



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

**PROBLEMATIKA IMPLEMENTACE
PRŮŘEZOVÝCH TÉMAT Z HLEDISKA
MANAŽERA**

**Se zvláštním zřetelem na Výchovu k myšlení v evropských
a globálních souvislostech**

Závěrečná bakalářská práce

Autor: Mgr. et Mgr. Aleš Franc
Obor: Školský management
Forma studia: kombinované
Vedoucí práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.
Datum odevzdání práce: 17. června 2011

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou bakalářskou práci vypracoval sám za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

Mgr. et Mgr. Aleš Franc

Resumé:

Závěrečná práce se zabývá problematikou implementace průřezových témat, zejména Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech, z hlediska manažera (ředitele školy, příp. vyučujícího).

Vychází z dostupných zdrojů a literatury. Výzkumné šetření je založeno na zpracování a analýze dat z dotazníkového šetření a řízených rozhovorů realizovaných s učiteli průřezových témat.

Prináší prakticky laděná doporučení k realizaci průřezových témat ve výuce.

Summary:

The diploma thesis deals with the implementation of cross-curricular subjects and themes, particularly "Education towards thinking in European and Global Contexts", from the point of view of a manager (of the school or a teacher).

It is based on available resources and literature. The research is based on the processing and the analysis of data from questionnaires and structured interviews with those teachers experienced in cross-curricular themes.

The thesis provides practical recommendations for realization of cross-curricular themes in education.

Klíčová slova: průřezové téma, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, dotazníkové šetření, řízený rozhovor, doporučené očekávané výstupy.

Obsah

Úvod	5
1. Teoretická východiska	9
1.1 Průřezová témata – jejich smysl a základní charakteristika.....	9
1.2 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	13
2. Výzkumné šetření.....	18
2.1 Dotazníkové šetření mezi vyučujícími průřezových témat.....	18
2.2 Řízené rozhovory s učiteli průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.....	54
2.3 Analýza a bilance výsledků.....	56
3. Doporučení vzešlá z výzkumného šetření k implementaci průřezového tématu	
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech ve školách.....	59
3.1 Ředitelé základních škol a gymnázií	59
3.2 Vyučující v základních školách.....	61
3.3 Vyučující v gymnáziích	68
Závěr	73
Seznam v textu použitých zkratk	75
Seznam použité literatury	76
Přílohy.....	78

Úvod

Význam průřezových témat (dále v textu se používá i zkratka PT) a důležitost jejich zařazování do výuky jsou většinou pedagogů zřejmé. Jedná se totiž o témata, která přispívají ke komplexnosti vzdělávání a současně rozvíjejí u žáků postoje a hodnoty důležité pro jejich život. Problematika, kterou představují, se jednak dotýká důležitých aspektů současného světa (existence multikulturních společností, fungování principů demokracie, globalizace, environmentálních otázek, trendů v mediální oblasti i v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje apod.) a jednak je součástí našeho každodenního života a našich bezprostředních zkušeností. Díky své společenské aktuálnosti se stávají předmětem výměny názorů a diskuzí jak žáků a učitelů, tak široké pedagogické veřejnosti a mohou celkově obohacovat život školy.

Z tohoto pohledu je zpracování průřezových témat v rámcových vzdělávacích programech (dále v textu se používá i zkratka RVP) vyhovující. Obsah tematických okruhů (dále v textu se používá i zkratka TO) není pro školy svazující ani omezující. Školy mohou klást na jednotlivá témata rozdílný důraz, využívat různé formy a metody výuky. Průřezová téma umožňují konkrétní škole a učitelům zohlednit v odpovídající míře zájmy a zkušenosti žáků i možnosti, které nabízí pro výuku místní lokalita či širší region. Zároveň poskytují žákům velmi dobrou příležitost ke vzájemné komunikaci a spolupráci a jsou důležitá pro utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.

Problémy mohou nastat ve chvíli, kdy si položíme otázku, zda se žákům z jednotlivých tematických okruhů průřezových témat zprostředkovává vše podstatné. Než se budeme dále věnovat způsobům a formám výuky průřezových témat, je třeba zmínit jejich novost a z toho vyplývající **nedostatečnou ukotvenost či usazenost ve vzdělávacím systému ČR**. Tyto vesměs negativní faktory jsou doprovázeny **nedostatkem relevantní studijní literatury** (viz Seznam použité literatury) a dalších učebních pomůcek.

Aby mohl být ve výuce co nejvíce využit obsahový a formativní potenciál průřezových témat, je důležité, aby nejen jejich začlenění do školních vzdělávacích programů (dále v textu se používá i zkratka ŠVP), ale i jejich výuka probíhala promyšleně a plánovitě. Systematický přístup k jejich výuce je důležitý i z toho důvodu, že dle dosavadních průzkumů nejčastěji využívanou formou výuky je integrace tematických okruhů jednotlivých průřezových témat

do vzdělávacího obsahu konkrétních vyučovacích předmětů. Máme-li vhodně integrovat průřezové téma (jeho jednotlivé tematické okruhy) do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, je zapotřebí uvažovat o tom, zda je možné obsah daného tématu (činnosti), vhodně propojit s výstupy a učivem vyučovacích předmětů, ale současně vědět, „k čemu“ máme žáky směřovat a „co“ můžeme od nich očekávat. Tyto otázky úzce souvisejí i s přístupem k hodnocení žáků. Pokud není zřejmé, co mohu a mám žáky naučit, pak se obtížně hledá to, co, jak a proč se má hodnotit.

V návaznosti na výše zmíněné skutečnosti se v roce 2009 Výzkumný ústav pedagogický v Praze (dále v textu se používá i zkratka VÚP) v rámci jednoho ze svých rezortních úkolů zaměřil **na vytvoření systematické metodické podpory, která by konkretizovala průřezová témata v rámcových vzdělávacích programech a usnadnila integraci jejich tematických okruhů do vzdělávacích oborů (vyučovacích předmětů)**. Vzhledem k perspektivnosti týmového interdisciplinárního přístupu v pedagogickém výzkumu, jak nás o tom ve své monografii zpravuje Jiří Pelikán¹, byl na podporu řešení tohoto poměrně rozsáhlého úkolu pro každé průřezové téma sestaven tým odborníků². Potřebnost metodické podpory pro výuku průřezových témat vyplynula z pilotního dotazníkového šetření³ provedeného mezi vyučujícími průřezových témat a částečně se potvrdila i díky zpětné vazbě získané od učitelů prostřednictvím řízených rozhovorů.

Pro zvýšení kvality výuky, plánování a hodnocení průřezových témat na základních školách a gymnáziích byla navržena a vytvořena ucelená metodická podpora s názvem Doporučené očekávané výstupy (dále v textu je používána i zkratka DOV).

Metodická podpora je „mostem“ mezi pojetím průřezových témat v rámcových vzdělávacích programech a specifickými potřebami praxe. Vychází i z poznatků o zpracování průřezových témat ve vzdělávacích dokumentech v zahraničí, zohledňuje zásadní zahraniční strategické

¹ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998, s. 34-35, 247-252. ISBN 80-7184-569-8.

² Činnost všech pracovních týmů za VÚP koordinovala PaedDr. Markéta Pastorová, za což jí patří můj dík. Pro průřezové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, jehož garantem za VÚP jsem byl, fungoval pracovní tým ve složení: Mgr. Petra Skalická, Mgr. Regína Dlouhá, Ing. Michaela Dvořáková, PhDr. Jana Stará, Ph.D. a Mgr. Petr Chára, kterým tímto rovněž velmi děkuji za vzornou spolupráci při plnění řešených aktivit i za mnoho inspirativních podnětů mnou uplatněných při vzniku této práce.

³ Dotazníkové šetření se uskutečnilo ve spolupráci s Pedagogickou fakultou UK v Praze a pod supervizí doc. PaedDr. Jana Slavíka, CSc., jemuž tímto také velmi děkuji za pomoc při interpretaci výsledků dotazníkového šetření.

materiály a výsledky výzkumů⁴. Současně reaguje na tendence, které jsou ve vývoji celospolečensky důležitých problémů zřejmé.

Co si pod názvem *Doporučené očekávané výstupy* představit a jak s nimi pracovat

Doporučené očekávané výstupy jsou zpracovány tak, aby co nejvíce vyjadřovaly stěžejní obsah jednotlivých tematických okruhů průřezových témat. Pomáhají učitelům konkretizovat jak vědomosti a dovednosti, tak i postoje a hodnoty, které si mají žáci prostřednictvím dílčích témat a činností osvojovat. Snaží se co nejúčinněji propojit postojovou, hodnotovou a kognitivní složku vzdělávání i upozornit na přesahy, které jsou mezi jednotlivými tematickými okruhy, ale i mezi průřezovými tématy navzájem.

Doporučené očekávané výstupy nejsou, na rozdíl od očekávaných výstupů vzdělávacích oborů, závazné. Přestože nejsou závazné a neměnné (je možné je průběžně doplňovat a aktualizovat), jsou zpracovány systematicky a komplexně, v návaznosti na rámcové vzdělávací programy. Poskytují maximalisticky pojatou nabídku, ze které si škola vybírá, kterou ale zároveň může podle svých potřeb dále doplňovat či jinak upravovat. Protože se jedná o výstupy, zahrnující postoje a hodnoty, je obtížné jednoznačně určit míru jejich dosažení. Poskytují ale důležitou orientaci pro to, abychom věděli, k čemu máme žáky směřovat. Tím, že „zviditelňují“ vazby a přesahy průřezových témat navzájem, napomáhají zvýšit efektivitu výuky a usnadňují její plánování.

Doporučené očekávané výstupy jsou využitelné nejen při výuce formou integrace, ale zároveň při školních projektech, seminářích či kurzech, a stejně např. při realizaci průřezového tématu prostřednictvím samostatného vyučovacího předmětu. Současně poskytují východisko pro hodnocení žáků i pro průběžné hodnocení výuky podle školních vzdělávacích programů. Učitelům mohou sloužit jako podklad k případné inovaci učebních osnov či tematických plánů, případně k realizaci různorodých školních vzdělávacích aktivit.

Tato bakalářská práce si tedy klade za cíl vzhledem k oboru Školský management (řízení škol) **podpořit vedení škol v zavádění průřezových témat, a zvláště Výchovy k myšlení**

⁴ Výzkumný ústav pedagogický v Praze jako elektronickou publikaci vydal srovnávací analýzu s názvem *Pojetí průřezových témat v Belgii (vlámská část), Irsku, Finsku a Skotsku*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné na [www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/12/prurezova-temata_srovnavaci-analyza.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/12/prurezova-temata_srovnavaci-analyza.pdf).

v evropských a globálních souvislostech, do praktické výuky tím, že **management škol upozorníme a odkážeme na vznikající doporučené očekávané výstupy** prostřednictvím příslušných rubrik (např. Digifolio) a osvětových článků Metodického portálu (www.rvp.cz). Z hlediska obecněji pojatých cílů, tj. cílů zaměřených na vyučující jednotlivých průřezových témat, a zejména Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech, lze formulovat tři základní cíle:

- 1. Ověřit, jaké formy realizace průřezových témat ve školách převládají.**
- 2. Zjistit, co se při implementaci průřezových témat ve školní praxi osvědčilo a co naopak ne.**
- 3. Prokázat, co by školy uvítaly jako pomoc při implementaci průřezových témat do školní praxe.**

Moje práce se skládá ze tří hlavních kapitol – první kapitola přináší základní **teoreticky pojatou orientaci ve zpracovávané problematice**, tj. v **průřezových tématech** s tím, že se kromě obecněji nahlíženého pohledu na věc detailněji zaměřuje na jedno ze šesti, resp. pěti průřezových témat zakotvených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále také RVP ZV), resp. v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (dále také RVP G), a to **na Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech (dále také VMEGS)**.

Druhá kapitola se věnuje podrobnému **zpracování výzkumného šetření** realizovaného v rámci příslušné tematiky. Ve své výzkumné části práce zaznamenává **dotazníkovou akci** proběhlou mezi učiteli průřezových témat, na niž navázaly **řízené rozhovory** s menším vzorkem vyučujících. V poslední části této kapitoly je provedena stručná **bilanční analýza obou uskutečněných šetření**.

V návaznosti na závěry plynoucí ze dvou předcházejících kapitol je připojena kapitola třetí jako jakýsi ideově i prakticistně laděný vrchol mé práce, neboť pojednává **o formě systematické metodické podpory** do budoucna poskytované **vedení škol a jednotlivým učitelům** při výuce průřezových témat v základních školách a v gymnáziích. V tomto případě se jedná o zpracování výše charakterizovaných tzv. **doporučených očekávaných výstupů**.

Jednotlivé kapitoly bakalářské práce a často i jejich dílčí části jsou pojaty tak, aby mohly být čteny samostatně a v různém pořadí, což přispěje, alespoň tak soudím, k větší přehlednosti a jasnosti celé práce.

1. Teoretická východiska

Prvním krokem a základním předpokladem každého výzkumu je správné výchozí stanovení teoretických východisek, od kterých se odrážíme v cestě za poznáním nové skutečnosti.⁵ Teoretickou bází se zabývá 1. kapitola pojednávající v první části o smyslu průřezových témat a jejich zařazení do procesu vzdělávání ČR. Druhá část kapitoly se blíže zaměřuje na jedno z průřezových témat, a to na **Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech**, tj. jak je toto průřezové téma charakterizováno a rozpracováno v příslušných rámcových vzdělávacích programech a jakým způsobem jsou navrhovány konkrétní úpravy vedoucí k jeho přesnějšímu rozpracování.

1.1 Průřezová témata – jejich smysl a základní charakteristika

Průřezová témata jsou novým prvkem ve vzdělávání a výchově a jejich obsah reflektuje aktuální problémy současného světa tak, aby byl naplněn stále trvajícím požadavek na vzdělání, vedený snahou o komplexní rozvoj osobnosti žáka. Žák má být kultivován nejen v rovině znalostí a vědomostí, ale i po stránce postoje a dovedností. Ve spojení s definováním nového systému výstupů na úrovni klíčových kompetencí je tedy nutné najít prostor pro komplexní působení na žáky. V současném světě, ve kterém již není možné striktně definovat jednu neměnnou a nerozporovatelnou ideově chápanou „pravdu“, je zásadní věcí žáky naučit pracovat nejen s jasně stanoveným a pojmenovaným učivem, ale také s nejistotou a proměnlivostí každodenní reality – průvodními kategoriemi našich životů i dění ve společnosti.

V našich životech a v životě společnosti se setkáváme s potřebou zastávat v každém okamžiku postoje ke skutečnostem, které přesahují naše vědomosti a zkušenosti. Pro tuto činnost potřebujeme umět aplikovat své dosavadní zkušenosti, vyhodnocovat aktuální situaci,

⁵ Více o úloze teorie ve výzkumu lze nalézt v monografii Petera Gavory – GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Brno : Paido, 2010, s. 14-16 (kvantitativní výzkum) a s. 181-185 (kvalitativní výzkum). ISBN 978-80-7315-185-0.

zaujímat postoje a za tyto postoje nést odpovědnost. Kurikulární reforma přichází s pojmem „klíčové kompetence“ jako optimálním cílem vzdělávání a průřezovými tématy jako určitým „přidaným prostorem“ k získání souboru klíčových kompetencí u žáků⁶.

Průřezová témata zdůrazňují multikulturní, demokratický, proevropský a globální aspekt vzdělávání a výchovy. Přispívají k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáka, k získání základní úrovně mediální gramotnosti a vnímání důležitosti environmentální problematiky. Procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, propojují vzdělávací obsahy různých oborů a umožňují přistupovat ke vzdělávacímu obsahu komplexně. Jsou důležitým formativním prvkem a podílejí se na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.

Smyslem průřezových témat není jen doplňovat vzdělávací obsah vyučovacích předmětů, ale otevřít žákům další perspektivy poznání a umožnit jim získat zkušenosti, které využijí v každodenním životě. Poskytují příležitosti pro individuální rozvoj a uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou komunikaci a spolupráci. Mohou působit na celkovou atmosféru školy a na utváření vzájemných vztahů.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata⁷:

- Osobnostní a sociální výchova (OSV)
- Výchova demokratického občana (VDO)
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS)
- Multikulturní výchova (MKV)
- Environmentální výchova (EV)
- Mediální výchova (MV)

Do vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií jsou zařazena tato průřezová témata⁸:

⁶ KOCIÁNOVÁ, K. (ed). *PRŮŘEZNÍK aneb Jak začít s průřezovými tématy*. Praha : Člověk v tísní, 2008, s. 7-9. Dostupné na [www: http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_12.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_12.pdf).

⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2. dotisk prvního vydání. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2006, s. 90-103. ISBN 80-87000-02-1. Dostupné na [www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-071.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-071.pdf).

⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 65-81. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné na [www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf).

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Z porovnání výčtu průřezových témat v obou vzdělávacích úrovních vyplývá, že průřezová témata prolínají celým vzděláváním. V tomto smyslu tedy průřezová témata pro gymnaziální vzdělávání navazují na jejich obdobnou strukturu v základním vzdělávání (v RVP G chybí pouze Výchova demokratického občana)⁹.

Ve vzdělávacím systému ČR průřezová témata představují prostor pro realizaci společného minima občanských a osobních kvalit, které pedagogové mají vytvářet a upevňovat u sebe a žáků k tomu, aby mladí lidé opouštějící školu byli připraveni obstát v dnešním komplikovaném a nesourodém světě. Rovněž tak představují minimální penzum kompetencí nutných pro zajištění koheze společností, a to nejen lokálních, regionálních či národních, ale především na bázi globálního společenství ve smyslu celé naší civilizace.

Všechna průřezová témata obsažená v RVP ZV a RVP G mají jednotné zpracování¹⁰. Vždy v úvodu příslušného dokumentu je popsána **charakteristika průřezového tématu** z hlediska jeho významu a postavení v dané úrovni vzdělávání. Následuje vyjádření vazby na konkrétní vzdělávací oblast a **přínos průřezového tématu** k rozvoji osobnosti žáka po stránce vědomostní, dovednostní a schopnostní, ale i postoje a hodnotové.

Vlastní obsah průřezových témat je rozpracován **do tematických okruhů**, které se podrobněji člení **na témata (činnosti, náměty)**. Začlenění vybraných průřezových témat, jejich tematických okruhů a konkrétních námětů do školních vzdělávacích programů se řídí pravidly uvedenými v RVP ZV a RVP G. Na základní škole (na 1. i 2. stupni) a v gymnáziu se každý

⁹ Poněkud odlišně jsou průřezová témata pojata a členěna v rámcových vzdělávacích programech pro střední odborné vzdělávání (ve čtyřech etapách bylo dosud vydáno a schváleno 276 rámcových vzdělávacích programů, více viz <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>). Předně existují pouze čtyři průřezová témata a navíc s jinými názvy: Občan v demokratické společnosti, Člověk a životní prostředí, Člověk a svět práce, Informační a komunikační technologie.

¹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, cit. d., s. 90-103; *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, cit. d., s. 65-81.

žák musí v průběhu školní docházky seznámit se všemi průřezovými tématy a se všemi jejich tematickými okruhy. Je však ve výlučné kompetenci každé školy, ve kterých ročnících a jakým způsobem budou jednotlivá průřezová témata realizována, co škola z jednotlivých tematických okruhů vybere.

Pro školy a pedagogy průřezová témata a především jejich realizace za situace nových kurikulárních dokumentů představují výzvu – pro zbavení se mnoha mýtů spojených s kurikulární reformou a otázkou – co je základním smyslem vzdělávání¹¹.

Formativní charakter nutně navádí k použití poznatků v integrativní celky směřující k nácviu kompetencí žáků. Tedy v případě, že „učíme“ žáky demokracii, učíme nejen transferem definic do hlav a myšlení žáků, ale zejména do návyků, postojů a praktického konání žáků vůči společnosti a světu. Žáci tak mají ve škole možnost „nadýchnout se“ demokratické atmosféry, mají podíl na rozhodování ve škole, jsou aktivními účastníky diskusí ve škole i mimo ni apod.

Pro získání požadovaných kompetencí je potřeba vzdělávací strategie oživit o aktivizační a kooperativní pedagogické metody, nové formy organizace školy, nové formy a smysl hodnocení žáků a samotné práce pedagogů. Vše by mělo cílit k účinnému propojení dostupných vrstev pedagogických aktivit k větší efektivitě vzdělávacího procesu a individuálnímu rozvoji osobností žáků.

K praktické realizaci průřezových témat ve výuce lze v zásadě přistoupit **trojím způsobem**:

1. integrací do předmětu/ů, v rámci níž jsou možné další tři subvarianty:

- *integrace celého průřezového tématu do jednoho předmětu,*
- *integrace různých tematických okruhů do různých předmětů,*
- *integrace stejných tematických okruhů do různých předmětů,*

¹¹ Přestože průřezová témata představují nový prvek, který se v našich kurikulárních dokumentech objevuje poprvé, šíří se v souvislosti s nimi již řada mýtů – např. že všechna průřezová témata musí být zařazena ve všech ročnících; nebo že je třeba použít všechny náměty, uvedené v RVP, k realizaci tematických okruhů; příp. pokud škola učí o Evropské unii, musí to automaticky znamenat, že realizuje Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech apod. Podrobněji tyto mýty komentuje a vyvrací příručka vydaná společností Člověk v tísni – KOLEKTIV AUTORŮ. *Průřezová témata prostřednictvím dokumentárního filmu/ZŠ-Methodika*. 3. vydání. Praha : Člověk v tísni, 2009, s. 12. Dostupné na [www: http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnspdfs_127.pdf](http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnspdfs_127.pdf).

