

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

**Využití projektové výuky v anglickém jazyce
na 2. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Brno 2013

Vedoucí práce:

Mgr. Martin Novák

Autor práce:

Bc. Olga Chudíčková

BIBLIOGRAFICKÝ ZÁZNAM PRÁCE

CHUDÍČKOVÁ, Olga. *Využití projektové výuky v anglickém jazyce na 2. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2013. 95 l., 15 l. příl. Vedoucí diplomové práce Mgr. Martin Novák.

ANOTACE

Diplomová práce pojednává o metodě projektové výuky, která je hojně využívána v prostředí základních škol. Teoretická část je zaměřena na pojmy související s projektovou výukou, na význam projektů obecně i v cizím jazyce, také se zmiňuje o silných i slabých stránkách metody, historii a fázích, které je nutno při tvorbě projektu dodržet. Praktická část obsahuje přípravu a realizaci konkrétního projektu i výsledky výzkumného šetření, které proběhlo u žáků 6. ročníku základní školy, jež se projektu zúčastnili. Zpracovaný projekt může sloužit pro učitele anglického jazyka na druhém stupni základních škol jako inspirace, jak začlenit tuto formu výuky do netradičního prostředí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Projektová výuka, projekt, projektová metoda, 2. stupeň ZŠ, jazyková výuka, samostatnost a odpovědnost žáka, klíčové kompetence žáka, skupinová práce.

ANNOTATION

Diploma thesis deals with project teaching, which is a widely used method at basic schools. The theoretical part is focused on terminology connected to project teaching, then on significance of projects in general and in the foreign language subject. In the thesis, the advantages and disadvantages, history and phases which should be observed, are mentioned as well. The practical part contains the preparation and realization of the particular project and the results of the research, where students of 6th grade of the lower secondary school participated. The project can be used by the teachers of English language at lower secondary schools as an inspiration how to incorporate this method into non-traditional environment.

KEY WORDS

Project teaching, project, project method, lower secondary school, independence and responsibility of the pupil, language teaching, key competences of the pupil, group work.

PROHLÁŠENÍ

„Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

V Brně dne 16. dubna 2013

.....
Bc. Olga Chudíčková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych tímto poděkovala panu Mgr. Martinu Novákovi, který se mi v průběhu tvorby mé práce velmi věnoval a poskytoval užitečné rady a připomínky.

Dále bych chtěla vyjádřit poděkování také základní škole ve Veselí nad Moravou a pedagogům anglického jazyka, kteří se mnou projekt absolvovali, ale i žákům, kteří se zúčastnili a byli ochotni poskytnout zpětnou vazbu.

Díky patří také mé rodině a blízkým přátelům, kteří mě v průběhu psaní práce podporovali.

OBSAH

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 PROJEKT A PROJEKTOVÁ METODA	7
1.1 Projekt jako komplexní výuková metoda.....	9
1.2 Projektová metoda v historickém kontextu.....	10
1.3 Projektové vyučování.....	14
1.3.1 Příprava žáků na projektovou výuku.....	14
1.3.2 Typy projektů.....	16
2 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ A JEHO VÝZNAM	19
2.1 Význam projektové výuky v hodinách cizího jazyka	21
2.1.1 Rozvoj jazykových dovedností v projektovém vyučování	24
2.2 Integrace v projektovém vyučování	24
3 POSTUP PŘI REALIZACI PROJEKTŮ	26
3.1 Plánování projektu	26
3.1.1 Definice podnětu, stanovení cílů, výběr tématu.....	27
3.1.2 Plán organizace, podmínek a výstupu projektu.....	29
3.1.3 Materiály potřebné k projektům v cizojazyčné výuce	29
3.2 Realizace projektu.....	30
3.3 Prezentace výstupu.....	31
3.4 Zhodnocení projektu	32
4 ZMĚNA ROLÍ UČITELŮ A ŽÁKŮ V PROJEKTOVÉM VYUČOVÁNÍ	34
4.1 Role učitele.....	34
4.1.1 Kompetence učitele.....	36
4.2 Role žáka.....	36
4.2.1 Kompetence žáka	37
5 KLADY A ZÁPORY PROJEKTOVÉ VÝUKY	40
5.1 Klady v projektovém vyučování	40
5.1.1 Klady z pohledu žáka a jeho procesu učení se	40
5.1.2 Klady z pohledu učitele.....	42
5.1.3 Klady z pohledu celé školy	43
5.2 Zápory projektové výuky	44
5.2.1 Co je projektům vytýkáno.....	44
5.2.2 Dimenze učitele.....	45
5.2.3 Obtíže spojené s realizací projektů	46
5.2.4 Dimenze žáka	47
II. PRAKTICKÁ ČÁST	49
6 VÝZKUMNÉ PEDAGOGICKÉ ŠETŘENÍ	49
6.1 Formulace výzkumného problému.....	49
6.2 Základní výzkumné otázky	49
6.3 Výzkumné metody	50
6.4 Výzkumný soubor	51
7 REALIZACE PROJEKTU <i>ENGLISH TRIP</i>	52
7.1 Příprava projektu.....	52
7.1.1 Výběr školy	52

7.1.2	Volba cílové skupiny.....	53
7.1.3	Výběr aktivit do projektu	53
7.1.4	Obsah projektu <i>English trip</i>	54
7.1.5	Integrace projektu do tematických okruhů 6. ročníku	55
7.1.6	Název projektu	56
7.1.7	Volba prostředí.....	56
7.1.8	Volba termínu.....	56
7.1.9	Volba způsobu práce	57
7.1.10	Rozdělování do skupin.....	57
7.1.11	Materiální a organizační zabezpečení	57
7.1.12	Motivační část	58
7.1.13	Charakteristika připraveného projektu	59
7.2	Realizace projektu	63
7.2.1	Aktivita 1 – lokalizace místa a tvorba instrukcí pro orientaci	63
7.2.2	Aktivita 2 – tvorba jídelního lístku	64
7.2.3	Aktivita 3 – objednávání jídla – rozhovor nanečisto i reálná situace ..	65
7.2.4	Aktivita 4 – tvorba informační brožury	66
7.2.5	Závěrečná aktivita – upevnění slovíček	69
7.3	Prezentace výstupů a zhodnocení projektu	69
7.3.1	Reflexe	70
7.3.2	Zhodnocení ve třídě.....	71
8	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....	73
8.1	Zhodnocení výsledků pozorování	73
8.2	Vyhodnocení neformální skupinové diskuse	76
8.2.1	Závěr neformální skupinové diskuse	77
8.3	Vyhodnocení dotazníku	78
8.3.1	Zhodnocení jednotlivých otázek v dotazníku	78
8.3.2	Zhodnocení hlavního záměru dotazníku	85
	ZÁVĚR.....	87
	RESUMÉ.....	88
	SUMMARY	88
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	89
	ELEKTRONICKÉ ZDROJE.....	92
	SEZNAM PŘÍLOH.....	94
	PŘÍLOHY	95

ÚVOD

V současné době užívají pedagogové ve své výuce aktivizující metody a strategie, které vedou žáky k zodpovědnosti za svou práci a přispívají k rozvíjení jejich klíčových kompetencí.

Projektová výuka je jednou z moderních, netradičních a živých forem práce se žáky i v hodinách anglického jazyka, využitelná zejména na druhém stupni základních škol, kde se již předpokládá širší znalost jazyka, schopnost jednoduché konverzace, schopnost podání popisu, vyžádání jednoduché informace a schopnost domluvit se v běžných, každodenních situacích.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je projektová výuka rozebrána z hlediska terminologického, důležitý je oddíl věnovaný významu této metody. Prezentovány jsou typy projektů, popsány jsou také fáze průběhu projektové výuky - od jeho plánování, realizace, prezentace výstupu až k samotnému hodnocení. Jedna z kapitol je věnována zamyšlení se nad klady a zápory této výukové metody a také změně rolí učitele i žáka při projektovém vyučování.

V praktické části se věnuji pedagogickému výzkumnému šetření, které zjišťuje, jak žáci vnímají projektové vyučování prostřednictvím konkrétního projektu, jehož příprava a realizace je v práci podrobně popsána. Projekt byl uskutečněn ve spolupráci s učiteli v 6. ročníku 2. stupně základní školy v Jihomoravském kraji. Během projektového dne byli žáci téměř po celou dobu v kontaktu s anglickým jazykem, na jednotlivých, k tomu určených místech zpracovávali a plnili úkoly ve skupinách. Kromě získání nových poznatků, slovní zásoby, zážitků a zkušeností z výletu, žáci vytvořili informační brožury o hotelu s restaurací, které byly výstupem celého projektu.

Projektové vyučování v hodinách cizího jazyka je účinná forma výuky, kdy dochází k úzkému propojení teorie s praxí. Cílem je vést žáky k uplatnění získaných vědomostí a dovedností v podmínkách běžného praktického života v přirozeném prostředí a rozvíjet tak žákovu osobnost.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROJEKT A PROJEKTOVÁ METODA

V pedagogických publikacích se můžeme setkat s nejrůznějšími podobami názvu projektové výuky. Časté je spojení projektová metoda, projektové vyučování, projekt, výchovně-vzdělávací projekt či učení v projektech. Také v anglickém jazyce nalezneme několik synonym spojených s terminologií projektové výuky – project, project method, project teaching, project-based teaching, project learning. V našich podmínkách se ustálily pojmy projektová metoda, projektová výuka či projektové vyučování. Je důležité zmínit, že ať už se jedná o jakoukoli formulaci názvu, vždy se jedná o činnost, která spočívá v samostatné aktivitě žáků a v komunikaci mezi učitelem a žákem nebo mezi žáky vzájemně.

Budeme-li se věnovat zařazení projektu do procesu vyučování, nalezneme několik definic, kterými můžeme projektové vyučování kategorizovat. Nejčastěji jsou projekty považovány za metodu vyučování (aktivizující metodu) či organizační formu výuky, setkat se ale také lze s pojetím, kdy se na projekt nahlíží jako na vzdělávací strategii nebo koncepci vyučování. Tak či tak, projektová metoda znamená moderní způsob vyučování, kladoucí důraz na rozvoj tvořivých schopností, orientaci na činnost žáka a proces jeho aktivního učení.

V kontextu projektové metody lze zmínit také metodu problémovou. Autor Darák (1998, s. 72-73) ji řadí mezi efektivní aktivizační metody vyučování, spočívající v zadání problému, který žáci mají za cíl řešit, aktivně odhalovat úlohy a přicházet na nové zákonitosti. Žáci nacházejí vztahy mezi jevy, objevují i neobvyklé a kreativní způsoby řešení, prostřednictvím kterých rozvíjí tvořivé myšlení. Konkrétních rozdílů mezi problémem a projektem, které se v praxi často prolínají, může být několik. Dvořáková (2009, s. 34) například zmiňuje, že problém je komplex učiva, který vede žáky primárně k přemýšlení. Na druhé straně projekt, ač úkol komplexní, je zaměřen na určitou část učiva, které vede k dosažení cíle ve skutečnosti. Při metodě problémové se uvažuje, třídí, hodnotí, u projektu se využívá spíše žákovy schopnosti organizovat, zkoumat a vykonávat. Pravdou je také fakt, že problém může obsahovat projekty a projekt také může obsahovat problémy. Čím více však projekt problémů obsahuje, tím je považován za pedagogicky cennější.

Dá se říci, že projektová metoda na metodu problémovou navazuje, jde však o problémové úkoly komplexnějšího typu, mající také širší praktický dosah. (Maňák, 2003, s. 168) I Dvořáková (2009, s. 34) poukazuje na to, že projekt je komplexní povahy, složen z několika otázek či problémů. Takové dělení mezi problémem a projektem ovšem může znít paradoxně a uvažuje se, zda je toto dělení vlastně funkční. Autorka následně shrnuje, že základem projektu je problém (komplex problémů) a má vést k realizaci jak praktického, tak teoretického produktu.

Definici projektové metody výstižně prezentuje Kratochvílová (2006, s. 37): *„Na projektovou metodu nahlížíme jako na uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní postavení mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.“* Z definice vyplývá, že projektová metoda je komplexním systémem činností.

Dle pedagogického slovníku autora Průchy (2003, s. 184), je projektová metoda definována jako *„vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat (projektů) a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.“* Zásadní body projektové metody se dají shrnout do požadavků na iniciativu, samostatnost a svobodu žáka při plnění projektových úkolů. (Kratochvílová, 2006, s. 37)

Projektová metoda s sebou nese několik znaků, které charakterizovala J. Kratochvílová ve své publikaci *Teorie a praxe projektové výuky* (2006, s. 38). Na projektovou metodu tedy můžeme nahlížet jako na činnost,

- která směřuje k cíli a výstupu projektu
- která nemůže být přesně naplánována
- která vyžaduje žákovu aktivitu a samostatnost
- která flexibilně reaguje na změny během projektu
- která je autoregulovaná
- která rozvíjí osobnost žáka a vede jej k odpovědnosti za výsledek
- která je motivující, praktická a přispívá k rozvoji sebepojetí žáka

Kratochvílová, Grecmanová (1997) i Valenta (1993) se shodují na základním znaku - a to odpovědnosti žáků za výsledek. Grecmanová ve svém článku doplňuje výčet znaků dále o orientaci na život, zájmy zúčastněných, praktický společenský význam, zapojení

více smyslů, sociální učení a interdisciplinaritu. Valenta přiřazuje také pojem koncentrace kolem určité ideje, vyhovující jak žákům, tak učitelům a zároveň přispívající ke změnám v osobnosti žáka.

Projektová metoda může být posuzována i z jiných didaktických hledisek. Vnímána může být i jako metoda koncentrační, která vychází z tvrzení, že komplex otázek má být probírán z různých úhlů pohledu, kdy se část obsahu učebních předmětů koncentruje na jeden problém. Z dalšího hlediska lze projektovou metodu považovat za metodu situační, což představuje stav, který výrazně motivuje žáka svou zajímavostí a atraktivností. Dvořáková (2009, s. 36) zmiňuje metodu genetickou (respektující vývoj dítěte), pracovní (samostatné řešení problémů) a metodu samotné práce žáků, která se opírá o jeho schopnost samostatně vyhledávat v pramenech či analyzovat informace. Všechny zmíněné metody budou pro projektovou výuku platit pouze v případě, že žák splnil základní znak projektové metody, tedy odpovědnost za vykonávanou práci. Podrobněji se metodami zabývá J. Vrána ve své publikaci *Učebné metody* (1938).

1.1 Projekt jako komplexní výuková metoda

V řadě publikací nalezneme nespočet definic pojmu projekt, většina z nich však vyjadřuje jeho základní podstatu a orientuje se na definice ve smyslu komplexního úkolu. Šimoník (2005, s. 103) charakterizuje výukový projekt jako „komplexní pracovní úkol, při jehož řešení si žáci současně osvojují nové vědomosti a dovednosti. Při jeho realizaci se uplatňuje celá řada tzv. aktivizujících vyučovacích metod, zejména metod samostatné práce.“

Dle Maňáka (Maňák, 1998) je projekt „komplexní praktický problém ze životní reality, je to plán konkrétní akce, činnosti, do níž se zapojují všichni žáci jedné nebo více tříd, nebo také celé školy, a to podle svých zájmů a předpokladů, a která je zaměřena na řešení takových otázek, které žáky zajímají.“ Komplexnost úkolu také vyjadřuje definice Grecmanové a Urbanovské v práci Zormanové (2012, s. 95), která nahlíží na projektové vyučování jako na organizační formu, skládající se z několika fází, a využívající různé výukové metody a formy práce, jež jsou charakteristické svou komplexností.

Příhoda (1936, s. 161) definuje projekt jako „vlastní podnik žáků“ nebo jako „koncentrované úkoly zahrnující organicky stmelené učivo z různých předmětů nebo pouze z téhož předmětu.“ Projekt se však musí zakládat na vytyčeném cíli a uspokojivém zakončení. Potřebu předem vytyčeného cíle a odpovědnosti dále rozvíjí

S. Vrána (1938) ve své definici, kde projekt znamená podnik; podnik žákův; podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost a podnik, který jde za určitým cílem.

Významnost spojení s životní realitou a charakteristiku komplexního úkolu také prezentuje Kratochvílová (2006, s. 36): „Projekt je komplexní úkol, spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“ V tomto případě se navracíme k teoriím myslitelů z dřívějších let, tedy k roli získávání zkušeností v procesu učení.

Všechny definice se shodují na tom, že se komplexní úkol orientuje na žáka (tedy vychází z jeho potřeb), důležitost se přikládá jejich samostatné práci a vše je spjata s životní realitou. (Zormanová, 2012, s. 96)

Projekt může mít nespočet podob (integrovaná témata, praktické problémy ze života, praktická činnost vedoucí k vytvoření výstupu), témat i názvů (např. *Zkoumáme vodu, Jak chceme žít v naší obci*). V praxi se setkáváme s projektovými bloky, dny nebo týdny, které se uskutečňují zpravidla jednou za rok. Velký výčet variací projektů s motivační i realizační částí můžeme nalézt v publikaci J. Kašové: *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi* (1995), kde se lze inspirovat detailně popsány příklady projektů pro různé věkové kategorie. Projekty mohou být zaměřeny na práci individuálních jedinců i skupinek, v některých případech mohou být uskutečňovány také v rámci více ročníků školy. Výuka v projektech nebývá jen záležitostí realizace ve třídách, často projekty probíhají mimo školní prostředí, a tak se mohou uskutečňovat v přírodě, v kulturních střediscích, ve společnosti nebo mohou být realizovány ve spolupráci s jinou institucí (školou, firmou). Projekt může zahrnovat i více předmětů vedoucích k vytvoření slovesného produktu či výtvaru, a tak je skrz projektové vyučování možné propojit několik předmětů, které by v tradiční výuce byly izolovány. Velkou výhodou projektů je jejich schopnost přizpůsobit se každému ročníku, věku i jazykové úrovni žáků.

1.2 Projektová metoda v historickém kontextu

Ačkoliv je projektová metoda v současnosti často používaná vyučovací metoda, zdaleka nepatří mezi metodu novou. Již v díle J. A. Komenského (1654) můžeme zaznamenat znaky, které jsou pro projektovou metodu charakteristické. Komenský

zakládal na důležitosti osobnosti dítěte, vnitřní potencialitě, smysluplnosti a užitečnosti v procesu učení, což lze považovat za kořeny i dnešních zásad projektového vyučování. (Kratochvílová, 2006, s. 24)

Principy projektové výuky můžeme nalézt také v 18. století v dílech myslitelů J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho nebo F. W. A. Fröbela. Rousseau usiloval o samostatnou aktivitu, individualitu dítěte a vývoj osobní zkušenosti z kontaktu s okolím, následovatel Pestalozzi poté rozšířil tuto ideu o tzv. pedagogiku pomoci a porozumění. Pedagogika F. W. A. Fröbela zakládá na pojmech jako je osobnost dítěte, vnitřní potenciál, činnost, samostatnost a zájem dítěte. Také z tzv. volné školy C. Freineta a z jeho organizace vyučovacího procesu projektová metoda vychází. (Kratochvílová in Filová, 2007, s. 59-60)

V kontextu konce 19. a počátku 20. století jsou za hlavní představitele projektové výuky považována jména Američanů J. Deweye a W. Kilpatricka. Jejich teorie vychází z tzv. pragmatické pedagogiky, tedy filozofického směru, který vychází ze zkušenosti v individuální praxi a experimentu, kdy *„pravdivé je to, co se osvědčuje praktickými důsledky.“* Hlavní roli v pragmatické pedagogice hraje při výchově dítěte záměrná interakce se společenským prostředím. Do popředí se dostává pojem „celé dítě“, tedy nutnost respektování všech stránek dětské osobnosti. (Kratochvílová, 2006, s. 25) Dítě má dispozice učit se to, co koresponduje s jeho zájmy, a tak by se mělo učit to, co je pro něj užitečné.

Vymezení teoretického rámce projektové metody lze připisovat J. Deweyemu, stoupenci vzdělávacího progresivismu, který se snažil učinit přítrž „tradiční škole“ a nerespektování zájmů a zkušeností dětí. (Coufalová, 2006, s. 7) Univerzitní profesor v oboru filozofie ovlivnil svým experimentálním konceptem výchovu nejen v Americe, Rusku, Číně, Japonsku, ale i v Evropě. Celý svůj život věnoval vytváření nových pedagogických koncepcí v oblasti vzdělávání, výchovy a zakládal na propojení psychologického a sociálního hlediska. (Kratochvílová, 2006, s. 26) Svými vizemi usiloval o to, aby škola byla spojená se životem a poskytovala zkušenost. (Kratochvílová in Filová, 2007, s. 61). Přes vzdálenost k životu nebylo dříve jasné, zdali dítě probíranému učivu opravdu rozumí a zdali naučené informace bude moci umět v reálné situaci používat. Zkušenost jedinec získává v činnosti, kdy koná něco nového, ale zároveň spojeného s již dříve nabytou zkušeností. (Kratochvílová, 2006, s. 25) Základy projektové výuky nalézáme právě v cílech Deweye – učení se v podobě řešení

přirozených problémů, hledání smyslu činnosti a rozvoj myšlení skrz tzv. *learning by doing* (činnostní učení, učení se jednáním, tedy ne pouze pasivní naslouchání). I když jeho teorie může být vnímána jako přecenění praktických zkušeností, zařadil se J. Dewey mezi jednoho z hlavních průkopníků v přístupu k projektu. (Kratochvílová in Filová, 2007, s. 61)

S projekty je spojováno především jméno W. Kilpatricka, žáka J. Deweye. Díky němu dostala pragmatická pedagogika svou formální podobu a začala pronikat do škol. Založena byla na základech akvizitujícího vyučování a na metodě řešení problémů. Kilpatrick však postoupil ve své teorii dále; prosadil návrh koncentrovat učební látku do projektů (Coufalová, 2006, s. 8) a tuto metodu pojmenoval již metodou projektovou. Stanoveno bylo také jasné schéma projektové metody: nejprve je nutné určit cíl, naplánovat jej, provést a závěrem zhodnotit. (Kratochvílová in Filová, 2007, s. 62) Na druhou stranu, i zde se zrodily nevýhody - škola W. Kilpatricka opomíjela důraz na systematickosti v samotném učení, proto se v USA začaly později prosazovat tendence o větší řád a systematickosti ve školách. (Coufalová, 2006, s. 7)

V Evropě se myšlenky projektové metody začínají uplatňovat hlavně v 60. letech. Do českého školství se zásady pragmatické pedagogiky dostaly v 30. letech, přelom ale nastal až po druhé světové válce. Dříve, v době mezi 19. a 20. stoletím byla česká pedagogika ovlivněna herbartovskou filozofií, kdy vyučování podléhalo zásadám pedanství a formalismu. V učebním procesu se dítě jen pasivně dívalo, autorita pedagoga byla přehnaně respektována a přirozená zvědavost a aktivita dítěte odmítána.

Až počátek 20. století znamenal uvedení tzv. reformní pedagogiky, tedy boj o svobodnější školu v rámci celé Evropy, Ruska i Spojených států. Škola začala podléhat proměnám, ovšem trvalo několik let, než se myšlenky začaly rozšiřovat do praxe učitelů.

V prostředí českého školství se objevila například jména pedagogů V. Příhody, R. Žanty či S. Vrány, jež vystupovali jako zastánci projektové metody. Díky V. Příhodovi se podařilo prosadit již konkrétní postupy. Jeho pobyt ve Spojených státech v letech 1922 - 1926 významně ovlivnil jeho myšlení a následné kroky. V roce 1928 navrhnul reformu školy - zavedení školy jednotné s cílem ji „seživotnit“.

V tzv. pracovní škole nešlo jen o samotnou vzdělanost člověka, ale i o pěstování jeho charakteru a využívání logického myšlení. V Příhodově pojetí byl učitel oprávněn sám rozhodovat, jak využije metodu projektu. Pedagog měl pravomoc se rozhodnout

pro využití projektu buď jako prostředku k objevování a nebo pouze projekt pojímat jako přímou metodu při práci s určitým tématem. (Kratochvílová in Filová, 2007, s. 63)

V období 30. let procházely myšlenky a zásady reformní pedagogiky obdobím jejího úplného potlačení. Vliv politických událostí a preference marxismu-leninismu využití projektového vyučování a zásad reformní pedagogiky jako celku zcela zastavilo. Přelom zaznamenal až rok 1989, který v pedagogice zdůraznil potřebu vývoje nových tendencí, které zahrnovaly například zdůrazňování sociálních a komunikačních dovedností a důraz na individualitu žáků. Nové tendence a problémy globálního světa tak přivedly projektovou výuku pozvolna do popředí. (Kratochvílová in Filová, 2007, s. 60)

Znovuobjevení projektového vyučování nevycházelo jen z reformní pedagogiky, ale zejména ze samotné potřeby učitelů žáky více motivovat a učební proces změnit. (Tomková, 2009, s. 13) Hlavní osobností byla v této době J. Kašová s vydanou publikací *Škola trochu jinak - projektové vyučování v teorii i praxi*. Díky jejímu vlivu se staly projekty součástí vzdělávání na různých školách a představovaly inovaci v prostředí českých škol. Zkušenosti s projektovou výukou prezentovali učitelé a odborníci v pedagogických listech a odborných monografiích, a tak se pojem projekt a projektové vyučování staly nedílnou součástí znalostí všech pedagogických pracovníků. (Kratochvílová in Filová, 2007, s. 60)

Kromě zavádění projektů do výuky vznikaly v 90. letech také školy alternativní (Waldorské, M. Montessori, Daltonský či Jenský plán, Zdravá škola). Nastaly i organizační změny v rámci zavedení Metodického pokynu MŠMT ČR z roku 1998. Vzdělávací proces byl upraven a školy tak měly možnost užívat inovací, avšak neukotvení určitých změn v legislativě a neoficiální podpora zabráňovalo některým školám ve využívání těchto alternativ. Posílení pedagogické autonomie se projevilo po schválení RVP ZV v roce 2004, fungující jako závazný a od roku 2007/2008 jako povinně závazný dokument pro všechny základní školy v České republice. Dokument plní funkci materiálního nastolení nové koncepce výchovy a vzdělávání s větším důrazem na rozvoj klíčových kompetencí dítěte a menším důrazem na samotné učivo. Legislativní zázemí zabezpečuje vnitřní transformaci školy, která odráží potřeby současného vzdělávání. (Kratochvílová, 2006, s. 10 - 32) Učitelé tak mají možnost inovovat výuku různými způsoby a projektové vyučování využívat jako jeden z přístupů, jak změnit klima školy a směřovat k zájmům dítěte.

