

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Projektová výuka v literární výchově na 1. stupni ZŠ
Project Teaching in Literary Education in Primary Education

Anna Fišerová

Vedoucí práce:	PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
Studijní program:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Projektová výuka v literární výchově na 1. stupni ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. 4. 2025

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem, kteří mě na cestě tvorby této diplomové práce podporovali a umožnili její realizaci.

Především děkuji vedoucí mé diplomové práce, paní PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za její odborné vedení, trpělivost, cenné rady a vstřícnost během celého procesu psaní i výzkumu.

Dále děkuji své rodině za neustálou podporu, porozumění, motivaci a korekturu, bez které bych tuto práci těžko dokončila.

Velké díky patří paní učitelce a žákům třídy, ve které jsem mohla realizovat projekt *Noviny o Národním divadle*. Paní učitelka mi byla velkou oporou při plánování, realizaci i reflexi projektu. Z této spolupráce si odnáším obrovskou inspiraci. Nadšení, tvořivost a spolupráce žáků byl stěžejní článek v realizaci projektu.

Děkuji také všem respondentkám, které ochotně vyplnily dotazník a podělily se o své cenné zkušenosti s projektovou výukou.

V neposlední řadě vyjadřuji poděkování oddělení pro školy Národního divadla, které podpořilo realizaci projektu a umožnilo jeho smysluplné propojení s reálným kulturním prostředím. Díky této pomoci jsem mohla celý projekt posunout o úroveň výše.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na možnosti využití projektové výuky v literární výchově na 1. stupni základní školy. V teoretické části je definován pojem projektová výuka, její fáze, typologie a souvislosti s rámcovým vzdělávacím programem. Dále jsou popsány výhody a úskalí této metody a zdůrazněna role jednotlivých aktérů, zejména učitele a žáka. Empirická část je rozdělena do dvou částí. První část má charakter kvalitativního akčního výzkumu a představuje návrh, realizaci a reflexi vlastního vzdělávacího projektu s názvem *Noviny o Národním divadle*, který byl realizován ve 5. ročníku základní školy. Projekt probíhal v blocích a využíval principů kooperativní výuky, integrovaného tematického učení a formativního hodnocení. Cílem bylo nejen prohloubit znalosti žáků o významné kulturní instituci, ale zároveň rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost, komunikační a kooperativní dovednosti. Druhá část se věnuje dotazníkovému šetření mezi učiteli 1. stupně, které mapovalo jejich zkušenosti s projektovou výukou. Výsledky ukazují, že projektová výuka přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti, spolupráce a kritického myšlení žáků, přesto je její využití v literární výchově stále spíše výjimečné. Práce dokládá, že s důkladnou přípravou a vhodnou podporou může být projektová výuka v této oblasti efektivní a inspirativní metodou.

KLÍČOVÁ SLOVA

Projektová výuka, akční výzkum, dotazníkové šetření, 1. stupeň ZŠ, Národní divadlo, literární výchova

ABSTRACT

The thesis focuses on the possibilities of using project-based learning in literary education at the first stage of primary school. The theoretical part defines the concept of project-based learning, its phases, typology, and its connection with the framework educational programme. Furthermore, the advantages and pitfalls of this method are described and the roles of individual actors, especially the teacher and the pupil, are highlighted. The empirical part is divided into two parts. The first part has the character of qualitative action research. It presents the design, implementation and reflection of the educational project called Newspaper about the National Theatre, which was implemented in the fifth year of primary school. The project was conducted in blocks and used the principles of cooperative learning, integrated thematic learning and formative assessment. The aim was not only to deepen the pupils' knowledge of an important cultural institution but also to develop their literacy, communication, and cooperative skills. The second part is devoted to a questionnaire survey among first-grade teachers, which mapped their experiences with project-based learning. The results show that project-based learning contributes to the development of students' literacy, cooperation, and critical thinking, yet its use in literature education is still rare. This paper demonstrates that with thorough preparation and appropriate support, project-based learning can be an effective and inspiring method in this area.

KEYWORDS

Project-based learning, action research, questionnaire survey, 1st grade primary school, National Theatre, literary education

Obsah

Úvod a cíl práce.....	8
Teoretická část.....	10
1. Vymezení pojmu projekt	10
1.1 Definice	10
1.2 Druhy projektů.....	11
1.3 Fáze projektové výuky.....	15
1.3.1 Přípravná fáze	15
1.3.2 Fáze přímé práce s projektem.....	16
2. Projektová výuka vs. tematická výuka	25
2.1 Projektová výuka	25
2.2 Tematická výuka.....	26
2.3 Porovnání.....	26
3. Činitelé projektové výuky	28
3.1 Učitel	28
3.2 Žák.....	28
3.3 Rodiče.....	29
4. Přednosti a úskalí projektové výuky.....	30
4.1 Přednosti projektové výuky	30
4.2 Úskalí.....	32
5. Projektová výuka v literární výchově.....	34
6. Kooperativní výuka	35
7. Projektová výuka v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)	37
7.1 RVP a ŠVP	37

7.2	Cíle v základním vzdělávání dle RVP ZV	37
7.3	Klíčové kompetence a základní gramotnosti dle RVP ZV	38
7.4	Projektové vyučování v RVP ZV	39
Empirická část I. - Projekt		40
1.	Cíl výzkumu I	40
2.	Design výzkumu I	40
3.	Výzkumné otázky	40
4.	Plánování projektu	41
4.1	Hlavní záměr projektu	41
4.2	Výstup projektu	41
4.3	Charakteristika projektu	41
4.4	Předpokládané výukové cíle projektu	42
5.	Fáze projektu	43
5.1	Zdroj projektové myšlenky	43
5.1.1	Plánování projektu	43
5.1.2	Popis jednotlivých sekcí novin	44
5.2	Realizace projektu	55
5.2.1	Charakteristika třídy	55
5.2.2	Rozfázování projektu do dnů	55
5.3	Reflexe projektu	58
5.3.1	Reflexe plánování praktické části	58
5.3.2	Reflexe výletu do Národního divadla	60
5.3.3	Reflexe realizace projektu ve třídě	61
5.3.4	Závěrečná reflexe žáků	66
5.3.5	Reflexe jednotlivých sekcí novin	67

6. Závěrečná reflexe třídní učitelky	71
7. Má závěrečná reflexe	74
Empirická část II. – dotazníkové šetření	76
1. Cíl výzkumu II.....	76
2. Výzkumné otázky	76
3. Metodika výzkumu II	77
3.1 Výzkumná metoda a její charakteristika	77
3.2 Prostředí sběru dat	77
3.3 Návratnost dotazníků	77
3.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření	78
3.4.1 Otázky 1, 2.....	79
3.4.2 Sám/sama jsem realizoval/a projektovou výuku v praxi	81
3.4.3 Zažil/a projektovou výuku, ale nerealizoval/a ve své praxi/nemá zkušenost s projektovou výukou	107
3.4.4 Obecné otázky	109
4. Vyhodnocení výzkumných otázek a cíle projektu.....	112
Závěr.....	114
Seznam použitých informačních zdrojů	115
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	118
Seznam příloh	119

Úvod a cíl práce

Současné pojetí českého školství, zejména na 1. stupni základních škol, prochází postupnou proměnou. Od tradičního modelu výuky se stále více klade důraz na podporu aktivního učení, rozvoj klíčových kompetencí a individualizaci vzdělávání. Cílem vzdělávání je nejen osvojování vědomostí, ale především rozvoj dovedností, které žákům umožní smysluplně uplatňovat poznatky v reálném životě, spolupracovat, kriticky přemýšlet, tvořit a reflektovat vlastní proces učení.

V tomto kontextu se jako velmi přínosná ukazuje projektová výuka, která žákům nabízí příležitost učit se prostřednictvím konkrétních činností, řešení problémů, spolupráce a prožitku. Tato metoda je v souladu i s cíli rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (RVP ZV) a umožňuje pedagogům efektivně propojovat učivo napříč vzdělávacími oblastmi, což podporuje učení v souvislostech.

Přestože je projektová výuka více využívána v přírodovědných nebo technicky zaměřených oblastech, její potenciál v oblasti literární výchovy zůstává mnohdy nevyužit. Literární výchova přitom nabízí ideální prostřední pro rozvoj čtenářské gramotnosti, kritického myšlení a tvořivosti, které lze prostřednictvím projektové výuky dále prohloubit.

Diplomová práce si klade za cíl prozkoumat využití projektové výuky vybranými učiteli 1. stupně základní školy ve své pedagogické praxi a představit přípravu, realizaci a reflexi projektové výuky na vlastním návrhu. Jako téma jsem zvolila Národní divadlo v 5. ročníku základní školy.

Teoretická část se zaměřuje na definování pojmu projektová výuka, popsání jejich fází a hlavních činitelů, porovnání s tematickou výukou, výhody a limity v praxi a stručná charakteristika kooperativní výuky.

Empirická část práce je rozdělena do dvou oblastí. První z nich představuje autorský návrh projektové výuky, její realizaci a vyhodnocení z pohledu začínající učitelky. Projekt s názvem Noviny o Národním divadle byl realizován v 5. ročníku ZŠ a jeho cílem bylo nejen prohloubit znalosti žáků o významné kulturní instituci, ale také rozvíjet jejich kompetenční a čtenářské dovednosti. Druhá oblast zkoumá přístup vybraných učitelů 1. stupně ZŠ k projektové výuce prostřednictvím dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření se zaměřuje

mimo jiné na to, jak často a k jakým tématům vybraní učitelé projektovou výuku využívají, co se jim ve vlastní praxi osvědčilo, s jakými obtížemi se potýkali a jakou podporu by uvítali.

Teoretická část

1. Vymezení pojmu projekt

Na začátku své diplomové práce vnímám jako důležité definovat pojem projekt. Pochopení pojmu projekt je důležitou součástí zavádění projektové výuky v praxi. Myslím si, že v dnešní době mnohdy pedagogové definují výstupy své práce jako projekty, i když nejsou v souladu s definicí projektové výuky.

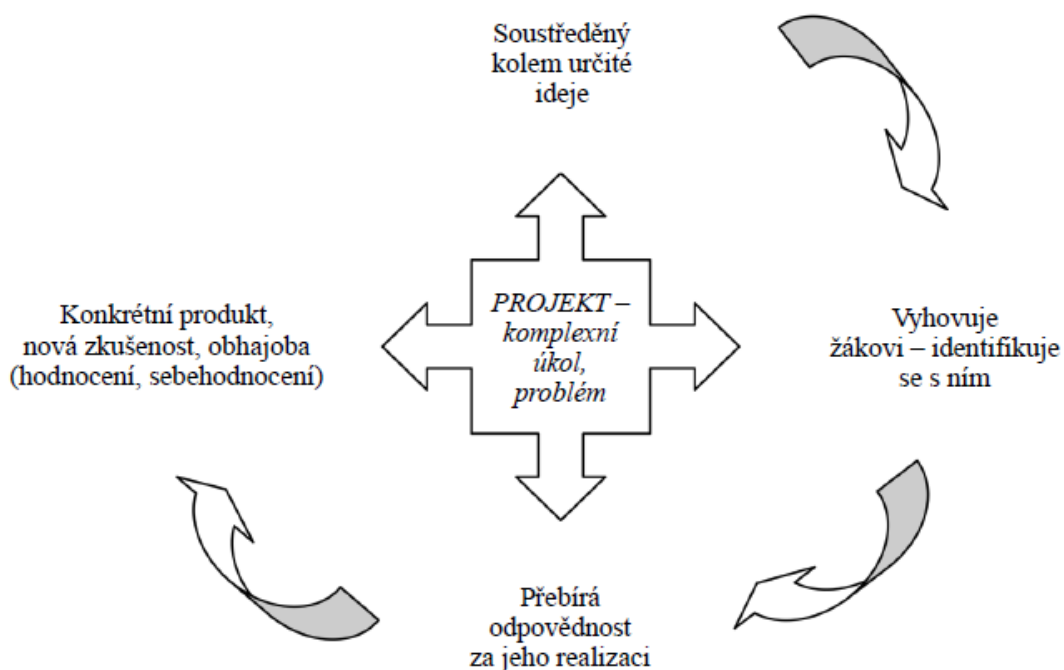
1.1 Definice

V odborné literatuře narazíme na mnoho autorů, kteří se snaží definovat pojem projekt. Přes řadu rozdílů ve formulacích, můžeme najít mezi definicemi určité společné charakteristiky.

Projekt může být chápán jako „komplexní praktická úloha (problém, téma) spojená se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“ (Maňák, 2003, s. 168)

Kratochvílová vychází z definice Maňáka a přikládá i grafické znázornění problému, obrázek 1. Projekt definuje: „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 vychází z nově získané zkušenosti.“ (Kratochvílová, 2016, s. 36)

Obrázek 1



1.2 Druhy projektů

První dělení projektů udělal na počátku 20. století W. Kilpatrick. W. Kilpatrick stál u zrodu rozvoje projektové výuky a rozdělil projektovou výuku na základě účelu na čtyři skupiny:

- Projekt, který má za účel z myšlenky vytvořit skutečnost (např. stavba člunu).
- Projekt založený na prožitku z estetické zkušenosti (např. výtvarná tvorba).
- Projekt s cílem rozřešit určitý problém (např. proč je nebo není rosa).
- Projekt založený na získání určité dovednosti (např. naučit se násobilku) (Žanta, 1934; Valenta, 1993; Kratochvílová, 2016).

J. F. Hosic rozděluje projekty obdobným způsobem na:

- konstruktivní,
- problémový,
- drilový,
- hodnotící (Valenta, 1993).

U nás se ucelenému rozdělení projektů věnoval Josef Valenta. Toto rozdělení doplňuje Jana Kratochvílová (2016), která vyzdvihuje důležitost uvědomění si, proč/ za jakým účelem daný projekt žáci realizují.

V publikaci *Teorie a praxe projektové výuky* (2016) využívá kombinace Kilpatricova a Hosicova dělení.

Dělení dle Kratochvílové (2016) je v dnešní době nejaktuálnější, a proto ho zde podrobněji představím s doplněním o pohledy dalších autorů na rozdělení projektů.

Hlediska třídění

Dle navrhovatele projektu:

- spontánní žákovské,
- uměle připravené,
- kombinace.

Tuto charakteristiku využívá i J. Coufalová (2006).

Dle účelu projektu:

- problémové,
- konstruktivní,
- hodnotící – dle Valenty (1993) i Kratochvílové (2016) se zaměřuje na porovnání a zkoumání
- směřující k estetické zkušenosti,
- směřující k získání dovedností (i sociálních).

Toto hledisko vnímám jako jedno z nejdůležitějších. Určení účelu je zásadní pro celý průběh projektu. Pedagog musí ke každému účelu přistupovat odlišně, aby mohl být naplněn cíl projektu.

Dle informačním zdroji projektu:

- volný – informační zdroje si žák obstarává sám,
- vázaný – informační zdroje připravuje učitel,
- kombinace. (Kratochvílová, 2016).

Dle délky:

- krátkodobý (maximálně 1 den),
- střednědobý (maximálně 1 týden),
- dlouhodobý (více jak 1 týden, méně než 1 měsíc),
- mimořádně dlouhodobý (více jak 1 měsíc).

Kratochvílová (2016) uvádí že například v Anglii se délka projektu nehodnotí podle času, ale podle počtu slov.

Stejné dělení jako Kratochvílová uvádí i Maňák (2003). I když pojmenování kategorií je shodné, Maňák představuje krátkodobý projekt jako dvou až několika hodinový, střednědobý je realizován v průběhu jednoho až dvou týdnů, dlouhodobý přirovnává k projektovému týdnu a mimořádně dlouhodobý je definován stejně.

Dále se o dělení dle délky zmiňuje J. Coufalová, která rozděluje projekty na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. (2006) J. Valenta (1993) používá rozdělení na projekty krátké a dlouhé, které blíže časově nespecifikuje.

Dle prostředí:

- školní – realizace v instituci pro vzdělávání (Valenta, 1993; Kratochvílová, 2016),
- domácí – realizace doma ve volném času žáka (Valenta, 1993; Kratochvílová, 2016),
- kombinace,
- mimoškolní.

J. Coufalová (2006) domácí projekt vnímá spíše jako návaznou část na projekt školní. Klade důraz na realizování projektů mimo prostor školy, jako například v muzeu či úřadu.

V minulosti se dávala větší váha domácím projektům. V dnešní době si však myslím, že učitelé více využívají projektů školních nebo kombinace školního a domácího.

Dle počtu zúčastněných:

- individuální,
- společné (skupinové, třídní, ročníkové – mezitřídní, meziročníkové, celoškolní).

J. Coufalová (2006) rozděluje projekty dle počtu zúčastněných podobně. Odkazuje však na možnosti dnešní doby, kdy žáci mohou realizovat dané projekty společně s žáky z jiných měst nebo zemí.

Žanta (1934) rozděluje projekty dle počtu účastníků na:

- projekty pro jednotlivce,
- skupiny v rámci třídy,
- třídu jako celek,
- celou školu.

Dle způsobu organizace:

- jednopředmětové,
- víceředmětové,
 - v rámci příbuzných předmětů v jedné vzdělávací oblasti (např. výtvarná výchova, hudební výchova),
 - v rámci blízkých předmětů z různých vzdělávacích oblastí (např. český jazyk, dějepis),
 - nadředmětové.

Coufalová (2006) nahlíží na dělení dle organizace trochu odlišným způsobem. Při dělení bere ohled na nutnost změny rozvrhu při realizaci projektu a projekty dělí na:

- projekt nevyžaduje nutnost změny-integrace do daného předmětu/ předmětů,
- vyčlenění části hodin v týdnu pro realizaci projektů – projektové dny,
- začlenění všech výukových předmětů do projektu – zrušení klasického rozvrhu.

V zahraniční literatuře se rozdělení projektů věnuje britská autorka Jane Henryová (1994), která je rozděluje na:

- strukturovaný – učitel vybere téma, postup pro získání informací a jejich zpracování),
- Nestrukturovaný – téma vybírá student, sám volí také postup získání, analyzování a zpracování dat, je plně odpovědný za celý proces projektu).

I když autorka v publikaci zmiňuje, že z historického hlediska „správný“ projekt je pouze nestrukturovaný, v realitě se dle mého názoru projektová výuka využívá spíše ve strukturované verzi.

Dále v odborné literatuře autoři dělí projekty na malé a velké. (Valenta, 1993; Coufalová, 2006; Kratochvílová, 2016)

Dle mého názoru je důležité zvolit takový typ projektu, který je vhodný pro daný účel a danou skupinu/třídu žáků a na který jsou pedagog i žáci připraveni.

1.3 Fáze projektové výuky

Projektová výuka je velice komplexní metoda vyžadující připravenost žáků pro úspěšnou realizaci. Fáze individuálního projektu a skupinového projektu jsou velmi podobné a jelikož výzkumná část diplomové práce se věnuje skupinovému projektu v rámci třídy, zaměřím se v této části právě na fáze skupinového projektu.

Kratochvílová (2016) rozděluje fáze projektu do dvou skupin:

- přípravná fáze
- fáze přímé práce s projektem.

Toto rozdělení mi přijde jako vhodně zvolené, protože připravenost žáků vnímám jako klíčový faktor pro úspěšnou realizaci projektové výuky.

1.3.1 Přípravná fáze

V přípravné fázi se učitel zaměřuje na přípravu žáků k realizaci projektové výuky. Jedná se především o rozvoj klíčových kompetencí (viz kapitola 7.3 Klíčové kompetence a základní gramotnosti dle RVP ZV). Tyto kompetence lze rozvíjet například pomocí didaktických her ve výuce, párového vyučování, prací v menších skupinách s prodlužováním času skupinové

práce, řešení problémových úkolů, učení v blocích, mezipředmětové integrace, integrované tematické výuky atd. (Kratochvílová, 2016)

V publikaci *Cesta za žákovskými projekty* se uvádí fakt, že projektová výuka vyžaduje od žáků jiné dovednosti než běžná forma výuky, a to: „Angažovanost, osobní zodpovědnost, ochota a dovednost řešit problémy, nacházet a zpracovávat informace, týmově spolupracovat, přijímat nové role, diskutovat, navrhopvat a prezentovat řešení.“ (Kašová, 2013, s. 31). Všechny tyto dovednosti je nutné předem u žáků rozvíjet, protože samotná projektová výuka je pro ně i učitele náročná. Důležité je také rozvíjet schopnost reflektovat a hodnotit vlastní práci i práci ostatních.

Neméně důležitá je příprava pedagoga. Nejdůležitější je změna pohledu na pojetí „tradiční“ výuky. Učitel musí na dané téma pohlížet v mezioborových souvislostech. Zároveň však musí myslet na dodržení stanoveného cíle projektu. Pro projektovou výuku je nezbytné, aby pedagog rozvíjel své organizační, technické, metodické a flexibilní dovednosti. Zároveň se mění i role pedagoga, kdy přijímá roli poradce/ koordinátora/ průvodce. (Kašová, 2013)

1.3.2 Fáze přímé práce s projektem

Kratochvílová (2016) na tuto fázi nahlíží ze dvou úhlů pohledu: postupu zavádění projektové výuky a jednotlivých kroků při realizaci projektové výuky. Doporučuje začít od jednodušších projektů, kdy žákům dáváme více podpory do té doby, než jsou žáci připraveni na individuální projekty, domácí projekty či projekty, kdy si informace a podklady musí najít sami.

Kratochvílová (2016) rozlišuje čtyři fáze projektu:

- Plánování projektu
- Realizace projektu
- Prezentace výstupů projektu
- Hodnocení a reflexe projektu.

Shodné dělení uvádí i další autoři (Coufalová, 2013; Valenta, 1993; Dömischová, 2010)

Někteří autoři popisují „nultou“ fázi projektu jako zrod projektové myšlenky. (Dömischová, 2010) J. Valenta (1993) uvádí jako první fázi uvědomění si záměru celého projektu

(žákem/učitelem). O záměru se zmiňuje i Kašová (2013), která upozorňuje na důležitost stanovení záměru a cílů daného projektu a doporučuje nalézt odpovědi na tyto otázky:

- „Proč chceme realizovat právě toto téma a proč zrovna formou projektové výuky?
- Budou čas a energie věnované na přípravu projektu adekvátní očekávaným cílům?“

(Kašová, 2013, s. 24)

Myslím si, že právě zodpovězení těchto otázek napomůže učiteli ujasnit si, zda je projektová výuka efektivní metodou pro danou problematiku.

1.3.2.1 Plánování projektu:

Přípravu projektu vnímám jako stěžejní body v projektové výuce.

Dle Valenty (1993) je důležité si na začátku stanovit cíl a způsob provedení projektu (metody, prostředky)

Dömischová uvádí dva postupy plánování. První začíná od stanovení výsledného produktu a následného vytyčení cílů. Druhý způsob se nejdříve zaměřuje na cíle projektu a na základě těchto cílů se stanoví výsledný produkt. Právě první postup se v praxi vyskytuje častěji. (2010) Dle mého názoru oba způsoby jsou nosné, ale souhlasím s Dömischovou, že možná jednodušší je pro pedagogy nejprve vymyslet, co projektem vznikne, a až poté stanovovat cíle daného projektu. Otázkou je, zda právě cíle projektu nejsou více důležité nežli samotný výsledný produkt.

V publikaci *Cesta za žákovskými projekty* Kašová (2013) uvádí metodiku přípravy projektu založenou na 5 krocích.

Metodika přípravy projektu dle Kašové (2013, s. 24-6)

a) Výběr tématu: Na co se zaměřujeme? Kde hledáme inspiraci? V čem se musíme orientovat?

- Je důležité být sám přesvědčen o důležitosti tématu pro žáky v daném období, jak žáky pro dané téma nadchnout a určit, jaká metoda bude pro dané téma nejvhodnější.
- Inspirace je všude kolem nás, aktuální události, tradice, literární příběhy, přírodní témata, ...

- Je žádoucí mít přehled o možnostech mezipředmětového propojení, rozvoji klíčových kompetencí, o možnostech spolupráce s odborníky, exkurze, s kolegy. Je důležité vědět, jaké jsou organizační možnosti – výuka v blocích, jít ven, materiální vybavenost, ...
- Během této fáze si stanovíme, jaký typ projektu chceme/ je nejvhodnější vzhledem k tématu realizovat.

b) Mapování: Na co se zaměřujeme? Stanovení otázek

V této fázi definujeme různé otázky, které by k tématu mohly vyvstat, chceme, aby byly položeny nebo jen s tématem projektu souvisí. Otázky se zaměřují na samotné téma, ale zároveň můžeme stanovit otázky zaměřené na organizaci nebo způsob získávání zdrojů. Kašová přikládá váhu otevřeným otázkám, které podněcují zvědavost žáků.

Otázky napomáhají smysluplnosti projektu, ale zároveň dávají žákům určitou volnost, kdy učitel má možnost jen koordinovat práci směřující k hledání odpovědí.

Kašová doporučuje pro zmapování otázek metodu brainstormingu.

c) Trídění otázek. Na co si musíme dát pozor?

V této fázi se zamýšlíme nad důležitostí připravených otázek pro daný projekt, případně doplňujeme chybějící otázky. Při dělení otázek jsou důležitá tato kritéria:

- Je otázka důležitá pro realizaci projektu?
- Souvisí s výsledným produktem?
- Jakou časovou dotaci k zodpovězení bude žák potřebovat?
- Je k dispozici dostatek vhodných informačních zdrojů?
- Jsou otázky jasné, srozumitelné a přiměřené vzhledem k věku a zkušenosti žáků?

d) Metodika: Jak bude naše výuka vypadat? Co žáci budou dělat a proč?

V této fázi učitel musí rozplánovat, jak celý projekt bude probíhat. Měl by při tom myslet na provázanost tématu s cílem a zvolenou metodou, aby jednotlivé aktivity směřovali k vytvoření výsledného produktu.

Kašová pokládá kontrolní otázky:

- „Jakým způsobem a kde budou žáci hledat odpovědi?
- Jaké kompetence přitom mají uplatňovat, v čem se mají zdokonalit?

- Které metody použijeme?
- Jaká pravidla je potřeba stanovit?
- Jak si budou práci organizovat?
- Jaké informační materiály či zdroje jim k tomu připravíme?
- Jaká kritéria hodnocení stanovíme pro skupinovou práci?“

Kontrolní otázky považuje Kašová jako důležitou součást přípravy projektu, protože pomáhají učitelé nezapomenout na nějakou důležitou složku projektu.

e) Scénář projektu:

Jedná se o časovou posloupnost aktivit s časovou dotací a organizačními pokyny. Je vhodné si ke každé aktivitě naplánovat i pomůcky a potřebné materiály. Kašová považuje za důležité vyčlenit dostatek času na reflektování celého projektu.

Další autoři (Coufalová, 2006; Dömischová, 2010) plánování projektu zakládají převážně na utvoření představy o projektu na základě typologie projektů.

Dvořáková upozorňuje na důležitost přesného formulování cílů projektu. Zároveň poukazuje na důležitost návaznosti projektů, která napomáhá v rozvoji žáků. (Dvořáková, 2009)

Kratochvílová (2016) volí tento postup (obrázek 2):

Obrázek 2



1.3.2.2 Realizace projektu

Realizace probíhá podle předem vytvořeného plánu. „Žáci sbírají vhodné materiály, třídí je, zpracovávají, analyzují, kompletují.“ (Kratochvílová, 2016, s. 42)

Cílem této fáze je vytvoření výsledného produktu projektové výuky. (Dömischová, 2010)

Coufalová také zmiňuje důležitost rozdělení rolí ve skupině. (2006)

1.3.2.3 Prezentace výsledného produktu:

V této fázi žáci prezentují své výsledné produkty. Je dobré si předem určit, jak žáci budou produkt prezentovat, aby se na prezentaci mohli připravit.

Kratochvílová (2016) zmiňuje některé možnosti prezentace: výstavka, videozáznam, kniha, časopis, model, jarmark, koncert, beseda, internetové stránky, přednáška atd. Dále uvádí různé formy (písemnou, ústní). Prezentace výstupů mohou být různých úrovní (pro rodiče, ve třídě, mimo vlastní třídu, pro veřejnost nebo pro jiné instituce). Prezentace výstupů projektu rodičům může mít přidanou hodnotu. Žáci mohou nabýt větší motivace a zároveň rodiče zasvětime do práce, kterou s žáky realizujeme. Rodiče tak mají možnost nahlédnout do projektové výuky a vidět přínosy ve vzdělávacím procesu jejich dětí.

1.3.2.4 Hodnocení a reflexe projektu

Hodnocení a samotná reflexe je stěžejní část celé projektové výuky. V hodnocení je důležité se nezaměřit pouze na výsledný produkt, ale vést žáky k zamyšlení se a zhodnocení celého procesu. (Dömischová, 2010) Je důležité maximálně zapojit do hodnocení samotného žáka, neboť právě on byl tím klíčovým aktérem celého procesu. (Kratochvílová, 2016; Dvořáková, 2009). Samotné hodnocení by se dle Kratochvílové (2016) mělo opírat o stanovená kritéria. Hodnocení dle Dvořákové (2009, s. 19) „není soustředěno pouze na nově osvojené dovednosti a klíčové kompetence, ale reflektuje i postoje a sociální dovednosti.“

Autoři hodnocení vnímají spíše jako slovní/písemnou formu, která popisuje průběh realizace a postoj žáka k realizovanému projektu (co si z projektu odnáší, na co si dá příště pozor, co se mu osvědčilo, ...).

Coufalová však kromě tohoto způsobu zmiňuje i způsob známkového ohodnocení. To se dle jejího názoru dá využít ve chvíli, kdy produktem je písemný nebo obrazový výstup. (2013)

Dle mého názoru je možné, pokud je to nutné, projekt známkovat, ale zásadní je, aby žáci předem věděli kritéria, která se budou hodnotit (části projektu, spisovnost, čitelnost, ...). Sama se však ke známkování nepřikláním. Jako efektivnější vnímám formativní formu hodnocení. Zvláště pokud je projekt rozdělen do několika dnů, je důležité hodnotit projekt na konci každého projektového dne.

Coufalová (2013) se na hodnocení kouká také z pohledu učitele. Pomocí otázek učitel reflektuje: připravenost projektu, vhodnost vybraného tématu, míru naplnění cílů projektu, připravenost žáků i učitele na projektovou výuku, schopnost učitele pozorovat žáky při realizaci i efektivitu zvoleného hodnocení. Právě reflektování ze strany učitele je velkým přínosem pro další realizaci projektů. Pokud učitel efektivně reflektuje připravený projekt, má možnost vychytat nedostatky v dalším projektu. Žádná realizovaná projektová výuka není špatná. I když se projekt nevydaří podle představ učitele či žáků, stále si i z negativní zkušenosti oba činitelé mohou odnést ponaučení do příštích projektů. To vnímám jako nesmírně přínosné, protože sama se vždy nejvíce naučím z dělání chyb, které mě rozvíjí dále v daném tématu. Zároveň žáci i učitel mají možnost zažít určitý neúspěch a získají tak prostor pro zocelení a přípravu se na následující práci, kde tuto zkušenost budou moci využít.

Jelikož právě hodnocení a reflexi projektové výuky příkládám velkou váhu, níže se této problematice budu věnovat víc.

Způsobů, jak reflektovat projektovou výuku je několik. Kašová (2009) uvádí využití připravených hodnotících otázek (tabulka 1, formou dotazníku či hodnotícího archu. (obrázek 3)

Tabulka 1 – Hodnocení, sebehodnocení (Kašová, 2009, 75)

Cíl	Sebehodnocení	Hodnocení
Čeho jsi měl(a) dosáhnout? Žák:	Splnil(a) jsi tento cíl? Co je důkazem splnění cíle?	Jak tvou práci hodnotí spolužáci, učitel?
... znázorní a objasní, co je ekosystém lesa a jak funguje.		
... vysvětlí význam lesa v souvislosti s jeho ekosystémem.		
... uvede příklady možného ohrožení lesa a způsobů jeho ochrany.		
... spolupracuje, plní své úkoly, pomáhá ostatním, dodržuje pravidla.		
... přečte odborný text, vysvětlí jeho pochopení, použije získané poznatky.		
... zpracuje získané poznatky, nabídne je ostatním (veřejnosti).		
... vyjádří své vlastní rozhodnutí, svůj postoj k ochraně lesa.		

Obrázek 3

Příloha 2: Mé očekávání od projektu k mediální výchově

Název projektu:

Očekávání	Obavy

Reflexe

Očekávání (obavy), která se mi splnila:

Očekávání (obavy), která se nenaplnila:

Můj dnešní úspěch:

Problém, který jsem musel(a) překonat:

Nový poznatek nebo zkušenost:

Kdybych měl(a) dnešní den popsat jedním slovem, bylo by to:

Pokud se zaměříme přímo na formativní hodnocení, u nás se této problematice věnují Karel Starý, Veronika Laufková a kol. v knize *Formativní hodnocení ve výuce*. (2016) Starý definuje formativní hodnocení jako „hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Žák ví, kde se právě nachází a co má dělat, aby se něčemu novému přiučil.“ (Starý, 2016, s. 12) Inspirativní techniky pro hodnocení a reflektování projektové výuky jsou:

- **Vrstevnické hodnocení:**
 - Uznání a otázka: Ostatní ocení prezentujícího žáka/skupinu žáků na základě jejich prezentování daného produktu. (Oceňuji, že jsi mluvil výstižně a srozumitelně shrnul výsledek vaší práce). V druhém kole žáci napíší nějakou otázku, která se vztahuje buďto k tématu, nebo ke způsobu prezentování. Techniku je možné realizovat také v písemné formě.
 - Dvě hvězdičky a přání: Další forma ocenění a poukázání na možný prostor pro zlepšení.

- Sebehodnocení:
 - Sebehodnotící listy: Napomáhají žákům zhodnotit průběh realizace i samotný výsledek daného projektu. Využíváme k tomu návodné otázky jako: *Jak moc jsi splnil stanovený cíl? Co ti pomohlo při práci?* Můžeme také využít nedokončených vět jako: *Nejtěžší pro mě bylo*
 - Hodnotící komunikativní kruh: Žáci v kruhu hodnotí průběh i výsledek své práce. Úkolem učitele by měla být lehká koordinace celého sdílení, aby žáci neodbíhali od tématu. Jako podporu můžeme využít opět nedokončené věty, které napomůžou žákům se začátkem reflexe.

Hodnocení na základě dodržení kritérií práce: žáci na začátku projektu mohou sami, nebo učitel stanoví kritéria pro daný projekt. Na konci si žáci např. pomocí checklistu zhodnotí, zda naplnili daná kritéria a na základě výsledků zhodnotí celý jejich počin.

Zpětnovazební metoda, která se mi osvědčila, je metoda *pět prstů*. Žáci hodnotí práci své skupiny a svou na základě 5 kategorií, které mají vizuální oporu o prsty na ruce:

- Palec = to se povedlo,
- ukazováček = na to chci poukázat,
- prostředníček = to se nepovedlo,
- prsteníček = odnáším si pro příště,
- malíček = maličkost na závěr.

Frey Cole ve své knize *An educator's guide to project-based learning* uvádí „sdílením a aktivním zapojením se do učení (studenti tak učitelé) můžeme úplně pochopit účel toho, co děláme. Pomocí sdílení praxe jsme schopni diskutovat o tom, čeho jsme dosáhli, o oblastech na kterých cítíme, že potřebujeme ještě pracovat a o příležitostech k růstu.“ (2024, s. 25, vlastní překlad)

2. Projektová výuka vs. tematická výuka

V pedagogické praxi se projektovou výukou často označují způsoby výuky, které úplně nesplňují její charakteristiku.

2.1 Projektová výuka

Jednoznačné definování projektové výuky je obtížné. I když různí autoři nabízejí různé definice projektové výuky, můžeme v nich najít společné charakteristiky.

Dle Maňáka (2003, s. 168) je projektová výuka založena na „komplexnějších problémových úlohách, výukových záměrech a plánech, které mají širší praktický dosah.“ Žáci se na řešení daných úloh aktivně podílejí, nesou za ně určitou zodpovědnost a získané poznatky následně aplikují v reálném životě.

Kratochvílová (2016) se zamýšlí nad rozdílem mezi projektovou výukou a projektovým vyučováním. Vychází ze zahraničních zdrojů, kde pracují s pojmy „project-based learning“ (projektové vyučování) a „project-based teaching“ (projektové učení). Dle Kratochvílové projektové učení se více zaměřuje přímo na žáka, který je hlavním aktérem projektu. Rozdílem mezi vyučováním a výukou se zabývá i V. Švec, který tyto dva pojmy vysvětluje tak, že „učitel svou vyučovací činností (vyučováním) podněcuje, v souladu s výukovými cíli, odpovídající učební aktivitu žáků.“ (2003, s. 15). Kratochvílová definuje projektovou výuku jako „výuku založenou na projektové metodě.“ (2016, s. 40). Tu vnímá jako „uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.“ (2016, s. 37).

Dalším autorem, který nežli projektovou výuku používá pojem projektová metoda byl Rudolf Žanta. Dle Žanty (1934) „projektová metoda, přihlížející k individualitě žáka a k individualitě každého projektu, vylučuje už předem strnulou, přesnými pravidly omezenou techniku.“

Já vnímám projektovou výuku jako metodu, která si zakládá na aktivním přístupu žáka k vlastnímu učení. Klíčovým faktorem je mezipředmětové propojování, rozvoj klíčových kompetencí a výsledný produkt, který vytvoří žáci na základě předchozí práce.

2.2 Tematická výuka

Dle Dvořákové „tematická výuka vychází z určitého tématu, které může obsahově integrovat různé vyučovací předměty. Ústřední téma je v centru zájmu a vycházejí z něj různá podtémata, která se mohou uskutečnit i v jednotlivých předmětech.“ (Dvořáková, 2009, 14)

V praxi se tematická výuka běžně využívá při integraci látky do různých předmětů. Samotný důraz na rozvoj klíčových kompetencí v dnešním pojetí školství nabádá pedagogy k mezioborovému propojování a propojování učeného s reálným životem. (Tomková, 2009)

Tematickou výukou se zabývá americká pedagožka Susan Kovalik, která ve spolupráci s Karen Olsenovou vytvořila model integrované tematické výuky. Tato metoda je založena na jednom celoročním tématu, které je rozvrstveno do dílčích podtémat, kterými se žáci zabývají po celý rok. Téma musí být dobře zvoleno, aby žáci byli motivováni po celý školní rok. (Tomková, 2009) „Celoroční téma je srdcem a duší, vnitřním motorem školní třídy s ITV. Je zdrojem pro rozvíjení kurikula a stanovuje směr pro výukové postupy. Celoroční téma je „velkou myšlenkou“ s náplní, která žáky zaujme a „chytí“.“ (Kovalik, 1995, s. 23)

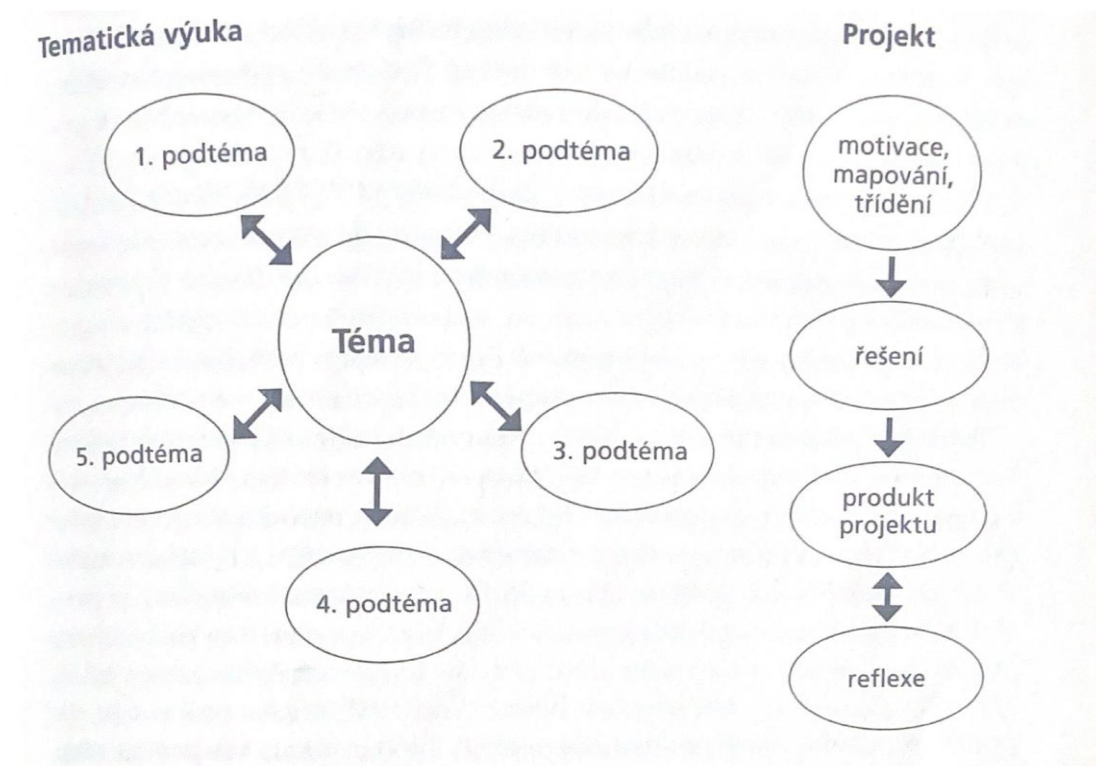
U nás tematickou výuku využívá program Začít spolu, který na principu týdenních tematických bloků rozvíjí dané téma z různých úhlů pohledu ve formě center aktivit (Tomková, 2009)

2.3 Porovnání

I když na první pohled se může zdát, že projektová výuka a tematická výuka jsou prakticky stejné metody, můžeme mezi nimi najít zásadní rozdíly.

„Tematická výuka rozpracovává téma do šíře, zatímco projekt cíleně spěje k výslednému produktu.“ (Tomková, 2009, s. 21) Toto porovnání znázorňuje Dvořáková (2009, s. 15) v grafickém schématu (obrázek 4):

Obrázek 4



Tomková (2009) upozorňuje také na to, že tematická výuka může být východiskem pro projektovou výuku, kdy žáci nabyté dovednosti z tematicky vedených aktivit využijí pro tvorbu projektu. Přirovnává to k učení o Janu Husovi. Žáci pomocí tematicky orientované výuky nabyli informace o životě a myšlenkách Jana Husa. Na základě této zkušenosti se rozhodli zinscenovat divadelní představení o životě Jana Husa.

3. Činitelé projektové výuky

Na projektovou výuku může mít vliv několik činitelů. Mimo učitele a žáky zde hovoříme o vlivu rodičů či jiných činitelů jako je např. odborné veřejnosti. Klíčem správného fungování projektové výuky je spolupráce všech činitelů. Každý má svou určitou roli v celém procesu. (Cole, 2024)

3.1 Učitel

Role učitele se v projektové výuce výrazně odlišuje od tradičního pojetí výuky. Hlavní úloha učitele je při plánování samotného projektu. Učitel nese odpovědnost za smysluplné využití této metody v souladu s RVP ZV. „Učitel se stává spolutvůrcem projektu a průvodcem žáků.“ (Coufalová, 2006, s. 12) Hlavním úkolem je příprava podmínek pro žáky, ve kterých se samostatně rozvíjejí v daném tématu. Vytváří se tak nový prostor pro rozvoj vztahů mezi žáky i mezi žáky a učitelem. Při realizaci učitel ustupuje do pozadí a žáci si práci organizují sami. Neznamená to však, že učitelova role je jen dělat dozor samostatně pracujícím žákům. Učitel musí být připraven reagovat na vzniklé situace, které by mohly ohrozit dosažení stanoveného cíle.

Učitel díky přenesení odpovědnosti na žáka má prostor pro diagnostiku třídy a pozorování jednotlivých žáků. (Coufalová, 2006)

3.2 Žák

V projektové výuce má být hlavním aktérem právě žák. Žák přebírá odpovědnost za vlastní učící proces s oporou o učitele. Žákova role je stěžejní a začíná již při plánování, kdy je nezbytné, aby zvolené téma dostatečně žáka motivovalo k práci. Žák se může podílet na samotném plánování projektu. Zásadním faktorem je připravenost žáka na projektovou výuku.

3.3 Rodiče

Projektová výuka nabízí smysluplné zapojení rodinných příslušníků, např. ve formě odborníků k danému tématu, pamětníků, či asistentů při realizaci projektu. Další možností je přizvat rodiče jen na část projektu, a to k prezentování výsledných produktů samotného projektu (výstava, divadelní představení, prezentace, atd). Právě skrze zapojení rodičů lze ukázat přidané hodnoty dané metody a způsob rozvíjení jejich dítěte. (Kašová, 2013)

Je důležité nalézt hranici, do jaké míry rodiče přizvat v procesu realizace projektové výuky. V případě, kdy se někteří rodiče nechtějí nebo nemohou aktivně zúčastnit projektové výuky, mohou vzniknout nerovné podmínky pro jednotlivé žáky a narušit celý průběh projektu.

4. Přednosti a úskalí projektové výuky

Přednostem a úskalím projektové výuky se věnuje spousta autorů. V této diplomové práci vám představím však pouze několik autorů, které považuji za pro mě nejpřínosnější.

4.1 Přednosti projektové výuky

J. Henry (Kratochvílová, 2016) mezi pozitivní stránku projektové výuky řadí:

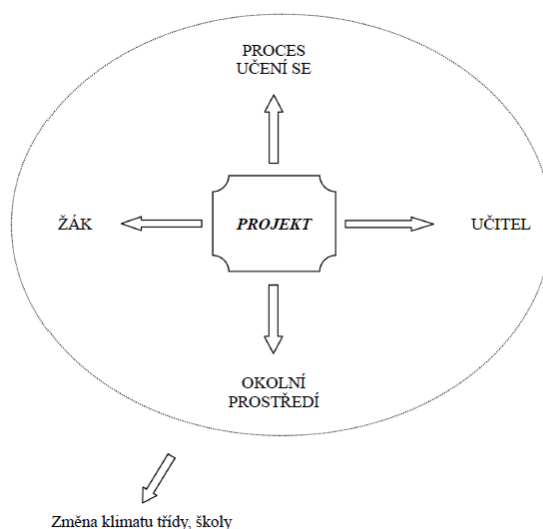
- učení se vyšším kognitivním dovednostem (organizování, analýza syntéza a hodnocení),
- příprava na budoucí profesi,
- možnost autonomie a podpora vědomé zodpovědnosti,
- motivace skrze vhodně zvolené aktivity,
- rozvoj v hodnocení.

