Klára Barancová
Martina Fasnerová
Jiří Kantor a kolektiv

Integrovaná tematická výuka v kontextu praxe založené na důkazech

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA V KONTEXTU PRAXE ZALOŽENÉ NA DŮKAZECH

Klára Barancová, Martina Fasnerová, Jiří Kantor
a kolektiv

Olomouc 2026

Kolektiv autorů:
Klára Barancová, Martina Fasnerová, Jiří Kantor, Zuzana Svobodová, Kateřina Balušková, Klára Křivánková, Tereza Vrbová, Miloslav Klugar

Recenzenti: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Klára Barancová, Martina Fasnerová, Jiří Kantor a kolektiv, 2026
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2026

DOI: 10.5507/pdf.26.24467887
ISBN 978-80-244-6788-7 (print)
ISBN 978-80-244-6789-4 (online: iPDF)

OBSAH

Seznam zkratek 7

Úvod 9

1 Integrovaná tematická výuka / Highly Effective Teaching 11

1.1 Integrovaná tematická výuka / Highly Effective Teaching v kontextu kurikulárních dokumentů České republiky 11

1.2 Vymezení klíčových pojmů 13

1.2.1 Integrace, integrované kurikulum, integrovaná výuka, integrované úlohy 16

1.2.2 Tematická výuka a tematické celky 20

1.2.3 Holistické pojetí vzdělávání 21

1.3 Teoretická východiska a praktická aplikace modelu Integrované tematické výuky / Highly Effective Teaching 23

1.3.1 Historie modelu 23

1.3.2 Definice, cíle, východiska a základní principy modelu 27

1.3.3 Pravidla soužití, životní dovednosti a teorie mnohočetné inteligence 34

1.3.4 Téma a struktura vyučovacího bloku 37

1.3.5 Srovnání Integrované tematické výuky / Highly Effective Teaching a projektové výuky 40

1.4 Výzvy při zavádění Integrované tematické výuky / Highly Effective Teaching do pedagogické praxe 41

1.4.1 Úskalí Integrované tematické výuky / Highly Effective Teaching 41

1.4.2 Překážky v procesu implementace 43

2 Koncept praxe založené na důkazech ve vzdělávání 45

2.1 Praxe založená na důkazech v české vzdělávací legislativě a v pedagogické praxi 45

2.2 Historie a východiska praxe založené na důkazech 47
2.3 Důkazy 50
2.3.1 Designy výzkumů a jejich hierarchie 50
2.3.2 Systematická review 58
2.3.3 Implementace a implementační věda 64
2.4 Aplikace konceptu praxe založené na důkazech v mezinárodním a tuzemském pedagogickém kontextu 70

3 Metodický rámec výzkumu 73
3.1 Integrovaná tematická výuka v prostředí českých základních škol: Deskriptivní korelační studie 73
3.1.1 Metodika výzkumné studie 74
3.1.2 Výsledky výzkumné studie 79
3.1.3 Diskuse výzkumné studie 84
3.1.4 Závěr výzkumné studie 87
3.2 Sekundární výzkumná studie – systematické review 87
3.2.1 Metodika studie 89
3.2.2 Výsledky systematického review 93
3.2.2.1 Výsledky hodnocení rizika zkreslení 94
3.2.2.2 Charakteristika studií 95
3.2.2.3 Narativní popis studií 102
3.2.3 Diskuse k systematickému review 110
3.3 Vzdělávací přístup Integrovaná tematická výuka / Highly Effective Teaching u žáků základních škol v České republice: Projekt implementace osvědčených postupů 113
3.3.1 Cíle plánu implementačního projektu 114
3.3.2 Metodika plánu implementačního projektu 114
3.3.3 Závěr: Význam implementačních projektů v pedagogické praxi 120

Závěr 122

Seznam použité literatury a pramenů 124

O autorech 148

SEZNAM ZKRATEK

ASK	Asociácia Susan Kovalikovej
CLIL	Content and Language Integrated Learning
EBP	Evidence-based practice
GRADE	Grading of Recommendations, Assessment, Development and Evaluation
GRiP	Getting Research into Practice
HET	Highly Effective Teaching
ICT	Informační a komunikační technologie (z anglického Information and Communication Technology)
ITBS	Iowa Test of Basic Skills
ITI	Integrovaná tematická výuka (z anglického Integrated Thematic Instruction)
JBI	Joanna Briggs Institute
MCSIP	Mid-California Science Improvement Program
MI	Mnohočetná inteligence
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (z anglického Organisation for Economic Co-operation and Development)
PACES	Practical Application of Clinical Evidence System
PAT	Physics Achievement Test
PICO	Population – populace, Intervention – intervence, metoda nebo přístup, Control/comparison – srovnání sledované intervence s jinou metodou, Outcome – výstup
PICOC	Population – populace, Intervention – intervence, metoda nebo přístup, Control/comparison – srovnání sledované intervence s jinou metodou, Outcome – výstup, Context – kontext
PRID	Population – populace, Reference test – referenční test, Intervention – intervence, Diagnosis of interest – diagnóza, která je předmětem zájmu
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses
RCT	Randomizovaná kontrolovaná studie (z anglického Randomized Controlled Trial)
RVP	Rámcový vzdělávací program

RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SR	Systematic review
SUMARI	System for the Unified Management, Assessment and Review of Information
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats
ŠVP	Školní vzdělávací program
TELESKOP	Tematičnost, Efektivnost, Logičnost, Empiričnost, Smysluplnost, Kontextovost, Otevřenost a Prosociálnost
YLE	Young Learners English Test

ÚVOD

Proměny současné společnosti, spojené s rychlým rozvojem vědy, technologií a globalizace, zásadně ovlivňují podobu vzdělávacích systémů. Vzdělávání se v 21. století ocitá před výzvami, které vyžadují nové přístupy k obsahu, metodám i organizaci výuky. Tradiční modely vzdělávání, založené převážně na transmisivním přenosu vědomostí a na odděleném vyučování jednotlivých předmětů, se postupně ukazují jako nedostačující. Vzrůstá potřeba nacházet takové vzdělávací strategie, které budou odpovídat komplexním potřebám žáků, rozvíjet jejich dovednosti napříč obory a připravovat je na aktivní roli v měnící se společnosti.

Jedním z přístupů, který tyto požadavky naplňuje, je Integrovaná tematická výuka (Integrated Thematic Instruction), známá také pod označením Highly Effective Teaching (v této publikaci bude označena zkratkou ITI/HET). Tento vzdělávací model je založen na hledání sjednocujících témat, která propojují různé vzdělávací oblasti a vytváří smysluplný rámec pro učení. Namísto fragmentovaného poznávání nabízí model žákům celostní pohled na realitu, propojuje teoretické znalosti s praktickými dovednostmi a podporuje komplexní rozvoj osobnosti v oblasti kognitivní, afektivní i psychomotorické.

Přestože je model ITI/HET široce rozšířen v různých vzdělávacích systémech a je využíván v různých podobách po celém světě, stále chybí dostatek robustních důkazů o jeho účinnosti. Lze sice najít řadu empirických studií, nejsou však dostupná systematická review, která by výsledky studií syntetizovala. Implementace tohoto modelu do pedagogické praxe navíc naráží na řadu obtíží – od metodických a organizačních přes potřebu podpory ze strany vedení škol až po připravenost samotných učitelů. V českém prostředí jsou principy ITI/HET zmíněny v kurikulárních dokumentech, především v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Jejich praktické využívání však zůstává spíše příležitostné a nekoordinované.

Monografie, kterou má čtenář před sebou, usiluje o doplnění chybějících důkazů týkajících se ITI/HET na základě propojení pedagogické odbornosti, principů a metodik konceptu praxe založené na důkazech (Evidence-based practice, dále i EBP) a analýz aplikací ITI/HET v českém vzdělávacím prostředí. V úvodní kapitole jsou vymezeny základní pojmy související s integrovanou tematickou výukou, je popsán její historický vývoj, současné zakotvení v kurikulárních dokumentech a jsou analyzovány principy, z nichž tento model vychází. Pozornost je věnována

také problematice implementace, zvláště překážkám, které ovlivňují uplatnění modelu ve vzdělávací praxi.

Druhá kapitola monografie je zaměřena na aplikaci konceptu praxe založené na důkazech do pedagogiky. Tento původně medicínský koncept umožňuje zlepšovat kvalitu vzdělávání prostřednictvím tvorby a implementace těch nejlepších dostupných poznatků. V českém pedagogickém prostoru – na sociálních sítích, v diskusích při kulatých stolech i na konferencích – je stále častěji zmiňována naléhavá potřeba systematického využívání nejlepších vědeckých důkazů v pedagogické praxi.

Třetí kapitola představuje 2 výzkumné studie – první z nich zjišťuje současné podmínky a možné překážky využívání principů ITI/HET učiteli českých základních škol, zatímco druhá z nich syntetizuje výsledky primárního výzkumu v dané oblasti. V kontextu JBI modelu zdravotnictví založeného na důkazech, který představuje trajektorii tvorby, syntézy, přenosu a implementace vědeckých důkazů, je tato kapitola zakončena návrhem implementační strategie, jejíž aplikace umožní získané důkazy o účinnosti přenést do pedagogické praxe.