2. samostatným předmětem;

3. mimorozvrhovou aktivitou, např. prostřednictvím projektu.¹²

Tyto způsoby a dílčí varianty lze vzájemně libovolně kombinovat tak, aby v průběhu příslušného vzdělávacího cyklu měli všichni žáci příležitost zapojit se do vzdělávací činnosti v rámci všech tematických okruhů a aby mohly být naplňovány jejich očekávané přínosy.¹³

Při realizaci průřezových témat se mohou objevit jak výhody, tak nevýhody jednotlivých přístupů jejich začleňování¹⁴. Některé jsou obecného charakteru, jiné se mohou lišit podle konkrétního druhu či typu školy, její základní výchovně vzdělávací strategie a dalších podmínek a možností (např. personální zabezpečení, materiálně technická vybavenost aj.). Vedle toho je nutno zmínit, že některé nevýhody se mohou stát výhodami, pokud jsou včas identifikována a překonána možná rizika, příp. naopak.

V případě přípravy takového projektu, který vhodně navazuje na již probrané učivo v různých předmětech, nedochází k vytržení z kontextu. Látka probraná v rámci projektových aktivit naopak zajišťuje propojení poznatků z různých předmětů ve vzájemném kontextu a tím i upevnění získaných poznatků a zkušeností. Pokud je průřezové téma integrováno do různých předmětů, stává se spíše výhodou, že se žáci mohou seznámit s danou problematikou z hlediska odlišných předmětů a jim odpovídajících přístupů. Pokud škola využije dané příslušné téma jako nástroj své profilace, jistě nebude litovat disponibilních časových dotací věnovaných tomuto průřezovému tématu jako samostatnému předmětu.

Různým pohledům a přístupům škol a vyučujících k realizaci průřezových témat v praktické výuce je podrobně věnována **kapitola 2 Výzkumné šetření**.

1.2 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

¹² DLOUHÁ, R.; CHÁRA, P.; NÁDVORNÍK, O.; TRUNDA, J. *Metodika – Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, 1. díl*. Praha : www.scio.cz, 2006, s. 11. ISBN 80-86910-52-0.

¹³ Konkrétní a velmi vhodné příklady různých z výše naznačených přístupů k realizaci průřezových témat jsou uvedeny v již citované příručce vydané společností Člověk v tísni – KOLEKTIV AUTORŮ, cit. d., s. 10-11.

¹⁴ Podrobněji o výhodách a nevýhodách jednotlivých přístupů je pojednáno v příručce - DLOUHÁ, R.; CHÁRA, P.; NÁDVORNÍK, O.; TRUNDA, J., cit. d., s. 12.

Průřezové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech na úrovni základního vzdělávání* u žáků rozvíjí vědomí evropské identity, otevírá horizonty poznání a perspektivy života v evropském a světovém prostoru a seznamuje s možnostmi, které tento prostor poskytuje. Rovněž tak objasňuje vazby mezi lokální, národní, evropskou a světovou dimenzí uvažování, rozhodování a jednání a podporuje ve vědomí a jednání žáků principy humanity a vstřícného přístupu člověka k člověku. Prohlubuje porozumění událostem, které mají vliv na vývoj Evropy a světa, a zdůrazňuje zodpovědnost konkrétních jedinců za dění ve společnosti.¹⁵

Pro vzdělávání žáků *na gymnáziu* toto průřezové téma představuje kritický pohled na aktuálně chápané globalizační a rozvojové procesy současného světa. Rostoucí propojování aktivit ve všech oblastech lidského života, vnímání globálně pojatých hospodářských, sociálních, politických, kulturních a jiných příznivých jevů, ale i problémů, proniknutí do podstaty evropské integrace a porozumění sobě samému v tomto kontextu, to vše dále přispívá z hlediska daného průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáků v gymnaziálním vzdělávání.¹⁶

Jedním z vhodných způsobů, jak toto průřezové téma efektivně a účinně realizovat (jak bylo již naznačeno výše v textu), je jeho integrace do různých vzdělávacích oblastí, vzdělávacích oborů a vyučovacích předmětů. Na úrovni 1. stupně základní školy lze toto téma integrovat do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět tak, že se využívají zkušenosti a poznatky žáků z běžného života v rodině, obci a nejbližším okolí. Na 2. stupni základní školy se průřezové téma vztahuje zejména ke vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Využívá, aktualizuje a propojuje poznatky z oborů historie a politická geografie. Prohlubuje porozumění klíčovým historickým a politickým událostem, které ovlivnily vývoj Evropy i světa a měly podstatný význam pro evropskou integraci a začlenění České republiky do integračního procesu.¹⁷ Důležitým prostorem pro realizaci průřezového tématu se stává vzdělávací obor *Výchova k občanství*, v jehož vzdělávacím obsahu vystupují do popředí sociální, ekonomické, právní

¹⁵ PAVLIČÍKOVÁ, H. (ed). *Výzvy dneška pro výchovu k občanství II.: výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, environmentální výchova*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006, s. 5. ISBN 80-7040-897-9.

¹⁶ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, cit. d., s. 69.

¹⁷ Vzhledem k řádnému členství ČR v Evropské unii je momentálně potřebné zabývat se stále více otázkou nerovnosti ve světě, globálními problémy, vztahem mezi vyspělými a rozvojovými zeměmi. Proto je důležité, aby se žáci již na 1. stupni základní školy postupně učili vnímat provázanost současného světa a uvědomovali si souvislosti a podmíněnost dění v místě, kde žijí, s událostmi celosvětovými.

a kulturní souvislosti v evropském a globálním kontextu. Objasňuje také vazby mezi lokální, národní, evropskou a globální úrovní uvažování, rozhodování a jednání.¹⁸

Obdobným způsobem jako v základním vzdělávání se nabízí příležitosti k realizaci průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* i v gymnáziích prostřednictvím vzdělávacích oblastí, vzdělávacích oborů a vyučovacích předmětů.¹⁹ V tomto případě silnou stránkou průřezového tématu je jeho možnost takto získané informace zařazovat do uceleného systému vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, se kterými absolvent gymnázia vstupuje do dalšího profesního či studijního života.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech již **na úrovni základního vzdělávání** musí reagovat na stále rychleji se měnící svět, a proto je zapotřebí, aby metodická podpora již tyto změny mohla učitelům přiblížit a aktuálně doplnit témata, která byla zpracována v současně platném RVP ZV²⁰. Je přirozené, že díky dynamickému vývoji celosvětových událostí některá z témat již pozbývají na aktuálnosti, a proto je třeba je aktualizovat zejména na úrovni metodické podpory, která může reagovat na změny pružněji.

Právě z tohoto důvodu si metodická podpora v podobě *doporučených očekávaných výstupů* klade za hlavní cíl pomoci učitelům v rychle se měnících globálních tématech zorientovat. Proto jsou názvy stávajících tematických okruhů nahrazeny názvy, které lépe odrážejí současný posun směrem ke globálnímu rozměru a zároveň nevynechávají témata, která jsou i nadále aktuální a nosná.

Nově uvedený název tematického okruhu *Svět nás zajímá* místo názvu *Evropa a svět nás zajímá* lépe vyjadřuje skutečnost, že je zapotřebí „neulpět“ na evropské úrovni, ale zabývat se otázkami, které evropský rozměr přesahují. Jedná se především o to, aby žáci témata „prozkoumávali“, zjišťovali nové informace a dál s nimi pracovali. Podobně je to i se změnou názvu tematického okruhu *Objevujeme svět*, který je uváděn místo názvu *Objevujeme Evropu a svět* a kde je pozornost zaměřena na porozumění jevům a událostem současného světa.

¹⁸ Účinnou a efektivní výuku průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* lze provádět i prostřednictvím dalších vzdělávacích oblastí – např. *Člověk a příroda*, *Jazyk a jazyková komunikace*, *Informační a komunikační technologie* aj. – viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, cit. d., s. 95.

¹⁹ Podrobněji viz *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, cit. d., s. 70.

²⁰ Podrobněji viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, cit. d., s. 96.

Název tematického okruhu *Žijeme ve společném světě* nahrazuje název *Jsme Evropané* a zaměřuje se především na formování postojů a hodnot žáků a jejich chování a jednání v konkrétních situacích či reakcích na konkrétní událost, byť zprostředkovanou médii.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech umožňuje žákům, aby vnímali sami sebe jako součást globální společnosti a byli si vědomi dopadů svého každodenního chování a jednání nejen na skupiny lidí a místo, kde žijí, ale také na to, jaký mají nebo mohou mít dopad v globálním kontextu²¹. *Doporučené očekávané výstupy* pomáhají učitelům k tomu, aby si mohli lépe ujasnit, co jsou cíle tohoto průřezového tématu, k čemu mohou žáky směřovat a vychovávat, a zároveň co mohou od žáků očekávat. Jsou koncipovány tak, aby usnadnily začlenění této problematiky nejen přímo do výuky, ale i do života školy.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech prostřednictvím svých témat i *doporučených očekávaných výstupů* rozvíjí především osobnost žáka v oblasti postojů a hodnot a vytváří příležitosti pro uplatnění jejich individuálních schopností, zájmů i znalost témat současného světa. V neposlední řadě toto průřezové téma významně podporuje vzájemnou spolupráci, dialog a schopnost práce s informacemi a schopnost argumentací podpořit svůj názor. *Doporučené očekávané výstupy* navazují na znalosti a dovednosti z jednotlivých vzdělávacích oborů a oblastí, rozvíjejí je a doplňují o specifické znalosti a dovednosti. Napomáhají tomu, aby školy postupně integrovaly globální dimenzi či globální perspektivy do výuky napříč vzdělávacími obory, a to již od 1. stupně, a dále ji pak systematicky rozvíjely.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech **v gymnaziálním vzdělávání** navazuje svým pojetím a obsahem na základní vzdělávání a dále rozvíjí u žáků pohled na svět

²¹ V souvislosti s tímto stále silněji se prosazujícím trendem lze nadto argumentovat vznikající *Národní strategií globálního a rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015*, která tyto nové aspekty výchovy a vzdělávání detailně popisuje a tím napomáhá s jejich uváděním do praxe. V letech 2009 a 2010 byla tato Strategie vytvořena za spolupráce s MŠMT a na základě doporučení mezinárodních organizací. Strategie je rozdělena do dvou částí, v části analytické definuje východiska globálního rozvojového vzdělávání, v části strategické nastiňuje opatření pro dobu následujících pěti let. Strategie je dostupná na [www: http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/dvoustranna_zrs_cr/dokumenty/narodni_strategie_globalniho_rozvojoveho.html](http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/dvoustranna_zrs_cr/dokumenty/narodni_strategie_globalniho_rozvojoveho.html). Nejnovější informace o globálním rozvojovém vzdělávání lze získat ve zprávě vydané Českým fórem pro rozvojovou spolupráci (FoRS) – viz NÁDVORNÍK, O. *Zpráva o globálním rozvojovém vzdělávání v České republice v letech 2008-2010*. Praha : České fórum pro rozvojovou spolupráci – FoRS, 2010. ISBN 978-80-904395-3-5. Dostupné na [www: http://www.fors.cz/assets/files/seminare/ZpravaNSCcz.pdf](http://www.fors.cz/assets/files/seminare/ZpravaNSCcz.pdf).

jako na vzájemně propojený a dynamický celek²². Vnímání propojenosti procesů ekonomických, sociálních, politických, environmentálních a kulturních je dále obohacováno o kritický pohled na globalizační a rozvojové procesy. Vedle neustálé reflexe aktuálního dění a jeho dopadů na procesy v dnešním propojeném světě je pozornost obrácena i na stěžejní klíčové předpoklady úspěšného ekonomického a společenského rozvoje. Společně s nutností tzv. *dobrého vládnutí (good governance)* je zdůrazňováno respektování lidských práv, prosazování rovných příležitostí a dodržování zásad udržitelného rozvoje.

Zmiňované procesy je třeba chápat na všech úrovních – od místní přes regionální až po celosvětovou. Významnou roli pro uvědomění si potřeby spolupráce a participace na řešení globálních problémů hraje i pochopení přínosu zahraniční pomoci, která zahrnuje humanitární pomoc a rozvojovou spolupráci. Pro to, aby žáci v budoucnu mohli sami aktivně nejen ovlivňovat dění okolo sebe, ale podílet se i na zlepšení situace týkající se konkrétního problému nebo oblasti rozvoje, je důležité zvyšovat jejich informovanost. Znalosti a dovednosti, které žáci prostřednictvím tematických okruhů získávají, výrazně směřují k přijímání globální zodpovědnosti a přispívání k udržitelnému rozvoji současného světa.

Vzhledem k tomu, že přijmutí pocitu zodpovědnosti za sebe a svět, ve kterém žijeme, je převážně záležitost postojů a hodnot (byť je nutné maximálně stavět na znalostech a dovednostech žáků), je důležité využívat pro jejich utváření rozmanité interaktivní metody a kooperativní formy výuky.

Doporučené očekávané výstupy pro průřezové téma *Výchova k myšlení* v evropských a globálních souvislostech reflektují potřeby, cíle a současné trendy ve vzdělávání v globální a rozvojové problematice. Z toho důvodu jsou i některé očekávané výstupy formulovány jako ideální cílový stav, ke kterému by měl vzdělávací proces dlouhodobě směřovat, ač mohou být v rámci výuky obtížně dosažitelné a ověřitelné.

Vzhledem k tomu, že obsah tematického okruhu *Žijeme v Evropě* je zároveň součástí vzdělávací oblasti *Člověk a společnost (Dějepis, Občanský a společenskovědní základ, Geografie)*, nejsou doporučené očekávané výstupy pro tento okruh samostatně zpracovány, aby tak nedocházelo k nefunkčnímu „zdvojení“ témat. Postoje a hodnoty související

²² Viz *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, cit. d., s. 70-73.

s otázkou evropského soužití jsou součástí doporučených očekávaných výstupů ostatních tematických okruhů. To je důležité i z toho důvodu, aby otázky evropanství nebyly chápány odděleně, ale v kontextu širšího pojetí vzdělávání směrem ke globální odpovědnosti a v kontextu mezipředmětových vazeb.

K tematickému okruhu *Vzdělávání v Evropě a ve světě*, a tím i k jeho *doporučeným očekávaným výstupům*, je vhodné přistupovat jako k rozšiřujícímu obsahu, který podporuje individualizaci výuky a reaguje na potřeby žáků, kteří mají zájem o studium v zahraničí.

Konkrétně uvedené a podrobně popsání *doporučené očekávané výstupy* jako základní formy metodické podpory k výuce průřezových témat v základních školách a gymnáziích jsou charakterizovány v **kapitole 3 Doporučení vzešlá z výzkumného šetření k implementaci průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech ve školách.**

2. Výzkumné šetření

Po teoretickém vymezení zpracovávané problematiky přejdeme ve 2. kapitole k výzkumnému šetření, jehož významným předpokladem k úspěšné realizaci je schopnost najít nejvhodnější nástroj k uchopení řešeného problému. Tímto nástrojem umožňujícím řešit i složité problémy v jejich celistvosti jsou především výzkumné metody a techniky²³. Já jsem si z metod a technik používaných v pedagogickém empirickém výzkumu zvolil **explorační metodu dotazníkového šetření** mezi vyučujícími průřezových témat, jehož detailní interpretaci popisuje první část 2. kapitoly. Vývody dotazníkového šetření v druhé části kapitoly doplňují a zpřesňují **zjištění z řízených rozhovorů** s učiteli průřezového tématu VMEGS. Výsledky z obou předcházejících kroků souhrnně finalizuje bilanční analýza uvedená v poslední části kapitoly.

2.1 Dotazníkové šetření mezi vyučujícími průřezových témat

Popis vzorku v dotazníkovém šetření

²³ Více o výzkumných metodách a technikách pojednává ve své publikaci Jiří Pelikán – PELIKÁN, J., cit. d., s. 91-237; dále GAVORÁ, P., cit. d., s. 85-158 (kvantitativní výzkum) a s. 186-210 (kvalitativní výzkum).

Dotazníkového šetření se účastnilo 53 učitelů, záměrem bylo zajistit dobrou spolupráci při zpracování připomínek k pilotní verzi dotazníku. Z celkového počtu učitelů v době vyplňování dotazníku uvedlo 35 učitelů, že vyučuje na 1. stupni základní školy, 30 na 2. stupni základní školy, 36 na osmiletém nebo šestiletém gymnáziu a 39 na čtyřletém gymnáziu. Vzhledem k tomu, že někteří vyučující nepůsobí pouze na jediné z uvedených vzdělávacích institucí (někteří učí současně např. na čtyřletém a osmiletém gymnáziu nebo na 2. a 1. stupni základní školy), součet se zde nerovná počtu respondentů.

Pro druhou část dotazníků byly důležitá specializace respondentů na jednotlivá průřezová témata. V tomto směru bylo 8 (15,09 %) respondentů specializováno na Osobnostní a sociální výchovu (OSV), 7 (13,21 %) na Výchovu demokratického občana (VDO), **8 (15,09 %) na Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS)**, 8 (15,09 %) na Multikulturní výchovu (MKV), 11 (20,76 %) na Environmentální výchovu (EV) a 11 (20,76 %) na Mediální výchovu (MV). Počty respondentů v jednotlivých specializacích jsou nicméně v pilotní fázi výzkumu nízké, takže **nedovolují statisticky podložená zobecnění**.

Popisné statistiky a interpretace pro část A

Část A – charakteristika a interpretace k jednotlivým otázkám

Část A je zaměřena na obecné otázky, které mají přinést informace o tom, jak učitelé pojmají postavení průřezových témat v širším kurikulárním kontextu všeobecného vzdělávání a jak pohlízejí na uplatňování průřezových témat ve výuce. Předpokládá se, že respondenti vycházejí z osobní zkušenosti s prací s průřezovými tématy ve vlastní výuce, ale zároveň promítají do svých odpovědí zobecňující mínění nebo postoj.

Položky A1 až A11 mají jednotný charakter i strukturu (položka A11 je informačně doplněna odlišně strukturovanými položkami A12, A13). Jedná se o uzavřené **škálové položky Likertova typu** (vyznačení míry souhlasu s tvrzením) se sedmistupňovou škálou²⁴. Počet odpovědí byl omezen na výběr jediného ze sedmi stupňů.

²⁴ Více o tomto typu škálování – viz GAVORA, P., cit. d., s. 110-113; PELIKÁN, J., cit. d., s. 131-133.

Střední stupeň škály byl vyhrazen pro vyjádření neutrálního, neurčitého nebo neujasněného postoje („nemám zřetelný názor“). V této fázi přípravy dotazníku nás zajímalo, které položky budou zřetelněji polarizované, resp. budou diferencovat respondenty do postojově vyhraněných skupin, a které oproti tomu budou vykazovat tendenci k zaujetí neutrálního postoje.

Ukázku obsahového a grafického řešení škály pro položky A1 až A11 uvádíme v Tab. 1.

7	6	5	4	3	2	1
ANO			?			NE
naprosto souhlasím	převážně souhlasím	do jisté míry souhlasím	nemám zřetelný názor	do jisté míry nesouhlasím	převážně nesouhlasím	silně nesouhlasím

Tab. 1 Ukázka obsahového a grafického řešení škály pro dotazníkové položky A1 až A11.

Položky A12, A13, A14, A15 jsou oproti položkám A1 – A11 odlišně konstruované jako polytomické (jedná se o výběr z více než dvou možností) položky s výběrovou odpovědí. Položka A12 upřesňuje předchozí položku A11 o frekvenční údaj a je omezena na jednu volbu. Položky A13 – A15 jsou zaměřeny na porovnání průřezových témat z hlediska frekvence uplatnění ve výuce, důležitosti a obtížnosti. Počet odpovědí v A13 – A15 nebyl omezen (respondenti zpravidla volili 1 – 3 z nabízených šesti možností).

Položka A16 je jediná nestrukturovaná položka v části A, doplňuje položku A15. Její vyhodnocení je založeno na obsahové analýze předem nestrukturovaných údajů a nebylo podloženo statisticky. Pracujeme především se souhrnnými výsledky za celou skupinu dotazovaných učitelů v počtu 53. Rozdíly mezi specialisty na jednotlivá průřezová témata lze posuzovat pouze velmi orientačně s ohledem na malý počet zástupců jednotlivých skupin. Přesto se o nich zmiňujeme, pokud se z těchto dílčích skupin vyděluje některá, která vykazuje zřetelnější odlišnost vůči zbývajícím.

Položka A1 Práci s průřezovými tématy ve výuce pokládám za důležitou.

Položka A1 zjišťovala celkový postoj respondentů k závažnosti průřezových témat jako specifické kategorie.

Odpovědělo 53 respondentů. Rozložení absolutních a relativních četností ukazuje Tab. 2 (stupně 1 a 2 jsou vynechány, protože je nevybral nikdo z respondentů).

	3	4	5	6	7	Σ	Průměr	6.19
Absolutní četnosti	1	1	10	16	25	53	Medián	6.00
Relativní četnosti řádkové	1,9%	1,9%	18,9%	30,2%	47,2%	100,0%	Směrodatná odchylka	.942

Tab. 2 Rozložení odpovědí v položce A1 (**Práci s průřezovými tématy ve výuce pokládám za důležitou**).