Vývoj projektového vyučování dospěl do podoby, kdy je důraz kladen na praktickou činnost, činnost teoretickou, samostatné myšlení a odpovědnost žáků za průběh

a výsledky práce. (Dvořáková, 2009, s. 85) V současné době se tematice projektové výuky věnuje řada českých autorů, jmenovitě například: J. Kratochvílová (2006), J. Skalková (2007), H. Grecmanová (1997), A. Tomková (2009), J. Coufalová (2006) a mnoho dalších. V jejich odborných publikacích nalezneme teoretické vymezení projektové výuky, ale také nespočet návrhů konkrétních projektů (*Zachraňme les, Pozor, manipulace!, Cítíte se v obci bezpečně?*).

1.3 Projektové vyučování

Projektová výuka je na projektové metodě založená. Žáci tedy projekt realizují, vytváří odpovídající produkt a při plnění využívají svých zkušeností. (Kratochvílová in Filová, 2007, s. 68) V podání Skalkové (2007, s. 234) může být projektové vyučování chápáno jako komplementární doplněk, který obohacuje zkušenosti žáka, snaží se spojovat obsah se životem, doplňuje mezery ve znalostech, znalosti prohlubuje a případně může i vyrovnávat situace, kde není teorie dostatečně spojována s praxí. Řešení problémů pak probíhá na základě aktivní činnosti žáků.

Například Grecmanová (1997, s. 37) vyjadřuje ve své definici kontrast k ostatním vyučovacím formám a projektové vyučování definuje jako *„organizační formu, která je významně komplexnější, protože projekty jsou složeny z četných rozmanitých fází, využívají všechny sociální normy a metody učení a zaměřují se na vysoce žádané oblasti učebních cílů.“*

Tento způsob výuky je využitelný jak pro děti nadané (v matematice, čtení, jazycích), tak pro děti méně nadané či pomaleji chápající. Práce v týmech znamená spolupráci a přítomnost rozdílných úrovní vědomostí a dovedností, a tak nadané děti mohou zaujmout role poradců, vedoucích, asistentů či rádců. (Kašová, 1995, s. 76) Učitel musí umět koordinovat práci všech skupin, pomoci jedincům nalézt jejich specifické schopnosti a dovednosti a také by měl kontrolovat zapojování slabších či pomalejších jedinců, aby se ve skupině žáků neskrývali. (Mazáčová, 2008, s. 40)

1.3.1 Příprava žáků na projektovou výuku

Je-li v záměru žáků či učitelů realizovat větší projekt, je dobré je na tuto situaci postupně připravovat a umožnit jim vyzkoušet si podobné, či alespoň z části podobné aktivity, jako je například vyhledávání ve slovníku (menší děti ještě nemusí ovládat), na internetu nebo v jiných zdrojích. Pokud jsou žáci na činnosti připraveni a ví, co

mohou očekávat, zajistí to méně problémů při realizaci samotného projektu. (Janíková, 2007, s. 12)

Příprava žáků se zaměřuje především na postupný rozvoj jejich kompetencí, čímž se lze vyhnout případnému neúspěchu projektu právě z důvodu, že žáci postrádali nezbytnou vybavenost příslušnými kompetencemi. Začlenit lze didaktické hry, párové či skupinové práce, pomocí nichž lze vést žáky k samostatnosti. Souhrnně řečeno, žák bude vybaven kompetencemi k učení, myšlení, uvažování, kooperaci, komunikaci a přizpůsobování se změnám. Pokud žáci nebudou zvyklí na párovou či skupinovou práci, mohou prožívat těžkosti v průběhu projektu, který bude realizovaný „na ostro“. Záměr a cíl projektu pak nemusí být zcela naplněn a projekt se bude muset označit jako neúspěšný, čemuž lze přípravnou fází předejít. Kratochvílová (2007, s. 74) radí, že je dobré začít s krátkodobějšími školními projekty, v nichž budou převažovat praktické úkoly. Podotýká také, že nejprve je třeba realizovat projekty vázané, kdy se žáci mají o co opřít, aby se potom mohlo volně přejít k projektům volným.

I v jazykové výuce je využívání menších, dílčích projektů jednou z možností, jak žáky postupně učit samostatné práci, která se později v projektu uplatní. Projekty se mohou řídit osnovami či tématy v učebnicích. V hodinách cizího, respektive anglického jazyka, můžeme využít například téma *The USA*, techniky jako hraní rolí, připravování dialogů a další aktivity vyžadující samostatnost a podíl svobody při jejich plnění. I malé projekty hodiny osvěží a zároveň rozvíjí klíčové kompetence žáka.

Projektová výuka a její realizace s sebou často nese dynamické a nepředvídatelné situace a proto, také na základě tvrzení Hainse (1989), lze konstatovat, že není možné žáky na tyto situace (potažmo projektovou výuku) připravit. Pravdou ovšem je, že existují určité aktivity, které rozvíjí žákovy dovednosti a tak mohou být za přípravu na větší projekt považovány. Haines nazval tyto aktivity „lead-in activities“ (úvodní aktivity).

Následující tabulka popisuje konkrétní aktivity, které mohou být využívány v pozdějším opravdovém projektu:

Tab. 1 Úvodní aktivity k projektům

Aktivita	Význam pro projektovou výuku
Krátký rozhovor	Slovní shrnutí, podávání zprávy o minulém ději
Jazyková korektura	Oprava a úprava psaných prací
Psaní dotazníků	Sběr informací a názorů
Provádění interview	Sběr informací a názorů
Vyjadřování informace různými způsoby	Zpracovávání informací
Psaní poznámek	Efektivní záznam informací
Psaní dopisů	Požádání o informaci, vytváření pozvánek, domluva schůzky

zdroj: Haines, 1989, s. 5

1.3.2 Typy projektů

Projekty mají nespočet podob. Lišit se mohou podle toho jaké mají trvání, kolik žáků se účastní nebo kolik předmětů zahrnují. Hledisek je několik a různí autoři nabízí různá dělení do rozmanitých kategorií, které jsou však ve výsledku velmi podobné.

Valenta (1993, s. 4-6) uvádí následující rozdělení projektů podle:

- počtu žáků, kteří se na projektu účastní
 - projekty individuální
 - projekty kolektivní
- času
 - projekty krátké
 - projekty dlouhé
- velikosti
 - projekty malé
 - projekty velké
- míry propojení předmětů
 - projekty v rámci jednoho předmětu
 - projekty v rámci příbuzných předmětů
 - projekty mimo výuku předmětů (zahrnutí více předmětů)
 - projekty místo předmětů (tzv. likvidace předmětové struktury)

Typologií projektů dle několika hledisek se zabývá např. Kratochvílová (2006, s. 48), která nabízí jejich ucelený přehled. Jednotlivé druhy projektů jsou tříděny podle navrhovatele, zdroje projektu, účelu, zapojení předmětů, informačního zdroje projektu, počtu zúčastněných, délce a prostředí projektu. Realizované projekty znamenají ve většině případů propojení několika typů.

Tab. 2 Typologie projektů dle Kratochvílové

Hledisko třídění	Typy projektů
navrhovatel	• žákovské • učitelské • kombinované
účel	• problémové • konstruktivní • směřující k estetické zkušenosti • směřující k výchovnému cíli • směřující ke vzdělávacímu cíli
informační zdroj projektu	• volné (inf. zdroje si žák obstarává sám) • vázané (inf. zdroje poskytuje učitel) • kombinované (žák obdrží základní inf. zdroje, které si může rozšířit dle svých možností a potřeb)
délka projektu	• krátkodobé - 2 až několika hodinový • střednědobé - 1 až několika denní • dlouhodobé - několika týdnů • mimořádně dlouhodobé - několika měsíční
počet zúčastněných	• individuální • kolektivní - skupinové, třídní, ročníkové, celoškolské
prostředí projektu	• školní • domácí • kombinace obou • mimoškolní

zapojení předmětů	● jednopředmětové ● víceředmětové ● nadředmětové
-------------------	--

Zdroj: Kratochvílová (2006)

Kratochvílová (2006, s. 45 - 47) považuje hledisko navrhovatele za velmi významné. V této kategorii lze projekty dělit dále na spontánní (žáci navrhovatelé) a uměle vytvořené, které jsou vytvářeny pedagogy tak, aby byly sledovány didaktické cíle. Často nalézáme projekty, které jsou kombinací těchto dvou typů a tak se navrhovatelé stávají jak samotní žáci, tak učitelé, kteří projekty upravují, organizují či usměrňují. Kratochvílová přikládá důležitost kategorii účelu projektu, což je vlastně vytyčení jeho smyslu, takže s jeho vymezením bude v průběhu celého projektu jasno, jaký smysl projekt má a proč se realizuje.

Hledisko prostředí projektu je sice děleno na projekty domácí a školní, ale dnes se v současných školách realizují téměř výhradně projekty školní. Domácí projekty se uskutečňovaly v minulosti a dnes je nalezneme jen velmi zřídka.

Podle způsobu organizace můžeme projekty členit také podle množství předmětů, kterých se týká. Ve vyšších ročnících se setkáváme spíše s projekty jednopředmětovými, ale realizovat se mohou také v rámci více předmětů (většinou sobě příbuzných, např. chemie, fyzika). Další možností je také vypracovávat projekty nadředmětové, musí se ovšem řídit průřezovými tématy, které jsou ukotveny v rámcovém vzdělávacím programu.

2 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ A JEHO VÝZNAM

Metoda projektového vyučování je obecně hodnocena jako velmi efektivní metoda, prostřednictvím které žák rozvíjí své schopnosti být odpovědný, tolerantní, vytrvalý, samostatný či tvořivý. Respektuje se jedinečnost osobnosti dítěte, rozvíjí jeho pozitivní sebehodnocení, nutí jej k rozvoji tvořivosti, ke komunikaci se světem, čerpat a zpracovávat informace. Prostřednictvím projektů se uplatňuje přirozený a nenásilný způsob poznávání, který je dětem blízký a zároveň respektuje individuální potřeby dítěte. Dle psychologů má také pozitivní vliv ve vývoji osobnosti dítěte bez zatěžování jeho psychiky. (Kašová, 1995, s. 75) Významná je i emocionální stránka; žáci se ztotožňují s rolí a prožíváním životní situace například prostřednictvím simulovaných situací nebo dramatické výchovy. (Tomková, 2009, s. 16)

Výraznou schopností, která je prostřednictvím projektů rozvíjena, je schopnost řešit praktické problémy ze života, přičemž se rozvíjí i psychomotorické a intelektuální dovednosti. (Pecina, 2009, s. 83) Phillips (1999, s. 6) doplňuje výčet o dovednost sociální a dovednost nezávislé práce žáka. Pomocí projektové výuky se obecně rozvíjí tedy čtyři hlavní dovednosti:

- rozumové/intelektuální (popis, schopnost sestavit závěr, užívání představivosti, fantazie, hypotézování, čtení, plánování)
- motorické (malování, kreslení, stříhání, skládání, lepení, psaní)
- sociální (kooperace, společné rozhodování, ocenění práce jiných)
- nezávislost žáka (rozhodování o zpracování úkolu, hledání informací, hodnocení)

Ve většině literatury, která se zabývá projektovým vyučováním, se zakládá na důležitosti spojovat práci hlavy s prací rukou. Motorická aktivita má totiž vliv nejen na intelektuální výkonnost žáků, ale hlavně na jejich motivaci. Nutí spojovat myšlení s činností, tedy školu a život a jednání s myšlením a prožíváním. (Skalková, 1995, s. 44) Další dovednosti, které se v projektovém vyučování dají rozvíjet, mohou být nazvány „dovednostmi 21. století“. Znamená to, že projektové vyučování poskytuje praxi vedoucí k rozvoji dovedností vyžadovaných současnou společností 21. století - jde primárně o rozvoj dovedností komunikativních, schopností spolupráce i samostatnosti, disciplíny, schopnost bádát a v neposlední řadě o rozvoj kritického myšlení žáků, které pomáhá v nalézání uplatnění jedinců v reálném životě. (Hutchinson, 1991, s. 13)

Porovnáme-li projektové vyučování s tradičními způsoby výuky, přijdeme na to, že prostřednictvím projektového vyučování se učení nestává cílem, ale prostředkem jejich rozvoje. (Petrášková, 2007, s. 73) Také nelze opomenout fakt, že prostřednictvím učení se skrz vlastní aktivity, vede projektová výuka žáky k jejich delšímu a snadnějšímu zapamatování si informací, tedy mnohem efektivnější způsob než jednostranné pamětní učení. (Mazáčová, 2008, s. 39)

Spojení teorie s praxí je významným charakteristickým znakem projektového vyučování. Nejenom že „*umožňuje získávat poznatky spojené s prožitkem a smyslovým vnímáním*“, ale má i velký vztah k reálnému životu a může připravovat žáky na řešení také globálních otázek současného světa. (Kašová, 1995, s. 75-76)

Díky projektovému vyučování se odstraňují nedostatky klasického, běžného vyučování. Jak uvádí Skalková (1995, s. 39), v běžné třídě jde o „*izolovanost a roztržitost vědění, které poskytuje, jeho odtrženost od životní praxe, zmechanizování a strnulost školní práce, odcizení od zájmů dětí, pamětní či jednostranně kognitivní učení, nízkou motivaci*.“ Nejenom že se prostřednictvím projektů odstraňuje izolovanost, ale jeho užíváním je možné se odklonit do systematickosti běžného vzdělávání a zároveň je možné se efektivním způsobem učit problémy reálných životních situací. Nezbytnou součástí je ovšem společná činnost a vzájemná interakce žáků a učitelů. (Janíková, 2007, s. 10)

Jak již bylo zmíněno výše, projekty pomáhají žákům aplikovat a procvičovat jejich znalosti a dovednosti, a to v podmínkách, které opravdu odpovídají skutečné realitě. (Petty, 2004, s. 213) Stejně tak jako je využití projektů ideální v případě procvičování znalostí a dovedností v různých situacích, je možné projektovou výuku začlenit i do jiných fází výuky, například do motivační. Projekt může otevřít výukový celek a namotivovat tak žáky k jeho zpracování. Užití projektů ve fázi expoziční je jednou z možností, jak využít projekty k schopnosti žáků vyvozovat učivo z řešení daných problémů a ve fázi hodnotící (diagnostické) vést žáky k posuzování jejich výkonů. (Kratochvílová, 2012, s. 30)

Základem vyučování v projektech je orientace na zkušenosti žáka, protože díky zkušenostem nabývají vyučované předměty na významu. (Skalková, 1995, s. 40) Tzv. reflektovaná zkušenost je hlavní zásadou metody projektového vyučování. Na základě teorií W. Kilpatricka je tedy žádoucí, aby se dítě neučilo pouze abstraktním pojmům na teoretické úrovni, ale aby šlo o učení se formou rozhovorů a řešením

konkrétních problémů, čímž dochází k získávání zkušeností. (Kratochvílová, 2002, s. 3) Také Mazáčová (2008, s. 36) reprezentuje pojem zkušenost jako hlavní myšlenku projektového vyučování. V procesu přirozeného poznávání jde o „*obohacování a rekonstrukci zkušeností žáků*.“ Zkušenost však není pouze bezprostředně nabývána, ale je dále promýšlena, zpracovávána a hodnocena.

Na druhém stupni základních škol se projektové vyučování často využívá, jelikož rámcový vzdělávací program přímo podporuje využívání projektů v rámci základního vzdělávání. To, že výuka je vedena tak, aby žáci získávali vědomosti, dovednosti a návyky, které je vedou ke kultivovanému chování, toleranci a respektování práv a povinností občanů znamená, že výuka je koncipována tak, aby se zakládalo na rozvoji zájmů žáků a spojování školy s realitou. RVP tak vymezuje například projekty jako jednu z možností výuky, při které dochází k předávání odpovědnosti na žáky. Užívání projektů je tedy přímo podpořeno samotným Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy.

Je zřejmé, že je projektová výuka hodnotným doplňkem výuky a její využívání má dozajista nespočet výhod - například často vyzdvihovanou vyváženost systematického poznávání a zkušeností žáků. Ačkoliv je projektová výuka zejména u žáků velmi oblíbená, není možné tuto metodu používat jako jedinou metodu. Skalková (1995, s. 39) tvrdí, že se jedná pouze o „*komplementární doplněk, který umožňuje prohlubovat a rozšiřovat kvalitu učení a vyučování*.“ Také Maňák (1993, s. 5) doporučuje aplikovat projektovou výuku spíše jako doplněk klasické výuky, protože není možné stavět pouze na žákových omezených zkušenostech. Stejně tak Kratochvílová (2002, s. 6 - 7) ve svém článku „Projekt a projektová metoda“ uvádí, že učitelé často hovoří o projektové metodě spíše jako o „*zpestření výchovně vzdělávacího procesu*“, než jako o metodě systematicky začleňované do procesu. Dle pedagogů s projekty totiž souvisí řada komplikací, z nichž jednou je například náročnost na organizaci a přípravu. Dobrý pedagog však dokáže posoudit, jakou metodu daná situace vyžaduje a kdy je implementace projektového vyučování vhodná.

2.1 Význam projektové výuky v hodinách cizího jazyka

V jazykové výuce jako předmětu, má realizace projektové výuky nemalý význam. Žákům se nabízí široké možnosti jak využít jejich individuální předpoklady. Kromě toho, že žáci rozvíjí své klíčové kompetence, často vnáší do procesu i své osobní

zkušenosti, talent, emoce, zájmy i styly učení. Při učení se cizímu jazyku mohou žáci ztrácet motivaci, a tak je implementace projektů vhodný způsob, jak jejich zájem zvýšit. (Janíková, 2011, s. 65-66) Díky tomu jsou schopni vidět, proč se jazyk učí a jak nabyté znalosti z hodin mohou využít v praktickém životě. Nejenom, že poznají jak cizí řeč používat, ale v rámci některých projektů, které jsou realizovány například v mimoškolním prostředí, si osvojí i samotnou orientaci v běžném světě - jak požádat o informaci, koupit si jízdenku či objednat jídlo v restauraci. Haines (1989, s. 2) zdůrazňuje, že tím, že jsou žáci vystavováni skutečnému světu, se zvyšuje také jejich obecné povědomí o něm, a tak lze výuku považovat za více autentickou, kde se nesledují pouze lingvistické cíle a záměry.

Často můžeme v hodinách jazyka slýchat od žáků poznámky, že „tohle a tamto“ v jazyce nikdy neupotřebí, a tak není nutné se danou věc učit. Tím předmět žáci považují za irelevantní a velmi vzdálený realitě. Projektová výuka je možností, jak odstranit bariéru mezi učním se jazyku a jeho používáním ve skutečném světě. (Fried-Booth, 1986, s. 7) Můžeme se setkat i s případy, že jsou žáci až příliš závislí na učebnicích, které jsou koncipovány tak, že důraz je kladen především na řízené praktické úlohy a na uměle vytvořené úkoly. Protože projektová výuka zahrnuje především osobní zapojení žáků, umožňuje jim užívat cizí jazyk mnohem kreativnějším způsobem. V tradiční výuce je učitel zprostředkovatelem, který interpretuje učební plán a prezentuje jej žákům. V aktivitách a úkolech v rámci projektu je žákům umožněno vybrat si takové jazykové prostředky, které pro něj budou vhodné bez toho, aniž by byl řízen učebnicí či učitelem samotným. Jak Haines (1989, s. 2) uvádí ve své knize, učitelé se shodují na tom, že tato fáze je podstatnou částí učebního procesu, protože se nejvíce podobá skutečnému světu, který je bude vést k užívání jazyka, který se učí.

Aby se žáci stali opravdovými uživateli jazyka, musí vědět, jak naučené znalosti a informace vztáhnout na svůj vlastní svět. Projektová výuka jim ukazuje, jak vnímat jazyk jako využitelný v praxi - vede ke zjištění, jak mohou jazyk v reálných situacích používat, jak u žáků probudit poznání, proč se jazyku vlastně učí. Žáci nejen že dostávají možnost uplatnit své komunikativní dovednosti, kterým se naučili v hodinách, ale také je rozvíjet. Projekt je taktéž vhodným prostředkem, jak naučit žáka být odpovědným za své vlastní učení. Pokud žáci pochopí, že je nutné tuto odpovědnost přijmout, jejich učební proces se stane úspěšnějším a vede je k užívání jazyka i v prostředí mimo školu. (Janíková, 2007, s. 12)

Jak již bylo naznačeno, projektová výuka umožňuje efektivně spojovat osvojování cizího jazyka s běžnými podmínkami jeho užívání. V případě projektové výuky se u žáka mění jeho postavení - stává se centrem a aktivním subjektem, čímž se rozvíjí jeho samostatné osvojování jazyka, ale také jeho schopnost sebereflexe vlastní jazykové kompetence. Záměrným spojováním výuky jazyka s reálnými situacemi v přirozeném prostředí a nikoliv situacemi simulovanými, dosáhneme požadované efektivity při výuce. Tyto situace se tak stávají příležitostmi, jak jazyk užívat v dané situaci prostřednictvím skutečné sociální interakce. (Bednářová, 2006, s. 76) Souhrnně lze říci, že prostřednictvím projektů se nabízí žákům možnost, jak využít všechny jazykové znalosti a dovednosti v relativně přirozeném prostředí.

Vedle osvojování gramatiky a slovní zásoby může být projektová výuka také jednou z možností, jak poznat jiné kultury, jiné země a jejich tradice - rozvíjí se tak jejich interkulturní kompetence. (Janíková, 2011, s. 66) V lepším případě jsou žáci vystaveni autentickému jazyku a reálnému prostředí již v dané cizí zemi (například anglicky mluvící zemi). Tyto případy jsou ale spíše nazývány exkurzemi a výlety.

Díky projektům žáci používají jazyk jako prostředek k cíli a mohou vyhledávat informace v různých podobách (elektronické, tištěné, ve slovníku, na internetu, v gramatických přehledech). Často se výstup projektu stává možností, jak dané učivo, téma či aspekt využít i v dalších aktivitách (např. plakáty - tzv. postery, zpracované učební listy - tzv. handouty).

Cizojazyčná výuka však předpokládá změnu rolí učitelů. Při žákově osvojování cizího jazyka v projektech přijímá učitel roli manažera a situaci monitoruje. (Janíková, 2011, s. 11-12) Působí také jako pomocník, který zodpovídá množství dotazů ze strany žáků, pokud je zadání v cizím jazyce nejasné nebo se v instrukcích či jiných úkolech vyskytuje neznámé slovo.

V kapitole 1.3. o projektovém vyučování se dozvídáme, že projektová výuka je vhodná pro žáky s rozdílnými úrovněmi vědomostí a dovedností. Stejně tak v jazycích je díky projektům umožněna spolupráce i slabších žáků (například ti, kteří nemají tak dobrý mluvený projev či výslovnost). Mohou tak uplatit svůj talent jinde a přispět tak k úspěchu celého projektu (např. psaný projev, design, ilustrace, organizační schopnosti, ovládání technických zařízení apod.) Díky této rozmanitosti je možné zvyšovat sebedůvěru slabších žáků a zlepšit jejich postoj k učení. (Haines, 1989, s. 3)

Ačkoliv má projektová výuka ve výuce cizího jazyka svůj opodstatněný význam, není výhradně jedinou výukovou metodou, která by se v hodinách cizího jazyka měla uskutečňovat. Janíková (2011, s. 13) shrnuje, že jde o to, „*aby se činnostně založená výuka stala výchozí bází pedagogického působení.*“

2.1.1 Rozvoj jazykových dovedností v projektovém vyučování

I když je v některých částech projektu důležitost připisována i gramatické správnosti, velmi zřídka bude konkrétní projekt vést k systematickému procvičování specifických jazykových struktur. Na rozdíl od toho, většina projektů zahrnuje propojení různých jazykových dovedností. (Haines, 1989, s. 2) Záleží na typu projektu a druhu aktivit, ale obecně, díky projektovému vyučování, lze dosáhnout integrace nejen předmětů, ale také dovedností jako je čtení, psaní, mluvení a případně dovednost poslechu. Na rozdíl od jednotlivých, většinou izolovaných typů aktivit ve třídách, jsou v projektové výuce tyto dovednosti kombinovány a spojovány. (Fried-Booth, 1986, s. 6 - 8) Jak naznačuje Haines (1989, s. 2), díky projektům a aktivitách v nich, je možné integrovat a rozvíjet tyto dovednosti:

- dovednost čtení (instrukce, shromažďování informací, jazyková korektura finálního výstupu)
- dovednost psaní (poznámky, psaní návrhu výstupu projektu, přepisování finální podoby výstupu)
- dovednost mluvení (diskuse třídní, skupinová, rozhodování, závěrečné shrnutí projektu, tzv. report)

Phillips (1999, s. 11) přidává navíc také poslechové dovednosti, a to v případech, kdy jsou žáci zapojeni do úkolů jako je poslech písně, rozhovoru, faktických informací, ale také instrukcí.

2.2 Integrace v projektovém vyučování

Klíčovým pojmem projektového vyučování je také pojem integrace. Kromě případů, kdy se projekt uskutečňuje v rámci jednoho předmětu, v projektech je časté propojení několika předmětů dohromady. Projekty se dotýkají více oborů, protože i životní realita je „*vícedimenzionální*“ (Janíková, 2007, s. 10) Problémy, které mají žáci za úkol řešit, jsou svou povahou komplexní (vyžadují tedy znalosti i z jiných předmětů), a proto

projektové vyučování nabízí holistický pohled na integraci vyučovaných předmětů. (Petrášková, 2007, s. 74)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání při tvorbě vlastního školního vzdělávacího programu a školního učebního plánu přímo vybízí k tomu, aby byly poznatky integrovány. Lze také nahlédnout do průřezových témat, které mohou pomoci uplatňovat projektové vyučování. (Tomková, 2009, s. 18)

Jak uvádí Petrášková (2007, s. 19), při projektové výuce dochází tedy nejen k integraci původních oddělených předmětů, ale také k integraci:

- matematicko-logického, verbálního, vizuálního, kinestetického a muzikálního přístupu
- myšlení, intuice, těla, smyslů
- zkušenosti s novým poznáním
- řízené činnosti s autoregulací
- žáků ve společné činnosti
- dětí, učitelů, rodičů s dalšími členy společnosti
- světa školy se světem, který školu obklopuje

Integraci můžeme považovat za jeden ze základních principů projektového vyučování. Projektové vyučování zahrnuje mezipředmětové vztahy, princip interdisciplinarity a propojení teorie s praxí. Projekty vycházejí z praktických problémů komplexní povahy, tudíž obsahují poznatky z různých oborů či předmětů. (Dvořáková, 2009, s. 82)

3 POSTUP PŘI REALIZACI PROJEKTŮ

Při samotné úvaze o tématu, organizaci a průběhu projektu, je nutno promyslet a zvážit, zdali se skutečně bude jednat o projekt, zda bude splňovat všechna kritéria a předpoklady, doporučeno je také pročíst si charakteristické rysy a pochopit, na čem je projektová výuka založená.

