podmínky, za kterých žáci iniciují svůj posun. Mezi ty nejdůležitější patří, že dospělý nezasahuje do jejich komunikace, čímž jim nechává volnost v rozhodnutích. Dále, že si mohou vybrat členy skupiny a tím na sebe spoléhat. Klíčový je také dostatek času na práci. Další důležitou podmínkou jsou od začátku jasně stanovená kritéria hodnocení, mezi které mimo jiné patří žakovská volba toho, jak vypadá závěrečný produkt.

7 Diskuse

Výzkum měl své limity, především rozhovor před realizací projektu. U žáků se projevila výrazná nervozita, která měla za následek zkracování odpovědí na minimum. Rozdíl bylo možné porovnat díky rozhovoru po realizaci projektu, kdy byli žáci uvolněnější a více se rozmluvili. Příště by tedy bylo možné zapojit na začátek nějakou aktivizační hru nebo předvést s nejvíce komunikativním žákem ukázkový rozhovor, ve kterém by zazněly kladené otázky. Je však možné, že by takováto demonstrace mohla ovlivnit obsah odpovědí ostatních žáků.

Je možné, že by došlo k částečně odlišným výsledkům, pokud by došlo k rozdělení skupin losem či autorkou. Lze považovat za pravděpodobné, že by nebylo tolik pozitivních odpovědí, protože by se mohla projevit nespokojenost při spolupráci se spolužáky, se kterými žáci pracovat nechtějí. Bylo by zajímavé při případném dalším výzkumu sledovat rozdíly mezi dobrovolnými a stanovenými skupinami, stejně tak jako možné ovlivnění výsledků z důvodu věku respondentů. Na druhém stupni by možná respondenti zvládali náhodné rozdělení lépe.

Bylo pozoruhodné sledovat, jakých pokroků žáci dosáhli v rámci environmentálního tématu, které není pro tuto konkrétní třídu většinou příliš atraktivní, autorku samotnou by zajímalo, zda by případné společenskovední téma mělo v budoucnu stejný nebo dokonce větší efekt, než téma které žákům nebylo původně tak blízké. Pokud by si snad mohli příště téma dokonce sami vybrat, mohlo by být možné pozorovat i body aktivního občanství, které v tématu ochrany přírody lze nalézt jen velmi těžko. Žák se například může pokusit vcítit se do zvířat žijících v daném ekosystému, nicméně bylo by to spíše téma společenského rázu, které by skutečně mohlo dodat výsledky i v bodech, které nemohly být tímto konkrétním projektem ovlivněny.

V průběhu výzkumu vyšlo najevo, že ještě více než podmínky, za nichž dochází u žáků k posunu, je výrazně zajímavější přílišná volnost tvorby projektu bez zadaných kritérií. V momentě, kdy mají žáci úplnou volnost ve své tvorbě, dochází u mnoha z nich ke zmatení, většímu množství otázek, nejistotě. Výsledek se shoduje s tvrzením Valenty (1993, str. 7), že naprostá liberalizace projektu ruší jeho smysl.

Na myšlenku popsanou výše navazuje další úvaha, a to možnost, že přítomnost rodiče či učitele v pozici určité autority pozitivně ovlivňuje výsledek odevzdané práce. Žáci mladšího školního věku mají tendenci vyhledávat větší míru ujištění v průběhu své práce, že si vedou dobře. Toto téma by však bylo nutné podpořit dalším výzkumem.

Závěr

Předložená diplomová práce se zabývala projektovou výukou, jakožto cestou k rozvoji občanských kompetencí u žáků na 1. stupni ZŠ. Sledovala posun, jaký žáci udělají v průběhu zadaného projektu.

Posun je proces, kterému je potřeba věnovat dostatečné množství času. Nepřichází sám, pro jeho tvorbu je potřeba vlastní iniciativa. Je tedy důležité říci, že žáci zvládnou posouvat sami sebe, pokud jsou ke skupinové práci dlouhodobě vedeni.