Z tabulky je zřejmé, že téměř všichni respondenti (96,30 %) vyjádřili různou míru souhlasu s tvrzením, že práce s průřezovými tématy ve výuce pokládají za důležitou. Dokonce téměř 80 % výběrů vyjadřuje naprostý nebo převážný souhlas. Mírný nesouhlas nebo nezřetelný názor zaujali jen dva respondenti (3,80 %).

Uvedený poznatek je potvrzován průměrem (6,19) a mediánem (6,00), které shodně odpovídají stupni „převážně souhlasím“. Směrodatná odchylka (0,942) s ohledem na uvedený průměr také vypovídá o soustředění odpovědí do kladné poloviny škály.

Rozdíly mezi specialisty na jednotlivá průřezová témata jsou velmi malé, bereme-li v úvahu to, co je v dané otázce podstatné – proporce mezi příklonem k souhlasu oproti nesouhlasu anebo neurčitému postoji. O něco málo zřetelněji se odchyluje pouze skupina Environmentální výchovy, z níž 2 respondenti (necelá pětina této skupiny) jako jediní z celého vzorku zvolili mírný nesouhlas nebo neurčitý postoj.

Zjištěný výsledek ukazuje na vstřícnost respondentů k práci s průřezovými tématy.

Položka A2 Charakteristiky průřezových témat v textu RVP jsou pro mne srozumitelné.

Položka A2 dávala respondentům možnost vyjádřit se k míře srozumitelnosti charakteristik průřezových témat v RVP.

Odpovědělo 53 respondentů. Rozložení absolutních a relativních četností ukazuje Tab. 3 (stupně 1 a 4 jsou vynechány, protože je nevybral nikdo z respondentů).

	2	3	5	6	7	Σ	Průměr	5.98
Absolutní četnosti	2	1	6	28	16	53	Medián	6.00
Relativní četnosti řádkové	3,8%	1,9%	11,3%	52,8%	30,2%	100,0%	Směrodatná Odchylka	1.101

Tab. 3 Rozložení odpovědí v položce A2 (**Charakteristiky průřezových témat v textu RVP jsou pro mne srozumitelné**).

Rozložení četností ve dvou stupních nejvyššího souhlasu (6 a 7) je velmi blízké jako v otázce A1. Zatímco v otázce A1 jsou dva nejvyšší stupně souhlasu (5 a 7) obsazeny ze 77,40 %, v otázce A2 byly stejné dva stupně vybrány 83,00 % respondentů. O něco málo oproti otázce A1 přibýlo nesouhlasu – 1,9 % v A1 proti 5,7 % v A2, což vzhledem k malému počtu dotazovaných je rozdíl dvou osob.

Také průměr (5,98) a medián (6,00) jsou blízké výsledkům z předcházející otázky a jsou na stupni „převážně souhlasím“. Směrodatná odchylka 1.101 je jen o málo vyšší než v předcházející otázce a s uvažováním údaje o průměru potvrzuje soustředění odpovědí do kladné poloviny škály.

Rozdíly mezi specializacemi jsou i zde minimální. Signál o snížené srozumitelnosti přišel pouze od dvou zástupců Multikulturní výchovy (25 % v rámci této skupiny) a jednoho z Environmentální výchovy (9,1 % skupiny).

V celkovém pohledu na tuto otázku lze opět konstatovat zřetelně pozitivní přístup – charakteristiky průřezových témat respondenti pokládají za srozumitelné.

Položka A3 Daří se mi propojovat průřezová témata s výukou specializovaných předmětů.

Položka A3 se ptala na úspěšnost respondentů při integraci průřezových témat s obsahy jednotlivých specializovaných předmětů, resp. oborů.

Odpovědělo 53 respondentů. Rozložení absolutních a relativních četností ukazuje Tab. 4 (stupně 1 a 2 jsou vynechány, protože je nevybral nikdo z respondentů).

	3	4	5	6	7	Σ	Průměr	5.43
Absolutní četnosti	3	2	22	21	5	53	Medián	5.00
Relativní četnosti řádkové	5,7%	3,8%	41,5%	39,6%	9,4%	100,0%	Směrodatná odchylka	.930

Tab. 4 Rozložení odpovědí v položce A3 (**Daří se mi propojovat průřezová témata s výukou specializovaných předmětů**).

Tato položka, na rozdíl od předcházejících dvou, je první z řady otázek zaměřených nikoliv na postoj respondenta k průřezovým tématům, ale na míru jeho úspěšnosti v dané oblasti. Na první pohled je znát, že míra kladného hodnocení je zde o něco nižší.

Rozložení četností se zde ze dvou stupňů nejvyššího souhlasu posunulo níže, do stupňů 5 a 6. Tyto dva stupně jsou obsazeny z 81,10 %. Také nesouhlasných odpovědí je více – 5,70 %, opět však je třeba brát v úvahu, že v absolutním počtu jde pouze o tři respondenty.

Též průměr (5,43) a medián (5,00) jsou nižší, odpovídají stupni „do jisté míry souhlasím“. Směrodatná odchylka (0,930) vztažená k vypočtenému průměru znovu potvrzuje soustředění odpovědí do kladné poloviny škály.

Mezi specializacemi se mírně vydělila Multikulturní výchova, která má dva respondenty s výběrem nesouhlasného stupně 3, tj. „do jisté míry nesouhlasím“. Jeden respondent volil tento stupeň ještě i v Mediální výchově.

V celkovém pohledu na tuto položku opět shledáváme **převažující souhlasný postoj**, přestože nižší než v předcházejících dvou. Naznačuje to, že učitelé jsou střízlivější při hodnocení svých vlastních reálných úspěchů s průřezovými tématy oproti hodnocení průřezových témat jako kurikulární oblasti. Pro samotnou ideu průřezových témat a zřejmě i pro jejich reálné pojetí v RVP to lze chápat jako dobrou vizitku od tohoto vzorku respondentů.

Položka A4 Na uplatnění průřezových témat ve výuce specializovaného oboru dokážu najít dostatek času.

Položka A4 zjišťovala úspěšnost respondentů při zacházení s časem potřebným na zavádění průřezových témat do praxe výuky. Tato položka přináší důležitou informaci zejména pro případy, kdy se mají obsahy průřezových témat stávat součástí práce ve specializovaných předmětech (oborech). Kdyby učitelé nedokázali nacházet pro jejich uplatnění dostatek času, znamenalo by to praktické vymizení „průřezovosti“ obsahů příslušných k jednotlivým PT.

Odpovědělo 53 respondentů. Rozložení absolutních a relativních četností ukazuje Tab. 5. Tentokrát jsou obsazeny všechny stupně škály.

	1	2	3	4	5	6	7	Σ	Průměr	4,58
Absolutní četnosti	1	3	13	1	19	14	2	53	Medián	5.00
Relativní četnosti řádkové	1,9%	5,7%	24,5%	1,9%	35,8%	26,4%	3,8%	100,0%	Směrodatná odchylka	1.447

Tab. 5 Rozložení odpovědí v položce A4 (**Na uplatnění průřezových témat ve výuce specializovaného oboru dokážu najít dostatek času**).

Četnosti výběrů se tentokrát rozložily po celém rozsahu škály. Přestože jejich většina opět zaujímá její kladnou polovinu, relativně nezanedbatelné množství odpovědí je i v záporných stupních.

V kladné části škály je soustředěno 66,00 % výběrů. Rozložení četností má vrchol s 35,80 % výběrů ve stupni 5 – nejslabší souhlas: do jisté míry souhlasím. Vzápětí za ním lze rozpoznat dva nižší vrcholy ve stupních 6 a 3. Stupeň 6 s 26,40 % voleb reprezentuje silnější souhlas: převážně souhlasím. Proti němu stojí stupeň 3 s 24,50 % výběrů reprezentující nejslabší nesouhlas: do jisté míry nesouhlasím. V záporné části škály je soustředěno 32,10 % voleb, což je nejvíce negativních odpovědí ze všech otázek v této první části dotazníku.

Silně obsazen je též střed škály (stupně 4, 5, 3, tj. nezřetelný názor, slabý souhlas nebo nesouhlas), v němž se soustředilo 62,20 % výběrů. Není to zřejmě proto, že by si dost respondenti nebyli dost jistí, případně že by otázce nerozuměli, protože neutrální kategorie 4 je zaplněna jen z 1,90 %. Zřejmě však nalézání dostatku času pro výuku průřezových témat není téma, které by vyhraňovalo postoje – nevyvolává ani přílišné starosti, ani velké nadšení z jednoznačných úspěchů.

Průměr je nejnižší ze všech položek v první části dotazníku a potvrzuje soustředění výběrů do centrální části škály: 4,58. Medián je mu velmi blízký, stejně jako modus – 5,00, které tím vypovídají o samostatném interpretačním významu této kategorie. Variance je tentokrát relativně vysoká (1,447), druhá nejvyšší v části A. Vypovídá jednak o rozložení četností po celém rozsahu škály, jednak o zmíněných dvou vrcholech ve stupních 3 a 6, které jsou symetricky rozkročené kolem mediánového stupně 5 a dokreslují specifickou povahu rozložení odpovědí v této otázce.

Mezi specializacemi se opět vydělila Multikulturní výchova, tentokrát ještě výrazněji než v A3, která má tři respondenty s výběrem nesouhlasného stupně 3, tj. „do jisté míry nesouhlasím“ a po jednom s volbou stupňů 2 (převážně nesouhlasím) a 1 (silně nesouhlasím). Ve specializaci Výchova demokratického občana jsou čtyři respondenti soustředěni v položce 3.

V souhrnu se tato položka ukazuje jako nenápadněji negativní v celé části A. Mohli bychom jí rozumět **jako výpovědi o relativně nejoblavějším místu práce učitelů s průřezovými tématy**, zachyceném tímto dotazníkem. Je to docela dobře pochopitelné: jestliže mají průřezová témata mít skutečně „průřezovou“ funkci a vstupovat do jiných oblastí – oborů, předmětů, aby je dokreslovala, dotvářela, nutně tím musejí ubírat čas pro práci s původními obsahy těchto oblastí. Výsledky v položce A4 tedy vypovídají o tom, že právě tento rozpor učitele trápí. Dalo by se uvažovat o tom, že **naznačované starosti s nedostatkem času pro průřezová témata** poukazují k učiteli pocíťované konkurenci mezi specializovanými obory a průřezovými tématy, jak ostatně napovídají výsledky v položkách A7, A8.

Položka A5 S uplatňováním průřezových témat ve své výuce nemám žádný problém.

Položka A5 se ptala na celkovou úspěšnost respondentů při zacházení s průřezovými tématy ve výuce. Tato obecná autoevaluační položka zastřešuje ostatní, zaměřené na dílčí úspěšnost, zejména A9, A10, A11, ale i A4. Může být pojímána jako operacionální protějšek položky A1 (Práci s průřezovými tématy ve výuce pokládám za důležitou), protože dokresluje celkovou hodnotící reflexi učitelů: pokud v obou těchto položkách volili vysoce kladné odpovědi, mělo by platit, že průřezová témata kladně oceňují a daří se jim s nimi zacházet.

Odpovědělo 53 respondentů. Rozložení absolutních a relativních četností ukazuje Tab. 6. Kromě stupně 1 jsou zde obsazeny všechny stupně škály.

	2	3	4	5	6	7	Σ	Průměr	5.06
Absolutní četnosti	5	3	5	17	17	6	53	Medián	5.00
Relativní četnosti řádkové	9,4%	5,7%	9,4%	32,1%	32,1%	11,3%	100,0%	Směrodatná Odchylka	1.406

Tab. 6 Rozložení odpovědí v položce A5 (**S uplatňováním průřezových témat ve své výuce nemám žádný problém**).

Rozložení absolutních četností ukazuje převahu souhlasu (kladný pól), protože souhrn stupňů 5, 6, 7 představuje 75,50 % všech výběrů. Rozložení má dva shodně obsazené vrcholy s 32,10 % výběrů: stupeň 5 (do jisté míry souhlasím) a 6 (převážně souhlasím).

Na záporné straně škály je 15,70 % výběrů, přičemž se jedná o stupně 2 a 3, zatímco stupeň 1 není obsazen. Podobně jako u většiny ostatních položek v části A, průměr i medián (mediánová kategorie) jsou téměř shodné a spadají do stupně 5 – nejslabší souhlas. Směrodatná odchylka (1,406) patří v části A mezi ty relativně vyšší. Vypovídá tedy o poměrně větší variabilitě v této otázce.

Rozdíly mezi specializacemi jsou tentokrát mizivé – s výjimkou Osobnostní a sociální výchovy má každá ze specializací jednu nebo dvě volby v záporné části škály, přičemž dvě volby jsou soustředěny do jedné kategorie u Výchovy demokratického občana a Multikulturní výchovy.

V souhrnném pohledu na tuto položku lze jen opakovat slova o celkově pozitivním přístupu respondentů k průřezovým tématům a o jejich vyjádřeném přesvědčení, že si s nimi docela umějí poradit. Souhlas sice není zvláště silný, ale je dost výrazně soustředěný do obou nižších stupňů kladné části škály.

Položka A6 Dokážu rozpoznávat přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka.

Položka A6 není pro zodpovědný souhlas pro respondenty ani jednoduchá ani jednoznačná, protože vyžaduje po učitelích, aby zvažovali přínosnost průřezových témat pro rozvíjení

osobnosti žáků. Nepřímo souvisí s položkami A8 i A7, které se týkají konkrétněji formulovaných aspektů toho, co mohou průřezová témata žákům přinášet.

Odpovědělo 53 respondentů. Rozložení absolutních a relativních četností ukazuje Tab. 7. Ve škále výběrů nejsou obsazeny stupně 1 a 2, které jsou v tabulce vynechány.

	3	4	5	6	7	Σ	Průměr	5.70
Absolutní četnosti	3	4	12	21	13	53	Medián	6.00
Relativní četnosti řádkové	5,7%	7,5%	22,6%	39,6%	24,5%	100,0%	Směrodatná odchylka	1.102

Tab. 7 Rozložení odpovědí v položce A6 (**Dokážu rozpoznávat přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka**).

Absolutní četnosti se i zde soustřeďují do kladné části škály, přičemž krajní záporné stupně 1 a 2 nebyly respondenty vybrány vůbec. Nejvíce výběrů, 39,60 %, se soustředilo do kategorie 6 (převážně souhlasím). Druhý nejobsazenější je nejvyšší kladný stupeň 7 – naprosto souhlasím. Tyto dvě krajní pozitivní kategorie dohromady shrnují 64,10 % všech voleb v této položce. Ještě i poslední pozitivní kategorie, stupeň 5 – nejslabší souhlas, je s 22,60 % třetí nejvýše obsazená. V součtu to tedy znamená, že do pozitivní části škály se soustředilo plných 86,70 % výběrů.

Na záporné straně škály je pouze 5,70 % výběrů, a to jen ve stupni 3 – do jisté míry nesouhlasím.

Příklonu k vyšším stupňům souhlasu odpovídá i průměr 5,70 a mediánová kategorie 6. Střední poloha se tedy oproti předcházejícím „autoevaluačním“ položkám A3, A4, A5 posunula o jeden stupeň výš ke kategorii „převážně souhlasím“. Směrodatná odchylka (1,102) vzhledem k vypočtenému průměru potvrzuje soustředění většiny hodnot do kladné části škály 5, 6, 7.

Při celkovém náhledu na tuto otázku je **poměrně nápadný optimismus učitelů vůči jejich možnostem rozpoznávat přínos výuky – v tomto případě průřezových témat – pro jejich žáky**. Jak bylo předznamenáno, otázku pokládáme za obtížnou, očekávali bychom tedy spíš více zdržlivosti. Je ovšem zapotřebí brát v úvahu, že odhadovat přínos výchovy k rozvoji osobnosti žáka je požadavek, který spadá mezi příznačné kompetence učitelské profese. Dá se

tedy předpokládat, že učitelé budou tuto stránku své práce jednak co nejvíce rozvíjet, jednak by si právě v ní asi těžko přiznávali nějakou větší slabinu.

Položka A7 Průřezová témata poskytují mým žákům lepší příležitost ke komunikaci a vzájemné spolupráci než výuka ve specializovaném oboru.

Položka A7, analogicky jako následující A8, požaduje od respondentů vyjádření jejich postoje k přínosům průřezových témat v porovnání se specializovanými obory. Otázky jsou zaměřeny na ty aspekty průřezových témat, u kterých se dá specifická edukační kvalita očekávat, nicméně nemusí být nutně lepší v porovnání s výukou v oborech. Záleží tedy na mínění respondentů, do jaké míry zde budou vnímat rozdíly

Odpovědělo 53 respondentů. Rozložení absolutních a relativních četností ukazuje Tab. 8. Jsou obsazeny všechny stupně škály.

	1	2	3	4	5	6	7	Σ	Průměr	4.89
Absolutní četnosti	2	3	6	7	14	12	9	53	Medián	5.00
Relativní četnosti řádkové	3,8%	5,7%	11,3%	13,2%	26,4%	22,6%	17,0%	100,0%	Směrodatná odchylka	1.625

Tab. 8 Rozložení odpovědí v položce A7 (**Průřezová témata poskytují mým žákům lepší příležitost ke komunikaci a vzájemné spolupráci než výuka ve specializovaném oboru**).

V rozložení absolutních a relativních četností tato položka nijak výrazně nevybočuje z celkového trendu tohoto pilotního šetření – většina voleb je soustředěna do pozitivní části škály. Nejvíce obsazeny jsou kategorie mírného a převažujícího souhlasu, tj. stupně 5 (26,40 %) a 6 (22,60 %). V nich se soustřeďuje 49,00 % všech výběrů. Společně s kategorií 7 (naprosto souhlasím) zahrnují 66 % všech voleb.

V negativní části škály (1 – 3) se soustředila jen asi pětina voleb – 20,80 %.

Oproti předcházejícím položkám A1 až A6 je v otázce A7 zřetelně více obsazena kategorie 4 – nemám zřetelný názor. V položkách A1 až A6 se obsazení této kategorie pohybuje v intervalu 0 – 9,40 %, v položce A7 je to 13,20 %. Protože v obsahově podobně konstruované následující položce A8 je tento údaj identický, lze usuzovat, že „konkurence“ mezi specializovanou výukou v oborech a výukou průřezových témat „uvnitř“ oborů nebo

„napříč“ jimi je téma, vůči kterému je pro dotazované učitele přece jenom o něco obtížnější zaujmout vyhraněné stanovisko. Naznačuje to i fakt, že kolem střední polohy škály, ve stupních 3, 4, 5 se umístilo přes polovinu (50,9 %) výběrů, podobně jako třeba v autoevaluačních položkách A3 (51,00 %), A4 (62,20 %), ale o mnoho méně než v obecně hodnotících položkách A1 (22,70 %) nebo A2 (13,20 %).

Průměr 4,89 patří k těm nižším v části A; potvrzuje soustředění dat blíže k neutrálnímu středu. Směrodatná odchylka 1,625 je nejvyšší v části A. Reprezentuje vyšší variabilitu výběrů v této položce, v níž se respondenti navzájem odlišovali poměrně více než v ostatních. V této souvislosti se nabízí hypotéza o více rozdílných zkušenostech i rozdílném přesvědčení u dotazovaných učitelů. Někteří mají zřejmě poměrně jednoznačné zkušenosti a vyhraněný názor – buď kladný (těch je většina), nebo záporný. Část respondentů má však patrně nejednoznačné zkušenosti anebo nemá dost zřetelnou oporu pro zaujetí polarizovaného stanoviska a volila tedy neutrální střed škály.

Při porovnávání jednotlivých specializací je nápadná jednoznačně kladná pozice zástupců Výchovy demokratického občana (VDO). Plných 100 % jejich výběru je soustředěno výhradně do kategorií 5 (42,90 %), 6 (42,90 %) a 7 (14,30 %). Ostatní specializace mají v této kladné polovině škály nejvýše jen 50 % výběrů (Environmentální výchova, ostatní ještě méně), zbylá část je u nich rozložena mezi stupni 4, 3, 2, 1. Dalo by se opatrně usuzovat, že právě VDO vyžaduje hodně dynamického aktualizovaného prostoru, který je obsahově svébytný, přesahuje specializovaný rámec oborů a vyžaduje specifické nastavení podmínek daných kurikulem. Proto se zástupci této specializace mohou cítit volněji právě v rámci průřezového tématu, zatímco oborovou výuku pokládají ze svého hlediska za méně příznivou pro rozvíjení spolupráce a komunikačních schopností.

Při souhrnné interpretaci položky A7 bychom měli věnovat pozornost **poměrně vysoké variabilitě společně s větším obsazením neurčitého středu škály**. Rozrůzněnost anebo nevyhraněnost názorů je pro tuto položku typická a je velmi podobná shodně obsahově konstruované následující položce A8, která vykazuje druhou nejvyšší směrodatnou odchylku (1,468). Z toho lze usuzovat, že učitelé projevují rozdílné zkušenosti i rozdílné postoje při porovnávání výuky průřezových témat a specializovaných oborů s ohledem na jejich přínosnost pro rozvíjení komunikace, spolupráce (A7) a klíčových kompetencí (A8). Hypoteticky bychom je podle pozice jejich výběrů na škále mohli v rámci uvedeného

problému rozdělit do tří skupin: „příznivce PT“, „neutrály“, „příznivce oborů“. Příznivci PT je ve sledované dimenzi pokládají za edukačně účinnější než obory, u příznivců oborů je tomu naopak. „Neutrálové“ si nejsou jisti, neangažují se v přemýšlení tímto směrem anebo vnímají klady i zápory na obou stranách shodně.