Dalšími přednostmi projektové výuky jsou:

- praktické řešení problémů ze života,
- rozvoj spolupráce,
- rozvoj tolerantnosti, vytrvalosti, pohotovosti, sebekritičnosti a sebedůvěře (Bönsch, 1974 in Maňák, 2003),
- integrace učiva,
- podněcování tvořivosti, intuice a fantazie,
- rozvoj práce s informacemi,
- mravní dimenze (Coufalová, 2006).

Kratochvílová (2016) se snaží o komplexní uspořádání pozitiv projektové výuky. Rozlišuje 5 složek, na které projekt působí: žák, učitel, proces učení se, okolní prostředí a klima třídy a školy. Pro ilustraci využívá grafického schématu (obrázek 5):

Obrázek 5



Kratochvílová blíže specifikuje jednotlivé složky: (Kratochvílová, 2016, s. 53–54)

- Dimenze žáka (obrázek 6):

Obrázek 6

Roviny možnosti rozvoje dítěte	Pozitivní vlivy projektové výuky na osobnost dítěte a kvalitu života žáků
<i>Rovina možností biosomatického růstu a respektování zrání</i>	Umožňuje zapojení žáka dle jeho individuálních možností.
<i>Rovina možností duševního rozvoje – v oblasti kognitivního, emocionálního, volního, motivačního vývoje</i>	Žák získává silnou motivaci k učení. Přebírá zodpovědnost za výsledek práce. Rozvíjí se samostatnost žáka, jeho autonomie. Získává zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Intenzivně prožívá proces učení se – proces je doprovázen emocemi radosti. Učí se pracovat s různými informačními zdroji. Učí se řešit problémy. Žák konstruuje své poznání. Využívá svých již nabytých znalostí a dovedností, získává znalosti a dovednosti nové. Získává dovednosti organizační, řídicí, plánovací, hodnotící. Prožívá smysluplnost svého konání. Získává celkový globální pohled na řešený problém.
<i>Rovina možností sociálního rozvoje</i>	Učí se spolupracovat, kooperovat. Rozvíjí svoje komunikační dovednosti. Učí se vzájemnému respektu. Učí se skloubit individuální zájmy se zájmy společnými.
<i>Rovina možností seberozvoje dětského JÁ</i>	Učí se autoregulovat své učení – rozvoj sebepoznání, sebehodnocení, sebeúcty. Uvědomuje si své místo, svoje hodnoty.
<i>Rovina duchovního rozvoje v oblasti axiologické, estetické, etické a kreativizační</i>	Zažívá estetický prožitek. Prožívá duchovní rozvoj – radost z objevování a tvorby, hodnoty krásy, dobra, ocenění... Rozvíjí svoji tvořivost, aktivitu, fantazii...

- Dimenze učitele:
 - učitel jako poradce,
 - možnost vnímat žáka jako celek,
 - profesní rozvoj,
 - rozvoj hodnocení a reflektivních metod,
 - rozvoj organizační a plánování.
- Dimenze procesu učení se:
 - teoretická i činnostní povaha,
 - integrace učiva,
 - proces respektuje individualitu žáka,
 - rozvoj celé osobnosti žáka,
 - pestrost organizačních metod,
 - rozvoj vztahu mezi učitelem a žákem.
- Dimenze okolního prostředí:
 - propojení s reálným životem,
 - zvýšený zájem rodičů o dítě,
 - rozvoj propojení školy a rodičů.

4.2 Úskalí

J. Henry (in Kratochvílová, 2016) mezi pozitivní stránku projektové výuky řadí:

- náročné požadavky na studenta,
- časová náročnost,
- nutný dohled na projekt,
- nutnost důkladné přípravy,
- náročnější hodnocení,
- případné finanční náklady.

Úskalím projektové výuky se věnuje také Jana Coufalová (2006). Ta vidí úskalí v:

- nedostatečná motivovanost žáků,
- odhad v míře volnosti a odpovědnosti žáků,
- neopomíjení vnitřního systému jednotlivých věd a předmětů,

- přílišná koncentrace učiva může vést k nestrukturovanému výběru z hlediska logiky obsahu i rozsahu,
- nevyrovnanost učiva,
- absence jiných motivací nežli propojení s reálným životem,
- neochota spolupráce mezi kolegy,
- vysoká šance nezačlenění „slabších žáků“.

Kašová (2013) doplňuje předchozí úskalí o možné příčiny. Náročná organizace: nepřívětivý rozvrh hodin, kdy učitel nemá své hodiny v určitých blocích. Nedostatek informačních zdrojů, zbytečně velké projekty.

- náročná příprava učitele: nedostatek zkušeností, nedostatečná metodická vybavenost, nedostatek podpory mezi kolegy/vedením, časové omezení pro plánování,
- povrchnost, mělkost, samoučelnost projektu: zaměření na líbivé činnosti, bez rozvoje nových poznatků, dovedností a postojů, nedostatečné stanovení výstupů, příliš úzký/široký záměr, absence učebního kontextu,
- malá motivace žáků: málo zajímavé téma, nedostatečná motivace na začátku projektu, hlavní roli nehraje žák, ale učitel a jeho připravené aktivity, bez prostoru pro vlastní realizaci,
- nesystémovost: absence jasné představy, nevázanost jednotlivých činností,
- neefektivní práce s informacemi: široký záběr informací, jen jeden zdroj, bez zisku nových informací, jen na základě vlastních nabytých znalostí.

Projektovou výuka je velice náročná v přípravné fázi. Učitel musí dobře znát svou třídu, aby mohl připravit vhodné podmínky pro všechny žáky. Velkým úskalím může být nepřipravenost žáků na realizaci projektové výuky.

5. Projektová výuka v literární výchově

Projektová výuka v literární výchově představuje efektivní přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti, komunikačních dovedností a tvořivosti žáků. Tento model výuky staví na aktivní účasti žáků, kteří prostřednictvím plánování a realizace projektů pronikají hlouběji do literárních textů, objevují jejich významy a učí se chápat literaturu v širším kulturním a společenském kontextu.

Využití projektové výuky v literární výchově může být nástrojem, jak přiblížit literaturu každodennímu životu žáků a podnítit jejich zájem o čtení. (Švamberk Šauerová, Špičáková, 2020)

V rámci literární výchovy je mnoho možností, jak využít projektovou výuku. Žáci mohou tvořit literární časopis, noviny, divadelní adaptaci literárního díla, mapu literárních míst spojených se životem určitého autora atd. Hyplová (2012) uvádí, že právě spojení literární výchovy s prvky dramatické výchovy nebo mediální tvorby v rámci projektové výuky vede k výraznému zvýšení motivace žáků a aktivnímu přístupu ke čtení. Důležité je, aby projekty měly reálný výstup, což vyžaduje odpovědnost žáků za vlastní práci.

Projektová výuka v literární výchově přirozeně začleňuje mezioborové vazby, např. propojení literatury s historií, výtvarnou výchovou a mediální výchovou. Žáci si tak utvářejí širší kulturní přehled a učí se chápat literaturu jako živou součást lidské zkušenosti. (Gregorová, 2021) To naznačuje fakt, že v praxi se dle mého názoru literatura využívá spíše ve formě informačního zdroje, popřípadě dílčí aktivity vedoucí k výslednému produktu.

Projektová výuka se zároveň ukazuje jako účinný nástroj pro inkluzivní vzdělávání, protože umožňuje každému žákovi uplatnit své silné stránky – někdo v psaní, jiný v kresbě, prezentaci nebo technickém zpracování výstupu (Imbaquingo a Cárdenas, 2023)

6. Kooperativní výuka

Kooperativní výuka s projektovou výukou souvisí v mnoha ohledech. Hlavní je však využívání kooperativní výuky ve skupinovém typu projektu. Právě proto zde přiblížím tuto metodu, kterou jsem využila i v mé výzkumné části při realizaci vlastního projektu.

Maňák (2003, s. 138) kooperativní metodu definuje jako „komplexní výukovou metodu, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem.“

I když se z praxe může zdát, že kooperativní výuka je založena na skupinové práci, není tomu tak. Skupinová práce je často využívána jen jako organizační prostředek. (Kasíková, 1997) Mezi klíčové prvky kooperativní výuky jsou zařazovány:

- pozitivní závislost členů skupiny – úspěch jedince je závislý na úspěchu celé skupiny,
- interakce žáků ve skupině „tváří v tvář“,
- individuální odpovědnost žáka za práci ve skupině,
- vývoj sociálních dovedností,
- reflexe skupinové činnosti.

Kasíková (1997) rozděluje kooperativní výuku na dva typy:

- kooperace jako nápomoc – asistence jedné osoby druhé osobě. Žáci si navzájem pomáhají v procesu učení.
- kooperace jako vzájemnost – společný cíl, za který jsou všichni členové skupiny odpovědní.

Důležité je samotné rozdělování do skupin. Optimální velikost skupiny závisí na mnoha faktorech:

- téma práce,
- cíle práce,
- počet žáků ve třídě,
- prostorové možnosti,
- časové možnosti,
- připravenost žáků na spolupráci ve skupině.

Dle Maňáka nejčastěji využívané skupiny činí 2–3 žáky. (Maňák, 2003)

Skupiny můžeme dělit na základě několika kritérií: (Gudjons, 1997 in Maňák, 2003)

- dle výkonnosti,
- dle sociálních vztahů,
- dle zájmů žáka.

Maňák (2003) kritéria doplňuje o rozdělení dle stylu či pojetí učení. Možnost je i náhodné rozdělení například pomocí losovátek. Toto dělení je vhodné, pokud u připravených aktivit nezáleží na složení dané skupiny.

7. Projektová výuka v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)

7.1 RVP a ŠVP

Rámcový vzdělávací program (dále RVP) je závazný dokument vydávaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Stanovuje základní vzdělávací cíle, obsah vzdělávání a očekávané výstupy pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání. Nová tzv. velká revize RVP ZV (2025) klade především důraz na rozvoj klíčových kompetencí a základních gramotností, podporu individuálních vzdělávacích potřeb žáka a vytváření bezpečného a motivujícího klimatu.

Školní vzdělávací program (dále ŠVP) je dokument vytvářený školou, který je vytvářen na základě RVP ZV. ŠVP konkretizuje vzdělávací cíle a obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí s ohledem na specifikace školy, její vizi, kulturu a potřeby žáků. Obsahuje také strategie pro rozvoj klíčových kompetencí a základních gramotností, přístupy k hodnocení žáků a způsoby práce s žáky s e specifickými vzdělávacími potřebami. (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2023, 2025)

7.2 Cíle v základním vzdělávání dle RVP ZV

Cílem základního vzdělávání je především rozvoj klíčových kompetencí a základních gramotností, které umožní žákům aktivně a odpovědně se zapojit do společnosti, profesního i osobního života. Vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci:

- si osvojili strategie učení a byli motivováni k dalšímu vzdělávání,
- rozvíjeli kritické myšlení a schopnost řešit problémy,
- efektivně komunikovali a spolupracovali,
- kriticky využívali digitální technologie,
- respektovali kulturní a duchovní hodnoty a předcházeli předsudkům a stereotypům,
- uvědomovali si své schopnosti a možnosti a využívali je při rozhodování o své životní a profesní dráze (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2023, 2025).

7.3 Klíčové kompetence a základní gramotnosti dle RVP ZV

Revize RVP ZV (2025) vymezuje osm klíčových kompetencí, které jsou komplexním souborem vědomostí, dovedností, schopnost, postojů a hodnot nezbytných pro osobní rozvoj žáka a jeho uplatnění ve společnosti.

- Kompetence k učení
- Kompetence komunikační
- Kompetence osobností a sociální
- Kompetence k občanství a udržitelnosti
- Kompetence k podnikavosti a pracovní
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence kulturní
- Kompetence digitální

Některé z kompetencí byly rozšířeny, kompetence k občanství a udržitelnosti, kompetence k podnikavosti a pracovní, dvě kompetence byly přidány. Klíčová kompetence digitální reaguje na rostoucí význam digitálních technologií ve vzdělávacím a každodenním životě. Kompetence kulturní podporuje kulturní povědomí a respekt různorodosti.

Novou složkou vzdělávání jsou základní gramotnosti. Revize RVP ZV (2025) definuje dvě základní gramotnosti:

- Čtenářská a pisatelská gramotnost, která má za cíl rozvíjet schopnost porozumět psaným textům, kriticky je hodnotit a tvořit vlastní texty pro různé účely.
- Logicko-matematická gramotnost, která má za cíl rozvíjet schopnost využívat matematické myšlení k řešení problémů v různých kontextech.

Základní gramotnosti jsou propojovány s klíčovými kompetencemi a vzdělávacími obory. (Revize RVP ZV, 2025)

7.4 Projektové vyučování v RVP ZV

Ačkoliv RVP ZV vysloveně nedefinuje projektové vyučování jako povinnou formu výuky, v jeho současném pojetí (2023) i jeho revizi (2025) je tato metoda plně slučitelná s cíli a hodnotami vzdělávání. Projektové vyučování naplňuje požadavky na aktivní a smysluplné učení, podporu vnitřní motivace žáků, rozvoj klíčových kompetencí a základních gramotností, stejně jako mezipředmětové propojování učiva a učení založené na reálných situacích. Pro lepší představu níže charakterizují propojení klíčových kompetencí a základních gramotností s projektovou výukou:

- Kompetence k učení: žáci si samostatně plánují postup práce, vyhledávají informace, vyhodnocují zdroje a podporují nové poznatky a zkušenosti
- Kompetence k řešení problémů: učí se hledat různá řešení, diskutovat o jejich výhodách a nevýhodách, kriticky přemýšlet
- Kompetence komunikační: během projektu žáci komunikují s vrstevníky i dospělými, prezentují své výsledky a obhajují své závěry
- Kompetence osobnostní a sociální: rozvoj týmovou spoluprací, rozdělováním rolí a vzájemné podpory
- Kompetence k občanství a udržitelnosti: projekty mohou být orientovány na kulturní, ekologická či společenská témata
- Kompetence digitální: žáci mohou využívat digitálních technologií pro rešerši, dokumentaci a prezentaci výstupů
- Kompetence kulturní a pracovní: skrze praktické činnosti se rozvíjí pracovní návyky a respekt k jiným kulturám a hodnotám
- Čtenářská a pisatelská gramotnost: při práci žáci čtou s porozuměním různé typy textů, analyzují, tvoří vlastní texty (prezentace, plakáty, knihy, ...)
- Logicko-matematická gramotnost: žáci mohou pracovat s grafy, provádějí výpočty, odhadují, srovnávají a vyvozují závěry (Revize RVP ZV, 2025)

Projektová výuka je jednou z efektivních metod pro rozvoj klíčových kompetencí a základních gramotností. Zakládat výuku pouze na projektové výuce je velmi náročné jak pro učitele, tak pro žáky a nadbytečné využívání by mohlo ovlivnit efektivitu projektové výuky.

Empirická část I. - Projekt

1. Cíl výzkumu I

Navrhnou, realizují a vyhodnotím projektovou výuku k tématu Národní divadlo v 5. ročníku základní školy (dále ZŠ).

2. Design výzkumu I

Design výzkumu je kvalitativní akční výzkum s evaluačním zaměřením. Na základě realizované práce analyzuji naplnění cílů, vzniklé problémy, ze kterých vyvodím možnosti minimalizace překážek v další realizaci. (Hendl, Remr, 2017)

3. Výzkumné otázky

Na základě cíle výzkumu jsem stanovila tyto otázky:

- Jak probíhalo plánování projektové výuky pro žáky 5. ročníku ZŠ z pohledu začínajícího pedagoga?
- Jak probíhala realizace naplánované projektové výuky?
- Jak projektovou výuku hodnotili žáci?
- Jak projektovou výuku hodnotil třídní učitel, který byl při její realizaci přítomen?
- Jaká doporučení z realizace si přenáším k plánování a realizace další projektové výuky?

4. Plánování projektu

4.1 Hlavní záměr projektu

Žáci společně pracují na vytvoření celistvého obrazu Národního divadla z různých úhlů pohledu. Projekt jim přibližuje období českého národního obrození skrze známou veřejnou instituci, která je s daným obdobím neodmyslitelně spjatá a která je symbolem našeho vlastenectví. Projekt také přibližuje žákům systém tvorby novin, získávání informací a jejich ověřování, zpracování textu, grafická úprava článku. Dalším záměrem je ukázat žákům hmatatelné výsledky jejich spolupráce.

4.2 Výstup projektu

Noviny o Národním divadle.

4.3 Charakteristika projektu

Projekt jsem charakterizovala dle Kratochvílové, která pracuje s upravenou verzí J. Valenty.

Podle navrhovatele: uměle připravený

Podle prostředí: školní

Podle délky: střednědobý – 3 dny

Podle počtu zúčastněných žáků: skupinový – dílčí skupiny v rámci třídy

Podle způsobu organizace: vícepředmětové

Podle informačních zdrojů: kombinace (volný, vázaný)

Podle účelu: směřující k získání dovedností (i sociální), problémové

Vzhledem k formě projektu se projekt zaměřuje průřezově na více účelů.

4.4 Předpokládané výukové cíle projektu

Kognitivní

- Žák/žákyně rozpoznává historické souvislosti vzniku Národního divadla.
- Žák/žákyně kriticky přemýšlí nad výběrem lokace a významem základních kamenů.
- Žák/žákyně dohledává a ověřuje informace z různých informačních zdrojů.
- Žák/žákyně analyzuje umělecké dílo a interpretuje jeho význam.
- Žák/žákyně aplikuje matematické dovednosti při řešení praktických úloh (převody, plocha, vzdálenost).
- Žák/žákyně tvoří texty různých žánrů (komiks, báseň, dopis, článek, rozhovor).
- Žák/žákyně porovnává historickou a současnou roli Národního divadla.

Afektivní

- Žák/žákyně spolupracuje s ostatními při skupinové práci v sekci novin.
- Žák/žákyně hodnotí práci novinové sekce.
- Žák/žákyně oceňuje práci spolužáků a reflektuje svůj přínos k projektu.
- Žák/žákyně projevuje zájem o národní kulturní instituci.
- Žák/žákyně diskutuje se spolužáky o kulturně-historických tématech.
- Žák/žákyně se zapojuje aktivně do reflexe a sdílí prožitky a poznatky.
- Žák/žákyně je motivován/a k poznávání a interpretaci Národního divadla.

Psychomotorické

- Žák/žákyně vytvoří příspěvek do novin (kreslení, psaní, stříhání, lepení, ...).
- Žák/žákyně bezpečně manipuluje s učebními pomůckami.
- Žák/žákyně využívá tablet k dohledávání informací.

5. Fáze projektu

5.1 Zdroj projektové myšlenky

Během svého studijního pobytu v programu Erasmus+ v Madridu jsem plnila praxe v České škole Madrid, kde jsem vykonávala pozici třídní učitelky 5. ročníku. Zde jsme s žáky probírali téma národního obrození. Když jsem se snažila najít způsob, jak téma zpracovat, napadlo mě udělat projekt, kde žáci vytvoří noviny, které v období obrození hrály velmi významnou vlasteneckou roli.

Při konzultaci s paní doktorkou Laufkovou jsme se shodly na tom, že téma projektové výuky by mohlo být vhodné i do mé diplomové práce.

5.1.1 Plánování projektu

Projekt byl zaměřen na vytvoření novin o Národním divadle pro žáky 5. ročníku. První fáze plánování zahrnovala rešerši dostupných vhodných materiálů a zjistila jsem, že existuje jen omezené množství zdrojů vhodných pro tuto věkovou skupinu. Jedním z nalezených materiálů byla publikace *Nazdar, Národní divadlo!*.

Vzhledem k nedostatku vhodné literatury jsem navázala komunikaci s lektorským oddělením Národního divadla, které mi nabídlo možnost účastnit se dílny *Národní hoří!* zaměřenou přímo pro školní skupiny. Zároveň mě také odkázali na archiv Národního divadla pro získání materiálů o Národním divadle k realizaci projektu.

Druhou fází plánování bylo oslovení a výběr základní školy a 5. ročníku, kde byl zájem připravovaný projekt realizovat. Předem jsem pečlivě konzultovala formu projektu s třídní učitelkou 5. ročníku vybrané školy, která již měla řadu zkušeností s projektovou výukou a též znala specifika svých žáků, na která mě upozornila (viz charakteristika třídy).

S paní učitelkou jsme se dohodly na podobě projektu a upravila jsem ho tak, aby co nejvíce odpovídal specifickým potřebám třídy a žáci z projektu získali co nejvíce poznatků a prožitků.

Třetí fází plánování byla samotná příprava výletu do Národního divadla.

Příprava výletu do Národního divadla:

Poté, co byl třídní výlet schválen třídní učitelkou a ředitelem školy, jsem návštěvu potvrdila v Národním divadle. Rodiče byli informováni o výletě skrze školní e-mail spolu s přihláškou. Program v Národním divadle byl financován z třídního fondu. S rodiči komunikovala paní učitelka. Ta mi také dala informace o tom, co vše je potřeba před výletem zařídit: informovat ředitele školy o třídním výletu, informovat učitele odpolední výuky o nepřítomnosti žáků, připravit informace pro rodiče, připravit přihlášku na třídní výlet, najít spojení.

Na výlet jsme odjížděli v době, kdy žáci měli jít na oběd, proto bylo nutné při plánování zahrnout i tuto skutečnost a informovat rodiče i žáky, že je nutné odhlásit oběd a vzít si s sebou na výlet svačinu.

Čtvrtou fází je příprava části projektu, která se zaměřuje na samotnou tvorbu novin o Národním divadle v prostorách třídy. Tvorba novin je realizována v centrech aktivit (novinových sekcích), do kterých jsou žáci rozděleni. Jednotlivé sekce vypracováním konkrétních úloh vytvoří novinové příspěvky do třídního čísla novin o Národním divadle. Při plánování jsem tedy musela určit tematické zaměření jednotlivých sekcí a naformulovat ke každé konkrétní úlohy.

5.1.2 Popis jednotlivých sekcí novin

Matematická sekce (příloha 1)

Obecně se tato sekce zaměřuje na finanční a technickou část Národního divadla.

Úloha č. 1 – Financování výstavby národního divadla

Žáci se v této úloze zaměří na financování výstavby Národního divadla, tj. na otázky: Jakým způsobem se získávaly peníze, jaké všechny složky se do sbírky zapojily, kolik zakladatelé vybrali peněz, kolik celá výstavba stála, kolik by výstavba Národního divadla stála dnes.

Žáci v rámci této úlohy dohledávají informace z historických soupisů darů ve sbírce (příloha 2), počítají s velkými čísly, převádí tehdejší měnu na aktuální.

Úloha č. 2 – Z jaké dálky byly dovezeny základní kameny?

Žáci budou mít k dispozici mapy v různých měřítkách s vyznačenými lokalitami (příloha 3), odkud byly přivezeny základní kameny pro Národní divadlo. V úloze spojí lokality

jednotlivých základních kamenů s Národním divadlem. Grafickým součtem zjistí, z jaké vzdálenosti v cm byly základní kameny dovezeny. Poté pomocí tabletu a webových stránek Mapy.cz zjistí skutečnou vzdušnou vzdálenost lokalit jednotlivých základních kamenů od Národního divadla. V rámci kritického myšlení se žáci zamýšlí nad tím, proč se grafický součet a součet reálných vzdušných vzdáleností liší.

Jako kontrolu pochopení úkonů realizovaných v této úloze žáci vyplní přiložený text (příloha 4), který jim poskytne ucelený vhled do dané úlohy.

Úloha č. 3 – Budova Národního divadla

Žáci v této úloze počítají plochu půdorysu Národního divadla. Ve čtvercové síti mají zaznamenaný přibližný půdorys (příloha 5). Pomocí rámování vypočítají plochu v jednotkách j ($1j = 1$ čtverec). Na daný výsledek poté navážou výpočtem reálné plochy půdorysu, kdy mají zadané, kolik cm^2 má 1 j. Na závěr žáci dohledají informaci o skutečné rozloze budovy a porovnají svůj výsledek se skutečností.

Úloha č. 4 – Plocha pozemku, kde Národní divadlo leží (příloha 6)

Žáci v úvodu úlohy musí pospojovat jednotlivé mřížové body. Tím jim vznikne hranice pozemku. S tímto plánem pracují dále, kdy rozvíjí orientaci v geometrickém zápisu. Žáci se také zaměřují na slovní úlohy, které se týkají oplocování pozemku různými způsoby. Na závěr žáci propojí 3. a 4. úlohu, kdy do vyznačeného pozemku zakreslí půdorys z úlohy č. 3.

Vzdělávací oblasti: Matematika a její aplikace, Člověk a jeho svět

Rozvoj klíčových kompetencí: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní, digitální

Cíle:

Tabulka 2 – *Cíle matematické sekce novin*

Úloha č. 1	Žák/žákyně vyhledá údaje v soupisu dárců. Žák/žákyně zaznamenává do tabulky. Žák/žákyně odhadne cenu výstavby Národního divadla. Žák/žákyně porovná odhad s reálnými náklady. Žák/žákyně přepočítá tehdejší měnu na dnešní.
Úloha č. 2	Žák/žákyně spojí dané body úsečkou. Žák/žákyně provede grafický součet. Žák/žákyně pomocí Mapy.cz vyměří skutečnou vzdušnou vzdálenost daných míst. Žák/žákyně porovná zjištěná data. Žák/žákyně vyplní text na základě nabytých informací.
Úloha č. 3	Žák/žákyně vypočítá plochu budovy Národního divadla v j. Žák/žákyně vypočítá reálnou plochu budovy Národního divadla. Žák/žákyně porovná oba výsledky.
Úloha č. 4	Žák/žákyně postupuje dle instrukcí. Žák/žákyně dopíše vzdálenosti do plánu dle zadání. Žák/žákyně vypočítá slovní úlohy. Žák/žákyně zakreslí do plánu pozemku plán budovy Národního divadla.

Jazyková sekce (příloha 7)

Jazyková sekce se zaměřuje na staré pověsti české, které s Národním divadlem souvisí. Žáci pracují také s různými žánry jako báseň, komiks, pověst, či pohádka. Sekce má také za úkol se zaměřit na zábavnou stránku novin.

Úloha č. 1 – Komiks – Libuše a Přemysl

Žáci začnou úlohu poslechem části opery Libuše od skladatele Bedřicha Smetany. Zamýšlí se, proč mají poslouchat právě tuto operu. Pro vyvození mají žáci k dispozici historické plakáty k oběma slavnostním otevřením Národního divadla, kde opera Libuše byla hrou, která zahajovala činnost divadla. (příloha č.8)

Následně si žáci přečtou zkrácenou verzi pověsti O Libuši (příloha 9), která vychází ze známých pramenů. Na základě příběhu žáci vytvoří dvě verze komiksu. První z nich bude zrcadlit příběh Libuše tak, jak praví pověst. Druhá verze bude přenesena do dnešní doby. Žáci tak mohou využít aktuálního jazyka, výrazů atd.

Úloha č. 2 – Pohádka o divadle z kamene a ztracených hasičích

Žáci si přečtou pohádku, která se zaobírá nešťastnou událostí, kdy Národní divadlo vyhořelo. (příloha č.10) Na základě přečtené pohádky změní její konec podle toho, jak by pohádka mohla dopadnout podle nich.

Úloha č. 3 – Luštění

Noviny nejsou jen o informacích, ale mají i sekci, která se zaměřuje na pobavení čtenáře. Proto žáci v této úloze mají za úkol vytvořit nějakou křížovku, osmisměrku, přesmyčky, atd. Další složkou tohoto úkolu je vytvořit malovaný vtip o Národním divadle.

Úloha č. 4 – Báseň o Národním divadle

Žáci si přečtou báseň Evy Vrchlické *Národní divadlo* (Národní divadlo, 1968) z publikace *Národ sobě* vydané k výročí sto let od položení základního kamene Národního divadla. (příloha č.11) Na základě této básně poté napíše vlastní báseň na téma Národní divadlo.

Úloha č. 5 – Dopis Národnímu divadlu

Zde žáci napíší krátký dopis Národnímu divadlu, ve kterém zodpoví otázku *Co byste vzkázali Národnímu divadlu?*

Vzdělávací oblasti: Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura

Rozvoj klíčových kompetencí: k učení, komunikativní, sociální a personální, pracovní, digitální

Cíle:

Tabulka 3 -Cíle jazykové sekce novin

Úloha č. 1	Žák/žákyně vytvoří komiks na základě přečtené pověsti. Žák/žákyně přetransformuje komiks do dnešní doby.
Úloha č. 2	Žák/žákyně změní konec příběhu.
Úloha č. 3	Žák/žákyně vytvoří křížovku.
Úloha č. 4	Žák/žákyně napíše báseň o Národním divadle
Úloha č. 5	Žák/žákyně napíše dopis Národnímu divadlu Žák/žákyně správně napíše všechny náležitosti dopisu na obálku.

Zeměpisná sekce (příloha 12)

Zeměpisná sekce se zaměřuje na dvě důležité oblasti. První z nich jsou základní kameny Národního divadla, které mají velký význam v historii vzniku Národního divadla. Druhá oblast se zaměřuje na lokaci, kde Národní divadlo leží. Žáci v obou oblastech budou kriticky uvažovat nad důvody, které přiměli zakladatele zvolit tyto varianty.

Úloha č. 1 – Základní kameny Národního divadla

Žáci začínají četbou krátkého úryvku z knihy *Národní divadlo v Praze: dějiny jeho i stavba dokončena* (příloha 12). Poté žáci pracují s badatelským protokolem (příloha 13), který je vede k zamyšlení se nad otázkou, jaký význam mělo přivést základní kameny z různých koutů Čech a Moravy.

Další část úlohy se zaměřuje na práci s texty, kdy žáci porovnávají dva texty o základních kamenech (příloha 14), ze kterých získají informace o lokaci jednotlivých základních kamenů. Tyto místa poté vyhledávají v mapě a zaznamenávají do tištěné mapy České republiky.

Poslední část se zabývá jednotlivými místy, odkud byly základní kameny přivezeny. Žáci dohledávají informace, z jakého důvodu zakladatelé vybrali právě tato místa. Jaký význam tato místa měly/mají pro český národ. Všechny informace zapíší k jednotlivým místům v mapě.

Úloha č. 2 – Lokace Národního divadla

Tato úloha se zabývá přímo místem, kde se Národní divadlo nachází. Žáci na začátku pracují se slepou mapou (příloha 15), kde vyznačují, kudy teče řeka Vltava a barevně dle zadání vyznačují okolní ulice.

Druhá část úlohy se zaměřuje na význam dané lokace. Žáci se zamýšlí nad výhodami a nevýhodami této lokace a zkouší odhadnout záměr zakladatelů zvolit tuto lokaci pro Národní divadlo. Své hypotézy poté ověřují v přiložené publikaci *Nazdar, Národní divadlo!* (Flídrová, 2008)

Vzdělávací oblasti: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět.

Rozvoj klíčových kompetencí: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní, digitální.

Cíle:

Tabulka 4 – *Cíle zeměpisné sekce novin*

Úloha č. 1	Žák/žákyně vypracuje badatelský protokol. Žák/žákyně se zamyslí nad důvodem základních kamenů z různých částí země. Žák/žákyně dohledají informace v materiálech. Žák/žákyně vyznačí místa původu základních kamenů v mapě. Žák/žákyně pracují s Mapy.cz. Žák/žákyně přiřadí obrázek k místu. Žák/žákyně dohledá informace o tom, jak souvisí daná místa s českou historií.
Úloha č. 2	Žák/žákyně vyznačí lokaci Národního divadla v slepé mapě. Žák/žákyně vyznačí v slepé mapě řeku Vltavu. Žák/žákyně pomocí mapy dohledá příslušné ulice. Žák/žákyně kriticky uvažuje nad výhodami a nevýhodami lokace Národního divadla. Žák/žákyně ověřuje své hypotézy.

Historická sekce (příloha 16)

Historická sekce se zaměřuje na průběh zakládání Národního divadla, vzhled do dané doby, ale i na porovnání s dnešní dobou.

Úloha č. 1 – Proč národní divadlo?

Žáci se skrz dopisy (příloha 17) od různých historických osob z doby osvícenství zjistí různé informace ohledně výstavby Národního divadla. Dále je z dopisů patrná jejich motivace pro zapojení se do výstavby Národního divadla. Dopisy jsou od různých osobností z různých sociálních vrstev. Na základě získaných informací z dopisů vytvoří fiktivní rozhovory s těmito osobami, ve kterých reflektují náhled lidí v tehdejší době na výstavbu Národního divadla.

Úloha č. 2 – Časová osa vzniku Národního divadla

Žáci s pomocí knih *Nazdar, Národní divadlo!* (Flídrová, 2008) a *Dějiny českých zemí v obrazech* (Augusta, 1997) vytvoří časovou osu založení Národního divadla. Časová osa začíná rokem 1850, kdy se ustanovil sbor pro zřízení Národního divadla. Žáci v literatuře vyhledají stěžejní momenty vzniku Národního divadla a ty zaznamenají do časové osy. Ke každému momentu vytvoří ilustraci, která bude daný okamžik charakterizovat.

Úloha č. 3 – Jak se Češi dostali k Národnímu divadlu

Úloha má za úkol vnést vzhled do celého procesu vzniku myšlenky založit Národní divadlo. Žáci nejprve seřazují 4 divadla od nejstarších po nejmladší (Národní, Bouda, Prozatímní, Nosticovo) (příloha 18). Ke každému z divadel dohledávají informace o místě, kde divadlo stojí, kdo založil dané divadlo, kdy bylo založeno a nějakou zajímavost.

Žáci také mají za úkol přiřadit obrázek k jednotlivému divadlu. Zde však naráží na fakt, že Bouda byla zbořena. Žáci tedy podobu Boudy musí odvodit z jejího názvu. Z celé úlohy vznikne určitá časová osa, ze které vyplývá, jak se Češi dostali k Národnímu divadlu.

Úloha č. 4 – Divadlo dnes

Žáci se na začátku zamýšlí, co Národní divadlo znamená pro ně samotné dnes. Ze získaných informací z předešlých úloh a zkušenosti z návštěvy Národního divadla vytvoří T-graf, který porovnává náhled na Národní divadlo při vzniku a dnes.

Druhou částí úlohy je vytvoření série otázek, pomocí kterých žáci realizují sérii rozhovorů se spolužáky, dalšími studenty, učiteli či personálem školy. Cílem rozhovorů je zjistit, co znamená Národní divadlo pro společnost dnes. Dané myšlenky zpracují do přehledu odpovědí. Žáci mají k dispozici nabídku možností zpracování odpovědí. (příloha 19)

Vzdělávací oblasti: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Umění a kultura

Rozvoj klíčových kompetencí: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní, digitální

Cíle:

Tabulka 5 – Cíle historické sekce novin

Úloha č. 1	Žák/žákyně vytvoří otázky na dané osoby. Žák/žákyně na základě přečtených informací vytvoří rozhovory. Žák/žákyně pracuje dle postupu.
Úloha č. 2	Žák/žákyně vyhledá stěžejní okamžiky vzniku Národního divadla. Žák/žákyně zanesse dané okamžiky do časové osy.
Úloha č. 3	Žák/žákyně seřadí divadla od nejstaršího po nejmladší. Žák/žákyně přiřadí obrázek k divadlu. Žák/žákyně vyhledá informace o jednotlivých divadlech. Žák/žákyně vytvoří ilustraci divadla Bouda.
Úloha č. 4	Žák/žákyně se zamýšlí nad tím, co znamená Národní divadlo pro něj/ji a pro společnost dnes. Žák/žákyně porovnává tehdejší a dnešní společnost. Žák/žákyně vytvoří otázky. Žák/žákyně realizuje průzkum mezi spolužáky, učiteli, zaměstnanci, ... Žák/žákyně vytvoří přehled odpovědí z průzkumu.

Výtvarná sekce (příloha 20)

Výtvarná sekce se zaměřuje na Národní divadlo z více úhlů. První z nich je skrze umělce, kteří jsou se vznikem Národního divadla úzce spojeni. V dalších částech se žáci zaměřují na Hynaisovu oponu a sochy múz umění umístěných na ochozu divadla. Žáci dohledávají také informace o aktuálním programu Národního divadla. Výtvarná sekce zastává velmi důležitou roli v celé tvorbě daného čísla, jelikož jedna z úloh se zaměřuje na vytvoření obálky, což charakterizuje celkový vzhled novin.

Úloha č. 1 – Umělci Národního divadla

Žáci na základě přiložených výpisků o jednotlivých umělcích spojených s Národním divadlem (příloha 21) vytvoří instagramový profil daného umělce. (příloha 22)

Úloha č. 2 – Opona Národního divadla

Žáci pomocí badatelského protokolu (příloha 23) analyzují, co ztvárňuje Hynaisova opona v Národním divadle. Nejdříve utváří vlastní hypotézy. Poté se kouknou na díl série České televize *Národní divadlo, jak ho neznáte*. Z tohoto videa vyhodnotí, co se opravdu na oponě nachází. Porovnájí své hypotézy s fakty a celé bádání reflektují.

Na základě bádání žáci vytvoří popis Hynaisovy opony do novin. Zároveň s nově nabytým věděním vytvoří vlastní verzi opony pro Národní divadlo.

Úloha č. 3 – Obálka novin

Žáci vytvoří obálku novin. Jakým způsobem obálka bude vypadat necháváme čistě na jejich fantazii.

Úloha č. 4 – Múzy

Žáci, kteří byli na výletě do Národního divadla, by měli vědět, že na střeše Národního divadla se nachází sochy múz umění. Úloha vede žáky k úvaze nad tím, které múzy jsou na střeše znázorněny. Opět mají žáci jako oporu při bádání badatelský protokol (příloha 24), který je úvahou provede. Po stanovení vlastní hypotézy žáci zjistí faktické informace z infografiky (příloha 25). Porovnájí své hypotézy s fakty a celé bádání reflektují. Na závěr výtvarně ztvární každou z múz, které jsou ztvárněny sochami na Národním divadle.

Úloha č. 5 – Program Národního divadla

Žáci na webových stránkách Národního divadla vyhledají aktuální program na březen 2025. Vyhledají, které dny, v kolik hodin a co se v budově Národního divadla hraje za inscenace a vytvoří program do našeho čísla novin.

Vzdělávací oblasti: Umění a kultura, Český jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět

Rozvoj klíčových kompetencí: k učení, komunikativní, sociální a personální, pracovní, digitální

Cíle:

Tabulka 6 – Cíle výtvarné sekce novin

Úloha č. 1	Žák/žákyně vytvoří instagramový profil. Žák/žákyně selektuje důležité informace.
Úloha č. 2	Žák/žákyně pracuje s badatelským protokolem. Žák/žákyně vytváří vlastní hypotézu o Hynaisově oponě. Žák/žákyně ověřuje své hypotézy. Žák/žákyně analyzuje Hynaisovu oponu. Žák/žákyně vytváří návrh opony pro Národní divadlo.
Úloha č. 3	Žák/žákyně vytvoří obálku novin.
Úloha č. 4	Žák/žákyně odhaduje druhy múz. Žák/žákyně ztvárňuje jednotlivé múzy výtvarným způsobem.
Úloha č. 5	Žák/žákyně vyhledá program Národního divadla. Žák/žákyně vytvoří přehled inscenací probíhajících v budově Národního divadla v měsíci březen.

5.2 Realizace projektu

5.2.1 Charakteristika třídy

Projekt byl realizován na běžné základní škole ve správním obvodu Prahy 21, konkrétně v pátém ročníku. Jedná se o malou školu, která do školního roku 2023/2024 měla pouze 1. stupeň základního vzdělávání. Škola má od září 2024 nové vedení a téměř kompletně nový pedagogický sbor.

Pátou třídu navštěvuje sedmnáct žáků, z toho jedenáct chlapců a šest dívek. Ve třídě se nachází žák (dále jen žák A) s ADHD, který je na hraně poruchy autistického spektra, a byla u něj krátkou dobu před realizací projektu zahájena medikace. Rodiče se o něj starají ve střídavé péči. Dále se ve třídě nachází žák s dyslexií a poruchou řeči, žák s diabetem, dva žáci OMJ. Od září 2024 vede třídu zkušená paní učitelka s desetiletou praxí. Paní učitelka má dlouhodobou zkušenost s projektovou výukou (viz praktická část II – dotazníkové šetření). Samotná třída nemá doposud mnoho zkušeností s projektovou výukou ani skupinovou prací.

5.2.2 Rozfázování projektu do dnů

1. den

Evokace I

Žáci, kteří projeví zájem o návštěvu Národního divadla, se zúčastní třídního výletu, během kterého absolvují dílnu Národní hoří!. Podle webových stránek Národního divadla se jedná o tvůrčí dílnu, kde si žáci prožijí historii Národního divadla na vlastní kůži. Žáci uvidí různé části Národního divadla od základních kamenů po střechu.

2. den

Evokace II (30 min)

Projekt zahájíme v pondělí ranním kruhem. Využijeme metodu Akvária. Žáci, kteří se účastnili v minulém týdnu výletu do Národního divadla, si sednou do vnitřního kruhu. Sdílejí, co vše zažili, co se dozvěděli, co je zaujalo, a podobně. Pokud žáci svým sdílením směřují spíše na zážitky z cesty, kantor je nasměřuje k zážitkům z Národního divadla. Žáci, kteří v Národním divadle nebyli, poslouchají. Mají prostor pro doptání se, pokud jim něco

není jasné. V kruhu kolují dva mluvící předměty. Pokud má žák první mluvící předmět, sdílí s ostatními své myšlenky. Ten, kdo má druhý mluvící předmět se připravuje na sdílení. Poté se kruhy vymění a do vnitřního si sednou žáci, kteří na výletě nebyli. Ti sdílejí to, co si z vyprávění spolužáků zapamatovali, co je zaujalo.

Po sdílení si žáci sednou tak, aby viděli na interaktivní tabuli. Na tabuli promítneme video, vytvořené AI programem, kdy žáky uvede do období Národního obrození Václav Matěj Kramérius. Ve videu jim sdělí, že shání nové novináře, kteří by udělali další číslo jeho novin.

Instrukce (10–15 min)

Žákům zopakujeme potřebu vydavatele Kraméria získat nové novináře, kteří by vytvořili číslo novin o Národním divadle. Žákům představíme v krátkosti jednotlivé sekce novin, mezi kterými si mohou žáci vybírat. Žáci se do sekcí rozdělí sami. Musí dodržet tato kritéria: každá sekce musí být obsazena, v každé sekci jsou nanejvýš 4 novináři.

Po rozdělení žáků do sekcí žákům vysvětlíme, jaký formát mají naše noviny. Z každé sekce musí být vytvořen nějaký příspěvek do novin. Ideálně z každého úkolu alespoň jeden. Žáci mají k dispozici papíry velikosti A4, a A3 (pro tvorbu dvojstrany). Pracovat na úlohách mohou samostatně, kdy si úlohy rozdělí, nebo mohou na úlohách spolupracovat.

Učitel žákům dá instrukce k používání tabletu. Pro některé úlohy je tablet/PC nutností, pro ostatní slouží jako podpora, ale primární informace žáci naleznou v přiložených materiálech nebo publikacích.

Realizace (90 min)

Žáci v sekcích pracují na daných úlohách. Učitel sekce obchází a je k dispozici jako podpora.

Ukončení prvního dne (5–10 min)

Žáci učiteli předají všechny materiály, aby se nic nepoztrácelo. Učitel může stručně zhodnotit, v jaké fázi se žáci právě nacházejí a co je ještě čeká.

3. den

Zahájení (5–10 min)

Učitel připomene, v jakém historickém období se nacházíme. Dále připomene žákům cíl celého projektu. Žáci si vezmou pomůcky k sekci, ve které byli první projektový den. Ti, co první projektový den nebyli přítomni, si vyberou sekci, které by se chtěli věnovat, a přidají se k těmto novinářům.

Učitel zdůrazní, že na konci daného časového limitu musí žáci odevzdat hotové příspěvky do novin. Lze to přirovnat k uzávěrce v novinové redakci, kdy vydání nového čísla je jasně dané a nelze s termínem hýbat.

Realizace (cca 125 min)

Žáci opět samostatně pracují na daných úlohách své sekce. Učitel slouží jako podpora.

Reflexe (45 min)

Reflexe probíhá v kruhu na koberci. Každá sekce v krátkosti představí, co zjistila o Národním divadle během své práce. Poté žáci pomocí reflektivní metody *pět prstů* zhodnotí, jak jeho sekce pracovala. V dalším kole žáci hodnotí vlastní zapojení do práce a její úspěšnost. Pro toto hodnocení využijeme metodu semaforu. Učitel zastává pozici moderátora a pozorovatele. Má možnost zhodnotit stejnou metodou, jak žáci pracovali.

Po projektu

Žáci učiteli odevzdají všechny příspěvky, které chtějí do novin dát. Učitel příspěvky naskenuje a rozkopíruje ve formě brožury, aby každý z žáků mohl mít jeden ze svých výtisků.

5.3 Reflexe projektu

Reflexe projektu je rozčleněna do několika sekcí: reflexe plánování projektu, výletu do Národního divadla, realizace projektu, závěrečná reflexe třídní učitelky, má závěrečná reflexe. Tento způsob jsem zvolila pro přehlednost. Zároveň vnímám, že je pro mě důležité okomentovat různé složky realizace, pro ucelenější vhled do realizovaného projektu.

5.3.1 Reflexe plánování praktické části

Při plánování projektu mi velmi pomohlo, že jsem měla jasně stanovený výstup projektu. Díky předchozí realizaci určitého prototypu projektu jsem věděla, že výstupem bude vytvořené číslo novin o Národním divadle.

V první fázi jsem si vybrala třídu, ve které jsem projekt realizovala. Vybrala jsem školu, na které působím jako učitelka výuky venku, tudíž jsem paní učitelku třídní znala osobně a věděla jsem, že má praktické zkušenosti s projektovou výukou. S paní učitelkou jsem se spojila a představila jsem jí svou představu o formě projektu. Jelikož jsem třídu tolik neznala, velmi mi pomohl vhled třídní učitelky, která uměla odhadnout, jaká forma projektu bude nejvíce přijatelná. Protože se jednalo o složitější třídu, která nebyla zvyklá na projektovou výuku, vědomí toho, že třídní učitelka podporuje realizaci, bylo pro mě velice důležité.

