

Možnosti využití projektového vyučování při výuce prevence projevů extremismu v bezpečnostních sborech

Possibilities of using project - based teaching in teaching the prevention of manifestations of extremism in security forces

IVO SVOBODA¹

Abstrakt

Tento článek je věnován problematice projektového vzdělávání ve výuce projevů extremismu v ozbrojených sborech. Vzhledem k multidisciplinárnímu charakteru a specifice dané problematiky je nutno přistupovat k výuce z interdisciplinárních pozic a za využití specifických a netradičních didaktických metod. Jednou z nich je i projektové vyučování. Cílem studie je prezentace poznatků autora z praktické výuky a soudní praxe.

Klíčová slova

Didaktiky výuky, extremismus, projektové vyučování, ozbrojené sbory

Abstract

This paper deals with a project education in teaching lessons of extremism in the security forces. Due to the multidisciplinary nature and specifics of the issue, it is necessary to access to the teaching from interdisciplinary positions and with using specific and non-traditional teaching methods. The project teaching is also one of them. The aim of the study is to present the findings of the author's practical education and judicial practice.

Key words

Didactics of teaching, extremism, project teaching, armed forces

¹ doc. JUDr. PhDr. Ivo Svoboda, Ph.D., MBA, AMBIS, vysoká škola, a.s.

Úvod – teoretická východiska

Tvůrcem obecného teoretického rámce projektové metody výuky je americký profesor filozofie, pedagogiky a psychologie John Dewey. V Chicagu založil jednu z prvních experimentálních škol, kde mohl ověřovat svoji pedagogickou koncepci. V jeho koncepci má hlavní postavení spojení školy se životem a zkušenost. Jeho systém ve velké míře respektoval individualitu žákovy osobnosti. Základem výuky bylo vyhledat učební látku, která by člověka zaujala, zaměstnala ve zvláštních činnostech a měla cíl nebo důležitý účel nebo zájem pro něj samotného a rozvíjela jeho myšlení. Základem učení je “learning by doing” – tedy opak pasivního naslouchání nebo pamětného memorování (Kratochvílová, 2006, s. 86). Z tohoto pojetí učební látky vychází projektové vyučování, které je charakteristické řešením problémů, hledáním smyslu činnosti a směřováním k získaným zkušenostem a realizaci přínosného díla. Při řešení problému je kladen důraz na problémy pravé a přirozené problémy studenta (Svobodová, 2007, s. 82).

Zakladatelem projektové metody výuky je William Heard Kilpatrick. Byl to doktor, filozofie, pedagog a žák J. Deweye. Kilpatrick rozpracoval myšlenky Deweye a pokročil od řešení problémů k tzv. projektové metodě. Projektovou metodu výuky je možno využít jak v technických, tak humanitních oblastech výuky a vzhledem k multidisciplinárnímu charakteru vzdělávání v oblasti prevence proti projevům extremismu v ozbrojených sborech se tato metoda jeví jako obzvlášť vhodná, zejména ve vztahu k motivaci studentů a zajištění aktuálnosti výuky a jejího spětí s realitou života ve společnosti. Projektová výuka se jeví jako integrální, ne-li nezbytná součást výuky. V odborné literatuře je projekt a projektová metoda vymezována různě. Podle Valenty (1993) je projekt účelně organizovaný souhrn myšlenek seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli. Šimoník (2005) definuje projekt jako komplexní pracovní úkol, při kterém žáci samostatně řeší určitý problém.

S projektem je velmi úzce propojena projektová metoda. J. Kratochvílová definuje projektovou metodu jako „uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslů projektu. Komplexnost činnosti vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce“ (Grecmanová, Urbanovská, 1997, s. 92). Dále J. Kratochvílová vymezuje pojem projektového vyučování jako výuku založenou na projektové metodě. Někteří autoři chápou projektové vyučování jako organizační formu, která je charakteristická svou komplexností, protože se skládá z mnoha rozmanitých fází, které využívají různé metody a formy práce a zaměřují se na vysoce žádané oblasti učebních cílů.

Průběh řešení projektu lze rozdělit od čtyř fází: (Kratochvílová, 2006, s. 88)

1. Stanovení cíle projektů. Tato fáze má za úkol zajistit vhodnost a realizovatelnost záměru vzhledem k daným podmínkám. Významnou úlohu má účinná motivace žáků a skutečnost, že je daná problematika aktuální, společností žádaná k řešení a diskusi. Tedy je třeba volit témata ze života, zajímavá pro žáky. Dále je třeba stanovit vzdělávací cíle, kterých má být dosaženo (například cíle kognitivní, sociální i afektivní).

