

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Implementace průřezových témat do kurikula a výuky

Implementation of cross-sectional themes in the curriculum and teaching

Marek Václavík

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma „Implementace průřezových témat do kurikula a výuky“ vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 8. 6. 2015

.....

podpis

Poděkování:

Rád bych touto cestou poděkoval za bezproblémové vedení práce doc. PhDr. Jiřímu Prokopovi, Ph.D, mému školiteli, který mě celým studiem úspěšně provedl.

Dále poděkování patří mé manželce Páji za trpělivost, starost, zajištění příjmu v závěru doktorandského studia a dále za pomoc při zpracovávání podkladů a za pravopisnou korekturu textu.

Také bych chtěl poděkovat učitelům a vedení zkoumané školy a dalších škol, které jsem mohl navštívit a dále spolupracovníkům z projektu.

Datum 26. 2. 2014

.....

podpis

ABSTRAKT:

Ústředním tématem této práce jsou průřezová témata. Autor je analyzuje z různých stran, ale v souvislostech kurikula. Cílem první části je podat ucelený obraz o průřezových tématech. Proto tato část zahrnuje několik analýz. Nedílnou součástí jsou kritické komentáře a zkušenosti autora. V závěru této části si autor dovoluje nabídnout revizi průřezových témat ve vzdělávacím programu.

Výzkumná část práce odpovídá na stěžejní otázku „Jakým způsobem jsou uchopována a implementována průřezová témata do školního kurikula, výuky a života školy?“ Dále si zvláště všímá překážek, které učitelé v praxi mají při jejich implementaci. Stěžejní výzkumnou metodou této kvalitativní studie je intrinsitní případová studie. Autor zde podrobně líčí získané poznatky tříletého sběru dat a zkušeností formou příběhu. V závěru studie jsou shrnuty nejvýznamnější poznatky.

KLÍČOVÁ SLOVA:

průřezová témata, kurikulum, případová studie, analýza vzdělávacích programů, kritická reflexe

ABSTRACT:

The central theme of this work is cross-cutting themes. The author analyzes them from various parts, but in the context of the curriculum. The aim of the first part is to provide a comprehensive picture of the cross-sectional themes. Therefore, this section comprises of several analyzes. Critical comments and experiences of the author are an integral part of the thesis. At the end of this section, the author would like to offer the revision of the cross-sectional themes in the curriculum.

Research part of thesis answers the fundamental question „How is dealt with cross-sectional themes and how are they implemented in the school curriculum, teaching and school life?" Furthermore he notes in particular the obstacles that teachers have in practice when implement the cross-sectional themes. Fundamental research method of this study is intrinsitive case study. The author was collecting the data and gaining experience for three years. He depicts the acquired knowledge in detail through a story. In conclusion, the study summarizes the most important findings.

KEYWORDS:

cross-sectional themes, curriculum, case study, analysis of educational programs, critical reflection

Obsah

1	Úvod	8
2	Teoretická část	10
2.1	Úvod k teoretické části	10
2.1.1	Kurikulum – brána k průřezovým tématům	11
2.2	Pojetí průřezových témat ve vybraných zemích	16
2.2.1	Pojetí a implementace průřezových témat ve Finsku	16
2.2.2	Pojetí a implementace průřezových témat v Belgii.....	18
2.2.3	Pojetí a implementace průřezových témat ve Skotsku.....	19
2.2.4	Pojetí a implementace průřezových témat v Irsku.....	20
2.2.5	Pojetí a implementace průřezových témat na Slovensku	22
2.2.6	Závěrem.....	24
2.3	Geneze integrace průřezových témat do kurikula v České republice	25
2.3.1	Původ a výklad termínu „průřezová témata“	25
2.3.2	Vniknutí průřezových témat do českého vzdělávacího systému a kurikula	26
2.4	Postavení a integrace průřezových témat v platném kurikulu České republiky	30
2.4.1	Zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů a průřezová témata.....	30
2.4.2	Průřezová témata v rámcových vzdělávacích programech	31
2.4.3	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a průřezová témata	32
2.4.4	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a průřezová témata	33
2.4.5	Průřezová témata a vzdělávací oblasti	41
2.4.6	Analýza postavení a pojetí průřezových témat v RVP ZV	42
2.4.7	Závěry analýzy průřezových témat v kurikulu	55
2.5	Návrh teoretického řešení aneb co s průřezovými tématy v kurikulu	56
2.5.1	Postavení a začlenění průřezových témat do školního kurikula	56
2.5.2	Návrh revize způsobu uplatnění a postavení PT v českém kurikulu.....	58
2.5.3	Ostatní související požadavky a předpoklady.....	63
2.5.4	Propojení průřezových témat se čtenářskou gramotností.....	63
2.5.5	Závěr k teoretické části.....	65
3	Výzkumná část.....	67
3.1	Úvod k výzkumné části	67
3.2	Východiska pro volbu konceptuálního rámce a strategie výzkumu.....	69
3.2.1	Vědecký problém.....	69

3.3	Otázky a problémy teoretického rámce výzkumu.....	73
3.3.1	Pojetí kvalitativního výzkumu a případové studie.....	74
3.3.2	Případová studie.....	75
3.3.3	Možnosti a meze případové studie realizované jedním výzkumníkem	77
3.4	Metodologie a průběh výzkumu	79
3.4.1	Výběr školy a zajištění anonymity	79
3.4.2	Kontakt se školou, nastavení spolupráce	79
3.4.3	Způsob a průběh sběru dat, role a vliv výzkumníka	80
3.4.4	Metodologické standardy a metodologické problémy	82
3.4.5	Přehledy výzkumných metod a výzkumných dat	85
3.4.6	Zpracování a analýza získaných dat.....	90
3.4.7	Závěr k metodologické části	94
3.5	Příběh školy Rozvojové.....	95
3.5.1	První dojmy při návštěvě školy... ..	95
3.5.2	Kapacita školy není stále vyčerpána... ..	95
3.5.3	Děláme toho hodně, ale ještě bychom chtěli více	96
3.5.4	„Nic jim na základní škole neuteklo, vzdělávali se na dobré adrese“	97
3.5.5	„Laťku máme vysoko. Pevně věřím, že ji udržíme.“	97
3.5.6	ŠVP není mrtvým dokumentem	98
3.5.7	„Naše škola chce ve svém ŠVP ZV reagovat na změny ve společnosti.“	99
3.5.8	V každém předmětu se počítá s průřezovými tématy.....	103
3.5.9	Nové ŠVP je komplexním dokumentem	105
3.5.10	Průřezová témata – rozvoj osobnosti nebo propojování poznatků?	106
3.5.11	Má vedení školy v PT jasno?.....	107
3.5.12	Průřezovým tématům se budeme ještě podrobně věnovat	108
3.5.13	Tušíme, o co jde, ale neumíme to říci	108
3.5.14	Implementace průřezových témat do výuky.....	110
3.5.15	Vlajková loď PT – žákovský parlament a „nadškolní“ aktivity	117
3.5.16	Poslední chvíle v „naší“ škole	121
3.6	Shrnutí výzkumných výsledků	123
4	Diskuse.....	127
4.1	127
4.1.1	Zobecnitelnost a interpretace výsledků	127
4.1.2	Opakovatelnost výzkumu a míra ovlivnění výsledků výzkumníkem	130

5	Závěr	132
6	Seznam použité literatury a zdrojů	134
7	Seznam příloh.....	138

1 Úvod

Ačkoliv je to 10 let od doby, kdy jsem jako učitel a vychovatel na základní škole poprvé slyšel o průřezových tématech, mám za to, že se od doby vzniku prvního návrhu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v oblasti průřezových témat mnoho neudálo. Otázky, které si náš učitelský sbor klad tehdy, si učitelé kladou i dnes. Také problémy, které s implementací průřezových témat později byly, přetrvávají i dnes (viz výzkumná část této práce). To je jeden z důvodů, proč jsem se rozhodl věnovat svou pozornost právě tomuto tématu. Dalším důvodem je přesvědčení, zkušenost a intuice, že průřezová témata mohou přispět k tomu, aby se vneslo do současného vzdělávacího systému právě to, co tolik potřebuje – flexibilitu směrem k aktuálním vědeckým a společenským poznatkům, zprostředkování žákům porozumění aktuálnímu dění v jejich nejbližším okolí, ve společnosti a ve světě, důraz na tvořivost, důraz na kritickou schopnost žáka přijímat a odmítat informace, postoje a názory, důraz na upevňování osobnostních, morálních a hodnotových kvalit, důraz na participaci žáka ve svém okolí a společnosti, důraz na zachovávání a rozvoj kulturních tradic a hodnot, důraz na osobní zodpovědnost za své chování, jednání, za své činy a v neposlední řadě český školský systém potřebuje vychovávat špičkové odborníky v jednotlivých oblastech, osobnosti, které mohou být v různých oborech lidského života příkladem pro ostatní. Průřezová témata nejsou lékem na všechny tyto a další potřeby českého vzdělávacího systému. Mohou však významně přispět k jeho zdokonalení a k postupnému zlepšování těchto uvedených potřeb.

Průřezová témata jako „povinná a nedílná součást základního vzdělávání“ (RVP ZV, 2007, s. 90) jsou v kurikulu považována za novum, jehož zařazení je velmi opodstatněné. Mění se společenské požadavky, zvyšování profesních nároků na člověka, množství nových informací, rychle šířící se jejich tok, nezvykle rychlý vývoj technologií, změny v kultuře společností a civilizací, tlak na změny hodnot a tradic společnosti a jedince v zájmu ekonomického rozvoje a další, jsou mnohostrannou výzvou pro edukaci a školské systémy. Z dřívějších zkušeností víme, že veškeré snahy o reformy a inovace ve vzdělávacím systému jsou technicky, organizačně, logisticky, finančně a především časově velmi náročné a jejich dopady se projevují za relativně dlouhou dobu. Jinak to ani není a nebude v případě kurikulární reformy zahájené ve školním roce 2004/2005.

Pokud má být nějaký systém smysluplný, udržitelný, rozvíjející se a má odolávat nejrůznějším tlakům, musí se vypořádat s nejrůznějšími problémovými otázkami, které vycházejí nejen z řad kritiků tohoto systému, ale především z řad vykonavatelů v tomto systému. Hledat relevantní odpovědi na otázky je velmi těžké. Tato práce si klade za cíl odpovědět především na dvě výzkumné otázky:

- 1) „Jakým způsobem jsou uchopována a implementována průřezová témata do školního kurikula, výuky a života školy?“
- 2) „S jakými problémy se učitelé a školy potýkají při implementaci průřezových témat?“

Je praxí ověřeno, že čím více se dopodrobna snažíme odpovědět na konkrétní otázku, tím více si musíme pokládat další otázky související s otázkou základní. Ne jinak to bylo i u této práce, která vysvětluje několik dalších otázek a problémů.

Při práci na tomto výzkumném záměru jsme měli stále na mysli kolegy a kolegyně, kteří věnují své nasazení a volný čas našim žákům, našemu vzdělávacímu systému, zažívají chvílky radostí a strastí na svých školách a hledají východiska a motivaci pro svou další práci. Měli jsme také stále na mysli účel této práce, dále akademickou pedagogickou komunitu. Formu a styl práce považujeme za konsens mezi představami a požadavky těchto dvou skupin.

2 Teoretická část

2.1 Úvod k teoretické části

V teoretické části se obvykle nejdříve hovoří o dosavadních vědeckých poznatcích řešeného tématu, analyzuje se odborná literatura, texty v odborných časopisech. Následují autorovy poznámky a postřehy ke zkoumanému tématu a dále jsou obvykle analyzovány vztahy a souvislosti tématu s různými oblastmi. Naše teoretická část bude trochu jiná. Odlišnost vyplývá jednak z množství odborné literatury na toto téma. Rešerše, které jsme si nechali zpracovat v roce 2010, 2012 a na začátku roku 2013, vykazovaly především příručky pro učitele týkající se práce s průřezovými tématy ve výuce či rovnou tematické texty pro jednotlivá průřezová témata. Je potřeba říci, že v této úzké oblasti má věda a výzkum rezervy. Podstatně jiná situace byla v oblasti širšího záběru, a to kurikula. Kurikulu, jako obecnému termínu, se věnují různí autoři z mnoha stran. Publikované poznatky a několik vybraných publikací jsme využili pro svůj teoretický základ také my. Podstatný prostor teoretické části věnujeme analýze zpracování průřezových témat v zahraničních vzdělávacích programech a zpracování průřezových témat v českých vzdělávacích programech, tedy v rámcových vzdělávacích programech. V analýze se snažíme ukázat souvislosti a rozpory, které se vztahují k průřezovým tématům. V neposlední řadě v této části předkládáme k diskusi a k inspiraci vlastní model, který vychází z uvedené analýzy, z analýzy částí vzdělávacích programů zahraničních vzdělávacích systémů, které jsou obdobou našich průřezových témat, z osobních zkušeností ze škol a v neposlední řadě z výzkumných poznatků.

Celou tuto část prokládáme zkušenostmi ze škol a krátkým popisem toho, jak jsou tato témata vnímána samotnými učiteli. Zároveň připojujeme u jednotlivých témat popis největších problémů praxe a jejich zdůvodnění.

Odlišné pojetí teoretické části také spočívá v tom, že jsme ji obohatili o poznatky našeho přímo detektivního pátrání po otázce, jak vznikly průřezová témata do kurikula a především jak vznikala jejich současná koncepce.