Dále jsem při hledání inspirace na internetu narazila na programy realizované pro školy přímo v Národním divadle. Vnímám jako velký bonus pro projekt propojení s edukačním oddělením Národního divadla, protože mi nejen přiblížili jejich práci, ale zároveň mi umožnili realizovat jejich program pro moji třídu i v odpoledních hodinách. Nasměrovali mě také na archiv Národního divadla, kde mi doporučili literaturu, ve které jsem našla méně známé informace o Národním divadle, a především soupis dárců sbírek pro výstavbu Národního divadla, které jsem měla v plánu využít v matematické sekci projektu.

Další fází bylo informovat rodiče o plánu návštěvy Národního divadla. Komunikace probíhala skrze třídní učitelku. Zkušenosti třídní učitelky mě velmi pomohly s plánováním a organizací výletu. Bylo nutné zajistit i informování ostatních učitelů v rámci školy. I když jsem předem informovala e-mailem učitelku anglického jazyka, se kterou žáci měli mít dobrovolnou výuku v době, kdy jsme byli na třídním výletu, během naší nepřítomnosti se ukázalo, že paní učitelka si e-mail nepřečetla, tudíž nevěděla, že se hodina anglického

jazyka ruší. Příště bych si pohlídala, že učitelé jsou informováni o nepřítomnosti žáků osobně.

Návštěva Národního divadla byla z pohledu počtu účastníků poměrně nejistá, protože jsem návštěvu začala plánovat těsně před jarními prázdninami. Kvůli prázdninám jsem nemohla potvrdit přesný počet žáků Národnímu divadlu, protože žáci přihlášky dostali e-mailem v době jarních prázdnin a přihlášky nosili až v týdnu, kdy se konala návštěva Národního divadla. Tato situace mi ukázala, že je velmi důležité výlety plánovat s daleko větším předstihem.

Při plánování samotného projektu jsem začala hledáním dostupné literatury, která by se zaměřovala na Národní divadlo. Mým cílem bylo získat více zdrojů, ze kterých budou moct žáci čerpat informace. Chtěla jsem, aby žáci dohledávali informace z publikací, kde je množství a odbornost informací přizpůsobena žákům na základní škole. Zde však nastal problém, kdy jsem našla jen jednu publikaci pro děti o Národním divadle. To mě vedlo k využití částí encyklopedií, a hlavně k vytvoření vlastních informačních materiálů, díky kterým žáci dostali informace o Národním divadle ve formě upravené pro jejich věkovou kategorii (viz přílohy sekcí).

Během tvorby materiálů jsem si uvědomila jedno z velkých úskalí projektové výuky, a to časovou náročnost potřebnou pro přípravu projektu. Příprava tak velkého projektu zabrala v součtu desítky hodin. Pokud bych tedy projekt připravovala znovu, lépe bych si rozvrhla celkovou tvorbu projektu, abych jednotlivé materiály netvořila na poslední chvíli. Při plánování projektu a tvorbě materiálů jsem dospěla k uvědomění, že je důležité se přesně držet dané struktury. Bylo pro mě těžké neodbíhat k novým nápadům, které mě napadaly během přípravy a kvůli kterým jsem trávila hodně času nad něčím, co nebylo pro projekt vlastně podstatné. Pro tvorbu matematické sekce bylo zásadní zjistit informace od třídní učitelky ohledně dovedností žáků. Osvědčilo se mi den před realizací projektu ve třídě věnovat čas kontrole nakopírovaných materiálů, kompletaci materiálů k jednotlivým sekcím a kontrole funkčnosti tabletů. Díky tomu jsem v den realizace nebyla pod takovým tlakem a mohla jsem se věnovat detailům.

Díky přípravě praktické části jsem si uvědomila, že je důležitý časový management, který zaručuje zvýšení šance na úspěšný projekt. Pro další realizaci projektové výuky si odnáším

ponaučení, že je důležité přemýšlet nad úskalími z mnoha úhlů pohledu a zároveň být připravena na reagování vzniklých situací.

5.3.2 Reflexe výletu do Národního divadla

Jak je popsáno výše, před samotným výletem bylo nejasné, kolik žáků se nakonec zúčastní návštěvy Národního divadla. Vliv na to měly hlavně dva faktory: pozdější informování rodičů o plánovaném výletu a realizace návštěvy v odpoledních hodinách mimo výuku.

Z celkových sedmnácti se účastnilo návštěvy deset žáků. Rodiče měli informace o nutnosti mít legitimaci na dopravu nebo lístky. Někteří žáci si lístek kupovali u řidiče. Zde pro mě byl podnětný přístup třídní učitelky, která nechala nákup lístků v plné režii žáků. Argumentovala tím, že povinnost rodiče je zajistit dítěti lístek na dopravu. Samotnou mě překvapilo, jak žáci bez problému zvládli nákup lístků na MHD.

Během cesty k Národnímu divadlu jsme využili reakci žáků na nahé sochy po cestě k debatě o nahotě a ztvárňování nahoty v antické době. V Národním divadle na nás již čekal lektor, který celou dílnu vedl. I když se dílny účastnilo méně žáků, než je prý běžné, lektor upravil program tak, aby žáci z prohlídky a dílny měli maximální zážitek. Vnímala jsem, že pro některé, zvláště žáka A, byla prohlídka náročnější vzhledem k odpoledním hodinám. Celkově však vnímám prohlídku jako velice přínosnou. Myslím si, že realizovat návštěvu před samotným projektem byl správný krok, protože většina třídy reálně viděla prostory Národního divadla, a tím si celé téma více uvědomila.

Žáci začali prohlídku v šatnách Národního divadla, kde je průvodce přenesl do doby osvícenství. Žáci si vyzkoušeli přenos informací s dohledem cenzury, zjišťovali, které národnosti patřily do Rakouska-Uherska, zjistili, kolik peněz bylo potřeba vybrat na výstavbu Národního divadla. Dále se žáci přesunuli do podzemí k základním kamenům, kde sehráli scénku o rozhodování, ze které lokace bude přivezen základní kámen. Měli možnost zde vidět i model celého Národního divadla. Poté se žáci přesunuli do sálu, kde měli jedinečnou příležitost vidět technickou zkoušku světla. Zároveň se zamýšleli nad umístěním prezidentského lože či výzdobou sálu. Prohlídka dále pokračovala přes foyer na střechu Národního divadla.

Žáci díky návštěvě prohlídky Národního divadla získali prvotní vhled do celého tématu. Návštěva žáky obohatila o základní informace o Národním divadle, ale zároveň se dozvěděli zajímavosti. Například v celém Národním divadle je pravé zlato pouze na lustru v sále, a to z důvodu, že tam návštěvníci nedosáhnou.

Cestou na nádraží jsme využili časovou rezervu a s žáky jsme zašli do nedaleké ulice Bartolomějská, kde jsme se bavili o dobách komunismu. Poté jsme prošli přes Staroměstské náměstí, kde jsme se zastavili u orloje a debatovali jsme nad 2. pražskou defenestrací, kolem Prašné brány až na Masarykovo nádraží. Procházku centrem Prahy vnímám jako velice obohacující pro žáky, kteří měli možnost vidět místa, o kterých se mluví ve škole, na vlastní oči. Ukázalo se, že na některých místech byli mnozí poprvé nebo si tentokrát všimli nějakého zajímavého detailu či zjistili historickou souvislost.

5.3.3 Reflexe realizace projektu ve třídě

1. den

První den jsme zahájili ranním kruhem, který vedla třídní učitelka. Vzhledem k náročnosti třídy jsem sdílicí část přenechala třídní učitelce. Nejdříve jsem se obávala, že žáci, kteří byli na třídním výletě, budou sdílet pouze zážitky z cesty do Národního divadla a zpět, ale postupně i s návodnými dotazy paní učitelky jsme se dopracovali i ke sdílení zážitků a dojmů z návštěvy Národního divadla. Žáci hodně zmiňovali různé části programu. Velmi je zaujala váha lustru v divadelním sále a fakt, že lustr je jediné místo, kde je v divadle pravé zlato. I když ze začátku žáci, kteří nebyli na výletě, vypadali spíše otráveně ze situace, kdy mají aktivně poslouchat své spolužáky, ve chvíli, kdy se kruhy proměnily, i tito žáci prokázali, že spolužákům naslouchali a sami si z jejich vyprávění odnáší nějaké poznatky.

Poté jsem již převzala hodinu já a pustila jsem žákům video s M. V. Kraméřiem. I přes předchozí zkoušku, zda video funguje, jsem se neobešla bez technických komplikací. Chvilková prodleva lehce rozproudila konverzaci mezi žáky a bylo poté těžší je vtáhnout zpátky do úvodu projektu. Po shlédnutí videa jsem musela uklidňovat dojmy z AI vytvořeným videem, kdy zejména žák s ADHD hlasitě upozorňoval na umělé vytvoření videa. V tuto chvíli mi do situace lehce vkročila paní učitelka, která má žáka lépe načteného a věděla, jak zasáhnout, aby žák nenarušil celý průběh projektu. Paní učitelka za mnou poté

přišla s nápadem, že bych mohla danému žákovi nabídnout rozpravu nad tvorbou daného videa. Ten však odmítl.

Poté jsem jen vysvětlila, jakou formou projekt bude probíhat a v krátkosti jsem představila jednotlivé sekce novin. I když jsem věděla, co žákům musím říct, v budoucnu by mi pomohlo si přesně sepsat instrukce, které chci žákům předat, aby zadávání instrukcí bylo méně zdlouhavé a pro žáky lépe přehledné. Instrukce by žáci také mohli mít vyobrazeny před sebou, aby po celou dobu realizace věděli, co je jejich cílem a jak mají pracovat. Pro lepší srozumitelnost by bylo také dobré jednotlivé popisy sekcí promítnout na interaktivní tabuli, aby žáci měli audio i vizuální podnět. Žáci během první přestávky měli možnost si pročíst instrukce k jednotlivým sekcím, aby se mohli rozhodnout, které sekci by se v projektu chtěli věnovat. Myslím si, že právě možnost předem nahlédnout do obsahu, vedla žáky k výběru více založeném na preferencích a zájmu, nežli na kamarádských vztazích. Při rozdělování nastala situace, kdy nebyly obsazeny všechny sekce novin. V první chvíli jsem začala přemýšlet, jak situaci vyřešit, ale záhy jsem dospěla k názoru, že zkusím situaci nechat vyřešit přímo žáky. Tím, že jsem třídu tak dobře neznala, jsem si nebyla jistá, zda tímto nevznikne ve třídě spíše chaos, ale dva žáci se sami nabídli, že změní sekci, abychom splnili všechna kritéria. Při rozdělování se žák A zajímal o to, zda si jeden ze spolužáků vybral danou sekci, protože ho opravdu zajímá. Kladná odpověď podpořila vnitřní motivaci žáka a žák svůj výběr rozhodoval na základě zájmu. Jednotlivé sekce byly jak ve třídě, tak v jiných prostorách školy, aby žáci měli více prostoru a klidu na práci. Před zahájením práce v sekcích jsem žákům připomněla cíl našeho projektu, vytvoření novinového čísla o Národním divadle.

Poté se již žáci rozdělili do jednotlivých sekcí a začali pracovat na jednotlivých úkolech. Matematickou sekci, kde se nacházel žák A, si vzala na starosti paní učitelka. Já s paní asistentkou jsme zůstaly s ostatními žáky. Na začátku jsem vyzorovala, že sepsané instrukce byly pro žáky asi hůře pochopitelné. I když jednotlivé úkoly a k nim vytvořené podklady byly popsány, příště bych zadání úkolů a k nim příslušné podklady rozdělila do samostatných složek, aby žáci neztratili tolik času orientací v materiálech. Zároveň mi to ukázalo, že jsem dostatečně nezdůraznila, že se žáci mají držet zadání a pokud v zadání je

nějaký postup, mají postupovat podle něj. S mým dovysvětlením jsem však vnímala, že žáci zadání již lépe pochopili a začali pracovat.

Celkově první den hodnotím jako vydařený. Měla jsem obavy ze zapojení se žáků do projektu vzhledem k jejich nezkušenosti s projektovou výukou a také vzhledem k nedůvěřivému přístupu třídy ke vzdělávání, které se však pod novým vedením třídní učitelky postupně zlepšuje. Sama jsem si první den refletovala a došla jsem k několika zjištěním. Literární sekce, i když celou dobu pracovala, nepostupovala podle zadání a tvořila příspěvek dle své fantazie. Právě u této sekce jsem si celou dobu myslela, že pilně pracuje na zadaných úkolech, a proto jsem je ani neměla tendenci tolik kontrolovat. Ukázalo mi to však, že další den musím více zdůraznit, že mají pracovat na zadaných úkolech podle zadání. S paní učitelkou jsem byla původně domluvena druhý den na projektu pracovat dvě vyučovací hodiny, ale po vyhodnocení, ve které fázi žáci na konci prvního dne v projektu skončili, jsme se domluvily, že druhý den na projektu budeme pracovat čtyři vyučovací hodiny. Právě vědomí možnosti časového protáhnutí, kterou mi paní učitelka nabídla již před projektem, jsem nemusela na žáky tlačit a příliš korigovat jejich práci. Mohli pracovat vlastním tempem. Dále jsem si během prvního dne pozorovala, jak a k čemu žáci využívají tablety. Žáci u úkolů, ke kterým měli všechny podklady připravené, primárně chtěli využívat právě vyhledávání na internetu. Zde jsem si uvědomila dvě věci. První zpětná vazba se vztahovala k mým instrukcím na začátku projektu, kdy jsem jasně nestanovila pravidla používání tabletů. Žákům jsem pouze sdělila, že je mají využívat k práci na úkolech, pokud to bude nutné, a v případě, že by na tabletu dělali jiné věci, tablet jim bude odebrán. Příště bych tablety nenechala volně rozebrat, ale před plněním úkolu, ke kterému byl tablet myšlen, by si žák došel tablet vypůjčit. Tím bych omezila zdlouhavé hledání zbytečných informací. Druhým zjištěním byl fakt, že žáci, i když v materiálech měli zúžené informace nebo k dispozici literaturu určenou pro jejich věkovou kategorii, vnímali dohledávání informací v psaném textu jako složitější formu získání informací. Bylo pro mě těžké pochopit, proč mají tendenci vyhledat informace ve velkém množství neuzpůsobených zdrojů na internetu, když přímo ve složce mají materiály, ve kterých snadněji naleznou informace pro plnění úkolů.

2. den

Druhý den ráno začal nečekaným překvapením, kdy jsme se dozvěděly, že část třídy se nebude účastnit výuky, kvůli školní akci. Bohužel nebyla dobrá komunikace mezi učiteli a s třídní učitelkou jsme si neuvědomily, že se projekt s akcí kříží. Nejdříve jsem si myslela, že to tak velký problém nebude, ale posléze se ukázalo, že dvě žákyně, které pracovaly ve výtvarné sekci na tvorbě obálky novin, odjely a nemohly práci dokončit. Také přišel žák, který nebyl ani na návštěvě Národního divadla, ani první den projektu ve škole. Opět jsem zkusila přenechat odpovědnost na žáky. Jeden z žáků se sám přihlásil, že by mohl vytvořit obálku novin, a tím se přesunout do jiné sekce. Sami žáci však upozornili na to, že tím pádem by v zeměpisné sekci zůstal pouze jeden žák. Proto žákyně z matematické sekce, kde bylo nejvíce členů, navrhla, že oni vytvoří obálku novin. Dále se žák, který předchozí dny chyběl, připojil k historické sekci, ve které také zůstal jen jeden žák. Bylo pro mě poučné pozorovat, jak si žáci celou situaci sami vykomunikovali.

Druhý den byl rozdělen na dvakrát dvě vyučovací hodiny, protože v polovině dne žáci mají hudební výchovu s jinou paní učitelkou. I když jsem se obávala, že pauza žáky spíše vytrhne z tvorby novin, ukázalo se, že to bylo dobré rozptýlení. Myslím si, že žákům pauza pomohla v rozfázování práce, kdy věděli, že během prvních třech vyučovacích hodin musí dodělat své příspěvky, abychom mohli poslední vyučovací hodinu celý projekt reflektovat. Před zahájením práce jsem zopakovala cíl našeho projektu, zdůraznila jsem pravidla používání tabletu a upozornila jsem žáky na důležitost plnění jednotlivých úkolů.

Poté se již žáci pustili do práce. Během práce jednotlivých sekcí jsem pozorovala, že žáci zvolili různé strategie. Některé sekce si práci rozdělily a každý pracoval na nějaké části samostatně. V jiných sekcích naopak úkoly plnili žáci společně.

Po třech vyučovacích hodinách jsme začali reflexí. Každá sekce ve zkratce představila, na čem žáci pracovali a co se dozvěděli. Z tohoto sdílení vzešlo několik velice cenných poznatků. V matematické sekci žáci počítali, kolik by stála výstavba Národního divadla dnes. Žák A ve sdílicím kruhu při prezentování výsledné částky však upozornil na to, že by výstavba bylo mnohonásobně dražší. Tento postřeh ukázal, že žák A má velmi dobrý přehled o tom, co kolik dnes stojí a uměl se reálně nad výslednou částkou zamyslet a zhodnotit, zda by taková částka stačila na výstavbu tak velké stavby, jako je Národní divadlo. Druhý

zajímavý moment vznikl při prezentaci mapy, která reflektovala místa, odkud byly dovezeny základní kameny. Žáci ze zeměpisné sekce prezentovali kámen z Vítkova (ve Slezsku). V tu chvíli se však ozvala žákyně z matematické sekce, která také pracovala s lokacemi základních kamenů, a rozporovala tvrzení spolužáků. Tuto situaci jsem využila a upozornila žáky, že i v novinách mohou být chyby z nedostatečného ověření informací. Ukázalo to také, jak je velmi důležité pozorně číst zadání a přiložené texty, kde bylo upozornění na možnost záměny.

Poté žáci hodnotili pomocí metody pět prstů, jak se každému pracovalo v rámci sekce. Reflektující metodu pěti prstu, kdy žák reflektuje počínání skupiny na základě pěti kategorií (palec = co se povedlo, ukazováček = na co chci poukázat, prostředníček = co se nepovedlo, prsteníček = nějaký závazek pro příště a malíček = maličkost na závěr), jsem zvolila, protože vede žáky k zamyšlení se nad prací z různých úhlů pohledu a díky pomůcce prstů u ruky je jasně pochopitelná. Dále jsem měla na tabuli formativní semafor (červená = práce se mi nedařila, žlutá = potřeboval/a jsem velkou pomoc od učitelky/paní asistentky, oranžovo zelená = potřeboval/a jsem občasnou pomoc, zelená = práce se mi dařila plnit samostatně), kdy žáci měli hodnotit jejich výslednou práci. Při reflexi jsem vnímala, že mít obě reflektivní techniky vedle sebe najednou je pro žáky spíše matoucí. Reflexe probíhala tak, že žáci postupně řekli všech pět kategorií. Tím ale nebyli zapojeni dlouhou dobu ostatní a bylo pro ně těžké udržet pozornost. Příště bych s žáky prošla jednotlivé prsty postupně a ke každému by mohl kdokoliv něco říct. Tím by se ke slovu dostali žáci častěji.

Při vysvětlování reflektivní metody pět prstů žák A reagoval posměšně u prostředníčku. Očekávala jsem nějakou reakci vzhledem k věku žáků. Velkou inspirací mi však byla v dané situaci paní učitelka třídní, která posměšky využila a dala žákům příležitost nastudovat kdy a za jakých okolností toto gesto vzniklo. Žáci, kteří by si referát připravili, dostanou odměnu do školní soutěže. Vyřešení dané situace mi přišlo velice pro mě podnětné a zároveň paní učitelka využila daného okamžiku, aby žáky namotivovala k dohledání faktů k něčemu, co používají ve své nonverbální komunikaci.

Jednotlivé části novin jsem poté oskenovala a vytiskla pro každého žáka. Vytisknuté noviny jsem předala paní učitelce, která s nimi dále pracovala. S žáky noviny další den sešla.

Zároveň na projekt navázala a dále pracovala s novinami o Marii Terezii, žáci budou vytvářet příspěvky o důležitých osobnostech dané doby.

5.3.4 Závěrečná reflexe žáků

Žáci reflektovali svou práci prostřednictvím metody *pět prstů*. Žáci postupně hodnotili průběh projektu dle daných kategorií (viz kapitola 1.3.2.4 Hodnocení a reflexe projektu) Níže přidávám opakující se komentáře a ty komentáře, které mě zaujaly ve vztahu k cíli projektové výuky. Ke každému postřehu přidávám svůj komentář.

Co se povedlo

Někteří žáci zmiňovali, že se jim dařilo spolupracovat ve skupině. V literární sekci se žákyně ocenily za to, že si navzájem pomáhaly. Z jejich reflexe vzešlo, že žákyně si rozdělily role ve skupině, kdy jedna diktovala druhé, co má psát.

Na co chci poukázat

„Na začátku jsme to nechápali, nevěřili jsme si. Ale po nějaké době jsme zadání pochopili a začala nám práce jít.“

Komentář: Já sama jsem vnímala, že žáky zaskočilo množství práce, kterou měli v dané sekci zvládnout. Beru ale jako velký úspěch, že žáci prvotní strach z možného neúspěchu překonali.

Co si odnáším pro příště, závazek, co bych udělal/a příště jinak

„Příště bych si předem rozdělila práci, aby to na začátku nebylo tolik zmatené.“

Komentář: Zde bylo reflektováno, jak žákyně přemýšlí nad celou spoluprací. Samy vycítily, že je pro ně lepší si práci rozdělit, aby pracovali efektivněji.

„Příště si lépe přečíst zadání“

Komentář: Souhlasím se žákyní. U její literární sekce právě nepozorné čtení zadání a domýšlení si zadání vyústilo k upravení úkolů, na kterých měli pracovat.

„Pro příště si odnáším zkušenost, že když méně budu povídat se spolužákem, budu mít více času na realizaci úkolů.“

Komentář: Myslím si, že je důležité, že si žák uvědomil a popsal faktor, který jeho sekci zdržoval od efektivní práce.

Maličkost

„Jak nás tlačil čas, tak jsme přidávali a stihli jsme to.“

Komentář: Žák vlastními slovy popsal jednu z motivací a to vědomí, že musím svou práci odevzdat v určitém termínu. Žáci věděli, že musí odevzdat do novin dané příspěvky, a právě tento vytvořený nátlak časem je motivoval k rychlejší práci.

5.3.5 Reflexe jednotlivých sekcí novin

Matematická sekce (příloha č.)

Matematickou sekci hodnotím jako velmi zdařilou. Myslím si, že téma Národní divadlo sekce zpracovává z mnoha úhlů. Žáci rozvíjí finanční gramotnost, dohledávání informací, vzdálenosti, počítají obsah a obvod ve čtvercové síti. Zároveň v sekce je mezipředmětově propojena s vlastivědou či prací s moderními technologiemi. Dle mého názoru je sekce koncipována tak, že si každý z žáků může najít nějakou rovinu, ve které se bude cítit jistě.

V úloze B bych příště žákům dala k dispozici více pomůcek pro grafický součet, jako provázek, proužky papírků, atd. Žáci by nejdříve manipulativně vymodelovali součet vzdáleností a poté by se pokusili o grafický součet pomocí kružítka. Zároveň v této úloze je možné dopracovat práci s měřítkem jednotlivých map a zpřesnění měření vzdáleností lokací základních kamenů od Národního divadla.

V úloze D, která se vztahuje k obvodu pozemku Národního divadla, bych více gradovala slovní úlohy. V této podobě úlohy byly spíše na stejné úrovni. Slovní úlohy by mohly být uvedeny tím, že k oplocení pozemku můžeme použít různý materiál. První slovní úloha se mi zdá v pořádku. Druhou, kdy žáci počítají s plaňkami, bych gradovala přidáním mezer mezi jednotlivými plaňkami.

Zeměpisná sekce (příloha č.)

Zeměpisná sekce se více zaměřuje na význam základních kamenů. To vnímám jako velmi dobré propojení s historickou částí vlastivědy, kdy si žáci musí propojit místo s nějakou historickou událostí. Realizace mi ukázala, že úryvky z knihy by bylo dobré přepsat tak, aby

žáci neměli problém s porozuměním. Tím, že sekce měla jen dva žáky, bylo by lepší rovnou žáky směřovat k vytváření mapy základních kamenů, která byla jedním z hlavních výstupů. Žáci pro zjištění lokací pracovali s dvěma texty, které porovnávali. Pro plynulejší průběh by bylo lepší, kdyby text byl pouze jeden a žáci tak nemuseli porovnávat. Vnímala jsem, že žáky dva texty spíše zmátly. Pro kontrolu správných lokací jsem žákům nabídla kontrolní mapu. I když si ji žáci vzali, nevedlo to ke správné lokaci všech základních kamenů.

Druhou úlohu vnímám jako dobře zvolenou. Žáci pracovali s plánkem, museli se v plánu zorientovat a použít mapy pro dohledání informací. Žáci se museli zamyslet nad výhodami a nevýhodami, což je nutilo propojit úlohu s historickou situací v době, kdy se Národní divadlo zakládalo. Bohužel tuto úlohu žáci nestihli zpracovat, tudíž jsem neměla prostor pro vypořádání míst pro zlepšení.

Historická sekce (příloha č.)

Tato sekce měla za cíl prozkoumat Národní divadlo z historického hlediska s přechodem do současnosti. Hned úloha A měla žákům přiblížit dobu zakládání Národního divadla prostřednictvím dobových dopisů. To vnímám jako vhodně zvolenou formu, díky které si žáci dobu lépe představí z pohledu historické osoby. Na málo početnou skupinu však bylo velké množství dopisů a žáci se v nich spíše ztráceli, nežli by jim pomáhaly v realizaci úlohy. Proto jsem žákům udělala užší výběr z různých sociálních skupin. K této úloze bych také doplnila pracovní list, který by žáky úlohou provázel, aby byla přehlednější.

Úloha B by ve větší skupině byla vhodně zvolena. Z výsledku práce je patrné, že žáci v dané sekci neměli pevně ukotveno, jak funguje časová osa. Pro tento příklad by bylo dobré mít v podkladech porovnání chybné a správné časové osy. Pro podporu a urychlení by bylo možné žákům vypsát data, ke kterým by dohledali informace ve vybrané literatuře a vše zapsali do časové osy.

Jako velice nosnou úlohu vnímám úlohu D, která přenesla žáky z historie do současnosti. Úloha rozvíjela u žáků hned několik kompetencí. Žáci museli sesbírat odpovědi od různých respondentů ve škole na otázku Co pro vás znamená Národní divadlo?. Odpovědi museli zpracovat do určité formy. Bohužel žáci neměli tolik času, aby tuto úlohu realizovali více detailně. Myslím si, že by bylo zajímavé zmapovat názory vrstevníků, učitelů či

zaměstnanců školy. Úloha měla za cíl rozvíjet schopnost komunikovat s lidmi na veřejnosti, formulovat otázku a vyhodnotit odpovědi.

Výtvarná sekce (příloha č.)

Výtvarná sekce byla z části badatelská a z části výtvarná. Tato sekce byla ovlivněna tím, že druhý den projektu obě žákyně nebyly přítomny ve škole, tudíž jejich sekci museli převzít spolužáci. Sekce dle mého názoru je dobře členěna, kdy žáci mají možnost kreativně vytvářet jednotlivé úlohy, ale zároveň zpracovávat faktické informace o umělcích. Jako vhodnou formu jsem zvolila instagramový profil umělců podílejících se na založení Národního divadla, kdy tato forma byla atraktivnější pro danou věkovou kategorii, než jen vytvoření přehledu. Bohužel žákyně měly tendenci využívat spíše tablet k dohledávání informací, nežli připravené podklady. V tomto případě bych žákyním tablet nedávala k dispozici, abych docílila využití připravených materiálů.

Obálka pro noviny byla vytvořena matematickou sekcí, která pro dekor využila přiložené fotografie děl umělců, kteří měli vytvořen instagramový profil v novinách. To vnímám jako zajímavé propojení. Zároveň u fotografií bych doplnila i názvy, aby pro žáky fotografie nebyly jen neznámé objekty.

Co vnímám jako dobrý prvek je práce s reálným programem Národního divadla. Žáci nejen, že museli vytvořit program hraných představení v měsíci březnu, ale zároveň v programu museli dohledat, kdy, v kolik a co se v budově Národního divadla hraje. Což nebylo zcela až tak jednoduché, jak se na první pohled mohlo zdát, protože v programu nebyly jen představení v historické budově Národního divadla, ale i všechna představení v ostatních budovách Národního divadla. Pro příště bych žákům dala k dohledávání informací originální vytištěný program, aby si v něm mohli zaškrtnout, dělat poznámky a podobně. Zároveň jako rozšiřující variantou by bylo dohledání informací o jednotlivých představeních.

Literární sekce (příloha č.)

Literární sekce se více zaměřovala na kreativní psaní. Jako přínosné vnímám propojení s hudební výchovou, kdy žáci díky poslechu opery a přiložených dobových plakátů mohou sami dojít k důvodu, proč se budou zabývat pověstí o Libuši. I když v realizovaném projektu sekce nestihla vytvořit dva typy komiksu, myslím si, že nabídnutí žákům vytvoření tradiční pověsti v moderním duchu jejich mluvy a zájmů je jedna z cest, jak docílit toho, aby žáky i tyto literární žánry zaujaly.

U úlohy E bych doplnila navíc požadavek na formální úpravu a strukturu dopisu, který by měli žáci dodržet, jako datum a místo psaní dopisu, oslovení, sdělení, rozloučení a podpis.

6. Závěrečná reflexe třídní učitelky

S paní učitelkou jsme zpětnou vazbu rozdělily na dvě části. První se týkala výletu do Národního divadla.

Paní učitelka ocenila návrh návštěvy Národního divadla. Má příprava před návštěvou dle jejího názoru byla dobře zorganizovaná. Souhlasila s mým názorem, že jsem výlet mohla organizovat dříve, aby rodiče nebyli informováni o akci během jarních prázdnin. Zároveň však dodávala, že je těžší organizovat třídní výlet ve třídě, ve které neučím. Upozornila mě na důležitost ohlédání si informovanosti všech pedagogů, do jejichž výuky výlet zasahoval. Apelovala na ověření si, zda všichni informaci o nepřítomnosti žáků zaregistrovali, zvláště pokud se výlet plánoval během prázdnin. Celkově však výlet hodnotila pozitivně a přínosně pro žáky, kteří se výletu zúčastnili.

Druhá část reflexe se vztahuje k projektu realizovaném ve třídě.

Paní učitelka souhlasila s mým názorem, že bylo bezpečnější, aby sdílení zážitků z návštěvy Národního divadla vedla ona sama. Při reflexi AI videa ocenila tento prvek i z důvodu, že sama moderní technologie tolik ve výuce nevyužívá. Ocenila, že jsem nabídla žákovi A možnost si o výrobě videa popovídat. Jako alternativu navrhla sehrání scénky, kdy by do třídy přišel Kramérius a uvedl žáky do projektu.

K rozdělování do sekcí novin neměla paní učitelka žádné výhrady. Vyzdvihla celý proces, kdy jsem přenechala řešení situace žákům. Před rozdělováním do sekcí měla očekávání, že se žáci rozdělí podle kamarádství. Byla mile překvapena, že většina žáků si vybrala sekci podle jejich zájmu o téma.

Paní učitelky jsem se ptala na to, jak hodnotí mé zadávání instrukcí. Souhlasila se mnou, že instrukce mohly být více strukturované. Zároveň však poukázala na to, že žáci díky tomu, že se museli v materiálech zorientovat sami, zažili prvotní zastrašení množstvím, ale po nějaké době nastal AHA moment, kdy žáci sami přišli na systém, jak si práci rozdělit tak, aby to bylo efektivní. Nadnesla myšlenku, že právě lehký chaos pomohl žákům rozvinout kompetenci k organizaci a řízení vlastního učení. Pro lepší přehlednost paní učitelka navrhla jednotlivé úkoly rozdělit barevně. Paní učitelka vyzdvihla můj individuální přístup k jednotlivým skupinám ve chvílích, kdy jsem viděla, že se v zadání ztrácí. Dle jejího názoru

právě individuální podpora vyrovnala možné nepochopení instrukcí na začátku projektu u těch sekcí, které se sami v materiálech nedokázaly zorientovat.

Paní učitelka hodnotila jako velmi přínosnou zkušenost jak pro mě, tak pro žáky situaci, kdy druhý den chyběla část třídy. Ocenila mé přirovnání k reálné redakci novin, kdy je nutné noviny vydat a celá redakce (třída) si musí práci přerozdělit, aby číslo novin bylo do uzávěrky hotové. Právě předání zodpovědnosti na třídu hodnotila jako velice pozitivní vzhledem k dnešní době, kdy rodiče mají tendence problémy řešit za své děti.

Paní učitelka celkově projekt hodnotila jako velmi přínosný. Projektem prý otevřela historický blok, kterému se budou věnovat do konce školního roku. Sama navrhovala, jak by se s novinami dalo ještě pracovat, kdy by žáci noviny přečetli ve škole, vyhledávali by nepřesnosti, kontrolovali pravopis atd.

Jednotlivé sekce paní učitelka hodnotila jako velmi kvalitně propracované, kdy se zaměřovaly na daný směr pohledu na Národní divadlo z různých oblastí. Detailnější zpětnou vazbu dala paní učitelka k matematické sekci, se kterou se nacházela během realizace projektu v jiné místnosti. Ocenila práci s velkými čísly, převody z tehdejší měny na dnešní, práci s tabulkou, dohledávání informací, kritického myšlení a zahrnutí geometrie. V úloze, kde žáci měli graficky sčítat vzdálenosti lokací základních kamenů, navrhovala využít provázek pro sčítání úseček, aby žáci manipulativně vymodelovali celkovou vzdálenost. Dále navrhla zapisování záznamu příspěvků jednotlivých vypsanych rodin do excelové tabulky, kdy by žáci úlohu měli propojenou i s digitální kompetencí. U slovních úloh navrhla udělat větší gradaci pomocí přidání mezer mezi plaňky plotu či zahrnutí nějakého anti signálu.

Dle paní učitelky by bylo zajímavé projekt realizovat více rozčleněně do jednotlivých dnů s celou třídou.

V matematické sekci se nacházel také žák A. Paní učitelka ocenila, že žák s pomocí tabletu aktivně kontroloval a dohledával informace pro různé úlohy. Zároveň vnímala, jak se její vztah s žákem A díky zapojení do projektu hodně posunul. Žák A postupně přijímal přítomnost dospělé osoby u práce a na konci akceptoval, že paní učitelka nebo já jsme s ním v blízkém kontaktu a přijal naši pomoc. Na druhou stranu paní učitelce práce s tabletem

v rámci projektu ukázala, že žáci zatím nejsou připraveni na využívání tabletu pouze k zadaným úlohám, nedrží se přesně zadání a mají občas tendenci na tabletu hledat jiné věci a odbíhat od tématu. Paní učitelka také popisovala, že žáci využívali AI. I když sama technologie tolik nevyužívá, vnímala zapojení AI k vyhledávání jako dobrý nástroj pro rozvoj kladení otázek. Žáci měli také možnost kriticky zhodnotit, jestli využití AI bylo nápomocné, nebo se tím jen zdrželi.

Reflexe dle paní učitelky byla dobře zvolena. Doporučila mi nerealizovat reflektivní metodu pěti prstů formou, kdy žák řekne všech pět prstů. Více aktivizační by jí přišlo postupně se na jednotlivé prsty ptát a ten žák, který by chtěl k dané kategorii něco sdělit, by měl prostor. Kvitovala otevření prostoru pro nabídnutí referátu o gestu zvednutého prostředníčku. Právě žák A další den referát opravdu přinesl a nejen, že v referátu zmapoval historii vzniku gesta, ale doplnil jej o komiks, který ztvárňuje šikanu, což paní učitelka velmi ocenila a využila toho ve třídě při další práci. Paní učitelka velmi zdůrazňovala vliv mého projektu na její výuku, kdy nadále těžila z motivace žáků do daného tématu v následujících hodinách.

Na závěr reflexe paní učitelka zmínila, že projekt byl pro ni obrovským benefitem, kdy měla možnost vystoupit z role učitelky a nahlédnout na třídu z jiného úhlu pohledu, být v jiné roli ve vztahu s žáky. Zmínila, že pro vztah s žákem A byl tento projekt zásadní. Zároveň jako velké pozitivum cítila možnost vystoupit z určitého zajetého stereotypu, načerpat novou inspiraci, nové způsoby práce s žáky nebo mít možnost se na svůj způsob práce nahlédnout z jiné stránky.

Paní učitelka také ocenila, že jsem přišla další den na sídlící kruh, kdy jsem měla možnost vidět, jak projekt v žácích doznívá, jakých momentů v projektu si všimli, co a koho oceňují.

7. Má závěrečná reflexe

Realizace projektu pro mě byla velmi obohacující zkušeností. Cílem bylo žákům přiblížit význam Národního divadla v kontextu českého národního obrození, seznámit je s historickými, kulturními i geografickými souvislostmi a zároveň podpořit jejich schopnost samostatně pracovat s informacemi, spolupracovat a tvořit. Tohoto cíle se podle mého názoru podařilo dosáhnout.

Projekt měl jasně formulovaný výstup a jednotlivé úkoly v sekcích byly navrženy tak, aby rozvíjely různé dovednosti a smysluplně se propojovaly s reálným světem. I přes komplikace, jako byla časová náročnost, nedostatek vhodných materiálů pro danou věkovou skupinu či organizační výzvy spojené s výletem do Národního divadla i absencí žáků, hodnotím projekt jako velmi úspěšný. Žáci se do práce zapojili aktivně a během reflexe byli schopni popsat, co nového se dozvěděli a jak probíhala jejich práce ve skupině. Téma Národního divadla jim bylo blízké nejen z hlediska obsahu, ale také díky osobnímu prožitku z návštěvy této významné kulturní instituce.

Projekt měl velký přínos i z hlediska rozvoje klíčových kompetencí. Ke každé kompetenci přidávám svůj komentář, který reflektuje oblasti, které byly rozvíjeny.

- Kompetence k učení: práce s různými informačními zdroji, přepisování poznatků do vlastní podoby, tvorba výstupů a jejich prezentace, učení se vyhledávat, vybírat a aplikovat informace.
- Kompetence k řešení problémů: analýza historické souvislosti, matematické výpočty, orientace v mapách, práce s badatelským protokolem
- Kompetence komunikační: diskuse, rozhovor, tvorba textů, skupinová komunikace, prezentování výsledků
- Kompetence osobnostní a sociální: spolupráce v týmu, rozdělování úkolů, respektování názoru druhých, společný cíl
- Kompetence pracovní: plánování, splnění úkolů, odpovědnost za svůj výstup
- Kompetence digitální: využití mapových portálů, vyhledávání informací, práce s tabletem

Projekt zároveň rozvíjel základní gramotnosti, které definuje nová revize RVP ZV. Čtenářská gramotnost byla podporována napříč celým projektem. Žáci pracovali s různými typy textů – beletristickým, odborným, publicistickým či historickým. Učili se porozumět textu, vyhledávat klíčové informace nebo interpretovat přečtené. Pracovali s badatelským protokolem, historickými dopisy, mapou, literárními texty, což jim umožnilo rozvíjet hlubší porozumění obsahu a souvislostem. Důraz byl také kladen na schopnost číst s porozuměním, kriticky přemýšlet nad textem a diskutovat o něm ve skupině. Pisatelská gramotnost byla rozvíjena při tvorbě konkrétních výstupů. Žáci psali články, pohádky, zpracovávali výstupy z jednotlivých úloh. Žáci se učili pracovat s jazykem funkčně, s ohledem na účel, adresáta a formát textu. Museli psát srozumitelně, čitelně, strukturovaně a nutilo je to revidovat vlastní psaný projev. Poslední základní gramotnost logicko-matematická byla rozvíjena především v sekci matematické, kde žáci řešili praktické úlohy založené na reálných údajích. Pracovali s historickými daty o financování výstavby Národního divadla, měřili vzdálenosti, plochy, převáděli jednotky. Logické myšlení uplatnili při porovnávání dat, analýze či řešení slovních úloh. Důraz byl kladen nejen na správný výpočet, ale i na porozumění zadání, formulaci strategie řešení a interpretaci výsledků. Žáci tak měli možnost aplikovat matematiku v reálném životě.

Z pohledu mé osobní profesní reflexe byl projekt cenným impulzem pro zlepšení v oblasti plánování, organizace a time-managementu. Uvědomila jsem si význam důkladné přípravy materiálů a pružného reagování na nečekané situace. Potvrdilo se mi, že pokud je projekt dobře připraven, může být velmi účinným prostředkem pro smysluplné a motivující učení. Uvědomila jsem si, že je velmi důležité mít třídu dobře připravenou pro realizaci projektové výuky. Ze závěru projektu jsem si uvědomila, jak důležité je mít vše proplánováno, i reflexi celého projektu, protože reflexe dokresluje celou práci žáků na projektu.

Závěrem mohu říct, že projekt nejen naplnil své cíle, ale přines i mnohá překvapení a důležitá pedagogická ponaučení. Pro začínajícího pedagoga byla tato zkušenost velkým přínosem hlavně v oblasti plánování, vedení žáků a v praktické ukázce toho, že má smysl zařazovat projektovou výuku do své praxe.

Empirická část II. – dotazníkové šetření

1. Cíl výzkumu II

Pomocí dotazníkového šetření zjistím a popíšu, jak ve vybraných základních školách učitelé 1. stupně přistupují k projektové výuce.

2. Výzkumné otázky

Na základě cíle výzkumu byly formulovány tyto výzkumné otázky:

- Do jaké míry využívají vybraní učitelé 1. stupně ZŠ při své práci projektovou výuku?
- Ke zprostředkování jakých témat vybraní učitelé 1. stupně ZŠ využívají projektovou výuku?
- Co se jim osvědčilo při plánování a realizaci projektové výuky?
- Co by doporučili ostatním kolegům?
- Na jaké překážky při plánování a realizaci projektové výuky vybraní učitelé 1. stupně ZŠ narážejí?
- Jakou podporu by potřeboval/a vyučující začínající s projektovou výukou?

3. Metodika výzkumu II

3.1 Výzkumná metoda a její charakteristika

Výzkumnou metodou empirické části II je dotazník. Dotazník jsem sestavila na základě výzkumných otázek s konzultací vedoucí diplomové práce.

Dotazník obsahuje 45 položek. Z toho je 25 otevřených, 16 polootevřených a 4 uzavřené. Dotazník je koncipován tak, aby ho mohli vyplnit i respondenti, kteří projektovou výuku nerealizují ve své praxi. Je rozdělen do několika sekcí. První sekce se zaměřuje na pojem projektová výuka. Další sekce se zaměřuje na typy, metody či četnost využívání projektové výuky v praxi. Poslední sekce mapuje obecné informace o respondentech.

Respondenti vyplněním dotazníku souhlasili s využitím dat v této diplomové práci.

3.2 Prostředí sběru dat

Výzkumná část II byla realizována na 3 vybraných státních základních školách na území Prahy a 2 soukromých školách na území Středočeského kraje v blízkosti Prahy. Dotazník byl rozeslán 40 pedagogům 1. stupně základní školy, z toho 37 žen a 3 muži.

3.3 Návratnost dotazníků

Dotazníkového šetření se z 5 oslovených základních škol zapojily 4, a to 2 státní a 2 soukromé. Ze 40 oslovených pedagogů se do šetření zapojilo 12 pedagogů, z toho všechno ženy. Návratnost tedy byla 30 %. Nejvíce pedagožek se zapojilo ze ZŠ 1, celkem 7. Je to zařízení v místě mého bydliště, kde mají pedagogové zkušenosti s projektovou výukou a vzhledem k osobním kontaktům byla jejich ochota k zapojení do průzkumu vyšší.

Tabulka 1 – Oslovené školy, pedagogové 1. stupně

Základní škola	Typ školy	Počet oslovených pedagogů	Počet zúčastněných pedagogů
ZŠ 1	Státní	15	7
ZŠ 2	Státní	5	2
ZŠ 3	Státní	10	0
ZŠ 4	Soukromá	5	2
ZŠ 5	Soukromá	5	1

3.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření

V následující části se zabývám vyhodnocením získaných dat z dotazníkového šetření. Otevřené otázky obsažené v dotazníkovém šetření byly zpracovány prostřednictvím kvalitativní obsahové analýzy, jejímž cílem bylo identifikovat opakující se témata a významové jednotky v jednotlivých odpovědích respondentů. Pro potřeby následné kvantifikace a porovnání byla odpověď každého respondenta převedena do sady kódů, které vyjadřují hlavní sdělení nebo významové prvky odpovědi.

Kódování probíhalo v několika fázích. V první fázi jsem prozkoumala všechny odpovědi. V druhé fázi jsem vytvořila pro každou z otázek kódovací rámec, který reflektoval obsahové zaměření dané otázky. Následně jsem ke každé odpovědi přiřadila příslušné kódy, podle toho, jaká témata se v nich objevila.

Otázky byly rozděleny do několika sekcí. První sekce byla určena pro všechny respondenty a zaměřovala se na zmapování chápání pojmu projektová výuka, fakt, zda respondenti využívají projektovou výuku ve své praxi, a obecné otázky o respondentech. Další sekce byla rozdělena na základě odpovědi respondenta na otázku č. 2 (*Máte zkušenost s projektovou výukou*). Respondenti, kteří měli zkušenost s realizací projektové výuky ve své praxi, byli dotazováni detailněji na jejich přímou zkušenost s projektovou výukou. Respondenti, kteří měli zkušenost s projektovou výukou, ale nerealizovali ji,

a respondenti, kteří neměli zkušenost s projektovou výukou, byli dotazováni na důvody nerealizace projektové výuky ve své praxi.