2. Vytvoření plánu řešení. Toto je fáze, která spočívá v společném prodiskutování plánu a na výběru úkolů pro každého žáka nebo skupinu žáků. T této fázi se také rozvažuje pokud možno přesný odhad spotřeby potřebného materiálu, kalkulace nákladů, dále potom zajištění odpovědnosti za splnění jednotlivých úkolů a způsob prezentace výstupů (prezentace poznatků a výstupů z tisku či z denní praxe v bezprostředním okolí studentů apod.). Je účelné vypracovaný plán zpřístupnit všem, aby bylo možné průběžné plnění úkolů kontrolovat nebo aktualizovat.

3. Realizace projektu. Realizace probíhá podle předem stanoveného plánu. V rámci této činnosti žáci mohou vyhledávat informace, zajišťovat audio a video materiál, provádět pozorování, pořizovat dokumentaci. Práce v rámci projektů nejsou mnohdy vázány na školní budovu, což přibližuje školu reálnému životu. Často se realizace odehrává v přírodě, muzeu, v obytné čtvrti, na pracovišti policie, obecního úřadu či jinde. Při všech těchto činnostech se mění role pedagoga na poradce, který zasáhne v případě potřeby. Přitom usměrňuje činnosti žáků v případě, kdy se odkloní od stanoveného plánu.

4. Hodnocení projektu a prezentace výstupů. Je třeba vždy zhodnotit celý proces (plán, průběh i výsledky a to z pohledu učitele i žáka). Hodnocení musí vycházet z předem stanovených kritérií, která jsou žáky vytvořena nebo jim jsou předložena. V rámci prezentace výsledků je možné zorganizovat např. výstavu fotografií nebo výstřižků z tisku či z internetových portálů, vydat knihu, časopis apod. Může to být i např. prezentace internetové stránky. Výsledky mohou být prezentovány na úrovni školy pro spolužáky a pedagogy nebo pro rodiče a veřejnost. Výukové projekty se člení podle různých kritérií - podle navrhovatele, podle časového hlediska, podle počtu zúčastněných na řešení apod. Kratochvílová (2006) uvádí ucelenou typologii projektů.

Tabulka 1: Ucelená typologie projektů

Hledisko třídění	Typy projektů
Navrhovatel projektu	Žákovské Uměle připravené Kombinace obou předchozích typů
Účel projektu	Problémové Konstruktivní Hodnotící Směřující k estetické zkušenosti Směřující k získání dovedností

Informační zdroj projektu	Volný (informační materiál si žák obstará sám) Vázaný (informační materiál je žákovi poskytnut)
Délka projektů	Kombinace obou typů Krátkodobé (mohou trvat dvě nebo více vyučovacích hodin). Střednědobé (realizuje se v průběhu jednoho až dvou dnů). Dlouhodobé (tzv. projektové týdny, které se realizují zpravidla jednou za školní rok) Mimořádně dlouhodobý (několik týdnů nebo i měsíců). Tyto projekty probíhají paralelně s výukou.
Prostředí projektu	Školní Domácí Kombinace obou typů
Počet zúčastněných na projektu	Mimoškolní Individuální Společné (skupinové, třídní, ročníkové, mezitřídní, mezi ročníkové, celoškolní)
Způsob organizace projektu	Jednopředmětové Více předmětové

Projektová výuka je v literatuře hodnocena jako vysoce efektivní. Její výhody jsou spatřovány zejména v rozvoji formativních stránek osobnosti (odpovědnost, kooperace, vytrvalost, tolerantnost, sebekritičnost, samostatnost a tvořivost). Dále potom v řešení praktických problémových úkolů ze života a v osvojování a v rozvoji mnoha intelektuálních i psychomotorických dovedností (Sládek, Pecina 2013, s. 131-141). Další výhody lze spatřovat v respektování mezipředmětových a časových souvislostí, což pomáhá k překonání izolovanosti vyučovacích předmětů.