Hlavním cílem monografie je nabídnout čtenáři ucelený a výzkumnými studiemi podložený pohled na integrovanou tematickou výuku v kontextu principů EBP. Publikace má ambici přinést mezinárodně důležitá zjištění a také nabídnout strategie pro zlepšení výsledků vzdělávání žáků prostřednictvím ITI/HET v českém vzdělávacím prostředí. Na základě závěrů systematického review také nabízí konkrétní podněty pro další směřování výzkumu. Monografie je proto určena širokému spektru čtenářů z řad odborné veřejnosti – akademikům, studentům pedagogických oborů, učitelům základních a středních škol, tvůrcům kurikulárních dokumentů i odborníkům z oblasti vzdělávací politiky.

1

INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA / HIGHLY EFFECTIVE TEACHING

V první kapitole je podrobně popsán model Integrované tematické výuky / Highly Effective Teaching a vysvětlena jeho aktuálnost pro současné vzdělávání.

1.1 Integrovaná tematická výuka / Highly Effective Teaching v kontextu kurikulárních dokumentů České republiky

Současná doba je charakteristická velmi frekventovanými, až soustavnými proměnami společnosti, které prostupují všemi oblastmi lidské činnosti, oblasti výchovy a vzdělávání nevyjímaje (Fryč et al., 2020; Pellegrino & Hilton, 2013). Ve školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004) je jako jeden z hlavních cílů vzdělávání stanoven *„rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života"*. Dále tento zákon poukazuje na *„zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce"* a na zásadu *„vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání"*. Aby bylo možné těchto cílů dosáhnout, je nutné se celosvětovým změnám ve společnosti přizpůsobit a adekvátně na ně reagovat.

Od roku 1989 prochází české školství celou řadou turbulentních změn. Po roce 1989 došlo především k decentralizaci škol, jež poskytla školám právní

subjektivitu a značnou autonomii. Změny, kterými český vzdělávací systém v posledních desetiletích prošel, byly iniciovány především strategickými dokumenty Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. bílou knihou (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001), posléze strategickým dokumentem Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015) a v neposlední řadě jsou ukotveny v již zmíněné legislativě z roku 2004 (Sträng et al., 2016; zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004).

Přizpůsobit se změnám (nejen v české společnosti), jež jsou způsobeny dynamickým národním i mezinárodním rozvojem digitalizace a automatizace, si klade za cíl aktuálně platný strategický dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (Fryč et al., 2020). Jedná se o dokument sestávající ze dvou hlavních vzdělávacích cílů, jež jsou dále rozpracovány ve strategických liniích. Strategický cíl číslo jedna má ve čtyřech liniích za úkol nasměrovat vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Záměrem tohoto cíle je mimo jiné reakce na současné trendy v oblasti vzdělávání a prosazování inovací jak ve vzdělávání, tak v celém vzdělávacím systému. V tomto cíli lze spatřovat také nutnost překonávání tzv. tradiční výuky (první strategická linie v bodech s názvy Proměna obsahu, metod a forem vzdělávání a Inovace ve vzdělávání) a jedná se především o proměnu a modernizování obsahu kurikula. V dokumentu je uvedeno následující: *„Pro jednotlivé vzdělávací oblasti a průřezová témata na různých stupních formálního vzdělávání je proto nezbytné, aby vznikl modernizovaný, provázaný, a především jasně vymezený obsah kurikula, který lépe popíše vztah dané vzdělávací oblasti k očekávaným cílům, respektive výstupům vzdělávání, a umožní výběr vhodné pedagogické strategie"* (Fryč et al., 2020, s. 26). Tento výrok odkazuje na systém kurikulárních dokumentů na státní (Rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, základní umělecké vzdělávání, gymnázia, střední odborné vzdělávání a speciální vzdělávání), potažmo školní úrovni (školní vzdělávací programy zpracované podle rámcového vzdělávacího programu, školní vzdělávací programy, pro které nebyl vydán rámcový vzdělávací program), jejichž prostřednictvím lze za pomoci výběru vhodných pedagogických strategií (v souladu s naplněním jmenovaných cílů) aplikovat různé moderní a inovativní přístupy k modifikaci vzdělávacích obsahů (Koldová et al., 2022). V pedagogické praxi (v edukačním procesu) velmi záleží na tom, jak je vzdělávací obsah koncipován a s jakou účinností je volena, transformována či didakticky propojována obsahová stránka výuky daného vědního oboru

(disciplíny). Jednou z možností koncipování vzdělávacího obsahu je integrovaná výuka (Koldová & Jordánová, 2020).