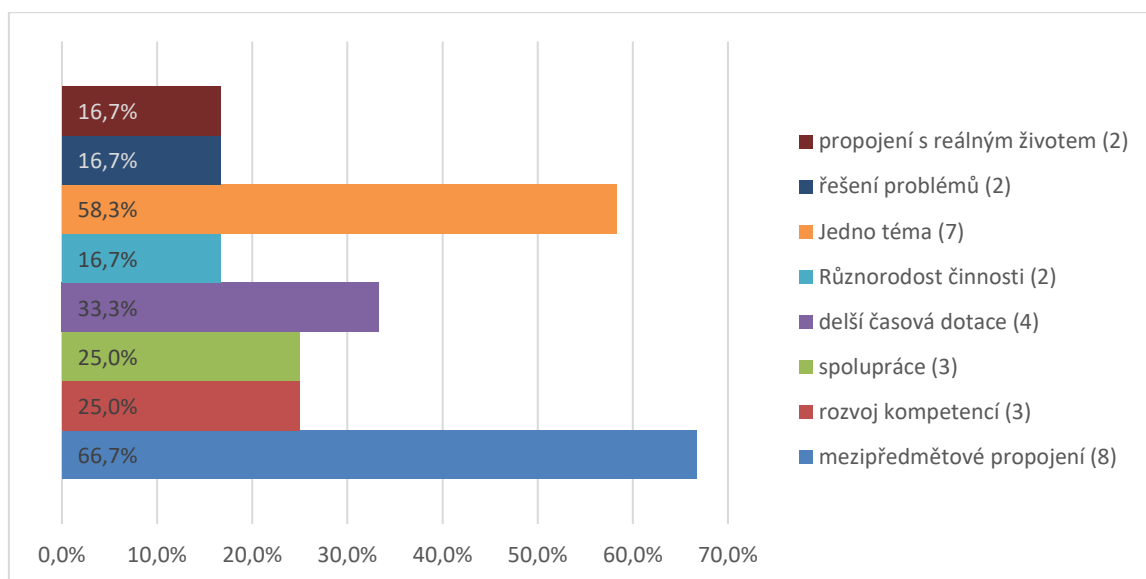
Níže naleznete zpracování dat z dotazníkového šetření rozdělené do sekcí, které byly využity v samotném dotazníku. V grafickém vyobrazení jsou výsledky dotazníkového šetření v procentech. U popisku je údaj o četnosti daného kódu v odpovědích respondentek.

3.4.1 Otázky 1, 2

Otázka č. 1: Jak rozumíte pojmu projektová výuka? (Graf 1)

Cílem otázky bylo zjistit, jak respondentky 1. stupně základní školy vnímají pojem projektová výuka. Respondentky vnímají projektovou výuku především jako metodu, která propojuje různé vyučovací předměty a klade důraz na praktické, tvořivé a žákovsky aktivní formy výuky. Typickými charakteristikami této výuky je práce na jednom tématu delší časový úsek, spolupráce žáků a orientace na konkrétní výstup nebo řešení problému. Často se zmiňuje mezipředmětové propojení a důraz na hlubší porozumění, kompetence, samostatnost a aktivitu žáků.

Z odpovědí jsem stanovila tyto kódy: mezipředmětové propojení, rozvoj kompetencí, spolupráce, delší časová dotace, různorodost činností, jedno téma, řešení problémů, propojení s reálným životem.



Graf 1 Četnosti kódů k otázce č. 1, (12 odpovědí)

Ukázka odpovědí respondentů

„Výuka zahrnující různorodé činnosti, které studenty dovedou k určitému cíli. Jde o hledání cest k „vyřešení problému“.“

„Projektovou výukou rozumím věnování se určitému tématu, které bude prolínat více předměty s cílem prohloubit dané téma v širším rozsahu než je běžné s učebnicí, s ohledem na zájem dětí, s cílem využít širší kompetence k učení.“

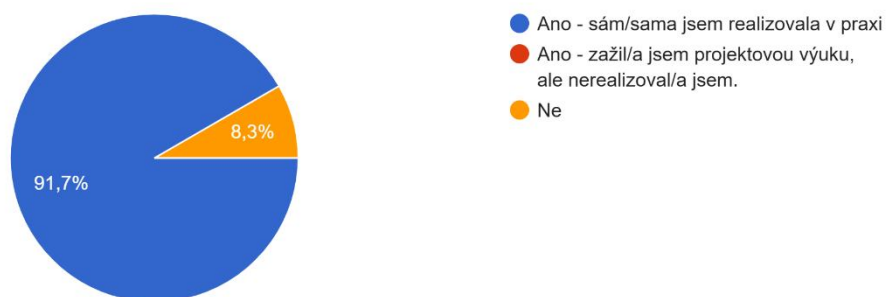
„Cokoliv, co rozvíjí učivo do daleko širších souvislostí, kde se integrují různé předměty. Když je to něco, z čeho vycházím a není to otázka pětadvaceti minut. Je to víc o zážitku. Prostředek pro rozvoj velkého množství kompetencí.“

Otázka č. 2: Máte zkušenost s projektovou výukou? (graf 2)

Cílem otázky bylo zjistit míru praktické zkušenosti respondentů s danou výukovou metodou. Na základě míry praktické zkušenosti byl respondent dotazován dále v dotazníkovém šetření.

Většina respondentek uvedla, že projektovou výuku již ve své praxi realizovali. Z 12 respondentek má 11 praktickou zkušenost s projektovou výukou. 1 respondentka praktickou zkušenost nemá.

Máte zkušenosti s projektovou výukou?
12 odpovědí



Graf 2 - Zkušenost s projektovou výukou, (12 odpovědí)

3.4.2 Sám/sama jsem realizoval/a projektovou výuku v praxi

Sekce zahrnuje 11 z 12 všech respondentek. Tyto respondenty již realizovaly projektovou výuku ve své praxi. Sekce je dále rozdělena na faktické otázky týkající se projektové výuky a názorové otázky.

3.4.2.1 Faktické otázky

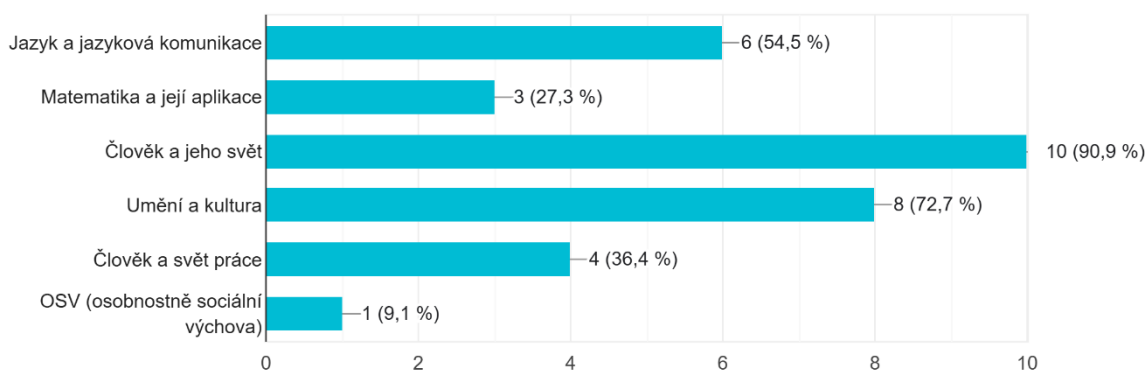
Otázka č. 3: Ve které vzdělávací oblasti plánujete projektovou výuku nejčastěji? (graf 3)

Otázka mapuje oblasti rámcového vzdělávacího programu, které učitelé 1. stupně postihují nejčastěji při realizaci projektové výuky.

Z výsledků vyplývá, že nejčastěji respondenty projektovou výuku plánují v oblasti Člověk a jeho svět (10 z 11 respondentek). Další hojně zastoupenou oblastí je umění a kultura (8 z 11 respondentek). Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejméně využívaná oblast je osobnostní a sociální výchova (1 z 11 respondentek).

Ve které vzdělávací oblasti plánujete projektovou výuku nejčastěji?

11 odpovědí



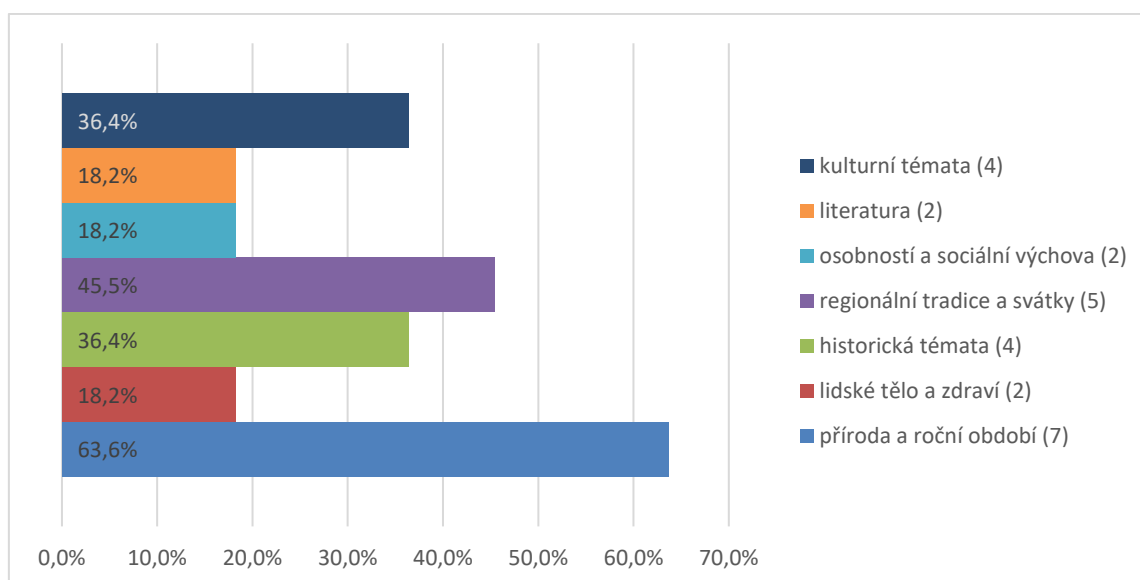
Graf 3 - Využívané vzdělávací oblasti, (11 odpovědí)

Otázka č. 4: Jaká témata nejčastěji zařazujete do projektové výuky? (graf 4)

Cílem této otázky bylo zmapovat, která témata respondenti zařazují nejčastěji do své praxe v projektové výuce. Otázka směřovala k identifikaci těchto oblastí, které respondenti považují za nejvhodnější nebo nej přirozenější pro zapojení projektové metody do výuky.

Z odpovědí respondentek vyplývá, že nejčastěji zařazovaná témata do projektové výuky souvisí s oblastí Člověk a jeho svět, přírodovědným poznáváním, regionálními tradicemi a ročním cyklem.

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: příroda a roční období, lidské tělo a zdraví, historická a kulturní témata, regionální tradice a svátky, osobností a sociální výchova, literatura, kulturní události.



Graf 4 Četnost kódů k otázce č. 4, (11 odpovědí)

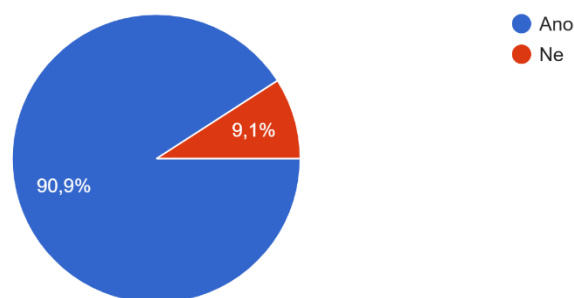
Otázka č. 5: Zařazujete projektovou výuku i do hodin literární výchovy? (graf 5)

Otázka má za cíl zjistit, jaké procento z respondentů vědomě zapojuje projektovou výuku v literární výchově.

Z odpovědí vyplývá, že 10 z 11 respondentek zařazuje projektovou výuku do hodin literární výchovy.

Zařazujete projektovou výuku i do hodin literární výchovy?

11 odpovědí

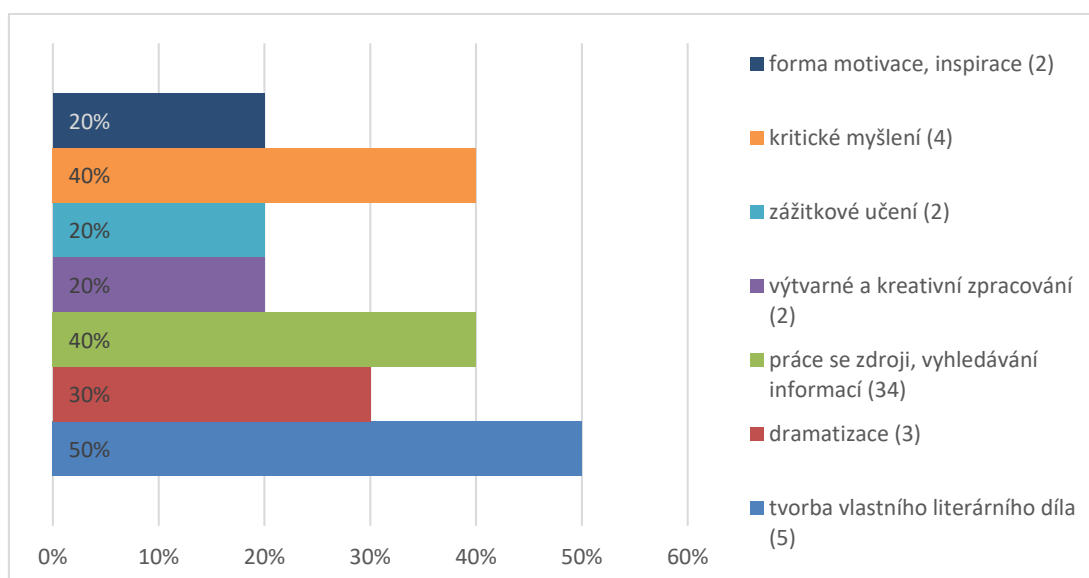


Graf 5 - Zařazení projektové výuky do hodin literární výchovy, (11 odpovědí)

Otázka č. 6: Jakým způsobem využíváte projektovou výuku v literární výchově? (graf 6)

Z odpovědí vyplývá, že respondenty využívají projektovou výuku v literární výchově v různých formách tvořivé práce, jako je například tvorba audioknih, komiksů, dramatizace, literární dílny apod. Literární výchovu často propojují s jinými předměty, tematickými celky nebo aktuálními událostmi. Literaturu v projektu respondenty také využívají jako zdroj informací a inspirace pro vlastní tvorbu žáků.

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: tvorba vlastního literárního díla, dramatizace, práce se zdroji, vyhledávání informací, výtvarné a kreativní zpracování, zážitkové učení, kritické myšlení, forma motivace, inspirace



Graf 6 - Způsob využití projektové výuky v literární výchově, (10 odpovědí)

Otázka č. 7: Co vnímáte jako úskalí zapojení projektové výuky v hodinách literární výchovy? (graf 7)

Otázka měla za cíl zjistit, co vnímají respondenti jako úskalí při zapojení projektové výuky v literární výchově.

Valná většina respondentek zmínila časovou náročnost jak při přípravě, kdy je nezbytné literaturu pro daný projekt vybrat, tak při realizaci samotného projektu. Dále respondentky zmiňují nepřípravenost žáků na práci s textem.

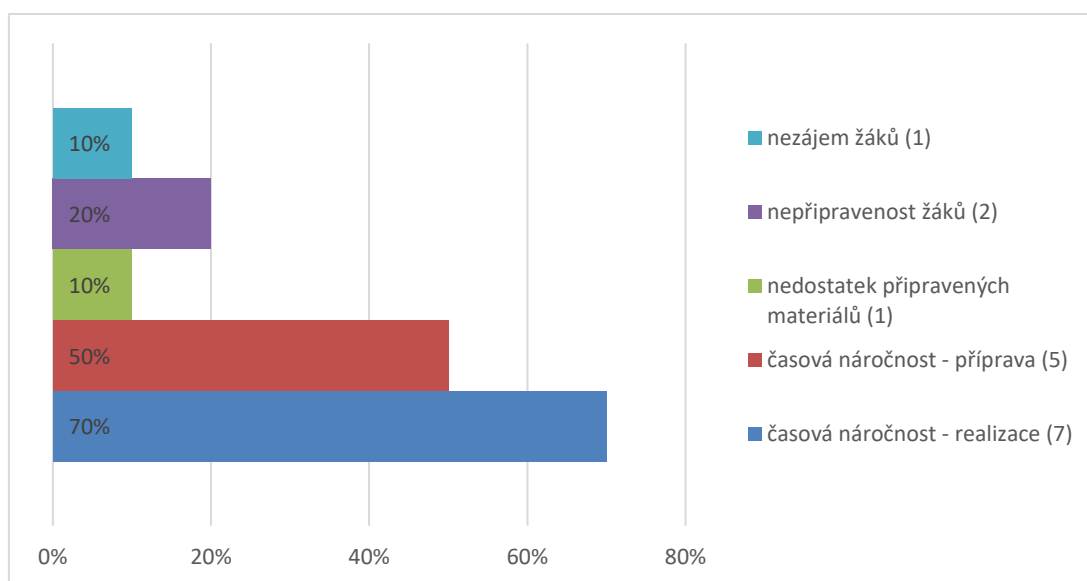
Ukázka odpovědí respondentek:

„Časová náročnost na výběr vhodného materiálu s propojením tématu; chybí materiály; jsou dostupné metody, ale postrádám celé materiály, např. vybraný text s metodami, cílem.“

„Časovou náročnost. Potřebovala bych, aby CERMAT testy neobsahovaly tolik pravopisu, skladby atd., aby se literatuře, čtení s porozuměním atd. mohlo věnovat více času.“

„Nepřípravenost žáků. Žáci nejsou zvyklí číst určitý čas. Nezám žáků.“

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: časová náročnost – realizace, časová náročnost – příprava, nedostatek připravených materiálů, nepřípravenost žáků, nezám žáků



Graf 7 - Úskalí zapojení projektové výuky v literární výchově, (10 odpovědí)

Otázka č. 8: Co vnímáte jako přínos zapojení projektové výuky v literární výchově? (graf 8)

Otázka měla za cíl zmapovat, jaké přínosy vedou respondenty k zapojení práce s literaturou do projektové výuky.

Z odpovědí vyplývá, že respondenty projektovou výuku v literární výchově vnímají jako efektivní způsob, jak žáky hlouběji zapojit do práce s textem a motivovat je ke čtení. Dle respondentek zapojení literární výchovy do projektové výuky je jeden ze způsobů, jak přistupovat k rozvoji čtenářství. Jako hlavní však považují rozvoj spolupráce, samostatnosti, kritického myšlení a učení v souvislostech.

Ukázka odpovědí respondentek:

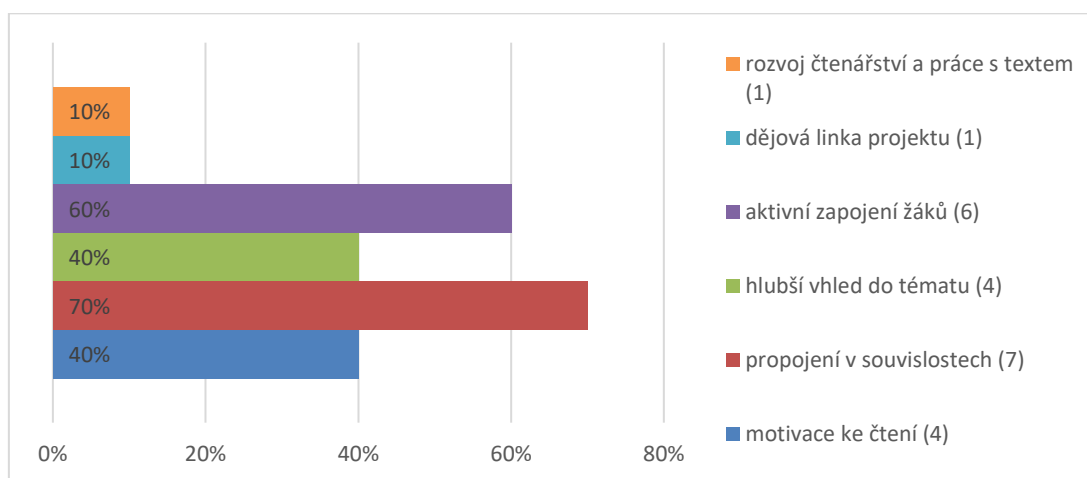
„Zpracování hlubokých témat skrze literární příběh, červená nit na napojení projektu, motivace žáků ke čtení.“

„Žáci se nad tématy zamýšlí jiným způsobem, z jiných pohledů. Dokážu jim texty předpřipravit tak, aby z nich vytáhli co nejvíce informací apod. Přináší to i spolupráci mezi námi učiteli.“

„Pochopení a přiblížení daných témat při projektové výuce a také pochopení v širších souvislostech.“

„Zvýšená motivace dětí, prožitek a uvědomění si.“

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: motivace ke čtení, propojení v souvislostech, hlubší vhled do tématu, aktivní zapojení žáků, dějová linka projektu, rozvoj čtenářství a práce s textem



Graf 8 – Přínos zapojení projektové výuky v literární výchově

Otázka č. 9: Jaká témata nezařazujete cíleně do projektové výuky? (graf 9)

Otázka měla za cíl zjistit, zda učitelé záměrně některá z témat do projektové výuky nezařazují.

Z 11 respondentek, kteří prakticky využívají projektovou výuku ve své praxi, odpovědělo na otázku 10. Jedna respondentka otázku nepochopila.

Z odpovědí vyplývá, že nejčastěji respondentky nezařazují matematická témata. Jedna z respondentek zmínila, že nezařazuje témata, která by byla společensky citlivá, můžeme říct i kontroverzní, jako politika, tematiku genderu či aktuálních událostí ve světě, jako je válka. Velká část respondentek se však shoduje na tom, že vědomě nevynechávají některé z témat při realizaci projektové výuky.

Ukázka odpovědí respondentek:

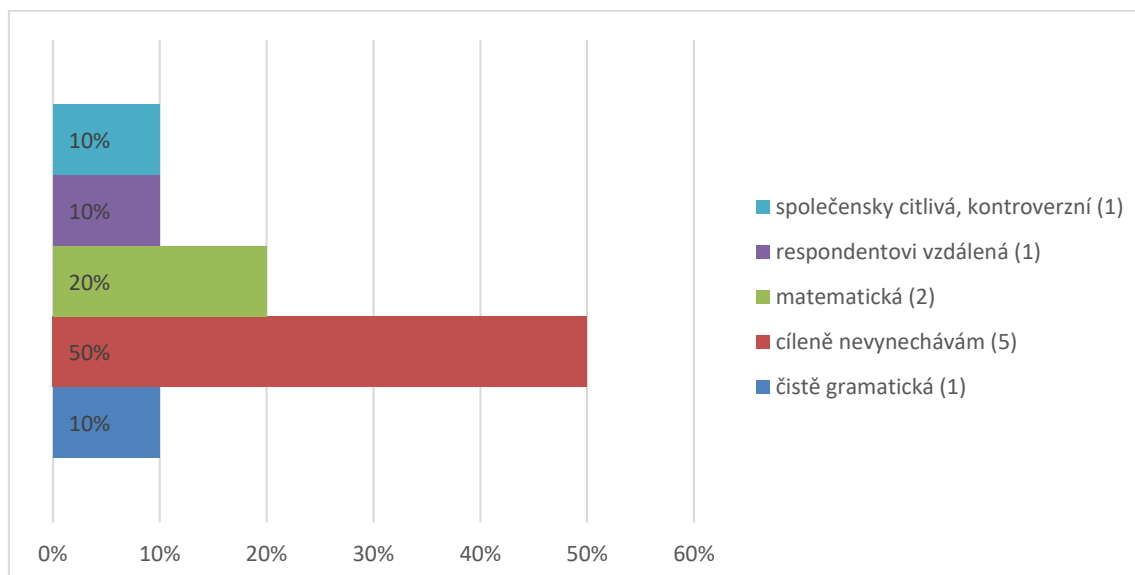
„Jelikož jsem zatím příliš projektů nezrealizovala, tak si teď nedokážu vybavit, že bych se zamýšlela nad tím, co cíleně do projektové výuky nezařadit.“

„Politická, LGBT, válka.“

„Ta, která mi nejsou blízká, nepřiměřená věku dětí apod.“

„Nevím, nenapadá mě, dá se zařadit cokoliv.“

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: čistě gramatická, cíleně nevynechávám, matematická, respondentovi vzdálená, společensky citlivá, kontroverzní

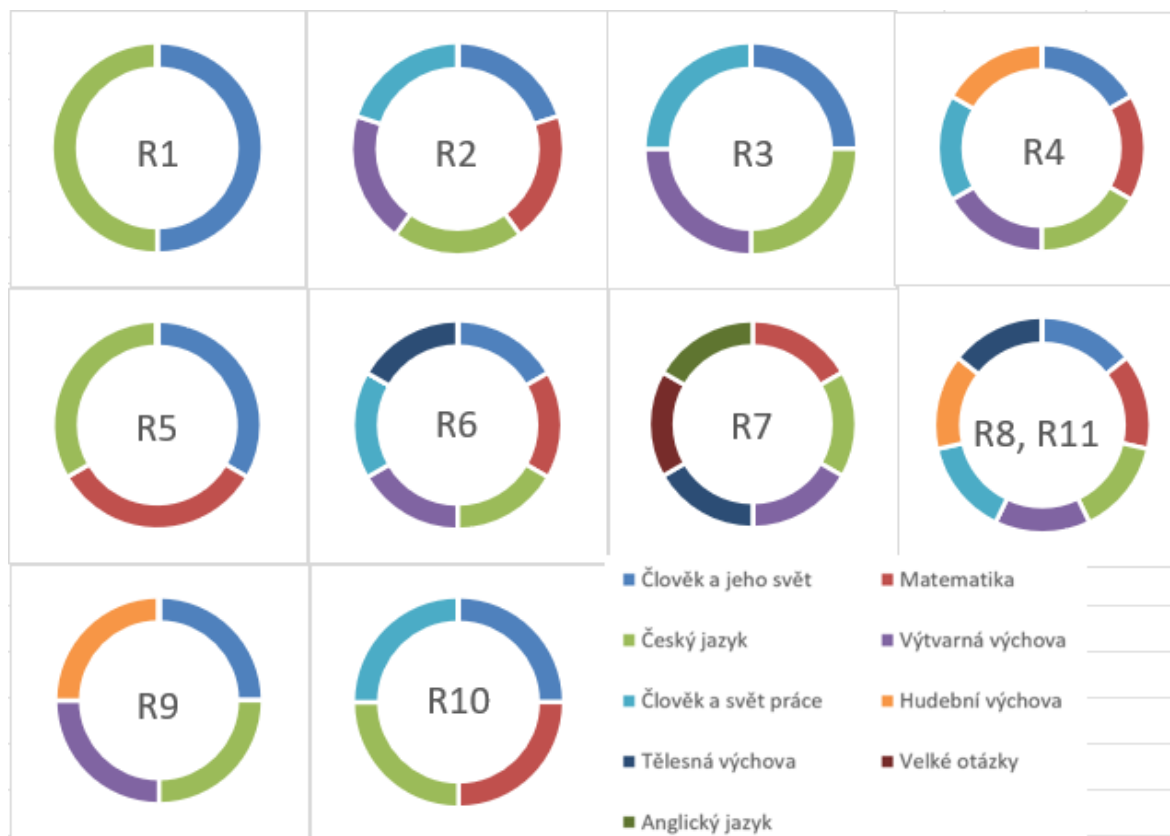


Graf 9 – Nezařazovaná témata do projektové výuky, (11 odpovědí)

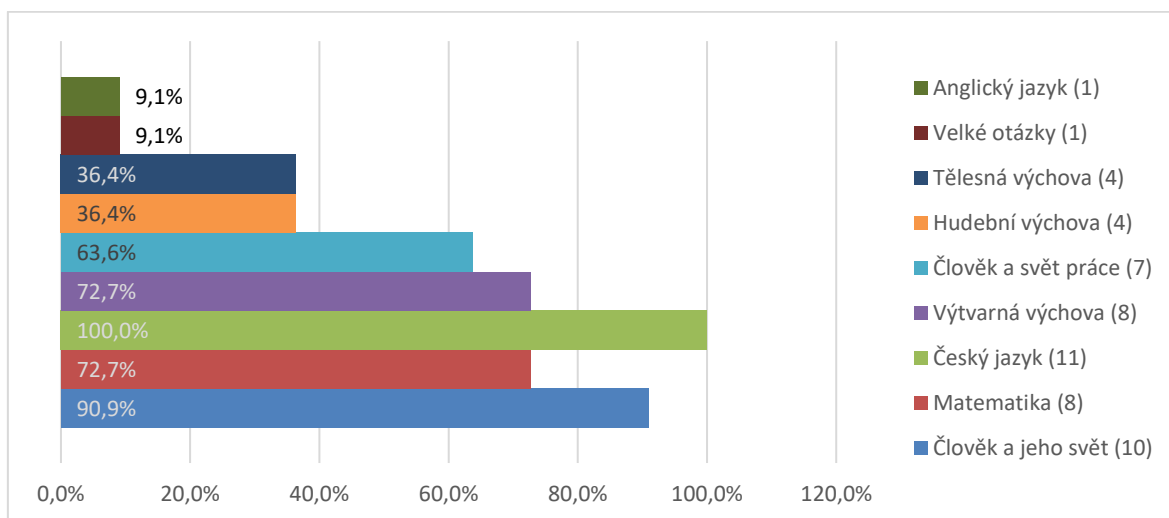
Otázka č. 10: Jaké předměty propojujete v rámci projektové výuky? (graf 10)
(tematická mapa 1)

Otázka měla za cíl zmapovat, které vyučovací předměty respondenti nejčastěji zahrnují do projektové výuky ve své praxi.

Z odpovědí respondentek vyplývá, že nejčastěji se respondentky snaží propojit většinu výukových předmětů. Pro úplnost výsledků této otázky přikládám dva grafy. První reprezentuje odpovědi všech 11 respondentek, kteří využívají projektovou výuku ve své praxi. Druhý znázorňuje četnost jednotlivých výukových předmětů využívaných při projektové výuce. První z grafů nám přiblíží, jaké kombinace předmětů respondentky realizují ve své praxi, což by z grafu četnosti výskytu předmětů využívaných v projektové výuce nebylo vidět.



Tematická mapa 1 - Kombinace předmětů využívaných při projektové výuce (11 odpovědí)



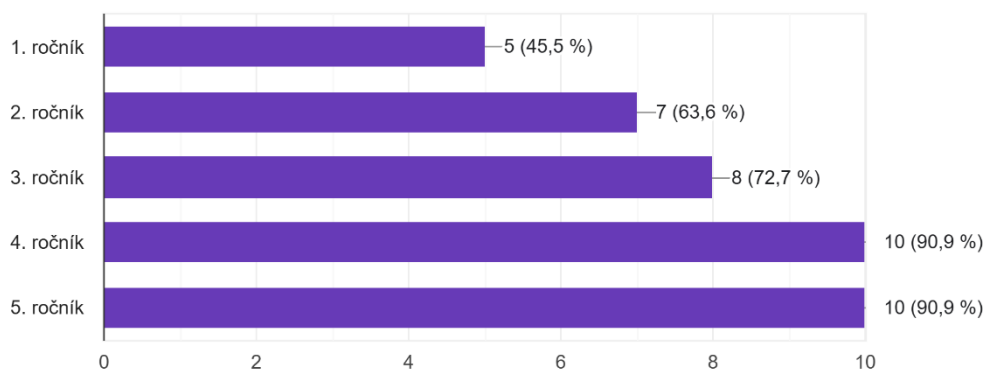
Graf 10 – Četnost využití předmětu v projektové výuce (11 odpovědí)

Otázka č. 11: V jakém ročníku zařazujete projektovou výuku nejčastěji? (graf 11)

Z výsledků vyplývá, že respondenty zařazují projektovou výuku nejčastěji ve čtvrtém a pátém ročníku.

V jakém ročníku zařazujete projektovou výuku nejčastěji?

11 odpovědí



Graf 11 – Zařazování projektové výuky (11 odpovědí)

Otázka č. 12: Jak často zařazujete projektovou výuku do své praxe? (graf 12)

Z odpovědí vyplývá, že nejčastěji respondenty zařazují projektovou výuku 2krát až 3krát během školního roku.

Jak často zařazujete projektovou výuku do své praxe?

11 odpovědí



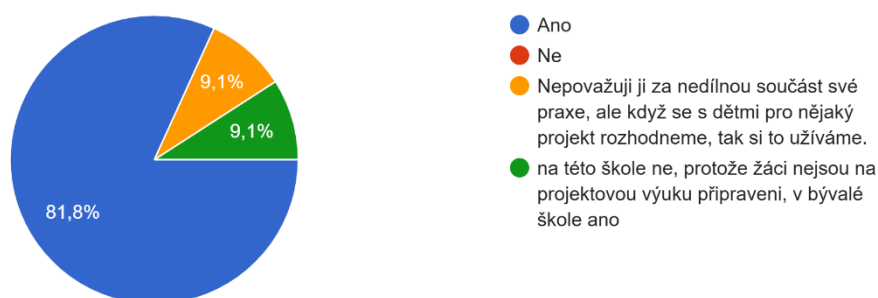
Graf 12 – Četnost projektů ve školním roce. (11 odpovědí)

Otázka č. 13: Považujete projektovou výuku za nedílnou součást své praxe? (graf 13)

Většina respondentek si myslí, že projektová výuka je nedílnou součástí jejich praxe. Jedna z respondentek uvedla, že v minulém pracovišti považovala projektovou výuku jako nedílnou součást své praxe. V aktuální škole na projektovou výuku nebyli žáci připraveni.

Považujete projektovou výuku za nedílnou součást své praxe?

11 odpovědí



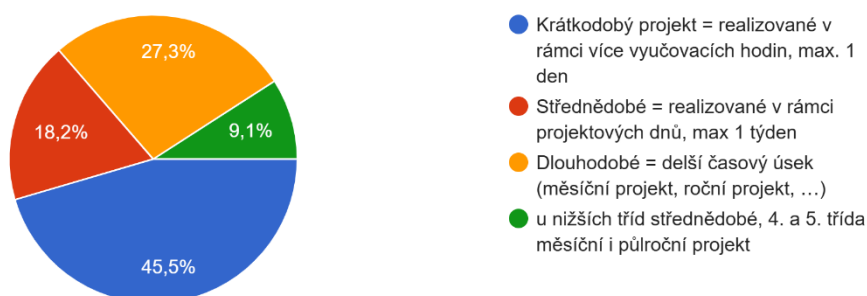
Graf 13 – Považujete projektovou výuku za nedílnou součást své praxe? (11 odpovědí)

Otázka č. 14: Jaký typ projektové výuky zařazujete nejčastěji z hlediska času?

Z odpovědí vyplývá, že respondentky nejčastěji zařazují krátkodobé projekty.

Jaký typ projektové výuky zařazujete nejčastěji z hlediska času?

11 odpovědí



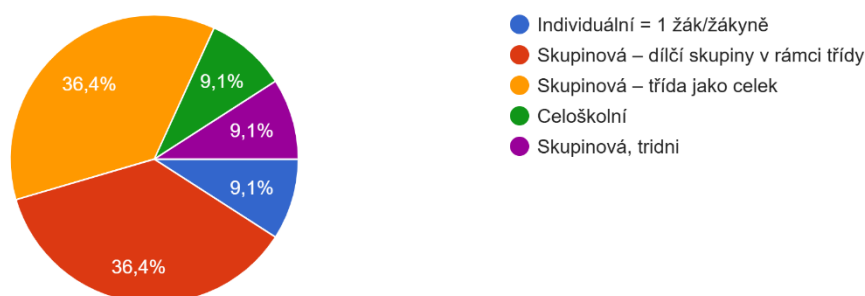
Graf 14 – Typy projektové výuky z hlediska času (11 odpovědí)

Otázka č. 15: Jaký typ projektové výuky zařazujete nejčastěji z hlediska počtu zúčastněných osob?

Z odpovědí vyplývá, že nejčastěji respondentky zařazují třídní skupinové projekty a skupinové projekty, kdy jsou skupiny tvořeny v rámci třídy.

Jaký typ projektové výuky zařazujete nejčastěji z hlediska počtu zúčastněných osob?

11 odpovědí

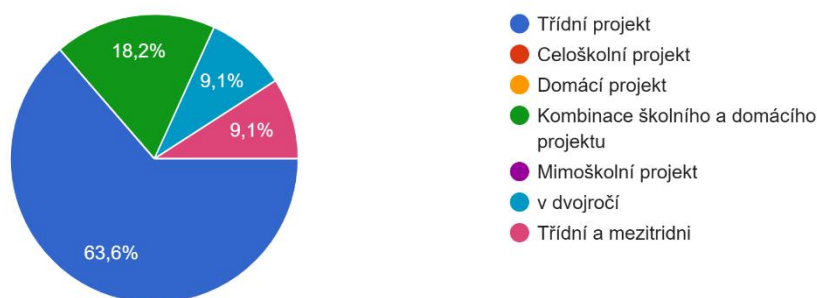


Graf 15 – Typy projektové výuky z hlediska zúčastněných osob (11 odpovědí)

Otázka č. 16: Jaký typ projektové výuky zařazujete nejčastěji z hlediska místa konání? (graf 16)

Z odpovědí vyplývá, že respondenty nejčastěji zařazují třídní projekt. Dále zařazují kombinaci školního a domácího projektu, třídní a mezitřídní projekt. Respondenty nezařazují tak často ve své praxi mimoškolní a celoškolní projekty.

Jaký typ projektové výuky zařazujete nejčastěji z hlediska místa konání?
11 odpovědí

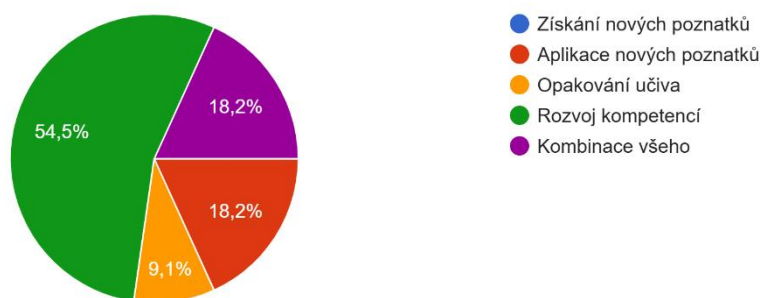


Graf 16 – Typy projektové výuky z hlediska místa konání (11 odpovědí)

Otázka č. 17: Jaký typ projektové výuky zařazujete nejčastěji z hlediska cíle projektu? (graf 17)

Z odpovědí vyplývá, že respondenty zařazují projekty s cílem rozvíjet kompetence.

Jaký typ projektové výuky zařazujete nejčastěji z hlediska cíle projektu?
11 odpovědí



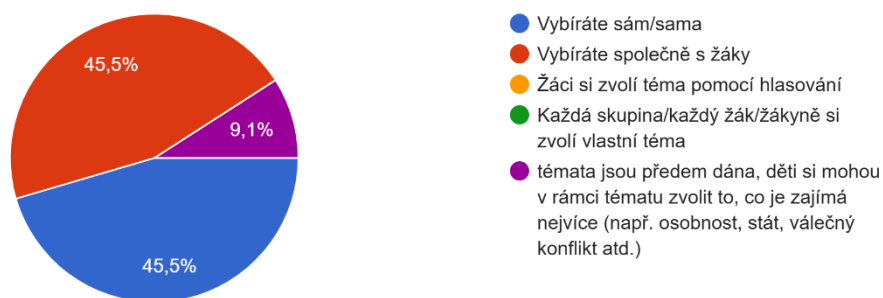
Graf 17 – Typy projektové výuky z hlediska cíle (11 odpovědí)

Otázka č. 18: Při plánování projektové výuky téma nejčastěji: (graf 18)

Z odpovědí vyplývá, že respondentky nejčastěji téma vybírají sami nebo téma vybírají společně s žáky.

Při plánování projektové výuky téma nejčastěji:

11 odpovědí



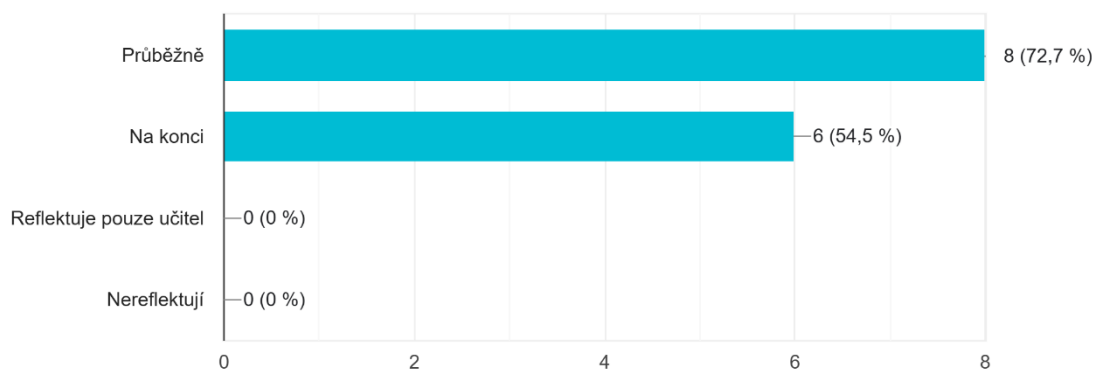
Graf 18 – Vybírání tématu projektu (11 odpovědí)

Otázka č. 19: Jak žáci projektovou výuku reflektují? (graf 19)

Z odpovědí vyplývá, že při realizaci projektové výuky žáci projekt reflektují průběžně a na konci projektu. Z dotazníkového šetření vyplývá, že ani jedna z respondentek projektovou výuku nereflektuje ani projekt nereflektuje pouze pedagog.

Jak žáci projektovou výuku reflektují?

11 odpovědí



Graf 19 Žákova reflexe projektu (11 odpovědí)

Otázka č. 20: Jakým způsobem probíhá reflexe celé projektové výuky? (graf 20)

Otázka má za cíl zjistit, jaké metody respondentky využívají pro reflexi realizovaného projektu. Odpovědi poskytují vhled do využívání různých reflektivních metod a ukazují preference respondentek při volbě způsobu reflexe práce žáků.

Z odpovědí vyplývá, že nejčastěji se objevuje ústní forma reflexe zpravidla na konci projektu nebo jeho jednotlivých etap. Respondentky rovněž uvádějí sebehodnocení žáků, a to buď v písemné formě (např. volné psaní, dotazník), nebo ve formě ústní. Často žáci reflektují samotnou práci ve skupině a zároveň reflektují práci ostatních skupin. Respondentky také zmiňují využívané metody oceňování žáků navzájem. Některé respondentky kladou důraz na hodnocení podle předem stanovených kritérií. V odpovědích se objevují i méně časté formy reflexe, jako kresba malba nebo veřejná prezentace výstupů rodičům.

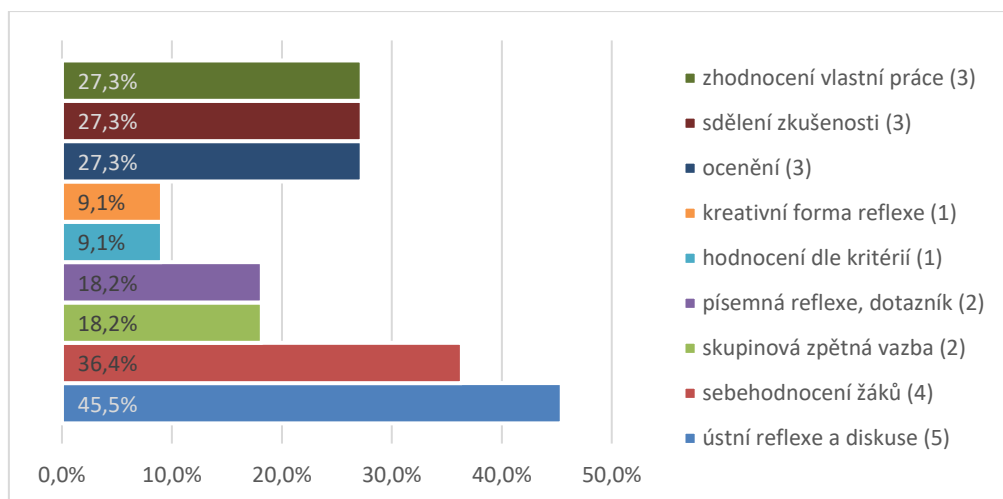
Ukázka některých odpovědí respondentek:

„Dávám dětem prostor poskytovat si zpětnou vazbu, nejen u projektové výuky. Ptám se, z čeho mají radost, co se naučily, co by příště udělaly jinak, komu by chtěly speciálně poděkovat...“

„Zpětná vazba jednotlivých skupin – samy sobě i navzájem.“

„Dotazník, volné psaní, diskuse, malba“

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: ústní reflexe a diskuse, sebehodnocení žáků, skupinová zpětná vazba, písemná reflexe, dotazník, hodnocení dle kritérií, kreativní forma reflexe, ocenění, sdělení zkušenosti a zhodnocení vlastní práce.



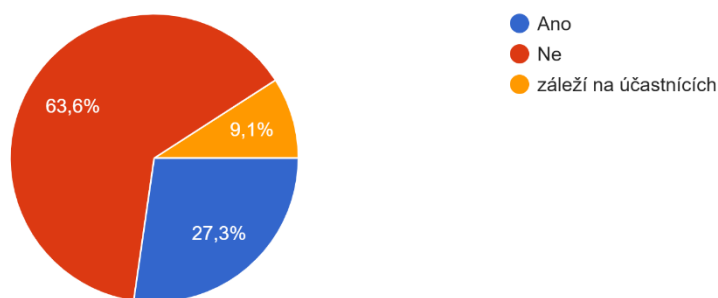
Graf 20 – Způsoby reflexe (11 odpovědí)

Otázka č. 21: Podílí se na reflexi další činitelé? (rodiče, vedení školy, ...) (graf 21)

Z odpovědí vyplývá, že na reflexi ve většině případech nezapojují do reflexe jiné činitele. Dvě respondentky zapojují jiné činitele a jeden s ohledem na účastněné.

Podílí se na reflexi i další činitelé? (Rodiče, vedení školy, ...)

