

možná aktivité žáků, kteří věnovali řešení problémů i svůj volný čas, na druhé straně se právě tyto projekty dostávaly do hlubokého rozporu s potřebou systematičnosti a posloupnosti. Žáci někdy řešili problémy, jež nemohli ve svém věku zcela pochopit. Přestože daný problém viděli v širokých souvislostech, unikala jim jeho podstata. Proto se postupně více uplatňovaly projekty, které připravil učitel, ale žáci si mohli vybrat konkrétní otázky, způsob řešení, pomůcky, čas, kdy se projektu budou věnovat, a tempo práce. Hlavní snahou učitele bylo motivovat žáka tak, aby úkol řešený v projektu vzal za svůj.

Znovuobjevení projektového vyučování

Projektové vyučování se v české škole po více než padesátileté pauze znovu objevilo až v devadesátých letech 20. století. Zpočátku nenavazovalo na reformní pedagogiku, ale vycházelo z tehdejších potřeb učitelů, především z jejich úsilí o změnu školy a zlepšení motivace žáků. V první polovině devadesátých let učitelé čelili značným problémům s možností zařazovat projekty do učebních plánů. Situace se zlepšila s vydáním vzdělávacích programů *Obecná škola* a především *Národní škola*, které umožňovaly úpravy učebních plánů a rozvrhu hodin. Pro zavádění projektového vyučování nastala velmi příznivá situace po uzákonění rámcových vzdělávacích programů a tvorby školních vzdělávacích programů. Projekty se staly prostředkem naplnění současných vzdělávacích cílů.

Co je to projekt?

V didaktické teorii se při vymezení projektového vyučování můžeme setkat se značnou nejednotností. Projekt je považován za **metodu** vyučování, v novějších pracích za **komplexní metodu** vyučování (Vrána, 1934; Tomková, 1998; Maňák, 2003; Kratochvílová, 2006) nebo za **organizační formu** vyučování (Skalková, 1995; Solfronk, 1995; Kašová, 1995). Je však pojímán i jako specifický způsob zpracování **obsahu** vyučování, jako jedna z variant způsobu **koncentrace** učiva (Valenta, 1993). M. Kubínová nahlíží na projekt jako na **typ vzdělávací strategie**. Projektové vyučování je podle ní specifická vzdělávací strategie založená na **aktivním přístupu** žáka k vlastnímu učení. Umožňuje naplňovat potřeby a zájmy žáků, rozvíjet jejich schopnosti, posilovat seberegulaci při učení, změnu rolí učitele a žáka,

týmovou spolupráci, aktualizaci školních podnětů, interdisciplinaritu a orientaci na prezentaci výsledků (Kubínová, 2002).

Řečeno slovy Stanislava Vrány je projekt „podnik žáka“, je to činnost, za kterou žák plně převzal odpovědnost (Vrána, 1934). Projektové vyučování zahrnuje teoretické i praktické činnosti, které směřují ke konečnému produktu. Jeho základními znaky jsou:

- odpovědnost za vlastní učení;
- samostatné objevování poznatků;
- žákovo úsilí o dosažení cíle (produktu).

Produkt dává práci smysl, motivuje žáka k činnosti a řídí její průběh. Obsahovým základem projektu je téma ze života, které přirozeně sdružuje poznatky z různých oborů. Projekt se obvykle řeší v delším časovém úseku – v projektovém dnu, projektovém týdnu nebo v průběhu školního roku. Projekt žák může řešit individuálně (viz kapitolu „Individuální vzdělávací projekt“), nebo jej žáci mohou řešit společně ve skupinách. Některé projekty jsou vhodné pro skupiny složené z žáků z různých ročníků.

