

PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ A JEHO VÝZNAM V SOUČASNÉ ŠKOLE

Helena Grecmanová, Eva Urbanovská

Klíčová slova: vymezení pojmu projektové vyučování, struktura projektového vyučování: hlavní cíl a způsob postupu, metodické komponenty, očekávané efekty, pozitivní aspekty, kooperativní činnost.

Anotace: Projektové vyučování považujeme za významný prostředek výchovy. Jeho specifickou strukturu vymezujeme cílem, způsobem postupu, jednotlivými komponentami. Všimáme si efektů, o které se v rámci projektového vyučování usiluje. Zdůrazňujeme pozitivní aspekty při utváření osobnosti žáka.

V některých státních školách se dosud realizuje ve značné míře od života odtržená autoritativní výchova. To se ovšem neslučuje s potřebami současné demokratické společnosti. Za jedno z možných řešení této situace na školách považujeme využívání projektového vyučování.

Projektové vyučování je spojeno například se jmény William Heard Kilpatrick a John Dewey, kteří na počátku 20. století reagovali na problémy tzv. „tradiční školy“. Tuto školu podrobili kritice a navrhli uspořádání učiva do projektů, které jsou podle Kašové (1995) jednou z nejpřirozenějších forem výuky.¹⁾

Jednotné vymezení pojmu projektové vyučování neexistuje.

Chápání projektového vyučování totiž variiuje mezi různými autory v počtu, charakteru a akcentování jeho jednotlivých znaků.

Například Richards a Bossing myslí při vymezování pojmu „projektové vyučování“ výlučně nebo především na výrobu materiálních produktů nebo řešení praktických úloh. Ovšem například Kilpatrick označuje jako projekt každou plánovitou a samostatnou činnost, kdy se řeší nějaká úloha za účelem jejího vyřešení. Jako podstatný znak projektů zdůrazňují pak někteří

pedagogové společenskou relevantnost, další jmenují skupinovou práci, avšak jiní uznávají také individuální přístupy (Petří 1991, 12).

Zatímco je někdy považováno za významné, když je při řešení projektu osloveno mnoho smyslů, jindy jsou upřednostňovány projekty, které jsou relativně jednostranné a které vedou k rozvoji určitých intelektových, nebo praktických schopností.

Často se hovoří o interdisciplinaritě jako znaku projektového vyučování, avšak o projektové vyučování může jít také tehdy, když činnost probíhá v rámci jednoho předmětu.

Uvědomujeme si, že vysvětlovat projektové vyučování pouze prostřednictvím přehledu (katalogu) znaků nemusí být vždy optimální, protože touto cestou se popisují jen některé aspekty (viz výše), které jsou absolutizovány. To může vést k velmi abstraktní a formální definici. Podle názoru některých autorů (srovnej Petří 1991) by se mohlo hovořit o projektovém vyučování pouze tehdy, kdyby se realizovaly všechny znaky, které jsou uvedené v přehledu (katalogu), což je prakticky nemožné. Navíc projektovým vyučováním se má rozumět i takové, v němž se uvedeným znakům alespoň snažíme přiblížit. Neustále však musíme mít na mysli, že řada znaků, které se uvádějí, je typická

také pro „tradiční“ vyučování. Pro snadnější pochopení výše uvedených myšlenek nabízíme příklady, ve kterých uvádíme znaky projektového vyučování podle Gudjonse (Bastian-Gudjons 1986), Schulze (1973) a Valenty (1993):

Gudjons považuje za projektové vyučování takové, v němž se vyskytuje:

- orientace na situace a život,
- orientace na zájmy zúčastněných,
- samostatná organizace a přejímání zodpovědnosti u žáků,
- praktický společenský význam,
- cílené plánování projektu,
- zaměření na produkt,
- zapojení více smyslů,
- sociální učení,
- interdisciplinarita.

Schulz upozorňuje ve smyslu projektového vyučování na:

- orientaci na potřeby žáka,
- orientaci na překonávání každodenních životních situací žáka,
- interdisciplinaritu při řešení komplexních učebních úloh,
- samostatnou organizaci žáka při plánování, realizaci a hodnocení učebních procesů,
- orientaci na produkt,
- kolektivní realizaci,
- společenskou relevantnost.

