

Využití projektového vyučování v hudební výchově na 1. stupni základní školy

Tereza Patíková

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Tereza Patíková
Osobní číslo:	H18687
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Využití projektového vyučování v hudební výchově na 1. stupni základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o projektovém vyučování v primárním vzdělávání.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na možnosti projektového vyučování v hudební výchově na 1. stupni základní školy.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu.

Realizace výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru s učiteli hudební výchovy na 1. stupni základní školy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace získaných výsledků, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.


Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada.
- Dömischová, I. (2011). *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Gorbunova, I. B., & Plotnikov, K. Y. (2020). Music-related educational project for contemporary general music education of school children. *International Journal of Innovation, creativity and change*, 12(2), 451–468.
- Lori, E. (2021). *Project-Based Learning Anywhere: Live It, Learn It, Love It!* San Diego: Dave Burgess Consulting, Incorporated.
- Kratochvílová, J. (2016). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Libuše Jelénková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**


Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.


doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně13.4.23.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá projektovým vyučováním v hudební výchově na 1. stupni ZŠ, kdy představuje způsob, jakým učitelé využívají projektové vyučování v předmětu hudební výchova na 1. stupni ZŠ. Práce má teoreticko-výzkumný charakter, kdy její první část je věnována teoretickému základu projektového vyučování a předmětu hudební výchova, kde představujeme náhled do této problematiky. Praktická část práce je věnována samotnému výzkumu, jehož hlavním cílem bylo popsat, jak učitelé realizují projektové vyučování v hudební výchově na 1. stupni ZŠ. Jedná se o kvantitativně postavený výzkum, kde hlavní výzkumnou metodou je dotazníkové šetření, které je doplněné o strukturovaný rozhovor. Výzkumný soubor tvořili učitelé prvního stupně ZŠ, kdy v rámci dotazníkového šetření se zapojilo 105 respondentů a v následném strukturovaném rozhovoru 8 participantů. Zpracování dat proběhlo v kooperaci se statistikem za použití binomiálního testu a testu dobré shody. Výsledná zjištění poukazují na využívání a realizaci projektového vyučování v rámci předmětu hudební výchova u učitelů na 1. stupni ZŠ. Závěr práce představuje i doporučení do praxe, jak by učitelé mohli s projektovým vyučováním pracovat.

Klíčová slova: komplexní výuková metoda, projekt, organizační forma, projektové vyučování, hudební výchova

ABSTRACT

This diploma thesis deals with project-based teaching in music education at the 1st grade of elementary school, where it presents the way in which teachers use project-based learning in the subject of music education at the 1st grade of elementary school. The thesis has a theoretical-research character, where its first part is devoted to the theoretical basis of project learning and the subject of music education, where we present an insight into this issue. The practical part of the work is devoted to the research itself, the main goal of which was to describe how teachers implement project-based learning in music education at the 1st grade of elementary school. It is quantitative research, where the main research method is a questionnaire survey, which is supplemented by a structured interview. The research group consisted of first-grade primary school teachers, when 105 respondents took part in the questionnaire survey and 8 participants in the subsequent structured interview. Data processing took place in cooperation with a statistician using the binomial test and the chi-

square test. The resulting findings point to the use and implementation of project-based learning within the subject of music education among teachers at the 1st grade of elementary school. The conclusion of the work also presents practical recommendations on how teachers could work with project-based learning.

Keywords: complex teaching methods, project, organizational forms, project-based learning, Music

V první řadě bych chtěla ze srdce poděkovat vedoucí diplomové práce, paní Mgr. Libuši Jelénkové, Ph.D., za cenné rady, které mi v průběhu poskytovala, trpělivost, odbornost a projevenou důvěru.

Poděkování patří také učitelům a učitelkám, kteří i přes svou pracovní vytíženost, byli ochotni spolupracovat na mém výzkumu. Zvláštní poděkování poté patří učitelům, kteří se zapojili i do doplňujícího rozhovoru.

Dále bych chtěla touto cestou poděkovat panu Ing. Tomášovi Urbánkovi, Ph.D., který si našel čas a pomohl mi se statistickým vyhodnocováním jednotlivých hypotéz.

A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat svým rodičům, za jejich celoživotní podporu, přátelům, za důvěru a víru ve mně, a mému partnerovi, za pochopení a empatii.

Motto

„Vtip je vždy v tom zkoušet to – sbírej pokusy jako výhry, pak nikdy neprohraješ.“

– Atticus

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

Úvod	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 HISTORICKÝ KONTEXT PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ	14
1.1 <i>Počátky projektového vyučování v Československu</i>	20
1.2 <i>Změny po roce 1989</i>	22
1.3 <i>Shrnutí</i>	23
2 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ V SOUČASNOSTI	26
2.1 <i>Vymezení projektového vyučování</i>	26
2.2 <i>Principy projektového vyučování</i>	28
2.2.1 <i>Role učitele</i>	30
2.2.2 <i>Projektové vyučování jako prostředek získávání potřebných dovedností</i>	31
2.3 <i>Proces plánování v projektovém vyučování</i>	34
2.4 <i>Proces hodnocení v projektovém vyučování</i>	39
2.5 <i>Shrnutí</i>	41
3 PŘEDMĚT HUDEBNÍ VÝCHOVA V PRIMÁRNÍ EDUKACI	43
3.1 <i>Didaktika hudební výchovy</i>	45
3.2 <i>Hudební výchova jako expresivní obor</i>	47
3.3 <i>Shrnutí</i>	48
4 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ V HUDEBNÍ VÝCHOVY	49
4.1 <i>Shrnutí</i>	56
PRAKTICKÁ ČÁST	58
5 METODOLOGIE	59
5.1 <i>Výzkumné cíle, výzkumné otázky a hypotézy</i>	59
5.1.1 <i>Výzkumné otázky</i>	59
5.1.2 <i>Výzkumné hypotézy</i>	60
5.3 <i>Organizování výzkumu</i>	62
5.4 <i>Výzkumný soubor</i>	64
5.5 <i>Zpracování získaných dat</i>	65
6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE	66
6.1 <i>Výsledky dotazníkové šetření</i>	66
6.2 <i>Ověřování výzkumných hypotéz</i>	75
6.2.1 <i>Ověření hypotézy H1</i>	75
6.2.2 <i>Ověření hypotézy H2</i>	76
6.2.3 <i>Ověření hypotézy H3</i>	77
6.2.4 <i>Ověření hypotézy H4</i>	77
6.2.5 <i>Ověření hypotézy H5</i>	78
6.2.6 <i>Ověření hypotézy H6</i>	79
6.3 <i>Strukturovaný rozhovor</i>	79
6.3.1 <i>Frekvence využití</i>	81
6.3.2 <i>Mezipředmětové vztahy</i>	82
6.3.3 <i>Zapojení aktérů</i>	84
6.3.4 <i>Realizace projektu</i>	89
6.3.5 <i>Zhodnocení projektového vyučování učiteli</i>	94
6.4 <i>Shrnutí výzkumných šetření</i>	97
7 ZÁVĚREČNÁ DISKUSE	102
7.1 <i>Výzkumné otázky</i>	102
7.2 <i>Výzkumné cíle</i>	105
7.3 <i>Limity</i>	107
7.4 <i>Doporučení pro praxi</i>	108
ZÁVĚR	110
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	111
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	114
SEZNAM TABULEK	115
SEZNAM GRAFŮ	116

SEZNAM PŘÍLOH.....	117
--------------------	-----

ÚVOD

Téma diplomové práce se zaměřuje na tolik známé projektové vyučování ve spojení s předmětem hudební výchova, které pro dané vyučování nemusí být úplně vždy tou nejvyhledávanější kombinací. Hlavním impulsem, pro volbu tématu bylo právě ono projektové vyučování, kdy ve spojení s hudební výchovou vytvářeli jistou výzvu, do které se autorka chtěla pustit, a která ji zajímala. Výzvou se to pro autorku jevílo i z toho důvodu, že si sama nebyla jistá, že v rámci předmětu hudební výchova je na 1. stupni základních škol realizováno právě projektové vyučování a pokud ano, tak ji zajímalo, jakou nese podobu.

Dalším důvodem zvolení tématu byla sama autorčina touha více proniknout do předmětu hudební výchova, který je z jejího pohledu i podceňován. Samotný předmět si autorka oblíbila paradoxně až na vysoké škole v rámci realizování praxí na základních školách.

Diplomová práce je založená na teoretickém a výzkumném charakteru, kdy se skládá ze dvou stěžejních částí, teoretické a praktické. Teoretická část se zaměřuje na objasnění dané problematiky a také na poskytnutí všech potřebných informací. První kapitola se zabývá historickým ukotvením projektového vyučování, kdy je vytyčen samotný vznik projektového vyučování a představitelé, kteří se o to zasloužili. Kapitola obsahuje i podkapitoly, které se zabývají historickým vývojem projektového vyučování v tehdejší Československu, a také změnami, které se odehrály po roce 1989. Druhá kapitola poskytuje vhled do samotné problematiky projektového vyučování, kde dochází k vytyčení samotného projektového vyučování a jeho ukotvení v literatuře. Jsou zde zachyceny i různé pohledy autorů, jak můžeme k projektovému vyučování přistupovat. Kapitola obsahuje i samotné definice autorů a jejich pohledy na danou problematiku. Je zde i možnost nahlédnout na danou problematiku očima zahraničních autorů, což poskytuje daleko širší náhled. Nastíněny jsou zde i kroky, které by se měly v rámci plánování dodržet. Třetí kapitola poskytuje pohled na předmět hudební výchova, kde je zaměřena na její didaktické vymezení. Ve čtvrté kapitole se následně zabýváme projektovým vyučováním v hudební výchově. Jedná se o závěrečnou kapitolu teoretické části, kdy volně přecházíme k výzkumné, praktické části práce.

Jádrem praktické části je kvantitativně orientovaný výzkum, který se primárně zabývá otázkou: Jakým způsobem učitelé využívají projektové vyučování v hudební výchově na 1. stupni ZŠ? Následně jsou zde definovány samotné otázky našeho výzkumu, cíle, představujeme i výzkumný soubor a také jednotlivé výzkumné metody, kterými jsou

dotazník a strukturovaný rozhovor. Závěr je věnován zpracování a interpretaci dat, kdy volně přecházíme k závěrečné diskusi, kde dochází k zodpovězení jednotlivých výzkumných otázek a cílů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORICKÝ KONTEXT PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Kratochvílová (2016) se ve svém díle věnuje samotným počátkům projektového vyučování. Školství procházelo během historie celou řadou změn, které ho formovaly do podoby, jak jej vnímáme dnes. Cesta to nebyla ale vůbec jednoduchá a vyžadovala značné úsilí. V našich končinách nastaly výrazné změny hlavně po Sametové revoluci v roce 1989. Nově jsme nabyli ztracenou svobodu, a tak bylo jasné, že změna musí proběhnout i v samotném školství. I do škol tedy začala proudit demokracie a humanitní myšlenky. Najednou dostaly svou šanci i různé alternativní proudy, které se uplatňovaly již za hranicemi. I k nám tak začínají pronikat alternativní školy a směry. Jednou z možných nových inovací a způsobu vyučování, která do škol mimo jiné začala proudit, bylo projektové vyučování. Nejednalo se ovšem o nic nového. Projektové vyučování, potažmo projektová metoda sahají svými kořeny do minulosti, jak uvádí autorka. V následujících řádcích si tedy přiblížíme historická východiska projektového vyučování a na to, jak na něj bylo nahlíženo již v minulosti.

Kde tedy s historickým ukotvením začít. V publikacích se setkáváme nejčastěji s odkazem na počátky 20. století, které je obecně vnímáno jako důležité v rámci rozvoje pedagogiky. Pokud se ale chceme na kořeny projektového vyučování podívat více do hloubky, musíme o několik století zpět. Kratochvílová (2016) uvádí již období 17. a 18. století, konkrétně se jednalo o země jako je Itálie či Francie. Již zde se setkáváme s projekty, které byly součástí zkoušek na univerzitách. Mělo se jednat o ideální kombinaci teorie a praxe, takže není divu, že se projekty začaly dále rozšiřovat v rámci evropských zemí. Konkrétně tedy po vysokých školách. Rozšíření v rámci kontinentů proběhlo v kolem 19. století. Tak docházelo k jejich dalšímu rozvoji. Přestaly být populární ryze na vysokých školách, ale atraktivní se stávaly i pro nižší stupně škol.

Kořeny projektového vyučování dále nalezneme v myšlenkách myslitelů 18. a 19. století. Kratochvílová (2016) uvádí jména pedagogických myslitelů jako J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi. Na ně se odkazuje i Syslová a Štěpánková (2019). V pozdějších letech zde dle autorek řadíme myšlenky i C. Freineta. V 18. století je patrný celkový, zvyšující se zájem o výchovu a vzdělávání člověka. Dostává se tedy do popředí a odráží se tak v myšlenkách právě výše zmíněných myslitelů. Můžeme tam tedy již vidět určité zárodky a vytváření podmínek právě pro projektovou výuku. Tyto myšlenky jsou hodně zaměřovány na samotné dítě. Do popředí se tak dostávají samotné zkušenosti dětí a to, aby tyto zkušenosti byly i uplatňovány. Na to navazuje myšlenka, že právě ze svých zkušeností se může dítě učit a dále i formulovat. Kratochvílová (2016) zmiňuje myšlenky Pestalozziho, které uváděly dítě do

středu dění, a právě jeho myšlenky se staly důležitou součástí reformní pedagogiky. O zájmy dítěte se také opírala pedagogika Fröbela anebo Freineta. Konkrétně Freinet chtěl, aby škola byla přístupná pro všechny děti. Svou školu postavil na silných základech. Tyto základy měly tvořit právě dětské zkušenosti, což se promítalo i do celkového chodu a koncepce jeho školy. Chápal, že samotná zkušenost je pro děti důležitá. Ze samotných zkušeností se mohou totiž i učit. Ve škole byla za tímto účelem zřízena tiskárna. Na základě toho mohli žáci samostatně tisknout například noviny, které následně vydávali. Právě to se stalo blízké pro samotné projekty a stalo se to inspirací pro projekty, se kterými se můžeme setkávat v současné době na půdách škol. Dvořáková (2009) také uvádí kontext doby, kdy se začíná mluvit o modernizaci a celkově se mění lidská společnost a její smýšlení. Do toho se nezastavitelně promítá samotná modernizace a pokrok. Z toho vyplývá, že na to muselo reagovat i samotné školství, protože na nově vzniklé změny bylo zapotřebí připravit nové generace. Proto by se nové myšlenky měly uplatňovat i v samotných školách. Coufalová (2010) dále zmiňuje důležitý milník, který nastává koncem 19. století. Došlo totiž ke kritice tehdejších škol. Dle autorky v té době docházelo k tomu, že potřeby žáků nebyly respektovány. O zkušenostech, se kterými do škol přicházeli, pak nemohla být ani řeč.

V rámci historického vymezení projektového vyučování nesmíme rozhodně zapomenout na pragmatickou filozofii. Ta ovlivnila i samotnou pedagogiku, a to na počátku 20. století. Kratochvílová (2016) uvádí charakteristický rys tohoto filozofického směru, kterým je to, že jeho představitelé vnímali za pravdivé pouze to, co si mohli sami prakticky ověřit. Z pragmatické filozofie začala následně čerpat i pedagogika. Ta vyšla právě z těchto myšlenek a převzala si je. Hlavním stavebním kamenem se zde stalo to, že žáci by měli řešit právě takové úkoly či problémové situace, se kterými se mohou setkat v reálném světě za zdmi školy. Syslová a Štěpánková (2019) uvádí další důležitou myšlenku, která tvořila základní kámen pragmatické pedagogiky. A sice, že dítě je zapotřebí vnímat jako celistvou osobnost. Tak by ho měl tedy vnímat i samotný učitel, který by poté měl nahlížet na své žáky celistvě a vnímat tak celou jejich osobnost. Neměli by ho tedy zajímat pouze vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich hodnoty, nebo potřeby. Jak je také všeobecně známo, děti jsou od přírody samy od sebe zvědavé, samy mají v sobě zakořeněnou touhu objevování a poznávání. Proč toho tedy nevyužít i v prostředí školy, kde by mohly stavět na svých vlastních zkušenostech? Tyhle myšlenky sdílí ve své publikaci i Havlůjová (2014).

Kratochvílová (2016), která vychází z díla Šimoníka a Maňáka (Šimoník & Maňák, 1997 in Kratochvílová, 2016), uvádí, že důležité jsou samotné zkušenosti. Zkušenost by tedy měla

provázet učení žáků, a to i u nových věcí. Učitel by se měl tak snažit o propojení nové látky a toho, co sám žák už ví a umí. Další důležitým bodem, který uvádí Kratochvílová (2016) v rámci historického vymezení projektového vyučování je tehdejší kritika herbartovského pojetí. S touto kritikou se potýkalo i samotné školství. Jak jsem již nastínila výše, tehdejší společnost si žádala změnu, která by byla odpovídající změnou na tehdejší pohnutky ve společnosti, a které se nutně musely odrazit i ve školství. Kratochvílová (2016) ale i Dvořáková (2009) uvádějí, že tohle americké pojetí výchovy je tedy i odrazem tehdejší společenské, ale i ekonomické situace. Společnost procházela celou řadou změn, kdy se do popředí čím dál více dostával průmysl a obchod. Promítají se do toho i změny americké společnosti ze stránky náboženské, tak i etnické. Pokrok doby vedl řadu lidí opouštět své domovy a vydat se do spárů velkoměsta. Pro mnoho lidí to byla vidina toho, jak mohli získat lepší pracovní uplatnění. Pokrok se odrážel také ve vědě. Tyto změny bylo tedy nutné promítnout a reflektovat i do samotného školství. Děti by se tedy měly naučit řešit daný problém, problémovou situaci, se kterou se mohou setkat v běžném světě, který se ovšem mění. V rámci toho by neměly opomíjet ani své dosavadní zkušenosti, které si z toho světa již odnesly. Protože jak již víme, děti do školy přicházejí s určitými představami a zkušenostmi, a my jako učitelé, bychom toho měli využít v náš prospěch. Na základě toho dítě získá zkušenosti nové. Tyto nové zkušenosti poté může v plné síle uplatňovat za branami školy ve skutečném světě. V tomto duchu by měl být veden i učitel. Jeho úkolem by tak mělo být ustoupit spíše do pozadí a pro žáky se stát poradcem.

V rámci tohoto historického vymezení projektového vyučování a potažmo projektové metody nemůžeme vynechat dvě důležitá jména, která nám právě s tímhle pojmem vyvstanou na mysli, a která se uvádí i v publikacích jak Kratochvílové (2016), tak Syslové a Štěpánkové (2019): **John Dewey** a **William Heard Kilpatrick**.

John Dewey se snažil o změnu amerického školství, kdy si uvědomoval, že by na výchovu a vzdělávání mělo být nahlíženo zcela jinak, než tomu bylo doposud. Právě on je považován za zakladatele právě již zmíněné pragmatické pedagogiky. Kratochvílová (2016) zmiňuje jeden z hlavních charakteristických rysů jeho pedagogického pojetí a sice propojení psychologického a sociologického hlediska. Coufalová (2010) tyto myšlenky doplňuje ještě o to, že kromě zaměření na samotné dítě a jeho vzdělávání by se do popředí měla dostávat i samotná sociální stránka. Z toho důvodu by tedy učivo nemělo být zaměřeno jen čistě na teoretickém základu, ale mělo by být žákům blízké, co se situací týče. Svou koncepci ověřoval na základě experimentů ve škole v americkém městě Chicago. Zde docházelo

k jeho ověřování myšlenek přímo v praxi. Tyto myšlenky doplňují i autoři Krajčík a Blumenfeld (2012), kteří zmiňují také to, že to chtěl zakládat na samotných zkušenostech žáků, kteří by řešili problém, který by byl založen na situacích z reálného světa mimo školu. Syslová a Štěpánková (2019) uvádějí samotnou důležitost propojenosti školy a reálného života, o které se Dewey snažil. Škola by měla být pro žáka místem, kde se bude učit samotným životem, na což jsme naráželi již výše. Své myšlenky poté vydal v knize *Demokracie výchovy* (Dewey, 1932 in Kratochvílová, 2016), kde se zaměřil právě na popis takhle koncipované školy, kde by škola byla postavena na zkušenostech žáků, kteří by zde uplatňovali své vlastní zkušenosti. (Kratochvílová 2016; Syslová & Štěpánková, 2019)

Jak již výše vyplynulo, chtěl se tedy zasloužit o spojení školy s reálným životem. Syslová a Štěpánková (2019) uvádějí, že z toho důvodu školu vnímal jako určitou společnost. V rámci této společnosti logicky vyplývá, že jsou jí žáci samotnou součástí. A právě z toho hlediska by měli být učeni životem samotným. Tahle myšlenka odráží právě i jeho spojení výše zmíněných hledisek. Jinými slovy chtěl, aby samotná výchova brala v potaz potřeby tehdejší společnosti, ale zároveň nechtěl zapomínat na samotnou psychiku dětí. Syslová a Štěpánková (2019) uvádějí, že proto by metody i samotný obsah vyučování měli dětskou psychiku zohledňovat a rozhodně na ni nezapomínat. Škola by měla být příjemným prostředím, kde jsou brány vážně samotné zkušenosti žáků. Rozhodně by se neměla jevit jako prostředí, ve kterém se žáci memorují nazpaměť definice a zákony, které na jejich zkušenostech postaveny nejsou.

Kratochvílová (2016) na tyto myšlenky navazuje a také se zaměřuje na Deweyho pojetí samotné školy. Zavedení reálného života bylo pro Deweyho velkou otázkou. V této souvislosti si uvědomoval důležitost tohoto zavedení, ale také si kladl otázku, jak by toho vlastně mohl dosáhnout. Jak zavést do školy něco jako učení se životem? Kratochvílová (2016) jako jedno z možných řešení uvádí jeho myšlenku zavedení ručních prací, které měly žákům právě přiblížit život za branami školy. To mělo mít za důsledek to, že do školy by se tak dostávaly podněty z reálného života žáků. Žák se tedy učí tomu, co bude doopravdy ve svém životě potřebovat. Může tak uplatňovat své zkušenosti a zároveň získává zkušenosti nové. Dvořáková (2009) k tomu připojuje myšlenky, že dílo, které žáci v rámci takových hodin tvoří, by mělo v sobě nést jistý druh poučení. Dewey si také uvědomoval to, že každý žák, každé dítě je jiné, odlišují se od sebe a nejsou zkrátka totožné. Každý má například i jinou osobnost. Z toho důvodu se na žáky díval jako na individua. Kratochvílová (2016) uvádí, že v rámci osobnosti žáků se opíral o jejich samotnou diagnostiku. To poté

umožňovalo volbu i samotných cílů anebo metod, které byly ve výuce použity. Samotné cíle a následné pojetí výchovy, jak uvádí Kratochvílová (2016), muselo vycházet ze samotné koncepce daného vyučování. Tomu následně měla odpovídat samotná volba adekvátních metod a učiva.

Jak uvádí Kratochvílová (2016) byl to právě Dewey, kdo se zasloužil o teoretické vytyčení projektové metody a je považován za zakladatele právě již zmíněné pragmatické pedagogiky. Jednalo se hlavně o jeho styl učení takzvané „*learning by doing*“ (Kratochvílová, 2016, s. 27). Je tedy jasné, že pamětné učení žákům nestačí a je potřeba něco víc. Na základě zkušeností je tedy možné vytvořit určité dílo, které bude žákům dávat smysl. A právě zde můžeme zaznamenat počátky samotné projektové výuky. Na to poukazuje i Havlůjová (2014). Ukazuje se zde jeho důmyslná snaha o propojení školy a života. A to hlavně v důsledcích uplatňování zkušeností žáků a řešení takových problémů, které jsou pro žáky zajímavé už jen tím, že se jich do určité míry dotýkají. To vede k tomu, že se pro žáky stávají skutečnými. Můžeme tedy říci, že pro Deweyho bylo propojování školy a života mimo školu důležité. Chtěl tak dosáhnout toho, aby mohli žáci uplatňovat své zkušenosti ze svého života ve škole. Tyhle zkušenosti se poté promítají i v opačném směru.

Dvořáková (2009) myšlenky doplňuje i o to, že v rámci užití metod při řešení problémových situací tvoří daný základ praktická činnost, která je získávána praktickou zkušeností samotného žáka. Autorka také zmiňuje to, že problém se pro Deweyho stal spíše prostředkem. Netvořil tedy samostatný cíl. Důležitým rysem se také stalo propojení školy a domácího prostředí žáka, což již zmiňovali autoři výše. Bylo to především zacíleno na to, aby se na to nenahlíželo jako na dva zcela odlišné světy. Tyto světy by měly být spíše propojovány a spojovány do souvislostí. Jejich případná separace není pro žáky ničím výhodná. Pokud by na ni došlo, mohlo by se to jevit jako matoucí a neefektivní.

Opomenout nemůžeme ani na dalšího významného představitele a na jeho odkaz, který po sobě zanechal. Konkrétně na Williama H. Kilpatricka, který, jak uvádí Kratochvílová (2016), je považován za zakladatele právě samotné projektové metody. Jak uvádí Kratochvílová (2016), ale také Dvořáková (2009) shlédl se v myšlenkách svého učitele Deweyho. A to konkrétně v názorech pragmatické pedagogiky. Ztotožňoval se tedy s myšlenkami pragmatické pedagogiky. Zasloužil se tak o to, že se dostávala do širšího podvědomí. To napomohlo tomu, že se začala rozšiřovat do samotných škol. Podle Kratochvílové (2016) to byl právě on, kdo se o její proniknutí do škol zasloužil. Prosazoval tak metody, které se opíraly o řešení nějakého konkrétního problému. Pro tyto metody se

začal používat název projektové. Dle Dvořákové (2009) je to opět důležitý milník v rámci historického vymezení projektové metody, protože samotné vymezení projektové metody vycházelo z Deweyho koncepce řešení problémů. Na základě toho se formulovalo i samotné projektové vyučování. To tak představuje konkrétní formu Deweyho pragmatické pedagogiky a jeho myšlenek. Žáci by tak měli vycházet z reálných podnětů, jejich zkušeností k teoretickým východiskům a ne naopak. Kratochvílová (2016) zmiňuje i jeho studii *The project method* (Kilpatrick, 1918 in Kratochvílová, 2016), kdy se jednalo o vůbec první studii, která byla koncipována na toto téma. Na základě toho se snažil vymanit z vlivu přecházení z teoretických východisek do praxe. Naopak zdůrazňoval důležitost docenování teorie na základě praxe. Opět v tom tedy můžeme pozorovat důraz na zkušenosti žáků a propojování školy a reálného života žáků, na což jsme naráželi již výše.

Kratochvílová (2016, s. 28) také zmiňuje jeho navržené schéma projektu, které je možné využívat i v současnosti. Jedná se tedy o:

- *plánování*
- *provedení*
- *zhodnocení*

Kratochvílová (2016) poukazuje na to, že na základě této metody se snažil formulovat u žáků i jejich osobnostní charakter. Nezaměřoval se tedy pouze na rozumovou stránku v podobě znalostí žáků. S touto myšlenkou se také ztotožňuje Dvořáková (2009). Žáci by přeci měli být více vnímaví ke svému okolí. To spočívá i ve schopnosti dokázat se vcítit do někoho jiného a být schopný přemýšlet o druhých. Na základě toho by měli být schopni dotvářet svůj určitý postoj k samotné rozebírané látce. To by se poté mělo odrazit i v samotném procesu učení. Z mého pohledu se jedná o krásnou myšlenku už jen z toho důvodu, že se učíme přeci celý život. Pokud se nám škola něčím znelíbí již v našem útlém věku to semínko, zárodek pochybností si ponese i do dalších stádií našeho vzdělávání.

Dvořáková (2009) zmiňuje i to, že projektová metoda byla koncipována tak, že byla flexibilní. A to z pohledu toho, že mohla být využívána na různých školách. I ona zmiňuje Kilpatrickovo schéma projektu, ale dodává i to, že projekt má daleko širší význam. Také zmiňuje, že důležitá je naše vnitřní motivace. Na základě ní jsme poté schopni překonávat jisté překážky a těžkosti, se kterými se potkáme.

V rámci úvodu jsme si tak představili i samotnou koncepci pragmatické pedagogiky a samozřejmě také rozvoj projektového vyučování. To představovalo pro společnost výraznou

změnu, která se odvíjela od postupné modernizace. Reagovali tak na aktuální podmínky, hlavně tedy ve Spojených státech amerických. Vzdělávání se mělo zaměřit na celkový charakter a také mělo brát v potaz samotné zkušenosti žáků. Mělo se vycházet z praktických souvislostí, ze kterých se dostávali k podstatě teoretického vymezení učiva nikoli naopak. Více se do popředí dostává i samotný žák. Více se tak začala řešit komplexní stránka celé osobnosti dítěte, kterou by měla škola také rozvíjet. Souvislost to má i s kritikou herbartismu a drilového způsobu výuky, který v moderně rozvíjejícím světě ztrácí svůj význam. V následující podkapitole si představíme historický kontext projektového vyučování v rámci tehdejšího Československa.

1.1 Počátky projektového vyučování v Československu

Na předešlých stránkách jsem se zabývala historickým náhledem, kontextem, projektového vyučování ve světě. Víme tedy, že jeho vznik je spojen se Spojenými státy americkými. Jak to, tak ale bývá, myšlenky pragmatismu se začaly rozšiřovat i do dalších zemí, a tak nebyly záležitostí pouze Spojených států amerických. Výjimkou nebylo ani tehdejší Československo. Touha po svobodě ve školství nadchla tedy i ostatní země světa. Tyto myšlenky se tak dostávaly více do podvědomí lidí. Jak podotýká Dvořáková (2009) i u nás panovala kritika herbartovského smýšlení na školách. I u nás byla patrná touha po svobodě a po změně našeho školského systému. Myšlenky kritiky se točily kolem neuspokojivého vytváření zájmu o učivo. Výjimkou nebylo ani přílišné užívání drilu ve vyučování, který byl od žáků vyžadován. Dvořáková (2009) také zmiňuje nedostatečné názorné ukázky, které by žákům více mohly pomáhat během jejich učení. Jako první se proti herbartismu vyhradil Josef Úlehla. Ten dle autorky požadoval to, aby do škol byla zařazována i samotná zvědavost dětí. S těmito myšlenkami souhlasí i Kratochvílová (2016), která také zdůrazňuje touhu po změně, který by mohla proniknout do našeho školství a vymanit se z herbartovského smýšlení. Zdůrazňuje ale to, že změny, ke kterým mělo v Československu dojít byly velmi pomalé a pozvolné. Nejednalo se tak o změnu, která by se udála ze dne na den. Dle mého názoru je to pochopitelné, protože od tehdy tradičního pohledu na školství nemohli pedagogové jen tak přejít na jiný styl vyučování. Také z historických zkušeností sami víme, že ovoce se mnohdy sklízí později. Kratochvílová (2016) také uvádí snahy čerpání z odkazu Jana Amose Komenského. Probíhaly sjezdy, vznikaly návrhy na to, jakou podobu by naše školství mohlo nést. Jednou z možností změny školství byla snaha zavést projektové vyučování. Tuhle snahu zmiňuje Dvořáková (2009), která poukazuje na to, že jeho přijetí mělo své specifické rysy, které by se přizpůsobily československé společnosti takřka na

míru. Jednalo se o dilema se dvěma možnostmi řešení, kdy na jedné straně stálo projektové vyučování a na straně druhé samotné předmětové vyučování. Reformátoři se hlavně v období první republiky pokoušeli o prosazení projektového vyučování jako hlavního nosiče celého obsahu vyučování. To by znamenalo, že projektové vyučování by na našich školách mělo tu největší váhu. Jak ale Dvořáková (2009) zmiňuje, nikdy nedošlo k celkovému nahrazení. Kratochvílová (2016) doplňuje, že nic nebylo tak jednoduché. Reformní myšlenky se do škol dostávaly velice pozvolna. Zdůrazňuje osobnost Václava Příhody, který se rozhodl jednat a poskytnou československému školství nějakou šanci na změnu. Sám byl totiž ovlivněn pragmatickými myšlenkami, které si osvojil v rámci jeho pobytu v zahraničí. Už z výše uvedených informací víme, že se chtěli více zaměřovat na jedince a jeho komplexní rozvoj. Kratochvílová (2016, s. 30) zmiňuje pojem *pracovní škola*. Ta se měla zaměřit právě na charakter žáků a jejich další rozvoj. Chod takové školy byl založený na samotných žácích, kteří se měli soustředit na samostatnou činnost. Činnost by v sobě nesla svobodné rysy. Žáci také v rámci této školy usilovali o konkrétní výsledek, který vyplýval z jejich práce, a ke kterému se měli dopracovat. Zde Kratochvílová (2016) zdůrazňuje důraz na to, že k dosažení konkrétního výsledku bylo spjato s užitím projektového vyučování a projektové metody. Žák byl tedy postaven před problémovou situací, kterou měl vyřešit. Nad problémem musel přemýšlet a zohledňovat různé formy jeho řešení. V rámci období první republiky začínají také vznikat experimentální školy, jak uvádí Dvořáková (2009). Doplnuje také to, že celkové uchopení projektů v téhle historické etapě v Československu bylo spojeno s tím, že se jednalo spíše o metodu, která se měla zaměřovat na samoučení žáků. Kratochvílová (2016) poté zmiňuje místa, kde pokusné školy vznikaly a shodou okolností zde figuruje i město Zlín. Konkrétně město Zlín zmiňuje i Dvořáková (2009), která uvádí důležitost projektů v rámci samotné aplikace poznatků, které žáci používají v rámci konkrétního aplikování na problém ze života žáků. Pokud bychom chtěli ještě zmínit osobnosti, které se zasloužili o prosazování projektů na školách v Československu měli bychom zmínit jména jako Rudolf Žanta anebo Stanislav Vrána, které jmenuje i Kratochvílová (2016). Zároveň byla stále důležitá práce se zkušenostmi žáků, na kterou ani reformní pedagogika v Československu nezapomínala.

Jak ale tušíme vše mohlo být jinak. Bohužel v době, ve které se pohybujeme nebyla pro další rozvoj příznivá. Nejprve se jednalo o vypuknutí druhé světové války po jejímž skončení následovalo další temné období, které souviselo s nástupem Komunistické strany, která si převzala moc na následujících desítkách let. Jak zmiňuje i Kratochvílová (2016) nebyla to

jednoduchá doba jak pro lidi, tak pro jakýkoliv další rozvoj projektového vyučování na našem území. Tato doba ale netrvala věčně. Následně se podíváme na podkapitolu, která nám nastíní změny, které se u nás odehrály po roce 1989.

1.2 Změny po roce 1989

Předchozí podkapitola pojednávala o historickém vymezení projektového vyučování v Československu, které bylo přerušeno vlivem historických událostí. Následně se zaměříme na tak potřebné změny, které přinesl rok 1989.

Rok 1989 se zapsal nejen do naší historie, ale i do nás samotných. Sametová revoluce, která v tomto roce proběhla a způsobila pád komunistického režimu na našem území, s sebou přinesla celou řadu změn. Jak uvádí Syslová a Štěpánková (2019) tyto změny se netýkaly pouze změn v politické oblasti, ale také v oblasti společenské a také v samotných školách. I ve školách panovala touha odpoutat se od dob minulých. A tak bylo jasné, že i školy musejí projít změnou, která po tak dlouhé době komunistického režimu byla potřeba. Bylo najednou zapotřebí jiného vzdělávání žáků a jiného pohledu na výchovu. Bylo jasné, že minulý pohled není dostačující a má mezery. Mimo jiné do škol mohly proudit alternativní směry a prostor dostala i samotná projektová výuka, která se tak začala znovu do našeho prostředí vracet. Autorky Syslová a Štěpánková (2019) navazují na myšlenky Kratochvílové (2016), která zmiňuje návrat projektového vyučování ve školách. Důležitá byla k jejich rozvoji samotná aktivita a snaha. Ta pramenila ze strany samotných pedagogů. Na jejich základě se začala projektová výuka rozšiřovat. Za důležité širitele, kteří se o rozšíření projektové výuky zasloužili bylo uskupení učitelů pod názvem *Přátelé angažovaného učení*. (Kratochvílová, 2016, s. 33). Školy začaly čím dál častěji realizovat nejrůznější projekty, o které se chtěly následně pochlubit i ostatním školám, a tak propagovat jejich realizaci. Kratochvílová (2016) zmiňuje ve své publikaci jméno Jitky Kašové, která byla jednou z mnohých propagátorek návratu projektů do prostředí našich škol. Začínají také vznikat publikace a články díky kterým se projektové vyučování začíná opět hlásit o slovo a dostává se tak do širšího podvědomí veřejnosti.

V předchozích řádcích jsme si tak nastínili historické hledisko projektového vyučování, což je pro nás důležité, abychom se mohli posunout dál. Důležitým milníkem pro jeho rozvoj byly filozofické myšlenky pragmatismu, které poté převzala i samotná pedagogika. Motivací byla kritika herbartovského pojetí a snaha o změnu. Ta byla zapotřebí i z hlediska měnící se společnosti a celého světa. Najednou se objevovali nové problémy, svět i společnost se

rozdvíjeli. Probíhala celková modernizace a rozvoj věd. Mnohdy se lidé stěhovali do měst za vidinou většího zisku. Na tyto změny muselo reagovat i samotné školství. Bylo jasné, že je potřeba budoucí generaci vychovávat a vzdělávat jinak, než tomu bylo doposud. Do popředí se dostávala zkušenost žáků, se kterou by školy měly pracovat. Důraz byl kladen také na samotnou praxi. To souvisí již se zmíněnou zkušeností. Od samotné praxe by se žáci měli dostávat k teorii. Snaha byla také propojovat školu s reálným světem žáků.