11 odpovědí

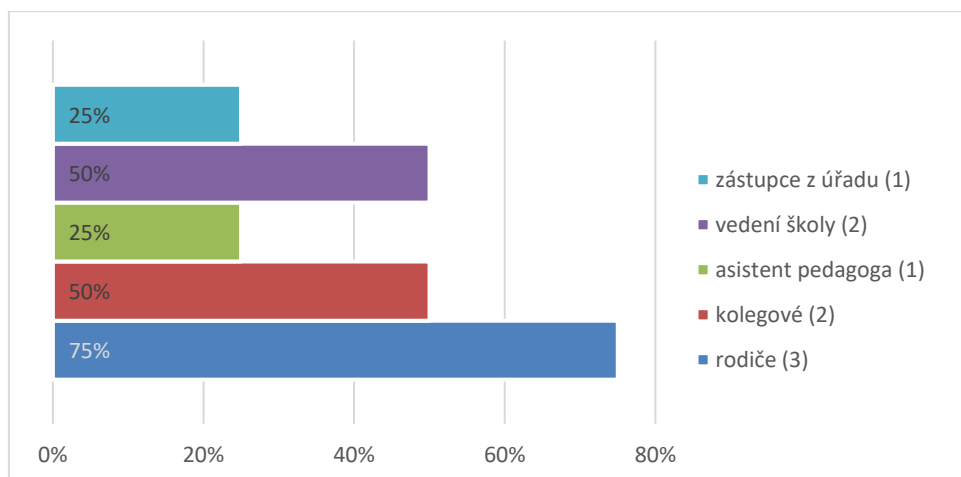


Graf 21 – Podílení se dalších činitelů na reflexi realizovaných projektů (11 odpovědí)

Otázka č. 22: Kterí další činitelé reflektují realizovanou projektovou výuku? (graf 22)

Z odpovědí čtyř respondentek vyplývá, že na reflexi realizované projektové výuky se mimo žáků a pedagoga podílí v největším procentu rodiče, další kolegové a vedení školy. Někteří respondenti zahrnují reflexi od asistenta pedagoga či zástupců z úřadu.

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: rodiče, kolegové, asistent pedagoga, vedení školy, zástupce z úřadu.



Graf 22 – Další činitelé podílející se na reflexi (4 odpovědi)

Otázka č. 23: Jakým způsobem další činitelé realizovanou projektovou výuku reflektují? (graf 23)

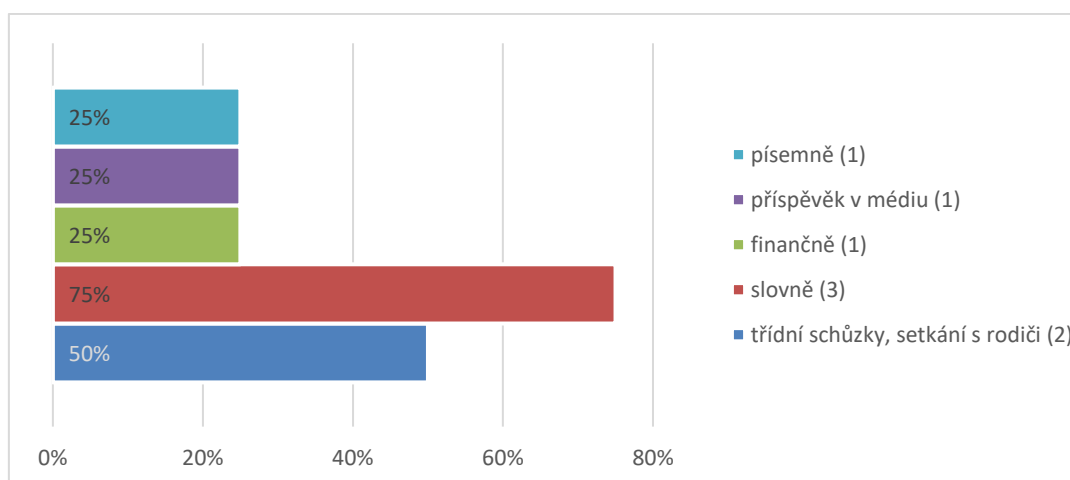
Z výsledků vyplývá, že další činitelé reflektují realizovanou projektovou výuku převážně ústně. Nejčastěji v rámci třídních schůzek či organizovaných setkání s rodiči. V některých případech respondentky uvedly i peněžní formu reflexe.

Ukázka odpovědí respondentek:

„Spíše náhodně napíše či něco zmíní, případně to reflektujeme na třídních schůzkách.“

„Formou zprávy v časopise, FB, web školy.“

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: třídní schůzky, setkání s rodiči, slovně, finančně, příspěvek v médiu, písemně.



Graf 23 – Způsob reflexe dalších činitelů (4 odpovědi)

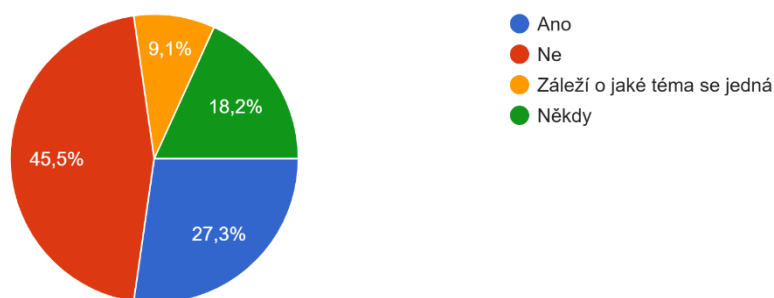
Otázka č. 24: Využíváte při plánování projektové výuky určitého modelu? (graf 24)

Otázka má za cíl zjistit, zda respondenti vědomě využívají některý z modelů při plánování projektové výuky.

Z odpovědí vyplývá, že respondentky nejčastěji cíleně nevyužívají žádného modelu. Velká část však nějakého modelu využívá a tři respondentky určitý model využívají občasně.

Využíváte při plánování projektové výuky určitého modelu?

11 odpovědí



Graf 24 – Využití určitého modelu při plánování projektové výuky (11 odpovědí)

Otázka č. 25: Jaký model využíváte? (graf 25)

Na tuto otázku odpovědělo 6 respondentek. Z toho dvě odpovědi jsou z grafického znázornění cíleně vynechány z důvodu nepochopení otázky.

Z odpovědí vyplývá, že respondentky při realizaci projektové výuky využívají badatelsky orientovanou metodu, kritické myšlení, metodu E–U–R (evokace, uvědomění, reflexe), metodu Začít spolu a Integrovanou tematickou výuku.

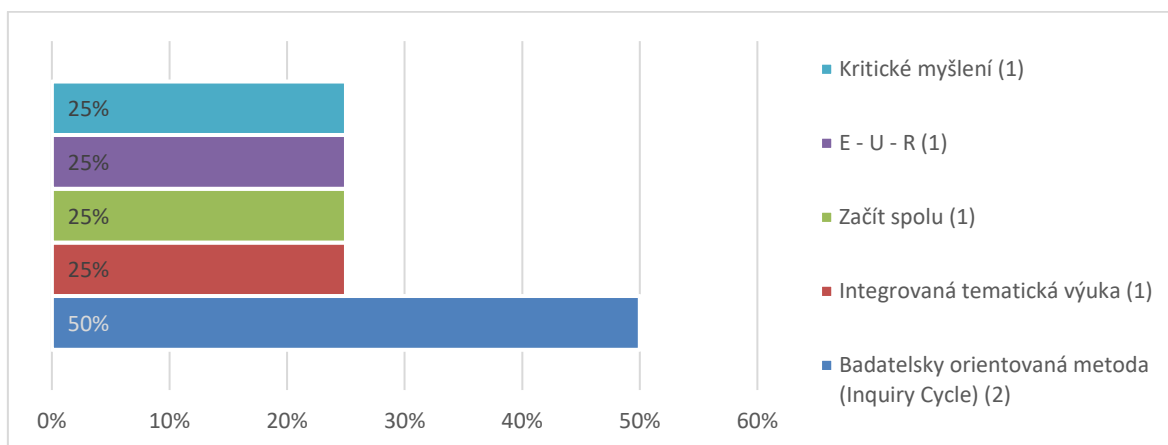
Ukázka odpovědí respondentek:

„Model integrované tematické výuky zpracovaný Susan Kovalikovou a Karen Olsenovou, dále program Začít spolu – centra aktivit, v poslední době zajímavé nápady má sdružení Tereza.“

„EUR, kritické myšlení“

„Inquiry Cycle“

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: badatelsky orientovaná výuka (Inquiry cycle), integrovaná tematická výuka, Začít spolu, E–U–R a kritické myšlení.



Graf 25 – Model projektové výuky (4 odpovědi)

Otázka č. 26: Proč právě tento/tyto modely? (graf 26)

Tato otázka měla za cíl zjistit, co vedlo respondenty k volbě daných modelů.

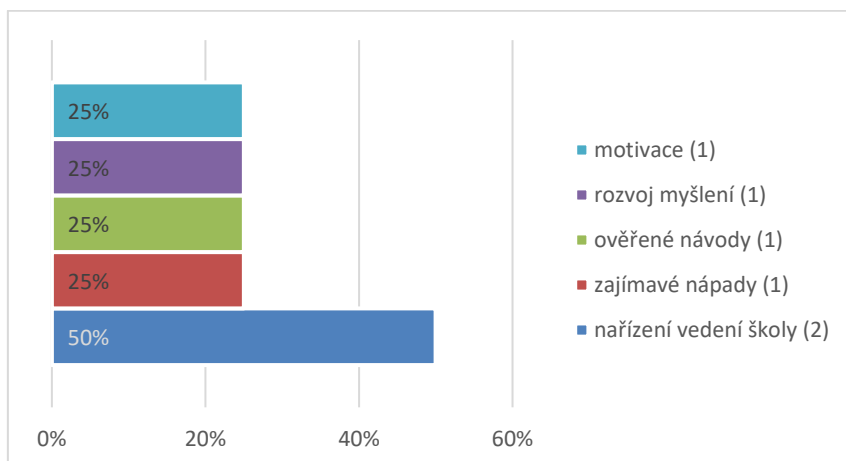
Z odpovědí vyplývá, že důvody používání daných modelů jsou nařízení vedením školy, zajímavé a ověřené návody, rozvoj kritického myšlení a motivace žáků.

Ukázka odpovědí respondentek:

„Vedení školy jej zvolilo jako hlavní model.“

„Zajímavé nápady a také vyzkoušené návody.“

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: nařízení vedení školy, zajímavé nápady, ověřené návody, rozvoj myšlení a motivace



Graf 26 – Důvody zvolení dané metody (4 odpovědi)

3.4.2.2 Názorové otázky

Otázka č. 27: Co považujete za klíčové faktory úspěchu projektové výuky? (graf 27)

Z odpovědí vyplývá, že respondenty považují za klíčový faktor pro úspěšné realizování projektu připravenost žáků na projektovou výuku. Dalšími zmíněnými faktory byla motivovanost žáků a vhodně zvolené téma, které žáky zaujme. Respondenty kladou důraz také na rozvoj klíčových kompetencí, detailní přípravu projektu a určení role pedagoga jako průvodce projektem.

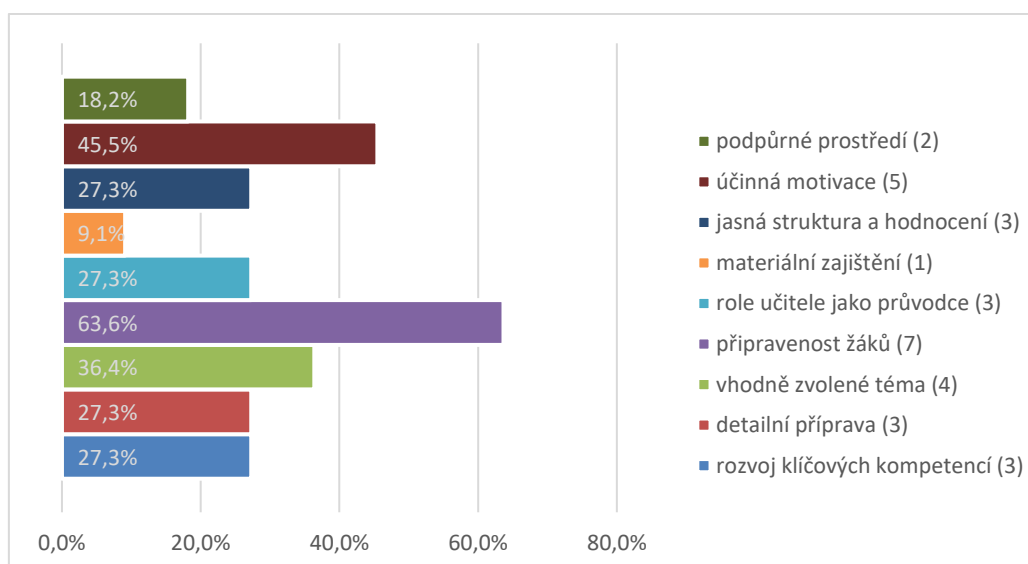
Ukázka odpovědí respondentek:

„Správně zvolené téma, schopnost dětí spolupracovat ve skupinách, časový plán, kritéria hodnocení, motivace, podnětné prostředí.“

„Pokud se podaří, že většina třídy se ztotožní s cílem, jsou tvořiví, aktivní.“

„Nadšení učitele, schopnost učitele předat dětem zodpovědnost a samostatnost, pečlivá příprava před výukou, pečlivý monitoring během výuky, reflexe a poučení se z chyb.“

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: rozvoj klíčových kompetencí, detailní příprava, vhodně zvolené téma, připravenost žáků, role učitele jako průvodce, materiální zajištění, jasná struktura a hodnocení, účinná motivace a podpůrné prostředí.



Graf 27 – Klíčové faktory úspěšné projektové výuky (11 odpovědí)

Otázka č. 28: Existují podle vás určité dovednosti, které je potřeba rozvíjet, aby byla projektová výuka úspěšná? Pokud ano, které? (graf 28)

Z odpovědí vyplývá, že respondenty považují za nutné rozvíjet dovednost spolupráce. Respondenty dávají důraz také na rozvoj komunikačních dovedností a dovedností řešit krizové situace, které při projektové výuce mohou nastat zejména pokud se jedná o projekt skupinový. Odpovědi zahrnují také rozvoj práce s technologiemi, čtení s porozuměním a pedagogické dovednosti učitele.

Ukázka odpovědí respondentek:

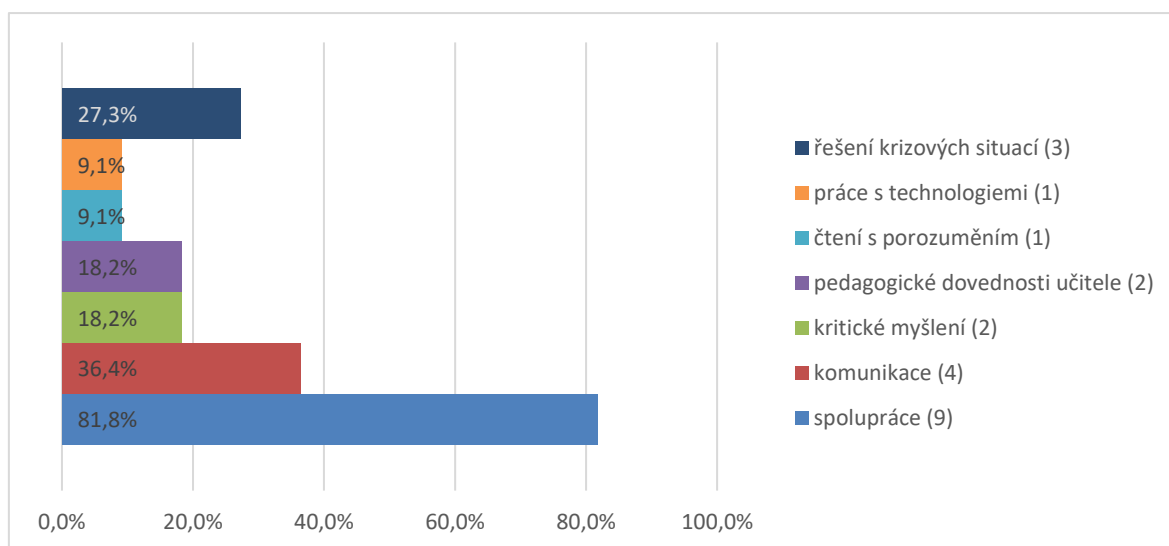
„Classroom management, scaffolding, sebereflexe, individualizace“

„Spolupráce, kritické myšlení, komunikace, řešení problémů“

„Tolerance k pomalejšímu tempu, trpělivost a důslednost při reflexi.“

„Práce s přítomným okamžikem, flexibilita, management, náhled do RVP, ŠVP“

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: spolupráce, komunikace, kritické myšlení, pedagogické dovednosti učitele, čtení s porozuměním, práce s technologiemi a řešení krizových situací.



Graf 28 – Dovednosti potřebné k projektové výuce (11 odpovědí)

Otázka č. 29: Co byste doporučil/a kolegům/kolegyním, kteří chtějí s projektovou výukou začít? (graf 29)

Z odpovědí vyplývá, že respondentky nejčastěji doporučují nemít obavy se zavedením projektové výuky do své pedagogické praxe. Zároveň z výsledků vyplývá, že respondentky dávají velký důraz i na reflektování průběhu projektové výuky. Dále doporučují na začátku spolupracovat s kolegy/kolegyněmi, kteří projektovou výuku aktivně zařazují do své pedagogické praxe, nebo určitou formu mentoringu.

Ukázka odpovědí respondentek

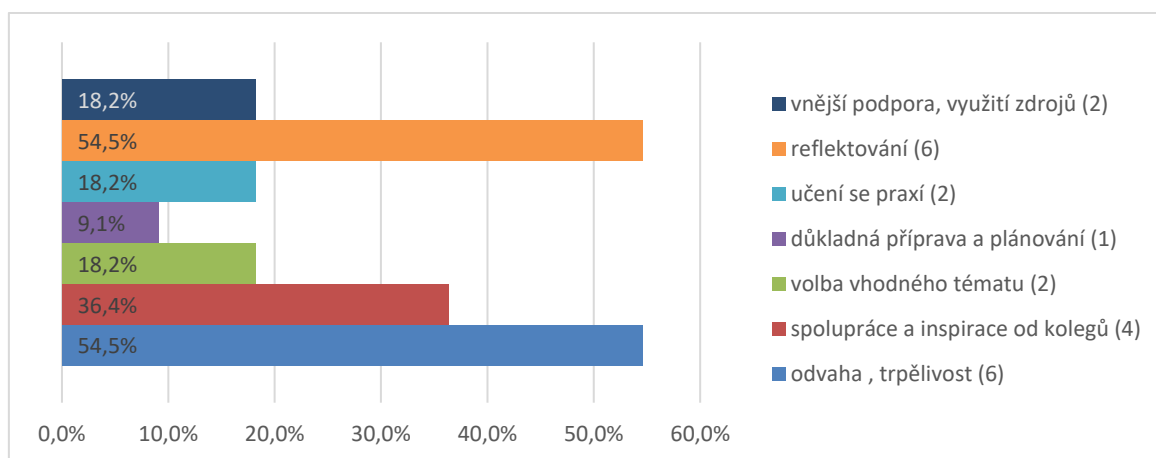
„Vybrat si blízké téma a dobře se připravit na všechny neočekávané situace.“

„Nebát se, zkusit to. Neexistuje špatná hodina, pokud se dobře reflektuje. Nebýt na to sám, otevřít se reflexi.“

„Zkoušet to, nenechat se odradit neúspěchy, nenechat se rozhodit tím, že žáci pracují svým tempem a na svém úkolu, tedy nedělají všichni to samé.“

„Možná se nejdříve nějakého projektu zúčastnit sám/sama, případně se zapojit ve spolupráci s některým ze zkušených kolegů/kolegyň do nějakého společného mezitřídního projektu (meziročníkového).“

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: odvaha, trpělivost, spolupráce a inspirace od kolegů, volba vhodného tématu, důkladná příprava a plánování, učení se praxí, reflektování a vnější podpora, využití zdrojů.



Graf 29 – Doporučení pro začínající kolegy/kolegyně (11 odpovědí)

**Otázka č. 30: Na jaké obtíže/překážky jste narazil/a při plánování projektové výuky?
(graf 30)**

Z odpovědí vyplývá, že respondenty se nejčastěji při realizaci projektové výuky setkávají s nedostatečnou časovou dotací a nedostatkem zdrojů, ze kterých by mohli čerpat kvalitní inspiraci. Další obtíže při plánování uvádí odhad množství úkonů projektu, efektivní naplnění cílů a vysoká očekávání od žáků.

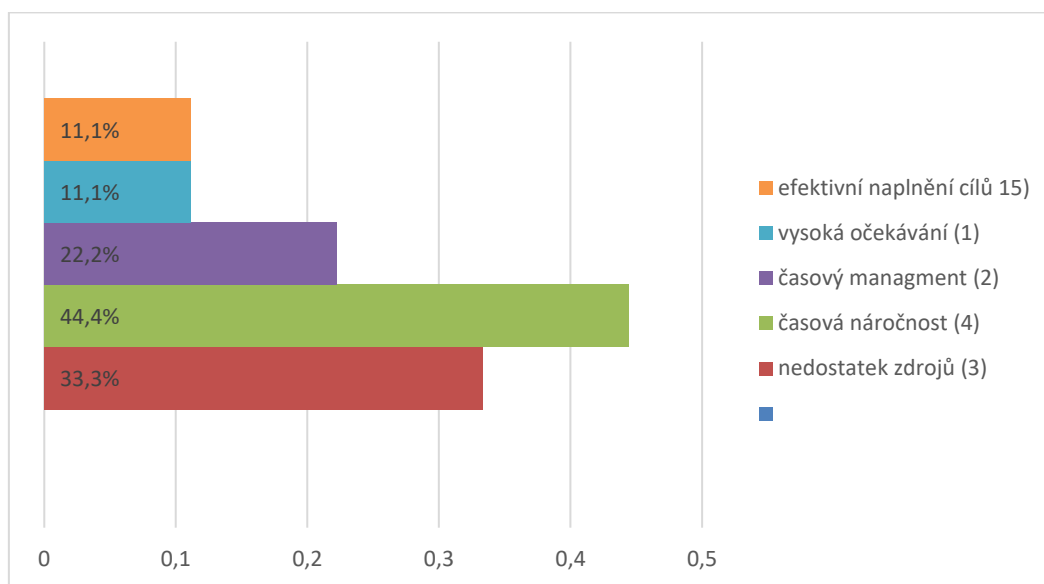
Ukázka odpovědí respondentek:

„Nedostatek zdrojů pro některá témata odpovídajících věkové kategorii dětí.“

„Naplánovala jsem víc než jsme stihli, komunikační víc, se s dalšími akcemi školy.“

„Čas – mám vždy potřebu sama o tématu zjistit co nejvíce z různých pohledů...“

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: nedostatek zdrojů, časová náročnost, časový management, vysoká očekávání, efektivní naplnění cílů, odhadnutí obtížnosti a množství.



Graf 30 - Překážky při plánování projektové výuky (11 odpovědí)

Otázka č. 31: Na jaké obtíže/překážky jste narazil/a při realizaci projektové výuky? (graf 31)

Z odpovědí vyplývá, že respondenty nejčastěji během realizace projektové výuky naráží na chybný časový odhad. Dále respondenty uvádí neefektivní fungování skupiny z pohledu spolupráce a komunikace.

Ukázka odpovědí respondentek:

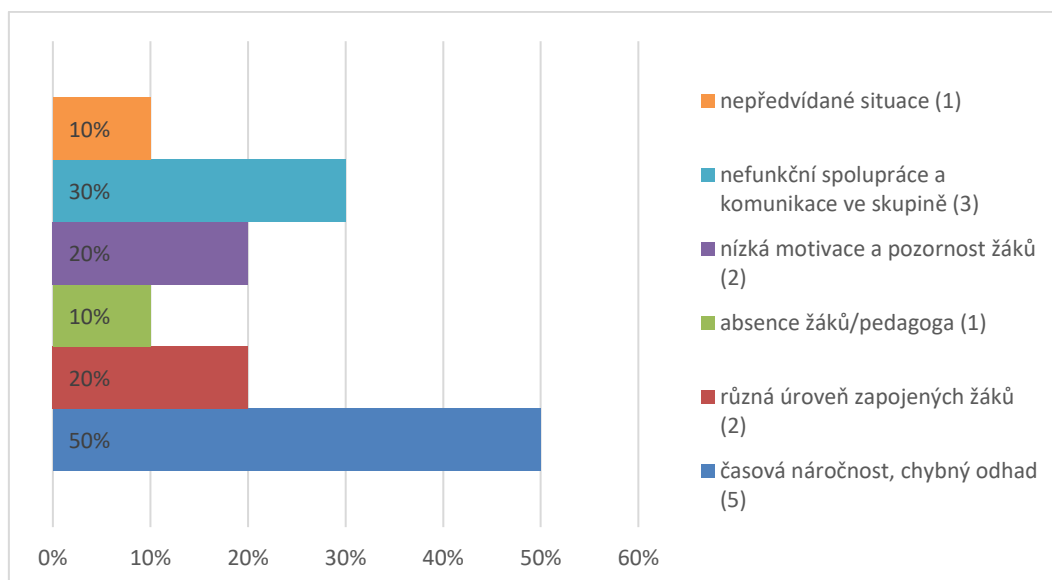
„Nezamýšlené vedlejší efekty, které je pak třeba flexibilně řešit na místě.“

„Nedostatek času (špatný odhad při plánování), různá úroveň zapojení jednotlivých žáků.“

„Děti téma příliš nezaujalo, odchýlení v průběhu realizace, nemoc dětí nebo moje.“

„Řešení problémů ve spolupráci a komunikaci mezi jednotlivými členy skupiny, finanční náročnost na pomůcky.“

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: časová náročnost, chybný odhad, různá úroveň zapojených žáků, absence žáků/pedagoga, nízká motivace a pozornost žáků, nefunkční spolupráce a komunikace ve skupině, nepředvídatelné situace.



Graf 31 – Obtíže při realizaci projektové výuky (11 odpovědí)

Otázka č. 32: Jak se dá překážkám předcházet? Jak jste je řešil/a? (graf 32)

Respondentky nejčastěji jako možnosti minimalizace obtíží při realizaci projektové výuky zmiňují důležitost reflektování předchozích zkušeností s realizací projektové výuky a otevřenost pro chybování. Dále doporučují rozvoj klíčových kompetencí a jednotlivých částí projektové výuky u žáků. Důležité je dle respondentek také být počítat s možností výskytu komplikací a flexibilně reagovat na vzniklé situace.

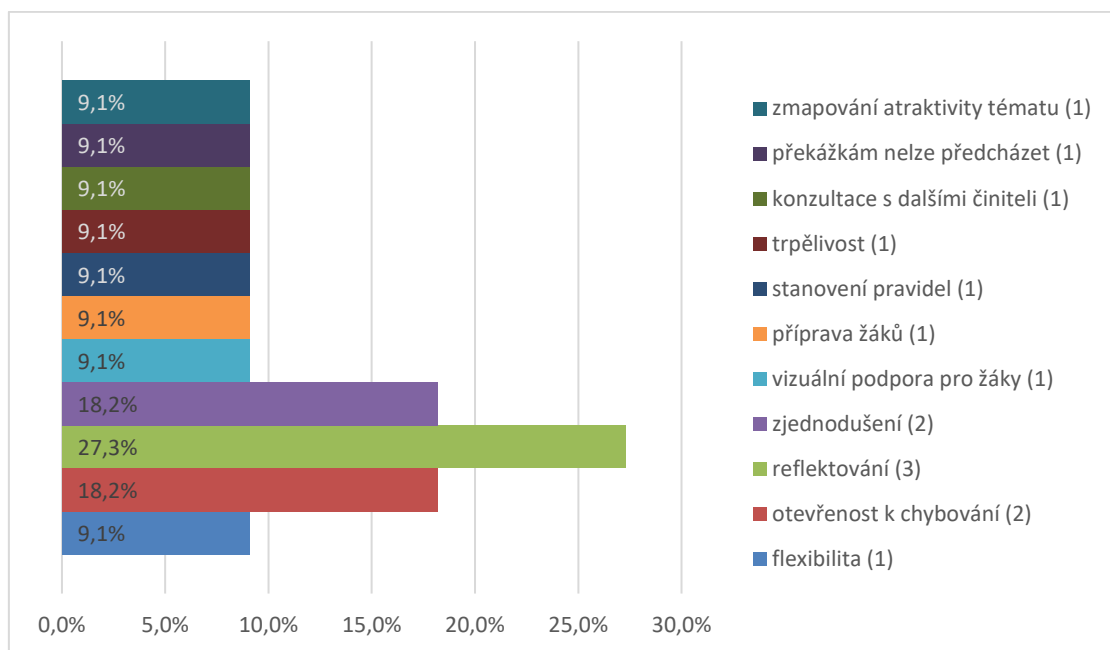
Ukázka odpovědí respondentek

„Být flexibilní a tvořivý. A umět přiznat chybu.“

„Kratší realizace s větším časem na reflexi.“

„Reflexe z minule, sebereflexe – domyšlení situací, ale stejně nastane jiná.“

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: flexibilita, otevřenost k chybování, reflektování, zjednodušení, vizuální podpora pro žáky, příprava žáků, stanovení pravidel, trpělivost, konzultace s dalšími činiteli, překážkám nelze předcházet, zmapování atraktivity tématu.



Graf 32 – Předcházení překážkám v projektové výuce (11 odpovědí)

Otázka č. 33: Jakou podporu jste sám/sama potřeboval/a, když jste s projektovou výukou začínal/a? (graf 33)

Z odpovědí vyplývá, že respondentkám by v jejich začátcích s projektovou výukou uvítaly možnost spolupráce s kolegy/kolegyněmi, kteří mají s projektovou výukou zkušenost. Dále respondentky uvádí podporu ve formě mentoringu nebo praktické zkušenosti s projektovou výukou.

Ukázka odpovědí respondentek:

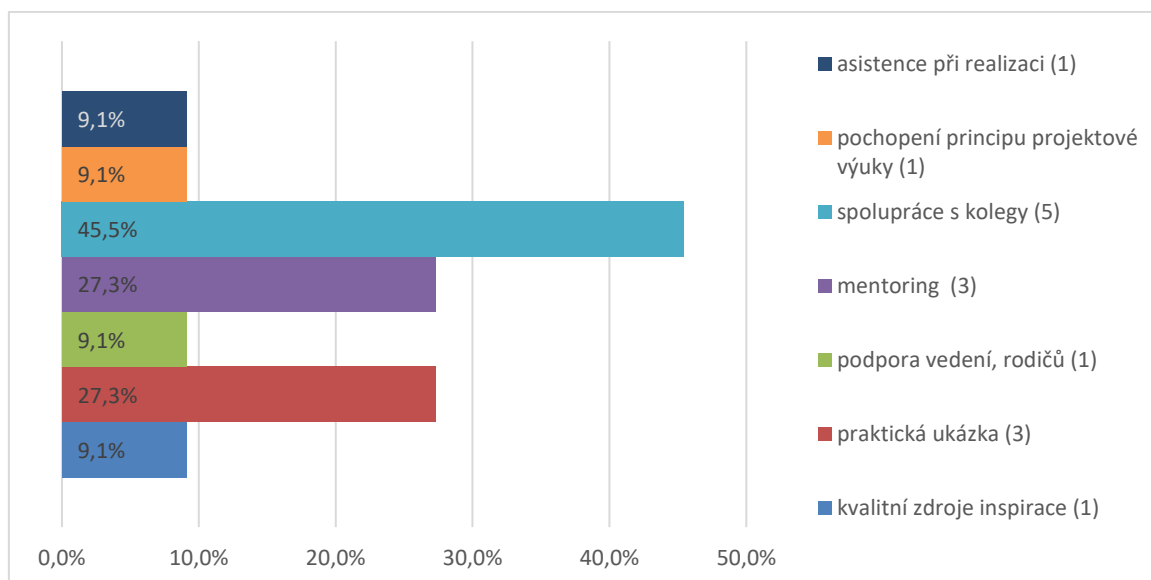
„Podpora a ocenění od vedení (kolegů) a rodičů, že to má smysl.“

„Zkušeného kolegu“

„Dostatek inspirace a hlavně odvahu začít.“

„Vzor ostatních kolegů.“

Na základě odpovědí jsem stanovila tyto kódy: kvalitní zdroje inspirace, praktická ukázka, podpora vedení, rodičů, mentoring, spolupráce s kolegy, pochopení principu projektové výuky, asistence při realizaci.



Graf 33 – Podpora při zavádění projektové výuky (11 odpovědí)

Otázka č. 34: Jaká podpora by nejvíce pomohla kolegům/kolegyním, které chtějí začít s projektovou výukou? (graf 34)

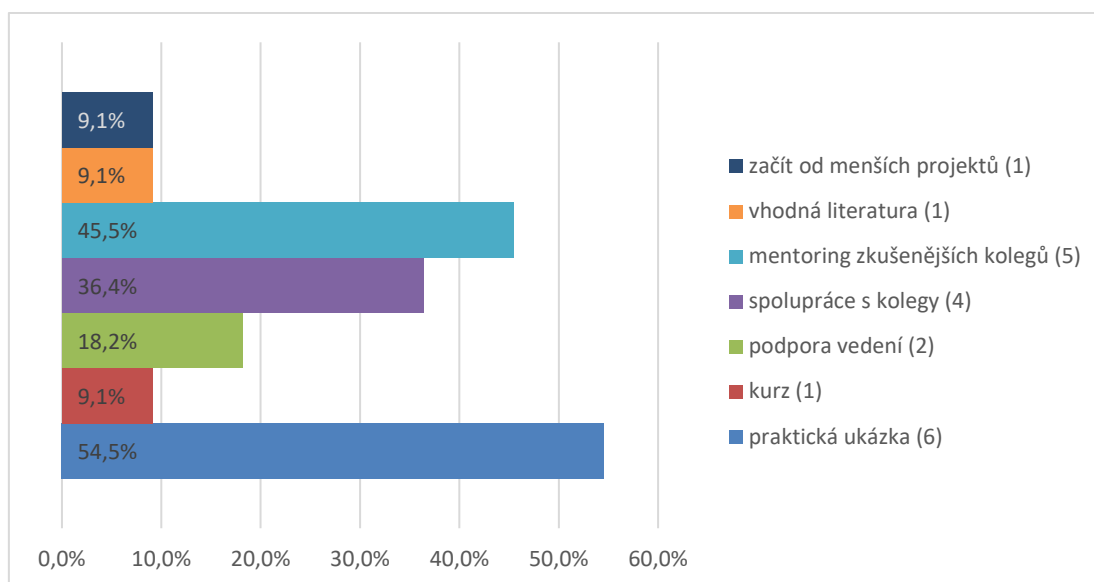
Z odpovědí respondentek vyplývá, že pedagogům, kteří začínají s projektovou výukou by doporučili praktickou zkušenost s projektovou výukou. Dále hojně doporučují mentoring a spolupráci se zkušenějšími kolegy/kolegyněmi.

Ukázka odpovědí respondentek

„Možná nějaký kurz anebo zažití tvorby takového projektu na vlastní kůži.“

„Podpora vedení, možnost osobní zkušenosti, možnost se jít někam podívat, připojit se ke kolegovi, hledat, co ti vyhovuje/nevyhovuje, začít od menších po větší.“

„Mít možnost vidět pracovat děti na projektu. Plánovat s někým zkušenějším.“



Graf 34 – Podpora pro začínající pedagogy (11 odpovědí)

3.4.3 Zažil/a projektovou výuku, ale nerealizoval/a ve své praxi/nemá zkušenost s projektovou výukou

Sekce zahrnuje jednu respondentku, která nerealizovala projektovou výuku ve své praxi.

Otázka č. 35: Z jakých důvodů projektovou výuku nezařazujete do své praxe?

Tato otázka měla za cíl zjistit, co vede respondenty k nezapojení projektové výuky do své praxe.

Respondentka ve své odpovědi uvedla, že důvodem nerealizace projektové výuky ve své praxi je časová a organizační náročnost. Dále uvedla, že není přesvědčena o velkém přínosu pro většinu žáků.

Otázka č. 36: Jaká úskalí má podle vás projektová výuka?

Otázka měla za cíl zjistit, v čem respondenti vidí úskalí, které je s největší pravděpodobností odrazují od realizace projektové výuky ve své praxi.

Z odpovědi respondentky vyplývá, že jedním z identifikovaných úskalí projektové výuky je skutečnost, že žáci nemusí být schopni samostatně zvládnout všechny její fáze.

Otázka č. 37: Co vnímáte jako silné stránky projektové výuky?

Z odpovědi respondentky vyplývá, že mezi silné stránky projektové výuky zahrnuje zejména její praktickou využitelnost a smysluplnost pro reálný život.

Otázka č. 38: Jakou podporu byste potřeboval/a, abyste projektovou výuku zařadil/a do své praxe?

Tato otázka byla zařazena s cílem identifikovat konkrétní potřeby, které respondenti vnímají při zavádění projektové výuky do své pedagogické praxe. Zjištění mohou lépe porozumět tomu, s jakou podporou by respondenti získali jistotu pro zavedení projektové výuky do své pedagogické praxe.

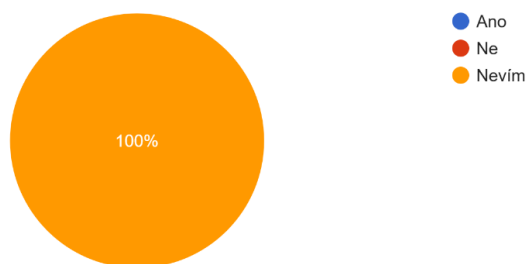
Z odpovědi respondentky vyplývá, že pro prvotní zařazení projektové výuky do své pedagogické praxe by uvítala podporu v podobě připraveného a odzkoušeného projektu s prokázaným konkrétním přínosem pro žáky a návrhem jeho evaluace.

Otázka č. 39: Využívá některý/některá z kolegů/některá z kolegyně projektovou výuku ve své praxi? (graf 35)

Tato otázka byla do dotazníkového šetření zařazena s cílem zjistit, zda respondenti mají ve svém profesním okolí kolegy, kteří zařazují projektovou výuku do své pedagogické praxe. Odpovědi poskytují vhled do možné podpory začínajícího učitele s projektovou výukou na dané základní škole.

Z odpovědi respondentky vyplývá, že není obeznámena s informací, zda některý z jejích pedagogických kolegů projektovou výuku zařazuje do své pedagogické praxe.

Využívá některý z kolegů/některá z kolegyně projektovou výuku ve své praxi?
1 odpověď



Graf 35 – Využití projektové výuky v pedagogické praxi u jiných kolegů na dané základní škole (1 odpověď)

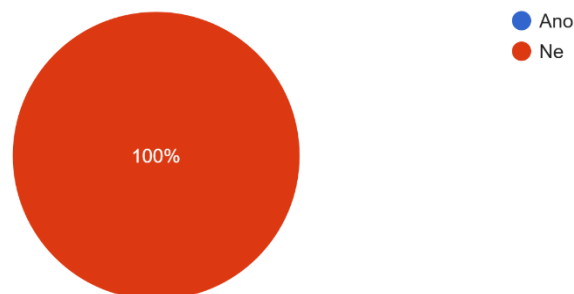
Otázka 40: Uvažujete o zařazení projektové výuky do své praxe? (graf 36)

Tato otázka měla za cíl zjistit, zda respondenti mají zájem zařadit projektovou výuku do své pedagogické praxe. Odpovědi poskytují vhled do míry otevřenosti využití projektové výuky ve své pedagogické praxi i přes absenci předešlé zkušenosti s touto metodou.

Z odpovědi respondentky vyplývá, že o zařazení projektové výuky do své pedagogické praxe nejeví zájem.

Uvažujete o zařazení projektové výuky do své praxe?

1 odpověď



Graf 36 – Úvaha o zařazení projektové výuky do své pedagogické praxe (1 odpověď)

3.4.4 Obecné otázky

Následující sada otázek byla určena pro všech 12 respondentů účastnících se daného dotazníkového šetření.

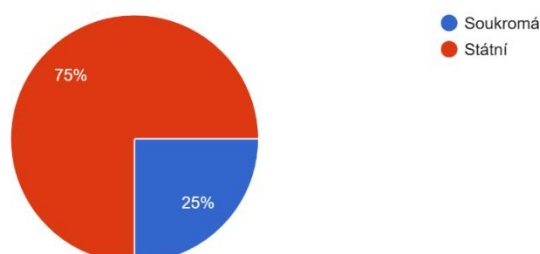
Otázka č. 42: Na jaké základní škole vyučujete? (graf 37)

Otázka měla za cíl zjistit, zda respondenti pracují na základní škole zřizované soukromým zřizovatelem, nebo na základní škole zřizované státním zřizovatelem. Odpovědi poskytují vhled do míry využívání projektové výuky na daných typech základních škol.

Z odpovědí respondentek vyplývá, že většina respondentů působí na státem zřizovaných základních školách. Do dotazníkového šetření se však zapojili tři respondenti ze základních škol zřizovaných soukromým zřizovatelem.

Na jaké ZŠ vyučujete?

12 odpovědí



Graf 37 – Typ základní školy dle zřizovatele, na kterém respondenti působí (12 odpovědí)

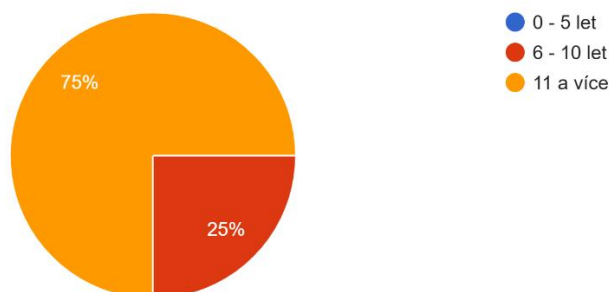
Otázka 43: Jaká je doba vaší pedagogické praxe? (graf 38)

Tato otázka měla za cíl zmapovat, jak dlouho respondenti působí v pedagogické profesi. Odpovědi poskytují vhled do míry zkušenosti s pedagogickou profesí na 1. stupni základní školy.

Z odpovědí respondentek vyplývá, že většina vykonává pedagogickou profesi více než 11 let. Dotazníkového šetření se nezúčastnil ani jeden začínající pedagog.

Jaká je doba vaší pedagogické praxe?

12 odpovědí



Graf 38 – Doba pedagogické praxe (12 odpovědí)

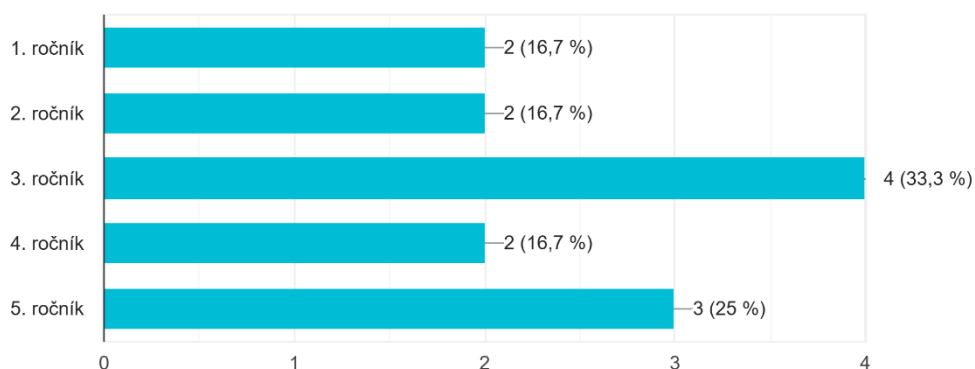
Otázka č. 44: Aktuálně učíte ... (graf 39)

Tato otázka měla za cíl zmapovat aktuální zaměření respondentů ve své pedagogické praxi na základě ročníku 1. stupně základní školy. Odpovědi poskytují vhled na rozvrstvení aktuálního zaměření respondentů při projektové výuce dané věkové kategorie žáků.

Z odpovědí vyplývá, že největší počet respondentek v aktuální době působí v 3. a 5. ročníku základní školy. Dotazníkového šetření se však účastnily respondenty napříč ročníky 1. stupně základní školy.

Aktuálně učíte

12 odpovědí



Graf 39 – Aktuální ročník, ve kterém respondenti učí (12 odpovědí)

4. Vyhodnocení výzkumných otázek a cíle projektu

Tato kapitola se věnuje vyhodnocení výzkumných otázek na základě získaných dat.

Do jaké míry využívají vybraní učitelé 1. stupně ZŠ při své práci projektovou výuku?

Většina respondentek (11 z 12) má praktickou zkušenost s projektovou výukou a aktivně ji ve své praxi využívá. Nejčastěji ji zařazují dvakrát až třikrát ročně, přičemž preferují kratší, časově i organizačně méně náročné projekty. Nejčastější forma je třídní projekt realizovaný skupinovou prací. Učitelé projektovou výuku vnímají jako smysluplnou a přínosnou a mnozí ji označují za nedílnou součást své pedagogické činnosti.

Ke zprostředkování jakých témat vybraní učitelé 1. stupně ZŠ využívají projektovou výuku?

Respondentky nejčastěji využívají projektovou výuku k tématům z oblasti Člověk a jeho svět. Mezi konkrétními tématy převládají příroda a roční období, kulturní témata, regionální tradice a svátky – Poměrně často je projektová výuka využívána také v literární výchově – např. formou tvorby vlastních příběhů, dramatizací či práce s literárními texty. Respondentky literaturu využívají spíše ve formě zdrojů informací či inspirace pro vlastní tvorbu žáků. Matematická a gramatická témata bývají naopak zařazována spíše výjimečně.

Co se jim osvědčilo při plánování a realizaci projektové výuky?

Respondentky za klíčové faktory úspěchu považují důkladnou přípravu, volbu atraktivního tématu, připravenost žáků na projektovou výuku, nastavení jasné struktury projektu a podporu samostatnosti a kreativity žáků. Významným aspektem je také role učitele jako průvodce projektem. Velký důraz je kladen na reflexi – jak průběžnou, tak závěrečnou – a sdílení zkušeností mezi kolegy.

Co by doporučili ostatním kolegům?

Učitelé doporučují nebát se začít a vyzkoušet projektovou výuku i s rizikem chyb. Podporují spolupráci se zkušenějšími kolegy, účast na projektech jako pozorovatel či spoluorganizátor a reflektování vlastního postupu. Za vhodné považují začít s menšími projekty, zvolit téma blízké žákům i vyučujícímu, dobře plánovat a být připraven na improvizaci. Důraz kladou na ochotu učit se z praxe a nevzdávat se po prvních potížích.

Na jaké překážky při plánování a realizaci projektové výuky vybraní učitelé 1. stupně ZŠ narážejí?

Mezi hlavní překážky patří časová náročnost přípravy i realizace, nedostatek vhodných materiálů, špatný odhad časového rozsahu a obtíže při efektivním naplnění stanovených cílů. Dále se objevuje problém s absencí žáků či učitelů a organizační komplikace. Respondentky se také potýkají s obtížemi v rámci skupinové spolupráce a potřebou flexibilně reagovat na nečekané situace.

Jakou podporu by potřeboval/a vyučující začínající s projektovou výukou?