Valenta formuluje tyto znaky projektového vyučování:

- cílená učební činnost, promyšlená a organizovaná,
- intelektová (teoretická) i ryze praktická,
- vyhovující potřebám a zájmům žáků, ale též pedagogickému rozhodnutí učitele (případně dohodě obou stran),
- koncentrovaná kolem určité základní ideje,
- zaměřená prakticky a směřující k upotřebitelnosti v životě,
- přinášející změny v celku osobnosti

žáka (zvláštní cestou zkušenosti),

- činnost, za niž žák (žáci) přejímá (přejímají) odpovědnost.

Z přehledů je patrné, že i když uvedení autoři vymezují většinu znaků projektového vyučování podobně, přesto se v některých liší. Například Gudjons zdůrazňuje orientaci na zájmy zúčastněných a nikoliv na jejich potřeby, což Schulz činí naopak a u Valenty se objevuje orientace jak na zájmy, tak i potřeby žáka. Gudjons na rozdíl od ostatních vyzvedává zapojení více smyslů a sociální učení. Schulz jako jediný klade důraz na kolektivní realizaci, Valenta se orientuje na intelektovou (teoretickou) i ryze praktickou činnost, kde se akceptuje rozhodování učitele i žáků (přitom klade důraz také na postavení učitele), činnost, která se koncentruje kolem určité ideje a přináší změny v celku osobnosti žáka, činnost, za kterou nesou žáci zodpovědnost. Další odlišnosti, které z komparace vyplývají, jsou méně podstatné a spíše formulačního rázu. Významné však je, že Schulz a Gudjons v přehledech neuvádějí orientaci projektu na problém. Valenta tak činí na jiném místě a považuje problém za druh jádra, které je pro čistou podobu projektové metody nejtypičtější. „Problém je tedy vlastním místem koncentrace učiva, které má být osvojeno cestou projektové metody. A protože projekt bývá zpravidla širší a systematizovanou záležitostí, nezůstává tu základní problém osamocen, ale je obklopen řadou dílčích problémů-kroků, jejichž řešení je předpokladem vyřešení problému základního. Tak se žák zdokonaluje v myšlení, získává vědomosti a dovednosti, formuje svou zkušenost, která je výsledkem vlivu akce nejen na jeho paměť či rozumové operace, ale i na jeho emoce, hodnotový žebříček, mravní rysy atd.“ (Valenta 1993, 5).

Také Sageder (1989) konstatuje, že projekt se orientuje na relativně obsáhlé, prak-

tický významné a realitě blízké problémy, jejichž řešení musí žáci převážně samostatně a zodpovědně plánovat a provádět při využití materiálních prostředků. Hlavní pedagogický cíl projektu spočívá v podporování, popř. samostatném získávání znalostí, jak mohou být určité problémy řešeny v praxi.

S ohledem na souvislosti mezi projektem a problémem upozorňujeme ještě na starší českou pedagogickou literaturu první poloviny 20. století (Příhoda, Vrána), kde se objevuje snaha definovat problém jako záležitost především myšlenkovou (a teoretickou) a projekt je považován za praktickou činnost.

V každém případě je projektové vyučování jako vyučovací forma ve srovnání např. s frontálním vyučováním i jinými formami výuky významně komplexnější, protože projekty jsou složeny z četných rozmanitých fází, využívají všechny sociální formy a metody učení a zaměřují se na vysoce žádané oblasti učebních cílů (Petri 1991, 205).

Struktura projektového vyučování (srovnej Petri 1991)

1. Hlavní cíl

Identifikace žáků s učebními cíli prostřednictvím orientace vyučování na jejich potřeby a život.

Projektové vyučování se orientuje na žáka a ne například na učitele nebo obsah učení. Žák se má učit na základě svých zájmů a potřeb a nejen pro zkoušku, pro „budoucnost“, pro radost učitelů a rodičů, nebo aby zaujal ve třídě dobré místo. Respektování osobnosti dítěte zde znamená pomáhat mu posilovat zdravé sebevědomí, provokovat jeho zájmy a zvědavost, povzbuzovat ke stále lepším výkonům až do maxima jemu daných možností, podněcovat jeho všestranné aktivity, avšak nemanipulovat s ním (Kašová 1995).

2. Způsob postupu

Plánovaná realizace cílů (např. materiální produkty, situace, řešení problémů), které odpovídají individuálním nebo všeobecným potřebám.

Projektové vyučování přirozeně vyplývá ze situace, která ve třídě převládá. V popředí nejsou fixní učební cíle, nýbrž učební proces sám, do kterého mohou žáci zasahovat. Žáci se však přitom účastní nejen tvorby vyučovacího procesu, ale také života školy a společnosti.