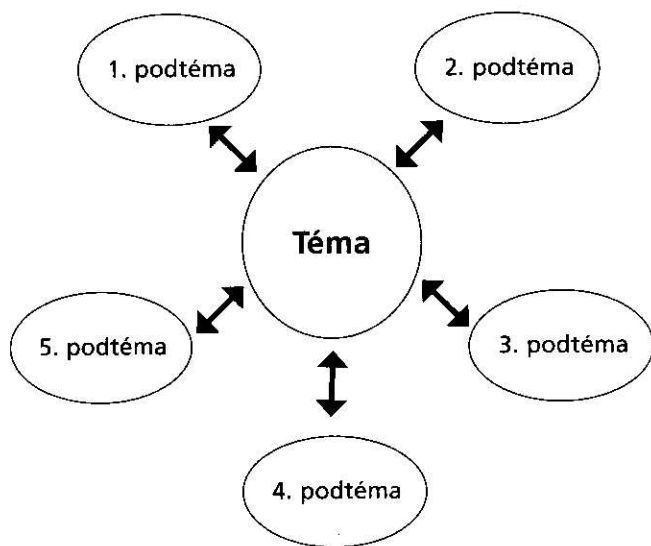
Projektové vyučování nebo tematické vyučování?

Rozlišujeme mezi tematickým a projektovým vyučováním. **Tematické vyučování** vychází z určeného tématu, které může obsahově integrovat různé vyučovací předměty. Ústřední téma je v centru zájmu a vycházejí z něj různá podtémata, která se mohou uskutečňovat i v jednotlivých předmětech. Tematické vyučování může spočívat také ve sbírání informací a podkladů pro projektové vyučování (viz kapitolu „Tematická výuka“).

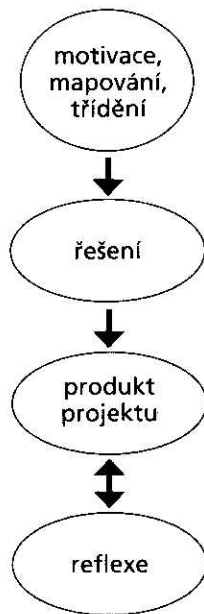
→ **Projektové vyučování** je úkolem žáka, za který přebírá plnou odpovědnost, přímo, logicky a systematicky směřuje od motivace, mapování a třídění přes řešení ke konkrétnímu produktu. Produkt určuje celkový proces a závěrečný výsledek. Projektové vyučování může vycházet z jednoho předmětu, ale obvykle integruje poznatky z předmětů různých (viz kapitolu „Příklady výuky v projektech“).

Charakter tematické výuky a projektu vyjadřují dvě následující schémata:

Tematická výuka



Projekt



Projekt a motivace žáka

Nejdůležitější podmínkou projektového vyučování je **vnitřní motivace žáka**, jeho vlastní přijetí úkolu, touha vyřešit daný problém a dovršit projekt až do fáze konečného produktu. Učitel projekty plánuje, hledá témata, která jsou žákům blízká, a promýšlí úkoly. Čím silnější pocit spoluúčasti na projektu žák prožívá a čím silnější je jeho vnitřní motivace, tím je projekt z hlediska vyučování účinnější. V projektu se využívá principu svobodného výběru. Žák může volit z nabízených témat, v rámci tématu si sám stanovit svůj úkol. Vybírá zdroje informací, hledá vlastní způsob zpracování úkolu, plánuje si čas, který bude muset činností věnovat, rozděluje si práci, vybírá pomůcky i spolupracovníky. Učitel ho podporuje v motivaci, udržuje jeho zájem.

Motivaci aktivní účasti na projektu podporuje především **smysluplnost úkolu**, která vyplývá z aktuálních zájmů žáků, z jejich vlastních potřeb. Žáci mohou pracovat v rolích, které připomínají profese nebo sociální pozice z běžného života, takže se tak stávají fotografové, redaktory, režiséry, průvodci, hospodáři, chovateli, ale i občany nebo třeba novomanželi. V projektu „Novomanželé“ v rámci rodinné výchovy žáci 9. ročníku plánovali své bydlení, zaměstnání, hospodaření s financemi, péči o dítě. Toto plánování probíhalo fiktivně, ale na základě zcela reálných údajů při poznávání reálných institucí, zákonů a možností osobního i profesního života. U projektů je významná jejich emocionální stránka, žákovo prožívání životních situací, prožívání životních rolí, obav i radostí. Proto je někdy užitečné v projektovém vyučování využívat prvky dramatické výchovy a simulačních her.