Začínající učitel by podle respondentů uvítali mentoring nebo podporu zkušenějších kolegů. Možnost osobní zkušenosti s projektovou výukou, sdílení ověřených projektů a konkrétních metodických materiálů, jakož i podporu vedení školy. Důležitým faktorem je také uznání a zpětná vazba, která posiluje motivaci a sebedůvěru začínajících pedagogů.

Cíl projektu

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit a popsat, jak ve vybraných základních školách učitelé 1. stupně přistupují k projektové výuce. Tento cíl byl naplněn v plném rozsahu. Šetření poskytlo komplexní pohled na to, jak je projektová výuka vnímána a využívána v praxi konkrétních pedagogů. Ukázalo se, že projektová výuka má mezi respondentkami silné zastoupení a je vnímána jako přínosná metoda rozvíjející klíčové kompetence a gramotnosti žáků. Výsledky přinesly podrobné informace nejen o frekvenci a podobách projektové výuky, ale také o konkrétních tématech, výhodách, překážkách a osvědčených postupech. Poznatky dále umožnily identifikovat potřeby začínajících pedagogů a nabídnout doporučení pro zavádění projektové výuky. Výzkum tak naplnil svůj cíl nejen deskriptivně, ale i inspirativně.

Závěr

Projektová výuka představuje inovativní přístup k výuce, který podporuje aktivní učení, rozvoj klíčových kompetencí a čtenářské gramotnosti. V literární výchově nabízí možnost propojení obsahu s reálnými životními situacemi a podporuje žáky ve spolupráci, tvořivosti a samostatnosti. Výzkumná část práce prokázala, že ačkoliv je projektová výuka v této oblasti stále méně rozšířená, může přinést významný pedagogický přínos. Klíčovým faktorem úspěšné realizace projektové výuky je důkladná příprava, motivace žáků a podpora ze strany školy. Práce zároveň ukazuje potřebu další metodické podpory učitelů a vhodných podmínek pro implementaci této metody do běžné výuky.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Augusta, P. (2006). *Dějiny českých zemí v obrazech: od pravěku po současnost*. Albatros.
- Budinka, Cvejn, & Peroušek. (1968). *Národ sobě. K stému výročí položení základních kamenů Národního divadla*. Národní divadlo.
- Cole, F. (2024). *An educator's guide to project-based learning: turning theory into practice*. Routledge.
- Coufalová, J. (2006). *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Fortuna.
- Dömischová, I. (2011). *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Flídrová, D. (2008). *Nazdar, Národní divadlo!*. Národní divadlo.
- Gregorová, M. (2012). *Možnosti využití aktuální literární výchovy na 1. stupni ZŠ* [Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury]. <https://theses.cz/id/37nuta/DP-Gregorova.pdf>
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.
- Henry, J. (1994). *Teaching Through Projects*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203062005/teaching-projects-henry-jane>
- Hyplová, J. (2010). *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy* [Disertační práce, Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury]. https://theses.cz/id/r7nd7q/HYPLOVA_DP.pdf
- Imbaquingo, A., & Cárdenas, J. (2023). Project-Based Learning as a Methodology to Improve Reading and Comprehension Skills in the English Language. *Education Sciences*, 13(6), 587. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci13060587>
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Portál.

Kindlmannová, J. (Ed.). (2013). *Cesta za žákovskými projekty: metodická příručka projektové výuky a zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice*. Prázdninová škola Lipnice.

Kovalík, S. (1995). *Integrovaná tematická výuka: model* (2. opr. vyd). Spirála.
<http://kramerusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:b3418a40-a461-11e8-a2d0-005056827e52>

Kratochvílová, J. (2016). *Teorie a praxe projektové výuky* (2. vydání). Masarykova univerzita.

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.

Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
<http://kramerusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:d1a3a940-ed5f-11e8-a5a4-005056827e52>

Šubert, F. A., Pinkas, S. H. (Ed.). (1881). *Národní divadlo v Praze: dějiny jeho i stavba dokončená*. J. Otto.

Projekt rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím podpory vztahu k četbě u žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením: „Po stopách rytíře Toulouvce“. (2020). In M. Švamberk Šauerová, & L. Špičáková, *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* (s. 23–42).

https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2020/10/02_Svamberk_Sauerova_Spicakova.pdf

Tomková, A., Kašová, J., & Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Portál.

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

Žanta, R. (1934). *Projektová metoda: pokus o řešení pracovní školy*. Dědictví Komenského.
<https://kramerus.kkvysociny.cz/view/uuid:e30ed90a-78b8-4819-8b96-26c7b08426ed>

Kolik základních kamenů má Národní divadlo a odkud do Prahy přicestovaly?
Kudyznudy.cz. Dostupné z <https://www.kudyznudy.cz/aktuality/kolik-zakladnich-kamenu-ma-narodni-divadlo-a-odkud>

Národní pedagogický institut České republiky Základní vzdělávání. Revize RVP. (2025).
Dostupné z <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>

Národní divadlo – historie. Národní Divadlo. Dostupné z <https://www.narodni-divadlo.cz/cs/sceny/narodni-divadlo/historie>

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Při tvorbě této diplomové práce nebyly použity žádné nástroje umělé inteligence k automatickému generování textového obsahu. Veškerý text byl vypracován autorkou samostatně na základě odborné literatury, vlastních zkušeností a výzkumných zjištění. Umělá inteligence byla využita pouze pro gramatickou a stylistickou kontrolu textu, formální úpravy dokumentu (například typografii a formátování) a při základním zpracování a interpretaci dat z dotazníkového šetření, zejména při třídění otevřených odpovědí, sumarizaci trendů a podpoře vizualizace výsledků. Použití těchto nástrojů probíhalo v souladu s etickými zásadami akademické práce a s plným zachováním autorské odpovědnosti za obsah i interpretaci dat.

Seznam příloh

Příloha 1 – Instrukce matematický obor

Příloha 2 – Sbírka založení Národního divadla (Šubert, F. A., Pinkas, S. H. (Ed.).

1881) **Příloha 3** – Mapy – grafický součet

Příloha 4 – Mapy – kontrolní text

Příloha 5 – Půdorys Národního divadla

Příloha 6 – Pozemek Národního divadla

Příloha 7 – Instrukce jazykový obor

Příloha 8 – Plakáty k prvnímu a druhému otevření Národního divadla

Příloha 9 – Pověst o Libuši a Přemyslovi

Příloha 10 - Pohádka

Příloha 11 - Báseň (Budinka, Cvejn a Peroušek, 1968)

Příloha 12 - Instrukce zeměpisný odbor

Příloha 13 - Badatelský protokol základní kameny

Příloha 14 - Texty o základních kamenech

Příloha 15 - slepá mapa

Příloha 16 - Instrukce historický odbor

Příloha 17 – Dopisy

Příloha 18 - divadla v Praze

Příloha 19 - Nápadník zpracování rozhovorů

Příloha 20 - Instrukce výtvarný odbor

Příloha 21- Umělci Národního divadla

Příloha 22 - instagramový profil

Příloha 23 - Badatelský protokol opona

Příloha 24 - Badatelský protokol múzy

Příloha 25 - Infografika múzy

Příloha 26 – Dotazník

Příloha 27 - Výstupy žáků

Příloha 28 - Noviny o Národním divadle

Seznam obrázků

Obrázek 1	11
Obrázek 2	19

Seznam tematických map

Tematická mapa 1 - Kombinace předmětů využívaných při projektové výuce (11 odpovědí)	88
---	----

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Hodnocení, sebehodnocení (Kašová, 2009, 75).....	22
Tabulka 2 – Cíle matematické sekce novin.....	46
Tabulka 3 -Cíle jazykové sekce novin	48
Tabulka 4 – Cíle zeměpisné sekce novin	50
Tabulka 5 – Cíle historické sekce novin	52
Tabulka 6 – Cíle výtvarné sekce novin	54

Seznam grafů

Graf 1 Četnosti kódů k otázce č. 1, (12 odpovědí)	79
Graf 2 - Zkušenost s projektovou výukou, (12 odpovědí).....	80
Graf 3 - Využívané vzdělávací oblasti, (11 odpovědí)	81
Graf 4 Četnost kódů k otázce č. 4, (11 odpovědí)	82
Graf 5 - Zařazení projektové výuky do hodin literární výchovy, (11 odpovědí)	83
Graf 6 - Způsob využití projektové výuky v literární výchově, (10 odpovědí).....	84
Graf 7 - Úskalí zapojení projektové výuky v literární výchově, (10 odpovědí).....	85
Graf 8 – Přínos zapojení projektové výuky v literární výchově.....	86
Graf 9 – Nezařazovaná témata do projektové výuky, (11 odpovědí)	87
Graf 10 – Četnost využití předmětu v projektové výuce (11 odpovědí)	89
Graf 11 – Zařazování projektové výuky (11 odpovědí)	89
Graf 12 – Četnost projektů ve školním roce. (11 odpovědí)	90
Graf 13 – Považujete projektovou výuku za nedílnou součást své praxe? (11 odpovědí) .	90
Graf 14 – Typy projektové výuky z hlediska času (11 odpovědí).....	91
Graf 15 – Typy projektové výuky z hlediska zúčastněných osob (11 odpovědí).....	91

Graf 16 – Typy projektové výuky z hlediska místa konání (11 odpovědí)	92
Graf 17 – Typy projektové výuky z hlediska cíle (11 odpovědí)	92
Graf 18 – Vybírání tématu projektu (11 odpovědí)	93
Graf 19 Žákova reflexe projektu (11 odpovědí)	93
Graf 20 – Způsoby reflexe (11 odpovědí)	94
Graf 21 – Podílení se dalších činitelů na reflexi realizovaných projektů (11 odpovědí) ...	95
Graf 22 – Další činitelé podílející se na reflexi (4 odpovědi)	95
Graf 23 – Způsob reflexe dalších činitelů (4 odpovědi)	96
Graf 24 – Využití určitého modelu při plánování projektové výuky (11 odpovědí)	97
Graf 25 – Model projektové výuky (4 odpovědi)	98
Graf 26 – Důvody zvolení dané metody (4 odpovědi)	98
Graf 27 – Klíčové faktory úspěšné projektové výuky (11 odpovědí)	99
Graf 28 – Dovednosti potřebné k projektové výuce (11 odpovědí)	100
Graf 29 – Doporučení pro začínající kolegy/kolegyně (11 odpovědí)	101
Graf 30 - Překážky při plánování projektové výuky (11 odpovědí)	102
Graf 31 – Obtíže při realizaci projektové výuky (11 odpovědí)	103
Graf 32 – Předcházení překážkám v projektové výuce (11 odpovědí)	104
Graf 33 – Podpora při zavádění projektové výuky (11 odpovědí)	105
Graf 34 – Podpora pro začínající pedagogy (11 odpovědí)	106
Graf 35 – Využití projektové výuky v pedagogické praxi u jiných kolegů na dané základní škole (1 odpověď)	108
Graf 36 – Úvaha o zařazení projektové výuky do své pedagogické praxe (1 odpověď)..	109
Graf 37 – Typ základní školy dle zřizovatele, na kterém respondenti působí (12 odpovědí)	109
Graf 38 – Doba pedagogické praxe (12 odpovědí)	110
Graf 39 – Aktuální ročník, ve kterém respondenti učí (12 odpovědí)	111

Přílohy

Příloha 1 – Instrukce matematický obor

Příloha 1

MATEMATICKÝ ODBOR NOVIN

■ Pomůcky:

- Soupisy sbírky
- Tabulka Účet z příjmů a výdajů
- PL č. 1 - tabulka
- PL č. 2 - mapy (3 ks)
- PL č. 3 - plán budovy Národního divadla
- PL č. 4 - bádání Kolik by to stálo
- PL č. 5 - plocha pozemku
- informace o pozemku
- PC/Tablet
- Pravítka + kružítko

A. FINANCOVÁNÍ NÁRODNÍHO DIVADLA - SBÍRKA

1. Jak byla financovaná výstavba Národního divadla? Kdo všechno se do sbírky zapojil?
 - Naleznete odpověď na danou otázku. Pomůžou vám přiložené soupisy.
2. Kolik to všechno stálo a kolik peněz měli zakladatelé k dispozici?
 - V tabulce Účet z příjmů a výdajů vypočítejte:
 1. Kolik peněz zakladatelé měli k dispozici.
 2. Kolik celkově stála výstavba Národního divadla.
 3. Kolik peněz zbylo?
3. Kolik přispěly nejvýznamnější rodiny?
 - V dokumentech dohledejte částky, kolik zlatých celkem přispěli níže vypsané rodiny. Nezapomeňte dohledat všechny členy rodiny, kteří se zapojili do sbírky.
 - Zapište to do tabulky. (PL č. 1)
 - RODINY:
 1. Lobkovicové
 2. Chotkovi
 3. Kounicové
 4. Schwarzenberg
 5. Harrach
 6. Nosticové
 7. Kinských
 8. Černínové z Chuděnic
 9. Nejjasnější panovnická rodina
4. Kolik by to stálo dnes?
 - V předchozím úkolu jste zjistili, kolik celá výstavba Národního divadla stála.
 - Postupujte podle bádacího protokolu (PL č. 4)

B. Z JAKÉ DÁLKY PŘIJELY ZÁKLADNÍ KAMENY

- Postupujte podle instrukcí:
 - Vemte PL s mapou (č. 2)
 - Spojte každý bod s bodem Národní divadlo v Praze.
 - Provedte grafický součet vzdáleností.
 - Změřte výslednou vzdálenost
- Jaká je skutečný součet vzdáleností (vzdušnou čarou), kterou musely základní kameny absolvovat?
 - Liší se nějak grafický součet a součet reálných vzdáleností? Proč ano/ne?
- Doplňte text informacemi, které jste zjistili. (Možnost nápovědy)

C. BUDOVA NÁRODNÍHO DIVADLA

- Vypočítejte, jakou plochu zabírá budova Národního divadla.
 - Pomůcky: PL (č. 3)
 - Plochu vypočítej v jednotkách j ($1j = 1$ čtvereček)
- Jaká by byla plocha budovy, kdyby $1j = 17,6 \text{ m}^2$?
- Jaká je odchylka od vaší vypočítané plochy a skutečné plochy budovy?
 - Informace o skutečné ploše naleznete ve složce.

D. PLOCHA POZEMKU, KDE NÁRODNÍ DIVADLO LEŽÍ

- Ze složky si vezměte PL č. 5 a postupujte podle instrukcí níže.
- INSTRUKCE:
 - Spojte mřížové body tak, aby vám vznikl přibližný plánec pozemku.
 - Dopíšte do plánu délky hranice pozemku dle instrukcí
 - $|DI| = 40 \text{ m}$, $|IV| = 108 \text{ m}$, $|VA| = 20 \text{ m}$, $|AD_1| = 8 \text{ m}$,
 $|D_1L| = 64 \text{ m}$, $|LO| = 45 \text{ m}$, $|OD| = 8 \text{ m}$
 - Jaký je obvod celého pozemku?
 - Kolik by stálo oplocení pozemku, pokud 1m pletiva stojí 120 Kč?
 - Kolik planěk by bylo na oplocení potřeba, když 1 plaňka má rozměry 18 x 94 cm?
- Do vytvořeného pozemku zakreslete plochu Národního divadla. Plochu vybarvěte červeně.

I

Ia. Úpisy z r. 1851, splácené až do 31. října 1861, a dary
z téže doby.

(Příspěvky uvedeny jsou na měnu rakouskou.)

I. Jednotlivci

Jan kníže Lobkovic	zl. 3150-	Prevedeno z l. 19.182-	Prevedeno z l. 21.732-
Jindřich hrabě Chotek	420-	Daněšek Em. JUDr. v Praze	105-
Hraběnků Chotková	420-	Doubek Josef v Litni	105-
Jan hrabě Kolovrat-Krakovský	4200-	Engelmayer K. v Praze	105-
Berger Maximilian	2100-	Feyerleš Jos. v Zábřahu	105-
Svob. p. Karel Marie Viláni	1050-	Fiedler Karel, velkokopce v Praze	131-
Frant. hrabě Thun st. (Děčín)	525-	Fingerhut (Nápoštěk) Ferl. v Praze	137-
Mich. hrabě Kounic	532-	Pt. Fingerhutová Anna v Praze	155-
Boh. hrabě synovec	525-	Friedland Ferdinand a Karel Steflík	200-
Jan hrabě z Lichtenštejna	420-	Karl.	105-
Em. Tígel z Lindenkronu v Sázavě	210-	H., soukromník v Praze	105-
Jan Tígel z Lindenkronu v Sázavě	210-	Horáček Mlk. JUDr. v Praze	115-
Jan rytíř z Neubečka	282-	F. Ch.	105-
Althan hrabě	210-	Janoušek G. F. v Praze	105-
Bečvář Tomáš v Praze	105-	Ležorský Bohumil v Praze	105-
Václav ryt. z Bergholmu	105-	Kabier Jos. MDr. v Praze	105-
Brabes Martin v Praze	105-	Kavan F. v Praze	205-
Bráun Frant. JUDr. v Praze	210-	Hraběnků Chotková z Kounicova	305-
Brauner Frant. JUDr. v Praze	210-	Kroff Th. Jos. v Londýně	105-
Braunerová Augusta v Praze	105-	Krouský Jan v Katusicích	105-
Daněš Jos., stádek z Friedlandu	106-	Lhoták Jakub ve Varšavě	178-
Převádí se z l. 19.182-		Převádí se z l. 21.732-	
Milde Jan, sládek v Praze	105-	Milde Jan, sládek v Praze	105-
Norovský Václav v Praze	105-	Norovský Václav v Praze	105-
N. v Praze	105-	N. v Praze	105-
Obec Pelhřimov	105-	Obec Pelhřimov	105-
Palacký Frant. dr. v Praze	305-	Palacký Frant. dr. v Praze	305-
Palacký Terezie v Praze	105-	Palacký Terezie v Praze	105-
Palacký Jan dr. v Praze	100-	Palacký Jan dr. v Praze	100-
Pešina Josef v Praze	126-	Pešina Josef v Praze	126-
Pěšina Frant. ml. v Praze	210-	Pěšina Frant. ml. v Praze	210-
Purkyně Jan dr. v Praze	210-	Purkyně Jan dr. v Praze	210-
Rokosný JUDr. v Praze	105-	Rokosný JUDr. v Praze	105-
Schneider Frant., feditel něm. realky v Praze	105-	Schneider Frant., feditel něm. realky v Praze	105-
Slavík Kaspar v Praze	105-	Slavík Kaspar v Praze	105-
St. A. v Praze	105-	St. A. v Praze	105-
Šebek Frant., stavitel ve Vídni	103-	Šebek Frant., stavitel ve Vídni	103-
Štěpán Frant. v Praze	105-	Štěpán Frant. v Praze	105-
Tureček Jos. v Praze	105-	Tureček Jos. v Praze	105-
Webb bratři v Praze	150-	Webb bratři v Praze	150-
Zeidler Jos. Jeroným v Praze	103-	Zeidler Jos. Jeroným v Praze	103-
Účnem z l. 24.303-		Účnem z l. 24.303-	

IIa. Sbirky a zábavy.

Koncert v Praze	420,-	Pravedeno zl	375,-	Převodeno zl	4974,-
Výběžek z plesu uvelučen J. Bendlem	-	Sbírka krejčovová v Praze	157,-	Sbírka v továrně Daňkové v Karlíně	158,-
V Praze	300,-	Sbírky v pivovárě v Primašce v Praze	126,-	Sbírky při státní dráhy v Sezane	300,-
Výběžek z plesu slovanského ve Vídni	350,-	- u Štůcká v Praze	126,-	- u Terstu	-
- z Národních besed v Praze	2300,-	- studij. akad. gymn. v Praze	280,-	Sbírky dobročinné v „Husitském	-
z divadelního představení	115,-	- školní realitě v Praze	190,-	ústavě Ferd. Kinského a kněžny	-
u města Jerusalema v Praze	240,-	práci v Praze	228,-	Vilémny Klášter	286,-
Sbírka v Městanské besedě v Praze	240,-	- u techniky v Praze	200,-		
Převáděl sa zl	3725,-			Uhrneno zl	5718,-
		Převáděl se zl	4974,-		

II b. Sbirky v obcích.

Benešov	120	Prevedeno z l. 1400	Prevedeno z l. 2380		
Beroun	108	Buda u Křivoklátu	110	Hostinné	150
Čáslav	120	Čáslav	114	Itulec Jindřichův	318
Bystrice Banská	190	Dvůr Králové	215	Hradec Sýrský	194
Brno	248	Hermanův Městeček	106	Hut Nová	100
Brod Německý	105	Horná Dvorce	192	Chéb	201
Budějovice České	513	Hory Kutné	247	Čumst	138
Prevádí se z l. 1400		Prevádí se z l. 2380		Prevádí se z l. 3416	

1a.

Prevedeno zl. 3446'—	Prevedeno zl. 5862'—	Prevedeno zl. 8731'—
Jičín 286'—	Lochovice 127'—	Roudnice 105'—
Jihlava 106'—	Mýto Vysoké 322'—	Sázava 753'—
Jilemnice 142'—	Nymburk 121'—	Sedlčany 151'—
Kamenice Česká 103'—	Olomouc 295'—	Skalice Č. 160'—
Karlín 460'—	Paka Nová 230'—	Soběslav 103'—
Katusice 171'—	Pardubice 188'—	Solnice 100'—
Klatovy 120'—	Pelhřimov 417'—	Svojsice 228'—
Kosmonosy 130'—	Písek 260'—	Tábor 150'—
Kostelec nad Orlicí 186'—	Plzeň 142'—	Turnov 373'—
Kroměříž 150'—	Prachatice 110'—	Varšava 384'—
Liberec 167'—	Přelouč 123'—	Videň 1282'—
Libochovice 105'—	Příbram 170'—	Žebrák 171'—
Litoměřice 130'—	Rakovník 194'—	
Litomyse 160'—	Rokycany 170'—	
Prevádí se zl. 5862'—	Prevádí se zl. 8731'—	Úhrnem 12.691'—
		Spolu s menšími, zde neuvedenými dary bylo složeno od r. 1851 do 31. října 1861 zl. 60.553-69

Ib. Splátky na úpisy z r. 1851 v době od r. 1861 do r. 1866.

Zemský výbor království českého zl. 14.700'—	Prevedeno zl. 20.715'—	Do 31. října 1861 složeno na úpisy z roku 1851 a darů 60.553-69
Jan kníže Lobkovic 3150'—	Friedland Ferdinand v Karlíně 950'—	
Jan Adolf kníže Svarcenberk 1050'—	Synové L. G. Bondy v Praze 210'—	
Slechtic Lämmel 1000'—	Bratři Porgesové z Porthheimu na Smíchovské 300'—	Do roku 1866 složeno dále na úpisy z roku 1851 22.275'—
Dr. F. L. Rieger 500'—	Svobodný pán Mecséry 100'—	Úhrnem zl. 82.828-69
Dr. Jos. Frič 315'—		
Prevádí se zl. 20.715'—	Úhrnem zl. 22.275'—	

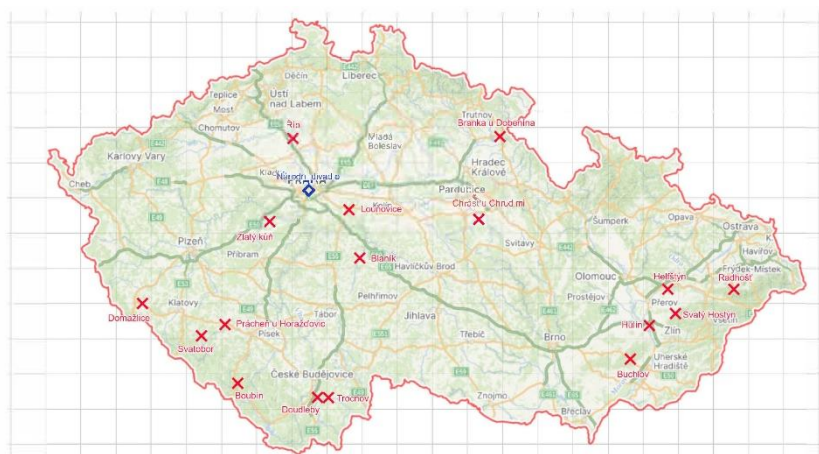
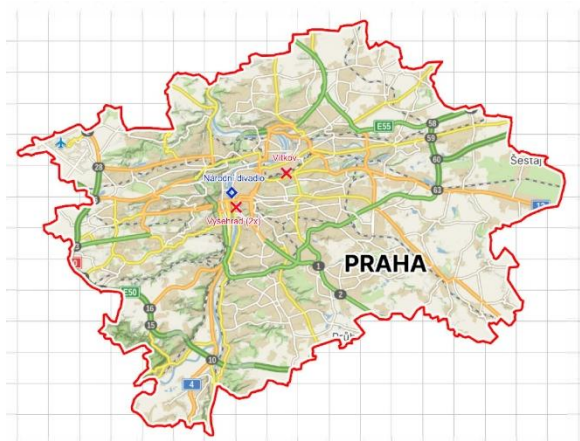
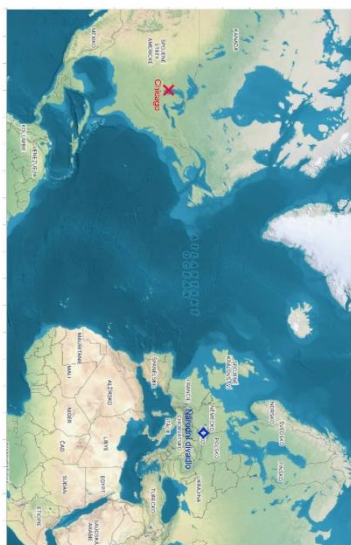
2. Dary od r. 1861 do r. 1865.

Jan hrabě Harrach zl. 500'—	Prevedeno zl. 800'—	Prevedeno zl. 1192-93
Fr. Pstross 100'—	Dr. Kozánek v Kroměříži 100'—	Klepš z koncertu od něho uspořáda- ného 202-34
Václav hrabě Kounic 100'—	Hraběcí úředníci v Pernci 150'—	Úhrnem zl. 1395-27
Edv. Remenyi 100'—	Úředníci zemské účtárny v Praze 142-93	
Prevádí se zl. 800'—	Prevádí se zl. 1192-93	

3. Úpisy z r. 1865, na něž do r. 1872 odvedli:

A. Z Prahy:	Prevedeno zl. 45.170'—	Prevedeno zl. 665'—
Obec král. hl. města Prahy zl. 40.000'—	Stárka J. 100'—	Z Berkovic Dolních 106'—
Bělský V. dr. 100'—	Strakatý J. dr. 100'—	Z Bydžova Nového: obec 400'—
Brdlík J. 100'—	Sladkovský K. dr. 120'—	" okr. zastupit. 300'—
Cifka Ant. 100'—	Tokstein J. JUC. 111'—	" odbor hospodár- ský 112'—
Cerný Tom. JUDr. 100'—	Tereba J. 100'—	812'—
Duda F. 100'—	Trefler F. 100'—	Z Blatné: okresní zastupit. 673'—
Fiuk A. dr. 100'—	Voitl V. 100'—	Z Blovice: " 200'—
Frič Karel 100'—	Vanka F. 100'—	sbirka 154'—
Frič Václav 100'—	Veselý V. 100'—	354'—
Fuchs H. 100'—	Uhřet. J. 100'—	Z Bohdaneč: obec 100'—
Grégr Jul. dr. 200'—	Urban F. 100'—	Z Boleslavi Mladé: okresní zastupit. 668'—
Haas F. 100'—	Žizka G. 100'—	obec 250'—
Hainz L. 120'—	Zeidler Jos. Jer. 100'—	spořitelna 100'—
Hausmann V. 100'—	Sbor městské péchoty 600'—	Dr. Fr. Hubma 100'—
Hrubý & Neff 200'—	Sbor městských ostrostřelců 300'—	sbírky drobné 864'—
Kittl J. 400'—	Spolek akademický 100'—	1982'—
Klecan J. 100'—	Spolek pražských kloboučníků 100'—	Z Brandýsa n. L.: kontr. fond obilní 300'—
Jan Kolovrat-Krakovský hrabě 100'—	Spolek mydlářský 100'—	okresní zastup. 200'—
Prokop Lažanský hrabě 200'—	Spolek stenografů Gabelsberských 100'—	obec 100'—
Lederer V. 100'—	Společnost mlynářů pražských 400'—	600'—
Maličský J. 100'—	" sládků 2000'—	Z Březnice: obec 200'—
Meisner V. 100'—	" výčepníků 1000'—	sbírky 73'—
Musil J. 100'—	" vlastenecko-hospodářská 100'—	273'—
Nejmenovaný 100'—	" zedníků, stavitelů a ka- meníků 200'—	Z Brodu Českého: okr. zast. 400'—
Novotný K. 400'—	Drobných příspěvků odvedeno 27.103-93	obec 100'—
Novotný V. 200'—	Úhrnem zl. 78.604-93	záložna 50'—
Pstrossa Fr. dědicové 300'—		550'—
Pstrossa Frt. 500'—		Z Broda Německ.: obec 300'—
Nájemci daně potravní 100'—		sbírky 15'—
Savoye Leop. dědicové 100'—		315'—
Seeling K. dr. 100'—	B. Mimo Prahu:	Z Břevnova u sv. Markéty 135'—
Seitl F. 100'—	Z Bechyně: záložna zl. 100'—	Z Dolních Břežan: záložna hospod. 100'—
Skrejšovský J. S. 250'—	Z Benešova: obec zl. 200'—	Z Čáslavi: okr. zastupitelstvo 600'—
Skrejšovský Fr. dr. 100'—	záložna 50'—	obec 100'—
Schmid A. 100'—	Z Bělé: okr. zastupitelstvo 300'—	záložna 100'—
Prevádí se zl. 45.170'—	sbírka 15'—	800'—
	Prevádí se zl. 665'—	Z Černíku: kontribuční fond 100'—
		Z Dětenic: sbírka 100'—
		Z Dvora Králové: okresní zastupit. 100'—
		Prevádí se zl. 7765'—

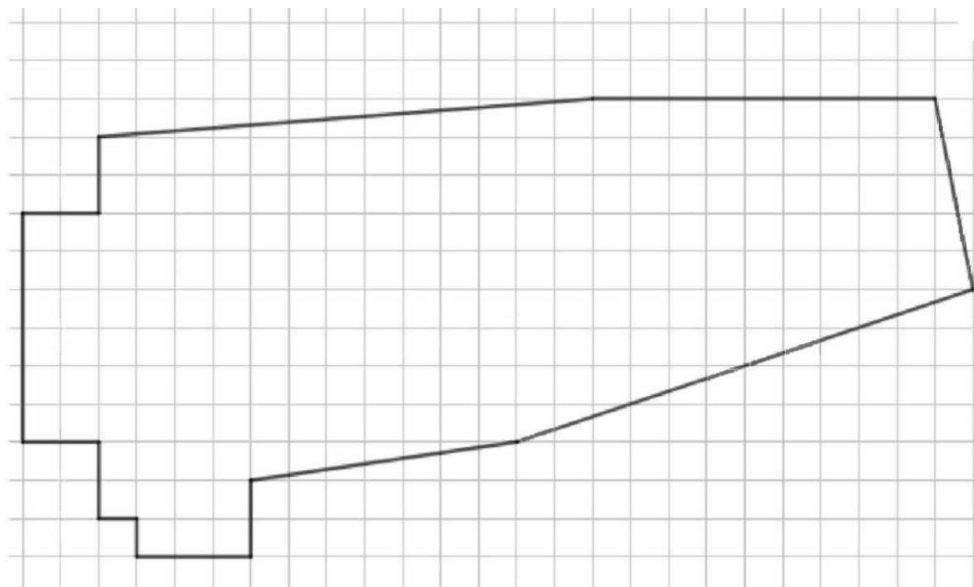
Příloha 3 – Mapy – grafický součet



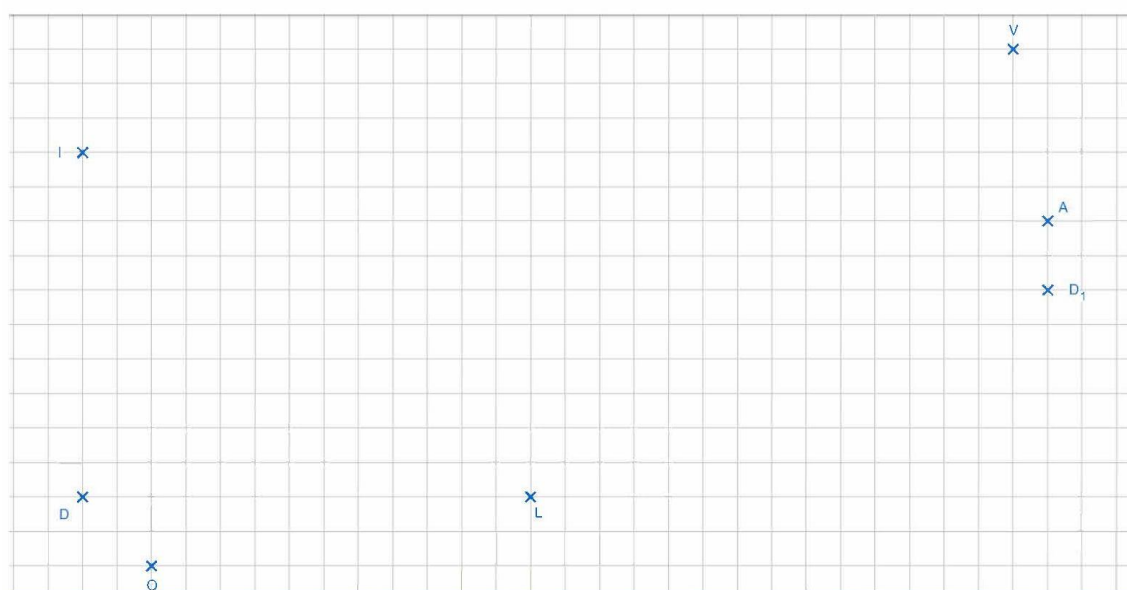
Příloha 4 – Mapy – kontrolní text

Po spojení jednotlivých bodů s bodem Národního divadla, vznikly _____. Každá úsečka představovala _____, z jaké dálky byly přivezeny základní kameny Národního divadla _____ čarou. Pomocí grafického _____ jsme zjistili, že dohromady kameny musely překonat _____ cm. Nejdelší vzdálenost překonal základní kámen z _____. Nejbližše se nacházel základní kámen z _____. To však _____ reálné vzdálenosti míst, odkud byly kameny dovezeny, a Národního divadla. Je to tím, že každá mapa byla v jiném _____. Po měření vzdušných čar v mapách jsme zjistili, že součet reálných vzdáleností je _____ km.

Příloha 5 – Půdorys Národního divadla



Příloha 6 – Pozemek Národního divadla



Příloha 7 – Instrukce jazykový obor

Příloha

JAZYKOVÝ ODBOR NOVIN

■ Pomůcky:

- Tablet
- PL č. 1 - Pověst Libuše a Přemysl
- PL č. 2 - inspirace komiks
- PL č. 3 - Pohádka o Národním divadle a ztracených hasičích
- PL č. 4- báseň
- plakáty otevření ND

A. KOMIKS - LIBUŠE A PŘEMYSL

1. Poslechněte si část opery Bedřicha Smetany Libuše. Proč právě tato opera?
2. Přečtěte si přiloženou pověst o kněžně Libuši.
3. Vytvořte komiksy, který tuto pověst bude vyprávět.
 - Jeden komiks bude přesně reflektovat přiloženou pověst.
 - U dalšího se zkuste zamyslet, jak by celá situace vypadala v dnešní době. Vytvořte druhý komiks, který bude mít stejný příběh, ale bude přenesen do dnešní doby.
 - Můžete pracovat samostatně a každý vytvořit svůj komiks nebo pracovat ve skupině. **Minimálně však vytvoříte 2 komiksy.**
 - Pro inspiraci přikládám jedno ztvárnění. Je však na vás, jak komiksy vytvoříte. (PL č. 2)

B. POHÁDKA O DIVADLE Z KAMENE A ZTRACENÝCH HASIČÍCH

1. Přečtěte si pohádku. (PL č. 2)
2. Co kdyby to bylo jinak? Vymyslete, jak jinak by pohádka mohla skončit. Konec změňte od značky dále.
 - Kritéria:
 1. Alespoň 10 vět.
 2. Gramaticky správně.

C. LUŠTĚNÍ

1. Noviny nejsou jen o informacích, ale mají čtenáře i pobavit. Vytvořte luštitelskou dvoustránku.
 - Vytvořte alespoň jednu křížovku.
 - Vytvořte nějaké přesmyčky, šifry.
 - Vytvořte alespoň jednu osmisměrku.
2. Kdo by se nerad smál. Vytvořte alespoň jeden malovaný vtip o Národním divadle

D. BÁSEŇ O NÁRODNÍM DIVADLE

1. Přečtěte si báseň Evi Vrchlické Národní divadlo.
2. Vytvořte svou báseň o Národním divadle.

E. DOPIS NÁRODNÍMU DIVADLU

1. Národní divadlo bylo velice důležité pro společnost, která toužila po místě, kde by se mohl rozvíjet český jazyk a česká kultura.
2. Co byste Národnímu divadlu vzkázali vy?
3. Kritéria:
 - Minimálně 6 vět.
 - Gramaticky správně.

Kr. české zemské
Národní



divadlo v Praze.
divadlo.

V neděli dne 18. listopadu 1883.

Mimo předplacení.

[Théâtre paré.]

Otevření národního divadla.

První slavnostní představení:

LIBUŠE.

Slavnostní zpěvohra, ve 3 odděleních.

I. Libuše soud; II. Libuše snatek; III. Libuše proroctví.

Na slova J. Wenziga složil **Bedřich Smetana**.

Ve scénu uvedl vrchní režiser p. **F. Kolár**. Tance uspořádal baletní mistr p. **V. Bet-singer**. Vesměs nové dekorace jsou z atelieru a. k. dvorních malířů: Brioschi, Burghart a Koutský ve Vídni. Vesměs nové kostumy jsou zhotoveny dle nákrešů p. F. Kolára za vrchního dozoru pana V. Beneše a dozoru inspektora garderoby p. J. Pešty.

Zpěvohru řídí první kapelník p. **A. Čech**.

Libuše, česká královna	al. Simera.	Krasava, Lotoborova dcera	al. Kachera.
Přemysl ze Sladce	p. Lva.	Radmila, sestra obou bratrů	al. Plachov.
Chrabrý od Otavy	p. Čech ml.	4 žení	al. v Shrobocka.
Štěpán ze Sladce	p. Váňa.	(za sedmice)	al. Vojnarova.
Letislav z Dobrušky	p. Hynek.		al. Kachera.
Radmila od Kamenského	p. Strupnický.		p. Čech.

Konec, kde i vstoupí. Panny a díky z domů Libušiny. Přemysla sešel. Lid. Dá se Vyšehrad, ve Sladce, v brázdě i na dohled poměry.

Dekorace: v I. jednání a) Libušina komnata; b) Předsíň; v II. jednání a) Skalnatá krajina s mohylou od bratří Brčkové; b) Přemyslov stánek; v III. jednání: Slavnostní síň na Vyšehradě.

„Průvodce po Národním divadle“ prodává se u divadelních pokladen po 50 kr. „Plán sedadel v Národním divadle“ po 20 kr. Texty k opěti „Libuše“ po 20 kr.

Začátek o 7. hodině.

Konec po 10. hodině.

V pondělí dne 19. listopadu 1883.

Mimo předplacení.

Druhé slavnostní představení.

Po prvé:

SALOMENA.

Katolická, Polníky v Praze. — Střední vlnění.

Cedule k prvnímu představení v N. D.

Příloha k Ottovu Divadelnímu Slovníku.

Všechna práva vyhrazena.

Příloha 9 – Pověst o Libuši a Přemyslovi

O Libuši a Přemyslovi

Kníže Krok měl tři dcery, Kazi, Tetu a Libuši. Po jeho smrti se nejmladší, ale nejmoudřejší dcera ujala trůnu a začala vládnout na Vyšehradě. Libuše byla uznávaná pro svou moudrost při hledání pravdy, a spravedlivým rozsudkem. Jednou uprostřed léta předstoupili před Libuši dva sousedé. Vjeli si do vlasů kvůli mezím, které rozdělovaly jejich pole, ale nedokázali se dohodnout, neboť oba odmítali ustoupit. Kněžna je vyslechla a spravedlivě rozsoudila: „Právo a pravdu má mladší z obou mužů!“ „Cože?“ vztekal se ten starší. A jak tak byl rozzlobený, vyjelo mu z úst: „Hanba mužům, kterým žena vládne!“

Zlost je špatný rádce, vážná rozhodnutí je třeba dělat s chladnou hlavou. Proto se Libuše uchýlila do posvátného háje, k bohům, zvláště k Perunovi – hromovládcovi. Přemýšlela, hloubala, lámala si sličnou hlavu. Když dospěla k závěru, jak celou situaci vyřešit, svolala všechny. „Nevážíš si svobody, národe, proti bude nyní vládnout pevná mužská ruka! Svůj slib splnila, ale taky přece řekla, že se za nového knížete provdá. To už šlo také o její vlastní budoucnost, a proto nic neponechala náhodě. „Ten muž, který má usednout na knížecí stolec, žije na severu v obci Stadice, že orá se dvěma strakatými volky, že se jmenuje Přemysl a že bude jíst na železném stole.“ předpověděla Libuše. „Následujte mého koně, ten vás za ním dovede. A opravdu, kůň je dovedl přímo za Přemyslem. Ten nasedl na Libušina koně a vyrazil za svou kněžnou. Celý národ nového knížete vítal. A tak byla svatba a český národ získal nového knížete.

Příloha 10 - Pohádka

Pohádka o divadle z kamene a ztracených hasičích

Za dávných časů, kdy český národ toužil po svém vlastním domově pro pohádky, písně a krásné příběhy, se skupina odvážných lidí rozhodla postavit kouzelné divadlo. Nebylo to však obyčejné divadlo – mělo být z kamene, pevné jako srdce národa, a krásné jako sny jeho lidu.

Moudrý stařec Palacký první vyslovil přání, aby divadlo stálo na břehu řeky, kde by se jeho věž odrážela ve vodě jako v kouzelném zrcadle. Lidé se nadchli a začali sbírat peníze, dokonce i děti dávaly do kasiček drobné mince, aby pomohly. Když přišel den položení základního kamene, celá země slavila a zpívala.

Stavba rostla pomalu, ale jistě. Mladý kouzelník Zítek vykreslil plány a kameníci, tesaři i malíři dali do práce své srdce. Nakonec bylo divadlo hotové! Na jeho stěnách oživaly příběhy o statečných rytířích a krásných princeznách, jeho střechu zdobila zlatá koruna. A aby bylo divadlo chráněné, mistři postavili zvláštní vodní systém – skryté trubky, které měly při požáru divadlo zachránit.

Když nadešel den slavnostního otevření, všichni se těšili na nádhernou pohádku o kněžně Libuši. Ale ouha! V noci se objevil zlý ohnivý drak, který divadlo zapálil! Plameny olizovaly střechu, kouř zahalil město a lidé stáli bezmocně kolem.

„Spust’te vodu!“ křičeli strážci divadla a zatáhli za kouzelnou páku. Ale nic se nestalo. Potrubí bylo prázdné!

„Musíme zavolat hasiče!“ volali lidé. Jenže ouvej – hasiči zrovna ten den odešli na pohřeb starého hasičského velitele a nikdo jiný v celé Praze neměl tak velkou stříkačku, aby požár uhasil!

Lidé nevěděli, co dělat. V tu chvíli ale děti, které kdysi dávaly drobné mince do kasiček, vykřikly: „Postavíme ho znovu!“ A tak se stalo. Lidé z celé země poslali nové dary, mistři se znovu chopili práce a za krátký čas divadlo povstalo z popela ještě krásnější než dřív.

NÁRODNÍ DIVADLO

Eva Vrchlická

Chrám národ sobě, sobě postavil
v náhradu za Parnas, múz útočiště.
Lid pozvedl jej kdysi z požářiště,
lid, věky zápasící, aby žil.

Náš lid, jenž k umění rád čerpal sil
jak pro boj přítomný i možná příští;
a těch, kdo slíbili boj na jevišti,
ten chrám — Národní divadlo — byl cíl. —

Všem, kdo jsme došli k vysněnému cíli,
i nedošlým, kdo sudbou opustili
své jeviště — dál z oken drahých zdí

zpod klenby chrámu, tvrze k nedobytí,
světlo, jež rozžal národ sobě, svítí
v tmě, hvězdou jasnější všech souhvězdí.

Příloha 12 - Instrukce zeměpisný odbor

Příloha 1

ZEMĚPISNÝ ODBOR NOVIN

■ Pomůcky:

1. Tablet
2. PL č. 1 - úryvek 1 základní kameny
3. PL č. 2 - badatelský protokol - základní kameny
4. PL č. 3 - úryvek 2 základní kameny
5. PL č. 4 - text základní kameny
6. PL č. 5 - obrázky
7. PL č. 6 - slepá mapa Prahy 1

A. ZÁKLADNÍ KAMENY NÁRODNÍHO DIVADLA

Každá stavba má svůj základní kámen a jinak tomu ani nebylo u Národního divadla. Jakmile se totiž počalo mluvit o položení základního kamene, vznikla na několika stranách stejnou dobou myšlenka, aby první základy Národního divadla se utvořily z balvanů, jež by dodaly různé vrchy Čech a Moravy.

1. Přečtěte si přiložený úryvek.

Jakmile se totiž počalo mluvit o položení základního kamene, vznikla na několika stranách stejnou dobou myšlenka, aby první základy Národního divadla se utvořily z balvanů, jež by dodaly různé vrchy Čech a Moravy.

2. BADATELSKÝ PROTOKOL (PL č. 2)

- Vaše otázky: co vás zajímá k danému tématu.
- Výzkumná otázka: Z jakého důvodu chtěli zakladatelé Národního divadla základní kameny z různých koutů Čech a Moravy?
- Hypotéza: co si myslíme my
- Získávání informací, analýza dat
- Formulace závěru - odpověď na výzkumnou otázku, analýza hypotézy.
- Reflexe: Jak se nám podařilo odhadnout odpověď na otázku, vyvstaly nějaké další otázky?