2.1.1 Kurikulum – brána k průřezovým tématům

Obsah a forma kurikula patří v dějinách vzdělávací politiky mezi základní témata. Skrze kurikulum lze do určité míry formovat znalostní stránku žáka, jeho osobnost, předávat ideologické přesvědčení společnosti (nebo alespoň její části) a podobně. Skrze kurikulum se udává směr školského systému, zajišťuje se jeho obsahová stránka a kvalita. Skrze kurikulum se často řeší nežádoucí stav, do kterého se čas od času školství dostane, a to takzvaná krize. Kurikulum je tématem mnoha debat, rozhovorů, sporů, výzkumných záměrů, odborných textů, knih, výzkumů a vědeckých záměrů a téma některých konferencí. Zkrátka kurikulum nebo jen jeho části zajímá nejen pedagogy a výzkumníky, ale politiky, různé zájmové skupiny, média a skrze ně celou společnost. Problematika kurikula se průběžně řeší ve všech vyspělých zemích světa. O rozdílnosti pojmání kurikula v různých zemích Evropy i světa svědčí i jeho mnohotvárný terminologický výklad. Pojem kurikulum není jednotně chápán.

Termín kurikulum pochází (jak už u klíčových termínů předpokládáme) z latiny. Jeho základ můžeme hledat ve výrazech curro, currere, cursum ve významech běh, závod, závodní dráha, závodní vůz. Některé životopisy se označují jako curriculum vitae, což můžeme přeložit jako běh života či životní dráha. Podle Maňáka (2008, s. 12) se tento výraz pro obsah vzdělávání měnil. „V 18. století se termín kurikulum postupně vytrácel a místo něho se prosazoval termín učební plán. Avšak v anglosaském světě se termín kurikulum udržel dodnes a odtud se v posledních letech znovu rozšířil do Evropy“ (Maňák, 200, s. 14). V českém vzdělávacím systému se hovoří o kurikulu jako o závazném učebním rámci, který zahrnuje obsah učiva, jednotlivá témata, předkládá obecnou formu a styl edukace těchto témat a obsahů, stanovuje konkrétní cíle, výstupy a očekávané přínosy a efekty edukace, dále organizaci, činnosti a evaluaci edukace a nepřímou stanovuje filosofii a směr vzdělávacího systému země. Často kurikulum zahrnuje ať už přímo nebo nepřímou v obecné rovině metodickou stránku edukace. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 110) uvádí, že se rozlišují tři významy pojmu kurikulum – 1. vzdělávací program, projekt, plán; 2. průběh studia a jeho obsah; 3. obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. V naší práci chápeme kurikulum v nejširším možném pojetí. Rozlišujeme zde pojem „kurikulum“ a „vzdělávací program“. Vzdělávacím programem máme na mysli konkrétní plán, obsah edukace, který je zamýšlený a zpravidla písemně vyjádřený pro jednotlivé stupně a druhy škol. „Pojem (kurikulum) nebyl v české pedagogice před r. 1989 používán. Jeho zavedení a příslušná teorie má význam pro komplexní

řešení cílů, obsahu, metod, způsobů organizace a hodnocení škol.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 110). V podrobné analýze kurikula se hovoří o kurikulu zamýšleném (plánovaném), kurikulu realizovaném a o kurikulu dosaženém. Toto rozdělení logicky vyplývá z procesu tvorby kurikula. Ve vztahu k průřezovým tématům nás budou zajímat všechny tři zmíněné stádia kurikula.

Výrazným faktorem je, že kurikulum je neustále vyvíjející se a formující se prvek, procházející průběžnou nebo nárazovou aktualizací podle stávajících potřeb společnosti, politického přesvědčení, nových objevů a zjištění. V našem prostředí se již stává tradicí, že zamýšlené kurikulum, které je zpravidla odborně zpracováno v souvislostech z dílčích částí na sebe úzce navazujících, se pod vlivem různých zájmových skupin a tlaků dostává do nejednotné podoby, která není tak významově kvalitní a komplexní. Tříštění celkového kontextu zamýšleného kurikula během procesu legalizace a během dalších legislativních úprav (např. novely zákonů a vydávání vyhlášek) zpravidla způsobuje, že výsledné realizované kurikulum má absenci určitého významného prvku. Jako příklad lze uvést odstranění povinné autoevaluace škol z legislativní normy. Pokud kurikulum není od počátku v detailech zpracováno kvalitně a promyšleně (v souvislostech), může to vést k jeho celkovému oslabení v praxi nebo oslabení jeho částí. Jako příklad tohoto problému můžeme uvést právě průřezová témata nebo klíčové kompetence. V oblasti průřezových témat (dále jen PT) zde absenteje podrobnější popis, zdůvodnění a vysvětlení začlenění do celého kontextu kurikula. Dále stanovení nejednoznačných, těžce měřitelných záměrů, které zahrnují příliš velkou oblast obsahu. Obecnost a nejednoznačnost popisu se projevila potřebou dodatečného cílování a konkretizování obecného rámce formou tzv. Doporučených očekávaných výstupů (2011) průřezových témat. V oblasti klíčových kompetencí se zmíněné problémy projevíly potřebou tzv. rozklíčování klíčových kompetencí.

Dalším faktorem oslabení realizovaného kurikula byla a je nedostatečná odborná připravenost vykonavatelů tohoto kurikula, především pedagogických pracovníků. Pokud má být zamýšlené kurikulum realizováno smysluplně a efektivně, musí realizace probíhat v duchu „filosofie a vize“ zamýšleného kurikula. V případě realizované kurikulární reformy, která právoplatně začala novým Školským zákonem 561/2004 Sb. tomu tak nebylo. Příčinné souvislosti je těžké objektivně hledat. Na první pohled se zdá, že problémů bylo několik. Na prvním místě úskalí tkvělo v logistickém zpracování celé reformy. Časový harmonogram a postup byl podceněný. Prostor, ve kterém se učitelé měli možnost seznámit a ztotožnit se s poměrně odlišnou „filosofií a vizí“ kurikula, ve srovnání s jeho dřívějším pojetím, byl velice

malý. Dalším velkým úskalím bylo finanční zázemí realizované změny. Byly podceněny náklady, které s implementací nového kurikula souvisejí. To se projevilo v množství příležitostí k debatám, množství pořádaných konferencí a vzdělávacích akcí, množství možností pedagogů se podrobně s reformou seznámit a získat odpovědi na své otázky a v neposlední řadě v metodické nepřipravenosti učitelů, která úzce souvisí s úspěšnou implementací kurikula do škol a trvá dodnes.

Z uvedeného popisu je patrné, že utváření a realizace kurikula je nesmírně náročný proces, a to po všech stránkách. Přesto je nezbytné, aby kurikulum bylo průběžně aktualizováno na základě aktuálního stavu a s výhledem potřeb společnosti do budoucnosti. Proces flexibility částečné aktualizace je v současnosti zajištěn především přenesením části zodpovědnosti v tvorbě kurikula na jednotlivé školy. Ty si mohou v určitých časových intervalech upravovat svůj školní vzdělávací program a jeho obsah podle aktuálních potřeb. Má to pozitivní vliv na kvalitu kurikula.

Kurikulum v českých zemích prošlo řadou změn v souvislosti s poplatnými filosofickými, politickými, sociálními, ekonomickými, myšlenkovými a zájmovými proudy. To mělo větší či menší dopad na obsah a způsob vzdělávání. Dnes se reformátoři a badatelé zaměřují na nastavení kurikula do budoucnosti. Snaží se odhadnout budoucí společenský, ekonomický, sociální stav, na jehož základu vytvářejí modely kurikula. *Greger a Černý (2007, s.31)* porovnávali charakteristické znaky minulosti a současnosti. Maňák jejich srovnání upravil a doplnil (Maňák 2008, s. 11):

Tabulka č. 1: Kurikulum minulosti a kurikulum současnosti

Kurikulum minulosti a současnosti	Kurikulum budoucnosti
vědění, znalosti, učení představuje hodnotu samo pro sebe	požadavek, aby žáci přistupovali k učení aktivně a ve vědění nacházeli svou seberealizaci
převládá předávání vědomostní (transmise) od učitele k žákům	klade se důraz na přetváření vědění, na tvořivou práci s vědění
důraz na předmětové znalosti (subject knowledge), mezipředmětové vazby nejsou v popředí	zdůrazňuje se interdisciplinarita, podporují se mezipředmětové vztahy (průřezová témata)
existuje předěl mezi školním vědění a vědění potřebným pro praktický život	osvojované vědění ve škole má sloužit také k řešení každodenních a profesních problémů, důraz na kompetence
žák postrádá základní poznatky o ekonomice, právu a jiných nezbytných záležitostech života	žák je veden k pochopení základních pravidel a podmínek života společnosti (ekonomika, právo, demokracie, práva a povinnosti občana)
převládá komercializace kultury, médií, média ovládají trh	podpora kulturního dění, proti manipulaci s vědomím občanů
etické, ale i estetické otázky se ze školy vytrácejí	etická výchova na školách, vyžaduje se dodržování etických norem od všech občanů, zejména od veřejných činitelů.

Z tabulky můžeme vysledovat značný posun charakteru dnešního kurikula směrem k budoucnosti. Vlastnosti, které by kurikulum mělo zahrnovat, jako je aktivní přístup žáků k učení, tvořivá práce žáka, interdisciplinarita, porozumění vztahů a souvislostí, obrat ke každodenní praxi, zdůraznění dnes okrajových témat v obsahu vzdělávání, pojímají ve větší či menší míře právě průřezová témata. Tyto vlastnosti vedou také k požadavku značné změny na způsob vzdělávání.

Můžeme konstatovat, že průřezová témata v našem kurikulu z tohoto pohledu máme téměř nadčasově. Pokud však budeme srovnávat pojetí a integraci průřezových témat s jinými zeměmi a jejich kurikuly, tak dospějeme k závěru, že máme co zlepšovat. Problém také nastává tehdy, pokud se podíváme na styl jejich zapracování do kurikula, na jejich pojetí a především na jejich implementaci v praxi. Zde se střetneme s problémy, kterých není málo

a jsou ve své podstatě mnohdy závažné a je potřeba je řešit. Pokud nebudeme intenzivně pracovat na smysluplném začleňování průřezových témat, může se stát, že jejich postavení v kurikulu se postupně vytratí, budou se dostávat stále více na okraj důležitosti kurikula, bude přehlížena jednota a provázanost kurikula a ztratí se jejich smysl a účel. Tyto tendence snahy o postupné „osekávání“ kurikula můžeme v současné době sledovat. Zástupci ministerstva hovoří o úpravě vzdělávacích plánů, upouštění od některých částí těchto vzdělávacích plánů. Kontrolní orgány neprojevují zájem o dílčí části vzdělávacích plánů a jejich implementaci.

Také v tomto případě se potýkáme s problémem, který má naše školství a v podstatě celý systém řízení státu. Dlouhodobé a průběžné snahy zkvalitňovat systém českého školství mají dvě základní roviny. První rovinou je prosazení legislativní úpravy zamýšlené změny. Zde jde o to, aby zavedení změny či inovace bylo „povinné“ pro všechny, kterých se týká. Zkrátka, aby se formálně s inovací počítalo a učitelé byli nuceni s danou inovací pracovat či jí vzít „na vědomí“. Při této legalizaci často nastává problém, že původní koncepční návrh je vlivem různých zájmů a hledání konsensu deformován do podoby nedávající tolik smysl a mívající se tedy účinkem.

Druhým a složitějším problémem je zavádění těchto změn do praxe. Obzvláště v těchto systémových změnách je potřeba velmi intenzivní a důsledná podpora učitelů. Téměř každá změna je spojena s výdejem nemalých finančních prostředků. Tyto inovace pak končí pro nedostatek financí na realizaci podpůrných či změnových opatření. Vládní představitel nedokáže u vlády prosadit dostatečné navýšení rozpočtu pro jeho resort. V souvislosti s novými vzdělávacími programy a systémovou změnou kurikula bylo potřeba upravit práci učitelů. Učitelé jsou dlouhodobě přetížení prací, jsou vyčerpaní, nezbývá jim čas a ani síla a chuť pro osobní rozvoj. Tento problém by mohla řešit následující opatření, která však vyžadují nemalé finanční náklady. Aby učitel měl dostatečný prostor pro svůj rozvoj a řešení potřebných problémů, měl by mít každý třídní učitel svého pedagogického asistenta, který by byl schopný nejen vypomáhat při přípravách na hodiny, v samotných hodinách, ale také by měl dostat kompetence pro vlastní realizaci výuky během nepřítomnosti kmenového učitele – např. když je tento učitel na kurzu či školení, pokud připravuje nějaký projekt či mimovyučovací aktivitu (např. prožitkový pobyt), pokud se účastní řešení nějakého problému s rodiči, ředitelem školy apod. Tímto by se učitelům značně odlehčilo, práce by přestala být natolik stresující, vnímali by podporu.

2.2 Pojetí průřezových témat ve vybraných zemích

Je evidentní, že tvůrci rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP) hledali pro jednotlivé oblasti RVP inspiraci v zahraničních systémech.¹ Jinak tomu není ani u průřezových témat. Jak vypadá zpracování pojetí průřezových témat v jiných zemích? Přehledné srovnání pojetí průřezových témat v Belgii, Irsku, Finsku a Skotsku vypracoval tým autorů pod hlavičkou Výzkumného ústavu pedagogického (Maršák, Pastorová, Topinková)². Autoři poukazují na různorodost jejich zpracování. Sledují jevy, jako jsou obsahové zastoupení jednotlivých průřezových témat, jejich charakteristiky, cíle a jejich postavení v kurikulu (Maršák, Pastorová, Topinková, rok neuveden).

Některé země vybíráme do tohoto přehledu záměrně. Finsko je příklad dobré praxe špičkového školství, Slovensko jako soused ve velmi podobných podmínkách, Belgie jako příklad výborné praxe s cíli edukace.

