

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
HISTORICKÝ ÚSTAV FILOZOFICKÉ FAKULTY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**PROJEKT VE VÝUCE DĚJEPISU NA GYMNÁZIÍCH
V ÚSTECKÉM KRAJI**

Vedoucí práce: PhDr. JANA ZAHRADNÍKOVÁ

Autorka práce: TEREZA HRDLIČKOVÁ

Studijní obor: ČJ-D/SŠ

Ročník: 6. ročník

2011

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice, 1. prosince 2011

ANOTACE

Diplomová práce se věnuje problematice uplatnění projektu ve výuce dějepisu na gymnáziích, jejichž zřizovatelem je Ústecký kraj. Pokouší se shrnout základní teoretické poznatky o realizaci projektu a spojit je se zjištěními, která vyplynula z empirického průzkumu na gymnáziích Ústeckého kraje. Průzkum, jenž na gymnáziích probíhal, se soustředil především na zjištění současného stavu začleňování a využití projektů v hodinách dějepisu a na zkušenosti žáků a učitelů s touto specifickou strategií výuky. Na základě spojení uvedených informací se práce snaží podat celistvý obraz možností využití projektu při výuce dějepisu, a to nejen jako doplnění běžných hodin.

Práce obsahuje zjištění o současném stavu realizace projektů v dějepisné výuce, včetně preferovaných témat, způsobu realizace, výstupů i stručného shrnutí nabídky konkrétních projektů, s níž přicházejí externí organizace. Zpracovává poznatky o kladech a záporech realizace dějepisného projektu tak, jak je vidí žáci a učitelé gymnázií zřizovaných Ústeckým krajem. Součástí práce jsou i dva návrhy dějepisných projektů, které mohou učitelé využít jako náměty pro vytvoření vlastního projektu.

ANNOTATION

The final thesis deals with an application of project within history lessons at secondary grammar schools of the Administrative Region of Ústí nad Labem. The thesis summarizes the basic theoretical findings on a projects realisation together with findings gathered by the empirical research at secondary grammar schools of Administrative Region of Ústí nad Labem. The research focused on recognising a present status of incorporating and using projects in the history lessons, and on the experience of pupils and teachers with this specific teaching strategy. On the grounds of connecting these findings, the thesis provides the reflection of possible using of projects in the course of history lessons (not only as a supplement of ordinary lessons).

The thesis recognises a present status of projects realisation within history lessons, including the favoured topics, a way of realisation, outcomes, and a brief summary of particular projects offered by external organisations. The thesis deals with positives and negatives of projects realisation in accordance with opinions of pupils and teachers of secondary grammar schools of Administrative Region of Ústí nad Labem. The thesis also contains two proposals of history projects that might be used by teachers for creating their own projects.

Obsah

ÚVOD.....	7
I. CO JE PROJEKT?.....	10
1. VYMEZENÍ POJMŮ PROJEKT, PROJEKTOVÁ METODA A PROJEKTOVÁ VÝUKA.....	10
1.1 Vymezení pojmů z etymologického hlediska	10
1.2 Vymezení pojmů z didaktického hlediska	10
1.2.1 Vymezení pojmu projekt	10
1.2.2 Vymezení pojmu projektová metoda.....	15
1.2.3 Vymezení pojmů projektová výuka - projektové vyučování	16
1.3 Fáze projektu.....	16
1.4 Druhy projektů	17
1.5 Negativa a pozitiva realizace projektu	20
2. STRUČNÝ VÝVOJ PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ.....	22
2.1 První projekty	22
2.2 Myšlenkový základ projektu - americká pragmatická pedagogika (John Dewey, William Heard Kilpatrick).....	22
2.3 Česká reformní pedagogika (Václav Příhoda, Rudolf Žanta)	25
3. UPLATNĚNÍ PROJEKTU VE VÝUCE DĚJEPISU V ČESKÝCH ŠKOLÁCH PO ROCE 1989.....	27
3.1 Proměny vzdělávání v České republice od počátku 90. let 20. století	27
3.2 Kurikulární reforma, její cíle a projektové vyučování.....	28
3.3 Srovnání českého pojetí s pojetím německým.....	30
II. VYUŽITÍ PROJEKTŮ VE VÝUCE DĚJEPISU.....	31
1.1. Projekt v dějepisném vyučování	31
1.2 Nabídka projektů pro školní dějepis a jejich charakteristika	31
1.2.1 Příběhy bezpráví.....	32
1.2.2 Krajina za školou.....	33
1.2.3 Zmizelí sousedé	33
1.2.4 Tragická místa paměti	34
1.2.5 Shrnutí.....	34
III. REALIZACE PROJEKTU VE VÝUCE DĚJEPISU NA GYMNÁZIÍCH V ÚSTECKÉM KRAJI	36
1.1 Projekt ve výuce dějepisu na gymnáziích v Ústeckém kraji	36
1.2 Empirický průzkum na gymnáziích Ústeckého kraje	37
1.2.1 Cíle průzkumu	38
1.2.2 Metody a techniky průzkumu	38

1.2.2.2 Rozhovor s učiteli	40
1.2.2.3 Respondenti	41
1.2.3 Průběh průzkumu a jeho výsledky	42
1.2.3.1 Vyhodnocení žákovských dotazníků	43
1.2.3.1.1 Obecné výsledky žákovských dotazníků.....	43
1.2.3.1.2 Realizované projekty z hlediska tématu, cílové skupiny, časové dotace	56
1.2.3.2 Vyhodnocení učitelských odpovědí.....	57
1.2.3.3 Interpretace výsledků	63
IV. NÁMĚTY PROJEKTŮ PRO DĚJEPISNÉ VYUČOVÁNÍ	75
1.1 Sport	78
1.2 Zaniklé obce v Ústeckém kraji.....	82
ZÁVĚR	86
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE	88
SEZNAM PŘÍLOH.....	90

ÚVOD

Rudolf Žanta se ve 30. letech 20. století vyjádřil k možnostem zavádění projektů do výuky na středních školách takto: „*Střední stupeň naší školy, zatížený nesmírným množstvím učiva, nebude si s projekty vědět rady tak dlouho, dokud si neuvědomíme, že úkolem školy je spíše rozvíjet přirozené schopnosti dítěte, vychovávat je k samostatnosti, vytvářet užitečné zvyky a ne pouze informovat.*“¹ Jaká je současná situace na středních školách?

V dnešní době jsou termíny projekt, projektová výuka či projektová metoda používány velmi často. Publikace, které u nás byly od počátku 90. let 20. století psány, hodnotí tuto tendenci jako vhodné doplnění či dokonce alternativu tradiční výuky. V souvislosti s přijetím koncepce nové reformy vzdělávání a se zavedením rámcových vzdělávacích programů (RVP) a školních vzdělávacích programů (ŠVP) do základních a posléze i středních škol v prvním desetiletí 21. století, je projektová výuka vyzdvihována ještě více než v předchozích letech. Autoři o ní soudí, že je jednou z vhodných možností, jak naplnit nové pojetí vzdělávání, jak rozvíjet klíčové kompetence a jak zařazovat do výuky průřezová témata. Je tomu ale opravdu tak? Jaké jsou výsledky projektů? Jak je hodnotí žáci a učitelé? Nejsou projekty jen módní vlnou, která zanedlouho odezní? O zodpovězení těchto otázek by se měla tato práce pokusit. Jak již název napovídá, bude se tato práce zabývat dějepisnými projekty. Z tohoto důvodu v ní budou pomínuta specifika jiných předmětů, případně vzdělávacích oblastí, pokud nebudou s konkrétním příkladem přímo souviset.

Výběr tématu byl ovlivněn především zájmem zjistit, jak vypadá realizace projektu ve výuce dějepisu na gymnáziích. Jaké má v rámci výuky postavení, nakolik je pro učitele i žáky z hlediska naplňování nového pojetí vzdělávání výhodná a nakolik se od sebe liší předkládaná teorie a praxe. Důležitým podnětem výběru uvedeného tématu byl i fakt, že literatura dostupná k oborové projektové výuce, konkrétně dějepisné a středoškolské, je minimální. Kromě zmíněných důvodů byl výběr zároveň ovlivněn snahou zjistit, co může od tohoto způsobu výuky očekávat budoucí učitel. Je možné, že se tímto způsobem práce pouze ztrácí čas, který by se dal využít jinak a lépe?

Diplomová práce by měla poskytnout informace o současných možnostech a kvalitách dějepisných projektů na středních školách, konkrétně na gymnáziích Ústeckého kraje.

¹ Rudolf ŽANTA, *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*, Praha 1934, s. 51.

Následující stránky se budou věnovat naplnění dvou základních cílů. Oba cíle jsou vzájemně provázané. V první řadě se práce snaží stručně shrnout základní teoretické poznatky, které se týkají tvorby projektů, a informace o praktickém využití této specifické strategie výuky v dějepisném vyučování na gymnáziích v Ústeckém kraji. Jedná se o snahu přinést konkrétní fakta o možnostech uplatnění projektů v současné výuce, včetně posouzení názorů učitelů a žáků na dějepisné projekty.

Druhý cíl, který je s prvním cílem značně propojen, se týká zjištění, zda je realizace projektů s ohledem na novou koncepci vzdělávání vhodným způsobem výuky. Prostředkem k naplnění tohoto cíle je zpracování a interpretace údajů vyplývajících z empirického průzkumu, který proběhl na gymnáziích Ústeckého kraje, včetně informací o vztahu projektové výuky a rozvoje klíčových kompetencí.

Zda se podaří jednotlivých cílů dosáhnout, záleží nejen na dostupné literatuře, ale především na ochotě žáků a učitelů zapojit se do průzkumu.

Úvodní teoretická část shrnuje názory těch, kteří se tematice tvoření projektů v českém prostředí věnovali a věnují, a to včetně historického a myšlenkového východiska. Fakta obsažená v této kapitole vychází především z prostudování děl Jany Kratochvílové,² Markéty Dvořákové,³ Rudolfa Žanty⁴ a Josefa Valenty.⁵ Zároveň tato práce stručně porovnává zjištěné teoretické poznatky s informacemi, které mohou poskytnout cizojazyčné publikace, např. dílo, které k vydání připravili Simone Lässig a Karl Heinrich Pohl.⁶

Druhá část se zaměřuje na možnosti využití projektů ve výuce, včetně stručného posouzení současné nabídky dějepisných projektů.

Třetí část přináší zjištění týkající se začleňování tvorby projektu do hodin dějepisu. Zpracovává zkušenosti žáků a učitelů, kteří se podíleli na realizaci dějepisného projektu, a shrnuje informace o tom, jak jsou žáci a učitelé spokojeni s tvorbou projektu a proč ji tak hodnotí, případně co od ní očekávají. Věnuje se také struktuře jednotlivých projektů a otázce preferovaných témat. Současně se pokouší vymezit pozitiva i negativa, která uplatnění projektu ve výuce přineslo.

² Jana KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, Brno 2006.

³ Markéta DVOŘÁKOVÁ, *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*, Praha 2009.

⁴ Rudolf ŽANTA, *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*, Praha 1934.

⁵ Josef VALENTA, *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*, Praha 1993.

⁶ Simone LÄSSING – Karl Heinrich POHL (edd.), *Projekte in Fach Geschichte. Historischen Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule*, Schwalbach/Ts. 2007.

Poslední část se soustředí na vypracování konkrétních návrhů dějepisných projektů, které by mohly sloužit učitelům jako metodické vodítko při začleňování projektů do dějepisného vyučování.

Ve výsledku by mělo jít o souhrn zjištění, jež se budou týkat současných možností tvorby projektů ve středoškolském dějepisném vyučování. Veškeré poznatky se budou vztahovat na oblast Ústeckého kraje.

I. CO JE PROJEKT?

1. VYMEZENÍ POJMŮ PROJEKT, PROJEKTOVÁ METODA A PROJEKTOVÁ VÝUKA

1.1 Vymezení pojmů z etymologického hlediska

Termín projekt, a s ním související pojmy projektová metoda i projektová výuka, mají jedno společné. Původní jazykový význam. Sousední projektová metoda i projektová výuka svým významem naznačují, že jejich obsah, ať již výukový nebo metodický, bude zaměřen na projekt nebo cokoli, co se projektu týká. Všechny předkládané pojmy či jejich části jsou z jazykovědného hlediska odvozeny ze stejného základu – od slova projekt. Český etymologický slovník⁷ uvádí, že tento termín a všechna slova od něj odvozená jsou latinského původu a vznikla ze spojení předpony *pro-*, která v českém jazyce označuje předpony *před-*, *pro-*, *za-*, a ze slovesa *iacere*, což v překladu znamená *házet* nebo *vrhat*.

Obecně lze tedy uvést, že obsah pojmu projekt i význam výrazů projektová výuka či projektová metoda, se snaží něco „*předhodit*“ případně „*navrhout*“. Termín projekt, je v tomto případě slovo základové a nese význam „*návrh*“ či „*plán*“.

1.2 Vymezení pojmů z didaktického hlediska

1.2.1 Vymezení pojmu projekt

Pokus definovat pojem projekt z didaktického hlediska není jednoduchý. O jeho vymezení se více než sto let snažilo mnoho autorů v různých publikacích, ale žádný z nich nedošel k závěru, na kterém by se ostatní úplně shodli. Někdo považuje projekt za organizační formu výuky.⁸ Jiní hovoří o vyučovací metodě.⁹ Další autoři přirovnávají projekt ke koncepci vyučování.¹⁰ Projekt ovšem může být vymezen také jako specifický

⁷ Jan REJZEK, *Český etymologický slovník*, Praha 2001, s. 504.

⁸ Za organizační formu výuky považuje projekt např. Jarmila Skalková. (J. Skalková, *Obecná*, s. 217.)

⁹ Termín projektová metoda používají ve svých dílech např. Rudolf Žanta, Josef Maňák a Václav Švec, Anna Tomková, Markéta Dvořáková a Jitka Kašová. Více viz podkapitola 1.2.1 *Vymezení pojmu projekt* a podkapitola 1.2.2 *Vymezení pojmu projektová metoda*.

¹⁰ Jako koncepce výuky se projekt jeví Markétě Dvořákové. (M. Dvořáková, *Projektové*, s. 102.) Stanislav Velínský vnímá výuku, při níž jsou využity projekty, jako tzv. projektovou soustavu. Podle něj je podstatou této soustavy změna osnov a „*dělení látky v projekty, které mají mít co nejužší vztah k praktickému životu.*“ (S. Velínský, *Soustavy*, s. 63.) Z tohoto důvodu nelze podle něj používat termín

typ učebního skupinového úkolu¹¹ či specifická vzdělávací strategie.¹² Josef Valenta chápe projekt jako koncentraci učiva.¹³ Kromě toho lze slovo projekt vyložit i v souvislosti s konkrétním výstupem – určitým produktem. Zároveň se však může jednat i o mimoškolní činnost, která nemusí být žádným způsobem vázána na školu. Jeden autor může v jednom či více svých dílech použít různé definice uvedeného termínu. Existují dokonce případy, kdy se jednotlivé významové charakteristiky tohoto výrazu vzájemně prolínají. Tento typ vymezení pojmu projekt se v poslední době objevil v knize *Učíme v projektech*, kde se říká, že: „*Projektové vyučování je komplexní metoda, která žákům umožňuje dotýkat se reality, prožívat nové role, řešit problémy, propojovat a uplatňovat získané poznatky všech oborů při smysluplné a užitečné práci. Dává jim příležitost k seberealizaci, motivuje je k samostatné práci, hledání, objevování, týmové spolupráci a komunikaci. Učí přemýšlet v souvislostech a systematicky řešit daný úkol.*“¹⁴

Podobně je projekt definován v další z novějších publikací, v díle *Teorie a praxe projektové výuky*.¹⁵ Vymezení, které ovšem vychází ze starších poznatků, popisuje projekt takto: „*Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.*“¹⁶

Obě definice jsou sice nejednotné v otázce, jak na projekt pohlížet z hlediska terminologického vymezení (komplexní úkol, komplexní metoda), nicméně se shodují v charakteristice znaků projektu, tedy v tom, jakým způsobem a za jakých podmínek by měl ideální projekt fungovat a co by měl žákovi či žákům přinést.

Marvin Pasch zdůrazňuje vliv projektů na vývoj vědomostí, zkušeností a dovedností žáků a rozvíjení různých stránek jejich osobnosti, neboť uvádí, že

projektová metoda, protože „*nejde jen o metodickou změnu, ale o přetvoření i některých administrativních pomůcek.*“ (S. Velínský, *Soustavy*, s. 63.)

¹¹ Za specifický typ učebního úkolu považuje projekt Hana Kasíková. (H. Kasíková, *Kooperativní*, s. 49.) Současně se však v jejím díle objevuje i názor, že projekt je specifickou vzdělávací strategií. (Tamtéž, s. 49.)

¹² Projekt jako vzdělávací strategii uvádí Hana Kasíková. (H. Kasíková, *Kooperativní*, s. 49.)

¹³ Koncentrace učiva je chápána jako snaha nově strukturovat učivo podle „*stanovení společných „jader“, „základů“, „situací“ či „jednotičích myšlenek“ kolem nichž by se koncentrovalo učivo.*“ (J. Valenta, *Pohledy*, s. 2-5.) Jde tedy o spojení učiva či konkrétních témat, a to i z různých předmětů, podle určité jednotící myšlenky – tématu či problému.

¹⁴ Anna TOMKOVÁ – Markéta DVOŘÁKOVÁ – Jitka KAŠOVÁ, *Učíme v projektech*, Praha 2009, s. 5.

¹⁵ Jana KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, Brno 2006.

¹⁶ Jana KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, Brno 2006, s. 36.

„individuální i skupinové projekty podněcují fantazii a usnadňují žákům pochopení látky.“¹⁷ K vypracování výstupu projektu, který lze chápat „jako výrobu skutečného produktu, který představuje souhrn dosavadních zkušeností získaných v dané oblasti“¹⁸, musí žáci využít již získané znalosti a dovednosti. Ty jsou během realizace projektu dále rozvíjeny.

Tři výše uvedené definice projektu naznačují základní rysy jeho struktury, jež bude shrnuta na konci podkapitoly. Zmíněné charakteristiky však často vycházejí ze starších formulací, vymezujících projekt, projektovou výuku, projektovou metodu i další možné pojmové alternativy. Soudobí autoři se tak ve svých publikacích obrací především k pedagogickým odkazům amerických zakladatelů projektového vyučování,¹⁹ a také k jejich československým následovníkům, kteří se projekty pokoušeli do školství prosadit v období první republiky.

Jedním z propagátorů zařazování projektů do výuky byl v letech 1918-1938 Rudolf Žanta. Podle něj je projekt „skutečný život tak jak jej vidíme v dílnách, krámech, továrnách, hospodářství, na tržišti, v kuchyni.“²⁰

Významným představitelem české reformní pedagogiky²¹ byl i Stanislav Velinský. Ve svém díle se snažil shrnout dosavadní informace o projektové soustavě a obracel se především k americkým autorům. Publikoval například myšlenku M. J. Stormzanda, v níž je pojem projekt chápán jako „určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“²²

Podobně vymezil projekt i Stanislav Vrána. Uvedl, že projekt je podnik, kde hraje velikou roli žákův vztah k této činnosti. „Shrme-li tedy výklad pojmu projekt, zdůrazníme v něm tyto 4 složky: 1. je to podnik, 2. je to podnik žákův, 3. je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost, 4. je to podnik, který jde za určitým cílem.“²³ Projekt považoval za individuální metodu učení, kterou řadil do skupiny učebních metod „podle poměru činnosti učitelovy k činnosti žakově.“²⁴

¹⁷ Marvin PASH a kol., *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, Praha 2005, s. 160.

¹⁸ Tamtéž, s. 160.

¹⁹ Za zakladatele projektového vyučování bývají považováni John Dewey a William Heard Kilpatrick.

²⁰ Rudolf ŽANTA, *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*, Praha 1934, s. 10.

²¹ Více viz podkapitola 2.3 *Česká reformní pedagogika (Václav Příhoda, Rudolf Žanta)*.

²² Stanislav VELÍNSKÝ, *Soustavy individualizovaného učení - díl II.*, Praha 1933, s. 59.

²³ Stanislav VRÁNA, *Učebné metody*, Praha 1936, s. 90.

²⁴ Stanislav VRÁNA, *Učebné metody*, Praha 1936, s. 16.

V teorii existuje velké množství dalších definic. Proto nelze termín projekt přesně a jednoznačně určit. Lze ovšem říci, že se, stejně jako v případě etymologického hlediska, jedná o slovo základní, případně nadřazené. Někteří autoři však používají pojmy projekt – projektová výuka – projektové vyučování – projektová metoda – učení v projektech ve svých textech jako synonyma. Po shrnutí výše zmíněných charakteristik, lze konstatovat, že se v nich slovo projekt objevuje nejčastěji. Je z uvedených „synonym“ nejpoužívanějším termínem. Zároveň se stává i nevhodnějším pojmem, který označuje konkrétní způsob práce, včetně zpracování obsahu učiva, organizace v rámci vyučování i specifických cílů a jejich dosažení. Pokud bude pominuta možnost existence projektu jako mimoškolní aktivity na škole nezávislé, je možné říci, že slovo projekt je obecným termínem pro specifickou koncepci výuky nebo specifickou vzdělávací strategii.

Podle Všeobecné encyklopedie v osmi svazcích je koncepce charakterizována jako „*pojetí, chápání, způsob nazírání, plán, myšlenková osnova*.“²⁵ Pokud bychom přihlédli k výše uvedeným vlastnostem projektu, nebyl by ani pojem koncepce úplně přesný, neboť nezahrnuje dosažení vytyčených cílů. Naopak termín strategie je dle sedmého dílu zmíněné encyklopedie definován jako „*řízení určité činnosti k dosažení základních cílů; obecný postup, umění koncepčně dosahovat stanovených cílů*.“²⁶ Ani toto vymezení však není komplexní. Nezahrnuje všechny činnosti, které by se měly během realizace projektu projevit. V charakteristice projektu zaujímají výsadní postavení také jeho promýšlení a hodnocení, které jsou zároveň jednotlivými fázemi tvorby projektu.²⁷

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia definuje jednak termín výchovné a vzdělávací strategie, a jednak pojem strategie učení. Jako výchovné a vzdělávací strategie jsou chápány „*promyšleně volené a řazené postupy, kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí*.“²⁸ Tento termín je v zásadě velice obecný, neboť tvorba projektu ve výuce není jediným způsobem, kterým je možné naplnit klíčové kompetence. Nicméně právě díky své obecné charakteristice může zahrnovat i postupy typické pro realizaci projektu ve výuce. Zařazení projektu do výuky však neznamená automatické naplnění klíčových kompetencí. Pojem strategie učení je,

²⁵ Heslo koncepce, *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*, 4. díl - k/l, Praha 1999, s. 154.

²⁶ Heslo strategie, *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*, 7. díl - ř/š, Praha 1999, s. 295.

²⁷ Viz podkapitola 1.3 *Fáze projektu*.

²⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, Praha 2007, s. 99.

na rozdíl od termínu výchovné a vzdělávací strategie, vymezením užším. Podle RVP jde o „*posloupnost činností, které jsou při učení promyšleně řazeny tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle; žák pomocí ní rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.*“²⁹ Uvedená definice sice zahrnuje většinu kroků, které by měl projekt splňovat, přesto není úplná. Projekt, stejně jako zmíněné vymezení, zdůrazňuje činnost žáka, jeho vlastní aktivní rozhodování a konání. Zároveň však do tohoto procesu zapojuje také osobu učitele.

Vzhledem k předchozím charakteristikám se termín projekt nejvíce shoduje s pojmem strategie učení. Protože je však rozměr významu projektu širší, než definice strategie učení, lze projekt označit za specifickou strategii.

Podle Hany Kasíkové³⁰ je projekt specifickou vzdělávací strategií. Pojem vzdělávání se však často kryje s významem slova vzdělání. Podle Pedagogického slovníku³¹ není termín vzdělávání přesně ujasněn. Proto je specifická vzdělávací strategie s ohledem na obsah slova projekt pojmem velmi širokým. Z tohoto důvodu se zdá být specifická strategie výuky nejvhodnějším spojením označujícím význam termínu projekt, zvláště pokud vyučování „*připisuje význam činnosti učitele*“³² a „*pojmem výuka se označuje spolupráce učitelů a žáků.*“³³

Ačkoli v odborné terminologii existuje mnoho vymezení pojmu projekt i různých pohledů, jak chápat význam tohoto slova a slov od něj odvozených, v několika hlediscích se definice shodují. Autoři kladou velký důraz na sepětí projektu se životní realitou. Tento znak je jedním z nejpodstatnějších rysů jakéhokoli projektu a objevuje se ve většině charakteristik tohoto složitě vymezeného pojmu. Projekt zdůrazňuje aktivitu žáků a poradní funkci učitele. Nutí žáky přemýšlet, vyhledávat, analyzovat, spolupracovat s ostatními, hodnotit, argumentovat, plánovat i zodpovídat za výsledek těchto činností. Právě poslední zmíněná činnost, tj. aby žáci přijali za svou práci odpovědnost, je druhým a velice podstatným znakem téměř všech definic projektu. Existence pocitu odpovědnosti za výsledek práce není u žáků samozřejmostí a je možné předpokládat, že úzce souvisí motivací žáka.³⁴ Posledním významným atributem

²⁹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, Praha 2007, s. 98. Podobně vymezuje definici strategie učení i *Pedagogický slovník*. (J. Průcha – E. Walterová – J. Mareš, *Pedagogický*, s. 230.)

³⁰ Hana KASÍKOVÁ, *Kooperativní učení, kooperativní škola*, Praha 1997, s. 49.

³¹ Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2001, s. 292.

³² Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, Praha 1999, s. 105.

³³ Tamtéž, s. 105.

³⁴ Více viz podkapitola 1.5 *Negativa a pozitiva projektu*.

projektu je vznik konkrétního výstupu.

Výše uvedené rysy projektu se budou objevovat i ve vymezeních pojmů projektová metoda a projektová výuka, které byly do práce zařazeny jako příklad rozkolísaného chápání pojmu projekt a zároveň jako ukázka toho, že jeho hlavní obsahové znaky se v jednotlivých formulacích téměř neliší.

1.2.2 Vymezení pojmu projektová metoda

V případě definování termínu projektová metoda, je nutné nejprve určit pojem metoda. Toto slovo lze vymezit jako určitý způsob, prostředek, postup, nebo souhrn různých způsobů, prostředků či postupů, kterými se za pomoci užití určitých pravidel, dostáváme ke konkrétnímu cíli, jehož chceme dosáhnout. Zjednodušeně by se dalo říci, že jde o „cestu k cíli“. Pokud mluvíme o projektové metodě, pak konkretizujeme termín metoda. Dáváme mu přesnější význam, jenž ukazuje, jak bude celkový postup vypadat. Pedagogický slovník uvádí následující definici. „*Projektová metoda je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.*“³⁵ Vede „*k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.*“³⁶

Podle Josefa Maňáka a Václava Švece se jedná o „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma), spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.*“³⁷ Nicméně tuto komplexní metodu označují zmínění autoři v samostatné podkapitole jako projektovou výuku. I zde je tedy velice dobře vidět nejednotnost zažitě terminologie.

Rudolf Žanta považoval projekt nejen za konkrétní vzdělávací metodu, ale také za metodu výchovnou, neboť píše, že „*metoda projektová je především metodou praktického všedního života, nikoliv abstraktních úvah za katedrou; je nejstarší vyučovací a výchovnou metodou vůbec.*“ Tento způsob „*vede žáka, aby se sám vlastní činností účastnil projektu a tak získal pro svůj vývoj co nejvíce.*“³⁸

Definice v podstatě společně říkají, že jde o různé způsoby, které vedou k získání určitých poznatků, vědomostí, dovedností a k tvorbě určitého výstupu. Tohoto cíle by mělo být dosaženo jak praktickou, tak teoretickou činností. Současně zdůrazňují

³⁵ Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2001, s. 184.

³⁶ Tamtéž, s. 184.

³⁷ Josef MAŇÁK – Václav ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 168.

³⁸ Rudolf ŽANTA, *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*, Praha 1934, s. 10.

aktivitu žáka. Pojem má tedy užší význam než termín projekt, nicméně charakteristické rysy projektu zachovává.

1.2.3 Vymezení pojmů projektová výuka - projektové vyučování

V odborné literatuře se objevují oba uvedené termíny, tj. projektová výuka i projektové vyučování, aniž by od sebe byly více odlišeny. Někdy bývá využívána také jejich alternativa: učení v projektech. Všechny tyto pojmy bývají často chápány jako synonyma. Definice projektového vyučování - projektové výuky jsou označení širší, než bývají vymezení termínu projektová metoda. Jde v podstatě o vyučování, které je založeno na využití projektové metody. Ve srovnání s tradiční výukou mají žáci při projektovém vyučování podle Zdeňka Kalhousa a Otty Obsta „s pomocí vyučujícího řešit určitý úkol komplexního charakteru (projekt), který buď přímo vychází z praktických potřeb, nebo je alespoň s praxí úzce spojený.“³⁹ Kromě nutnosti sblížení projektu s realitou je pro autory důležité také hledisko, že „předložený úkol musí být pro žáky zajímavý a významný, aby se s jeho řešením identifikovali, aby jej přijali za svůj a jako takový jej se zájmem řešili.“⁴⁰ Podobným způsobem definuje projektové vyučování i Jarmila Skalková, která jej chápe spíše jako organizační formu vyučování. Tato organizační forma je podle autorky založena na „řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků“⁴¹ a je zaměřena na získávání zkušeností a dovedností žáků. Vymezení uvedených termínů je tedy širší než charakteristika metody, nicméně jejich rozptyl nedosahuje takových měřítek jako určení významu pojmu projekt.

1.3 Fáze projektu

Fáze projektu zůstaly na rozdíl od terminologického vymezení v průběhu let jednotné. Byly navrženy a zformulovány na počátku 20. století Williamem H. Kilpatrickem⁴² a dodnes se používají. Jde o záměr, plán, provedení a hodnocení. Tato základní projektová stadia mohou být jednotlivými teoretiky i praktiky rozšiřována, jejich východisko však zůstává pořád stejné.

³⁹ Zdeněk KALHOUS - Otto OBST, *Školní didaktika*, Praha 2002, s. 299.