Položka A8 Průřezová témata poskytují mým žákům lepší příležitost pro utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků než výuka ve specializovaném oboru.

V položce A8, shodně jako předcházející A7, se respondentům dává prostor pro vyjádření jejich postoje k přínosům průřezových témat v porovnání se specializovanými obory. Otázka A8 má širší záběr než A7 a je zaměřena na podstatný moment kurikulární reformy: rozvíjení klíčových kompetencí. Ty ze své podstaty mají transdisciplinární charakter, jsou tedy svým způsobem konstruovány na obdobném principu jako průřezová témata – staví totiž na předpokladu, že existuje obsahový a dispoziční potenciál kurikula, který prochází napříč různými obory a umožňuje jejich vzájemnou podporu, součinnost, prolínání apod. Ptáme se, zda respondenti posuzují průřezová témata jako vhodnější pole pro tento transdisciplinární rozměr, do jaké míry vnímají rozdíly mezi nimi a obory.

Odpovědělo 53 respondentů. Rozložení absolutních a relativních četností ukazuje Tab 9. Jsou obsazeny všechny stupně škály.

	1	2	3	4	5	6	7	Σ	Průměr	4.87
Absolutní četnosti	2	2	5	7	19	12	6	53	Medián	5.00
Relativní četnosti řádkové	3,8%	3,8%	9,4%	13,2%	35,8%	22,6%	11,3%	100,0%	Směrodatná odchylka	1.468

Tab. 9 Rozložení odpovědí v položce A8 (**Průřezová témata poskytují mým žákům lepší příležitost pro utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků než výuka ve specializovaném oboru**).

Při celkovém pohledu na tabulku výsledků A8 v Tab. 9 je nápadná vysoká míra její podobnosti s výsledky v položce A7. Většina voleb je soustředěna do kladné části škály, a to v obdobné výši jako u A7: 69,70 % (oproti 66,00 % v A7). Ve shodě s A7 jsou u položky A8 nejvíce obsazeny kategorie mírného a převažujícího souhlasu, tj. stupně 5 (35,8%; v A7 26,40 %) a 6 (22,60 %, shodně jako v A7). Úplně shodná je také kategorie 4, do které je u obou položek zařazeno 13,20 % výběrů. V kategorii nejsilnějšího souhlasu (7) se A8 a A7 odlišují

také jen o několik procent, obdobě jako v kategorii nejslabšího souhlasu (5). Zatímco v A8 je zde 11,30 % voleb, v A7 17,00 %.

Též negativní polovina škály má u A8 a A7 značně podobné rozložení. Absolutní četnosti pro stupně 3, 2, 1 (od největšího k nejmenšímu nesouhlasu) jsou v A8 5, 2, 2, u A7 je to 6, 3, 2. V relativních četnostech tomu odpovídá rozložení 9,40 %, 3,80 %, 3,80 % v A8 a v analogických stupních pro A7 11,30 %, 5,70 %, 3,80 %.

Také celkový počet voleb v negativní části škály je při porovnání A8 s A7 vzájemně blízký: 17,00 % v A8 oproti 20,80 % v A7.

Vysokou míru shody mezi A8 a A7 potvrzují i střední hodnoty a variance. Medián, resp. mediánová kategorie, je v obou položkách shodný: 5. Průměry se liší jen o dvě setiny; průměr v A8 je 4,87, průměr v A7 je 4,89. Směrodatné odchylky se odlišují o necelé dvě desetiny: 1.468 v A8 oproti 1.625 v A7.

Porovnáme-li jednotlivé specializace, opět získáváme výsledky poměrně blízké položce A7. Jednoznačně kladnou pozici zastávají reprezentanti Výchovy demokratického občana (VDO). 100 % jejich výběru je soustředěno výhradně do kategorií 5 (71,4 %), 6 (14,3 %) a 7 (14,30 %). Blízko k VDO je tentokrát Mediální výchova, která má v kategoriích 5, 6 a 7 plných 91,00 % voleb. Ostatní specializace, obdobně jako v A7, mají v této kladné polovině škály nejvýše jen 60 % výběrů, zbylá část je u nich rozložena mezi stupni 4, 3, 2, 1. Interpretace by pro VDO a patrně i pro Mediální výchovu mohla být analogická jako u položky A7.

Souhrnná interpretace položky A8 je vzhledem ke vzájemné podobnosti výsledků analogická položce A7. Kromě již uvedených dílčích podobností nebo shod je analogická interpretace ospravedlněna nejvyšší korelací, která byla v části A vypočtena – Pearsonův korelační koeficient pro vztah A7-A8 je 0,839 s hladinou významnosti $P < 0,001$.

Opět musíme věnovat pozornost **poměrně vysoké variabilitě společně s větším obsazením neurčitého středu škály**. Rozrůzněnost anebo nevyhraněnost názorů je typická společně pro obě obsahově shodně konstruované položky A8 i A7. Soudíme, že učitelé projevují rozdílné zkušenosti i rozdílné postoje při porovnávání výuky průřezových témat a specializovaných

oborů s ohledem na jejich přínosnost pro rozvíjení klíčových kompetencí. I v položce A8 tedy můžeme použít hypotetické dělení respondentů do tří skupin: „**příznivce PT**“, „**neutrály**“, „**příznivce oborů**“. Příznivci PT je s ohledem na rozvíjení klíčových kompetencí pokládají za edukačně účinnější než obory, u příznivců oborů je tomu naopak. „Neutrálové“ si nejsou jisti, neangažují se v přemýšlení tímto směrem anebo vnímají klady i zápory na obou stranách shodně.

Položka A9 Daří se mi žáky pro problematiku PT zaujmout.

Položka A9 sleduje subjektivní odhad motivační úspěšnosti učitelů při práci s průřezovými tématy ve výuce. Svým zaměřením na pedagogickou úspěšnost, případně na spokojenost učitelů s výukou PT je tato otázka blízká položkám A3, A4, A5, A10, A11.

Odpovědělo 53 respondentů. Rozložení absolutních a relativních četností ukazuje Tab. 10. Jsou obsazeny téměř všechny stupně škály, s výjimkou nejsilnějšího nesouhlasu, tj. stupně 1.

	2	3	4	5	6	7	Σ	Průměr	5.38
Absolutní četnosti	1	1	8	13	27	3	53	Medián	6.00
Relativní četnosti řádkové	1,9%	1,9%	15,1%	24,5%	50,9%	5,7%	100,0%	Směrodatná odchylka	1.004

Tab. 10 Rozložení odpovědí v položce A9 (**Daří se mi žáky pro problematiku PT zaujmout**).

Soustředěním většiny výběrů (81,10 %) do kladné poloviny škály se tato položka neliší od ostatních v části A. Vrchol rozložení je v kategorii středně silného souhlasu (6 – převážně souhlasím) a zahrnuje 50,90 % všech odpovědí. Spolu s druhou nejsilněji obsazenou kategorií nejslabšího souhlasu (5 – obsazena z 24,50 %) reprezentuje 75,40 % odpovědí.

Ve shodě s položkami A7, A8, A10, A11 a v kontrastu vůči položkám A1 – A4 je zde poměrně více (15,10 %) obsazena kategorie 4 – nemám zřetelný názor.

Negativní část škály je zaplněna velmi málo, jen z 3,80 %, přičemž chybí kategorie nejsilnějšího nesouhlasu (1).

Průměr 5,38 s relativně nepříliš velkou směrodatnou odchylkou 1,004 odpovídá kategorii 5 – do jisté míry souhlasím. Mediánová kategorie je oproti průměru vyšší, na stupni 6 – převážně souhlasím. Medián vypovídá o posunu rozložení dat podél stupnice blíže ke krajnímu pozitivnímu pólu. Hodnota aritmetického průměru, oproti mediánu nižší, poukazuje na existenci druhé nejsilněji obsazené kategorie (5).

Při porovnání specializací nezaznamenáme žádné nápadné rozdíly – u všech se shoduje vysoká frekvence pozitivních výběrů, několik neutrálních odpovědí a jen málo negativních.

Celkový pohled na položku A9 vypovídá o tom, že dotazovaní učitelé mají **patrně dobré zkušenosti s motivací žáků pro průřezová témata a cítí poměrně velkou sebejistotu ve svých možnostech pro ně žáky zaujmout.**

Položka A10 Dokážu hodnotit a zlepšovat své pedagogické postupy při práci s průřezovými tématy.

V položce A10 mohou respondenti vyjádřit subjektivní odhad své úspěšnosti při hodnocení a zlepšování práce s průřezovými tématy ve výuce. Svým zaměřením na pedagogickou úspěšnost, případně na spokojenost učitelů s výukou PT je tato otázka blízká položkám A3, A4, A5, A9, A11.

Relativním nedostatkem této položky je souběh dvou blízkce sice souvisejících, ale přesto odlišných (navazujících) významových dimenzí téhož problému: dokážu hodnotit, dokážu zlepšovat. V pilotním průzkumu jsme zamýšleli získat poznatky o celém komplexu hodnocení-zlepšení, bez odlišení jeho složek.

Odpovědělo 53 respondentů. Rozložení absolutních a relativních četností ukazuje Tab. 11. Jsou obsazeny téměř všechny stupně škály, s výjimkou nejsilnějšího nesouhlasu, tj. stupně 1.

	2	3	4	5	6	7	Σ	Průměr	5.28
Absolutní četnosti	1	2	8	18	18	6	53	Medián	5.00
Relativní četnosti řádkové	1,9%	3,8%	15,1%	34,0%	34,0%	11,3%	100,0%	Směrodatná odchylka	1.099

Tab. 11 Rozložení odpovědí v položce A10 (**Dokážu hodnotit a zlepšovat své pedagogické postupy při práci s průřezovými tématy**).

Rozložení četností v položce A10 zapadá do celkového trendu všech položek v části A: většina výběru je zahrnuta v pozitivní části škály. Týká se to 79,30 % všech voleb. 68,00 % je symetricky (po 34,00 %) soustředěno do kategorií 5 a 6.

V negativní části škály je pouze 5,70 % voleb. Kategorie nejsilnějšího nesouhlasu (1) zde chybí. Poměrně silně je obsazena kategorie 5 – nemám zřetelný názor, která zahrnuje 15,10 % výběrů. Průměr 5,28 (se směrodatnou odchylkou 1,099) a medián 5,00 shodně poukazují na kategorii 5 – do jisté míry souhlasím. V aritmetickém průměru je naznačeno silné obsazení kategorie 6 zároveň s poměrně vysokou hodnotou v kategorii 4.

Rozdíly mezi specializacemi v kategorii A10 nejsou velké. Pouze respondenti z oblasti Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech mají 50,00 % voleb ve stupních 4, 3, 2, ostatní specializace nejvýše 29 %.

Při souhrnném hodnocení této položky je opět **patrný optimismus respondentů vyjádřený vysokou mírou obsazení kladných stupňů škály.**

Položka A11 Průřezová témata uplatňuji ve své výuce systematicky a promyšleně.

Položka A11 těsně navazuje na doplňující A12. Týká se míry systematickosti a promyšlenosti, s jakou učitelé uplatňují průřezová témata ve výuce. Vzhledem k tomu, že průřezová témata jsou ve vztahu k výuce ve specializovaných oborech relativně otevřenější a volnější, pokládáme za důležité vyhodnocovat míru jejich záměrné strukturace. K tomu má sloužit právě otázka A11.

Odpovědělo 53 respondentů. Rozložení absolutních a relativních četností ukazuje Tab. 12. Jsou obsazeny téměř všechny stupně škály, s výjimkou nejsilnějšího nesouhlasu, tj. stupně 1.

	2	3	4	5	6	7	Σ	Průměr	5.00
Absolutní četnosti	2	8	8	11	18	6	53	Medián	5.00
Relativní četnosti řádkové	3,8%	15,1%	15,1%	20,8%	34,0%	11,3%	100,0%	Směrodatná odchylka	1.387

Tab. 12 Rozložení odpovědí v položce A11 (**Průřezová témata uplatňuji ve své výuce systematicky a promyšleně**).

Rozložení četností v položce A11 opět odpovídá celkovým výsledkům všech položek v části A: většina výběru je zahrnuta v pozitivní části škály. Přesto však v této položce není pozitivní přístup tolik výrazný jako třeba v podobně obsahově konstruovaných položkách A3, A4, A5, A9, A10. Pozitivní polovina škály zahrnuje 66,10 % všech voleb. 54,80 % je symetricky soustředěno do kategorií 5 (20,80 %) a 6 (34,00 %).

V záporné části škály není obsazen stupeň nejsilnějšího nesouhlasu 1, kategorie 2 (převážně nesouhlasím) je obsazena jen z 3,8 %, mírný nesouhlas v kategorii 3 (do jisté míry nesouhlasím) vyjádřilo 15,10 % respondentů. Stejný počet osmi respondentů (15,1 %) vybral kategorii 4 – nemám zřetelný názor.

Aritmetický průměr a medián se tentokrát přesně shodují na čísle 5,00. Směrodatná odchylka patří k těm vyšším v části A – 1,387 a vystihuje, že obsazené stupně škály, kromě 2, jsou pokryty relativně rovnoměrněji než u některých jiných položek.

Rozdíly mezi specializacemi málo zřetelné a nepokládáme v tomto případě za potřebné je zmiňovat.

Celkové vyhodnocení položky A11 může být opřeno o fakt relativně rovnoměrnějšího rozložení četností mezi stupni 3 až 7. Vrchol ve stupni 6 a druhá nejvýše obsazená kategorie 5 opět **vypovídají o převažujícím kladném hodnocení respondenty**. Nicméně, poměrně větší počet voleb v neurčité střední části škály a na stupni slabého nesouhlasu poukazují na to, že **se systematičností a plánovitostí své výuky průřezových témat nejsou respondenti tolik spokojeni jako třeba s motivováním žáků pro PT (A9)**.

Položka A12 Jak často uplatňujete průřezová témata ve vaší výuce plánovitě, s předem promyšleným záměrem?

Tato položka A12 dokresluje údaje z předchozí otázky A11. Ptá se na frekvenci záměrného a plánovitého uplatňování průřezových témat. Respondenti měli k dispozici výběrovou škálu, která je uvedena v Tab. 13. Má pouze pět stupňů: 1 (nikdy) – 5 (velmi často).

nikdy	zřídka	občas	poměrně často	velmi často
-------	--------	-------	---------------	-------------

0 %	1 – 25 %	26 – 50 %	51 – 75 %	76 – 100 %
-----	----------	-----------	-----------	------------

Tab. 13 Škála pro výběr četnosti plánovitého a systematického uplatnění průřezových témat ve výuce.

Výrok „s předem promyšleným záměrem“ v zadání této otázky má pouze dokreslit obsah slova „plánovitě“, není tedy vyjádřením jiné významové dimenze (jako u položky A10).

	2	3	4	5	Σ	Průměr	3.50
	zřídka	občas	poměrně často	velmi často			
Absolutní četnosti	7	20	17	8	52	Medián	3.00
Relativní četnosti řádkové	13,5%	38,5%	32,7%	15,4%	100,0%	Směrodatná odchylka	0.918

Tab. 14 Rozložení odpovědí v položce A12 (**Jak často uplatňujete průřezová témata ve vaší výuce plánovitě, s předem promyšleným záměrem?**).

Podle očekávání (s ohledem na účelový výběr pozitivně laděných respondentů) není zde obsazen stupeň „nikdy“. Většina výběrů je soustředěna a téměř symetricky rozdělena do kategorií 3 (občas – 38,50 %) a 4 (poměrně často – 32,70 %). Tyto dvě kategorie společně zahrnují 71,20 % všech výběrů. Krajní póly z obsazené části škály společně zahrnují 28,90 % všech výběrů a opět jsou podělené téměř symetricky: 2 (zřídka) – 13,50 % a 5 (velmi často) – 15,40 %.

Průměr 3,50 (se směrodatnou odchylkou 0,918) a medián 3,00 shodně poukazují k nejvíce obsazené kategorii 3 a průměr kromě toho poukazuje k existenci téměř stejně silně obsazené kategorie 4.

Vcelku se tedy **respondenti přiklání k tvrzení, že plánovitě a záměrné využití průřezových témat praktikují alespoň občas anebo poměrně často**. Jen asi šestina respondentů volila kategorii „velmi často“ a téměř stejný počet „zřídka“.

Položka A13 Pokud jste v předcházející otázce A12 neodpověděl/a „nikdy“, zaškrtněte do příslušného políčka ta z témat, která do výuky plánovitě zařazujete nejčastěji.

Položka A13 dále zpřesňuje otázku A11 ve smyslu konkrétního určení některého z témat, která respondenti nejčastěji plánovitě uplatňovali. Výběr nebyl početně omezen, takže

vybraných témat je víc než celkový počet respondentů – 127. To je jenom o málo více než dvojnásobek celkového počtu respondentů (53), takže většina z nich zřejmě vybírala dvě, nejvýše tři z nabízených průřezových témat.

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti řádkové
OSV	31	24,41
VDO	19	14,96
VMEGS	16	12,60
MKV	18	14,17
EV	22	17,32
MV	21	16,54
	127	100,00

Tab. 15 Rozložení odpovědí v položce A13 (zaškrtněte do příslušného políčka ta z témat, která do výuky plánovitě zařazujete nejčastěji).

Při porovnání četností patří první místo tématu Osobnostní a sociální výchova (OSV), která byla vybrána v 31 případech, tzn. 24,41 %, téměř čtvrtinu. Na druhém a třetím místě v těsném závěsu skončily Environmentální výchova (EV) s 22 výběry (17,32 %) a Mediální výchova (MV) s 21 výběrem (16,54 %). Také mezi zbylými tématy jsou jen malé rozdíly. Výchova demokratického občana byla vybrána (VDO) 19 krát (14,96 %), Multikulturní výchova (MV) 18 krát (14,17 %). **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS) byla vybrána 16 krát (12,60 %).**

Počty výběrů jak zde byly uvedeny, jsou pouze zhruba orientační, protože jsou zřejmě zkreslené účelovým výběrem specializací. Naznačují však svébytnou pozici Osobnostní a sociální výchovy, která je patrně (nejenom mezi respondenty) vnímána jako nejjobecnější průřezové téma, jemuž se v rámci všeobecného vzdělávání a výchovy těžko vyhnout.

Položka A14 Zaškrtněte do příslušného políčka nejméně jedno a nejvíce čtyři z průřezových témat, která z Vašeho hlediska pokládáte za nejdůležitější.

Položka A14 je zaměřena na postoj respondentů k průřezovým tématům z hlediska důležitosti nebo závažnosti. Výběr nejdůležitějšího tématu nebyl početně omezen, takže vybraných témat je víc než celkový počet respondentů – 175. Počet voleb je více než třikrát větší než celkový

počet respondentů (53), lze tedy usuzovat, že pro výběr byly typické tři volby u každého respondenta.

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti řádkové
OSV	47	26,86
VDO	29	16,57
VMEGS	14	8,00
MKV	29	16,57
EV	28	16,00
MV	28	16,00
	175	100

Tab. 16 Rozložení odpovědí v položce A14 (**zaškrtněte do příslušného políčka nejméně jedno a nejvíce čtyři z průřezových témat, která z Vašeho hlediska pokládáte za nejdůležitější**).

Porovnání četností potvrzuje specifičnost postavení Osobnostní a sociální výchovy (OSV), která má v této otázce zřetelně nejvyšší počet voleb – 26,86 %. Při porovnání specializací je výsledek potvrzován tím, že čtyři ze šesti specializovaných skupin vybíraly OSV ve více než 90 %, pátá (VDO) ve více než 85% a jedině ve skupině VMEGS se preference OSV rozložily po 50 %.

S odstupem deseti procentních bodů za ní se umístila skupina čtyř témat, která se počtem výběrů téměř vůbec neliší: Výchova demokratického občana (VDO) s 16,57 %, Multikulturní výchova s 16,57 %, Environmentální výchova (EV) s 16,00 % a Mediální výchova (MV) také s 16,00 %. Není překvapivé, že respondenti zaměřeni na určitý druh PT je také nejvíce preferovali, počet výběrů „vlastního“ PT neklesl pod 70 %.

S větším odstupem poslední je Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS) s 8,00 % voleb. Zajímavé je, že ani respondenti, kteří se na ni specializují, ji nepreferovali v takové míře, jako tomu bylo u specializací popisovaných v předcházejících dvou odstavcích. Z osmi zástupců této specializace ji zvolili jen čtyři. Opět s ohledem na počet respondentů ve skupině nejde o statisticky významný údaj, ale může zaměřit pozornost pro následný kvalitativní výzkum i pro práci s větším vzorkem učitelů.

Položka A15 Zaškrtněte do příslušného políčka nejméně jedno a nejvíce čtyři z průřezových témat, jejichž uplatňování ve výuce z Vašeho hlediska pokládáte za nejobtížnější.