3. Metodické komponenty

a) Fáze realizace projektového vyučování

Řešení komplexních úloh projektového vyučování vyžaduje přemýšlení a **organizovanou činnost, která probíhá v jednotlivých fázích (komponentách):**

1. *Stanovení cíle (záměr)*
2. *Plánování obsahu a organizace práce (plán)*
3. *Provedení*
4. *Hodnocení, tzn. posouzení výsledků a zpětné kritické pozorování způsobu průběhu (reflexe)*

- *Ve fázi stanovení cíle* můžeme dle Valenty (1993, 6) rozlišit dvě roviny:

- a) samotný podnět, který hraje specifickou roli u spontánních projektů (náhoda, náhoda, zájem, specifická motivace atd.) a jinou roli zase u projektů „učitelských“ (ujasnění cílů, znalost dětí, restructující pohled na učivo, cit pro realitu - respektive pro pedagogickou situaci atd.),
- b) formulaci východiska, jádra, problému, tedy: „o co tu vlastně půjde“.

- *Při plánování obsahu a organizace práce* dochází k formulaci hlavních otázek a témat, vymezení činností a prostředků, rozdělení úkolů, časové rozvaze, přičemž se počítá se zapojením dětí.

- *Ve fázi provedení* se aktivizují především žáci, učitel se staví do pozadí a přebírá roli vůdce, organizátora, rádce, soudce, spolupracovníka, podněcovatele atd.

- *Fáze hodnocení* (reflexe) se orientuje nejen na učitelovo, ale hlavně na dětské posouzení průběhu celé akce a jejích výsledků. Na základě zkušenosti z plánování, provedení nebo hodnocení se revidují např. cíle, což může mít za následek změny v dalším plánování a provedení, které mohou vyvolat další revizi cílů.

Jednotlivé akční fáze se mohou prolínat a probíhat paralelně.

b) Činnostní učení

Primárně zde nejde o teoretické učební cíle, nýbrž o cíle činnostní. Učení není zatěžující a samoúčelné, ale má smysl a je atraktivní. Oblíbené metody, které se při projektovém vyučování využívají, jsou např. hry rolí, interview, reportáže, výzkumná šetření, experimenty atd.

c) Samostatné rozhodování a spolurozhodování

Tyto komponenty vycházejí z angažovaného přístupu dítěte k poznávání. Žáci mají sami rozhodovat, nebo aspoň spolurozhodovat o postupech ve všech fázích projektu od vymezení cíle až po reflexi. To předpokládá takovou pracovní organizaci, která umožňuje rozvoj spontaneity a kreativity žáků.

Kasíková (Valenta 1993) upozorňuje, že učitelská role se v projektovém vyučování mění z role řídící na konzultační. Je však samozřejmé, že dobře fungující seberegulaci a spolurozhodování žáků nelze zavést jednoduše a bez problémů, nýbrž postupně s ohledem na žáky, učitele a učební proces. Názor, že žáci mají mít v projektovém vyučování maximální svobodu při rozhodování o jeho průběhu, však nezastávají všichni pedagogové. Setkáváme se stále s názory, že určité řízení učitelem je zde nutné například při volbě tématu a návrhu plánu k jeho zpra-

cování nebo v situaci, kdy při realizaci projektu dojde k časové tísni, která by mohla ohrozit dosažení cíle. (Dosažení cíle projektu posiluje a vyzvedává sebedůvěru žáka a navíc pocít, že se „něco“ dokázalo, což pomáhá předčasně se nevzdávat při plnění dalších úloh.)

d) Všestranné učení

Vedle jednostranného rozvoje žákova intelektu se při projektu oslovují také např. sociální, motorické, emocionální a jiné stránky jeho osobnosti. Žák se tak účastní projektového vyučování jako celá osobnost „s hlavou, srdcem a rukama“. Neučí se pouze memorovat obsah „nějaké látky“ kvůli zkoušce, ale má možnost poznávat samotný život, protože všechno, co se děti ve škole učí, má logicky vycházet z potřeby života a znovu se do něj vracet (Kašová 1995).