U nás se o rozšíření pragmatických myšlenek zasloužil Václav Příhoda. Přístup, který ve školství panoval začal být kritizován. Na potřeby žáka se nikdo moc neohlížel, důležitý se stal drill, memorování. Čas na změnu v Československu přineslo období první republiky. Hlavní snahou bylo vzbudit u žáků chuť na vzdělání a vyvolat zájem o samotné učení. Škola by se zaměřila i formování charakteru žáků a vnímání individuality každého jedince. A to vše právě prostřednictvím projektové výuky. Uplatňována by byla i problémová metoda, která by měla za úkol u žáků vzbudit větší zájem, a to například prostřednictvím vhodně formulované otázky, problému, který by žák sám chtěl vyřešit, který by byl pro žáka sám o sobě důležitý. Překonáním a vyřešením takového problému žák utváří a formuluje i své myšlení. Řešení a hromadění těchto problémů, které měli žáci řešit označil Příhoda jako projekt. V rámci školy se nechtěl snažit propojovat pouze školu s reálným životem, kde by se kolem toho točily veškeré problémové úkoly, které by měli žáci za úkol vyřešit. Jeho myšlenky směřovaly k tomu, aby žáci dokázali v učení a v řešených úlohách vidět celkový smysl. Byly tak zřízeny i pokusné školy, které se měly zaměřit na celkovou efektivnost právě jeho myšlenek a ověřit samotné fungování v praxi. Jedna z takových experimentálních škol byla zřízena například i ve Zlíně. Bohužel víme, v jaké historické etapě se pohybujeme. Veškerá činnost byla po okupaci přerušena a ani po válce se neblýskalo na lepší časy. Moc v Československu převzala komunistická strana, která řídila i vzdělávání. Jakékoliv myšlenky na svobodu, nejen ve školství, byly na dlouhé desítky let nemyslitelné. Vše změnila až Sametová revoluce v roce 1989, která přinesla svobodu a demokracii nejen do školství. (Kratochvílová 2016; Syslová & Štěpánková, 2019; Dvořáková, 2009)

1.3 Shrnutí

Kapitola pojednávala o historickém vymezení projektového vyučování, kdy jsme neopomněli ani historický vývoj v tehdejší Československu. Nastínili jsme si také změny, které přišly s rokem 1989. Revoluční rok vnesl i do našich končin svobodu, která se promítala i do našeho školství, do kterého začínají pronikat nejrůznější alternativní styly.

Právě z jednou z mnoha inovací, které se mohly v našich školách začít rozšiřovat, bylo projektové vyučování. Nejednalo se ale tak úplně o nováčka na poli školství, protože jeho historie je poměrně bohatá, kdy zmínky o projektovém vyučování a o jeho zárodcích, nalézáme již kolem 18. a 19. století. A to dle Kratochvílové (2016) hlavně v myšlenkách J. J. Rousseau a J. H. Pestalozzi. Z historického hlediska se jednalo o důležité období, ve kterém se do popředí dostávala výchova a vzdělávání. A právě v myšlenkách těchto myslitelů se nacházejí počátky samotného projektového vyučování. Jako důležitým faktorem a předpokladem bylo to, že se myslitelé začali zaměřovat na samotné zkušenosti dětí. Což zmiňuje ve své publikaci i Kratochvílová (2016). V rámci historického vymezení jsme narazili i na další důležitý milník pro projektové vyučování, kterým je jednoznačně pragmatická filozofie a následně i pragmatická pedagogika, která byla filozofií ovlivněna. Do popředí se tak dostává samotné dítě a mění se pohled na něj. Najednou si začínají uvědomovat, že je důležité vnímat dítě jako celek. Zároveň se začíná objevovat i poznání, že dítě by svoje další vzdělání mělo stavět na vlastních zkušenostech, protože je samo o sobě zvědavé a má chuť a touhu dále objevovat. Škola by v něm tuhle jiskru neměla rozhodně pohřbívat, ale naopak ji dále rozvíjet a pracovat s ní. Do popředí se tak dostávají samotné zkušenosti žáků, dětí. To souvisí i s dalšími body, které napomohly k rozvoji projektového vyučování. Jednou z těchto změn byla i samotná kritika tehdejšího školství a herbartovského pojetí, dále to pak byly změny, které se odehrávaly v samotné společnosti a odrážely tak i tehdejší ekonomickou situaci. Bavíme se ale na úrovni Spojených států amerických. A právě zde, na pozadí společenských a ekonomických událostí, dochází ke vzniku projektového vyučování. Za jeho zrodem stojí John Dewey a William Heard Kilpatrick. Školství potřebovalo změnu, a tu poskytl právě John Dewey. Jak uvádějí autoři jako je například Kratochvílová (2016), byl to právě on, kdo se zasloužil o vznik pragmatické pedagogiky. Důležitým bodem, na který můžeme v průběhu projektového vyučování narážet snad ve všech publikacích, a to i u autorů, jako je Kratochvílová (2016) anebo Syslová a Štěpánková (2019), je to, že zde byla obrovská snaha a touha propojit školu a samotné zkušenosti žáků, kteří by je právě ve škole mohli uplatňovat, a ne je potlačovat. Důležitým rysem je tak samotné propojování s životní realitou, s tím, co se odehrává i za zdmi školy, a tím pádem je to pro žáky bližší a zajímavější. Mohou tak řešit skutečné problémy. Jak ve své publikaci zmínila i Kratochvílová (2016), byl to právě Dewey, kdo se postaral o teoretické vytyčení projektové metody. Naopak poté Williama H. Kilpatricka je považován za zakladatele projektové metody, kdy těžil právě od Deweyho.

U nás, v tehdejším Československu, byla situace o poznání komplikovanější, protože pro rozvoj školství jsme zde měli zcela odlišné podmínky. I když se nemohlo zabránit šíření pragmatismu a pragmatických myšlenek, nebylo to u nás úplně jednoduché. Například Dvořáková (2009) zmiňuje také kritiku herbartovské školy v našich končinách, a také tu byla touha po větší svobodě a změně, která by se týkala našeho školství. Kratochvílová (2016) zmiňuje jako důležitou osobnost Václava Příhodu, který byl ovlivněn pragmatickými myšlenkami. Než se ale u nás tyto myšlenky mohly ustálit a dále se rozvinout přišlo nepříznivé období, které rozhodně pro rozvoj, nejen projektového vyučování, nebylo u nás moc příznivé. Pohybujeme se poměrně v temném období našich dějin. Když to vypadalo, že by mohlo být lépe, následovalo bohužel další temné období, kdy se k moci dostala komunistická strana. Změn jsme se mohli dočkat až po Sametové revoluci v roce 1989. Po ní následovala konečně vytoužená svoboda, která se mohla promítnout i do školského systému.

2 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ V SOUČASNOSTI

Po historickém nastínění a ukotvení projektového vyučování jsme mapovali jeho cestu až do ukotvení v našem školském systému a porevolučním znovuobjevením projektového vyučování. Pojdme se ale teď podívat na to, jak na projektové vyučování nahlízejí různí autoři. V následující kapitole se zaměříme na terminologii a vymezení projektového vyučování a také na to, jak je na projektové vyučování nahlíženo v současné době, a jak by se měl k tomu postavit samotný učitel. Zabývat se budeme také dovednostmi, které si mohou žáci díky projektovému vyučování odnášet do svého života a nezapomeneme ani na samotné hodnocení.

2.1 Vymezení projektového vyučování

Jak už jsem zmiňovala nová doba si žádala i odpovídající změnu ve školství. Jednou z takových změn se mohla jevit i projektová výuka, která se měla zaměřit na řešení problémových situací, které mají žáci vyřešit, a který je propojený s realitou pro žáky blízkou. Pro žáka je to o to snadnější, protože se s tím on sám dokáže identifikovat a dokáže vycházet i ze své vlastní zkušenosti. Proto se v následující podkapitole zaměříme na vymezení projektového vyučování.

Co to tedy je ta projektová výuka, a jaká je její definice? V prvotní řadě stojíme v rozporu s tím, zda se jedná o organizační formu, či metodu. Řada autorů na to nahlíží z různých úhlů. Pokud bych se ale měla držet například autorek Kratochvílové (2016), Zormanové (2014) nebo Skalkové (2007), přikláníla bych se, tak jako ony k tomu, že se jedná o organizační formu výuky. Autorka Zormanová (2014) na organizační formy nahlíží jako na proces vyučování, který je vymezen svým uspořádáním. Jedná se tak o vymezení celého procesu vyučování, do kterého se promítají i všechny jeho složky, které podléhají času, prostoru, a do kterého se promítají i samotné vyučovací metody. Autorka Skalková (2007) dále dodává, že v rámci organizačních forem výuky probíhají dva důležité procesy. Jedná se o proces vyučování a učení. Dodává, že tak jak samotné školství procházelo řadou historických změn, neminulo to ani organizační formy. Což je samozřejmě pochopitelné. Autorka Lukášová (2010) zmiňuje určitá hlediska, která bychom v rámci plánování a realizace samotné výuky měli zohledňovat, a která se promítají i do samotné organizace výuky. Kdy tedy mluvíme o vymezení času, místa, ve kterém vyučování probíhá, a také nemůžeme opomíjet samotné účastníky vyučování, tedy žáky.

Když jsme si tedy vymezili to, že se přikláním k autorům, kteří projektové vyučování řadí mezi organizační formy, ráda bych se teď věnovala samotnému definování. Řada publikací cituje autorku Kratochvílovou a její definování projektu a projektové výuky. Já osobně se k této definici také přikláním. Autorka vnímá projekt jako *„komplexní úkol neboli problém, který je spjatý s životní realitou, se kterým se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu neboli výstupu, projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“* (Kratochvílová, 2016 s. 36) Opět zde tedy nacházíme to, co vyplývá i ze samého historického ukotvení projektové výuky a sice, životní realita žáka, tedy to, co je pro něj známé a s čím se dokáže lépe identifikovat. Autorka Skalková (2007) poté samotné projektové vyučování zařazuje tedy do organizačních metod, kde spadají do různých organizačních forem, které probíhají při realizaci buď samotných projektů anebo integrovaných učebních celků. Také zdůrazňuje důležitost samotných zkušeností žáků, které by se měly promítat do jednotlivých předmětů, aby to mohlo být pro samotného žáka přínosné a smysluplné. Na tomto základě se může u žáků zrodit jejich přirozený zájem o daný předmět a tím i o samotné poznávání. Samotní žáci se tak stávají zvědavými a sami pokládají otázky, na které chtějí znát odpovědi. Důležité je dle autorky i to, že by se mělo jednat jak o činnosti teoretické, tak o činnosti praktické, které by od sebe neměly být nějak odtržené. Následně projektové vyučování Skalková charakterizuje následovně: *„Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků.“* (Skalková, 2007, s. 234)

Čapek (2015, s. 376) se poté na projekt dívá jako na: *„solistický školní úkol, který je zaměřen na praktické použití, vede k tvorbě jedinečného řešení nebo osobitého produktu a od žáka vyžaduje autorský vklad.“* Dle Čapka (2015, s. 376) je to sice efektivní způsob, jak jako učitelé můžeme vést naši výuku, ale neměli bychom zapomínat na celkovou složitost, kdy učitel musí prokázat velmi vysoký stupeň svých dovedností. Zormanová (2014)

Definice tedy navazuje na to, co jsme se dozvěděli již z historického vymezení, tedy z pragmatismu a jeho důrazu na zkušenosti žáků a propojení školy s žákovou realitou. Samotné projektové vyučování je poté postaveno na projektové metodě, kterou můžeme definovat jako *„...komplexní metodu, která využívá řadu dílčích metod vzdělávání a různých forem práce.“* (Syslová a Štěpánková, 2019 s. 54) Následnou hlubší charakteristikou se poté více do hloubky zabývala Kratochvílová, která vycházela z Valenty (Valenta, 1993 in

Kratochvílová, 2016). Do této charakteristiky zařazujeme dle Kratochvílové (Kratochvílová in Syslová a Štěpánková, 2019, s. 54):

Nejprve fakt, že daná činnost je směřována určitým směrem a vede tím pádem ke konkrétnímu cíli, který má za důsledek následný výstup. Poté se jedná o samotnou činnost, kterou nelze přímo krok za krokem naplánovat. V potaz se musí vzít i to, že samotní žáci zde musí být aktivní. Daná činnost by se poté měla jevit jako všestranná, což vede k tomu, že může být schopná reagovat na případné změny, které se mohou během realizace objevit. V tomto případě by neměla být opomíjena ani samotná tvořivost. Patrné by mělo být i vnitřní řízení. V potaz by se měla prát osobnost žáka jako celek, na který se poté zaměřuje i samotná činnost. Z tohoto hlediska je i samotný žák ovlivněn k tomu, aby převzal odpovědnost za svou celkovou práci. Tím pádem odpovídá i za samotný výsledek své práce. V rámci užití svých zkušeností během realizování praktické činnosti by žák měl být vedený k větší motivaci.

Vymezením činností se zabýval také Čapek (2015), který uvádí následující body, na základě kterých, můžeme projektovou metodu charakterizovat (Čapek, 2015, s. 377):

Žáci jsou schopni převzít odpovědnost za svou práci, tedy i za samotné splnění stanoveného projektu. V rámci samotného projektu by měly být využívány mezipředmětové vztahy, kdy by měl být dále propojován s realitou. Promítat by se zde měli také praktické činnosti, neměl by být tedy postaven pouze na teoretické bázi. Žák může svobodně rozhodnout, jak daný úkol bude zpracovávat. V rámci skupinové práce je důležitá samotná volba, která se týká jak rozhodování, tak také samotných činností, kterým se jako skupina budou věnovat.

V následující podkapitole na předchozí řádky navážeme principy projektového vyučování, kde se budeme zabývat i rolí samotného učitele a potřebnými dovednostmi, které žák na základě projektového vyučování může získat.

2.2 Principy projektového vyučování

V následující podkapitole se nastíníme principy, které v sobě projektové vyučování nese. Začneme jednotlivými kroky, které by měla projektová výuka obsahovat. Jimi se zabývala také autorka Elliott (2020, s. 20–23), která vyčlenila několik oblastí, které by měly být součástí projektového vyučování. Na jednotlivé body se teď podíváme a pokusíme se je lépe přiblížit.

Autorka zmiňuje celkem deset bodů, které by měly být součástí našeho projektového vyučování, a kterými můžeme doplnit naše české autory. Jedním z prvních bodů jsou naše normy a celkové záměry, které s projektem máme. Elliott (2020) zmiňuje právě to, že projektové vyučování by na našich normách, záměrech a také cílech mělo být založeno a mělo by z nich dále vycházet. A také se zde promítá to, jak my jako učitelé, dokážeme normy a záměry žákům předkládat. Další bod tvoří výzva. Výzva propojuje skutečný svět právě v rámci projektu. Chceme, aby naši žáci skutečně nad problémem přemýšleli a byli schopní jej vyřešit. Pokládání základních a řídicích otázek tvoří další bod, který by projektové vyučování mělo obsahovat. Elliott (2020) uvádí, že právě základní otázky dokážou žáky udržet a případně navést na správnou cestu. Otázky by měly být žákům prezentovány tak, aby jim rozuměli a věděli, co mají dělat. Dalším bodem je samotné spuštění projektového vyučování. Snažíme se tedy žáky zaujmout tak, aby u nich byla touha chtít řešit daný projekt. Na to navazuje další bod, který se týká toho, že žák zde má mít hlavní roli. Elliot (2020) uvádí, že právě žák by měl být tím hlavním hybatel děje, což víme i z předešlých informací. Žák samotný je ten, kdo projekt tvoří a z toho důvodu by měl odvádět tu hlavní a zásadní práci. Na to navazuje v zásadě i další z bodů, který souvisí se samotným učitelem. V rámci projektového vyučování se od učitelů očekává, že budou diskutovat s žáky. Jejich dominantní role půjde do pozadí. Stává se spíše průvodcem žáků, kdy je může směřovat správným směrem. Neznamena to ale, že by v rámci projektového vyučování neměl učitel žádnou práci. Učitel, jak jsem již zmínila, jen vhodnými kroky navádí své žáky. Může jim také pokládat konkrétní informace, ale ta stěžejní práce by měla být na žácích samotných. Dalším bodem, který Elliott (2020) zmiňuje, je důležitost publika, kterému žáci svůj projekt prezentovali a ukazovali. Autorka v tomto bodě doporučuje, že je vhodné, aby takové publikum bylo i z řad odborníků, kteří tématu, které žáci zpracovávali rozuměli a byli i třeba odborníky v dané oblasti. Zde jsem sama trochu skeptická, zda to může podobným způsobem fungovat i v rámci našich škol. V předposledním bodě se autorka dotýká průběžného hodnocení. Zde je zdůrazňováno to, že jedna známka v rámci projektového vyučování není dostatečná. Reflektována by tak měla být celá cesta, práce a úsilí žáků. Doporučené je proto spojit jak sumativní, tak formativní hodnocení. Pomoci nám mohou i nejrůznější kvízy, zápisky žáků i testy, která nám budou ukazovat to, že žák dané problematice doopravdy rozumí. To můžeme využít i v případě, že žáci pracují v rámci svých skupinek. Poslední krok, který by mělo projektové vyučování obsahovat je určitá reflexe a s ní spojená kritika. Tento bod, jak sama autorka Elliott (2020) uvádí nemusí být pro nás jako učitele vůbec jednoduchý, je ovšem nezbytný. Je nutné si udělat s žáky čas a

být schopni jejich práci zreflektovat a poskytnout jim tak zpětnou vazbu, která se týká jak finálního produktu, tak také celkové odvedené práce.

Pozastavíme se teď na chvíli u kroku, týkajícího se hodnocení. Na to bych chtěla navázat prací autorů Cooper a Murphy (2021), kteří pokládají za důležité, aby v rámci hodnocení projektového vyučování nebyly udávány známky. Dle nich psaní známky a zároveň poskytnutí zpětné vazby není příliš vhodné. Žáci se totiž jako první zaměřují na známky, kdy mají poté tendenci se začít porovnávat mezi ostatními spolužáky a jejich výkony, které byly ohodnoceny známkou. Pokud potřebujeme tedy žákům dát zpětnou vazbu, která poukáže na jejich aktuální stav a pomůže jim v dalším rozvoji, měli bychom dle autorů Cooper a Murphy (2021) poskytovat zpětnou vazbu bez nutnosti udání známky. Zpětná vazba by tak žáků měla poskytnout určitý přehled, který se týká jejich aktuální situace a výkonu, poukázat na to, kam si měli dostat v budoucnu a v neposlední řadě jim ukázat, jak se tam nejlépe dostanou. Dalším bodem, ke kterému můžeme poté s žáky dosáhnout je dle autorů Cooper a Murphy (2021) to, že žák je schopný vytvořit si sebereflexi jeho práce. Znamky poté můžeme za projekt dávat až po zpětné vazbě. Znamkovat můžeme dílčí části projektu a na konci vytvořit jednu souhrnnou známku. Důležitá je v tomto případě i samotná role učitele a jeho celkový postoj. V následujících řádcích se pokusíme přiblížit to, jakou úlohu by v rámci projektového vyučování měl sehrát samotný učitel.

2.2.1 Role učitele

Autoři Maňák a Švec (2003), které zde doplňují i myšlenkami Kotena (2006) poukazují na to, že projektová výuka se tak stává vysoce efektivní metodou a formou výuky. Její výhodou je to, že dokáže propojovat různá témata a předměty. Žák jejím prostřednictvím čerpá i ze svých zkušeností a získává zkušenosti nové. Svůj výkon následně žák směřuje ke konkrétnímu výslednému produktu, za který přejímá plnou odpovědnost. Tady tedy navazují na myšlenky autorek, které jsme si přiblížili výše. Zároveň by se v rámci projektů a projektového vyučování měla projevat jistá autonomie a nezávislost samotných žáků. Důležité je žáky zaujmout, správně motivovat a tím v nich probudit chuť po zkoumání a objevování. V rámci projektového vyučování se nemusíme bát ani experimentovat a použít i různé hry a další metody, které by mohly projektové vyučování obohatit a zvýšit tak zájem i samotnou aktivitu žáků.

Jak se ale k projektovému vyučování má postavit učitel a jakou roli by v něm měl sehrát? Zde bych to chtěla doplnit o myšlenky autorek jako je Kratochvílová (2016), Syslová a

Štěpánková (2019) a v neposlední řadě o autora Kotena (2006). Role učitele v rámci projektového vyučování by měla být upozaděna a měl by pro žáky plnit roli poradce neboli facilitátora. Tato myšlenka byla zmíněna již v rámci historického vymezení projektového vyučování. My jako budoucí učitelé bychom si měli uvědomovat to, že by nám nemělo jít primárně o vědomosti a dovednosti našich žáků, ale že důležitou roli hraje i jejich hodnotový žebříček a charakterové vlastnosti jejich osobnosti. Měli bychom si uvědomovat, že ve třídě nejsou všichni žáci stejní. Každý z našich žáků se bude projevovat jinou osobností, jinými povahovými rysy a je zkrátka jedinečnou osobností. My bychom tyhle osobnosti měli dále rozvíjet, tedy zaměřovat se i na další utváření jejich hodnot, a ne se zaměřovat čistě jen na získávání vědomostí. Ty jsou sice také důležité, ale neměly by být ty nejdůležitější. V rámci projektové výuky tak mohou dostat šanci úplně všichni žáci. Samotná interakce pak není pouze na učiteli a jeho žácích, ale taky na žácích samotných. Je zde totiž ideální příležitost na rozvoj komunikačních schopností mezi žáky navzájem. Vzájemná komunikace mezi žáky může totiž lépe přispívat k osvětlení daných problémů a žáci se tak mohou učit mezi sebou. V tomto souhlasím jednoznačně s autory, co vyzdvihují pozitivita na celkové klima ve třídě. Myslím si, že v rámci projektového vyučování můžeme rozvíjet komunikaci a pozitivní vztahy mezi žáky, což se nám musí jednoznačně odrážet v klimatu naší školní třídy. Celkové klima pak bude hrát roli i ve zvládnutí projektů a jejich úspěšné realizaci. Jde to zkrátka ruka v ruce spolu, vzájemně se doplňují a vytvářejí tak jednoduchou rovnici. Bude-li ve třídě panovat pozitivní klima, pozitivně se to odrazí na plnění projektů. Učitelé si pak mohou vybrat, jak projektové vyučování radit do svých vyučovacích hodiny. Přizpůsobí tak tomu i samotnou časovou dotaci, kterou si na projekt vytyčí. Mohou se soustředit na populární projektové dny, kterých se většinou účastní celá škola anebo projekt využít v rámci nějakého konkrétního předmětu. Učitel může i v rámci projektu propojit i vícero předmětů a využít tak mezipředmětové vztahy. Což můžeme brát jako další rys pro lepší přípravu žáků na reálný život, na svět za branami školy, kdy i samotné učivo dokáže vnímat v souvislostech. Na svět za branami školy navážeme v následujících řádcích, ve kterých se podíváme na dovednosti, které může žák nabývat a dále je využívat v rámci dalšího vzdělávání anebo pracovního uplatnění.

2.2.2 Projektové vyučování jako prostředek získávání potřebných dovedností

Bell (2010) nahlíží na projektové vyučování jako na důležitý způsob vyučování, který je svým způsobem nutný na rozvoj a získání potřebných dovedností, které jsou nezbytné pro nové století a pro dobu, ve které právě teď žijeme. Důležitým faktorem je to, že žáci jsou ti,

kteří přebírají důležitou řídicí roli, nikoli učitel. Role učitele zde má také svou důležitou nezastupitelnou roli. Je průvodcem žáků. Čapek (2015) na danou problematiku nahlíží podobně, kdy taky zdůrazňuje samostatnost žáků. Učitel by zde měl být pouze tím, který může případně žáky usměrňovat a ukazovat jim směr, ale ta hlavní řídicí role je na nich samotných. Autorka Bell (2010) klade důraz na to, že tím důležitým, řekněme výstupem, by mělo být celkové lepší pochopení dané problematiky a následné hlubší proniknutí v rámci dané problematiky. To by mělo mít vliv na větší samostatnost žáků, kdy si začnou budovat takové schopnosti a dovednosti, které využijí dále pro svůj rozvoj. Což mohou následně využít pro uplatnění ve společnosti, která se neustále mění a vyvíjí. Zde můžeme shledat i propojenost s historickým kontextem projektového vyučování, které jsem vytyčila výše a sice, že důležitou a nezanedbatelnou část v rámci projektového vyučování hraje důraz na řešení problémů, které se nějak žáků dotýkají anebo s nimi mají přímé zkušenosti. Bell (2010) se také zabývala určitou strukturou neboli kroky, které by měli žáci a učitel dodržet. V rámci samotného plánování a odpovídání na stěžejní otázky, které se projektu týkají mohou žáci uplatnit brainstorming, na základě kterého, mohou provést selekci svých nápadů a zaměřit na to, co je doopravdy důležité a na co se chtějí primárně zaměřit. Autorka (Bell, 2010, s. 40) uvádí tři stěžejní kroky, které by měli být těmi závěrečnými, které z projektového vyučování vyplývají. Jedná se o: „*zodpovědné učení, nezávislost a disciplínu.*“ V rámci projektu by k těmto kroků měli žáci směřovat. Podporována by měla být i samotný práce ve skupině, ve které žáci projekt vytvářejí a realizují. Na samostatnost upozorňuje i Čapek (2015), který přidává i velkou míru samotné kreativity žáků. Autorka Bell (2010) uvádí velkou míru motivace, kterou tato spolupráce může přinášet. Motivace mezi jednotlivými spolužáky, kteří se podílejí na společném projektu může mít daleko širší a hlubší dopad než motivace, kterou mohou získávat ze strany svého učitele. Hlavním důvodem, který autorka ve svém článku uvádí je smysl pro kolektivnost. Žáci se tak snaží odvést dobrou práci, protože vidí, že je to součástí jednoho kolektivu, který nechtějí vystavit případnému neúspěchu. S prací ve skupinách poté souvisí i další důležitý faktor, který autorka v rámci projektového vyučování zmiňuje a sice to, že se žáci učí naslouchat. Závěrem a pomyslnou tečkou, jak uvádí Bell (2010) by poté měla být určité ohlédnutí za vykonanou prací. Tedy určitá forma reflexe a hodnocení. K tomu by měli být vedeni samotní žáci, kteří by měli sami svou práci zhodnotit a zreflektovat. Autorka pak dané schopnosti, které žáci získávají označuje jako klíčové pro jejich budoucí fungování ve společnosti. V rámci společnosti by se totiž měli stát jejich plnohodnotnými členy. Zařazení projektové

vyučování by tak podle autorky mělo směřovat k přípravě žáků pro současné století, kdy dovednosti, které získají, mohou úspěšně ve svém životě aplikovat.

S rozvojem takových potřebných dovedností, které by žáci měli potřebovat pro uplatnění se v 21. století, upozorňují i autoři Krauss a Boss (2013). Zdůrazňují i to, že tyto dovednosti jsou jim poté užitečné v jejich dalších studijních krocích. Ty mohou dále uplatnit v budoucnu v rámci jejich zvolené profese. V rámci nabývání těchto dovedností si žáci rozvíjejí komunikační dovednosti, kritické myšlení, tvořivost a v neposlední řadě také spolupráci. (Krauss & Boss, 2013, s. 8) Autoři vnímají to, že právě dovednosti, které by měly být klíčové v rámci 21. století se dají rozvíjet právě v rámci projektového vyučování. Důraz by měl být kladen i na to, aby žáci dostávali příležitosti propojovat projekty s reálným životem, což jak víme stálo i na počátku vývoje projektového vyučování a snažili se o to i jeho samotní tvůrci. Důležitost k tomu příkládá i Stanley (2016). Stanley (2016) se ve své práci zajímá výstupy projektu, které mohou být rozmanité.

V rámci projektového vyučování se mi líbí pohled autorky Elliott (2020), která zdůrazňuje samotný prožitek jako důležitý klíčový faktor v rámci realizace projektového vyučování. Když něco žák prožije zanechá to v něm stopu daleko déle, než kdyby se mělo jednat o látku, která je mu předložena. V rámci toho, že to sám zažije se také učí a učení se pro něj stává tak daleko příjemnější. To tedy vytváří i pevný základ pro další vzdělávání žáků. Zdůrazňuje i fakt, že se nejedná o nějaký nový fenomén, který se v rámci školství uplatňuje, ale také odkazuje na Johna Deweyho, což máme opět provázanost s historickým kontextem projektového vyučování. Co ž souvisí i s tím, co autorka i opět připomíná. Jedná se o to, že žák by měl být schopný využít to, co se naučí ve škole i za jejími zdmi. Na tyto myšlenky jsem narazila již výše, kdy jsem zmiňovala historické vymezení projektového vyučování. Autoři Cooper a Murphy (2021) podotýkají i to, že ve školách se mnohdy soustředíme na to, co je přijatelné a výhodné pro nás, jako učitele potažmo dospělé, ale už se nedíváme na to, co by bylo lepší pro děti a studenty, kteří do škol chodí.

Podkapitola se tedy zabývala principy projektového vyučování, kde jsme si nastínili i samotnou úlohu učitele nebo dovednosti, které můžou žáci získávat. Autorka Elliott (2020) dále zmiňuje důležitost samotné přípravy na projekt jako takový. Musíme si také uvědomit, že jedním projektem to nutně končit nemusí. Zde to autorka přirovnává k životu jako takovému. Náš život také stavíme na projektech, kdy také skončíme jeden projekt, abychom mohli dalším projektem na něj navázat. Musíme jak v životě, tak ve škole projít určitým procesem, abychom se na projekt mohli dobře připravit. Je potřeba si udělat konkrétní

obrázek a uvědomit si, co vlastně od projektu sami očekáváme. V téhle souvislosti bych chtěla vyzdvihnout myšlenku autorky, která se zamýšlí nad faktem, že v podstatě celý náš život je založený na projektech. Zde to autorka dává do kontextu se samotnými žáky. Jako učitelé bychom přece žáky měli připravit na život i mimo školu. To by měl být náš cíl. A pokud je i náš život založen na různých, ať už větších, či menších projektech, měli by být i součástí školního života našich žáků. Projektové vyučování je tedy dle autorky Elliott (2020) unikátní cestou, jak se dají tyhle světy propojovat.

V rámci následné podkapitoly si představíme samotné kroky plánování projektového vyučování, kterými bychom se mohli v rámci přípravy a následné realizaci držet, případně se jimi inspirovat.

2.3 Proces plánování v projektovém vyučování

V předchozích řádcích jsme si představili projektové vyučování z pohledu současnosti, kdy jsme se zabývali jeho vymezením a principy. Již tedy víme, co je to projektové vyučování. Víme, nebo alespoň tušíme, co od něj můžeme očekávat. V této souvislosti se ale nabízí myšlenka, jak samotné takové vyučování naplánovat, aby to mohlo v rámci třídy fungovat. O tom bude pojednávat následující podkapitola.

Naplánovat správně a efektivně projektové vyučování může být problematickou záležitostí, která nás jako učitele může dostávat stresových situací. Jak podotýkají autoři Cooper a Murphy (2021), projektové vyučování se může pro některé jevit jako strašák, kterého se učitelé bojí. To dle mého názoru může souviset i s již výše uvedenými informacemi, a také se samotným naplánováním takové hodiny. V tom může spočívat i onen strašák. Pro učitele se to totiž nemusí jevit jako úplně ta nejjednodušší cesta a z toho důvodu se to může jevit jako poměrně složité a komplikované. Autorka Elliott (2020) tento názor podtrhává tím, když zmiňuje to, že ne vždy nám jde vše podle plánu. Což ostatně víme i ze svého vlastního života. Ne všechno nám jde hned a podle našich představ. A jiné to nebude ani v rámci samotného projektového vyučování. Nemusí nám to teda vyjít úplně hned v rámci prvního pokusu. Jsou věci, které se musíme naučit, abychom v tom byli doopravdy dobří a poté je dále zkoušet, a tím pádem se v nich i zdokonalovat. Někdy to chce ale značné úsilí a snahu, kdy to nesmíme hned na začátku vzdát. A podobně je to právě i s projektovým vyučováním, které nám nemusí jít přímo hned.

Autorka Elliot (2020) zmiňuje, že bychom se vůbec neměli bát pomoci, kterou na začátku budeme s velkou pravděpodobností potřebovat, než si sami projektové vyučování osvojíme

a naučíme se ho správně naplánovat. Jednotlivé kroky a rady, jak projektové vyučování můžeme naplánovat podávají všichni autoři lehce jinak. Nastíníme si tak některé kroky, které bychom v rámci projektového vyučování měli dodržovat, a které nám pomůžou náš projekt naplánovat a dotáhnout tak do zdárného konce. Za klíčové zde autorka Elliot (2020) považuje to, si vůbec uvědomit, co od daného projektu očekáváme, a čeho chceme samotným projektem dosáhnout. Což samozřejmě souvisí s tím, co chceme, aby se žáci naučili. Nesmíme přitom opomenout to, z čeho projektové vyučování původně vycházelo, a jaký byl původní záměr. A sice, že má vycházet z reálných zkušeností, které žák sám zažije, se kterými se může setkat v reálném světě, za zdmi školy. Tohle jsou přesně ty myšlenky, ze kterých vycházeli již zakladatelé projektové metody a potažmo projektového vyučování, a které jsme si již nastínili v předchozí kapitole 1 – Historický kontext projektového vyučování. Tohle byl přesně jejich původní záměr, se kterým jsme se tedy setkali v úvodu práce. Žáci by se tak měli zabývat nějakým problémem, který, jak již víme, by měl být z reálného života. Jejich úkolem by bylo jej vyřešit.

Učitel by si tak měl položit několik zásadních otázek, které mu pomůžou v začátcích a v rozjetí jeho projektu. Příprava učitele na realizaci projektového vyučování by na základě doporučení autorky Elliott (2020) měla proběhnout v prvních dvou základních krocích. Náš samotný projekt by měl vymezovat určité normy. Jestliže budeme směřovat náš projekt do konkrétní oblasti, měli by být žáci s touto oblastí seznámeni a vědět, jak to v dané oblasti chodí a funguje, jinak nedokážou pojmout jejich projekt tak, jak by měli. A to z jednoho prostého důvodu. Protože nebudou správně a do hloubky rozumět dané oblasti, o které projekt pojednává nebo se o ni opírá. Po této fázi následuje samotné stanovení otázek, které si za účelem našeho projektu musíme vymezit. Otázky budou odrážet to, co po žácích budeme požadovat. Tohle jsou tedy dva základní kroky, které bychom jako učitelé měli promyslet jako první, než začneme se samotnou realizací projektového vyučování.

Autoři Cooper a Murphy (2021) ve své publikaci také zmiňují podobné zahájení projektu, kdy si učitel musí důkladně promyslet prvotní kroky. V jejich případě se jedná o body, které bychom neměli v rámci vymezení našeho projektu opomínat. Autoři Cooper a Murphy (2021) také jako Elliott (2020) zmiňují samotné žáky. Na ně bychom neměli zapomínat ani v samotném úvodu, kdy se nám projekt rodí. Na jejich názoru a myšlenkách o tom, co si myslí záleží a mělo by se to promítnout i do samotného projektu. Na to jsem se doptávala i v rámci samotného výzkumu, kdy mě zajímal pohled učitelů na to, zda žáky hned z úvodu do projektu zapojují. O tom ale až v praktické části práce. Proto bychom je měli zohlednit

a brát na ně zřetel. Má to být přece jejich projekt. Dalším krokem by mělo být vytyčení projektu okolo nějakého konkrétního procesu. Důkladně bychom si také měli promyslet, co chceme, aby si žáci z projektu odnesli, což zmiňovala i autorka Elliott (2020). A v neposlední řadě bychom se měli dle autorů zaměřit i na hledání inspirace, která může vycházet například i z akademických norem. Zdůrazňují ale to, že není rozhodující, kde jako učitelé začneme. Jako stěžejní zmiňují tři pilíře, které v sobě nesou počátek a ukončení projektu, jeho problém a výsledný produkt. Tak nějak to vyhází i z logického uvažování a toho, co již o projektové výuce bylo v práci řečeno. Víme, že výsledkem by měl být nějaký produkt, který žáci vytváří. Výsledný produkt poté odráží samotnou práci žáků. Je v něm patrná jejich snaha. Také již víme, že projekt by v sobě měl nést určitý problém, který žáci řeší, kterým se zabývají, a který chtějí vyřešit.

Poslední krok, který zmiňují autoři Cooper a Murphy (2021) pojednává o otázkách, které by žáky měli nasměrovat k určitému cíli. Vést je k určitému poznání a provázet je samotným projektem. To, co bychom si měli odnést je to, že daných pilířů se nemusíme striktně držet. Také se nám nemusí poštětit je mít všechny v rámci projektu obsažené. Je ale dobré nad nimi přemýšlet a zhodnotit, co se nám nejlépe do našeho projektu hodí, a s čím bychom tak měli operovat. Pilíře tedy můžeme dle autorů mezi sebou dále kombinovat a propojovat na základě našich aktuálních potřeb a na základě potřeb samotného projektu. Dle autorů je ale důležité si uvědomit to, čeho vlastně chceme dosáhnout a k čemu naše práce má směřovat. Dohromady to pak utváří ucelený celek. Na to navazuje i Elliot (2020), která zmiňuje důležitost samotných prvotních otázek, které náš projekt mohou rozběhnout. Dodává, že jakmile jsou nám známy naše počáteční otázky je možné tvořit s žáky celkový obrázek našeho projektu, protože takto si nastíníme to, kam chceme směřovat.

Elliott (2020) přichází dále s vymezením jednotlivých kroků, jak směřovat dále v rámci úspěšného úvodu, který je již za námi. Náš projekt musíme s žáky nějakým způsobem zahájit, což je pochopitelný krok. Nemůžeme začít jen tak. Vymezením jednotlivých kroků jde v závislosti s naším stanoveným tématem, které si stanovíme. Můžeme zde zahrnout i návštěvu nějakého konkrétního podniku, kam bychom s žáky mohli jít na exkurzi. Na základě toho se poté odvíjí další kroky, které se musí dodržet. Tyto kroky nás mohou následně posouvat kupředu. Jedná se o otázky, které nám po návštěvě vyvstanou na mysl a utváří právě ty základní, prvotní otázky, na kterých můžeme stavět. Na to navážeme vytyčením toho, co by nás ještě zajímalo, a co bychom měli ještě zjistit. Začneme to jako lešení stavět na sebe a propojovat do větších, ucelenějších celků. Následně můžeme navázat

již výzkumem, kdy začneme sbírat a shromažďovat informace, která jsou pro nás v tuhle chvíli zásadní a důležité a vystávají nám jako podstatné. V tomto kroku bychom ale neměli žákům hned předat všechny informace, které se projektu týkají. Měli by se totiž sami snažit získat informace a být schopni je dokázat vyhledat. Samotné shromažďování informací by žáky mělo vést k následné nezávislosti a samostatnosti, ke které by měli být vedeni. To by mělo být následováním krokem, kdy se žáci zaměří na samotnou tvorbu výsledného produktu, který jim má vzniknout, a který tak začnou již vytvářet. V rámci tvorby naváží na všechny již předešlé kroky, ze kterých budou vycházet. V rámci této tvorby by učitel měl žáky motivovat k práci. Měl by si například dobře zformulovat doprovodné otázky, kterými jejich práci bude doprovázet. Následný krok by měl pojednávat o celkové přípravě a zkoušce, která je předskokanem skutečného prezentování projektu. Zkouška by se měla odehrát několik dní před samotným výsledným prezentováním. Žáci si v rámci této zkoušky mohou nacvičit a vyzkoušet prezentování a zkusit si, jak se jim bude vystupovat před publikem. I zde můžeme zařadit zpětnou vazbu. Tak zjistíme, co je v případě nutnosti potřeba ještě zlepšit. Na to navazuje samotná konečná prezentace a vyhodnocení. Autorka Elliott (2020) zdůrazňuje, že by žáci měli dostat prostor na vstřebání samotné práce a poté mít prostor to sami vyhodnotit, kdy tedy proběhne jistá forma sebereflexe.