Projektové vyučování vyžaduje promyšlenost, je to tedy set činností, které probíhají v několika fázích. Většina publikací zabývajících se projektovým vyučováním a konkrétně přípravou, realizací a hodnocením, se shodují na několika fázích průběhu projektu. Kratochvílová (2006, s. 41) vymezuje fáze plánování, realizace, prezentace výstupu a zhodnocení, což jsou fáze, které se opírají již o průběh stanovené W. Kilpatrickem: záměr-plán-provedení-hodnocení. Jednotlivé fáze v rámci tohoto komplexního procesu po sobě přímo následují. (Kratochvílová, 2010, s. 40) Mazáčová (2008, s. 37) pojmenovává postup fází přípravnou, fází hledání plánu řešení, fází vykonávání aktivit vedoucí k řešení, zveřejnění výsledků a fází vyhodnocení projektu. Objevuje se také rozdělení na podnět, plánování, realizaci a hodnocení. (Koten, 2009, s. 39)

Následující subkapitoly se řídí posloupností fází dle Kratochvílové (2006), která uvádí čtyři základní kroky, podle nichž se lze při přípravě projektů řídit:

1. Plánování projektu
2. Realizace projektu
3. Prezentace výstupu
4. Zhodnocení projektu

3.1 Plánování projektu

Plánování projektu je v každém případě náročná činnost, bez níž by realizace projektu neměla proběhnout. Zahrnuje činnosti od vytvoření základní myšlenky projektu až po jeho detailní naplánování zahrnující název, cíle, organizaci, volbu výstupu projektu a zajištění ostatních podmínek, které jsou pro úspěšné realizování nezbytné. Při plánování projektu se lze řídit body, které prezentuje Koten (2009, s. 36) jako strukturu tvorby školního projektu ve výuce, obsahující:

- název
- cíle (rozvoj klíčových kompetencí, průřezová témata)
- cílovou skupinu

- časové rozvržení
- materiální a finanční zabezpečení
- personální zajištění (kdo bude garantem, realizační tým)
- místo realizace
- metodický postup

3.1.1 Definice podnětu, stanovení cílů, výběr tématu

Před časovým a organizačním rozvržením projektu je nutné se zprvu zamyslet nad definicí podnětu, stanovením cílů projektu a volbou tématu. Ještě než se začne projekt zajišťovat, je samozřejmě nezbytné důkladně promyslet, jaký projekt se tedy bude realizovat a jaký bude jeho smysl. Hanuš (2009, s. 130) uvádí, že základním krokem je vytvoření ideje o tom, jaká akce a pro koho se bude uskutečňovat.

Dle Valenty (1993, s. 6) lze stanovit cíle projektu podle dvou základních rovin:

- Samotný podnět, který je jiný v případě učitele jako navrhovatele projektu a jiný v případě, že se jedná o projekt spontánní. V takovém případě sehrává velkou roli současná nálada žáků a zájem, v případě učitelských projektů je dobré si cíle ujasnit, znát žáky či respektovat pohled na učivo.
- Formulace problému, tedy přesné vytyčení, o co v projektu půjde.

Volit témata ze života, která budou žákům blízká, je velmi dobrá strategie. Jde v podstatě o „nalezení silně motivujícího podnětu k řešení.“ (Kratochvílová, 2012, s. 33) Náměty mohou vycházet od učitelů, žáků, ale také rodičů. Je dobré se zaměřit na to, co pro žáky znamená opravdový problém, který bude pro žáky přínosem a bude rozvíjet jejich osobnost. Nemusí se vždy jednat pouze o situace školní, ale i o ty, které vychází z prostředí žáků a společnosti či o aktuální problémy. (Skalková, 1995, s. 40) Jak tvrdí Mazáčová (2008, s. 35), prostřednictvím projektů lze uchopit mnohdy velmi zajímavé problémy, tudíž je žádoucí dát prostor pro iniciativu žáků. Zároveň by situace vhodná k řešení měla působit zajímavě a atraktivně takovým způsobem, že vede ke ztotožnění žáků s úkolem a motivuje je nadále k jeho řešení. Na začátku se mezi učiteli i žáky objevuje spousta nápadů a možností, čím by se projekt mohl zabývat a jak úkoly vztáhnout k danému prostředí. Využívá se brainstormingu, který vykrystalizuje v určitý konkrétní jasný cíl, či vede k samotnému zvolení tématu. (Kratochvílová, 2012, s. 33)

Při výběru tématu a cílů projektu je nezbytné dát prostor pro iniciativu samotných žáků. V případě, že je výběr projektu v jejich kompetenci, jsou to právě žáci, kdo přichází s různými podobami návrhů, které jsou konzultovány a zpřesňovány s pedagogem, aby mohly vyústit v konkrétní projekt. Čím více je projekt v kompetenci žáků a čím více pravomocí mají na výběr tématu, tím více se zvyšuje motivace v přístupu k celému procesu projektu, jejich nasazení i jejich zájem k vlastnímu učení, protože projekt se stává jejich „podnikem“. V takovém případě je dobré zvolit zapisovatele všech možných návrhů projektu, které se následně budou třídit podle smyslu, časových možností a možností realizace.

Zde je samozřejmě možná i situace, že se žáci na tématu nebudou moci shodnout a výběr tématu se tak stane velmi obtížným procesem. V takovém případě je dobré, pokud učitel sám navrhne název a téma projektu a nebo použije jinou variantu, tedy že zredukuje možné návrhy na omezenější výběr. (Haines, 1989, s. 5) Pokud jsou žáci tvůrci námětů, je tedy nezbytná učitelova koordinace, která napomáhá k úpravě návrhů tak, aby bylo jasné vysvětlit smysl projektu a zabránilo se tak přehnané náročnosti, někdy až neřešitelnosti některých projektů. (Kratochvílová, 2012, s. 33)

Kašová (1995, s. 23) charakterizovala několik bodů pro úspěšný výběr tématu:

- významnost pro život a zájem dítěte
- možnost integrace různých oborů
- přiměřenost věku a možnostem žáků
- přirozenost a pravdivost

Před plánováním projektu je nutné také zvážit, zda jsou účastníci projektu schopni zadané téma zpracovat a musí se posoudit, jestli mají dostatek znalostí či zkušeností nebo jestli budou moci pracovat s požadovanou technikou nebo materiálem. (Sitná, 2009, s. 146)

Také ve výuce cizích jazyků, kde se projekt má realizovat, je dobré zvážit, zdali téma odpovídá:

- věku, pohlaví, poměrům a zájmům dítěte
- předchozím jazykovým zkušenostem žáka
- očekávání a potřebám žáků (žáci tedy budou více motivováni, pokud bude zvolené téma možné přímo vztáhnout na svět tak, aby bylo vidět, proč se jazyku učí) (Haines, 1989, s. 5)

3.1.2 Plán organizace, podmínek a výstupu projektu

Důkladné plánování bezesporu ovlivní, jak bude daný projekt v závěru úspěšný, proto je důležité pečlivě a promyšleně naplánovat veškeré aktivity i jejich organizaci tak, aby byly naplněny stanovené cíle. Jedině důsledná připravenost projektu zajistí jeho hladký průběh. Při plánování se vymezuje obsah a rozsah celého projektu, dochází také k upřesnění tématu. I zde se využívá brainstormingu, prostřednictvím kterého se navrhuji možné náměty, ať už ze strany žáků nebo učitelů.

Plánování zahrnuje zejména vytyčení konkrétních typů aktivit (činností), přípravu pracovních listů, tabulek, mapek či jiných pomůcek a materiálů, výčet veškerých nákladů, rozvržení toho, kdo se projektu zúčastní, kdo za něj bude odpovědný, co bude výstupem projektu (např. výstava, plakát, dokumentace, výlet, trh s výrobky), kde se bude projekt realizovat (konkrétní místo), jak a kým budou výsledky prezentovány a na závěr také jak bude probíhat hodnocení. (Kotrba, 2011, s. 156) Pokud se jedná o projektové pobyty, bude náročnější zajistit konkrétní místo pobytu i se stravováním. V případě, že je projekt pobytový (či uskutečňovaný tam, kde je potřeba zajistit např. stravu a dopravu) je úkolem učitelů stanovit základní finanční rozpočet. (Hanuš, 2009, s. 130-131)

V konečném znění plánu nesmí chybět i logické uspořádání jednotlivých kroků, stanovení organizačních forem práce (individuální či skupinové práce), délka projektu, stanovení přestávek a časových prodlev při realizaci. (Kašová, 1995, s. 75) Navrhované postupy jsou poté diskutovány, upřesňovány, eliminuje se nereálné či příliš komplikované. (Šimoník in Maňák, 1997, s. 45) Kromě stanovení postupů, jak bude projekt realizován, učitelé mají za úkol také definovat, k jakým kurikulárním cílům a kompetencím bude projekt vést. (Kratochvílová, 2012, s. 34)

3.1.3 Materiály potřebné k projektům v cizojazyčné výuce

V cizojazyčné, ale také v jiné výuce, je potřeba zajistit velké množství materiálů, které budou v průběhu projektu potřeba. Obecně bývá běžné zajistit takové materiály jako jsou papíry, tužky, pastelky, nůžky, lepidla a jiné pomůcky.

Plánování projektu konkrétně v cizím jazyce zahrnuje potřebu zajistit velké množství materiálů z různých zdrojů. Záleží samozřejmě na výstupu projektu, obecně ale můžeme rozdělit materiály na:

- tištěné (články z novin, časopisů, úryvky z knih, turistické brožury, mapy, reklamní prospekty, informační letáky z bank, turistických kanceláří, obchodních organizací apod.)
- nahrávky (nahrávky z rádií, současná populární muzika, video nahrávky)
- autentický materiál (dopisy - žádosti, pozvánky, děkovné dopisy, dotazníky, nahrávky, diskuse, aktuální zprávy)
- referenční materiál (slovníky různých typů, učebnice s gramatikou, encyklopedie, knihy o cizí zemi) (Haines, 1989, s. 11)

3.2 Realizace projektu

Pod realizací projektu si již můžeme představit uskutečnění veškerých naplánovaných činností či aktivit tak, aby byly naplněny očekávané cíle. Činnosti v průběhu realizace projektu závisí na typu a cílech projektu, důležitá je ale samostatná aktivní činnost žáků. (Koten, 2009, s. 39) Ve fázi realizace projektu jsou to žáci, kteří přebírají za danou práci odpovědnost a učitel se staví do pozadí. Protože proces realizace může být také nepředvídatelný, tudíž ne všechno lze v projektu přesně naplánovat, situace bude vyžadovat hlavně flexibilitu a schopnost improvizace ze strany učitele.

Proces realizace může zahrnovat aktivity jako vyhledávání informací, shromažďování materiálů, účast na exkurzi, provádění pozorování, měření, organizace, pořizování dokumentace, výrobu nejrůznějších předmětů a spousta dalších činností. Nejdůležitější složkou ovšem bývá samotná diskuse v rámci řešeného problému. (Kotrba, 2011, s. 157) Při všech těchto aktivitách žáci zapojují všechny své smysly. Experimentováním, objevováním a shromažďováním informací je žák veden i k vytváření pozitivního postoje jak k práci, tak k učení. (Dvořáková, 2009, s. 25)

Při realizaci se žáci bezprostředně podílejí na činnosti, ale je nezbytným úkolem pedagoga kontrolovat a usměrňovat, aby aktivitu vyvíjeli všichni žáci a všichni se na realizaci projektu podíleli. (Šimoník in Maňák, 1997, s. 46) Kratochvílová (2007, s. 70) doplňuje, že citlivé sledování a usměrňování ze strany učitele je také významným krokem, pokud dojde ke zjištění, že se žáci odkloňují od záměrů a cílů projektu. Monitorování a koordinace situace učitelem je tedy důležitým prvkem při žákově aktivní práci.

Během monitorování, je například v jazykové výuce možné zaznamenávat chyby, které se při komunikaci objevují. Učitel poté bude schopen zjistit, co činí při vzájemné komunikaci největší problém a zajistit nápravu například v dalších hodinách. Kromě toho učitel sleduje, zdali u žáků skutečně probíhá proces učení, jestli skupina či jednotlivci vyvíjí úsilí, je-li viditelný pokrok a za jakých situací jejich práce potřebuje pomoc. (Fried-Booth, 1986, s. 39) Nezbytnou rolí učitele v průběhu realizace projektu je motivovat žáky tak, aby měli zájem na dokončení stanoveného úkolu.

3.3 Prezentace výstupu

Splněním či vytvořením výstupů by však projekt končit neměl - nastat by měla důležitá fáze zhodnocení a zamyšlení se nad průběhem celého projektu. Doporučená je prezentace projektu, reflexe ze strany účastníků a zhodnocení výstupů. Díky prezentacím mohou žáci i učitelé být hrdí na to, čeho dosáhli a svůj úspěch nebo pokrok ukázat ostatním.

Vzhledem k tomu, že projektová výuka bývá zaměřena na zpracovávání výstupů projektu (ať už se jedná o manuální výsledky nebo osobní prožitky a zkušenosti), je nezbytné prezentaci a zhodnocení provést. (Janíková, 2007, s. 10) Také Haines (1989, s. 2) podotýká, že závěrečné zhodnocení umožní projektům přirozené zakončení, bez něhož by aktivity v projektu postrádaly smysl a staly se tak vzájemně nesouvisejícími úkoly.

Prezentace výstupu často záleží na konkrétní podobě daného výstupu, předveden by však měl být co nejširšímu publiku. Pokud se jedná o výrobky či jiná výtvarná díla, může být výstup odprezentován a následně vystaven na výstavce, který bude na očích veřejnosti. V případech jiného typu výstupu, žáci prezentují výsledky ústně či písemně, vytvářejí videa, reporty, vyvěšují výsledky na internet. (Kratochvílová, 2012, s. 34) Školy rády zveřejňují své projekty na svých oficiálních webových stránkách, a tak je možné zaznamenat hojné realizace projektů na různých základních školách.

Kratochvílová (2006, s. 42) shrnuje, že prezentovat projekty tedy lze:

- rodičům
- spolužákům
- ostatním žákům školy
- veřejnosti a ostatním zájemcům
- institucím

Umožnit žákům prezentaci jejich výstupů, znamená umožnit jim zhodnotit a ocenit jejich snahy. Pedagogové dávají najevo, že si práce váží, že práce má smysl, hodnotu a přispívá k řešení zadaného úkolu. Také pro školy je to dobrý způsob, jak ukázat rodičům na čem žáci pracovali, co zažili a co nového se díky projektům naučili. Pokud skupiny či jednotlivci představují své výstupy před třídou, může to být velmi užitečné, protože dochází ke spolupráci mezi žáky, prezentace ostatních je obohatí, poukázat se může i na nedostatky některých skupin (jedinců), se kterými se žáci v průběhu projektu potýkali. (Sitná, 2009, s. 147 - 148)

V tradičních třídách často výuka nemusí žákům přinášet pocit uspokojení a tak je výhodou, že se v projektové výuce prostřednictvím prezentací výsledků uplatňuje silný motivační faktor a důvěra v jejich schopnosti. (Maňák, 2003, s. 169) Ve shodě s Maňákem také Mazáčová (2008, s. 38) podtrhuje důležitost zvýšené motivace žáků, a to hlavně k realizaci dalších, podobných aktivit.

Prezentované výstupy mohou mít mnoho podob. Seznam možných výstupů je možné shrnout následovně:

- protokoly, zhotovené předměty, nástěnky, žákovské konference (Kubínová, 2005, online)
- sdělení, výstava, referát, model, dokumentace, obraz, fotoalbum, školní časopis (Mazáčová, 2008, s. 37-38)
- kniha, vlastní realizace výletu, jarmarku, olympijských her, audionahrávka, beseda, přednáška, internetové stránky (Kratochvílová, 2006, s. 42)
- formální psaná zpráva, sbírka údajů, statistika (Haines, 1989, s. 2)

3.4 Zhodnocení projektu

Hodnocení zahrnuje evaluaci učitelem a také sebehodnocení žáků. Tento krok je nezbytný pro posouzení efektivity a úspěšnosti projektu. Důležité je mít na paměti, že se neposuzuje výkon, neznámkuje se, ale hodnotí se proces, pracovní postup žáků, hodnotí se, co se vydařilo, co je potřeba změnit a hlavně co se žáci naučili. Úkolem pedagoga tak není pouze ohodnotit hotový výsledek práce, ale hlavně samotný proces jeho tvorby. Učitel posuzuje činnosti zúčastněných jednotlivců i skupin, zpravidla ve formě slovního hodnocení s cílem žáky povzbudit. (Skalková, 1995, s. 43) V závěru hodnocení je úkolem učitele zrekapitulovat, shrnout a uzavřít projekt jako celek. (Koten, 2009, s. 39) K závěrečnému hodnocení může pedagog také užívat dotazníků, archů,

předem připravených otázek. Ve většině případů zahrnuje hodnocení tedy objektivní posuzování, ať už se jedná o práci jednotlivců, skupin, zahrnovat ale může i sebekritiku. (Kotrba, 2011, s. 157)

Hodnotit lze zapojení individuálních jedinců či jednotlivých skupin do úkolů, nabyté dovednosti či znalosti, jak byly úkoly obtížné, jaký používaly postup při řešení, který z úkolů byl nejužitečnější. (Kratochvílová, 2012, s. 34) Učitel ve výuce často nemá možnost vymezit větší množství času pro reflexi projektu, ovšem tato fáze je pro jeho úspěšné zakončení nezbytná.

V hodnocení projektů se tedy nejedná jen o učitelovo posouzení, ale hlavně o posouzení průběhu a výsledků samotnými žáky. Ptát se lze na jejich pocity při plnění úkolů, jestli se maximálně snažili, jak hodnotí práci ostatních, co by změnili pro příště, jak se jim spolupracovalo s ostatními. Provádět reflexi je důležitá složka, na základě které je tak možné poté provádět změny i v dalším plánování a realizaci projektů a lze se tak vyvarovat negativním dopadům projektu do budoucích let. (Grecmanová, Urbanovská, 1997, s. 40) Závěrečné zhodnocení projektu také přispívá k tomu, že žáci mají pocit z dobře odvedené práce, která je vede k tomu, aby projekt považovali za něco smysluplného.

4 ZMĚNA ROLÍ UČITELŮ A ŽÁKŮ V PROJEKTOVÉM VYUČOVÁNÍ

Oproti tradiční výuce, kdy žáci jsou pouhými pasivními posluchači a učitelé vedoucími celého procesu, hodnotiteli práce žáků a zprostředkovateli jejich vědomostí, v projektové výuce získávají učitelé i žáci zcela jiné postavení. Základem pro úspěšnou projektovou výuku je však víra a oddanost učitele v tuto konkrétní metodu. Učitel musí být přesvědčen o správnosti jejího využívání a musí být ochoten přijmout nový vyučovací styl či metodu. (Haines, 1989, s. 4)

4.1 Role učitele

Učitel nevystupuje jako vedoucí procesu, nepředává přímo již dané poznatky, nýbrž se uplatňuje jako poradce při řešení úkolů samotnými žáky, což je pro něj zcela nová role ve srovnání s jeho tradičním a zaběhlým dominantním postavením. (Kratochvílová in Filová, 2007, s. 68) Kubínová (2005, online) dodává, že by mělo být ovšem zřejmé, že učitel je jasně definovaná autorita, ale neměla by se projevovat přímými zásahy do procesu. Podíl na roli vedoucího se však může měnit v různých ročnících. V nižších třídách na 1. stupni základních škol řídicí funkce učitele může převládat, postupně ale dochází k vyššímu podílu samostatnosti a odpovědnosti ze strany žáků. (Coufalová, 2006, s. 12)

Kratochvílová (2007, s. 68) podotýká, že učitel přijímá roli pomocníka a průvodce, pozorovatele, konzultanta a podněcovatele, který sleduje, inspiruje a povzbuzuje žáky k práci. Fried-Booth (1986, s. 39) přidává, že učitel může působit také jako morální podpora, který (i když často nezúčastněně) dovede žáky ke stanovenému cíli.

Vzhledem k tomu, že se v průběhu projektů žáci věnují samostatným nebo skupinovým pracím, je jedna z rolí učitele být manažerem jejich práce. Často se v praxi setkáváme s případy, že žák nepřečte správně zadání, špatně jej interpretuje nebo nedočte až do konce. Pokud by tak učitel neplnil roli pozorovatele, koordinátora, pomocníka či manažera, práce žáků by byla dozajista velký chaos a měla nekontrolovatelné výsledky. Je důležité koordinovat práci žáků hlavně také proto, že výsledky nemusí naplňovat stanovené cíle, proto je nutné pomáhat, opravovat, radit a motivovat k nalezení správného řešení. Kontrola je nezbytná také v případě, že žákům

může dělat problém dlouhodobější soustředění. (Petty, 2004, s. 219) Role manažera a koordinátora je důležitou funkcí pro zajištění bezpečného a klidného prostředí, které bude pro žáka prostředím neohrožujícím. Tím bude zajištěna příjemná a přátelská atmosféra v průběhu plnění úkolů. (Coufalová, 2006, s. 12) Nezbytnou rolí učitele je zároveň role garanta; jediné tak mohou žáci důvěřovat ve vhodný průběh projektu a mohou spoléhat na to, že se v průběhu plnění úkolů bude dodržovat určitý pořádek.

Kratochvílová (2006, s. 14) také poukazuje na důležitost vnímání osobnosti žáka celistvě, to znamená, že úkolem pedagoga je zaměřovat se na jeho zájmy, potřeby i potenciality. Učitelovi se naskýtá řada možností, jak poznat dítě v učebním procesu, může registrovat proces toho, jak dítě vnímá, jakým způsobem se učí nebo jak používá myšlení, a tím získává cenné zkušenosti v rámci diagnostiky žáků. (Kratochvílová, 2007, s. 68)

Významnou, ač poněkud složitou funkcí, je schopnost učitele žáky motivovat. Vysoké úrovně motivace lze dosáhnout různými prostředky, největší motivací však bývá právě žákova iniciativa při tvorbě samotného projektu. Navrhovatelem projektů mohou být samozřejmě i učitelé, ovšem jak zmiňuje Kratochvílová (2006, s. 38), je důležité „aby došlo k interiorizaci se záměrem učitele, aby za něj žák převzal odpovědnost“. Pokud je tedy učitel ten, kdo projekt navrhuje, je jeho úkolem žáky motivovat tak, aby k interiorizaci u žáků opravdu došlo.

Budeme-li se zabývat terminologií v oblasti funkcí učitelů, Haines (1989, s. 4) kategorizuje role učitele v projektu do několika pojmenovaných rolí:

- **facilitátor** (role, která předpokládá, že učitel je zdrojem nápadů, inspirace, radí a provádí žáky skrz úlohy, pomáhá vyřešit argumenty a neshody)
- **organizátor** (role, která znamená, že učitel je aktivně zapojen do organizace v závěrečné fázi projektu, tedy při prezentacích výstupu)
- **hodnotitel** (rolí hodnotitele učitel přijímá stejně tak, jako ji přijímají sami žáci, musí být připraven na objektivní a čestné hodnocení toho, čeho žáci dosáhli)

Role učitele je ovlivněna požadavky na učitelovu osobnost. Souhrnně lze charakterizovat tři základní předpoklady - autentičnost, akceptace a schopnost empatie. Autentičnost znamená neztratit svou vlastní identitu a to samé umožňovat žákům. S tím souvisí také přijetí toho, jaké dítě je (včetně jeho projevů) a umět mu naslouchat.

Přijetí těchto pravidel tak vede k široké profesionalizaci učitelů. (Kratochvílová, 2006, s. 15)

4.1.1 Kompetence učitele

Odborná kvalifikace učitelů předpokládá jejich kompetence. V rámcovém vzdělávacím programu jsou vypsány klíčové kompetence, které by měl pedagog splňovat. Dle slovníku pedagogických pojmů (Pospíšil, 2009) jsou kompetence učitele charakterizovány jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ Klíčové kompetence jsou tedy „*soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích.*“

Pedagogický slovník (Průcha, 2003) vytyčuje tyto základní kompetence učitele: pedagogické a didaktické, diagnostické a informační, oborově předmětové, sociální, psychosociální, komunikační, manažerské, normativní, profesně a osobnostně kultivující.

Kompetence učitele, tedy jejich komplexní hodnoty, jsou parametry, které by měli pedagogové plnit v rámci své pedagogické praxe. Výjimkou tedy není ani projektové vyučování, které nejen že předpokládá určité schopnosti a změnu rolí učitelů, ale také vyžaduje splňování těchto základních klíčových kompetencí.

4.2 Role žáka

Tradiční výuka předpokládá takovou pozici žáka, prostřednictvím které „konzumuje“ činnost učitele, dobře se chová, a prostřednictvím receptivního učení se snaží zapamatovat si vše, co učitel říká. (Petrášková, 2007, s. 76) V projektovém vyučování žáci plní řadu nových úkolů, které jsou svou povahou rozdílné od tradičních situací ve třídách. Žáci informace pouze nepřijímají, ale díky projektové výuce mají možnost také využívat svůj potenciál a rozvíjet vlastní schopnosti. Podle Janíkové (2007, s. 11) dochází tedy ke změně žákovy tradiční pasivně perceptivní role a jeho nová, aktivní role jej přiměje k tomu, aby si osvojoval různé kompetence a učil se je používat.

Významnou změnou v projektech založených na projektové metodě je tedy zcela jistě postavení žáků. Protože se jedná o činnosti, které výhradně vyžadují aktivitu a kooperaci ze strany žáků, dochází k situacím, kdy je potřeba poskytnout prostor pro jejich komunikaci ať už ve dvojici, či prostřednictvím skupinové práce. Žák dostává

v úkolu novou funkci - přebírá za problém a zpracované výstupy odpovědnost, získává zkušenosti, reguluje proces svého učení a provádí hodnocení či sebehodnocení. (Kratochvílová, 2006, s. 38) Záleží na typu konkrétního projektu, ale téměř v každém projektu dochází k týmové práci. Je dobré, pokud učitel vede žáky k tomu, aby využívání skupinových či týmových prací chápali jako smysl dělby práce. (Coufalová, 2006, s. 17) Schopnost kooperace je tedy takřka přímo vyžadována projektovou výukou. V současné době je učení se ve skupinkách velmi moderní organizační forma. Při vzájemné spolupráci se žáci nejen učí jeden od druhého, ale jsou schopni si pomoci a společně tak dosáhnout požadovaného výsledku. Je zcela jasné, že ne vždy dokáže skupina efektivně spolupracovat, proto je důležitá role učitele jako koordinátora procesu jejich práce a skládat například skupiny žáků tak, aby byla jejich spolupráce co nejefektivnější.