První část diplomové práce popisovala projektovou výuku jako celek, její definici, jednotlivé druhy, výhody a nevýhody. Následovalo právní ukotvení projektové výuky, kurikulární dokumenty i ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Práce nevynechala ani neziskové organizace, popsala klíčové kompetence a rozebrala aktivní občanství a pohled žáka prvního stupně vzhledem k němu. Práce rovněž zpracovala téma žáka a jeho cestu za vzděláním, do kterého patří základní typy učení, samostatnost žáka a zmínila i další netradiční druhy vyučovacích metod. Dále navazuje část diplomové práce popisující jednotlivé fáze tvorby projektu, včetně motivace, přípravy i kritérií hodnocení.

Druhá, praktická část, se zaměřovala na akční výzkum, který byl rozdělen do několika částí. Nejprve si klade cíl a výzkumné otázky výzkumu. Stejně tak si stanovuje i vhodné použité metody. Praktická část shromažďuje veškerá dostupná data získaná v rámci akčního výzkumu. Ten byl rozdělen do tří po sobě jdoucích fází. Nejprve proběhl rozhovor s respondenty před zahájením projektu. V průběhu aktivního zpracování projektu, došlo k pozorování a záznamů dat do záznamového archu. Následovaly rozhovory po dokončení projektu. Pro celkový obraz, bylo nutné rovněž absolvovat s respondenty společnou reflexi na závěr.

Cíl, který byl na začátku diplomové práce stanoven, bylo podrobně popsat a argumentovat podmínky, za kterých žáci iniciují vlastní posun v rámci projektové výuky. V rámci této práce byly zkoumány faktory, které ovlivňují žáky při iniciování vlastního projektu a jejich motivaci k plánování a realizaci projektu. Výsledkem jsou daty podložené podmínky, mezi které patří nezasahování dospělé autority do komunikace skupiny a dodávání dostatečné volnosti v rozhodovacím procesu. Následuje svobodná samostatná volba, s kým budou žáci spolupracovat. Neméně důležité jsou taky podmínky jasně předem stanovených kritérií hodnocení a dostatek času na práci. Cíl lze tak považovat za naplněný.

Z celého výzkumu vyplývá, že pokud je žákům dána důvěra v jejich schopnosti a jsou dlouhodobě vedeni ke skupinové práci, lze jejich občanské kompetence rozvíjet za pomoci projektové výuky.

Výzkumné otázky se zaměřovaly na reálný efekt tvorby vlastního projektu na žáka a na identifikaci faktorů, které žákům pomáhají při plánování a realizaci projektu. Mezi tyto faktory patří práce s někým, s kým dostatečně dobře vychází, dostatečné množství informačních zdrojů, čas a prostor pro tvorbu a základní dovednosti pro respektující komunikaci ve skupině. Ukázalo se rovněž, že nejúspěšnější skupiny ovlivňovala spolupráce s rodiči. Můžeme tedy tvrdit, že potřeba dospělé osoby či autority, je v tomto věku stále ještě velmi silná. Žáci si potřebují ujasnit jednotlivé postupy při práci i průběhu tvorby projektu. Nejsou ještě dostatečně zralí na to, aby jim vyhovovalo, že mohou hodnotiteli představit až závěrečný produkt. Další výzkumná otázka byla položena takto: „Jaký je reálný efekt tvorby vlastního projektu na žáka?“ Výsledky výzkumu identifikovaly za klíčové zodpovědnost za vlastní práci, hlubší povědomí o tématu, rozšiřování slovní zásoby v rámci tématu a fakt, že si žáci víc váží výsledku své práce.

Výzkum poskytl ucelený pohled na vztah mezi projektovou výukou a iniciativou žáků, rovněž popsal faktory podporující jejich úspěšný postup při tvorbě projektů.

Diplomová práce přinesla zajímavé poznatky, například, že přílišná volnost pro některé žáky znamená, že nic nedělají nebo se velice stresují. Také to, že tyto projekty jsou velice důležité pro tvoření kolektivu ve třídě. Žáci při práci potřebují, aby si byli jisti oporou dospělého člověka.