Jednotlivým krokům se dále věnovali i autoři Cooper a Murphy (2021), dle nich by tedy prvním krokem, který vede k samotnému projektu mělo být jeho naplánování. Do tohoto kroku by spadalo i samotné promyšlení názvu projektu, ale i samotné vytváření otázek, které projekt budou, stejně jako v předešlém příkladu, doprovázet. I zde je zmínka o počátečních neboli základních otázkách, které si musíme již od začátku pokládat. Otázky by měly odrážet to, co se žáci mají v rámci projektu naučit. Jsou tedy odrazem toho, co si mají z projektu odnést. Autoři Cooper a Murphy (2021) udávají i to, že stanovené otázky by měli být žákům viditelné na očích. To je důležité z toho hlediska, že se k nim mohou následně vracet a kontrolovat si tak jednotlivé kroky své práce. Krok v sobě zahrnuje i samotný cíl projektu, ke kterému budeme směřovat. Tedy to, čeho chceme dosáhnout. Následuje krok o plánování odhadů, k čemu můžeme dojít. Třetí krok poté v sobě nese to, jak bychom žákům měli předat potřebné informace. Tedy jak jim předat určitou látku, kterou chceme, aby se žáci naučili. Zde spadá také samotná zpětná vazba a zhodnocení projektového vyučování. Probíhá tedy nějaká forma reflexe. Dalším bodem, který je zahrnut v tomto kroku je pak nějaká forma zveřejnění výsledků, ke kterým žáci došli na základě své práce. Může se jednat jak o samotný průběh, který učitel nějakým způsobem zaznamenal a zreflektoval, ale samozřejmě i o

samotný výsledný produkt, který žáci vytvořili. Autoři Cooper a Murphy (2021) zdůrazňují jednu podstatnou myšlenku, která je dle mého názoru jedna z těch zásadních. Jako učitelé bychom neměli zapomínat na samotné žáky. Proto je důležité i je samotné zařadit do samotného plánování a utváření tak jednotlivých kroků projektu, i když to nemusí být úplně jednoduché. Myslím si, že to bude mít i celkový pozitivní dopad na žáky samotné. Důležité je poté vést se žáky i rozhovor, ve kterém bychom získali potřebnou zpětnou vazbu a mohli tak zreflektovat celkový průběh projektu.

Elliott (2020) dále k plánování projektového vyučování udává své vlastní postupy, kterými lze projektové vyučování naplánovat. Zde vkládá velkou váhu brainstormingu, který si autorka rozděluje do čtyř kategorií nebo bychom mohli říct fází. V rámci nich poté dochází k postupnému naplánování jednotlivých kroků projektového vyučování. Plánování projektu autorka přirovnává k celkovému plánování výuky, se kterou máme zkušenosti. Zde víme, že každý pedagog k tomuto kroku přistupuje trochu jinak, kdy každému například vyhovuje jiný styl plánování. V rámci projektového vyučování to může být velice podobné. Každý z nás máme jiné postupy v rámci plánování výuky, potažmo samotného projektového vyučování. Autorka Elliott (2020) z toho důvodu připomíná i to, že nemůžeme použít nějakou univerzální šablonu na základě, které bychom mohli plánovat a udělat na základě toho každý náš projekt. To ale neznamená, že se nemůžeme inspirovat. Pomocí brainstormingu si můžeme utřídit myšlenky a naplánovat si tak jednotlivé naše další kroky. Je ale pochopitelné, že tento způsob nemusí vyhovovat všem učitelům. Smith (2018) také v rámci plánování uvádí užití brainstormingu, kdy navíc uvádí i užití plánovače v podobě kalendáře. Jak podotýká tohle se dá využít v rámci přípravy jakékoliv vyučovací hodiny. Dále dodává, že právě plánování projektu je vůbec ten největší základ a musí být proveden důkladně. Elliott (2020) dále pokračuje s tím, že jako první fází je vypsání si toho, co si představujeme, že budeme naše žáky učit. Na tomto základě navážeme tím, že si vypíšeme to, jak by to vypadalo ve skutečném světě, což je pojem, který se s projektovou výukou hodně spojuje. Na to naváže právě část samotného brainstormingu v rámci které, se pokusíme vypsát jednotlivé domněnky, které by se nám v rámci projektu mohly přihodit a stát. V posledním čtvrtém kroku bychom se pak podle autorky měli zaměřit na fakta, potažmo výzkum, který jsme si my sami již udělali předem. Na tomto základě můžeme začít stavět. Můžeme si tak potvrdit i to, co již víme o dané oblasti.

Autoři Larmer, Mergendoller a Boss (2015) ještě zmiňují důležitost i toho, že by měl být projekt dotažen do jeho zdárného konce. Což znamená, že bychom se jako učitelé neměli

zaleknout, když se v rámci realizování něco nevydaří podle předem naplánovaného postupu. Měl by také být zrealizován správně, jinak hrozí to, že se mine svou efektivitou a celkovým účelem, který měl původně mít. Dodávají to, že na jeho základě by se žáci mohli učit dovednostem, které využijí nejenom v rámci jejich dalšího vzdělávání, ale také v samotném životě, a to si myslím, že byla i původní myšlenka projektového vyučování. Na tomto základě autoři doufají, že by se mohlo projektové vyučování šířit čím dál do více tříd, kdy ho bude používat i více učitelů.

Myšlenky zahraničních autorů bych v této souvislosti ráda doplnila o tuzemskou autorku, která se zabývala ve své publikaci vymezením toho, jak by projektové vyučování mělo vypadat, a jaké kroky by mělo obsahovat. Respektive to, co tvoří ty nejdůležitější momenty samotného projektového vyučování. Autorka Skalková (2007) na to ve své publikaci nahlíží z pohledu čtyř základních kroků, které by se v projektovém vyučování měly objevit. V projektovém vyučování by se měla objevit situace, se kterou se dokážou ztotožnit a je jim tím pádem i blízká. To souvisí i s tím, že takto vzniklá situace se posléze začne jevit pro žáky jako skutečným problémem, který chtějí sami od sebe vyřešit. Narážíme tedy opět na situace, které jsem sepsala již výše. Dále zde musí proběhnout jistá forma diskuse. V rámci té se probírají možnosti pro řešení daného problému, dané situace. Zde by měla proběhnout formulace otázek, které by posléze měli samotní žáci začít řešit. Následuje poté samotná činnost, díky které začne probíhat samotné řešení stanoveného problému. V této části realizace by již mělo být známo to, kdo jakou činnost bude vykonávat, a kdo má jaký úkol na starosti. No a po úspěšném zdolání všech těchto kroků by měl následovat závěr, ve kterém by mělo dojít k představení výsledků, výsledného produktu, ke kterým žáci došli. V rámci poslední části by měl být prostor i na samotné zhodnocení projektu a opět tedy užití jisté formy reflexe.

Na samotné hodnocení projektů bych ráda navázala v následující podkapitole, které se bude více do hloubky věnovat této problematice.

2.4 Proces hodnocení v projektovém vyučování

Kapitolu uzavřeme podkapitolou, která se bude věnovat hodnocení projektů. Pohledy na hodnocení projektového vyučování mohou být různé. Já se budu opírat o autory Elliott (2020) a Cooper a Murphy (2021), kteří dle mého názoru o hodnocení v rámci projektové výuky přemýšlejí dosti podobně a zároveň se mi jejich pohled na danou problematiku zamlouvá. Dále se opírám o autorku Skalkovou (2007), která s hodnocením v rámci

projektového vyučování také pracuje. Elliott (2020) udává myšlenku, že hodnocení a udělení konkrétní známky by nikdy nemělo být jen o tom, že se zapíše známka do systému a tím to pro všechny zúčastněné končí a je to považováno za hotovou věc. Zároveň si ale autorka uvědomuje to, že učitelé musejí nějak známkovat a získávat známky. Skalková (2007) se na hodnocení v rámci projektového vyučování dívá tak, že by se nemělo hodnotit klasickou známkou. Poukazuje na důležitost samostatnosti, kterou musejí žáci během realizace prokázat, a která by se měla projevit ve všech částech projektu. Zhodnocena by měla být i celková práce, kterou žáci v rámci přípravy a realizace do projektu vložili. Do hodnocení by dle autorky měli vstupovat i samotní žáci, které posléze doplní učitel o poskytnutí slovní zpětné vazby. Měla by zde tedy proběhnout jistá forma sebereflexe. Zohlednit by se měla poté i jednotlivá činnost žáka v rámci skupin. Autoři Cooper a Murphy (2021) s udělením známek jako formu hodnocení projektového vyučování moc nesouhlasí a spíše jako velký potenciál vidí v udělení zpětné vazby, která by probíhala bez toho, aniž by byla udělena známka. Ve zpětné vazbě učitel svému žákovi předá všechny potřebné informace o jeho práci na daném projektu. V rámci toho může také nastínit, kam by měli směřovat jeho další kroky. Také mu může případně ukázat směr, jak se tam může krůček po krůčku dostat. Také jako důležitý prvek v rámci hodnocení berou to, že by měl být žákům umožněn prostor na jejich sebehodnocení. Také zde tedy narážíme na sebereflekující činnost žáků. V další řadě by dle autorů měl být žákům umožněno, aby mohli hodnotit svou práci navzájem mezi sebou. Tím se i sami žáci učí vyjadřovat svůj názor a předkládat své názory ostatním. I tohle může být užitečnou formou hodnocení daného projektového vyučování. Ovšem i Cooper a Murphy (2021) přiznávají to, že známky se mohou udílet i v rámci projektového vyučování, pokud je to vyžadováno samotným učitelem. S tímto tedy nacházíme shodu s autorkou Elliott (2020). Dodávají ale to, že by rozhodně neměla být opomenuta zpětná vazba, která by se uskutečnila před samotným udělením známky. Žák by měl být tedy přesně informován, za co a proč danou známku získal. Tím by proběhla forma reflexe celkové práce na projektu a také společné ohlédnutí na práci, kterou udělali. Ovšem samotná známka by rozhodně neměla být tou nejdůležitější součástí projektového vyučování.

Elliott (2020) se dále pozastavuje nad udělením známek v rámci skupin, ve kterých ve většině případů projektové vyučování probíhá. Autorka Elliott (2020) se skupinovým hodnocením a udělením známky v rámci skupiny moc nesouhlasí. A důvodů může být hned několik, které nás mohou i sami napadnout. Dle mého názoru samotné hodnocení je už samo o sobě dosti komplikovanou záležitostí a hodnotit v rámci skupiny mi přijde ještě problematičtější. Z jejího pohledu jí udělení známky v rámci skupiny nepřipadá adekvátní. Jak i my sami

víme, a jak podotýká i samotná autorka, ne všichni pracují stejně s vynaložením stejného úsilí v rámci jedné skupiny. Někdo může být ten, kdo udělá veškerou práci sám, někdo jen přihlíží a poté sklízí úspěch s ostatními členy skupiny. Na místo toho bychom se tedy dle autorky, měli zaměřit spíše na individuální dovednosti a schopnosti našich žáků. Tady to můžeme i krásně propojit právě s výše uvedenou zpětnou vazbou, kterou každému žákovi můžeme udělit zvlášť. Autorka se dále pozastavuje nad samotným výsledným produktem, který by měl být, tedy popřípadě i tím, co je hodnoceno, a co je součástí onoho hodnocení. Ale co samotný proces a jednotlivé myšlenkové pochody žáků, které k tomu výslednému produktu vedly? Autorka Elliott (2020) zmiňuje to, že v rámci realizace projektového vyučování bychom neměli opomíjet test, které nemusejí být vždy na škodu. To se může jevit poměrně nešťastně anebo na mě to tak alespoň působilo. Ovšem samotný test by měl vždy vycházet z toho, co si v rámci projektového vyučování samotní žáci osvojili a tedy to, co by si z něj měli na jeho zdárném konci odnést. Ale takový test můžeme pojmout i zábavnější formou než klasický kus papíru. V současné době máme díky moderním technologiím více možností, jak takový test zrealizovat, takže to můžeme pojmout i zábavnější formou, která bude bavit i samotné žáky. V závěru bych propojila myšlenky všech autorů do toho, co pokládají za nejdůležitější, a co by mělo být v rámci hodnocení projektového vyučování primární. Jedná se o zpětnou vazbu, která by rozhodně neměla být opomíjena a měla by být v rámci hodnocení na první příčce.

Projektové vyučování tedy není úplnou novinkou na poli školství. Má historické ukotvení, ze kterého můžeme čerpat i dnes. Tím jsme si tedy nastínili současný pohled na projektové vyučování. Seznámili jsem se s rolí učitele, ale i jednotlivými kroky, kterými se v rámci realizování projektu můžeme držet a inspirovat se jimi.

2.5 Shrnutí

V následující kapitole jsem se zabývala projektovým vyučováním, kdy jsem se snažila o jeho vymezení. V této kapitole jsem se snažila nastínit, co to projektové vyučování vůbec je, kdy jsem se na něj podívala očima vícero autorů. Hlavní část zde právě tvoří autoři zahraničních publikací jako je například Ross Cooper a Erin Murphy nebo Lori Elliott, kteří na projektové vyučování nahlízejí aktuálním pohledem. V rámci definování toho, co to vůbec projekt je, jsem narazila na to, že projektové vyučování můžeme vnímat z různých úhlů pohledu, kdy je rozpor mezi tím, jestli se jedná o metodu, či organizační formu. Jako definici jsem použila ve své práci právě tu od Syslové a Štěpánkové (2019), které se přiklání k tomu, že se jedná o metodu. Dále jsem vymezila v kapitole jednotlivé kroky,

keré projektová metoda měla následně obsahovat na základě Čapka (2015). Pohled na projektové vyučování se ale poměrně liší v zahraniční literatuře. Zatímco u nás moc autorů, kteří by se projektovým vyučováním zabývali nenajdeme, a když už ano, jedná se literaturu, která není příliš aktuální. V zahraniční literatuře naproti tomu můžeme najít zmínky o projektovém vyučování z daleko aktuálnějšího pohledu a aktuálnější situace. Toho jsem využila, když jsem se snažila o současné vymezení projektového vyučování. Ze zahraniční literatury jsem uvedla jednotlivé kroky, které by projektové vyučování mělo obsahovat, kdy by nejvíce byla sympatická práce Lori Elliott (2020). Kapitola se dále zabývala problematickou otázkou, zda hodnotit, či nehodnotit projekt, a pokud ano, tak jakým způsobem. Cooper a Murphy (2021) například doporučují v rámci známkování dílčích částí, ze kterých se poskládá výsledná známka. Dodávají ale také to, že se ke známkách v rámci projektového vyučování moc nepřiklání a spíše je pro ne primární poskytnutí zpětné vazby. S touto myšlenkou souhlasím a myslím si, že právě zpětná vazba pro každého žáka je důležitá. A to i z toho důvodu, že pokud bychom samotný projekt známkovali, tak by každý žák měl vědět, za co konkrétní známku dostal. Kapitola také odkazuje na předchozí kapitolu, která pojednávala o historickém kontextu projektového vyučování. V rámci kapitoly se následně objevují podkapitoly, které se zaměřují na celkové vymezení projektového vyučování. Následuje podkapitola pojednávající o principech projektového vyučování, kdy na ni navazuje podkapitola o samotném plánování. Zde jsem nastínila kroky, které by projekt měl obsahovat, a kterými se můžeme řídit v rámci jeho plánování. Poslední podkapitola poté pojednává o hodnocení projektů. Následně bych volně přešla na třetí kapitolu, která se zabývá předmětem hudební výchovy a jejím didaktickým vymezením.

3 PŘEDMĚT HUDEBNÍ VÝCHOVA V PRIMÁRNÍ EDUKACI

V předchozích kapitolách jsem se věnovala projektovému vyučování, kdy jsem nezapomněla zmínit historii, ale ani jeho současné ukotvení. V následující kapitole bych se ráda zaměřila na samotný předmět hudební výchovy a na jeho didaktické ukotvení. Než nahlédneme na samotnou hudební výchovu a její ukotvení v českém školském systému, podíváme se nejdříve obecně na hudbu. Hudba, která by měla být důležitou součástí samotného předmětu hudební výchova.

Koster (2014) zmiňuje hudbu jako důležitou součást života dětí. Je naší součástí už po celá staletí a má velký vliv na naši emocionální stránku. Také nás doprovází již od našeho dětství, což zmiňuje i samotný autor. Zmiňuje totiž myšlenku, že dětem bychom hudbu neměli odpírat, ale naopak by je měla provázet již od útlého věku. Samotná hudba totiž může pomáhat dětem se dále rozvíjet a růst. Toto stylizování hudby se nám může zdát úsměvné, ale autor nepopírá vliv hudby na náš mozek. Na základě hudby se děti mohou rozvíjet v několika oblastech. Převažujícími oblastmi jsou hlavně oblast sociální či emocionální. Autor uvádí i pozitivní dopady hudby na celkové utváření jazykových schopností. Na základě hudby se tak děti mohou učit jak svůj mateřský jazyk, tak také druhý jazyk. Tyto myšlenky opírá autor o Scrippse (Scripps, 2002 in Koster, 2014), kdy autor zmiňuje pozitivní dopady hudby na osvojování si cizích jazyků. V hudbě jde také o samotný poslech hudby, který ovlivňuje děti od útlého věku a může se tak podílet na dalším rozvoji jazykových dovedností u dětí. Můžeme to brát také jako určitý vhled do různých dob a kultur, se kterými se tak dítě může seznamovat. I Čapek (2015) zmiňuje to, že hudba a hudební texty mohou mít pozitivní vliv na rozvoj a učení se právě cizích jazyků. Autor také nastiňuje využití právě hudby v rámci realizace projektového vyučování. V této souvislosti se pozastavuje nad samotnou rozmanitostí a flexibilitou daných činností, které mohou v rámci projektového vyučování v rámci hudebních činností vznikat.

Hudba nás tedy doprovází prakticky celý život již od našeho narození. Jak se ale k hudbě staví samotná škola? Zde bych zmínila autory Sedláka a Váňovou (2013), kteří zmiňují to, že v rámci hudební výchovy na základních školách, potažmo na prvním stupni, by se měly rozvíjet určité dovednosti, které se zde mohou v rámci nejrůznějších hudebních činností rozvíjet. Mezi takové dovednosti autoři Sedláka a Váňovou (2013) řadí například dovednosti sluchové, rytmické, pěvecké, intonační, nástrojové, hudebně pohybové, hudebně tvořivé s poslechové. Podobně na rozvoj hudebních dovedností nahlíží i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017).

A jaké je tedy ukotvení hudební výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání? České školství procházelo řadou změn a také reformou, která zformulovala české školství. Reformou českého školství se zabýval také Drábek (2006) v článku do časopisu *Hudební výchova*. Ve svém článku se zabývá ukotvením hudební výchovy v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Z jeho pohledu by měla být hudba pro žáka specifickým prostředkem, který by mu sloužil pro komunikaci. Hudební výchova by měla být tedy zaměřena na to, aby byl žák schopný hudbě porozumět a vnímat ji. Mimo jiné nastiňuje i to, v čem byla reforma důležitá, a to právě i z pohledu na hudební výchovu. Tento nový pohled obsahoval i to, jak se zde mohou promítat společenské tendence. Jak nastíním i níže, otázkou se stávalo i samotné propojení teorie a praxe, tedy propojování dějin hudby s praktickou činností. Na tyto myšlenky navazuje i Charalambidis (2006) ve stejnojmenném vydání časopisu, který se zabývá již konkrétně Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, ve kterém udává základní otázky, na které nám Rámcový vzdělávací program může odpovědět, ale zároveň se zde poukazuje na fakt, že samotné zodpovězení otázek nestačí. Za důležitého hybatele změny jsou vždy považováni samotní lidé. V tomto případě tedy pedagogové a jejich konkrétní přístup, se kterým k samotné hudební výchově přistupují. Změna se tedy nestane ze dne na den, musí se odehrát i v nás samotných. Můžeme v současné době zreflektovat, jak se to od doby vydání článku povedlo případně nepovedlo, a jestli ta požadovaná změna byla naplněna či nikoli. Ve svém článku autor poukazuje na důležitost samotného prožitku z hudby a na radost, kterou by žák měl cítit. Mělo by mu být umožněno poznat hudbu ve všech jejích aspektech. Přičemž autor pokazuje i na to, co je obsahem samotné hudební výchovy. Jedná se o samotné hudební činnosti. Učitel má taky volnější ruku a není striktně svazován.

Z psychologie víme, že dítě se vyvíjí, prochází různými stádii vývoje a utváří se a formuluje se jeho osobnost. Svůj vývoj má i hudba v životě jedince. Pokud bychom se měli zaměřit pro nás primární kategorii dětí, tedy žáků prvního stupně základní školy, mluvili bychom, dle autorů Sedláka a Váňové (2013) o mladším školním věku. Tato kategorie dětí je započata právě nástupem žáka na základní školu. Pro žáka je to důležitý milník, ve kterém dochází k jeho dalšímu rozvoji. Na to poukazují i autoři v rámci samotného vlivu hudby, potažmo hudební výchovy. Autoři Sedláka a Váňové (2013) poukazují na to, že jestliže je hudební výchova vyučována kvalitně, může u žáků rozvíjet jejich další hudební rozvoj. Také může mít celkový pozitivní dopad i na celkovou psychickou stránku žáků. Autoři dále poukazují na to, co jsme si již nastínili a sice, že v rámci školní hudební výchovy by mělo docházet k všestrannému hudebnímu rozvoji. Na hudbu bychom tak měli nahlížet ze všech možných

úhlů, které mohou být i velmi různorodé. Jejich další rozvoj ale závisí již na předchozích zkušenostech žáka. Jedná se tedy o jeho zkušenosti, které si vytvářel před nástupem na základní školu. Zde tedy může sehrát roli dle autorů i to, jak probíhalo předškolní vzdělávání dítěte. Zde totiž může dítě nasbírat své hudební zkušenosti, které bude následně rozvíjet po nástupu do primárního vzdělávání, a na kterých mi jako učitelé můžeme dále stavět a navazovat. Dle autorů Sedláka a Váňové (2013) dokáže žák při nástupu do primárního vzdělávání, vybavit si jednoduché melodie či písničky, které zná třeba již z mateřské školy, či domova. Autoři nezapomínají ani na rozvoj hlasu, který se v tomto období dále rozvíjí. Pokud jsou hodiny hudební výchovy naplněny dobře a jsou dobře vedeny ze strany samotného učitele, dochází také k rozvoji hudební tvořivosti u žáků. Zde si myslím, že záleží také hodně na samotném vyučujícím hudební výchovy a jeho celkového přístupu k hudební výchově. Pokud přístup učitele není adekvátní a jeho samotného tyto hodiny nebaví nemůže to, dle mého názoru, bavit ani samotné žáky.

V rámci kurikula a hudební výchovy se také o tuto problematiku zabývali autoři Michele Kaschub a Janice Smith (2014). Zaměřili se hlavně na kurikulum a jeho zaměření se na dovednosti, kterými by měl učitel hudební výchovy disponovat tak, aby mohli být profesionály a mohli se plně podílet na životě dané školy. Po tomto úvodu bych se ráda tedy zaměřila na předmět hudební výchovy a jeho didaktické vymezení, kdy si představíme i kategorii takzvaných expresivních oborů, do kterých hudební výchova spadá.

3.1 Didaktika hudební výchovy

V úvodu kapitoly jsme se zabývali obecným úvodem do předmětu hudební výchova. Než nastíním rozvoj didaktiky hudební výchovy je pravděpodobně na místě si vytyčit to, co jsou to oborové didaktiky. Autoři Stuchlíková a Janík et al. (2015) uvádějí to, že samotná oborová didaktika je směřována k vyučování, kdy důležitou roli sehrává samotný obsah. Následný obsah pak přináší všeobecný smysl do vzdělávání. Jestliže ale tomu má takto skutečně být je zapotřebí, aby byl dobře metodicky zařazen do samotného procesu vyučování a také samotného učení. Jak autoři naznačují oborové didaktiky procházely svým vývojem a nejinak tomu bylo i u didaktiky hudební výchovy.

Hudební výchovu najdeme v Rámcovém vzdělávacím programu (2017) pro základní vzdělávání ve vzdělávací oblasti Umění a kultura, kde se nachází spolu se vzdělávacím oborem výtvarná výchova. Hudební výchova má za úkol žáky seznámit s hudebním uměním, ale také směřuje k samotnému vnímání hudby. Jedná se i o rozvoj estetičnosti, potažmo

estetického vnímání. Je postavena na čtyřech činnostech, které by žáky měly seznamovat právě s hudebním uměním. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017) uvádí, že se jedná o činnosti vokální, hudebně pohybové, instrumentální a v neposlední řadě o činnosti poslechové, které se tak u žáků mohou v rámci hodin hudební výchovy rozvíjet. Uvedené činnosti by tedy měly být součástí hudební výchovy a měly by směřovat k rozvoji žákovské hudebnosti, kdy se ale nesmí opomíjet individuálnost každého žáka, kterého budeme mít ve třídě. I z vlastní zkušenosti vím, že ve třídě budeme mít žáky odlišné, kdy každému půjde na jiné úrovni něco jiného. Právě na to klade důraz i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017). Ten dále zmiňuje to, že schopnosti, které žák získá může uplatňovat prostřednictvím hudebních dovedností, mezi které RVP ZV (2017, s. 81) řadí například dovednosti sluchové, pěvecké, rytmické či hudebně pohybové, které si opět žák může osvojit v rámci předmětu hudební výchova. Činnosti poté směřují ke konkrétním činům, kdy žák rozvíjí své pěvecké dovednosti, učí se hrát na hudební nástroje, nebo se učí různým tanečním dovednostem. Opět bude ale záležet na samotném učiteli, jestli se na tohle bude sám ve svých hodinách zaměřovat. RVP ZV (2017) poté dále směřuje na výše zmíněné činnosti, kdy podává výčet toho, co by mělo být jejich konkrétním obsahem.

V rámci vokální činnosti by se podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2017, s. 81) mělo jednat hlavně o práci s hlasem. Žák se snaží tedy svůj projev obohatit a nějakým způsobem kultivovat. Kultivace by se přitom neměla týkat pouze projevu čistě pěveckého, ale zahrnuje v sobě i celkovou komunikaci žáka a jeho následného projevu. V rámci instrumentální činnosti se poté žák učí hře na nějaký hudební nástroj, hudebně pohybové činnosti směřují poté žáka k tomu, aby dokázal hudbu vyjádřit případným pohybem, jako je například tanec, kdy mohou sestavit choreografii na konkrétní hudební skladbu. A poslechová činnost se snaží žáka naučit aktivně samotnou hudbu vnímat. Na základě toho bude žák například schopný hudbu svými možnostmi interpretovat.

Čapek (2015) podotýká i to, že učitel má prakticky v současné době spoustu možností, jak může s hudbou pracovat a žákům ji interpretovat a nemusí mu k tomu sloužit pouze předmět hudební výchova. Naráží totiž na to, že hudbu můžeme propojit s různými předměty, a to v kontextu právě probírané látky. Na to jsme se ostatně zaměřovali i v rámci našeho výzkumu se spojením s projektovým vyučováním. Může tím tedy docházet k celkovému estetickému citění, které souvisí i s kreativní schopností. Za plusový bod bychom mohli označit to, že žák se prostřednictvím hudby může učit, kdy samotné učení je podbarvené prožitkem, který si s tím žák sám spojí. Na Rámcový vzdělávací program navazují i autoři Slavík & Nedělka et al. (2015), kteří hudební výchovu zařazují mezi takzvané expresivní

obory. Tím navážeme v následující podkapitole, kde se právě expresivním oborům budeme věnovat více do hloubky.

3.2 Hudební výchova jako expresivní obor

V rámci rozvoje didaktiky hudební výchovy uvádějí autoři Slavík & Nedělka et al. (Slavík & Nedělka et al., 2015 in Stuchlíková & Janík et al., 2015) v souvislosti s hudební výchovou termín expresivní obory, do kterých se řadí obory, které řadíme do skupiny esteticko-výchovných předmětů. Jedná se tedy o předměty, které jsou založené na umělecké složce. Právě zde by spadala i samotná hudební výchova. Autoři Slavík & Nedělka et al. (Slavík & Nedělka et al., 2015 in Stuchlíková & Janík et al., 2015) uvádějí to, že jsou zacílené na samotné osobnosti žáků. Snaží se tak o další rozvoj jejich identity, a to vše na pozadí dané společnosti.

Tyto obory jsou převážně postaveny na tvořivé činnosti žáků, kde můžeme v pozadí nalézt i metaforické vyjadřování. To se promítá do samotné hudební složky, ale nalezneme ji samozřejmě i ve výtvarné výchově. Autoři Slavík & Nedělka et al. (Slavík & Nedělka et al., 2015 in Stuchlíková & Janík et al., 2015) dále pracují s termíny exprese a reflexe, které s danou problematikou také souvisejí. S expresí pracoval dopodrobna autor Goodman (Goodman, 2007 in Slavík & Nedělka et al., 2015). Právě zde můžeme spatřovat i ono výše zmíněné metaforické vyjádření, se kterým zde pracujeme. Důraz je také kladen na to, aby se s ní didakticky dále pracovalo. Co se týče druhého termínu, se kterým autoři nadále pracují, se týká celkové znalostní složky. To znamená, že nám poskytuje určitý znalostní základ a představu, která se týká daného díla. Rozvojem celkové umělecké složky se zabýval i Slavík (Slavík, 2009 in Průcha, 2009). V tuto chvíli se ale nechci do hloubky zabývat uměleckým školstvím, protože to není mým hlavním záměrem v této práci. Chtěla bych pouze zmínit, jak na umělecké obory ukotvené na základních školách nahlíží i jiný autor. Autor Slavík (Slavík, 2009 in Průcha, 2009), jak již i my sami víme, nastiňuje propojenost uměleckých oborů do vzdělávací oblasti umění a kultura. Ta v sobě nese jak výtvarnou výchovu, tak samotnou hudební výchovu, což jsme si již nastínili výše.

Dle mého názoru spojení expresivních oborů vybízí přímo k propojení s projektovým vyučováním. Jedná se o umělecky založený předmět, na jehož základě by se dala dle mého názoru připravit projektová výuka.

3.3 Shrnutí

Třetí kapitola pojednávala o předmětu hudební výchova, kdy jsem se zabývala jejím samotným didaktickým ukotvením. V úvodu kapitoly začínám obecnými informacemi a vůbec uvedením celého tématu, kde lehce zmiňuji i psychologické hledisko hudby, které má další vliv na celkový vývoj dítěte. Následně přecházíme volně k podkapitole, která pojednává již konkrétně o didaktice hudební výchovy. Zmiňuji zde také samotný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017), kde jsem se snažila vymezit postavení předmětu hudební výchova. Po ukotvení hudební výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání následuje podkapitola, která se zabývá expresivními obory. V podkapitole je nastíněno to, co jsou to expresivní obory a následně je zde věnován prostor právě hudební výchově. Na to navážeme v následující kapitole 4 – Projektové vyučování v hudební výchově.

4 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ V HUDEBNÍ VÝCHOVY

V předchozích kapitolách jsme se věnovali obecnému nastínění toho, co je to projektové vyučování, nezapomněli jsme ani na jeho historické ukotvení, ale také ani na současný pohled. Do dané problematiky jsme šli hodně do hloubky, kdy jsme si poté nastínili něco i o samotné hudební výchově. Následně to propojíme v této kapitole, kde se zaměříme právě na projektové vyučování z pohledu hudební výchovy.

Spojení projektového vyučování a hudební výchovy není moc častou kombinací, kterou bychom mohli najít v literatuře nebo v odborných článcích. Většinou se můžeme setkávat s propojením s přírodovědnými předměty. Ale málokdy se setkáme právě s tímto konkrétním propojením. Dle mého názoru může být užití projektového vyučování v hudební výchově velmi efektivní. Svou roli zde může sehrát i to, že současní žáci se v mnohém liší od generací, které byly v jejich letech daleko před nimi. Na to ve své publikaci naráží i Sieglová (2019), která zde právě zmiňuje rozdíl, kterým se dnešní žáci a děti liší. To samozřejmě může souviset i se světem, ve kterém žijeme. V současném světě musíme být schopní se orientovat v technologiích, protože do současného světa proniká stále větší množství digitalizace, a to v nejrůznějších směrech. A jak zmiňuje i autorka, žák musí v tomto světě být schopný fungovat. Z toho pohledu se nám může zdát i to, že jsou tito žáci daleko aktivnější. Sieglová (2019) dále uvádí, že právě tato hlediska by měl zohlednit i samotný učitel, protože takoví žáci vyžadují odlišný přístup, který souvisí i s odlišným způsobem předávání různých výzev, které by měli řešit. A právě s takovými žáky by měl umět pracovat i samotný učitel a být na ně připraven. To může souviset například s využitím nejrůznějších metod, ale také se způsobem dokázat u svých žáků rozvíjet komunikační dovednosti. Autorka dále zmiňuje, že potřebné změny si ale musí uvědomit samotný učitel a měl by být ochotný je dále rozvíjet. Učitel by se tak neměl bát užít nové metody, které se následně bude pokoušet aplikovat ve své praxi. A právě vhodnou inovací by dle mého názoru mohlo být právě v hudební výchově použití projektového vyučování.

V tomto duchu, a na zdůraznění toho, že současní žáci potřebují odlišný způsob, jak s nimi v rámci hodin pracovat, narážejí i autoři Gorbunovaa a Plotnikov (2020). Ti ve své práci narážejí na propojení hudby s moderními technologiemi, které by si žáci měli v současné době osvojovat a umět s nimi pracovat. Autoři zmiňují, že právě propojení s moderní technologií a hudební výchovy by mělo být jako hlavním trendem v současném vzdělávání. Současná doba, která je technologiemi propletená a jsme s nimi v každodenním kontaktu, si vyžaduje i větší pozornost v rámci vzdělávání žáků. Propojenost právě s hudební výchovou

a těchto nástrojů napomůže k procesu učení a dalšího sebevzdělávání žáků v oblastech, které se týkají hudebních činností, do kterých můžeme například zařadit zpívání, hru na libovolný hudební nástroj, což jsou činnosti, na které jsme naráželi již v předešlé kapitole. Autoři se tak snažili přiblížit pohledy učitelů právě s jejich zkušenostmi se spojením hudby a projektu, a to na pozadí moderních technologií. Autoři poukazují na to, že informační a komunikační nástroje se proplétají do všech sfér našeho života. V rámci informačních a komunikačních technologií zde byla snaha o vymezení speciálního úseku, který by byl spojen s hudbou a její následnou tvorbou. Sama Gormanová je označuje jako hudební počítačové technologie. (Gorbunova, 2004 in Gorbunova a Plotnikov, 2020)

V rámci užití právě moderních technologií byla zjištěna i celá řada problematik, ale i pozitivního dopadu. Jako za výhodu zde autoři Gorbunova a Plotnikov (2020) zmiňují to, že žáci bez ohledu na věk anebo své dosavadní schopnosti mohou na základě technologií používat například tablety, a to nejenom v rámci školy, ale také ve svém domácím prostředí. To způsobuje to, že nejsou vázáni jen čistě na hodiny, které jsou ve škole. (Muntean, 2017, s. 27 in Gorbunova a Plotnikov, 2020). V rámci provádění výzkumu a experimentu, kdy se autoři snažili vytvářet projekty, které by mohly souviset se samotnou hudbou, kdy by do toho zapojili právě moderní technologie, přišli k závěru, že to může být pro žáky jak užitečné, ale také to v sobě může nést nežádoucí dopady. V rámci kladného dopadu na žáky je považován rozhodně jejich vlastní rozvoj v oblastí IT technologií, které obohacují o nové dovednosti. Tyto dovednosti se více zaměřují na samotnou složku hudby a následnou práci s ní. V rámci negativ je zde zařazováno ovlivnění samotných žáků z pozice mediální složky, ve které mohou být prezentováni například i umělci, kteří nemají nebo nedosahují úplných hudebních kvalit. To je z pozice autorů problematické hlavně po samotné estetické stránce. Propojení hudby a moderních technologií v rámci projektu, který by byl na školách realizován je určitě důležité do budoucnosti, kdy si i já sama myslím, že by se takové projekty daly a měly realizovat v našem prostředí. Na této téma jsem narazila i ve svém výzkumu, kdy se někteří nebáli propojovat právě hudební výchovu a školní informatiku. Otázkou je, zda jsou na to připraveni i samotní učitelé a také náš školský systém. Myslím si ale, že do budoucna by to nebylo vůbec na škodu zařazovat tohle spojení častěji.