V projektovém vyučování se usiluje o všestranné využití duševní a tělesné práce. Učební cíle se tu netýkají pouze dílčích struktur intelektu, které jsou podstatné pro ukládání vědomostí a cvičení dovedností. Vztahují se na celou osobnost, jsou psychologicky mimořádně heterogenní, což ale znamená, že při jejich dosahování musí být daleko více přihlíženo k rozmanitým podmínkám (Petri 1991, 207).

e) Kreativní, bádající učení

Možnost ke kreativnímu, bádajícímu učení je ve všech fázích projektové činnosti, například při stanovení cíle, plánování a konečně při posuzování (hodnocení) pracovních postupů a výsledků.

Přirozeně se od žáků neočekávají skutečná vědecká odhalení nebo umělecká tvorba zvláštního významu, ale usiluje se o rozvoj jejich osobní kultury. Projektové vyučování má rozvíjet vlastní názory a dosavadní schopnosti a dovednosti žáků.

f) Kooperativní formy práce

K realizaci atraktivních činností potřebuje projektové vyučování využívat ve všech

fázích průběhu kooperativní pracovní formy, například skupinovou práci, práci ve dvojicích, diskusi ve třídě atd.

g) Interdisciplinarita

Kašová (1995, 13) poukazuje na to, že projektové vyučování „integruje vědomosti a dovednosti z různých oborů. Dává možnost hledat a nacházet důležité vazby a souvislosti, které jsou podmínkou správného a zodpovědného řešení problémů. Umožňuje pochopit poezii díky matematice, historii prostřednictvím estetické výchovy, zeměpis např. provozováním vlastní fiktivní cestovní kanceláře“. Globální poznatky o světě se tak nerozpadají do jednotlivých vyučovacích předmětů. Navíc pro naplnění cíle projektu je často důležité mít a uplatnit poznatky z více různých oborů.

Interdisciplinarita je proto žádoucí, že se tak získávají vědomosti a dovednosti, které jsou důležité pro život, a ne izolované odborné znalosti, které se často přijímají povrchně a brzy se zapominají. Další význam interdisciplinarity tkví v tom, že při projektovém vyučování je úsilí nasměrováno na produkt (např. video-filmy, výstava, publikace o škole, školní dopis, větrný generátor atd.).

h) Kontakty s vnějším světem

Důležitou roli v projektovém vyučování hrají kontakty s vnější realitou, protože umožňují orientaci učení na lidské potřeby a život. Tyto kontakty se uskutečňují například při prohlídce provozů a výstav, interview s kolemdoucími, rozhovorech s experty, při převzetí úkolů a závazků, organizování představení k aktuálním otázkám atd. a přinášejí kromě informací také lákavé a podnětné prožitky a příležitost k osobnímu a sociálnímu učení. Tak se propojuje život školy se životem obce i širší společnosti. Můžeme zde hovořit o společenské relevantnosti projektních aktivit.

4. Efekty, o které se usiluje

4.1 Obsahově-kognitivní

Trvalé vlastnictví vědomostí a dovedností, které se získávají na základě smyslového prožitku, které jsou žáci schopni běžně využívat.

4.2 Funkčně-kognitivní

Schopnost k samostatnému plánování a jednání, naučit se učit, schopnost flexibility, kreativity, komplexního myšlení, imunity proti ideologické manipulaci, uvědomování si problému, schopnost kritického myšlení, argumentace, procesuálního myšlení, pochopení pro multikausalitu atd.

4.3 Sebekompetence

Lepší sebereflexe, sebedůvěra, umění vyrovnat se s vnitřními konflikty a problémy, iniciativa apod.

4.4 Sociální kompetence

Lepší vnímání druhých osob, schopnost kontaktu, pochopení pro druhé, schopnost zvládnout konflikty, schopnost kooperace, schopnost pracovat v týmu, umění jednat a prezentovat se atd.

4.5 Zlepšení školního klimatu

Méně strachu a více radosti ze školy a učení, dobré vztahy mezi žáky a učiteli, žáky navzájem atd.

Učitelé, kteří využívají při své práci projektové vyučování, se snaží lepším využitím poznatků a dovedností žákům zprostředkovat nebo zlepšit jejich schopnosti v oblasti funkcionálně kognitivní, sebekompetence a sociální kompetence. Přitom je ovšem nutné, aby také dostatečně oceňovali i další cíle a nepodceňovali například cíle získávání poznatků (obsahově-kognitivní).

Projektové vyučování ve školní realitě

I když prošlo projektové vyučování relativně dlouhodobým vývojem, nezdá se, že by se trvale prosadilo a zaujalo své místo jako hlavní vyučovací forma na většině škol.