2.2.1 Pojetí a implementace průřezových témat ve Finsku

Nejvíce se pojetí průřezových témat v porovnání s našim pojetím podobá finskému modelu. Lze soudit, že právě tento model byl velkou inspirací pro zpracování průřezových témat v českém kurikulu. Než si představíme zapracovávání průřezových témat ve Finsku, zmíníme se krátce o celkové koncepci finského školství. Finský model kurikula po roce 2004 je podobný našemu. Má dvě roviny: 1) Národní kurikulum – odpovídá našemu RVP a 2) lokální kurikulum, která se dají postavit do podobné roviny jako naše ŠVP. Do tvorby obsahu vzdělávání je zapojena nejen samotná škola, ale také místní samospráva, která má za vzdělávání značnou odpovědnost a je povinna jako zřizovatel hodnotit své služby. Velké rozhodovací pravomoci mají také samotní učitelé. A to především v oblasti volby metod, postupu a výběru učebních pomůcek. Zároveň je zodpovědnost přenášena i na samotné žáky, kdy si žáci si určité době mohou naplánovat svůj vzdělávací postup. Zároveň je potřeba zdůraznit to, na čem se ve Finsku dlouhodobě pracuje a co se u nás nedaří, a to rovné příležitosti ke vzdělávání. V této oblasti funguje v severské zemi propracovaný systém vyrovnávání příležitostí ke vzdělávání, který začíná v brzkém věku testováním žáků se sklony

¹ To nám potvrdil i jeden z autorů koncepce průřezových témat v RVP ZV.

² Zajímavostí je, že tato studie vznikla až po dokončení koncepce průřezových témat v RVP ZV a je jedinou studií tohoto typu (zjištění autora).

určitého znevýhodnění. Poté je těmto žákům zpracován individuální program pro vyrovnání těchto příležitostí. Z tohoto důvodu se Finsko nepotýká s tak velkými rozdíly úrovně žáků jako u nás. Zároveň finští studenti dlouhodobě vykazují vynikající výsledky v testování PISA. Tolik něco mále ke kontextu vzdělávání ve Finsku. A nyní zpět k PT. Lze soudit, že právě z tohoto modelu vycházel autoři našeho zpracování průřezových témat. Z tohoto důvodu si nyní představíme zpracovávání průřezových témat ve Finsku. Finové mají v oblasti základního vzdělávání 7 průřezových témat: osobnostní růst (Growth as a person), kulturní identita a internacionalismus (Cultural identity and internationalism), mediální dovednosti a komunikace (Media skills and communication), aktivní občanství a podnikavost (Participatory citizenship and entrepreneurship), odpovědnost za životní prostředí, kvalitní život a udržitelnou budoucnost (Responsibility for the environment, well-being, and a sustainable future), bezpečnost a doprava (Safety and traffic), technologie a jedinec (Technology and the individual). Pokud porovnáme tato finská témata s našimi tématy základního vzdělávání – osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova - můžeme konstatovat, že pět témat je významově shodných, jedním tématem se lišíme a jedno téma má finský vzdělávací systém navíc oproti našemu. Autoři zmíněné studie uvádějí, že „průřezová témata ve Finsku se nejvíce podobají svým pojetím a členěním průřezovým tématům v českých kurikulárních dokumentech“ (Maršák, Pastorová, Topinková, rok neuveden, s. 20). Dále uvádějí, že „pro základní vzdělávání obsahují stručnou charakteristiku, cíle a vzdělávací obsah. Tímto členěním jsou velmi podobná zpracování průřezových témat v českých kurikulárních dokumentech“ (Maršák, Pastorová, Topinková, rok neuveden, s. 21). Zároveň je pro naši komparaci důležité sledovat, jak jsou průřezová témata integrována. V našem i ve finském vzdělávacím systému mohou být integrovány do vzdělávacího obsahu jednotlivých oborů a předmětů nebo mohou vystupovat jako samostatný předmět, stát se součástí života školy nebo mohou být součástí dílčích aktivit, jako jsou besedy, exkurze a různé akce školy. Je však žádoucí, aby byly integrovány jako mix tohoto výčtu, což se osvědčuje na našich českých školách.

Ve finském středním všeobecném vzdělávání se vyskytuje šest průřezových témat – aktivní občanství a podnikavost (Active citizenship and entrepreneurship), bezpečnost a kvalitní život (Safety and well-being), udržitelný rozvoj (Sustainable development), kulturní identita a poznávání kultur (Cultural identity and knowledge of cultures), technologie a společnost (Technology and society), komunikace a mediální kompetence (Communication and media

competence). U nás se liší pojetí a témata průřezových témat na gymnáziích (RVP G) a v odborném vzdělávání (RVP OV). Průřezová témata, která jsou povinnou součástí vzdělávání na gymnáziích, jsou stejná jako v základním vzdělávání kromě „výchovy demokratického občana“, které zde z nejasných důvodů absentuje. V odborném vzdělávání v České republice jsou začleněna 4 průřezová témata: občan v demokratické společnosti, člověk a životní prostředí, člověk a svět práce, informační a komunikační technologie.

Lze říci, že ve finském středním všeobecném vzdělávání je na průřezová témata kladen větší důraz než v našem prostředí. Jsou přirozenější součástí tamního kurikula. Chceme zde také prezentovat názor, že nekonkrétní popis cílů průřezových témat, který byl též do našeho kurikula přenesen, je pro náš systém nešťastný. A to z důvodu rozdílu úrovně a připravenosti učitelů ve Finsku a u nás. Domníváme se, že zatímco finský učitel je schopen s takovýmto (do jisté míry neurčitým) kurikulem efektivně pracovat, českému učiteli tyto schopnosti chybí. Je to ovlivněno dlouhodobou koncepcí práce s učiteli. Příprava našich pedagogů a jejich podpora v něčem - na rozdíl od finské přípravy a podpory - strádá.

2.2.2 Pojetí a implementace průřezových témat v Belgii

Další zemí, ve které autoři studie srovnávali pojetí a začlenění průřezových témat, je Belgie, konkrétně její vlámská část. „Průřezová témata jsou v kurikulech zakotvena skrze definované konečné cíle průřezových témat (cross-curricular final objectives), stejně jako vzdělávací obory“ (Maršák, Pastorová, Topinková, rok neuveden, s. 7). Zde, oproti našemu pojetí, vystupují v průřezových tématech konkrétní cíle, kterých má žák na konci vzdělávacího období dosáhnout. V základním vzdělávání figurují v Belgii tři průřezová témata: informační a komunikační technologie (Information and communication technology), učení se učit (Learning to learn) a sociální dovednosti (Social skills). Konkrétní cíle např. u Learning to learn pak vypadají takto: „Žáci jsou schopni získávat a používat jednotlivá fakta na základě jejich rozlišení podle důležitosti a jsou schopni si fakta zapamatovat.“ nebo „ Žáci jsou schopni systematicky a samostatně používat různé informační zdroje na úrovni, které dosáhli.“ nebo „Žáci jsou schopni (pokud je potřeba i pod dozorem) plánovat a organizovat si aktivity a úkoly ve vyučovací hodině, kontrolovat a monitorovat svůj vzdělávací pokrok.“ (Maršák, Pastorová, Topinková, rok neuveden, s. 8-9). Zde můžeme sledovat rozdílné pojetí v přístupu k cílům u nás. Zatímco v našich průřezových tématech nejsou definovány konkrétní cíle pro jednotlivé ročníky či pro jednotlivé vzdělávací období, jsou zde skrze popis

definovány jakési vize a směry, ke kterým by práce s průřezovými tématy měla směřovat (RVP ZV používá časté spojení „vede k“, „umožňuje“, „přispívá k“, „rozvíjí“, atd.³), belgické pojetí formuluje a stanovuje jasné a měřitelné cíle jednotlivých průřezových témat. Belgické kurikulum klade důraz na začlenění průřezových témat ve středním vzdělávání, kde jsou začleněna poměrně složitým způsobem prostřednictvím dvou provázaných složek: 1) kmen, průřezové oblasti (kmen tvoří 17 oblastí, průřezových oblastí je 7); 2) kompetence k učení (má 6 podtémat) - a jsou pojímána v kompetenčním modelu.

Belgickým modelem bychom se mohli inspirovat především v oblasti stanovení srozumitelných, konkrétních a měřitelných cílů, které vyjadřují podstatu průřezových témat.

2.2.3 Pojetí a implementace průřezových témat ve Skotsku

Skotské pojetí průřezových témat se rozčleňuje do dvou oblastí. V kurikulu s názvem Curriculum for Excellence jsou průřezová témata ve formě curriculum areas, tedy průřezových kurikulárních oblastí a these Gross laering – témata napříč učením.

Průřezové kurikulární oblasti jsou tři: zdraví a kvalitní život napříč učením (Health and wellbeing across learning), gramotnost napříč učením (Literacy across learning) a základní matematické znalosti napříč učením (Numeracy across learning). Tyto oblasti mají jednotnou strukturu, která se skládá ze tří částí: principy a praxe, zkušenosti a výstupy, podpůrné materiály. Průřezové kurikulární oblasti musí učitel začlenit v průběhu vzdělávání do všech ostatních vzdělávacích oblastí a předmětů. Pro naši komparaci je nejzajímavější část „podpůrné materiály“. Jedná se o promyšlený systém vzdělávacích materiálů, které mají za úkol prohloubit znalosti v oblasti tématu a také pomoci učitelům s výukou a zařazováním těchto témat. To je něco, co při realizaci průřezových témat v České republice výrazně chybí. Absence materiálů tohoto typu je jednou z příčin opomíjení začleňování průřezových témat. Mezi druhý soubor – témata napříč učením – patří globální občanství (Global citizenship), které je tvořeno těmito celky: vzdělávání pro občanství (Education for citizenship), vzdělávání pro udržitelný rozvoj (Sustainable development education) a mezinárodní vzdělávání (International education). Dalším tématem napříč učení je podnikavost ve vzdělávání (Enterprise in education), které se skládá z těchto tematických celků: vyučování

³ Tento styl vyjadřování vede k neurčitosti popisu průřezových témat v kurikulu a k následným problémům při jejich realizaci.

a učení k podnikavosti (Enterprising teaching and learning) a učení k podnikání (Entrepreneurial learning). „Vyučování a učení k podnikavosti poskytuje žákům příležitosti podnikatelsky přemýšlet a jednat a získávat určité pracovní dovednosti, jež mohou uplatnit jak ve škole, tak mimo ni. Učení k podnikání zahrnuje učení prostřednictvím praktických činností (learning by doing). Poznání, jak se zřizuje a provozuje firma, je něco, z čeho může mít prospěch každý žák. Ale nejedná se jen o zakládání firmy. Žáci zde dostávají i příležitost zažít aktivity podobné těm v reálném podnikání.“ (Maršák, Pastorová, Topinková, rok neuveden, s. 26). Na závěr ve výčtu skotského pojetí průřezových témat v kurikulu je potřeba říci, že Curriculum for Excellence není ze zákona povinné.

Ze skotského modelu můžeme čerpat především v obohacení obsahu průřezových témat o skotské „učení k podnikání“. A to nejen v českém kontextu, ale v kontextu evropském. Pokud se má Evropská unie stát jednou z nejsilnějších a nejvíce efektivních ekonomik světa, jak uvádějí některé mezinárodní dokumenty, je potřeba učit (zejména mladou generaci) k vytváření ekonomického růstu na základě podnikavosti. I když v současné době se na některých českých školách objevují snahy začlenit předměty jako je „podnikavost“ do obsahů výuky, jde spíše o výjimky než plošnou praxi. Právě průřezovými tématy lze zaštitit mnohé obsahy, které by se měly do kurikula a výuky dostat, ale není možné je postavit na podobnou úroveň jako klasické předměty.

2.2.4 Pojetí a implementace průřezových témat v Irsku

V irském kurikulu je pojetí a styl průřezových témat poměrně složité a náročné. Průřezová témata jsou zde nazývána „přechodnými vyučovacími jednotkami“ a jsou realizována během jediného roku, ve kterém se studenti rozhodují o svém dalším profesním směřování. Tento rok se nachází ve vzdělávací hierarchii po absolvování nižšího stupně středního vzdělávání a je přechodem k vyššímu stupni středního vzdělávání. Tento rok studia je pro většinu žáků na různých školách volitelný. Přechodové výukové jednotky si školy připravují zcela samy podle pravidel, která jsou pro ně závazná. Pro komparační účely pojetí průřezových témat, uvedeme přehled těchto kritérií (dle překladu (Maršák, Pastorová, Topinková, rok neuveden, s. 18):

1. Název přechodové výukové jednotky má jasně a krátce vyjadřovat obsah. Každou přechodovou výukovou jednotku je třeba zařadit do jedné či více z osmi Oblastí vzdělávání.

2. Stručný popis charakterizuje hlavní znalosti a dovednosti, kterých žáci v rámci přechodové výukové jednotky dosahují, a možnosti jejich rozvoje v následujícím studiu.
3. Vazby na vzdělávací oblasti (obory) se týkají jak vazeb na obsah vzdělávací oblasti, tak i vazeb na další přechodové výukové jednotky.
4. Přehled **popisuje všechny aktivity**, na kterých budou žáci participovat, a **zároveň určuje jejich pořadí**.
5. Časový harmonogram stanovuje počet hodin pro každou aktivitu, může být rozvržen několika způsoby.
6. Cíle vyjadřují, čeho mají žáci prostřednictvím přechodových výukových jednotek dosáhnout. Nejčastěji jsou **definovány 3–4 cíle** pro každou přechodovou výukovou jednotku.
7. **Výstupy vzdělávání** odpovídají specifickým výstupům, kterých má žák dosáhnout na konci studia. Všechny výstupy začínají slovesem a zaměřují se buď na obsah (např.: analyzuj historickou událost), produkt (např.: příprav zprávu), nebo proces (např.: proved' experiment).
8. Část Klíčové kompetence popisuje typy klíčových kompetencí, které žák rozvíjí prostřednictvím přechodových výukových jednotek. Jedná se o těchto pět klíčových kompetencí: komunikace, osobní efektivita, spolupráce s ostatními, kritické a kreativní myšlení, získávání informací.
9. **Metody učení nabízí řadu metod a strategií**, které mají pomoci žákům podle jejich různých schopností a stylů učení dosáhnout úspěchu při studiu. Jedná se o tyto metody a strategie: učení se vyjednávat, učení založené na aktivitách, vytvoření mezioborových vazeb v příslušných oblastech vzdělávání, týmové učení, práce ve skupinách (dvojicích), diskuse, projekt či výzkum, přednášky a semináře, využití ICT při výzkumu nebo prezentaci, použití digitálních fotoaparátů, studijní návštěvy a exkurze, praxe.
10. Přístupy k hodnocení spočívají v **hodnocení toho, co se žáci naučili a čeho prostřednictvím přechodové výukové jednotky dosáhli a v čem se zdokonalili**. K hodnocení se používají následující nástroje: **projekt, portfolio, esej nebo zpráva, interview, ústní prezentace, sebehodnocení, psaní osobního deníku** o postupu ve vzdělávání, zkouška nebo písemný test. Doporučuje se použít jeden, maximálně dva nástroje hodnocení. Pro hodnocení přechodových výukových jednotek se **nikdy nepoužívá známkování**.