Pojďme si ale nastínit, jak to vlastně může v rámci projektového vyučování v hudební výchově vypadat. Projektovým vyučováním se u nás zabývali například autoři Bělohávková a Ptáček (2006). V rámci toho autoři zdůrazňují to, že by předměty neměly být izolovány, ale vzájemně propojovány tak, aby mezi nimi vznikaly vzájemné vztahy. To si myslím, že v obecném měřítku platí i v současnosti, a to hlavně v rámci využívání mezipředmětových

vztahů. Rozumím tomu, že v rámci projektového vyučování v hudební výchově se to i trochu nabízí. Jednalo se spíše o menší zásah do této problematiky. Další autoři, kteří se tímto tématem zabývali byli například Ana María Botella Nicolás a Pablo Ramos Ramos (2020). Autoři Ana María Botella Nicolás a Pablo Ramos Ramos (2020) poukazují na propast, která se někdy může vyskytnout mezi znalostmi, které ve škole nabývají samotní žáci a celkovou realitou, která se nachází poté za branami školy. Na tento problém jsem již odkazovala v rámci historického pojetí projektového vyučování, kde si na začátku autoři také kladly otázky, týkající se této problematiky. Vlastně se tato problematika objevila v průběhu práce již několikrát, a to z úst různých autorů. Dle autorů by škola měla vytvořit takové prostředí, ve kterém se mohou seznamovat a podílet se na něčem, co je pro ně skutečné. A právě tohle by mělo dle autorů umožňovat projektové vyučování. V rámci hudební výchovy a projektového vyučování se autoři opírají o autora Wanga (Wanga, 2002 in Botella Nicolás a Ramos, 2020), a to hlavně v rámci vymezení jeho cílů projektového vyučování, kde bychom se měli snažit o propojení toho, co se žáci učí s reálným životem. To poté autoři Ana María Botella Nicolás a Pablo Ramos Ramos (2020) aplikují na samotnou hudební výchovu, kde bychom si to mohli představit jako propojenost mezi obsahem a uměleckého projevu. Obsah bývá, ale mnohdy redukován a těžce se poté stanovuje, co by mělo být součástí kurikula. Za důležité poté autoři pokládají to, aby se učitel v rámci hudební výchovy zabýval spíše samotným učením, a ne čistým přenášením daného obsahu. Dle autorů může v rámci realizace docházet i k celkovému redukování kurikula. Autoři Ana María Botella Nicolás a Pablo Ramos Ramos (2020) ale dodávají, že by se nemělo jednat o příliš velký problém, který by samotnou projektovou výuku nějakým způsobem ohrozil. Součástí projektového vyučování by měly být otázky, problém, kterým se žáci mají zabývat a řešit. Na to poukazovala i autorka Elliot (2020) v rámci vymezení jednotlivých kroků v rámci plánování projektového vyučování ve druhé kapitole práce. Na to by se nemělo opomíjet ani v hudební výchově. Autoři se domnívají, že v rámci hudební výchovy se zvyšuje zájem o aplikování projektového vyučování. Jako učitelé bychom si měli uvědomovat, že projekt by neměl být akcí, která je jednorázová. S tímto s autory souhlasím a opět to bylo zmíněno i v předchozích částech práce. Myslím si, že u jednorázového užití projektového vyučování nemůžeme čekat pozitivní výsledky, a to bez ohledu na to, v jakém předmětu se rozhodneme projektové vyučování realizovat. Jako učitelé bychom to měli zkoušet opakovat, a to i přes to, že se nám první realizace úplně nezdařila podle našich představ. Autoři Ana María Botella Nicolás a Pablo Ramos Ramos (2020) dále polemizují nad samotným vymezením pojmu projektové vyučování, kdy se podle jejich názoru jeví jako poměrně komplikované. Různí

autoři na projektové vyučování nahlíží z různých úhlů pohledu, což se může jevit jako poměrně komplikované v rámci jeho aplikování do praxe. Tohle může ostatně odradit i samotného učitele v rámci jeho aplikování. Zodpovězení otázky a vyřešení problému by nemělo být opomíjeno ani v rámci hudební výchovy. Zde se ale bude jednat o trošku jinou prezentaci splněného výsledku. Jako výsledným produktem v rámci hudební výchovy může být například secvičením koncertního vystoupení, zkrátka něco, co souvisí s reálným životem, ve kterém se žáci pohybují. Autoři Ana María Botella Nicolás a Pablo Ramos Ramos (2020) ale připomínají, abychom jako učitelé nesklouzli k přílišné snaze, mít vše dokonalé. Pracujeme s žáky, dětmi a tomu musíme přizpůsobovat i naše samotné hodiny i následný vznik výsledného produktu. Tohle připomenutí se mi zamlouvá, poněvadž jsem se s takovou připomínkou ještě nesetkala a myslím si, že bychom na to vskutku neměli zapomínat.

Bělohlávková a Ptáček (2006) se ve svém článku snažili hodně opírat o praxi, o to, jak projektové vyučování může doopravdy v rámci hodin hudební výchovy fungovat. Zdůrazňují poté i samotné žakovské zkušenosti, které pomáhají v celkovém pochopení daného problému. Praktická zaměřenost projektu poté vede i k samotnému výstupu.

Další autoři se zabývali projektovým vyučováním v kontextu vzdělávání samotných učitelů. My jako učitelé nestojíme před příliš jednoduchým úkolem. Jak bychom měli teda my sami se naučit projektovému vyučování, abychom byli schopná jej aplikovat ve své výuce hudební výchovy? Autor Kladder (2022) se zabýval touto problematikou i v návaznosti na pandemii COVID-19, kde jsme si celkově museli zvykat na jiný přístup a postupy v rámci vyučování a učení. To zdůrazňuje i samotný autor Kladder (2022), který poukazuje na celkové změny a inovace, které se ve vyučování a v postupech učitelů musely odehrát. Zde se odkazuje na samotnou situaci, ve které se ocitli učitelé hudební výchovy, hudby. Najednou před nimi stála výzva, jakým způsobem posílit kreativní myšlení svých studentů právě na pozadí online vyučování. V rámci hudby je to dle mého názoru docela složitější než v rámci jiných předmětů. To se muselo odrážet v následném přístupu učitelů hudební výchovy k jejich celkovému vyučovacímu postupu. Najednou museli daleko více přemýšlet nad tím, jak učivo, látku, předat svým žákům, studentům. Jeho myšlenky jsou zaměřovány na vzdělávání učitelů ve Spojených státech amerických, ale myslím, že jeho poznatky a myšlenky můžu použít i ve své práci. Autor na danou problematiku nahlíží z pohledu studentů, kteří studují přímo hudební výchovu. Oni sami si projektovou výukou prošli, takže sami mohli vnést jejich pohled na danou problematiku. Je zde zdůrazněn celkový rozvoj kreativity studentů hudby, a to prostřednictvím projektů, které mohli realizovat. Musela se celková látka a obsah

hodin přizpůsobit dané situaci, o čemž moc dobře víme i my samotní z našich vlastních zkušeností. A také víme, že to nebylo moc jednoduché. V rámci toho autor poukazuje a zdůrazňuje to, že v rámci aktivit by se měla prokazovat určitá míra individuálnosti. A to ať už se jednalo o psaní písní samotných nebo nácviku hry na hudební nástroj.

Projektové vyučování a spojení s hudební výchovou je záležitost, se kterou se v rámci studií, článků a literatury moc často nesetkáváme. Na to jsem už jednou výše narážela. Podobný názor mají autoři Tejada a Thayer (2019). Ti se zabývali vypracováním studie, která by pojednávala právě o vzdělávání samotných učitelů se zapojením projektového vyučování. Opírají se i o využívání technologií, na které by měli být učitelé připravováni a měli by být schopni je umět správně používat. To ale není to primární, o co bych se zde chtěla opírat. Mě bude zajímat čistě použití a využití projektového vyučování. Autoři se opírají o získané výsledky, které získali autoři Lasauskiene a Rauduvaite (2015) (Lasauskiene & Rauduvaite, 2015 in Tejada a Thayer, 2019). Ti uvedli, že projektové vyučování v rámci hudební výchovy má z pohledu učitelů různé hodnoty. Nejde tak ani o to, že by jej učitelé nechtěli používat a do svých hodin zavádět. Problém je, že projektové vyučování v rámci užití v hudební výchově není ještě tak zažité, a z toho důvodu bychom se mohli bavit o tom, že je to ještě jistá forma inovace, se kterou se moc často v rámci hudební výchovy nesetkáváme. V rámci využití projektového vyučování v hudební výchově přináší Bělohávková a Ptáček (2006) i samotné ukázky a příklady projektů. Nechci se zabývat moc do detailů celkovou náplní projektů, které se odehrály již před několika lety. Chci poukázat pouze na to, jakým způsobem může být takový projekt v rámci hudební výchovy realizován a proveden. V projektech, které autoři zmiňují, a které byly realizovány na různých gymnáziích, vyplývá propojování hudební výchovy s ostatními předměty, jako je například spojení s výtvarnou výchovou, dramatickou výchovou. Narážíme tak na samotné propojování s jinými předměty a zapojení tak mezipředmětových vztahů. Některé projekty byly však založeny čistě jen na hudební výchově.

V rámci realizace projektového vyučování nejen v hudební výchově, můžeme narazit na celou řadu komplikací a rizik, které mohou projektové vyučování doprovázet, a se kterými se můžeme setkat i my v rámci samotné realizace. Na některé problémové situace jsem již v kapitole narazili. Někteří autoři se těmito riziky zabývali a uvedli obecné příklady, na které můžeme v rámci realizování projektového vyučování narazit. Například autor Wurdinger (2016) označuje za případný problém, který může nastat to, že dochází k samotnému chybnému pochopení projektového vyučování ze strany vyučujícího. V tomto případě učitel nastíní svým žákům jednotlivé kroky, kterých by se měli držet. Takže jim v podstatě udává

přesný návod toho, jak by měli v rámci své práce postupovat. Žáci tedy na základě osnovy, krok za krokem, zrealizují své projekty. Jako problémové zde autor shledává to, že podle těchto kritérií a nastavených kroků, kterých se mají všichni žáci držet, vzniknout velmi podobné až totožné projekty. Jako důležité autor vidí to, aby učitelé v rámci realizace projektového vyučování poskytovali svým žákům tolik potřebnou svobodu v rámci celého projektového vyučování. A to i v případě, že hrozí to, že žáci mohou dělat chyby. To by mělo tedy doprovázet celou realizaci samotných projektů. Jak již víme i z našeho života, z chyb se můžeme také učit a odnést si z nich cenné zkušenosti. Žáci by měli mít možnost si sami plánovat jednotlivé kroky, rozdělit si role v rámci skupin a sami si tak zorganizovat pracovní čas a náplň jejich práce. To by se tedy mělo dít v ideální aplikaci projektového vyučování do výuky. Dalším problémem, který autor shledává je to, že učitelé se nedokážou oprostít od kontroly, kterou chtějí mít nad probíhající výukou. V rámci realizování projektového vyučování by tedy bylo lepší trochu povolit v celkové kontrole nad výukou. A dát více prostoru samotným žákům. Chápu ale to, že to ne vždy je úplně snadné nebo dokonce možné. Dalším problémem, který může nastat, a který autor zmiňuje, je volba samotných témat. Mnozí učitelé zapomínají na to, že témata by si měli vybírat žáci, a to na základě jejich vlastních preferencí a zájmů. Na tento problém jsem narážela i v rámci realizování výzkumu. Za další problémovou situací v rámci užití projektového vyučování shledává autor čas. Mnohdy samotní učitelé nedostávají dostatek prostoru na to, aby mohli projektové vyučování realizovat. Za další rizikovou oblast označuje autor práci ve skupinách. Učitel by si měl promyslet to, jak velké by skupiny měly být. Důležité je pak to, aby skupina fungovala v rámci řešení problémů, kdy se můžeme pojistit i zadáním rolí, které jednotliví členové skupiny budou mít. Tak se každý bude rovnoměrně podílet na práci na daném projektu. Další možností, jak v rámci projektového vyučování můžeme se skupinami pracovat je to, že nejprve navrheme několik projektů. Žáci si následně budou vybírat takový projekt, ke kterému mají nejbliž, který je nejvíc nadchnul, zaujal. Na základě toho mohou tedy také vznikat skupinky. Dle mého názoru je to ale lehce v rozporu s tím, co autor píše o svobodě v rámci výběru tématu. Mně samotné se ale návrh širšího spektra projektů zamlouvá, a to hlavně v případě, že s projektovým vyučováním teprve začínáme. I pro samotné žáky to je dle mého názoru ze začátku vhodnou možností, jak zavádět projektové vyučování například do hudební výchovy, ale i do jiných předmětů. Autor i sám zmiňuje, že v rámci práce s mladšími žáky je důležité, aby byl učitel schopný řídit žáky správným směrem. To si myslím, že je na místě, protože nemůžeme chtít po žácích, kteří nikdy

projektové vyučování nezažili, aby se pustili hned do samostatné činnosti, aniž by je samotný učitel nenavigoval a neurčoval jejich směr.

Autorka Zormanová (2014, s. 118) také uvádí jako problematickou část projektového vyučování čas. Rozděluje to na dva pohledy, jak se na čas můžeme dívat. A to jak z pohledu učitele, tak samotných žáků. Kdy se časová problematika týká obou subjektů. Z pohledu žáka je to o celkovém zvládnutí projektu. V této souvislosti je evidentní, že na něj bude žák potřebovat dostatek času, což se v některých případech nemusí úplně projevit. Z pohledu samotného učitele zde můžeme vidět problematickou oblast v rámci celkové přípravy samotného projektu, kdy to tedy může zabrat více času než příprava na klasickou vyučovací hodinu. Líbí se mi, že v rámci časového hlediska myslela autorka i na žáky, protože si myslím, že ani pro ně nemusí být snadné zvládnout projekt zrealizovat ve stanoveném čase. I z praxe vím, že čas někdy hraje opravdu velkou roli. Za další rizikovou oblast, kterou může projektové vyučování skýtat je fakt, že je mnohdy velice těžké i samotné hodnocení. Tomu jsem se věnovala i v předchozích kapitolách, kde jsem uvedla, jak se na hodnocení v rámci projektového vyučování můžeme dívat. Poté to již závisí na samotných učitelích, jakou cestou se v tomto případě vydají.

Naopak pozitivními dopady autorka Zormanová (2014, s. 118) nešetří. Například jako pozitivní vliv z pohledu žáka vnímá to, že žák může pracovat na základě svých individuálních předpokladů a schopností. Pro žáka může mít projektové vyučování také velmi silnou motivační stránku. Na tomto základě mohou právě nabývat nové vědomosti z dané oblasti. Také si musíme uvědomit to, že v rámci realizování projektového vyučování se žáci samostatně učí pracovat s různými zdroji, ve kterých se učí vyhledávat potřebné informace. Na základě toho se snaží vyřešit daný problém, který se před nimi vyskytl. Dle mého názoru je to dobré i z pohledu celkové samostatnosti žáků, kterou využijí i ve svém další vzdělávání. Jako další důležitý rys projektového vyučování označuje autorka to, že žák dokáže lépe propojovat učivo do širších celků a vidí mezi nimi vzájemné souvislosti a propojenost. Což dle mého názoru může souviset se samotným propojením mezipředmětových vztahů. Mimo to se v rámci projektového vyučování lépe učí k celkovým organizačním schopnostem a plánování, jak své práce, tak svého času. Toho mohou opět využít ve svém dalším vzdělávání, ale i v běžném životě. Důležité hledisko projektového vyučování je práce ve skupinách, kde probíhá socializace mezi žáky. Žák i lépe může rozvíjet své komunikační schopnosti. Také si myslím, že na základě práce ve skupině a nad řešením konkrétního problému, se může žák od svých spolužáků také efektivně učit a zapamatovat si tak třeba i více informací z dané oblasti. V rámci práce ve skupině je dalším pozitivním

dopadem i celkové vnímání a respektování názorů dalších členů skupiny. Žák se tak snaží vnímat i pohledy a názory svých spolužáků, které může propojovat se svými.

Z pohledu učitele spatřuje autorka pozitivní to, že učitel se najednou může na své žáky dívat i z jiného pohledu. To způsobuje i to, že o svých žácích může najednou smýšlet i jinak. Na základě toho se snaží i sám poupravit jeho postoj k nim. To souvisí i se ztotožněním se s jeho novou rolí, kdy se učí fungovat jako poradce. V rámci realizace projektového vyučování se dále rozšiřují jeho organizační dovednosti a celkové jeho vedení výuky. Zároveň se i jiným způsobem dívá na samotné hodnocení. Nabývá také nových organizačních schopností. Dle mého názoru se na začátku projektového vyučování učitel musí zapojovat daleko více do organizování celkového chodu vyučování, aby si tak osvojil jednotlivé kroky.

Autorka Lukášová (2010) uvádí to, že celkově se projektová výuka jeví jako poměrně náročná pro žáky na prvním stupni primární edukace. Odkazuje ale na autorky Tomkovou, Kašovou a Dvořákovou (2009), (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, in Lukášová, 2010) které uvedly několik projektů, které je možné realizovat právě v primární edukaci. Dále zmiňuje autorku Lukavskou (2003) (Lukavská, 2003 in Lukášová, 2010), která se zabývala projektem, který byl určen pro první třídu.

Z článků i literatury vyplívá, že s hudební výchovou v rámci projektového vyučování nemáme ještě tak moc informací, jak bychom chtěli, nebo jak bychom očekávali. Projektové vyučování je spíše realizováno v rámci jiných předmětů než v rámci hudební výchovy. V rámci výzkumu se podíváme na to, jak to funguje na prvním stupni základních škol v rámci realizace projektového vyučování v hudební výchově, a jak k němu přistupují samotní pedagogové. Tomu se budeme věnovat hned v následující kapitole, kdy tedy přecházíme volně k teoretické části diplomové práce.

4.1 Shrnutí

Závěrečná kapitola teoretické části diplomové práce se zaměřila na hudební výchovu a projektové vyučování. Kapitola je opřena o články, a to převážně zahraniční studie, protože v českém prostředí se moc toto propojení nevyskytuje. Články se zaměřují na celkovou přípravu učitelů hudební výchovy, kde je právě uplatňováno projektové vyučování. Kapitola volně navazuje i na předešlé kapitoly, kde se jednotlivá témata spolu prolínají. Zmiňuji zde i studii od autorů Tejada a Thayer (2019). Ti se zabývali vypracováním studie, která by pojednávala právě o vzdělávání samotných učitelů se zapojením projektového vyučování. Jejich studie je opřena o další výzkum, který provedli Lasauskiene a Rauduvaite (2015), kdy poukazují na odlišné názory a přístupy učitelů na projektové vyučování a jeho

použití. V této kapitole narážím i na problém, který s sebou přinesla pandemie COVID-19, kdy se touto problematikou zabýval Kladder (2022), který se snažil nastínit nelehký úkol učitelů hudební výchovy, kteří si museli zvykat na jiný způsob vyučování a učení. Zajímavý pohled na danou problematiku nabízejí i autoři jako Gorbunova a Plotnikov (2020), kteří se zabývají propojením projektu, hudební výchovy a moderních technologií. Což mě přiklání na myšlenku, že tahle kombinace hudební výchovy a informatiky by v rámci realizace projektového vyučování vůbec nemusela být na škodu a má v sobě, z mého pohledu, velký potenciál. I v rámci realizace mého výzkumu se ukázalo, že někteří učitelé se o tohle propojení v rámci mezipředmětových vztahů snaží. Také se ukazuje to, že propojování hudební výchovy a jiných předmětů v rámci samotné realizace projektového vyučování je zcela běžný a z mé strany i pochopitelný krok, který učitelé využívají.

Na tyto myšlenky bych teď ráda navázala ve své empirické části, protože se to krásně i nabízí. V následujících řádcích tedy propojíme teorii s praxí, kdy bych se ráda chtěla věnovat samotnému výzkumu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE

Předchozí kapitoly se věnovaly teoretickému východisku diplomové práce. Na to navážeme samotnou praktickou částí práce, která obsahuje výzkum. V následující kapitole se tak zaměříme na samotnou metodologii výzkumu. Představíme si výzkumné cíle, výzkumné otázky a hypotézy. Také se podíváme na celkové organizování výzkumu a postup při zpracovávání dat.

5.1 Výzkumné cíle, výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné cíle se opírají o teoretickou část, ze které i vycházejí. V teoretické části jsme se zabývali vymezením projektového vyučování, kdy jsme se snažili charakterizovat principy projektové výuky, vymezovali jsme projekt a jeho charakteristiky a následně jsme se zaměřili na samotný proces projektového vyučování. V rámci výzkumu je **hlavním cílem popsat, jak učitelé realizují projektové vyučování v HV na 1. stupni ZŠ**. Od hlavního výzkumného cíle se nám poté začaly odvíjet dílčí výzkumné cíle:

Zjistit, jaké je časové rozvržení při realizaci projektového vyučování v hudební výchově na 1. stupni základní školy.

Zjistit, zda učitelé ve větší míře uplatňují mezipředmětové vztahy v rámci projektového vyučování v hudební výchově na 1. stupni základní školy.

Objasnit podobu realizace projektů v hudební výchově na 1. stupni základní školy.

Identifikovat možná pozitiva a úskalí v projektovém vyučování v hudební výchově na 1. stupni základní školy.

Identifikovat podobu výsledných produktů projektového vyučování v hudební výchově na 1. stupni základní školy.

V rámci výzkumu se našim hlavním problémem, potažmo hlavní výzkumnou otázkou stalo: **Jakým způsobem učitelé využívají projektové vyučování v hudební výchově na prvním stupni ZŠ?**

Od hlavní výzkumné otázky se poté začaly odvíjet dílčí výzkumné otázky, se kterými bych vás teď ráda seznámila.

5.1.1 Výzkumné otázky

Pro potřeby výzkumu definujeme tyto výzkumné otázky:

- VO₁: Jaké faktory ovlivňují realizaci PV v předmětu HV na 1. stupni ZŠ?
- VO₂: Jaké jsou pohledy učitelů na projektové vyučování v primární edukaci?

5.1.2 Výzkumné hypotézy

V rámci výzkumu poté vyplynuly následné hypotézy:

- H1: Učitelé hudební výchovy na 1. stupni ZŠ preferují krátkodobé projekty více než projekty dlouhodobé.
- H2: Méně než 50 % učitelů v rámci projektového vyučování v HV na 1. stupni ZŠ neuplatňuje mezipředmětové vztahy.
- H3: Učitelé 1. stupně ZŠ propojují v rámci hudebně-výchovných projektů více učivo výtvarné výchovy než učivo českého jazyka.
- H4: Zadavateli projektů v HV na 1. stupni ZŠ jsou častěji sami učitelé než učitelé ve spolupráci s žáky.
- H5: Více než 50 % učitelů na 1. stupni ZŠ konstatuje, že projektové vyučování má pozitivní vliv na klima třídy než klasická výuka.
- H6: Jako větší úskalí realizace projektového vyučování v HV na 1. stupni ZŠ označují učitelé časovou náročnost při vlastní přípravě zadání než náročnost žákovské práce.

5.2 Výzkumné metody

V rámci koncipování metodologie jsem se pohybovala na rozmezí smíšeného designu, ale vzhledem k předvýzkumu a stanovení následných otázek v rámci doplňující výzkumné metody jsem se rozhodla nevyužít polostrukturovaného rozhovoru, který pro mé téma nebyl vhodný, což vyplynulo až z následného provádění výzkumu. Výzkum je tak koncipován kvantitativní metodologií, kdy byly zvoleny následné metody:

- dotazníkové šetření
- strukturovaný rozhovor

5.2.1 Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření tvoří mou hlavní výzkumnou metodu, kdy sběr dat probíhal online na základě vytvořeného dotazníku přes Google Forms. Návratnost dotazníků byla od **105**

respondentů. Jednalo se o dostupný výběr, kdy jsme kontaktovat nejprve ředitele ze základních škol ze Zlínského, Olomouckého a Moravskoslezského a Jihomoravského kraje. Kvůli malé návratnosti jsem poté dotazník umístila na sociální síť do skupin, které sdružují učitele základních škol. Celkový počet otázek v dotazníku činí **dvacet položek**. V rámci dotazníku jsem vycházela od autorky Zormanové (2014) a jejího vymezení projektového vyučování. Dotazník je poté součástí příloh (Příloha P2 Ukázka dotazníku).

Samotné otázky rozdělujeme například autor Gavora (2010, s. 124) na základě stupně jejich otevřenosti. Může se tak jednat o otázky, které jsou koncipovány jako uzavřené či otevřené. Následně se setkáváme ale i s otázkami polouzavřenými. Autor Chráska (2007, s. 163) uvádí to, že samotné otázky by měly být připraveny předem a také dobře promyšlené. Otázky by měly být také v rámci dotazníkového šetření seřazeny v logickém sledu.

Co se týče samotného rozvržení otázek v mém dotazníkovém šetření jednalo se primárně o otázky uzavřené, které doplnily ve výjimečných případech otázky otevřené. V uzavřených otázkách respondenti zatrhávali jednu nebo více možností. Dle autora Gavory (2010, s. 124) se jedná právě o takové otázky, kde respondenti mají již připravené odpovědi, ze kterých si respondent zkrátka vybere možnost, která mu vyhovuje, a se kterou se nejvíce ztotožňuje.

Ukázka z dotazníku, která vychází z publikace Zormanové (2014, s. 119):

- Jak dlouhé projekty v hudební výchově v průměru realizujete?
 - Krátkodobé (2 a více vyučovacích hodin)
 - Střednědobé (1–2 dny)
 - Dlouhodobé (v rámci jednoho týdne tzv. projektový týden)
 - Mimořádně dlouhodobý (několik týdnů až měsíců)
 - Délky střídám

V rámci otevřené otázky dostali respondenti šanci se krátce vyjádřit svými slovy k dané dotazníkové položce. I autor Gavora (2010) zmiňuje to, že v rámci takové volby otázek má respondent větší volnost. V rámci mého dotazníku se jednalo o následující položku:

- Jaké jsou nejčastější produkty hudebně-výchovných projektů?

Zde měli tak respondenti možnost se krátce k dané položce vyjádřit a uvést příklad výsledných produktů.

5.2.2 Strukturovaný rozhovor

V rámci strukturovaného rozhovoru byly použity otevřené otázky, které sloužily na prohloubení a rozšíření informací z dotazníkového šetření. Na základě vymezení terminologie a volby jaký druh rozhovoru zvolit, jsem v počátcích výzkumu pracovala s polostrukturovaným rozhovorem, ale následné hlubší ponoření do dané problematiky a také v rámci realizace výzkumu jsme se rozhodly zvážit výměnu polostrukturovaného rozhovoru za strukturovaný rozhovor, který byl v rámci výzkumu vhodnější.

Strukturovaný rozhovor anebo také v literatuře uváděné strukturované interview, jak uvádí autor Gavora (2010, s. 137), značí to, že v rámci konstruování otázek se jedná o takové otázky, které jsou pevně dané. Z tohoto ohledu to tedy můžeme vnímat jako dotazníkové šetření, které provádíme ústní formou. Autor Chráska (2007) ještě zmiňuje to, že kromě přesně dané formulace otázek by mělo být dáno i jejich samotné pořadí.

Stanovení otázek probíhalo na základě dotazníkového šetření, kde jsme si určily několik hledisek, které jsme potom posuzovaly.

V případě koncipování našeho výzkumu bylo zformulováno celkem **14 rozhovorových položek**. Do strukturovaného rozhovoru se následně zapojilo **8 participantů** z různých částí České republiky. Tři rozhovory byly realizovány prostřednictvím osobního setkání s učitelkami, případně s ředitelkami, které vyučují na 1. stupni základních škol ve Zlínském kraji. Zbylé rozhovory proběhly v online prostředí přes platformu Discord. V rámci online rozhovoru se zapojilo celkem 5 participantů. Genderové zastoupení činilo 7 žen a 1 muže.

5.3 Organizování výzkumu

Intenzivní příprava výzkumného šetření započala již na podzim roku 2022, kdy jsme začali formulovat otázky do dotazníkového šetření a stanovili jsem si průběžný harmonogram dalšího postupu. V plánu bylo zrealizovat v rámci výzkumu předvýzkum, který by se uskutečnil v rámci konání souvislé praxe. Součástí předvýzkumu bylo vyplnění vzniklého dotazníku a následná analýza a diskuse nad srozumitelností všech dotazníkových položek. V této fázi nebyl shledán žádný problém, týkající se samotného porozumění. Na základě formulování dotazníkových položek se začaly odvíjet i položky pro následný doplňující rozhovor, který měl být původně polostrukturovaný. Zde jsme si stanovili několik hledisek, které se začaly projevovat již ze samotného dotazníku. Do jednotlivých hledisek se následně zařadily vzniklé otázky. V první fázi jsme tak pracovali se šesti hledisky:

1. Časové hledisko

2. Mezipředmětové vztahy
3. Účastníci
4. Klima třídy
5. Realizace projektu
6. Zhodnocení projektu

V rámci předvýzkumu jsme ale dospěli k názoru, že volba polostrukturovaného rozhovoru není úplně adekvátní, protože v rámci stanovených otázek jsme nešli úplně do hloubky, tak jak jsme si představovali. Musela proto nastat změna, kdy jsme přistoupili na strukturovaný rozhovor, který nám doplnil samotný dotazník. To způsobilo i pozměnění samotných hledisek, která byla sloučena, a také byly pozměněny samotné názvy. To vyplynulo z následné analýzy transkripce jednotlivých rozhovorů. Nová hlediska pod sebou začala sdružovat i dílčí hlediska, která z transkripce a následné analýzy rozhovorů vyplynuly.

Na konci roku 2022 započala fáze rozesílání dotazníků do škol ve Zlínském, Olomouckém, Moravskoslezském a Jihomoravském kraji. Na základě zveřejněných údajů o školách v jednotlivých krajích jsem kontaktovala prostřednictvím e-mailu ředitele škol a požádala je o poskytnutí dotazníku pedagogům na 1. stupni základních škol. Tato fáze probíhala i na začátku roku 2023. Bohužel návratnost nebyla taková, jak jsem si představovala. Z toho důvodu jsem se rozhodla umístit dotazník i na sociální síť. Konkrétně do skupin, které sdružují učitele základních škol. Zde se mi navýšila požadovaná návratnost. Nakonec jsem dotazník dostala od 105 respondentů. Ti, co byli ochotní a chtěli se zapojit do doplňujícího, rozšiřujícího rozhovoru, mohli uvést své kontaktní údaje, na základě kterých, jsem je mohla jednotlivě kontaktovat.

Kontaktovala jsem tedy e-mailem 34 učitelů, kteří mi poskytli své kontaktní údaje. Z nich se mi ale nazpět ozvala jen malá část. Nakonec jsem rozhovor domluvila s **8 participanty**, kdy jsem se nažila i o mužské zastoupení. Bohužel se mi to povedlo pouze v jednom případě. Participanti byli z různých koutů České republiky. Z toho důvodu jsme zvolili následující postup, kdy jsem uvedla možnost online setkání. Konkrétně na komunikační platformě Discord. Toto rozhodnutí proběhlo vždy po domluvě s daným participantem. Nikdo s tím neměl ale žádný problém a danou možnost uvítali. Každý také obdržel informovaný souhlas (příloha P1) s poskytnutím rozhovoru, který jim byl zaslán e-mailem, a který jsem společně ještě prodiskutovali před samotným zahájením rozhovoru, kdy jsme prošli jednotlivé body. U tří participantů se mi podařilo zrealizovat osobní setkání, kdy se jednalo o učitele a

ředitelky ze zlínských základních škol, kteří vyučovali na 1. stupni základních škol. Všechny podoby rozhovorů byly zaznamenány nahrávacím zařízením a následně proběhla jejich transkripce do písemné podoby (příloha P3 Ukázka rozhovoru). Po této samotné části následovala analýza jednotlivých rozhovorů, kdy jsem jednotlivé části začala hodnotit na základě určených hledisek. Zde došlo také k úpravě původních hledisek a vznikly také dílčí hlediska.

5.4 Výzkumný soubor

Předpokládaný koncept výzkumu považuje za výzkumný soubor učitele 1. stupně ZŠ primárně ze Zlínského, Olomouckého, Moravskoslezského a Jihomoravského kraje, ale i z dalších míst po České republice. Učitele ze Zlínského kraje jsem si vybrala záměrně hned z několika důvodů. Ke kraji mám blízko a z hlediska realizace doplňující výzkumné metody to z důvodu dostupnosti bylo adekvátní. Původně jsem se chtěla zaměřit pouze na tyto moravské kraje, ale z důvodu malé návratnosti dotazníkového šetření jsem se rozhodla pro širší oblast.

Výzkum započal v roce 2022 již předvýzkumem, který se uskutečnil v rámci souvislé praxe. Na základě předvýzkumu došlo i k přehodnocení mé druhé výzkumné metody, o čemž budu více mluvit v podkapitole 5.3 – Výzkumné metody. Po provedení předvýzkumu byl dotazník rozeslán do základních škol ve Zlínském, Olomouckém a Moravskoslezském a Jihomoravském kraji. Oslovila jsem tak ředitele těchto základních škol s prosbou o předání dotazníků ostatním učitelům na 1. stupni ZŠ. Následně v rámci dotazníkového šetření mohli učitelé uvést svůj kontakt pro další pokračování v rámci výzkumného šetření. Následně jsem tak mohla kontaktovat již samotné učitele o poskytnutí rozhovoru, který by doplnil dotazníkové šetření. Jednalo se tak o dostupný výběr.

Do dotazníkového šetření se tak celkem zapojilo 105 učitelů z 1. stupně ZŠ. Ne všichni ale v rámci dotazníkového šetření odpověděli na všechny položky v dotazníku. Následně své kontaktní údaje vyplnilo 34 učitelů, kteří se chtěli účastnit i doplňujícího rozhovoru. Následně jsem je kontaktovala. Zpětná reakce nebyla od všech, a nakonec jsem vybrala výzkumný vzorek deseti učitelů základních škol, ale pouze s osmi učiteli bylo možné realizovat doplňující výzkumnou metodu. Bylo to způsobeno samotnou časovou vytížeností participantů.

5.5 Zpracování získaných dat

V následující podkapitole se zaměříme na způsob, jakým byly jednotlivá data zpracována a to z hledisk obou částí výzkumu, tedy dotazník a strukturovaný rozhovor. Jak jsem již uvedla výše, data v rámci dotazníkového šetření byla sbírána online, prostřednictvím vytvořeného dotazníku přes Google Forms. Sběr dat probíhal do února roku 2023. Následovala konzultace se statistikem, který mi následně pomohl data z dotazníku vyhodnotit. Vyhodnocení následně probíhalo za pomoci binomiálního testu a testu dobré shody. Na základě toho mohou být ověřeny jednotlivé hypotézy a určené cíle výzkumu.

V rámci zpracování dat ze strukturovaného rozhovoru proběhla nejprve transkripce jednotlivých rozhovorů, ze kterých vyplynula nová hlediska a jejich dílčí hlediska. Jednalo se o následující hlediska: **frekvence využití, mezipředmětové vztahy, zapojení aktérů, samotná realizace projektu a zhodnocení projektového vyučování učiteli**. Následná hlediska v sobě začaly sdružovat jednotlivá dílčí hlediska. Pod hlediskem frekvence využití se nacházejí následné dílčí hlediska: časová dotace, délka trvání. Hledisko zapojení aktérů v sobě sdružuje: spolupráce učitelů, spolupráce žáků, vliv na klima třídy, vztahové propojení. Samotná realizace projektu propojuje společně: příprava, volba tématu, zrození projektu, propojení s životní realitou, výsledný produkt. Poslední hledisko sdružuje: pozitivní hledisko, úskalí, pohledy učitelů.

Kapitola 5 – Metodologie představila celkovou koncepci našeho výzkumu. Byly představeny výzkumné cíle, otázky výzkumu a hypotézy. Představen byl i samotný výzkumný sobour a metody výzkumu. Kapitola se zabývala i samotnou organizací výzkumu. Následně se zaměříme na výsledky výzkumného šetření a jejíich interpretaci.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

Předchozí kapitola 5 – Metodologie výzkumu byla primárně zaměřena na popis toho, jakou cestu, způsoby a samotnou organizaci jsme zvolili, abychom došli k získání jednotlivých odpovědí na určené výzkumné otázky.

Cílem našeho výzkumu je odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, **jakým způsobem učitelé využívají projektové vyučování v hudební výchově na prvním stupni ZŠ?** Následující kapitola bude zaměřena na výsledky výzkumného šetření a ověření jednotlivých hypotéz. Nejprve si představíme jednotlivé dotazníkové položky a jejich následné zpracování. V rámci dotazníkového šetření se zaměříme i na ověření jednotlivých hypotéz, které jsme si na základě výzkumných otázek na počátku stanovili.

6.1 Výsledky dotazníkové šetření

V rámci výzkumu tvořilo mou primární výzkumnou metodu dotazníkové šetření, které vznikalo přes platformu Google Forms. Jeho návratnost byla od **105 respondentů**, kteří zde odpovídali na primárně uzavřené otázky. Dotazník obsahoval celkem 20 dotazníkových položek. První okruh otázek byl zaměřen na obecné informace týkající se samotné praxe učitelů a typu školy, na které pracují.

V rámci první dotazníkové položky, týkající se výkonu jejich praxe bylo největší zastoupení respondentů, kteří svou praxi vykonávají nad 25 let. Tuhle odpověď zvolilo 46 respondentů. Druhý nejvyšší počet tvořila položka od 21 do 25 let praxe, kterou zvolilo 19 respondentů. Naopak zde bylo nejmenší zastoupení pedagogů, kteří svou praxi vykonávají od 7 do 9 let praxe. Tuto položku dotazníku zvolili pouze 3 respondenti. Položka týkající se typu školy, na které pracují, bylo největší zastoupení klasické základní školy. Tuto položku zvolilo 77 respondentů. Nejmenší zastoupení zde bylo církevní školy, kterou zvolili jeden respondent.

V rámci třetí dotazníkové položky se poté dostáváme k samotnému projektovému vyučování, kde nás zajímalo, zda projektové vyučování v rámci hudební výchovy učitelé realizují. Zde převládala kladná odpověď, která ale nebyla tak rapidně velká, jak jsem si původně myslela. 60 respondentů uvedlo, že projektové vyučování v hudební výchově realizují. Naopak 45 respondentů jej nerealizuje (Tabulka 1).

Realizace projektového vyučování	Odpověď
ano	60
ne	45

Tabulka 1 Záznam realizace PV

Čtvrtá dotazníková položka navazovala volně na předchozí položku, kde jsme se dotazovali, zda projektové vyučování využívají v rámci jiného předmětu, ale s uplatněním prvků hudební činnosti. Zde byly odpovědi více jednoznačné. 81 respondentů uvedlo kladnou odpověď. 23 respondentů ale uvedlo odpověď zápornou. Pro ty, kteří by s projektovým vyučováním v hudební výchově neměli zkušenosti jsme se rozhodli vytvořit ještě jednu dotazníkovou položku, která by nás seznámila s vyhlídkami do budoucna, jestliže o jeho využití vůbec uvažují. Zde jednoznačnou zápornou odpověď uvedlo 11 respondentů. Pro lepší přehlednost jsem údaje zaznamenala do tabulky (Tabulka 2). Respondenti, kteří uvedli zápornou odpověď měli možnost zde dotazník ukončit a dále již neodpovídat.

Realizace projektového vyučování	V HV	Ostatní předměty s prvky hudební činnosti	Budoucí realizace
ano	60	81	23
ne	46	23	11

Tabulka 2 Záznam realizace PV

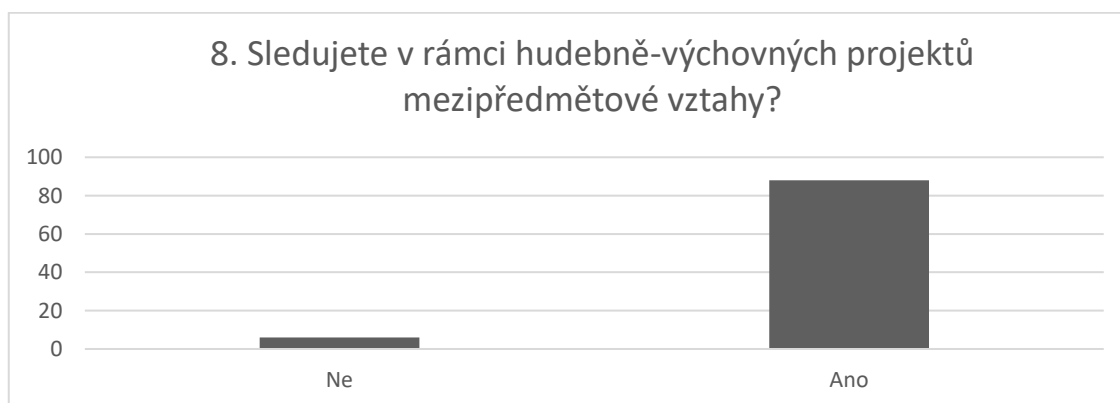
Po tomto úvodním vymezení a zjištění vůbec celkového zastoupení projektového vyučování v rámci předmětu hudební výchova jsme se poté již v dotazníku zaměřili na konkrétní respondenty, kteří s projektovým vyučováním v rámci předmětu hudební výchova mají zkušenosti. Dotazníkovou položku číslo šest jsme zaměřili na průměrnou realizaci projektového vyučování v rámci hudební výchovy. Na to nám navazovala i následující sedmá dotazníková položka, která se zaměřila na délku samotného projektu. Největší zastoupení v rámci průměrné realizace jsme zaznamenali u položky **jednou za pololetí**, kde tuto možnost zaškrtno **30 respondentů**. Nejméně je poté realizováno dvakrát za měsíc, kde jej realizují pouze 4 dotazovaní respondenti. V rámci samotné délky projektů jsou dominantní projekty krátkodobé. U této terminologie vycházíme z autorky Zormanové

(2014) a z jejího vymezení projektů. Krátkodobé projekty volí 54 respondentů. Druhé největší zastoupení má poté možnost střídání jednotlivých délek, kde odpovědělo 15 respondentů. Jednotlivé vymezení je poté zaznamenáno v tabulce (Tabulka 3).