V položce A15 respondenti vyjadřovali svoje mínění o míře obtížnosti jednotlivých průřezových témat. Výběr nejobtížnějšího tématu nebyl početně omezen, takže vybraných témat je víc než celkový počet respondentů – 89. Na rozdíl od podobně konstruovaných otázek A13, A14 je celkový počet výběrů u této otázky A15 zřetelně menší; je znát, že respondenti (v celkovém počtu 53) zde volili zpravidla nejvýše dvě možnosti, často i jednu jedinou.

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti řádkové
OSV	16	17,98
VDO	10	11,23
VMEGS	28	31,47
MKV	17	19,10
EV	4	4,49
MV	14	15,73
	89	100

Tab. 17 Rozložení odpovědí v položce A15 (zaškrtněte do příslušného políčka nejméně jedno a nejvíce čtyři z průřezových témat, jejichž uplatňování ve výuce z Vašeho hlediska pokládáte za nejobtížnější).

Při porovnání četností se nápadně vyčleňuje Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS), která vykázala 31,47 % voleb a byla tedy respondenty označena za relativně nejobtížnější. S odstupem kolem deseti procentních bodů za ní se blízko sebe umístily Multikulturní výchova (MKV) s 19,10 %, Osobnostní a sociální výchova (OSV) s 17,98 % s Mediální výchova (MV) s 15,73 %. Následuje Výchova demokratického občana (VDO) s 11,23 %. Za relativně nejméně obtížné pokládají respondenti průřezové téma Environmentální výchova s 4,49 % voleb.

Na rozdíl od předcházející otázky A14, kde respondenti preferovali „své“ PT, na které se specializují, v této otázce A15 naopak „svou“ specializaci pokládali zpravidla za méně obtížnou. Pouze zástupci Multikulturní výchovy pokládají své téma za nejobtížnější v 50 %

(čtyři volby z osmi respondentů), výběry ostatních pro „svou“ specializaci se pohybovaly mezi 0 – 25 % (OSV – 12,50 %, VDO – 0 %, VMEGS – 25,00 %, EV – 0 %, MV – 27,30 %).

Část B – charakteristika a interpretace k jednotlivým otázkám

Část B, která obsahuje celkem 14 položek, byla zaměřena na vyšší míru konkretizace – týká se to zejména položek B4 – B12, které jsou soustředěny na určité průřezové téma a jeho jednotlivé tematické okruhy. Současně s tím však některé konkrétnější otázky omezily výběr respondentů, kterých je pro jednotlivé otázky nemnoho, takže interpretace výsledků zde mají pouze výchozí velmi zhruba orientační smysl.

Část B obsahuje otázky, zaměřené na získání konkrétnějších informací o tom, jaké mají učitelé znalosti o jednotlivých průřezových tématech a o postojích k jejich některým aspektům. I v části B, podobně jako v první části A, očekáváme, že respondenti vycházejí z osobní zkušenosti s prací s průřezovými tématy ve vlastní výuce, ale zároveň promítají do svých odpovědí zobecňující mínění nebo postoj.

Jak bylo zmíněno, část B obsahuje 14 položek (otázek). Položky B1, B2, B13 a B14 jsou polytomické (více než dvě nabídky k výběru) s výběrovou odpovědí. Položka B3 je kombinovaná – jednak polytomická s výběrovou odpovědí (lze vybrat více než jednu možnost), jednak škálová při výběru více možností, kdy po respondentovi požaduje určení pořadí. Položky B4 – B12 jsou uzavřené škálové položky Likertova typu (vyznačení míry souhlasu s tvrzením) s pětistupňovou škálou. Počet odpovědí byl omezen na výběr jediného z pěti stupňů. S ohledem na konkrétnější typ dotazování a na menší počet respondentů oproti části A jsme volili méně jemné členění škály než v části A.

Střední stupeň škály byl vyhrazen pro vyjádření neutrálního, neurčitého nebo neujasněného postoje („nemám zřetelný názor“). V této fázi přípravy dotazníku nás zajímalo, které položky budou zřetelněji polarizované, resp. budou diferencovat respondenty do postojově vyhraněných skupin, a které oproti tomu budou vykazovat tendenci k zaujetí neutrálního postoje.

Ukázku obsahového a grafického řešení škály pro položky B4 až B12 uvádíme na Tab. 18.

ANO úplně souhlasím	spíše souhlasím	? nemám zřetelný názor	spíše nesouhlasím	NE naprosto nesouhlasím
------------------------------------	------------------------	---------------------------------------	------------------------------	--

Tab. 18 Ukázka obsahového a grafického řešení škály pro dotazníkové položky B4 až B12.

Dále v jednotlivých podkapitolách uvádíme interpretace pro položky v části B. Pracujeme jednak s výsledky za celou skupinu dotazovaných učitelů v počtu 53, jednak s dílčími výsledky u jednotlivých specializací s tím, že je lze posuzovat pouze jako odhad či spekulaci s ohledem na malý počet zástupců jednotlivých skupin (7 – 11). V úvodních podkapitolách probíráme obecnější otázky, které se nevěnují jednotlivým složkám průřezových témat a jsou tedy společné pro všechny respondenty bez ohledu na jejich specializaci. V následujících podkapitolách se věnujeme položkám zaměřeným na jednotlivá průřezová témata.

Položka B1 Průřezová témata se uplatňují v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy (ZŠ) a pro gymnázia (G). Do jaké míry jste seznámen/a s návazností obsahu mezi základní školou a gymnáziem?

Položka B1 zjišťuje obeznámenost respondentů s návazností obsahu průřezových témat ve dvou následujících kurikulárních úrovních všeobecného vzdělávání. Týká se kontinuity pedagogické práce s obsahy PT.

	1	2	3	4	5	6	7	Σ	Průměr	4,91
Absolutní četnosti	1	6	6	10	8	5	17	53	Medián	5,00
Relativní četnosti řádkové	1,9%	11,3%	11,3%	18,9%	15,1%	9,4%	32,1%	100,0%	Směrodatná odchylka	1,842

Tab. 19 Rozložení odpovědí v položce B1 (**Do jaké míry jste seznámen/a s návazností obsahu mezi základní školou a gymnáziem?**). Pod tabulkou je uvedena škála, ve které respondenti volili jednu z možností.

- (1) vynikající znalost, v návaznosti mezi ZŠ a G se dokonale vyznám
- (2) velmi dobrá znalost
- (3) dobrá znalost
- (4) průměrná znalost
- (5) nevelká znalost
- (6) velmi malá znalost
- (7) žádná znalost, o návaznosti mezi ZŠ a G nevím nic

Rozložení četností zahrnuje celý rozsah nabízené škály. Jeho vrchol s 32,10 % výběrů spadá do kategorie „žádná znalost“. Dalšími dvěma nejvýše obsazenými kategoriemi je „průměrná znalost“ (18,90 %) a „nevelká znalost“ (15,10 %). O střední pozici těchto dvou kategorií společně vypovídá medián (5,00 – nevelká znalost) a průměr 4,91 s odchylkou 1,842. Směrodatná odchylka odkazuje ke dvěma, resp. třem, již zmíněným vrcholům v rozložení četností, a týká se také poměrně širokého rozsevu výběrů po celé škále.

V celkovém pohledu je zjevné, že **respondenti nejsou s návazností mezi obsahy PT v základní škole a v gymnáziu nijak zvlášť dobře obeznámeni**. 56,60 % voleb je soustředěno do záporné poloviny škály a společně s jejím středem („průměrná znalost“) tvoří plné tři čtvrtiny (75,50 %) vybraných možností. Na kladnou polovinu škály zbylo 24,50 % voleb.

Položka B2 Zamyslete se nad tím, zda znalost vazeb a souvislostí mezi obsahem průřezových témat v základní škole a v gymnáziu je pro učitele potřebná.

Položka B2 dokresluje údaje z otázky B1 informací o postoji respondentů.

	1	2	3	4	5	6	Σ	Průměr	3,34
Absolutní četnosti	1	12	20	10	8	2	53	Medián	3,00
Relativní četnosti řádkové	1,9%	22,6%	37,7%	18,9%	15,1%	3,8%	100,0%	Směrodatná odchylka	1,159

Tab. 20 Rozložení odpovědí v položce B2 (**Zamyslete se nad tím, zda znalost vazeb a souvislostí mezi obsahem průřezových témat v základní škole a v gymnáziu je pro učitele potřebná**). Pod tabulkou je uvedena škála, ve které respondenti volili jednu z možností.

- (1) uvedená znalost je naprosto nutná, nelze se bez ní obejít
- (2) je velmi potřebná
- (3) je potřebná
- (4) nemám zřetelný názor
- (5) není příliš důležitá
- (6) není důležitá
- (7) uvedená znalost je úplně zbytečná, není k ničemu

Škála respondentům nabízela sedm stupňů pro volby, z nichž nebyl využit sedmý, s nejvyšší úrovní negace („znalost je úplně zbytečná“). Je to v kontrastu s relativně nejvyšším

obsazením stupně „žádná znalost“ v předcházející položce B1. Také dva vrcholy v rozložení četností v B2 jsou na opačné straně škály než v B1 – týkají se kategorie (3) „znalost je potřebná“ (37,70 %) a (2) „je velmi potřebná“ (22,60 %). Tyto dvě kategorie jsou obsazeny 60,30 % výběrů. Jejich centrální pozici potvrzuje medián (3,00 – „znalost je potřebná“) a průměr (3,34) se směrodatnou odchylkou 1,159. Záporná polovina škály obsahuje pouze 18,90 % voleb.

Z uvedených údajů je dost jednoznačně zřejmé, že **dotazovaní učitelé považují znalosti o návaznostech obsahu PT mezi základní školou a gymnáziem za potřebné, ale reálně je sami nemají v dostačující míře.**

Položka B3 Jakou formou lze průřezová témata ve výuce realizovat?

Položka B3 se zaměřuje na zjištění forem realizace průřezových témat. Je to nejsložitěji konstruovaná položka v dotazníku. Smyslem relativně složitější konstrukce bylo dát respondentům k dispozici více kombinačních možností, přitom však zachovat výhodu kvantifikace, kterou poskytují strukturované výběrové otázky. Formy realizace PT nejsou jednoduchým problémem ani pro praxi, ani pro teoretické zdůvodňování, proto je na místě věnovat jim komplexnější pozornost.

	ANO	Pořadí			NE
		1.	2.	3.	
Integrace PT do jiného vyučovacího předmětu.	37	25	9	3	16
	69,8%	47,2%	17,0%	5,7%	30,2%
PT je samostatný vyučovací předmět	15	5	4	6	38
	28,3%	9,4%	7,5%	11,3%	71,7%
PT je realizováno formou projektů.	37	11	21	5	16
	69,8%	20,8%	39,6%	9,4%	30,2%
Kombinace tří předchozích možností: integrace + samostatný vyučovací	16	X	x	x	37

předmět + projekty	30,2%	X	X	x	69,8%
--------------------	-------	---	---	---	-------

Tab. 21 Rozložení odpovědí v položce B3 (**Jakou formou lze průřezová témata ve výuce realizovat?**). Odpovídalo 53, tj. 100 % dotazovaných.

Nejvíce kladných odpovědí (69,80 %) získaly shodně dvě možnosti: integrace PT do jiného vyučovacího předmětu a realizace PT formou projektů. Integrace do jiného vyučovacího předmětu nadto získala i nejvíce (47,20 % z celkového počtu voleb) prvních míst v pořadí, jestliže respondenti vybírali více než jednu možnost. Realizace PT formou projektů získala v tomto typu volby nejvíce druhých míst – 39,6 %.

Zbylé dvě nabídky, tj. PT jako samostatný vyučovací předmět a kombinace všech tří možností byly respondenty vybírány o poznání méně, zhruba v 30 % případů. Při více volbách s možností určit pořadí se uplatnění PT jako samostatného předmětu objevilo nejčastěji na třetím místě (11,30 % ze všech možností). Rozdíl mezi jednotlivými pořadovými stupni nebyl ale v tomto případě tak zřetelný jako v předcházejících dvou.

Při souhrnném posouzení **vyniká převaha integrativního pojetí průřezových témat; respondenti zřetelně stranili integraci PT do předmětů anebo jejich využití formou projektů. Vytvoření samostatného předmětu na bázi PT nebylo vybíráno tak často, ani nezískávalo přednost při souběhu více možností.**

Přehled tematických okruhů

V zájmu celkové orientace ve výsledcích pro jednotlivé tematické okruhy (TO) uvádíme nejprve tabulkový přehled tematických okruhů v jednotlivých průřezových tématech. První tabulka u příslušného průřezového tématu shrnuje tematické okruhy pro základní školu, druhá tabulka uvádí souhrn tematických okruhů pro gymnázium. V následujících kapitolách pak vybíráme jen ty výsledky, které jsou dostatečně výrazné, aby mohly být při porovnávání mezi specializacemi při malém počtu respondentů podnětné.

Tematický okruh (TO) Osobnostní a sociální výchova

OSV – ZŠ	Rozvoj schopností poznávání
	Sebepoznání a sebepojetí
	Seberegulace a sebeorganizace
	Psychohygiena
	Kreativita
	Poznávání lidí
	Mezilidské vztahy
	Komunikace
	Kooperace a kompetice
	Řešení problémů a rozhodovací dovednosti
	Hodnoty, postoje, praktická etika

OSV – G	Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti
	Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů
	Sociální komunikace
	Morálka všedního dne
	Spolupráce a soutěž

Tematický okruh (TO) Výchova demokratického občana

VDO – ZŠ	Občanská společnost a škola
	Občan, občanská společnost a stát
	Formy participace občanů v politickém životě
	Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování

Tematický okruh (TO) Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

VMEGS – ZŠ	Evropa a svět nás zajímá
	Objevujeme Evropu a svět
	Jsme Evropané

VMEGS – G	Globalizační a rozvojové procesy
	Globální problémy, jejich příčiny a důsledky
	Humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce
	Žijeme v Evropě
	Vzdělávání v Evropě a ve světě

Tematický okruh (TO) Multikulturní výchova

MKV – ZŠ	Kulturní diference
	Lidské vztahy
	Etnický původ
	Multikulturalita
	Princip sociálního smíru a solidarity

MKV – G	Základní problémy sociokulturních rozdílů
	Psychosociální aspekty interkulturality
	Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí

Tematický okruh (TO) Environmentální výchova

EV – ZŠ	Ekosystémy
	Základní podmínky života
	Lidské aktivity a problémy životního prostředí
	Vztah člověka k prostředí

EV – G	Problematika vztahů organismů a prostředí
	Člověk a životní prostředí
	Životní prostředí regionu a České republiky

Tematický okruh (TO) Mediální výchova

MV – ZŠ	TO receptivních činností
	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení
	Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality
	Stavba mediálních sdělení
	Vnímání autora mediálních sdělení
	Fungování a vliv médií ve společnosti
	TO produktivních činností
	Tvorba mediálního sdělení
	Práce v realizačním týmu

MV – G	Média a mediální produkce
	Mediální produkty a jejich významy
	Uživatelé
	Účinky mediální produkce a vliv médií
	Role médií v moderních dějinách

Položka B4 (ZŠ), B9 (G) Tento tematický okruh je pro mne dokonale srozumitelný.

Položky B4 a B9 byly určeny ke zjištění, do jaké míry jsou kurikulární dokumenty pro jednotlivé tematické okruhy pro učitele srozumitelné, resp. se kterými tematickými okruhy mají největší problémy při interpretaci.

V souhrnném přehledu voleb se vzájemně příliš neliší respondenti ze základních škol a z gymnázií. U obou skupin převládají výběry „úplně souhlasím“ nebo „spíše souhlasím“. Ty v jednotlivých TO obsahují nejméně 66,60 % všech výběrů u ZŠ a (s jedinou výjimkou) 66,70 % u gymnázií. Nejčastěji se pohybují v intervalu 40 – 60 %. Odlišnost mezi respondenty z gymnázií a ze základních škol není zřetelná ani při volbě kategorie „spíše nesouhlasím“ – v obou skupinách se vyskytly jen ojedinělé volby této kategorie. Totéž platí pro kategorii „nemám zřetelný názor“.

Pokud se týká konkrétních okruhů, z obecného trendu souhlasu u respondentů ze základních škol se zřetelněji vyčlenil jen okruh „Psychohygienu“ v OSV, který získal 60,00 % voleb v kategoriích „spíše nesouhlasím“ a „nemám zřetelný názor“, a v MKV okruh „Princip

sociálního smíru a solidarity“ s 66,70 % voleb v souhrnu stejných kategorií. U gymnázií stojí za zmínku pouze TO „Psychosociální aspekty interkulturality“ v MKV, výše zmíněná jediná výjimka z převažujícího souhlasu, u něhož jsou všechny volby rozděleny rovnoměrně mezi kategorie „spíše nesouhlasím“ a „nemám zřetelný názor“. Ostatní okruhy v těchto kategoriích nepřesahují 15 %, což při malém počtu respondentů představuje ojedinělou volbu – jediného respondenta.

Položka B5 (ZŠ), B10 (G) Tento tematický okruh je velmi obtížný.

Položky B5 (pro respondenty ze základních škol) a B10 (pro respondenty z gymnázií) sledují míru obtížnosti.

V těchto položkách se shodným základním obsahem se opět podobají výběry respondentů ze základních škol a z gymnázií. Většina respondentů z obou typů škol zřetelně diferencuje jednotlivé tematické okruhy na (relativně) obtížné a snadné; do navzájem protikladných pólů kategorií nesouhlasu a souhlasu se soustřeďuje zpravidla kolem 30 % - 80 % voleb. Oproti tomu kategorie „nemám zřetelný názor“ není zastoupena příliš často, obvykle kolem 15 – 20 % všech voleb.

Zaměříme-li se i přes předcházející konstatování podobnosti na odlišnost mezi respondenty ze základních škol a z gymnázií, nalzáme u respondentů ze základních škol relativně zřetelnější polarizaci, tj. příklon k výraznějšímu souhlasu či nesouhlasu s nabízeným výrokiem. U respondentů z gymnázií je většina voleb soustředěna blíže ke středním stupňům škály – jen mírný souhlas či nesouhlas anebo poněkud více voleb kategorie „nemám zřetelný názor“.

Volby vypovídající o obtížnosti, nebo naopak o snadnosti příslušného okruhu se jak u respondentů ze základních škol, tak z gymnázií často rozkládají do obou pólů, přičemž v jednotlivých okruzích jen mírně převažuje jedna, nebo druhá polaritou. Vypovídá to o skutečnosti, že rozdíly mezi respondenty byly patrně do značné míry způsobeny osobními předpoklady, nikoliv samotným charakterem příslušného okruhu. Tento fakt bychom mohli nazvat „individualizace obtížnosti“ – subjektivní dojem obtížnosti tematického okruhu v PT je dán převážně osobními předpoklady učitele, méně je založen na objektivních vlastnostech PT.

Mezi respondenty ze základních škol se výrazněji vyčlenil v MKV tematický okruh „Kulturní diference“ se 100,00 % voleb v kategoriích mírného nesouhlasu a nesouhlasu (okruh je považován za relativně snadný), v EV okruh „Ekosystémy“ se 77,80 % v kategoriích souhlasu (okruh je sledován obtížným), „Základní podmínky života“ s 88,90 % souhlasu (obtížný okruh) OSV „Psychohygiena“ se 60 % voleb v kategorii mírného nesouhlasu (relativně snadný okruh). Rozložení četností v ostatních okruzích nevykazuje zřetelnější soustředění dat, které by poskytovalo vodítko pro jednoznačnější soud.

Mezi respondenty z gymnázií se volby většinou rozkládají v oblasti středních stupňů škál, jak bylo uvedeno. **Zřetelnější polarizace se objevila jen u VMEGS v TO „Žijeme v Evropě“, kde 75 % voleb je v kategorii mírného nesouhlasu (relativně snadný okruh).**

Při porovnání přístupů respondentů ke srozumitelnosti a obtížnosti (tj. při vzájemném srovnání položek B4 a B9 s položkami B5 a B10) lze vyzdvihnout jednak (a) podobnost přístupů učitelů ze základních škol a z gymnázií, jednak to (b), že (bez použití statistického porovnání, které by pro tak malé počty respondentů postrádalo smysl) není patrná zřetelnější souvislost mezi srozumitelností a obtížností. Nelze tedy najít oporu pro úvahu, že tematické okruhy, které byly respondenty posuzovány jako méně srozumitelné, jsou jimi také posuzovány jako více obtížné. Ve spojení s výše zmiňovanou individualizací obtížnosti se dá uvažovat o tom, že variabilita ve zvládnutí tematických okruhů PT podle učitelů závisí především na variabilitě dispozic jednotlivých učitelů, méně na tom, jak je okruh zpracován v textu výchozího kurikulárního dokumentu.

Položka B6 (ZŠ), B11 (G) Tento tematický okruh se mi daří výtečně zapojovat do výuky.

Položky B6 (pro respondenty ze základních škol) a B11 (pro respondenty z gymnázií) sledují míru kvality zapojení tematického okruhu PT do reálné výuky.

Znovu můžeme konstatovat, že obsahově shodné položky vyvolaly velmi podobné tendence v odpovědích u respondentů ze základních škol a z gymnázií. Odpovědi v obou těchto skupinách se často rozkládají po všech stupních škály, přičemž zřetelněji převažuje souhlas (úspěšné zapojování tematického okruhu do výuky). U respondentů ze základních škol i z gymnázií se výběr souhlasu pohybuje mezi 30 % až 100 % („úplně souhlasím“ + „spíše souhlasím“), nejčastější je kolem 60 % v tematickém okruhu.