Evaluace přechodové výukové jednotky zjišťuje, z perspektivy žáka i učitele, úspěch nebo neúspěch jednotky a možnosti jejího zdokonalení do budoucna. Všechny přechodové výukové jednotky by měly být **evaluovány pravidelně v rámci hodnocení celého programu** vyššího stupně střední školy. V příručce je doporučována tato evaluace každé tři roky. Hodnocení se ale týká vždy jen přechodového roku a pouze přechodových výukových jednotek, které jsou v tomto roce realizovány.

Tato kritéria určují jasný rámec pro výukové přechodné jednotky. Tučně jsou vyznačeny ty části, které mohou být pro naše pojetí průřezových témat zvláště užitečné – stanovení malého počtu cílů, podrobné a promyšlené plánování, použití rozmanitých metod učení a strategií a v neposlední řadě způsob hodnocení, který vylučuje použití známek, ale zaměřuje se na sledování individuálního pokroku a splnění cílů srze sebeevaluační nástroje jako je portfolio, psaní osobního deníku, sebehodnocení. Domníváme se, že revize současného kurikula by měla proběhnout právě na základě těchto principů. Jedná se o styl práce, který jsou schopni čeští učitelé postupně zvládnout.

2.2.5 Pojetí a implementace průřezových témat na Slovensku

V naší komparaci pojetí a začlenění průřezových témat nesmíme zapomenout na naši sousední zemi, Slovensko. Jejich styl vzdělávacích programů je velmi podobný našim domácím. Dá se předpokládat, že velkou inspirací byl pro naše sousedy finský model vzdělávacích programů. Slovenský Štátny vzdělávací program je rozdělen pro mateřské školy (ISCED 0), pro 1. stupeň základních škol (ISCED 1), pro 2. stupeň základních škol (ISCES 2), pro gymnázia (ISCES 3A), pro základní umělecké školy, pro konzervatoře, pro jazykové školy, pro děti a žáky se zdravotním znevýhodněním a pro žáky se všeobecným intelektuálním nadáním. Průřezová témata (prierezové témy) jsou do těchto dokumentů základní školy začleněna zvlášť pro 1. stupeň základní školy a zvlášť pro 2. stupeň základní školy (pro jednotlivé stupně je samostatný dokument Štátního vzdělávacího programu). Štátní vzdělávací program pro 1. stupeň uvádí těchto 8 průřezových témat: dopravní výchova – výchova k bezpečnosti v silniční dopravě, osobnostní a sociální rozvoj, environmentální výchova, mediální výchova, multikulturní výchova, ochrana života a zdraví, regionální výchova a tradiční lidská kultura a tvorba projektu a prezentační zručnosti.

Na druhém stupni je do kurikula začleněno těchto 7 průřezových témat: multikulturní výchova, mediální výchova, osobností a sociální rozvoj, environmentální výchova, dopravní výchova – výchova k bezpečnosti v silniční dopravě, ochrana života a zdraví, tvorba projektu a prezentační zručnosti. Můžeme si tedy všimnout, že na druhém stupni absentuje téma regionální výchova a tradiční lidská kultura.

Slovenský kurikulární dokument uvádí, že forma začlenění průřezových témat do výuky může být různorodá – od integrace do vzdělávacího obsahu, přes samostatný předmět až po projekty a exkurze. Podobně jako český Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání přímo neuvádí integraci průřezových témat do života školy, což finský model ano. K tomuto na první pohled nevýznamnému zjištění se vrátíme na jiném místě.

Slovenský model v oblasti formulování cílů jednotlivých průřezových témat se podobá modelu českému. Konkrétní cíle nejsou formulovány, je jen obecně formulováno, k čemu má práce s průřezovým tématem směřovat. Například v oblasti mediální výchovy se uvádí:

„Cieľom prierezovej tematiky je rozvinúť:

- schopnosť uplatňovať stratégie kompetentného za obchádzania s rôznymi druhmi médií a ich produktmi,
- spôsobilosť zmysluplne, kriticky a selektívne využívať médiá a ich produkty (čo znamená viesť žiakov k tomu, aby lepšie poznali a chápali pravidlá fungovania „mediálneho sveta“, zmysluplne sa v ňom orientovali a selektovane využívali médiá a ich produkty podľa toho, ako kvalitne plnia svoje funkcie, najmä výchovno-vzdelávaciu a mravnú),
- schopnosť vytvoriť si ako občan vlastný názor na médiá na základe prijímaných informácií,
- schopnosť kriticky posudzovať mediálne šírené posolstvá, objavovať v nich to hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný a profesijný rast, ale tiež schopnosť uvedomovať si negatívne mediálne vplyvy na svoju osobnosť a snažiť sa ich zodpovedným prístupom eliminovať.

(Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, 2011, s. 21)

Slovenské vzdelávací programy se v oblasti průřezových témat značně podobají finskému modelu a modelu našemu, avšak nejsou tak podrobně rozpracovány jako české. Také struktura a obsah vzdělávacích programů není na takové úrovni jako u nás. Otázkou je, jak se osvědčuje jeho implementace na školách, jaké strategie jsou voleny k jeho začleňování, jaký způsob plánování, realizace a evaluace používají slovenské školy.

2.2.6 Závěrem

V této kapitole jsme sumarizovali pojetí průřezových témat ve vybraných zemích. Smyslem kapitoly bylo především objasnit zdroje a inspirace při tvorbě českých vzdělávacích programů, vytvořit exkurz do jiných vzdělávacích programů a zároveň zdůraznit to, čím bychom se mohli při revizi průřezových témat inspirovat. Chceme při této příležitosti upozornit na nekritické a nekonceptní přejímání jakýchkoliv části vzdělávacích programů jiných zemí. Vždy je potřeba myslet na konkrétní podmínky dané země a vnímat ovlivňující souvislosti. Domnívám se, že právě při tvorbě a přejímání koncepce průřezových témat nebyly zohledněny všechny potřebné faktory. To je jeden z důvodů nepochopení a následného nepřijetí koncepce průřezových témat učiteli.

V následující kapitole se budeme zabývat tím, jak se průřezová témata do kurikula dostala.

2.3 Geneze integrace průřezových témat do kurikula v České republice

Cílem této kapitoly je objasnit, jak se do českého vzdělávacího systému dostala průřezová témata. V historii kurikula v českých zemích se takto popsaný a rozpracovaný celek ve vzdělávacích dokumentech dosud neobjevil. Nalezli bychom však několik podobných celků, jejichž účel by mohl být z pohledu určitých kritérií srovnatelný. Mnozí pedagogové (myšleno učitelé na školách) považují průřezová témata za něco, co už zde dávno je a funguje. Pokud se však podíváme na formu realizace ve výuce toho, čemu dnes říkají průřezová témata, ukazuje nám to na zásadní nepochopení postavení, pojetí a zamýšlené funkce průřezových témat těmito učiteli.

2.3.1 Původ a výklad termínu „průřezová témata“

Než budeme pátrat po historických souvislostech našeho tématu, objasníme význam a původ tohoto slovního spojení. Průřezová témata jsou v anglickém jazyce označována jako cross-curriculum themes, někdy též cross-section topic. Nalézt původní význam těchto slovních spojení nebylo lehké. Výkladové a etymologické slovníky znají mnoho forem výkladů a významů. Slovo „cross“ pochází ze staroanglického „cross“, jehož původ je datován v polovině 10. století. Tento staroanglický výraz je staroirského původu, jehož písemná podoba se při převzetí do staré angličtiny zachovala. Toto staroirské „cross“ směřuje k latinskému výrazu „cruce“, což v překladu znamená kříž nebo kůl, na který byli kriminálníci nabodáváni. Z tohoto smyslu by se dalo odvodit, že se jedná o něco, co prochází středem nebo „dělá průřez něčeho“ (průřez kříže ve spojnici, nabodnutí na kůl). V současném významu je anglické „cross“ chápáno v podstatném jménu také jako „kříž“, ale také jako sloves „přejít“, „překročit“, „protínat“, či „křížit“ nebo jako předložka „skrz“, „přes“. Výkladový slovník též hovoří o současném výkladu „cross“ jako „ležící nebo situované napříč hlavním směrem; průsečný; přecházející ze strany na stranu“, také se tak nazývá obraz věcí, kterým je přenesen prostorový význam.

Jedna z možností, jak vyložit druhé slovní spojení „cross-section“ je „typický nebo reprezentativní příklad rozsáhlejší skupiny“. V tomto případě by se tedy mohlo ve výkladu jednat o témata, která reprezentují rozsáhlejší soubor několika oborů či lidských činností.

Výklad slova curriculum již uvádíme na jiném místě. Pro rychlé připomenutí latinské výrazy curro, currere, cursum ve významech běh, závod, závodní dráha závodní vůz. Význam slov „themes“ nebo „topic“ je zřejmý – „námět“, „motiv“, „myšlenka“, „téma“.

Přes tyto výkladové významy RVP ZV chápe termín průřezová témata jako témata reprezentující okruhy aktuálních problémů současného světa. Jinými slovy, výběr témat, která vnášejí do výuky aktuálnost z různých vybraných oblastí ve smyslu „cross-section“, procházejících různými vzdělávacími oblastmi. Pojmenování průřezových témat v RVP ZV není příliš šťastné. Důvodem je zúžení významu průřezových témat. Ve vzdělávacích dokumentech jiných zemí vidíme, že průřezová témata nejsou pouze o aktuálních problémech, ale také o aktuálnosti výuky, témat, poznatků, propojování obsahů a možnostech profilace žáka či studenta.

2.3.2 Vniknutí průřezových témat do českého vzdělávacího systému a kurikula

V souvislosti se společenskými změnami, s příchodem globálního myšlení společnosti, s rozvojem technologického světa, v souvislosti s rychlejším postupem inovací, s potřebou stálého ekonomického růstu a v neposlední řadě v souvislosti se vzdělávacími výsledky se stále stupňovala potřeba inovace kurikula. To dosavadní bylo považováno za zastaralé, byly na něm kritizovány především stránky, jako je zkosnatělost, učení se starým informacím, nízká schopnost inovace a rozvoje jedince, malá didaktická pestrost zpracování vzdělávacích obsahů. Jednalo se o kurikulum minulosti, nikoliv současnosti či dokonce budoucnosti (viz Tabulka kurikulum minulosti a budoucnosti). Myšlení inovátorů bylo ovlivňováno již zmíněnými globálními směry. Potřeba vnést do výuky nová témata, podpořit dovednostní a schopnostní stránku žáků, přiblížit výuku k reálnému každodennímu životu a propojit výuku s praxí a se zkušenostmi žáků a v neposlední řadě snaha naplnit Lisabonskou úmluvu (1997) a Bílou knihu (2001), vedla k vnesení zcela nových prvků, které nebyly v současném slova smyslu v kurikulu definovány. Jedny z těchto prvků byly vedle klíčových kompetencí také průřezová témata.

Je podstatné zmínit, že zatím nikdo nezmapoval cestu průřezových témat do současného kurikula. Podle PaedDr. Markéty Pastorové z Národního ústavu pro vzdělávání (2013) je potřeba pátrat v koncepčních dokumentech od počátku 90 let. V některých lze nalézt výraznou snahu o inovátorské změny kurikula. Jako příklad můžeme uvést projekt NEMES.

Jedním z jeho zásadních dokumentů je dokument s názvem Svoboda ve vzdělávání a česká škola. Zde se objevuje požadavek na začlenění „morální výchovy“, která má být implementována nikoliv nějakým konkrétním předmětem, ale má se rozvíjet napříč všemi předměty a životem školy. Zde můžeme shledat určitou podobnost se současnou implementací průřezových témat. Jedná se tak s největší pravděpodobností o první polistopadový dokument či odborný text, ve kterém je prekoncept požadavku na začlenění něčeho, co dnes nazýváme průřezovými tématy.