3. Odkud se základní kameny dovážely?

- Přečtěte si přiložené texty. Porovnejte je a postupujte podle popisu práce.
- POPIS PRÁCE
 1. Z textů si vypíšete všechna místa, odkud se základní kameny dovezli.
 2. Vemte si ze složky obrázků České republiky a obrázky míst a obrázky základních kamenů (PL č. 5)

3. V mapě vyhledejte příslušná místa, nalepte dané místo na okraj mapy a spojte místo s obrázkem. Viz předloha Místa můžete dohledat pomocí www.mapy.cz
4. Ke každému jménu udělejte popis
 - Rada: Překontrolujte si, zda jste našli opravdu správnou lokaci. Může existovat více míst, která se jmenují stejně, nebo podobně.
4. Jak vybraná místa souvisí s Českou historií?
 - Dohleďte, proč zakladatelé vybrali tato místa.
 - Důvod stručně zapište ke každému místu. (např. Stará Boleslav - zabití sv. Václava)

B. LOKACE NÁRODNÍHO DIVADLA

1. Ve složce si vezměte slepou mapu Prahy 1 (PL č. 6) a vyznačte, kde přesně (která budova/které budovy) se nachází Národní divadlo. Vyznačte modrou barvou, kudy protéká řeka Vltava.
2. V mapě vyznačte níže vypsane ulice. Vybarvěte je příslušnou barvou dle zadání.

• Národní - zelená	• Smetanovo nábřeží - růžová
• Masarykovo nábřeží - žlutá	• Ostrovní - oranžová
• Divadelní - červená	• Karolíny Světlé - fialová
3. Pozemek Národního divadla
 - Zamyslete se nad tím, v jaké části je Národní divadlo postaveno. Proč zakladatelé vybrali právě toto místo? Jaký význam umístění může mít?
 - Diskutujte nad tím, jaké výhody a nevýhody dané místo má pro Národní divadlo. Poté se dohodněte na 3 výhodách a 3 nevýhodách.
 - Nakonec si přečtěte úryvek z knihy Nazdar, Národní divadlo! a doplňte případně nějaké výhody a nevýhody na základě textu.

Příloha 13 - Badatelský protokol základní kameny

Příloha 1 **ZÁKLADNÍ KAMENY NÁRODNÍHO DIVADLA**

1

Vaše otázky:

2

Výzkumná otázka:

**Z JAKÉHO DŮVODU CHTĚLI ZAKLADATELÉ NÁRODNÍHO DIVADLA
ZÁKLADNÍ KAMENY Z RŮZNÝCH KOUTŮ ČECH A MORAVY?**

3

Hypotéza:

Jaký je váš názor? Jaká je podle vás odpověď na výzkumnou otázku?
Klidně napište více hypotéz.

4

Získávání informací, analýza dat: Jaký byl jejich záměr?

- Projděte si PL č. 3 + další materiály, které máte k dispozici.

5

Formulace závěru:

Opověď na výzkumnou otázku s oporou o materiály.

6

Reflexe:

Zhodnoťte, jak se vám podařilo odhalit, záměr zakladatelů. Napadají vás nějaké další otázky k tématu?

Příloha 14 - Texty o základních kamenech

Příloha 1

Číslo jedna tak nepatří kameni z Řípu, ale z památné a pověstmi opředené moravské hory Radhošť. Kámen s nápisem „Co Bůh spojil, člověk nerozlučuj!“ do Prahy dorazil jako první již 5. května 1868, jedenáct dní před slavnostním zahájením stavby. Ten z Řípu ovšem o svou historickou roli nepřišel: označený jako číslo dvě byl zazděn společně s kamenem z Radhoště jako společné „česko-moravské podloží“ vlastního základního kamene číslo tři.

Tím byl kámen s vytesanou dutinou, do něhož byla při slavnosti vložena kovová schránka. Nakonec nešlo o čedič z Řípu, který se nepodařilo opracovat do požadovaného tvaru, ani kámen z Radhoště, ale žulový kvádr z lomu z Louňovic – nikoli však z těch pod Blaníkem, ale z Louňovic na Říčansku.

Nejkratší vzdálenosti urazily kameny vylomené z místa vítězné husitské bitvy na Vítkově (č. 4) a z Vyšehradu (dva kameny č. 8 a 9), kámen č. 5 pochází z Blaníku, č. 6 z Prácheň u Horažďovic a č. 7 z Domažlic. Číselná řada pokračuje již zmíněnými dvěma vyšehradskými kameny a pokračuje Chrástí u Chrudimi (č. 10), kde v místní části Podlažice stával až do husitských válek benediktinský klášter.

Na nádvoří středověkého a nikdy nedobytyho hradu Buchlova je označeno místo vynětí základního kamene číslo 11. Kámen číslo 12, nesoucí nápis „Záhlinice na Moravě, vlasti Tobě ku oslavě“ pochází z malé vsí, která je nyní součástí města Hulína, třináctka přijela z Boubína, čtrnáctka ze Svatoboru, patnáctka ze Zlatého koně u Koněprus, šestnáctka z Doudleb a sedmnáctka z Branky u Dobenína. Kámen č. 18 z Trocnova připomíná osudy těch, které byly odmítnuty, protože připomínaly nepěkné okamžiky národní historie; takový osud potkal například kámen z Přibyslavi, místa smrti Jana Žižky. Další kámen pochází ze Svatého Hostýna (č. 19), z Podivína poslali cihlu uhnětenou z hlíny a vody ze studánky, u které křtíval sv. Cyril (č. 20) a dodatečně přicestoval ještě kámen z Helfštyna (č. 21).

Víte, že...?

Nejslavnější kámen z úbočí Řípu zdobí nápis, který jednoduše shrnuje poslání Národního divadla: „Z Řípu Čech svůj domov vzal, na Bílé hoře dokonal, v matičce Praze z mrtvých vstal.“

Podle dobových svědectví do Prahy postupně přijely a do základů byly uloženy další základní kameny, ale dochoval se soupis pouze jednadvaceti nejznámějších.

Kameny byly zazděny tak, aby jejich čelní plochy – často zdobené a s nápisy – zůstaly obnažené. Dnes reprezentativní prostor pro základní kameny doplňuje replika čelní plochy kamene ze Slivence, dovezeného na staveniště až 7. července 1868 a zazděného v jiné části základů, a také bílá mramorová deska od krajanů z Chicaga s nápisem „Co krev spojí, moře nerozdvojí“; ta se ale zdržela při cestě přes oceán.

Kudy z nudy. *Kolik základních kamenů má Národní divadlo a odkud do Prahy přicestovaly?*
<https://www.kudyznudy.cz/aktuality/kolik-zakladnich-kamenu-ma-narodni-divadlo-a-odkud>



Myšlenkou divadla žil celý národ, a tak se základních kamenů sešlo víc. Základní kámen měl být původně z Řípu, ale velký čedičový balvan se nepodařilo opracovat do požadovaného tvaru, a tak musel být nahrazen jiným, a to žulovým z Louňovic na Říčansku. Kámen z Řípu byl přesto dopraven ve slavném průvodu na staveniště divadla a zároveň s kamenem z Radhoště zazděn jako společné „česko-moravské podloží“.



Další kameny dorazily ze Žižkova, Blaníku, Práchně, Domažlic, Vyšehradu, Chrásti u Chrudimi, Buchtova, Záhlaví, Boubína, Svatoboru, Zlatého koně, Doudleb, Branky u Dobenína, Trocnova, Hostýna a z Podivína. Některé základní kameny při stavbě byly dokonce odmítnuty, aby nepřipomínaly neblahé okamžiky v životě národa. Tento osud potkal například kámen z Přibyslavi, místa smrti Jana Žižky.



Dodatečně k nim byly přivezeny a zazděny kameny další. Dochoval se soupis pouze 21 kamenů, celkově jich ale asi bylo více. Také se říká, že mezi ně zazdili soudek s posvátnou vodou ze studánky, kterou křtil sv. Cyril Slovany. Je zde i bílý mramorový kámen z Chicaga, který ovšem cesta přes oceán pozdržela až do roku 1871. Mnohem později byl pro základní kameny vybudován reprezentativní prostor v suterénu.

Příloha 15 - slepá mapa



Příloha 16 - Instrukce historický odbor

Příloha 1

HISTORICKÝ ODBOR NOVIN

■ Pomůcky:

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Tablet | 4. PL č. 3 - divadla |
| 2. PL č. 1 - dopisy | 5. PL č. 4 - průzkum inspirace |
| 3. PL č. 2 - obrázky osob z dopisů | |

A. PROČ NÁRODNÍ DIVADLO?

Co vedlo Čechy k myšlence založení Národního divadla?

Postupujte dle pracovního postupu.

■ POSTUP PRÁCE:

1. Přečtete si přiložené dopisy osob z doby osvícenství. (PL č. 1)
2. Na co byste se dané osoby chtěli zeptat? Napište si alespoň 2 otázky ke každé osobě.
3. Na základě přiložených dopisů vytvořte fiktivní rozhovory s těmito osobami. (s každou zvlášť)
 - Rozhovor s danou osobou reflektuje informace, které jste se dozvěděli v dopise.
4. Zpracujte rozhovory na papír do novin. Ke každé osobě nalepte, nebo nakreslete podobiznu dané osoby. (PL č. 2)

B. ČASOVÁ OSA VZNIKU NÁRODNÍHO DIVADLA

1. Na základě knihy Nazdar, Národní divadlo! a další přiložené literatury sestavte časovou osu. ()
2. Do časové osy zaznamenejte stěžejní momenty vzniku Národního divadla. Osu začněte od vzniku myšlenky vybudovat Národní divadlo.
3. Ke každému momentu udělejte popisek a malou ilustraci, která bude daný moment reprezentovat.

C. JAK SE ČEŠI DOSTALI K NÁRODNÍMU DIVADLU

K Národnímu divadlu vedla dlouhá cesta.

1. Seřadte níže vypsaná divadla od nejstaršího po nejmladší.
 - Národní divadlo
 - Bouda
 - Prozatímní divadlo
 - Nosticovo divadlo (dnes Stavovské divadlo)
2. Ke každému z divadel najděte nějaké informace (kdo je založil, kdy, zajímavosti, kde se nachází, ...)
 - informace hledejte v knihách, tablet
3. Ve složce naleznete obrázky jednotlivých divadel. (PL č. 3)
 - Zjistěte, které je které.
 - Jeden obrázek chybí. Proč tomu tak je? Zkuste si na tuto otázku zodpovědět. Toto chybějící divadlo nakreslete, podle toho, jak si myslíte, že vypadalo. Název vám napoví.
4. Vytvořte přehled tak, aby bylo jasné, jak za sebou divadla vznikla.
 - U každého divadla bude fotografie, název a několik informací (viz vaše zjišťování)

D. DIVADLO DNES

1. Zamyslete se nad tím, co Národní divadlo znamená pro společnost dnes.
2. Porovnání
 - Udělejte porovnání toho, co Národní divadlo znamenalo, podle vás, pro společnost na jeho počátku (19. stol.) a jaký význam má pro společnost dnes.
 - Vzor:

Při vzniku ND	Dnes
3. Průzkum
 - Udělejte průzkum, co Národní divadlo znamená pro ostatní. Zeptejte se spolužáků, ostatních studentů, učitelů/učitelek, kuchařek, ...
 - Vytvořte přehled odpovědí. Jak bude vypadat je na vás.
 - Pro inspiraci přikládám několik možností. (PI č. 4)

Příloha 17 – Dopisy

Příloha 1

Vážený pane, vážená slečno,

dovoľte mi, abych se s Vámi podělil o své úvahy, které mě vedly k podpoře myšlenky, že náš národ potřebuje vlastní divadlo. Když se zamyslím nad naší kulturou, nemohu než cítit silnou potřebu zpevnit ji nejen na poli jazyka, ale i umění. Divadlo, které by mluvilo českým jazykem a hrálo české autory, by bylo silným symbolem národní identity.

Během svého života jsem se setkal s mnoha kulturními a jazykovými problémy, které nás jako národ sužovaly. Avšak nikdy nezapomenu na to, jak moc jsme my, Češi, toužili po tom, aby naše kultura byla respektována. Divadlo by mělo stát jako pevná základna pro vzdělání a kulturní vzestup našich lidí. Věřím, že národní divadlo bude nejen výzvou pro naše umělce, ale i příkladem pro budoucí generace, jak zachovat a šířit hodnoty našeho národa.

S úctou, **Josef Dobrovský**

Vážený příteli, vážená přítelkyně

od samého počátku národního obrození jsem byl přesvědčen, že kultura a umění jsou klíčovými prvky pro posílení národní hrdosti. Národní divadlo je vyvrcholením našich snah o vzdělání, pospolitost a národní uvědomění. Když jsem poprvé slyšel o plánech na jeho založení, věděl jsem, že je to krok správným směrem. Divadlo má tu moc nejen bavit, ale také edukovat, inspirovat a ukazovat lidem, co je podstatné v jejich dějinách.

Pokud náš národ chce obstát ve světě, musí být silný kulturně, a to je právě to, co divadlo dokáže zajistit. Chtěl bych se i nadále podílet na jeho rozvoji, aby mohlo stát jako symbol našeho národa a naší kultury. Bez něj bychom nikdy nebyli schopni v plné síle vyjádřit naši národní jedinečnost.

S úctou, **František Palacký**

Vážený příteli, vážená přítelkyně

když slyším o záměru postavit Národní divadlo, nemohu si nepoložit otázku, co pro nás všechno tento počín znamená. Mnozí si možná myslí, že divadlo je jen místem pro zábavu, ale já věřím, že to může být i mnohem víc. Může to být nástroj pro vzdělávání, pro probuzení národní hrdosti, pro oslavu svobody myšlení. Ve chvíli, kdy lidé začnou vnímat svou vlastní kulturu a historii na jevišti, začne se proměňovat i jejich vztah k národu.

Věřím, že tento projekt, pokud bude správně veden, může sloužit k osvobození našich myšlenek a kultury, a že se stane velkým bojem za pravdu a spravedlnost v našem národě. Moje podpora je v tomto ohledu neochvějná.

S úctou, **Karel Havlíček Borovský**

Vážený pane, vážená slečno

obracím se na Vás v této pohnuté době, kdy náš národ prochází těžkými zkouškami. Jako člověk, který celý svůj život zasvětil boji za národní obrození, nemohu zůstat lhostejný vůči možnosti, která se nám nyní naskytla – k myšlence postavit Národní divadlo. Ačkoliv se nacházíme v těžkých časech, kdy český jazyk je stále utlačován a naše kultura podléhá stále větší kontrole cizího mocnářství, věřím, že právě tento projekt má neocenitelný význam pro budoucnost našeho národa.

Po celá staletí jsme byli pod nadvládou cizího jazyka a cizí kultury, která se nám vnutívala a potlačovala naše národní vědomí. Mnozí z nás zažívají těžké časy, kdy náš jazyk je v školách, na úřadech a ve veřejném životě nahrazován němčinou. Tento útlak nás může oslabit, ale nemůže nás zcela zničit, pokud se my sami nenecháme umlčet. A právě v umění, ve zvláštní síle divadla, která spojuje jazyk, národní dějiny a kulturu, můžeme najít cestu, jak si znovu uvědomit svou hodnotu a sílu.

Národní divadlo musí být nejen stavbou, ale symbolem, místem, kde bude znovu oživena naše národní hrdost. Na jeho jevišti musí zaznít naše národní jazyky a představení musí vyprávět příběhy našich dějin, našich velikánů, ale i každodenního života lidí, kteří se nebojí stát za svou kulturou. Dívám se na tento projekt jako na naději, že naše děti budou vyrůstat v prostředí, kde se budou moci seznámit s vlastními kořeny a kde budou moci svobodně mluvit a myslet česky.

Jsem si vědom, že tato myšlenka není pro mnohé snadná. Náš národ je stále pod tíhou cizí nadvlády a mnozí se mohou domnívat, že podobné projekty jsou příliš ambiciózní. Ale právě v těchto těžkých časech je nezbytné, abychom dokázali, že i v podmínkách útluaku dokážeme zůstat věrni svým ideálům. Národní divadlo bude i pro naše děti a vnuky svědectvím toho, že jsme nikdy nezapomněli na svou kulturu, svůj jazyk a svou národní hrdost.

Svým příspěvkem do této sbírky chci nejen podpořit tuto myšlenku, ale také vyjádřit svou víru v to, že i v těžkých časech můžeme stát na svých základech a vytrvat v boji za národní svobodu a kulturní nezávislost.

S úctou a odhodláním,
František Ladislav Rieger

Příloha 18 - divadla v Praze

Příloha 1

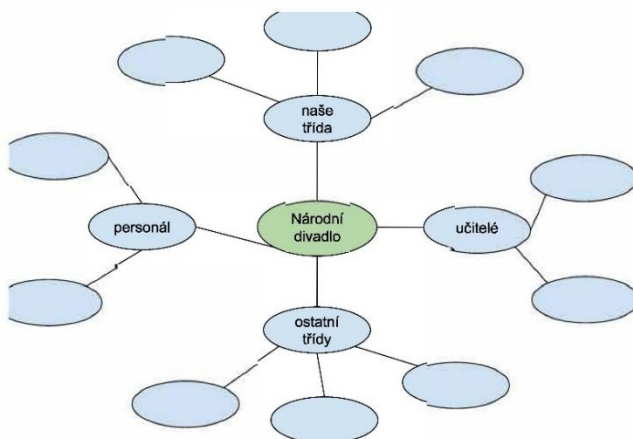


Příloha 19 - Nápadník zpracování rozhovorů

Příloha 1

A KTERÝMI MYŠLENKAMI PŘISPĚJES TY?

NAŠE TŘÍDA	UČITELÉ
“Opravdové naslouchání znamená nejen slyšet, ale i porozumět.” “Je velký rozdíl mezi zpětnou vazbou a reflexí. Obě mají své místo. Je třeba učít se zpětnou vazbu nejen získávat a dávat, ale i přijímat.” “To, co baví a motivuje malé děti, nemusí fungovat u dospívajících. Je důležité přizpůsobovat aktivity a přístup podle vývojové fáze.” “Zajímavé věci lze dělat i v rovněž věku.”	
“ ” “ ” “ ” “ ” “ ”	OSTATNÍ TŘÍDY PERSONÁL



VÝTVARNÝ ODBOR NOVIN

■ Pomůcky:

1. Tablet
2. PL č. 1 - šablony instagramový profil
3. PL č. 2 - informace o umělcích
4. PL č. 3 - badatelský protokol - opona
5. PL č. 4 - Hynaisova opona
6. PL č. 5 - sochy múz
7. PL č. 6 - badatelský protokol - Múzy

A. UMĚLCI NÁRODNÍHO DIVADLA

Do výzdoby se zapojilo mnoho významných českých umělců.

1. Přečtěte si a dohledejte informace o jednotlivých umělcích. (PL č. 2)
2. Vytvořte instagramové profily jednotlivým umělcům. Na profily použijte připravené šablony. (PL č. 1)

B. OPONA PRO NÁRODNÍ DIVADLO

Národní divadlo má několik opon. Tu nejznámější vytvořil Vojtěch Hynais. Postupujte podle badatelského protokolu.

1. BADATELSKÝ PROTOKOL (PL č. 3)
2. Na základě vašeho bádání udělejte popis Hynaisovy opony. (PL č. 4)
3. Vytvořte každý svůj návrh opony pro Národní divadlo.
 - Nezapomeňte na to, jakou symboliku opona má, co znázorňuje.
 - Minimální velikost A5

C. OBÁLKA NOVIN

1. Vytvořte obálku pro vaše noviny.

D. MÚZY

Pokud se vydáte na střešku Národního divadla, uvidíte nejen krásný výhled na Pražský hrad a Petřínskou rozhlednu, ale po obvodu se nachází několik soch múz umění.

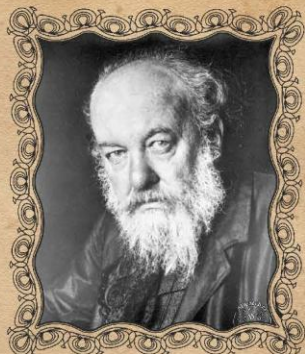
1. O které múzy by se mohlo jednat? Vypracujte badatelský PL č. 6
2. Výtvarně ztvárněte každou z múz.
3. PL č. 5, 6

E. PROGRAM NÁRODNÍHO DIVADLA

1. Zjistěte, jaký program právě probíhá v Národním divadle a zpracujte ho do našich novin.

Příloha 21- Umělci Národního divadla

Příloha 1



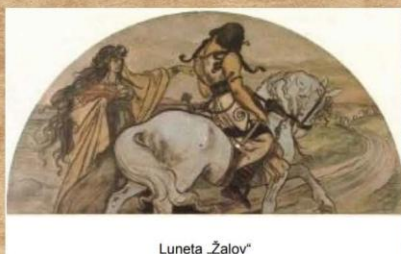
Mikoláš Aleš

Mikoláš Aleš se narodil v jihočeských Miroticích a kreslit začal už v útlém dětství. Po studiích v Písku byl v roce 1869 přijat na pražskou Akademii výtvarných umění. V roce 1879 si vzal za ženu Marinu Kailovou, svou lásku z dětství, a také společně s Františkem Ženíškem vyhrál soutěž na výzdobu foyer Národního divadla. Aleš předložil návrh na čtrnáct lunet, které pod souhrnným názvem Vlast zobrazují motivy z českých bájných a raných dějin. Přestože lunety nakonec malovali jiní a přátelství se Ženíškem se kvůli tomu rozpadlo, cyklus Vlast vyvolal zasloužený obdiv.

Mikoláš Aleš se rovněž proslavil jako skvělý ilustrátor. Ilustroval knihy Františka Ladislava Čelakovského či Aloise Jiráska, slabikáře, čítanky, učebnice i hrací karty, téměř v žádné české domácnosti nechyběl jeho Špalíček pohádek, pověstí a přísloví. Kreslil také rozsáhlé cykly na motivy lidové poezie a drobné ilustrace pro řadu různých časopisů, například pro Květy, Šotka, Světozor, Humoristické listy či Zlatou Prahu. Podle vzpomínek svých blízkých často kreslil doma v kuchyni, pro větší práce však využíval ateliér ve Vrtbovské zahradě na Malé Straně.

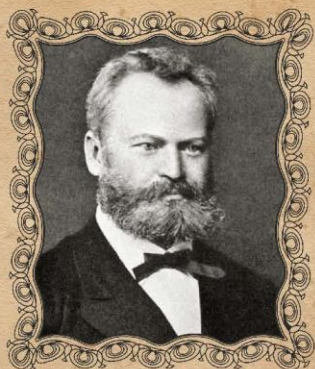
Méně známé jsou Alešovy návrhy domovních fasád, štítů, sgrafit a lunet či výzdoby interiéru, které často vzešly ze spolupráce s architektem Antonínem Wiehlem. Bohatě zdobené výjevy objevíte jak na řadě pražských domů (například Rottův dům na Malém náměstí, Wiehlův dům na Václavském náměstí), tak v Plzni (dům U Červeného srdce na náměstí Republiky), Písku, Strakonici, Vodňanech či na fasádě Slovenského domu ve slovenské Skalici.

Mikoláš Aleš zemřel na mozkovou mrtvici a je pohřben na Vyšehradském hřbitově.



Luneta „Žalov“





Josef Zítek

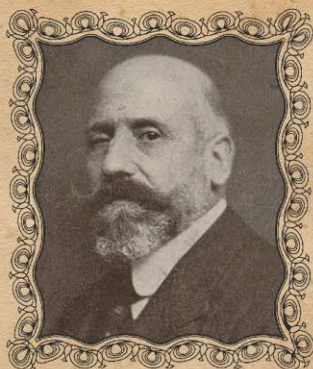
Josef Zítek se narodil v roce 1832 v pražském Karlíně. Jeho otec zemřel krátce před jeho narozením, a tak vyrůstal jen s matkou a starším bratrem. Rodina žila v chudobě, ale když jeho matka získala práci pradleny u advokáta Adolfa Pinkase, dostal Josef možnost studovat.

Nejdříve studoval pražskou polytechniku, poté pokračoval ve Vídni. Protože byl velmi nadaný, nemusel platit školné. Kromě architektury se učil i cizí jazyky a zednické řemeslo. Studium ukončil s vyznamenáním a začal pracovat jako architekt. Díky svým talentovaným návrhům získal stipendium a mohl cestovat po Itálii, Francii a Německu, kde se inspiroval slavnými stavbami.

První velkou zakázkou byla stavba Zemské galerie a muzea ve Vymaru. Později pracoval na přestavbách zámku a také vyučoval na pražské polytechnice. Mezi jeho nejvýznamnější díla patří návrh Národního divadla, Mlýnská kolonáda v Karlových Varech a Rudolfinum.

Po požáru Národního divadla v roce 1881 se stáhl do ústraní. Oženil se s Bertou Lippertovou a žil na zámku v jihočeských Lčovicích, kde se věnoval hospodaření a výrobě sýrů. V roce 1908 získal titul barona. Zemřel v roce 1909 v Praze a byl pochován v Malenicích poblíž Lčovic.





Vojtěch Hynais

Vojtěch Hynais se narodil 14. prosince 1854 ve Vídni v rodině krejčího. Jeho otec byl vlastenec a učil své děti česky, protože si nemohl dovolit platit jim školu.

Hynais byl talentovaný malíř. V 16 letech začal studovat na vídeňské Akademii výtvarných umění, kde si ho všiml významný profesor Anselm Feuerbach a pomohl mu získat stipendium na studijní pobyt v Římě. Tam se Hynais věnoval studiu slavných uměleckých děl a získal své první zakázky.

V roce 1878 odjel do Paříže, kde studoval na prestižní škole École des Beaux-Arts. Žil zde mezi českými umělci a zároveň se snažil uživit svou rodinu, maloval obrazy, vytvářel plakáty a spolupracoval s porcelánkou v Sèvres. V roce 1883 se v Paříži oženil s modelkou Augustou Vorinovou, se kterou měl dvě děti.

Hynais se stal autorem slavné opony Národního divadla v Praze, která byla vytvořena po požáru divadla v roce 1881. Kromě toho navrhoval také divadelní lunety, portrétoval významné osobnosti a vytvořil plakát pro Jubilejní zemskou výstavu roku 1891.

V roce 1894 přijal místo profesora na pražské Akademii výtvarných umění, kde působil až do své smrti v roce 1925. Za svůj život získal řadu ocenění, včetně Řádu železné koruny a francouzské Čestné legie. Zemřel 22. srpna 1925 v Praze a je pohřben na vyšehradském Slavíně.





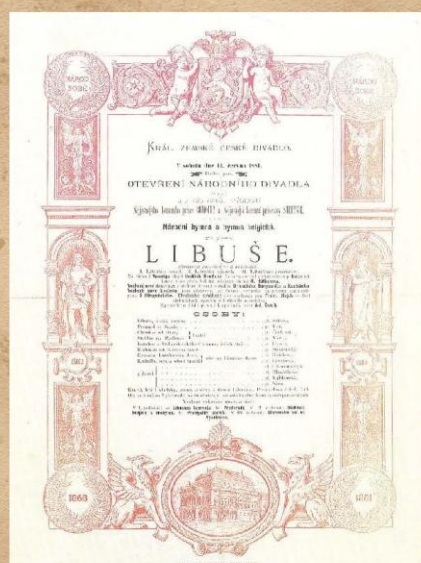
Bedřich Smetana

Bedřich Smetana se narodil 2. března 1824 v Litomyšli. Už jako dítě projevoval mimořádný hudební talent – v šesti letech poprvé veřejně vystoupil jako klavírista. Studoval v Praze a rozhodl se věnovat hudbě profesionálně. Několik let působil jako dirigent a učitel hudby ve Švédsku, ale nakonec se vrátil do Čech, kde se stal klíčovou osobností české hudby.

Smetana je považován za zakladatele české národní hudby. Mezi jeho nejznámější díla patří opera Prodaná nevěsta, která se stala symbolem české kultury a dodnes se hraje po celém světě. Dále složil opery Libuše, Dalibor nebo Tajemství. Jeho symfonický cyklus Má vlast, zejména slavná skladba Vltava, patří k vrcholům české hudby.

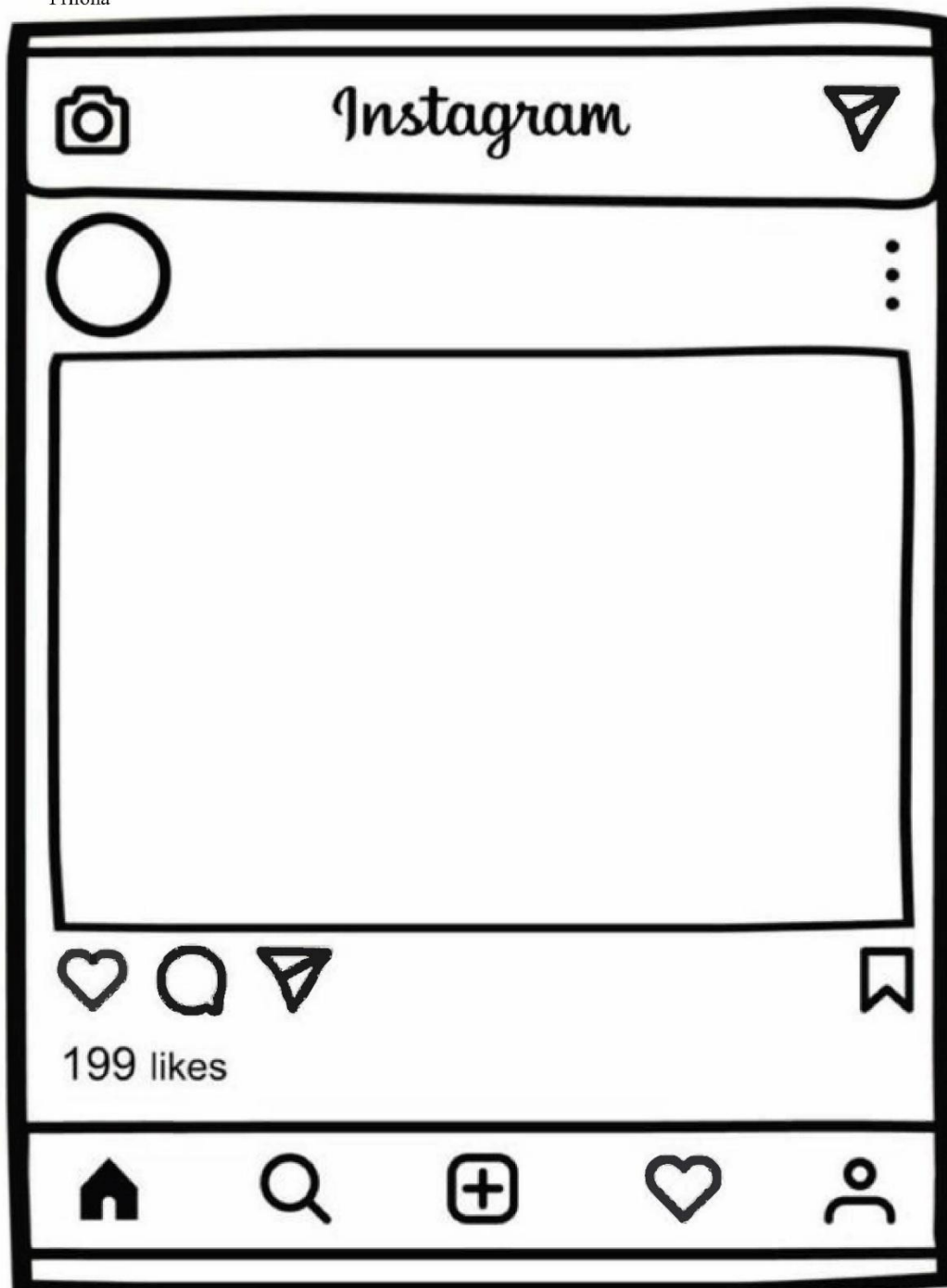
Smetana byl úzce spjat s Národním divadlem – jeho opera Libuše byla vybrána jako slavnostní představení k jeho otevření v roce 1881. Přestože byl nejvýznamnějším českým skladatelem své doby, na tuto událost ho zapomněli pozvat.

Ve stáří ho postihla těžká nemoc, která ho připravila o sluch. I přes zdravotní potíže Smetana pokračoval v tvorbě a jeho hudba ovlivnila celé generace skladatelů. Zemřel 12. května 1884 v Praze a je pochován na Vyšehradském hřbitově mezi dalšími významnými českými osobnostmi.



Příloha 22 - instagramový profil

Příloha



Příloha

OPONA NÁRODNÍHO DIVADLA



Výzkumná otázka:

CO VŠE MŮŽEME NAJÍT NA HYNAISOVĚ OPONĚ V NÁRODNÍM DIVADLE?



Hypotéza:

Co si myslíte, že na oponě je znázorněno?

Váš odhad



Získávání informací, analýza dat: Co opravdu na oponě je?

- Zhlédněte video Národní divadlo, jak je neznáte 7/16, Česká televize (0:16 - konec)

Fakta

4

Formulace závěru:

Opověď na výzkumnou otázku.

- Stručně shrňte, co se na oponě nachází.

5

Reflexe:

Zhodnoťte, jak se vám podařilo odhalit, co se na oponě nachází.

Příloha

MÚZY NÁRODNÍHO DIVADLA



Výzkumná otázka:

**JAKÉ MÚZY BY MOHLY BÝT VYOBRAZENY NA STROPĚ A STŘEŠE
NÁRODNÍHO DIVADLA?**



Hypotéza:

Váš odhad



Získávání informací, analýza dat: Jaké múzy jsou vyobrazeny?

- Pročtěte si PL č. 5

Fakta



Příloha 1

Reflexe:

Zhodnoťte, jak se vám podařilo odhalit, které múzy jsou na střeše ND.

Příloha 25 - Infografika múzy

APOLLÓN A MÚZY

Múzy si Řekové a Římané představovali jako ženy, které se vyrovnají nejkrásnějším bohyním. Jsou dcerami boha Dia a Mnemosyné, bohyně Paměti.

[illegible]

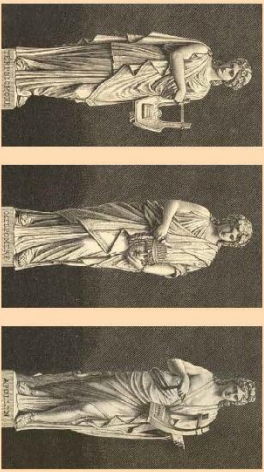
„Je šťastný na svete ten, koho milujú Muzy,“ říká se v Homérských hymnech.

Jedich užlechlost vyjadruje jim zasväcený vavrín, včela a cikáda, symbol večného zpevu. Muzy vystupovali včasnou vo sboru, mali však svoju moc rozdelenú a chránili všetkých umení a vedy.

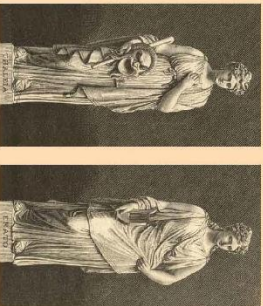
Vyzvat Múzy na počátku díla byl starý zvyk pěvců a básníků. Hérodotos nazval podle devíti Múz devět knih svého dějepisného díla, z čehož si Goethe vzal příklad pro svůj epos o uprchlících Herman a Dorothea.

První antická „univerzita“ v Alexandrii byla pojmenována slovem *Múseion* a předala toto jméno našim muzeím. V pozdním helénismu se začaly jednotlivým múzám přidělovat určité literární, umělecké a vědecké oblasti.

Při zobrazování jim byly přiřazovány určité předměty – atributy, které symbolizovaly jejich poslání. Podle těchto symbolů je možné jednotlivé múzy od sebe rozpoznat.



Музыкальн:
Летуче оро, Алпине
Урвене, Алпине



Filed, 6. Field copies made by Roger.
Osmore, Vol 100, 1995.
Sewell and the family.
Phone Code: 374-7178.

Informace o sousedí brig
jsou umístěny na stěně
protějšího schodiště.

ROZMÍSTĚNÍ MÚZ

URANIA	THALIA	POLYHYMNIA	APOLLÓN	MELPOMÉNÉ	TERPSICHORÉ
KLEIO				ERATO	
KALLIOPÉ				EUTROPÉ	

KLEIO, KLIO významem „Oslavující“ je Muzou dějepisů historie; podle některých pověstí byla matkou Apollonow miláčka Hyakintha, byla zobrazována s vavřínem ve vlasech a s polodcevrčeným pergamenovým svítkem v ruce.

MELPOMENE významem „Zpívající“ je ochránkyně veskrzeho zjevu a tragédie; bývá zpodobňována s tragickou škraboškou v levé ruce, s třetáctovou ozdobou ve vlasích a pravou rukou opírající se o lýc.

THALEIA významem: „Kvetoucí“ je Múzou veselého básnictví, komedie a pastýřských zpěvů, umělec ji zobrazoval zhlazenou v dlouhých šatech, v levé ruce držíla rozemátnou divadelní masku a v pravé ruce pastýřskou hůl.

EUTERPÉ významem „Obveselující / Potěšující“ je Múzou hudby, býval označována jako Múza hry na lián a Múza chórů v tragédiích.

TERPSICHORÉ významem „Tešící se z tance / Tančící v kruhu“ je Múzou tance; bývá zobrazována s lyrou. Její symem byl Hymenaios, bůh sňatku (původně hymenaios značilo svaatební píseň i sňatek).

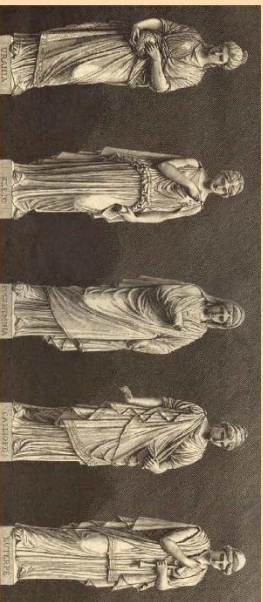
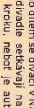
ERATO významem „Láskyplná“ je Muzeu milostné poezie. Bývá zobrazovaná jako jedna z najkrásnejších Múz v ruca zpravidla drží lyru alebo kitaru a na hlavě mávajú korunu; niektoré povesti o ňí mlúvajú i ako o vynálezkyr mimických tančú.

KALLOPÉ významem „Krasohlás“ je Múzou epického zpěvu; v ruce mívá voskovou tabulku a rydlo, nejstarší dcera Dia a Mnemosýna, synem Kallopé a bcha Apollóna byl Ialamos a pr

URANIA znamená „Nebeská“ a je Múzou živě ztělesňující poezii slávy, vědy, především astronomie; podle některých i samotný prvek Uran, merkurius, je připsán jejímu chvění; prvek křemík a povrchové drtiny.

A podle jiných bájí zase byla matkou pověze svatebních písní Hymenala.

POLYHIMNIA významem „mnohozpevná“ je Muzou hymnických zpěvů a sborové lyriky; byla zobrazována zahalená a zamyšlená.

BOHUSLAV
SCHNIRCH

S jeho dílem se diváci v Národním divadle setkávají na každém kroku, neboť je autorem většiny kamenické dekorativní výzdoby. Mnoholeté divadlo jak veřejnosti tak vnitřní. Navštívil čtyřmi Apollóna a Múz, a původní sousoší tří, tympanon nad je-víštěm a metacally masíru. Dne noci v Královské loži.

Jeho socialistický styl vycházel z renesance a klasickeho architektúry radu a postupu celpe až k realizmu. Je autorem kamenné i sochárske výzdoby najen fasád, ale i interiérových výrazných budov: Rudolfinu, také Národného múzea, Zemské banky či Pražské mestské policajny.

[illegible]

Bohuslav Schnirch se zúčastnil výtvarné soutěže na sochařské ztvárnění Apollóna a Múz, přičemž jeho návrh byl bez výhrady přijat a schválen již v první verzi.

Architekt Zizek vyzadoval naprosť podfizen tiehlo sociálnej architektúry, maily pouze zvyzvali pilfirove osy v allice. Schirich tu podfiminu naplnil dokonale a sochry vyvo-
fil velini ryhlie. Byl si vedom, že pri pohlede z náběžáče
ulice budou tiec vnímat pouze veary a obrys soch a ne-
budou schopni rozpoznat osadilce celary. Vysledek
soch uměněné postavy, které se vzájemně pouze nepa-

ÚNDR 1877 dokončil model Apollóna a tri Múz

PROSINEC 1877 dokončil práci na všech modelech (khopotat 400 zlatých za měsíc)

KONEC ŘÍJNA 1878 byly všechny sochy provedeny v kamenní (honosář činil 600 zlatých za sochu)

Sochy Apollóna a Múz byly zrestaurovány v rámci generální opravy fasády historické budovy Národního divadla, která probíhala ve čtyřech etapách v letech 2012–2015.

4. ² M_{27}^{27} (level)
Grants Hotel, Polkberry, Kellogg, Zerkoff
2001
Kellogg and the other Party

Příloha 26 – Dotazník

Příloha 26

Projektová výuka v literární výchově na 1. stupni ZŠ

Vážené respondentky, vážení respondenti,
obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad empirické části mé diplomové práce na téma Projektová výuka v literární výchově na 1. stupni ZŠ. Prosím o autentické vyplnění. V otevřených otázkách Vás prosím, abyste byli co nejvíce konkrétní. Celý dotazník Vám zabere max. 20 min.

Děkuji vám za váš čas a vaši spolupráci,

Anna Fišerová

studentka Pedagogické fakulty, Univerzity Karlovy

* Označuje povinnou otázku

Projektová výuka

1. Jak rozumíte pojmu projektová výuka? *

Vysvětlete vlastními slovy, co je pro Vás projektová výuka? Jak byste ji definovali?

2. Máte zkušenosti s projektovou výukou? *

Označte jen jednu elipsu.

☐ Ano - sám/sama jsem realizovala v praxi *Přeskočte na otázku 3*

☐ Ano - zažil/a jsem projektovou výuku, ale nerealizoval/a jsem.

Přeskočte na otázku 36

☐ Ne *Přeskočte na otázku 36*

ANO - sám/sama jsem realizova/a projektovou výuku v praxi - FAKTICKÉ OTÁZKY

Tato sekce zahrnuje otázky faktické. Zaměřují se na četnost využívání projektů ve výuce, formy projektů a reflexe projektů. Ve většině případů budete vybírat z možností. U otázek otevřených prosím odpovídejte detailně.

3. Ve které vzdělávací oblasti plánujete projektovou výuku nejčastěji? *

Možné vybrat více vzdělávacích oblastí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Jazyk a jazyková komunikace
☐ Matematika a její aplikace
☐ Člověk a jeho svět
☐ Umění a kultura
☐ Člověk a svět práce
☐ Jiné: _____

4. Jaká témata nejčastěji zařazujete do projektové výuky? *

5. Zařazujete projektovou výuku i do hodin literární výchovy? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano *Přeskočte na otázku 6*
☐ Ne *Přeskočte na otázku 9*

Projektová výuka v literární výchově na 1. stupni ZŠ

Otázky v této sekci se blíže zaměřují na využití projektu v literární výchově.

6. Jakým způsobem využíváte projektovou výuku v literární výchově? *

7. Co vnímáte jako úskalí? *

8. Co vnímáte jako přínosy? *

ANO - sám/sama jsem realizova/a projektovou výuku v praxi - FAKTICKÉ OTÁZKY

Tato sekce zahrnuje otázky faktické. Zaměřují se na četnost využívání projektů ve výuce, formy projektů a reflexe projektů. Ve většině případů budete vybírat z možností. U otázek otevřených prosím odpovídejte detailně.

9. Jaká témata nezařazujete cíleně do projektové výuky? *

10. Jaké předměty propojujete v rámci projektové výuky? *

11. V jakém ročníku zařazujete projektovou výuku nejčastěji? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

☐ 1. ročník

☐ 2. ročník

☐ 3. ročník

☐ 4. ročník

☐ 5. ročník

☐ Jiné: _____

12. Jak často zařazujete projektovou výuku do své praxe? *

Označte jen jednu elipsu.

☐ Každý týden

☐ Každý měsíc

☐ 2-3krát během školního roku

☐ Jiné: _____

13. Považujete projektovou výuku za nedílnou součást své praxe? *

Označte jen jednu elipsu.

☐ Ano

☐ Ne

☐ Jiné: _____

14. Jaký typ projektové výuky zařazujete nejčastěji z hlediska času? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Krátkodobý projekt = realizované v rámci více vyučovacích hodin, max. 1 den
- ☐ Střednědobé = realizované v rámci projektových dnů, max 1 týden
- ☐ Dlouhodobé = delší časový úsek (měsíční projekt, roční projekt, ...)
- ☐ Jiné: _____

15. Jaký typ projektové výuky zařazujete nejčastěji z hlediska počtu zúčastněných osob? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Individuální = 1 žák/žákyně
- ☐ Skupinová – dílčí skupiny v rámci třídy
- ☐ Skupinová – třída jako celek
- ☐ Celoškolní
- ☐ Jiné: _____

16. Jaký typ projektové výuky zařazujete nejčastěji z hlediska místa konání? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Třídní projekt
- ☐ Celoškolní projekt
- ☐ Domácí projekt
- ☐ Kombinace školního a domácího projektu
- ☐ Mimoškolní projekt
- ☐ Jiné: _____

17. Jaký typ projektové výuky zařazujete nejčastěji z hlediska cíle projektu? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Získání nových poznatků
☐ Aplikace nových poznatků
☐ Opakování učiva
☐ Rozvoj kompetencí
☐ Jiné: _____

18. Při plánování projektové výuky téma nejčastěji: *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Vybíráte sám/sama
☐ Vybíráte společně s žáky
☐ Žáci si zvolí téma pomocí hlasování
☐ Každá skupina/každý žák/žákyně si zvolí vlastní téma
☐ Jiné: _____

19. Jak žáci projektovou výuky reflektují? *

Možné zvolit více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Průběžně
☐ Na konci
☐ Reflektuje pouze učitel
☐ Nereflektují
☐ Jiné: _____

20. Jakým způsobem probíhá reflexe celé projektové výuky? *

21. Podílí se na reflexi i další činitelé? (Rodiče, vedení školy, ...) *

Označte jen jednu elipsu.

☐ Ano *Přeskočte na otázku 22*

☐ Ne *Přeskočte na otázku 24*

☐ Jiné: _____

Reflexe dalších činitelů

Doplnění

22. Kteří další činitelé reflektují realizovanou projektovou výuku? *

23. Jakým způsobem další činitelé realizovanou projektovou výuku reflektují? *

ANO - sám/sama jsem realizova/a projektovou výuku v praxi - FAKTICKÉ OTÁZKY

Tato sekce zahrnuje otázky faktické. Zaměřují se na četnost využívání projektů ve výuce, formy projektů a reflexe projektů. Ve většině případů budete vybírat z možností. U otázek otevřených prosím odpovídejte detailně.