Jak bylo uvedeno, většina okruhů jak na základních školách, tak na gymnáziích nesoustředila volby do takové míry, aby připustila jednoznačnější výklad. Z tohoto obecného trendu se u respondentů ze základních škol do jisté míry vyčlenily následující okruhy: v EV „Lidské aktivity a problémy životního prostředí“ se 100 % souhlasu („úplně souhlasím“ + „spíše souhlasím“), v EV „Vztah člověka k prostředí“ s 77,80 % souhlasu, v OSV „Poznávání lidí“ s 80,00 % souhlasu, v MV „Práce v realizačním týmu“ 77,80 % souhlasu. Na opačném pólu stojí VDO v tematickém okruhu „Formy participace občanů v politickém životě“, která získala 66,70 % výběrů v kategorii „naprosto nesouhlasím“.

Mezi respondenty z gymnázií měl v OSV okruh „Sociální komunikace“ 100,00 % výběrů „spíše souhlasím“, okruh EV „Člověk a životní prostředí“ 100,00 % souhlasu („úplně souhlasím“ + „spíše souhlasím“), v MV okruh „Mediální produkty a jejich významy“ 100,00 % souhlasu, v OSV okruh „Morálka všedního dne“ 100,00 % „spíše souhlasím“, v VMEGS okruh „Žijeme Evropě“ 100 % souhlasu („úplně souhlasím“ + „spíše souhlasím“). Na protilehlém pólu stojí VMEGS se 100,00 % nesouhlasu („naprosto nesouhlasím“ + „spíše nesouhlasím“) v tematickém okruhu „Vzdělávání v Evropě a ve světě“.

Při souhrnném pohledu na položky B6, B11 lze analogicky jako u předcházejících položek B5, B10 uvažovat o tom, že **míra úspěšnosti při zapojování jednotlivých tematických okruhů do výuky je ze strany učitelů posuzována s vysokou inter-individuální variabilitou. Z toho lze usuzovat, že úspěšnost zapojování tematického okruhu do výuky závisí spíše na subjektivních předpokladech učitele (znalostech, zájmech, osobních preferencích, zkušenostech s tematickou oblastí) než na samotných vlastnostech tematických okruhů.**

Položka B7 Tento tematický okruh je zvláště vhodný pro realizaci na 1. stupni základní školy.

Položka B7 byla určena pouze pro respondenty ze základních škol a ptala se na míru vhodnosti určitých tematických okruhů pro 1. stupeň základní školy. Položka B7 měla v porovnání s předchozími vyšší frekvenci odpovědí v kategorii „nemám zřetelný názor“ a měla také v rámci výběrů v této kategorii i silnější obsazení, které se pohybovalo kolem 33 % a v jednom případě dosáhlo až 77,80 % výběrů.

U respondentů se zřetelněji profilovaly volby v následujících tematických okruzích: v OSV v tematickém okruhu „Rozvoj schopností poznávání“ bylo 80,00 % voleb v kategorii „spíše souhlasím“, v tematickém okruhu „Sebepoznání a sebepojetí“ a v TO „Kreativita“ 80,00 % souhlasu (v kategoriích „úplně souhlasím“ + „spíše souhlasím“), v MKV v tematickém okruhu „Lidské vztahy“ 83,30 % souhlasu, v EV „Základní podmínky života“ a v kategorii „Vztah člověka k prostředí“ 88,80 % souhlasu. Ve specializaci MV vyniklo v tematickém okruhu „Vnímání autora mediálních sdělení“ 77,80 % voleb v kategorii „nemám zřetelný názor“. V ostatních tematických okruzích se u žádné ze specializací neobjevilo větší soustředění dat, které by mělo smysl zmínit.

Z výsledků je znát, že názory dotazovaných učitelů na vhodnost zařazení průřezových témat a jejich tematických okruhů na první stupeň základní školy se rozrůžňují u většiny respondentů i témat. Také větší množství neurčitých odpovědí napovídá, že dotazovaná skupina není nijak zvlášť soustředěna na zřetelný souhlas, resp. nesouhlas. Pouze u některých, výše zmiňovaných, tematických okruhů se u několika specializací objevilo výraznější soustředění dat v kladném pólu – téma je považováno za vhodné pro první stupeň ZŠ.

Položka B8 (ZŠ), B12 (G) K práci s tímto tematickým okruhem potřebuji mnohem více informací.

Položky B8 (pro respondenty ze základních škol) a B12 (pro respondenty z gymnázií) se obracely na respondenty s dotazem na potřebu větší informovanosti než je ta, která je aktuálně k dispozici. Tyto položky mají tedy pomáhat při orientaci v poptávce po informačním zázemí mezi učiteli.

Pro položky B8 a B12 je sice méně často než u předchozí B7, ale dost výrazně patrný vyšší počet odpovědí v kategorii „nemám zřetelný názor“ mezi respondenty základních škol, kde dosáhl až 100,00 % výběrů. U respondentů gymnázií nebyla tato tendence zaznamenána, dosáhla nejvýše 50,00 % a ve většině případů nebyla vybírána vůbec. V obou skupinách se opět volby rozkládaly po obou pólech škály, přestože případ od případu se objevilo poměrně jednoznačné tíhnutí k pólu souhlasu, obdobně u respondentů ze základních škol i gymnázií (viz níže).

U respondentů ze základních škol se výběry zřetelněji profilovaly v následujících tematických okruzích: ve specializaci OSV v tematickém okruhu „Komunikace“ 75,00 % v kategorii „spíše souhlasím“, u specializace VMEGS v tematických okruzích „Evropa a svět nás zajímá“ a „Jsme Evropané“ 100,00 % souhlasu („úplně souhlasím“ + „spíše souhlasím“), u specializace EV v tematickém okruhu „Ekosystémy“ 88,90 % nesouhlasu („naprosto nesouhlasím“ + „spíše nesouhlasím“). V ostatních tematických okruzích nebylo zaznamenáno masivnější soustředění dat na jedné nebo druhé polovině škály.

U respondentů z gymnázií se volby v výrazněji soustředily u následujících tematických okruhů: v OSV u tematického okruhu „Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti“, „Sebepoznání a sebepojetí“ se 100,00 % voleb „spíše souhlasím“, u tematického okruhu „Sociální komunikace“ se 100,00 % výběrů „spíše nesouhlasím“, ve specializaci VDO v tematickém okruhu „Občanská společnost a škola“ 80,00 % souhlasu („úplně souhlasím“ + „spíše souhlasím“), ve specializaci EV „Problematika vztahů organismů a prostředí“ 100,00 % souhlasu („úplně souhlasím“ + „spíše souhlasím“) a tematickém okruhu „Člověk a životní prostředí“ 100 % nesouhlasu („naprosto nesouhlasím“ + „spíše nesouhlasím“), ve specializaci MKV v tematickém okruhu „Psychosociální aspekty interkulturality“ 100 % souhlasu („úplně souhlasím“ + „spíše souhlasím“). Ostatní tematické okruhy nevykázaly zřetelnější soustředění dat.

Souhrnný pohled na položky B8, B12 vypovídá o poměrně zřetelně vyjádřené zakázce u těch několika tematických okruhů, kde se projevil masivní souhlas s nabízeným výrokiem „potřebuji více informací“. Oproti němu stojí zřetelněji vyjádřený nesouhlas, ale jen u dvou okruhů na gymnáziu, a to ve specializacích v OSV a EV, kde respondenti jsou zřejmě spokojeni se svým informačním zázemím. Vcelku však převládá zájem o další informace, nicméně – až na dříve uvedené výjimky – zpravidla nikoliv u valné většiny učitelů v dané specializaci.

Položka B13 (ZŠ, G) Pro usnadnění a zkvalitnění Vaší práce by Vám měly pomáhat tzv. doporučené očekávané výstupy. Níže uvádíme několik oblastí, ve kterých Vám doporučené očekávané výstupy mohou pomoci. Prosím, zaškrtněte nejvýše dvě z nich, které pro sebe považujete za nejzávažnější (omezení na dvě položky je důležité pro porovnání preferencí ve větší skupině učitelů, proto je prosím respektujte).

Položka B13 mapuje názory respondentů týkající se možností metodické pomoci pro pedagogickou práci s průřezovými tématy. Kromě níže uvedených osmi výběrových odpovědí měli respondenti možnost volného vyjádření i jiných než nabízených možností.

	1	2	3	4	5	6	7	8	Σ
	vytvoření koncepce výuky	sledování pokroku žáka	hodnocení dosažených znalostí, vědomostí a dovedností	hodnocení postojů a hodnot	efektivnější propojení PT se vzdělávacím obsahem ostatních předmětů	podpora pro přípravu učiva pro žáky	inspirace pro mé vlastní uvažování	opora pro případy, kdy mi docházejí nápady	
Absolutní četnosti	11	15	6	5	3	6	1	1	48
Relativní četnosti řádkové	22,9%	31,3%	12,5%	10,4%	6,3%	12,5%	2,1%	2,1%	100,0%

Tab. 22 Rozložení odpovědí v položce B13 (**Zaškrtněte nejvýše dvě oblasti, ve kterých vám mohou pomoci doporučené očekávané výstupy.**)

Téměř třetina výběrů (31,30 %) poukazuje na úlohu doporučených očekávaných výstupů při sledování pokroku žáka. Společně s kategorií „vytvoření koncepce výuky“ zahrnují přes polovinu (54,20 %) uskutečněných voleb.

Kategorie „hodnocení dosažených znalostí, vědomostí a dovedností“ a „podpora pro přípravu učiva pro žáky“ shodně získaly 12,50 % výběrů. Blízko za nimi se umístila kategorie „hodnocení postojů a hodnot“ s 10,40 % voleb. S ohledem na zkušenosti z různých vzdělávacích akcí s učiteli je poněkud překvapivé, že nejmenší počet výběrů (shodně 2,10 %) získaly „inspirace pro mé vlastní uvažování“ a „opora pro případy, kdy mi docházejí nápady“. Žádosti o inspiraci nebo dobré nápady pro praxi totiž bývají nejčastějším nárokem na lektory ze strany učitelů.

Položka B14 (ZŠ, G) Zamyslete se prosím nad tím, pro jaká období byste doporučili rozpracovat doporučené očekávané výstupy. Níže Vám nabízíme několik možností, můžete vybrat jednu nebo třeba všechny.

Závěrečná položka vyzývá respondenty k určení preferovaného období pro rozpracování doporučených očekávaných výstupů: buď pro 1. i 2. stupeň ZŠ, nebo pouze pro 2. stupeň ZŠ

(ke konci 9. ročníku), nebo pro gymnázium (ke konci 4. ročníku čtyřletých gymnázií). Rozložení četností je v tomto případě poměrně vyrovnané a vypovídá o tom, že mezi respondenty zřejmě nepůsobí žádný jednoznačný faktor, který by podmiňoval výběr jednoho typu odpovědi.

Relativně nejvíce preferencí si vysloužila odpověď „pro 1. a 2. stupeň ZŠ“. Získala 66,00 % výběrů. Na druhé pozici se umístila odpověď „pouze 2. stupeň ZŠ (ke konci 9. ročníku)“ s 64,20 % voleb. S nevelkým odstupem třetí skončila odpověď „pro gymnázia (ke konci 4. ročníku čtyřletých gymnázií)“ s 56,60 % výběrů.

Již na první pohled je zřejmé, že rozdíly mezi výběry jsou jen minimální, nadto počet výběrů se pohybuje kolem 50 % v binárním znaku – ilustrujeme tím tedy výše uvedené tvrzení, že nebyla zjištěna žádná profilující tendence.

2.2 Řízené rozhovory s učiteli průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Ke zpřesnění výsledků dotazníkového šetření byly s učiteli průřezových témat vedeny řízené rozhovory. V rámci PT Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech jsem realizoval **interview se čtyřmi učiteli působícími v gymnáziích v Praze (3) a Středočeském kraji (1).**

Pojetí rozhovoru

Rozhovor má přinést první soustavné informace o tom, jak učitelé v praxi přistupují k průřezovým tématům, jaké přínosy, anebo problémy v nich spatřují, jak spolupracují na jejich realizaci apod. Některé okruhy problémů lze předem očekávat, proto může být rozhovor do určité míry vymezen a uspořádán. Na druhé straně, toto vymezení a uspořádání by nemělo zabránit otevření dalších témat ze strany učitelů. Proto z možných metodických postupů volíme **rozhovor pomocí návodu**. Návod má zajistit, abychom v rozhovoru probrali všechna pro nás zajímavá témata, nemá však omezit šance, aby tázaní přinášeli do rozhovoru svoje předem neočekávané myšlenky, nápady, podněty apod.

Před zahájením rozhovoru jsem vždy tázaného seznámil se zamýšleným průběhem rozhovoru, upozornil jsem ho, jakým hlavním bodům se rozhovor bude věnovat a požádal jsem ho, aby sám podle potřeby přispíval k obohacování možných témat rozhovoru, doplňoval nové pohledy apod.

Návod k rozhovoru je uspořádán tak, aby citlivější témata (např. postoje k PT či problémy s PT) byla úvodem jen naznačena a v závěru rozhovoru dostala pak svůj větší prostor (kupř. postoje k PT jsou zmíněny úvodem, ale opět se toto téma vrací v jedné ze závěrečných otázek k problémům s PT).

Na otázky pátrající po důvodech a motivaci k průřezovým tématům všichni dotazovaní odpovídali dle předpokladů, tj. s ohledem na formální povinnost a taxativní vymezení průřezových témat v rámcových vzdělávacích programech. Vedle toho však upozornili na fakt, že se skutečně jedná o aktuální problematiku a témata doby, která logicky prolínají mnoha předměty (např. dějepisem, zeměpisem, základy společenských věd).

Z hlediska postojů dotazovaných vyučujících k průřezovým tématům se projeví dvě ambivalentní tendence – na jedné straně se opětovně odkazuje na aktuálnost problematiky a tudíž i na její potřebnost v současné vzdělanostní výbavě každého aktivního člověka a občana. Na straně druhé se zde při vši složitosti a komplexnosti příslušné tematiky někdy může objevit její určitá bezbřehost či rozplizlost, k čemuž nahrává právě ta „průřezovost“ či multioborovost průřezových témat. V konečném důsledku tento aspekt nahrává nežádoucímu zjednodušování či schematizaci.

Informační a organizační zázemí pedagogů k úspěšné realizaci průřezových témat na jejich školách bylo velmi dobré – učitelé k výuce průřezových témat používali běžné učebnice; Internet; další studijní literaturu; články z tištěných médií; publikace, CD a DVD zaslané různými nestátními neziskovými organizacemi (např. od Člověka v tísni nebo od Partner's Czech). Kromě toho mohli využít nabídku kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) ve škole. Školní koordinátor pro jednotlivá průřezová témata představoval spíše výjimku – na jedné škole měli koordinátora Environmentální výchovy. Učitelé v navštívených školách měli málo prostoru si za jednotlivá PT vyměňovat zkušenosti z výuky a společně promýšlet efektivní přístupy k výuce PT. Pokud tomu tak bylo, dělo se to

spíše díky neformálnímu kontaktu příslušných vyučujících, hlavně z důvodu časové zaneprázdněnosti příslušných učitelů.

V metodické oblasti převažovaly: frontální výklad, práce s textem (analýza textu), řízené rozhovory, debatiní kroužky a fóra, referáty, seminární práce, besedy a exkurze. Současně vyučující zdůrazňovali uplatňování „mix“ metod a způsobů výuky. Všichni čtyři dotazovaní učitelé se shodli na tom, že nejvíce problémů měli s realizací tematického okruhu „Vzdělávání v Evropě a ve světě“. K dalším problematickým místům patřil nedostatek času pro výuku PT a příliš mnoho žáků ve třídě. V oblasti hodnocení žáků představovalo „kámen úrazu“ hodnocení jejich postojů a hodnotových stupnic oproti jejich znalostem a vědomostem.

V závěru dotazovaní poskytli některé zajímavé podněty ke zlepšení na základě svých dosavadních zkušeností s realizací PT: např. možnost výměny zkušeností s kolegy z jiných škol (příklady dobré praxe); snaha o úpravu pasáží týkajících se průřezových témat v RVP G – text je mnohdy psán příliš „optimisticky“ a „maximalisticky“, tj. výstupy a výsledky jsou reálně neuskutečnitelné; propagace prezentace žáků a debatiního kroužku (klubu).

2.3 Analýza a bilance výsledků

Dotazníkové šetření

Část A obecné otázky přinášející informace o tom, jak učitelé vnímají postavení PT v širším kurikulárním kontextu

- Práce s průřezovými tématy ve výuce pokládají za důležitou, 80 % výběrů vyjadřuje naprostý nebo převážný souhlas.
- Charakteristiky průřezových témat respondenti pokládají za srozumitelné.
- Učitelé jsou střízlivější při hodnocení svých vlastních reálných úspěchů s průřezovými tématy oproti hodnocení průřezových témat jako kurikulární oblasti.
- **Dostatek času na uplatnění PT ve výuce – nejbolavější místo práce učitelů s PT.**
- Průřezová témata poskytují žákům lepší příležitost pro utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků než výuka ve specializovaném oboru. Jednoznačně kladnou pozici

zastávají reprezentanti Výchovy demokratického občana (VDO). Blízko k VDO je tentokrát Mediální výchova.

- Učitelé se dají rozdělit na „příznivce PT“, „neutrály“, „příznivce oborů“. „Příznivci PT“ s ohledem na rozvíjení klíčových kompetencí pokládají PT za edukačně účinnější než obory, u „příznivců oborů“ je tomu naopak. „Neutrálové“ si nejsou jisti, neangažují se v přemýšlení tímto směrem anebo vnímají klady i zápory na obou stranách shodně.
- Učitelé mají patrně dobré zkušenosti s motivací žáků pro průřezová témata a cítí poměrně velkou sebejistotu ve svých možnostech pro ně žáky zaujmout
- **Se systematičností a plánovitostí své výuky průřezových témat nejsou respondenti tolik spokojeni jako s motivováním žáků pro PT.**

PT zařazována plánovitě nejčastěji

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti řádkové
OSV	31	24,41
VDO	19	14,96
VMEGS	16	12,60
MKV	18	14,17
EV	22	17,32
MV	21	16,54
	127	100,00

PT pokládána za nejdůležitější

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti řádkové
OSV	47	26,86
VDO	29	16,57
VMEGS	14	8,00
MKV	29	16,57
EV	28	16,00
MV	28	16,00
	175	100

PT pokládána za nejobtížnější

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti řádkové
OSV	16	17,98
VDO	10	11,23
VMEGS	28	31,47
MKV	17	19,10
EV	4	4,49
MV	14	15,73
	89	100

Z výše uvedených tabulek vyplývá specifické postavení PT **Výchova k myšlení** v evropských a globálních souvislostech u zkoumaného vzorku respondentů – je pokládána za nejobtížnější PT, v čemž se zřejmě odráží i neochota učitelů zařazovat toto PT do výuky jako nejméně důležité PT.

Část B Zaměřuje se konkrétněji na jednotlivá PT

- V celkovém pohledu je zjevné, že respondenti nejsou s návazností mezi obsahy PT v základní škole a v gymnáziu nijak zvlášť dobře obeznámeni. Dotazovaní učitelé považují znalosti o návaznostech obsahu PT mezi základní školou a gymnáziem za potřebné, ale reálně je sami nemají v dostačující míře.
- Nejčastější forma realizace PT ve výuce – integrace PT do jiného vyučovacího předmětu a realizace PT formou projektů.

Řízené rozhovory s učiteli průřezového tématu **Výchova k myšlení** v evropských a globálních souvislostech

Z řízených rozhovorů realizovaných s učiteli průřezového tématu VMEGS vyplývá:

- Rozhodujícím důvodem pro realizaci daného průřezového tématu ve výuce byla jednak formální povinnost, a pak aktuálnost průřezových témat.
- V postojích vyučujících k průřezovým tématům se odrážejí ambivalentní tendence – na jedné straně si učitelé uvědomují aktuálnost a praktičnost průřezových témat, což

ukazuje jejich potřebnost, ale na druhé straně zde hrozí přílišná banalizace a nežádoucí schematizace z důvodu transdisciplinarity PT a jejich přesahu do více předmětů.

- Informační a organizační zázemí pedagogů k úspěšné realizaci průřezových témat na jejich školách ukazuje na velmi dobrou úroveň a možnosti. Pozitivní zkušenosti učitelé získali zejména s některými nestátními neziskovými organizacemi (např. s Člověkem v tísní, Jedním světem na školách nebo s Partner's Czech).
- V metodické oblasti se objevilo velmi široké spektrum používaných metod a forem práce – učitelé upřednostňovali tzv. metodický „mix“. Všichni čtyři dotazovaní učitelé se shodli na tom, že nejvíce problematickým tematickým okruhem bylo „Vzdělávání v Evropě a ve světě“.
- K dalším problémům ve výuce PT patřil nedostatek času a příliš mnoho žáků ve třídě.
- V oblasti hodnocení žáků se učitelé museli vyrovnávat s obtížemi v hodnocení postojů a hodnotové orientace žáků.
- Podněty ke zlepšení na základě svých dosavadních zkušeností s realizací PT:
 - možnost výměny zkušeností s kolegy z jiných škol (příklady dobré praxe);
 - snaha o úpravu pasáží týkajících se průřezových témat v RVP G;
 - propagace prezentace žáků a debatního kroužku (klubu).