4.2.1 Kompetence žáka

Podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je cílem projektové výuky osvojování a rozvoj právě klíčových kompetencí žáků. (Koten, 2009, s. 37) Projektová metoda a charakter práce žáků při využití projektů podporuje všechny klíčové kompetence, které kurikulární reforma vyžaduje. Znalosti, které ve vyučování žáci nabývají, neznamená fakt, že je budou umět používat. Učitelé musí vědět, že škola nemá zprostředkovávat pouze izolované znalosti, ale že má žáky vychovávat tak, aby byli vybaveni kompetencemi, které jsou upotřebitelné v životě, a aby důraz byl kladen na rozvíjení jejich dovedností a postojů. (Beran, 2003, s. 13)

Na základě článku o rozvoji autonomie při učení se cizím jazykům V. Janíkové (2007), publikace J. Kratochvílové (2006) a publikace T. Kotena (2009), ale také na základě rámcového vzdělávacího programu, jsem dospěla k následujícímu výčtu kompetencí, které jsou prostřednictvím projektové výuky rozvíjeny:

- k učení
- k řešení problémů
- komunikativní
- sociální a personální
- občanské
- pracovní

V rámci kategorií jednotlivých kompetencí a to konkrétně v projektové výuce, tedy dochází k následujícímu:

Kompetence k učení

Díky projektové výuce je žák schopen efektivně hledat a třídit informace, orientovat se v materiálu, slovnících, učí se organizovat si vlastní učení, může se řídit vlastními metodami a styly učení, uvádí si učivo do souvislostí a poznává smysl celého procesu. (Kratochvílová, Černá, 2006, online) Pomocí projektů jsou žáci schopni následného sebehodnocení - určení toho, v čem činili dobře, co jim šlo hůře a určit i problémy, které jim v učení brání. (Koten, 2009, s. 38)

Kompetence k řešení problémů

Dle Kotena (2009, s. 38) je dobrý projekt takový, který v sobě zahrnuje nějaký problém. Žák jej následně pojmenovává, hledá a vybírá z různých možností řešení, používá argumentaci. Prezentování výstupů učí děti obhajovat svá rozhodnutí.

Kompetence komunikativní

Kompetence komunikativní znamená schopnost žáků naslouchat druhým, vyslechnout jejich názor, ale také umět prezentovat a formulovat své myšlenky a nápady prostřednictvím poskytování různých komunikativních situací v projektové výuce. Žák klade otázky, komunikuje při řešení problémů a aktivně se účastní diskusí.

Kompetence sociální a personální

Prostřednictvím projektů žáci spolupracují a tím rozvíjí sociální vztahy mezi nimi, rozvíjí schopnost spolupracovat v týmu, učí se umět požádat o pomoc, ale je také schopen poskytnout radu. Z hlediska personálního má možnost uplatnit své schopnosti.

Kompetence občanské

Žák se učí respektovat a tolerovat ostatní žáky, demokratickým způsobem se shoduje na jednom řešení s ostatními, dokáže i ocenit práci druhých (skupin, jednotlivců), učí se znát svá práva a povinnosti.

Kompetence pracovní

Kromě toho, že žák rozvíjí schopnosti svou práci organizovat, řídit, vytvářet výstupy, užívání různých materiálů vede k dodržování pravidel bezpečnosti práce. U některých projektů (a starších dětí) se může rozvíjet i podnikatelské myšlení. (Koten, 2009, s. 38)

Janíková (2007, s. 11) zmiňuje také rozvoj kompetencí **didaktických**, kdy se žák ocitá v roli učitele. Kompetence se u žáků tvoří postupně, takže se vědomosti a dovednosti žáků postupně propojují a jedině soustavným působením učitelů na žáky se zajistí osvojení všech kompetencí, což vede žáky k tomu, aby mohli tyto kompetence ve svém životě využívat. (Bilanová, 2009, s. 9)

5 KLADY A ZÁPORY PROJEKTOVÉ VÝUKY

Jednotlivé body v rámci této kapitoly prezentují přednosti projektové výuky z pohledu žáka a procesu učení se, učitele i školy jako instituce, kapitola se ale také věnuje záporným stránkám, které mohou souviset s přípravou a realizací vlastních projektů.

5.1 Klady v projektovém vyučování

5.1.1 Klady z pohledu žáka a jeho procesu učení se

V publikaci J. Kašové (1995, s. 75-76) je konkretizováno několik přínosů projektového vyučování:

- dítě nachází smysl poznávání a vzdělávání
- má čas na dokončení myšlenky či reagovat na chybu
- má možnost zasahovat do skutečného života
- má svobodu v rozhodování
- vzbuzuje v sobě sebedůvěru, seznamuje se svými možnostmi
- škola se stává podnětným prostředím, protože je spojena s poznáváním světa
- vzbuzení zájmu a pozornosti

V pojetí Petráškové (2007, s. 22 - 77) se uvádí přednosti, kdy se vyzdvihuje, že projektová výuka:

- zaměstnává a formuje celou osobnost
- demokratizuje
- posilňuje estetické cítění
- rozvíjí komunikační schopnosti
- rozvíjí sociální cítění (pochopení pro druhé, schopnost kontaktu)
- zvyšuje sebevědomí žáků
- poskytuje více příležitostí na formování vlastních názorů žáků než tradiční výuka
- vede k volbě vlastního, individuálního tempa práce
- upevňuje toleranci
- v případě spolupráce se zahraničním žákem umožňuje rozvíjet a zdokonalovat komunikativní dovednosti v cizím jazyce

Hlavní předností projektové výuky dle Tomkové (2009, s. 9) je také realizace obecných cílů základního vzdělávání a rozvíjení klíčových kompetencí. Petty (2004, s. 214) například uvádí, že pomocí projektů se posiluje schopnost samostatnosti nebo naopak kooperace, Janíková (2007, s.10) zmiňuje ještě také zapojení smyslového vnímání, v otázce vztahů Fried-Booth (2007, s.10) uvádí, že projektová výuka prohlubuje osobní vztahy mezi žáky vzájemně, i ve vztahu učitel - žák a Kratochvílová (2002, s. 6) vyzdvihuje i rozvoj organizačních schopností žáků.

Využívá-li se projektů v cizím jazyce, je velkou výhodou, že dochází k propojení všech čtyř dovedností - čtení, psaní, mluvení i poslechu. Pokud se projektového vyučování užívá právě v cizím jazyce, Haines (1989, s. 7) zmiňuje, že projekty nabízí možnost jak procvičovat plynulé vyjadřování žáků.

Také Coufalová (2006) shledává předností hned několik:

- **Integrace učiva**

Vztahy mezi vzdělávacími obsahy jednotlivých předmětů (a to ne pouze oborově příbuzné) a globálnost poznávání zaručí žákům chápat skutečnost jako celek.

- **Motivace**

Motivace, tedy hnací motor činnosti žáků, může být například atraktivnost námětu, smysluplnost práce, zadání srozumitelného úkolu s ohledem na věk a schopnosti jednotlivců, změněné role žáků a jiné faktory. Také v pojetí Fried-Booth (1986) je motivace významným přínosem projektové výuky. U studentů vzrůstá motivace hlavně proto, že se osobně podílí na projektu a jsou na něm hluboce zainteresováni. Jak práce v projektu plyne, žákova motivace se může zvyšovat. Konkrétně v cizím jazyce, dochází k vzrůstu motivace zejména proto, že jim projekt umožňuje užívat cílový jazyk v reálných situacích.

- **Blízkost životní reality**

Projektová výuka svou podstatou umožňuje žákům řešit problémy z praktického života. O to více je žák motivován, pokud se výuka uskutečňuje i mimo běžné prostředí třídy.

- **Individualizace**

Projekty nabízí širokou škálu aktivit, určitou časovou volnost a řídit si vlastní tempo práce. To všechno dává žákům možnost projevit svou individualitu a být při práci svobodnější.

- **Spolupráce**

Při projektech je často nutná spolupráce ať už mezi učiteli, žáky samotnými nebo ve vztahu učitel - žák. Žák i učitel tedy vystupují v pozměněných rolích.

- **Učení se řešení problémů**

Žáci uplatňují různé strategie, používají divergentní myšlení, analyzují dílčí problémy a hledají či hromadí informace.

- **Podněcování tvořivosti, intuice a fantazie**

Projekty jsou vhodnou metodou, jak rozvíjet tvořivost a představivost žáků. Tvořivost se uplatňuje hlavně v případech, kdy žáci plní samostatné práce, chápou učivo a jeho smysl. Některé úkoly v projektech vyžadují intuici a žáci se prostřednictvím řešení problémů snaží nalézt různá řešení.

- **Učení se práci s informacemi**

Vyhledávání a zpracovávání informací patří v dnešní moderní době k těm nejdůležitějším schopnostem. Díky projektům je možné žáky naučit pracovat s nejrůznějšími materiály a technologiemi a vyhledávat tak informace potřebné ke splnění zadaného úkolu.

- **Kladný vliv na mravní rozvoj žáka**

Na základě dělení Kratochvílové (2007, s. 76) doplňuji výčet o následující výhody:

- využívání nabytých znalostí a dovedností žáků, získávání nových
- konstruktivismus v poznání (žák konstruuje své poznávání, využívá své dosavadní znalosti a zkušenosti)
- globální pohled na řešený problém
- duchovní rozvoj žáka (žák prožívá radost z objevování, dobra, ocenění)

Prezentované body naznačují, že projekty jsou způsob, jak docílit rozvoje osobnosti dítěte jako celku, konkrétní míru jednotlivých přínosů však lze určit až podle daného typu projektu.

5.1.2 Klady z pohledu učitele

Velmi mnoho lze zmínit také pro učitele a jeho novou pozici, kterou však musí přijmout za svou a projevit ochotu učit se novým věcem.

Největší přínos pro učitele ve využívání projektové výuky může být například:

- rozvoj jazykových schopností
- motivace žáků přes samostatnou práci

- možnost ověřit si, že jsou studenti schopni se pro dobrou věc nadchnout (Petrášková, 2007, s. 77)

Kratochvílová v publikaci H. Filové (2007, s. 77) považuje za výhody takové možnosti, které poskytují učitelům:

- odzkoušení si nové role - poradce
- vnímat dítě jako celek (změna v myšlení o žácích)
- oprostit se od učebnic jako jediného zdroje
- rozšíření repertoáru vyučovacích strategií
- užívání nových možností hodnocení i sebehodnocení
- rozšíření zejména dovedností organizačních

Petrovská (2010, s. 3) uvádí, že pro učitele může projektová výuka znamenat také:

- možnost jiného způsobu výuky, obohacení profesní role o další rozměr
- možnost delegovat odpovědnost na žáky
- možnost propojit různé předměty
- zábavu, vybočení ze stereotypu, radost z výuky

5.1.3 Klady z pohledu celé školy

V dimenzi celé školy popisuje Petrášková (2007, s. 77) následující pozitivita:

- zapojení studentů do národní, popřípadě mezinárodní spolupráce
- prezentace školy
- zvyšování image a prestiže školy
- lehčí získávání sponzorů
- navazování spolupráce s dalšími institucemi

Prostřednictvím výčtu velkého množství předností, které s sebou přináší metoda projektového vyučování lze prokázat, že projekty jsou svou povahou opravdu komplexní metodou, jejíž užívání ve školách má svůj význam. Stejně tak jako každá vyučovací metoda, i u projektového vyučování lze nalézt jak přednosti, tak stinné stránky. Ačkoliv je zde prezentován seznam předností projektové výuky, nemělo by se také zapomínat na některá úskalí této metody a při navrhování projektu by se také s určitými omezeními mělo počítat.

5.2 Zápory projektové výuky

Ačkoliv ve velkém množství publikací, článků a příspěvků je pozornost věnována řadě možností, které projekty nabízí, a i když výhody převažují, je třeba vědět, do jaké míry je dobré projekty využívat, protože s sebou mohou nést také negativní stránky.

5.2.1 Co je projektům vytýkáno

Hlavními zápornými stránkami celého procesu projektové výuky a problém vytýkaný již od doby kdy byly projekty zavedeny, je nesystematičnost vědomostí žáků. Tento výrok se také opírá o tvrzení Maňáka (2003, s. 179): *„žák potřebuje své vědomosti, dovednosti a zkušenosti syntetizovat a uvádět do souvislostí, což je možné jen v rámci soustavného vedení.“* Pravdou je, že nelze projektovou metodu považovat za metodu prioritní, ale spíše doplňkovou, zejména v hodinách cizího jazyka nebo například matematiky. Učitel tedy musí umět odhadnout míru využívání projektů. Toto tvrzení také neopomíná Dvořáková (2009, s. 36), která podotýká, že projektovou výukou nelze nahradit systematické vyučování a na základě toho dále zmiňuje, že tato metoda může narušovat osnovy a strukturu dosavadních předmětů.

Grecmanová s Urbanovskou (1997, s. 42) dále poukazují na další nevýhody. Projektovému vyučování se vyčítá, že znamená spíše hru než vážnou pedagogickou práci, protože patřičně nerozvíjí kognitivní schopnosti žáků. Objevují se také názory, že projektová výuka je pojmána spíše jako rekreace, uvolnění od školy, forma relaxace nebo se objevuje názor, že jejich využívání je založeno pouze pro účely publicity škol.

Zajímavou teorii zmiňuje Coufalová (2006, s. 20) ve svém díle „Projektové vyučování na 1. stupni“ kdy odpůrci projektové metody uvádějí, že ačkoliv projektové vyučování předpokládá úzké spojení se životem, stále se jedná pouze o hru či „lest“, prostřednictvím které učitel naplňuje své cíle - naučit žáky to, co chce on sám. Haines (1989, s. 8) například uvádí, že někteří žáci nemusí projektové vyučování vnímat jako opravdovou práci. Pokud je situace vážná, Haines nabízí řešení v podobě diskuse s žáky o tom, které aktivity a proč považují za smysluplné. Mazáčová (2008, s. 41- 42) tvrdí, že neúčelné využívání projektové výuky učitelem či přeskočení určitých důležitých kroků mohou zanechávat mezery v základních znalostech a může dojít i k riziku přílišné specializace projektů.

5.2.2 Dimenze učitele

Obecně lze shrnout, že projekty jsou z hlediska učitele náročné na:

- čas (v přípravě i závěrečném zhodnocení)
- finance
- spolupráci
- tvořivost, fantazii a flexibilitu

Úskalím projektové výuky podle Coufalové (2006, s. 20) je zejména časová náročnost na přípravu projektu, což je nevýhoda, na které se shodují téměř všechny publikace, které o projektové metodě pojednávají. Nelze se spoléhat na učitelovu schopnost improvizace, protože takové projekty jsou často bez konkrétního cíle. I když učitelé v této výuce ustupují do pozadí, i tak musí projekt vnitřně řídit. Pro pedagogy znamená příprava projektu určitou práci navíc, tedy činnosti, vyžadující oddanost, nutnost navazovat kontakty, nalézat vhodné zdroje. (Fried-Booth, 1986, s. 11) Úkolem učitele je také informovat rodiče (zejména pokud se projekty uskutečňují mimo školu), řešit změny v rozvrhu a další organizační zajišťování. I Grecmanová s Urbanovskou (1997, s. 42) podotýkají, že část učitelů zavrhuje projekty právě kvůli jejich časové i možné finanční náročnosti, což je často důvod, proč na projekty rezignují. Významným bodem, proč se projekty neuplatňují ve větší míře, je také názor, že projektové vyučování zabírá hodně vyučovacího času, a tak může znamenat nemožnost dosažení všech stanovených učebních cílů.

Protože plánování projektů vyžaduje spolupráci s ostatními učiteli, rodiči a jinými osobami, dojít může také k tomu, že učitel zůstane ve svém nadšení sám a bez podpory dalších pedagogů, proto je tento faktor uveden mezi dalšími obtížemi, s kterými se učitel může setkat. (Kratochvílová in Filová, 2007, s. 78)

Podle Kratochvílové (2002, s. 7), projektová výuka vyžaduje od učitelů tvořivost a fantazii, schopnost flexibilně reagovat na nečekané situace, znalost organizačních forem práce, schopnost využívat mezipředmětových vztahů a schopnost zhodnocení.

Petrášková (2007, s. 24) dále uvádí, že úskalím také je to, že učitel musí být:

- schopen určit míru zodpovědnosti a volnosti žáků
- být proškolen, jak projekty používat

5.2.3 Obtíže spojené s realizací projektů

Mazáčová (2008, s. 41- 42) zmiňuje další nevýhody při uplatňování této metody:

- nedostatek času k procvičení (tzv. drilu) nově získaných poznatků, takže žáci spíše přecházejí k zajímavější aktivitě
- příliš mnoho času stráveného na uplatňování metody „pokus a omyl“ ze strany žáků, tudíž místo přemýšlení zkouší různé varianty řešení, které však ne vždy vedou ke správnému vyřešení úkolu
- přílišná volnost práce žáků, která může vést ke zmatenosti, dezorientaci a problémovému chování určitých jedinců

V některých publikacích se objevují nevýhody, které mohou narušovat průběh projektu a ztěžovat učitelům práci. Konkrétně jde o:

- užívání mateřského jazyka (v cizojazyčných projektech)
- hlučnost
- problematické chování žáků
- rozdílnou míru aktivity žáků

Specifickou nevýhodou, a to konkrétně při projektové výuce cizího jazyka, je situace, kdy žáci při plnění úkolů a vzájemném domlouvání používají rodný (mateřský) jazyk. Záleží to samozřejmě na věku účastníků projektu a úrovni jejich jazykové vybavenosti. Mladší uživatelé jazyka například nebudou schopni diskutovat a řešit dané problémy v cizím jazyce, proto je užívání mateřského jazyka tolerováno. I u pokročilejších žáků se ale této situaci se nelze vyhnout, tudíž je na učiteli, do jaké míry bude tuto situaci respektovat a kdy rozhodne o tom, že je potřeba žáky připomenout o užívání jazyka cizího. Další konkrétní nevýhodou při využívání projektů v cizím jazyce (a nejen v něm) může být vyšší hlučnost při realizaci projektů. Žákům bývá povolen pohyb z místa na místo, například při vyhledávání informací a praktické problémy bývají řešeny prostřednictvím diskusí. Nemusí to však znamenat, že projektová výuka je metoda, která je na hluk (např. ve třídách) náročnější. Záleží na konkrétním typu aktivit v průběhu projektu (úkoly také mohou vyžadovat samostatnou práci - čtení, psaní, malování) a vyšší míra hlučnosti tak bývá pouze přirozenou součástí jakékoliv produktivní aktivity, což naznačuje fakt, že žáci na něčem opravdu pracují a jsou plně zapojeni do procesu. (Hutchinson, 1991, s. 14 -15) Pokud chceme úroveň hlučnosti alespoň trochu zmírnit, je dobré si dohodnout určité znamení,

podle něhož žáci zpozorují a budou vědět, že mají být tišeji (např. tlesknutí). (Wicks, 2000, s. 11)

S rizikem vyšší hlučnosti je spojeno i riziko, že některý z žáků bude narušovat hladký průběh projektu svým chováním (např. vyrušování, problémy s kázní). Těmto žákům je třeba nabídnout takové pracovní prostředí, které bude toto riziko co nejvíce eliminovat a tak je například možným řešením zaměstnat je jinými úkoly, které budou svou povahou odpovídat spíše tradiční výuce, zatímco ostatní členové skupiny pokračují v práci na projektu.

Dalším problémem může být také situace, že žáci ve skupinách pracují odlišnou rychlostí. Tento problém lze řešit přidavnými úkoly pro skupiny, které jsou rychlejší a aktivnější. Navrhnout lze také možnost pomáhat pomalejším skupinám nebo umožnit jim přebrat roli koordinátorů v projektu. (Haines, 1989, s. 8)

5.2.4 Dimenze žáka

Předchozí negativní dopady projektové výuky byly brány jako výčet, který se zaměřoval na nevýhody z hlediska učitele nebo oblasti, které jsou projektové metodě vyčítány. Nelze ale opomínat, že i z hlediska žáka mohou být problematické, a to hlavně tehdy, kdy jsou projekty svou náročností příliš rozsáhlé a tak vedou k neschopnosti žáka splnit stanovené cíle. Kratochvílová (in Filová, 2007, s. 78) uvádí, že žák při projektu nemusí být vybaven kompetencemi, které jsou předpokladem pro úspěšnou realizaci projektu (čtení, komunikace) a velké riziko může nastat i v případě, že se žák jednoduše s projektem neztotožní a svým chováním demonstruje nezájem a ztrátu motivace. Také Fried-Booth (1986, s. 12) ve své publikaci „Project work“ uvádí, že žáci se mohou setkat s různými problémy v průběhu realizace projektu. Potíže se mohou vyskytnout v každé fázi úkolu. Může to být nízká motivace, ztráta motivace (kvůli povaze úkolu nebo únavě), rychlé tempo práce či obavy z neschopnosti plnit to, co je požadováno.

V cizím jazyce je navíc možnost, že žák nebude chtít úkol plnit jen proto, že zadání, slovíčkům a frázím nerozumí, z čehož může vrůst nechuť k plnění úkolu a nebo pocit zklamání z neúspěchu. Riziko ztráty motivace či malého zájmu k výkonu úkolů zmiňuje také Haines (1989, s. 7), který podotýká, že tento problém může být zapříčiněn pouhou nezralostí žáka.

Konkrétně ztrátou motivace, která se může objevit u žáků, se zabývá i Kratochvílová (2007, s. 78), která uvádí, že nejen žák, ale také učitel může ztratit motivaci, a to v případě, že se projekty realizují častěji než je zdravo a svou náročností

a nesystematičností může mít silný pro pedagoga demotivující efekt. Hůře, pokud jsou učitelé samotnou podstatou projektu iritováni a nepřijímají takovéto metody práce, tudíž se vše odráží na realizaci a úspěšnosti projektu, bohužel v tom negativním smyslu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÉ PEDAGOGICKÉ ŠETŘENÍ

Cílem této diplomové práce je zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, zdali je projektové vyučování užitečnou a přínosnou metodou pro žáky při výuce anglického jazyka uskutečňované mimo běžné prostředí třídy, při níž dochází ke spojení teorie s praxí. Dílčím cílem diplomové práce je také prakticky ukázat možnost, jak lze uplatnit projektovou metodu v předmětu anglický jazyk v 6. ročníku základní školy. Šetření je prováděno na základě pozorování žákovských prací a výsledků jejich činností v průběhu uskutečněného projektu. Pro výzkumné účely slouží také dotazníky pro žáky, které představují formu kvalitativního výzkumného šetření.

6.1 Formulace výzkumného problému

Jak již bylo naznačeno v teoretické části práce, učení se cizímu jazyku nemusí být vždy pro žáka dostatečně motivující. Učebnice jsou sice koncipovány tak, aby se realitě co nejvíce přibližovaly, často ale žáci nejsou přesvědčeni o svých schopnostech natolik, aby mohli reálně konverzovat - dokud si je sami nevyzkouší v praxi v přirozeném prostředí. Vycházíme-li z publikací zabývajících se projektovým vyučováním, zjistíme, že projekty reprezentují jednu z možností, jak se reálnému životu co nejvíce přiblížit a žáci tak mohou vidět ve svém učení smysl.

Praktická část práce prezentuje možnost, jak lze projektovou výuku využít v předmětu anglický jazyk, a to konkrétně v 6. ročníku na druhém stupni základních škol. Na základě potřeby uskutečnit výzkumné šetření byl připraven a zrealizován projekt *English trip*, který vede k užívání anglického jazyka v běžných, přirozených situacích a ověřit jeho efektivitu a přínos pro zdokonalení jazykových dovedností žáků. Záměrem projektu je rozvíjet komunikativní kompetence žáků v anglickém jazyce a vést je k samostatnému uvažování při řešení problémů a tvůrčích úkolů. Účelem je také rozvíjet všechny ostatní klíčové kompetence žáků se zaměřením na schopnost spolupráce při řešení zadaných úloh.

6.2 Základní výzkumné otázky

V průběhu pozorování v rámci realizovaného projektu jsem se zaměřovala na tyto konkrétní jevy:

- jaká je aktivita a motivace žáků v průběhu práce
- jak se žáci vypořádávají s autonomií v rámci skupinových prací
- jaká je úroveň komunikace při pracích
- jaká je kázeň žáků v průběhu projektu v rámci netradičního prostředí
- jaká je úroveň sebehodnocení žáků při prezentaci svých výsledků

V dotaznících jsou hlavní výzkumné otázky věnovány:

- přínosu projektové výuky pro žáky 6. ročníku 2. stupně základní školy
- žakově vnímání projektové metody
- úrovni obtížnosti úkolů v projektu
- úrovni kooperace mezi žáky
- reakcím na mimoškolní prostředí při výuce

6.3 Výzkumné metody

V tomto kvalitativně orientovaném výzkumu jsou použity tyto metody:

- metoda zúčastněného pozorování v průběhu realizace projektu
- metoda neformálního skupinového rozhovoru s žáky po absolvování projektu
- metoda písemného dotazníku kvalitativního charakteru po absolvování projektu

Dotazník obsahuje 15 otázek, kombinuje otevřené i uzavřené otázky, předáván byl žákům osobně a vyplňován anonymně. Znění otázek bylo uzpůsobeno žákům 6. třídy základní školy. V den zhodnocení projektu bylo přítomno 36 respondentů (z původních 40), z nichž všech 36 vyplněný dotazník odevzdalo.

Otázky byly pokládány takovým způsobem, aby se zjistilo, zda žáci považují metodu projektového vyučování v anglickém jazyce za přínosnou, ale také zdali shledávají nějaké výhrady. První otázka se zaměřovala na celkový dojem žáků z uskutečněného projektu, otázky 2.- 4. zkoumaly vnímání prostředí mimo běžné vyučování ve třídě, otázky 5., 6. a 9. se koncentrovaly na aktivity v projektu. Otázka č. 7 zjišťovala, jak žáci vnímali skupinové práce jako metodu vyučování. Ostatní se zaměřovaly na to, jak vnímali užitečnost konkrétního projektu uskutečněného v předmětu anglický jazyk, jak je zajímavá témata a zdali by se chtěli zúčastnit i jiných projektů.