Významným předělem dále byla Bílá kniha (2001) – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Zde jsou formulovány souvislosti v rámci mezinárodní spolupráce a mezinárodních požadavků na rozvoj vzdělávání a rozvoj vzdělávací soustavy. Nalézáme zde požadavky, které směřují obsahově či realizačně k dnešní podobě průřezových témat. Například v doporučeních se mimo jiné hovoří o posílení „rozvoje spolupráce s Radou Evropy v oblasti výchovy k demokratickému občanství a sociální soudržnosti, multikulturní výchovy, vzdělávání menšin (zejména Romů)... (Bílá kniha, 2001, s. 34). Tato doporučení vyplývají z mezinárodních dohod. Pokud vyjdeme z předpokladu, že Bílá kniha je zásadním dokumentem koncepčního rámce⁴ pro vznik současných rámcových vzdělávacích programů, můžeme říci, že je to též první dokument, ve kterém jsou formulovány požadavky na upevnění určitých témat ve vzdělávání, které se transformovaly v podobě průřezových témat. V oblasti cílů a obsahů vzdělávání je tu požadavek na kurikulární politiku státu, která „definuje obecné cíle vzdělávání a obecné klíčové kompetence zaměřené zejména na rozvoj osobnosti, na výchovu občana i na přípravu na další vzdělávání či vstup do praxe.“ (Bílá kniha, 2001, s. 37). Na tomto místě textu si můžeme kromě definování hlavních témat směřujících k dnešním průřezovým tématům všimnout spojení „obecné klíčové kompetence zaměřené zejména na rozvoj osobnosti, na výchovu občana...“ Tento text nám může pomoci k odhalení vztahů mezi současnými klíčovými kompetencemi a průřezovými tématy. Otázkou je, nakolik z uvedeného dokumentu a zmíněných citací čerpali tvůrci systému průřezových témat. Zdá se, že cílem průřezových témat je podpořit skrze svůj obsah určité klíčové kompetence. To podporuje i další požadavek Bílé knihy na „vzájemnou provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi...“ (Bílá kniha, 2001, s. 38).

Pro realizaci průřezových témat je taky zajímavé přání, že „výchova k občanství a demokracii i profesní orientace se realizuje nejen v rámci předmětů, ale i v mimotřídních aktivitách a

⁴ Dokument byl schválen Vládou České republiky v roce 2001

ve vytvoření odpovídajícího prostředí školy“ (Bílá kniha, 2001, s. 38). V našem výzkumu budeme sledovat právě i tuto oblast aktivit mimo výuku a zaměříme se na míru začlenění průřezových témat. Bílá kniha dále vyslovuje požadavek, aby se objevila „řada nových témat – jako jsou např. témata evropské integrace, multikulturní výchovy, environmentální výchovy“ (Bílá kniha, 2001, s. 38) či výchovy ke zdravému životnímu stylu. Všechny tyto požadavky jsou v Rámcových vzdělávacích programech (dále jen RVP) integrovány do průřezových témat. Z tohoto strategického dokumentu je patrný záměr průřezových témat v kurikulu. Otázkou, zda se tento záměr podařil srozumitelně přenést do rámcových vzdělávacích programů, se budeme zabývat později.

Vývoj způsobu začlenění průřezových témat do současného kurikula byl podle jejich aktérů přirozený. V době přípravy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) se pracovalo s průřezovými tématy v zahraničních kurikulech. Ty byly velkým zdrojem pro realizátory. Například kurikulum Skotska nebo Maďarska. Pracovní tým, který byl sestavený z jednotlivých odborníků (Jan Jiráček – mediální výchova, Věra Jiráčková – výchova demokratického občana, Danuše Kvasničková – environmentální výchova, Josef Valenta – osobnostní a sociální výchova, Eliška Walterová – výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, a internistka z VÚP – multikulturní výchova, pod vedení Odboru 22, MŠMT, koordinace Markéta Pastorová), byl postaven před segment požadavků, které bylo potřeba zpracovat poměrně jednotným systémem. Především bylo nutné určit jejich strukturu. Diskuse k tomuto probíhaly na základě podkladů a návrhů jednotlivých autorů. Z tohoto se „vytesávala“ společná struktura. Procesem „vyjevování se“ se postupně docházelo k současné podobě. Dále následovaly standardní schvalovací procesy MŠMT⁵. Podle Markéty Pastorové z NÚV se jedná o „týmový výsledek všech zainteresovaných lidí“.

Pátrali jsme také po tom, s jakým cílem byla průřezová témata do kurikula zařazena. Podle Markéty Pastorové (2013) se jednalo o soubor požadavků, které vycházejí z koncepčních dokumentů vzdělávání a z požadavků odborné veřejnosti. Tyto požadavky byly kodifikovány a transformovány do současné podoby. Dále bylo přihlíženo k dalším faktorům. Například k tomu, že na jedné straně jednotlivé vzdělávací obory reagují na nové věci se zpožděním, zachovávají si konzervativnost a na druhé straně zde stojí požadavek aktuálnosti výuky. „Do popředí se též dostávají témata, která ve společnosti žijí a jsou předměty různých debat v médiích apod. Co s nimi, jak je dostat do výuky? Tato témata

⁵ Autor čerpal tyto informace z rozhovoru s PaedDr. Markétou Pastorovou, realizovaný na začátku roku 2013

se mohou nechat náhodně k tomu, zda se jich učitel ve výuce dotkne nebo ne, nebo se řekne, co je na těchto tématech podstatné. Bylo snahou, aby PT uvedla tato aktuální témata do systému, a to také na základě požadavků teoretických vědeckých disciplín, které stojí za těmito průřezovými tématy. PT tak mají především reprezentovat aktuální témata současného světa.“ (z poznámek rozhovoru s Markétou Pastorovou, 2013).

Pokud bychom se zaměřili na vývoj v oblasti struktury PT v RVP, můžeme říci, že tento vývoj byl podobný výše popsanému vývoji v oblasti způsobu začlenění. „Muselo se vymyslet, jakou budou mít strukturu, postavení, zda budou povinné, zda budou součástí vzdělávacích oborů, jaké budou mít vztahy mezi sebou. Tohle vzniklo v interních diskusích a diskusích s odborníky“ (z poznámek z rozhovoru s Markétou Pastorovou, 2013).

Je zřejmé, že popsat proces tvorby PT je složité. Proces nebyl lineární, a pokud bychom chtěli podrobněji pátrat po detailech jeho vzniku, museli bychom oslovit všechny zúčastněné osoby, které se na tomto procesu podílely a zjistit retrospektivně jejich myšlenkové pochody. Pokud bychom chtěli detailněji hledat historické zdroje a prameny mívající k současné podobě PT, je potřeba detailně analyzovat polistopadové strategické vzdělávací dokumenty.

2.4 Postavení a integrace průřezových témat v platném kurikulu České republiky

V předchozí kapitole jsme si ukázali, jak se průřezová témata do současného kurikula v České republice dostala. Zde si popíšeme, jak jsou do kurikula včleněna, jaké mají postavení, jaký mají účel, jak se prolíná jejich zpracování s ostatními oblastmi, co je jejich obsahem a jaké jsou přednosti a nedostatky jejich současného zpracování v rámcových vzdělávacích programech. Kapitola je postavena tak, že součástí popisování jednotlivých částí kurikula jsou vloženy vysvětlující texty, které průběžně upozorňují na přednosti, nedostatky, problémy a praktické dopady spojené s takto pojatým kurikulem.

2.4.1 Zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů a průřezová témata

Školský zákon 561/2004 Sb. ani jeho pozdější novely (do roku 2011) nehovoří přímo o začlenění průřezových témat do kurikula, respektive do rámcových vzdělávacích programů. Tento zákon stanovuje, že „Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů...“(Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn, § 4, odstavec 1, 2008). Je tedy zřejmé, že dává plnou kompetenci rámcovým vzdělávacím programům o obsahu i formách vzdělávání.

Co je však k našemu sledovanému jevu důležité, že zákon určuje podmínky, podle kterých mají rámcové vzdělávací programy vznikat. Jsou to především nejnovější poznatky vědních disciplín, jejíž základy, poznatky a praktické využití má vzdělání zprostředkovat a také poznatky pedagogiky a psychologie, které mají vést k účinným metodám a organizačnímu uspořádání vzdělávání. Významné je také to, že zákon stanovuje, že podle těchto hledisek (podle aktuálních a nejnovějších poznatků vědních disciplín) budou rámcové vzdělávací programy upravovány. PT jsou ve své podstatě založena na aktuálních poznatcích, aktuálním dění a s tímto mají pracovat. Zákon jasně dává možnost, aby byly rámcové vzdělávací programy měněny, tudíž možnost, aby bylo upravováno pojetí a integrace průřezových témat. Je účelné, abychom této možnosti využili a nastavili zpracování průřezových témat jasněji,

srozumitelněji, účelněji a smysluplněji (viz výzkumná zjištění) tak, aby je učitelé dokázali integrovat do výuky a věděli si s nimi rady.⁶

2.4.2 Průřezová témata v rámcových vzdělávacích programech

V této podkapitole je cílem podrobně popsat postavení, pojetí, formulování cílů, způsob formulování očekávaných výsledků a systém hodnocení průřezových témat, tak jak je to zpracováno v kurikulárních dokumentech. Tato analýza vysvětlí výchozí bod učitelů, na jehož základě musí v současnosti stavět svůj školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), směřovat vizi výuky v oblasti průřezových témat a tuto vizi realizovat. Zároveň je cílem, aby analýza popsala silné a slabé stránky současného zpracování průřezových témat v kurikulárních dokumentech.

Na úvod analýzy a popisu průřezových témat v rámcových vzdělávacích programech je potřeba říci, že zde pracujeme s aktuálními dokumenty, které jsou uveřejněny na webových stránkách Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) a doporučují se školám k práci. V případě RVP ZV se jedná o verzi, která neprošla schvalovacím řízením MŠMT jako celek, ale uvádí se jako verze, se kterou mají školy pracovat, a to v souvislosti s nejnovějším opatřením MŠMT, jenž zahrnuje do RVP ZV vzdělávací standardy. „MŠMT s platností od 1. září 2012 mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, do kterého se doplňují Standardy pro základní vzdělávání.⁷ Standardy jsou vytvořeny pro základní úroveň, tedy stanoví nepodkročitelné minimum toho, co musí žák na konci 5. a 9. ročníku základní školy znát a umět.“ (<http://www.msmt.cz>, citace 13. ledna 2013). K tomuto opatření je připojen dokument, který neprošel schvalovacím řízením MŠMT. Jedná se o dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s podtitulem „Pomůcka na pomoc učitelům“, jehož aktuální znění je k 1. 9. 2010. Na základě uvedených skutečností předpokládáme, že lze tuto verzi pokládat za verzi oficiální a bude v nejbližší době v administrativním procesu i takto označena.

⁶ Na základě našich poznatků předkládáme k diskusi též návrh postupného zapracovávání průřezových témat v RVP tak, aby v prvních verzích bylo jejich zpracování jednodušší – tak, aby je učitelé dokázali přijmout a aplikovat a následně se hladina jejich zpracování zvyšovala směrem k podstatě, kterou v této práci ukazujeme – ta však vyžaduje odbornější charakter zpracování a následnou integraci ve školách.

⁷ V závěru našeho výzkumu vyšla nová verze RVP ZV, platná od 1. 9. 2013, kterou zpracoval odbor MŠMT 21. Tato verze neupravuje oddíl průřezových témat. Ty zůstávají stejné. Změny se týkají především Vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“ a dále zpřesňujících formulací výstupů. Jelikož tyto změny nepovažujeme za velmi významné vzhledem k průřezovým tématům, ponecháváme analýzu RVP ZV původní verze.

2.4.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a průřezová témata

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je specifický vzhledem k cílové skupině, tedy k dětem předškolního věku. Proto také vymezuje specifické cíle předškolního vzdělávání. Je však postaven na stejných principech jako RVP ZV, který na něho do určité míry navazuje.

Struktura RVP PV se skládá z dvanácti oblastí. Průřezová témata bychom mohli hledat především v těchto kapitolách: Pojetí a cíle předškolního vzdělávání, Vzdělávací obsah v RVP PV, Vzdělávací oblasti či Vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu. V těchto ani jiných kapitolách se pojednání o průřezových tématech nenachází. Tento dokument se však na jednom místě zmiňuje o průřezovosti. A to, když hovoří o tzv. blocích, konkrétně o integrovaných blocích. Ty by si měl pedagog formulovat na základě přípravy vlastní vzdělávací nabídky a dále je takto v podobě integrovaných bloků předkládat dětem. „Bloky by měly být integrovány tak, aby „zasahovaly“ (integrovaly) všechny vzdělávací oblasti (s tím, že některá oblast může převažovat, jiné se může blok dotýkat jen velmi okrajově), tyto blok jsou tedy vzhledem ke vzdělávacím oblastem RVP PV průřezové.“ (RVP PV, 2004, s. 31). Tyto bloky mohou být různé délky – střednědobé, dlouhodobé, krátkodobé a mohou být dále členěny. Měly by však na sebe navazovat a prolínat se.

Na tomto základě můžeme konstatovat, že RVP PV nemá stanovena žádná konkrétní průřezová témata nebo oblasti, ale některé jeho oblasti mají průřezový charakter, především zmíněné integrované bloky. Dokument na několika místech zdůrazňuje provázanost, vzájemnou propojenost poznávání a propojování činností, kterým se děti učí. Má tedy jistý interdisciplinární a průřezový charakter. Je otázkou, zda by zařazení průřezových témat podobně jako v RVP ZV zde bylo účelné. Průřezová témata by zde musela mít charakter elementárních znalostí, dovedností, schopností a aktuálnosti témat vzhledem k věku dětí. Nepochybně průřezovost v současné verzi RVP PV obsažena je a má vzhledem k cílové skupině smysluplnou a účelnou povahu.

2.4.4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a průřezová témata

Analýze RVP ZV v oblasti průřezových témat budeme vzhledem k zaměření této práce věnovat největší pozornost. Detailně popíšeme jejich umístění v hierarchii dokumentu RVP ZV, principy, na kterých jsou založeny, jejich pojetí a také jejich předpokládané efekty v oblasti edukace. Cílem této podkapitoly není přepisovat RVP ZV, ale odhalit logickou návaznost či naopak nekomplexnost zařazení průřezových témat, popsat některé nejasnosti a nesrovnalosti a tím přispět k diskusi o revizi RVP ZV nejen v oblasti, kterou zde primárně sledujeme.