⁴⁰ Tamtéž, s. 299.

⁴¹ Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, Praha 1999, s. 217.

⁴² Více viz podkapitola 2.2 *Myšlenkový základ projektu – americká pragmatická pedagogika (John Dewey, William Heard Kilpatrick)*

První etapou projektu je záměr. Zde je nutné vymezit smysl a cíl práce, kterých se bude realizací projektu dosahovat, určit téma i návrh dalšího postupu. Pokud podnět nevyšel od žáků, měli by být pro myšlenku tvorby projektu získáni. Žáci by se měli podílet na dalším plánování a aktivně se účastnit vlastní realizace projektu a hodnocení odevzdané práce. Právě zapojení žáků do posledních dvou zmíněných okruhů, tj. etapy vlastní tvorby a hodnocení projektu, je velmi podstatné. Učitel zde získává pouze roli poradce.

Plánování bylo označeno za druhou fázi tvoření projektu. Během této etapy je na základě určení podrobnějších cílů stanoven konkrétní obsah projektu, časový harmonogram jeho realizace, způsoby a prostředky, jakými se bude cesta k cíli či cílům uskutečňovat a jejich organizace. Vymyšlen by měl být nejen postup a teoretické rozvržení jednotlivých činností, ale i výsledek.

Za třetí fázi považuje W. H. Kilpatrick provedení, tj. uskutečnění předem vytyčeného plánu. Při realizaci by se měly prolínat různé činnosti, jejichž střídání by mělo žáky částečně aktivizovat. Činnými jsou v této etapě především žáci. Jejich konání vytváří určitý výstup. Učitel opět jejich činnost pouze usměrňuje, kontroluje, případně poskytuje další motivaci.

Poslední etapou je hodnocení projektu. Vrcholem této fáze by mělo být představení konečného výsledku, který žáci vytvořili. Výstup, všechny fáze tvorby, i práce jednotlivých žáků by měly být náležitě zhodnoceny.

1.4 Druhy projektů

Projekty je možné dělit podle různých hledisek. První rozdělení projektů podal již W. H. Kilpatrick, nicméně jeho pojetí je dnes již překonané.⁴³ Nejlépe rozpracovaná, často však vycházející z předchozích poznatků, je klasifikace projektů sestavená v publikaci *Teorie a praxe projektové výuky*.⁴⁴ Autorka zde rozlišuje projekty podle navrhovatele, podle délky, účelu, místa, počtu zúčastněných, způsobu organizace a

⁴³ William Heard Kilpatrick rozdělil projekty podle jejich účelu na čtyři základní druhy. Následující stručné dělení projektů podle W. H. Kilpatricka je citováno z díla *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. (J. Valenta, *Pohledy*, s. 5.)

„1. *Projekt, který se snaží to embody some idea or plan in external form - tedy vtělit myšlenku či plán do vnější formy.*

2. *Projekt cílící k estetické zkušenosti.*

3. *Projekt usilující to solve some problem - rozřešit problém.*

4. *Projekt vedoucí k získání dovednosti.*“

⁴⁴ Jana KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, Brno 2006, s. 45-47.

informačních zdrojů projektu. Každá skupina, již autorka vymezila, obsahuje několik podbodů. Následující klasifikace je ve zjednodušené podobě přejata z výše uvedené knihy s mírnými odchylkami, doplněnými podle třídění J. Valenty⁴⁵ a S. Vrány.⁴⁶

Projekty lze rozdělit:

1. podle navrhovatele – původce projektu: a) učitel (umělé)
b) žáci (spontánní)
c) učitel a žáci (kombinované)

2. podle délky:⁴⁷ a) krátkodobý (1 den)
b) střednědobý (týden)
c) dlouhodobý (týden – měsíc)
d) mimořádně dlouhodobý (přes 1 měsíc)

3. podle účelu, tj. podle smyslu projektu:⁴⁸ a) problémový, usilující rozřešit problém
b) vedoucí k získání dovednosti
c) cílící k estetické skutečnosti
d) konstruktivní
e) hodnotící
f) drilový

De facto podle účelu rozděluje projekty i S. Vrána, který rozeznává: *1. projekty, které jsou určeny k probírání a nacvičování nové látky, k získávání úplně nových poznatků; 2. projekty, které jsou určeny k opakování poznatků již zvládnutých a 3. na projekty, které jsou určeny k aplikaci poznatků na určitý životní problém.*⁴⁹

⁴⁵ Josef VALENTA, *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*, Praha 1993, s. 5-6.

⁴⁶ Stanislav VRÁNA, *Učebné metody*, Praha 1936, s. 97.

⁴⁷ Jana Kratochvílová volila časové rozpětí pro 1. stupeň ZŠ. (J. Kratochvílová, *Teorie*, s. 47.) Vzhledem k tématu této práce, která se zabývá projekty uskutečňovanými na střední škole, by měla být délka trvání jednotlivých typů projektu pro tento stupeň školy upřesněna. Krátkodobý projekt na SŠ by měl být omezen časovým rozpětím jednoho týdne až jednoho měsíce. Střednědobý projekt by měl trvat měsíc až tři měsíce. Doba dlouhodobého projektu by se měla pohybovat od tří měsíců do šesti měsíců. Mimořádně dlouhodobý projekt by zahrnoval období delší než šest měsíců. Časová dotace hodin by tedy přibližně odpovídala dělení Jany Kratochvílové.

⁴⁸ Josef Valenta přebírá ve své publikaci dělení projektů podle účelu od W. H. Kilpatricka a J. F. Hosice. (J. Valenta, *Pohledy*, s. 5.) Zde kombinace pohledů obou výše uvedených amerických autorů.

⁴⁹ Stanislav VRÁNA, *Učebné metody*, Praha 1936, s. 97.

4. podle místa: a) domácí
b) školní
c) kombinace domácího a školního projektu
d) mimoškolní
5. podle počtu zúčastněných:⁵⁰ a) individuální
b) kolektivní (ve dvojicích, skupinový, třídní, ročníkový, víceročníkový, celoškolní)
c) kombinovaný typ individuální a kolektivní
6. podle způsobu organizace:⁵¹ a) jednopředmětový
b) kombinující příbuzné předměty jedné vzdělávací oblasti
c) kombinující blízké předměty různých vzdělávacích oblastí
d) nadpředmětový (respektuje průřezová témata)
e) místo předmětů (např. projektový den)
7. podle informačních zdrojů: a) volný (materiál hledají sami žáci)
b) vázaný (materiál je žákům poskytnut)
c) kombinovaný
8. podle povahy zpracovávané látky:⁵² a) konkrétní (úkoly zahrnující ruční práce,...)
b) abstraktní (slohové, mluvnické projekty,...)

Projekty by se daly rozdělit také podle konkrétního výstupu, podle typu prezentace konečného výsledku projektu,⁵³ podle typu podnětu atd.

⁵⁰ Celé dělení podle počtu zúčastněných je převzato z publikace Josefa Valenty *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. (J. Valenta, *Pohledy*, s. 6.)

⁵¹ Podbod e) místo předmětů byl doplněn z díla Josefa Valenty *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. (J. Valenta, *Pohledy*, s. 6.)

⁵² Stanislav VRÁNA, *Učebné metody*, Praha 1936, s. 97.

⁵³ Více viz Jana KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, Brno 2006, s. 42.

1.5 Negativa a pozitiva realizace projektu

Stejně, jako má mince rub i líc, přináší také realizace projektu ve výuce negativa i pozitiva. U nás je jako první vymezil Václav Příhoda. Nejnověji a nejobsáhleji jsou klady a zápory projektů formulovány v publikaci *Teorie a praxe projektové výuky*.⁵⁴ Kromě výhod a nevýhod, které projekt poskytuje žákovi a učiteli, se zde objevuje také rovina okolního prostředí a rovina učení se.

Mezi nejdůležitější pozitiva pro žáky patří možnost využít své znalosti a zkušenosti k získání nových poznatků, vědomostí, dovedností a nutnost převzít odpovědnost za výsledek své činnosti. Žáci se učí analyzovat a řešit různé problémy a situace. Učí se komunikovat, spolupracovat, plánovat, řídit svou činnost, rozvíjet fantazii, být aktivní.⁵⁵ Na druhou stranu žák nemusí být vzhledem k ostatním žákům na takové úrovni, aby zadaný úkol zvládl – objevuje se absence základních dovedností, kterými ostatní žáci disponují. Za nevýhodu, a to jak pro žáka, tak i pro učitele, bývá považována časová náročnost realizace projektu.

Mezi klady, které má mít tvorba projektu pro učitele, bývá řazeno jeho nové postavení ve vyučovacím procesu. Učitel, který rozhodoval o jednotlivých činnostech žáků, o jejich časovém rozvržení či práci s určitým zdrojem informací, má získat pouze roli poradce. Měl by dokázat žáky usměrnit v jejich rozhodování, podporovat jejich zájem, motivovat je k dalšímu prohlubování získaných poznatků, vědomostí a dovedností, pomoci jim najít správné zdroje, naučit je vybírat důležité informace, hodnotit je atd. Během tvorby projektu zdokonaluje své organizační i plánovací dovednosti. Mimo to musí mít výborný přehled o možnostech zpracování určitého tématu v konkrétní třídě či skupině a samozřejmě mu nesmí chybět detailní znalost problematiky, která má být námětem projektu.

Mezi zápory tvorby projektu bývá kromě časové náročnosti uváděna i problematika hodnocení projektu, jistá nesystematičnost zpracovávaného obsahu či častá nespolupráce okolí (školy, rodičů, ...) s učitelem. Za negativum je považováno také to, že projekt nelze během školního roku uskutečňovat často. Mnoho učitelů se pokouší projekt zařadit do výuky, ale protože třída může být na tento způsob práce zvyklá i z jiných předmětů, může být motivace žáků výrazně nižší. Časté začlenění projektu do výuky tedy může u žáků i učitele vyvolat velice negativní ohlas, který může být kromě nulové motivace k stále stejnému typu práce doprovázený také znučením,

⁵⁴ Jana KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, Brno 2006, s. 52-55.

⁵⁵ Více viz Jana KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, Brno 2006, s. 52-55.

unaveností atd. Jenže v době, kdy většina nově vycházejících publikací věnujících se vyučovacímu procesu tento typ výuky považuje za jeden z nejefektivnějších způsobů, kterým mohou být naplněny požadavky kurikulární reformy, je téměř nemožné tomuto tlaku odolat. Dochází k jisté „přesycenosti“ škol projekty a tento stav je dnes nejvýraznějším negativem projektového vyučování.⁵⁶ Zároveň by za zápor mělo být označeno i to, že pod termínem „projekt“ se v praxi často schová téměř cokoli.

Podle většiny autorů by pozitiva měla nad negativy převažovat, protože pokud by tomu tak nebylo, nemohl by být projekt považován za efektivní součást výuky.

⁵⁶ Jana Kratochvílová uvádí informaci, že při časté realizaci může dojít k nezájmu, únavě učitele. Ale toto hledisko již nevztahuje na druhou významnou složku – na žáky. (J. Kratochvílová, *Teorie*, s. 54.)

2. STRUČNÝ VÝVOJ PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ

2.1 První projekty

Podle Rudolfa Žanty se první projekty objevovaly už v pravěku. „*Projekty naučil se primitivní člověk budovati chatrč, dlabati člun, rozdělavati oheň, vyráběti oděv – metodou projektovou rostla jeho schopnost usuzovací i jeho manuální zručnost.*“⁵⁷ V pozdějších stoletích byly projekty součástí studia na různých školách v zahraničí, např. v Itálii a Francii.⁵⁸

Základy teoretických východisek, předznamenávající projekty v současném slova smyslu, se staly pedagogické názory významných osobností 17., 18. a 19. století, především myšlenky Jana Amose Komenského, Friedricha Wilhelma Augusta Fröbela, Jeana-Jacquesa Rousseaua či Johanna Heinricha Pestalozziho.⁵⁹ Na názory výše zmíněných filozofů a pedagogů později navázali někteří jejich následovníci ve snaze změnit zaběhnutý systém výchovy a vzdělávání, a to zejména ve Spojených státech amerických na přelomu 19. a 20. století.

V americkém školství byly projekty poprvé zaznamenány ve druhé polovině 19. století. V té době je využívaly především odborné školy, ale postupně se tento model začal šířit i do dalších, zejména nižších, typů škol. Výuka ve školách kladla důraz na řešení praktických úkolů, které by se vztahovaly k současnému i budoucímu životu žáků. Systematicky začaly být projekty používány a zaznamenávány od počátku 20. století. Z této doby také známe termín projekt ve významu „*dokončení teoretického vzdělávání.*“⁶⁰

2.2 Myšlenkový základ projektu - americká pragmatická pedagogika (John Dewey, William Heard Kilpatrick)

Označení americká pragmatická pedagogika je přiřazováno období přelomu 19. a 20. století, kdy ve Spojených státech amerických vzniká pragmatická filozofie,⁶¹ která se později stane východiskem k nové teorii výchovy a vyučování. Její vznik

⁵⁷ Rudolf ŽANTA, *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*, Praha 1934, s. 10.

⁵⁸ Jana Kratochvílová ve svém díle zmiňuje např. francouzskou akademii architektury, která sídlila v Paříži a na níž se projekty objevovaly jako součást závěrečné zkoušky již během 17. a 18. století. (J. Kratochvílová, *Teorie*, s. 24.)

⁵⁹ Více viz F. Singule, *Americká*, s. 9. a J. Kratochvílová, *Teorie*, s. 24-25. Všichni zmínění muži se více či méně věnovali otázce výchovy a vzdělávání dětí.

⁶⁰ Markéta DVOŘÁKOVÁ, *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*, Praha 2009, s. 14.

souvisel s rozvojem hnutí progresivní výchovy,⁶² s nedůvěrou k možnostem uplatnění herbartismu⁶³ ve výchově i vzdělávání a se změnou společenských podmínek v USA. Vývoj tamní společnosti zasáhla rozsáhlá industrializace, s ní spojená urbanizace a další tendence, například složité formování multikulturní společnosti. Důsledky těchto změn měly dopad na život celé společnosti. Do měst, kam se stěhovaly mnohé tehdejší americké rodiny, zejména venkovské, mířily také zástupy Evropanů. Ve velkých průmyslových městech se tak v důsledku přistěhovalectví objevovali nejen lidé z amerického venkova, ale především lidé z evropských zemí, často neznalí společenské ani kulturní situace země, kam přijeli. „*Valili se do vznikajících městských průmyslových center a vytvářeli tam slumy a ghetta, která přinášela nejen nebyvalé sociální a ekonomické, ale i výchovné problémy.*“⁶⁴ Proměny společnosti ovlivnily i požadavky na nutnost změny výchovy a vzdělávání dalších generací Američanů. Původně se dítě naučilo mnoho věcí doma a ve svém okolí, např. „*stavět dům, dělat svíce, zapřahat do vozu, tkát, šít, sklízet úrodu, a přitom si vedle odpovídajících poznatků, dovedností a zkušeností osvojovalo i způsoby společenského soužití....*“⁶⁵ Tento systém se však v důsledku společenských změn začal pozvolna rozpadat. Děti měly být vychovávány a vzdělávány k zachování tradic, ale zároveň měly být připraveny na život v jiné sociální a ekonomické společnosti, než v jaké žili jejich rodiče. Nové generace se měly dokázat snadněji než starší generace vyrovnat s případnými změnami společnosti a pomáhat tak udržovat společnost stabilní.

⁶¹ Pragmatická filozofie vznikla ve Spojených státech amerických v 70. letech 19. století. Zdůrazňovala výsledky či fakta vycházející z problémů, témat či věcí, nikoli jejich příčiny nebo podstatu. Zjištěné údaje hodnotila podle jejich užitečnosti, hodnotnosti pro život. Právě nutnost praktického využití získaných poznatků, vědomostí či dovedností patří mezi charakteristické rysy pragmatické filozofie. Více viz heslo pragmatismus, *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*, Praha 1999, s. 229.

⁶² Progresivní výchova se v USA objevovala od 70. let 19. století. Propagovala myšlenky J.-J. Rousseaua, F. A. W. Fröbela a J. H. Pestalozziho. Jejím výrazným rysem bylo respektování individuality dítěte. Důraz kladla na přirozený vývoj dítěte a na jeho rozvoj v oblasti fyzické (např. motorika) i duševní (např. zájem). Vycházela z nedůvěry k herbartismu. Jejím představitelem je např. Francis W. Parker. (F. Singule, *Americká*, s. 21-23.) Občas bývá tento pojem uváděn jako synonymum k termínu pragmatická pedagogika (F. Singule, *Americká*, s. 10-11.)

⁶³ Pojem herbartismus odkazuje na pedagogické a filozofické myšlenky Johanna Friedricha Herbarta, které přepracovali jeho následovníci v pedagogický systém. Tento, později často kritizovaný, systém klade důraz na pasivní předávání poznatků žákovi (formalismus), na pamětné osvojování poznatků žákem (encyklopedismus) a na jejich zpětné reprodukování, aniž by žák musel nutně pochopit, o čem hovoří (verbalismus). Zároveň je tím ničena tvořivost a aktivita žáka.

⁶⁴ František SINGULE, *Americká pragmatická pedagogika. John Dewey a jeho američtí následovníci*, Praha 1990, s 14.

⁶⁵ František SINGULE, *Americká pragmatická pedagogika. John Dewey a jeho američtí následovníci*, Praha 1990, s 14.

Pragmatická pedagogika kladla důraz na rozvoj dítěte a navazovala tak na dědictví výchovných a vzdělávacích teorií 17., 18. a 19. století. Její koncepce, vycházející z myšlenek pragmatické filozofie a podnětená dalšími vlivy,⁶⁶ byla na přelomu 19. a 20. století formulována Johnem Deweyem. Jejím charakteristickým rysem byla snaha spojit různé prvky rozvoje dítěte, zejména školní vzdělávání, s reálným životem a potřebami společnosti. Tohoto stavu se mělo dosahovat pomocí „experimentování“ a získávání nových zkušeností řešením témat či problémů objevujících se v reálném životě člověka. Koncepce připisovala velký význam individuální zkušenosti, kterou jedinec získal během řešení převážně praktických úkolů.⁶⁷ Tímto způsobem nabyl žák nejen různé poznatky a dovednosti, ale zároveň se díky tomu měnily a rozvíjely stránky jeho osobnosti, např. v oblasti motorické, emoční či motivační. Principy pragmatické pedagogiky měly být prostředkem k novému řešení výchovných, vzdělávacích i společenských problémů, s nimiž se Spojené státy americké potýkaly.

Zakladatel americké pragmatické pedagogiky John Dewey dotvářel a ověřoval své pedagogické názory v praxi – v experimentální škole v Chicagu, kterou nechal založit. Ověřené názory formuloval a publikoval.⁶⁸ Jeho myšlenky ovlivnily výchovné a vzdělávací tendence v různých zemích světa. Části Deweyovy koncepce byly zároveň předobrazem výuky, která byla později nazvaná projektovou.

Projekt uvedl do vyučovací praxe teprve žák J. Deweyho, William Heard Kilpatrick. Snažil se změnit podstatu soudobého amerického školství, jehož charakter vystihuje následující názor. „*Myslím, že to, čemu se učíme ze soustavných výkladů v knize, má v sobě to nebezpečí, že učivo nemá dobře připravených spojů se životem, a tím se stává, že zůstává ležeti nečinně v mysli, a že není pohotové, má-li ho býti užito.*“⁶⁹ Projektovou metodu vytvořil Kilpatrick rozpracováním některých Deweyových nápadů a položil tak teoretické základy projektu, včetně jeho organizační podoby, tj. stanovení fází projektu.⁷⁰ Pomocí této metody se mu podařilo prosadit do amerického školství některé myšlenky pragmatické pedagogiky.

⁶⁶ Především psychologickými a sociologickými hledisky. Více viz F. Singule – K. Rýdl, *Pedagogické*, s. 12.

⁶⁷ Dewey bývá považován za zakladatele pracovní školy. (F. Singule – K. Rýdl, *Pedagogické*, s. 12.)

⁶⁸ Poprvé byly jeho názory publikovány ve studii *Mé pedagogické krédo* (1897 anglicky, 1904 česky) a v díle *Škola a společnost* (1899 anglicky, 1904 česky). Více viz F. Singule – K. Rýdl, *Pedagogické*, s. 12.

⁶⁹ Stanislav VELÍNSKÝ, *Soustavy individualizovaného učení - díl II.*, Praha 1933, s. 59.

⁷⁰ Více viz kapitola 1.3 *Fáze projektu*.

2.3 Česká reformní pedagogika (Václav Příhoda, Rudolf Žanta)

Ideje amerických autorů, zabývajících se pragmatickou pedagogikou a projektovou výukou, se postupně rozšiřovaly do dalších zemí, kde se vůči nim teoreticky i prakticky vyhraňovali domácí pedagogové. Myšlenky nového vzdělávacího a výchovného směru zaujaly také československé autory.

Snaha o změnu českého školství založeného především na herbartismu byla v našich podmínkách patrná již od prvního desetiletí 20. století. V té době u nás začaly vznikat samostatné experimentální školy, které fungovaly pouze krátký čas.⁷¹ Současně se začalo diskutovat a teoretizovat o změně školních podmínek, ale tyto snahy žádné konkrétní výsledky nepřinesly. Přesto měly diskuse a vycházející publikace důležitý dopad na pozdější rozvoj „české reformní pedagogiky.“ Tímto termínem bývá označováno pedagogické hnutí v Československu přibližně od konce 20. let 20. století. Navazuje na pojem reformní pedagogika používaný pro různá hnutí a směry, které se pokoušely od konce 19. století a především na počátku 20. století změnit soudobé pedagogické systémy.

Výraznější úspěchy v prosazování změny školství se objevily až na konci 20. let 20. století, a to s návrhem na reformu školy v podání pedagoga Václava Příhody. Jeho ideje byly inspirovány americkou pragmatickou pedagogikou a projektovou metodou. Podle jeho plánu měla vzniknout škola, která dbá na spojení vzdělání s reálným životem. Zdůrazněna měla být individualita dítěte, jeho samostatná činnost, zájem na získávání vlastních zkušeností, které měly vést k dalšímu formování osobnosti žáka. Příhoda založil své návrhy týkající se změny školství především na spojení projektu a problému, v nichž viděl vhodné součásti vyučování poskytující žákům prostor pro rozvoj myšlení a motivaci k dalšímu vzdělávání. Na základě Příhodova plánu byly zakládány tzv. pokusné školy.⁷²

Na Příhodovy myšlenky navazoval další ze zastánců projektové metody u nás, Rudolf Žanta. V jeho díle⁷³ se objevují návrhy podporující pronikání projektu do škol, především na nižší školní stupně. Činnost související s projektovou metodou podle něj,

⁷¹ Mezi jedny z prvních reformních škol vznikajících na území našeho státu na počátku 20. století patřil i pokus Anny Süssové, která se v roce 1910 zasloužila o otevření alternativní mateřské školy v Brně. Do let 1902-1913 spadá vznik a působení obecné školy v Malé Skále u Trutnova, kterou vedl František Bakule. Od počátku 20. století do konce 30. let 20. století zde kromě zmíněných příkladů vznikaly, fungovaly a zanikaly také další školy. Více viz V. Jůva – J. Svobodová, *Alternativní*, s. 8-9.

⁷² Nejznámější pokusné reformní školy, které vznikaly během existence 1. republiky, se nacházely v Praze, ve Zlíně či v Humpolci. (V. Jůva – J. Svobodová, *Alternativní*, s. 9.)

⁷³ Rudolf ŽANTA, *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*, Praha 1934.

stejně jako u Příhody, napomáhá k rozvoji osobnosti žáka, motivuje jej k dalšímu učení a získávání nových zkušeností.

Kromě Příhody a Žanty se problematikou projektů v době existence 1. republiky zabývali také Stanislav Vrána, Stanislav Velínský, Jan Uher a další.

3. UPLATNĚNÍ PROJEKTU VE VÝUCE DĚJEPISU V ČESKÝCH ŠKOLÁCH PO ROCE 1989

3.1 Proměny vzdělávání v České republice od počátku 90. let 20. století

Společenské změny po roce 1989 zasáhly i školství. Během 90. let 20. století se začaly měnit cíle a obsah vyučování. Přehodnocovaly se výukové metody, prostředky i postupy, až došlo ke změně v koncepci vzdělávání. Tato proměna byla završena na počátku 21. století školskou reformou. Přejít k nové vzdělávací koncepci je vždy spjat s nutností vyřešit, jakým způsobem se bude vše, co se vzdělávání týče, dále vyvíjet. Jaké možnosti existují a jaké z nich mohou být vhodně uplatněny.

V 90. letech 20. století se u nás objevily „nové“ pedagogické směry, s nimiž se do vzdělávání dostávaly také jejich vzdělávací koncepce. Na území České republiky začaly postupně vznikat tzv. alternativní školy, ať již mateřské, základní nebo střední. Pedagogické koncepce, které školy uplatňovaly, se orientovaly především na potřeby dítěte a na celkový rozvoj jeho osobnosti. Těmto principům byla uzpůsobena i výuka na základních, případně i na středních školách, jež se řídí konkrétní alternativní koncepcí. S přihlédnutím k osobitosti žáků kladly koncepce jednotlivých škol důraz například na snahu, samostatnost a aktivitu žáků. Mezi školy, které tyto principy uplatňovaly, patří školy waldorfské, školy Montessori, školy, které se řídí daltonským plánem a další. Ani klasické školní koncepce však nezůstávaly pozadu a snažily se novým podmínkám adekvátně přizpůsobit. V rámci zefektivnění vzdělávání se stále více prosazovala myšlenka přiblížit školu žákovi. Někteří pedagogové se nechali různými koncepcemi alternativních škol inspirovat a začali ve výuce daleko více využívat projekty.⁷⁴

Jednou z prvních propagátorek zapojení projektů do výuky byla Jitka Kašová, která v letech 1988-2002 zastávala funkci ředitelky na ZŠ v Obříství. Od školního roku 1992/1993 se ve škole začalo vyučovat podle principů alternativní výuky, jež měla zdůrazňovat zejména propojení školy se životem, respektování osobnosti žáka a jeho aktivní přístup ke vzdělání. Dále měla podporovat pozitivní přístup žáka k jeho okolí. V roce 1995 se ZŠ v Obříství stala fakultní školou Univerzity Karlovy.

⁷⁴ Ačkoli z období konce 30. až počátku 90. let u nás neexistují žádné publikace týkající se výuky v projektech, nelze říci, že by se tento typ z tehdejšího vzdělávání žáků úplně vytratil. Projekty se ve výuce jistě využívaly, jen ne v takovém rozsahu jako nyní. Pokud byly projekty do výuky zařazovány, pak většinou nesly název pokus, případně seminární práce, nikoli projekt. Projekt jako pokus uvádí v typologii projektů např. Markéta Dvořáková. (M. Dvořáková, *Projektové*, s. 49.) Výše zmíněné označení projektu se objevuje i v díle Rudolfa Žanty - projekt s názvem dílo plísní aj. (R. Žanta, *Projektová*, s. 28.) Podle Žanty se projekt uplatňoval i na vysokoškolské úrovni, a to jako seminární práce. (R. Žanta, *Projektová*, s. 51.)

Během první poloviny 90. let se projekty začaly postupně realizovat i na mnoha dalších základních školách. Zároveň získaly podporu teoretiků, kteří se od počátku 90. let snažili vymezit, co se skrývá pod pojmem projekt, a pokoušeli se těmito teoriím dát také praktickou podobu. Pomáhali tím prosadit projekt do školní výuky jako novou strategii, která „staví před žáky jeden či více konkrétních, smysluplných a reálných úkolů“⁷⁵, jež jim umožní získat nejen nové poznatky, schopnosti a dovednosti, ale také povědomí o nich a dát tak žákovi „možnost poznat více i sama sebe.“⁷⁶

V současné době jsou projekty do výuky zařazovány i kvůli možnosti rozvíjet některé z klíčových kompetencí či možnosti zařadit průřezová témata, která jsou obsažena v RVP.⁷⁷

V posledních dvaceti letech bylo napsáno několik publikací, které se zabývají teoretickými i praktickými otázkami realizace projektů ve výuce. Přesto ale systematické zpracování této problematiky chybí, především s ohledem na středoškolské vyučování. Největší pozornost je v současnosti věnována tvorbě projektů na 1. stupni základních škol. Tento stupeň vzdělávání má také nejlépe zpracovanou teorii i praxi tvorby projektů a to včetně nejrůznějších návrhů již vyzkoušených projektů. Druhý stupeň základní školy není metodicky tak dobře zajištěn jako stupeň první, nicméně ve srovnání se středním školstvím je na tom daleko lépe. Tento nepoměr je dán zejména odlišnými možnostmi motivace žáků, neboť žáky 1. stupně není tak těžké nadchnout pro práci na projektu jako žáky středních škol, kteří už o své budoucnosti mají jasné představy a tvorba jakéhokoli projektu, který se netýká jejich budoucího zaměření, je pro ně většinou pouze „ztrátou času“.

Stejně jako na počátku 20. století se stále budou hledat nové možnosti, jak žákovi přiblížit školu. Ale je to vůbec možné?

3.2 Kurikulární reforma, její cíle a projektové vyučování

V prvním desetiletí 21. století byla vytvořena a školami přijata koncepce nové školské reformy. Na základě Národního programu vzdělávání (NPV) a rámcových vzdělávacích programů (RVP) byly formulovány požadavky na vzdělávání i závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy. Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové

⁷⁵ Jitka KAŠOVÁ, *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi*, Kroměříž 1995, s. 73.

⁷⁶ Jitka KAŠOVÁ, *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi*, Kroměříž 1995, s. 73.

⁷⁷ Viz podkapitola 3.2 *Kurikulární reforma, její cíle a projektové vyučování*.

strategie vzdělávání, která klade důraz na klíčové kompetence⁷⁸ a uplatnění vědomostí, znalostí a dovedností v praktickém životě. RVP pracují také s termínem celoživotní učení, vymezují jednotlivé cíle a obsahy vzdělávání a kladou důraz na profesní odpovědnost učitele. Každá škola si cíle RVP⁷⁹ zpracovává do podoby školního vzdělávacího programu (ŠVP) a těchto cílů se snaží dosáhnout.