Integrovaná výuka může být jedním z nástrojů užívaných k rozvíjení klíčových kompetencí žáka a zároveň prostřednictvím pojmů jako interdisciplinarita či mezipředmětovost patří mezi základní principy rámcových vzdělávacích programů (dále i RVP). Nová koncepce RVP výrazně napomáhá integraci vzdělávacích oborů, jelikož společně s vymezením vzdělávacích oblastí došlo k posílení vzájemné blízkosti ustanovených vzdělávacích oborů. V jednotlivých vzdělávacích oblastech figurují vzdělávací obory, které jsou si obsahově blízké, sdílí společné charakteristiky i cílové zaměření, a tím je tedy výrazně podporován mezipředmětový přístup (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023; Podroužek, 2002). Do školních vzdělávacích programů (dále i ŠVP) a následné pedagogické praxe proniká integrovaná výuka v podobě různých pedagogických strategií či výukových metod. Jednou z možných výukových strategií zahrnujících prvky (nejen) integrované výuky je Integrovaná tematická výuka / Highly Effective Teaching, která je předmětem této kapitoly a centrálním bodem celé publikace.

1.2 Vymezení klíčových pojmů

Integrovaná tematická výuka / Highly Effective Teaching je komplexní vzdělávací koncept, proto je nutné jej zde náležitě definovat, obdobně jako některé další pojmy. Následující podkapitola vymezí pojmy inovace ve vzdělávání, alternativní vzdělávací přístup, pojmy spojené s integrovanou výukou, tematickou výukou a holistickým pojetím vzdělávání.

Jak již bylo zmíněno, jedna ze strategických linií dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ se mimo jiné věnuje **inovacím** ve vzdělávání. Konkrétně přichází s plánem podpory nových a inovativních metod ve vzdělávání na všech typech škol i školních zařízení na celém území České republiky (Fryč et al., 2020). Myšlenka prospěšnosti zavádění vzdělávacích inovací není v celosvětovém měřítku nová. Již po několik desetiletí jsou vedeny diskuse o potřebě implementace inovací do vzdělávacích systémů, jejich četnosti a tempu zavádění. Ve Spojených státech amerických vznikají dlouhodobě instituce a organizace podporující tyto snahy, například Office of Innovation and Improvement při americkém Ministerstvu školství, dále nezávislé organizace jako Center for Education Reform či The International Centre for Innovation in Education (Center for Education Reform, 2023; ICIE, 2022; U.S. Department of Education, 2021).

Inovaci lze obecně chápat jako úspěšné zavedení nové věci či metody (Brewer & Tierney, 2012). Pro úspěšné zavedení inovace je potřebné projít třemi

hlavními kroky: vznik inovace, její implementace a požadovaný výsledek. Ve vzdělávání se inovace mohou objevit jako nová pedagogická teorie, metodologický přístup, vyučovací technika, instruktážní nástroj, proces nebo institucionální struktura, která po implementaci vede k významné změně ve výuce a v procesu učení. Inovace ve vzdělávání mají tedy za cíl zvýšit produktivitu a účinnost v edukačním procesu nebo zlepšit jeho kvalitu (Serdyukov, 2017). Pojem pedagogické inovace je možné interpretovat také jako rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do vyučování s cílem zkvalitnit vzdělávací systém. Některé pedagogické inovace představují drobnější úpravy, jiné jsou vnímány jako radikální změny (Mazáčová, 2008).

Inovace mohou být zaměřeny na pokrok v jedné, několika nebo ve všech rovinách vzdělávacího procesu. Lze jich použít na jakýkoliv proces ve vzdělávání, který může mít pozitivní dopad na žáky. Dále je důležité uvést, že zavádění inovací do vzdělávání se týká všech skupin osob participujících na vzdělávacím procesu – žáků, rodičů, učitelů, výzkumných pracovníků a tvůrců politik – a vyžaduje jejich aktivní zapojení a podporu (Serdyukov, 2017).

Inovace lze kategorizovat jako evoluční a revoluční. Evoluční inovace vedou k postupnému zlepšování, ale vyžadují kontinuitu. Za takové inovace lze považovat vyučovací metody označované jako aktivizační či komplexní (Maňák & Švec, 2003) nebo aplikace vzdělávacích technologií do pedagogické praxe (Serdyukov, 2017). Naproti tomu revoluční inovace přinášejí úplnou změnu, totální přepracování nebo nahrazení starého novým, a to často v krátkém časovém úseku. Většinou se jedná o národní reformy vzdělávání (Creemers, 2001). Inovace lze také posuzovat podle jejich novosti, originality a potenciálního účinku (Serdyukov, 2017).