Jak vyplývá z analýzy kurikulárních dokumentů jiných zemí, je pojetí a postavení průřezových témat podobné finskému modelu, ze kterého si naši tvůrci pravděpodobně propůjčili největší inspiraci. RVP ZV obsahuje 11 kapitol a přílohu, která upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Po vymezení RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů a charakteristiky základního vzdělávání následuje kapitola, která vymezuje cíle základního vzdělávání. U tohoto pojetí a cílů je potřeba se zdržet, neboť ty určují základní pozici průřezovým tématům. „Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině.“ (RVP ZV, 2010, s. 12). Předškolní vzdělávání se řídí podle RVP PV, ve kterém nejsou, jak již bylo zmíněno, přímo vytýčeny průřezová témata, ale který obsahuje princip průřezovosti. Tedy elementární základ pro pojetí průřezových témat ve vzdělávacím programu pro základní školy tady vidět můžeme. Přímá rovina návaznosti zde však není. Podkapitola „Pojetí základního vzdělávání“ popisuje, že na prvním stupni jde mimo jiné „rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka“ (RVP ZV, 2010, s. 12) a dále o motivování žáka k dalšímu učení. Tyto stránky mohou průřezová témata jednoznačně podporovat. Lze říci, že právě ony jsou k tomu určeny. Vždy jde však o to, jak konkrétní učitel v praxi dokáže takto stanovené pojetí a cíle naplňovat. Bez pochyby se nejedná o jednoduchou věc, která vyžaduje značnou dávku erudovanosti, zkušeností a metodického umění. Prostředkem k naplnění uvedeného pojetí jsou také klíčové kompetence a očekávané výstupy jednotlivých oborů. Otázkou je, do jaké míry mohou a mají přispívat k naplnění vytýčeného klíčové kompetence, průřezová témata, práce s očekávanými výstupy oborů a která složka je za splnění „zodpovědná“.

Na druhém stupni pojetí základního vzdělávání vede podle dokumentu ke kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana. Pokud bychom toto přeložili jazykem průřezových témat, jedná se zde o cíle průřezových témat osobnostní a sociální výchova a výchova demokratického občana.

Cíle základního vzdělávání jsou formulovány pro první i druhý stupeň společně, jsou tvořeny kompetenčním jazykem a z pohledu evaluace naplnění těchto cílů mají nekonkrétní charakter (použití slov „rozvíjet“, „vést“, „podněcovat“, „učit žáky“, apod.). Abychom uvedli podrobnější příklad, stanovíme si například otázky, které vychází z jednoho konkrétního cíle: „rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých“ (RVP ZV, 2010, s. 12). Otázky znějí: „Jak já jako evaluátor či učitel poznám, že byl tento cíl naplněn? Že u žáka učitelé po celou dobu základního vzdělávání dostatečně rozvíjeli uvedené schopnosti? Že tyto schopnosti jsou u konkrétního jedince rozvinuté na nejvyšší možné úrovni? Jak poznám, že nebyly rozvíjeny jen okrajově a tento cíl se nepodařilo učitelům naplnit?“ Jednoduše mi učitelé mohou dokázat, že uvedené schopnosti byly rozvíjeny. Jelikož zde není kvalitativní měřítko do jaké míry, či co vše pro to musí udělat, je tento cíl pouze orientační. Otázkou je, zda je takovýto cíl smysluplný a účelný, a zda by jeho kvalitativní a evaluační formulace byla prospěšná či naopak. Je velkou výzvou nejen badatelů, aby v této problematice byl učiněn pokrok, který by vedl k řešení nastolených problémů.

Cíle základního vzdělávání a jejich vztah k průřezovým tématům

Abychom získali reálnější obraz, jak se stanovené cíle základního vzdělávání vztahují k průřezovým tématům, provedli jsme následující analýzu. Nejprve jsme si stanovili kritéria, podle kterých budeme vztahy hodnotit. Funkční se ukázala tři kritéria:

1. Cíl je přímo obsahem průřezového tématu.
2. Tematický obsah cíle uvedeného v RVP ZV zahrnuje obsah (tematický okruh) průřezového tématu
3. Cíl obsahuje odborný termín v průřezovém tématu

Pokud uvedený cíl alespoň jedno z kritérií splňuje ve vztahu ke konkrétnímu průřezovému tématu nebo více tématům, bude bodově ohodnocen. Za každé průřezové téma, které obsahuje, dostane jeden bod. V případě, že obsahuje více průřezových témat, dostane počet bodů dle jejich počtu. Jestliže se cíl vztahuje k jednomu průřezovému tématu více a k jinému méně, bude téma, ke kterému se vztahuje méně, ohodnoceno jen půlkou bodu. Abychom získali přehled o tom, jaké průřezové téma cíle obsahují nejčastěji, body za jednotlivá průřezová témata se sečtou. Přehled analýzy nalezneme v následující tabulce:

Tabulka 2: Cíle základního vzdělávání a průřezová témata

Číslo cíle	Formulovaný cíl základního vzdělávání v RVP ZV	Průřezové téma, ke kterému směřuje	Počet bodů
1	umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení	žádné/všechny	0
2	podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů	žádné/všechny	0
3	vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci	osobnostní a sociální výchova, mediální výchova	1,5
4	rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých	osobnostní a sociální výchova	1
5	připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti	osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana	2
6	vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě	osobnostní a sociální výchova, environmentální výchova	2
7	učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný	osobnostní a sociální výchova	1
8	vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi	multikulturní výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	1,5
9	pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci	osobnostní a sociální výchova	1

Počet bodů jednotlivých průřezových témat (řazeno dle RVP ZV)	Počet bodů
Osobnostní a sociální výchova	6
Výchova demokratického občana	1
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	0,5
Multikulturní výchova	1
Environmentální výchova	1
Mediální výchova	0,5

Z uvedeného přehledu vidíme, že podle stanovených kritérií cíle základního vzdělávání zahrnují v určité míře obsahy průřezových témat. Nejčastěji se jedná o osobnostní a sociální výchovu. To souvisí s kompetenčním pojetím cílů, kladoucích důraz především na kvalitu osobnosti žáka. Můžeme tedy říci, že hlavní cíl základního vzdělávání u nás směřuje k edukaci kvalitní osobnosti člověka (myšleno v jazyku psychologie) s praktickými dovednostmi. Každé průřezové téma (z menší či větší části) je alespoň v těchto cílech zastoupeno alespoň jednou. Tím pádem v oblasti průřezových témat existuje alespoň částečná hierarchizace a návaznost dílčích cílů směrem k cílům hlavním.

V této souvislosti by bylo zajímavé analyzovat vztah hlavních cílů také směrem ke klíčovým kompetencím a k očekávaným výstupům oborů. Je také otázkou, zda dílčí cíle – obsahy klíčových kompetencí a očekávané výstupy jednotlivých oborů směřují k naplnění uvedených hlavních cílů základního vzdělávání. Touto analýzou by se mohla zjistit kvalita komplexnosti, návaznosti a smysluplnost strategie základního vzdělávání. Tedy, zda jsou cíle hierarchicky postaveny, zda na sebe navazují, zda popsané strategie k dosažení cílů jsou v souladu s jejich naplněním a podobně.

Postavení klíčových kompetencí v interakci s průřezovými tématy

Po pojednání o pojetí a o cílech v RVP ZV následuje další významný a již zmíněný okruh, a to 6 klíčových kompetencí. Klíčové kompetence jsou soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které si má žák v průběhu vzdělávání osvojit. Ačkoliv to v dokumentu není zmíněno přímo, klíčové kompetence jsou v úzkém propojení s průřezovými tématy. Vyplývá to z jejich pojetí a obsahu. Všechny vzdělávací aktivity totiž mají

podporovat rozvoj a osvojování klíčových kompetencí. Implementace a realizace průřezových témat v sobě zahrnuje značnou dávku nutnosti využití osvojených klíčových kompetencí. Zároveň realizace jednotlivých průřezových témat podporuje rozvoj těchto klíčových kompetencí (v závislosti na cílech učebního bloku, učební jednotky, projektu či jiné aktivity). Na místě je také otázka, jaký je vztah klíčových kompetencí a průřezových témat podle tohoto vzdělávacího programu? To můžeme vyvodit z tvrzení, že klíčové kompetence „mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání“ (RVP ZV, 2010, s. 14), kdežto průřezová témata, respektive jejich tematické okruhy „procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů.“ (RVP ZV, 2010, s. 100). Klíčové kompetence tedy v pomyslné hierarchii stojí nad průřezovými tématy, i když průřezová témata procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, obory a výstupy podobně jako klíčové kompetence.

Z dosavadního popisu je patrné, jak složité vazby jsou ve vzdělávacím programu obsaženy. Pokud si představíme průměrného českého učitele, který nemá ucelený obraz o vzdělávacím programu a nepromýšlí jednotlivé vazby a téměř vědeckým způsobem nepřistoupí k analýze vzdělávacího programu, bude nám jasnější, proč nejen průřezová témata jsou v samotné výuce opomíjena. Celkový komplex vztahů ve vzdělávacích programech je natolik složitý a nejasný, že český učitel s tradičním vzděláním a pojetím výuky, si ho není schopen rozklíčovat a uvést do praxe. Ale zpět k průřezovým tématům a klíčovým kompetencím.

Realizace průřezových témat má vést k rozvoji klíčových kompetencí. Přestože mají klíčové kompetence průřezový charakter, jsou od průřezových témat dosti odlišné. Zejména pokud jde o jejich náplň. Zpravidla neobsahují konkrétní tematické obsahy, jsou definovány více činnostně než průřezová témata a mají multipřesahový charakter. Jsou definovány jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (RVP ZV, 2010, s. 14). Na první pohled mají ve srovnání s průřezovými tématy definované jasné postavení a charakter. Jakmile nahlédneme do „obsahu“ jednotlivých průřezových témat, tento náš prvotní pohled se vytratí. Obecné výstupy, které jsou definovány jako formulace toho, čeho má žák na konci základního vzdělávání dosáhnout, značně přispěly k nepochopení postavení a smyslu klíčových kompetencí pedagogů v praxi. To se projevilo začleněním klíčových kompetencí do ŠVP školy formálním způsobem nebo nutností tzv. rozklíčování klíčových kompetencí. Toto rozklíčování mělo vést k ujasnění smyslu a obsahu jednotlivých kompetencí. Učitelé se snažili objevit, co se za těmito definovanými formulacemi ukrývá. Největším problémem pro učitele byla absence konkrétního obsahu klíčových kompetencí. S podobným problémem

se setkáváme také u průřezových témat, i když zde je problematika obsahu pro učitele trochu jasnější. Úskalí obsahové stránky průřezových témat spočívá v opačném extrému. Na rozdíl od klíčových kompetencí, kde učitelé tvrdí, že žádný obsah nemají, u průřezových témat považují za jasný obsah to, co učí v rámci jednotlivých oborů (předmětů). Tím pádem se mnohdy stávají průřezová témata něčím, co stojí v kurikulu pouze formálně. Jinými slovy, průřezová témata jsou totéž co předměty, a to co v předmětech učitelé, dle jejich vyjádření, běžně dělají a do výuky zahrnují.

Šest klíčových kompetencí zahrnuje především široký dovednostní základ. Tyto klíčové kompetence ovlivňují žákův rozvoj v oblasti průřezových témat a naopak. Bez osvojených klíčových kompetencí by těžko žák naplnil cíle a poslání průřezových témat. Zároveň RVP ZV hovoří o tom, že jsou klíčové kompetence výsledkem celkového procesu vzdělávání. Můžeme zde vnímat rozpor v hierarchizaci cílů a prostředků vzdělávání. Na jedné straně se jasně definuje, že klíčové kompetence jsou výsledkem celkového procesu vzdělávání, na straně druhé, pokud si přečteme jejich „obsahy“, je zřejmé, že bez mnoha popsanych dovedností by nebylo možné efektivně pracovat s průřezovými tématy. Například pokud nebude umět žák vyhledávat, třídít a vyhodnocovat aktuální informace z médií či jiných zdrojů o problému, který se ho dotýká, nebude moci si vytvořit objektivní názor, který dokáže obhájit a nebude moci vyvodit pro sebe konkrétní kroky, které by napomohly k řešení této věci. Tudiž bez osvojené klíčové kompetence na určité úrovni, nemohu rozvíjet další vzdělávací potenciál. Lze to chápat tak, že je zde myšlena vzájemná interakce vzdělávacích procesů, přičemž jeden vzdělávací proces zaměřený na určitý prvek vzdělávání (např. na PT VDO), využívá osvojené znalosti, dovednosti, schopnosti, z jiného již prožitého vzdělávacího prvku (např. z rozvoje kompetence komunikativní) a zároveň může rozvíjet oba vzdělávací prvky v jednom procesu současně (tedy PT VDO i komunikativní kompetenci). Všechny vzdělávací prvky i procesy mají však vést právě k utváření klíčových kompetencí.

Za pozornost stojí také fakt, že tento vzdělávací program nestanovuje kvalitu nebo míru (určitou laťku) osvojení klíčových kompetencí. Hovoří se pouze obecně o dosažení úrovně, která je pro daného žáka dostupná. Tím je zdůrazněna důležitost individuální práce se žákem a nutná individuálně zaměřená pozornost učitele na každého žáka. Ve svém jádru věci by to znamenalo, že učitel by měl s každým žákem stanovit jeho dosažitelnou úroveň osvojení jednotlivých klíčových kompetencí. Ve srovnání s průřezovými tématy je zmiňovaný problém úrovně odlišný a vychází z jejich pojetí (viz další text).

Nyní se budeme krátce věnovat jednotlivým klíčovým kompetencím v kontextu návaznosti na průřezová témata. Kompetence k učení směřuje k vytváření pozitivního vztahu k učení

v rámci celoživotního vzdělávání, k vytváření efektivních návyků, postupů, strategií a metod učení, k aktivní práci s informacemi a s experimenty založené na základě vlastní tvůrčí činnosti. Osvojování této klíčové kompetence má svůj význam pro průřezová témata, která vycházejí z předpokladu schopnosti aktivního učení, samostatné práce s informacemi apod. Bez osvojení určité úrovně této kompetence lze pracovat s průřezovými tématy jen problematicky.