Podle názoru autorky je projektová výuka vhodným nástrojem pro rozvoj nejen občanských kompetencí, ale rovněž podporuje komunikaci a jde o zajímavé zpestření výuky, obzvláště pokud nejsou projekty využívány v dané třídě pravidelně. Projektová výuka zcela jistě stojí za doporučení pro další kolegy věnující se učení na prvním stupni základní školy.

Seznam použité literatury

- Čáp, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Činčera, J., & Mazáčová, N. (2021). *Projektovou výukou ke klimatickému vzdělávání: teorie a příklady ze školní praxe*. Člověk v tísni.
- Daniš, P., Březovská, R., Činčera, J., Kolenatý, M., Krajhanzl, J., & Kulich, J. (2021). *Klima se mění - a co my?: proč a jak se učit o změně klimatu : doporučení Pracovní skupiny pro klimatické vzdělávání Rady vlády pro udržitelný rozvoj ČR*. Ministerstvo životního prostředí ČR.
- Dömischová, I. (2011). *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dvořáková, M. (2009). *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Karolinum.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (4. vyd.). Portál.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualiz. vyd.). Grada Publishing.
- Janiš, K., & Ondřejová, E. (2006). *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd.
- Kemmis, S. (1983). Action research. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopaedia of Education : Research and Studies*. Pergamon.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- MŠMT ČR. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Tauris.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd.). Grada Publishing.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6., aktualiz. a rozš. vyd.). Portál.
- Tomková, A., Kašová, J., & Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Portál.

Valenta, J. (1993). *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. IPOS ARTAMA.

Elektronické zdroje:

Active Citizens. (2023). *Kurzy informačních technologií*. <https://activecitizens.cz/>

Člověk v tísní. (2023). *Rozvoj aktivního občanství*. <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/rozvoj-aktivniho-obcanstvi>

Dittrich, P. (1987). Pojetí samostatné práce žáků ve vyučování. *Pedagogika*, 3, 325–333. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=4320>

Formanová, V. (2012). *Význam sebehodnocení žáků ve výuce na 1. stupni ZŠ* [Diplomová práce, Jihočeská univerzita České Budějovice, Pedagogická fakulta].

Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (1997). Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika*, XLVII, 37–45. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2725&edmc=2725

Kilpatrick, W. H. (1918). *THE PROJECT METHOD: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Teachers College, Columbia University. <https://education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html>

MŠMT ČR. (2022). *RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Edu.cz. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

MŠMT ČR. (2023). *Informace pro školy k novele zákona o pedagogických pracovnících účinné k 1. 9. 2023 a 1. 1. 2024*. Edu.cz. <https://www.edu.cz/methodology/informace-pro-skoly-k-novele-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-ucinne-k-1-9-2023-a-1-1-2024/#2-zakladni-zmeny>

Protivínský, T., & Dokulilová, M. (2012). *Občanské vzdělávání v kontextu českého školství: Analytická sonda*. Masarykova univerzita. https://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/2e5e82e47e9dec60214a003f36e8862f17b9969e_uploaded_cov2012-analyza_pvo.pdf

Průvodce upraveným RVP ZV. (2016, 2. ledna). *4 Klíčové kompetence*. Národní pedagogický institut České republiky. <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10842>

Rakoušová, A. (2008, 14. února). *Sebehodnocení žáků*. Metodický portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html>

Studentům pedagogiky. (2018, 19. ledna). *Učební styly*. <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/ucebni-styly/>

TEREZA, vzdělávací centrum. (2023). *Ekoškola a klima*. Ekoškola. <https://ekoskola.cz/projekty/ekoskola-a-klima/>

VARK Learn. (2023, June 19). VARK Modalities: What do Visual, Aural, Read/write & Kinesthetic really mean? <https://vark-learn.com/introduction-to-vark/the-vark-modalities/>

YouthWatch. (2023). *Aktiv: Mládežnická politika*. <https://youthwatch.sk/aktiv/>

Zormanová, L. (2012, 21. května). *Projektová výuka*. Metodický portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>

Seznam použitých zkratk

Bílá kniha = Národní program rozvoje vzdělávání v české republice: bílá kniha

RVP ZV = rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP = školní vzdělávací program