Vynikající motivací pro projektové vyučování bývá jeho **konečný produkt**. Žáci mohou vytvořit vlastní noviny, časopis, internetové stránky, film, ale i naučnou stezku, zorganizovat výstavu či módní přehlídku, jet na výlet nebo absolvovat výměnný pobyt v zahraničí. Podstatné je, aby se na tvorbě produktu mohli sami podílet, aby neplnili jen zadání učitele. Čím je produkt náročnější, čím více odpovídá životní realitě a je zaměřen na veřejnou prezentaci s účastí odborníků v dané oblasti, tím kvalitnější je práce žáků. Jak jsme již uvedli, samozřejmou podmínkou vyučovacího procesu je, že projektový úkol a cílový produkt odpovídá i zájmům žáka a ten práci v něm přijme za svou. V jiném případě bychom nemohli o projektovém vyučování vůbec hovořit. V praxi je běžná situace, že pokud se žáci s úkolem neztotožní, práce na projektu obvykle ani nezačne a učitelé společně s žáky hledají jiný, vhodnější úkol. Žáky motivují hlavně obtížné úkoly, které odpovídají činností a problémům ve skutečných podmínkách.

Kvalitu zpracování projektu posiluje také jeho **veřejná prezentace** za přítomnosti odborníků z dané oblasti (např. vernisáž výstavy „Bytová kultura“ za přítomnosti a hodnocení architekta), činnost v reálných podmínkách (uskutečněný výlet), společensky využitelné výsledky (spoluúčast na prosazování cyklostezky v obci). Prezentace produktu mimo školu na společensky nebo kulturně významných místech (v muzeu, na zámku) vede žáky ke svědomitější a pečlivější práci, zároveň posiluje jejich sebevědomí a motivuje je k další vlastní činnosti, která obvykle přesahuje rámec zadaného úkolu. Žáci věnují zvýšenou pozornost i svému vzhledu a společenskému chování. V těchto případech se učitelům osvědčilo dát důvěru i žákům, kteří měli v běžném vyučování problémy s chováním. Novou situaci

nejen zvládli, ale své chování v následujícím běžném vyučování dokonce pak více kontrolovali. Prožitok úspěchu z projektového vyučování zlepšil vztah žáků ke škole i jejich prospěch (konkrétní příklady viz kapitolu „Příklady výuky v projektech“).

Variace na projektové vyučování

Učitelé často hovoří o tom, že v praxi projektové vyučování aplikují. Je však třeba rozlišovat, zda jde o skutečné projekty, o využití jen některého z jejich znaků nebo o dílčí metodu. Za projektové vyučování nelze považovat např. tematickou vycházku, výlet, exkurzi, výtvarnou práci nebo pěstitelské práce bez spoluzodpovědnosti žáka. V tomto typu vyučování, kdy dochází k propojení teoretických poznatků s praxí, jde spíše o naplnění zásady názornosti.

Názvem projektová výuka učitelé chybně nazývají také samostatnou práci, v níž žáci individuálně nebo skupinově zpracovávají zadané téma s cílem referovat o něm učitelé a ostatním spolužákům nebo vytvořit plakát, který shrmažduje a uspořádává zjištěné poznatky. Tato práce spočívá jen ve zpracování informací z různých zdrojů. Ačkoli je důležitou aktivizující metodou a žáci se při ní učí potřebným kompetencím pro projektové vyučování, produkt a jeho prezentace nepřekračují sdělení referátu nebo odevzdání domácího úkolu.

Jednou z variant samostatných prací je plnění úkolů podle pracovního listu – žáci vyhledávají nejrůznějším způsobem (z literatury, praxe) odpovědi na jednotlivé zadané úkoly. Tato forma práce nemůže tvořit celý obsah projektu, ovšem samostatná práce s takovými pracovními listy může být jednou z etap projektového vyučování.

Začínáme s projekty

S projektovou výukou lze proto začít, až když rozumíme její podstatě a projekt jsme si dobře naplánovali. Zároveň je důležité žáky – i mimo projektové vyučování – postupně učit samostatnosti, seberegulaci v učení, metodám práce s informacemi a sociálním dovednostem, především kooperací a komunikací. Ve vyučování se musíme naučit nejdříve vytvářet podmínky pro kooperativní učení, pro vzájemné diskuse, vyjadřování vlastních názorů a jejich argumentaci.