Časová dotace	Respondenti	Délka PV	Respondenti
jednou měsíčně	18	krátkodobé	54
jednou za pololetí	30	střednědobé	10
jednou za rok	11	dlouhodobé	2
dvakrát za měsíc	4	mimořádně dlouhodobé	4
jednou za čtvrtletí	26	délky střídám	15

Tabulka 3 Realizace PV v HV 1

Další okruh dotazníkových položek byl zaměřen na mezipředmětové vztahy, kde jsme se snažili zjistit jejich jednotlivé zastoupení v rámci projektového vyučování v hudební výchově. Nejprve jsme tuhle sérii otázek uvedli obecnou otázkou, kterou jsme se snažili zjistit, zda mezipředmětové vztahy vůbec v rámci hudebně-výchovných projektů sledují.



Graf 1 Mezipředmětové vztahy

Jednoznačná odpověď od **88 respondentů**, z 94 obdržených odpovědí, sleduje v rámci realizace projektového vyučování v hudební výchově mezipředmětové vztahy. Poté jsme se zaměřili na jednotlivé předměty, které respondenti nejčastěji propojují s hudebně-výchovnými projekty. Zde měli respondenti možnost vybrat více odpovědí, protože jsme se domnívali, že by výběr z jedné možnosti nemusel být dostatečný. Odpovídalo zde 88 respondentů. V největší míře zde byl zastoupen předmět český jazyk, který si zvolila ve svých odpovědích většina respondentů, a sice **80 respondentů**. Na druhém místě poté byly přírodovědné předměty s výtvarnou výchovou. Nejmenší zastoupení poté měl předmět informatika, který zvolilo 13 respondentů (Tabulka 4).

Předměty	Respondenti
český jazyk	80
matematika	30
prvouka/přírodověda	64
vlastivěda	34
anglický jazyk	32
výtvarná výchova	64
tělesná výchova	33
pracovní činnosti	32
informatika	13

Tabulka 4 Propojení předmětů 1

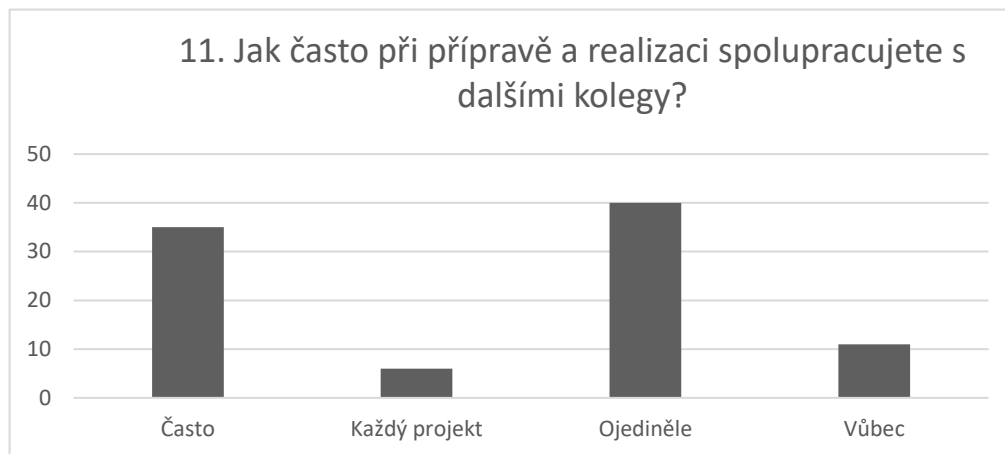
Následující okruh otázek se týkal obecně zúčastněných aktérů, kteří do projektového vyučování zasahují. Tento okruh otázek začíná desátá dotazníková položka, kterou jsme zaměřili na počty zúčastněných, kde se opět opíráme o autorku Zormanovou (2014). Odpovídalo zde **91 respondentů**, kteří si mohli opět vybrat i více možností v rámci své odpovědi. Nejčastěji volenou položkou byly projekty skupinové a třídní. Obě možnosti si vybralo **56 respondentů**, nejméně **respondentů, tedy 6**, volilo meziročníkové projekty (Tabulka 5).

Předměty	Respondenti
individuální	16
skupinové	56
třídní	56
ročníkové	8
mezitřídní	12
meziročníkové	6
celoškolní	10

Tabulka 5 Počet zúčastněných 1

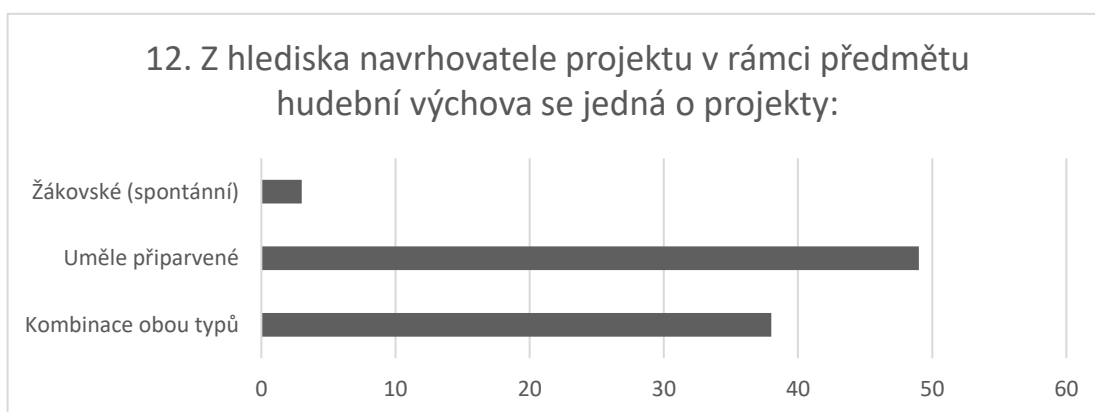
Následující položku tvořila otázka týkající se spolupráce s ostatními kolegy, v rámci realizace projektového vyučování v hudební výchově. Zde se zapojilo **92 respondentů**, kdy nejčastější zastoupení měla položka ojedinělá spolupráce s kolegy, kterou zvolilo 40

respondentů. Nejmenší zastoupení poté měla položka spolupráce v rámci každého projektu, kterou zvolilo 6 respondentů (Graf 2).



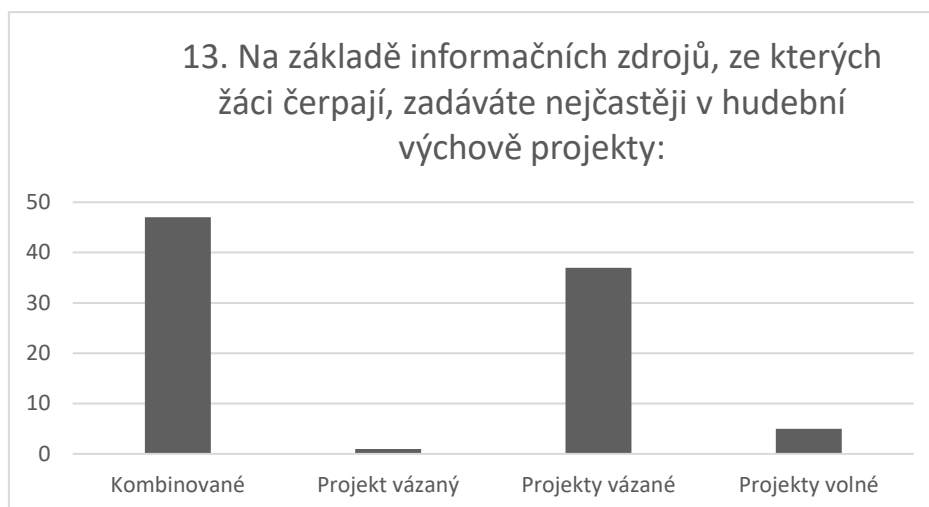
Graf 2 Spolupráce s kolegy

Následující dvanáctá položka v dotazníku se zaměřovala na navrhovatele projektu a následné další vymezení těchto projektů, kde se opět opíráme o autorku Zormanovou (2014). V rámci této položky odpovídalo **90 respondentů**, kdy největší zastoupení měly projekty uměle připravené, které zvolilo **49 respondentů**.



Graf 3 Navrhovatelé projektu

Navázali jsme na to hned i následující třináctou dotazníkovou položkou, ve které jsme se zaměřili na získávání informačních zdrojů, kde opět opíráme o autorku Zormanovou (2014). Zde odpovídalo **90 respondentů**, kde **47 respondentů** volilo nejčastěji projekty kombinované (Graf 4).



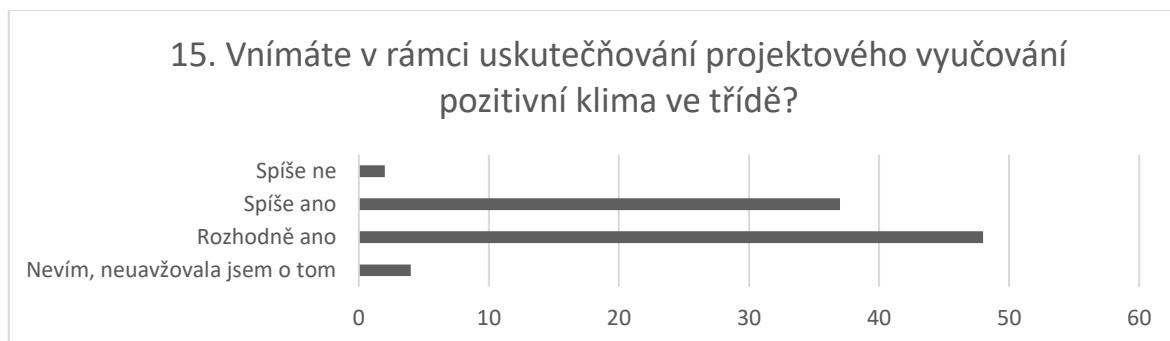
Graf 4 Informační zdroje

Čtrnáctou dotazníkovou položku jsme zaměřili na komunikaci, která v rámci realizování projektového vyučování převládá. Zde se zapojilo **92 respondentů**, kteří mohli vybírat i vícero možností. Největší zastoupení tak měla komunikace učitele – žáci, kde odpovědělo 73 respondentů (Tabulka 6).

Komunikace	Respondenti
učitel – žák	31
žák – žák	39
učitel – žáci	73
žáci – žáci	54

Tabulka 6 Komunikace 1

Následující položka, která nám volně navazovala na předchozí, je položka patnáct, kterou jsme zaměřili na klima třídy. Konkrétně zda učitelé vnímají v rámci uskutečňování projektového vyučování pozitivní klima. Zde se zapojilo **91 respondentů**, kdy 48 respondentů odpovědělo, že pozitivní klima vnímá. Pouze 2 respondenti uvedli, že spíše ne. Žádný respondent ale nezvolil možnost rozhodně ne (Graf 6).



Graf 5 Pozitivní klima

V rámci šestnácté dotazníkové položky jsem si sama poměrně zkomplikovala další kroky a přiznávám, že otázka nebyla správně zvolena, respektive nebyl správně zvolen systém pro odpovědi. Ve chvíli, kdy jsme dotazník tvořili nám to přišlo jako dobrý nápad, ale dalo se to udělat daleko lépe. Daná dotazníková položka se týká výsledného produktu, konkrétně jaké jsou nejčastější produkty hudebně-výchovného projektu, kdy jsme získali odpovědi od **88 respondentů**. Chybou bylo, že jsem zde dala možnost otevřené odpovědi, kde respondenti své odpovědi psali. Následně jsem to sama vyhodnotila pomocí vypsání a spočítání jednotlivých položek. Nejčastěji zastoupenou položkou byla prezentace před třídou a hudební představení, které napsalo 34 respondentů. Nejčastější frekvenci odpovědí jsem zaznamenala do tabulky (Tabulka 7).

Předměty	Respondenti
prezentace před třídou	34
hudební představení	34
referát	16
divadelní představení	21
pěvecká soutěž	2
výtvarné ztvárnění	4
jiné	13

Tabulka 7 Výsledný produkt 1

Poslední okruh dotazníkových položek v sobě nesl úskalí, pozitivní hlediska a propojenost s životní realitou, kde jsem chtěla odkázat na samotnou teoretickou část mé práce. V rámci dotazníkové položky sedmnáct jsme se tak zaměřili na úskalí, které učitelé shledávají v rámci realizace projektového vyučování. I v rámci této položky se opíráme o autorku

Zormanovou (2014). Zde měli respondenti opět možnost vybrat z více odpovědí. Zapojilo se celkem **90 respondentů**, kdy největší zastoupení měla položka týkající se časové náročnosti při přípravě, kterou zvolilo **60 respondentů**. Naopak jako za nejmenší úskalí byla například označena položka jako je náročné hodnocení. To mě docela překvapuje, protože v rámci uskutečnění strukturovaného rozhovoru měli participanti jiný názor. Také několik respondentů využilo kolonku jiné, do které zaznamenali své odpovědi, které jim ve výběru chyběly. Ty jsou v tabulce (Tabulka 8) označeny kurzívou.

Úskalí	Respondenti
nespatřuji	23
časová náročnost při přípravě	60
náročná práce pro žáky	12
žák nemá potřebné kompetence	9
náročné hodnocení	1
vyučování ztrácí na důkladnosti	2
náročnost požadavků na žáky	6
možné finanční výdaje	10
<i>časová náročnost pro žáka v rámci řešení projektu</i>	<i>1</i>
<i>chybí hudebna</i>	<i>1</i>
<i>tvorba kulis a kostýmů – obtížné uskladnění, ničí se</i>	<i>1</i>
<i>obtížné propojení témat</i>	<i>1</i>
<i>výskyt neukázněného chování v rámci skupinové práce</i>	<i>1</i>

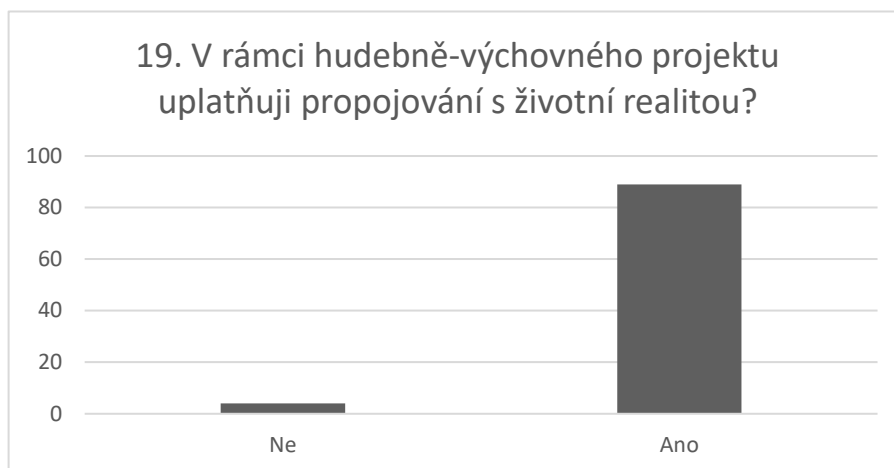
Tabulka 8 Úskalí 1

Na to navazujeme vzápětí otázkou, která se týká naopak pozitivního dopadu. Opět se opíráme o autorku Zormanovou (2014). Zde se zapojilo **92 respondentů**, kdy opět vybírali z více možností. Jako největší možné pozitivum respondenti spatřují ve větší samostatnosti žáků. Tuto odpověď zvolilo **75 respondentů**. Nikdo z respondentů si také nemyslí, že projektové vyučování žádné pozitiva nemá. Tuhle možnost **nezvolil žádný** z respondentů. I zde měli respondenti možnost uvést něco, co jim v našem výběru chybělo. Opět je to v tabulce (Tabulka 9) označeno kurzívou pro lepší orientaci a přehlednost.

Pozitiva	Respondenti
nespatřuji	0
učitel se učí nové roli	20
učitel rozšiřuje své dosavadní vyučovací strategie	47
používání nových možností hodnocení	26
rozšiřování organizačních dovedností	36
žáci se učí větší samostatnosti	75
zodpovědnost za svou práci	61
osvobození od učebnic	29
zapojení na základě individuálních dovedností	60
práce s různými informačními zdroji	60
silná motivace k učení	44
<i>podpora komunity obce</i>	<i>1</i>
<i>u postižených žáků jako terapie</i>	<i>1</i>
<i>stmelování kolektivu dětí, wellbeing ve škole</i>	<i>1</i>
<i>žáci se učí v souvislostech, učí se tak, jak funguje svět – jedno ovlivňuje druhé, jedna dovednost podporuje druhou</i>	<i>1</i>

Tabulka 9 Pozitiva 1

Poslední dotazovanou položkou byla otázka týkající se životní reality. Kdy nás zajímalo, zda v rámci realizování projektového vyučování v hudební výchově se snaží o propojení s životní realitou. I na tuto položku navazujeme ve strukturovaném rozhovoru. Na danou dotazníkovou položku odpovědělo **93 respondentů**, u kterých převažovala kladná odpověď, tedy že projekty propojují s životní realitou, a sice se jednalo o **89 respondentů**.



Graf 6 Propojení s životní realitou

V rámci poslední dotazníkové položky měli respondenti uvést své kontaktní údaje, pokud se chtěli účastnit doplňujícího rozhovoru. Z důvodu zajištění anonymity všech zúčastněných proto vynechávám poslední dotazníkové položky, tedy dotazníkovou položku číslo dvacet.

V této podkapitole jsme se zaměřili na jednotlivé dotazníkové položky, které jsem podložila i pro lepší orientaci grafy a tabulkami. Následující řádky bych chtěla věnovat samotným hypotézám. V rámci výzkumu jsme si stanovili celkem šest hypotéz, které vycházely ze stanovených výzkumných otázek. Zde, v rámci ověření jednotlivých hypotéz, jsme spolupracovali se statistikem, který nám pomohl naše stanovené hypotézy vyhodnotit, a to za pomoci **binomiálního testu** a **testu dobré shody**. V následujících podkapitolách se na jejich vyhodnocení zaměříme a vyhodnotíme.

6.2 Ověřování výzkumných hypotéz

V následující podkapitole se zaměříme na samotné hypotézy a jejich ověřování. V rámci výzkumu jsme pracovali s celkem šesti hypotézami.

6.2.1 Ověření hypotézy H1

H1: Učitelé hudební výchovy na 1. stupni ZŠ preferují krátkodobé projekty více než projekty dlouhodobé.

V rámci této stanovené hypotézy jsme se zaměřili na preferenci učitelů na 1. stupni základní školy v souvislosti využívání krátkodobých projektů před projekty dlouhodobými. Kdy jsme tedy předpokládali preferenci krátkodobějších projektů. Vyhodnocení proběhlo na základě binomiálního testu, kdy jsme přišli k zjištění, že více jak 50 % učitelů na 1. stupni ZŠ preferuje projekty krátkodobé. Vzorek se skládal z 89 případů, kdy 49 respondentů

odpovědělo: krátkodobé. V rámci užití binomiálního testu tedy nebyl zjištěn výrazný rozdíl mezi sledovanou proporcí (0, 54) a proporcí, která byla dána samotnou hypotézou (0, 5). Vzorec v rámci zjištění: $B(k = 48, N = 89) = 48, p > 0, 5$.

V tomto případě se nám naší stanovenou hypotézu podařilo potvrdit. Učitelé na 1. stupni ZŠ v rámci realizace projektového vyučování preferují krátkodobé projekty, před projekty dlouhodobými. To může vycházet i z dalšího dotazníkového zjištění a sice, že v rámci shledání úskalí vnímali respondenti právě časovou náročnost.

Odpovědi	Respondenti
dlouhodobé	41
krátkodobé	48
celkem	89

Tabulka 10 Hypotéza H1 1

6.2.2 Ověření hypotézy H2

H2: Méně než 50 % učitelů v rámci projektového vyučování v HV na 1. stupni ZŠ neuplatňuje mezipředmětové vztahy.

V rámci stanovení následující hypotézy jsme se zaměřili na mezipředmětové vztahy, kdy naší hypotézou bylo, že bude málo učitelů, konkrétně méně než 50 %, kteří by mezipředmětové vztahy neuplatňovali. Na základě binomiálního testu jsme přišli k následujícímu závěru. Snažili jsme se zjistit proporce učitelů, kteří mezipředmětové vztahy v rámci realizace projektového vyučování v hudební výchově neuplatňují. Zde byla proporce významně nižší a to konkrétně 0, 2. výzkumný vzorek v tomto případě činilo 94 respondentů, kdy pouze 6 respondentů odpovědělo „Ne“. Binomiální test tak odhalil významný rozdíl mezi sledovanou proporcí 0, 06 a proporcí stanovenou naší hypotézou, tedy 0, 2. $B(k = 6, N = 94) = 6, p < 0, 5$.

Vyšlo nám tedy, že méně než 20 % učitelů neuplatňuje v rámci projektového vyučování v HV na 1. stupni ZŠ mezipředmětové vztahy. Hypotéza se nám tedy i v tomto případě potvrdila.

Odpovědi	Počet
ano	88
ne	6
celkem	94

Tabulka 11 Hypotéza H2 1

6.2.3 Ověření hypotézy H3

H3: Učitelé 1. stupně ZŠ propojují v rámci hudebně-výchovných projektů více učivo výtvarné výchovy než učivo českého jazyka.

I v rámci třetí hypotézy jsme se pohybovali u mezipředmětových vztahů, kdy jsme se zaměřili celkově na preference propojení jednotlivých předmětů. Naším předpokladem bylo, že učitelé více propojují učivo výtvarné výchovy než učivo českého jazyka v rámci realizace projektového vyučování v HV. Hypotéza byla opět ověřována za pomoci binomiálního testu, kdy se celkový výzkumný vzorek skládal ze 144 vzorků. Z nich odpovědělo 64 „Výtvarný výchova“. Binomiální test tak neodhalil významný rozdíl mezi sledovanou proporcí (0, 44) a proporcí, která byla stanovená naší hypotézou (0, 5). Naše hypotéza se tak nepotvrdila.

$B(k = 64, N = 144) = 64, p > 0, 5$.

Odpovědi	Počet
český jazyk	80
výtvarná výchova	64
celkem	144

Tabulka 12 Hypotéza H3 1

6.2.4 Ověření hypotézy H4

H4: Zadavateli projektů v HV na 1. stupni ZŠ jsou častěji sami učitelé než učitelé ve spolupráci s žáky.

V rámci ověření čtvrté hypotézy jsme využili test dobré shody chí-kvadrát, kdy jsme se snažili zjistit, zda preferenci obou odpovědí byla statisticky odlišná. V tomto případě se vzorek skládal 87 odpovědí, kdy pro kombinaci obou typů bylo 38 respondentů a pro uměle připravené projekty 49 respondentů. Stanovené očekávání bylo v obou případech 43, 5. Test

dobré shody následně neodhalil statisticky významný rozdíl mezi preferencí, která byla sledována a preferencí, u které jsme počítali, že jsou preferovány stejně.

$$\chi^2(1, N = 87) = 1,39, p > 0,5.$$

Na základě testu dobré shody jsme tak přišli na to, že preference je pro dané odpovědi shodná. Hypotézu se nám tak podařilo potvrdit.

Odpovědi	Pozorováno	Očekáváno
kombinace obou typů	38	43,5
uměle připravené	49	43,5
celkem	87	87

Tabulka 13 Hypotéza H4 1

6.2.5 Ověření hypotézy H5

H5: Více než 50 % učitelů na 1. stupni ZŠ konstatuje, že projektové vyučování má pozitivní vliv na klima třídy než klasická výuka.

V rámci našeho výzkumu jsme chtěli ověřit naši domněnku, která se týkala projektového vyučování a klimatu samotné třídy. V rámci samotného ověření hypotézy byl použit opět binomiální test, kdy jsme vycházeli z celkového počtu 87 vzorků. Z toho odpovědělo 85 respondentů „Ano“ a pouze 2 respondenti „Ne“. Binomiální test měl ověřit to, zda proporce učitelů hodnotící klima třídy pozitivně v rámci projektového vyučování byla statisticky významně odlišná od proporce 0,5. Binomiální test následně odhalil významný rozdíl mezi sledovanou proporcí, která činila 0,98 a proporcí, která byla dána naší hypotézou 0,5.

$$B(k = 85, N = 87) = 85, p < 0,5.$$

Tato hypotéza se nám tedy i v tomto případě potvrdila. Protože získané výpočty nám ukazují, že více než 50 % učitelů na 1. stupni ZŠ shledává to, že projektové vyučování má pozitivní vliv na klima třídy.

Odpovědi	Počet
ano	85
ne	2
celkem	87

Tabulka 14 Hypotéza H5 1

6.2.6 Ověření hypotézy H6

H7: Jako větší úskalí realizace projektového vyučování v HV na 1. stupni ZŠ označují učitelé časovou náročnost při vlastní přípravě zadání než náročnost žákovské práce.

V rámci sedmé hypotézy jsme se zaměřili na úskalí projektového vyučování v hudební výchově na 1. stupni ZŠ, kde si myslíme, že největší problém bude tvořit časová náročnost než samotná práce žáků. V rámci ověřování hypotézy jsme použili test dobré shody chí-kvadrát za účelem zjištění, zda preference všech odpovědí byla statisticky významně odlišná. V tomto případě jsme zde pracovali s celkovým vzorkem 72 respondentů. V rámci toho, co bylo zjištěno, odpovědělo 60 respondentů pro časovou náročnost při přípravě projektu a 12 respondentů pro náročnou práci pro žáky. Pro obě kategorie bylo očekávání 36 výsledků. Test dobré shody tak následně odhalil statisticky významný rozdíl mezi sledovanou preferencí a preferencí, jestliže jsou všechny odpovědi preferovány stejně.

$$\chi^2(2, N = 72) = 32, p < 0, 5.$$

V rámci ověření hypotézy jsme tak přišli na to, že jsou dané preference pro všechny odpovědi shodná. Danou hypotézu se nám tak podařilo potvrdit.

Odpovědi	Pozorováno	Očekáváno
časová náročnost při přípravě projektu	60	36
náročná práce pro žáky	12	36
celkem	72	72

Tabulka 15 Hypotéza H6 1

6.3 Strukturovaný rozhovor

V následující podkapitole se zaměříme na samotný strukturovaný rozhovor. Představíme si jednotlivá hlediska a dílčí hlediska a také jednotlivé položky rozhovoru, u kterých uvádím i ukázky, jak jednotliví participanti odpovídali.

V rámci druhé výzkumné metody jsme v prvopočátcích chtěli využít polostrukturovaný rozhovor, ale v rámci předvýzkumu se to ukázalo jako poměrně komplikované. Proto jsme se rozhodli provést strukturovaný rozhovor, který obsahoval celkem **14 rozhovorových položek**. Participanty jsem kontaktovala na základě kontaktních údajů, které mohli zaznamenat v rámci poslední dotazníkové položky. Rozhovor jsem tak uskutečnila s osmi participanty. V rámci rozhovoru bylo využito jak osobní setkání, tak online schůzka, která

probíhala přes platformu Discord. Vzniklo tak celkem osm rozhovorů, které byly nahrány a následně byla provedena jejich transkripce. V rámci transkripce jsem začala prohlubovat i samotná hlediska, která nám vyplynula již během tvorby samotného dotazníku, a která jsme použili i v rámci rozhovorů. Na základě jednotlivých hledisek vznikly konkrétní dílčí hlediska, které jsem v jednotlivých rozhovorech začala vidět. Vzniklo nám tak následně 5 hledisek, která v sobě slučovala jednotlivé podkategorie, které jsem barevně rozdělila a v rámci rozhovoru i zaznamenala. Jednalo se o tato hlediska: frekvence využití projektového vyučování, mezipředmětové vztahy uplatňované v projektovém vyučování, zapojení aktérů v rámci projektového vyučování, realizace projektu a zhodnocení projektového vyučování učiteli. V následující tabulce jsou jednotlivá hlediska vyobrazena i s jejich dílčími hledisky.

Hlediska	Dílčí hledisko (specifikace)
Frekvence využití	časová dotace
	délka trvání
Mezipředmětové vztahy	
Zapojení aktérů	spolupráce učitelů
	vliv na klima třídy
	spolupráce žáků
	posílení vztahů
Realizace projektu	příprava
	volba tématu
	zrození projektu
	propojení s životní realitou
	výsledný produkt
Zhodnocení PV učiteli	pohledy učitelů
	pozitivní hlediska
	úskalí

Tabulka 16 Hlediska 1

6.3.1 Frekvence využití

Ve všech provedených rozhovorech byla zaznamenána tato hlediska. V rámci frekvence využití jsme se primárně zaměřovali na časovou linku jednotlivých projektů. Na časovou dotaci projektů jsem se ptala i v samotném rozhovoru. Konkrétně se jednalo o otázky: **Jak často uplatňujete projektové vyučování v hudební výchově? Jak zpravidla dlouhý bývá Váš projekt?**

Participant U1 v rámci prvního rozhovoru odpověděl, že projektové vyučování realizuje jednou za půl roku s tím, že se většinou jedná o celodenní nebo půldenní projekty. „...ale tak třeba jednou za půl roku.“ „No bud' to je celý den nebo půl dne. Záleží, na co se to týká. Dvě až čtyři hodiny.“

Participant U2 v rozhovoru uvedl, že v rámci realizace, byl projekt většinou realizován jednou za měsíc nebo dva měsíce. „No já si myslím, že jednou za měsíc, to by teoreticky šlo, ale spíše bych řekla, prakticky to bylo jednou za dva měsíce.“ Na otázku, týkající se délky projektů, odpovídal participant U2: „My jsme to mívali na tu hodinku, ale někdy se ti třeba prodloužilo, tak třeba ty dvě vyučovací hodiny.“

Participant U3 odpověděl, že uskutečňoval projektové vyučování jednou za čtvrtletí, kdy obsáhlejší projekty realizují tak čtyřikrát do roka, kdy se tomu věnují několik hodin. „Těžko říct. Řekla bych, že tak jedenkrát za čtvrtletí se věnujeme nějakému tomu projektu většímu obsáhlejšímu.“ „...takže řekla bych tak čtyřikrát, čtyřikrát do roka takový obsáhlejší projekt, kdy se tomu věnujeme několik hodin po sobě v té hudební výchově.“ „Takže v podstatě dvakrát za pololetí, když se to tak vezme. Dvakrát za poletí děláme takový jako projektík.“ V rámci délky samotného projektu, participant odpovídá, že se pohybují v rádech hodin. „Zhruba to bývá, tak to je samozřejmě podle obsahu, tohoto třeba dvě až tři hodiny vyučovací.“

Participant U4 udává, že v rámci waldorfské školy fungují trochu jinak, kdy projekty realizují pořád v závislosti na jednotlivých svátcích, kdy se přípravě věnují třeba měsíc. „Jedu prostě ten měsíc ty písničky na masopust a různě, různé hry.“ „Takže pořád, pořád. My jedeme v takových celcích, aby to pěkně navazovalo.“ „No, tak my jsme to trénovali třeba měsíc. Zhruba. Každý den.“

Participant U5 udává, že v rámci každého pololetí se snaží o realizaci větších projektů v rámci všech ročníků. „Takové větší projekty se snažím zařadit v každém pololetí, v každém ročníku, alespoň jednou.“ V návaznosti na délku projektu odpovídá participant, že se jedná

o projekty v řádu hodin, ale realizují i projekty celodenní. „Čili ta příprava je samozřejmě náročnější a jinak to potom jsou projekty, které jsou v rádech hodin. Nejděší, co míváme, tak je potom celodenní.“

Participant U6 uvádí že do samotné projektové výuky se pouští jednou až dvakrát do roka. „No, pokud jsou to takto malé projekty, že prostě jenom strčím jakoby nějakou písničku do, do nějakého jiného předmětu, tak velmi často. Ale pokud by to měl být jako opravdu projekt, jakože projektová výuka, která by byla zaměřená jenom na projektovou výchovu, tak to se možná děje tak možná jednou, možná dvakrát do roka.“ V rámci délky trvání samotného projektu se jedná o projekty jednodenní, které mají přesah do vícero předmětů.

Participant U7 uvádí, že jejich škola je na projektovém vyučování postavena, kdy mají jedno projektové téma na rok, kde se tedy jedná o celoroční projekt, který podléhá konkrétnímu tématu. „Tak u nás ve škole se jeden v podstatě jenom projektová výuka.“ „Jo, my máme vždycky jedno projektový téma na rok.“

Poslední participant U8 uvádí, že projektové vyučování se snaží realizovat jednou za měsíc. „A jednou za měsíc se mi to podařilo.“ Kdy délka je uzpůsobena pozornosti žáků, kdy trvá jen 20 minut. „20 minut, na základě pozornosti těch dětí. Tam to déle jako nešlo. Před tím musela být samozřejmě nějaká, nějaká motivace, nějaká, nějaká cvičení, nějaké hry, aby, aby je to jako nabudilo správně. A pak ta čistá práce té projektové výuky, tak těch 20 minut, kdy opravdu byli schopní udržet tu pozornost.“ Tento údaj mě poměrně překvapil a v praxi si to nedovedu prakticky moc představit.

6.3.2 Mezipředmětové vztahy

Další položky rozhovoru se týkaly hlediska mezipředmětových vztahů, kde jsem se zaměřovala na to, zda v rámci projektové vyučování se vyskytují mezipředmětové vztahy. Kdy jsem se participantů ptala přímo otázkou: **Jakou máte zkušenost s používáním mezipředmětových vztahů v rámci hudebně-výchovného projektu?**

Participant U1 uvedl, že roli hraje i samotné učivo a to, jak jde spolu vzájemně propojit. Jeho odpověď je zde i přímo vázaná na předchozí otázku, kdy se zde mezipředmětové vztahy objevují, protože projekt je většinou celodenní záležitostí, kdy se tedy snaží propojit všechny předměty. „Podle toho, jaké bereme učivo, ať to můžu skloubit dohromady.“ „Určitě mezipředmětové vztahy. Vždycky se to týká celého dne, takže zapojím všechny předměty.“ Zmiňuje i to, když v rámci zpívání koled narazí na kulturní rozdíly, které se snaží vysvětlit. „Takže jsme narazili vlastně na Santa Clause že? A na Noela a všechno a už se daly koledy

vlastně používat z různých zemí, takže. “ Také se mi líbí, že zde participant zmiňuje návaznost jednotlivých předmětů, kdy vše souvisí se vším. „*No ve všem se promítá všechno. Protože když je to nějaký projekt, který se týká třeba i zvířat, tak vlastně jo, například jo, písničky o zvířatech nebo něco, tak hned je to prvouka.*“ Také zmiňuje tvorbu výsledných produktů, které jsou v mnohých případech ztvárňovány právě výtvarnou formou.

Participant U2 jednoznačně také využívá mezipředmětových vztahů, kdy si i pomáhá v rámci konkrétních předmětů s prodloužením projektu. Uvádí i to, že v rámci jednoho předmětu by to ani nebylo možné zrealizovat. „*Já si myslím, že to jako ani nejde ryze, ryze v jednom předmětu. Vždycky jsem to měla propojené.*“ Zmiňuje také nejčastější kombinaci předmětů, kdy právě s hudební výchovou propojuje přírodovědné předměty a vlastivědu. „*Se snažím teda zapojovat prvouku, přírodovědu, vlastivědu, jo do té hudebky, že tam jde napasovat strašně moc toho. Takže určitě jako propojuju co nejvíc.*“ Zdůrazňuje, že vždy snaží o co největší propojenost napříč předměty.

S mezipředmětovými vztahy a propojováním právě s projektovým vyučováním má zkušenosti i participant U3. Nejčastější kombinací jsou opět přírodovědné předměty. Objevuje se zde ale i matematika nebo pracovní činnosti, a také velké zastoupení má podle participanta tělesná výchova, která se dle participanta objevuje nejvíce. „*Jasně. I propojujeme. Hodně se tam objevují třeba prvky prvouky, přírodovědy při nácviu písni, takže si jo, potom děti říkají spoustu vědomostí o těch zvířátkách nebo o čem ta písnička je. Vlastivěda se tam objevuje hodně. I v matematice, i matematicky se dá hudební výchova. Vytleskávání, rytmizace a různé počítání. No. Hra na hudební nástroj. Tělocvik hodně. Vždyť na ten bych zapomněla. Ten je nejdůležitější. Rytmičké tanečky. I hodně ten tělocvik se používá.*“ „*Ten tělocvik asi tak nejvíc.*“ „*A tam byla i pracovní činnost, když jsme zase u těch mezipředmětových vztahů. Takže i pracovní činnost*“

Participant U4 nejvíce propojuje v rámci hudebně-výchovného projektu výtvarnou výchovu. Zmiňuje také to, že v rámci propojení s jinými předměty to jde na 1. stupni lépe, protože většinu předmětů učí právě jeden učitel. „*To asi ani ... Jedině tu hudebku do jiných předmětů. Do té výtvarky.*“ „*... No mě napadá momentálně jenom ty hrkátka, ale to teda nebylo, to by jako bylo v rámci výtvarky no.*“ „*No a myslím si, že rozhodně když se to táhne do jiných předmětů, tož na tom prvním stupni to jde krásně to, protože to učí vesměs nebo většinou to učí jeden člověk...*“

Participant U5 také zařazuje mezipředmětové vztahy. „*Tam ty mezipředmětové vazby... Jako něco máme už vyzkoušeno, že to prostě přijde samo, ale tam by to bylo dobré a ten výtvarník*

bude dělat to, ten dějepisář, tomu se to tam akorát hodí, do té doby, a my v hudebce, ve výtvarce se tomu přizpůsobíme a uděláme třeba nějakou tu historickou epochu.“ V tomto případě se jedná také primárně o výtvarnou výchovu, kdy se snaží jedno téma prolnou vícero předměty a učit tak v souvislostech.