Současná škola usiluje o to, aby žáky naučila vyhledat potřebnou informaci, umět pracovat s různými informačními zdroji, dokázat je kriticky zhodnotit a prakticky i teoreticky použít, pokusit se na konkrétní téma, situaci či problém nahlédnout různými pohledy a utvořit si na základě získaných poznatků, vědomostí, dovedností své vlastní stanovisko, které si žák dokáže obhájit. Žák by měl současně dokázat sám organizovat své učení, řešit problémy, umět se rozhodovat a za svá rozhodnutí nést odpovědnost, kriticky zhodnotit vlastní možnosti i vlastní práci. Výsledky svého konání by měl dokázat prezentovat. Zároveň by měl žák zvládnout práci individuální i práci v týmu, respektovat cizí či odlišné názory, přizpůsobit se změnám, zaujímat stanovisko k situacím, které se kolem něj dějí atd. Všechny tyto přístupy však efektivně fungují jen v případě, že je žák motivován a že cítí potřebu dozvědět se více – předpokládá se zájem žáka. Zájem často probouzí vědomí, že získané informace budou mít pro žáka nějaký smysl a význam. Podle RVP by měl být absolvent střední školy všestranně vzdělanou osobou, která své poznatky, vědomosti a zkušenosti nadále rozvíjí, což vede k dalšímu psychickému i fyzickému vývoji jeho osobnosti. Realizaci těchto východisek by mělo napomoci také využití projektů ve výuce. Z předcházejících definic projektu⁸⁰ vyplývá, že právě tato strategie je díky svým rysům vhodná k začlenění do výuky, neboť obsahuje všechny výše zmíněné charakteristiky. Projekty by ovšem neměly nahradit současný výukový systém.⁸¹ Stejně jako mnoho dalších alternativ by měly spíše napomáhat k vytvoření celistvého obrazu skutečnosti, o níž se žák učí a kterou dokáže v konkrétní situaci použít.

⁷⁸ Podle RVP jde o „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro Osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“ (RVP G, s. 8.)

⁷⁹ Cíle vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia mají žáka na požadované úrovni vybavit v oblasti tzv. vzdělanostního základu a klíčových kompetencí, a to takovým způsobem, aby je žák dokázal dále využít. Žák by měl současně převzít odpovědnost za své další vzdělávání a uplatnění. Více viz RVP G, s. 8.

⁸⁰ Viz kapitola 1. 1 *Vymezení pojmu projekt, projektová metoda a projektová výuka*. Projekt navíc může rozvíjet možnost využít mezipředmětové vazby, zapojit informace konkrétního oboru do dalších souvislostí a doplnit tak pohled jednoho předmětu o jiné úhly pohledu, o jiné vazby a významy.

⁸¹ Především kvůli negativním dopadům popsaným v kapitole 1. 5 *Negativa a pozitivna projektu*.

3.3 Srovnání českého pojetí s pojetím německým

Pokud srovnáme německy psanou literaturu⁸² s českou, zjistíme, že chápání projektů se od sebe nijak výrazně neliší, neboť teoretická historická východiska mají obě pojetí společná. Strukturu ani pojetí projektu nelze výrazně změnit. Lze diskutovat o jeho částech, lze více či méně propracovat jednotlivé fáze, ale teoretický základ zůstane vždy stejný.

Zatímco česká teoretická díla se zaměřují na vymezování definic, shrnutí přínosů jednotlivých autorů, a především na popis úspěšně realizovaných projektů a na snahu účelně zařadit projekty do výuky a skloubit je s východisky RVP v rámci výuky na 1., případně 2. stupni základních škol, německy psané publikace se zabývají také realizací projektu na vyšších školních stupních. Studie a články v němčině uvádějí kromě základních informací o této specifické strategii výuky a osvědčených námětech projektů i příklady využití projektů ve výuce na různých stupních škol⁸³ nejen v Německu, což v současných českých publikacích chybí.

Německy psaná díla se však neomezují jen na teoretické a praktické rady k úspěšnému vytvoření projektu. Uvádějí i důvody zavádění tvorby projektu do plánů vysokoškolského vzdělávání. Lze konstatovat, že německy psaná díla jsou z teoretického i praktického hlediska propracovanější.⁸⁴

⁸² Simone LÄSSING – Karl Heinrich POHL (edd.), *Projekte in Fach Geschichte. Historischen Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule*, Schwalbach/Ts. 2007.

Edeltraud LOOS – Waldtraud SCHREIBER, *Entdeckendes und projektorientiertes Lernen*, in: W. Schreiber (ed.), *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*, 1. Teilband, Neuried 2004, s. 715-741.

⁸³ Např. Vincent DANETTA, *Projekt basiertes Lernen – Projekte im Fach Geschichte and der High School: Das Beispiel Kanada*, in: S. Lässig – K. H. Pohl (edd.), *Projekte in Fach Geschichte. Historischen Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule*, Schwalbach/Ts. 2007, s. 174-189.

⁸⁴ Toto stanovisko vychází z informací, které byly získány během čtení odborných německých článků. Uvedený soud nemusí být po podrobném prozkoumání všech děl, která k danému tématu existují, dostačující. Podrobné hodnocení jednotlivých německy psaných děl však není cílem této práce.

II. VYUŽITÍ PROJEKTŮ VE VÝUCE DĚJEPISU

1.1. Projekt v dějepisném vyučování

Projekt lze, někdy s obtížemi, zařadit do výuky každého školního předmětu. Dějepis je jedním z předmětů, které k výuce v projektech přímo vybízejí, neboť projekt je považován za jednu z vhodných možností k ozvláštňení výuky, přiblížení minulých událostí žákům a k rozvoji klíčových kompetencí. Práci na projektu by žáci měli nejenom získat informace o daném tématu, ale také se ponořit hlouběji do konkrétní problematiky a aktivně se podílet na jejím řešení. Pokud projekt navíc dokáže donutit žáky uvažovat o zpracovávané události z různých úhlů, naučí je vyhledávat a hodnotit odlišné zdroje a prameny historického poznání, pracovat v týmu, a pomůže jim k vytvoření vlastního, obhájitelného názoru a dalších důležitých i přidružených vědomostí a zkušeností, pak je tato specifická strategie výuky efektivním pomocníkem při dějepisném vyučování. Kromě ozvláštňení a prohloubení látky totiž pomáhá získat či zdokonalit zkušenosti žáka, čímž ho připravuje na jeho další životní etapy,⁸⁵ které s dějepisem vůbec nesouvisí.

1.2 Nabídka projektů pro školní dějepis a jejich charakteristika

V I. části této práce, v podkapitole *1.4 Druhy projektů*, jsou popsány různé možnosti dělení projektů, včetně dělení podle navrhovatele projektu. Je zde uvedeno, že projekty mohou navrhnout žáci sami, nicméně takových projektů bývá poskrovnu. Pokud se takový projekt objeví, většinou se dějepisného vyučování netýká. Nejčastěji se jedná o školní noviny, školní představení nebo vysílání školního rozhlasu.

Četnější jsou projekty navržené pedagogem, ale ani s dějepisnými projekty, které by si učitelé sami připravovali, se na středních školách moc často nesetkáme. Pokud učitelé vytvářejí projekt sami, jedná se nejčastěji o projekt krátkodobý nebo střednědobý. Jedním z důvodů nižšího počtu projektů tvořených učiteli je složitá realizace projektu, neboť za vytvořením vlastního projektu, promyšlením jeho struktury do posledního detailu a jeho realizací, se skrývá dlouhá a náročná příprava, na níž mnoho učitelů není připraveno, a tak po prvním neúspěchu často práci vzdávají. Dalším důvodem menšího počtu těchto projektů je existence nabídky dějepisných projektů pro

⁸⁵ Například na studium na vysoké škole, na získávání práce, na práci v kolektivu atd.

střední školy.⁸⁶ Mezi nejvíce využívané projekty, které jsou školám nabízeny, patří Krajina za školou a Zmizelí sousedé. Samostatným a významným článkem spojující moderní dějiny a projektovou výuku jsou Příběhy bezpráví. Konkrétních nabízených a rozpracovaných projektů však existuje daleko více.⁸⁷ Jde nejen o projekty, které škole nabídne například město, v němž se škola nachází, organizace či jednotlivci, ale také o projekty, které již úspěšně realizoval jiný pedagog.

1.2.1 Příběhy bezpráví

Příběhy bezpráví nejsou projektem v pravém slova smyslu. Jsou výsledkem projektu, který vzešel z činnosti vzdělávacího programu Jeden svět na školách. Program je zaštitěn společností Člověk v tísni. Vznik Příběhů bezpráví souvisí s mnohdy nedostatečnou výukou moderních dějin na základních i středních školách. Proto se Příběhy bezpráví zaměřují na „využití audiovizuálních prostředků a doprovodných didaktických materiálů ve výuce.“⁸⁸ Cílem této studnice nejrůznějších materiálů je poskytnout pedagogům rozmanité typy didaktických médií či náměty, jak některá problematika témata československých dějin vhodně pojmout. Nejde jen o snahu zahrnout do výuky dějepisu témata, která bývají mnohdy opomíjena, nebo přiblížit žákům určitou problematiku z jiné perspektivy. Záměrem nabízených materiálů je také úsilí o to, aby rozličná látka byla podána přitažlivým způsobem a aby u žáků podnítila zájem zjistit o dané problematice více. O událostech, s nimiž jsou pomocí různých materiálů seznámeni, by žáci měli přemýšlet, vytvořit si na ně vlastní názor, dokázat tento názor v rámci diskuze přednést a obhájit. Školám projekt nabízí kromě filmů a jiných pomůcek různé metodické rady a doporučení, například jak uspořádat besedy s pamětníky či historiky. Vyhlašuje také literární soutěže, pořádá výstavy atd.

⁸⁶ Tato nabídka je velmi zajímavá. Z tematického hlediska však není příliš rozsáhlá. Podle sdružení, které konkrétní projekt připravuje, se daný projekt zaměřuje jen na určitou kapitolu dějin (výjimkou jsou Příběhy bezpráví). Projekt Zmizelí sousedé přinesl do dějepisného vyučování tematiku holocaustu. Krajina za školou obohatila dějepis o projekty, které se týkají proměny míst kolem nás. Regionálně zaměřené projekty se většinou soustředí na specifika určité oblasti.

⁸⁷ Neexistuje žádná centrální databáze nabízených nových, nebo již vyzkoušených dějepisných projektů. Nápadů a námětů lze nalézt v teoretických publikacích či na různých webových stránkách, např. na: <http://www.projektovevyucovani.cz/>, <http://www.historickededictvi.cz/projekty> nebo na <http://www.dum.rvp.cz>.

⁸⁸ Článek *Příběhy bezpráví* [online], [cit. 1. 11. 2010], dostupný z [www.: http://jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=117](http://jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=117)

1.2.2 Krajina za školou

Na vzniku tohoto projektu se podílela organizace Antikomplex s. r. o. Jeho vznik byl inspirován projektem Zmizelé Sudety a jeho cílem je snaha přizpůsobit výuku ve školách cílům RVP.

Na základě pozorování, zaznamenávání a vyhodnocování změn konkrétního místa se žáci učí své okolí poznávat. Během realizace projektu se žáci zároveň učí pracovat s digitálními technologiemi, organizovat práci, pracovat v týmu, komunikovat mezi sebou a prezentovat své výsledky. Projekt má působit nejen na poznání životního prostředí žáka, tj. především sociálního, kulturního a přírodního okolí a zvýšení zájmu o ně, ale také na formování postojů a hodnot žáků. Rozvíjí tedy zejména kompetenci komunikativní, sociální a personální a kompetenci k učení, stranou však nezůstává ani kompetence občanská. Zároveň umožňuje propojit různé školní předměty a upevňovat tím mezipředmětové vztahy. Výstupem realizovaného projektu je vznik výukových materiálů, které mohou školy zapojené do projektu dále využívat.

1.2.3 Zmizelí sousedé

Projekt Zmizelí sousedé vznikl již v roce 1999 za podpory Židovského muzea v Praze ve spolupráci s dalšími organizacemi a sdruženími, např. Památníkem Terezín, Terezínskou iniciativou, Židovskou obcí v Praze, Federací židovských obcí v České republice, některými univerzitami atd.

Soustředí se na vyhledávání informací o lidech, kteří z okolí, v němž žák dnes žije, zmizeli zejména v průběhu let 1939-1945.⁸⁹ Cílem projektu je „*nabídnout možnost formulovat nové otázky, a to na základě informací získaných nezprostředkovaně a vždy z dané lokality. Jde o otázky týkající se osudu lidí, kteří byli součástí společenského života českých a moravských obcí a náhle zmizeli především v době druhé světové války z bezprostředního sousedství předchozích generací.*“⁹⁰ Projekt se nesnaží pouze zvýšit povědomí žáků o této smutné kapitole evropských dějin, jež se nesmazatelně vryla i do jejich okolí, ale zároveň se pokouší o uchování svědectví pamětníků a jejich vzpomínek

⁸⁹ Na 1. fázi projektu Zmizelí sousedé navázala fáze druhá, s názvem Pocta dětským obětem holocaustu. Zaměřuje se na hledání zmizelých žáků, kteří studovali na stejné škole jako současní žáci. Získáváním informací o zmizelých spolužácích „*se vrací školám jejich historická identita a dnešním studentům utajená tvář jejich školy v minulosti.*“ (Článek *O projektu* [online], [cit. 1. 11. 2010], dostupný z [www.: http://www.zmizeli-sousedce.cz/oprojektu10.html](http://www.zmizeli-sousedce.cz/oprojektu10.html)) Výstup této fáze si žáci určují sami – kniha, výstavní panel, webové stránky,...

⁹⁰ Článek *O projektu* [online], [cit. 1. 11. 2010], dostupný z [www.: http://www.zmizeli-sousedce.cz/oprojektu7.html](http://www.zmizeli-sousedce.cz/oprojektu7.html)

na „zmizelé sousedy“. Učí žáky komunikovat s generacemi, které dobu přímo zažily, hodnotit jejich postoje a vzpomínky a tím si vytvářet svůj vlastní názor a hodnotový žebříček. Z hlediska rozvoje klíčových kompetencí se tento projekt orientuje zejména na kompetenci občanskou, zahrnuje však také kompetenci k učení, personální a sociální, komunikativní a kompetenci k řešení problému. I tento projekt, stejně jako Krajina za školou, umožňuje propojit různé předměty.

1.2.4 Tragická místa paměti

Nejnovější projekt, který vznikl v rámci organizace Antikomplex s. r. o. ve spolupráci s Collegiem Bohemicem, o. p. s. a byl podporovaný FF UJEP, jsou Tragická místa paměti. Cílem projektu bylo zmapovat „cestu soužití českého, německého a židovského obyvatelstva v těch místech severních Čech, kde došlo k výrazným násilnostem ať už za druhé světové války nebo po ní, a která vedla přes obsazení Sudet německými vojsky v roce 1938 až po nucené vysídlení německých obyvatel po roce 1945.“⁹¹ Celý projekt byl vytvářen pouze pro oblast Ústeckého kraje. Bylo vybráno pět míst, která se vážou k historii soužití Čechů a Němců na tomto území - Kadaň, Chomutov, Žatec, Postoloprty a Ústí nad Labem. Události, jež se zde během let 1938-1945 odehrály, zpracovávali studenti gymnázií v Chomutově, Kadani, Lounech a Ústí od konce roku 2008.

Studenti se během tvorby projektu seznámili s metodou orální historie, s prací s archivními dokumenty i odbornými publikacemi a s interpretací různých druhů pramenů historického poznání. Projekt má dva výstupy - putovní výstavu a knihu.

1.2.5 Shrnutí

Nejčastěji se tyto projekty (Krajina za školou, Zmizelí sousedé, další projekty tohoto typu) orientují na rozvíjení komunikativní, občanské, sociální a personální klíčové kompetence a kompetence k učení. S ohledem na konkrétní zvolené téma a výstup často kombinují i další z klíčových kompetencí uvedených v RVP. Protože se projekty zaměřují na nejbližší okolí žáka, umožňují žákovi snadnější přiblížení se konkrétní historické události a lepší pochopení historických souvislostí. Učiteli nabízejí

⁹¹ Článek *O projektu* [online], [cit. 1. 11. 2010], dostupný z [www.: http://www.mistapameti.cz/clanek/3-o-projektu/sess_a6c6ec57f6e6d3359caed09f4df6d855/](http://www.mistapameti.cz/clanek/3-o-projektu/sess_a6c6ec57f6e6d3359caed09f4df6d855/)

možnost dotknout se během práce na projektu i jiných předmětů a zařadit do výuky průřezová témata.

Ačkoli jsou témata, obsah, konkrétné cíle a výstupy uvedených projektů úplně odlišné, jedno mají společné - snahu přizpůsobit výuku požadavkům RVP a pokusit se žáky „získat“ pro daný předmět. Fungují na jednoduché, pevně stanovené myšlence, jejíž obměna umožňuje využít projekt v podstatě na celém území České republiky. To je velkou výhodou těchto projektů a také klíčem k pochopení jejich velkého úspěchu a ohlasu u učitelské veřejnosti.

III. REALIZACE PROJEKTU VE VÝUCE DĚJEPISU NA GYMNÁZIÍCH V ÚSTECKÉM KRAJI

1.1 Projekt ve výuce dějepisu na gymnáziích v Ústeckém kraji

Obecně bylo o realizaci projektů v rámci hodin dějepisu pojednáno v podkapitole *1.1 Projekt v dějepisném vyučování*, která je součástí II. části této práce. Každý učitel si projekt upravuje, rozšiřuje či zužuje podle cílů, jichž má být tvorbou projektu dosaženo, podle vybraného tématu a časového období, na něž se projekt orientuje. Každé město, oblast nebo kraj může v souvislosti se svým historickým vývojem preferovat určitá témata, konkrétní časové období, popřípadě místo, které je jedinečné a pro danou oblast významné či dokonce určující. Tyto mezníky historického vývoje však neexistují samy o sobě. Jsou výsledkem vlivu jiných historických událostí a tvoří leckdy složité souvislosti, které ovlivňují současnost i budoucnost dané oblasti.

Skladba témat může být velice různorodá - od těch, která jsou velice úzce spjata s jedním místem,⁹² až po témata obecná, která lze využít v jakékoli oblasti či městě. Z obecných témat, nicméně s přihlédnutím ke specifikům kraje, lze využít například zjišťování počtu a skladby obyvatelstva v různých stoletích, způsob jejich života, významné historické milníky a jejich odraz v dějinách města či určité oblasti, proměny krajiny, vývoj hospodářství na daném území a jiné náměty. Velmi vhodné je propojit realizaci projektu s dějinami 20. století.⁹³

Vzhledem ke specifikům Ústeckého kraje, jeho umístění v rámci státu a jeho historii, je pro tuto oblast patrně nejvýznamnějším tématem soužití Čechů a Němců během historického vývoje a vliv historických událostí na jejich minulé i současné

⁹² Například z nejstarších dějin lze zjišťovat informace o pravěkých dolech na pazourek, které se nacházely u Tušimic.

⁹³ Toto období je pro žáky velmi přitažlivé, snad proto, že událostem 20. století je ve výuce většinou věnováno málo času, ale jistě i proto, že události 20. století více či méně předznamenaly události současné. Při studiu tohoto období mohou žáci využít množství různorodých pramenů historického poznání, které jsou pro zkoumanou dobu k dispozici. Témata z dějin 20. století dovolují zařadit autentické filmové záběry, zvukové záznamy, fotografie a v mnoha případech také rozhovory s pamětníky. Zároveň nutí žáky více přemýšlet a podrobovat prameny důkladnější kritice, neboť na jednu událost může existovat i více protikladných názorů. Jednou z výhod zařazení tohoto období do výuky dějepisu je pro žáky možnost získání informací o nedávné době od svých nejbližších - od členů rodiny. Právě díky rodinné paměti se může žák jednodušeji přiblížit historickým událostem a uvědomit si, jakým způsobem zasáhly a zasahují dějiny do života lidí. Zároveň by měl komunikaci v rodině a poté ve škole rozvíjet nejen komunikativní, ale také sociální a personální a občanské kompetence, a v závislosti na zvoleném tématu i kompetence další. Pohled na dějiny skrz vyprávění pamětníků, které žák důvěrně zná, zahrnuje jednu důležitou didaktickou zásadu - žák v dějinných souvislostech postupuje od známého (ať už jakkoli subjektivně zabarveného) k méně známému.

vztahy. S tím souvisí i množství dalších témat. Jedním z nich může být například nové osidlování pohraničí po 2. světové válce. Dalším důležitým tématem je nepochybně likvidace mnohých vesnic, které musely ustoupit těžbě uhlí, vodohospodářským dílům či vojenskému výcvikovému prostoru - tedy tematika proměny krajiny. Pro region bylo také důležité budování opevnění ve 30. letech 20. století. Protože se jedná o hraniční oblast, je vhodné zmínit také posuny hranic v historii a jejich vytyčování.

1.2 Empirický průzkum na gymnáziích Ústeckého kraje (cíl, použité metody a techniky výzkumu, průběh a výsledky průzkumu)

Pro empirický průzkum byla vybrána gymnázia zřizovaná Ústeckým krajem.⁹⁴ Původně se mělo jednat o výzkum, protože se však nepodařilo získat dostatečné množství dat od žáků a učitelů, aby se dalo mluvit o reprezentativním výzkumu,⁹⁵ bude práce operovat pouze se slovem průzkum.⁹⁶

Průzkum měl tři fáze. Před započítím vlastního průzkumu, tj. v první fázi, byla nejprve vyhledána a prostudována literatura, která se tématu týká, a byly zjištěny informace o projektech, které na školách v minulých letech proběhly nebo se během průzkumu realizovaly. Zároveň byly vytyčeny výzkumné problémy a dílčí cíle a byla kontaktována všechna gymnázia, jejichž zřizovatelem je Ústecký kraj. Vzhledem k tomu, že průzkum má deskriptivní charakter, nebylo možné stanovit hypotézy.⁹⁷ Na základě stanovených cílů a v souvislosti se situací ve školách byly zvoleny vhodné metody a techniky práce - vytvoření dotazníků pro žáky a podkladů pro rozhovory s učiteli. V průběhu druhé etapy probíhal sběr dat, jejich vyhodnocení a interpretace. V poslední fázi byla k předem stanoveným cílům zformulována vlastní zjištění týkající se projektů a plynoucí z průzkumu.

⁹⁴ Více viz podkapitola 3.2.2.3 *Respondenti*.

⁹⁵ Aby byl výzkum reprezentativní, je podle Jaroslava Čihovského nutné zachovat požadavek $N = \pm 5\%n$, kde N označuje populaci, a n námi vybraný vzorek z populace. (J. Čihovský, *Sociologický*, s. 38.)

⁹⁶ Drobnější akce, kde reprezentativnost není závazná. (J. Čihovský, *Sociologický*, s. 37.)

⁹⁷ Dle Gavory lze hypotézy určit pouze u relačních (vztahových) nebo kauzálních, tj. příčinných, problémů. (P. Gavora, *Úvod*, s. 28.) U deskriptivních cílů by bylo možné pracovat maximálně s jednotlivými výroky.

1.2.1 Cíle průzkumu

Průzkum zahrnuje dva základní cíle: a) zjištění, zda se na gymnáziích zřizovaných Ústeckým krajem projekty v dějepisném vyučování uplatňují a jakou mají podobu a b) pokud se projekt jako jedna z možností výuky uplatňuje, jak je úspěšný z hlediska rozvoje a naplnění klíčových kompetencí obsažených v RVP pro gymnázia. Kromě základních cílů budou prozkoumány i dílčí cíle, které se základními cíli více či méně souvisí.

V rámci řešení prvního problému budou zjišťovány tyto dílčí cíle:

- a) Z jakého důvodu pedagog zařazuje/nezařazuje projekt do hodin dějepisu?
- b) Jak dlouho trvala/trvá realizace konkrétního dějepisného projektu?
- c) Jaká témata z jakého časového období jsou volena?
- d) Jakým dějepisným tématům by žáci dali při tvorbě projektu přednost?
- e) Uplatňuje se projekt častěji v rámci běžných hodin dějepisného vyučování nebo během hodin dějepisných seminářů?

Do okruhu, který se zabývá druhým základním cílem, byly zařazeny následující dílčí cíle:

- a) Kdo přichází s návrhem projektu?
- b) Jaké přínosy měla pro žáky práce na projektu? Jak hodnotí žáci možné využití získaných poznatků, vědomostí a dovedností v budoucnosti.
- c) Vidí učitelé v tvorbě dějepisného projektu nějaké výhody?

Během průzkumu tedy budou zkoumána pozitiva i případná negativa realizace projektu ve výuce dějepisu, tj. to, co se žákům při tvorbě projektů nelíbilo, co je nezaujalo, jakým problémům museli při tvorbě projektu čelit učitelé.

1.2.2 Metody a techniky průzkumu

Metody⁹⁸ a techniky průzkumu byly vybrány na základě stanovených cílů. Při sběru dat byla použita především kvantitativní metoda.⁹⁹ Na jejím základě byl vyhotoven krátký dotazník pro žáky. Kvantitativní metoda převažovala i v osnově polostrukturovaného rozhovoru¹⁰⁰ s učiteli. Dotazník pro žáky i rozhovor s učiteli

⁹⁸ Výzkumná metoda je podle Petera Gavory „název pro proceduru, se kterou se pracuje při výzkumu.“ Každá metoda disponuje souborem nástrojů (technik), s jejich pomocí je možné získat data, která výzkumník potřebuje. (P. Gavora, *Úvod*, s. 70.)

⁹⁹ Podle Keitha F. Punche jde o jednu z metod empirického výzkumu. Na základě této metody jsou získávána data, která lze změřit nebo vyjádřit číslem. Více viz K. F. Punch, *Úspěšný*, s. 12-13.

¹⁰⁰ Tento typ je kombinací strukturovaného a nestrukturovaného interview. Nabízí dotazovanému

obsahoval také prvky kvalitativní metody.¹⁰¹

1.2.2.1 Dotazník pro žáky¹⁰²

Tato forma byla zvolena jako velmi vhodná, protože pomocí dotazníku je možné poměrně rychle a efektivně získat potřebné informace. Aby se předešlo případné neochotě učitelů obětovat čas na vyplňování delších dotazníků během hodiny dějepisu, byl rozsah dotazníku přizpůsoben snaze výrazně nenarušit trvání vyučovací hodiny, ale zároveň získat požadované informace. Otázky zařazené do dotazníku byly rozděleny do dvou základních okruhů.

Jádro dotazníku tvořily otázky 2, 3, 4, 6, které měly zmapovat odpovědi týkající se zkušeností respondentů s konkrétním projektem a jejich názory na realizaci projektu. Otázky č. 2 (*Bavila Tě práce na realizaci projektu? Pokud chceš, stručně napiš, proč.*) a č. 4 (*Myslíš, že získané poznatky, vědomosti, dovednosti a schopnosti v budoucnu využiješ? Pokud chceš, stručně napiš, proč.*) se zaměřovaly na zjištění, zda žáky tvorba projektu bavila či nikoli a zda pro ně měla nějaký smysl. Otázka č. 3 (*Co Ti tato práce přinesla? Označuj od 1 do 5 (jako ve škole) přínosy, které pro Tebe práce měla.*) by měla odrážet přínosy, které by dotazovaný mohl nebo měl při tvorbě určitého projektu získat. Otázka č. 6 (*Chtěl/a by ses ještě někdy na tvorbě projektu podílet? Pokud ano, jaké téma by Tě bavilo zpracovávat?*) zjišťovala, zda by se žáci po zkušenosti s tvorbou projektu byli ochotni ještě do práce na projektu zapojit, a pokud ano, jaká by preferovali témata.

Druhý okruh tvořily otázky 1 a 5, které se týkaly první a poslední fáze projektu. Otázka č. 1 (*Při vymýšlení projektu (téma, struktura, ...) vyšel podnět od:*) měla zároveň odrážet míru osobního ztotožnění se respondentem s projektem. Otázka č. 5 (*Pokud byl konečný projekt prezentován, před jakým publikem?*) měla zjistit nejen v jakém prostředí byl konečný výstup prezentován, ale sekundárně nás ujistit, že projekt měl nějaký výstup.

Otázky 1 a 5 měly sloužit jako doplnění učitelských odpovědí tam, kde byl rozhovor s učitelem proveden. Tam, kde rozhovor nemohl být proveden,¹⁰³ vypomohly

možnosti, jakým způsobem může odpovědět, ale zároveň očekává, že dotazovaný svou odpověď ještě upřesní nebo doplní. Tento stav nemusí nastat u všech zadávaných položek. (P. Gavora, *Úvod*, s. 111.)

¹⁰¹ Opak kvantitativní metody. Zjištěná data nemívají podobu čísel. Tato metoda je založena na určité podstatě, např. vlastnosti, kterou nelze vyjádřit žádnou číselnou hodnotou a nelze ji změřit. Více viz K. F. Punch, *Úspěšný*, s. 12-13.

¹⁰² *Dotazník* je součástí příloh této práce.

odpovědi žáků na uvedené otázky alespoň k získání základních informací o realizaci projektu.

Pořadí kombinace otázek bylo dáno snahou vytvořit určitou chronologickou posloupnost, která by odpovídala struktuře projektu, tj. přibližně linii: iniciátor - zájem - přínos - využití přínosů - prezentace výsledku - budoucí zapojení a preferovaná témata.

V dotazníku byly využity dvě formy otázek - polouzavřené a škálovací. Otázky 1, 2, 4, 5 a 6 jsou otázkami polouzavřenými. Ačkoli otázky 2, 4 a 6 mají zčásti formu zavřené otázky (tzv. dichotomické - ANO x NE), je zde zároveň možnost odpověď dle vlastního uvážení stručně doplnit či rozvést. U otázek 2 a 6 byla nastíněna možnost, jakým způsobem mohou žáci odpovídat. Otázky 1 a 5 jsou taktéž otázkami polouzavřenými, neboť kromě jasně stanovených variant nabízejí také odpověď „jiné“, která respondentovi opět dává možnost se vyjádřit. Pouze otázka č. 3 je založena na formě škálování. V tomto případě byla možnost odpovědět řešena stupnicí známek, odpovídající škále školních známek.