Jak projekty plánovat?

Primární podmínkou efektivního zařazení projektů do celku vyučování je **dlouhodobé a týmové plánování** projektového vyučování. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* při tvorbě vlastního školního vzdělávacího programu a školního učebního plánu přímo nabízí možnost integrovat poznatky v rámci navržených vzdělávacích oblastí. Vynikající prostor pro uplatnění projektového vyučování poskytují průřezová témata. Integraci poznatků lze využít podle logických vazeb mezi poznatky v rámci učitelovy aprobace nebo jako základ týmové spolupráce mezi učiteli. Přirozený rámec takové integraci dávají řešení témat ze života a orientace na produkt projektu.

O **účinné integraci poznatků** můžeme hovořit v případě, kdy uspoříme čas a energii učitelů i žáků, kteří tak získají, prověří a prakticky použijí poznatky, jež by jinak sbírali v jednotlivých vyučovacích předmětech odděleně, bez souvislostí a často bez praktického porozumění. Učivo v izolovaných předmětech se někdy žákům jeví stejné, nudné a nemotivuje je k dalšímu učení. Současná psychologie jasně říká, že žák věnuje pozornost takovým informacím, které považuje za osobně významné a v nichž může uplatnit svou vlastní zkušenost. Situace ze života, jež je možné se žáky řešit v projektovém vyučování, k tomu dávají vynikající příležitost.

Počty a typy projektů vycházejí ze specifických materiálních i personálních podmínek školy. Zkušenosti některých základních škol ukázaly, že chybí-li spolupráce v plánování projektového vyučování mezi učiteli, žák může být až přesycen, není schopen současně pracovat na několika projektech a připravovat více různorodých výstupů. Projekt se pak stává formálním a neplní svůj základní cíl plně aktivizovat žáka. Projekty by se neměly překrývat, ale navazovat na sebe tak, aby přispívaly k rozvoji žáka.

Častou chybou při plánování projektů je nepřesné **formulování jejich cílů**. Učitel si určí téma nebo závěrečný produkt, ale formulací cílů se nezabývá. Projekt bez zacílení se často stává bezbřehým tématem, ve kterém žáci vykonávají různé činnosti bez vědomí jejich smyslu.

Hodnocení projektu

Projektové vyučování spěje ke svému cíli – k **závěrečnému produktu**. Žáci splnili vytyčené cíle projektu a vytvořili produkt (výstavu, divadelní představení, turistického průvodce okolím obce apod.). Jak hodnotit jejich vý-

kony? Do hodnocení se maximálně zapojuje sám žák, hodnotí nejen výsledky, ale i průběh projektu, neboť byl sám jeho hlavním aktérem. Učitel může pro hodnocení připravit otázky, hodnoticí archy, dotazníky. Hodnocení se soustředí nejen na nově osvojené vědomosti, dovednosti a klíčové kompetence, ale reflektuje i postoje a sociální dovednosti. V reflexi žáci mohou vyjádřit své prožitky a pocity, poděkovat spolužákům za spolupráci, vyjádřit, co se dozvěděli nového o sobě a o druhých (konkrétní příklady viz kapitolu „Příklady výuky v projektech“).

Projekty a klima školy

Projektové vyučování žákům umožňuje zpracovávat aktuální problémy, které jsou jim blízké, vyžaduje aktivitu a angažovanost nejen od žáků, ale i od učitelů. Učitelé připravují projektové vyučování v týmech, žáci zpracovávají úkoly ve skupinách. Při spolupráci se setkávají žáci různých tříd a ročníků i učitelé různých oborů. Pro smysluplnost projektového vyučování je nezbytná spolupráce školy a širokého okolí. Spolupráce na všech úrovních a osobní zodpovědnost významně přispívají ke změně klimatu ve škole. Z hlediska sociálních vztahů není možné ostře oddělovat den, kdy se učí v projektech, a den, kdy se učí v předmětech. Přestože režim předmětového vyučování a systém vyučovacích hodin určuje do značné míry podobu vyučování, pod vlivem projektových dnů se mění vztahy ve třídě i celkové klima ve škole.