Kompetence k řešení problémů vede žáka k samostatnému řešení daného problému, kdy využívá vhodné způsoby řešení, využívá nabyté a vyhledané informace, vědomosti a dovednosti, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a přijímá zodpovědnost za svá rozhodnutí. Začlenění průřezových témat by mělo být založeno na uvádění žáků do modelových či reálných problémových situací, které mají řešit. Zde se nabízí úzká vzájemná interakce mezi rozvojem klíčové kompetence a průřezových témat.

Kompetence komunikativní se zdá být stěžejní pro život ve společnosti, ve které je potřeba, aby žák – člověk, vyjadřoval své myšlenky, názory, přání, potřeby, využíval komunikativní prostředky, naslouchal druhým, a tak rozvíjel vzájemné mezilidské vztahy a obhospodařoval pozitivní vzájemné soužití. Určitá osvojená úroveň této kompetence je nezbytná pro rozvoj všech průřezových témat jako pro celý vyučovací proces. V praxi často pozorujeme, že na rozvoji této kompetence se výraznou měrou podílí práce s průřezovým tématem „osobnostní a sociální výchova“, kde jsou komunikativní prvky jejím obsahem.

Kompetence sociální a personální míří k potřebné vzájemné spolupráci mezi lidmi, a to v prostředí příjemné atmosféry a na základě ohleduplnosti, úcty a dobrých mezilidských vztahů. Další významnou oblast této kompetence tvoří budování sebevědomí a pozitivní představy o sebe samém. Na základě uvedeného výčtu můžeme říci, že tato kompetence má velice blízko k průřezovému tématu „osobnostní a sociální výchova“ či k tématu „výchova demokratického občana“. V prvním případě je zde prostor pro osvojování této kompetence skrze cílené aktivity, v druhém případě je tato kompetence důležitá pro naplňování tohoto průřezového tématu.

Kompetence občanská má svým charakterem blízko k PT „výchova demokratického občana“. V této klíčové kompetenci si má žák osvojovat principy společenských norem, svá práva a povinnosti, respekt k druhým lidem. Dále je zde významná oblast ochrany kulturních tradic a historického dědictví, angažovanost v environmentálních problémech a v podpoře trvale udržitelného rozvoje, což se dotýká PT „environmentální výchova“.

Účinné využívání pracovních materiálů, nástrojů, plnění pracovních povinností a vyhodnocování kvality, funkčnosti pracovní činnosti je mimo jiné obsahem klíčové

kompetence pracovní. Cílem při její osvojování je také to, aby se žák orientoval v aktivitách, které mu v budoucnosti umožní realizovat podnikatelský záměr a tím rozvíjet podnikatelské myšlení. Realizace průřezových témat mohou přispívat k rozvoji i této kompetence.

Jestliže osvojení klíčových kompetencí chápeme jako jeden z nadřazených cílů vzdělávání, stojícího pod výše popsány a analyzovanými cíli, můžeme taktéž analyzovat, jak jsou v těchto cílech obsaženy průřezová témata. Stejně zaměřená analýza by mohla proběhnout ve spojitosti s jednotlivými vzdělávacími oblastmi a obory.

Při popisování jednotlivých „obsahů“ klíčových kompetencí jsme se zmínili o možné provázanosti s konkrétními průřezovými tématy. Na první pohled se jeví, že největší provázanost je opět (tak jako u cílů základního vzdělávání) s průřezovým tématem „osobnostní a sociální výchova“. Tato skutečnost může mít příčinění na současném stavu na školách, kde je zřetelně patrné, že pokud se cíleně rozvíjí některé z průřezových témat, jde většinou o „osobnostní a sociální výchovu“. V této souvislosti jsou ale patrné další faktory. Především to, že PT OSV, ať už přímo nebo nepřímo, obsahuje něco, co učitele trápí a považují za velký problém – chování a jednání žáků, tedy kázeň, dále zvnitřňování a respektování pravidel a norem. Můžeme pozorovat, že učitelé často realizují toto průřezové téma s nadějí, že se kázeň žáků podle jejich představ vylepší. Nezanedbatelným faktorem je také dobrá srozumitelnost tohoto průřezového tématu. Učitelé rozumí jeho „obsahu“, a to díky jednotlivým formulacím v RVP a díky práci neziskových organizací, které se tímto průřezovým tématem zabývají, nabízejí školám podporu a tlumočí jeho smysl a význam. Je zřejmé, že se nabízejí i další příčiny, ale na tomto místě není cílem je detailně popisovat.

2.4.5 Průřezová témata a vzdělávací oblasti

V této podkapitole se nebudeme věnovat rozboru jednotlivých vzdělávacích oblastí a jejich propojení s průřezovými tématy. Budeme hovořit především obecně o vztahu vzdělávacích oborů a průřezových témat. Domníváme se, že právě zde se nachází problematická část pojetí průřezových témat. Z denní praxe škol jsme vysledovali, že učitelé považují zařazení průřezových témat za zbytečné, neboť jejich obsah je začleněn již ve vzdělávacích oborech („výchova demokratického občana“ ve „výchově k občanství“, „environmentální výchova“ v „přírodopise“, apod.). Není jim srozumitelné, proč zde průřezová témata vůbec jsou a argumentují, že to, co se dnes tak honosně nazývá, již dlouhá léta dělají v rámci jednotlivých předmětů (dnes vzdělávacích oborů). Pokud však navštívíme hodinu, kterou učitelé učí se záměrem rozvíjet průřezová témata, často implementaci žádného průřezového tématu nenalezneme. Pro učitele je problematické pochopit vztah průřezových témat a oborů. Toto pochopení se zpravidla děje ve fázi, kdy učitelé začnou v hodině pracovat s konkrétními cíli nebo když dojde ke ztotožnění učitele s „filosofií“ celé reformy. RVP ZV uvádí u jednotlivých průřezových témat vazbu na konkrétní vzdělávací oblast (vzdělávacích oblastí je 9), čímž skutečně navádí, kde by se konkrétní průřezové téma mohlo objevit. Nejedná se však o dogma. Naplnění průřezového tématu může probíhat všude tam, kde je příležitost. Tedy například i na chodbě o přestávce.

Průřezová témata stojí nad obory a umožňují (či podporují) jejich propojení. Dále vnášejí do těchto oborů aktuálnost, tedy mají za úkol vnášet do školy aktuální témata, která se ve světě, společnosti a v okolí dějí a pracují s nimi pomocí znalostí, dovedností a schopností načerpaných v rámci konkrétního oboru a s propojením s obory dalšími. V této fázi probíhá vzájemná interakce mezi vzdělávacím oborem a průřezovým tématem, kdy je skrze obor rozvíjeno průřezové téma a naopak. Definování charakteristik jednotlivých průřezových témat, definování přínosů a členění do tematických okruhů naznačuje postavení a poslání průřezových témat. Při hlubší analýze se však o některých věcech v této oblasti můžeme pouze domnívat, neboť zde chybí jasnější a podrobnější popis, včetně definování cílů. I to je zajisté zdrojem výše popsaného přístupu učitelů k průřezovým tématům. Proto se ukázalo jako nezbytné toto více popsat. Ze strany úřadů tak vznikla iniciativa, ve které se vybraní odborníci snažili definovat konkrétnější záměr a cíle jednotlivých průřezových témat a takto definovali očekávané výstupy. Při této tvorbě však vyplulo na povrch právě nejednoznačné a nedomyšlené pojetí a definování průřezových témat. To vedlo k opětovnému položení základních otázek typu: „Co to průřezová témata vlastně jsou?“, „Jaké mají

postavení v kurikulu?“ „Jakou mají funkci?“ „Jaký mají obsah?“ a podobně. Při přemýšlení pedagogů o průřezových tématech tak vznikaly i názory, že celá výuka by mohla probíhat jen skrze ně, neboť zahrnují vše – konkrétní obsah, klíčové kompetence, vzájemné propojování obsahu, aktuálnost poznatků, obrat školy k praktickému životu atd. Ale o tom více v následující kapitole. Vztah průřezových témat a oborů není stále jasně vyřešen, stejně jako jejich postavení a funkce v kurikulu. Také z tohoto důvodu je nutné dále průřezová témata zkoumat jak na teoretické úrovni, tak v praxi.

Vztahem průřezových témat k oborům se také budeme zabývat v kapitole rozebírající jednotlivá průřezová témata.

2.4.6 Analýza postavení a pojetí průřezových témat v RVP ZV

Tuto kapitolu můžeme považovat za stěžejní. Nicméně pokud bychom nevnímali kontext celého RVP ZV, který vychází z vize kurikulární reformy, nebylo by toto pojednání patřičně účelné.

Průřezová témata v RVP ZV tvoří šestou kapitolu. V úvodu je popsáno, co průřezová témata reprezentují a jaký mají účel. „Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů a současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“ (RVP ZV, 2010, s. 107). Tento popis je při hlubším přemýšlení hodnotný pro ujasnění si toho, co průřezová témata jsou, pouze v první větě, ze které vyplývá, že jde o okruhy aktuálních problémů. Pokud si však prostudujeme přínosy a tematické okruhy průřezových témat, zjistíme, že se v mnoha případech nejedná o aktuální problémy, ale o základní návyky, hodnoty či rozšířené znalosti, doplnění obsahů příbuzných oborů, a jde o rozšíření okruhu žáka o jeho vnímání světa. Pokud bychom tuto aktuálnost chápali ve srovnání s původním kurikulem, můžeme uznat, že tato témata se dříve ve výuce neobjevovala nebo jen sporadicky. Mnozí pedagogové chápou zmíněnou aktuálnost jako obohacování výuky o témata, která se v aktuálním světě dějí v rámci svých oborů. Otázkou je, zda toto pojetí je směrem ke kurikulu správné. Každopádně je účelné.

Další část citované definice je značně matoucí, zvláště pokud si vzpomeneme na klíčové kompetence. Ty pokrývají to, co je zde zmíněno, tedy dochází k opakování a překrývání. To

může být zdrojem výroků učitelů, kteří si myslí, že průřezová témata jsou totéž co klíčové kompetence, a proto se stačí zaměřit jen na jedno z toho. Přitom osvojení klíčových kompetencí je cílem základního vzdělávání. Snad smysluplné je vytváření individuálního uplatnění a prostoru pro žáky. Každý z žáků se zajímá o něco jiného a skrze průřezová témata se může profilovat ke konkrétnímu tématu, které není obsahem jiného oboru. Takto chápané pojetí má jistý význam. Vykrývá „díry“ v tématech jednotlivých oborů a zajišťuje, že žáků může být nabídnuto ve výuce jakékoliv téma, byť velmi nové.

Je nutné zdůraznit, že dalšímu vysvětlování, které by vedlo k jasnějšímu pochopení a utvoření si obrazu o průřezových tématech na obecné úrovni, začlenění do celkového kontextu kurikula, a podobně, se dokument nevěnuje. Pedagog je nucen k tomu, aby toto pochopil na základě jednotlivých průřezových témat. Tak vzniká různorodost vysvětlování jejich smyslu, účelu, postavení a pojetí. Byť kurikulum nemůže dopodrobna popisovat vše a každý detail edukace, v tomto případě byl popis velmi podceňen.

Další text v RVP ZV pojednává o způsobu zpracování jednotlivých témat. Každé průřezové téma obsahuje charakteristiku, „v níž je zdůrazněn význam a postavení průřezového tématu“ (RVP ZV, 2010, s. 100). Dále je uveden již zmiňovaný vztah ke vzdělávacím oblastem a přínos k rozvoji osobnosti žáka. Tematické okruhy zahrnují doporučený obsah průřezových témat. Každý tento okruh má nabídku jednotlivých témat. „Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.“ (RVP ZV, 2010, s. 100). Pro objasnění tohoto vysvětlujícího textu si můžeme uvést konkrétní příklad. Poslouží nám k tomu například průřezové téma „výchova demokratického občana“. Jeden z tematického okruhu je „Formy participace občanů v politickém životě“. Pokud bychom si ve školním vzdělávacím programu (dále jen ŠVP) na základě dohody s učiteli „oboráři“ a s pedagogickým sborem stanovili, že tento okruh budeme rozvíjet ve vzdělávací oblasti „Člověk a společnost“ obor „Výchova k občanství“, jak nám doporučuje charakteristika tohoto průřezového tématu, a to ve spojitosti s naplňováním očekávaného výstupu „vyloží smysl voleb do zastupitelstev v demokratických státech a uvede příklady, jak mohou výsledky voleb ovlivňovat každodenní život občanů“, vede nás text z RVP ZV k tomu, abychom vhodnou formou skrze realizovaný tematický okruh průřezového tématu propojili vzdělávací obsah uvedeného výstupu s jiným vzdělávacím obsahem jiného nebo stejného oboru. Tímto by měla být zajištěna propojenost a provázanost poznatků. O této potřebě se v pedagogické

literatuře hovoří dlouhá léta a tento požadavek se doznal svého formálního naplnění. Problém je v jeho realizaci v praxi. Myšlenka propojenosti poznatků do vzájemných souvislostí je opodstatněná a je velkým pokrokem, že se tento požadavek ve vzdělávacím programu objevuje. Otázkou je, do jaké míry je vhodná zvolená forma. Tudiž že k propojování dochází skrze další prvek, a to průřezová témata, konkrétně tematické okruhy.

Z hlediska teoretického konceptu je to myšlenka dobrá. Z hlediska implementace do praxe se jedná o myšlenku reálnou, avšak velmi náročnou a pro naše poměry nezvyklou. Bourání tradičního myšlení pedagogů v praxi je nezbytné pro realizaci tohoto záměru. Nedokážeme si představit, že je toto objektivně reálné bez dlouhodobé přímé podpory učitelům a bez jejich dalšího vzdělávání⁸.