Inovace je možné rozdělit do tří úrovní. První úroveň inovací přináší zlepšení, jež pozitivně ovlivní aktéry každodenního života ve školních institucích a práci pedagogů. Inovace první úrovně by měly být ve školách podporovány a využívány (nejlépe na každodenní bázi). Inovace první úrovně je však důležité odlišovat od „pouhých" zlepšení. Zlepšení se mohou objevit v každodenní činnosti žáků či pedagogů a mohou být vnímány jako způsob, jak si práci usnadnit, zefektivnit či zatraktivnit. Na rozdíl od inovací však zlepšení nevyústí v novou metodu nebo nástroj (Stoll et al., 2019).

Inovace druhé úrovně vedou buď k evoluční změně systému, nebo jsou součástí této změny, a proto mohou významně přispět ke kvalitě vzdělávání. Nejvýznamnější jsou však inovace třetí úrovně, které jsou průlomové a převratné a mohou potenciálně způsobit revoluční, systémovou změnu.

Všechny jmenované inovace jsou v konečném důsledku zaměřeny na změnu kvalitativních či kvantitativních faktorů ovlivňujících výsledky učení. Za kvalitativní faktory jsou považovány vyšší úroveň znalostí, efektivnější dovednosti, rozvoj

kompetencí, rozvoj charakteru, postojů, hodnot, uplatnění na trhu práce a zvýšení pracovního výkonu. Kvantitativní faktory představují vylepšené parametry učení, jako jsou výsledky testů, objem zapamatovaných informací, počet rozvinutých dovedností nebo kompetencí, počty zapsaných žáků na vysokou školu, měřený výkon žáků, zvýšení, úbytek a míra absolvování vzdělávání žáků, počet žáků ve třídě aj. (Serdyukov, 2017).

Řada inovací má původ v alternativních vzdělávacích systémech. Podle Šafránkové (2019) a Průchy (2012) je pojem inovace či inovativní dokonce ztotožňován s pojmem alternativní. Lze se setkat i s názorem, že za alternativní jsou považovány vzdělávací instituce implementující jakékoliv inovace (Průcha, 2012). Alternativní vzdělávací přístupy a inovace jsou tedy silně spjaty.

Slovo *alter* je z latiny překládáno jako jiný či odlišný (Quitt & Kucharský, 2017). V pedagogice jsou **alternativní vzdělávací přístupy** vnímány ve významu něčeho nestandardního, inovativního či netradičního, čímž se vymezují vůči tradičním pedagogickým směrům (Kolář, 2012). V pedagogické praxi často nelze jasně odlišit, zda se jedná o čistě tradiční, či alternativní přístup k výuce, ale dochází k syntéze konvenčních mechanismů s alternativními prvky (Kalyani & Murugan, 2021). Ačkoli v praxi často nelze hranici jasně určit, podle níže uvedených charakteristik toho lze docílit alespoň v rovině teoretické.

Za tradiční vzdělávací přístup je možné označit transmisivní vyučování, jež je charakteristické soustředěností pedagoga na učební osnovy a obsah výuky, jeho dominantní rolí v procesu učení a upozaďováním potřeb a motivací žáků (Kalyani & Murugan, 2021; Pecina & Zormanová, 2009). V pedagogické praxi se u transmisivního pojetí využívá takových výukových strategií, které zprostředkovávají žákům již hotové vědomosti a dovednosti, čímž žáky vedou jasnou a přímou cestou k osvojování poznatků. Žáci zastávají spíše úlohu pasivních příjemců informací, převládá výklad jakožto výuková metoda a silným prvkem je tzv. memorování poznatků. U tradiční výuky se také uplatňuje klasické členění vzdělávacího procesu do jednotlivých předmětů (Kalyani & Murugan, 2021).

V kontrastu k tradičnímu pojetí vyučování stojí konstruktivistické teorie, které představují snahu o překonání transmisivního vyučování a zdůrazňují důležitost procesu konstruování poznatků žáky. *„Konstruktivismus je vymezen jako široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností"* (Průcha et al., 2013, s. 105). Konstruktivismus dává do popředí proces učení, jenž je podmíněn úrovní žákových schopností a jeho dosavadními znalostmi (Littledyke & Huxford, 2013). Hlavním rysem konstruktivismu je pojetí učení jako aktivního, záměrného sociálního procesu konstruování významů z předložených informací

a zkušeností. Konstruktivistické pojetí předpokládá nasazení odpovídajících výukových strategií (Littledyke & Huxford, 2013; Zormanová, 2013).

Alternativní vzdělávací přístupy nebo alternativní školy se řadí ke konstruktivistickému proudu ve vzdělávání. Pro potřeby této publikace se za alternativní považuje takové vzdělávání, které se úplně či částečně odlišuje svými učebními obsahy, cíli, formami učení a vyučování, spoluprací jednotlivých aktérů vzdělávání (rodič, učitel, žák, ...) a organizací života školy od charakteristik školy tradiční (ve většině případů školy státní). Odlišné bývají i způsoby hodnocení žáků a parametry edukačního prostředí (McGregor, 2019; Průcha, 2012).