Projekty a rodiče

Zapojení rodičů do projektového vyučování a jejich vědomí cílů a smyslu projektového vyučování jsou z hlediska praxe velmi důležité. Někteří rodiče nemohou pochopit smysl činností svých dětí při projektovém vyučování a hodnotí je jako nekvalitní vyučování, zbytečnou ztrátu času a pouhé hraní. Rodičům obvykle vadí i činnosti žáků mimo školu, v terénu, v přírodě. Tradiční model učení, při kterém žák sedí, poslouchá a dává pozor, považují někdy za jediný žádoucí způsob učení a vyučování. K pochopení proměny funkce školy se jeví jako nezbytná osvěta pro rodiče a veřejnost. Důležité informace mohou rodiče získat, zúčastní-li se prezentací produktu, seznámí-li se s osobními výstupy žáků i s jejich osobní dokumentací, která vypovídá o řešení projektu. Pozor však na „laciný efekt“ pouhého předvádění se před

rodiči, takové projekty pak ztrácejí svůj hlavní smysl – vytváření postojů u žáků.

Projekty a obec

Projekty zaměřené na řešení veřejných problémů obce (např. přechod pro chodce, naučná stezka) mají velký společenský význam a rozvíjejí angažovanost žáků v jejich nejbližším okolí. Žáci jsou obvykle vysoce motivováni, neboť se zabývají reálným problémem s reálnými možnostmi jeho vyřešení. Působí zde vědomí vysoké odpovědnosti za práci. Výsledky činnosti žáků nezůstávají uvnitř školy, ale prezentují se navenek u příslušných odborníků a institucí. Nelze však zastírat, že právě akceptace žáků a jejich práce okolím a ochota zodpovědných institucí tyto problémy řešit je velkým problémem. Žáci se ovšem i přesto učí jednat jako aktivní občané, kterým nejsou lhostejné problémy v jejich okolí, adekvátním způsobem vyhledávat informace a komunikovat. Takové projekty se obvykle realizují v občanské výchově nebo při uplatňování průřezových témat ve výuce.

Tematická výuka

Mnozí učitelé zcela přirozeně a běžně spojují učivo do větších celků, témat, v nichž integrují látku jednotlivých předmětů, učební činnosti a rozvíjené dovednosti žáků. Vedle předmětového kurikula promýšlejí prvky integrovaného kurikula. Při výběru a zpracovávání témat zohledňují zájmy dětí, podněty z každodenního života a to, co se děje za zdmi třídy a školy. Při tom nemusí nijak radikálně měnit nebo rušit vyučovací rozvrh.

Učení v tématech umožňuje žákům řešit otázky z více stran, propojovat své jednotlivé a každodenní zkušenosti a nové informace, hledat a uvědomovat si souvislosti.

I když má tematická výuka k projektům blízko, nejde o totožné způsoby práce. Mezi nejvýraznější rozdíly patří, že tematická výuka rozpracovává téma do šíře, zatímco projekt cíleně spěje k výslednému produktu. V následujícím textu uvádíme několik příkladů tematické výuky.

Integrovaná tematická výuka S. Kovalikové

Díky českému překladu je u nás známý model integrované tematické výuky zpracovaný Susan Kovalikovou ve spolupráci s Karen Olsenovou (Kovaliková, 1995). Tento model promýšlí charakteristiky **vhodného učebního prostředí** (mozkově kompatibilního), rozvíjí **integrované kurikulum** a podporuje výukové strategie založené na **aktivním učení žáků**. Pokud jde o kurikulum, integruje obsahy a činnosti žáků vždy do **jediného celoročního tématu**. Předpokládá, že pro dosažení plánovaných cílů učitel najde téma tak silné,

že bude žáky zajímat po celý školní rok, a tak nosné, aby bylo možné ho rozpracovat do řady podtémat (měsíčních až týdenních) a aplikačních úkolů, činností, jejichž prostřednictvím si budou žáci osvojovat nové pojmy a jejich souvislosti, učit se potřebným dovednostem, včetně čtení, psaní a počítání a využívat své dovednosti v praktických situacích. Podtémata a činnosti musí mít pro žáka, pro jeho učení, ale i pro učitele význam, smysl. Vše by mělo souviset s každodenním životem žáků, s jejich dosavadní zkušeností a s prostředím, ve kterém žijí. Po zpracování nápadů, co všechno by bylo vhodné do tématu zahrnout a co s ním souvisí, je třeba vybrat klíčové pojmy (nejen fakta) a generalizace (důležité vztahy) a zvolit uspořádání podtémat.