1.2.2.2 Rozhovor s učiteli¹⁰⁴

Nejpříjemnější formou sběru dat od učitelů bylo provedení polostrukturovaného rozhovoru. Díky předem stanoveným variantám odpovědí v několika položkách nabízí tento typ dotazování dotazovanému možnost stručně a rychle odpovědět, ale zároveň může dotazovanému poskytnout širší prostor pro vyjádření jeho myšlenek či postřehů. Dotazovaný tak může v některých případech zpřesnit svůj předchozí výběr, doplnit či vysvětlit svou odpověď. Tato možnost je zároveň poskytnuta i tazateli, neboť i on má možnost si případné nejasnosti v odpovědích dotazovaného objasnit položením upřesňující otázky.

Také zde byly otázky sestaveny do dvou částí. První část obsahovala otázky 1-11 a zabývala se realizací konkrétního projektu. Většina zjišťovaných odpovědí v podstatě vycházela z I. části této práce, z podkapitoly 1.4 *Druhy projektů* - kdo byl iniciátorem, jaké bylo téma či časové rozpětí trvání projektu. Tento okruh měl zároveň přinést i další zjištění - typ výstupu a prezentace, využití materiály a další. Otázky

¹⁰³ Pouze v jednom případě se nepodařilo rozhovor s učitelem uskutečnit, a to z důvodu odchodu učitele do jiného zaměstnání a do jiného města. V získání základních informací pomohl rozhovor s kolegyní zmíněné osoby a s žákem, který se na projektu podílel.

¹⁰⁴ Otázky použité při rozhovoru s učiteli jsou součástí *Osnovy polostrukturovaného rozhovoru*, která se nachází v přílohách této práce.

zjišťovaly podobu konkrétního projektu, aby tazatelé umožnily získat co nejúplnější obraz o realizovaném projektu.

Druhá část rozhovoru, otázky 12-15, měla odkrýt názory učitelů na využití realizace projektu ve výuce dějepisu. Týkala se příčin zapojení projektu do výuky, jeho přínosu pro učitele i žáky, pozorování zájmu a nezájmu u žáků i dalších zjištění.

Do rozhovoru byly zařazeny polouzavřené (1, 2, 5 až 7, 10 až 12, 14, 15) a otevřené otázky (3, 4, 8, 9, 13).

1.2.2.3 Respondenti

Oslovena byla všechna gymnázia, jejichž zřizovatelem je Ústecký kraj.¹⁰⁵ Jednalo se tedy o záměrný výběr, který byl omezen pouze kritériem typu střední školy¹⁰⁶ a hlediskem jejího zřizovatele. Z osmnácti gymnázií zareagovalo na výzvu deset gymnázií, z nichž jedno gymnázium projekt do dějepisného vyučování nezařadilo a nezařazuje, a proto nebylo ochotno dále spolupracovat. Další gymnázium sice projekt v dějepisném vyučování využilo a využívá, ale také nebylo ochotno dále spolupracovat. Ze zbylých osmi gymnázií využilo či využívá projekty v dějepisném vyučování sedm gymnázií. Z těchto sedmi gymnázií bylo získáno 186 vyplněných dotazníků od žáků a 14 vyjádření od učitelů. Z jednoho gymnázia, které odpovědělo a bylo ochotno dále spolupracovat, ačkoli projekt v dějepisném vyučování v současné době nevyužilo či nevyužívá, byly opatřeny pouze postřehy od dvou učitelů. Celkem bylo získáno 16 vyjádření učitelů a 186 žáků vyplněných dotazníků.

Výběr respondentů z řad žáků byl omezen pouze kritériem účasti na dějepisném projektu. Dotazníky tedy byly zadávány pouze žákům, kteří se projektu již účastnili, neboť pouze oni mohli poskytnout informace o svých zkušenostech s touto výukou.

Při výzkumu respondentů z řad učitelů dějepisu žádné kritérium zavedeno nebylo. Pokud situace během průzkumu dovolila, byly zjišťovány i názory učitelů, kteří se na žádném projektu nepodíleli a nepodílejí.¹⁰⁷ V těchto případech byl zkoumán především důvod, proč učitelé projekt do výuky dějepisu nezařazují.

¹⁰⁵ Seznam gymnázií zřizovaných Ústeckým krajem je součástí příloh této práce.

¹⁰⁶ Gymnázia byla vybrána proto, že mají vyšší hodinovou dotaci v předmětu dějepis, než odborné střední školy a učiliště, a proto je zde i relativně vyšší šance, že se na tomto typu škol bude projekt do výuky dějepisu zařazovat častěji.

¹⁰⁷ Tyto názory byly zjišťovány jen okrajově. Cílem bylo určit, proč učitelé projekt do výuky nezařazují. Odpovědi učitelů byly většinou stručné a věcné.

Oslovená gymnázia	18	100%
Gymnázia, která nereagovala	8	44,4%
Gymnázia, která reagovala	10	55,6%
z nich:		
Gymnázia, která odpověděla, ale projekt do dějepisného vyučování nezařadila/nezařazují, nebo nebyla ochotna dále spolupracovat	1	5,6%
Gymnázia, která odpověděla, byla ochotna dále spolupracovat, ale projekt do dějepisného vyučování nezařadila/nezařazují (dotazování jen učitelé)	1	5,6%
Gymnázia, která odpověděla, projekt do dějepisného vyučování zařadila/zařazují a byla ochotna dále spolupracovat	7	38,9%
Gymnázia, která odpověděla, projekt do dějepisného vyučování zařadila/zařazují, ale nebyla ochotna dále spolupracovat	1	5,6%

Tabulka 1.: Zapojení gymnázií zřizovaných Ústeckým krajem do průzkumu - v číselných hodnotách a v procentech.

1.2.3 Průběh průzkumu a jeho výsledky

Průzkum probíhal od ledna 2010 do dubna 2011 v několika fázích. Během ledna 2010 až dubna 2010 byl sestaven plán průzkumu, byly vybrány vhodné metody a techniky k získání potřebných údajů. Poté byl sestaven dotazník pro žáky a byla vyhotovena osnova polostrukturovaného rozhovoru s učiteli. Zároveň probíhalo oslovování jednotlivých gymnázií.

Během května 2010 až dubna 2011 byl uskutečněn vlastní sběr dat, který na každé škole probíhal ve dvou etapách. Nejprve bylo uskutečněno vyplňování dotazníků, jež bylo ukončeno v průběhu ledna 2011. Teprve po získání všech vyplněných dotazníků z určité školy došlo k jednotlivým rozhovorům s učiteli. Poslední rozhovory s učiteli probíhaly ještě v období měsíců ledna až dubna 2011.

Na gymnázia, která na výzvu reagovala a byla ochotna dále spolupracovat, byly v průběhu května 2010 až prosince 2010 dotazníky pro žáky tazatelem osobně zavezeny. K tomuto kroku došlo po domluvě s konkrétními učiteli dějepisu, kteří se svými žáky realizovali dějepisný projekt. Uvedené rozmezí zadávání dotazníků je časově velmi rozsáhlé. Bylo ovlivněno tím, jak rychle konkrétní učitel na výzvu

zareagoval, byl ochoten dotazníky s instrukcemi převzít a nechal dotazníky vyplnit. Po vyplnění dotazníků a jejich zaslání zpět byly domlouvány schůzky s učitelem nebo učiteli z dané školy za účelem provedení rozhovoru. Bylo-li to možné, byli během návštěv gymnázií osloveni i další učitelé dějepisu konkrétní školy, kteří projekty do dějepisného vyučování nezapojují nebo se na projektu podíleli jen nepřímo, např. konzultacemi k určitému problému.

Z hlediska rozložení školního roku probíhal sběr dat ve třech fázích. První fáze sběru dat probíhala v květnu a červnu 2010, tj. v období školního roku 2009/2010 (započetí výzkumu, získání prvních dotazníků a rozhovorů). Druhá fáze následovala od září 2010 do ledna 2011, tzn. v průběhu školního roku 2010/2011 (získávání dalších dotazníků a rozhovorů, ukončení sběru dotazníkových dat). Třetí fáze zaplnila měsíce únor až duben 2011, tj. opět školní rok 2010/2011, kdy byly dokončeny zbývající rozhovory s učiteli.

Po ukončení sběru dat byla shromážděná data vyhodnocena a interpretována.

1.2.3.1 Vyhodnocení žákovských dotazníků

Odpovědi získané z dotazníků byly nejprve hodnoceny jako celek. Protože však existují v jednotlivých projektech i v jednotlivých skupinách, které projekty zpracovávaly, odlišnosti, byly poté výsledky s ohledem na tyto zvláštnosti hodnoceny podle různých hledisek.

1.2.3.1.1 Obecné výsledky žákovských dotazníků

Během sběru dat bylo získáno 186 dotazníků vyplněných žáky ze sedmi gymnázií zřizovaných Ústeckým krajem. Číslo 186 tedy bylo určeno jako výchozí hodnota při vyhodnocování odpovědí žáků na jednotlivé otázky. Žáci odpovídali na šest otázek. Jednotlivé odpovědi budou pro lepší přehlednost graficky vyjádřeny.

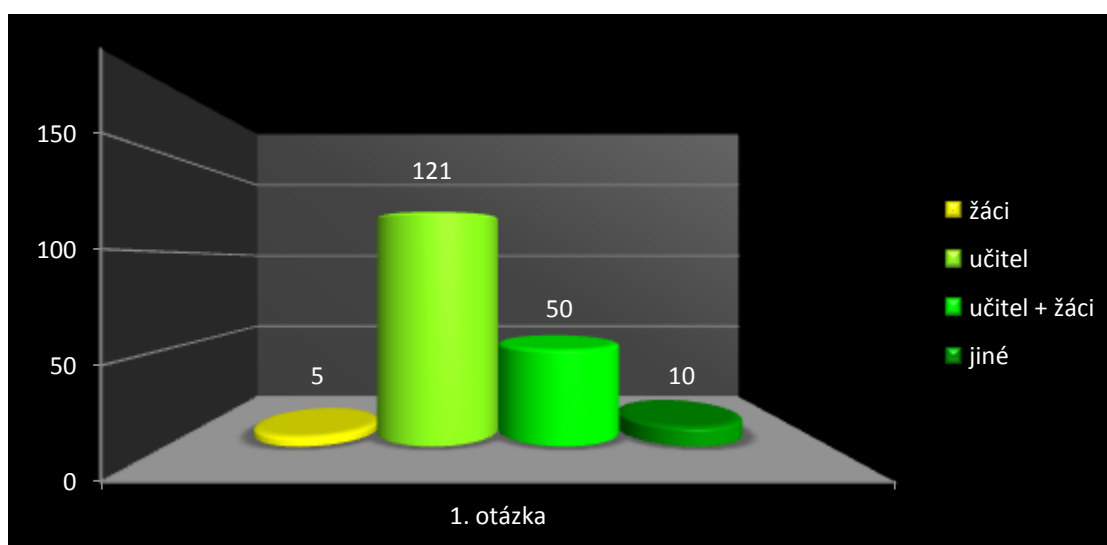
celkem získáno 186 dotazníků (100%)	počet odpovědí v číselných hodnotách	počet odpovědí v procentech
1. otázka	186	100%
2. otázka	184	98,9%

3. otázka	a) 179	96,2%
	b) 172	92,5%
	c) 174	93,5%
	d) 182	97,8%
	e) 176	94,6%
	f) 177	95,2%
	g) 2	1,1%
4. otázka	185	99,5%
5. otázka	186	100%
6. otázka	185	99,5%

Tabulka 2.: Rozložení celkového počtu odpovědí žáků na jednotlivé otázky - v číselných hodnotách a v procentech.

Otázka č. 1.: Při vymýšlení projektu (téma, struktura, ...) vyšel podnět od: a) od studentů; b) od učitele; c) od učitele a studentů (např. po diskusi); d) jiné: _____

Z celkového počtu 186 získaných odpovědí uvedlo 5 respondentů, tj. 2,7% že iniciátorem projektu byli žáci. Nejvíce účastníků, celkem 121, odpovědělo, že s nápadem tvorby projektu přišel učitel. V procentech odpovídá uvedené číslo 65,1% z celkového počtu získaných odpovědí. Podle 50 odpovídajících, což je 26,9%, byl projekt uskutečněn po dohodě žáků a učitele. Zbýlých 5,4% tvořila odpověď „jiné“, kterou označilo, případně i upřesnilo celkem 10 dotazovaných.



Graf č. 1: Grafické rozložení odpovědí na první dotazníkovou otázku.

Otázka č. 2.: *Bavila Tě práce na realizaci projektu? Ano-Ne. Pokud chceš, stručně napiš, proč (např. nudné téma, dobrá komunikace ve skupině, ...).*

Odpověď na tuto otázku obsahovalo 184 dotazníků (98,9%) z celkového počtu 186 získaných dotazníků. Celkem 159 osob, tzn. 85,5%, uvedlo, že se jim práce na projektu líbila a že je bavila. Opačného názoru bylo 18 žáků, což odpovídá hodnotě 9,7% z celkového počtu dotazovaných. Odpověď ANO i NE, resp. MOŽNÁ, si díky možnosti stručného doplnění původní dichotomické odpovědi vytvořilo celkem 7 respondentů. Tato hodnota je v procentuálním vyjádření přibližně rovna číslu 3,7. Zbývající 2 účastníci průzkumu, tj. 1,1%, se nevyjádřili a neuvedli ani jakýkoli důvod, proč tak učinili.

Pokud se žáci vyjádřili ke svému hodnocení, jejich odpovědi byly většinou psány heslovitě, tak, jak to po nich chtělo zadání. Jen málokdo odpovídal celou větou.

Žáci, kteří označili odpověď ANO a vyjádřili se, proč tvorbu projektu hodnotili takto, nejčastěji uvádějí jako důvod své odpovědi „*získání nových vědomostí, seznámení se s novými lidmi*“, „*zajímavé téma, zážitky z realizace, poznání nových míst*“, „*rozšíření obzorů, nová fakta a práce v kolektivu*“, „*zajímavé téma a možnost dalšího využití informací*“ či „*zajímavé zpestření výuky*“. Takto postavené odpovědi a jejich rozmanité kombinace se vyskytovaly v dotaznicích velmi často. Někdy byly odpovědi žáků jen velmi obecné, jindy byly konkrétnější, např. „*práce s pamětníky byla úplně nová zkušenost*“, „*dozvěděl jsem se něco o letcích za 2. světové války*“, „*ráda kreslím a tam můžu kreslit hodně*“. Pozitivně je hodnoceno také „*poznání svého okolí a jeho historie*“.

Kladně bylo většinou chápáno i skupinové zpracovávání informací, což potvrzují i odpovědi „*skvělá komunikace mezi všemi účastníky (kantor, spolužáci), zajímavá a neprobádaná témata*“, „*možnost zjistit jaká je práce ve skupině*“, „*museli jsme komunikovat ve skupině, neučili jsme se (hodina byla zajímavější a zábavnější)*“, „*týmová práce mě baví celkově*“, „*líbila se mi spolupráce ve skupině*“, „*baví mě spolupracovat s jinými lidmi*“, „*sešli jsme se s kamarády a pracovali společně*“ nebo „*získání poznatků, učení se pracovat ve skupině, zpestření výuky, ...*“ Zároveň se objevily i různorodé odpovědi typu: „*neučili jsme se*“, „*baví mě to, baví mě práce navíc*“, „*bylo to poučné, zábavné*“, „*odreagování se, tvůrčí estetická činnost*“, „*líbilo se mi, jak jsme se všichni zapojili*“, „*víc jsme vyráběli, než psali*“, „*zajímavé téma a diskutování*“, „*využití celé škály mých schopností (od ruční práce po dějepisné*

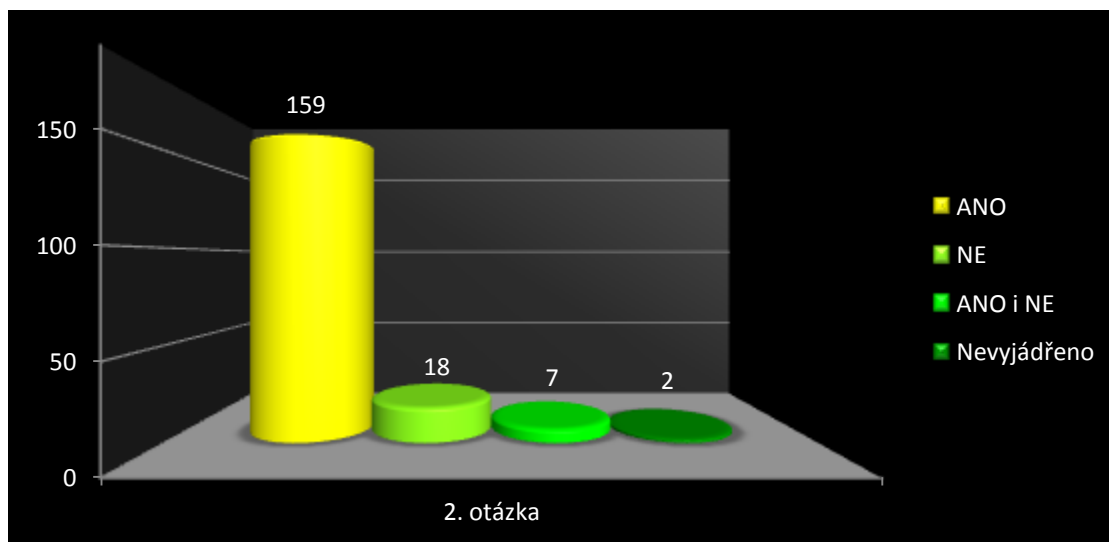
znalosti)“ či „vybrala jsem si téma, které mě bavilo, a zjistila jsem spoustu zajímavostí“.

Pokud žáci podepřeli svou negativní odpověď nějakým tvrzením, nejčastěji volili jako důvod „nezajímavé téma“. Menší počet zdůvodnění záporných odpovědí žáků se zaměřoval na práci ve skupině „nudná spolupráce“ či „nerad pracuji s ostatními“. V několika případech se vyskytla hodnocení typu „nebaví mě dějepis a nemám ráda našeho učitele“, „je pro mě pohodlnější sedět a poslouchat“ nebo „na velkou část projektu jsem chyběl“.

Skupina sedmi žáků uvádějící, že je práce bavila i nebavila, zdůvodnila své hodnocení těmito způsoby: „Zjišťování informací bylo dobré, ale moc si o tom nepovídáme. Každý si dělá svoje, zjišťuje informaci ze své věci.“, „Bavila i nebavila - téma celkem zajímavé, ale spíše jsme o něm nic nevěděli a nevěděli jsme ani to, co máme dělat.“, „Ano i ne - zajímavé téma, ale od projektu jsem očekávala více, např. více informací, lepší komunikaci, atd.“, „Samotná práce mě nebavila, ale povídání mě bavilo.“ a jejich různé kombinace.

Celkově tedy žáci hodnotili práci na projektu jak kladně, tak i záporně. Pozitivní hodnocení převažovalo a objevily se zde odpovědi typu: „Byla to pozitivní změna oproti běžným hodinám, mohli jsme pracovat skupinově.“, „Bylo to po mě něco nového, přednášky byly zajímavé,...“, „Je to jiná práce než klasické učení a lépe si to zapamatuji.“, „Dobré téma. Historie mě baví. Seznámila jsem se s novými zajímavými lidmi a naučila jsem se pracovat s jinými zdroji než jen s učebnicí.“, „Moc mě nebavila práce v hodinách, ve skupině, a přípravy doma se vzhledem k nedostatku času těžko zvládaly, ale ve výsledku to nebylo špatné. Hodnotím toto zpestření výuky spíš kladně.“, „Práce mě bavila, protože jsme vždy měli zajímavé úkoly, ale taky trochu nebavila, protože je zdlouhavá a ne moc dobře organizovaná.“

Negativních ohlasů bylo méně, částečně i proto, že ne všichni žáci při negativní odpovědi uvedli, proč práci na projektu hodnotili tímto způsobem. „Projekty mě celkově moc nebaví a komunikace ve skupině není moje doména. Nicméně je to lepší, než se učit.“ nebo „Hrozná komunikace ve skupině, skupina bez vkusu pro úpravu a rozmístění obrázků a textu.“



Graf č. 2: Grafické rozložení odpovědí na druhou dotazníkovou otázku.

Otázka 3.: Co Ti tato práce přinesla? Oznámuj od 1 do 5 (jako ve škole) přínosy, které pro Tebe práce měla.

Tato otázka byla z pohledu respondentů velice subjektivní a odrážela se v ní nejen podoba určitého projektu, ale i další skutečnosti.¹⁰⁸ Zajímavá je především proto, že každou položku hodnotil jiný počet účastníků průzkumu a že byla i v rámci konkrétního projektu často klasifikována různými známkami.

a) získání nových poznatků a vědomostí

Uvedený bod hodnotilo 179 dotazovaných, tj. 96,2% z celkového počtu 186 respondentů. Znamku „výborně“ získala tato položka od 88 odpovídajících, tj. 47,3% dotazovaných. Více než jedna třetina osob, 55 dotazovaných, uvedenému přínosu přiřkla známku „velmi dobře“, což odpovídá 29,6%. Stupněm „dobře“ tento bod hodnotilo 29 žáků, tzn. 15,6%. Jen 7 osob (3,8%) klasifikovalo získání nových poznatků a vědomostí horší známkou - 5 z nich se přiklonilo k hodnocení „dostatečný“ (2,7%) a 2 ke stupni „nedostatečný“ (1,1%).

b) uvědomění si svých kořenů, tradic

Z celkového počtu 186 vyplněných dotazníků bylo získáno 172 odpovědí (92,5%). Jen 18 respondentů známkovalo uvědomění si svých kořenů, tradic stupněm „výborně“. Toto číslo je v procentuálním vyjádření přibližně rovno 9,7%. Celkem 40

¹⁰⁸ Viz podkapitola 1.2.4.3 Interpretace výsledků.

žáků, tj. 21,5%, hodnotilo uvedený přínos známkou „velmi dobře“ a shodný počet osob udělil též stupeň „dostatečně“. Nejvíce žáků, celkem 49, se shodlo na známce „dobře“. Uvedená číselná hodnota odpovídá přibližně 26,3%. Pro zbývajících 25 respondentů, tzn. 13,4%, nebyla tato položka přínosem.

c) možnost naučit se kriticky pracovat s různými prameny, interpretovat je (publikace, filmové či zvukové nahrávky, příběh pamětníka atd.)

Ze 186 respondentů hodnotilo otázku 174 odpovídajících (93,5%). Celkem 52 osob klasifikovalo možnost naučit se kriticky pracovat s různými prameny a interpretovat je jako „výbornou“. Tuto skupinu lze přibližně vyjádřit hodnotou 28%. Pro 71 žáků, tj. 38,2% dotazovaných, měl tento přínos hodnotu „velmi dobře“. Stupeň „dobře“ při hodnocení využilo 37 respondentů, což odpovídá 19,9% z celkového počtu 186 získaných dotazníků, a 10 účastníků průzkumu (5,4%) tomuto bodu udělilo známku „dostatečně“. Pouze 4 dotazovaní klasifikovali zmíněný přínos „nedostatečně“. Tato hodnota je přibližně rovna 2,2%.

d) možnost spolupracovat ve skupině s ostatními

Položku hodnotilo 182 odpovídajících, tj. 97,8% z celkového počtu 186 respondentů. Celkem 87 osob klasifikovalo možnost spolupracovat ve skupině s ostatními nejvyšší známkou. Tato hodnota v procentuálním vyjádření odpovídá 46,8%. Dalších 53 odpovědí, tzn. 28,5%, se přiklonilo ke stupni „velmi dobře“. Známkou „dobře“ tento přínos ohodnotilo 21 žáků (11,3%) a 13 dotazovaných (7%) známkovalo stupněm horším, tj. „dostatečně“. Zbývajících 8 osob uvedené položce přiřklo hodnotu „nedostatečně“. Tento počet je přibližně roven 4,3%.

e) možnost prezentovat získané informace atd.

Pátý bod klasifikovalo 176 dotazovaných, tj. 94,6% ze 186 respondentů. Pro 64 odpovídajících osob (34,4%) byla možnost prezentovat získané informace přínosem a dotazovaní ji hodnotili stupněm „výborně“. O tři odpovědi více, tj. 69 reakcí, získal stupeň „velmi dobře“, což odpovídá hodnotě 37,1%. Necelá pětina odpovídajících, celkem 33 osob (17,7%), hodnotila přínos této položky stupněm „dobře“. Pouze 8 respondentů klasifikovalo možnost prezentovat získané informace atd. známkou „dostatečně“. Uvedený počet je v procentuálním vyjádření přibližně roven hodnotě 4,3%. Zbývajících 2 odpovědi, tzn. 1,1%, se přiklonily k hodnocení „nedostatečně“.

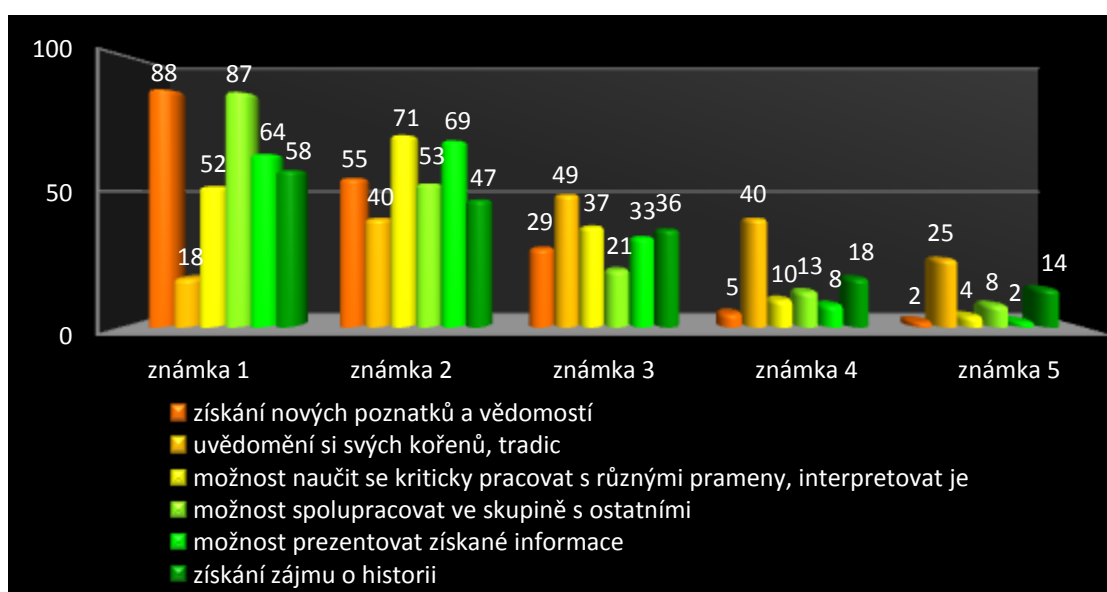
f) získání zájmu o historii

Uvedenou položku hodnotilo pouze 177 respondentů (95,2%) z celkového počtu 186 dotazovaných. Ze 177 odpovídajících přiřklo 58 osob, tj. 31,2%, této položce známku „výborně“. Dalších 47 respondentů známkovalo uvedený přínos stupněm „velmi dobře“. Toto číslo je v procentuálním vyjádření přibližně rovno 25,3%. Celkem 36 žáků, tzn. 19,4%, hodnotilo tento bod známkou „dobře“. Pouze 18 odpovídajících se shodlo na stupni „dostatečně“. Uvedená číselná hodnota odpovídá přibližně 9,7%. Stejný počet respondentů, tj. 18 (9,7%), neviděl v tomto bodě žádný přínos.

g) jiné: _____

Pokud získali respondenti při odpovídání na třetí otázku pocit, že pro ně měl projekt přínos ještě v dalších oblastech, které do předcházejícího výběru zahrnuté nebyly, měli díky této položce možnost svůj názor vyjádřit. Této možnosti využily pouze 2 dotazované osoby. Jedna z nich viděla přínos ve zlepšení známky. Druhá uvedla jako přínos získání nového pohledu na určitou historickou situaci/etapu. Tato vyjádření nebyla neobvyklá, a v dotaznících se objevovala častěji. Podobným způsobem upřesňovala většina respondentů své odpovědi na druhou a čtvrtou otázku.

Protože se k této položce vyjádřilo jen 1,1% ze 186 dotazovaných a protože umožňovala vyplňujícím vyjádřit se i jiným způsobem než škálováním, čehož obě osoby využily, nebyl tento bod zahrnut do níže přiloženého grafu.



Graf č. 3: Grafické rozložení odpovědí na jednotlivé body třetí dotazníkové otázky.

Otázka č. 4.: Myslíš si, že získané poznatky, vědomosti, dovednosti a schopnosti v budoucnu využiješ? Ano-Ne. Pokud chceš, napiš stručně proč.

Celkem 124 osob ze 186 dotazovaných, tzn. 66,7%, si myslí, že získané poznatky, vědomosti, dovednosti a schopnosti v budoucnu využije. Opačný názor žáků tvořil přibližně 26,9%. Uvedená hodnota odpovídá 50 získaným odpovědím. I zde se objevila odpověď ANO i NE, resp. MOŽNÁ, která do původní verze dotazníku zařazena nebyla, ale 11 účastníků průzkumu si ji svým objasněním původní odpovědi vytvořilo. Tato skupina tvoří 5,9% z celkového počtu. Jeden respondent se nevyjádřil a představuje tak hodnotu 0,5%.

Žáci hodnotili kladně možnost využít získané poznatky, vědomosti, dovednosti a schopnosti nebo alespoň jejich část především s ohledem na své budoucí zaměření, ať už se jednalo o studium nebo zaměstnání: „*Ano, hlavně na vysoké škole.*“, „*Doufám, že je využiji. Plánuji studium humanitního zaměření a předpokládám, že na toto téma se jistě narazí.*“, „*Určitě u maturity a přijímacích zkoušek na VŠ.*“, „*Alespoň při přijímačkách na vysokou školu.*“, „*Půjdu pravděpodobně na VŠ se zaměřením na historii.*“ Zájem o dějepis a příznivé hodnocení převládalo i v následujících odpovědích: „*Využiju je, protože mám rád dějepis.*“, „*Můj zájem o historii je už dlouholetý a velký. Využívám, co můžu.*“, „*Využiji je při písemkách a zkoušení.*“, „*Již jsem využil - mám za sebou celostátní kolo SOČ.*“, „*Určitě, např. při podrobnějším opakování prezentovaného tématu ve vyšších ročnících.*“, „*Ano, kvůli písemkám.*“ nebo „*Určitě se s tím setkám ještě ve studiu ve škole i v normálním životě.*“ Ačkoli základní odpověď na otázku byla kladná, uvádí mnohdy žáci, že něco asi využijí, „*ale jen zřídka*“ nebo „*málokdy, podle toho, čím se budu zabývat*“.