Mnoho učitelů se identifikuje spíše s principy tradiční školy. Projektové vyučování je pak rozvíjeno jen u některých učitelů, kteří jsou kritičtí k současné škole. Možnost prosazení projektového vyučování ovlivňuje také tradiční struktura školního systému, která je založena na izolovaných učebních procesech s nepropojeností poznání uspořádaného do škatulek, které žák snad dokáže použít v rámci určitého vyučovacího předmětu, ale obvykle ne v životě. V tradiční škole se setkáváme hlavně s receptivním učením a extrémním hromaděním poznatků, což je v projektovém vyučování považováno za nežádoucí.

Projektovému vyučování se vyčítá, že neklade patřičný důraz na kognitivní schopnosti žáků a je spíše hrou než vážnou pedagogickou prací, nebo že slouží pouze k rekreaci žáků a učitelů, eventuálně odstranění možné zátěže, kterou tradiční škola přináší, či že slouží pouze publicitě školy.

Tradiční škola se projektovému vyučování brání rovněž slovy, že je náročné na přípravu, finančně i materiálově nákladné, takže se nemůžeme divit, že mnozí učitelé ztrácejí zájem a rezignují (zvláště když jim často chybí i základní proškolení jak vyučovat v projektech). Kromě toho učitelé argumentují tím, že projektové vyučování vyžaduje hodně vyučovacího času, a tak je potom nemožné dosáhnout všech oficiálně stanovených učebních cílů.

Má-li se tedy posílit pozice projektového vyučování, je podle našeho názoru důležité mimo jiné také narušit tradiční charakter

školy, která má u nás stále ještě kořeny v autoritářské tereziánské škole, a jít cestou systematického uplatňování projektového vyučování samozřejmě vedle dalších učebních procesů tak, aby se vzájemně doplňovaly a prolínaly. Uvědomujeme si ovšem, že ukvapené zavedení projektového vyučování bez předchozího poučení a zkušenosti, bez ohledu na pozvolnost je riskantní.

Dále může vyvstat otázka, proč právě (nebo také) projektové vyučování má nabourat stimulem tradiční školu? Vždyť existuje řada dalších vyučovacích forem a metod, které se orientují na žáka.

Proč právě projektové vyučování

Projektové vyučování se jeví zejména vzhledem ke své přirozenosti a komplexnosti jako vyučovací forma plně vyhovující požadavkům naší reformní školy. Přestože jsme si vědomi některých ještě ne zcela prokázaných a ověřených skutečností, chceme zdůraznit alespoň několik pozitivních aspektů z hlediska vývoje dítěte velmi významných.

Projektové vyučování vychází ze specifického „fokálního“ (ohniskového) charakteru činnosti dítěte, které se centruje kolem určité potřeby nebo funkce. Jak se vyjádřil O. Decroly, v daném časovém okamžiku má pak proto dítě tendenci k dominujícímu „centru“ vztahovat všechny své aktivity (Štech 1992).

Poznání skutečnosti dítětem se děje přirozeně cestou autonomní zkušenosti dítěte, která je nejprve zkušeností praktickou, získanou z přímého kontaktu s realitou na základě experimentování, prozkoumávání. K tomu je potřeba nabízet dítěti takové prostředí a podněty, které tuto experimentaci usnadňují, či přímo podněcují. Projekto-

vé vyučování umožňuje dítěti spojit poznávání s prožitkem a smyslovým vnímáním. Umožňuje respektovat zásadu vyslovenou již J. A. Komenským, že je potřeba vycházet z konkrétního, protože jediné to je dítěti důvěrně známé.

Žák si v průběhu projektové činnosti neosvojuje již hotové či abstraktní poznatky, ale **konstruuje** je, dobývá, objevuje v jemu známé skutečnosti, kterou pak následně pomocí poznatého rekonstruuje. Podle G. Bacharda (GFEN 1991, 130) je „každý poznatek odpovědí na nějakou otázku“. Důležité proto je, aby v sobě daná realita obsahovala pro dítě aktuální problém, otázku. „Pokud je v dítěti autentická otázka, vzniká potřeba hledat možné odpovědi, poznávat, tedy tvořit či konstruovat své osobní poznání. Dítě se tedy stává subjektem poznávání, nikoli pouhým objektem pedagogického procesu.“ (Valenta 1993, 26)

Prostřednictvím napojování se učitele na žákovu zkušenost je pak zajišťována žádoucí **kontinuita zkušenosti a poznání**.