Jako ukázkou S. Kovaliková uvádí celoroční téma pro 1. stupeň základní školy nazvané „Svět, z něhož vycházím“ s podtématy: Zápraží, Škola a školní dvůr, Park Golden Gate, Záliv San Francisco, Mys Martin, Národní rekreační oblast Golden Gate a Tichý oceán. Ukázkové téma pro žáky 2. stupně základní školy nazvané „Proč to funguje“ je rozděleno do podtémat: Hodiny/čas, Voda, Elektřina, Cestování, Nákupní středisko, Rekreace (Kovaliková, 1995, s. 118–119). V plně integrovaném modelu netvoří rozvrh hodin vyučovací předměty, ale podtémata a činnosti, které smysluplně zapadají do postupně se rozvíjejícího celoročního tématu.

Tematická výuka ve školách O. Decrolyho

Tematické integrované kurikulum je charakteristické i pro další zahraniční alternativní a inovativní školy, inspirované např. pedagogikou Ovida Decrolyho (Belgie, 1871–1932). Uvedme příklad konkrétní školy *École Ouverte v Ohain v Belgii*. Prvními tématy k učení v nejnižších třídách je hlavně to, co děti zajímá. Do školy přinášejí překvapení – různé konkrétní předměty, které je inspirují ke zkoumání a k učení. Od 3. ročníku je obsah učení už více strukturován. Jsou vybírána a rozpracovávána celoroční témata, jež v sobě navíc integrují vždy některou z potřeb dítěte pojmenovaných O. Decrolym, zvláště potřeby nasytit se, růst a rozvíjet se, potřeby chránit sebe i okolí před zimou, deštěm či sluncem, potřeby bránit se před nemocemi a potřeby pracovat a odpočívat.

Žáci 5. ročníku si se svou učitelkou vybrali např. celoroční téma „**Hluk a zdraví člověka**“. Téma pak učitelka rozpracovala do dalších dílčích podtémat a aktivit, které budou odpovídat možnostem a potřebám žáků dané třídy a cílům, především v oblasti rozvoje klíčových kompetencí žáků. Velký prostor však nechala podnětům, které mohou být začleněny v průběhu školního roku tak, aby si v nich žáci našli ještě svá dílčí, speciální témata a zájmy a aby mohli reagovat na aktuální situace a potřeby. Jedinci i skupiny se pak v průběhu roku zabývaly např. otázkami: Co je hluk? Co je zvuk? Jak slyšíme? Slyší stejně lidé i zvířata? Jak funguje naše ucho? Jak měřit zvuky? Jaký hluk je pro člověka nebezpečný? Jaké jsou nemoci sluchového ústrojí? Jak se proti těmto nemocem chránit?

Během školního roku takto postupně skupiny i jednotlivci mapovali téma, které si vybrali, a prozkoumávali je z pohledu lidské potřeby bránit se nemocem. Během roku probíhaly různé individuální i skupinové činnosti – žáci studovali odborné knihy, diskutovali, pozorovali, zapisovali, kreslili, vyptávali se odborníků, chodili na exkurze i koncerty apod. Při tom vznikaly nejrůznější dílčí práce (výpisky, zápisy z pozorování, propočty, literární dílka, náčrtky a modely, přednášky apod.), které ukazovaly na šíři pohledů žáků i na šíři a hloubku jejich vědomostí, dovedností a zájmu o téma i řešení problémů s ním spojených.

V českých školách se daří dobře a přirozeně uplatňovat integrovaný přístup ke školnímu kurikulu zvláště v mateřských školách a na 1. stupni základních škol. K integraci vzdělávacího obsahu, vytváření integrovaných vyučovacích předmětů, propojování vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, příp. vzdělávacích oborů a k samostatné volbě vhodných postupů a strategií, které integraci obsahu budou podporovat, by však měly přistoupit i vyšší stupně škol (viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2005).