Participant U6 zmiňuje, že nemůže úplně v rámci projektu opustit ostatní předměty a zaměřit projekt čistě jen na hudební výchovu z toho důvodu i tady pozorujeme mezipředmětové vazby napříč předměty, kdy nejčastěji se jedná o přírodovědné předměty, matematiku a český jazyk. *„Bohužel nemůžu dovolit úplně opustit češtinu, matiku a prvouku, takže s snažím to to vlastně jakoby napasovat na ten, na ten projekt, aby, aby tam zaznělo všechno.*“ Taktéž i zde byla patrná provázanost v rámci různých předmětů.

Participant U7 se snaží o propojení všech předmětů, kromě českého jazyka a matematiky. *„Krom češtiny a matiky je ve všech těch předmětech...“* Zdůrazňuje ale, že v rámci některých předmětů a témat se to propojuje obtížněji. *„Takže jsou projekty, kde je to snazší a dává se to tam dobře a častěji. A jsou projekty, kde se to prostě loví hůř.“* Propojenost je tu patrná i v rámci předmětu informatika: *„A tam to jde úplně v pohodě právě, že kolikrát si vezmem počítač a tvoříme vlastní hudbu...“* „Zároveň tam učím dílnu čtení. Takže si můžem číst o nějakém skladateli a dělat to třeba s předvídaním, jo? Takže já, já osobně to propojuju přímo takhle, protože tam učím tyhle předměty...“ Participant také zmiňuje zajímavost, týkající se propojení předmětů výtvarná výchova a hudební výchova: *„Protože my ještě tu hudebku nemáme pojmenovanou jako hudebku, ale umění a kultura, protože se to učí s výtvarkou dohromady.“*

Participant U8 také udává mezipředmětové vazby, kdy se jedná hlavně o český jazyk, výtvarnou výchovu a přírodovědné předměty. *„Jednoznačně, tam je to strašným způsobem eee... úplně se to nabízí v té hudební výchově. Samozřejmě já jako češtinářka, tak určitě přes, přes nějakou tu literaturu. S výtvarnou výchovou jsme to propojovali. Paní učitelka je vystudovaná, je vystudovaný přírodovědec, takže i, i s těmi, přírodní vědy, to šlo úplně bezvadně.“*

Z toho tedy vyplívá, že většina dotázaných mezipředmětové vztahy v rámci realizace projektového vyučování zapojuje a snaží se o co největší propojenost v rámci předmětů.

6.3.3 Zapojení aktérů

Pokud se podíváme na hledisko týkající se **zapojení aktérů**, zde spadalo hned několik otázek, na které jsem se v rámci rozhovoru participantů ptala. Jedná se o otázky: **Jak**

probíhá spolupráce na projektu? Zapojují se i ostatní pedagogičtí pracovníci? Spolupráce s ostatními pedagogy je z vaší strany vnímána jak? Jaký dopad má projektová výuka na celkový chod a vztahy ve třídě? V rámci úpravy hledisek by sem ještě spadaly otázky týkající se samotné spolupráce žáků: **Jak na samotnou projektovou výuku reagují samotní žáci? Jsou ve skupinách?**

Participant U1 v této souvislosti odpověděl, že v rámci projektů se jedná ryze o jeho projekt, kdy do toho ostatní pedagogové nezasahují, pouze spolupracuje s paní učitelkou, která má souběžně s ní vedlejší třídu. Ale nevylučuje spolupráci do budoucna, kdy v současné době se začíná podílet na spolupráci i s kolegy z druhého stupně na jednom projektu. *„No tady ta spolupráce, co budeme všichni, bude vlastně poprvé, jo? Jinak spolupracuju buďto jenom s učitelkou, která má souběžnou třídu anebo si to dělám sama.“* Dodává, že v tom spatřuje výhodu v rámci nápadů, kdy v rámci spolupráce se mohou vzájemně doplňovat a přicházet tak s novými, jinými nápady. Také nevnímá nějaký konkrétní dopad na samotné vztahy ve své třídě. *„Vyloženě na vztahy to asi vliv nemá.“* Co se poté týče samotné spolupráce žáků a práce ve skupinách, participant udává, že pro začátek je důležité, aby žáci pracovali pouze ve dvojicích a až poté je slučovat do větších skupinek, kde zahrnuje i samotnou reakci žáků. *„No, když začínáme postupně od první třídy s tou skupinovou, nejdříve ve dvojici potom ve skupině, tak vlastně ten projekt, to už na to navazuje, takže pokud si zvyknou na práci ve skupině a ve dvojici, tak už tam ten problém není.“* Souvisí to dle participanta s obtížnou komunikací, která na začátku může panovat, kdy v rámci dvojic takové problémy nejsou. Kdy se musí jít v začátcích na žáky pomalu, poté můžou přijít na řadu samotné skupinky i rozdělení rolí v rámci skupinek.

Participant U2 uvádí, že spolupráce v rámci hudebně výchovných projektů, byla ryze záležitostí třídy, v rámci jiných projektů ale spolupráce s ostatními kolegy probíhala, kdy spolupracovali napříč různými předměty. Naopak v návaznosti na další otázku, týkající se vztahů odpovídá kladně, kdy vnímá kladný dopad na vztahy, který vnímá hlavně díky vzájemné spolupráci žáků, kdy mohl participant sledovat zlepšující se spolupráci mezi žáky, což se pozitivně odráží na samotných vztazích. V odpověď na samotnou reakci žáků na projektové vyučování udává: *„První jsme si o tom povídali, takže reagovali všichni. Jo? Že jsme si o tom povídali. Je to vždycky jako hodně zajímalo ty témata, která jsme si zvolili je zajímavá, chtěli o tom vědět více. Takže jsme si o tom povídali, říkali, pouštěli videa, ukázky a až na základě dalších těchto informací jsme potom pracovali v těch skupinách a tvořili plakát, nějaký pracovní list.“* Participant reflektuje i své zkušenosti v rámci ročníků, kdy

může reflektovat jednotlivé změny, které žáci v rámci skupinové práce dělali, a jak se zlepšovali. Což se dle participanta nejvíce odrazilo ve třetí třídě, kdy vztahově dokázali pracovat společně jako tým. V začátcích participant U2 rozdělovat žáky sám do skupinek. Samostatné rozdělení bylo možné až v pozdějších letech. Byla zde snaha rozdělit rovnoměrně všechny žáky, aby jednotlivé skupiny byly vyvážené. Skupinové fungování se poté odráželo i v samotné realizaci a prezentování projektu. Participant U2 se také zmínil, že v rámci samotné realizace se snažil zapojit i externisty, kteří by o daném tématu mohli žákům předat jiné informace než on sám.

Participant U3 na dané otázky týkající se spolupráce s ostatními pedagogy odpověděl kladně, kdy s nimi spolupracuje a konzultuje jednotlivé projekty, které následně společně připravují a konzultují jednotlivé návrhy projektů. Zdůrazňuje to, že to může souviset i s tím, že jsou spíše malý kolektiv, který spolu úzce spolupracuje. Nedovede si představit, že by to takto nebylo a projekt by byl postaven pouze na jednom vyučujícím. Spolupráce probíhá i v rámci jednotlivých ročníků. V rámci dopadu na vztahy se participant vyjádřil lehce skepticky, kdy největší problémy spatřuje u menších žáků, kteří nechtějí úplně s každým spolupracovat. Poté se to ale zlepšuje a v rámci samotného projektu jsou aktivní a chtějí, aby se jim projekt vydařil. S prací ve skupinách participant U3 nemá problém a dodává, že žáci jsou takto zvyklí pracovat a nedělá jim problém ani samotné představování projektu. Úzká spolupráce je zde i patrná se samotnou obcí, což participant U3 několikrát v rámci rozhovor zmínil. V samotné návaznosti na reakci žáků, participant uvádí: *„Je to strašně baví, protože je to činnostní. Oni u toho, oni se u toho hýbou, spolupracují, je to zajímavé pro ně. Je tam spoustu různých pomůcek, které používají jo? Prostě pracovní prostředí takové. Nesedí jenom v těch lavicích a není každý sám jo?“*

Participant U4 vnímá úzkou spolupráci s ostatními kolegy, která spočívá i ve společném tvoření materiálů. *„Víte co, my každý den ráno máme společné zpívání na schodech. Takže my se domluvíme, vždycky čtrnáct dní vede jedna třída.“* Úzká spolupráce poté probíhá i s druhým vyučujícím, který učí hudební výchovu. *„Jako my učíme jenom dvě hudebku, takže my se mezi sebou domluvíme.“* Naopak na práci ve skupinách nenahlíží moc pozitivně, spíše chce, aby všichni pracovali společně jako třída. *„No... My spíš děláme všichni, všechno společně. No takhle. Skupinky moc ne. Oni v té první třídě ani asi, to není úplně dobré a u těch starší na tu jednu hodinu, je to takové, to se mě blbě s nima.“* V rámci samotného reagování žáků, zmiňuje participant to, že někdy zkrátka nestíhají: *„No tak ono by to taky šlo, ale my toho většinou máme tolik, že, že to tak tak jako stihnem, no. Že oni jsou spíš ti*

pasivní, když teda nehrajou na tu flétnu, tak oni jsou spíš ti pasivní...“ „A já tam bojuju s tím, že tam mám dva takové výlupky, a když jdeme ke klavíru zpívat, tak oni mi tam dělají prostě neskutečný brajgl.“

Participant U5 spolupráci se svými kolegy také nezavrhuje, a naopak se přiklání například ke spolupráci s výtvarníky nebo dějepisci, se kterými spolupracuje často na projektovém vyučování. *„Ale pravda, častokrát to bylo ve spolupráci právě s těmi kolegy výtvarníky, případně těmi dějepisci.“* To, aby mohla samotná spolupráce takto fungovat, volí takové kolegy, se kterými již někdy spolupracovat a ví, že tato spolupráce bude fungovat a ví, že se mu s nimi i dobře spolupracuje. V rámci otázky, týkající se vztahů, odpověděl participant tak, že jakékoliv vybočení z klasického vyučování musí posilovat vazby ve třídě a dále je upevňuje. *„Myslím, že každá společná akce, tím nemyslím, klasickou hodinu, jo standardní, ale jakákoliv, jakékoliv vybočení ty vztahy ve třídě musí vždycky narovnat, zpevnit. Zvlášť pokud se jedná o práci kooperativní ve skupinách, tak si myslím, zvlášť pokud je to propracované a jsou ty skupiny třeba cíleně dělané, což, když děláme něco venku, tak je to ideál, když ty skupiny nějakou formou nenápadnou rozdělím já, tak tam to musí fungovat. Každá taková aktivita posílí vazby ve třídě, zlepší klima třídy. Možná si to namlouvám, ale tak to cítím.“* Zde to dává participant i do souvislosti se samotnou skupinovou prací, kdy jsou žáci zvyklí pracovat kooperativně a jejich dělení bývá právě promyšlené ze strany participanta. Dle participanta musí tedy docházet k posílení vztahů ve třídě a zlepšení celkového klimatu třídy. *„Zvlášť pokud se jedná o práci kooperativní ve skupinách, tak si myslím, zvlášť pokud je to propracované a jsou ty skupiny třeba cíleně dělané, což, když děláme něco venku, tak je to ideál, když ty skupiny nějakou formou nenápadnou rozdělím já, tak tam to musí fungovat. Každá taková aktivita posílí vazby ve třídě, zlepší klima třídy.“* Dle participanta je hodně důležitý základ v rámci 1. stupně. Pokud se žáci učí systematicky pracovat ve skupinách a pracují kooperativně, zvládají i rozdělení rolí a jednotlivých úkonů své práce. Zároveň ale dodává, že v rámci skupiny se najde někdo, kdo se spíše veze na práci ostatních členů. V rámci řešení tématu projektu probíhá i diskuse se samotnými kolegy. V rámci otázky, jak žáci na PV reagují, odpovídá participant: *„Většinou se zájmem, protože je to vybočení ze standardu. Jo? To jako, není to, není to běžné. A to v žádném předmětu, samozřejmě.“*

Participant U6 na spolupráci s kolegy také nahlíží pozitivně, kdy uvádí: *„Máme tady jednoho kolegu, který dělá zpívání na schodech, což mi přijde jako krásný projekt, kdy vlastně každou přestávku se sejdeme na schodech a zpíváme tam všichni. A tam může přijít*

opravdu kdokoliv, kdo chce. A tady jsme se domlouvali s kolegyněmi na patře, že bychom někdy udělaly takové ranní vítání. Že bychom si vzaly kytaru a šly na chodbu a to, co zpívám vlastně ve třídě, že by si s námi zazpívaly ostatní dvě třídy. Protože kolegyně nehrají na kytaru.“ Co se týče samotných vztahů ve třídě a celkového dopadu na klima v dané třídě uvádí participant: *„Vnímám. Vnímám, protože děti si prostě prozpěvují, dělají nějakou práci a mimoděk si prozpěvují písničky, které se naučily. Takže vnímám to pozitivně.“* Participant U6 klade také velký důraz na samotnou spolupráci mezi žáky, kdy říká: *„Na to kladu velkej důraz, protože si myslím, že pokud nevím, co je čeká za dvacet let v jejich praxi, tak spolupráce s dalšími lidmi to bude určitě. Takže na to kladu velkej důraz, na spolupráci. Je to těžké, musí se učit vlastně jako kdyby vyjadřovat před ostatními a přijímat kritiku vlastně od ostatních. Dát prostor, dát si vzájemně prostor, což, což je taky potíž někdy.“* Také dodává, že v rámci práce ve skupinách se snaží již zavádět role, kdy jsou zatím u dvou rolí, které mají zatím zavedené. V rámci otázky týkající se reagování žáků na projektovou výuku odpověděl participant U6 následovně: *„Dobře. Pro mě je projektová výuka... Supr, protože my pracujeme v jeden moment celá třída, takže to, já to mám ráda. Sama prostě vždycky přemýšlím, proč to nedělám častěji, jo? Protože vlastně to je můj cíl, aby všichni pracovali v jeden moment, aby na sebe nečekali vzájemně.“* Participant také zmiňuje důraz na to, aby se žáci nebáli v rámci hodin zpívat, takže jim umožňuje právě skupinové zpívání. Postupem času ale zaznamenává posun, kdy se to dle ní musí odrážet v samotném klimatu třídu, protože žáci chtějí již vystupovat samostatně a chtějí se sami předvést, co již umí. V rámci skupin také funguje jistá sounáležitost a žáci se učí pomáhat i ostatním spolužákům.

Participant U7 v rámci první otázky týkající se spolupráce s ostatními kolegy, odpovídá: *„Jo, ono to jinak nejde. Protože jinak se zdvojíte.“* A dále dodává: *„Jo, takže právě, jako aby se vám tohle nestávalo, tak musíte s těma lidma komunikovat. Ale prostě někdy to jako... jo nemůžete, neříkám každému přípravu na každou hodinu. Takže pak se to zdvojí. Ale jo, jinak to nejde prostě. Nebo naopak dostanu tip od kolegyně, řekla mi: Hele tohle jsem s nima nestihla, můžete tohle udělat v hudebce.“* V rámci spolupráce to ale vnímá jako pozitivní zkušenost. V rámci otázky týkající se vztahů a spolupráce žáků, odpovídá participant U7 následovně: *„Tím, že se učí projektově, tak je tam často zapojena nějaká skupinová práce, což prohlubuje ty vztahy ve třídě. Dáváme si pozor, nebo já to tak dělám, ale vím, že to tak dělají i kolegové, aby se ty skupiny neustále obměňovaly, prostě aby nespoupracovali pořád jenom ti tři kámoši. Zároveň mám spojený ročníky, takže tam je i prostě, starší děti to dokážou úplně v pohodě vysvětlit těm mladším a je tam i ta mezi-věková nějaká, nějaké to*

prolnutí.“ V rámci rozdělování rolí ve skupinách dodává, že to takto ne vždy funguje, protože ne každý žák se chce v rámci skupiny zapojit. V rámci otázky, týkající se reagování samotných žáků, odpovídá participant U7: „*Voni nic jiného neznaj, nic jiného neznaj. Už to máme od školky, jo, takhle to nastavený.*“ Kdy přiznává, že by možná chtělo zkoušet i něco nového, aby mohlo dojít k nějakému porovnání.

Participant U8 na otázku týkající se spolupráce s ostatními kolegy odpověděl následovně: „*Ted' v současné době učím v páté třídě hudební výchovu, jsme dva pedagogové ve třídě, takže se o tu práci nějakým způsobem dělíme.*“ V rámci spolupráce probíhalo i vytváření materiálu pro žáky. V rámci spolupráce s ostatními kolegy docházelo i k samotnému konzultování daných témat, kdy se na něm podíleli společně. Nápady v rámci projektového vyučování chodí i od ostatních kolegů. Participant U8 si podobně, jako participant U5 vybírá dané kolegy, se kterými se mu nejlépe spolupracuje: „*A postupně vlastně si tak nějak ty lidi typuju a řeknu si, jo to by šlo nebo tam to jako ani nebudu, nebudu zkoušet... Takže si spíš beru takové ty mladé, tvůrčí anebo takzvaně svoji krevní skupinu, kde vím, že to tam jako bude sedět, a bude klapat.*“ Co se týče samotného dopadu na žáky, na klima a na vztahy ve třídě, kdy participant U8 odpovídá následovně: „*A tam vůbec ta možnost té spolupráce mezi dětmi a postavit to na jejich nápadech a na nějakých momentálních činnostech, co zrovna vymyslí, tak je neskutečné. Tam se, tam se prostě ta spolupráce mezi nimi otužuje a musí se nějakým způsobem domluvit.*“ V rámci samotné spolupráce mezi žáky udává participant, že využívá skupinovou práci, kdy se ale snaží jednotlivé skupiny obměňovat. Také samotné rozdělování je v počátku v rukou vyučujícího, ale postupem času jsou žáci schopni se rozdělovat do skupin samostatně. V rámci otázky, týkající se reagování žáků, odpovídá participant U8 následovně: „*Takže já musím říct, že samozřejmě, nemůžu to říct jako globálně, že všech z těch deseti, dvanácti dětí byly všichni nadšení a zobaly mi takzvaně z ruky, ale musím říct, že ohlasy mám dobré. Že jako, že jako velká většina je s tím jako spokojená a bavilo je to, a paní učitelko budeme to dělat příště a tak dál.*“

6.3.4 Realizace projektu

V následujícím hledisku jsou obsaženy dílčí hlediska týkající se přípravy, volby tématu, zrození projektu, propojení s životní realitou a výsledného produktu. Kdy jsem na to v rámci rozhovoru měla připravené následující otázky: **Ponecháváte v navrhování projektů spíše volnou ruku žákům nebo projekt zadáváte vy, ale je zde patrná spolupráce i od ostatních žáků? Jak se žáci zapojují v rámci hudebně-výchovného projektu (sběr dat,**

sbírání informací)? Propojování s životní realitou v rámci vašich projektů probíhá jak? Jak probíhá prezentování výsledného produktu a jak je s ním poté naloženo?

Participant U1 v rámci odpovědi na otázku týkající se volby tématu samotného projektu odpověděl, že téma vybírá on sám bez zapojení žáků, kteří se na tématu nepodílejí. V rámci odpovědi na otázku týkající se s životní realitou participant odpovídá následovně: „*No ve všem se promítá všechno. Protože, když je to nějaký projekt, který se týká třeba i zvířat, tak vlastně jo, například jo, písničky o zvířatech nebo něco, tak hned je to prvouka. Hned, kdo má doma zvířata a už, už se to prolíná všechno. Tam vlastně u těch nižších tříd jsou ty témata jednoduché.*“ Co se týče sběru dat odpovídá participant následovně: „*Záleží, která je to třída. Jestli je to první třída, tak tam stačí nějaké obrázky. Pokud už je to druhá nebo třetí, tak tam už můžou v nějaké encyklopedii taky hledat nebo ve skupinkách.*“ V rámci samotného výsledného produktu participant uvádí, že většinou vznikají nějaké formy výkresů nebo pracovní listy. Poté následuje samotná prezentace výsledných produktů před třídou. Participant na následnou otázku týkající naložení s produktem odpovídá následovně: „*My jsme zvyklí, co vyrobíme, tak si to vystavíme.*“ Jak jsem již zmínila nechybí ani samotné prezentování výsledného produktu.

Participant U2 udává své zkušenosti v rámci realizace projektů zmiňuje své začátky, kdy musel participant U2 hledat své vlastní cesty a postupy. Na otázku týkající se volby tématu odpovídá participant následovně: „*Většinou to bylo tak, že jsme narazili na něco, co nás zajímá a já jsem na to pak připravila ten projekt. Vyložení jsme jeli nějaké učivo hudební výchovy a teďka jsme, říkám, a co toto děcka, co? To by vás zajímalo? Nebo oni vyložení sami. Sami napínkli: „A paní učitelko třeba toto bychom mohli víc se na to podívat.“ Říkám jo, můžeme si na to udělat projekt.*“ Je zde tedy patrné, že participant v rámci volby témat zapojuje i své žáky. Poté ještě dodává: „*Takže to je, to jak kdyby i oni sami navrhovali nebo jsme společnými silami nebo společně na to téma narazili a říkám, to by bylo fajn si to více přiblížit. Už jsme potom různě dělali ten projekt nebo já jsem se snažila, nějakou jakoby exkurzi do nějakého institutu a podobně, aby nám to přiblížilo, knihovna, aby to bylo, aby to bylo ještě víc autentičtější, prožité.*“ Co se týče samotného sběru dat, tak participant U2 uvádí, že samostatný sběr dat, hledání materiálu a podobně byli žáci schopní až od starších ročníků, tj. čtvrtý a pátý ročník. Co se týče propojování projektů a životní reality uvádí participant U2, že se snažil o co největší prožití ze strany žáků, aby byli schopní to vnímat ve více směrech. „*Takže jsme třeba šli ven, poslouchali jsme i venku. Třeba kdyby to bylo na přírodu, tak jsme šli třeba na louku a poslouchali ty ptáky. Nebo když jsme dělali nějakého*

toho skladatele, tak jsme šli třeba na exkurzi do knihovny, kde nám tam o něm mohli povykládat zase jiní lidé, aby to nebylo jenom ode mě, ale aby to bylo i z různých jiných zdrojů. Já, chodívali jsme taky do muzeí, dům umění, poslouchali jsme, takže tak, všehochuťka.“ V rámci výsledného produktu následně vznikaly plakáty, kdy opět součástí byla prezentace produktu žáky před třídou. Výsledný produktu pak byl následně vystavován na nástěnkách.

Participant U3 na úvod udává, jaké projekty v rámci letošního školního roku ještě plánuje. V rámci otázky, týkající se volby samotného tématu projektu participant U3 uvádí, že témata nevybírám striktně sám, ale předkládám nějaké návrhy. *„Takže vždycky navrhnou a oni si buď vyberou anebo chodí i sami s návrhy.“* Na otázku týkající se sběru materiálu, získávání informací, odpovídá respondent U3, že to žáci ve většině případech zvládají samostatně, kdy udává, že i práce s digitálními technologiemi není problém. Informace žáci sbírají i samostatně doma, kdy probíhá konzultace v rámci skupin, kdo jaké informace nashromáždí. *„Třeba si vzpomenu na toho Bedřich Smetanu, takže jedni sbírali mládí, dětství, tvorba, život a takhle jsme to prostě potom vytvořili, vytvořili jsme takovou skupinu.“* Poté dodává, že pokud je třeba, tak žáky navede, pokud vidí, že si sami neví rady. V rámci otázky týkající se životní reality udává participant propojenost s životem dané obce, kdy se žáci scházejí po vyučování a hrají také v kostele v místní obci, kde hrají na hudební nástroje i na různých akcích. Zajímavostí je i to, že mnohokrát vystupovali v rádiu: *„A oni nás už samo oslovovali a několik pátek po sobě jsme zpívali i do rozhlasu, protože věděli, že jsme zpěvná... ale taky jako nejdříve se přišli podívat. Podívali se, jak ty děti vůbec fungují, a pak jsme nazpívali asi tři písničky.“* Co se týče samotného výsledného produktu, participant nejčastěji uvádí jako výsledný produkt nácvik písní, vytleskávání, rytmizace, hra na hudební nástroj, vystoupení a představení na obci. Poté je v rámci samotného vytvoření produktu na řadě i samotná prezentace. Prezentace žáci zvládají tvořit i na počítači, kde je to většinou zaměřeno na významné osobnosti. Následuje i samotná prezentace pře třídou.

Participant U4 na otázku týkající se zadávání projektů odpovídá, že zadavatelem je on sám, kdy dodává, že se mu ještě nestalo, aby s něčím přišli sami žáci. Na otázku, týkající se sběru dat a informací, odpověděl participant U4 následovně: *„Ne, ještě se mi to nestalo. Oni jsou taková lenoši.“* V rámci položky, týkající se životní reality participant odpověděl, že se v rámci projektů zaměřují na svátky, které jsou v průběhu roku. V rámci výsledných produktů jsou představovány básničky, práce s hudebními nástroji (paličky, cinkátka), nacvičování písniček na masopust a výroba hudebních nástrojů (hrkátka). *„A ještě jsme si,*

když jsme měli ten masopust, tak jsme si vyráběli, ve výtvarce teda to bylo, ale vyráběli jsme si hrkátka normálně z kuliček a, a, a naplněné rýží nebo něčím a olepili jsme to těma, takovými těma fóliema barevnýma.“

Participant U5 v souvislosti s navrhováním projektu uvádí, že je to spíše na domluvě s ostatními kolegy, kteří se vzájemně domluví na daném projektu, tedy i na samotném tématu. *„Nenapadlo mě, že bych takovýto konkrétní projekt řešil s dětma, a dával jim nějakou možnost výběru.“* Otázka týkající se sběru dat nesla u participanta U5 odpověď ve smyslu, že se takto snaží vést žáky v celé škole, aby dokázali pracovat s různými zdroji a informacemi. *„Když to řeknu jednoduše, tak jde to, ale dře to.“* Kdy dodává, že žáci nejsou moc zvyklí takto pracovat, i když k tomu mají všechny potřebné pomůcky ve formě počítačů, tabletů, přístupu do knihovny. V rámci odpovídání na otázku týkající se životní reality si nebyl participant moc jistý, jestli se tak skutečně děje. Následně odpověděl, že by mohli žáci poznat určitou stavbu z daného období nebo hudební skladbu. Následně dodává: *„Pokud to bude nějaká současná záležitost, se kterou se běžně setkávají, a se kterou žijí, a kterou si tam do sebe valí ze Spotify, tak v tom případě je to zasáhne nějakou formou, ale když je to poznamená pozitivně, tak si budu fandit a tleskat, ale jako úplně tomu nevěřím.“* V rámci výsledného produktu participant U5 provádí prezentování již samotné přípravy. Produkty, které vznikají v rámci digitálních technologií následně převádějí i do grafické podoby, ze které vytvářejí plakáty, které následně vystavují.

Participant U6 v rámci navrhování tématu si uvědomuje, že by bylo žádoucí, kdyby se na tématu mohli podílet samotní žáci, ale dodává, že na 1. stupni je to spíše v rukou učitele. *„To by bylo nejlepší, zapojit do toho ty žáky, protože vlastně by to bylo téma, které by zajímalo a bavilo by je. Ale na tom prvním stupni, se přiznám, to je vždycky spíše, že to stanoví ten učitel.“* Uvědomuje si, že možná své žáky podceňuje, protože ví, že by na to po rozumové stránce zajisté měli. V rámci sběru dat, materiálu a informací uvádí participant U6, že si to nedovede představit u tak malých žáků. *„U těchto malých ne, ale dovedu si představit, že ve třetí třídě, kterou jsem taky učila, že tam už ty děti schopné jsou, a je to dobré třeba dělat jako pokračování toho projektu nebo dobrovolné domácí úkoly a... Dělají to rádi.“* Na otázku týkající se životní reality poté participant U6 odpověděl, že si uvědomuje důležitost života mimo školu. *„Snažím se. Snažím se, protože ta odtazitosť od toho reálného života by neměla být moc velká. Takže snažím se no. Jako někdy asi míň, někdy, někdy to vyjde víc, ale to je podle mě nastavením toho učitele... Že pořád myslí na to, co budete dělat až budete venku.“* Také bych ráda chtěla zmínit dodatek, který participant U6 zmínil

v souvislosti s životní realitou: „*No my jsme si třeba říkali, když je člověku smutno, tak, tak třeba první pomoc, kterou si může sám udělat, když nemá na blízku žádného kamaráda, tak že si může prostě zazpívat.*“ Také zde zmiňuje doprovod na hudební nástroje, kdy může být žák i v budoucnu součástí nějaké kapely. V rámci položky, týkající se výsledného produktu, participant U6 odpověděl, že vyráběli s žáky hudební nástroje, které následně v rámci školy vystavovali. Probíhá i samotné prezentování výsledných produktů před třídou, ve které chce participant reflektovat i samotné postupy, kterými se žáci v rámci realizace řídili. Také v rámci výsledných produktů uvádí participant pracovní listy, které si žáci lepí napříč předměty do speciálního sešitu. Také má participant v rámci výsledného produktu zkušenosti s nacvičováním besídek.

Participant U7 na otázku týkající se navrhování tématu projektu odpověděl, že si uvědomuje to, že by bylo ideální, aby se na tématu podíleli samotní žáci, ale nezapojují se do navrhování tématu. Téma tak navrhuje sám participant. Na otázku týkající se sběru dat, materiálu a informací, uvádí participant, že v rámci školy mají dobře vybavenou knihovnu, ve které by se měly nacházet právě všechny možné knižní materiály k daným tématům. A poté používají také počítač. „*Sesbíraj si to sami. Děcka u nás ve škole mají k dispozici tiskárnu neomezenou, laminovačku, všechno vlastně to, co i učitelé používají k výrobě těch pomůcek, tak maj i oni. Takže si můžou potom, já nevím, když dělaj jakoukoliv nějakou prezentaci a tak, tak si všechno tisknou z počítačů, který maj taky neomezeně k dispozici. Připravuj si to. Mají tam barevný papíry. Prostě všechno to, co učitel, mají i ty děcka. Tím pádem potom i ty výstupy jsou i docela kvalitní.*“ V rámci životní reality poté participant uvádí, že si není jistý, zda se to v rámci hudební výchovy děje. „*Takže v tý hudebce je to podle mě hodně těžký. Snažím se, aby to bylo co nejvíc do reality, ale jako myslím si, že to není úplně pro všechny.*“ V rámci výsledných produktů zmiňuje participant U7 tvorbu videa, animace k písničce, vytvoření písničky nebo hry, nacvičení tanečního vystoupení. Produkty jsou následně prezentovány v rámci třídy.

Participant U8 v rámci odpovědi na otázku, týkající se navrhování tématu projektu, uvádí obě možnosti, kdy tedy stanovuje téma sám a poté i samotní žáci. „*Obojí, obojí. Na začátku jsme to chtěli, nebo já jsem to chtěla vyzkoušet, takže jsem něco vymyslela a potom už buď napadá v průběhu toho mě něco anebo i děti si samy řeknou, a já si řeknu aha, to by bylo fajn, tak to můžeme taky, jako, jako zkusit. Takže obojí, určitě.*“ Co se týče sběru dat, materiálu a informací uvádí participant, že se snaží takto žáky vést již od první třídy, kdy začíná obrazovým materiálem. Následně si žáci zvykají a ve vyšších ročnících to zvládají

sami. „Trošku je musíme směřovat nebo jim ukázat tu cestu, ale, ale sami už to potom zvládají taky.“ Na životní realitu reaguje participant U8 tak, že se jedná o jeho prioritu. „Já to tak mám na tom postavené a vždycky to tak musí být jako založené na tom, že to je něco, co pro ně není, pro ně úplně nového, že už mají nějaké zkušenosti. Takže zásada je u mě, to s tou realitou propojit vždycky.“ V rámci výsledných produktů probíhala tvorba netradičních hudebních nástrojů, tvorba vlastních zásobníku s materiály, nacvičení tanců, kdy probíhá i samotné prezentování. V rámci prezentování produktu má participant zkušenosti i s dramatizováním pohádky nebo s besídkami pro rodiče.

6.3.5 Zhodnocení projektového vyučování učiteli

V rámci následujícího hlediska jsem zde zařadila následující dílčí hlediska, které jsem v rámci rozhovoru pozorovala: pohledy učitelů, pozitivní hledisko, úskalí. V rámci rozhovoru jsem měla pro participanty připravené následující otázky: **Jak takové projekty hodnotíte? Pozorujete u svých žáků dosažení lepších výsledků, než je tomu v klasických hodinách? Jaký přínos má podle vás projektová výuka v rámci hudební výchovy? Jaké naopak úskalí projektová výuka pro vás v předmětu hudební výchova představuje? Co vnímáte jako nejproblematičtější část?**

Participant U1 v rámci hodnocení projektů uvádí, že je to součástí samotného prezentování produktu, kdy každý má prostor o vyjádření svých pocitů a vyjádření svého názoru, co jej bavilo či nebavilo. „A vlastně na základě toho to potom zhodnotím já. A většinou je to tak, že je všechny pochválím, že to dokázali.“ Prostor mají žáci tedy i na sebehodnocení své práce. V rámci dosahování lepších výsledků uvádí participant zlepšování se v rámci řeči. Následně v rámci uvedení přínosu projektového vyučování uvádí participant: „Přínos. No, že si dovedou spojit vlastně určité vědomosti a znalosti z různých oblastí a využít je jako celek.“ A následné úskalí spatřuje participant v následujícím: „A úskalí, no je třeba je k tomu vést. Nejde to udělat ze dne na den.“

Participant U2 uvádí, že hodnocení bylo součástí závěrečné části prezentování výsledného produktu. V rámci hodnocení participant také hodnotil snahu, kterou si na tom žáci dali. V rámci dosažení lepších výsledků participant uvádí: „Prohloubení učiva v každém případě. Tam se jedná o to, že se zaměřuju na určitou tu složku nebo na určité to téma a prohlubují.“ Dodává ale uvědomění, že nelze učit pouze projektovým vyučováním. Důležitá je ale kombinace. „Já jsem, já jsem nakloněna k tomu, co nejvíc, jak kdyby těch typů cílů nebo těch metod využívat, těch forem práce a podobně, protože ono do těch dětí se dostává strašně

moc, a když je to baví, tak je to ještě víc, je to zúročené.“ Dodává, že pokud je něco žákům předloženo názorně, zůstává to v nich, po co nejdelší dobu. V rámci přínosu odpověděl participant U2 následovně: *„To je to prohloubení. Jako opravdu prohloubení učiva, vědomostí. Tím pádem o tom budou mít širší pojetí a ví, o čem mluví.“* Co se týče samotného úskalí, to spatřuje participant U2 v: *„Čas. To je jediné takové úskalí. Čas. Ten opravdu, jako někdy nám tam žene na záda a musíme se pohnout.“* Dodává také, že by rád žákům poskytl více času na dodělání jejich práce, ale někdy na to není dostatečný prostor.

Participant U3 uvádí, že v rámci hodnocení musí být klasifikace známkou. Žáci jsou ale zvyklí na to, že se dokážou zhodnotit i sami, kdy vyjadřují, jak se jim jejich práce dařila nebo nedařila. Probíhá tedy žakovská sebereflexe. *„No, ale jinak dáváme známky. Vždycky si to tak nějak společně zhodnotíme, co se nám podařilo. A většinou dostávají i nějakou tu cenu, odměnu jo? Když vystupujeme někde, tak dostanou i za to něco. Jako motivuje je to k tomu.“* Participant dodává, že takto jsou zvyklí na hodnocení ve všech ostatních předmětech. V rámci dosahování lepších výsledků má participant U3 také jasno: *„Já si myslím, že ano. Jednoznačně to přispívá k dobré věci. Jednoznačně.“* Poté ještě dodává: *„Když někoho něco baví, tak mu to potom i jde. A ty výsledky jsou tam jednoznačně lepší.“* V rámci odpovědi týkající se přínosu PV odpovídá participant U3 tak, že žáci si samotný předmět HV více oblíbí a rádi na něj chodí. A v rámci úskalí zmiňuje participant samotné učitele. *„Musí být dobrá vůle, musí ten učitel chtít.“* Kdy zmiňuje i nejproblematictější část, kdy musí učitelé udělat něco nad rámec, něco navíc, kdy by to mělo samotného učitele i bavit.