3. Doporučení vzešlá z výzkumného šetření k implementaci průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech ve školách

Na základě výzkumných šetření popsaných v předchozí kapitole vzešla doporučení pro metodickou podporu k výuce Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech v základním vzdělávání a v gymnáziích. Přičemž těmto dvěma podkapitolám předchází část, ve svých doporučeních zaměřená na management základních škol a gymnázií.

3.1 Ředitelé základních škol a gymnázií

Úkol ředitele školy trvale obsahuje nároky související s řízením i s vedením. Od ředitele se očekává, že bude dobrým manažerem kvality stejně jako dobrým vedoucím, schopným pečovat o účel a kulturu školy, o lidi v ní. To před něho staví nutnost řešit řadu dilemat souvisejících zejména s otázkou priorit. V tomto směru jde o úkol komplexní, ale také

dynamický s ohledem na nutnost rozvíjet a profilovat školu. Obsahuje potřebu inovovat, hledat a nacházet nová řešení a přístupy.²⁵

Jak jsme již konstatovali výše v textu, souvisí obsah průřezových témat s obsahem vzdělávacích oborů, ale z logiky věci plyne, že se s nimi zcela nekryje. Může se proto stát a stává se, že pro školu je některé průřezové téma natolik důležité, že mu ve svém ŠVP vyčlení speciální časovou dotaci a místo. Průřezová témata se totiž mohou stát **vhodným nástrojem profilace školy** a nezáleží přitom až tolik na tom, zda se jedná o základní školu či gymnázium. Určitou dělicí linii bychom mohli vést spíše v geografickém umístění školy – např. venkovské školy mají jen málokdy takové možnosti a podmínky ke kulturní profilaci jako školy městské, čímž v žádném případě nechci mluvit o případné nižší kultuře venkovských škol. Tyto venkovské školy zase mají často lepší podmínky pro realizaci např. Environmentální výchovy.

V tomto případě nejen posílení časové dotace vybraného vyučovacího předmětu, ale také akcentování jednoho nebo skupiny aktuálních společenských témat může výrazně odlišit jednu školu od druhé a dát jí jasnou podobu směrem ven – k žákům a jejich rodičům, ale i dovnitř – opět směrem k žákům a nadto i k učitelům, a ovlivnit tak volbu vzdělávacích strategií a koneckonců i podobu ŠVP.

Škola např. chce položit důraz na mezinárodní rozměr ve výuce, chce se stát více „světovou“.

V tomto případě může podniknout následující kroky:

- Věnovat více hodin výuce cizích jazyků;
- Vyhradit si čas na realizaci projektů naplňujících cíle průřezových témat Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, příp. Multikulturní výchova. V rámci začlenění uvedených témat lze využívat různé typy partnerství se zahraničními školami a zahraniční výměny, zvat do školy hosty se zkušenostmi ze zahraničí, využívat zkušeností žáků a rodičů z cest do zahraničí, věnovat se ve výuce co největšího počtu předmětů aktuálním otázkám a problémům přesahujícím hranice

²⁵ Pokud jde o ředitele škol v České republice, máme dosud jen dílčí poznatky, které je obtížné zobecňovat. Já čerpám z publikací Michaely Prášilové a Milana Pola, ve kterých je uvedena další relevantní odborná literatura (jak česká, tak cizojazyčná) – viz PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2006, s. 23-28. ISBN 80-244-1415-5; POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007, s. 147-165. ISBN 978-80-210-4499-9.

jedné země (př. lidská práva ve světě, globalizace atd.), učit žáky překonávat stereotypy o druhých lidech a skupinách.

- V některém ročníku může zavést samostatný předmět zaměřený na mezinárodní problematiku (např. Globální rozvojové vzdělávání nebo ČR, EU a svět).

Jak tedy má ředitel s pedagogickým sborem konkrétně postupovat, aby byla PT a zvláště pak VMEGS vhodně začleněna do ŠVP? Podívejme se, **jaký sled kroků bychom řediteli mohli doporučit** k realizaci ve škole, aby dosáhl kvalitního začlenění PT VMEGS (a dalších PT):²⁶

1. **Ujasnit si, co vůbec jsou průřezová témata a jaký je jejich smysl** pro vzdělávání, příp. **jaké místo mají** v našem současném vzdělávacím systému.
2. **Ujasnit si, jak jsou jednotlivá průřezová témata členěna v jednotlivých RVP**, které části jsou závazné; dále **jaké formy začlenění průřezových témat do ŠVP** jsou možné a jaké jsou jejich výhody a nevýhody.
3. **Promyslet si obsah každého průřezového tématu a stanovit, jaké konkrétní cíle a učivo chce realizovat.**
4. **Zjistit, které cíle daného průřezového tématu už jsou ve škole naplňována.**
5. **Naplánovat, kde a jakou formou začlenit ty cíle, které ještě nejsou naplňována.**
6. **Zjistit, kde se cíle překrývají nebo umožňují relativně snadnou integraci.**
7. **Zařadit průřezová témata do ročníků a přidělit jim časové dotace.**
8. **Zjednodušeně zaznamenat zařazení průřezového tématu do ŠVP.**

V následujících dvou podkapitolách zaměříme pozornost na výukové aktivity učitelů PT VMEGS, tj. rozčleníme a formulujeme jednotlivé *doporučené očekávané výstupy* tak, aby je vyučující mohli uplatňovat ve výuce.

3.2 Vyučující v základních školách

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech se svým pojetím a obsahem zaměřuje na aktuální dění a změny ve světě i jeho jednotlivých částech, zejména s ohledem na propojenost dnešního světa, kdy události probíhající na určitém místě mají dopad na dění jinde ve světě. Vzhledem k současnému vývoji světa je nutné porozumět procesům

²⁶ Srov. DLOUHÁ, R.; CHÁRA, P.; NÁDVORNÍK, O.; TRUNDA, J., cit. d., s. 33-40.

ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním i kulturním, které ovlivňují naše životy. Je potřebné zabývat se v souvislostech stále více otázkami nerovnosti ve světě, globálními problémy, vztahem mezi vyspělými a rozvojovými zeměmi.

Proto je důležité, aby se žáci již na 1. stupni základní školy postupně učili vnímat provázanost současného světa a uvědomovali si souvislosti a podmíněnost dění v místě, kde žijí, s událostmi celosvětovými. To neznamená, že by evropský kontext ve vnímání současných událostí a jevů měl „vymizet“, ale je důležité, aby děje a události každodenního života byly od samého začátku žákům přibližovány komplexně, v propojení od úrovně místní, národní a makroregionální (např. v rámci evropského regionu) až po úroveň celosvětovou. Důležitými tématy jsou nejen témata věnující se globalizaci a globálním problémům, ale i problematika lidských práv a rovných příležitostí, humanitární pomoci a rozvojové spolupráce, prevence a řešení konfliktů.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech musí neustále reagovat na stále rychleji se měnící svět, a proto je zapotřebí tyto změny učitelům přiblížit. Je přirozené, že díky dynamickému vývoji celosvětových událostí některá z témat, která jsou uváděna v RVP ZV, již nejsou středem pozornosti. Proto je vhodné na úrovni metodické podpory, která může reagovat na změny pružněji, stávající témata rozšířit a aktualizovat. Z tohoto důvodu jsou za názvy stávajících tematických okruhů uváděny názvy, které lépe odrážejí současný posun směrem ke globálnímu rozměru a zároveň nevynechávají témata, která jsou i nadále aktuální a nosná.

Za názvem tematického okruhu *Evropa a svět nás zajímá* je uveden název *Svět nás zajímá*, protože lépe vyjadřuje skutečnost, že je zapotřebí „neulpět“ pouze na evropské úrovni, ale zabývat se otázkami, které evropský rozměr přesahují. Jedná se především o to, aby žáci témata „prozkoumávali“, zjišťovali nové informace a dál s nimi pracovali. Podobně je tomu i u názvu tematického okruhu *Objevujeme Evropu a svět*, za kterým je uveden název *Objevujeme svět*, protože pozornost je zaměřena na porozumění jevům a událostem současného světa jako celku. Za názvem tematického okruhu *Jsme Evropané* je uveden název *Žijeme ve společném světě*, protože se tento tematický okruh zaměřuje především na formování postojů a hodnot žáků a jejich chování a jednání v konkrétních situacích či reakcích na konkrétní události, byť zprostředkovanými médii, která přesahuje evropský rozměr.

Doporučené očekávané výstupy jsou zpracovány tak, aby pomohly učitelům v proměňujících se globálních tématech rychle zorientovat a přiblížit jim, k čemu je zapotřebí žáky směřovat, a zároveň, co mohou od žáků očekávat. Jsou koncipovány tak, aby usnadnily začlenění této problematiky nejen přímo do výuky, ale i do života školy.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech prostřednictvím svých témat i *doporučených očekávaných výstupů* umožňuje žákům, aby vnímali sami sebe jako součást globální společnosti a byli si vědomi dopadů svého každodenního chování a jednání nejen na skupiny lidí a místo, kde žijí, ale také na to, jaký mají nebo mohou mít dopad v globálním kontextu. Tím rozvíjí především osobnost žáka v oblasti postojů a hodnot, významně podporuje vzájemnou spolupráci, dialog, práci s informacemi a schopnost argumentací podpořit svůj názor. V oblasti vědomostí, dovedností i schopností pak úzce souvisí se vzdělávacími oblastmi *Člověk a příroda* a *Člověk a společnost*. Na 1. stupni je nejvíce provázáno se vzdělávací oblastí *Člověk a jeho svět*, kdy obohacuje zkušenosti žáka z jeho nejbližšího prostředí právě o „přesah“ do globálního rozměru světa a života. Lze jej však začlenit i do dalších vzdělávacích oblastí. *Doporučené očekávané výstupy* napomáhají tomu, aby školy postupně integrovaly globální dimenzi či globální perspektivy do výuky napříč vzdělávacími obory, a to již od 1. stupně, a dále ji pak systematicky rozvíjely.

Tematický okruh: Evropa a svět nás zajímá (Svět nás zajímá)

1. stupeň

Charakteristika:

Tematický okruh se zaměřuje na procesy získávání a interpretace nových poznatků, které vycházejí především z osobní zkušenosti žáka a z jeho nejbližšího okolí a umožňují pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí. Žáci jsou vedeni k rozvíjení dovednosti hledat a kriticky hodnotit informace, uvědomovat si souvislosti místních i světových událostí na život lidí, všimnout si rozdílů mezi životy lidí v různých kulturách, místech a čase. Nejde tedy jen o vytváření národní identity, na což se učivo 1. stupně dříve tradičně orientovalo, přičemž globální pohled na místní jevy a procesy se v minulosti objevoval až v zeměpisném učivu na 2. stupni. Důležité je, aby se globální perspektivě postupného poznávání světa věnovala pozornost již i na 1. stupni základní školy, se zvláštním důrazem pak v pojetí vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*.

Doporučené očekávané výstupy:

Žák:

- vyhledává informace o sobě a své rodině a o místě, kde žije, porovnává je a dává do souvislostí s tím, co se dozvídá od ostatních a dalších zdrojů o světě a aktuálním dění
- na základě osobního příběhu někoho z rodiny nebo blízkého okolí uvede, jak mohou významné události ovlivňovat životy lidí
- porovná způsob života lidí nyní a v minulosti a v různých kulturách
- dokáže zařadit naše dějiny, kulturu do evropských souvislostí, poukáže na to, jak se celoevropské obecnější trendy projevíly konkrétně na našem území
- porovná, jak vypadalo v jednotlivých historických epochách a dnes místo, kde žije, a zjištěné změny dá do souvislostí se změnami v životě místních obyvatel a společnosti
- hodnotí vliv současného dění ve světě na svou osobu, na místo, kde žije a na dění v ČR

2. stupeň

Charakteristika:

Tematický okruh na 2. stupni zprostředkovává žákům poznatky, na něž navazují okruhy další. Žák se aktivním způsobem – hledáním informací a jejich efektivním využíváním dozvídá základní informace o vývoji současného světa i aktuálním dění, které mu umožní nacházet souvislosti, hodnotit a vytvářet si vlastní názory k tomuto tématu. Pozornost žáka se soustřeďuje na jeho blízké okolí a propojení se světem. Pomáhá tak žákům vnímat místo, ve kterém žijí, nejen jako součást našeho státu, ale i jako součást Evropy a celého světa. Zamýšlí se nad tím, jaké události v minulosti byly příčinou stále větší propojenosti světa, jaké změny tyto události přinesly do života lidí, do vztahů mezi zeměmi a do vývoje lidské společnosti jako celku.

Doporučené očekávané výstupy:

Žák:

- hledá takové informace o sobě, místě, kde žije, Evropě a světě, které mu umožní dozvědět se víc a porozumět lépe vzájemným souvislostem mezi současnými jevy a procesy
- rozpozná základní historické milníky Evropy a světa, které významným způsobem ovlivnily vývoj ve světě a přispěly k větší propojenosti současného světa
- vysvětlí, proč a jak ovlivnily konkrétní historické události život jeho předků

- porovná, jak vypadalo v jednotlivých historických epochách a dnes místo, kde žije, a zjištěné změny dá do souvislostí se změnami v životě místních obyvatel a společnosti
- uvede, kam až Evropané pronikli do světa a posoudí, co tyto cesty přinesly obyvatelům Evropy i ostatních světadílů a jak ovlivnily další vývoj ve světě a vztahy mezi zeměmi
- shrne důvody evropské integrace, uvede její výhody i nevýhody
- uvede významná světová integrační uskupení, objasní důvody pro jejich založení, jejich základní cíle a roli ve světovém dění
- hodnotí vliv dění v Evropě a ve světě na jeho osobu, na místo, kde žije, a na dění v ČR

Tematický okruh: Objevujeme Evropu a svět (Objevujeme svět)

1. stupeň

Charakteristika:

Tematický okruh propojuje poznatky o přírodním prostředí s historickým a kulturním vývojem a s dopady na rozvoj hospodářství, využívá vlastních zkušeností žáků. Přispívá k základnímu pochopení propojenosti současného světa a některých jeho problémů. Zaměřuje se na rozvoj znalostí týkajících se globálních problémů, jako je např. chudoba, nízká úroveň vzdělání, špatný zdravotní stav, a na rozvoj schopností pojmenovat jejich příčiny a přicházet s nápady možností, jak přispět k jejich řešení. Nově získané poznatky z předchozího tematického okruhu jsou dále využívány a důraz je kladen na operace vyšší poznávací náročnosti, jako je např. hledání souvislostí a řešení problémů.

Doporučené očekávané výstupy:

Žák:

- na konkrétním výrobku (např. čokoláda, oblečení, mobilní telefon), který běžně používá, uvede příklady propojenosti dnešního světa a vysvětlí, co je umožňuje
- reflektuje své vlastní zkušenosti z cestování a setkávání se s lidmi z odlišného sociokulturního prostředí
- ze svých vlastních zkušeností a z poznatků o světě odvodí příklady nerovnosti ve světě.
- na základě příběhů konkrétních lidí uvede nejčastější příčiny chudoby a problémy s ní spojené (nízká úroveň vzdělání, zdravotní problémy, špatný stav životního prostředí, migrace aj.)

2. stupeň

Charakteristika:

Tematický okruh na 2. stupni zaměřuje pozornost na to, aby žák dostal prostor pro prozkoumání a objevení globálního rozměru současných jevů a procesů skrze své konkrétní zkušenosti a znalosti místního okolí. Na základě vlastních zkušeností a osobního poznání je žák veden k zobecnění některých jevů a procesů. Tematický okruh zprostředkovává žákovi globální problémy především v souvislostech s jeho každodenním životem, ale seznamuje ho i s jejich dopady na různé části světa a různé oblasti života společnosti, s dalšími souvisejícími procesy, událostmi ve světě a globalizačními trendy. Důraz je zde kladen na využití problémových situací, včetně návrhu řešení a jeho posouzení z hlediska výhod a nevýhod zvoleného řešení.

Doporučené očekávané výstupy:

Žák:

- na konkrétním příkladě vysvětlí, jakým způsobem ovlivňuje globalizace život lidské společnosti
- porovná život svých vrstevníků žijících v různých místech Evropy a světa a v různém sociokulturním prostředí
- objasní vliv prostředí na kulturní, společenské a ekonomické odlišnosti ve světě
- vysvětlí, jakým způsobem vzájemné působení místních a mimoevropských vlivů utváří současnou Evropu a svět
- na příkladech ilustruje nerovnost ve světě v oblasti ekonomické i sociální
- vysvětlí příčiny nerovnosti ve světě a její další dopady na rozvoj v oblasti sociální, ekonomické, politické, environmentální i kulturní
- vyhledá ve svém okolí problém, který má globální přesah, analyzuje jeho příčiny a odvodí důsledky, navrhne jeho řešení, zváží výhody a nevýhody řešení
- analyzuje možnosti řešení globálních problémů prostřednictvím institucí, organizací, významných dohod, rozhodnutí a dokumentů
- rozpozná vliv přírodních, ekonomických a sociálních podmínek na životní styl lidí v různých částech Evropy a světa

Tematický okruh: Jsme Evropané (Žijeme ve společném světě)

1. stupeň

Charakteristika:

Tematický okruh vede žáky k uvědomění si skutečnosti, že všichni jsme obyvatelé jednoho společného světa a všichni máme svůj díl zodpovědnosti za jeho současný stav a další vývoj.

Žáci jsou proto směřováni k vyjádření vlastních hodnot a postojů. Těžištěm tohoto okruhu je vlastní iniciativa, vyhledávání možností jak přispět ke zlepšení situace ve svém nejbližším okolí, a tím případně napomoci i k řešení problémů, jež mají globální přesah.

Doporučené očekávané výstupy:

Žák:

- aktivně se účastní školních a jiných akcí, které mají za cíl přispět k řešení místních problémů s globálním přesahem (tzn., že k nim dochází i jinde ve světě)
- objevuje a respektuje jinakost a kulturní rozmanitost ve svém nejbližší okolí i ve světě
- rozpozná stereotypy a předsudky ve svém okolí a usiluje o jejich odbourání
- podporuje a vytváří harmonické mezilidské vztahy
- vyjadřuje solidaritu s lidmi žijícími v obtížných podmínkách a je ochoten přispět ke zlepšení situace

2. stupeň

Charakteristika:

Tematický okruh navazuje na postoje a hodnoty, které žák získal na 1. stupni a dále je rozvíjí zejména ve vztahu k zodpovědnosti za náš společný svět. Zaměřuje se na výchovu žáka směrem ke globální odpovědnosti, ke světoobčanství. Prostřednictvím jednotlivých témat je žák motivován k aktivnímu občanskému postoji a k zodpovědnému rozhodování založenému na znalostech a na kritickém vyhodnocování informací. Na rozdíl od 1. stupně je důraz kladen na globální problémy a na principy udržitelného rozvoje, lidských práv a rovných příležitostí a podporu tradičních lidských hodnot. Nejde již jen o zamýšlení se nad globálními problémy, ale uvědomění si vlastní odpovědnosti a schopnosti přispět k jejich řešení podle svých vlastních možností.

Doporučené očekávané výstupy:

Žák:

- vymezuje svoji roli ve společnosti a pojmenovává své možnosti něco změnit; ve svém chování a jednání prokazuje zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žije
- aktivně se účastní školních a jiných akcí, které mají za cíl přispět k řešení místních i globálních problémů. *Příkladem akcí mohou být školní projekty, veřejné kampaně (např. Česko proti chudobě, Postavme školu v Africe), festivaly, výstavy, besedy s lidmi, kteří působí / působili v zahraničí aj.*
- ve svém chování a jednání vyjadřuje respekt k jinakosti a kulturní rozmanitosti (např. při diskuzích, plnění úkolů, komunikaci se spolužáky apod.)

- rozpozná stereotypy a předsudky ve svém chování a jednání a usiluje o jejich odbourání
- posoudí příležitosti, jaké mu poskytuje Evropa a svět pro jeho osobní život, a navrhne, co by měl udělat, aby tyto příležitosti využil
- rozhoduje o svém životě s ohledem na dění v Evropě a světě
- podporuje a vytváří harmonické mezilidské vztahy vedoucí k prosazování lidských práv a rovných příležitostí a k předcházení konfliktů. *Např. tím, že má pochopení pro druhé, není lhostejný k problémům druhých, je ochotný pomoci, chová se nezištně atd.*
- vyjadřuje solidaritu s lidmi žijícími v obtížných podmínkách a je ochoten přispět ke zlepšení jejich situace

3.3 Vyučující v gymnáziích

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech pro gymnaziální vzdělávání navazuje svým pojetím a obsahem na základní vzdělávání a dále rozvíjí u žáků pohled na svět jako na vzájemně propojený a dynamický celek. Vnímání propojenosti procesů ekonomických, sociálních, politických, environmentálních a kulturních je v gymnaziálním vzdělávání dále obohacováno o kritický pohled na globalizační a rozvojové procesy. Vedle neustálé reflexe aktuálního dění a jeho dopadů na procesy v dnešním propojeném světě je pozornost obrácena i na stěžejní klíčové předpoklady úspěšného ekonomického a společenského rozvoje. Společně s nutností tzv. dobrého vládnutí (good governance) je zdůrazňováno respektování lidských práv, prosazování rovných příležitostí a dodržování zásad udržitelného rozvoje.