Maňák a Švec však upozorňují na nebezpečí absolutizace tohoto postupu. Zdůrazňují, že učení není možné budovat jen na základně omezených zkušeností žáků nebo stavět projekty do opozice proti pravidelnému systematickému vyučování (Maňák, Švec, 2003, s. 57). V praxi je třeba nové vědomosti, dovednosti a zkušenosti zasazovat do systému a uvádět je do konfrontací. Proto pro praxi doporučujeme nasazovat projektovou výuku jako doplněk tradiční výuky.

Využití projektové výuky při výuce prevence projevů extremismu v bezpečnostních sborech

Ve vzdělávání v oblasti prevence projevů extremismu v ozbrojených sborech doporučujeme v průběhu kurzu zařadit jeden, maximálně dva dlouhodobější projekty. Krátkodobější projekty je možné realizovat častěji. Možnosti realizace se však odvíjí od technického vybavení školy a samotných studentů (Trna, 2005, s. 89-97). Je třeba zdůraznit, že projektová výuka je velmi náročná na přípravu i realizaci jako všechny aktivizující výukové strategie. Vše je třeba pečlivě promyslet a připravit. V této oblasti se nabízí mezipředmětová spolupráce, například s jinými společenskovědními předměty, které jsou směřovány do oblasti práva, psychologie, sociologie a zejména historie.

Předpokladem však je zajištění časových i obsahových souvislostí (příslušné učivo musí být probíráno a předcházet příslušnému projektu v praktických činnostech). Komplexní řešení konkrétního produktu (například krátkého článku či úvahy ke konkrétní společenské problematice v oblasti extremismu) předpokládá následující:

- seznámení s konkrétním případem projevů extremismu, který je žákům (studentům) znám z médií nebo konkrétní reality v jejich okolí
- obecná rozprava nad průběhem a závěrem situace
- upozornění na mezipředmětové souvislosti při hodnocení situace
- seznámení se společenskými konotacemi uvedené situace v demokratické společnosti
- poučení o účelu a smyslu projektu popř. výstupu z projektu
- stanovení kritérií a podmínek tvorby projektu
- upozornění na možnosti čerpání ze zdrojů a pramenů informací
- dohodnutí kritérií hodnocení projektu
- stanovení termínu dodání projektu

Studenti mohou výše popsané problémy řešit a realizovat tehdy, až mají osvojeny příslušné vědomosti a dovednosti z příslušné oblasti, tedy zejména práce s informačními zdroji, znalosti z příslušných oblastí humanitních věd, zejména práva (Svoboda, Vičar, 2012, s. 103), což předpokládá v rámci předmětu jejich správně obsahové a časové osvojení a mezipředmětový a mezioborový informační drift. Jako velmi vhodná se jeví i metoda týmové práce, a tedy i využití klimatu v pracovní skupině (Svoboda, Kalamár, 2013, s. 267-273).

Přístupy ke strukturaci didaktiky při výuce prevence projevů extrémismu v ozbrojených sborech - obecná východiska

Při koncipování struktur oborových didaktik vycházíme z požadavků pedagogické praxe a trhu práce v oblasti přípravy kvalifikovaných učitelů daných oborů. Důležité jsou operacionalizované cíle dané oborové didaktiky a vědeckého výzkumu při identifikaci projevů extrémismu, ze kterých vycházíme. Důležité informace nalézáme v obecně didaktických pramenech, výzkumných zprávách, projektech a znaleckých posudcích. Specifika a originalita oborových didaktik a vědeckého výzkumu při identifikaci projevů extrémismu v ozbrojených

a bezpečnostních sborech předurčují vlastní strukturaci dané oborové didaktiky (Svoboda, Jurisová, 2018, 27-40).

Vlastní strukturu mají i předmětové didaktiky. Strukturu oborové didaktiky lze rozdělit na obecnou a zvláštní část. Obecná část je věnována společným problémům oborové didaktiky, zvláštní část je zaměřena na didaktickou analýzu jednotlivých částí daného oboru nebo předmětu (O. Asztalos, 2008). Pro koncipování struktury oborové didaktiky je často využíván Malířův model oborové didaktiky, který pracuje s následujícími částmi (F. Malíř, 1971):