Participant U4 hodnotí projekty pozitivně, kdy samotného participanta to baví. V rámci přínosu zmiňuje participant: *„Mně se líbí to, že ty děcka se toho naučí hodně. Že je to takové, že to je na sebe navázané.“* V rámci úskalí a nejproblematictější části vnímá participant: *„No já si myslím, že hlavně ty děcka by se u toho neměly nudit. Jakože vyčíhnout ten okamžik, kdy už je to nebaví.“* Kdy za problematickou část označuje právě udržení pozornosti žáků. *„To si myslím, že je úskalí, protože když něco děláte dlouho, tak už vás to potom nebaví no.“*

Participant U5 uvádí, že to hodnotí pozitivně, ale uvědomuje si celkový problém hodnocení, obzvláště v rámci výchov samotných. Problematické je dle participanta i to, že v rámci projektů se může vyskytnout někdo, kdo se čistě vezl na práci ostatních, což se pak hodnotí obtížně. *„Tak ten nedostane buď žádné hodnocení anebo si vyslechne nějaké negativní. Pokud je to třída, která je hodně zvyklá na známkování, tak dostane známku.“* *„Standard, jedničky, dvojky, trojky. Trojky jsou ti ignoranti, pokud je čtverka, tak to už opravdu hajzlík, kterého by člověk nejradši zabil a je to takový rušitel.“* Participant U5 pak závěrem dodává,

že celkově netíhne ke známkování a nemá to osobně rád. V rámci dosažení pokroku u svých žáků označuje participant samotné propojení napříč předměty, kdy mohou žáci si dané učivo propojovat. V rámci přínosu participant vnímá: „...jako posílení těch mezipředmětových vazeb.“ „Takže velký posun vidím tady v tom, v tom mezipředmětovém, mezioborovém chápání souvislostí.“ Uvádí, že žáci si tak mohou rozšiřovat své obzory, kdy se mohou setkat i s něčím pro ně novým. V rámci úskalí participant U5 uvádí: „No a rizika, která tam v tom vidím, je právě ten lidský faktor, časová náročnost. Potom ta lidská náročnost tj., chci-li to převést do těch mezipředmětových vazeb, tak potřebuju k sobě ještě partáky.“

Participant U6 uvádí, že v rámci hodnocení je důležité žákům hned v úvodu sdělit, co se bude hodnotit, kdy jednotlivé kroky vypíše i na tabuli, aby to měli žáci na očích po celou dobu realizace projektu. Vidí, tedy jednotlivé body, které se budou hodnotit, a které tím pádem musí dodržet. Týká se to například i celkové práce ve skupině, vypracování pracovního listu, tvorba výsledného produktu a následné odprezentování. „Pokud ho splníte všechny tři, máte jedničku. Pokud splníte jenom dva, tak, tak to může být jedna minus a, anebo dvojka. Podle toho. Pokud nesplníte nic, tak, tak to je nehodnoceno prostě napíšu vám, že jste nepracovali pěkně v hodině a můžete to třeba považovat za trojku.“ Dodává, že není zastáncem hodnocení výchov, kdy by se participant přikláněl spíše ke slovnímu hodnocení. V rámci hodnocení participant U6 ještě dodává: „Většinou dávám jedničky, protože ty prvňáčky, druháky fakt je velice jednoduché, i ty třetíáky, tak to, to první období, ten mladší školní věk, je velice jednoduché je namotivovat k tomu, aby je vlastně ta práce bavila.“ „Protože za dobrou práci já tu jedničku dám. No, takhle já hodnotím, prostě já... Já jsem i učitelka, která nedává pětky v té první třídě, ani čtverky, ani trojky.“ Dodává, že nechce, aby žáci byli příliš ve stresu, kdy nechce, aby chodili žáci do školy zbytečně ve stresu. V rámci otázky týkající se pozorování zlepšení, odpovídá participant kladně, kdy pozoruje zlepšení u svých žáků. Na položku týkající se přínosu PV odpovídá participant: „Jako jednak tam je, že, že se naučí spolupráci, že to je provázané do těch dalších předmětů.“ Dále zmiňuje spolupráci v rámci skupiny, kdy nejsou na práci sami a může zde probíhat vzájemné učení mezi žáky. V rámci úskalí, vnímá participant U6: „...když tam máte toho pasivního žáka a nedaří se vám ho jako motivovat prostě k tomu, aby jako něco dělal.“ A také příliš velké zaměření na hudební výchovu, na kterou je malá časová dotace, kdy to vezme čas dalším předmětům, kdy participant U6 zmiňuje i dodržení plánu: „Já už jsem jako několikrát vystoupila proti tomu plánu a říkala jsem, že nebudu všechno takto dělat, že mi prostě přijde, že si to můžou děcka probrat jiným způsobem.“

Participant U7 v rámci otázky týkající se hodnocení odpovídá, že hodnotí slovně, kdy popisuje to, co vidí. „*To znamená, že já jenom popíšu, co vidím. Ukončil jsi, dokončil jsi, zvládl jsi, samostatně jsi zpracoval, a tady tímhle tím způsobem.*“ Dodává, že poté reflektuje i samotné zlepšování žáků, kdy na 2. stupni dokážou pracovat úplně samostatně. V rámci přínosu PV vnímá participant U7 učení v kontextu. „*Když se bude učit projektově a všichni budou mít jeden a ten samej projekt ve všech předmětech, tak se na jednu a tu samou věc můžeme podívat prostě ze všech hledisek není to, není to prostě nějak vytržený, vytržená informace.*“ Úskalí PV z pohledu žáků nevidí participant U7 žádné. Pak dodává, že to může stát na samotném učiteli, od kterého se vyžaduje více práce. „*Úskalí je tam samozřejmě jako ten člověk. Ten učitel se musí jako ohromně připravovat, ale zároveň když ty děti naučíte dělat ty věci samostatně, tak vy pak jenom vymyslíte ten nápad a oni ho zrealizují.*“

Participant U8 uvádí v rámci hodnocení, že se mu dostávají pozitivní ohlasy a zpětné vazby od svých žáků. Poté uvádí, že usiluje o to, aby byli žáci schopní se ohodnotit sami. Poté si závěrečné slovo bere sám participant U8. Také reflektuje samotné zlepšování žáků v mluveném projevu. Co se týče otázky, týkající se přínosu, uvádí participant U8 samotný posun učitele: „*Přínos je jednoznačně, zaprvé pro toho učitele samotného, že musí vystoupit z takové té svojí komfortní zóny, když to řeknu úplně, a z takových těch stereotypů, co má jako naučených.*“ V rámci úskalí nespátřuje participant nějaký velký stěžejní problém, vnímá pouze velkou práci, která za tím stojí. „*Úskalí tam úplně nějaká, s čím by se člověk musel nějak hodně vypořádat, a kvůli tomu to třeba nedělat, nevidím. Samozřejmě velká práce je za tím, a taky ta stavba té třídy, nebo těch, těch dětí jako, jako individuí.*“

V následujících kapitolách jsme se zaměřovali na výsledky výzkumného šetření z jednotlivých výzkumných metod. V následující podkapitole 6.4 provedeme celkové shrnutí výzkumných šetření, jak z dotazníkového šetření, tak ze strukturovaného rozhovoru.

6.4 Shrnutí výzkumných šetření

V rámci dotazníkového šetření i strukturovaného rozhovoru jsme vycházeli z hledisek, která se nám v rámci tvoření otázek vytvořily, a ze kterých vznikly dílčí hlediska. V rámci první dotazníkové položky, týkající se výkonu praxe učitelů na 1. stupni ZŠ vyplynulo, že největší zastoupení zde bylo učitelů, kteří svou praxi vykonávají více, jak 25 let a druhé nejčastější zastoupení tvořila položka od 21 let do 25 let. Tato četnost výkonu praxe se mi potvrdila i v rámci samotných rozhovorů, kde jsem se participantů na výkon jejich praxe zeptal. Jejich odpovědi se shodovali s dotazníkovým šetřením, kdy největší zastoupení měli právě tyto dvě

položky. V rámci druhé dotazníkové položky, která se týkala typu základní školy, na které respondenti pracují, měla největší zastoupení klasická základní škola, kde si danou položku zvolilo 77 respondentů. V rámci rozhovorů jsem měla participanty z klasických základních škol, konkrétně 3. Dva participanti byli z malotřídní školy, jeden participant ze speciální školy, a také dva participanti z alternativních škol. Odráží se zde tedy mnohdy různorodý pohled na danou problematiku.

Třetí dotazníková položka se zaměřila již na samotné PV, kdy jej realizuje celkem 60 respondentů. Další položka byla zaměřena na uplatnění PV v rámci jiného předmětu, kde se uplatňují prvky hudebně-výchovné činnosti, zde kladnou odpověď uvedlo 81 respondentů a dalších 23 uvažuje o budoucí realizaci projektového vyučování. Naopak 11 respondentů neuvažuje ani o budoucím realizování.

V rámci průměrného realizování projektového vyučování, vyplynulo z dotazníkového šetření, že učitelé preferují realizování projektového vyučování **jednou za pololetí**, kdy tuto dotazníkovou položku zvolilo 30 respondentů. Druhou, nejčastější volenou položkou, bylo jednou za čtvrtletí, kdy ji zvolilo 26 respondentů. Nejméně respondentů volilo realizaci dvakrát za měsíc, kdy ji zvolili 4 respondenti. V souvislosti s rozšiřujícím strukturovaným rozhovorem jsme zjistili, že participanti se úplně neshodnou a není zde výrazná preference konkrétního časového rozvržení. U dvou participantů byla zaznamenána odpověď jednou za pololetí a u dvou participantů jednou za měsíc až dva. Což byly nejvíce zaznamenané odpovědi. Poté uváděli participanti jednou za čtvrtletí, což bylo zaznamenáno pouze u jednoho z participantů. Objevily se zde ale i odpovědi v rámci celého roku, jednou až dvakrát do roka a každý měsíc. Mohli bychom tak říci, že o první pozici se zde dělí doba jednou za pololetí a jednou za měsíc. To jsou i výrazné položky v rámci dotazníkového šetření.

Co se týče samotné délky projektu, tak respondenti v rámci dotazníkového šetření nejčastěji volili možnost krátkodobých projektů, kterou jsou dle autorky Zormanové (2014) vytyčeny v rádech hodin. Tuto možnost zvolilo 54 respondentů. Výrazné bylo také označení střídání délek, pro což se rozhodlo 15 respondentů. Pokud bychom se zaměřili ale čistě na konkrétní délky, tak na dalším vysokém místě se umístily projekty střednědobé. Toto se potvrdilo i v rámci strukturovaného rozhovoru, kdy participanti nejčastěji uváděli právě využití **krátkodobých projektů**. Konkrétně participant U2, U3, U4, U8. Druhou nejčastěji zmiňovanou délkou byly projekty střednědobé, které uvedl participant U1, U6. Na pomezí těchto dvou stojí participant U5, který se přiklání k oběma variantám délek projektu. Jeden

participant realizuje projekty mimořádně dlouhodobé, které trvají v řádu jednoho školního roku. Jednalo se o participanta U7.

V rámci mezipředmětových vztahů, kdy 88 respondentů uvedlo, že mezipředmětové vztahy sleduje v rámci hudebně-výchovných projektů. To souhlasí i v rámci provedeného rozhovoru, kde všichni participanti uvedli propojování s jinými předměty, v rámci kterých, sledují mezipředmětové vztahy. V rámci dotazníkového šetření vyšlo najevo, že nejvíce propojovaným předmětem je český jazyk, který zvolilo 80 respondentů. V rámci rozhovorů, označili český jazyk přímo 3 participanti. Konkrétně U1, U6 a U8. Jeden z participantů uvedl, že propojuje všechny předměty, takže vycházíme z toho, že je zde obsažen také český jazyk. O druhé pozici se v rámci dotazníkového šetření dělila výtvarná výchova a přírodovědné předměty. To bylo potvrzeno i v rámci rozhovorů, kde přímo tyto dva předměty označilo 5 participantů, konkrétně U1, U4, U5, U7 a U8 pro výtvarnou výchovu a U1, U2, U3, U7 a U8 pro přírodovědné předměty. Je to ale více než pro označení českého jazyka. Jeden z participantů se k mezipředmětovým vztahům vyjadřoval spíše skepticky, ale zmínil propojování hlavně s výtvarnou výchovou. U jednoho participanta se jednalo o propojení všech předmětů kromě českého jazyka a matematiky.

V rámci dotazníkového šetření odpovědělo na otázku, týkající se počtu zúčastněných, kde nejvíce volenou položkou byly skupinové a třídní projekty, které volilo **56 respondentů**. Což se potvrdilo i v rámci samotného doplňujícího rozhovoru, kde **každý z dotázaných** odpověděl, že má zkušenosti právě se skupinovými projekty. U některých participantů byla patrná spolupráce i v rámci jiných tříd i ročníků, konkrétně u participanta U2, U3. I participant U1 se vyjádřil v rámci rozhovoru tak, že v rámci letošního roku jej čeká meziročníkový projekt.

V rámci dotázání se na spolupráci s ostatními kolegy odpovědělo 40 respondentů, že spolupracuje s ostatními kolegy pouze ojedinele. Na druhé pozici se objevila položka „často“, na třetím „vůbec“ a nejmenší míru zastoupení měla položka „každý projekt“. V rámci rozhovorů vyplynulo, že každý participant má zkušenosti se spoluprací se svými kolegy v rámci realizace PV. Ojedinele se poté ke spolupráci vyjádřili participant U1, U3.

V rámci navrhování projektu vyplynulo z dotazníkového šetření, že nejvíce respondentů volilo projekty uměle připravené. Nejméně poté respondenti volili projekty žákovské. V rámci rozhovoru vyplynulo, že na samotném tématu se samostatně žák nepodílí. Pouze v jednom případě u participanta U3 bylo patrné i žákovské vybírání tématu. Ve velké míře zde bylo ale zastoupeno právě to, že učitel je ten, kdo navrhuje samotné téma projektu.

Konkrétně u participantů U1, U4, U5, U6, U7. Participantů U2, U3 a U8 se na tématu podílejí společně s žáky. Což potvrzuje i dotazníkovou položku.

Co se týče samotného získávání zdrojů a sběru dat, tak v rámci dotazníkového šetření měla největší zastoupení položka „kombinované“, na kterou odpovědělo 47 respondentů. Na druhém místě byly poté projekty vázané. Nejmenší zastoupení mají poté projekty volné. To se ale v rámci rozhovoru neprokázalo. Zde 6 participantů, konkrétně U1, U2, U3, U5, U7 a U8, odpovídalo, že žáci si sami dokážou vyhledávat informace a sbírat data. Participant U4 se vyjádřil jako jediný, že to žáci nezvládají a participant U6 uvádí, že ne, ale kapacitně by na to žáci stačili. Toto zjištění mě poměrně překvapilo. Je možné, že je to souvisí s malým zastoupením participantů.

V rámci položky dotazníku týkající se komunikace odpovídalo 73 respondentů, že největší zkušenost má právě s komunikací mezi učitelem a žáky. Nejméně zastoupená potom byla položka týkající se komunikace mezi učitelem a žákem.

Položka týkající se vnímání pozitivního klimatu ve školní třídě v rámci PV, odpovídalo 48 respondentů, že pozitivní klima vnímá. V rámci rozhovoru jsme se zaměřili na samotné vztahy, kdy vyplynulo, že pozitivní vliv na celkové vztahy ve třídě v rámci realizace PV, vnímá **5 participantů**, konkrétně U2, U5, U6, U7 a U8. To je v **korespondenci** i se samotným dotazníkovým šetřením. Pozitivní dopad vztahů nevnímá pouze participant U1, což by také odpovídalo dotazníkovému šetření, kde položku „spíše ne“ zvolilo nejméně respondentů. Participant U2 byl spíše skeptický.

V rámci výsledného produktu bylo z dotazníku zjištěno, že nejvíce zastoupeným výsledným produktem je prezentace před třídou a hudební představení, nejméně zastoupenou položkou poté byla pěvecká soutěž. V rámci rozhovoru vyplynulo, že skoro všichni participantů volí prezentování před třídou. Pouze u participanta U4 nedošlo k tomuto zjištění. Zde tedy dochází ke korespondenci získaných dat. U 4 participantů, konkrétně U3, U6, U7 a U8 byl patrný produkt v podobě vystoupení.

V rámci vnímání **úskalí PV** zvolilo v dotazníkovém šetření 60 respondentů čas, jako největší úskalí. 23 respondentů žádné úskalí nespatořovalo a 12 respondentů vnímalo jako úskalí náročnou práci pro žáky. V rámci rozhovoru vyplynulo, že jako čas vnímá za úskalí pouze participant U2 a U5. Za největší úskalí vyplynul z rozhovorů lidský faktor v podobě učitele, tuhle možnost uvedl participant U3, U5, U7. Pouze jeden z participantů uvedl, že úskalí nespatořuje, a sice participant U8.

Naopak jako **přínos** v rámci dotazníkového šetření nejvíce respondentů volilo, že se žák učí větší samostatnosti, kdy danou položku zvolilo 75 respondentů. Na další pozici se umístila zodpovědnost žáka za práci, kdy položku zvolilo 61 respondentů. V rámci rozhovorů vyplynulo, že nejvíce participantů za přínos PV označili učení v širších souvislostech. Takto odpovědělo 5 participantů, tj. většina. Konkrétně se jednalo o participanty U1, U2, U4, U5, U7. Participant U3, v rámci odpovědi, shledává přínos v tom, že si žáci více oblíbí předmět hudební výchova. U6 vnímá jako přínos větší spolupráci mezi žáky a participant U8 za přínosné označuje posun učitele, který musí vystoupit ze své komfortní zóny.

Poslední dotazníková položka se týkala propojení s **životní realitou**, kde odpovědělo kladně 89 respondentů. Navázala jsem na to právě i v rozhovoru, kde vyplynulo, že uplatnění s životní realitou v rámci realizace PV uplatňuje 6 participantů, což je většina. Zde se tedy potvrdily data z dotazníkového šetření, kde také většina respondentů odpovídala kladně. Pouze respondenti U5 a U7 si nebyli jistí, zda se to tak děje.

V rámci samotného strukturovaného rozhovoru vyplynuly i následující pohledy učitelů na hodnocení. Tři participanty se shodují na samotné sebereflexi ze strany žáků, ke které je vedou. Jedná se konkrétně o participanty U1, U3, U8. U participantů U1 a U2 je hodnocení součástí prezentování. V rámci rozhovoru se objevily i názory, kdy participanty mají problém s hodnocením v rámci výchov. Tato odpověď byla zaznamenána u participanta U5 a U6. Pro slovní hodnocení se vyjádřili dva participanty, kdy jeden jej realizuje přímo, konkrétně U7, a jeden participant by ho rád realizoval, U6. V rámci samotného pozorování zlepšení u svých žáků, se pozitivně vyjádřili skoro všichni participanty s výjimkou participantů U4 a U5.

7 ZÁVĚREČNÁ DISKUSE

V předchozí kapitole 6 – Výsledky výzkumného šetření jsme se zaměřili na celkovou interpretaci zjištěných výsledků výzkumu. Na to navážeme poslední kapitolou mé diplomové práce, kdy se zaměříme na závěrečnou diskusi. V rámci závěrečné diskuse si zodpovíme výzkumné otázky a osvětlíme si tak naše získané odpovědi v rámci dotazníkového šetření a strukturovaného rozhovoru. Následně se budeme zabývat samotnými cíli, zda byly, či nebyly naplněny. Součástí kapitoly budou také limity výzkumu a celkové doporučení pro praxi. Nejprve se budeme ale zabývat výzkumnými otázkami.

7.1 Výzkumné otázky

V rámci výzkumu se našim hlavním problémem, potažmo hlavní výzkumnou otázkou stalo: **Jakým způsobem učitelé využívají projektové vyučování v hudební výchově na prvním stupni ZŠ?**

Od hlavní výzkumné otázky se poté začaly odvíjet dílčí výzkumné otázky:

- VO₁: Jaké faktory ovlivňují realizaci PV v předmětu HV na 1. stupni ZŠ?
- VO₂: Jaké jsou pohledy učitelů na projektové vyučování v primární edukaci?

Následně si odpovíme nejprve na stanovené dílčí otázky. Když se jako první podíváme na otázku týkající se **faktorů, které mohou ovlivňovat realizaci PV v předmětu hudební výchova** narazíme na několik zásadních položek. Zařadíme zde samotné položky, které se týkaly úskalí, pozitiv a samotného klimatu ve třídě, potažmo vztahů.

V rámci toho, vnímá nejvíce respondentů problém v rámci času a samotné náročnosti práce pro žáky. Čas vyplynul, sice v malé míře, i z doplňujícího rozhovoru. Zde byl ale dominantní samotný lidský faktor, tedy samotný učitel. Poté se ale objevili i takoví jedinci, kteří nespatřují žádná úskalí, která by mohla v rámci projektového vyučování v hudební výchově hrozit.

Obrovským plusem dle dotázaných je to, že žák je najednou schopný se učit větší samostatností a za svou práci přebírá odpovědnost. Také je zde spatřen obrovský vliv mezipředmětových souvislostí, kdy jsou schopni žáci vnímat učivo v širších souvislostech. Učitelé v této souvislosti spatřují i vzrůstající oblibu samotného předmětu hudební výchova a v neposlední řadě samotného učitele, který je schopný vystoupit ze své komfortní zóny.

V posledním bodě, týkající se klimatu třídy a vztahů, vnímají respondenti pozitivní vliv na celkové klima třídy, kdy se to dle participantů odráží i v rámci celkových vztahů ve třídě.

Za faktory bychom zde tedy mohli označit, jak již zmíněný čas, či samotný lidský faktor, které jsou v tomto kontextu vnímány jako negativní hlediska, která celkové projektové vyučování mohou ovlivnit. Naopak jako pozitivní hledisko se může jevit právě zvyšující se samostatnost žáků, kteří i přebírají odpovědnost za svou práci. V rámci dotazníkového šetření a doplňujícího rozhovoru se dále prokázal pozitivní vliv projektového vyučování na celkové klima třídy, potažmo vztahy ve třídě.

V rámci druhé dílčí otázky jsme se zaměřili na celkové **pohledy učitelů na projektové vyučování v rámci hudební výchovy**. Zde vyplynulo, že učitelé tedy vnímají pozitivní dopad projektového vyučování na celkové vztahy ve třídě a samotné klima. Dále se respondenti shodovali v samotném sběru dat, kdy většina byla právě pro kombinovaný sběr. Ovšem v rámci samotných rozhovorů vyplynulo, že jsou žáci schopní si data a materiál sesbírat sami. Toto zjištění se potvrdilo u 6 participantů. Co se týče poté samotného navrhování projektů, tak v rámci dotazníkového šetření se ukázalo, že učitelé preferují spíše projekty uměle připravené a nejméně poté projekty žákovské. To se potvrdilo i v rámci samotných rozhovorů. Zde se participanté shodli na tom, že žák se na tématu projektu nějak nepodílí, hlavní roli hraje učitel. U tří participantů poté vyplynulo, že se na tématu podílejí společně s žáky. Preference v tomto bodě je v rámci pohledů učitelů totožná. Také nás zajímal samotný pohled učitelů na spolupráci se svými kolegy v rámci realizování projektového vyučování. Zde se pohledy poměrně rozcházel. V rámci dotazníku respondenti uvedli, že tato spolupráce je spíše ojedinělá. V rámci rozhovorů se na to ale participanté dívali poměrně jinak. Prokázalo se, že každý z dotázaných měl s takovou spoluprací zkušenosti. Posledním zásadním bodem v rámci této otázky, se staly samotné pohledy učitelů na hodnocení. V rámci rozhovorů jsem se dotazovala právě na to, jak učitelé k hodnocení projektů přistupují. U tří participantů bylo zřejmé vedení žáků k sebereflexi své práce. Sami žáci práci tedy zhodnotí a poté se k hodnocení připojuje samotný učitel. U dvou participantů je poté hodnocení součástí samotné prezentace žáků. V rámci zjišťování pohledů na samotné hodnocení poté vyplynul další pohled ze strany učitelů. Dva z dotázaných participantů měli problém s celkovým hodnocením výchov jako takových. U dvou se poté prokázala preference slovního hodnocení. Jako pozitivní zjištění v rámci výzkumu hodnotím to, že participanté se ve většině případů shodli na tom, že u svých žáků pozorují zlepšení právě na základě realizování projektového vyučování.

Pokud bychom teď měli odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: **Jakým způsobem učitelé využívají projektové vyučování v HV na 1. stupni ZŠ?** Jako pozitivní hodnotím již to, že je učitelé vůbec realizují. Prokázalo se, že pouze malé množství učitelů o budoucí realizaci

neuvažuje. Celková realizace se odvíjí i od času, který si na to učitel vymezí. V rámci dotazníkového šetření a rozhovoru se objevila odpověď, že k realizaci se snaží dotázaní dojít jednou za pololetí. Samotní učitelé poté preferují projekty, které jsou krátkodobé, poté střednědobé. V rámci rozhovoru jsem se setkala i s participantem, který realizuje projekty mimořádně dlouhodobé v rámci celého školního roku. Nemohli bychom opomenout na první, a dle mého názoru i zásadní věc. A to je samotné zapojování mezipředmětových vztahů. V rámci výzkumu se prokázalo, že učitelé v rámci realizování projektového vyučování mají velké zkušenosti s propojováním různých předmětů. Setkávali jsme se i s pohledy, že v rámci realizování projektového vyučování v rozmezí celého dne, není možné opomenout i jiné předměty. Otázky mezipředmětových vztahů se promítaly jak do dotazníkového šetření, tak také do samotného strukturovaného rozhovoru. V rámci dotazníků tak vyplynulo, že 88 respondentů mezipředmětové vztahy v rámci hudebně-výchovných projektů sleduje. V rámci rozhovorů to poté sleduje všech 8 dotázaných participantů. Nejvíce se zde promítá český jazyk, výtvarná výchova a přírodovědné předměty.

Učitelé v rámci realizování projektů upřednostňují projekty skupinové a třídní, což potvrdil i samotný rozhovor. V rozhovorech se ukázalo i to, že učitelé nevyklučují ani projekty, které se realizují v rámci různých tříd či ročníků. U realizování projektů je poté možná i samotná spolupráce s jinými kolegy. Na to jsem se ptala, jak v rámci dotazníku, tak v rámci rozhovoru. V rámci rozhovoru uvedli participanté, že v rámci realizování projektového vyučování mají všichni zkušenosti se spoluprací s jinými kolegy, ovšem někteří dotázaní tuto možnost volí pouze ojedinele. To v rámci dotazníkového šetření ostatně zvolilo nejvíce respondentů, a sice 40, na druhém místě byla poté zastoupena odpověď „často“. Nejméně poté respondenti volili položku „každý projekt“. V rámci samotné realizace poté volí učitelé projekty, které jsou uměle připravené a nejméně poté projekty žákovské. V rámci rozhovoru participanté uvádějí to, že učitel je ten hlavní, kdo stanovuje samotné téma daného projektu. U tří participantů byla ale zjištěna společná kooperace na daném tématu i se žáky. Poté do realizace projektu spadá i práce s materiálem, daty a informacemi. Na práci s ním jsem se proto dotazovala i v rámci výzkumu. Zjištění bylo takové, že v rámci dotazníku nejvíce respondentů uvedlo „kombinované“. V rámci rozhovoru ale participanté uvedli, že žák to dělá samostatně. Zjištění je to překvapivé. Sama jsem se nad tím zamyslela, čím to může být způsobeno. Možná, kdyby byl vzorek participantů větší, tak by výsledek byl totožný jako u dotazníku. Učitelé také v rámci projektového vyučování volí komunikaci, ve které převládá učitel a žáci. Tuhle možnost zvolilo nejvíce respondentů v rámci samotného dotazníku. Do

projektů se poté učitelé snaží řadit i životní realitu. Konkrétně se jednalo o 89 respondentů. V rámci rozhovoru si nebyli jistí pouze dva respondenti. Pokud bychom se měli podívat ještě na samotný závěr projektu, ten by měl obsahovat jistý výsledný produkt. Zde vyplynulo, že největší zastoupení má prezentace před třídou a poté hudební vystoupení. To se shoduje i v rámci rozhovoru, kdy participanti také uváděli nejčastěji tyto dvě možnosti.

Po tomto zodpovězení na výzkumné otázky se zaměříme na samotné výzkumné cíle, kterými se budeme zabývat v následující podkapitole.

7.2 Výzkumné cíle

V rámci výzkumu je hlavním cílem popsat, **jak učitelé realizují projektové vyučování v HV na 1. stupni ZŠ.** Od hlavního výzkumného cíle se nám poté začaly odvíjet dílčí výzkumné cíle, na které se následně podíváme.

Zjistit, jaké je časové rozvržení při realizaci projektového vyučování v hudební výchově na 1. stupni základní školy. V rámci tohoto cíle vyplynulo zjištění, že časové rozvržení je nejčastěji jednou za pololetí, jednou za čtvrtletí. Dalšími položkami byly časové údaje o realizaci jednou za měsíc až dva. V rámci preferencí se následně učitelé přiklánějí na realizování projektů krátkodobých, které se realizují v řádu hodin. Setkala jsem se v rámci výzkumu ale i s participantem, který realizoval projekt mimořádně dlouhodobý v rámci celého školního roku.

Zjistit, zda učitelé ve větší míře uplatňují mezipředmětové vztahy v rámci projektového vyučování v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Na daný cíl se našla jednoznačná odpověď. Učitelé v rámci realizování projektového vyučování sledují mezipředmětové vztahy, kdy tak odpovědělo 88 respondentů. Nejvíce zde bylo patrné propojování s českým jazykem, který volilo 80 respondentů. V následném rozhovoru to byla zase výtvarná výchova a přírodovědné předměty. Propojení s mezipředmětovými vztahy zde byla tak velmi výrazná.

Objasnit podobu realizace projektů v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Učitelé preferují projekty krátkodobé, do kterých učitelé propojují i jiné předměty. Nejvíce využívají projekty skupinové a třídní, kdy nejsou ale vyloučeny ani projekty v rámci ročníků nebo jiných tříd, což vyplynulo z následných rozhovorů. V rámci realizování projektového vyučování je také patrná ojedinělá spolupráce s ostatními kolegy, kdy v rámci rozhovoru měl každý z dotázaných zkušenosti právě se spoluprací s ostatními učiteli. Někteří zmiňovali i to, že si vybírají ty, se kterými je snadnější spolupráce. Někteří ale tuto možnost volí pouze ojediněle. Nejméně respondentů se ale hlásí k pravidelné spolupráci v rámci každého

projektu. V rámci stanovení samotného tématu daného projektu se učitelé přiklánějí na projekty uměle připravené, kde nejmenší zastoupení mají projekty žákovské. To vyplynulo i ze samotného rozhovoru, kdy participanti uvedli, že se žáci samotného tématu projektu neúčastní, učitel je zde ten hlavní. Ovšem nebyla vyloučena ani společná kooperace na daném tématu mezi učitelem a žáky. Co se poté týče sběru dat a materiálu, nejčastěji se přiklánějí ke kombinovanému způsobu. V rámci rozhovoru ale uváděli participanti, že žák je ten, kdo si daný materiál a informace samostatně vyhledává. Byl zde ale náznak koordinace ze strany učitelů, kteří je směřovali na danou cestu. V rámci samotné komunikace poté převládá komunikace mezi učitelem a žákem. Nejmenší zastoupení má poté komunikace postavená na individuální bázi, tedy komunikace mezi učitelem a žákem. V rámci finální části poté vzniká i výsledný produkt.

Identifikovat možná pozitiva a úskalí v projektovém vyučování v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Zde vyplynulo v rámci dotazníkového šetření, že nejvíce respondentů vnímá jako úskalí čas. Druhou obsáhlou položkou bylo, že nikdo žádná úskalí nespatřuje a poté volili respondenti náročnou práci pro žáky. V rámci rozhovoru se zde také zmínil čas, ale ten byl až na druhé pozici. Jako největší úskalí vnímali participanti lidský faktor v podobě učitele. V rámci pozitiv vnímali respondenti nejvíce to, že žáci se učí daleko větší samostatnosti a přebírají zodpovědnost za svou práci. Také pozitivně hodnotili práci s vícero zdroji a brání ohledu na individuální dovednosti žáků v rámci jejich zapojování se. V rozhovorech mělo největší zastoupení to, že se žák učí v souvislostech, kdy vnímá širší kontext. Poté zde byla položka o vrůstající oblibě předmětu hudební výchova, celková spolupráce mezi žáky a to, že učitel na základě projektového vyučování opouští svou komfortní zónu.

Identifikovat podobu výsledných produktů projektového vyučování v hudební výchově na 1. stupni základní školy. V rámci výsledných produktů se prokázala shoda v obou případech, jak tedy u dotazníkového šetření, tak u strukturovaného rozhovoru. Největší zastoupení zde má prezentace před třídou a také hudební představení.

V rámci zodpovězení následných otázek a cílů výzkumu vidím velké propojení právě s teoretickou částí práce. Vidím to například v celkovém chápání souvislostí daného učiva a propojování do lepších kontextů. To se objevovalo například i u autorky Kratochvílové (2016), která zmiňovala důležitost samotných zkušeností žáků a také samotné snahy ze strany učitele propojování učiva s tím, co již žák sám ví. To se může odrážet i napříč předměty. Samotné zkušenosti a životní realita stály na počátku historického vymezení projektového vyučování již v dobách svého zakladatele Deweyho. Na samotné

mezipředmětové vztahy jsme narazili u autora Čapka (2015), který ve své publikaci zmiňuje samotnou důležitost mezipředmětových vztahů. Projekt by měl být podle něj propojen s realitou, o co se snažili i respondenti a participanti v rámci vlastního realizování projektového vyučování. Také z výzkumu vyplynula jistá samostatnost žáků a jejich větší odpovědnost za svou práci, což je další rys, který zmiňuje autor Čapek (2015). I samotné vymezování úskalí a pozitiv projektového vyučování jsme odkryli v teoretické části. Například autor Wurdinger (2016) sám označil jako problém vyučujícího, tedy lidský faktor, který označovali i samotní participanti v rámci rozhovorů. V rámci poskytnutí svobody, se participanti ve svých odpovědích shodovali na tom, že žáci jsou například zvyklí na samostatný sběr materiálu a informací k danému projektu. Problém spatřoval Wurdinger (2016) i v samotné volbě tématu, které by se mělo odvíjet od samotných žáků. K tomu ale v rámci dotazníkového šetření úplně nedochází, což se potvrdilo i v rámci dotazníkového šetření. Zde mi participant uvedl, že si je toho vědom, že by se tak dít mělo, ale bohužel tomu tak není. Autorka Zormanová (2014) vidí největší problém v rámci času, což se potvrdilo i v rámci samotného dotazníkového šetření. To je tedy nástin toho, že samotná výzkumná část je propojena s částí teoretickou, kdy se obě části v sobě prolínají. Touhle kapitolou jsme si tedy zodpověděli i na samotné otázky a cíle našeho výzkumu. V následující podkapitole se zaměříme na limity, které nás v rámci práce potkaly.

7.3 Limity

V rámci výzkumu jsme byli v počáteční fázi limitováni malou návratností dotazníků, které jsme rozeslali do základních škol v rámci Zlínského, Olomouckého, Moravskoslezského a Jihomoravského kraje. Z toho důvodu jsme se rozhodli dotazník umístit na sociální síť. Zde se nám podařilo navýšit počet potřebných respondentů.

Další problémovou situací, se kterou jsme se museli potýkat, a na kterou bych si dala příště pozor, byl samotný rozhovor. V prvopočátcích výzkumu jsme pracovali s polostrukturovaným rozhovorem, který se nám ale v rámci předvýzkumu začal jevit jako komplikovaný, kdy bychom se museli také vypořádat se smíšeným výzkumem. Proto jsme se rozhodli přejít na strukturovaný rozhovor, který lépe pasoval na naši koncepci výzkumu. V rámci dotazníkového šetření mohli respondenti uvést své údaje, jestliže chtěli být následně součástí strukturovaného rozhovoru. Na základě uvedených kontaktů jsem participanty kontaktovala, z nichž se mi na zpět ozvala pouze 10 respondentů. Z toho pouze s 8 bylo možné rozhovor realizovat, a to v důsledku časového vytížení participantů.

Pozor bych si dala pro příště i v rámci samotných dotazníkových položek, kde bych, kvůli lepšímu vyhodnocování, nevolila možnost otevřené odpovědi. Ztížilo mi to poté vyhodnocování dat. Na to bych ráda navázala poslední podkapitolou, která se týká doporučení pro samotnou praxi.

7.4 Doporučení pro praxi

Na základě zjištění se ukázalo, že projektové vyučování v hudební výchově není úplně velkou neznámou u učitelů na 1. stupni základních škol. V rámci i samotného dotazníku vyplynulo, že i samotní učitelé, kteří doposud projektové vyučování nerealizovali, tak o tom uvažují do budoucna. Projektové vyučování v rámci předmětu hudební výchova nám v rámci výzkumu ukázalo, že je rozhodně dobré jej zařazovat daleko více v rámci výuky. Už jen v rámci pozitivních dopadů, kdy jsou žáci vedeni k daleko větší samostatnosti a odpovědnosti za svou práci. Také obrovským pozitivním dopadem je celkové vnímání učiva v širších souvislostech. To ostatně zmiňovali i samotní participanti v rámci doplňujícího rozhovoru. Na to bych i dále chtěla navázat. Samotné vnímání učiva pro žáky může být výhodou, poněvadž učivo vidí a dokážou ho vnímat v daleko větších kontextech. Pokud dá vyučující i prostor pro to, aby se mohli učit pracovat s vícero zdroji a domlouvat se v rámci skupin myslím si, že to doopravdy může vést k větší žakovské samostatnosti. Obrovský potenciál zde vidím i v rámci propojení s mezipředmětovými vztahy, kde může právě docházet ke spojení a prohlubování učiva do větších souvislostí. Chápu i to, že pro učitele se to může jevit jako náročné, a to z mnoha důvodů. Ať je to samotný čas, či organizace. Ale pokud se nezalekne nebo to nevzdá po prvním selhání myslím si, že do budoucna může u svých žáků pozorovat obrovské změny, za které mu žák bude vděčný i v rámci dalšího vzdělávání. Ukázalo se také, že v rámci pozitivního dopadu, jsou žáci také vedeni k práci s různými zdroji. V rámci výsledných produktů vznikají prezentace, kde se prezentují výsledné produkty, které si žáci jsou schopní i sami zhodnotit. Tím se rozvíjí i jejich komunikační dovednosti a formulace jejich názorů.

Toto vše jsou dovednosti a zkušenosti, které mohou využívat v životě, který je čeká až opustí základní školu a vydají se dál, ať na další cestu za vzděláním anebo do práce, využijí toho v obou případech. Ukázalo se, že pokud jsou žáci vedeni tímto způsobem, může u nich narůstat i samotná obliba daného předmětu. V rámci výzkumu jsme se také setkali s pozitivními ohlasy na celkové klima školní třídy a na dopad na vztahy ve třídě, kdy dochází k jejich zlepšování a prohlubování. To souvisí i s tím, že v rámci projektového vyučování,

učitelé během realizování, preferují skupinové a třídní projekty a žáky vedou ke skupinové práci. Zde se opět může prokázat a prohlubovat větší žakovská samostatnost. Časové plány a celkové časové dotace jednotlivých předmětů mohou učitele svazovat, na což jsme narazili i v rámci výzkumu. V rámci rozhovoru jeden z dotázaných participantů uvedl i to, že nelze učit čistě projektově. S tím souhlasím. Ale myslím si, že by zde měla být určitá rovnováha a mělo by docházet ke kombinování. V rámci využití mezipředmětových vztahů je možné využít krátkodobého projektu, který trvá v řádu hodin, a v rámci několika vyučovacích hodin zrealizovat projekt, ve kterém se mohou promítat i ostatní předměty toho daného dne. Pro učitele by to tak neměl být strašák, ale naopak příležitost. Ostatně i v rámci rozhovorů vyplynulo, jako jedno z mnohých pozitiv to, že učitel na základě projektového vyučování vystupuje ze své komfortní zóny. A to si myslím, že nemusí být rozhodně na škodu.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala využitím projektového vyučování v rámci předmětu hudební výchova na 1. stupni ZŠ, kdy se konkrétně zaměřovala na to, jak učitelé projektové vyučování v rámci předmětu hudební výchova realizují.

Práce byla rozdělena celkem na dvě části, teoretickou a praktickou část. Snažili jsme se o propojení obou částí práce, kdy samotnou teoretickou část jsme propojili do části praktické. Informace, které jsme v teoretické části sesbírali jsme se tak snažili na základě výzkumného šetření prověřit. Teoretická část byla proto zaměřena na vymezení projektového vyučování, ale také předmětu hudební výchova. Uvedli jsme zde stěžejní informace, kdy jsme nezapomněli ani na samotné historické vymezení projektového vyučování.