Na základě svých zkušeností prožitých v konkrétní realitě je dítě schopno rozvíjet své **poznávací schopnosti**. Stykem s konkrétními jevy si zároveň postupně buduje stále více prostředky k tomu, aby získalo potřebný náhled a odstup od konkrétní zkušenosti.

Ve shodě s E. Frommem (1992, 38), který chápe pojem „znát“ jako součást procesu produktivního myšlení, zdůrazňujeme, že je velmi důležité a snad ještě důležitější nejen osvojení poznatků, ale naučit dítě metodám poznávání.

Projektové vyučování koresponduje s tímto požadavkem svým **badatelsko-výzkumným charakterem**. Badatelská nebo výzkumnická činnost dětí v rámci projektu představuje svéráznou metodologii učení, navozuje základní výzkumnický postoj a buduje návyk hledat otázku dříve než odpověď (Štech 1992).

Skutečnost, že žáci mohou na základě vlastního rozhodnutí a plánování jít za osobními zájmy, mohou dělat to, co pociťují jako své přání, představuje silný **motivační faktor** pro učební činnost. Svobodná volba směru cesty poznání, stejně jako možnost vlastní účasti na zpracování projektu, činí motivaci intenzivnější a trvalejší. Poznání nabyté při realizaci projektu má vždy **bezprostřední smysl**, je využíváno. Výsledky učební činnosti žáků jsou užitečné a použitelné.

V procesu projektového vyučování **nedochází k přetěžování psychiky dětí**, protože mohou být plně **respektovány jejich individuální potřeby a předpoklady**. Tím, že vychází z principu komplementárnosti (vzájemného doplňování) individua a skupiny, ale i individua, školy a okolního světa, je projektové vyučování založeno na komunikačním principu a využívá rozdílných individuálních zkušeností žáků.

(Na druhé straně si ovšem musíme dostatečně uvědomit, že individuální zvláštnosti ve schopnostech a motivaci mohou u části žáků také snížit efektivitu projektového učení, například pokud si budou děti vybírat úkoly příliš snadné, neodpovídající jejich schopnostem, pokud budou stát v pozadí, pokud se nesmělé děti budou podrobovat dominantním spolužákům a nechají se zatlačit na okraj apod.).

Projektové vyučování působí pozitivně na **utváření osobnosti dítěte**. Poznání pro dítě pak není pouze nástrojem obohacení poznatků nebo nástrojem začlenění do společnosti, ale rovněž významným nástrojem utváření sebezpojetí, formování identity. Dítě má možnost posílit sebedůvěru ve vlastní síly v poznávací činnosti, najít samo sebe, své možnosti, svou hodnotu (Štech 1992, Kašová 1995).

Za velmi důležitý pozitivní aspekt z hlediska utváření osobnosti jedince považujeme skutečnost, že se v rámci projektového

vyučování uplatňují **kooperativní formy činnosti**. Kooperace zvyšuje motivaci k učení především vlivem očekávání splnění společného cíle, možností promluvit si o problému s partnerem, snahou nezůstávat pozadu za ostatními, být uznáván skupinou. Zájem o určitou věc může být posílen i mechanismem „vzájemné sociální náklady“.

Pro spolupracující skupinu je typická otevřená komunikace o podstatných informacích mezi účastníky, zvýšená citlivost pro společné zájmy. Bylo zjištěno, že spolupráce podněcuje sblížování zájmů a konformitu, vytváření přátelských postojů, důvěry a ochoty pomoci. Ve srovnání se skupinami soupeřivými a individualistickými jsou kooperativní skupiny soudržnější a vyskytují se v nich pozitivnější vztahy mezi členy (vyšší úroveň vzájemné obliby, zájmu o ostatní, přátelskosti, pozornosti vůči ostatním, přání získat a udržet vzájemnou úctu), ale i pozitivnější postoje k nadřazeným nebo vychovatelům či učitelům. Členové mají také vyšší sebehodnocení a dosahují lepších výsledků v oblasti sociálních dovedností.

Členové skupiny vzájemně podporují rozvoj svého myšlení, produkují velké množství myšlenek a nápadů (brainstorming). Spolupráce má za následek vysokou úroveň divergentního myšlení a vyšší produktivitu než ve skupinách soupeřivých či individualistických.