Zmiňované procesy je třeba chápat na všech úrovních – od místní přes regionální až po celosvětovou. Významnou roli pro uvědomění si potřeby spolupráce a participace na řešení globálních problémů hraje i pochopení přínosu zahraniční pomoci, která zahrnuje humanitární pomoc a rozvojovou spolupráci. Pro to, aby žáci v budoucnu mohli sami aktivně nejen ovlivňovat dění okolo sebe, ale podílet se i na zlepšení situace týkající se konkrétního problému nebo oblasti rozvoje, je důležité zvyšovat jejich informovanost. Znalosti a dovednosti, které žáci prostřednictvím tematických okruhů získávají, výrazně směřují k přijímání globální zodpovědnosti a přispívání k udržitelnému rozvoji současného světa.

Doporučené očekávané výstupy pro průřezové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* reflektují potřeby, cíle a současné trendy ve vzdělávání v globální

a rozvojové problematice. Z toho důvodu jsou i některé očekávané výstupy formulovány jako ideální cílový stav, ke kterému by měl vzdělávací proces dlouhodobě směřovat, ač mohou být v rámci výuky obtížně dosažitelné a ověřitelné.

Vzhledem k tomu, že obsah tematického okruhu *Žijeme v Evropě* je zároveň součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost (Dějepis, Občanský a společenskovední základ, Geografie), nejsou *doporučené očekávané výstupy* pro tento okruh samostatně zpracovány, aby tak nedocházelo k nefunkčnímu „zdvojování“ témat. Postoje a hodnoty související s otázkou evropského soužití jsou součástí doporučených očekávaných výstupů ostatních tematických okruhů. To je důležité i z toho důvodu, aby otázky evropanství nebyly chápány odděleně, ale v kontextu širšího pojetí vzdělávání směrem ke globální odpovědnosti a v kontextu mezipředmětových vazeb.

K tematickému okruhu *Vzdělávání v Evropě a ve světě*, a tím i k jeho *doporučeným očekávaným výstupům*, je vhodné přistupovat jako k rozšiřujícímu obsahu, který podporuje individualizaci výuky a reaguje na potřeby žáků, kteří mají zájem o studium v zahraničí.

Tematický okruh: Globalizační a rozvojové procesy

Charakteristika:

Tematický okruh *Globalizační a rozvojové procesy* klade důraz na porozumění propojenosti a vzájemné závislosti v současném světě. Propojování a rozvoj současného světa jsou vysvětlovány v souvislostech s historickými událostmi v různých vývojových fázích lidské společnosti a ekonomického rozvoje. Tematický okruh přispívá k pochopení globalizace jako procesu, na který se lze dívat z různých úhlů pohledu, a který každému přináší jak výhody, tak i nevýhody. Zároveň jde o proces, který přispívá k zvětšování rozdílů v ekonomickém a společenském rozvoji mezi regiony a zeměmi světa i uvnitř jednotlivých zemí. Na konkrétních příkladech přibližuje žákům odlišnosti v různém pojetí rozvoje, představuje roli jednotlivých aktérů (např. vlády, státní správy a samosprávy, mezinárodních institucí a organizací, komerčních firem, odborných institucí aj.) a jejich možnosti ovlivňovat proces globalizace, včetně role jednotlivců a občanské společnosti. Tematický okruh přispívá k rozvoji vědomí žáků, že i oni svým zodpovědným chováním a jednáním mohou ovlivňovat dění ve svém okolí i v jiných částech světa, a přispět tak k rovnocennějšímu nastavení vztahů ve světě.

Doporučené očekávané výstupy:

Žák:

- na konkrétních příkladech ilustruje vzájemnou propojenost a závislost v dnešním světě a zhodnotí význam historických událostí pro utváření globalizovaného světa
- uvede a zhodnotí příklady, jak globalizace ovlivňuje životy a hodnoty lidí žijící v různých regionech světa a v rozdílných sociokulturních a ekonomických podmínkách
- porovná vliv globalizace a jejích důsledků na různé oblasti života (hospodářství, politiku, kulturu, životní styl, životní prostředí, lidská práva aj.) v různých regionech světa
- uvede souvislosti mezi zvyšováním vzájemné závislosti ve světě a zvětšujícími se rozdíly mezi zeměmi a regiony, ale i uvnitř zemí. Rozlišuje cíle a směry globalizace prosazované odlišnými názorovými skupinami.
- vysvětlí vliv technologického rozvoje, nových ekonomických a sociálních vazeb a společenských procesů na globalizační procesy.
- popíše roli jednotlivých aktérů v procesu globalizace a jejich možnosti ovlivňovat další vývoj tak, aby vedl k rovnocennějšímu nastavení vztahů ve světě; vysvětlí principy fungování spravedlivého obchodu (fair trade) jako jedné z možných alternativ rovnocennějších ekonomických vztahů
- uvede a zdůvodní předpoklady pro úspěšný ekonomický a společenský rozvoj; na základě informovaného postoje volí své zástupce, kteří se účastní politických rozhodnutí na místní, regionální, národní i evropské úrovni (*týká se již plnoletých žáků*)
- svým chováním a jednáním podporuje spravedlivý obchod, dodržování lidských práv a udržitelný rozvoj

Tematický okruh: Globální problémy, jejich příčiny a důsledky

Charakteristika:

Tematický okruh *Globální problémy, jejich příčiny a důsledky* klade důraz na porozumění nerovným podmínkám a nerovnoměrnému rozmístění zdrojů a potřeb v současném světě, z čehož pramení problémy ovlivňující díky propojenosti a vzájemné závislosti planetu jako celek. Úvahy o nerovnosti a problémech v globálním kontextu jsou relativně mladé, přesto je nutné žáky seznamovat a vést k porozumění v dimenzích přesahujících hranice států regionů i světadílů. Tematický okruh pomáhá chápat globální problémy jako vzájemně propojené procesy, kterým je nutné porozumět jednotlivě i ve vzájemném kontextu. Tento okruh se postupně zabývá nerovností, různými formami chudoby, problémem terorismu a lokálních konfliktů s globálními dopady, porušováním lidských práv a vládními i nevládními organizacemi, které se zabývají jejich analýzou a podílejí se na jejich řešení. Žákům jsou

přibližovány také různé možnosti řešení problémů a jsou seznamováni s možnostmi vlastní participace na těchto řešeních. Tento tematický celek tak vede žáky k vědomí, že i oni svým zodpovědným chováním a jednáním mohou ovlivňovat dění ve svém okolí i v jiných částech světa.

Doporučené očekávané výstupy:

Žák:

- rozpozná nerovné podmínky a nerovné rozdělení (zdrojů, bohatství, lidí) ve světě a odvodí dopady nerovnosti na život jednotlivců i společnosti
- rozliší různé podoby chudoby v různých částech světa, jmenuje příčiny chudoby a nalezne vzájemné souvislosti mezi nimi
- uvede současné globální problémy¹ a konflikty ve světě, včetně terorismu, objasní jejich podstatu, vzájemné souvislosti a důsledky pro lidskou společnost
Pozn. ¹např. chudoba a nerovnost ve světě, nízká úroveň vzdělání, zdravotní problémy, podvýživa a hlad, nedostatek nezávadné vody, špatný stav životního prostředí, populační růst, konflikty a násilí apod.
- identifikuje problémy v místním prostředí a dá je do souvislosti s problémy globálními; navrhne jejich řešení, na němž se v rámci svých možností aktivně podílí
- posoudí, jak k úspěšnému řešení globálních problémů přispívají národní i světové instituce a organizace, mezinárodní dohody, rozhodnutí a dokumenty
- obhájí nutnost existence základní ochrany lidských práv jako klíčového předpokladu pro řešení globálních problémů a rozvoje společnosti a uvede příklady mechanismů na ochranu lidských práv
- na vybraných příkladech dokumentuje problémy s porušováním lidských práv; jakékoli porušování lidských práv odsuzuje a prosazuje rovné příležitosti pro všechny
- svůj životní styl přizpůsobuje zásadám udržitelného rozvoje, které prosazuje i ve své třídě/ škole/ obci; aktivně se účastní místních akcí, které zvyšují povědomí veřejnosti o globálních problémech nebo přispívají k jejich řešení

Tematický okruh: Humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce

Charakteristika:

Tematický okruh *Humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce* přispívá ke zvyšování povědomí o humanitární pomoci a rozvojové spolupráci jako řešení humanitárních krizí a extrémní chudoby. Informovanost o zahraniční rozvojové spolupráci umožňuje občanům naší země dozvědět se o možnostech, jak se lze zapojit a podílet na dlouhodobých

řešeníh globálních problémů a snižování chudoby ve světě. Tematický okruh proto vysvětluje motivy, cíle a znaky humanitární pomoci a rozvojové spolupráce a seznamuje s jejími aktéry a s jejich rolí při řešení globálních problémů. Současně poskytuje informace o významných mezinárodních závazcích a o jejich plnění. Jako stěžejní pro efektivní pomoc je porozumění základním principům rozvojové spolupráce (partnerství, spolupráce, participace, systémovost, udržitelnost aj.) a vnímání pomoci z pohledu vzájemné závislosti a jejího vlivu na každodenní život obyvatel, nikoli z pohledu založeném na soucitu a slitování. Důležité je vést žáky k tomu, aby zvažovali i své vlastní možnosti zapojit se do rozvojové spolupráce, příp. humanitární pomoci.

Doporučené očekávané výstupy:

Žák:

- shrne vývoj humanitární pomoci a rozvojové spolupráce ve světě a jmenuje hlavní motivy pomoci; rozliší cíle a znaky humanitární pomoci a rozvojové spolupráce
- na příkladu vybrané humanitární krize (přírodní katastrofy, válečného konfliktu) ilustruje průběh humanitární intervence
- uvede příklady nástrojů rozvoje v méně rozvinutých zemích (mezinárodní obchod, přímé zahraniční investice, oddlužení rozvojových zemí, remitence, rozvojová spolupráce apod.) a posuzuje jejich výhody a nevýhody
- jmenuje aktéry rozvojové spolupráce a popíše jejich roli v projektech rozvojové spolupráce
- na příkladu vybraného rozvojového projektu vysvětlí základní principy rozvojové spolupráce
- jmenuje mezinárodní závazky týkající se problematiky rozvoje (např. Rozvojové cíle tisíciletí) a zhodnotí jejich naplňování
- informuje se o možnostech zapojení do rozvojové spolupráce, navrhne aktivity pro svou třídu/ školu/ obec a účastní se jich
- je solidární s lidmi žijícími v obtížných podmínkách nebo v oblastech postižených přírodní katastrofou či konfliktem a v rámci svých možností přispívá ke zlepšení jejich situace

Tematický okruh: Vzdělávání v Evropě a ve světě

Charakteristika:

Ve stále propojenějším světě, kde globalizační procesy zasahují do všech oblastí života, roste zásadní úloha vzdělání a vzdělávání jako celoživotního procesu. Vzdělání je základním

východiskem rozvoje jednotlivce, následně též společnosti v jakékoli části světa. Tematický okruh *Vzdělávání v Evropě a ve světě* získává na významu v souvislosti s rozvojem jazykové vybavenosti žáků na našich školách, speciálně na gymnáziích. V rámci tohoto tematického okruhu se žák seznamuje s různými způsoby členění a organizace studia v Evropě a jinde ve světě, porovná je s vlastními zkušenostmi ze studia v ČR a vyhodnotí jejich pozitivní a negativní stránky. Zároveň porovná různé způsoby ukončování studia a přijímacích procesů v rámci EU i v jiných zemích světa. Tyto poznatky umožňují žákům důkladněji se orientovat v jednotlivých vzdělávacích systémech, v případě zájmu se identifikovat se systémem, univerzitou, oborem, který může potencionálně nejlépe korespondovat s jejich ambicemi a možnostmi. Vzhledem k možnostem stipendií se tak výrazně rozšíří možnosti pro studium na zahraničních univerzitách, které již svou skladbou studentům umožňují vzdělávání v multikulturním prostředí, získávání nových zkušeností a poznatků, které mohou později uplatnit při řešení lokálních i globálních procesů a problémů.

Doporučené očekávané výstupy:

Žák

- vysvětlí systém sekundárního a terciárního vzdělávání v ČR a posoudí jeho provázanost se vzdělávací politikou EU
- rozliší různé způsoby ukončování středoškolského studia v ČR, Německu, Francii, Velké Británii a USA (případně i v dalších zemích EU)
- porovná způsoby přijímání a možnosti studia na českých a některých zahraničních univerzitách
- posoudí klady a zápory studia v mezinárodním prostředí zahraniční univerzity
- na základě mezinárodních průzkumů zhodnotí měřitelnou úroveň vzdělávání ve vybraných zemích OECD
- vyhledá informace o vzdělávacích programech EU a stipendijních možnostech na zahraničních univerzitách
- navrhne možnosti profesního uplatnění po ukončení studia s ohledem na studovaný obor ve vybrané zemi
- vyhodnotí dopady nízké úrovně vzdělanosti v oblasti sociální, ekonomické i politické

Závěr

Každý výzkum začíná určitým očekáváním, které je pak konfrontováno s dosaženými výsledky. V tomto duchu se nese i mé výzkumné šetření výše popsané na předcházejících stránkách této bakalářské práce. Doufám a věřím, že alespoň dílčím způsobem přispělo a ještě přispěje k rozšíření odborných informací o problematice průřezových témat, zvláště pak Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech, a zejména do budoucna pomůže managementu škol a jednotlivým učitelům s realizací průřezových témat ve výuce v základních školách a v gymnáziích.

S ohledem na cíle práce uvedené v úvodu lze konstatovat, že došlo k jejich naplnění. Vedení škol získalo podporu v zavádění PT, a zvláště VMEGS, do výuky tím, že byl vhodně avizován vznik doporučených očekávaných výstupů za pomoci adekvátních nástrojů obsažených na Metodickém portálu (např. Digifolio nebo odborné články). U vyučujících průřezových témat se podařilo ověřit převládající formy realizace PT ve školách – tou nejvíce převažující je integrace PT do vzdělávacího oboru / vzdělávacích oborů. Dále byly zjištěny některé osvědčené postupy a metody při implementaci PT ve školní praxi a naopak byly získány i poznatky o tom, s čím mají učitelé největší problémy. Tato fakta lze dohledat v souhrnné bilanci výsledků z dotazníkového šetření provedeného mezi vyučujícími PT a z rozhovorů uskutečněných s učiteli PT VMEGS. V neposlední řadě se podařilo prokázat to, co by školy uvítaly jako pomoc při implementaci PT do praktické výuky – tou je taková metodická podpora, která by konkretizovala průřezová témata v RVP a usnadnila tak integraci jejich tematických okruhů do vzdělávacích oborů (vyučovacích předmětů). V tomto případě mám na mysli vznik doporučených očekávaných výstupů.

V souvislosti s výše učiněnou poznámkou o pomoci managementu škol a vyučujícím s praktickou realizací průřezových témat ve výuce si dovoluji odkázat **na elektronickou verzi metodické podpory**, která má tu výhodu, že se může snadno aktualizovat a rozšiřovat, což je právě u průřezových témat velmi důležité. Počítá se s tím, že soubory doporučených očekávaných výstupů vzniklé ke všem průřezovým tématům se budou dále vyvíjet a že sami učitelé se budou účastnit tohoto procesu úprav a rozšiřování. **Otevřená platforma Metodického portálu (www.rvp.cz)** se tak stane společně sdíleným prostředím pro výměnu informací a zkušeností.

Na základě výsledků získaných z dosavadních výzkumných šetření lze do budoucna formulovat následující doporučení:

- realizovat plošně zaměřené dotazníkové šetření zadané cca 800 respondentům-učitelům průřezových témat;
- vytvořit kritéria a nástroje pro hodnocení doporučených očekávaných výstupů všech průřezových témat;
- průběžně aktualizovat rámcové vzdělávací programy vzhledem k dynamice vývoje průřezových témat.

Všechny aktivity pedagogů směřující k naplnění průřezových témat kladou důraz na zvládnutí klíčových kompetencí u samotných pedagogických pracovníků, a tak se stává kurikulární reforma velkou příležitostí také pro rozvoj osobností manažerů škol i řadových učitelů. Jde tedy o proces, který se bude nutně v čase vyvíjet, měnit a podstatným prvkem tohoto procesu jsou všichni pedagogičtí pracovníci. Výsledky jsou v této nové situaci více než v minulosti závislé na odborných a lidských kompetencích pedagogů. Průřezová témata otevírají prostor, jak školy kvalitativně posunout v místa, kde se připravují komplexní osobnosti, a to pedagogickými pracovníky, kteří jsou sami takovými osobnostmi. Výsledky tohoto dlouhodobého vzdělávacího procesu budou možná hůře kvantifikovatelné na vědomosti, ale dozajista budou v mnohém přínosnější a trvalejší pro jednotlivce i společnost. Vždyť dovednost se nezapomíná a postoj se jen tak „nevypaří“.

Seznam v textu použitých zkratk

ČR	Česká republika
DOV	doporučené očekávané výstupy
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
EU	Evropská unie
EV	Environmentální výchova
FoRS	České fórum pro rozvojovou spolupráci
G	gymnázium
GRV	globální rozvojové vzdělávání
MV	Mediální výchova
MKV	Multikulturní výchova
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
MZV	Ministerstvo zahraničních věcí ČR
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání

OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
OSV	Osobnostní a sociální výchova
PT	průřezové téma
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SŠ	střední škola
ŠVP	školní vzdělávací program
TO	tematický okruh
VDO	Výchova demokratického občana
VMEGS	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický v Praze
ZŠ	základní škola

Seznam použité literatury

BAAR, V.; HOUDKOVÁ, Z. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Učební text k průřezovému tématu podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Praha : nakl. České geografické společnosti, 2010. ISBN 978-80-86034-83-6.

DLOUHÁ, R.; CHÁRA, P.; NÁDVORNÍK, O.; TRUNDA, J. *Metodika – Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, 1. díl*. Praha : www.scio.cz, 2006. ISBN 80-86910-52-0.

GAVORÁ, P. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozšířené české vydání*. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

JANÁČKOVÁ, B. *Klíčové kompetence, průřezová témata a projekty ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-147-8.

KAŠOVÁ, J. *Jak využít partnerství se školami v rozvojových zemích: inspirace k realizaci průřezových témat Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova*. Praha : Člověk v tísni, 2006. ISBN 978-80-86961-21-7.

KOCIÁNOVÁ, K. (ed). *PRŮřezNÍK aneb Jak začít s průřezovými tématy* [online]. Praha : Člověk v tísni, 2008 [cit. 2011-02-28]. Dostupné na [www: http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_12.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_12.pdf).

KOLEKTIV AUTORŮ. *Průřezová témata prostřednictvím dokumentárního filmu/ZŠ- Metodika* [online]. 3. vydání. Praha : Člověk v tísni, 2009 [cit. 2011-02-28]. Dostupné na [www: http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnspdfs_127.pdf](http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnspdfs_127.pdf).

MIKULENKOVÁ, H.; CARDOVÁ, J. *Průřezová témata – Projekty 1. Rozšiřující část Průvodce výukou dle RVP na 1. stupni ZŠ*. Praha : Prodos, 2006.

NÁDVORNÍK, O. *Zpráva o globálním rozvojovém vzdělávání v České republice v letech 2008-2010* [online]. Praha : České fórum pro rozvojovou spolupráci – FoRS, 2010 [cit. 2011-03-10]. ISBN 978-80-904395-3-5. Dostupné na [www: http://www.fors.cz/assets/files/seminare/ZpravaNSCcz.pdf](http://www.fors.cz/assets/files/seminare/ZpravaNSCcz.pdf).

Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015 [online]. Praha : Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, nedatováno [cit. 2011-04-02]. Dostupné na [www: http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/dvoustranna_zrs_cr/dokumenty/narodni_strategie_globalniho_rozvojoveho.html](http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/dvoustranna_zrs_cr/dokumenty/narodni_strategie_globalniho_rozvojoveho.html).

PAVLIČÍKOVÁ, H. (ed). *Výzvy dneška pro výchovu k občanství II.: výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, environmentální výchova*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7040-897-9.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

PLÁTENÍK, P.; VANÍČEK, J.; DANČÁK, M.; MIKULENKOVÁ, H. *Průřezová témata – Projekty 2. Rozšiřující část Průvodce výukou dle RVP na 1. stupni ZŠ*. Praha : Prodos, 2009.

Pojetí průřezových témat v Belgii (vlámská část), Irsku, Finsku a Skotsku [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, nedatováno [cit. 2011-04-05]. Dostupné na [www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/12/prurezova-temata_srovnaciv-analyza.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/12/prurezova-temata_srovnaciv-analyza.pdf).

POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2. dotisk prvního vydání. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2006 [cit. 2011-03-08]. ISBN 80-87000-02-1. Dostupné na [www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-071.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-071.pdf).

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2011-03-08]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné na [www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf).

ŠIKULOVÁ, R.; ČEPIČKOVÁ-BRTNOVÁ, I.; WEDLICOVÁ, I.; HENZL, J. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka. Metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. Most : Univerzita J.E. Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-004-4.

Přílohy

Příloha 1 – Průřezová témata-dotazník pro učitele (v elektronické verzi je příloha 1 připojena ve formě samostatného PDF souboru)

Příloha 2 – Schéma pojetí rozhovoru s učiteli (v elektronické verzi je příloha 2 připojena ve formě samostatného PDF souboru)