Mezi klasické alternativní školy aktivně působící v České republice se řadí montessori, jenská, waldorfská a daltonská. Jedná se o školy, jejichž vznik se historicky datuje do první poloviny 20. století a které jsou označovány jako školy reformní. Dále je možné se setkat s moderními alternativními programy (někdy označovanými jako inovativní), jež vznikaly v České republice po roce 1989. Jedná se např. o projekt Zdravá škola, vzdělávací program Začít spolu, integrovaná tematická výuka a domácí vzdělávání (Kolář, 2012).

1.2.1 Integrace, integrované kurikulum, integrovaná výuka, integrované úlohy

Integrací se podle Koláře (2012) míní propojování, prolínání, vzájemné ovlivňování či spojování ve vyšší celek. Rakoušová (2008) a Pettalongi a kolektiv (2022) termín integrace vymezují jako úplnost, scelení či ucelení.

V pedagogice lze zaznamenat tři oblasti využívající prvků integrace:

- zapojování žáků do určitého celku,
- zapojování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tříd hlavního vzdělávacího proudu,
- propojování obsahů blízkých předmětů v obecnější celky a bloky (jedna z variant řešení mezipředmětových vztahů, koncentrace učiva, která poskytuje kompaktní pohled na daný problém) (Kolář, 2012).

Pojmem integrace ve vzdělávání se rozumí spojování či prolínání vyučovacích předmětů, především pak propojování jejich obsahů. Na základě integrace dochází ke slučování předmětů blízkých svým obsahem (nebo jeho značnou částí) či kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí. Prostřednictvím integrace se při vzdělávání žáků vytváří ucelenější systém neatomizovaného poznání s důrazem na komplexnost a globálnost poznání (Babiaková & Kratochvílová, 2009; Kolář, 2012). Integrací se nerozumí pouze způsob vytváření obsahu vzdělávání, ale také organizace

edukačního procesu na základě jedné osy (centrální linie) (Skalková, 2007). V praxi jde tedy o vědomé utváření mezipředmětových vztahů, kdy se při řešení konkrétních problémů využívají poznatky z různých vzdělávacích oblastí, oborů či vlastní zkušenosti žáků, čímž dochází ke vzniku komplexních myšlenkových struktur (Dvořáková, 2003).

V pedagogické praxi lze rozlišovat dva typy integrace. Prvním typem je integrace horizontální, kdy žák, na základě soustavného prolínání učiva z různých vyučovacích předmětů v ročníku, propojuje nabyté poznatky a dovednosti. Druhým typem je integrace vertikální, při které jsou sjednocovány poznatky získané ve školním prostředí s poznatky a dovednostmi nabytými mimo prostředí školy (ve volném čase, životní praxi aj.) (Rakoušová, 2008).

Dále existují formy integrace vzdělávacího obsahu, jejichž prostřednictvím dochází k syntéze obsahu učiva. Jedná se o konsolidaci, koncentraci, koordinaci a komasaci (Šafránková, 2019). V teoretické i praktické rovině je vhodné rozlišovat integraci vnitřní a vnější (Podroužek, 2002; Rakoušová, 2008).

Mezi vnitřní formy integrace vzdělávacího obsahu se řadí koncentrace učiva, při níž je na určitý problém pohlíženo prostřednictvím různých vědních oborů, s následnou tvorbou nového syntetického vyučovacího předmětu, který umožňuje tyto pohledy spojit v jeden kompaktní celek (s nutností uplatňování řady multilaterálních mezipředmětových vazeb v obsahu učiva) (Podroužek, 2002; Šafránková, 2019), a koordinace učiva, vyznačující se spoluprací a součinností jednotlivých vyučovacích předmětů. V praxi to znamená, že jeden vyučovací předmět využívá forem či obsahu předmětu druhého. Teoreticky je koordinace možná u všech vyučovacích předmětů (Podroužek, 2002).

Integrace vnější se dělí na konsolidaci a komasaci. V případě konsolidace učiva se jedná o spojování vyučovacích předmětů z obdobných kognitivních oblastí za účelem snížení jejich počtu. V případě konsolidace se využívají jen bilaterální mezipředmětové vazby bez vazeb multilaterálních (pouhé řazení témat jednotlivých oborů lineárně za sebou) (Podroužek, 2002). U komasace je také záměrem snížení počtu předmětů, avšak s tím rozdílem, že dochází k navýšení časové dotace (Rakoušová, 2008).