- Predidaktická realita – zabývá se průzkumem trhu práce a požadavky na pracovníky v příslušné profesi.
- Didaktická realita – postihuje vlastní pedagogický proces, při kterém jsou osvojovány poznatky. Ta se dále dělí na didaktické operace (konstituování předmětu, selekce, realizace a transformace) a na produkty (výběr poznatků z jednotlivých vědních oborů a praxe a jejich zařazení do obsahu výuky). Realizací se zabývá materializace učiva (tvorba pomůcek) a transformace vyjadřuje poměrně složitý proces osvojování poznatků žáky za působení učitele.
- Didaktické produkty – zařazení předmětu do učebního plánu, vypracované osnovy předmětů, připravené učební pomůcky a osvojené znalosti žáků.
- Didaktické okolí – vybavení odborných učeben, laboratoře, dílny, kabinety apod.
- Postdidaktická realita – představuje výzkum uplatnění absolventů školy v praxi oboru. Je to výzkum výsledků výuky a slouží jako zpětná vazba mezi školou a praxí.

Malířův koncepční model přistupuje k řešení problému komplexně a v relativně ucelené podobě, avšak je třeba mít na zřeteli specifika ve vzdělávání dospělých, zejména co se týká aktuálních kompetencí studentů a jejich schopnost si nové kompetence doplnit, případně rozšířit (I. Svoboda, L. Kubínyi, 2013). Na uvedenou koncepci (F. Malíř, 1971) se odkazují i další autoři (O. Asztalos, 2008). Pro reálný výukový proces výuky technických předmětů je jádrem zejména didaktická realita, didaktické produkty a didaktické okolí. Musíme však vycházet z predidaktické reality a naopak sledovat i postdidaktickou realitu.

Závěr

Projektová výuka se v současnosti dostává do popředí zejména v souvislosti s naplňováním **klíčových kompetencí** rámcových vzdělávacích programů základních a středních škol a vzdělávacích programů (oborů) vysokých škol a univerzit. Může být nasazena s cílem osvojení a upevnění nových vědomostí i dovedností i s cílem rozvoje formativních stránek osobnosti. Výše popsané náměty, které pramení jak ze soudní praxe autora, tak z jeho praxe pedagogické, vnímají a prezentují aplikaci projektové výuky při prevenci projevů extremismu v ozbrojených sborech jako nanejvýš vhodnou a namnoze osvědčenou metodu.

Literatura

- ASZTALOS, O. Konstituování oborové didaktiky jako (OD) jako pedagogické disciplíny. In "Podpora rozvoje oborových a předmětových didaktik v odborném vzdělávání." Praha: NUOV, 2010. s. 7-9. ISBN 978-80-87063-05-7.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. In *Pedagogika*, 1997, č. 1, s. 37-45.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: PdF MU, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD Brno, 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MALÍŘ, F. *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory k problematice jejich předmětu*. Praha: Academia, 1971. ISBN – sine.
- SLÁDEK, P., PECINA, P. Pojetí a struktura didaktiky technických odborných předmětů po střední odborné školy. In. *Strategie technického vzdělávání v reflexi doby*. Ústí nad Labem: UJEP v Ústí nad Labem, 2013, s. 131-141. ISBN 978-80-7414-577-3.
- SVOBODA, I., JURISOVÁ, M. Trestné činy z nenávisťi v podmienkach Slovenskej republiky. In *Sborník z VI. ročníku mezinárodní konference Kriminologické dny pořádaný ve dnech 18.–19. 1. 2018 Českou kriminologickou společností ve spolupráci s Právníckou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci*, 1. vydání. Olomouc: Iuridicum Olomoucense, o.p.s., 2018. s. 26-42. ISBN 978-80-88266-15-0.
- SVOBODA, I., KALAMÁR, Š. Charakteristika klimatu třídy a možnosti jeho utváření při vzdělávání v oblasti bezpečnosti. In. *Sborník z mezinárodní vědecké konference „Nové trendy vo vyučovaní spoločenskovedných predmetov na školách zameraných na bezpečnosť“*. AOS GMRŠ Liptovský Mikuláš, 2013, s. 267-273. ISBN 978-80-8040-467-5.
- SVOBODA, I., VIČAR, R. *Právo bezpečnosti a ochrany člověka*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2012, 103 s. ISBN 978-80-210-6004-3.
- SVOBODOVÁ, J. a kol. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD Brno, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.
- TRNA, J. *Nastává éra mezioborových didaktik? Pedagogická orientace*, Brno: Konvoj, 2005, roč. 2005, č. 1, s. 89-97. ISSN 1211-4669.
- VALENTA, J. aj. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. ISBN 80-7068-066-0.