Často byla pozitivně hodnocena skupinová práce, možnost prezentovat zjištěné výsledky, vyhledávat informace a lépe si je zapamatovat: „*Dozvěděli jsme se zajímavé věci, vyzkoušeli jsme si dělat rozhovory, stručně odprezentovat informace o projektu.*“, „*Můžu se potom podělit s ostatními a vědět něco víc, než-li ostatní.*“, „*Měli jsme možnost výsledky několikrát veřejně prezentovat, což je dobrá praxe.*“ nebo „*Budu zvyklý pracovat před publikem.*“, „*Využiju např. zjišťování různých informací.*“, „*Myslím si, že si projekty zapamatujeme více.*“ a podobná hodnocení.

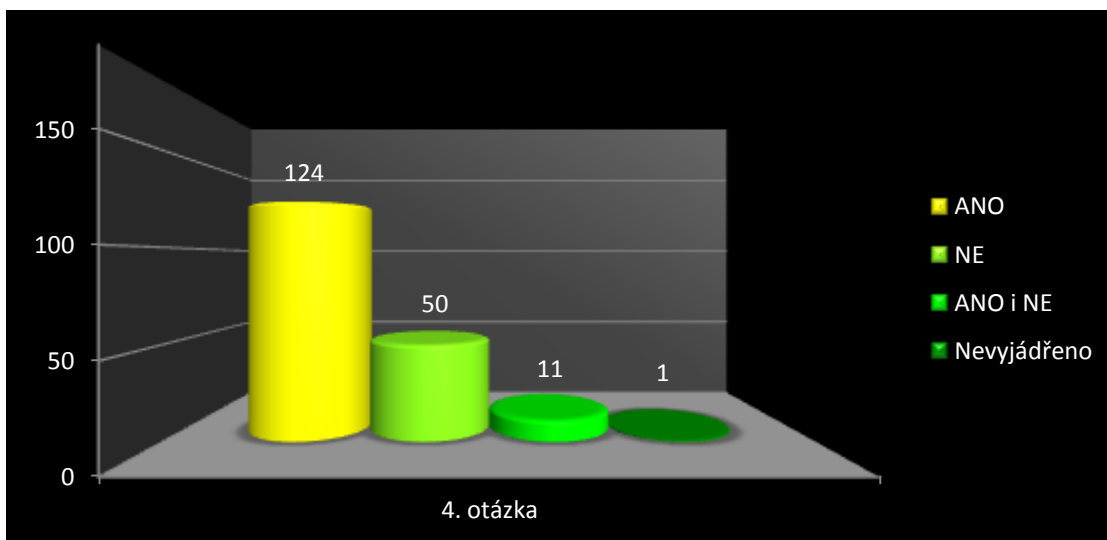
Velkou skupinu v rámci kladného hodnocení získaných poznatků, vědomostí, schopností a dovedností tvořily neutrální odpovědi typu „*vždy se hodí něco vědět*“, například: „*Nevím, jestli využiju vše, ale něco určitě.*“, „*V životě uplatníme vše, co se naučíme.*“, „*Znalosti se vždycky hodí.*“, „*Každá vědomost se někdy hodí.*“, „*Myslím, že*

každé nové vědomosti se mi do budoucnosti hodí.“, „Budu mít přehled o historii, může se to v budoucnu hodit:), „Každý z nás by měl o své zemi a místě, kde žiju, vědět něco více.“, „Vždycky se hodí něco vědět o okolí, ve kterém bydlím.“, „Řekla bych, že ano (částečně). Každý by měl mít alespoň nějaký přehled o českých dějinách.“ a další.

Stejně jako u kladných odpovědí byl i u záporného hodnocení této otázky základním pilířem rozhodování žáků ohled na jejich budoucí studium nebo zaměstnání. Potvrzuje to většina odpovědí, například: *„Ne, protože v budoucnu nebudu dějepis potřebovat.“, „Nehodlám se aktivně věnovat dějepisu.“, „Myslím, že v odvětví, ve kterém chci pracovat, tyto vědomosti neuplatním.“, „Myslím, že získané poznatky v budoucnu moc neuplatním, neboť se v budoucnu nehodlám zajímat o dějiny.“, „Ne, chystám se jít jiným směrem, na školu, kde tyto znalosti potřebovat nebudu.“, „Ne. Myslím, že je dobré to vědět, ale v budoucnu to nevyužiji.“, „Myslím, že ne, asi jen v nějaké soutěži.“, „Ne, žádné zpracovávané informace si nepamatuji.“, „Ne, protože se v budoucnosti (dospělosti) nechci zajímat o tento předmět.“, „Nejspíš na to zapomenou.“, „Pokud se o těchto věcech zmíním dvakrát nebo třikrát, bude to maximum.“ či „Vzhledem k tomu, že v budoucnu nechci pracovat jako historik, tak si myslím, že mi to k ničemu nebude.“*

Jedenáct osob, jejichž odpověď obsahovala ANO i NE, resp. MOŽNÁ zdůvodnilo své rozhodnutí následujícím způsobem: *Myslím si, že je využiji i nevyžiji. Některé věci je dobré vědět, ale některé zase potřebovat nebudu.“, „Asi spíše ne, neboť jsem se nerozhodla studovat dějepis, ale využiji je v hodinách dějepisu, pomůžou k lepšímu pochopení učiva.“, „Možná - pokud nebudu pracovat v tomto oboru, tak mi to nepomůže, ale všeobecný přehled neuškodí.“, „Možná něco málo.“, „Možná. Nevím, kde budu pracovat.“, „Možná v práci.“, „Nevím jistě, ale vždycky se to hodí.“ nebo „Nemohu vědět, zda je v budoucnu využiji, ale asi ano.“ a jejich kombinace.*

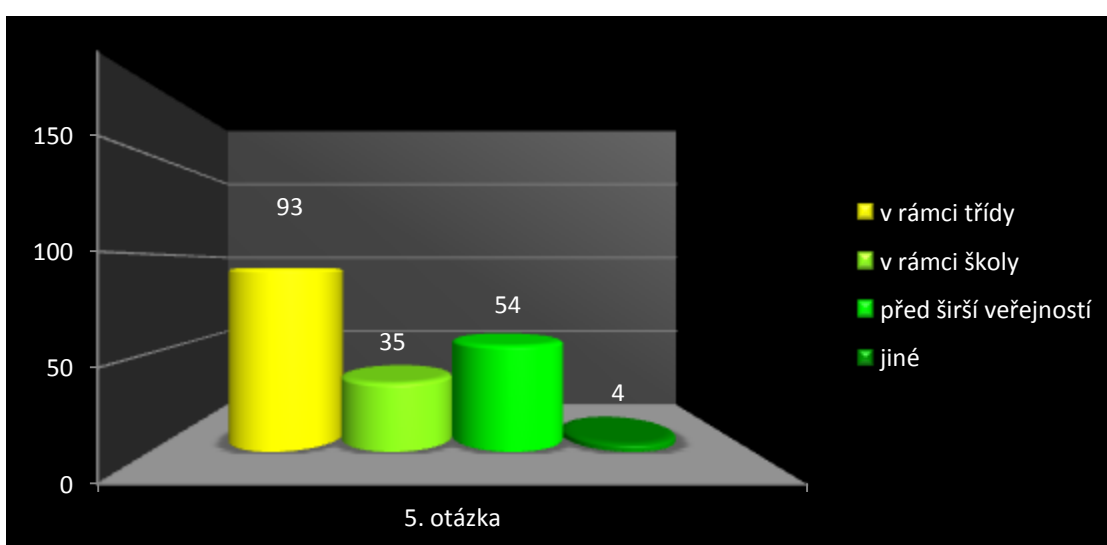
Jediná osoba, která svůj názor nevyjádřila, uvedla jako důvod *„možná to ještě nevím“.*



Graf č. 4: Grafické rozložení odpovědí na druhou dotazníkovou otázku.

Otázka 5.: Pokud byl konečný projekt prezentován, před jakým publikem byl prezentován? a) v rámci třídy; b) v rámci školy; c) před veřejností; d) jiné: _____

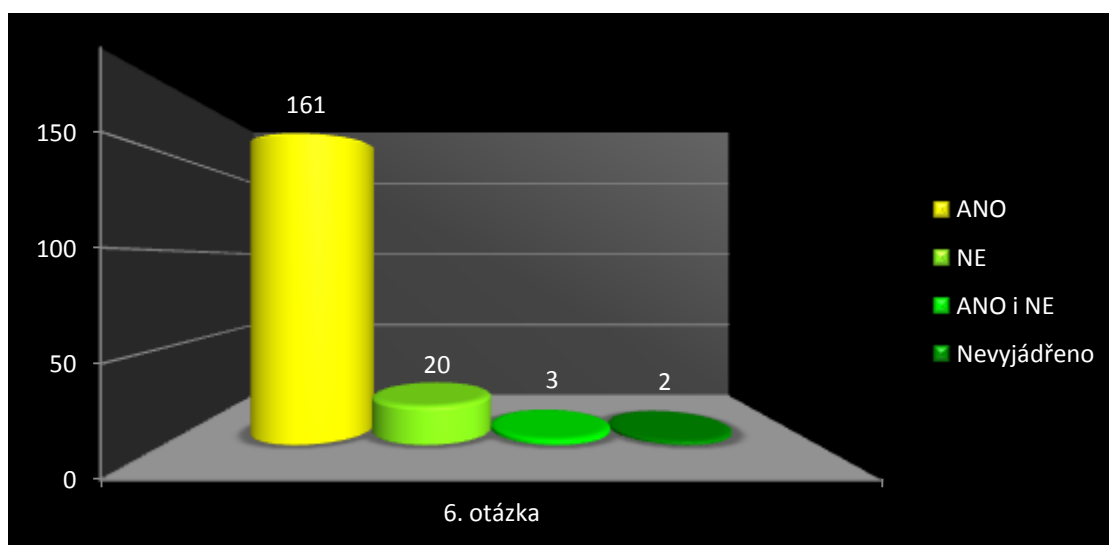
Na tuto otázku odpovědělo všech 186 dotazovaných, z nichž polovina, tj. 93 osob, uvedla, že výsledek byl prezentován v rámci třídy. Uvedený počet se v procentuálním vyjádření rovná hodnotě 50%. Dalších 35 respondentů, tzn. 18,8%, prezentovalo konečný výsledek v rámci školy. Na odpovědi, že projekt byl prezentován před širší veřejností, se shodlo 54 žáků, což odpovídá hodnotě 29%. Zbýlá 2,2% tvořila odpověď „jiné“, kterou označili, případně i upřesnili celkem 4 dotazovaní.



Graf č. 5: Grafické rozložení odpovědí na pátou dotazníkovou otázku.

Otázka č. 6.: Chtěl/a by ses ještě někdy na tvorbě projektu podílet? Pokud ano, jaké téma by Tě bavilo zpracovávat? (kultura – období secese; sport – vývoj sportovního odvětví, např. atletiky; každodenní život – lidé ve 20. l. 20. stol.; doprava – počátky železniční dopravy;...)

Odpověď na tuto otázku obsahovalo 184 dotazníků, tj. 98,9% z celkového počtu 186 navrácených dotazníků. Na projektu by se ještě někdy chtělo podílet 161 účastníků průzkumu. Tento počet, tvořící 86,6% z celkového počtu dotazovaných, obsahuje nejen ty, kteří by se rádi zapojili do realizace dějepisného projektu, ale také ty, jež by raději preferovali tvorbu projektu v jiném předmětu. Poměrně malý počet získaných odpovědí byl negativního rázu. Pouze 20 žáků, tzn. 10,8%, by možnost zapojení se do projektu odmítlo. Další 3 osoby byly nerozhodné a uvedly ve své odpovědi možnost ANO i NE, resp. MOŽNÁ. Tato hodnota je v procentuálním vyjádření přibližně rovna číslu 1,6. Zbývající 2 účastníci průzkumu, tj. 1,1%, se nevyjádřili.



Graf č. 6: Grafické rozložení odpovědí na šestou dotazníkovou otázku.

Součástí této otázky byla i část týkající se témat, která by žáci při opětovné realizaci projektu uvítali. Preferované téma žáci ve většině případů uvedli. Ze 186 došlých dotazníků bylo získáno 149 odpovědí. Na otázku neodpovědělo 37 žáků. Více než polovina z nich, celkem 19 osob, patřila do skupiny odpovídající na šestou otázku kladně. Záporně odpovídající žáci vyplnili odpověď pouze ve 2 případech. Odpovídající osoby mohly uvést i více témat.

pořadí tématu	téma	počet žáků
první preferované téma	každodenní život lidí, jak žili lidé v dějinách (různá období) sport kultura (obecně + móda + hudba + vzdělanost - vývoj školství) vojenství (vývoj zbraní a techniky + 2. sv. válka + války napoleonské + válečné strategie + 1. sv. válka) technika (obecně + vývoj letadel + vývoj filmů a jejich zpracování + vývoj atomové fyziky + vývoj počítače) doprava dějiny 20. a 21. století (obecně) starověk vývoj lékařství v dějinách skladba potravy lidí v průběhu věků středověké město cokoli/nevím/nic z dějepisu	44 32 22+3+2 +1 1+10+2 +1+2 2+1+1 +1+1 4 3 2 1 1 1 11
druhé preferované téma	vývoj lékařství v dějinách každodenní život lidí, jak žili lidé v dějinách (různá období) kultura (obecně + vzdělanost - vývoj školství) ekonomika (vývoj peněz + růst platů) dějiny 20. a 21. století (obecně) dějiny bydlení sport vojenství (napoleonské války + 2. sv. válka + významné historické bitvy a války) starověk vesmír + katastrofa v Černobylu	3 7 2+1 2 1 1 2 1+1+1 3 1+1

třetí a další preferovaná témata	stavba pyramid	1
	vývoj dívčích a fantasy románů	1
	kultura (náboženství)	1+1
	vojenství (typy zbraní, vývoj vojenské techniky...)	1
	kartografie	1
	osobnost Marie Terezie	1
	období 1. republiky	1

Tabulka 3.: Témata projektů, která by preferovali žáci gymnázií zřizovaných Ústeckým krajem při opětovném zařazení projektu do výuky

V žákovských odpovědích se nejčastěji opakovalo téma týkající se každodenního života lidí. Způsob života lidí v dějinách by si jako téma dalšího projektu vybralo 44 osob ze 149 odpovídajících, tj. 29,5%. Většina by se chtěla dozvědět více o tom, jak žili lidé v průběhu celého 20. století i v jeho konkrétních etapách (život za války, jak žili lidé v 60.-80. letech v Československu). Několik osob by rádo zkoumalo i životní styl lidí na počátku 21. století. V dotaznících nebylo opomenuto ani období pravěku, starověku, středověku a raného novověku (např. život šlechty, jak žili rytíři ve středověku, jak se žilo v pravěku a starověku,...).

Druhým významným tématem, které se v odpovědích žáků objevovalo, byl sport. Toto téma by si jako téma dalšího projektu zvolilo 32 osob, z nichž některé specifikovaly svůj výběr i konkrétním odvětvím (hokej, fotbal, jízda na kole, plavání).

Téma z kultury (slovesné a výtvarné umění, vzdělanost, hudba, móda, filozofie) by při další realizaci projektu využilo 28 žáků. Největší zájem by byl projekt, který by byl zaměřen na různá odvětví kultury v jednotlivých historických obdobích. Pouze několik jedinců uvedlo přesné téma. (např. po stopách českých hudebních skladatelů, vývoj školství v 19. a ve 20. století, móda na počátku 20. století, renesanční móda aj.). Posledním velkým blokem, který se v odpovědích žáků objevil, byl tematický okruh vojenství.

Zajímavými tématy však byly také: skladba potravy lidí v průběhu věků, vývoj lékařství, vývoj peněz nebo dějiny bydlení. Celkem 11 osob také uvedlo, že by se rádo ještě na nějakém projektu podílelo, a z tematického hlediska by přivítali skoro cokoli. Více než polovina z nich, celkem 6, by se raději od historie přesunuli k jiným oborům - k biologii, fyzice nebo zeměpisu.

1.2.3.1.2 Realizované projekty z hlediska tématu, cílové skupiny, časové dotace

Jednotlivé projekty se od sebe lišily nejen tématem, ale také cílovou skupinou žáků (nižší nebo vyšší gymnázium), typem hodiny (celá třída nebo seminaristé či dobrovolníci) či časovou dotací (krátkodobý, střednědobý, mimořádně dlouhodobý) projektu.¹⁰⁹ Všechny níže uvedené hodnoty se budou odvíjet od základního počtu 186 žáků, kteří se na tvorbě projektu podíleli.

Následující dělení bylo vytvořeno díky základním informacím, které byly o každém projektu zjištěny.¹¹⁰

Z tematického hlediska lze realizované projekty rozdělit na dvě velké skupiny - na projekty, které se věnovaly regionálním tématům, a na ty, které se orientovaly na téma z obecných dějin. Projekty by se dále daly hodnotit podle časového období (starověk, středověk, novověk) a podle konkrétního tématu. Protože pro poslední dvě zmiňované oblasti by hodnoceného materiálu bylo málo a jeho výsledky by se nedaly porovnat mezi sebou, soustředilo se vyhodnocení dotazníků pouze na rozdíl odpovědí v projektech s regionálním tématem a tématem z obecných dějin.

Celkem 109 dotazníků (58,6%) vyplnili žáci, kteří se účastnili projektu orientovaného na téma z obecných dějin. Zkušenost žáků z práce na projektu s tématem regionálních dějin zachycují zbývající dotazníky, které tvořily 41,4% (77) z celkového počtu došlých dotazníků.

Pokud budeme hodnotit výsledky podle toho, zda se projekt zaměřoval na žáky nižšího nebo vyššího gymnázia, zjistíme, že projektů se účastnilo 112 žáků vyššího gymnázia a 74 žáků nižšího gymnázia. V procentuálním vyjádření odpovídají výše uvedeným číslům hodnoty 60,22% a 39,80%.

Roztřídíme-li odpovědi žáků podle typu hodiny, v níž byl projekt vytvářen, dojdeme k následujícím hodnotám: 130 žáků, tj. 69,9%, se práci na projektu věnovalo při běžné vyučovací hodině. Pouze 56 osob (30,1%) se na tvorbě projektu podílelo v rámci dějepisného semináře, popřípadě se z vlastního zájmu k této skupině přidalo.

Z hlediska časové dotace určitého projektu můžeme žakovské odpovědi rozdělit do tří skupin - na účastníky krátkodobých, střednědobých nebo mimořádně

¹⁰⁹ Tabulky s podrobným rozložením odpovědí na jednotlivé otázky se nacházejí v příloze této práce.

¹¹⁰ Základní informace o projektu byly získány dvěma způsoby: od učitelů nebo z internetových stránek škol a konkrétních projektů, do nichž se školy zapojily. Odpovědi získané od učitelů korespondovaly s odpověďmi na otázky 1 a 3-5, jež byly položeny při rozhovoru s učiteli.

dlouhodobých projektů.¹¹¹ Tzv. krátkodobých projektů se účastnilo 109 žáků, což odpovídá hodnotě 58,6%. Do střednědobého projektu se zapojilo 19 osob, tj. 10,2% z celkového počtu dotazovaných. Na mimořádně dlouhodobém projektu se podílelo 58 žáků (31,2%).

1.2.3.2 Vyhodnocení učitelských odpovědí

Během sběru dat bylo získáno 16 odpovědí učitelů z osmi gymnázií zřizovaných Ústeckým krajem. Celkem 8 učitelů zkušenost s projektem má, ostatní učitelé projekt ve výuce dějepisu nevyužívají.

Na gymnáziích, která se zapojila do průzkumu, bylo realizováno devět projektů, jeden se stále realizuje. Čtyři z realizovaných projektů byly součástí jednoho velkého projektu, jenž byl školám nabídnut mimoškolní organizací. Dotazníky byly získány z devíti realizací projektů. O desátém projektu podal vyučující alespoň základní informace.

celkem bylo získáno 16 rozhovorů	počet odpovědí v číselných hodnotách	počet odpovědí v procentech
projekt ve výuce uplatňuje	8	50%
projekt ve výuce neuplatňuje	8	50%

Tabulka 4.: Uplatnění projektů ve výuce dějepisu podle odpovědí učitelů - v číselných hodnotách a v procentech

Následující odpovědi na otázky polostrukturovaného rozhovoru poskytli učitelé, kteří tvorbu projektu ve výuce uplatnili nebo uplatňují.

Otázka č. 1: Tvorba projektů je součástí: a) běžných hodin dějepisu, b) hodin v dějepisném semináři, c) hodin v dějepisném kroužku; d) jiné: _____

Tvorba projektu byla ve čtyřech případech součástí běžných hodin dějepisu. Další tři učitelé uvedli, že projekt do výuky zařadili v rámci hodin dějepisného semináře, ačkoli se ho snažili propojit i s učivem běžných hodin. Pouze jeden učitel pracuje s několika zájemci v rámci celé školy. Ve všech případech museli žáci vytvořit také část práce doma - jednalo se především o vyhledání a získání různých materiálů a

¹¹¹ Viz podkapitola 1.4 *Druhy projektů*, poznámka č. 35.

informací, jejich vyhodnocení aj. V pěti případech se žáci vydali i do terénu, aby informace zjišťovali přímo na určitém místě.

Otázka č. 2: Z čí iniciativy vzešla myšlenka zařadit projekt do výuky?

Všichni dotazovaní učitelé, tj. osm, se přičinili o to, aby byl projekt do výuky zařazen. Tři učitelé uvedli, že na nápad přišli sami a sami si také projekt vytvořili, ačkoli v jednom případě se učitel zároveň spojil s muzejní organizací. Zbývajících pět učitelů využilo nabídky externí organizace. Z těchto pěti se jeden z dotazovaných učitelů podílel na přípravě projektu pro externí organizaci a byla by podle něj škoda nabízenou šanci na zapojení se do realizace projektu nevyužít. Další tři učitelé využili nabídku účasti na realizaci projektu, kterou jim nabídla externí organizace, a jeden učitel se zapojil do existujícího projektu sám.

Otázka č. 3: Jaké téma/jaká témata projekt zpracovává/zpracovával? (oblast + konkrétní téma)

Nejčastěji projekty zpracovávaly téma z politických, kulturních či společenských dějin. Ve čtyřech případech se projekt týkal vztahů Čechů a Němců během 2. světové války a krátce po ní. Jeden projekt byl zaměřen na české válečné letce, kteří během 2. světové války působili v Anglii. Dva projekty se věnovaly problematice holocaustu a tématem dalších dvou byla kultura - gotické a barokní umění v Čechách. Jeden projekt se soustředil na vývoj starověkých států.

Otázka č. 4: Jakému časovému období se projekt věnuje/věnoval?

V sedmi případech se v projektu uplatnilo období 20. století. Jeden projekt se zabýval starověkým obdobím, další obdobím středověkým, a poslední projekt se soustředil na období 17. a 18. století.

Otázka č. 5: Jak dlouho trvá/trvala tvorba projektu?

Z hlediska délky trvání realizace projektu se ve školách uplatnily čtyři krátkodobé projekty, jeden střednědobý projekt a pět mimořádně dlouhodobých projektů. Tvorba čtyř projektů netrvala déle než 14 dní. Jeden projekt byl vytvořen

během 3 měsíců. Práce na zbývajících pěti projektech trvala (nebo trvá) déle než šest měsíců.

Otázka č. 6: Spolupracujete/spolupracovali jste při práci na projektu s nějakými organizacemi či konkrétními odborníky? Pokud ano, s jakými? (např. muzeum, archiv, knihovna, ...)

Celkem šest učitelů odpovědělo na tuto otázku kladně. Ti, kteří zapojili do výuky projekt, jenž jim byl nabídnut nebo na jehož přípravě pro určitou organizaci se podíleli, spolupracovali s danou organizací.¹¹² Tento typ spolupráce se objevil u tvorby čtyř realizací jednoho projektu. Kontakt škol a organizace byl realizován přes tzv. koordinátory. Koordinátoři projektu nabídli zapojeným osobám pomoc při získávání informací a žákům poskytli formou přednášek základní údaje k období, kterého se projekt týkal. Současně měli na starost i vzhled konečného výstupu, jenž žáci pod vedením učitelů zpracovávali.

Pro získání informací využili mnozí učitelé fondy muzeí, archivů či knihoven nejen v blízkém okolí. Většina z nich se při získávání informací obrátila na několik organizací současně. Nejčastěji učitelé spolupracovali s muzeem, jehož služby při realizaci projektu využili čtyři z učitelů. Na pomoc archivu se obrátili také čtyři učitelé a jeden učitel využil i služby knihovny. Současně mnozí učitelé zapojili do projektu pamětníky.

Zbývajících dva učitelé s konkrétními organizacemi při tvorbě projektu nespolupracovali. Nabídli žákům základní zdroje informací a získání dalších pramenů poznání, z nichž by bylo možné čerpat, přenechali zapojeným žákům.

Otázka č. 7: Spolupracujete/spolupracovali jste při tvorbě projektu s učiteli jiných předmětů? Ano-Ne.

Během odpovídání na tuto otázku se učitelé rozdělili do dvou stejně početných skupin. Jedna polovina, tj. čtyři učitelé, při projektu spolupracovala se svými kolegy, a to především učiteli německého jazyka. Zbývajících čtyři učitelé odpověděli záporně.

Jeden z učitelů zároveň dodal, že se do projektu pokoušel zapojit i své kolegy. Ti však o tvorbu projektu zájem neměli.

¹¹² Projekt zaštiťovala jedna organizace. Ta však projekt nevypracovala sama, ale spolupracovala s dalšími organizacemi. Harmonogram realizace projektu byl předem dán.

Kladně odpovídající pedagogové se většinou podíleli na tvorbě mimořádně dlouhodobých projektů. Negativní odpověď byla získána od učitelů, kteří se věnovali spíše realizaci střednědobých či krátkodobých projektů.

Otázka č. 8: Jakým způsobem studenti pracují/pracovali při tvorbě projektu? (např. ve dvojicích, individuálně,...)

Ve všech případech se uplatnila skupinová¹¹³ práce, která byla ve čtyřech případech dle potřeby doplňována prací ve dvojicích či prací individuální.

Při realizaci krátkodobých projektů učitelé preferovali skupinovou práci. Při realizaci střednědobého projektu byla využita práce dvojic a trojic. Při realizaci mimořádně dlouhodobých projektů se uplatnila práce skupinová či práce ve dvojicích. V průběhu déle trvajících projektů se mnohdy práce jednotlivých skupin či dvojic prolínala nebo byla doplňována individuální prací.

Otázka č. 9: Jaké materiály a pomůcky se při práci na projektu využívají/využily? (práce s prameny a odbornou literaturou, přednášky, film,...)

Základem všech projektů byla práce s odbornou literaturou. Ve čtyřech případech byly zdrojem informací také přednášky, které žáci absolvovali. Během pěti realizací projektu se současně uplatnila práce s prameny písemného a obrazového charakteru,¹¹⁴ které přibližovaly zkoumané téma, a byly realizovány rozhovory s pamětníky. Při tvorbě jednoho projektu byl využit film a tiskoviny. Zbývající projekty byly založeny na odborné literatuře a informacích z internetu, popřípadě na informacích z výstavy či exkurze.

Při realizaci mimořádně dlouhodobých a střednědobých projektů bylo využito větší množství zdrojů různých typů než při tvorbě krátkodobých projektů. Nejvíce pomůcek a materiálů se uplatnilo při získávání informací k tématu z 20. století.

Otázka č. 10: Pokud byl projekt prezentován, jakou formu měl výstup?

U pěti z deseti projektů představovaly výstup výstavní panely a vydaná kniha. Ve čtyřech případech se výstupem stala nástěnka ve škole nebo ve třídě. Jeden projekt

¹¹³ Za skupinu je zde považováno sdružení minimálně tří žáků.

¹¹⁴ Pohlednice, letáky, novinové články a další dokumenty.

ještě výstup nemá.

Otázka č. 11: Pokud byl projekt prezentován, před jakým publikem?

Výsledky pěti projektů byly prezentovány široké veřejnosti. Další čtyři realizované projekty byly prezentovány v rámci třídy a v rámci školy byly vystaveny konkrétní výsledky projektu, např. na nástěnce. Poslední, desátý, projekt ještě nebyl prezentován.

Otázka č. 12: Má podle Vašeho pozorování tvorba projektů pro žáky v něčem přínos? Ano-Ne. V čem?

Z osmi oslovených učitelů se šest učitelů vyjádřilo pozitivně. Další učitel je nakloněn odpovědi „asi ano“, neboť dodává, že získání určitých zkušeností si žáci mnohdy neuvědomují a v podstatě „neumí nic, ale umí si dohledat potřebné informace“. Poslední učitel vyhybavě odpověděl, že neví a že se nemůže k odpovědi přesně vyjádřit, neboť zatím nemá zpětnou vazbu.

Důvody, proč si učitelé myslí, že tvorba projektů pro žáky význam má, jsou tyto: *jiné (praktické) pojetí dějepisu a dějin; zajímavé téma; možnost spolupracovat a komunikovat s ostatními žáky (ne vždy se ve skupině sejdou „kamarádi“); dokázat se v rámci skupiny či dvojice domluvit; naučit se poslouchat názory druhých a adekvátně na ně reagovat; dozvědět se více o spolužácích; možnost získat informace o dějinných událostech z jiného úhlu (např. z hlediska rodiny, regionu) a tyto informace si dokázat spojit s obecnými dějinami; naučit se vyhledávat informace; vyzkoušet si práci s různými prameny (např. rozhovory s pamětníky); naučit se prezentovat své výsledky a odpovídat na případné dotazy; prohloubit a procvičit si své stávající znalosti; podporovat zodpovědnost (žáci musí donést práci včas); seznámit se s chodem archivu, muzea či knihovny, neboť málokdo z žáků tam byl.*

Někteří vyučující uvádějí, že tento typ práce má význam i pro ně, a to v tom, že dochází ke změně jejich role a práce v hodinách, kdy se projekt tvoří, neboť aktivní musí být v daném čase zejména žáci. Pedagog má jen poradní roli. Učitel má během realizace projektu možnost pozorovat žáky i v situacích, které nejsou v klasických hodinách běžné - jejich zapojení do týmu, jejich organizační schopnosti a dovednosti ve vyhledávání potřebných informací a další, výše uvedené, skutečnosti. Pozorováním žáků a komunikací s nimi jednak vyučující ihned získává určitou zpětnou vazbu a

jednak si může lépe vytvořit obraz osobnosti žáka. Podle mnohých učitelů dochází při tvorbě projektu k vzájemnému obohacení zúčastněných osob.