Druhá část práce, část praktická, představovala náš výzkum. Byla tedy zaměřena na celkové vymezení metodologie našeho výzkumu, kde jsme představili výzkumné metody, otázky, cíle, ale také hypotézy. V rámci užití výzkumných metod, jsme se rozhodli pro využití dotazníku a strukturovaného rozhovoru. Dotazník byl vytvořen přes platformu Google Forms, kdy jeho návratnost byla celkem od 105 respondentů. Na to navázal samotný strukturovaný rozhovor, kdy v rámci dotazníku mohli učitelé 1. stupně základních škol uvádět kontakty, jestliže chtěli být součástí rozhovoru. Rozhovor se uskutečnil následně s 8 participanty v rámci osobního, ale i online setkání. Jednalo se o učitele 1. stupně základní školy z různých míst naší republiky. Výsledky výzkumného šetření byly následně vyhodnoceny. Zde v rámci dotazníkového šetření a vyhodnocení hypotéz proběhla spolupráce s panem Ing. Tomášem Urbánkem, Ph.D., který mi ochotně pomohl vyhodnotit jednotlivé hypotézy za pomoci testu dobré shody a binomiálního testu. V rámci ověřování hypotéz se nám podařilo většinu hypotéz také potvrdit. Na základě zpracování výsledků jsme odpověděli na stanovené výzkumné otázky a cíle výzkumu, kdy jsme došli k překvapivým výsledkům, které by se daly využít i v rámci praxe. Výsledky ukázaly to, jak učitelé samotní projektové vyučování realizují.

Praktická část diplomové práce byla ukončena diskusí, v rámci které, došlo na odpovědi na stanovené výzkumné otázky a cíle výzkumu. Zde jsme mohli spatřovat spojitost se samotnou teoretickou částí. V rámci této závěrečné části jsme se snažili předat doporučení do praxe. Nastíněny byly také samotné limity naší práce, se kterými jsme se potýkali.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83, 39–43. doi:
https://www.academia.edu/34971404/Project_Based_Learning_for_the_21st_Century_Skills_for_the_Future
2. Bělohávková, P., & Ptáček, M. (2006). Projektové vyučování v hudební výchově? *Hudební výchova*, 14, 29–31. Dostupné z:
https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2016/05/HV2_2006.pdf
3. Botella Nicolás, A., N., & Ramos, P., R. (2020). El aprendizaje basado en proyectos en el aula de música: una revisión sistemática. *Per Musi: Scholarly Music Journal*, 40,1–15. doi:
https://www.academia.edu/45187090/El_aprendizaje_basado_en_proyectos_en_el_aula_de_música_una_revisión_sistemática
4. Cooper, R., & Murphy, E. (2021). *Project Based Learning*. Highland Heights, OH: Times 10 Publications.
5. Coufalová, J. (2010). *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: Náměty pro učitele*. Praha: Fortuna.
6. Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada.
7. Drábek, V. (2006). Hudební výchova v rámci nové školské reformy. *Hudební výchova*, 14, 23–24. Dostupné z:
https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2016/05/HV2_2006.pdf
8. Dvořáková, M. (2009). *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum.
9. Elliott, L. (2020). *Project-based learning anywhere: Live it, Learn it, Love it!*. San Diego: Dave Burgess Consulting, Inc.
10. Gorbunova, I., B., & Plotnikov, K., Y. (2020). Music-Related Educational Project for Contemporary General Music Education of School Children. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12, 451–468. doi:

https://www.ijicc.net/images/vol12/iss2/12235_Gorbunova_2020_E_R.pdf

11. Havlůjová, H. (2014). *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů.
12. Charalambidis, A. (2006). Hudební výchova a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Hudební výchova*, 14, 25–26. Dostupné z:
https://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2016/05/HV2_2006.pdf
13. Kaschub, M., & Smith, J. (2014). *Promising Practices in 21st Century Music Teacher Education*. New York, NY: Oxford University Press.
14. Kladder, J., in Randles, C., & Burnard, P. (2022). *The Routledge Companion to Creativities in Music Education*. New York: Routledge.
15. Koten, T. (2006). *Škola? V pohodě!: metody, hry a formy práce pro realizaci učiva, pro dosažení očekávaných výstupů a rozvoj klíčových kompetencí*. Most: Hněvín.
16. Koster, J., B. (2015). *Growing artists: teaching the arts to young children*. London, United Kingdom: Cengage Learning.
17. Krajcik, J., S., & Blumenfeld, P., C. (2012). Project-Based Learning. In, R., K. Sawyer (Ed), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, (317–333). Cambridge University Press.
18. Kratochvílová, J. (2016). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
19. Krauss, J., & Boss, S. (2013). *Thinking through project-based learning: guiding deeper inquiry*. Thousand Oaks: Corwin.
20. Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*. Alexandria, Virginie: ASCD.
21. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
22. Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
23. MŠMT. (2017, 29. června). *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání od 1. 9. 2017*. Dostupný z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1-1-1>

24. Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
25. Siegllová, D. (2019). *Konec školní nudy – Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada.
26. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada.
27. Slavík, J. et al. in Stuchlíková, I., & Janík, T. (2016). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
28. Smith, A. (2018). *Project Based Learning Made Simple: 100 Classroom-Ready Activities that Inspire Curiosity, Problem Solving and Self-Guided Discovery for Third, Fourth and Fifth Grade Students*. Berkeley, CA: Ulysses Press.
29. Stuchlíková, I., & Janík, T. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
30. Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2019). *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál.
31. Stanley, T. (2016). *Creating life-long learners: using project-based management to teach 21st century skills*. Thousand Oaks, California: Corwin.
32. Průcha, J. et al. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
33. Tejada, J., & Thayer, J. (2019). Design and validation of a music technology course for initial music teacher education based on the TPACK Model and the Project Based Learning approach. *Journal of Music, Technology, and Education*, 12, 3. 225–246. doi:
<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/78909/145918.pdf?sequence=1>
34. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.
35. Wurdinger, S. D. (2016). *The Power of Project-Based Learning*. Lanham, Maryland: The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

PV projektové vyučování

HV hudební výchova

ZŠ základní škola

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

tj. to jest

U učitel

T tazatel

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Záznam realizace PV	67
Tabulka 2 Záznam realizace PV	67
Tabulka 3 Realizace PV v HV 1	68
Tabulka 4 Propojení předmětů 1	69
Tabulka 5 Počet zúčastněných 1	69
Tabulka 6 Komunikace 1	71
Tabulka 7 Výsledný produkt 1	72
Tabulka 8 Úskalí 1	73
Tabulka 9 Pozitiva 1	74
Tabulka 10 Hypotéza H1 1	76
Tabulka 11 Hypotéza H2 1	77
Tabulka 12 Hypotéza H3 1	77
Tabulka 13 Hypotéza H4 1	78
Tabulka 14 Hypotéza H5 1	78
Tabulka 15 Hypotéza H6 1	79
Tabulka 16 Hlediska 1	80

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Mezipředmětové vztahy	68
Graf 2 Spolupráce s kolegy	70
Graf 3 Navrhovatelé projektu	70
Graf 4 Informační zdroje	71
Graf 5 Pozitivní klima.....	72
Graf 6 Propojení s životní realitou.....	75

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka dotazníku

Příloha P III: Ukázka rozhovoru

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce Využití projektového vyučování v hudební výchově na 1. stupni základní školy

Podpisem vyjadřujete souhlas s následujícími body:

1. Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Terezy Patíkové s názvem Využití projektového vyučování v hudební výchově na 1. stupni základní školy.
2. Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor probíhat a jaký bude jeho průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpověď na jakoukoli otázku.
3. Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude následně smazán. Transkripce rozhovoru bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu, až na části, které budou citované v textu diplomové práce, která bude dostupná online.
4. Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovorem nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovoru, která znemožní identifikaci mé osoby. V rámci práce nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
5. Tímto dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce a některé části mohou být v ní i citovány. Zvuková nahrávka a následná transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondenta:

PŘÍLOHA P2 UKÁZKA DOTAZNÍKU

Využití projektového vyučování v hudební výchově na 1. stupni základní školy

Dobrý den,

V rámci mé diplomové práce zaměřené na projektové vyučování v hudební výchově na 1. stupni základních škol, Vás touto cestou oslovuji a prosím o participaci na výzkum. Vyplnění krátkého dotazníku Vám zabere jen pár minut a mně to pomůže posunout se ve výzkumu dál. Dotazník je zcela anonymní a obsahuje celkem 20 otázek otevřeného a uzavřeného charakteru.

Mockrát děkuji za Váš čas.

V dotazníku vycházíme od autorky Zormanové (2014) a jejího pojetí projektového vyučování.

1. Jak dlouho vykonáváte svou učitelkou praxi? *

- Praxe do 3 let
- Praxe od 4 let do 6 let
- Praxe od 7 let do 9 let
- Praxe od 10 let do 15 let
- Praxe od 16 let do 20 let
- Praxe od 21 let do 25 let
- Praxe nad 25 let

2. Na jakém typu školy pracujete?

- Klasická základní škola
- Malotřídní škola
- Alternativní škola
- Církevní škola
- Speciální škola

3. V rámci výuky hudební výchovy realizuji (realizoval/a jsem) projektové vyučování *

- Ano
- Ne

4. Projektové vyučování realizuji v rámci jiného předmětu, ale využívám zde prvky hudební činnosti.

- Ano (Pokračujte na otázku číslo 6)
- Ne

5. Jestliže nerealizujete projektové vyučování v hudební výchově, vyberte jednu z následujících možností:

Pokud je Vaše odpověď záporná v dotazníku dále nepokračujte.

- Ano, chtěl/a bych v budoucnu v rámci hudební výchovy realizovat projektové vyučování.
- Ne, neuvažuji o využití projektového vyučování v rámci předmětu hudební výchovy

6. Jak často v průměru realizujete projektové vyučování v rámci předmětu hudební výchova?

- Jednou měsíčně
- Jednou za pololetí
- Jednou za rok
- Dvakrát za měsíc
- Jednou za čtvrtletí

7. Jak dlouhé projekty v hudební výchově v průměru realizujete?

- Krátkodobé (2 a více vyučovacích hodin)
- Střednědobé (1 - 2 dny)
- Dlouhodobé (v rámci jednoho týdne tzv. projektový týden)
- Mimořádně dlouhodobý (několik týdnů až měsíců)
- Délky střídám

8. Sledujete v rámci hudebně-výchovných projektů mezipředmětové vztahy?

Pokud je Vaše odpověď "Ne" přejděte na otázku číslo 10.

Ano

Ne

9. Uveďte předměty, které nejčastěji propojujete v hudebně-výchovných projektech.

Můžete uvést více možností.

Český jazyk

Matematika

Prvouka/přírodověda

Vlastivěda

Anglický jazyk

Výtvarná výchova

Tělesná výchova

Pracovní činnosti

Informatika

10. Na základě počtu zúčastněných nejčastěji preferujete v rámci hudebně-výchovných projektů projekty:

Můžete uvést více možností.

Individuální

Skupinové

Třídní

Ročníkové

Mezitřídní

Meziročníkové

Celoškolní

11. Jak často při přípravě a realizaci spolupracujete s dalšími kolegy?

Každý projekt

Často

Ojedinele

Vůbec

12. Z hlediska navrhovatele projektu v rámci předmětu hudební výchova se jedná o projekty:

- Žákovské (spontánní)
 - Uměle připravené (projekty navrhuje vyučující)
 - Kombinace obou typů (navrhovány společně)
-

13. Na základě informačních zdrojů, ze kterých žáci čerpají, zadáváte nejčastěji v hudební výchově projekty:

- Projekty volné (materiál není žákovi poskytnut, opatřuje si ho sám)
- Projekty vázané (materiál a informační zdroje poskytuje učitel)
- Kombinované (žákovi poskytneme základní materiál, rozšiřuje ho podle svých možností)

14. Během realizace projektového vyučování převládá komunikace:

Lze zaškrtnout více možností.

- Učitel - žák
 - Žák - žák
 - Učitel - žáci
 - Žáci - žáci
-

15. Vnímáte v rámci uskutečňování projektového vyučování pozitivní klima ve třídě?

(Např. pomáhají zpracovat aktuální problémy žáků, zapojení celé školy, škola spolupracuje se svým okolím, mění se sociální vztahy, pozitivní dopad na chod školy)

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím, neuvažovala jsem o tom
- Spíše ne
- Rozhodně ne

16. Jaké jsou nejčastější produkty hudebně-výchovných projektů?

Např. hudební představení, referát, divadelní představení, prezentace před třídou

Vaše odpověď _____

17. Shledáváte nějaké úskalí při realizaci projektového vyučování v hudební výchově?

Pokud ano, vyznačte je. Můžete vyznačit více možností.

- Úskalí nespátřuji
- Časová náročnost při přípravě projektu
- Náročná práce pro žáky
- Žák nemá potřebné kompetence
- Náročné hodnocení
- Vyučování ztrácí na důkladnosti
- Náročnost požadavků na žáky
- Možné finanční výdaje
- Jiné: _____

18. Jaká pozitiva podle Vás sebou nese realizace hudebně-výchovných projektů?

Můžete vybrat více možností.

- Pozitiva nespátřuji
- Učitel se učí nové roli - poradce
- Učitel rozšiřuje své dosavadní vyučovací strategie
- Používání nových možností hodnocení
- Rozšiřování organizačních dovedností
- Žáci se učí větší samostatnosti
- Podporuje u žáků zodpovědnost za svou práci
- Osvobození od učebnic
- Žák se může zapojovat na základě svých individuálních dovedností
- Žáci se učí pracovat s různými informačními zdroji
- Žák získává silnou motivaci k učení
- Jiné: _____

19. V rámci hudebně-výchovného projektu uplatňuji propojování s životní realitou?

Např. výchovný koncert, vychází ze zkušeností žáka, kulturní akce, návštěva koncertu oblíbeného zpěváka

- Ano
- Ne

20. Byla bych ráda, kdybyste se mnou vedli rozšiřující rozhovor. Pokud souhlasíte * uveďte v následující položce kontaktní údaje.

Email, na který Vás mohu kontaktovat:

Vaše odpověď _____

PŘÍLOHA P3 UKÁZKA ROZHOVORU

Datum realizace: 28. 2. 2023

Délka trvání: 24 minut, 24 sekund

Forma: osobní

Délka praxe: 37 let

T: Takže dobrý den, ještě jedno se vás teda zeptám, jestli souhlasíte teda s nahráváním našeho rozhovoru a s těmi body, co jsem vám přečetla.

U6: Ano, souhlasím.

T: Děkuji, a můžeme se teda do toho pustit. Nejprve by mě zajímalo, kdy jste naposledy realizovala projektové vyučování v hudební výchově? Jestli si vzpomenete.

U6: No to bylo vlastně hned dneska, protože jsme zpívali v češtině o sněžence, která byla shodou okolností ve slabikáři. Učili jsme se rozdíl mezi sněženkou a bledulí, tak jsem si hnedka zazpívali písničku. V češtině. Čeština, hudebka.

T: Čeština, hudebka... Dokázala byste říci, jak často to projektové vyučování v hudební výchově aplikujete, třeba za ten jeden školní rok?

U6: Jako myslíte celý projekt?

T: Ehm. Celý projekt.

U6: No, pokud jsou to takto malé projekty, že prostě jenom strčím jakoby nějakou písničku do, do nějakého jiného předmětu, tak velmi často. Ale pokud by to měl být jako opravdu projekt, jakože projektová výuka, která by byla zaměřená jenom na projektovou výchovu, tak to se možná děje tak možná jednou, možná dvakrát do roka. Velmi málo, spíše bych řekla.

T: A když už se teda děje, tak jak bývá zpravidla dlouhý?

U6: Nejčastěji je to, je to jednodenní. Je to jednodenní a je to opravdu s průřezem zase do dalších předmětů, protože si eee... Bohužel nemůžu dovolit úplně opustit češtinu, matematiku a prvouku, takže s snažím to to vlastně jakoby napasovat na ten, na ten projekt, aby, aby tam zaznělo všechno. No.

T: To mám i další otázku, která se týká těch mezipředmětových vztahů, takže propojujete je v rámci těch projektů?

U6: Snažím se o to, protože moje třída ráda zpívá, já taky. A mám kytaru ve třídě, vlastně pořád u stolu, takže někdy se opravdu stane, že vidím, že děti mi v českém jazyce nebo v matematice, prostě mi trošku začínají klimbat, tak je proberou tou písničkou nějakou.

T: A teď máte třeba do budoucna nebo do konce tohoto školního roku v plánu nějaký takový projekt zrealizovat?

U6: Po pravdě řečeno, zatím jsem o tom neuvažovala. /Smích/ Zatím jsem o tom neuvažovala, protože teď, zrovna zítra máme den otevřených dveří pro rodiče, takže určitě se chystám, že tam budeme taky zpívat. Ale zatím jakože by to bylo zaměřeno čistě na hudební výchovu, tak to, ten luxus jsem si ještě nedovolila. A tento rok jsem ho ani nedělala žádný. Takže vlastně, teď mě už čekají čtyři měsíce, pokud to dobře počítám. Březen, duben, květen, červen. No tak asi možná, když to trošku povolí v té češtině. Je strašně napěchovaná ta čeština, takže když to tam trošku jako blíží ke konci, tak tam možná bude nějaký prostor. /Smích/

T: Chápu, chápu. Když se podíváme na ty účastníky, tak by mě zajímalo, jestli máte zkušenost se spoluprací na těch projektech i s ostatními kolegy tady ve škole?

U6: Máme tady jednoho kolegu, který dělá zpívání na schodech což mi přijde jako krásný projekt, kdy vlastně každou přestávku se sejdeme na schodech a zpíváme tam všichni. A tam může přijít opravdu kdokoliv, kdo chce. A tady jsme se domlouvali s kolegyněmi na patře, že bychom někdy udělaly takové ranní vítání. Že bychom si vzaly kytaru a šly na chodbu a to, co zpívám vlastně ve třídě, že by si s námi zazpívaly ostatní dvě třídy. Protože kolegyně nehrají na kytaru. Hm.

T: Takže...

U6: Takže toto spíše, ale jako projekt... No přemyslím ještě, co, co tady máme. Ale jako s jinými kolegy... Máme jako vánoční, vánoční zpívání, máme, máme projekty jako... Jak se tomu říká? Teď nevím přesně název toho projektu, ale je to něco jako o hledání talentů, tak děti hodně zpívají, to je ze všech tříd. A potom je nějaké vánoční zpívání, to jsem říkala. No, a to je asi všechno.

T: Tu spolupráci, byste hodnotila, jakým způsobem? Spolupracuje se vám dobře takto s kolegy na tom? Nebo...

U6: No je nás tu pár. Je nás tu pár a většinou tedy to jde jako od těchto lidí. No. Já teda musím sama o sobě říct, že na kytaru hraju, ale nemyslím si, že jsem nejlepší hráč, takže

většinou to dělají ti, co hrají na kytaru nejlíp. A máme tady ještě jednu kolegyni, která výtečně hraje na klavír, a ta dělá i učitelské zpívání, že třeba vystoupíme takový rychle seskupený sbor a vystoupíme třeba na vánočním večírku.

T: /smích/

U6: A taky dost často děláme, a to se teda netýká dětí jo? Že děláme ve sborově zpívání pro někoho, pro nějakého oslavence.

T: To je hezké.

U6: Takže zpívá se tu dost, ale s žáky... Myslím si, že v některých třídách to docela pokulhává, že by to chtělo trochu více.

T: Dobře. Na to možná teď trochu navážeme. Zajímalo by mě v rámci toho, když se realizuje nějaký ten projekt v té hudební výchově, jestli vnímáte, že to má nějaký dopad na celkové klima nebo chod té třídy?

U6: Vnímám. Vnímám, protože děti si prostě prozpěvují, dělají nějakou práci a mimoděk si prozpěvují písničky, které se naučily. Takže vnímám to pozitivně.

T: To je hezké.

T, U6: /smích/

T: Tak teď opustíme teda učitele a podíváme se ryze, ryze na ty žáky a celkovou přípravu toho projektu. Ty projekty by měly být tedy žákům nějakým způsobem blízké a mě by zajímalo, jestli teda, když navrhujete ten projekt nebo stanovujete si nějaké to téma, jestli to téma stanovujete vy sama anebo do toho zapojujete i ty žáky, že by se zapojili do výběru tématu?

U6: To by bylo nejlepší zapojit do toho ty žáky, protože vlastně by to bylo téma, které by zajímalo a bavilo by je. Ale na tom prvním stupni se přiznám, to je vždycky spíše, že to stanoví ten učitel. Pracovala jsem i na druhém stupni, sice jako asistentka, a než jsem si teda dostudovala ten titul, a tam úplně jednoznačně vidím, že by to chtělo zapojit ty děti, protože oni už na to mají mentálně. Tady ty prvňáky, které třeba letos učím... Možná je podceňuju, třeba by to taky zvládli. No... Možná by to zvládli. /Smích/ Musím to zkusit.

T: Musíte to zkusit.

U6: Jo, jo, jo. /smích/

T: Když jste teda zmínila, že učíte první třídu, tak v rámci těch projektů máte už teď s nimi zkušenost, co se týče spolupráce ve skupinách. Jsou zvyklí i v rámci těch projektů spolupracovat takhle spolu?

U6: Jsou. Na to kladu velkej důraz, protože si myslím, že pokud nevím, co je čeká za dvacet let v jejich praxi, tak spolupráce s dalšími lidmi to bude určitě. Takže na to kladu velkej důraz na spolupráci. Je to těžké, musí se učit vlastně jako kdyby vyjadřovat před ostatními a přijímat kritiku vlastně od ostatních. Dát prostor, dát si vzájemně prostor, což, což je taky potíže někdy. Ale většinou tím trénováním to získají. No.

T: Teď tu mám takovou otázku, ale ta si myslím, že je spíš pro ty starší žáky, ale zkusím. Když teda v rámci toho projektu nějak ti žáci třeba sbírají data nebo vyhledávají informace. Máte s tím zkušenosti, že by to dělali samotní ti žáci, že by se pídili po dalších zdrojích nebo vyhledávali si ty informace?

U6: U těchto malých ne, ale dovedu si představit, že ve třetí třídě, kterou jsem taky učila, že tam už ty děti schopné jsou a je to dobré třeba dělat jako pokračování toho projektu nebo dobrovolné domácí úkoly a... Dělají to rádi. Nemůžu, nemůžu říct, že by... Samozřejmě jsou žáci, co se na to vykašlou a nedělají nic, ale jsou takoví, kteří, kteří v tom dalším... Záleží na tom projektu no. Jako když je to chytne, tak oni potom dál s tím pokračují do rodin a přenášejí... Jednou jsme dělali i to... Teď si vzpomínám. Že jsme požádali babičky a dědečky, aby, aby nám prostě nazpívali písničku. Nějakou jejich lidovku, kterou měli rádi a děti potom nosily ty nahrávky, tak jsme si to doma, ve škole poslouchali, tak to byl třeba jeden z projektů, když jsme... Ale to bylo spojené s, s knihou Líná babička. Kdy babička si dávala do škapulíře takové přání, a právě jedna holčička tam přinesla, přinesla přání, že babička by si ráda zazpívala, zazpívala ještě jako ve sboru, nebo ve folkloru, a to nás vlastně navedlo na to, že bychom se mohli zeptat babiček, jaká byla jejich oblíbená písnička. Zase, nepřinesli to všichni, ale ti, co to přinesli, tak to byla zajímavá hodina, jak jsme si to pouštěli.

T: To je pěkné.

U6: Spolupracovali i rodiče.

T: To je pěkné. Ještě k té práci ve skupině... /přerušeno nahrávání, do kabinetu přišla jiná paní učitelka/

T: Mělo by to... Jo jede to dál.

U6: Práce ve skupině...

T: Ještě jsem se tam chtěla zeptat... Ano už mám myšlenku zpátky. V rámci té skupiny třeba... Protože někdy se může stát, že tu skupinu vede jen jeden a zbytek se jen veze s ním. Tak máte zkušenosti s rozdělováním i těch rolí v té skupině nebo jsou tak zvyklí pracovat?

U6: Ano, ano, učím je to. Zatím jsme u dvou rolí, protože postupně to tam přibíráme. Ale je tam vedoucí, teďka momentálně, který rozděluje práci a dohlíží, že každý musí pracovat a většinou to dělám tak, že rozdám těch úkolů právě tolik, abych mohla říct, že na každém úkolu pracoval jeden. Třeba jeden zapisoval. Ale rozhodně ho má na starosti ten jeden člověk, takže se to snažím takhle je to učit, že si to musí rozdělit.

T: Když poté už pracují s těmi projekty, tak by mě zajímalo, jak na tu projektovou výuku reagují ti žáci? Jak vnímáte nějakou tu zpětnou vazbu řekněme od nich nebo když to pozorujete?

U6: Dobře. Pro mě je projektová výuka... Supr, protože my pracujeme v jeden moment celá třída, takže to, já to mám ráda. Sama prostě vždycky přemýšlím, proč to nedělám častěji, jo? Protože vlastně to je můj cíl, aby všichni pracovali v jeden moment, aby na sebe nečekali vzájemně. Jeden něco tam říká ve předu, ostatní musí poslouchat. Aby pracovali všichni nebo někde něco vyhledávali. Nebo se zamýšleli nad nějakým tématem a děti na to reagují dobře. Dobře. Baví je to, většinou. My někdy... nebo většinou. Někdy mi přijdou i poděkovat za hodinu. Jo, jo to se mi už taky stalo.

T: To je hezké.

U6: No...

T: To je hezké. To je právě taková ta zpětná vazba i pro vás...

U6: Příjemná.

T: Vám udělá radost. Poté tady mám otázku na životní realitu. Ta by se měla nějakým způsobem v těch projektech odrážet, tak by mě zajímalo, jestli ji nějak vy zapojujete do toho projektového vyučování?

U6: Snažím se. Snažím se, protože ta odtažitost od toho reálného života by neměla být moc velká. Takže snažím se no. Jako někdy asi míň, někdy, někdy to vyjde víc, ale to je podle mě nastavením toho učitele. Prostě, že to vlastně... Že to, že to vlastně... Že pořád myslí na to, co budete dělat až budete venku. Takže to se jako snažím no.

T: A vzpomenete si, co tak tam třeba dáváte? Nebo...

U6: Jako myslíte teďka zaměřeno na hudební výchovu?

T: Ano s tou životní realitou.

U6: Na hudební výchovu, s tou hudební realitou... No my jsme si třeba říkali, když je člověku smutno, tak, tak třeba první pomoc, kterou si může sám udělat, když nemá na blízku žádného kamaráda, tak že si může prostě zazpívat.

T: To je pěkné.

U6: Když mu třeba někdy v životě bude úzko. A jinak ještě přemýšlím, co... /přišla další paní učitelka/

U6: Co bych tam ještě do té hudební výchovy. No tak třeba to, že doprovází na nějaký hudební nástroj. Protože vlastně, když je člověk pozitivně vede k hudbě, tak se může třeba stát, že z kluka bude bubeník, nebo že se zapojí do nějaké kapely, že prostě hudba se stane jeho, jeho životním koníčkem. Takže třeba to, že bude dobře rytmicky doprovodit, doprovodit ten, nějakou tu píseň. A na co hodně dbám, aby se děti nebály zpívat. Takže opravdu je nechám zpívat ve skupinách, aby z toho měli fakt ten pocit jako luxusní. Oni sami přemlouvají, aby zpívali sami, že chtějí se předvést, takže ta, to klima té třídy asi dobré, když se chtějí předvést před ostatními. Myslím si to. Snažím se je k tomu takhle vést. Že nic není, nic není jako špatně. Chyba může nastat i u mě, že něco špatně zazpívám. To je přece jako lidské no.

T: To je pěkné. To se mi líbí. /smích/ A poté, kdybychom se měli zaměřit na nějaký ten výsledný produkt, co vzniká v rámci těch projektů, tak by mě zajímalo, jestli ho nějakým způsobem prezentujete, třeba...

U6: Samozřejmě. Chlubíme se. To děláme rádi. Takže když jsme třeba vyráběli hudební nástroje, tak, tak se pochlubíme, tak je vyvěsíme. Potom se nám stane, že nám je někdo pokazí, když jsou na chodbě, protože, protože každý to chce vyzkoušet, ale jo, chlubíme se. Já přemýšlím, co jsme, co jsme ještě vyráběli. Ještě v rámci jednoho projektu jsem pozvala paní na, která nám udělala hodinu s těma boomvejkrama a jedna byla, jedna byla... Já teďka nevím, jak se jmenují, ale jsou to takové ty, jak se sedí na takových těch... takové, takové dřevěné... Víte, co myslím? Jsou to takové ovály. Má to různě barevné... Tak ta hodina byla skvělá, musím říct. Ta, to přišla paní nám tady udělat program a to bylo, to se dětem taky hodně líbilo. No to bylo, bylo spojené hudba s pohybem, no.

T: A třeba i v rámci těch skupin jsou zvyklí to třeba prezentovat třeba před tou třídou ti žáci?

U6: No to určitě. To musí. Musí. Protože já chci vidět jako nad čím přemýšleli a jak, jak, jak se vlastně ta jejich práce odvíjela. A dokonce máme i v té celkové prezentaci, jak se jim pracovalo v té skupině, aby mi řekli. A ee... No. Jsou tak zvyklí prostě no. Jo je to samozřejmě, že prvňáček vám řekne dvě věty a postupně se snaží říct víc a víc, ale, ale jo. Když, když je to učíte hnedka od malička, tak oni potom nezavřou skoro pusy ve třetí třídě.
/Smích/

T: Ale to je dobře na druhou stranu. Musí, musí mluvit. A poté s tím výsledným produktem nakládáte nějak. Že ho třeba vystavujete nebo... Jak dál s ním pracujete třeba?

U6: No máme hodně, hodně se používají pracovní listy. Takže pracovní listy nevystavujeme to mají děti prostě jakoby... když jsem byla na soukromé škole, tak tam měli opravdu svoje portfolio. Bylo tam jenom deset dětí, takže měly prostě takovou složičku, tam si to všechno schovávali. Tyto děti nemají portfolia, nemáme na to prostor ve třídě, kterou sdílím s družinou, ale mají modré sešity, které jsou nelinkované, a tam si vlastně všechny pracovní sešity, ať je to z češtiny, matematiky, z hudební výchovy, tak si tam prostě lepí. A samozřejmě, mým, mým snem by bylo udělat jim i zpěvníček takhle lepený, ale to jsem zatím nezvládla v první třídě, takže možná od druhé. Že by měli druhý sešit, který by byl zpěvníček. Teď si teda všechno lepí do toho. Takže my, když zpíváme, tak oni si otevrou ty modré sešity, tam to mají... většinou tu písničku s obrázkama, takže vlastně už je to navádí ty obrázky, protože ze začátku neuměli moc číst ti prvňáci, ale teďka, teďka už si zpíváme prostě podle těch obrázků. No a někteří to už teda čtou.

T: Šikulky.

U6: Takže pracovní listy ne. Když je to nějaký výrobek, tak jo. Nebo když si třeba něco secvičí, třeba na té besídce vánoční nebo tak. Nebo pro rodiče něco může být. Teďka... Většinou, většinou, my většinou o těch Vánocích. To je takové, že se zpívají... No.

T: Dobře. Tím se blížíme pomalu ale jistě do finále.

U6: Ano.

T: Teď by mě zajímal váš názor na celkové hodnocení. Jak hodnotíte tu práci těch žáků během toho projektu, protože to hodnocení je svým způsobem těžké. Nebo já se na to dívám, že je těžké. Hlavně v těch výchovách. Tak by mě právě zajímalo, jak v rámci toho projektového vyučování zhodnotíte tu práci těch žáků?

U6: Žákům na začátku řeknu, co budu hodnotit, aby věděli. A většinou to napíšu i na tabuli. Takže tam napíšu prostě zaprvé zhodnotím, jestli pracovali ve skupině všichni, pokud ano, máte splněno. Zadruhé zhodnotím, jestli jste vypracovali třeba ten pracovní list. Zase, bude, vy si vzájemně pomozte tak, abyste to měli všichni. Zatřetí, pokud se vám podaří něco vyrobit, tak, tak to bude aspoň, nebo odprezentujete vaši práci, tak to bude ten třetí bod, pokud ho splníte všechny tři, máte jedničku. Pokud splníte jenom dva, tak, tak to může být jedna mínus a, anebo dvojka. Podle toho. Pokud nesplníte nic, tak, tak to je nehodnoceno prostě napíšu vám, že jste nepracovali pěkně v hodině a můžete to třeba považovat za trojku. Já, já teda, já teda, abych se přiznala, tak nejsem moc zastávce toho, aby se výchovy hodnotily. Já bych asi, asi, protože jsem byla zvyklá na slovní hodnocení na té soukromé škole, tak asi myslím, že by, že by dětem víc pomohlo, kdybych je třeba slovně ohodnotila. Jestli to bylo takové nebo makové. Vlastně zaměřit se na ten výkon jakoby ne, než, než na toho žáka a, takže já dávám jedničky. /Smích/ Většinou dávám jedničky, protože ty prvňáčky, druháky fakt je velice jednoduché, i ty třetíáky, tak to, to první období, ten mladší školní věk je velice jednoduché je namotivovat k tomu, aby je vlastně ta práce bavila. Protože oni ví, že když budou pracovat, tak tu jedničku dostanou. Protože za dobrou práci já tu jedničku dám. No, takhle já hodnotím, prostě já... Já jsem i učitelka, která nedává pětky v té první třídě, ani čtverky, ani trojky. /smích/ Já prostě... Když se to někomu nepovede, protože nechci, aby byli ve stresu, ať jim dávají ty horší známky ve třetí, ve čtvrté, v páté. Já si myslím, že nejsem tady od toho, abych dávala špatný známky. Já chci, aby ty děcka chodily do školy rád, takže u nás, když zazní, budeme psát diktát, oni se radují, protože chtějí vědět, jak na to jsou. A ví, že maximálně, co bude, bude dvojka. Což je jako dobrá známka.

T: S tímhle se taky ztotožňuju. No to je jeden z těch aspektů, proč, proč jsem se vydala tady na tu cestu toho učitelství, no takže.

U6: Je to ale těžké na běžné základce. Protože jako jsou kolegyně, které to dělají od svých osmnácti let a jsou takhle zvyklé. Ale dvě chyby je prostě už dvojka. A já říkám, podívej se, kolik on tady musel udělat jako jevů. Mně to přijde, že jsou to prostě jenom dvě chybičky. Já bych mu dala fakt jako jedničku. No tak mu ji dám. Takže oni potom říkají, že já ohodnocuju jako, jako, že tak jako shovívavě. Že mají u mě děcka jedničky, u kterých jiných by měly třeba dvojky, trojky. Ale já si zase říkám, že to není mým úkolem prostě, abych jim nandala v první třídě... Já prostě potřebuju, aby chodili do školy rádi, aby pracovali rádi, abych je dobře motivovala a ty, těch známek ještě za svůj život dostanou. Navíc, když se vás

někdo zeptá, jakou jste dostala známku, u, u 28. února z českého jazyka v první třídě, tak nebudete vědět. Je to fakt nepodstatné.

T: souhlasím.

U6: To je ten pocit z toho no. Je to, takhle to mám já.

T: A ještě by mě zajímalo, ohledně tady toho hodnocení, jestli třeba vnímáte... Jak to říct. Třeba zlepšení v rámci té projektové výuky a v rámci klasické výuky. Jestli vnímáte, že ti žáci se zlepšili nějakým způsobem?

U6: No tak rozhodně. Protože, protože klasická frontální výuka je nebaví. Když se podíváte na pozornost těch žáků, když si, když si stoupnete před třídu, tak vás po pěti minutách vnímá tak možná deset procent. A to jsou ti, co sedí ve předu. Vzadu už vás vůbec nevnímají. Ale v momentě, kdy vy jim řeknete, teď pracuješ ty, tak oni, oni musí být ve sto procentech jo? Protože nemůžou tam jen tak sedět, protože ví, že za to nedostanou žádnou známku, jo? Takže pro mě je, když pracují děti, jakože výhodnější, protože mně přijde, že se musí zlepšovat, protože pořád všichni pracují.

T: Dobře. A poslední dvě otázky jsou zaměřeny na váš pohled, jaké vnímáte úskalí, a naopak přínos té projektové výuky v hudební výchově? Tak kdybychom se třeba nejprve zaměřily na ty klady.

U6: Na ty klady. No tak ty klady jsem tady už asi zmínila mockrát. Jako jednak tam je, že, že se naučí spolupráci, že to je provázané do těch dalších předmětů. Takže vlastně to není jenom, jakože ulejárna, nebo jak se to dá říct. Prostě je to nějaká práce, nějaká, nějakým způsobem studium. Tak to je určitě jako výhoda. A s tím, že na to nejsem sám. Že vlastně jsem třeba opravdu ve skupince s kamarádama, takže ti mě nenechají ve štyku a pomůžou mi nějakým způsobem. Protože tam probíhá i to vzájemné učení, u těch dětí. Tak to mi přijde jako všechno výhoda. A nevýhoda, no možná jenom to, když tam, když tam máte toho pasivního žáka a nedaří se vám ho jako motivovat prostě k tomu, aby jako něco dělal. Jo? Měla jsme, měla jsem taky takového žáka. To byl samozřejmě, výchovné potíže měl ten chlapec a nedařilo se mi ho moc zapojovat, protože třída ho moc nebrala. Nechtěl, nechtěl dělat. Takže tam potom, že je pak možná jediná, jediná nějaká možnost, dát mu nějaký individuální úkol, který by ho třeba bavil, aby si na něm prostě pracoval sám. Jinak nevím, zápory nějaké. No asi, asi, asi třeba to, když to, když to napřímíte hodně na hudební výchovu, která, kterou máme dotaci jednu hodinu týdně a, tak, takže vám to zabere čas na ty další předměty, tak to jedineč. Což je teda škoda, že to říkám, ale bohužel, jako tlačí mě ten plán

jako, že to pořád takto dokolečka omílám. Já už jsem jako několikrát vystoupila proti tomu plánu a říkala jsem, že nebudu všechno takto dělat, že mi prostě přijde, že si to můžou děcka probrat jiným způsobem. Tak se to snažím, ale jako někdy to jde, někdy to nejde. Však víte. /smích/

T: Chápu. /smích/

T: Tak, a to byla asi poslední otázka. Ještě se jenom zeptám na délku vaší praxe.

U6: Deset let.

T: Deset let.

U6: Teďka jedu jedenáctý. No, takže jedenáct no. Je teda pravda, že do té, do té, do té délky počítám i, že jsem byla čtyři roky vychovatelka ve školní družině, což je ale taky vlastně pedagogická činnost. No potom jsem vlastně začala studovat vysokou školu, kterou jsem dostudovala vloni. /smích/ Takže teď jsem teprve rok oficiálně učitelka. A před tím jsem pracovala na soukromé škole, takže tam vlastně nemusela jsem mít, nemusela jsem mít jakoby ten titul. Ale stejně jsem si ho začala studovat a vlastně tady na škole, pokud máte zahájeno jakoby studium, tak už vás můžou přijmout jako učitelku.