24. Využíváte při plánování projektové výuky určitého modelu? *

Označte jen jednu elipsu.

☐ Ano *Přeskočte na otázku 25*

☐ Ne *Přeskočte na otázku 27*

☐ Jiné: _____

ANO - model

Doplnění otázky

25. Jaký model využíváte

26. Proč právě ten/ty modely? *

Rozved'te svou předchozí odpověď

ANO - sám/sama jsem realizova/a projektovou výuku v praxi - NÁZOROVÉ OTÁZKY

Tato sekce se zaměřuje na váš pohled na dané otázky. Prosím o autentické odpovědi.
Ocením detailnější popis.

27. Co považujete za klíčové faktory úspěchu projektové výuky? *

28. Existují podle vás určité dovednosti, které je potřeba rozvíjet, aby byla projektová výuka úspěšná? Pokud ano, které? *

29. Co byste doporučil/a kolegům/kolegyním, kteří chtějí s projektovou výukou začít? *

30. Na jaké obtíže/překážky jste narazil/a při **plánování** projektové výuky? *

31. Na jaké obtíže/překážky jste narazil/a při **realizaci** projektové výuky? *

32. Jak se dá překážkám předcházet? Jak jste je řešil/a? *

33. Jakou podporu jste sám/sama potřeboval/a, když jste s projektovou výukou začínal/a? *

34. Jaká podpora by nejvíce pomohla kolegům/kolegyním, které chtějí začít s projektovou výukou? *

35. Sdílení inspirativních zdrojů *

Zde prosím vypíšte zdroje, organizace, publikace, ..., které Vám pomohly/pomáhají v plánování projektové výuky.

Přeskočte na otázku 42

Ano - zažil/a jsem projektovou výuku, ale nerealizoval/a jsem, nebo nemám zkušenosti s projektovou výukou

36. Z jakých důvodů projektovou výuku nezařazujete do své praxe? *

37. Jaká úskalí má podle vás projektová výuka? *

38. Co vnímáte jako silné stránky projektové výuky? *

39. Jakou podporu byste potřeboval/a, abyste projektovou výuku zařadil/a do své praxe? *

40. Využívá některý z kolegů/některá z kolegyně projektovou výuku ve své praxi? *

Označte jen jednu elipsu.

☐ Ano

☐ Ne

☐ Nevím

☐ Jiné: _____

41. Uvažujete o zařazení projektové výuky do své praxe? *

Označte jen jednu elipsu.

☐ Ano

☐ Ne

☐ Jiné: _____

Obecné otázky

42. Na jaké ZŠ vyučujete? *

Označte jen jednu elipsu.

☐ Soukromá

☐ Státní

43. Jaká je doba vaší pedagogické praxe? *

Označte jen jednu elipsu.

☐ 0 - 5 let

☐ 6 - 10 let

☐ 11 a více

44. Aktuálně učíte *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

☐ 1. ročník

☐ 2. ročník

☐ 3. ročník

☐ 4. ročník

☐ 5. ročník

☐ Jiné: _____

45. Žáky učíte *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Všechny předměty
- ☐ Všechny předměty bez cizích jazyků
- ☐ Jiné: _____

46. Učím na *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ ZŠ Klánovice
- ☐ ZŠ Koloděje
- ☐ ZŠ Běchovice
- ☐ ZŠ Purkrabka
- ☐ ZŠ Heuréka

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

Příloha 27 - Výstupy žáků

Příloha 27

Pohádka o divadle z kamene a ztracených hasičích

Za dávných časů, kdy český národ toužil po svém vlastním domově pro pohádky, písně a krásné příběhy, se skupina odvážných lidí rozhodla postavit kouzelné divadlo. Nebylo to však obyčejné divadlo – mělo být z kamene, pevné jako srdce národa, a krásné jako sny jeho lidu.

Moudrý stařec Palacký první vyslovil přání, aby divadlo stálo na břehu řeky, kde by se jeho věž odrážela ve vodě jako v kouzelném zrcadle. Lidé se nadchli a začali sbírat peníze, dokonce i děti dávaly do kasiček drobné mince, aby pomohly. Když přišel den položení základního kamene, celá země slavila a zpívala.

Stavba rostla pomalu, ale jistě. Mladý kouzelník Zítek vykreslil plány a kameníci, tesaři i malíři dali do práce své srdce. Nakonec bylo divadlo hotové! Na jeho stěnách ožily příběhy o statečných rytířích a krásných princeznách, jeho střechu zdobila zlatá koruna. A aby bylo divadlo chráněné, mistři postavili zvláštní vodní systém – skryté trubky, které měly při požáru divadlo zachránit.

Když nadešel den slavnostního otevření, všichni se těšili na nádhernou pohádku o kněžně Libuši. Ale ouha! V noci se objevil zlý ohnivý drak, který divadlo zapálil! Plameny olizovaly střechu, kouř zahalil město a lidé stáli bezmocně kolem.

„Spust’te vodu!“ křičeli strážci divadla a zatáhli za kouzelnou páku. Ale nic se nestalo. Potrubí bylo prázdné!

„Musíme zavolat hasiče!“ volali lidé. Jenže ouvej – hasiči zrovna ten den odešli na pohřeb starého hasičského velitele a nikdo jiný v celé Praze neměl tak velkou stříkačku, aby požár uhasil!

Lidé nevěděli, co dělat. V tu chvíli ale děti, které kdysi dávaly drobné mince do kasiček, vykřikly: „Postavíme ho znovu!“ A tak se stalo. Lidé z celé země poslali nové dary, mistři se znovu chopili práce a za krátký čas divadlo povstalo z popela ještě krásnější než dřív.

- v jaké obci žil Přemysl?*
1 ~~Jaka byla nejinsadiv Kde žil Přemysl?~~ STADICE
2 ~~Jaka byla nejinsadivější dcera?~~ LIBUŠE
3 ~~Kolik sousedů předstoupilo před Libuši kdž?~~ DVA
4 ~~CO se kopal kdž přijela Libuše s Přemyslem?~~ SVATBA
5 ~~CO dělala Libuše?~~ VLADLA
6 ~~S Kým měla svatbu Libuše?~~ S PŘEMYSLEM
7 JAK se jmenoval kníže který měl 3 dcery KROK

O Libuši a Přemyslovi

Kníže Krok měl tři dcery, Kazi, Tetu a Libuši. Po jeho smrti se nejmladší, ale nejmoudřejší dcera ujala trůnu a začala vládnout na Vyšehradě. Libuše byla uznávaná pro svou moudrost při hledání pravdy, a spravedlivým rozsudkem. Jednou uprostřed léta předstoupili před Libuši dva sousedé. Vjeli si do vlasů kvůli mezím, které rozdělovaly jejich pole, ale nedokázali se dohodnout, neboť oba odmítali ustoupit. Kněžna je vyslechla a spravedlivě rozsoudila: „Právo a pravdu má mladší z obou mužů!“ „Cože?“ vztekal se ten starší. A jak tak byl rozzlobený, vyjelo mu z úst: „Hanba mužům, kterým žena vládne!“

Zlost je špatný rádce, vážná rozhodnutí je třeba dělat s chladnou hlavou. Proto se Libuše uchýlila do posvátného háje, k bohům, zvláště k Perunovi – hromovládci. Přemýšlela, hloubala, lámala si sličnou hlavu. Když dospěla k závěru, jak celou situaci vyřešit, svolala všechny. „Nevážíš si svobody, národe, proti bude nyní vládnout pevná mužská ruka! Svůj slib splnila, ale taky přece řekla, že se za nového knížete provdá. To už šlo také o její vlastní budoucnost, a proto nic neponechala náhodě. Ten muž, který má usednout na knížecí stolec, žije na severu v obci Stadice, že orá se dvěma strakatými volky, že se jmenuje Přemysl a že bude jíst na železném stole.“ předpověděla Libuše. „Následujte mého koně, ten vás za ním dovede. A opravdu, kůň je dovedl přímo za Přemyslem. Ten nasedl na Libušina koně a vyrazil za svou kněžnou. Celý národ nového knížete vítal. A tak byla svatba a český národ získal nového knížete.“

$$20:3=6(\approx 6.2)$$

$$4,2 \frac{1}{100} \text{ mm}$$

$$12,7 \text{ cm}$$

$$20 \text{ cm}$$

Perun - hromovládce

Číslo jedna tak nepatří kameni z Řípu, ale z památné a pověstmi opředené moravské hory Radhošť. Kámen s nápisem „Co Bůh spojil, člověk nerozlučuj!“ do Prahy dorazil jako první již 5. května 1868, jedenáct dnů před slavnostním zahájením stavby. Ten z Řípu ovšem o svou historickou roli nepřišel: označený jak číslo dvě byl zazděn společně s kamenem z Radhoště jako společné „česko-moravské podloží“ vlastního základního kamene číslo tři. Tím byl kámen s vytesanou dutinou, do něhož byla při slavnosti vložena kovová schránka. Nakonec nešlo o čedič z Řípu, který se nepodařilo opracovat do požadovaného tvaru, ani kámen z Radhoště, ale žulový kvádr z lomu z Louňovic – nikoli však z těch pod Bláníkem, ale z Louňovic na Říčansku.

Nejkratší vzdáleností urazily kameny vylomené z místa vítězné husitské bitvy na Vítkově (č. 4) a z Vyšehradu (dva kameny č. 8 a 9), kámen č. 5 pochází z Bláníku, č. 6 z Prácheň u Horažďovic a č. 7 z Domažlic. Číselná řada pokračuje již zmíněnými dvěma vyšehradskými kameny a pokračuje Chrástí u Chrudimi (č. 10), kde v místní části Podlažice stával až do husitských válek benediktinský klášter.

Na nádvoří středověkého a nikdy nedobytého hradu Buchlova je označeno místo vynětí základního kamene číslo 11. Kámen číslo 12, nesoucí nápis „Záhlinice na Moravě, vlasti Tobě ku oslavě“ pochází z malé vsí, která je nyní součástí města Hulína, třináctka přijela z Boubína, čtrnáctka ze Svatoboru, patnáctka ze Zlatého koně u Koněprus, šestnáctka z Doudleb a sedmnáctka z Branky u Dobenína. Kámen č. 18 z Trocnova připomíná osudy těch, které byly odmítnuty, protože připomínaly nepěkné okamžiky národní historie; takový osud potkal například kámen z Přibyslavi, místa smrti Jana Žižky. Další kámen pochází ze Svatého Hostýna (č. 19), z Podivína poslali cihlu uhnětenou z hlíny a vody ze studánky, u které křtíval sv. Cyril (č. 20) a dodatečně přicestoval ještě kámen z Helfštýna (č. 21).

Víte, že...?

Nejslavnější kámen z úbočí Řípu zdobí nápis, který jednoduše shrnuje poslání Národního divadla: „Ze Řípu Čech svůj domov vzal, na Bílé hoře dokonal, v matičce Praze z mrtvých vstal.“

Podle dobových svědectví do Prahy postupně přijely a do základů byly uloženy další základní kameny, ale dochoval se soupis pouze jednadvaceti nejznámějších.

Kameny byly zazděny tak, aby jejich čelní plochy – často zdobené a s nápisy – zůstaly obnažené. Dnes reprezentativní prostor pro základní kameny doplňuje replika čelní plochy kamene ze Slivence, dovezeného na staveniště až 7. července 1868 a zazděného v jiné části základů, a také bílá mramorová deska od krajanů z Chicaga s nápisem „Co krev spojí, moře nerozdvojí“; ta se ale zdržela při cestě přes oceán.

Zdroj: <https://www.kudyznudy.cz/aktuality/kolik-zakladnich-kamenu-na-narodni-divadlo-a-odkud>

ZÁKLADNÍ KAMENY NÁRODNÍHO DIVADLA

1

Vaše otázky:

Proč by byli z balvanů?

Z kolika částí?

Proč by nedodaly různé vrchy: Slezsko?

Proč se začalo mluvit o pobvení kamene?

Jaká myšlenka by to byla?

2

Výzkumná otázka:

Z JAKÉHO DŮVODU CHTĚLI ZAKLADATELÉ NÁRODNÍHO DIVADLA
ZÁKLADNÍ KAMENY Z RŮZNÝCH KOUTŮ ČECH A MORAVY?

3

Hypotéza:

Jaký je váš názor? Jaká je podle vás odpověď na výzkumnou otázku?

Klidně napište více hypotéz.

Protože v těch koutech Čech a Moravy někde
jsou kvalitnější kameny a Česko
chtělo něco mít ze svého státu.

4

Získávání informací, analýza dat: Jaký byl jejich záměr?

- Projděte si PL č. 3 + další materiály, které máte k dispozici.

Oni chtěli spojit Čechy a Moravu
~~protože~~ aby to byla památka
celých a kameny vybíraly např.
Třeboně, Vyšehrad atd. protože
se tam stály velké události.

5

Formulace závěru:

Opověď na výzkumnou otázku s oporou o materiály.

6

Reflexe:

Zhodnoťte, jak se vám podařilo odhalit, záměr zakladatelů. Napadají vás nějaké další otázky k tématu?

Odhalili jsme to celkem
dobře.

MATEMATICKÝ ODBOR NOVIN

■ Pomůcky:

- Soupisy sbírky
- Tabulka Účet z příjmů a výdajů
- PL č. 1 - tabulka
- PL č. 2 - mapy (3 ks)
- PL č. 3 - plán budovy Národního divadla
- PL č. 4 - bádání Kolik by to stálo
- PL č. 5 - plocha pozemku
- informace o pozemku
- PC/Tablet

• pravítka
• kružítko

A. FINANCOVÁNÍ NÁRODNÍHO DIVADLA - SBÍRKA

- 201 939 zlatých
1. Jak byla financovaná výstavba Národního divadla? Kdo všechno se do sbírky zapojil?
 - Nalezněte odpověď na danou otázku. Pomůžou vám přiložené soupisy.
 2. Kolik to všechno stálo a kolik peněz měli zakladatelé k dispozici?
 - V tabulce Účet z příjmů a výdajů vypočítejte:
 1. Kolik peněz zakladatelé měli k dispozici.
 2. Kolik celkově stála výstavba Národního divadla.
 3. Kolik peněz zbylo?
 3. Kolik přispěly nejvýznamnější rodiny?
 - V dokumentech dohledejte částky, kolik zlatých celkem přispěli níže vypsané rodiny. Nezapomeňte dohledat všechny členy rodiny, kteří se zapojili do sbírky.
 - Zapište to do tabulky. (PL č. 1)
 - RODINY:

1. Lobkovicové	6. Nosticové
2. Chotkovi	7. Kinských
3. Kounicové	8. Černínové z Chuděnic
4. Schwarzenberg	9. Nejjasnější panovnická rodina
5. Harrach	
 4. Kolik by to stálo dnes?
 - V předchozím úkolu jste zjistili, kolik celá výstavba Národního divadla stála.
 - Postupujte podle bádacího protokolu (PL č. 4)

B. Z JAKÉ DÁLKY PŘIJELY ZÁKLADNÍ KAMENY

1. Postupujte podle instrukcí:

- Vemte PL s mapou (č. 2)
- Spojte každý bod s bodem Národní divadlo v Praze.

~~• Provedte grafický součet vzdáleností.~~

~~• Změřte výslednou vzdálenost~~

2. Jaká je skutečný součet vzdáleností (vzdušnou čarou), kterou musely základní kameny absolvovat? $44,472 \text{ km}$

~~• Liší se nějak grafický součet a součet reálných vzdáleností? Proč ano/ne?~~

3. Doplňte text informacemi, které jste zjistili. (Možnost nápovědy)

C. BUDOVA NÁRODNÍHO DIVADLA

1. Vypočítejte, jakou plochu zabírá budova Národního divadla.

- Pomůcky: PL (č. 3)
- Plochu vypočítej v jednotkách j ($1j = 1$ čtvereček)

2. Jaká by byla plocha budovy, kdyby $1j = 17,6 \text{ m}^2$? $3528,8 \text{ m}^2$

3. Jaká je odchylka od vaší vypočítané plochy a skutečné plochy budovy?

- Informace o skutečné ploše naleznete ve složce.

D. PLOCHA POZEMKU, KDE NÁRODNÍ DIVADLO LEŽÍ

1. Ze složky si vezměte PL č. 5 a postupujte podle instrukcí níže.

2. INSTRUKCE:

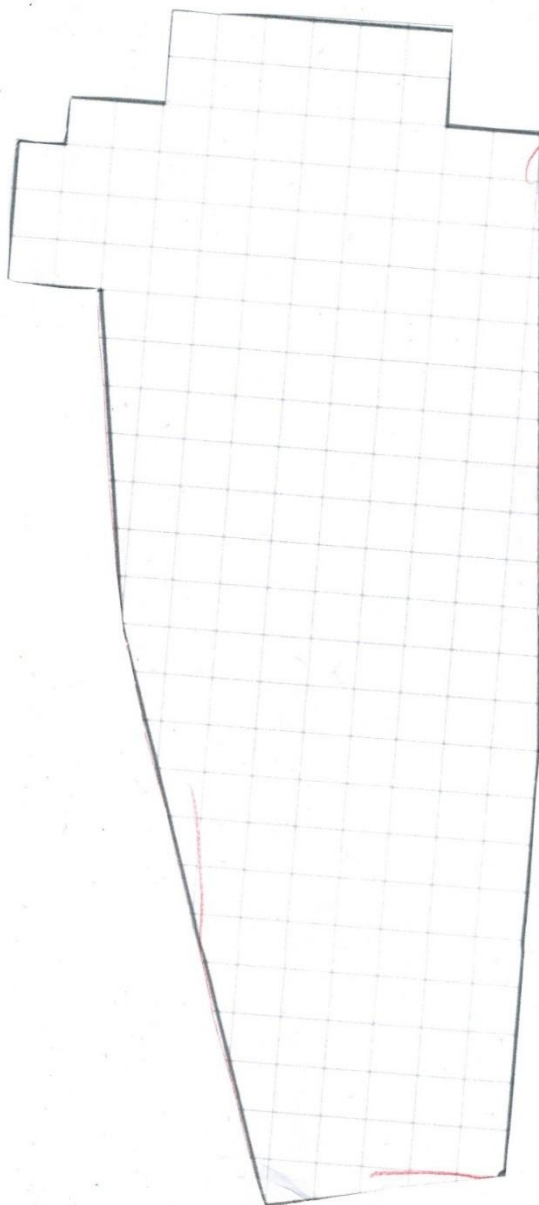
- Spojte mřížové body tak, aby vám vznikl přibližný plánec pozemku.
- Dopište do plánu délky hranice pozemku dle instrukcí

$$1. |DI| = 40 \text{ m}, |IV| = 108 \text{ m}, |VA| = 20 \text{ m}, |AD_1| = 8 \text{ m},$$

$$|D_1L| = 64 \text{ m}, |LO| = 45 \text{ m}, |OD| = 8 \text{ m}$$

- Jaký je obvod celého pozemku?
- Kolik by stálo oplocení pozemku, pokud 1m pletiva stojí 120 Kč?
- Kolik planěk by bylo na oplocení potřeba, když 1 plaňka má rozměry 18 x 94 cm?

3. Do vytvořeného pozemku zakreslete plochu Národního divadla. Plochu vybarvěte červeně.



Účet z příjmů a výdání od počátku sboru pro zřízení Národního divadla v Praze

to jest ode dne 21. srpna 1850 do ukončení stavby, uzavřený dnem 30. června 1884.

Příjmy.

Kořistné dary, příspěvky, loterie a pod.	1,851,263
Soudem král. českého povolené subvence	744,880
Prodané předmety	27,770
Úroky	146,684
Nahrada škody požárem způsobené	274,500
Uhraditi zbyva novou sbitkou	158,579

3 204 126

Výdaje.

Služné a honoráře	176,879
Kancelářské výlohy, tiskopisy, cestovné a pod.	30,390
Dane, poplatky a poplatky	6,306
Pojistné	12,686
Kořistná vydání, slavnosti a pod.	11,308
Úroky, ztráta v kurnu a pod.	72,797
Dobor střelů hasičskou po požáru	5,089
Elektrické osvětlení při stavbě	5,540
Dramatické ceny, modlitby divadla a pod.	33,642
Svatební (svatba solnice)	47,250
Správa stavení	365
Práce zednické, malnické a dozor na stavbu	329,155
Práce tesarské	38,798
Práce malířské	111,880
Práce sochařské a modelářské	107,474
Práce kamenické a dílny	232,866
Práce státní a umělé mramory	78,351
Práce truhlářské a nábytek	177,561
Práce strojírné	816,393
Práce zámečnické	29,122
Práce kovářské	10,560
Práce pokrývačské	9877
Práce klempířské	57,022
Práce sklenářské	8,554
Práce náterarské	8,971
Práce ozdobnické, pozlacení a pod.	43,066
Práce kamenné	963
Slavnostní materiál, uhlí a plyn	393,272
Dopravy rozličné a cto	6,478
Odvážení rannu	10,259
Stroje, přístroje a nářadí	13,098
Uhraditi, a sice dle č. p. 224—II. a prozat.	329,975
divadlu	

32046126

V PRAZE, dne 30. června 1884.

Fr. V. Schwarz,
t. č. účetní.

KOLIK BY TO STÁLO

1

Odhadněte, kolik by v dnešní době stála výstavba Národního divadla.

Váš odhad 40 až 60 miliard korun

2

Kolik by, s ohledem na cenu trojské unce, stála výstavba dnes?

V závislosti na ceně zlata byl 1 zl definován jako 1/45 trojské unce zlata (t.oz).
1 t.oz 68 684 Kč (k 28.2. 2025).

3

Kolik by rodiny přispěly dnes? (viz tabulka)

4

Jak se vám povedla odhadnout cena výstavby Národního divadla?

Reflexe

CHATGPT UMĚLÁ INTELIGENCE

PŘÍSPĚVATELÉ DO SBÍRKY

PŘÍSPĚVATEL	DAROVANÁ ČÁSTA V (Zl)	DAROVANÁ ČÁSTKA V Kč
Jan kníže Lobkovic	3150	$\approx 63\ 000\ 000$
Jindřich hrabě Chotek	4200	$\approx 84\ 000\ 000$
Berger Maximilian	2100	$\approx 42\ 000\ 000$

$$1 \text{ zlatý} = 2 \text{ Kč} \quad \frac{4200}{2500\ 000} = 50\ 000\ 000\ 000$$

2,5 miliónů → 50 miliard Kč

2 ZLATÉ

2 500 000 50 000 000 000 ↑

3 150 (X)

X = $\frac{3150}{2500\ 000} \cdot 50\ 000\ 000\ 000$

$$X = \underline{63\ 000}$$

INSTRUKCE (B. 1)

1. Vemte PL s mapou
2. Spojte každý bod s bodem Národní divadlo v Praze.
3. Proveďte grafický součet vzdáleností.
4. Změřte výslednou vzdálenost

INSTRUKCE (D)

- Spojte mřížové body tak, aby vám vznikl přibližný plánec pozemku.
- Dopíšte do plánu délky hranice pozemku dle instrukcí

$$1. |DI| = 40 \text{ m}, |IV| = 108 \text{ m}, |VA| = 20 \text{ m}, |AD_1| = 8 \text{ m},$$

$$|D_1L| = 64 \text{ m}, |LO| = 45 \text{ m}, |OD| = 8 \text{ m}$$

- Jaký je obvod celého pozemku? 293 m
- Kolik by stálo oplocení pozemku, pokud 1m pletiva stojí 120 Kč? 35160 Kč
- Kolik planěk by bylo na oplocení potřeba, když 1 plaňka má rozměry $18 \times 94 \text{ cm}$? $1627,14$

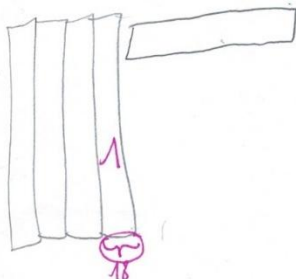
$$\begin{array}{r} 40 \\ 20 \\ 64 \\ 145 \\ 8 \\ \hline 177 \text{ m} \\ 8 \\ \hline 185 \\ 108 \\ \hline 293 \text{ m} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 40 \\ 108 \\ 20 \\ 64 \\ 45 \\ \hline 264 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 29300 : 18 = 1627,14 \\ 113 \quad 50 \\ 18 \quad 140 \\ 36 \\ 54 \quad 24 \\ 72 \quad 29 \\ 90 \quad 32 \\ 108 \\ 126 \\ 144 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 293 \\ \cdot 120 \\ \hline 000 \\ 586 \\ 293 \\ \hline 35160 \text{ Kč} \end{array}$$

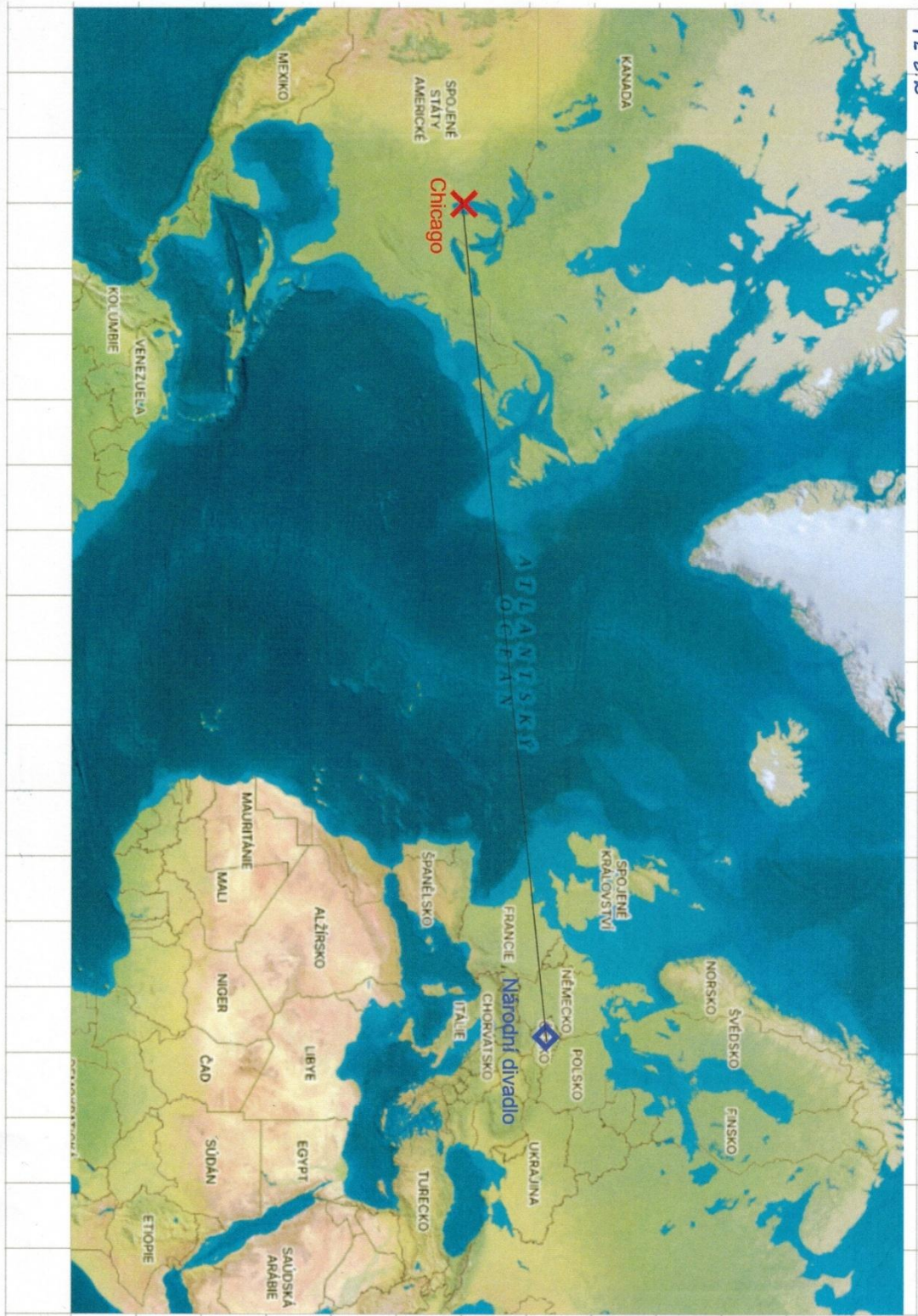
$$\begin{array}{r} 1293 \\ \cdot 120 \\ \hline 1000 \\ 15860 \\ 29300 \\ \hline 35160 \end{array}$$



292

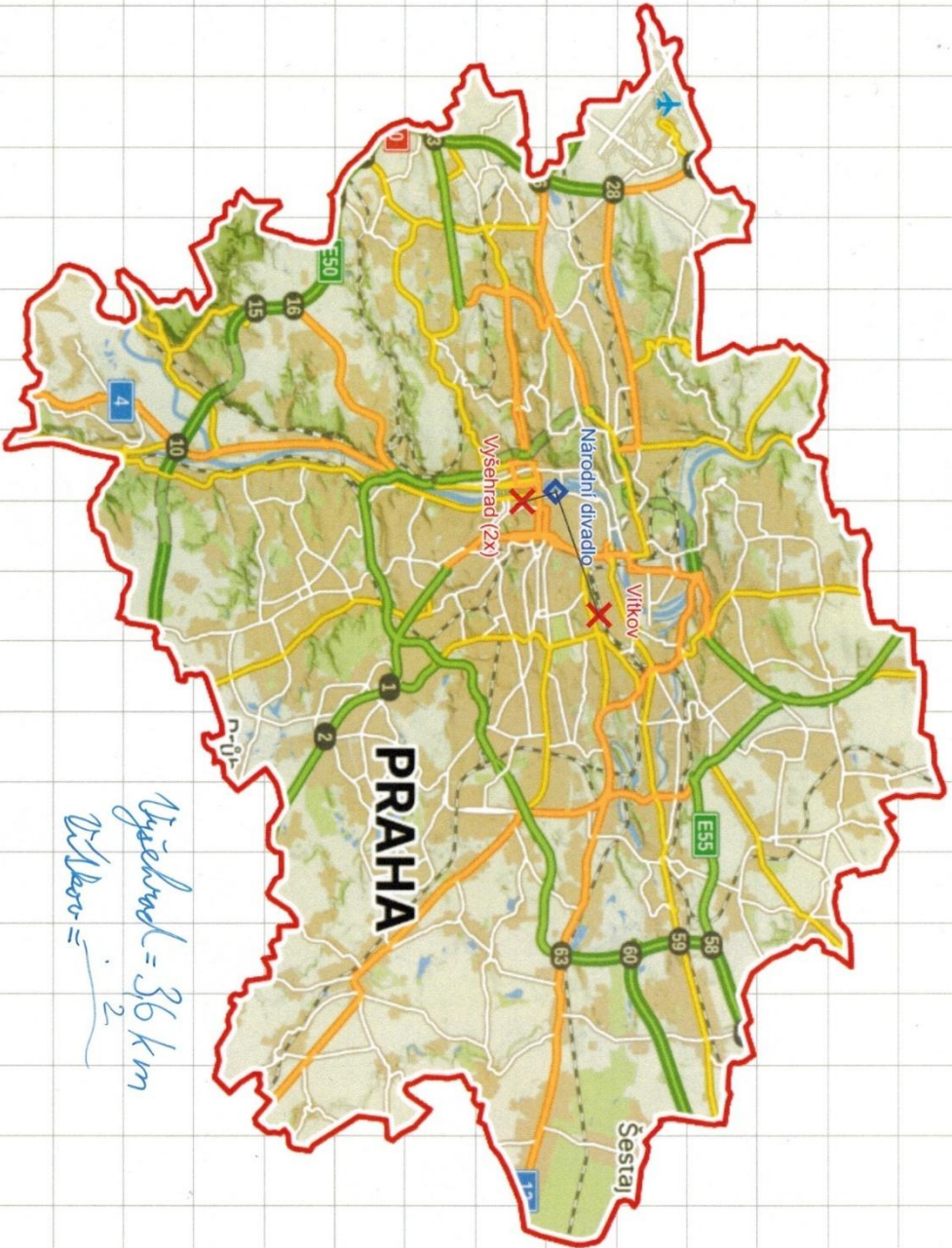
PL 2:2

18,2 572 884 m



PL 5.2

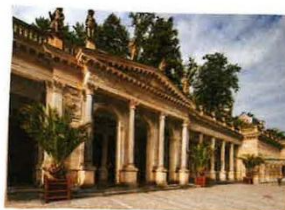
$$0,7 + 2,5 = 3,2$$



$$\begin{aligned} \text{Vítězství} &= 36 \text{ km} \\ \text{Vltava} &= \frac{\cdot}{2} \end{aligned}$$

Příloha 28 - Noviny o Národním divadle vytvořené žáky

NÁRODNÍ DIVADLO





Severní Amerika



Průžek farm



Seř farm
protec těch



Branka



Průžek farm



Průžek
rodacek
sthl
Oprl s
Hedegem
m. m.



Zlatý kůň



Dolní police



Průžek farm



Průžek farm



Průžek farm



Buchlov



Helfstyn



Průžek farm



Průžek farm



Průžek farm

Průžek farm
seř farm
varech
je zřetla

Průžek farm
seř farm
varech
je zřetla



Záhlinice

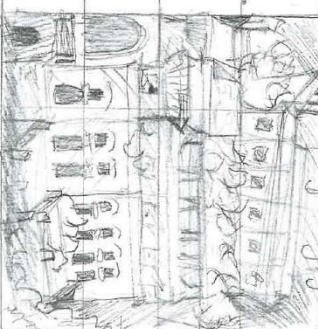
Jazykový odbor

Libuši a Přemyslovci

Požár Národního divadla: V Praze nastal 12. srpna 1881, dva měsíce po jeho slavnostním otevření, během dokončovacích prací.

Vznikl požár: Požár vznikl tím, že klempíři, kteří na střeše pracovali na instalaci hromosvodu, prý dostatečně nehasili dřevěné uhlí v kamínkách, na

kteřých rozeňovali páječky, jimiž spojovali plechy na střeše.



Hasiči nepřijeli, protože započali na pohřeb svého kolegy. A opili se tak moc, že si museli vzít volno a proto nepřijeli.

Kazi, Tetu, Libuše...	Smrt knížecí Kroka.	Libuše se vyjela třetímu.
Hádka o pole.	Pevná hromosvodka.	Pevná mužská svodka.
Otec Stradce,	Odrad na Vyšší hrad Stradce Přemysla a...	

Kníže Krok měl tři dcery, Kazi, Tetu a Libuši. Po jeho smrti se nejmohděl, ale nejmohdělší dcera vyjela třetímu. Libuše byla uznávaná pro svou moudrost a spravedlivým rozsudkem. Delhona uprostřed léta příchodupili před Libuši dva sousedé. Vyšel si do vlasti kvůli mazin, které rozdělily jejich pole, nedokázali se dohodnout, neboť oba odmítali ustoupit. Kněžna je vyslechla a rozsoudila: Práva pravdu má mladší z obou mužů! „Cože?“ vztekal se ten starší. Byl velice rozlobený, vyjel mu z úst: „Havba mužů, kterým žena vládní!“ Zlost je špatný rádek, vážná rozhodnutí je třeba dělat s chladnou hlavou. Proti se Libuše uchýlila do posvátného háje, k bohům, zvláště k Přemyslovi – hromosvodka. Přemysla měla si hlavu. Když dospěla k závěru, jak celou situaci vyřešit, svolala všechny.

„Mevěžíš si svobody, národe, proti bade myn' vládnout perva' vnužská ruka! Slib splnil, taky řekl, že se za nového knížete prouhá. To šlo o její budoucnost a nic nepomohla náhodě.“
 Ten muž žije na severu v obci Štodice a jmenuje se Přemysl. Řekla, „Následujte mého koně, ten vás za ním dovede.“
 A opravdu, kůň je dovedl přímo za Přemyslem. Hsedl na Libuši na koně a vyrazil za svou kněžnou. Národ nového knížete vítal. Byla svatba a český národ získal nového knížete.

1, V jaké obci žil Přemysl?

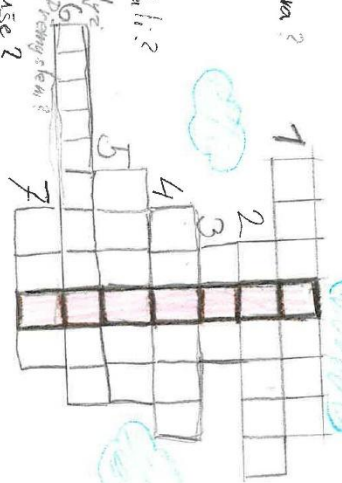
2, Jaká byla nejmladší dcera?

3, Kolik sousedů předstoupilo před Libuši, když se hoďala?

4, Co se konalo, když přijela Libuše s Přemyslem?

5, Co dělala Libuše?

6, S kým měla svatbu Libuše?



7, Jak se jmenoval kníže který měl 3 dcery?

Noviny Matematický obor Národní divadlo

Financování Národního divadla

Do sbírky se zapojili různé města voliny a

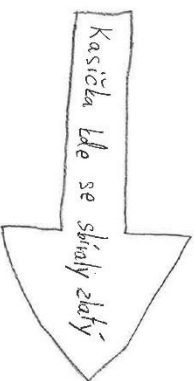
liber.	Donaud	ke
Jan Křiž	340.000	238 mil.
Labečovic		
Unčovice	420.000	284 mil.
Hradeč		
Čáslav		
Bojpur		
Maximilian	200.000	242 mil.

Účet z příjmů a výdajů

Zakladatele měli k dispozici 3 204 429 zlatých.
Výstavba stála 3204429 zlatých, takže jim nezbyl žádné zlaté

Tipnět si kolik by mohla stát výstavba?

Doufám že jste to tipli protože by to stálo cca 8 miliard.



2 jiné dalky přijely základy kamery

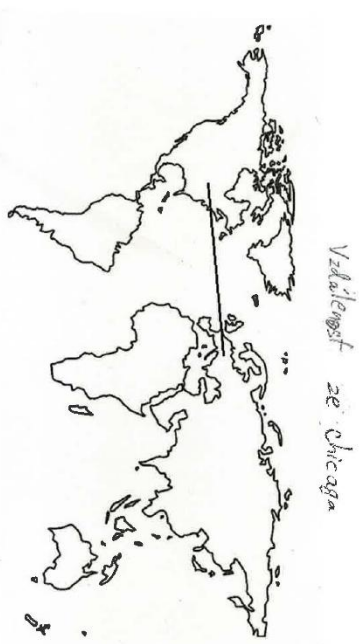
Všechny kamery přijely z 9447,2 km
Někteří kamery se dopravil z dalky 7288 km z Chicago.

Budova Národního divadla

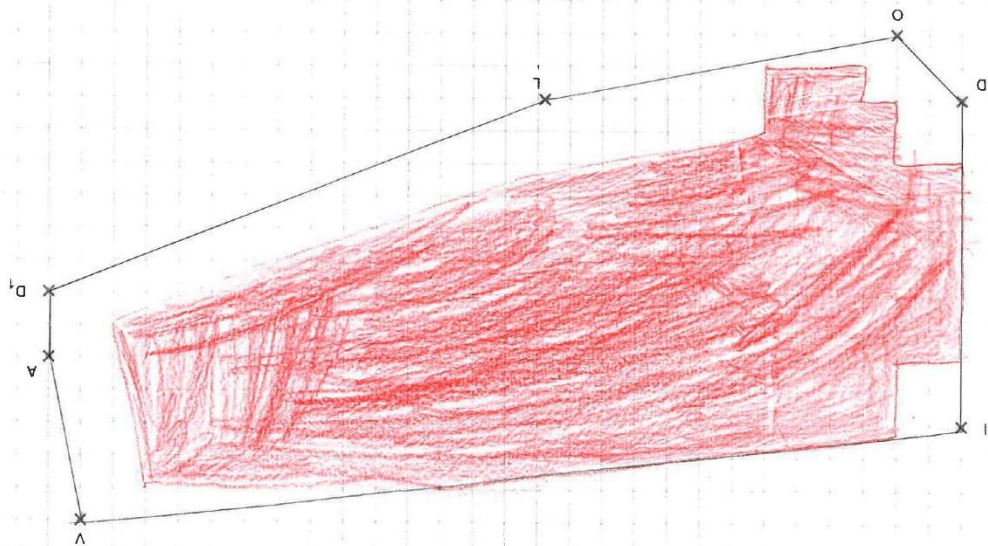
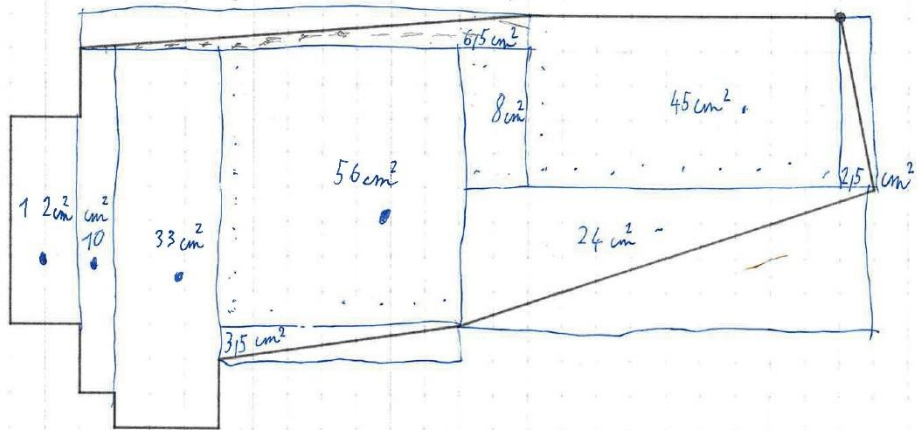
Plocha budovy je 3528,8 m²

Plocha pozemku

Obrázek celého pozemku je 283 m



102



PROGRAM

1.3. 19:00 Rusalka 23.3. 17:00 Masha a Misia

13.3. 19:00 Učesken 29.3. 17:00 Kressera

4.3. 19:00 Helmer 16.3. 14:00 Kopelka

30.3. 19:00 Rusalka 30.3. 19:00 Hans

20.3. 19:00 Hans 21.3. 19:00 Hydice

Divado Sandy

Disadla dnes

Qui regnabit

radost, emoce, veselost
pauzura

Dnes

průměrná roční dividendy
znamení kultura,
emoce

Pro Josefa Dobrovského: proč si myslíte, že jidovské příběhy?
odpověď: "byť si dle moderních jidiš jidovské příběhy."

Pro Jenu Janku: proč jidiš příběhy, ale máte
odpověď: "nemůžeme jidiš příběhy!"

Pro Ulysiu Sklenářovou: proč chcete aby byla divadelní masina?
odpověď: "já už se jí nikdy nevidím! jsem lepší jidiš!"

Pro Václava Janáčka: proč jste se nikdy ne narodil ND
odpověď: "byť jsem nikdy nebyl! jsem jidiš se máte poslechni ND!"

1850 1851 1852 1853 1854 1855

Pro Janu Janku: proč jidiš příběhy?
odpověď: "nemůžeme jidiš příběhy!"

Pro Ulysiu Sklenářovou: proč chcete aby byla divadelní masina?
odpověď: "já už se jí nikdy nevidím! jsem lepší jidiš!"

Pro Václava Janáčka: proč jste se nikdy ne narodil ND
odpověď: "byť jsem nikdy nebyl! jsem jidiš se máte poslechni ND!"

Pro Jenu Janku: proč jidiš příběhy, ale máte
odpověď: "nemůžeme jidiš příběhy!"

Pro Ulysiu Sklenářovou: proč chcete aby byla divadelní masina?
odpověď: "já už se jí nikdy nevidím! jsem lepší jidiš!"

Pro Josefa Janáčka: proč jidiš příběhy?
odpověď: "máte jidiš příběhy, ale máte!"

Pro Ulysiu Sklenářovou: proč chcete aby byla divadelní masina?
odpověď: "já už se jí nikdy nevidím! jsem lepší jidiš!"

Pro Václava Janáčka: proč jste se nikdy ne narodil ND
odpověď: "byť jsem nikdy nebyl! jsem jidiš se máte poslechni ND!"



František Palacký



Josef Kauris



Jan Neruda



Oyle Smetanova



I. Dobrovský


Instagram



Bedřich Smetana






199 likes
Smetana je považován
za zakladatele české
národní hudby.







narodil se 2. března 1824 v Litomyšli. V šesti letech poprvé veřejně vystoupil jako klavírista. Mezi jeho nejznámější díla patří opera Prodaná nevěsta.


Instagram



Josef Zítek






199 likes
Josef Zítek se narodil 1832 v pražském Karlíně. Jeho otec zemřel krátce před jeho narozením. Oženil se s Berrou Lippertovou a žil na zámku jihosaských Lčovicích. Zemřel v roce 1909 v Praze a byl pochován v Malenicích.







Josef Zítek se narodil 1832 v pražském Karlíně. Jeho otec zemřel krátce před jeho narozením. Oženil se s Berrou Lippertovou a žil na zámku jihosaských Lčovicích. Zemřel v roce 1909 v Praze a byl pochován v Malenicích.



Instagram



Vojtěch Hynais

...



Se narodil 14. prosince 1854 ve Vídni v
rodině kreslíka.
Jeho otec byl vlastnělec a učil své děti
česky, protože si nemohl
dovolit platit jim školu.
Hynais byl talentovaný
malíř. V 16. letech začal
studovat malbu vídeňské
Akademie. Výtvarných
umění, kde si ho všiml
vzorný profesor Amseim
Feyerbach a požádal ho
získat stipendium a
studijní pobyt v Berlíně.

20. října 1925 v Praze
a je pohřben na Vyšehradském
slavném

199 likes

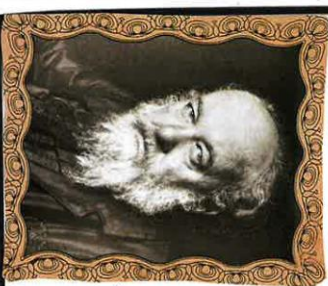


Instagram



Mikoláš Aleš

...



Narodil se v
jihočeských Mirošovicích.
Kreslit začal už v
utěrné době.
Podle vzpomínek
svých blízkých
často kreslil doma v
kuchyni, před větší
práci však užival
ateliér ve Vrtbovské
zahradě, maloval sňatky.
V roce 1879 si vzal za
ženu Marii, kterou
svou láskou zlésteti. A tak
společně sňatkem žili.

20. října 1925 v Praze
a je pohřben na Vyšehradském
slavném

199 likes