Jako příklad efektivity projektového vyučování ve vztahu ke zmíněným cílům chceme na závěr uvést poznatky učitelů základní školy v Obříství, kteří mají několikaleté zkušenosti s realizací projektů. Po zavedení tohoto způsobu vyučování zpozorovali následující pozitivní změny:

- pozitivní tvůrčí atmosféra školy,
- otevřené a upřímné kontakty se žáky,
- probuzení aktivity a tvořivosti žáků i učitelů,
- posílení sebedůvěry a sebevědomí žáků

(zjištění, že pro život nestačí se pouze biflovat),

- schopnost přiměřeného sebehodnocení a hodnocení,
- důvěrnější, pozitivní vztah žáků ke škole a vzdělávání.

Za nejcennější poznatek se na této škole považuje, že při zavádění projektového vyučování bylo nejméně problémů se žáky. „Jako by na tuto změnu už dávno čekali a byli na ni dokonale připraveni.“ (Kašová 1995, 10)

Projektové vyučování je spojeno samozřejmě s překonáváním mnohých překážek, vžitých stereotypů a představ, vyžaduje velké úsilí i značné odborné, pedagogicko-psychologické a sociální kompetence učitelů, často žádá změnu uvnitř nás samotných. Uvedená pozitiva nás však přesvědčují o tom, že jeho uplatňování má velký význam a své místo ve škole, která by měla být opět školou pro děti. Jestliže chceme, aby cílem výchovy byl člověk harmonicky rozvinutý a sociálně přizpůsobený, zdravý, tvořivě myslící a uplatňující své vzdělání v životě, není možné, abychom omezili školní vzdělání na pouhé vědomostní výkony.

Poznámka:

¹⁾ V textu nejde o teoretické objasňování pojmů v této oblasti, tedy nejedná se nám o vysvětlování toho, zda je projektové vyučování metodou, či formou. Projektové vyučování chápeme jako prostředek, který může být považován za formu tehdy, když vytváří organizační rámec vyučování, ve kterém se realizují další metody. Jindy lze ovšem hovořit spíše o projektové metodě. Detailnější rozlišení projektového vyučování jako metody, či formy nebylo naším záměrem.

Konkrétní příklady projektového vyučování najdou čtenáři například v publikacích Kašové (1995), Valenty a kol. (1993), Bastiana - Gudjonse (1986).

Literatura:

- BASTIAN, J. - GUDJONS, H.: Das Projektbuch. Hamburg, Bergmann + Helbig 1986.
- BOSSING, N. L.: Die Projektmethode. In: Kaiser, A. - Kaiser, F. J.: Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbronn, Klinckhardt 1977. s. 113 - 133.
- DAŘÍLEK, P.: Psychologické aspekty spolupráce se zaměřením na jejich využití ve školních podmínkách. In: AUPO, Psychologica IV. Olomouc, UP 1993, s. 53 - 61.
- DAŘÍLEK, P. - KUSÁK, P.: Kapitoly z pedagogické psychologie. Olomouc, Univerzita Palackého 1992.
- DEWEY, J.: Psychologische Grundfragen der Erziehung. München, Reinhardt 1974.
- DEWEY, J. - KILPATRICK, W. H.: Der Projekt - Plan - Grundlegung und Praxis. Weimar, Herman Böhlau Nachfolger 1935.
- FROMM, E.: Mít nebo být. Praha, Naše vojsko 1991. 170 s.
- GFEN: Všichni na jedničku! Alternativní didaktické postupy. Praha, Karolinum 1991. 152 s.
- HANSEL, D. - MÜLLER, H.: Das Projektbuch Sekundarstufe. Weinheim und Basel, Beltz 1988.
- KAŠOVÁ, J.: Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi. Kroměříž, Juventa 1995. 81 s.
- MÜNZINGER, W.: Projektorientierter Mathematikunterricht. München, Urban und Schwarzenberger 1977.
- PETRI, G.: Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens. Graz, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung 1991.
- SAGEDER, J.: Schüleraktivierende Unterrichtsmethoden. Erziehung und Unterricht 1989, s. 368 - 378.
- SCHULZ, W.: Das Projekt. Basel, ULEF - Werkstattseminar, 871, Arbeitspapier 1973.
- ŠTECH, S.: Škola stále nová. Praha, Karolinum 1992. 258 s.
- VALENTA, J. a kol.: Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou. Praha, IPOS ARTAMA 1993. 60 s.
- VRÁNA, S.: Učebné metody. Brno - Praha, 1936.