Otázka č. 13: Co Vás přivedlo k myšlence zařazení tvorby projektu do výuky?

Zařazení projektu do výuky označili za vlastní nápad čtyři učitelé, kteří zároveň dodali, že se pokusili výuku zpestřit, oživit a zkusit vyučovat jiným způsobem. Jednoho učitele přivedl k myšlence tvorby projektu jeho známý, taktéž učitel. Další učitel odpověděl, že již velmi dlouho učil stejným způsobem, a tento stereotyp se pokusil překonat právě zapojením sebe i žáků do projektu. Pro jednoho učitele byl projekt možností dozvědět se něco více o místě, kde žije. Poslední z učitelů se realizaci projektů věnuje již velmi dlouhou dobu. Zařazování projektů do výuky ho baví a přináší mu osobní naplnění.

Otázka č. 14: Zařadil/a byste projekt do výuky znovu? Ano-Ne. Proč?

Většina učitelů, celkem šest, uvedla, že by projekt do výuky ještě zařadila, protože s ním má dobré zkušenosti a protože se jim tato specifická strategie výuky osvědčila jako vhodný způsob k získávání a zapamatování informací i k rozvíjení aktivity a zájmu žáků o historii.

Zbývající dva učitelé nevědí, zda projekt do výuky ještě někdy zařadí. Uvádí, že případné zařazení dalšího projektu do výuky nezáleží jen na nich, ale že je zde mnoho okolností, které prozatím další projekt vylučují.

Otázka č. 15: Mají podle Vás studenti o tvorbu projektů zájem? Ano-Ne

Z osmi učitelů se pět přiklonilo ke kladné odpovědi. Vysvětlení příčin svého kladného hodnocení často spojovali s odpověďmi na otázku 12, tj. zajímavé téma, pojetí tématu z jiného úhlu, nutnost naučit se komunikovat, poslouchat názory ostatních a dokázat na ně reagovat atd. Nicméně také uvádějí, že pokud nezapojí do projektu celou třídu, ale pouze seminaristy či zájemce, převyšuje často zájem očekávání. V průběhu dlouhodobých a mimořádně dlouhodobých projektů však zájem žáků velmi rychle opadá.

Celkem dva učitelé jsou k zájmu žáků spíše skeptičtí. Jejich stanovisko vychází ze zkušeností, že projekt nelze ve výuce využít vždy a že je nutné nejprve „zmapovat

terén“. Jsou témata, o která žáci zájem projeví, ale i taková, která se jim nelíbí. I když jsou žáci ochotni účastnit se projektu, může jejich zájem velmi rychle opadnout. Dotáhnout projekt, zejména dlouhodobějšího rázu, do konce je pak pro učitele těžké. Objevil se i názor, že není jednoduché přesvědčit žáky, že pro ně bude mít tvorba projektu nějaký význam.

Jeden učitel neodpověděl.

Většina oslovených učitelů přiznává, že mocnou motivací bývá oznámkování práce a započítání této známky či známek do celkového hodnocení žáka.

Během zjišťování názorů učitelů na možnost zapojení tvorby projektu do výuky dějepisu byly shromažďovány i odpovědi učitelů, kteří projekt ve výuce neuplatňují. Z osmi odpovídajících učitelů odpověděla polovina vyučujících, tj. čtyři osoby, že tak činí z důvodu malé hodinové dotace předmětu dějepis. Pokud by byla hodinová dotace vyšší, nevylučují, že by tvorbu projektu do výuky zařadili. Další dva učitelé jsou toho názoru, že tvorba projektu je vhodná spíše pro hodiny dějepisného semináře. Jednak se předpokládá, že učitel na semináři pracuje s žáky, kteří mají zájem o hlubší poznání různých historických epoch či osobností, o práci s prameny a odbornou literaturou, a jednak bývá snazší motivovat žáky na semináři, než žáky, jejichž zájem je zaměřen jiným směrem. Jeden učitel učí dějepis pouze v jedné třídě a příprava projektu by se mu kvůli časové náročnosti nevyplatila. Jedna osoba uvedla, že netuší, co si má pod pojmem projekt představit, a že se s touto možností výuky doposud nesešla.

1.2.3.3 Interpretace výsledků

V odpovědích na položené otázky se odrazily základní názory žáků a učitelů na tvorbu projektu. Tyto názory jsou samozřejmě ovlivněny osobností konkrétního žáka i učitele, jejich motivací a vztahem mezi nimi. Významný dopad na realizaci konkrétního projektu může mít předchozí zkušenost jednotlivých účastníků s touto specifickou strategií výuky. Nezanedbatelnou roli hraje téma projektu, ztotožnění žáků s tématem a skutečnost, zda se žáci na tvorbě projektu podíleli z vlastního zájmu, nebo zda byli v rámci určité skupiny - např. třídy, semináře aj. - do projektu „zahrnuti“. Důležitá je také představa učitele či žáků o tom, jak by měl vypadat způsob jejich zapojení do práce během realizace projektu, tedy míra jejich začlenění do přípravy, plánování a tvorby projektu i jejich konečný vliv na výsledek projektu. Značný podíl na výsledných

odpovědích má délka realizace projektu, tj. časový prostor, který je tvorbě výstupu projektu vymezen, a další drobné skutečnosti.¹¹⁵ Díky těmto hlediskům nemůže být interpretace v některých částech komplexní, neboť nebyla zjišťována motivace žáka, vliv osobnosti žáka a učitele na realizaci a výsledek projektu atd.

Komplexnost výsledků mohla být částečně ovlivněna odpověďmi žáků na dotazníkové otázky 2 a 6, u nichž byla nastíněna možnost, jakým způsobem mohou respondenti odpovídat, budou-li se chtít rozepsat o příčinách hodnocení dané otázky. Vytvořením této situace mohla být snížena případná vypovídající hodnota odpovědí dotazovaných, protože jim byly předestřeny možnosti, které mohou v odpovědích využít, aniž by se sami zamysleli a pokusili se vytvořit vlastní odpověď. Podle vyhodnocení žákovských dotazníků využila tuto možnost jen malá skupina dotazovaných. Zbývající žáci buď neodpověděli, nebo příčiny svého hodnocení vysvětlili vlastními příklady.

Vzhledem k vytyčeným základním cílům lze konstatovat, že projekty se v dějepisném vyučování na gymnáziích zřizovaných Ústeckým krajem uplatňují a že jsou z hlediska rozvoje klíčových kompetencí obsažených v RVP pro gymnázia úspěšné. O podobě projektů a jejich podílu na rozvoji a naplňování klíčových kompetencí bude pojednáno dále.

Zájem žáků o možnost podílet se na realizaci projektu je velký. Z výsledků žákovských dotazníků vyplývá, že pouze dvacet žáků, tj. 10,8% z celkového počtu 186 respondentů, by se tvorby projektu už nikdy nechtělo zúčastnit. Nejčastějším důvodem negativního stanoviska žáků k opětovnému zařazení projektu do výuky bylo zjištění, že poznatky, vědomosti a dovednosti získané prací na projektu v budoucnu podle svých slov určitě nevyužijí, což dokládají i následující odpovědi: „*Myslím, že v odvětví, ve kterém chci pracovat, tyto vědomosti neuplatním.*“, „*...chystám se jít jiným směrem, na školu, kde tyto znalosti potřebovat nebudu.*“ nebo „*Pokud se o těchto věcech zmíním dvakrát nebo třikrát, bude to maximum.*“¹¹⁶ Při záporném hodnocení možnosti budoucího využití získaných zkušeností a faktů byl jako důvod očekáván odkaz žáků na jejich budoucí povolání, studium či zájem. Tento stav se potvrdil. Trochu nečekaným údajem se stalo zjištění, že uvedený typ odpovědi - odkaz na budoucí povolání či

¹¹⁵ Mezi skutečnosti, které mohou ovlivnit výsledné odpovědi respondentů, můžeme zařadit dostupnost zdrojů poznání, jejich vypovídající hodnotu, průběžné i konečné hodnocení výsledku projektu atd.

¹¹⁶ Podrobněji viz část III. *Realizace projektu ve výuce dějepisu na gymnáziích v Ústeckém kraji*, podkapitola 1.2.3.1.1 *Obecné výsledky žákovských dotazníků*, odpovědi žáků na čtvrtou dotazníkovou otázku.

studium - uplatnili ve svých hodnoceních realizace konkrétního projektu i mnozí žáci nižšího gymnázia. U žáků vyššího gymnázia předpokládáme, že většina z nich ví, či alespoň tuší, čím se chtějí zabývat a k čemu budou v životě směřovat. Situace naznačuje, že i někteří žáci nižšího gymnázia mají určitou představu o tom, čím chtějí být, kde a jakým způsobem chtějí pracovat, a snaží se tomuto cíli podřídit i své znalosti a schopnosti. Kladou důraz na praktické dovednosti, ale současně si mnozí z nich neuvědomují, že projekt jim určitou praktickou zkušenost poskytuje.

Jeden žák se k opětovnému zařazení tohoto způsobu práce do výuky nevyjádřil. Tři žáci by se do práce na novém projektu možná zapojili. Jeden z nich by se zapojil pouze v případě, že by se veškerá práce dala zvládnout ve škole. Zbývající dva žáci by se sice rádi realizace projektu účastnili, ale nikoli projektu s tématem z historie. Upřednostnili by jiný předmět. Celkový počet osob, který by se do projektu zapojit nechtěl, nevyjádřil se, nebo by váhal, nepřesahuje 25 žáků, tedy 13,4% ze všech získaných odpovědí.

Zajímavé je velice vysoké číslo kladných odpovědí žáků týkající se opětovného využití projektu ve výuce dějepisu. Dosažení vyššího počtu pozitivních hodnocení bylo předpokládáno, překvapilo však konečné číslo, které ukazuje, že na realizaci projektu by se znovu rádo podílelo 86,6% z celkového počtu dotazovaných žáků. Je velmi pravděpodobné, že uvedený stav je ovlivněn konkrétní situací na jednotlivých školách. Často se tvorbě projektu ve škole systematicky věnuje pouze jeden, někdy dva učitelé dějepisu.¹¹⁷ Většina z nich má navíc zkušenosti jen s několika realizacemi krátkodobých či střednědobých projektů, málokterý vyučující se věnoval i projektu dlouhodobému. Jestliže učitelé zařazují projekt do výuky jen občas, žáci nemají možnost si na tento styl práce zvyknout. Z tohoto důvodu je realizace projektu zatím pro učitele i žáky něčím novým. Proto si projekt patrně udržuje punc „svátečnosti“. Může zaujmout nejen zpracovávaným tématem, které by se do učebního plánu tradiční výuky nemuselo dostat, ale také odlišným způsobem práce v hodinách, než na jaký bývají žáci zvyklí. Tvorba projektu může nadchnout více žáků, než kolik by jich dokázala zaujmout klasická výuka. Předpokladem uvedeného stavu je nepravděelné a sporadické zavádění

¹¹⁷ Vyučující, kteří sami projekt do výuky nezapojují, se do tvorby projektů svých kolegů zapojují pouze minimálně a pokud se tak stane, mají jen roli konzultantů. Poradní role ostatních učitelů je velmi výrazná především při práci na dlouhodobých projektech, případně při projektových dnech, které často zasahují do oblasti několika vyučovacích předmětů a kdy je nutná součinnost těchto vyučujících.

projektů do výuky.¹¹⁸ Právě tato situace nyní na gymnáziích v Ústeckém kraji podle zjištěných výsledků panuje. Ačkoli se o projektech zařazovaných do výuky často hovoří, píše se o nich teoretické práce i metodické návody, které učitelům radí, jak správně projekt připravit, na středních školách tento způsob výuky ještě plně nezdomácněl. Tvorba projektu se sice stává na gymnáziích součástí vyučovacích hodin dějepisu, ale zatím se jedná pouze o okrajový jev.

Mezi důvody rozhodnutí hodnotit realizaci projektu kladně uvádějí žáci nejčastěji zájem o dějiny a směřování svého života v budoucnosti. Většina z nich doufá, že získané informace a zkušenosti využije. To potvrzují i jejich odpovědi, např. „*Plánuji studium humanitního zaměření a předpokládám, že na toto téma se jistě narazí.*“ nebo „*Můj zájem o historii je už dlouholetý a velký. Využívám, co můžu.*“¹¹⁹ Odpovědi žáků korespondují s odpověďmi učitelů. Většina učitelů by projekt do výuky znovu zapojila, neboť v něm vidí mnoho přínosů pro žáky i pro sebe. Jako důvod učitelé nejčastěji uvádí, že tvorba projektu je pro ně osvědčeným způsobem práce, během něhož žáci získávají nejen různé vědomosti a uplatňují své dovednosti, ale zároveň rozvíjí již existující kompetence. Kromě výše zmíněných pozitiv pozorovali někteří z učitelů u několika žáků i zvýšení zájmu o souvislosti dějinného období, jehož tematikou se zpracovávaný projekt zabýval.

Vyšší počet negativních odpovědí žáků se vyskytl při hodnocení projektů realizovaných na vyšším gymnáziu, do jejichž tvorby byla zapojena celá třída a které zpracovávaly téma z regionálních dějin. Z hlediska rozdílu délky trvání jednotlivých projektů je počet záporných hodnocení víceméně vyrovnaný. Z odpovědí žáků vyplývá, že největší odpor k zapojení se do projektu přetrvává u žáků vyššího gymnázia v případě, že je do projektu zahrnuta celá třída a projekt je mimořádně dlouhodobý. I přesto hodnotilo realizaci konkrétního projektu záporně jen velmi málo žáků. Jejich učitelé tento negativní názor nesdíleli, i když připouštěli, že je mnohdy velice těžké žáky přesvědčit, že tvorba projektu pro ně bude mít význam.

Při zapojení celé třídy vždy existuje vyšší riziko nezájmu ze strany žáků, protože žádný učitel se nemůže „úplně trefit“ do zájmu všech žáků. Toto zjištění se dalo

¹¹⁸ Tyto projekty by měly být předem důkladně promyšleny, a to včetně rozložení motivačních prvků při realizaci dlouhodobého, případně střednědobého, projektu. Mnoho učitelů spoléhá pouze na zájem žáků a u dlouhodobých, někdy i střednědobých projektů, nemusí být zájem adekvátní motivací.

¹¹⁹ Podrobněji viz část III. *Realizace projektu ve výuce dějepisu na gymnáziích v Ústeckém kraji*, podkapitola 1.2.3.1.1 *Obecné výsledky žákovských dotazníků*, odpovědi žáků na čtvrtou dotazníkovou otázku.

očekávat. Ve vyšších ročnících gymnázia se jedná o vcelku logickou reakci žáků, protože většina z nich už má vybranou oblast či oblasti svého zájmu a dějepis k nim mnohdy nepatří. Práce na realizaci projektu znamená závazek - především je nutné plnit část práce doma a včas odevzdávat zadané a vyhotovené části, neboť hodnoceny nebudou jen jednotlivé části, ale také celý výstup. Právě hodnocení průběhu práce na projektu a výsledku projektu bývá často jedinou motivací, která žáky k práci připoutá, což není nejlepší řešení.

Veškerá práce žáků na projektu musí být hodnocena. Nejčastějším způsobem hodnocení, které učitelé rádi využívají, je známkování. Oproti slovnímu hodnocení je chápáno jako tradičnější a stále je považováno za nejjednodušší motivaci, která má žáky donutit k určité aktivitě v hodinách a zajistit plynulý průběh a co nejlepší výsledky výstupu projektu. Protože udělování známky za činnost žáka či výsledek jeho práce není ničím novým, bývá tento způsob hodnocení žáky očekáván. Jeden žák dokonce v dotazníku uvedl, že zapojení se do tvorby projektu mu přineslo „*zlepšení známky*.“ Situaci, kdy žáci očekávají, že za své výkony dostanou známku, potvrdili v rozhovoru i někteří učitelé. Zároveň dodali, že při konečném hodnocení určité části výstupu přihlíží k sebehodnocení žáků. Práce na projektu bývá mnohdy hodnocena o něco lépe, než aktivita žáka v klasických hodinách. Tento stav je dán specifiky skupinové práce a zároveň snahou učitelů nadchnout i ty žáky, kteří mohli k tvorbě projektu vyjadřovat neutrální či dokonce negativní postoj. Přestože se učitelé snaží klasifikovat práci na projektu podle jiných parametrů, ne všichni žáci se chtějí do realizace projektu zapojit. Tato situace souvisí nejen s nezájmem žáků, ale také s možností pracovat ve skupinách. Právě skupinová práce bývá při tvorbě projektu velice často využívána.

Způsob práce ve skupinách byl žáky ve většině případů hodnocen kladně, např. „*týmová práce mě baví celkově*“, „*líbila se mi spolupráce ve skupině*“, „*baví mě spolupracovat s jinými lidmi*“¹²⁰, přesto může představovat možné riziko. Pokud se skupina nedomluví nebo někdo zapomene vyhotovit část, která mu byla přidělena, ovlivní tímto jednáním nejen výsledek práce a známku, jíž sám dostane, ale zároveň může mít jeho čin vliv i na hodnocení ostatních členů skupiny, do níž nespolehlivý jedinec patří. Možnost získat „zbytečně“ horší známku může některé žáky odradit. Někteří z žáků navíc raději pracují samostatně, což potvrzují i jejich odpovědi „*nerad*

¹²⁰ Podrobněji viz část III. *Realizace projektu ve výuce dějepisu na gymnáziích v Ústeckém kraji*, podkapitola 1.2.3.1.1 *Obecné výsledky žákovských dotazníků*, odpovědi žáků na druhou dotazníkovou otázku.

pracuji s ostatními“, „...komunikace ve skupině není moje doména. Nicméně je to lepší, než se učit.“ nebo „Hrozná komunikace ve skupině, skupina bez vkusu pro úpravu a rozmístění obrázků a textu.“¹²¹

Projekty, do nichž je zapojena celá třída mají ovšem i několik výhod, které nejsou vždy využívány. Učitel může s žáky realizovat projekt při běžných hodinách dějepisu a při krátkodobých projektech mohou žáci zvládnout vyhotovit celý projekt v rámci školního vyučování. Tento stav však zatím ve školách nepanuje a je způsoben nedostatkem časové dotace předmětu dějepis. I při krátkodobém či střednědobém projektu musí žáci vytvořit mnoho práce doma. Potvrzení této situace vyplynulo nejen z mnoha rozhovorů s učiteli, kteří podávali základní informace o projektu, ale především z odpovědí žáků - „Moc mě nebavila práce v hodinách, ve skupině, a přípravy doma se vzhledem k nedostatku času těžko zvládaly, ale ve výsledku to nebylo špatné. Hodnotím toto zpestření výuky spíš kladně.“¹²² U některých žáků však může tento stav způsobit trvalou nechuť k účasti na projektu, neboť si ho spojí s nutností „práce navíc“, kterou musí vyhotovit doma. To dokládá i výrok jednoho z žáků „je pro mě pohodlnější sedět a poslouchat.“¹²³ Většina realizací projektů stále předpokládá zájem žáků. Ale žáci, kteří zájem o tvorbu projektu prvotně nemají, rozhodně nezmění svůj názor, když zjistí, že je od nich očekávána práce navíc. Pokud tedy učitel nerealizuje projekt jen se zájemci, nebo s těmi, u nichž se zájem alespoň předpokládá, musí se pokusit o to, aby práce navíc nebyla brána negativně, ale aby byla chápána jako „zpestření výuky“ zajímavým tématem, odlišným způsobem práce. Měla by vést k podpoře aktivity žáků v hodině a k jejich snaze dozvědět se více informací atd. - „vybrala jsem si téma, které mě bavilo, a zjistila jsem spoustu zajímavostí“, „ráda kreslím a tam můžu kreslit hodně“ či „práce s pamětníky byla úplně nová zkušenost.“¹²⁴ Optimálním řešením, jak uvedeného stavu dosáhnout, by byla situace, kdy by se žáci sami pokusili projekt navrhnout nebo alespoň převzali učitelem navržený či upravený projekt za svůj.

Při zapojení celé třídy do práce na projektu bývá snažší uvolňování celé třídy z vyučování. Uvolnění celé třídy, například kvůli získání informací, bývá ze strany vyučujících dané třídy přijímané lépe než uvolňování mnoha jednotlivců z různých

¹²¹ Podrobněji viz část III. Realizace projektu ve výuce dějepisu na gymnáziích v Ústeckém kraji, podkapitola 1.2.3.1.1 Obecné výsledky žákovských dotazníků, odpovědi žáků na druhou dotazníkovou otázku.

¹²² Tamtéž.

¹²³ Tamtéž.

¹²⁴ Tamtéž.

ročníků. Hodiny vyučované ve třídě, která byla uvolněna z vyučování, v době její nepřítomnosti odpadají a učivo lze probrat jindy.¹²⁵ Při absenci menšího počtu žáků se hodina sice koná, nicméně učitelé jsou omezeni možnostmi využití takové hodiny. Většinou nevykládají novou látku a opakují již probrané učivo.

Uvádí se, že jednodušeji lze celotřídní projekt uplatňovat na nižším gymnáziu. Ve výsledku není tento názor úplně pravdivý. Jak již bylo naznačeno, objevují se i v této skupině odpovědi jednotlivých žáků nižšího gymnázia názory, že tento typ výuky je pro ně sice přitažlivý, ale z hlediska své budoucnosti hodnotí získané poznatky, vědomosti, dovednosti a schopnosti jako nevyužitelné. Většina z nich bere projekt jako „zajímavé zpestření výuky“, které bylo „...poučné, zábavné“. Tato hodnocení nemají daleko k odpovědi „neučili jsme se“, která celkem výstižně popisuje chápání tohoto způsobu výuky na nižším gymnáziu. Uvedené hledisko podporují například i výroky: „víc jsme vyráběli, než psali“, bylo to „odreagování se, tvůrčí estetická činnost“ a líbilo se mi „využití celé škály mých schopností (od ruční práce po dějepisné znalosti)“. ¹²⁶ Zároveň se zde vyskytuje nejvyšší procento odpovědí typu „vždy se hodí něco vědět“. Tedy jakási nerozhodnutá skupina žáků, která s přibývajícím věkem začne své stanovisko měnit spíše k radikálnějšímu hodnocení *ano* nebo *ne*.

Z výsledků polostrukturovaných rozhovorů s učiteli vyplývá, že s prvotním návrhem projektu přichází do třídy oni.¹²⁷ Pokud tento výsledek srovnáme s žákovskými odpověďmi, zjistíme, že většina žáků opravdu učitele považuje za původce nápadu. Učitelé také uvádí, že o návrhu projektu s žáky více či méně debatovali, aby zjistili jejich názory, na jejichž základě upravili původní návrh nebo doladili detaily práce. Za pravdu jim dávají i žákovské odpovědi, neboť právě položka, která udává, že s návrhem přišli žáci a učitel, tvoří nejpočetnější skupinu odpovědí žáků. Právě tato část je z hlediska pozdějšího úspěchu projektu velice důležitá. Učitel mapuje terén možné realizace projektu zjišťováním názorů žáků na projekt, ale zároveň má možnost žáky poprvé během přípravy projektu motivovat.¹²⁸ Pokud žáci dokážou

¹²⁵ V mnoha případech se učitelé ve škole předem dohodnou a vymění si hodiny. Absence třídy na určité hodině je v takovém případě nahrazena v termínu, kdy měl ve třídě učit pedagog, který potřeboval třídu na určitou dobu uvolnit.

¹²⁶ Podrobněji viz část III. *Realizace projektu ve výuce dějepisu na gymnáziích v Ústeckém kraji*, podkapitola 1.2.3.1.1 *Obecné výsledky žákovských dotazníků*, odpovědi žáků na druhou dotazníkovou otázku.

¹²⁷ Projekt může být učitelé nabídnut externí organizací nebo může vzniknout při spolupráci učitele s externí organizací.

¹²⁸ Motivace může být dvojího typu - vnitřní a vnější. Jak dlouho žákům prvotní motivace vydrží, záleží

alespoň do určité míry přijmout případný návrh projektu a budou zadanou práci vykonávat se zájmem a radostí z výsledku, lze očekávat, že tvorba projektu u nich nalezne ohlas.

Osob, které uvedly, že iniciátorem projektu byli pouze žáci, bylo ve zkoumaném vzorku pět. Odpovídající žáci byli z různých škol, a ve všech případech se jednalo o osoby, které se projektu účastnily v rámci dějepisného semináře na vyšším stupni gymnázia. Ačkoli nelze z odpovědí jednoznačně určit, do jaké míry se žáci s projektem osobně ztotožnili, a do jaké míry byl jejich pohled při vyplňování dotazníků ovlivněn případnou diskuzí o projektu, popřípadě nakolik byly obě části propojené, jejich další odpovědi v dotazníku by mohly naznačovat spíše první variantu. Tu ostatně podporuje i fakt, že žáci projekt zpracovávali v rámci dějepisného semináře, a tudíž se velmi pravděpodobně jednalo o osoby, které mají k historii kladný vztah. Tento vztah mohl být ještě umocněn vztahem ke zpracovávanému tématu.

Při realizaci projektů byly více či méně rozvíjeny všechny klíčové kompetence. Jednotlivé kompetence se v praktickém životě prolínají a není možné je všechny detailně postihnout. V dotaznících byly zjišťovány čtyři základní přínosy, kterých by mělo být tvorbou projektu dosaženo a které žáci hodnotili podle zkušeností získaných z realizace projektu. Mezi základní přínosy bylo zařazeno získání nových poznatků a vědomostí; možnost naučit se kriticky pracovat s různými prameny, interpretovat je; možnost spolupracovat ve skupině s ostatními a možnost prezentovat získané informace atd.

Uvedené přínosy byly doplněny dalšími třemi položkami - získáním zájmu o historii, „jiné“ a uvědoměním si svých kořenů, tradic. První bod zjišťoval, zda může být zařazením tvorby projektu do výuky dosaženo u žáků zvýšení zájmu o dějepis. Druhá položka umožnila žákům shrnout vlastními slovy význam či významy, které pro ně měl podíl na realizaci projektu. Poslední přínos byl do hodnocení zařazen na základě prvotního průzkumu tematiky projektů, neboť některé projekty zpracovávaly téma z regionálních dějin.

Z hlediska hodnocení přínosů realizace projektu bylo pro žáky důležité především získání nových poznatků a vědomostí, možnost spolupracovat ve skupině

nejen na typu jejich motivace, ale i na jejich osobnosti a jejich vztahu k tématu či učiteli, ale také na tom, jak dokáže učitel motivaci využít a jaké časové rozpětí projektu věnuje. Obecně lze říci, že čím delší dobu tvorba projektu trvá, tím více prvotní motivace klesá.

s ostatními a možnost prezentovat získané informace. Tyto skutečnosti hodnotil nadpoloviční počet odpovídajících žáků známkami 1 a 2.

Projekty s tématem regionálních dějin hodnotili žáci z hlediska získání nových poznatků a vědomostí pouze stupni 1, 2 a 3. Zbývající známky využity nebyly. Projekty, které se věnovaly tematice z obecných dějin, zahrnovaly všechny typy známek. Podobné rozložení známek se objevilo také během hodnocení, které ukazovalo rozdíl mezi zapojením celé třídy a skupiny seminaristů a zájemců. Při zapojení celé třídy využili žáci při hodnocení všechny známky. Skupiny seminaristů a zájemců si vystačily s hodnocením, jež zahrnovalo pouze první tři známkovací stupně. Stejných výsledků bylo dosaženo z hlediska délky projektu, kdy si dotazovaní, kteří se účastnili střednědobého nebo mimořádně dlouhodobého projektu, vystačili se známkami 1, 2 a 3. Žáci zapojení do krátkodobého projektu hodnotili získání nových poznatků a vědomostí všemi dostupnými stupni. Z hlediska rozdělení respondentů podle toho, zda jsou žáky nižšího a vyššího gymnázia, opět dojdeme k podobným výsledkům. Zapojení prvních čtyř známkovacích stupňů využilo vyšší gymnázium, nižší gymnázium obsáhlo ve svém hodnocení všechny známky. Jak již bylo naznačeno výše, i zde se potvrzuje, že vyšší počet negativních odpovědí se vyskytl v případě, že na projektu pracovala celá třída, která se podílela na realizaci krátkodobé projektu zpracovávajícího téma z obecných dějin. Důvody negativního hodnocení mohly být různé. Velmi pravděpodobně bylo zpracováno nezajímavé téma. Vedlejší důvody tohoto hodnocení mohou tkvít také ve špatné komunikaci ve skupině, nechuti dělat něco navíc a nutnosti odevzdávat přidělenou práci, neuspořádané organizaci práce a podobně.

Velký přínos uplatnění projektů ve výuce spočívá v rozvoji komunikačních dovedností. Možnost spolupracovat ve skupině s ostatními byla téměř ve všech případech a skupinách hodnocena všemi známkovacími stupni, pouze v jednom případě - při účasti na střednědobém projektu - využili žáci pouze prvních tří hodnotících stupňů. Tvorba projektu vyžaduje nutnost plánovat a organizovat práci, vhodným způsobem zpracovávat získané informace, vede žáky k iniciativě a tvořivosti, podporuje snahu pohlížet na zpracovávané téma z různých úhlů pohledu, učí žáky obhajovat své názory, ale zároveň umět vyjádřit své názory a vyslechnout a respektovat názory jiných.¹²⁹ Na úspěšnosti a efektivitě realizace projektu má velký podíl

¹²⁹ Viz *RVP pro gymnázia část Klíčové kompetence. (RVP G, s. 8-11)*

naplánování a realizace projektu, ale i přesvědčení žáků o prospěšnosti přínosů, které jim tento typ práce může poskytnout.