6.4 Výzkumný soubor

Výzkumného šetření se zúčastnilo 40 žáků základní školy ve Veselí nad Moravou. Jednalo se o žáky 6. ročníku, 24 chlapců a 16 dívek.

Díky předešlým realizovaným projektům školy měli žáci jisté zkušenosti, tudíž byli schopni pracovat ve skupinách samostatně. Žádný z žáků, který se účastnil na projektu, nebyl diagnostikován jako žák se specifickými poruchami učení (např. dyslexie, ADHD).

7 REALIZACE PROJEKTU *ENGLISH TRIP*

V této kapitole je podrobně popsána příprava, realizace a evaluace projektu, který byl navržen mnou spolu s žáky a učiteli na základní škole ve Veselí nad Moravou.

Důvody pro realizaci tohoto projektu jsou velmi praktického rázu: jedeme-li na výlet například do ciziny, budeme si chtít objednat jídlo v restauraci, požádat o informaci, ubytovat se a orientovat se v cizím prostředí. Projekt *English trip* žákům umožní vidět užitečnost toho, co se učí, což by mohlo mít za následek i vyšší motivaci při dalším učení se nejen cizím jazykům, ale i ostatním předmětům. Navíc, díky projektovému vyučování dochází často k integraci jazykových dovedností jako je čtení, psaní a mluvení. Ačkoliv je projekt jednopředmětový, tudíž jeho hlavní záměr je rozšíření a procvičování jazyka anglického, dochází k integraci poznatků také z jiných oblastí - konkrétně z předmětů jako je zeměpis, přírodopis, výtvarná výchova, žáci získávají ale také obecné povědomí o světě.

7.1 Příprava projektu

Přípravu projektu zahrnovaly aktivity jako výběr školy, cílové skupiny, prostředí a jeho průzkum, materiální i organizační zajištění.

7.1.1 Výběr školy

Během studia jsem vykonávala pedagogickou praxi na základní škole ve Veselí nad Moravou. Sama jsem zde absolvovala základní vzdělání, prostředí mi bylo známé, proto jsem se rozhodla svůj záměr realizovat právě tady.

Škola již realizuje spoustu projektů, například v rámci Evropské unie v přírodopise, zeměpise (známý projekt *Den Země*), v jazycích je to *Evropský den cizích jazyků*, který se realizuje celoškolně, v každém ročníku zvlášť.

S návrhem metody a se základní představou projektu jsem přišla za jednou z vyučujících anglického jazyka. Ta se mnou nadšení pro projekt sdílela a s uskutečněním souhlasila. Sdělila mi, že žáci na druhém stupni mají již s projektovým vyučováním nějaké zkušenosti. Zmínila již výše popsaný projekt *Evropský den cizích jazyků* a další menší projekty, které se uskutečňují například v osmém či devátém ročníku.

7.1.2 Volba cílové skupiny

Protože sama mám zkušenosti s učením právě v 6. ročníku na druhém stupni, navrhla jsem, zdali je možné tedy projekt uskutečnit zde. Paní učitelka souhlasila a můj návrh schválila. Zároveň podotkla, že s „šestáky“ se pracuje velmi dobře, protože se pro spoustu věcí dokáží nadchnout a nejsou problémoví v chování. Jsou soustavně vedeni k párové či týmové práci a jistě zkušenosti s vyhotovováním určitých konkrétních výstupů již mají, takže mi odpadly obavy ohledně přípravy žáků na projektovou výuku.

Protože je projekt svou povahou velmi flexibilní, dá se realizovat ve všech ročnících na druhém stupni základních škol. Pokud by se projekt realizoval například v 9. ročníku, byla by zvýšena náročnost na samostatnost například při vyhledávání informací.

7.1.3 Výběr aktivit do projektu

S pedagogy anglického jazyka jsme se domluvili na konceptu projektu, který bude navrhován a plánován společně s žáky, abychom tak předešli případnému neztotožnění se žáka s úkolem. V průběhu praxe jsem měla možnost žáky do jisté míry poznat a zjistila jsem, že jsou velmi bystří a kreativní. Velkým hnacím motorem pro ně byl fakt, že dělají něco, co sami chtějí - toto bylo stěžejní rozhodnutí, proč žáky nechat ovlivňovat projekt a aktivity v něm. I když návrhy na aktivity byly námi upraveny, vycházeli jsme z původních idejí žáků.

Zúčastnění žáci mě znali z doby, kdy jsem ve škole vykonávala svou pedagogickou praxi, proto nebylo nutné se dlouze představovat. Následovala diskuse s žáky o projektu, měla jsem k dispozici celou třídu a o celé akci jsme si povídali v kruhu.

Diskuse probíhala velmi spontánně, v pozitivní a přátelské atmosféře. Ptala jsem se žáků jestli rádi pracují v týmech, vypracovávají různé úkoly, vytváří plakáty, stříhají a pracují samostatně bez pomoci učitele. Žáci odpovídali kladně, a tak se jim navrhla uskutečnit výlet, kde by se „hlavně mluvilo anglicky“.

Práce v kruhu probíhala ve formě brainstormingu - žáci navrhovali cokoliv, co je v souvislosti s obsahem projektu napadlo. Vyprávěli, kde všude v okolí byli, která místa navštívili, kde je pěkná příroda a zajímavé památky v okolí. Zcestovalí žáci diskusi rozšířili i o své zážitky a zkušenosti, kdy měli možnost použít slovíčka z angličtiny.

Přemýšleli jsme, kde by se projekt mohl uskutečnit a jakou by mohl mít obsahovou náplň. Společně jsme přišli na to, že i na výletě řešíme různé problémové situace - hledáme restauraci, hotel, chatu, navštěvujeme památky, pracujeme s mapou. Začala se rýsovat konkrétnější představa projektu. Dospěli jsme k tomu, že výše uvedená témata by mohl zahrnovat právě náš výlet.

Konkrétnější podobu dostal záměr po konzultaci s pedagogy anglického jazyka na škole. Ředitelstvím ZŠ nám bylo povoleno, aby se výletu zúčastnili tři učitelé anglického jazyka. Konečný návrh jsem žákům spolu s ostatními pedagogy odprezentovala a děti souhlasily.

7.1.4 Obsah projektu *English trip*

Snažila jsem se vytvořit takový projekt, který bude přizpůsoben schopnostem žáků, ale také jejich zájmům. Na základě návrhů žáků, které byly dle potřeby upraveny učiteli, jsme dospěli k tomuto obsahu projektu:

- Projekt English trip je kategorizován jako projekt jednodenní, mimoškolní. Jeho obsah je koncipován jako set činností, za které žáci přebírají odpovědnost. Jedná se o na sebe navazující aktivity, které mají žáci v průběhu dne řešit a tvořit.
- První část zahrnuje aktivitu spojenou s vyhledáváním dané lokality. Žáci pracují s připravenou satelitní mapkou, vytváří anglické pokyny pro orientaci, všímají si zajímavých míst v okolí, záchytných bodů nutných pro orientaci, vše pečlivě zapisují, hledají anglické názvy míst, ptají se, řeší nejasnosti.
- Stěžejním bodem projektu je samostatná práce na tvorbě informační brožury pro hotel Filipov. Žáci se stávají „manažery“ hotelu, a aby byly schopni propagovat „jejich“ hotel, musí sesbírat všechny informace, které jsou pro potenciálního zákazníka důležité. Jedná se o informace o počtech pokojů, jejich vybavenost, ceny, informace mohou být doplněny o obrázky dětí či charakteristiku toho, co mohou v dané lokalitě vidět (památky, příroda, zajímavosti) nebo dělat (volnočasové aktivity). Žáci mohou čerpat z informací, které jsou na nástěnce, od paní provozní, z propagačních materiálů o lokalitě Filipov a z dalších materiálů, které zajistí pedagogové.
- Součástí informační brožury je další úkol, který žáci vyhotoví - sestavení jídelního lístku pro restauraci v hotelu, který by měl zahrnovat informace

o cenách a případně obsahovat obrázky. Zde se využívají slovníky, učebnice Project, originální jídelní lístek restaurace (který mohou buď přetvořit nebo nechat v původním stavu a vytvořit vlastní design, patřičná jídla přeložit apod.), využívat ale také mohou informace od číšnice hotelu.

- Navazující aktivitou je simulace na objednání jídla - nejprve žáci sestavují dialogy, které obsahují potřebné fráze. Konkrétní názvy pokrmů, které se žáci rozhodnou zahrnout do svého jídelníčku poté dohledávají buď v učebnicích angličtiny nebo ve slovnících. Následuje předvedení aktivity jednotlivými skupinami, střídají se role - číšník, číšnice, zákazník, zákaznice. Takto sestavené rozhovory si pak žáci mohou vyzkoušet v praxi - objednat si mají vlastní jídlo. V tomto případě si zahrají roli číšnic paní učitelky, které s žáky komunikují a objednaná jídla zapisují.
- Projekt končí hotovým výstupem - zpracováním informační brožury, která může být doplněna o jídelní lístek restaurace hotelu Filipov. Žáci odevzdávají hotové práce, které jsou následně zhodnoceny učiteli i žáky samotnými.
- Závěrečná aktivita vede k upevnění nově naučených slovíček (zde je opět možné použít slovník). Protože jsme si nebyli jisti, jak si někteří žáci povedou, připravila jsem (obzvláště pro ty rychlejší) křížovky navíc, pro případ, že by byla některá ze skupin (či žáků) hotova výrazně dříve.

7.1.5 Integrace projektu do tematických okruhů 6. ročníku

Dle rámcového vzdělávacího programu by žáci na druhém stupni základních škol měli být schopni se jednoduchým způsobem domluvit v běžných každodenních situacích, vyžádat si jednoduchou informaci, požádat o pomoc či službu. Tematické okruhy, které by měly být v rámci druhého stupně do výuky zahrnuty, a které byly v projektu zároveň využity jsou témata *bydlení, volný čas a zájmová činnost, sport, stravování, město, příroda, člověk a společnost či cestování*.

Ze školního vzdělávacího programu školy lze vyčíst, že v šestém ročníku druhého stupně je například jídelníček jednou z hlavních učebních látek, téma *Food: At the restaurant* je mezi probíranými tématy v ročníku. Mezi přesahy se řadí například *Člověk a příroda*. Na základě toho, co je požadováno jako výstup, kterého by měl žák 6. ročníku základní školy dosáhnout, jsou vytyčeny požadavky, které jsou potřebné pro již zmíněný projekt:

- žák rozumí jednoduché, zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci (žák rozumí instrukcím učitele, odpovědím personálu hotelu)
- žák vyžádá jednoduchou informaci (při sestavování informační brožury hotelu, žáci se ptají personálu)
- žák se jednoduchým způsobem domluví v běžných každodenních situacích (diskuse, zjišťování informací)

7.1.6 Název projektu

Protože jsem celou dobu o projektu hovořila s dětmi jako o výletě, spolu s učiteli jsme se rozhodli ponechat tento obecnější název projektu, tedy v překladu „*English trip - Anglický výlet*.“ Cílem bylo, aby si žáci vyzkoušeli teorii v praxi, byli tak nuceni k užívání angličtiny v reálných situacích a řešili úkoly ve formě problému. Protože projekt zahrnuje několik činností, které se v průběhu výletu uskutečňují a zároveň si žáci rozšíří slovní zásobu o slovíčka spojená s přírodou a okolím, shodli jsme se, že tento název projektu bude adekvátní.

7.1.7 Volba prostředí

Vybrané místo se nachází na úpatí Bílých Karpat za obcí Javorník u Velké nad Veličkou a má název Filipovo údolí. Je vzdáleno 19 km od Veselí nad Moravou a je dobře dostupné vlakem. Zvolená oblast je známá unikátními lesy a krásnou přírodou.

Já i ostatní pedagogové zdejší prostředí známe velmi dobře. Díky tomu, že se v tomto areálu také často konají školy v přírodě, je zde prostředí přizpůsobeno k činnosti s kolektivem dětí.

Předem jsem si danou lokalitu prošla, zjistila cenu vlakové jízdenky (skupinové) a čas pěší cesty od vlakového nádraží k hotelu. Při průzkumu trasy jsem si zapisovala, co mohou žáci vidět, čeho si mají všimnout. V hotelu na předem smluvené schůzce s paní provozní jsem zjistila ceny, abychom věděli, jaké náklady bude tvořit oběd, který bude v průběhu projektu zajištěn a ceny v místním bufetu (pro občerstvení v průběhu dopoledne).

7.1.8 Volba termínu

Na základě dohody s pedagogy jsme projekt uskutečnili na závěr školního roku, konkrétně v předposledním týdnu ve škole, tedy 22. června 2012. Zpětná vazba

a zhodnocení projektu proběhlo hned následující den po víkendu, tedy v pondělí 25. 6. 2012.

7.1.9 Volba způsobu práce

Organizační formou byla zvolena skupinová práce, na které je založen celý projekt. Žáci pracují ve skupinkách po celou dobu. Individuální práce v případě tohoto typu projektu by mohla působit potíže, například nepochopení zadání. Povaha úkolu, jehož výstupem bude hotová brožura, navíc také vybízí k tomu, aby byla vyhotovována společně. Ve skupince je vždy prostor pro diskusi, argumenty a návrhy řešení, a tím se omezí obavy z plnění úkolů, vytváří se příjemné, neohrožující klima a přátelské prostředí.

7.1.10 Rozdělování do skupin

Do skupin žáky rozdělili pedagogové. Jinak by zcela jasně nastala situace, že děti na angličtinu nadanější budou v jedné skupině a děti pomalejší či ti, kteří jsou v angličtině slabší nebo projevují menší zájem se soustředí spolu. Také kamarádi zcela jistě by chtěli pracovat v téže skupině. Aby se žáci naučili kooperovat a vycházet s jinými lidmi, rozdělili jsme žáky sami, a to celkem do deseti skupin po čtyřech žácích. Někteří nebyli příliš nadšení ze složení jejich skupiny, a tak jsme následně museli členy vyměnit tak, aby měli příjemné pracovní prostředí i dobré vztahy, ale aby byla zároveň dodržena vyváženost jejich schopností (určeno podle toho, jak dobře je znají učitelky v hodině angličtiny). Žáci dostali za úkol vymyslet název své skupiny.

7.1.11 Materiální a organizační zabezpečení

Pro projekt se musely zajistit následující materiály:

- mapky (zdroj: google maps)
- informace o prostředí a okolí Filipova a Javorníků (katalogy - např. okres Hodonín - k dispozici ve škole, časopisy o této lokalitě, informace z internetu, články) - česky
- informace o prostředí a okolí Filipova a Javorníků v anglickém jazyce (velmi jednoduchá verze obsahující některá základní fakta o oblasti - účelně přeloženo učiteli, nejednalo se tedy o autentický materiál, a to z toho důvodu, že o této

oblasti nejsou příliš zdroje v anglickém jazyce a také by autentický informační text mohl být příliš těžký žáka 6. třídy)

- obrázky (k nalepení do brožur a jídelníčků - pokud budou chtít, fotografie přírody, hotelu, letáky z obchodních řetězců a internetové zdroje)
- slovníky (kapesní), 10 x
- slovníček užitečných frází (např. k tématu *At the restaurant*), 10 x
- kostým číšníka + blok, tácek (ke scénce na téma *At the restaurant*)
- tvrdé papíry A3 (pro tvorbu informačních brožur), 15 x
- měkké papíry A3 (pro náčrty projektů a na poznámky), 15 x
- tvrdé papíry A5 (pro tvorbu jídelního lístku), 15 x
- lepidla, sešívačky
- pytlíky na slovíčka nutné pro aktivitu, kde si je žáci mají losovat
- extra aktivity: křížovky (30x) - anglické křížovky pro žáky, kteří by byli s prací hotovi dříve (téma doprava a příroda)
- jídelní lístek k zapůjčení (na místě)
- žáci zajistí sami: propisky, pevné desky, nůžky, pastelky, fixy, učebnice Projects, poznámky v sešitě

Po organizační stránce bylo nutné zabezpečit:

- přesné instrukce pro rodiče žáků (času odjezdu i příjezdu, dále informace, co si má žák vzít s sebou - jídlo, pití, pomůcky, oblečení)
- zajištění náhradního řešení při nepřízní počasí (vnitřní restaurace)
- zpráva o projektu (po skončení projektu zajistí pedagogové školy již sami)

7.1.12 Motivační část

Díky tomu, že byly aktivity v úkolu navrženy také žáky samotnými, byla větší pravděpodobnost, že je budou vykonávat s radostí a půjdou do nich s větším nasazením. Žáky jsem namotivovala také tím, když jsem poznamenala, že nyní jsou oni sami koordinátory své práce a je důležité, aby úkoly plnili svědomitě, protože jediné tak

vytvoří práce, na které mohou být hrdí. Dodala jsem, že výsledek bude prezentovat i je samotné a fungovat jako vizitka jejich společné činnosti. Tato motivační část byla prezentována žákům v den projektu v průběhu cesty vlakem.

7.1.13 Charakteristika připraveného projektu

Název projektu: English trip

Realizace: 6. ročník na 2. stupni ZŠ ve Veselí nad Moravou, školní rok 2011/2012

Věkové rozmezí žáků: 11-12 let

Místo realizace projektu: rekreační oblast Filipov (Javorník nad Veličkou), Česká republika

Datum realizace projektu: 22. červen 2012

Délka projektu: jednodenní projekt (7:00 - 17:00)

Jazyková úroveň žáků: pre-intermediate

Počet žáků: 40 (z toho 24 chlapců, 16 dívek)

Počet učitelů: 4

Druh projektu:¹

podle navrhovatele: kombinovaný (plánovaný společně učiteli i žáky)

podle účelu: problémový, směřující k vzdělávacímu a výchovnému cíli, směřující k získání dovedností

podle informačních zdrojů projektu: kombinovaný

podle délky: střednědobý (jednodenní)

podle zúčastněných: kolektivní - ročníkový

podle prostředí: mimoškolní (externí)

podle organizace: jednopředmětový

Cíle projektu:

- přimět žáky k užívání anglického jazyka v reálných situacích

¹ Druh projektu je určován dle kritérií podle tabulky v teoretické části práce – s. 17

- poskytnout žákům situace, které je přimějí k užívání anglického jazyka kreativním způsobem
- obeznámit žáky se slovní zásobou týkající se prostředí kolem nich
- poskytnout žákům příležitost pracovat na úkolech, které se jim jeví jako smysluplné a odpovídají jejich vlastním zájmům
- ukázat žákům jinou možnost výuky anglického jazyka

Dílčí cíle projektu:

- pomoci žákům v rozvoji jejich komunikačních dovedností
- rozvíjet jazykové dovednosti integrovaným způsobem (mluvení, čtení, psaní)
- zdokonalit práci se slovníkem
- rozvíjet kritické myšlení
- rozvíjet kreativní způsob práce
- rozvíjet všechny klíčové kompetence
- přimět k převzetí odpovědnosti za dokončení úkolu
- rozvíjet schopnost rozhodovat se a prosadit svůj vlastní názor

Realizované činnosti:

- hledání lokality Filipovo údolí (hotel Filipov) dle satelitní mapy, tvorba anglických instrukcí pro orientaci v okolí
- sestavení jídelního lístku (menu)
- simulované i reálné objednání jídla v anglickém jazyce
- tvorba informační brožury pro hotel a restauraci Filipov

Časový harmonogram:

7:00	sraz na nádraží, zakoupení jízdenek (skupinová)
7:15	odjezd do Javorníka nad Veličkou
7:45 – 10:00	aktivita „Lokalizace hotelu Filipov“ - od nádraží Javorník n. Veličkou
10:00 – 11:30	aktivita „Sestav jídelní lístek v angličtině“ + scénka v restauraci

11:30 – 12:30 objednání jídla anglicky + oběd + přestávka

13: 00 – 15:00 hlavní aktivita - sestavení brožury, po skončení závěrečná aktivita na slovíčka (na tuto závěrečnou aktivitu je předpokládán čas cca 15 až 20 minut)

15:00 – 16:00 odchod z místa projektu na nádraží

před 17:00 očekávaný příjezd do Veselí nad Moravou

- následující den: prezentace a zhodnocení projektu

Organizační formy výuky: skupinová práce (4 členné skupiny)

Výukové metody:

metody slovní (rozhovor, brainstorming, diskuse při tvorbě brožury), metody názorně demonstrační (předvádění scénky), metody praktické (výtvarná činnost), metody řešení problémů (lokalizace hotelu, informace do brožur), metody práce s textem

(s příloženými materiály)

Průřezová témata:

Výchova demokratického občana

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Osobnostní a sociální výchova - sebereflexe a sebehodnocení, utváření hodnot a postojů, vzájemná pomoc

Environmentální výchova - vztah člověka k okolní přírodě

Zapojené předměty:

Primárně: *anglický jazyk*

Druhotně: *přírodopis*

zeměpis

výtvarná výchova

Rozvíjené klíčových kompetencí:

- **k učení:**

- žáci poznávají smysl a cíl učení

- seznamují se s novými slovy souvisejícími s okolím (příroda, doprava, restaurace)
- zpracovávají a třídí informace, které poté budou moci využít i v praktickém životě (ubytování, cestování, příroda, objednávání jídel)
- při řešení úkolů pracují samostatně bez podpory učitele
- realizují své nápady (jak a odkud zjišťovat informace, jak vymyslet design brožury, jídelního lístku)
- jsou schopni pracovat s textem (s poskytnutými informačními materiály)
- **k řešení problému**
 - žáci jsou podněcováni k tvořivému myšlení
 - jsou nuceni k řešení problémů v týmech (např. jak najít dané místo pouze pomocí mapky, jak získat informace o hotelu)
 - vyhodnocují získané poznatky a zkušenosti
- **komunikativní**
 - žáci se učí obhajovat svůj názor (které informace je nutné zahrnout)
 - naslouchají názorům druhých, vhodně na ně reagují, vhodně argumentují
 - vytváří přátelské vztahy ve skupině
 - jsou vedeni ke komunikaci v cizím jazyce
- **sociální a personální**
 - žáci spolupracují ve skupině
 - rozvíjejí schopnost respektovat názor druhých
 - jsou podněcováni k ohleduplnosti a úctě při jednání s druhými lidmi
 - jsou schopni pomáhat slabším spolužákům
 - chápou potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu
 - nečiní jim problémy navázat kontakt s dospělým
 - dodržují zásady slušného chování
- **pracovní**

- žáci se učí pečlivosti při práci
- vhodně používají nástroje a vybavení, dodržují vymezená pravidla

Výstup projektu: informační brožura o hotelu Filipov

Způsob prezentace: ústní prezentace spolužákům v ročníku a výstava prací žáků na nástěnce ve třídě

Způsob hodnocení: ústní hodnocení učitelem, spontánní hodnocení žáky - průběhu projektu, sebehodnocení žáky, písemné zhodnocení dotazníkem (který je také nástrojem výzkumu)

7.2 Realizace projektu

Žáci se přesunuli vlakem do lokality Javorník nad Veličkou. Již po cestě komunikovali s učiteli v anglickém jazyce. Po vystoupení z vlaku byly žákům předány potřebné instrukce a mapy k nalezení lokality Filipovo údolí. V průběhu cesty byly žáci vyzýváni ke sledování okolí - tyto informace se jim totiž mohly hodit do informační brožury, kde součástí musí být také popis zajímavých míst, památek, okolní přírody, kam si turista může zajít.

Po vystoupení z vlaku jsme si žáky shromáždili a seznámili je s tím, co je čeká. Důležitou částí bylo připomenutí, proč by měli mít zájem na dokončení úkolu, tedy následovala motivační část.

V průběhu pozorování žáků v projektu jsem si dělala poznámky co mě zaujalo a soustředěvala jsem se na body, které byly vytyčeny v začátku praktické práce. Mimo to jsem také sledovala, které žáky konkrétně pochválit či co daným skupinám vytknout.

7.2.1 Aktivita 1 – lokalizace místa a tvorba instrukcí pro orientaci

Cíle aktivity:

- procvičit práci se slovníkem
- obeznámit žáky se slovní zásobou týkající se okolí (příroda, památky, budovy)
- procvičit slovní zásobu spojenou s orientací v prostředí (strany, instrukce: *turn left, on the left, turn right, on the right, go straight on, you can see..*)
- vést žáky k řešení problému (musí najít dané místo pouze pomocí mapky)

- posílit žákovu schopnost orientace podle mapy

První aktivita tedy následovala hned po vystoupení z vlaku. Žáci měli k dispozici satelitní verzi mapy okolí, která zobrazovala cestu od nádraží až po hotel s restaurací (viz příloha č.1). Jelikož přesnou cestu neznali, jejich úkolem bylo pomocí této mapky danou lokalitu nalézt. Po cestě měli za úkol monitorovat a zapisovat instrukce na papír tak, aby nasměrovali případného turistu, který se chce ubytovat v hotelu.

Tyto instrukce měli za úkol psát přímo v angličtině a pokud si slovíčky nebudou jisti, dohledat je mohou v kapesních cizojazyčných slovnících. Důležité bylo poznamenat, že tyto instrukce, které by měly odpovídat realitě, budou sloužit jako jeden z podkladů do informační brožurky, kterou budou tvořit později, tudíž by měly být správné a přesné. Pro úkol, který budou následovně plnit, bylo nezbytné, aby žáci pozorně sledovali okolí, aby věděli, kolem čeho prochází, co se nachází po pravé straně, co po levé. Informace jim mohly sloužit nejen pro popis toho, jak se k hotelu dostanou, ale také proto, aby mohli případným ubytovaným doporučit zajímavá místa v okolí, co mohou vidět v přírodě a podobně.

Žákům byly na nádraží rozdány mapky a jednotlivé skupinky se posléze vydaly hledat místo. Některé si daly velký náskok, tudíž bylo trochu problematické zprvu kontrolovat všechny skupiny. Pokud se některá ze skupin skoro ztrácela z dohledu, v tu chvíli jsme je museli svolávat, ať přece jenom trochu zpomalí. V průběhu cesty se žáci zastavovali, daná slovíčka hledali v kapesních slovnících, dělali si poznámky o průběhu cesty. Fotografie z první aktivity lze najít v příloze č. 2, 3, 4.

Po příchodu do hotelu jsme udělali krátkou přestávku na malé občerstvení. Paní provozní nás mile přivítala a dodala, že se na práci dětí velmi těší a ráda jim při všem pomůže. Velkou výhodou byla její výborná znalost angličtiny.