Mimo výše zmíněné dělení jsou v primárním vzdělávání rozlišovány tři stupně obsahové integrace (Babiaková & Kratochvílová, 2009):

- první stupeň – mezipředmětové vztahy,
- druhý stupeň – blokové vyučování a integrované edukační projekty,
- třetí stupeň – Integrovaná tematická výuka / Highly Effective Teaching.

Formy integrace vzdělávacího obsahu a jejich následná aplikace úzce souvisí s termínem integrované kurikulum (Drake & Reid, 2020; Pettalongi et al., 2022).

Podle Průchy (2012) integrované kurikulum představuje vzdělávací program založený na integrované výuce. Podle Podroužka (2002) je základem integrovaného kurikula především tvorba multilaterálních vazeb v obsahu učiva, které umožňují holistické uchopení poznání světa. V České republice se lze s integrovaným kurikulem setkat především na prvním stupni základní školy (vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, Člověk a svět práce). Na druhém stupni základní školy a dalších stupních vzdělávací soustavy převažuje kurikulum předmětové (Průcha, 2012).

Fogarty (1991) již v minulém století představil deset modelů pro integraci kurikula, a to:

- fragmentovaný (fragmented),
- propojený (connected),
- vnořený (nested),
- sekvenční (sequenced),
- sdílený (shared),
- pavučinový (webbed),
- vláknový (threaded),
- integrovaný (integrated),
- ponořený (immersed),
- síťový (networked).

Přičemž pavučinový model představuje výukový model, který kombinuje několik předmětů a patří mezi tzv. integrované modely, zatímco vláknový, integrovaný, ponořený a propojený model jsou řazeny mezi interdisciplinární modely (Chumdari et al., 2018).

Kromě těchto modelů stanovili Drake a Burn (2004) celkem tři přístupy k integrovanému kurikulu: multidisciplinární, interdisciplinární a transdisciplinární přístup. Tyto přístupy byly původně specifické pro výzkumný či akademický sektor, brzy se však přesunuly také do pedagogické praxe (vyučovací předměty) (Klinka et al., 2020).

Termín multidisciplinární označuje přístup, ve kterém různé obory zkoumají konkrétní problémové situace (ať již společně, nebo odděleně), které se jejich oboru nějakým způsobem dotýkají (Wang, 2018). Každá vědní disciplína se však snaží problém vyřešit v rámci hranic svého oboru.

Přesněji řečeno, v multidisciplinárním přístupu si odborníci z různých oborů vyměňují názory na problémovou situaci, mohou spolupracovat, ale každý výzkumník řeší problém ze své vlastní perspektivy (Sabu, 2018). V pedagogice se multidisciplinární přístup manifestuje v přírodovědném vzdělávání (integrace fyzikální, chemické a biologické vědecké disciplíny). Učební plán se skládá z celků, které zahrnují specifická témata fyziky, chemie a biologie. Cílem přírodovědného

vzdělávání by však nemělo být učit fyziku nebo chemii (výuka fyziky je problémem fyzikální disciplíny), ale cílem přírodovědného vzdělávání by mělo být získání znalostí, dovedností a porozumění vědeckým poznatkům a vědecké metodě. Způsob, jak toho dosáhnout, je uvažovat o vědě a učit vědu jako celek namísto oddělování vědních oborů (Razaei, 2023).

Pojem interdisciplinární odkazuje na přístup, ve kterém výzkumníci z různých oborů pracují na integraci konceptuálních, teoretických a empirických perspektiv vědních disciplín k řešení problémů nebo vysvětlení jevů. Interdisciplinární přístup je holistický a interaktivní přístup založený na syntéze pohledů z různých oborů, které poskytují novou úroveň myšlení v rámci již existující disciplíny nebo zavádějí disciplínu novou (hybridní) (Lay & Khoo, 2013). Na rozdíl od multidisciplinárního přístupu jsou zde disciplíny provázány. V pedagogice je interdisciplinární vzdělávání proces, ve kterém žáci integrují znalosti, metody, pohledy, koncept nebo teorie z různých vědních oblastí, aby vysvětlili určitý jev nebo vyřešili daný problém (Campbell & Stanley, 1966; Razaei, 2023). Termín interdisciplinarita se v pedagogice vyskytuje ve dvou kontextech – vědecká a školní. V případě školní interdisciplinarity se nejčastěji využívá termín mezipředmětové vztahy (Klinka et al., 2020).