Při hodnocení možnosti prezentovat získané informace využili žáci vyššího gymnázia pracující jako skupina seminaristů a zájemců, kteří byli zapojeni do mimořádně dlouhodobého projektu s tématem regionálních dějin, pouze první čtyři hodnotící stupně. Podobně definovaná skupina žáků, jež spolupracovala na tvorbě střednědobého projektu, hodnotila tuto položku známkami 1, 2 a 3. Všechny známkovací stupně se objevují ve všech ostatních případech a kombinacích. Ve vztahu k rozvoji klíčových kompetencí zahrnuje tato položka také přijímání ocenění nebo kritiky ze strany druhých, snahu o sebereflexi, způsob vyjadřování vybraný s ohledem na komunikační situaci a komunikanty a další. Tato položka byla stejně jako práce ve skupině hodnocena ve většině případů velmi kladně především z důvodu využití možnosti prezentovat získané informace. Žáci si jsou uvedeného přínosu vědomi a jejich kladné hodnocení podporují i odpovědi a pozorování učitelů.

I při hodnocení možnosti naučit se kriticky pracovat s různými historickými prameny a interpretovat je (publikace, filmové či zvukové nahrávky, příběh pamětníka atd.), využila většina žáků ve svých odpovědích hodnocení prvními třemi stupni. Na hodnocení však měly vliv typy pramenů, s nimiž žáci měli možnost pracovat. Jestliže měli žáci možnost pracovat s různými typy pramenů - od vyprávění pamětníka, přes články v novinách a fotografie či plakáty, až po publikace vydané v různých dobách, bylo nutné, aby je ověřili, kriticky zhodnotili a vhodně použili při tvorbě projektu. Pokud pro žáky byly jediným pramenem poznání dvě až tři novější odborné publikace,¹³⁰ mnoho možností kritické práce s prameny neskýtaly, zvláště pokud jim byly doporučeny vyučujícím.¹³¹ Typy pramenů, se kterými žáci měli možnost pracovat, souvisely s délkou realizace projektu, s hlediskem výběru účastníků projektu a tematikou projektu.¹³²

Nejhůře dopadla při hodnocení možnost uvědomit si své kořeny, tradice. Tento bod byl hodnocen především známkami 2, 3 a 4. Je jisté, že uvedený stav souvisí s tematikou konkrétního projektu. Je však také možné, že dané hodnocení nepřímo podnítila i formulace této položky. Tradice a kořeny mohou pro dnešní žáky působit

¹³⁰ Popřípadě webové stránky či učebnice.

¹³¹ Výběr v této situaci provede učitel, a pokud záměrně nevybere dva odlišné pohledy na určité téma, z nichž pak žáci čerpají, nemusí většinou žáci uvedené vybrané zdroje kriticky hodnotit.

¹³² Při zpracovávání tématu z regionálních dějin mají žáci větší možnosti využití různých typů materiálů - pokud jsou tyto materiály dostupné.

„zastaralým“ dojemem. Málokdo z žáků si uvědomuje, že vše, co dnes existuje, bylo ovlivněno předchozími ději. Protože některé projekty zpracovávaly téma z regionálních dějin, mělo hodnocení tohoto bodu ukázat, zda mají žáci, kteří se na tomto typu projektu podíleli, ke svému okolí nějaký hlubší vztah. Ve většině případů byl vztah žáků k uvědomění si svých kořenů či tradic hodnocen průměrnou známkou tři. Vzhledem ke specifickým regionu, jímž se práce zabývá, se toto hodnocení dalo očekávat. Ústecký kraj si během posledního století prošel mnoha významnými změnami, které měly velký vliv na jeho dnešní podobu i složení obyvatelstva.¹³³

Položka získání zájmu o historii byla do souboru přínosů zařazena kvůli snaze zjistit, zda tvorba projektu může podnítit získání zájmu o dějiny i u žáků, kteří se k realizaci projektu v ostatních dotazníkových otázkách vyjadřovali spíše negativně. Tato skutečnost se nepotvrdila. Ve většině případů odpovídali kladněji ti žáci, kteří i v ostatních otázkách vyjadřovali pozitivní, nebo alespoň neutrální přístup k tomuto způsobu práce a k dějepisu. Tento názor podporují i odpovědi některých učitelů, kteří sdělili, že si myslí, že realizace projektu může u žáků zvýšit zájem o dějepis.

Možnost vyjádřit se i k jiným přínosům, které pro žáky tvorba projektu měla, nebyla při většině hodnocení využita.

Také z odpovědí učitelů vyplývá, že tvorba projektu pro žáky význam má, a to v mnoha oblastech rozvoje klíčových kompetencí. Jako nejčastější příklady uváděli pedagogové možnost získat informace o dějinných událostech z jiného úhlu (např. z hlediska rodiny, regionu) a tyto informace si dokázat spojit s obecnými dějinami, naučit se vyhledávat informace a vyzkoušet si práci s různými prameny, dokázat se v rámci skupiny či dvojice domluvit, naučit se poslouchat názory druhých a adekvátně na ně reagovat či snahu podporovat zodpovědnost a další přínosy.¹³⁴

Úspěch projektů i rozvoj základních klíčových kompetencí, kterých by mělo nebo mohlo být při tvorbě projektu dosaženo, závisí kromě zájmu o dějepis, zajímavého tématu a vhodné motivace, také na dobré organizaci práce, neboť i dokonale navržený a naplánovaný projekt se může díky nevhodné organizaci

¹³³ Ke specifickým této oblasti můžeme zařadit např. vysídlení německého obyvatelstva po 2. světové válce, těžbu uhlí či vznik vodních nádrží. Část obyvatelstva žijící v tomto regionu sem přišla až v druhé polovině 40. let 20. století. Mnozí z nich ztratili kvůli těžbě uhlí či stavbě přehrad své původní domovy. Viz část III. *Realizace projektu ve výuce dějepisu na gymnáziích v Ústeckém kraji*, podkapitola 1.1 *Projekt ve výuce dějepisu na gymnáziích v Ústeckém kraji*.

¹³⁴ Podrobněji viz část III. *Realizace projektu ve výuce dějepisu na gymnáziích v Ústeckém kraji*, podkapitola 1.2.3.2 *Vyhodnocení učitelových odpovědí* – jejich odpovědi na dvanáctou dotazníkovou otázku.

pracovních činností, špatné komunikaci s ostatními účastníky či nedokonalému plnění zadaných úkolů úplně rozpadnout. Toto stanovisko platí u všech uvedených přínosů. Výsledky ukazují, že hodnocené projekty byly dobře zorganizovány.

Shrnutí

Učitelé se snaží tvorbu projektu do vyučování zařazovat. Většina z nich má s realizací projektu velmi dobrou zkušenost. Přesto pozorují, že někteří žáci mají o tento způsob práce zájem pouze proto, že si chtějí zlepšit známku, nebo proto, že tvorbu projektu nepovažují za učení se. Existuje však i druhá skupina žáků - ta, kterou projekty nebaví a nechce se na nich podílet.

Základní důvodem kladného či záporného hodnocení práce na projektu byl pro žáky přínos získaných poznatků, vědomostí, dovedností, schopností a jejich možné využití v budoucím životě. Žáci dále při rozhodování kladli důraz na svůj zájem či nezájem o určité téma, předmět či způsob práce. Součástí uvedeného hodnocení byla také i samotná realizace projektu, především spolupráce skupiny, organizace práce ve škole a rozsah podílu práce, který museli žáci zvládnout doma. Dále se v odpovědích žáků odrazila možnost prezentování výsledků, délka projektu, míra možnosti pracovat s různými prameny historického poznání a další přínosy, které mohl konkrétní projekt žákům přinést.

Lze konstatovat, že konkrétní hmatatelný výsledek žáky většinou uspokojí, nicméně většina z nich si nedokáže uvědomit získání méně viditelných přínosů, které pro ně práce na projektu měla. Většinou za sebou vidí určitý výstup a jsou si vědomi získání jistých vědomostí a znalostí, ale přínosy tkvící jinde než ve znalostech, dokážou žáci často zhodnotit až s určitým odstupem. Toto stanovisko podporují i odpovědi učitelů. Podle jejich pozorování si žáci získání zkušeností mnohdy neuvědomují. Dokazuje to také odpověď jednoho z učitelů, který řekl, že žáci „neumí nic, ale umí si dohledat potřebné informace“.

V souvislosti s utvářením a rozvojem klíčových kompetencí potvrdil průzkum velký přínos, který realizace projektu přináší. Správně naplánovaný a zorganizovaný projekt by měl rozvíjet všechny klíčové kompetence.

IV. NÁMĚTY PROJEKTŮ PRO DĚJEPISNÉ VYUČOVÁNÍ

Poslední kapitola této práce obsahuje konkrétní náměty pro realizaci projektu na gymnáziích či jiných středních školách. Výběr zpracovávaných témat byl určen jednak výsledky dotazníkového průzkumu mezi žáky, ale současně se do zpracovávání promítly také dějiny a specifika zvoleného regionu.

Na základě vyhodnocení výsledků žákovských dotazníků byl vytvořen model projektu se sportovní tematikou, neboť toto téma nebývá ve výuce dějepisu zastoupeno, je neobvyklé, a zároveň získalo od žáků druhý nejvyšší počet hlasů.¹³⁵ Dále byl zpracován i návrh projektu, který se váže k historii regionu a týká se zaniklých obcí. Uvedené projekty by měly být střednědobé, popřípadě krátkodobé.¹³⁶

Protože se jedná o modely, jsou příklady projektů navrženy velmi obecně, aby bylo možné je podle potřeby obměnit a doplnit si je podle vlastních požadavků či požadavků žáků, dostupných zdrojů, časového rozložení atd.

Projekt se sportovní tematikou je primárně navržen tak, aby se na jeho realizaci mohla podílet celá třída. Lze ho dále upravovat a navazovat na něj, takže z jednoho tématu můžeme vytvořit několikaletý plán pro jednu či více tříd, které se mohou zabývat nejen obecnými dějinami vybraného sportovního odvětví a významem sportu v životě lidí, ale postupně se mohou přesunout i k historii sportovního odvětví v obci, kde žáci studují nebo žijí, mohou se zabývat významnými osobnostmi regionálního sportu či porovnáváním změn ve vybavení sportovců atd.

Projekt týkající se zaniklých obcí je vhodný spíše pro zapojení žáků navštěvujících dějepisný seminář, nebo zájemců o dějepis. I zde je model navržený velice obecně, a to jako projekt střednědobý. Podle časových možností a dostupnosti zdrojů může pedagog projekt upravit a vytvořit tak vlastní model, jehož základem může být hlubší poznání našeho okolí a mapování jeho změn. Od učitele vyžaduje takový projekt schopnost zorganizovat práci, znát potřebné zdroje a mít k nim přístup, dokázat žákům poradit. Učitel musí být vždy o krok napřed. Od žáků tento typ projektu

¹³⁵ Nejvyšší počet hlasů získalo téma týkající se života lidí v dějinách. Protože by bylo značně problematické navrhnout projekt s tímto tématem tak, aby vyhovoval většině žáků, bylo zvoleno téma s druhým nejvyšším počtem hlasů.

¹³⁶ Záleží na tom, jak rychle učitel s žáky naplánovanou prací zvládne. Každá třída má jiný styl a jiné tempo práce. Důležité je také naplánování konkrétní práce. Během jednoho měsíce může mít učitel k dispozici až 8 hodin dějepisu. Je pouze na něm či na jeho domluvě s žáky, jak dlouho se budou projektu věnovat, a zda bude jejich práce v hodinách navazovat, nebo jestli budou hodiny tradiční doplňovány hodinami, v nichž se bude realizovat projekt.

požaduje schopnost vyhledávat různé informační zdroje, dokázat je zhodnotit a použít, ale v mnoha případech i nutnost využít znalosti cizího jazyka, neboť mnoho materiálů k zaniklým obcím není psáno česky. Proto se předpokládá, že do tohoto typu projektu by byli zapojeni pouze žáci, kteří vědí, že pro ně uvedený způsob práce skýtá možnost hlubšího historického poznání nejen v oblasti vědomostí a dovedností, ale především v oblasti zkušeností a jejich dalšího využití.

Uvedené projekty se nezaměřují pouze na oblast dějepisu, ale svým obsahem podporují i mezipředmětové vztahy. Je pouze na učitelích, do jaké míry dokážou spojení různých předmětů využít.

Realizace navržených projektů by měla podporovat rozvoj všech klíčových kompetencí uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia.¹³⁷ Lze uvést například:

1. kompetenci k učení:

- žák dokáže vyhledávat vhodné zdroje informací, umí vybrat důležitá fakta a zpracovat je (žák trénuje porozumění textu, zvládne metodu syntézy)
- naučí se pracovat s různými informačními zdroji - nikdy nevyužívá pouze jeden zdroj
- vytvoří si vlastní postup práce, který koriguje podle plánu dohodnutého pracovní skupinou
- samostatně se rozhoduje

2. kompetenci k řešení problémů:

- s ohledem na situaci se žák dokáže samostatně rozhodnout a navrhnout vhodné řešení (na základě svých zkušeností)
- zvládne práci s několika informačními zdroji (analýza, syntéza)
- umí získaná fakta zhodnotit a zpracovat, svá rozhodnutí dokáže obhájit

3. kompetenci komunikativní:

- dokáže jasně formulovat a vyjádřit svůj názor, zvládne se domluvit s ostatními účastníky projektu

¹³⁷ Protože klíčové kompetence bývají v životě úzce propojeny, budou se prolínat i uvedené příklady.

- naučí se vhodným způsobem prezentovat své výsledky i výsledky skupiny, do níž patří, dokáže vhodně odpovídat na dotazy a srozumitelně obhajovat své názory

4. kompetenci sociální a personální:

- žák rozvíjí své dovednosti nutné pro skupinovou práci (naučí se rozdělovat úkoly; nést odpovědnost za svou práci a své výsledky)
- chápe podstatu skupinové práce, má úctu k výsledkům své skupiny a společnou práci dokáže obhájit

5. kompetenci občanskou:

- dokáže vyslechnout názor či postoj jiné osoby a vhodně na něj reaguje, podporuje rozhodnutí, která považuje za správná

6. kompetenci k podnikavosti:

- zvládne vytvořit výsledný produkt včas a podle svých osobních předpokladů, dokáže reálně zhodnotit svou práci i práci svých spolužáků

Mezi základní cíle, které by z hlediska vzdělávací oblasti Člověk a společnost měly být alespoň částečně naplněny, patří „*chápaní současnosti v kontextu minulosti a budoucnosti, vnímání společenské skutečnosti v minulosti jako souhrnu příkladů modelových společenských situací a vzorů lidského chování a jednání v nejrůznějších situacích*“,¹³⁸ „*utváření realistického pohledu na skutečnost a orientace ve společenských jevech a procesech tvořících rámeček každodenního života*“¹³⁹ a další cíle podle zaměření konkrétního projektu.

¹³⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, Praha 2007, s. 39.

¹³⁹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, Praha 2007, s. 39.

1.1 Sport

Základní informace: Projekt¹⁴⁰ by měl žákům ukázat, že i sportovní odvětví mají svou historii. Ta může být velice pestrá. Mnoho novodobých sportovních odvětví má své kořeny ve známých hrách či činnostech lidí, které vznikly hluboko v minulosti. Teprve v průběhu dějinného vývoje byla vypracována jejich základní pravidla a organizační struktura. Vznik „sportu“ v dnešním slova smyslu je fenoménem 19. století.

Cíle: Na základě vybraného sportovního odvětví by žáci měli zjistit, že dějepis není jen souhrnem příběhů, souvislostí, dat a jmen, ale že i to, co důvěrně znají, má mnohdy velmi poutavý příběh. Pochopit, že rozvoj sportu a her byl podnícen historickými ději a souvisí se společenskými změnami.

Mezi základní cíle, které by z hlediska vzdělávacích oblastí měly být alespoň částečně naplněny, patří:

1. Pochopení historických souvislostí a jejich vlivu na naši minulost, přítomnost i současnost.
2. Propojení reálného života žáků s dějepisem.
3. Uvědomění si významu sportu a her pro člověka.
4. Upevnění a rozvoj komunikačních dovedností a tvořivosti.

Mezipředmětové vazby: Tělesná výchova,¹⁴¹ případně Výtvarná výchova¹⁴² a Informační technologie.¹⁴³

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova.

Časové rozložení: Projekt je rozvržen do šesti hodin, a to včetně prezentace konečného výstupu.

1. týden: 1 hodina

1. Základní informace o struktuře projektu.

¹⁴⁰ Prvotně je projekt určen pro 1. a 2. ročník vyššího gymnázia.

¹⁴¹ Pedagog se může pokusit zapojit do projektu i učitele tělesné výchovy. Během hodiny tělesné výchovy si žáci mohou zkusit zahrát nějakou méně známou, např. míčovou hru podle původních pravidel. Inspiraci lze nalézt v některých obecných publikacích o sportu či v dílech zaměřených na vývoj konkrétního sportovního odvětví.

¹⁴² Podle typu výstupu projektu. V případě, že výstupem bude nástěnka či „panel“, mohli by žáci během hodin výtvarné výchovy vytvořit výtvarnou část výstupu.

¹⁴³ Podle typu výstupu projektu.

2. Seznámení se s významem sportu a jeho historií (otázky, připravené úryvky z knih, prezentace).

Diskuse:¹⁴⁴

- a) *Pokuste se vysvětlit pojem sport. Vyhledejte význam tohoto slova v encyklopedii.*
- b) *Znáte nějaké hry či činnosti, jimiž se lidé v dřívějších dobách bavili? Uveďte jejich název.*
- c) *Dokázali byste určit, v jaké zemi mohla uvedená hra vzniknout a z jaké činnosti vycházela? Existuje tato hra i v dnešní době?*
- c) *Mohli se touto činností/hrou bavit všichni lidé? Uveďte proč ano/ne.*
- d) *Do kterého století spadají počátky organizovaného sportu? Jaké historické události napomohly jeho vzniku?*
- f) *Pokuste se vysvětlit pojem olympijské hry. Co o nich víte?*

3. Rozdělení do skupin a zadání úkolů - připravit si na další hodinu základní informace o vzniku a vývoji vybraného sportovního odvětví,¹⁴⁵ např. podle následující osnovy.

- a) *Můžeme zjistit, v jaké zemi a v jaké době uvedený sport vznikl? Vycházel z nějaké známé hry/činnosti?*
- b) *Odkdy můžeme tento sport považovat za organizovaný sport?*
- c) *Má nějaké varianty?*
- d) *Jedná se o olympijský sport?*
- e) *Používají se zde specifické termíny? Pokud ano, jaké? Uveďte alespoň tři takové pojmy a zkuste je vysvětlit.*
- f) *Pokuste se vyhledat informace o propagátorovi tohoto sportu, respektive sportovci, ze současnosti a z první poloviny 20. století, případně i z druhé*

¹⁴⁴ Diskuse může být vedena na základě přečtených úryvků z knih, které si učitel předem připraví a žáci si je v hodině přečtou. Může však jít i o metodu brainstormingu.

¹⁴⁵ Ideálně podle zájmu žáků. Je lepší předem zmapovat situaci ve třídě. Zjistit, zda někdo aktivně sportuje, a jestli jde o sport organizovaný či nikoli, kdo sleduje sport alespoň pasivně a kdo nesportuje a sport nesleduje. Zeptat se žáků, jaké sporty patří mezi jejich oblíbené - je dobré mít u každého žáka k dispozici alespoň tři tipy. Na základě uvedených zjištění lze žáky podle zájmů rozdělit do skupin - o „frekventované“ sporty, mezi něž patří fotbal či hokej, bude velký zájem, proto je lepší si předem vybrat další postup. Můžeme:

1. Předem navrhnout skupiny, aby se o tato témata žáci nepohádali.

Tato témata tak mohou zpracovávat žáci, kteří aktivně fotbal či hokej hrají, ale pokud je zajímavý jiný sport, mohou popisovat třeba gymnastiku, box, krasobruslení, lyžování či biatlon.

2. Zpracovat informace o oblíbených sportech ve škole společně. Mohou sloužit jako vzor pro následující skupinovou práci.

*poloviny 19. století. Zkuste vyhledat i jeho fotografii.*¹⁴⁶

4. Nabídka základní literatury, ze které mohou žáci čerpat. Například:

Věra OLIVOVÁ, *Odvěké kouzlo sportu*, Praha 1989.

Václav PACINA, *Sport v království českém*, Praha 1986.

Jiří SOMMER, *Malé dějiny sportu, aneb o sportech našich předků*, Olomouc 2003.

Pavel VITOUŠ, *Malá encyklopedie sportu*, Praha, 1980.

Emanuel BOSÁK a kol., *Stručný přehled vývoje sportovních odvětví v Československu*, díl I.-III. Praha, 1969-1971.

Publikace k vybraným odvětvím.¹⁴⁷

2. týden: 2 hodiny¹⁴⁸

1. Vytvoření dílčích výstupů. Na základě odpovědí na zadané otázky a dalších zjištěných faktů vytvoří žáci výstup (část nástěnky, „panel“ aj.)¹⁴⁹ obsahující základní informace o vybraném sportovním odvětví.

2. Prezentace a hodnocení dílčích výstupů.

3. Zadání nového úkolu, který žáci splní do další hodiny.

a) Vyhledejte a přineste si alespoň dvě fotografie/dva obrázky, které zachycují sportovce vybraného sportovního odvětví během hry, závodu nebo s potřebným vybavením. Fotografie musí být z různých dob, například z 1. a 2. poloviny 20. století nebo z 20. století a z 19. století. Můžete využít již nalezené fotografie a obrázky.

b) Pokuste se vyhledat různé zajímavosti,¹⁵⁰ které s tímto sportem souvisejí, např. nečekané výsledky, fotografie, vtipy karikatury, vtipy, šťastné, smutné či neobyčejné příběhy atd.

¹⁴⁶ Nejlépe fotografií, na níž je sportovec či propagátor daného sportu či hry zachycen se sportovním náčiním, ve sportovním oděvu aj. Opět je možné doporučit, kde mají žáci hledat.

¹⁴⁷ Učitel může žákům nabídnout publikace, z nichž mohou čerpat, nebo je může nechat, aby si informace vyhledali sami. Zde záleží tom, jaké sporty se budou v rámci realizace projektu zpracovávat, neboť k některým odvětvím existuje méně zdrojů než k jiným sportům.

¹⁴⁸ Druhá a třetí hodina by měly proběhnout v jednom týdnu, aby práce, která byla vytvořena během druhé hodiny, mohla být v následující hodině okamžitě prezentována a zhodnocena.

¹⁴⁹ Podoba výstupu konkrétní realizace tohoto projektu závisí na možnostech, které učitel a žáci mají k dispozici. Výstupem projektu může být i kniha, powerpointová prezentace atd. Část výstupu mohou vytvořit žáci doma.

¹⁵⁰ Například u „moderního pětiboje“ lze uvést příběh, který ilustruje, z jakého důvodu jsou jeho součástí šerm, plavání, jízda na koni, běh a střelba.

3. týden: 1 hodina

1. Diskutujte ve skupině:

- a) *Na základě vyhledaných (předložených) fotografií z minulosti a současnosti porovnejte vybavení sportovců. Liší se? Pokud ano, v čem?*
- b) *Co mohlo být příčinou změny vybavení sportovců? Mohla mít tato změna nějaké důsledky? Pokud ano, jaké? Zkuste je vysvětlit.*

2. Vytvoření 2. části konečného výstupu - porovnání vybavení tehdejších a dnešních sportovců. Příčiny a důsledky těchto změn. Přidání výsledkových tabulek, terčů, obrázků, grafů, příběhů a jiných materiálů, které mapují vývoj vybraného sportu.

4. týden: 2 hodiny

1. Prezentace celého výstupu.¹⁵¹
2. Závěrečné zhodnocení práce.

Na základě realizace obecného projektu se sportovní tematikou by bylo vhodné na výstup zmíněného projektu v dalších letech navázat například v dějepisném semináři a vytvořit výstup s tématem *Sport ve městě, kde studuji/žiji*. Jeho příprava by byla závislá na dostupnosti zdrojů k této tematice v jednotlivých oblastech. Projekt by byl náročnější, neboť při získávání informací by musely být ve většině případů využity nejen městské kroniky a kroniky jednotlivých spolků a klubů, ale především archivní fondy a fondy muzeí. Málokterá obec má zpracované dějiny sportovních odvětví, spolků a organizací v odborné publikaci, studii nebo alespoň v odborném článku. Příprava plánu realizace projektu a jeho obsah by mohly být založeny na následujících otázkách. Ty se týkají obecných informací o vývoji sportu ve městě a historie konkrétního sportovního odvětví, které je ve městě zastoupeno.

- a) *Kdy vznikly v našem městě první sportovní spolky? Jak se nazývaly? Pokuste se o nich něco zjistit. (zakladatelé, doba vzniku, sportovní zaměření, prostory, členství - poplatky, stejnokroj či speciální odznaky aj., akce pořádané uvedenou organizací,...)*
- b) *Kdy se začal sport v našem městě rozvíjet? (Kdy vzniklo nejvíce sportovních klubů, spolků?)*
- c) *Pokuste se vyhledat, jaká sportovní odvětví byla v našem městě zastoupena do konce*

¹⁵¹ Prezentace konečných výstupů může proběhnout v rámci třídy, před žáky jiných tříd, před rodiči aj. Z výstupů může být ve škole vytvořena výstava atd.

1. poloviny 20. století?

- d) Jaká sportovní odvětví jsou dnes v našem městě zastoupena? Je jich více/méně? Diskutujte o příčinách zvýšení/snížení počtu spolků a sportovních klubů ve městě?*
- e) Jak se nazývají jednotlivé kluby, které zde zajišťují rozvoj daného sportu? Jakou mají historii?*
- f) Vyberte si dva sportovce - jednoho, který je součástí sportovního klubu, a druhého, který hrál (sportoval) za uvedený klub v minulosti, a vytvořte o nich krátké medailony. Proč jste si vybrali tyto dvě osoby?*

1.2 Zaniklé obce v Ústeckém kraji

Základní informace: Obsahem projektu, který byl navržen pro poslední dva ročníky vyššího gymnázia, je téma proměny krajiny v okolí místa, kde se škola nachází. Měl by vést k hlubšímu poznávání žákova okolí i k pochopení souvislostí, které existují mezi proměnou krajiny a politickými rozhodnutími.

Cíle: Během realizace projektu by žáci měli pochopit, jaké události vedly ke změně krajiny v jejich okolí. Měli by získat přehled o různých příčinách zániku vesnic a vlivu člověka na tyto události. Zároveň by měli zjistit, jak okolí vypadalo dříve.

Cíle můžeme vzhledem k vybranému tématu konkretizovat následovně:

1. Pochopení důsledku vlivu obecných dějin na dějiny regionu a proměny krajiny.
2. Bližší poznání svého okolí (okolí místa, v němž žijí, studují,...) a zvýšení povědomí, případně zájmu, o historii regionu.¹⁵²
3. Upevnění a rozvoj komunikačních dovedností a tvořivosti.

Mezipředmětové vazby: Zeměpis, případně Informační technologie.

Průřezová témata: Enviromentální výchova, Osobnostní a sociální výchova.

Časové rozložení: Projekt je rozvržen do 6 až 7 týdnů, a to včetně prezentace konečného výstupu.

¹⁵² Identifikace žáka s místem, kde žák žije či studuje, by měla vést ke vzniku a rozvoji pozitivních vztahů k danému místu.

1. týden: 1 hodina

1. Základní informace o struktuře projektu.
2. Diskuse a úkoly k tématu:
 - a) *Co může být příčinou zániku obce?*
 - b) *Porovnejte starší a nové mapy oblasti. Na starých mapách nalezněte již neexistující obce.¹⁵³ Co bylo příčinou jejich zániku?*
 - c) *Nachází se ve vašem okolí nějaká obec, která zanikla? Co o ní víte?*
3. Rozdělení žáků do skupin.

2. týden: 2 hodiny – celý den (Podle vzdálenosti školy od místa, kde stála vybraná obec.)¹⁵⁴

1. Exkurze do míst, kde se nacházela zaniklá obec.
2. Práce ve skupinách.
 - a) *Zkuste odhadnout příčinu zániku obce. Jak se podle vás jmenovala?*
 - b) *Pokuste se na mapě vyhledat místo, na němž se nacházíte. Pokuste se v terénu najít zbytky zaniklé obce.*
 - c) *Zkuste naleznout místo, odkud byla následující fotografie¹⁵⁵ vyfocena? Co se na ní nachází? Popište ji.*
3. Kontrola práce ve skupinách. Sdělení správných odpovědí. Zadání úkolů, které mají žáci vyhledat a zpracovat do určeného termínu.¹⁵⁶
 - a) *Vyhledejte základní informace o zaniklé obci (počet obyvatel, doba založení a doba zániku, příčina zániku, ...).*
 - b) *Pokuste se obec zakreslit do současné mapy.*

¹⁵³ Lze se vypravit do archivu, kde staré, především nástěnné, mapy jednotlivých oblastí mají, nebo je možné pokusit se o nalezení hledané oblasti na webových stránkách, které se na zpřístupnění starých map specializují, např. na: <http://oldmaps.geolab.cz/>, <http://mapserver.fzp.ujep.cz/> či na <http://www.mapy.cz/>.

¹⁵⁴ Je vhodné vybrat takovou zaniklou obec, do jejíž míst se můžeme jet podívat – to vylučuje oblasti těžby, zatopená místa a vojenské výcvikové prostory. K vybrané obci by mělo existovat více materiálů různého druhu, od novinových článků přes fotografie, po staré plány. Dostupnost zdrojů si musí učitel ověřit ještě před začátkem realizace projektu a navržený model si podle zjištěných faktů přizpůsobit. Ideální je, pokud se nám podaří nalézt pamětníka, který žil v okolí obce, pamatuje si, jak obec vypadala, a mohl by se exkurze zúčastnit.