7.2.2 Aktivita 2 – tvorba jídelního lístku

Cíle aktivity:

- procvičit práci se slovníkem
- obeznámit žáky se slovní zásobou týkající se názvů jídel
- procvičit starší slovní zásobu týkající se názvů jídel
- rozvíjet výtvarné schopnosti (kreslení)

- rozvíjet dovednosti motorické (lepení, stříhání, psaní)
- rozvíjet komunikativní dovednosti (při tvorbě jídelního lístku se musí shodnout, domlouvat se)
- rozvíjet jazykové dovednosti integrovaným způsobem (mluvení, čtení, psaní - žáci se pokouší vést základní komunikaci v anglickém jazyce, jsou vedeni ke čtení - konkrétně z učebnic, jsou vedeni k psaní - tvorba menu)

Protože žáci si budou objednávat jídla, je potřeba, aby se naučili znát některé názvy jídel v angličtině. Několik názvů již žáci uměli, jiné si mohli dohledat ve slovníku nebo učebnicích. Žákům jsme sdělili, že jejich práce ve čtveřicích spočívá v tom, že sestaví svůj vlastní jídelní lístek pro hosty (fotografie z rozdávaní instrukcí lze nalézt v příloze č. 5). Jako „manažeři“ mohou rozhodovat o tom, která jídla budou jejich restauraci reprezentovat. Mohou zařadit svá oblíbená jídla, mohou se inspirovat jídly, které znají nebo jídly, které jsou na jídelním lístku hotelu Filipov. Prostor byl ponechán žákově kreativě a představitivosti. Inspiraci mohli žáci hledat i v učebnicích Project 2, kde je obrázek hotového anglického menu, tudíž by pro bezradné mohl sloužit jako dobrý vzor. Ceny jídel mohli žáci najít v jídelním lístku hotelu.

K vyhotovení dostaly skupinky tvrdé papíry A5, které mohly vykreslovat, nalepovat na ně obrázky a jinak dekorovat dle svého přání. Žáci měli od začátku zcela jasné představy, a tak zjišťování i překládání jídel nebylo ve většině skupin problém. Někteří se při práci velmi bavili a uplatnili tak své dovednosti například z oblasti výtvarné výchovy. S pedagogy jsme v průběhu prací monitorovali situaci, radili s překlady názvů některých pokrmů a hlídali čas tak, aby bylo dostatek prostoru pro hlavní aktivitu. Ukázku jednoho z jídelních lístků lze nalézt v příloze č. 6.

7.2.3 Aktivita 3 – objednávání jídla – rozhovor nanečisto i reálná situace

Cíle aktivity:

- procvičit fráze spojené s objednáváním jídla (navázání na dřívější učivo)
- vést žáky k tvorbě situací podobné reálnému životu (scénka)
- vést žáky k užívání anglického jazyka v reálné situaci (sami si objednají jídlo anglicky)

- poskytnout žákům situaci, která je přiměje k užívání anglického jazyka kreativním způsobem (žáci se mohou řídit doporučenými frázemi vhodných pro komunikaci, zařadit mohou ale také jiné fráze, které mohou být v rozhovoru použity)
- rozvíjet komunikativní dovednosti (v rámci diskusí při tvorbě rozhovorů)
- rozvíjet dovednosti motorické (psaní)

Na venkovní předzahrádce restaurace měli žáci možnost vyzkoušet si situace v restauraci a obsloužit své kamarády jídlem. Nejprve měli za úkol sestavit rozhovor takovým způsobem, aby dialog odpovídal skutečné situaci v restauraci. Žáci tvořili ve skupinách vždy role číšníka (číšnice) a zákazníka (zákaznice). S pedagogy jsme stanovili přibližnou délku rozhovoru a také to, že by se mělo jednat o oboustrannou komunikaci, nikoliv pouze o monolog zákazníka. Velkou motivací pro tvorbu úkolu bylo také sdělení, že si žáci poté zahrají na cizince, kteří se do hotelu přijeli ubytovat a chtějí si objednat jídlo. Žáci si tedy následně skutečně objednali a paní učitelky plnily role číšnic. Upozornili jsme na to, že při skutečném objednávání jídla půjde pouze o komunikaci v jazyce anglickém, tudíž by se na tuto situaci mohli připravit právě sestavením kvalitních rozhovorů.

V rámci tohoto úkolu jednotlivé skupiny začaly předvádět scénky v restauraci. Číšníci dostali i kostým - zástěru, tácek i blok pro zapisování objednávek. Žáci se do situací vžili velmi aktivně a těšili se na moment, až si jídla budou skutečně objednávat. Fotografie z průběhu scének lze nalézt v příloze č. 7.

Děti měly stanovenou maximální cenu jídel do 75 Kč a na základě toho si vybírali a komunikovali s učiteli v angličtině.

7.2.4 Aktivita 4 – tvorba informační brožury

Cíle aktivity:

- rozvíjet komunikativní dovednosti (žáci jsou vedeni k základní komunikaci v anglickém jazyce při tvorbě informačních brožur)
- vést žáky k uplatnění slovíček získaných z předchozích aktivit

- vést žáky k tvorbě anglického textu s užitím frází (*there is, there are, you can see*), předložek (*at the restaurant, at the hotel..*), přítomného času prostého (*present simple*) a obecně je vést ke správnému užití gramatiky
- vést žáky k uspořádání informací do brožur tak, aby byl naplněn jeho účel
- žáci jsou vedeni ke zpracovávání informací z více zdrojů
- zdokonalit práci se slovníkem
- rozvíjet výtvarné schopnosti (kreslení)
- rozvíjet dovednosti motorické (lepení, stříhání, psaní)
- uplatnit tvořivý způsob práce a kreativitu při realizaci nápadů
- rozvíjet jazykové dovednosti integrovaným způsobem (mluvení, čtení, psaní - žáci se při komunikaci snaží porozumět anglicky, čerpají informace z přiložených textů a zapisují veškeré informace do brožur)
- vést k řešení problému (vhodný výběr informací do brožur)
- zvyšovat obecné povědomí o světě (například ceny za ubytování, reálné ceny jídel)
- vést ke správným pracovním návykům

Následovala hlavní aktivita - tvorba brožury, která v sobě zahrnuje jak instrukce pro orientaci z první aktivity, tak například jídelní lístek z aktivity druhé. Tato aktivita byla již výstupem celého projektu a bude prezentována v prostorách třídy.

Práci jsme zahájili krátkým brainstormingem o tom, co je informační brožura a co si myslí, že by do ní mělo být zahrnuto. Žáci přicházeli s různými nápady. Zmínili jsme informace o hotelu, o počtu pokojů, postelí, cenách, možnostech využití volného času v hotelu. Objevil se i konkrétní návrh - např. jedno z dětí proneslo: „*Mohli bychom tam napsat, že si večer můžou opéct špekáčky v ohništi!*“ Tím jsme zjistili, že žáci ví, co mají dělat. Důležité bylo dodat, že co a jak žáci do informací zahrnou, je zcela na nich samotných, tudíž konkrétní podoba výsledku není ničím předepsána. Také bylo nutné poznamenat, že oceňována bude zejména kreativita a smysluplnost informací. Žák nemusí mít nutně gramaticky správně všechny struktury vět, důležitá je ale snaha. Poznamenali jsme také, že jídelní lístky mohou přiložit ke svým hotovým brožurám, protože zákazník se rád podívá, co restaurace v hotelu nabízí.

Informovali jsme žáky o tom, že v rámci práce mohou používat všechny podklady, které byly k dispozici na centrálním, tzv. informačním stole. Za tímto informačním stolem jsme také jako učitelé měli svá místa a fungovali jsme jako pomocníci v případech, že by žáci potřebovali pomoc s nalezením či přeložením informace. Na stůl jsme s ostatními pedagogy rozprostřeli všechny relevantní materiály, které jsme před projektem sehnali.

Děti při práci používaly informace z námi poskytnutých časopisů či článků, některé však navíc lokalitu Javorníků znaly do takové míry, že psaly bez jakékoliv informační podpory. Děti si také rády volily jako zdroj poznatků paní provozní, která jim byla schopna podat většinu informací a to zejména o cenách v hotelu či místní kuchyni.

Během sledování se dalo jasně zjistit, kdo při cestě do hotelu dával pozor, protože ty skupiny, které šly rychleji, si na papíry nedělaly tolik poznámek a při popisu cesty poté musely studovat mapy, protože i z těch lze vyčíst, co za místa je v okolí. Některé skupiny si nebyly jisty, jak svůj úkol mají vyhotovit a proto se chodily inspirovat k jiným skupinám nebo se ptaly přímo nás. Jiné měly promyšlený obsah své brožury již v průběhu cesty na hotel. Žáci do brožur zahrnovali různé informace, tudíž žádná z nich nebyla úplně identická. Většinou brožura obsahovala informace, které jsme si řekli na začátku projektu, tedy ceny, vybavení v pokojích, počet pokojů, popis přírody v okolí hotelu, možností využití volného času v okolí, restaurace a její kuchyně. Lišil se také styl, kterým byly informace psány - některé skupiny zvolily klasický popis ve větách („*On the left you can see a yellow church, on the right there is a school. You can see...*“), jiné zvolily odrážky jako způsob prezentace informací. Další skupiny pojaly brožury jako plochu k lepení informací ve formě hesel, doplněné o krátké popisky ve větách. Často žáci zdobili své výtvary svými vlastními kresbami. V příloze č. 9 a 10 lze nalézt fotografie z průběhu práce na této aktivitě a v příloze č. 11 je uvedena ukázka jedné z nejzdařilejších hotových prací.

V průběhu tvorby finálního produktu si žáci procvičovali například modální slovesa (*can you please /můžete prosím*), jednoduché zdvořilostní fráze, vazbu „*how many, how much*“/*kolik*, vazby „*there is, there are/je tam, jsou tam*“, v konverzacích si zase procvičili, jak se tvoří otázka. Díky tomu, že žáci vytvářeli text, který je informativní, byli vedeni k užívání a procvičování přítomného prostého času. Další oblastí z gramatiky, kterou v textech používali, byly například anglické předložky.

7.2.5 Závěrečná aktivita – upevnění slovíček

Cíle aktivity:

- upevnit nově prezentovaná slovíčka spojená s celým projektem a zvýšit pravděpodobnost, že si žáci slovní zásobu využitou v projektu zapamatují
- vést žáky k porozumění slovní zásoby v kontextu (tvorba vět s užitím konkrétní slovní zásoby)

K upevnění a prezentaci nové slovní zásoby byla zařazena závěrečná aktivita. Úkol spočíval v tom, že všechna slovíčka (anglicky i česky), která se žáci v průběhu projektu naučili, byla napsána na malé kartičky, které si žáci poté losovali v malých pytlících. Žáci mohli také použít slovíčka, která již znali dříve. Jeden žák v rámci skupiny si vždy vylosoval dané slovíčko z pytlíku, které poté přeložil buď do angličtiny nebo češtiny a vrátil jej zpět. Následně měl vytvořit větu s užitím daného slovíčka - každý dostal chvíli na rozmyšlenou. Jakmile byla věta vytvořena a slovní zásoba úspěšně zakomponována do smysluplného celku, za správné vytvoření dostal každý z žáků bod a následně s losováním pokračoval další žák. Každý člen skupiny tak dostal příležitost si nová slovíčka vybavit, vyslovit a užít ve správném kontextu. Důležitá byla role učitelů, kteří monitorovali situaci či případně opravovali problémy s výslovností nebo strukturami vět. Jednotlivci ve skupinách, kteří získali nejvíce bodů, získali „plus“ do klasifikace v anglickém jazyce do příštího školního roku.

Po skončení aktivity jsme s pedagogy sklidili všechny materiály, hotové brožurky, poděkovali zaměstnancům hotelu a rozloučili jsme se s tím, že se zase za rok uvidíme. Poté jsme se již s žáky vydali na cestu zpět směrem k vlakovému nádraží. Očekávaný příjezd byl mezi 17. - 18. hodinou večer. Žáci se nám již v průběhu zpáteční cesty na vlak zdáli poněkud znavení, a tak jsme usoudili, že na projektu opravdu pilně pracovali, ale zároveň získali spoustu nových zážitků.

7.3 Prezentace výstupů a zhodnocení projektu

Cíle prezentace a zhodnocení:

- rozvíjet kritické myšlení u žáků
- rozvíjet schopnost sebepoznání
- rozvíjet schopnost objektivně posoudit práce druhých

- posílit vyjadřovací schopnosti

Jelikož se projekt realizoval v pátek, prezentace a zhodnocení výstupů proběhlo následující školní den, tedy v pondělí. Žáci byli ze začátku nesoustředění a nebylo jednoduché je zklidnit, v závěru se nakonec ale těšili na výstupy a dojmy ostatních skupin.

Na prezentaci a zhodnocení byla vyhrazena jedna vyučovací hodina, kdy se všichni žáci šestého ročníku sešli do jedné místnosti (také ti žáci, co se na projektu nemohli zúčastnit). Hlavním výstupem byly informační brožury ve formě A3 na tvrdém papíře, které žáci postupně předváděli a komentovali ostatním skupinám. Spolu s paní učitelkou jsme koordinovali průběh celé prezentace. Celkově nás čekalo deset zajímavých prezentací žáků, kteří byli na svůj projekt patřičně hrdí.

Postupně jsme svolávali jednotlivé skupiny, aby svůj výtvar předvedly před třídou, aby popsaly, co všechno do brožurky zahrnuly, jak tyto informace získaly, jak se členové dělili o práci (kdo zajišťoval informace, kdo kreslil, kdo překládal). Tento krok byl velmi důležitou součástí projektu, protože se žáci naučili, jak mají zhodnotit a posoudit práce, na kterých tvrdě pracovali.

Žáci se učili také kriticky zhodnotit sebe i své spolužáky, čímž přispívali ke svému vlastnímu osobnímu rozvoji. Nejprve byly vidět menší obavy z toho, jak budou svou práci prezentovat, takže se první skupiny bez naší pomoci neobešly. Poté už věděly, co a jak mají komentovat, takže další prezentace byly velmi zdařilé, a proto si každá odprezentovaná skupina zasloužila vřelý potlesk od všech přítomných.

Po skončení prezentace brožurek následovalo společné vyvěšení jejich prací na nástěnku třídy. Na závěr prezentace jsem se zeptala žáků, kteří se projektu nezúčastnili, která z vyvěšených brožurek je zaujala nejvíce.

7.3.1 Reflexe

S příjemným pocitem mohu říci, že projekt byl pro mě velkou a cennou zkušeností. Pro žáky jistě také, protože tak velkou míru samostatnosti při plnění úkolů si ještě předtím nevyzkoušeli (ačkoliv již několik projektů absolvovali).

Cíle projektu byly splněny - žáci si rozšířili slovní zásobu o slovíčka spojená s přírodou a realitou kolem nich, poznali učení integrovaným způsobem, situace je vedly k užívání cizího jazyka a jako výsledek byla vyhotovena byla informační brožura,

kteřá se plně pojí s reálným prostředím hotelu, restaurace i okolním prostředím. Žáci si vyzkoušeli, jak komunikovat a spolupracovat ve skupině, přijímat a respektovat názory ostatních, posilovali sociální dovednosti, využívali znalostí a dovedností i z jiných předmětů, pochopili význam učení se anglickému jazyku. Ověřili si také, jaké to je si sami vyhledávat informace a tím si osvojili svou dovednost pracovat samostatně bez pomoci učitele.

Pevně věřím, že prostřednictvím projektu si žáci vytvořili kladný vztah nejen k výuce anglického jazyka jako takového, ale i obecně k učení. Žáci měli možnost poznat smysl veškerého úsilí, kterého se snaží v běžných hodinách dosáhnout. I když byl tento projekt náročný zejména na učitelovu přípravu a celkové zajišťování (zejména proto, že projekt byl realizován mimo běžné prostředí školy) můžu říci, že výsledek stál za to a já, stejně tak jako děti, budeme na projekt vzpomínat s radostí.

7.3.2 Zhodnocení ve třídě

Aby byl projekt smysluplným činem, je potřeba jej zhodnotit jak učiteli, tak žáky. Na začátku hodiny, která byla vyhrazena pro zhodnocení a prezentace výstupů, jsem projekt za přítomnosti jedné paní učitelky velmi krátce zhodnotila. V první fázi jsem žáky pochválila za jejich zapojení, a také díky mým poznámkám jsem jmenovitě vyzdvihla několik žáků, kteří si svou pílí zasloužili speciální pochvalu. Obecně jsem poukázala na to, které skupiny dobře pracovaly, jak se mi líbily finální výstupy, zhodnotila jsem i jazykovou stránku projektu a podotkla, u kterých skupin jsem slyšela angličtiny nejvíce a u kterých méně.

Po shlédnutí hotových brožur všech skupin jsem hodnotila zejména kvalitu poskytnutých informací, malý komentář byl také věnován jazykové úrovni prezentovaných informací. Oceněny byly zejména projekty, které zaujaly svou kreativitou a pečlivostí.

Na závěr jsem zhodnotila chování žáků. Byla jsem velmi spokojená - žáci se chovali kultivovaně a jejich výstupy předčily naše očekávání.

Zhodnocení žáky proběhlo na základě slovní diskuse a evaluačního dotazníku. Výsledky jsou k nalezení v následující kapitole.

Na závěr jsme s paní učitelkou dětem poděkovaly za jejich účast, aktivní zapojení a pozitivní přístup k celému projektu, který tím pádem tvořil příjemnou a podpořnou

pracovní atmosféru, díky níž žáci získali cenné zkušenosti a prostřednictvím něhož si na projekt zanechaly dobré vzpomínky.

8 SHRnutí VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

8.1 Zhodnocení výsledků pozorování

V této kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, kterých bylo dosaženo za pomoci zúčastněného pozorování. Tyto výsledky mohou být potvrzeny pedagogy, kteří běžně učí žáky v předmětu anglický jazyk na již zmíněné základní škole. Metoda pozorování přinesla pro mě i ostatní zúčastněné pedagogy několik poznatků o průběhu projektu a žákově vnímání celého procesu. Pozorování bylo zaměřeno na kategorie, které vyhodnocují situace, jak žáci vnímali jednotlivé jevy v projektu a také jak se určité jevy dají srovnat s běžnou výukou ve třídách.

- Aktivita a motivace žáků v průběhu práce

Díky pozorování v průběhu realizace projektu lze tvrdit, že prostřednictvím projektu došlo u žáků k aktivnímu zapojení v jejich pracích.

To, že žáci navrhovali aktivity v projektu do jisté míry společně s námi pedagogy, mohlo znamenat menší obavy z průběhu projektu. I tak zde byla ovšem možnost, že po určité době kvůli obtížnosti všech úkolů za jeden den, může zájem žáků opadnout nebo být zcela ztracen. Při pozorování bylo zjištěno, že žáci si při vzájemné spolupráci vedli velmi dobře, na úkolech zodpovědně a zaujatě pracovali, tudíž jejich motivace k úkolům byla vysoká. Žáci pracovali s chutí, byli aktivní, všichni se snažili zapojit, byli soutěživí, na projektu chtěli zůstat déle. Na základě těchto pozorovaných jevů usuzuji, že žáci byli motivováni k práci a měli zájem na jejím dokončení.

Co také velmi oceňuji, bylo aktivní zapojení žáků již při přípravě samotného projektu. Zúčastnění žáci se dokázali nadchnout pro věc a ocenit snahu učitele realizovat něco nového a netradičního. Také díky žákům samotným tak projekt vykrytalizoval v podobu, jakou ve finále získal.

Reflexe pedagogů: Pedagogové v hodinách anglického jazyka často čelí nezájmu ze strany žáků, prostřednictvím něhož se narušuje atmosféra celé třídy. Pedagogové usoudili, že v rámci projektové metody žáci byli aktivnější a zaujatější než v běžných situacích (ve srovnání například s prací na příkladech v učebnicích). Dále potvrdili to, že žáci byli aktivnější také z důvodu, že oni sami byli do jisté míry navrhovateli jejich činnosti a tudíž se se svým úkolem výrazně ztotožnili.

V rámci vyvíjené aktivity byly při pozorování zjištěny ale také následující problémy:

- Nerovnoměrná úroveň aktivity v rámci téže skupiny. Konkrétně se jednalo o skupinu, ve které se jeden člen při aktivitě „informační brožura“ velmi málo zapojoval, a také se přemístil na jiné místo než skupina pracovala. Žák se zapojoval pouze v prvopočátku, později (když už skupina měla všechny potřebné informace), se na brožuru takřka nepodílel. Ve skupině se totiž vyskytoval jeden velmi bystrý a aktivní žák, který v podstatě všechno dělal podle svého. Až na tuto výjimku, v ostatních skupinách jsem neshledala výrazné rozdíly v zapojení.
- Neochota žáků hledat ve slovníku. Tento jev se v průběhu projektu často objevoval. Ačkoliv byl slovník kapesní, tudíž neobsahoval plný výčet prezentovaných slovíček, někteří žáci, místo aby zkusili hledat sami, raději požádali o přeložení slovíčka pedagogy nebo kamarády v jiných skupinách.
- Neochota čerpat z poskytovaných zdrojů. Tento problém se vyskytl při práci na brožurách, a tak jsem upozorovala, že někteří žáci při hledání informací do brožur spoléhali spíše na vlastní znalosti a domněnky, než aby pečlivě hledali a ověřovali informace v předem připravených textech.
- „*Vždyť jsme na výletě!*“ To byla další situace, kterou jsem měla možnost upozorovat u některých žáků (skupina čtyř kluků), a to při plnění hlavního úkolu (tvorby brožurky). Někteří žáci se nedokázali oprostít od pocitu, že jsou na výletě a nic dělat nemusí. Tento problém byl většinou spíše chvilkový (a mohl souviset se změnou momentální nálady).

- Žákovo vnímání autonomie v rámci skupinové práce

Díky charakteru jednotlivých aktivit v projektu dostali žáci prostor pro větší samostatnost, na kterou v rámci jiných projektů či v běžných třídách byli méně zvyklí. V průběhu pozorování jsem zjistila, že se žáci se samostatnou prací ve skupinách velmi dobře vyrovnali a pracovali bez větší pomoci učitelů. Obecně by se dalo říci, že většině dětí vyhovoval tento typ práce, a způsob, jakým museli získávat informace. Ačkoliv jsme se s učiteli snažili monitorovat práce žáků, nebylo samozřejmě možné kontrolovat ve skupinách všechno a tím, že jsme žákům chtěli dopřát co nejvíce samostatnosti, jsme se snažili narušovat jejich pracovní proces co nejméně.

Reflexe pedagogů: Žáci běžně dostávají úkoly, které jsou v projektovém vyučování reprezentovány spíše jako tematická integrovaná výuka, kde je úroveň autonomie žáků do jisté míry omezená, a tak je proces značně ovlivňován pedagogem. V rozhovoru jsme se s ostatními pedagogy shodli, že v rámci tohoto projektu žáci 6. ročníku dostali nejvyšší podíl samostatnosti při tvoření jejich úkolů.

- Úroveň komunikace v anglickém jazyce

Žáci se snažili používat v komunikaci angličtinu, i když přece jenom, vzhledem k jejich věku a jazykové úrovni, velmi omezeně. Je jasné, že žáci 6. ročníku nejsou schopni plynule konverzovat na úrovni, aby řešili všechny problémy v diskusi, a tak my jako učitelé, jsme na užívání angličtiny netrvali. Často jsme však žáky k užívání jazyka povzbuzovali a to zejména v případech, kdy zjišťovali informace o hotelu například od paní provozní.

Reflexe pedagogů: Na základě prací žáků učitelé přišli na to, že žáci v 6. ročníku jsou schopni (i když omezeně) komunikovat v rámci skupiny a vést jednoduchý rozhovor v angličtině s dospělou osobou. Komunikace v rámci běžné třídy je často regulovaná učitelem, učitel sám klade otázky a žáci většinou nuceným způsobem komunikují pod jeho (jejím) dohledem. Ačkoliv situace při komunikaci žáků 6. třídy nebyla zcela ideální, přesto pedagogové usoudili, že žáci vyvíjeli velkou snahu.

- Kázeň žáků v průběhu projektu v rámci netradičního prostředí

Překvapila mě výborná kázeň a poslušnost žáků v průběhu celého projektu, a tak nebylo nic, co by mohlo průběh práce narušovat či výrazně znehodnocovat. V době, kdyby byli žáci plně zapojeni do práce, bylo jejich nadšení zjevné a neměli tak čas na případné narušování průběhu projektu. Každý měl viditelné zaujetí na dokončení své práce a dokonce se objevila soutěživost, protože každá skupina usilovala o to, aby měla hotový výstup co nejoriginálnější.

Reflexe pedagogů: Učitelé byli taktéž příjemně překvapeni chováním žáků v průběhu anglického projektu. Na základě srovnání s jinými případy, kdy se výuka uskutečňuje například v jiném prostředí, usoudili, že v průběhu prací si žáci vedli velmi dobře a zároveň se chovali velmi ukázněně. V některých běžných hodinách angličtiny

někteří žáci vyvíjejí větší úsilí, aby ukázali učitelům jejich nezájem. Obecně však konstatovali, že žáci 6. ročníku patří mezi ty ukázněnější žáky.

V rámci kázně byly při pozorování zjištěny ale také následující problémy:

- Negativní poznámky na konkrétního žáka. Ačkoliv žáci v průběhu projektu nevyrušovali a nedošlo ke kázeňským problémům, čas od času jsem zaslechla negativní narážky na jednoho konkrétního, velmi aktivního žáka, který byl na plnění úkolu velmi zaujat. V rozhovoru s paní učitelkou jsem se dozvěděla, že se jedná o žáka, jehož chování ani vztah ke škole obecně není zrovna nejlepší a někdy se nedokáže vyhnout případným poznámkám na druhé (zejména takzvané „jedničkáře“). Pokud jsem mohla a o situaci věděla, vždy jsem šla dotyčnou skupinu (dotyčného žáka) napomenout s tím, že má před sebou hodně práce a ať se věnuje tomu, čemu má.

- Úroveň sebehodnocení žáků při prezentaci svých výsledků

I přes to, že žáci prováděli prezentace svých prací na takové úrovni poprvé, zhostili se svého úkolu velmi dobře. I když byly zprvu vidět pochybnosti a žáci příliš nevěděli co říci, nakonec byly prezentace prací velmi příjemnou záležitostí pro všechny.

Reflexe pedagogů: Žáci nejsou příliš zvyklí na to, aby hodnotili svou práci sami, zejména v tak nízkém věku. Bylo proto pro ně velmi netradiční si tuto roli vyzkoušet a zároveň tak mohli procvičovat kritické myšlení, tedy jejich schopnost zhodnotit práci svou i ostatních (a to i s jeho stinnými stránkami).