Pojem transdisciplinární se vztahuje na integraci přírodních, společenských a zdravotnických věd s cílem přesáhnout jejich tradiční hranice. Přesněji je transdisciplinární přístup holistickým přístupem, který překračuje hranice disciplín a vytváří sdílenou koncepčně-teoreticko-empirickou strukturu pro řešení problémů (Lay & Khoo, 2013). Při transdisciplinárním vzdělávání je důležité zajistit, aby se žáci zamýšleli nad vzdělávacím obsahem a propojovali jej s každodenním životem. Hlavním úkolem pedagoga je povzbuzování žáků k přemýšlení a nazírání na problematické situace z různých úhlů pohledu (Razaei, 2023).

Různé formy obsahové integrace jsou ve školní praxi využívány prostřednictvím integrované výuky (anglicky integrated instruction nebo integrative learning). V případě integrované výuky se nejedná pouze o paralelní spojování vyučovacích předmětů (viz integrace vnitřní a vnější, s. 17), ale poznatky vychází z integrovaného kurikula (Babiaková & Kratochvílová, 2009) a kontextu reálného života (Razaei, 2023; Whitty et al., 1994). Při tomto typu výuky se ve velké míře uplatňují mezipředmětové vztahy a dochází k propojování obsahů dvou či více předmětů nebo kognitivně blízkých oblastí v jeden celek (Kolář, 2012; Podroužek, 2002). V případě integrované výuky jsou využívány integrované úlohy jako častý prostředek koordinace vzdělávacího obsahu a také jako možnost, jak propojit cíle několika vyučovacích předmětů v jeden integrovaný cíl. Podle Rakoušové (2011, s. 23) se *„integrovanou slovní úlohou rozumí slovní úloha, která je nástrojem součinnosti a spolupráce jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP a která zajišťuje*

využívání a aplikaci obsahu vyučovacích předmětů školních vzdělávacích programů v podmínkách tematického vyučování". V těchto úlohách žáci řeší situace, jež jsou pro ně smysluplné a reálné. Tvorba integrovaných úloh je v praxi založena na třech principech – principu koordinace, přirozenosti a reality (Rakoušová, 2011).

1.2.2 Tematická výuka a tematické celky

Tematická výuka je jedním z přístupů ve vzdělávání, jehož charakteristiky lze vypozorovat v modelu ITI/HET. Tematickou výuku je dokonce možné označit za přístup nejdominantnější.

Tematická výuka (tematické vyučování) je výukovou strategií, která využívá témata k vytvoření zajímavého, aktivizačního a smysluplného obsahu. Tento přístup umožňuje učiteli organizovat jednotlivá témata kolem makrotémat, která zdůrazňují vzájemnou provázanost a multidisciplinární přístup bez ohledu na hranice předmětů (Amukushu-Niipare, 2017; Pursitasari et al., 2015), a vytvářet tak transdisciplinární vazby obsahu učiva jednotlivých vyučovacích předmětů či vzdělávacích oborů (Soukupová, 2020). Tematické vyučování kombinuje různé výukové metody (kooperativní učení, skupinová výuka, situační učení, badatelsky orientovaná výuka, problémové vyučování aj.) (Kovalik & Olsen, 1995; Pursitasari et al., 2015; Risda Amini et al., 2019) a poskytuje efektivní způsob realizace kontextualizované výuky (Min et al., 2012). Učitel je v případě tohoto vzdělávacího přístupu v průběhu edukačního procesu v pozici facilitátora, motivátora či průvodce a žáci jsou vedeni k tomu, aby vyučovací předměty vnímali jako vzájemně propojené celky (Min et al., 2012). V neposlední řadě nelze opomenout motivační a formativní funkce tohoto přístupu (Soukupová, 2020).

Základní charakteristikou tematické výuky je orientace na žáka, dále aktivní zapojení žáka, smysluplné učení, přímá zkušenost, upřednostňování procesu před výsledky, orientace na zájmy a potřeby žáků (Narti et al., 2016), flexibilita, propojování konceptů různých předmětů a odstraňování hranic mezi předměty, zábavnost procesu učení a tvorba autentických materiálů přizpůsobených vývoji žáků (Majid & Rochman, 2014).

V zahraniční literatuře (Griffith & Horton, 2001; Labbo et al., 2006; Sánchez Gutiérrez, 2021) je ve spojení s tematickou výukou uváděn termín thematic units (tematické celky). Jedná se o studijní jednotku učebního plánu, která je organizována kolem obecného tématu, do kterého jsou zahrnuty informace z různých předmětů napříč učebními osnovami. Témata by měla být zábavná, poutavá a navržená tak, aby trvala od jednoho do několika týdnů. Každá výuková aktivita žáků by měla souviset se zastřešující tematickou myšlenkou (John, 2015).

Vážení čtenáři, právě jste dočetli ukázku z knihy Integrovaná tematická výuka v kontextu praxe založené na důkazech**.**
Pokud se Vám ukázka líbila, na našem webu si můžete zakoupit celou knihu.