Přílohy

Příloha 1 – Otázky pro žáky - rozhovor před realizací projektu.....	70
Příloha 2– Pozorovací protokol skupin.....	71
Příloha 3 – Otázky pro žáky - rozhovor po realizaci projektu.....	72
Příloha 4 – Přepis rozhovoru	73

Příloha 1 – Otázky pro žáky - rozhovor před realizací projektu

1. Preferuješ raději samostatnou práci či práci ve skupině? Odůvodni.
2. vzorek respondentů se ve třídě nachází.
3. Napadá tě něco, co by sis v rámci (spolu)práce chtěl zkusit?
4. Co si myslíš, že bude nejtěžší a proč? Co by ti pomohlo danou překážku překonat?

Příloha 2– Pozorovací protokol skupin

<p>Vyjadřují své názory zdvořile a podkládají svá tvrzení argumenty</p>	
<p>Respektují názory ostatních ve skupině</p>	
<p>Chovají se zodpovědně v rámci společné práce-jednotlivci nenechávají práci na ostatních, podporují tým</p>	
<p>Zjišťují si informace o daném ekosystému, spojují si dané ekologické téma do souvislostí</p>	
<p>Celková kooperace skupiny</p>	
<p>Zdroje, které využívají</p>	
<p>Vizuální podoba projektu</p>	

Příloha 3 – Otázky pro žáky - rozhovor po realizaci projektu

1. Co si myslíš, že se ti na projektu povedlo?
2. Podařilo se ti vyzkoušet vše, co sis původně naplánoval?
3. Jak ses cítil, když si všechnu zodpovědnost za finální podobu projektu nesl ty?
4. Co ti usnadnilo práci?
5. Proč sis zvolil práci ve skupině a nepracoval jsi raději samostatně?
6. Jak se ti spolupracovalo ve skupině? (- návrh doptávací otázky: Co by ti pomohlo, aby ses mohl více zapojit?)
7. Co bys udělal v příštím projektu jinak?

Příloha 4 – Přepis rozhovoru

Před projektem:

1. Preferuješ raději samostatnou práci či práci ve skupině? Odůvodni.
 - Já raději pracuji sama, protože mám na práci klid a můžu si to udělat podle svých představ. Nevadí mi pracovat ve skupině.
2. Napadá tě něco, co by sis v rámci (spolu)práce chtěl zkusit?
 - Já bych si asi chtěla zkusit nakreslit na plakát obrázek, jak se máme chovat k přírodě.
3. Co si myslíš, že bude nejtěžší a proč? Co by ti pomohlo danou překážku překonat?
 - Myslím si, že nejtěžší bude zjistit, co to ekosystém je, protože vůbec nevím, co to ekosystém je. Půjdu na to tak, že se podívám na telefonu či tabletu na internet, kde to zjistím.

Po projektu:

- 1. Co si myslíš, že se ti na projektu povedlo?**
 - Myslím, že se mi nejvíce povedlo ozdobení plakátu.
- 2. Podařilo se ti vyzkoušet vše, co sis původně naplánoval?**
 - Podařila se mi udělat nějaká práce doma a tím ulehčit kamarádům práci.
- 3. Jak ses cítil, když jsi všechnu zodpovědnost za finální podobu projektu nesl ty?**
 - Já jsem se cítila moc dobře, protože jsem pomohla kamarádům.
- 4. Co ti usnadnilo práci?**
 - Práci mi usnadnilo, že jsme na to měli dostatek času a pracovalo nás více.
- 5. Proč sis zvolil práci ve skupině a nepracoval jsi raději samostatně?**
 - Samostatnou práci bych nezvládla, protože to bylo náročné.
- 6. Jak se ti spolupracovalo ve skupině?**
 - Ve skupině všichni pracovali tak, jak jsme si rozdělili práci, takže se mi pracovalo velice dobře.
- 7. Co bys udělal v příštím projektu jinak?**
 - Není potřeba, aby tam bylo tolik informací, ale abychom jim rozuměli.