8.2 Vyhodnocení neformální skupinové diskuse

Pro evaluaci ze strany žáků a pro účely mého šetření byla zahájena velmi neformální, celotřídní diskuse. Žáci dostali příležitost spontánně reagovat na projekt a diskutovat. Jelikož byl týden před koncem školního roku a prázdniny takřka za dveřmi, bylo poměrně těžké udržet u žáků pozornost a kázeň. Přes všechny obtíže jsme ale s paní učitelkou stručnou diskusi zahájily. Pro diskusi jsem zvolila typy otázek, které se (až na výjimku první otázky) neobjevují v evaluačním dotazníku. Diskuse se zúčastnila také paní učitelka, která sledovala průběh diskuse a podněcovala žáky k vyjádření.

Hlavní myšlenky diskuse se dají shrnout následovně:

- Jak se žákům projekt líbil

Odezva od žáků byla pozitivní, žáci, kteří se v rámci skupinové diskuse vyjádřili, hodnotili projekt jako velmi úspěšný a moc se jim líbil. Téměř všechny děti se k této otázce vyjádřily, tudíž usuzuji, že tomu opravdu tak bylo.

- Jak se vyrovnali s odpovědností, kterou za svou práci nesli

Zprvu žáci nevěděli, jak mají otázku pochopit, takže jim musela být objasněna. Poté se většina žáků vyjádřila, že byli rádi, že mohli pracovat samostatně a rozhodovat si o tom, jak si daný výstup stvoří nebo jak naplánují cestu v rámci první aktivity. Dá se usoudit, že míra odpovědnosti, která byla žákům poskytnuta, nečinila problém při práci.

- Jak těžké bylo vytvářet jejich vlastní rozhodnutí (které informace zahrnout a jiné problémy, vyžadující shodu v názorech v rámci týmu)

Jeden z žáků se v rámci diskuse zmínil o tom, že byl ostatními členy skupiny přesvědčován a vnucován mu byl názor dotyčného, většina třídy však považovala komunikaci ve svých skupinách ve finálním rozhodování za velmi úspěšnou.

- Jak se vyznali ve slovnících

Ačkoliv velká většina žáků v rámci diskuse tvrdila, že se ve slovnících dobře vyznala, na základě pozorování jsem zjistila, že ne všechny skupiny se slovníkem pracovaly na dostatečné úrovni.

- Jak se jim spolupracovalo se zaměstnanci hotelu

Žáci ohodnotili spolupráci například s paní provozní hotelu velmi pozitivně, vše proběhlo bez problémů.

8.2.1 Závěr neformální skupinové diskuse

Výsledky neformální diskuse nepovažuji za zcela významné pro svůj výzkum, žáci totiž mohli být ovlivněni tím, že se nechtěli příliš vyjadřovat kvůli ostatním spolužákům (mohli se stydět, netvrdit zcela pravdu - například při kooperaci s kamarády, být ovlivněni názorem jiných, nemuselo se jim chtít přemýšlet a další možné důvody). Z tohoto důvodu jsem zařadila pro svůj výzkum evaluační anonymní dotazník pro žáky, kde jsou kladeny otázky, které se blíže věnují průběhu projektu a přínosu pro žáky.

8.3 Vyhodnocení dotazníku

Díky dotazníkovému šetření měli žáci možnost se k projektu vyjádřit, zamyslet se nad jeho průběhem, poukázat mohli také na jeho nevýhody. Díky dotazníku jsem také mohla posoudit, jak žáci tento typ výuky vnímali a zdali v ní shledávali nějaký přínos. Objektivitu výsledků zajistilo to, že dotazníky byly vyplňovány anonymně. Ze 40 zúčastněných žáků odevzdalo vyhotovený dotazník celkem 36 žáků (zbytek nevyplnilo kvůli absenci). Jednotlivé otázky jsou v dotazníku rozebrány a komentovány. Jak dotazník vypadal lze nalézt v příloze č. 15 a jeden vyhotovený v příloze č. 16 a 17.

8.3.1 Zhodnocení jednotlivých otázek v dotazníku

Dotazník obsahoval následující otázky:

1. Jak bys jedním slovem zhodnotil/a projekt „anglický výlet“?

Nejčastější odpověď

dobry	18
super	7
výborné	4
zábava	3
zajímavé	2
skvělý	1
nevím	1

Zřídka se vyskytla odpověď

Výjimečná odpověď

Komentář:

Tato otázka byla položena z toho důvodu, abych zjistila, jak žáci vnímali celý průběh projektu a mohli tak celkový dojem zhodnotit jedním slovem. Zde se žáci ve svých formulacích shodli, největší zástup mělo slovo „dobry“. Žádná negativní odpověď se v této otázce neobjevila.

2. Líbilo se ti zvolené místo výuky, tedy Filipov?

Ano	35
Nevím	1

Komentář:

Tato otázka byla zařazena pro zjištění, jak žáci vnímali prostředí, v kterém se projekt odehrál. Téměř všem žákům s výjimkou jednoho, který se vyjádřil odpovědí „nevím“,

se zvolené místo výuky líbilo, tudíž s největší pravděpodobností bude příští rok projekt uskutečněn opět zde.

3. Zaujala tě výuka v netradičním prostředí?

Ano	35
Nevím	1

Komentář

Otázka zjišťuje postoj žáka k jinému prostředí výuky. Byla položena proto, aby ověřila, zdali žák vnímá změnu prostředí v souvislosti s výukou. V tomto případě se žáci shodli na tom, že výuka v netradičním prostředí je dobrou volbou (opět s výjimkou jednoho žáka a odpovědi „nevím“).

4. Připadala ti tato forma výuky zajímavější než běžná výuka ve třídě?

Ano	35
Nevím	1

Komentář:

Tato otázka je velmi podobná otázce předchozí, avšak vede k uvědomění si změny ve srovnání s běžnou výukou ve třídách, na které jsou žáci zvyklí. I zde měly otázky stejné odpovědi - pouze jeden zvolil odpověď „nevím“. Obecně tedy usuzuji, že žáci uvítali výuku konanou jinde než v klasické třídě a mohla je více motivovat k práci.

5. Bylo pro tebe plnění úkolů obtížné?

Jak které úkoly	23
Ne, úkoly nebyly obtížné	12
Celkem obtížné	1

Komentář:

Otázka byla zvolena z důvodu, abych mohla usoudit, zdali zvolené úkoly a jejich obtížnost byly vhodně zvoleny pro výzkumný vzorek - tedy 6. třídu základní školy.

Velká většina žáků se shodla na tom, že ne všechny úkoly byly stejné obtížnosti, dle mého názoru za největší problém považovali úkol sestavení informační brožury a vzhledem k charakteru ostatních úkolů žáci za jednodušší mohli považovat například úkoly lokalizace hotelu a tvorba jídelníčku. Přesto se našli i ti, kteří nepovažovali úkoly za vůbec obtížné. Pouze jedna odpověď ukázala, že žák (žákyně) vnímal/a úkoly jako vcelku obtížné. Někteří žáci také mohli brát úkol ve formě problému jako výzvu a u některého (1) mohla náročnost úkolu například snižovat motivaci k práci, na vině ale může být také nedostatečná kooperace dané skupiny.

6. Připadalo ti množství úkolů přiměřené?

Ano	31
Nevím	5

Komentář:

Vzhledem k tomu, že se žáci podíleli na úkolech v rámci celého dne, považovala jsem tuto otázku za velmi podstatnou - někomu se mohly zdát úkoly až příliš náročné vzhledem k jejich množství a žáci by mohli preferovat práci pouze na některém z úkolů projektu. Z dotazníku vyplynulo, že 86,1 % žáků považuje množství za přiměřené, zatímco 13,9 % žáků se vyhnulo odpovědi možností „nevím“.

7. Jak se ti spolupracovalo v týmu se spolužáky?

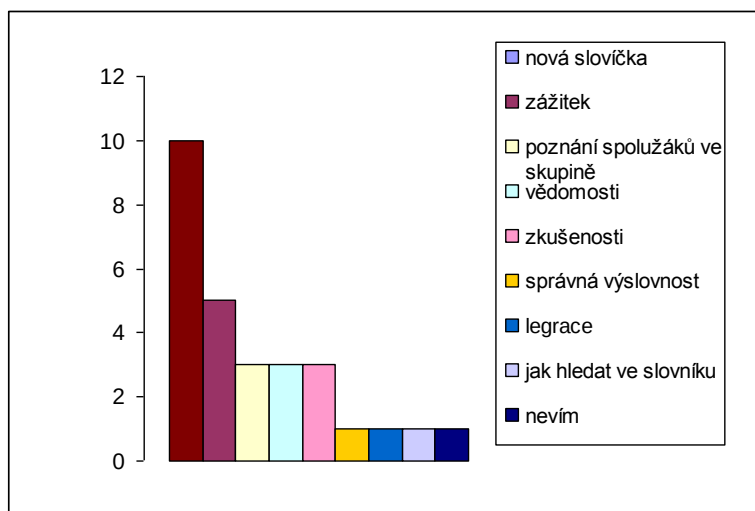
Dobře, všichni jsme spolupracovali	35
Špatně, někteří spolužáci nespolečně pracovali	1

Komentář:

Tato otázka byla pro můj výzkum podstatná, protože se zaměřuje na to, jak žáci vnímali skupinové vyučování a jak dokázali zhodnotit sami sebe. Všichni žáci až na jednu výjimku odpověděli, že se jim ve skupinách pracovalo dobře. Zde mohli spatřit nevýhody práce v týmech, avšak s výjimkou jedné osoby se žákům na základě jejich odpovědí podařilo spolupracovat na dobré úrovni.

8. Co ti výuka ve formě anglického výletu přinesla?

Pro větší přehlednost jsou výsledky této otázky zpracovány do grafu:



Některé nezařazené doslovné odpovědi:

„Naučil jsem se nebát něco říct.“

„Prozkoušela jsem si angličtinu.“

„Skamarádili jsme se.“

„Tato výuka mi pomohla vybavit si některá zapomenutá slovíčka, avšak i nová.“

„Naučili jsme si pomáhat anglicky.“

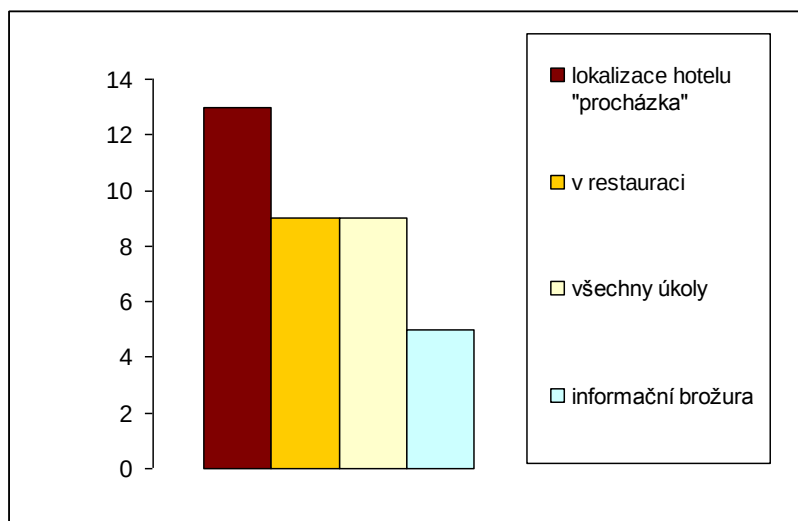
„Výuka cizího jazyka v přírodě byla velmi zajímavá.“

Komentář:

Otázka reflektovala na to, jak žáci vnímají přínos daného projektu. 10 žáků považovalo za největší přínos poznání nových slovíček, objevily se ale také odpovědi jako získání nových zkušeností, poznatků a vědomostí.

9. Který úkol se ti nejvíce líbil?

Pro větší přehlednost jsou výsledky této otázky zpracovány do grafu:

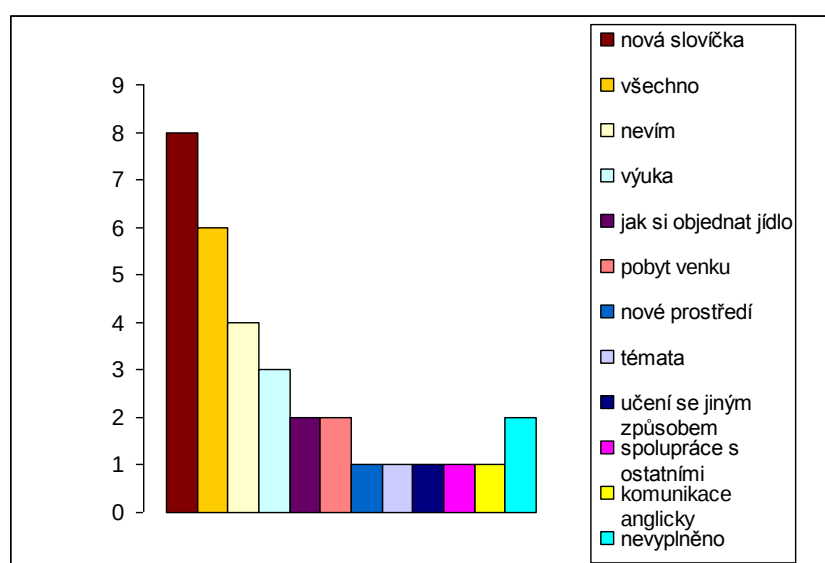


Komentář:

Otázka se váže k předchozím otázkám, které zjišťují vnímání úkolů prezentovaných v projektu. Tato otázka byla otevřená a zaměřila se na to, jak žáci hodnotí jednotlivé úkoly. Nejúspěšnějším se stal úkol spojený s restaurací a objednáváním jídel, neméně úspěšný byl také úkol lokalizace hotelu („procházka“), stejnému počtu žáků (9) se však líbily úkoly všechny. Za nejméně favorizovaný patřil největší úkol - tvorba informační brožury, pravděpodobně kvůli jeho vyšší obtížnosti a nutnosti užívat gramatiku v psaném projevu.

10. Co ti na výletě přišlo užitečné?

Pro větší přehlednost jsou výsledky této otázky zpracovány do grafu:



Některé nezařazené doslovné odpovědi:

„Tak to jak jsme mluvili bylo jak ve skutečné anglině.“

„Že na nás paní učitelky mluvily anglicky.“

Komentář:

Ačkoliv by mohla být tato otázka považována za podobnou otázce 8), vyskytly se některé rozšířené odpovědi. Otázka opět reflektuje na žákovo vnímání výletu, ale také uvědomění si, jak pro ně byl projekt nebo aktivity v něm užitečné. Opět žáci považovali za nejužitečnější nově osvojenou slovní zásobu, někteří žáci vše vyřešili odpovědí, že považovali za užitečné „všechno“, žákům ale také připadala přínosná výuka jako taková, uvedli i to, že je dobré vědět, jak si objednat jídlo anglicky. Pěkné odpovědi byly například *„Naučili jsme se víc porozumět mluvené angličtině.“* nebo *„Dokázala bych se domluvit.“*

11. Chtěl/a bys opět do vyučování zařadit nějaký další projekt?

Ano	25
Celkem ano	8
Je mi to jedno	2
Ne	1

Komentář:

Pro to, aby bylo možné usoudit, zdali projektová výuka jako metoda žáky skutečně zaujala natolik, aby ji chtěli znovu využít, bylo nutné tuto otázku položit. Z výsledků dotazníku plyne, že 69,4 % žáků by znovu zařadili projekt do výuky, 22,2 % by projekty preferovali, ač s nejistotou, pouze 5,55 % je realizace projektů jedno a pouze 2,8 % (jeden žák) by metodu projektové výuky již nepreferovalo. Zde může nespokojenost jednoho daného žáka plynout z již zmíněného důvodu, například špatné kooperace skupiny, obtížnosti úkolů, nemožnosti koncentrace žáka, preference učení se raději individuálně a jiné další možné důvody.

12. Zaujala tě témata v projektu?

Ano	34
Nevím	2

Komentář:

Tato otázka se týkala zhodnocení témat, kterých bylo v projektu využito. Téma jídlo a restaurace bylo například navrženo samotnými žáky, tudíž se očekávalo, že s ním budou spokojeni i po účasti na projektu. Odpovědi „ano“ reagovalo 34 žáků, zatímco 2 žáci se otázce vyhnuli zvolením odpovědi „nevím“.

13. Myslíš si, že zkušenosti z anglického výletu využiješ v běžném životě?

Ano	28
Nevím	7
Ne	1

Komentář:

Tato otázka byla položena z toho důvodu, aby si žáci uvědomili sepětí učiva s běžným životem. 77 % žáků si myslí, že zkušenosti z projektu mohou v běžném životě využít, 19,4 % žáků si však není touto možností jisto.

14. Co bys na výletě změnil/a? (z hlediska výuky a jejího průběhu)

Nejčastější odpověď	nic	28
Zřídka se vyskytla odpověď	nevím	2
	složení týmů	2
Výjimečná odpověď	více her	1
	více přestávek	1
	zařadit sport	1
	delší pobyt i přes noc	1

Jedna z doslovných odpovědí:

„Abychom na Filipově i spali.“

Komentář:

Zde mohli žáci reflektovat na to, co by v rámci výuky udělali jinak. Největší zastoupení měla odpověď „nic“, tudíž lze předpokládat, že byli žáci s výukou v projektu spokojeni. I zde pouze dva žáci odpověděli „nevím“, objevily se ale také návrhy jako více přestávek, ale také by jeden z žáků (žákyň) například změnil/a to, jak se do skupin vybíralo.

15. Jaká je podle tebe nevýhoda takové výuky?

Nejčastější odpověď	může pršet	13
	žádná	9
Zřídka se vyskytla odpověď	můžeme chytit klíště	3
	příjemnější výuka	3
	můžeme onemocnět	2
	nemohu se soustředit na práci	2
	změna prostředí	1
Výjimečná odpověď	je to dlouhé	1
	nevím	1
	nevyplněno	1

Jedna z doslovných odpovědí:

„Paní učitelky nám nemohly napsat slovíčka na tabuli“

Komentář:

Žáci v tomto případě odpovídali většinou pouze na nevýhody spojené s prostředím, v kterém se projekt konal. Příště bych raději otázku formulovala jiným způsobem, tak aby žáci mohli přijít na některou z nevýhod projektového vyučování (například špatná spolupráce ve skupinách, hluk, nerovnoměrnost rychlosti práce skupin, nezájem o výuku aj.)

Přesto se vyskytla odpověď „nemohu se soustředit na práci“ z čehož lze usoudit, že práce ve skupinách nemusí svědčit všem žákům a dotyčný (dotyčná) by preferoval/a raději klasický způsob vyučování. Jeden z žáků (žákyň) také upozornil/a na možnou nevýhodu projektu, kdy se zdála výuka „dlouhá“. Zde žák (žákyně) vnímá změnu oproti tradiční 45 minutové hodině, objevit se mohla například únava, ztráta motivace, nezaujetí tématy.

8.3.2 Zhodnocení hlavního záměru dotazníku

Stěžejním bodem dotazníku bylo zjištění, jak žáci 6. ročníku 2. stupně základní školy vnímají přínos projektu.

Na základě studia teorie o charakteru a efektivitě projektové výuky, mého pozorování v praxi, názorů zúčastněných pedagogů a výsledků dotazníků účastníků projektu lze potvrdit, že metoda projektového vyučování patří mezi přínosné a efektivní metody vyučování v předmětu anglický jazyk, při níž žáci 6. ročníku základní školy

ve Veselí nad Moravou vnímali užitečnost této metody. Ačkoliv každý žák může vnímat přínos projektu jiným způsobem, lze zejména na základě charakteru navržených aktivit a následné realizace v projektu potvrdit, že žáci rozvíjeli klíčové kompetence a využívali jazykové dovednosti integrovaným způsobem, což považují za velký přínos ve výuce cizího jazyka.

Na základě dotazníku lze říci, že žáci shledávali užitečnost této metody a dokáží si představit, že by podobné situace mohli zažít v reálném životě. Za nejvíce efektivní žáci považovali rozšíření slovní zásoby a získání cenných zkušeností a zážitků. To, že žáci byli v kontaktu s cizím jazykem celý den, pro ně mohlo být netradiční a zajímavou situací, a ačkoliv žáci nevnímají, že se učí, pasivně přijímají anglická slova či fráze, což významně přispívá ke zvýšení jejich vlastní slovní zásoby. Na základě vyhotovených aktivit se domnívám, že pro žáky a jejich jazykovou stránku bylo přínosné jak procvičování všech jazykových dovedností (čtení, psaní, mluvení), tak situace, které byly úzce spojeny s praxí.

Reflexe pedagogů: Pedagogové se shodli na tom, že přínos pro rozvoj jazykových schopností žáka je značný, jelikož jsou vystaveni reálným situacím v přirozeném prostředí. V běžných třídách jsou tyto situace nahrazovány simulacemi, prostřednictvím kterých žáci přebírají různé role a trénují reálné situace. To, že si žáci například mohli objednat v restauraci reálně, s použitím anglického jazyka, pro ně byla velká zkušenost. V běžné hodině si osvojují různé jazykové dovednosti, které byly díky projektovému vyučování integrovány a učili se více komplexním způsobem. Pedagogové také přikládají důležitost tomu, že děti mohou získat dovednosti i vědomosti z jiných oborů, což přispívá k jejich osobnímu rozvoji i rozvoji potřebných klíčových kompetencí.

ZÁVĚR

Na základě studia teorie a realizace projektu jsem se přesvědčila, že projekty rozhodně patří mezi efektivní formu vyučování, při níž dochází k upevňování vědomostí a dovedností, utváření hodnot a postojů, ke spojení školy a života a představují možnost, jak zefektivnit učební proces i při osvojování anglického, respektive cizího jazyka. Díky projektu *English trip* se v praxi potvrdilo to, co je prezentováno v teorii - žáci mohli vidět spojení učiva s reálným prostředím, spojitost práce rukou s prací hlavy a byli zároveň vedeni k odpovědnosti za jejich práci.

Ve výzkumné části bylo na základě dotazníků zjištěno, že žáci vnímali projekt pozitivně, dobře se jím spolupracovalo ve skupinách a shledali v něm celkový přínos. Z výzkumu také vyplynulo, že by projektové vyučování ještě někdy zařadili do výuky na základní škole. Pozorování bylo zaměřeno na některé jevy, které byly srovnávány pedagogicky s běžnou hodinou ve třídách. Díky tomu se zjistilo, že žáci byli v projektové výuce samostatní, vyvíjeli aktivitu, měli vnitřní motivaci k dokončení svých úkolů a zároveň dodržovali kázeň.

Jak jsem se na základě teorie i praxe přesvědčila, prostřednictvím projektů je možné integrovat různé obory, předměty i začleňovat průřezová témata. Utvrdila jsem se i v tom, že projektové vyučování je metoda rozvíjející všechny klíčové kompetence žáků vymezené v RVP.

Základem úspěšného projektu je nejenom žákova aktivita a následně hotový produkt, ale zejména učitelovo přesvědčení o užitečnosti této metody. Přijetí různých metod, které projektová výuka v rámci její realizace vyžaduje, změna role učitele či podpora žákovy samostatnosti, jsou zásadními body celého procesu. Ačkoliv je projektová výuka náročná na plánování, klíčem k úspěchu není pouze správná příprava, ale zejména oddanost učitele a aktivní zapojení žáků k úkolům realizovaných v projektu. Díky výhodám, které tato metoda přináší, se projekty řadí mezi využívané metody v různých předmětech na českých školách. Nelze však projekty užívat v rámci pravidelného systematického vyučování. Projektů se užívá pro zpestření, oživení, prohlubování, zkvalitňování, rozšíření a doplňování výuky.

Návrh a realizace projektu *English trip* může sloužit jako podklad pro realizaci pro ty, co spatřují projektovou výuku významnou metodou a chtějí si ji sami vyzkoušet v praxi.

RESUMÉ

Cílem diplomové práce je zjistit přínos metody projektového vyučování pro žáky, poukázat na možnost jeho využití a tuto metodu zakomponovat do předmětu anglický jazyk na 2. stupni základní školy. Na základě teorie je v práci vytyčen význam této metody, diskutovány jsou charakterické rysy, popsány jsou termíny projekt a projektová metoda, poukázáno je na možnosti a meze této metody. Práce se dále podrobně zabývá fázemi, jež projektové vyučování provází. Jedna z kapitol je věnována stručné historii, jak se projekty postupně implementovaly do výuky.

Praktická část se již zabývá výzkumem užitečnosti této metody pro žáky a konkrétním návrhem a realizací projektu *English trip*, který byl uskutečněn s žáky 2. stupně základní školy ve Veselí nad Moravou. V práci je prezentován podrobný popis jednotlivých fází projektu, od zajišťování až po zhodnocení. Projekt byl zaměřen na rozšíření slovní zásoby a témata odpovídala učivu 6. ročníku. Při zjišťování informací a vzájemné komunikaci žáci rozvíjeli schopnosti a dovednosti sociální, komunikativní i motorické.

SUMMARY

The aim of the diploma thesis is to prove the contribution of project teaching to pupils, to show the possibility of its usage and incorporate it into English lessons at lower secondary schools.

Based on the theory, the thesis deals with the importance of the method, it discusses its characteristic features, there is a description of terms such as project and project method, and it shows the possibilities and limitations of this method. Furthermore, the thesis deals with the phases of project teaching in detail. One of the chapters is devoted to a brief history of how the projects were gradually implemented into classrooms.

The practical part deals with the research of benefits of this method for pupils and with the specific suggestion and realization of the project called *English trip*, which was carried out with pupils of the lower secondary school in Veselí nad Moravou. In the thesis, there is a detailed description of individual stages of the project from planning to final evaluation. The project focused on extension of vocabulary and the topics in the project correspond with the curriculum of the 6th grade. When searching for information and communicating with each other, pupils developed social, communicative and motor skills.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BERAN, Vít. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. 1. vyd. Praha: Agentura Strom, 2003. 237 s. ISBN 8086106098.

BILANOVÁ, Markéta, Eva LORENCOVICHOVÁ a Jan NETOLIČKA. *Metodika výuky anglického jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, 88, [8] s. ISBN 978-80-7368-881-3.

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006, 135 s. ISBN 8071689580.

DARÁK, M. – TABÁKOVÁ, K.: *Základy pedagogiky. Terminologické minimum*. 1. vyd. Prešov: ManaCon, 1998. 126 s. ISBN 8085668726.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 158 s. ISBN 9788024616209.

DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Výchovný dopad projektového vyučování. Komenský*, Brno: PdF MU, 2009, roč. 134, č. 1, s. 30-31. ISSN 0323-0449.

FILOVÁ, Hana a Jarmila SVOBODOVÁ. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí : (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, 2007. 220 s. ISBN 978-80-86633-93.

FRIED-BOOTH, Diana L. *Project Work*. Oxford: Oxford University Press, 1986. 89 s. ISBN 0194370925.

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. In *Pedagogika*, 1997, č. 1, s. 41–43.

HAINES, Simon. *Projects: for the EFL Classroom : resource material for teachers*. Walton-on-Thames: Nelson, c1989, 108 s. ISBN 0175557365.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 192 s. ISBN 9788024728162.

HUTCHINSON, Tom. *Introduction to project work*. Oxford: Oxford University Press, 1991. 2. ISBN 40INTROPROJ6.01/HE.

JANÍKOVÁ, Věra. Projektová výuka jako jedna z cest k rozvoji autonomie při učení se cizím jazykům. *Komenský*, Brno: Pedagogická fakulta MU, 2007, roč. 131, č. 3, s. 9-13. ISSN 0323-0449.

JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 200 s. ISBN 9788024735122.

KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. 1 vyd. Kroměříž: IUVENTA, 1995. 81 s.

KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě!*. Vyd. 1. Most: Hněvín, 2009, 134 s. ISBN 9788086654256.

KOTRBA, Tomáš; LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Ilustrace Hana Šefrová. Brno: Barrister, 2011, 185 s. ISBN 978-808-7474-341.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a Karla ČERNÁ. *Jak na projekty ve výuce. Komenský*, Brno: Masarykova univerzita, 2012, roč. 137, č. 1, s. 30-35. ISSN 0323-0449.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Projektová metoda a projekt. *Komenský*, Brno, 2002, č. 2, s. 2-10. ISSN 0323-0449.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. The Teacher's Conception of Project-based Teaching II. *New Educational Review*, TORUN: WYDAWNICTWO ADAM MARSZALEK, 2010, roč. 21, č. 2, s. 31-41. ISSN 1732-6729.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997, 89 s. ISBN 8021015497.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2003. 219 s. ISBN 8073150395.

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 61 s. ISBN 978-80-7290-373.

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 147 s. ISBN 9788021048348.

PETTY, Geoffrey; KOVAŘÍK, Štěpán. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. 380 s. ISBN 807178978X.

PHILLIPS, Diane, Sarah BURWOOD a Helen DUNFORD. *Projects with young learners*. Oxford: Oxford University Press, 1999. 152 s. ISBN 0-19-437221-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 8071787728.

PŘÍHODA, Václav. *Reformní praxe školská*. Praha: Unie, 1936. 183 s.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 9788073672461.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 9788024718217.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995. 90 s.

ISBN 80-85931-11-7.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD s.r.o. Brno, 2005.

141 s. Škola v praxi, svazek 3. ISBN 80-86633-33-0.

TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka; DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*.

1. vyd. Praha: Portál, 2009. 173 s. ISBN 9788073675271.

VALENTA, Josef et al. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vyd. Praha:

IPOS ARTAMA, 1993. 61 s. ISBN: 80-7068-066-0.

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

WICKS, Matt. *Imaginative projects: a resource book of project work for young*

students. Cambridge: Cambridge University Press, c2000, 128 s. ISBN 0521668050.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody,*

transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Vyd. 1.

Praha: Grada, 2012, 155 s. ISBN 9788024741000.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

BEDNÁŘOVÁ, Dana. K projektové výuce odborného cizího jazyka. *Acta oeconomica*

Pragensia: Vědecký sborník Vysoké školy ekonomické v Praze [online]. Praha:

Vysoká škola ekonomická, 2006, roč. 14, č. 4, s. 76-80 [cit. 2013-04-01].

ISSN 0572-3043. Dostupné z:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:bljUtlp4RScJ:www.vse.cz/polek/download.php%3Ffjnl%3Daop%26pdf%3D110.pdf+projektov%C3%A1+v%C3%BDuka+v+anglick%C3%A9m+jazyce&hl=cs&gl=cz&pid=bl&srcid=ADGEEShpqbq7TKa5A5AHJcwjR5L_XPI3C5oATzw_OveMD0oV30Xzq26jg8MEurVN2g9z2f-Te1HtBWFwCbZEnTunr9l9nOgnzjxfnHwDA0dkw3axNnIILQTpUp2yEunHimIXQwGvTnDE&sig=AHIEtbSVporDMRMOOal8gLGk5tV7TmQFsg>.

KUBÍNOVÁ, Marie. Projekty ve vyučování. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2005 [cit. 2013-04-01]. Dostupné z:
<<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html>>.

PETRÁŠKOVÁ, Erika. *Projektové vyučovanie* [online]. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2007 [cit. 2013-04-01]. ISBN 9788080454630. Dostupné z:
<http://www.etwinning.sk/images/stories/dokumenty/2011/akred/doc/10_projektove_vyucovanie_petraskova.pdf>.

PETROVSKÁ, Kamila. *Projekt jako součást výuky* [online]. Praha: Sdružení TEREZA, 2010 [cit. 2013-04-01]. Dostupné z:
<<http://www.ekoskola.cz/download/3/650/projektove-vyucovani-metodika.pdf>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-03-08]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Mapa a instrukce k prvnímu úkolu
- Příloha č. 2: Průběh aktivity „Lokalizace hotelu Filipov“
- Příloha č. 3: Průběh aktivity „Lokalizace hotelu Filipov“ – hledání ve slovníku
- Příloha č. 4: Průběh aktivity „Lokalizace hotelu Filipov“ – práce s mapou, průběh komunikace
- Příloha č. 5: Instrukce k úkolům
- Příloha č. 6: Ukázka jednoho z jídelních lístků vyhotoveného žáky
- Příloha č. 7: Scénka „V restauraci“
- Příloha č. 8: Zasloužený oběd po objednávce v cizím jazyce
- Příloha č. 9: Průběh práce skupin v rámci aktivity „Informační brožura“
- Příloha č. 10: Průběh práce skupin v rámci aktivity „Informační brožura“ – monitorování pedagogy
- Příloha č. 11: Ukázka jedné z nezdařilejších informačních brožur
- Příloha č. 12: Společná fotografie ze závěru projektu
- Příloha č. 13: Extra úkol – křížovka I.
- Příloha č. 14: Extra úkol – křížovka II.
- Příloha č. 15: Dotazník pro žáky
- Příloha č. 16: Ukázka vyplněného dotazníku žákem – přední strana
- Příloha č. 17: Ukázka vyplněného dotazníku žákem – zadní strana

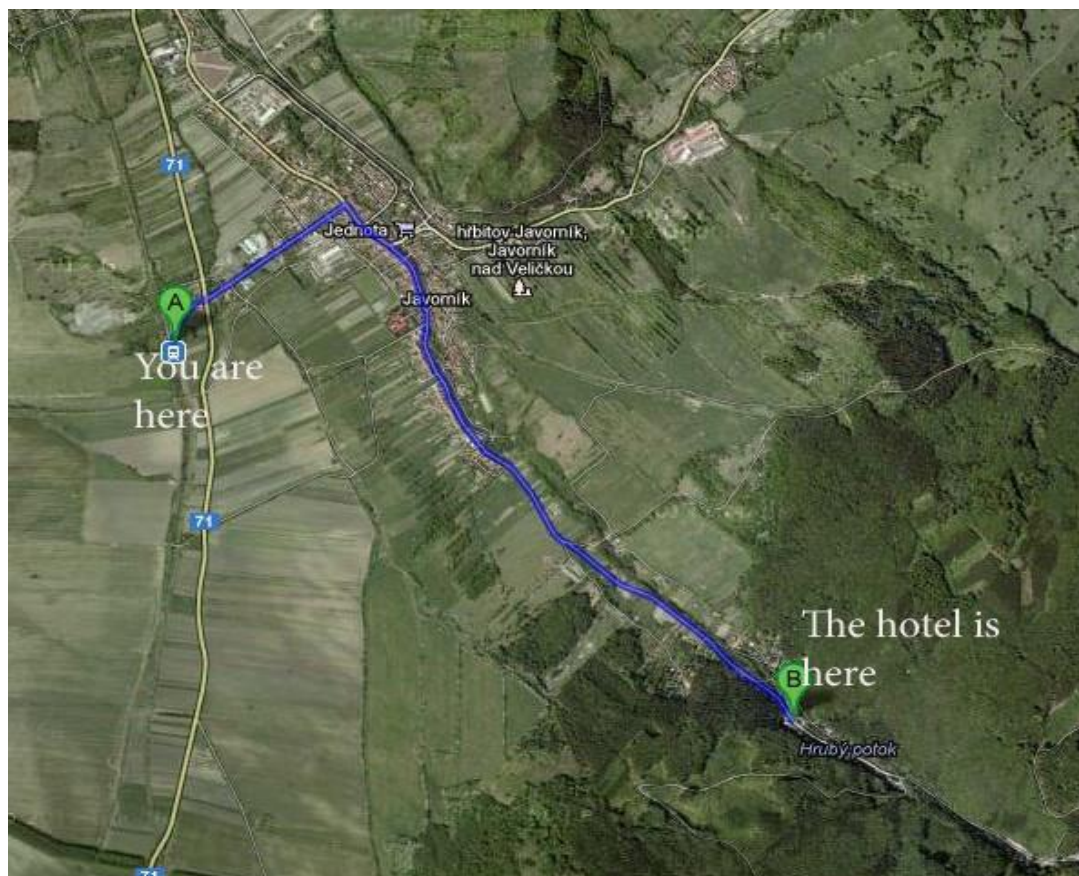
PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Mapa a instrukce k prvnímu úkolu

FIND YOUR HOTEL!

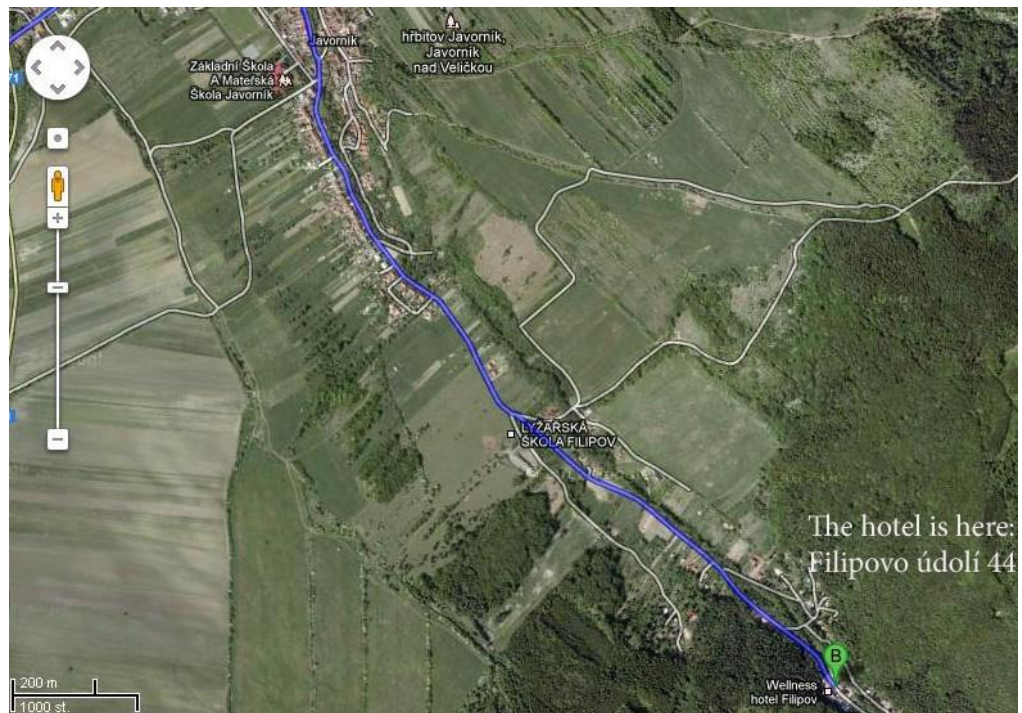
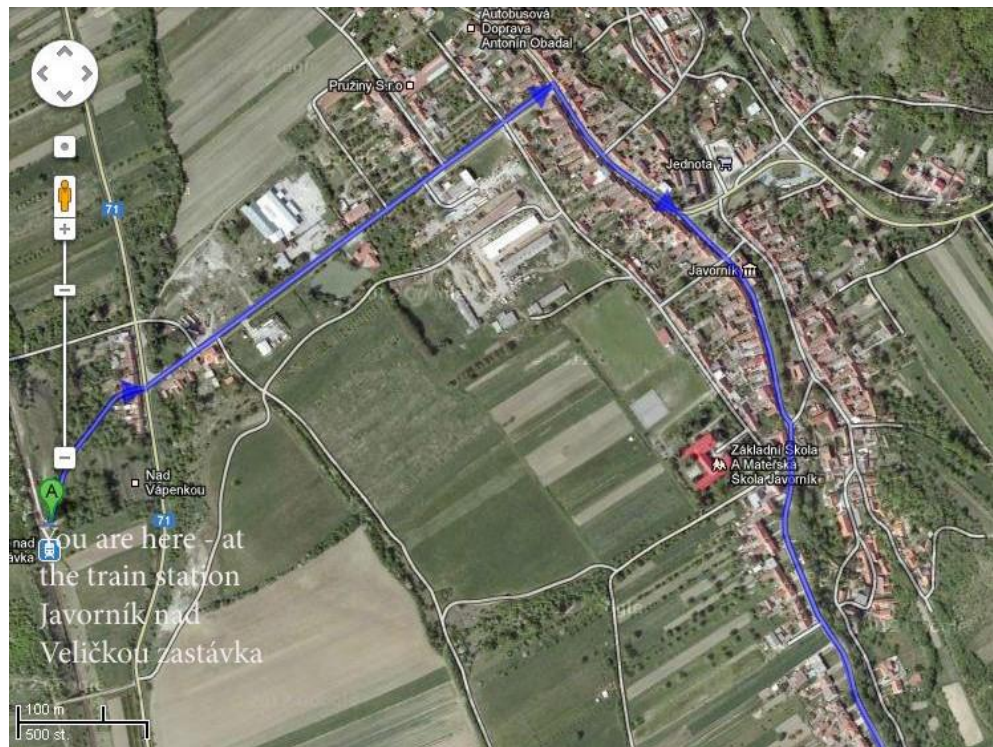
YOU ARE AT THE TRAIN STATION IN JAVORNÍK NAD VELIČKOU AND YOUR TASK IS TO GET FROM PLACE **A** (TRAIN STATION) TO PLACE **B** (HOTEL FILIPOV). LOOK AT THE MAP AND FIND THE WAY TO THE HOTEL.

WORK IN GROUPS OF 4 AND LOOK AROUND YOU. WRITE DOWN EVERYTHING WHAT IS INTERESTING ON YOUR WAY (BUILDINGS, NATURE). IF YOU WANT, WRITE DOWN HOW LONG YOU HAVE TO WALK. WORK WITH THE DICTIONARY.



THE HOTEL





Příloha č. 2: Průběh aktivity „Lokalizace hotelu Filipov“



Příloha č. 3: Průběh aktivity „Lokalizace hotelu Filipov“ – hledání ve slovníku



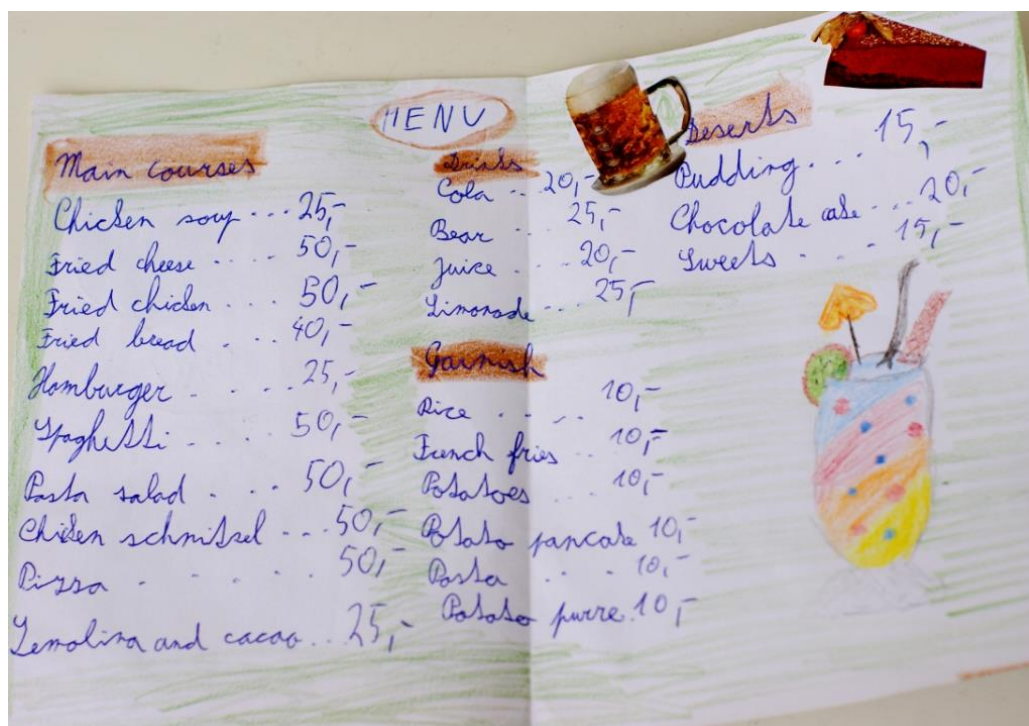
Příloha č. 4: Průběh aktivity „Lokalizace hotelu Filipov“ – práce s mapou, průběh komunikace



Příloha č. 5: Instrukce k úkolům



Příloha č. 6: Ukázka jednoho z jídelních lístků vyhotoveného žáky



Příloha č. 7: Scénka „V restauraci“



Příloha č. 8: Zasloužený oběd po objednávce v cizím jazyce



Příloha č. 9: Průběh práce skupin v rámci aktivity „Informační brožura“



Příloha č. 10: Průběh práce skupin v rámci aktivity „Informační brožura“ – monitorování pedagogy



Příloha č. 11: Ukázka jedné z nezdařilejších informačních brožur

Hotel Filipov is in Javorník nad Velickou, which is beautiful place with beautiful nature. Javorník is place in Bílé Karpaty and it is 19 kilometres from Veselí nad Moravou. It is called Hornácko. There is a river called Velická. 700 people live here. In this area there are many interesting places, for example tennis court, church, old barns, cottages, beautiful green fields and streams, lake, big woods and many flowers and animals. You can visit Louka or Nová Lhota or Kuželov and there is beautiful nature too.

HOTEL FILIPOV

WHERE HOTEL IS

Hotel

RESTAURANT

Our hotel has got a restaurant too. You can have breakfast, lunch or dinner. In summer you can sit on tables in front of the restaurant. The meals are very good. Here is our menu:

Menu		Drinks	
Chicken soup	30,- Kč	Coke	45,- Kč
Chicken and rice	30,- Kč	Large	30,- Kč
Red cabbage and chutney	30,- Kč	Medium	25,- Kč
Beef with potatoes	35,- Kč	Small	20,- Kč
Roast sausage, bread	45,- Kč	Orange juice	30,- Kč
Pizza		Mineral water	20,- Kč
Cheese and tomato	30,- Kč	Fanta, Sprite	25,- Kč
Salads	30,- Kč	Coffee	30,- Kč

If you want go here, you can go by train. From train station turn left and go down the hill. Go straight on and you can see on the left a small pond. Turn right and go straight on. On the left you can see a stream called Hrubý potok and you can see a big yellow building called Obecní úřad and on the left a pub. Go straight on and when you see a ski school Filipov on the right, go straight on again. You can see big woods around the place. Go straight on and you are here (Filipov úřad 44).

FREE TIME

In free time you can play table tennis or you can go swim. There is a swimming pool and sauna where you can relax. You can do lot of sports, because behind hotel there is a garden where you can play football or basketball. You can have a walk around our hotel where you can see nice woods. There is a ski park near our hotel and you can go skiing in winter. In summer or spring you can go by bike. The hill is called Skiareál Filipov and is about 650 metres long. You can stay in your room and watch TV or you can sit next to fireplace and roast sausages for. There is small playground for children and they can play.

Detail práce

you can see on
Obecní úřad and on
straight on and whe
Filipov on the right,
You can see big wo
Go straight on and y

Hotel

Our hotel has got 56 beds in 15 bedrooms. There is a lot of furniture - there is a bed, a carpet, table, wardrobe, a bathroom and toilet, televisions and internet. There is a big room with TV and you can play many desk games. One night in our hotel costs 450 crowns for 1 bed. For 2 beds you pay 700 crowns, 3 bed 900 crowns and for 4 beds it costs 1080 per night.

RESTAURANT

Our hotel has got a restaurant too. You can have breakfast, lunch or dinner. In summer you can sit on tables in front of the restaurant. The meals are very good. Here is our menu:

Menu

Chicken soup	30,- Kč
Chicken and rice	70,- Kč
Beef and chips	85,- Kč

Drinks

Coke	45,- Kč
Large	30,- Kč
Medium	15,- Kč
Small	30,- Kč
Orange juice	20,- Kč

In free time you can go swim. The where you can relax behind hotel there is football or basketball court where you can play. In summer our hotel where you can go to the ski park near our winter. In summer the hill is called metres long. You can see TV or you can see sausages too. They can

Příloha č. 12: Společná fotografie ze závěru projektu



Příloha č. 13: Extra úkol – křížovka I.

ÚKOL 2: THINK!

Filipov is a place where people like to relax at their summer
 _ _ _ _ _ _ _ _ (tajenka)

How many of them can you see around you? _____

										1. A child of your aunt and uncle is your _____
										2. 
										3. Day after today is _____
										4. Every morning you have to clean your _____
										5. In spring we like green 

Příloha č. 15: Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky k projektu ENGLISH TRIP

Dotazník je anonymní, nemusíš se podepisovat

1. Jak bys jedním slovem zhodnotil/a projekt „anglický výlet“?

2. Líbilo se ti zvolené místo výuky, tedy Filipov?

☐ ano ☐ ne ☐ nevím *(Zakroužkuj 1 odpověď)*

3. Zaujala tě výuka v netradičním prostředí?

☐ ano ☐ ne ☐ nevím *(Zakroužkuj 1 odpověď)*

4. Připadala ti tato forma výuky zajímavější než běžná výuka ve třídě?

☐ ano ☐ ne ☐ nevím *(Zakroužkuj 1 odpověď)*

5. Bylo pro tebe plnění úkolů obtížné?

☐ ano, velmi obtížné ☐ celkem obtížné ☐ jak které úkoly ☐ ne, úkoly nebyly obtížné

(Zakroužkuj 1 odpověď)

6. Připadalo ti množství úkolů přiměřené?

☐ ano, úkolů bylo akorát ☐ ne, úkolů bylo mnoho ☐ nevím

(Zakroužkuj 1 odpověď)

7. Jak se ti spolupracovalo v týmu se spolužáky?

☐ dobře, všichni jsme spolupracovali ☐ špatně, někteří spolužáci nespolupracovali

(Zakroužkuj 1 odpověď)

8. Co ti výuka ve formě anglického výletu přinesla?

9. Který úkol se ti nejvíce líbil?

10. Co ti na výletě přišlo užitečné?

11. Chtěl/a bys opět do vyučování zařadit nějaký další projekt?

☐ ano ☐ celkem ano ☐ ne ☐ je mi to jedno (Zakroužkuj 1 odpověď)

12. Zaujala tě témata v projektu?

☐ ano ☐ ne ☐ nevím (Zakroužkuj 1 odpověď)

13. Myslíš si, že zkušenosti z anglického výletu využiješ v běžném životě?

☐ ano ☐ ne ☐ nevím (Zakroužkuj 1 odpověď)

14. Co bys na výletě změnil/a? (z hlediska výuky a jejího průběhu)

15. Jaká je podle tebe nevýhoda takové výuky?

Příloha č. 16: Ukázka vyplněného dotazníku žákem – přední strana

Dotazník pro žáky k projektu ENGLISH TRIP

dotazník je anonymní, nemusíš se podepisovat

1. Jak bys jedním slovem zhodnotil/a projekt „anglický výlet“?
dobrý ☺

2. Líbilo se ti zvolené místo výuky, tedy Filipov?
☒ ano ☐ ne ☐ nevím (Zakroužkuj 1 odpověď)

3. Zaujala tě výuka v netradičním prostředí?
☒ ano ☐ ne ☐ nevím (Zakroužkuj 1 odpověď)

4. Připadala ti tato forma výuky zajímavější než běžná výuka ve třídě?
☒ ano ☐ ne ☐ nevím (Zakroužkuj 1 odpověď)

5. Bylo pro tebe plnění úkolů obtížné?
☐ ano, velmi obtížné ☐ celkem obtížné ☒ jak které úkoly ☐ ne, úkoly nebyly obtížné
(Zakroužkuj 1 odpověď)

6. Připadalo ti množství úkolů přiměřené?
☒ ano, úkolů bylo akorát ☐ ne, úkolů bylo mnoho ☐ nevím
(Zakroužkuj 1 odpověď)

7. Jak se ti spolupracovalo v týmu se spolužáky?
☒ dobře, všichni jsme spolupracovali ☐ špatně, někteří spolužáci nespolupracovali
(Zakroužkuj 1 odpověď)

8. Co ti výuka ve formě anglického výletu přinesla?
Naučila jsem se nové slovíčka a naučila jsem se i p správně vykládat.

Příloha č. 17: Ukázka vyplněného dotazníku žákem – zadní strana

9. Který úkol se ti nejvíce líbil?
restaurace

10. Co ti na výletě přišlo užitečné?
Ano Angličtina anglicky

11. Chtěl/a bys opět do vyučování zařadit nějaký další projekt?
☒ ano ☐ celkem ano ☐ ne ☐ je mi to jedno (Zakroužkuj 1 odpověď)

12. Zaujala tě témata v projektu?
☒ ano ☐ ne ☐ nevím (Zakroužkuj 1 odpověď)

13. Myslíš si, že zkušenosti z anglického výletu využiješ v běžném životě?
☒ ano ☐ ne ☐ nevím (Zakroužkuj 1 odpověď)

14. Co bys na výletě změnil/a? (z hlediska výuky a jejího průběhu)
nic

15. Jaká je podle tebe nevýhoda takové výuky?
žádná