¹⁵⁵ Učitel musí mít k dispozici alespoň jednu fotografii a musí znát odpověď na otázku, na kterou se ptá. Fotografie bude žákům rozdána až na místě. Všechny skupiny mohou mít stejný obrázek, nebo může každá skupina obdržet jinou fotografii.

¹⁵⁶ Učitel v tomto případě vybral modelovou zaniklou obec. Bud' může s žáky pokračovat v získávání informací o daném místě a poté skončit, nebo může dokončit tuto první část a navázat další částí – nechat žáky vybrat si jiná místa, o nichž by se chtěli něco dozvědět a podle podobného plánu informace získat a zpracovat.

- c) Vyhledejte základní informace o kulturním životě obce.
- d) Vyhledejte základní informace o politickém životě obce.
- f) Vyhledejte základní informace o živnostech, které byly v obci provozovány.

4. Nabídka základní literatury a dalších zdrojů, z nichž mohou žáci čerpat.

Například:¹⁵⁷

Petr MIKŠÍČEK a kol., *Zmizelé Sudety - Das Verschwundene Sudetenland*, Domažlice, 2004.

Jiří ÚLOVEC, *Zaniklé hrady, zámky a tvrze Čech*, Praha, 2000.

František MUSIL – Miroslav PLAČEK – Jiří ÚLOVEC, *Zaniklé hrady, zámky a tvrze Čech, Moravy a Slezska po roce 1945*, Praha, 2005.

Historický lexikon obcí České republiky 1869 - 2005, díl I.-II., Praha, 2006.

Retrospektivní lexikon obcí ČSSR 1850-1970, díl I., sv. 1-2, Praha, 1978.

Retrospektivní lexikon obcí ČSSR 1850-1970, díl II., sv. 1-2, Praha, 1978

Seznam obcí v Republice Československé, I. díl - Seznam obcí v zemi České podle stavu z konce roku 1946, Praha, 1947.

Seznam obcí v Republice Československé, I. díl - Seznam obcí v zemi České podle stavu z počátku roku 1948, Praha, 1948.

Seznam obcí v Republice Československé, I. díl - Seznam obcí v zemích českých podle správního rozdělení z 1. února 1949, Praha 1949.

Statistické lexikony obcí.

Webové stránky <http://www.zanikleobce.cz/>¹⁵⁸ a stránky muzeí.

3. a 4., případně 5. týden: část vyučovací hodiny

Kontrola stavu zjištěných informací, řešení organizačních problémů, dotazů

6. týden: 1 hodina

Postupná prezentace a hodnocení výstupů za strany učitele a žáků. Výstupem může být powerpointová prezentace, informační tabule¹⁵⁹ aj.

¹⁵⁷ Je nutné nechat žákům dostatek prostoru a času na získání informací. Čas se bude odvíjet především od dostupnosti materiálů – pokud budou psány v cizím jazyku, je vhodné ponechat jim dostatek času na překlad, ale průběžně je kontrolovat.

¹⁵⁸ *Zaniklé obce a objekty po roce 1945* [online], [cit. 9. 11. 2011], dostupný z [www.:](http://www.zanikleobce.cz/) <http://www.zanikleobce.cz/>.

7. týden: 1 - 2 hodiny

Prezentace pro veřejnost. Podle možností buď ve škole, v místě zaniklé obce či v prostorách muzea, archivu, galerie atd.

I na tento model projektu lze, jak již bylo naznačeno v poznámkách, navázat další prací.

¹⁵⁹ Informační tabule se základními fakty o zaniklé obci a životě v ní by mohla být umístěna do prostoru zaniklé obce.

ZÁVĚR

Na základě spojení teoretických poznatků se zjištěními o realizaci projektů v hodinách dějepisu na gymnáziích v Ústeckém kraji se práce pokusila postihnout a popsat zkušenosti žáků a učitelů s touto vyučovací strategií. Zároveň se snažila zpracovat poznatky o současné podobě projektů a jejich uplatnění ve školním dějepise.

V současné době se dějepisné projekty na gymnáziích využívají ve výuce pouze sporadicky. Uvedený stav může být způsoben nejen existencí minimální teoretické základny i praktických návrhů projektů pro středoškolský stupeň vzdělávání, ale především zvyšující se náročností tohoto způsobu práce. Zatímco na nižších školních stupních se využívá projekt spíše jako způsob práce „škola hrou“, čím výše ve vzdělávací hierarchii se projekt realizuje, tím více se většinou „herní prvky“ vytrácejí a práce se soustředí na rozvoj hlubších poznatků, dovedností a schopností, zejména v oblasti historických metod. Jedná se především o projekty realizované v dějepisných seminářích a se skupinami zájemců. Práce na tvorbě takového projektu může být pro žáky přípravou na vysokoškolské studium. Podoba konkrétního projektu, včetně jeho promýšlení, plánování, realizace a hodnocení, však závisí na předchozí zkušenosti pedagoga s tímto způsobem práce. Není možné chtít po učiteli, který projekt dosud nerealizoval, aby bezchybně naplánoval, vedl a ukončil dlouhodobý projekt.¹⁶⁰

Těžištěm práce byl empirický průzkum zabývající se začleňováním a využitím tvorby projektů na gymnáziích zřizovaných Ústeckým krajem. Získané výsledky ukazují, že projekty na střední školy pronikají velmi pozvolna. Učitelé gymnázií se zatím „drží“ spíše tradiční výuky a realizaci projektu ponechávají do hodin dějepisných seminářů, což je, vzhledem k nedostatku časové dotace ve zmiňovaném předmětu, logické. Zastávají tak názory některých teoretiků,¹⁶¹ že tvorba projektu by měla doplňovat poznatky získané během klasických hodin. Přesto existují i výjimky – pedagogové, kteří zařazují projekt do běžných hodin dějepisu. I tyto projekty bývají velmi úspěšné. Úspěšnost výsledků projektů zvyšuje spolupráce s externí organizací. Ta může učitelům a žákům přispět nejen radou, ale současně má na starost i podobu konečného výstupu práce. Pro zapojené učitele a žáky gymnázií má většinou jednu nevýhodu - výstup i doba dokončení jednotlivých částí je přesně daná.

¹⁶⁰ Učitelé se samozřejmě může práce povést. Přesto existuje velké riziko, že výsledek práce by mohl být v takovém případě tristní.

¹⁶¹ Například názor Rudolfa Žanty. (R. Žanta, *Projektová*, s. 51-52.)

Realizace projektu vede nejen k získání vědomostí a zkušeností, ale také k formování postojů a hodnot žáků, k zvýšení jejich zájmu o sociální, kulturní a přírodní dění v obci, kraji i ve státě, v němž žijí. Zkušenosti získané během tvorby projektu by žáci měli dokázat propojit s fakty, které získali v jiných předmětech, a především s reálným životem.

Ze shrnutí zjištěných faktů vyplývá, že žáci a učitelé hodnotí zkušenosti získané realizací projektů většinou kladně. Začleňování projektů do výuky berou obě strany nejen jako oživení běžných hodin, ale také jako možnost zvyšovat povědomí o historických událostech, dokázat pochopit souvislosti či rozvíjet různé schopnosti a dovednosti.

Průzkum potvrdil, že zařazování projektu do výuky je vhodnou alternativou tradiční výuky. Při realizaci projektu lze rozvíjet všechny klíčové kompetence a zapojovat do výuky průřezová témata. Nejvýraznějších úspěchů dosahuje tvorba projektu v oblasti rozvoje komunikačních kompetencí a kompetencí k učení. Současně posiluje i další kompetence, které má žák během svého studia rozvíjet.

Zařazování projektu do výuky bude mít vždy své zastánce a odpůrce, stejně jako jiné možnosti práce využívané ve vyučovací hodině. Dokud si učitel realizaci projektu nevyzkouší, nemůže tuto specifickou strategii výuky jako možnost doplnění běžných dějepisných hodin či dokonce jako alternativu tradiční výuky hodnotit ani pozitivně, ani negativně.

Součástí práce jsou i dva konkrétní náměty dějepisných projektů, které mohou být podle potřeb a požadavků účastníků doplněny a upraveny.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

1. Odborná literatura:

- Daniela DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008.
- Markéta DVOŘÁKOVÁ, *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*, Praha 2009.
- Jaroslav ČIHOVSKÝ, *Sociologický výzkum*, Olomouc 2006.
- Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000.
- Zdeněk KALHOUS – Otto OBST, *Školní didaktika*, Praha 2002.
- Hana KASÍKOVÁ, *Kooperativní učení, kooperativní škola*, Praha 1997.
- Jitka KAŠOVÁ, *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi*, Kroměříž 1995.
- Alena KOTLÁŘOVÁ, *Projektové vyučování dějepisu na 2. stupni základní školy*, [diplomová práce], Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2004.
- Jana KRATOCHVÍLOVÁ, *Teorie a praxe projektové výuky*, Brno 2006.
- Simone LÄSSING – Karl Heinrich POHL, *Projekte in Fach Geschichte. Historischen Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule*, Schwalbach/Ts. 2007.
- Edeltraud LOOS - Waldtraud SCHREIBER, *Entdeckendes und projektorientiertes Lernen*, in: W. Schreiber (ed.), *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*, 1. Teilband, Neuried 2004, s. 715-741.
- Josef MAŇÁK – Václav ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003.
- Marvin PASH a kol., *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, Praha 2005.
- František PARKAN, *Výchova ve vztahu ke kulturně historickému dědictví*, Praha 2008.
- Jana PELLICHOVÁ, *Projektová výuka dějin 20. století*, [diplomová práce], Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2008.
- Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2001.
- Keith F. PUNCH, *Úspěšný návrh výzkumu*, Praha 2008.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, Praha 2007.
- Jan REJZEK, *Český etymologický slovník*, Voznice 2001.

Anna TOMKOVÁ – Markéta DVOŘÁKOVÁ – Jitka KAŠOVÁ, *Učíme v projektech*, Praha 2009.

František SINGULE – Karel RÝDL, *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*, Praha 1988.

Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, Praha 1999.

Slovník českých synonym a antonym, Brno 2007.

Jarmila SVOBODOVÁ – Vladimír JŮVA, *Alternativní školy*, Brno 1995.

Jaroslava TOMÁŇOVÁ, *Projekty ve výuce*, [diplomová práce], Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2006.

Josef VALENTA, *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*, Praha 1993.

Stanislav VELÍNSKÝ, *Soustavy individualizovaného učení – II. díl*, Praha 1933.

Stanislav VRÁNA, *Učebné metody*, Praha 1936.

Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích, 4., 6. a 7. díl, Praha 1999.

Rudolf ŽANTA, *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*, Praha 1934.

2. Internetové zdroje:¹⁶²

<<http://www.antikomplex.cz>>

<<http://www.collegiumbohemicum.cz>>

<<http://www.dum.rvp.cz>>

<<http://www.historickededictvi.cz>>

<<http://www.jedensvetnaskolach.cz>>

<<http://www.krajinazaskolou.cz>>

<<http://www.kr-ustecky.cz>>

<<http://www.oldmaps.geolab.cz>>

<<http://www.mapserver.fzp.ujep.cz>>

<<http://www.mapy.cz>>

<<http://www.mistapameti.cz>>

<<http://www.onlinemodule.eu>>

<<http://www.projektovevyucovani.cz>>

<<http://www.zanikleobce.cz>>

<<http://www.zmizeli-sousedede.cz>>

¹⁶² Internetové stránky gymnázií jsou uvedeny v příloze *Seznam gymnázií zřizovaných Ústeckým krajem*.

SEZNAM PŘÍLOH

1. Seznam gymnázií zřizovaných Ústeckým krajem
2. Dotazník pro žáky
3. Osnova polostrukturovaného rozhovoru
4. Tabulka rozložení odpovědí žáků na otázky 1, 2 a 4 - 6 z hlediska tematického (RD = regionální dějiny, OD = obecné dějiny)
5. Tabulky rozložení odpovědí žáků na otázku 3 z hlediska tematického (RD = regionální dějiny, OD = obecné dějiny)
6. Tabulka rozložení odpovědí žáků na otázky 1, 2 a 4 - 6 z hlediska zapojení nižšího a vyššího gymnázia (NG = nižší gymnázium; VG = vyšší gymnázium)
7. Tabulky rozložení odpovědí žáků na otázku 3 z hlediska zapojení nižšího a vyššího gymnázia (NG = nižší gymnázium; VG = vyšší gymnázium)
8. Tabulka rozložení odpovědí žáků na otázky 1, 2 a 4 - 6 z hlediska zapojení celé třídy, seminaristů a zájemců (CT = celá třída; SZ = seminaristé a zájemci)
9. Tabulky rozložení odpovědí žáků na otázku 3 z hlediska zapojení celé třídy, seminaristů a zájemců (CT = celá třída; SZ = seminaristé a zájemci)
10. Tabulka rozložení odpovědí žáků na otázky 1, 2 a 4 - 6 z hlediska délky realizace projektu (KP = krátkodobý projekt; SP = střednědobý projekt, MDP = mimořádně dlouhodobý projekt)
11. Tabulky rozložení odpovědí žáků na otázku 3 z hlediska délky realizace projektu (KP = krátkodobý projekt; SP = střednědobý projekt, MDP = mimořádně dlouhodobý projekt)

PŘÍLOHY

1. SEZNAM GYMNÁZIÍ ZŘIZOVANÝCH ÚSTECKÝM KRAJEM ¹⁶³

OKRES ÚSTÍ NAD LABEM

Název dle zřizovací listiny	www
Gymnázium, Ústí nad Labem, Jateční 22, příspěvková organizace	http://www.gymjat.cz
Gymnázium dr. Václava Šmejkal, Ústí nad Labem, Stavbařů 5, příspěvková organizace	http://www.gym-ul.cz

OKRES LOUNY

Název dle zřizovací listiny	www
Gymnázium Václava Hlavatého, Louny, Poděbradova 661, příspěvková organizace	http://www.glouny.cz
Gymnázium, Podbořany, Komenského 843, příspěvková organizace	http://www.gymnazium.podborany.cz
Gymnázium, Žatec, Studentská 1075, příspěvková organizace	http://www.gymnaziumzatec.cz/

OKRES TEPLICE

Název dle zřizovací listiny	www
Gymnázium, Teplice, Čs. dobrovolců 11, příspěvková organizace	http://www.gymtce.cz
Gymnázium, Duchcov, Masarykova 12, příspěvková organizace	http://www.gymdux.com

¹⁶³ Převzato ze souboru *Adresáře škol zřizovaných Ústeckým krajem* [online], [cit. 30. 5. 2011], dostupný z: http://www.kr-ustecky.cz/vismo/dokumenty2.asp?id_org=450018&id=986722&p1=102301 a upraveno pro potřeby této práce.

OKRES MOST

Název dle zřizovací listiny	www
Podkrušnohorské gymnázium, Most, příspěvková organizace	http://www.gymmost.cz
Gymnázium T. G. Masaryka, Litvínov, Studentská 640, příspěvková organizace	http://www.gtgm.cz

OKRES CHOMUTOV

Název dle zřizovací listiny	www
Gymnázium, Chomutov, Mostecká 3000, příspěvková organizace	http://www.gymcv.cz
Gymnázium, Kadaň, 5. května 620, příspěvková organizace	http://www.gymnazium-kadan.cz
Gymnázium a Střední odborná škola, Kláštorec nad Ohří, Chomutovská 459, příspěvková organizace	http://www.gymkl.cz

OKRES DĚČÍN

Název dle zřizovací listiny	www
Gymnázium Děčín, příspěvková organizace	http://www.gymnaziumdc.cz
Gymnázium, Rumburk, Komenského 10, příspěvková organizace	http://www.gymrumburk.cz

OKRES LITOMĚŘICE

Název dle zřizovací listiny	www
Gymnázium Josefa Jungmanna, Litoměřice, Svojsíkova 1, příspěvková organizace	http://www.gjj.cz
Gymnázium, Lovosice, Sady pionýrů 600, příspěvková organizace	http://gymlovo.webskoly.cz/
Gymnázium, Roudnice nad Labem, Havlíčkova 175, příspěvková organizace	http://www.gym-rce.cz

2. DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

1. Při vymýšlení projektu (téma, struktura,...) vyšel podnět: a) od studentů

b) od učitele

c) od učitele a studentů
(např. po diskusi)

d) jiné: _____

2. Bavila Tě práce na realizaci projektu?

ANO NE.

Pokud chceš, stručně napiš, proč (např. nudné téma, dobrá komunikace ve skupině,...):

3. Co Ti tato práce přinesla? Oznámuj od 1 do 5 (jako ve škole) přínosy, které pro Tebe práce měla.

a) získání nových poznatků a vědomostí

b) uvědomění si svých kořenů, tradic

c) možnost naučit se kriticky pracovat s různými prameny, interpretovat je
(publikace, filmové či zvukové nahrávky, příběh pamětníka atd.)

d) možnost spolupracovat ve skupině s ostatními

e) možnost prezentovat získané informace atd.

f) získání zájmu o historii

g) jiné: _____

4. Myslíš si, že získané poznatky, vědomosti, dovednosti a schopnosti v budoucnu využiješ?

ANO NE.

Pokud chceš, napiš stručně proč: _____

5. Pokud byl konečný projekt prezentován, před jakým publikem? Projekt byl prezentován:

a) v rámci třídy

b) v rámci školy

c) před veřejností

d) jiné: _____

6. Chtěl/a by ses ještě někdy na tvorbě projektu podílet?

ANO NE.

Pokud ano, **jaké téma by Tě bavilo zpracovávat?** (kultura – období secese; sport – vývoj sportovního odvětví, např. atletiky; každodenní život – lidé ve 20. l. 20. stol.; doprava – počátky železniční dopravy;...)

DĚKUJI ZA VYPLNĚNÍ

3. OSNOVA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Název konkrétního projektu:

Určen pro třídu/y:

1. Tvorba projektů je součástí: a) běžných hodin dějepisu

b) hodin v dějepisném semináři

c) hodin v dějepisném kroužku

d) jiné: _____

2. Z čí iniciativy vzešla myšlenka zařadit projekt do výuky?

3. Jaké téma/jaká témata projekt zpracovává/zpracovával? (oblast + konkrétní téma)

4. Jakému časovému období se projekt věnuje/věnoval?

5. Jak dlouho trvá/trvala tvorba projektu?

6. Spolupracujete/spolupracovali jste při práci na projektu s nějakými organizacemi či konkrétními odborníky? Pokud ano, s jakými? (např. muzeum, archiv, knihovna,...)

7. Spolupracujete/spolupracovali jste při tvorbě projektu s učiteli jiných předmětů? Ano-Ne.

8. Jakým způsobem žáci pracují/pracovali při tvorbě projektu? (např. ve skupině, ve dvojicích,...)

9. Jaké materiály a pomůcky se při práci na projektu využívají/využily? (práce s prameny a odbornou literaturou, přednášky, film,...)

10. Pokud byl projekt prezentován, jakou formu měl výstup?

11. Pokud byl projekt prezentován, před jakým publikem?

12. Má podle Vašeho pozorování tvorba projektů pro žáky v něčem přínos?
Ano-Ne. V čem?

13. Co Vás přivedlo k myšlence zařazení tvorby projektu do výuky?

14. Zařadil/a byste projekt do výuky znovu? Ano-Ne. Proč?

15. Mají podle Vás žáci o tvorbu projektů zájem? Ano-Ne. Proč?

**4. TABULKA ROZLOŽENÍ ODPOVĚDÍ ŽÁKŮ NA OTÁZKY 1, 2 A 4 - 6
Z HLEDISKA TEMATICKÉHO (RD = regionální dějiny, OD = obecné dějiny)**

otázka	odpověď	počet odpovědí (RD)	počet odpovědí (OD)
Otázka č. 1.: Při vymýšlení projektu (téma, struktura,...) vyšel podnět:	a) od studentů	4	1
	b) od učitele	56	65
	c) od učitele a studentů	11	39
	d) jiné: _____	6	4
Otázka č. 2.: Bavila Tě práce na realizaci projektu?	ANO	65	94
	NE	8	10
	Ano i ne	4	3
	Nevyjádřeno	0	2
Otázka č. 4.: Myslíš si, že získané poznatky, vědomosti, dovednosti a schopnosti v budoucnu využiješ?	ANO	58	66
	NE	18	32
	Ano i ne	1	10
	Nevyjádřeno	0	1
Otázka 5.: Pokud byl konečný projekt prezentován, před jakým publikem byl prezentován?	a) v rámci třídy	10	83
	b) v rámci školy	12	23
	c) před veřejností	54	0
	d) jiné: ____	1	3
Otázka 6.: Chtěl/a by ses ještě někdy na tvorbě projektu podílet?	ANO	64	98
	NE	11	9
	Ano i ne	2	1
	Nevyjádřeno	0	1

**5. TABULKY ROZLOŽENÍ ODPOVĚDÍ ŽÁKŮ NA OTÁZKU 3 Z HLEDISKA
 TEMATICKÉHO (RD = regionální dějiny, OD = obecné dějiny)**

- a) získání nových poznatků a vědomostí
 b) uvědomění si svých kořenů, tradic
 c) možnost naučit se kriticky pracovat s různými prameny, interpretovat je (publikace, filmové či zvukové nahrávky, příběh pamětníka atd.)
 d) možnost spolupracovat ve skupině s ostatními
 e) možnost prezentovat získané informace atd.
 f) získání zájmu o historii

téma z regionálních dějin					
položka	známka 1	známka 2	známka 3	známka 4	známka 5
a)	38	22	12	0	0
b)	7	13	22	16	14
c)	32	27	11	4	0
d)	23	28	14	9	2
e)	24	32	14	2	0
f)	19	22	13	10	7

téma z obecných dějin					
položka	známka 1	známka 2	známka 3	známka 4	známka 5
a)	50	33	17	5	2
b)	11	27	27	24	11
c)	20	44	26	6	4
d)	64	25	7	4	6
e)	40	37	19	6	2
f)	39	25	23	8	7

**6. TABULKA ROZLOŽENÍ ODPOVĚDÍ ŽÁKŮ NA OTÁZKY 1, 2 A 4 - 6
Z HLEDISKA ZAPOJENÍ NIŽŠÍHO A VYŠŠÍHO GYMNÁZIA (NG = nižší
gymnázium; VG = vyšší gymnázium)**

otázka	odpověď	počet odpovědí (NG)	počet odpovědí (VG)
Otázka č. 1.: Při vymýšlení projektu (téma, struktura,...) vyšel podnět:	a) od studentů b) od učitele c) od učitele a studentů d) jiné: _____	0 43 29 2	5 78 21 8
Otázka č. 2.: Bavila Tě práce na realizaci projektu?	ANO NE Ano i ne Nevyjádřeno	61 9 2 2	98 9 5 0
Otázka č. 4.: Myslíš si, že získané poznatky, vědomosti, dovednosti a schopnosti v budoucnu využiješ?	ANO NE Ano i ne Nevyjádřeno	40 25 8 1	84 25 3 0
Otázka 5.: Pokud byl konečný projekt prezentován, před jakým publikem byl prezentován?	a) v rámci třídy b) v rámci školy c) před veřejností; d) jiné: ____	58 15 0 1	35 20 54 3
Otázka 6.: Chtěl/a by ses ještě někdy na tvorbě projektu podílet?	ANO NE Ano i ne Nevyjádřeno	65 7 1 1	97 13 2 0

7. TABULKY ROZLOŽENÍ ODPOVĚDÍ ŽÁKŮ NA OTÁZKU 3 Z HLEDISKA ZAPOJENÍ NIŽŠÍHO A VYŠŠÍHO GYMNÁZIA (NG = nižší gymnázium; VG = vyšší gymnázium)

- a) získání nových poznatků a vědomostí
 b) uvědomění si svých kořenů, tradic
 c) možnost naučit se kriticky pracovat s různými prameny, interpretovat je (publikace, filmové či zvukové nahrávky, příběh pamětníka atd.)
 d) možnost spolupracovat ve skupině s ostatními
 e) možnost prezentovat získané informace atd.
 f) získání zájmu o historii

vyšší gymnázium					
položka	známka 1	známka 2	známka 3	známka 4	známka 5
a)	55	32	19	1	0
b)	12	19	33	25	16
c)	39	44	18	6	1
d)	40	37	15	12	6
e)	38	43	20	4	0
f)	35	30	16	14	9

nižší gymnázium					
položka	známka 1	známka 2	známka 3	známka 4	známka 5
a)	33	23	10	4	2
b)	6	21	16	15	9
c)	13	27	19	4	3
d)	47	16	6	1	2
e)	26	26	13	4	2
f)	23	17	20	4	5

**8. TABULKA ROZLOŽENÍ ODPOVĚDÍ ŽÁKŮ NA OTÁZKY 1, 2 A 4 - 6
Z HLEDISKA ZAPOJENÍ CELÉ TŘÍDY, SEMINARISTŮ A ZÁJEMCŮ (CT =
celá třída; SZ = seminaristé a zájemci)**

otázka	odpověď	počet odpovědí (CT)	počet odpovědí (SZ)
Otázka č. 1.: Při vymýšlení projektu (téma, struktura,...) vyšel podnět:	a) od studentů	1	4
	b) od učitele	82	39
	c) od učitele a studentů	39	11
	d) jiné: _____	8	2
Otázka č. 2.: Bavila Tě práce na realizaci projektu?	ANO	108	51
	NE	16	2
	Ano i ne	4	3
	Nevyjádřeno	2	0
Otázka č. 4.: Myslíš si, že získané poznatky, vědomosti, dovednosti a schopnosti v budoucnu využiješ?	ANO	81	43
	NE	38	12
	Ano i ne	10	1
	Nevyjádřeno	1	0
Otázka 5.: Pokud byl konečný projekt prezentován, před jakým publikem byl prezentován?	a) v rámci třídy	83	10
	b) v rámci školy	23	12
	c) před veřejností	21	33
	d) jiné: ____	3	1
Otázka 6.: Chtěl/a by ses ještě někdy na tvorbě projektu podílet?	ANO	114	48
	NE	14	6
	Ano i ne	1	2
	Nevyjádřeno	1	0

9. TABULKY ROZLOŽENÍ ODPOVĚDÍ ŽÁKŮ NA OTÁZKU 3 Z HLEDISKA ZAPOJENÍ CELÉ TŘÍDY, SEMINARISTŮ A ZÁJEMCŮ (CT = celá třída; SZ = seminaristé a zájemci)

- a) získání nových poznatků a vědomostí
 b) uvědomění si svých kořenů, tradic
 c) možnost naučit se kriticky pracovat s různými prameny, interpretovat je (publikace, filmové či zvukové nahrávky, příběh pamětníka atd.)
 d) možnost spolupracovat ve skupině s ostatními
 e) možnost prezentovat získané informace atd.
 f) získání zájmu o historii

celá třída					
položka	známka 1	známka 2	známka 3	známka 4	známka 5
a)	60	38	22	5	2
b)	11	27	36	29	8
c)	28	54	28	7	4
d)	67	31	15	7	7
e)	46	46	23	7	2
f)	41	29	30	12	10

seminaristé a zájemci					
položka	známka 1	známka 2	známka 3	známka 4	známka 5
a)	28	17	7	0	0
b)	7	13	13	11	8
c)	28	17	9	3	0
d)	20	22	6	6	1
e)	18	23	10	1	0
f)	17	18	6	6	2

**10. TABULKA ROZLOŽENÍ ODPOVĚDÍ ŽÁKŮ NA OTÁZKY 1, 2 A 4 - 6
Z HLEDISKA DÉLKY REALIZACE PROJEKTU (KP = krátkodobý projekt;
SP = střednědobý projekt, MDP = mimořádně dlouhodobý projekt)**

otázka	odpověď	počet odpovědí (KP)	počet odpovědí (SP)	počet odpovědí (MDP)
Otázka č. 1.: Při vymýšlení projektu (téma, struktura,...) vyšel podnět:	a) od studentů	1	1	3
	b) od učitele	65	15	41
	c) od učitele a studentů	39	2	9
	d) jiné: _____	4	1	5
Otázka č. 2.: Bavila Tě práce na realizaci projektu?	ANO	94	17	48
	NE	10	2	6
	Ano i ne	3	0	4
	Nevyjádřeno	2	0	0
Otázka č. 4.: Myslíš si, že získané poznatky, vědomosti, dovednosti a schopnosti v budoucnu využiješ?	ANO	66	14	44
	NE	32	5	13
	Ano i ne	10	0	1
	Nevyjádřeno	1	0	0
Otázka 5.: Pokud byl konečný projekt prezentován, před jakým publikem byl prezentován?	a) v rámci třídy	83	1	9
	b) v rámci školy	23	10	2
	c) před veřejností	0	8	46
	d) jiné: ____	3	0	1
Otázka 6.: Chtěl/a by ses ještě někdy na tvorbě projektu podílet?	ANO	98	17	47
	NE	9	2	9
	Ano i ne	1	0	2
	Nevyjádřeno	1	0	0

**11. TABULKY ROZLOŽENÍ ODPOVĚDÍ ŽÁKŮ NA OTÁZKU 3
Z HLEDISKA DÉLKY REALIZACE PROJEKTU (KP = krátkodobý projekt;
SP = střednědobý projekt, MDP = mimořádně dlouhodobý projekt)**

- a) získání nových poznatků a vědomostí
 b) uvědomění si svých kořenů, tradic
 c) možnost naučit se kriticky pracovat s různými prameny, interpretovat je (publikace, filmové či zvukové nahrávky, příběh pamětníka atd.)
 d) možnost spolupracovat ve skupině s ostatními
 e) možnost prezentovat získané informace atd.
 f) získání zájmu o historii

krátkodobý projekt					
položka	známka 1	známka 2	známka 3	známka 4	známka 5
a)	50	33	17	5	2
b)	11	27	27	24	11
c)	20	44	26	6	4
d)	64	25	7	4	6
e)	40	37	19	6	2
f)	39	25	23	8	7

střednědobý projekt					
položka	známka 1	známka 2	známka 3	známka 4	známka 5
a)	7	7	4	0	0
b)	4	4	3	4	3
c)	10	6	1	1	0
d)	9	9	1	0	0
e)	11	5	3	0	0
f)	7	4	1	4	2

mimořádně dlouhodobý projekt

položka	známka 1	známka 2	známka 3	známka 4	známka 5
a)	31	15	8	0	0
b)	3	9	19	12	11
c)	22	21	10	3	0
d)	14	19	13	9	2
e)	13	27	11	2	0
f)	12	18	12	6	5