Vraťme se ale k místu, na kterém RVP ZV pojednává dále o průřezových tématech. Konkrétně následují informace o tom, že škola musí zařadit na každém stupni všechna průřezová témata. Avšak průřezová témata nemusejí být zařazena v každém ročníku. Důležité je žákům nabídnout všechny tematické okruhy. „Průřezová témata se promítají do všech vzdělávacích oblastí, škola je musí do učebního plánu zařadit, průřezová témata nicméně nemusí být zastoupena v každém ročníku. V tomto pokynu se však projevuje rozpor, neboť jestliže průřezová témata procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a nemají vymezené a stanovené pevné učivo, měla by se podle možností uplatňovat v každém ročníku. Jinak totiž, neprolínají-li každé učivo, asociují pocit, že jde o vyučovací předmět, který nemá charakter průřezového tématu.“ (Janík, Maňák, Knecht, 2009, s. 54).

Další otázkou je, co znamená povinnost „nabídnout“, respektive, co tím autoři mysleli? Slovo nabídnout neznamená, že žák se musí v každém tematickém okruhu vzdělávat. Na druhou stranu (v opačném extrému) je zde nebezpečí, že škola žákovi pouze nabídne všechny tematické okruhy průřezového tématu a tím její povinnosti implementace průřezových témat končí⁹. Dále dokument hovoří o způsobu začlenění průřezových témat. To je možné formou samostatných předmětů, projektů či dalších aktivit nebo v podobě obsahu v rámci předmětů (spíše by mělo být v dokumentu řečeno „oborů“).

Tímto textem dává dokument plnou zodpovědnost za začlenění průřezových témat do výuky jednotlivým školám. Určuje pouze, že všechny tematické okruhy musí být žákům nabídnuty na 1. stupni a potom také na stupni druhém. Rozsah a forma má být stanovena ve ŠVP. RVP

⁸ Právě absenci dlouhodobé koncepční přímé podpory učitelů shledáváme jako jednu z největších překážek realizace průřezových témat ve školách.

⁹ Absentuje zde informace, kolik tematických okruhů, ve kterých se žák bude vzdělávat, si žák vybere.

ZV dále uvádí, že „podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu“. Pokud škola chce, aby průřezová témata plnila výše zmiňované funkce, které jsou navíc nejednoznačné, stojí před značným problémem, jehož klíčovou otázkou je „Jak to udělat?“. A to na jedné straně formálně (legislativně), což znamená smysluplně začlenit průřezová témata do ŠVP a na straně druhé, ještě složitější - implementovat systém do každodenní výuky a života školy. To je velmi náročná práce i pro zkušeného, nadaného a tvořivého učitele, který má s tvorbou vzdělávacího programu a s jeho následnou realizací zkušenosti.

Nyní se zaměříme na formulace, kterými jsou definovány přínosy jednotlivých průřezových témat. Ty říkají, kam mají přínosy směřovat. Nedefinují konkrétní cíle. Použití slov jako „vede“, „napomáhá“, „přispívá“, „umožňuje“, či „rozvíjí“ určuje pouze jakýsi směr. Nehovoří však o kvalitě, o míře, o způsobu, o konkrétní úrovni. To ponechává na konkrétním učiteli a dává mu důvěru, že bude v tomto duchu rozvíjet žákův potenciál v nejvyšší možné míře, které je schopen žák dosáhnout. Tím evokuje učitele k individuálnímu přístupu ke každému žáku. Konkrétní úroveň a kvalita nemusí být stanovena ani v ŠVP. Tímto zde vzniká paradox. Na jedné straně dobrý teoretický koncept splňující dlouhodobé požadavky v oblasti individuálního přístupu, na straně druhé model, jenž nemá konkrétní cíle a požadavky na úroveň dosažení cíle. To je přenášeno plně na učitele ve vztahu ke každému žáku. Tento model je plošně splnitelný, pokud budou učitelé vytvořeny potřebné podmínky a zázemí. Především nižší počet žáků ve třídě (domníváme se, že maximálně 15), dlouhodobá práce učitele se stejnými žáky (nutnost žáky dobře poznat, objevit jejich možnosti a meze, problémy s naplňováním cílů, jejich vyhovující a efektivní strategii učení, jejich zázemí, atd.), časoprostorové podmínky pro učitele (čas na přípravu výuky, 45 minut na činnostní aktivity zpravidla nestačí, rychlé změny hodin, atd.), vzdělávání a metodická podpora učitelů. Model, pro který nejsou připravené podmínky, může být úspěšný pouze v individuálních případech, nikoliv plošně. To se v současné době, po několika letech spuštění nového modelu, jasně potvrzuje. Rozdíly mezi školami jsou velké. Nejen v rámci demografického rozložení, kde má vliv na úspěšnost škol počet národnostních menšin a sociálně slabých rodin v určité oblasti či velikost školy, kvalita zřizovatele a vedení školy.

Rozdíly úspěšnosti a kvality škol způsobuje také přístup školy k reformě a to, zda školy vzaly nové pojetí školní edukace jako výzvu. Pokud bylo a je snahou vedení školy a pedagogického sboru pracovat v duchu kurikulární reformy, nutně to vedlo k intenzivnímu a pravidelnému vzdělávání pedagogů, hledání nových cest k výuce a k žákům, k experimentování v oblasti

nových metod práce, k větší vzájemné komunikaci pedagogů napříč celým sborem (jak v oblasti lidské, tak odborné) a další. Pokud se tyto snahy ve škole děly a vytrvaly, tyto školy se vyprofilovaly do kvalitních škol, poskytujících kvalitní vzdělávání a služby. Jistě by bylo zajímavé z uvedeného pohledu několik konkrétních případů dopodrobna zmapovat.

Nyní se podíváme na jednotlivá průřezová témata, na jejich charakter a pojetí. Průřezových témat je stanoveno šest. Na prvním místě je uvedeno průřezové téma „osobnostní a sociální výchova“ (dále jen PT OSV). Nelze však říci, že by řazení vycházelo z hierarchického uspořádání podle významnosti. Škola má za povinnost nabídnout žákům všechna témata, je jedno v jakém pořadí. Faktem z praxe však je, že PT OSV je oblíbeným průřezovým tématem, které je ve školách implementováno velmi často. Totéž ovšem platí o „environmentální výchově“, která je v oblibě u škol díky modernímu prosazování environmentalistiky a také díky povinnosti profilace školy. Profilace školy a zaměření na environmentalistiku je pro mnoho škol dostupným a dobrým marketingovým tahem. V neposlední řadě má vliv na oblibu těchto dvou průřezových témat dlouhodobá a dobrá práce neziskových organizací, které se těmto tématům věnují a pracují na jejich implementaci na školách. Ale vraťme se k PT OSV. To jako každé průřezové téma má svá specifika.

Osobnostní a sociální výchova

Specifickým prvkem PT OSV je to, že učivem se stávám každý z žáků a každá žakovská skupina. Průřezové téma má za cíl pracovat s osobnostními a sociálními dispozicemi žáka a rozvíjet je. Má se při tom vycházet z každodenních situací v běžném životě a využívat pro práci modelové situace. Ať už v oblasti vztahů, společného soužití, vnímání sebe sama či komunikace a přístupu k řešení nejrůznějších problémů. Z uvedeného pojetí vychází vztah tohoto průřezového tématu k vzdělávacím oblastem.

Komunikace je úzce propojena se vzdělávací oblastí „Jazyk a jazyková komunikace“, ve které žák získává základní znalosti a dovednosti v oblasti verbální komunikace. Témata směřující k sebepoznání a k sebepojetí lze propojit se vzdělávací oblastí „Člověk a jeho svět“. Člověk a společnost je vzdělávací oblast, která z PT OSV integruje mezilidské vztahy, pravidla lidského soužití (zároveň návaznost na PT VDO), vnitřní svět člověka a jeho osobní rozvoj. RVP ZV uvádí také další návaznosti, a to na vzdělávací oblast „Člověk a příroda“, „Umění a kultura“, „Člověk a zdraví“ a „Člověk a svět práce“. Na škole a u učitelích je, aby se jim povedlo toto průřezové téma integrovat do zmíněných vzdělávacích oblastí. Dokument pouze naznačuje, ve kterých tématech jsou styčné plochy a kde je to doporučeno. Zároveň nabádá k tomu, aby rozvoj PT OSV byl praktický a směřoval k rozšiřování konkrétních dovedností.

V této souvislosti si dovolíme jednu malou odbočku. Cesta od těchto definovaných „cílů“ ke konkrétní vyučovací hodině je velmi náročná. Na učitele jsou tak kladeny velmi vysoké nároky. V oblasti teoretických znalostí se musí učitel zorientovat ve struktuře dokumentu a musí se přeorientovat na zcela odlišný systém než doposud. Musí pochopit postavení průřezových témat a jejich účel, který není zcela jasný ani odborníkům. Zároveň musí umět včlenit oblast průřezových témat do ŠVP dle požadavků RVP ZV, tedy naplánovat kdy a kde se s jednotlivými tematickými celky setká. A v praktické hodině musí umět tyto celky včlenit do výuky tak, aby rozvíjely uvedené oblasti průřezových témat u žáka definované v RVP ZV a zároveň směřovaly k naplnění očekávaných výstupů oborů a rozvoji klíčových kompetencí. Na jedné straně zde stojí velmi dobře promyšlený teoretický model kurikula (i když má své teoretické nedostatky), na straně druhé realizace tohoto modelu je náročné a žádá mnoho času. To spočívá ve vytvoření časového prostoru pro přemýšlení pedagoga a plánování způsobu, jakým bude provázanost probíhat a jak zajistí konkrétní praktický výstup u žáků. Představy autorů kurikula nejsou v této souvislosti přizpůsobené současné praxi. Z této zkušenosti plyne otázka, zda je dobré kurikulum příliš naddimenzovat vzhledem k jeho realizaci a v souvislosti s aktuálním potenciálem realizátorů. Je těžké skloubit realizaci kurikula budoucnosti s lidským potenciálem realizátorů, kteří mají myšlení a vzdělání minulosti.

Jak již bylo uvedeno, každé průřezové téma má definován svůj přínos k rozvoji osobnosti žáka. Jednak v oblasti „vědomostí, dovedností a schopností“ a dále pak v oblasti „postojů a hodnot“. PT OSV v první zmíněné oblasti (výběr z RVP ZV, 2010, s. 101): „vede k porozumění sobě samému a druhým, napomáhá k zvládnutí vlastního chování, přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů, rozvíjí dovednosti dobré komunikace, umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací, formuje studijní dovednosti“. V oblasti postojů a hodnot (výběr z RVP ZV, s. 101): „pomáhá k utváření pozitivního postoje k sobě samému a druhým, vede k uvědomování si hodnoty spoluprací a pomoci, vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů, napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů“. Z uvedeného výčtu je patrné, že PT OSV má výchovný charakter. Věnuje se také tématům, které jsou pro učitele v dnešní době aktuální – chování žáků, respekt k sobě samému, k druhým, k pravidlům, spolupráce a komunikace. Uvedená charakteristika PT OSV odpovídá učitelům na otázku, zda má mít škola výchovnou funkci a můžeme částečně vyčíst v jakém smyslu a do jaké míry.

Ale vraťme se opět k PT OSV a konkrétně k tematickým okruhům tohoto průřezového tématu. Ty jsou rozčleněny do tří částí podle svého zaměření – na osobnostní rozvoj, sociální

rozvoj a mravní rozvoj. Vysvětlující text v dokumentu upozorňuje, že se „jedná o živá setkání dotýkající se osobní existence, je potřeba počítat s tím, že na různé věci budou mít žáci různé názory, že se může objevit odmítání témat či technik, ostych, případně, že některé hry tzv. „nevyjdou“. (RVP ZV, 2010, s. 102). Tomuto textu se nyní budeme krátce věnovat. Je z několika pohledů zajímavý. Jednak tím, že se takovýto obsah textu objevuje v závazném vzdělávacím programu. Na jedné straně může učitelovi pomoci pochopit význam a smysl průřezového tématu. Na straně druhé je otázkou, zda takovýto text do kurikula patří. Hovoří o využívání různých technik. Práce s osobností žáka je velmi citlivá záležitost a odborně náročná. Text pravděpodobně vychází z praktické zkušenosti, kde se ukazuje, že dobrá práce s PT OSV je založena na využívání hlubších a náročnějších psychologicko-sociálních technik, které mohou být v mnoha ohledech nebezpečné, mohou ublížit. Zvláště, pokud učitel nemá v této oblasti vzdělání nebo „cit“. Je otázkou, zda kurikulum zde nevyžaduje něco, co je za hranicí běžného učitele. Text dále pracuje s pojmem „hra“. Ve smyslu pojetí tohoto průřezového tématu, by bylo lepší pracovat s pojmem „aktivita“, která v sobě nese to podstatné, tedy nutnost pracovat s konkrétním cílem a se zpětnou vazbou. Zpětná vazba zajišťuje „cílovost“ aktivity - uvědomění si toho, co jsme v aktivitě prožili, jak jsme reagovali, případně proč jsme tak reagovali, jaké závěry či poučení si odnášíme. Možná i tato nepatrná terminologická nepřesnost na školách způsobila, že učitelé využívají PT OSV ke skutečným hrám, jejichž efekt není patrný. Setkali jsme se i s tím, že si rodiče stěžovali, že děti se „neučí“, ale hrají si. V některých případech měli pravdu. Hry v rámci výuky PT OSV byly skutečnými hrami, postrádali cíle a zpětnou vazbu. Samotný citovaný text z RVP ZV ukazuje na nutnost podat učitelům dostatečné vysvětlení v oblasti cílů a způsobů implementace PT OSV. To by měl zajišťovat podrobný metodický pokyn a vzdělávací a metodická podpora pro učitele. Bohužel MŠMT nedokázalo v této oblasti dostatečně reagovat, což se dnes projevuje na způsobu začlenění průřezových témat do výuky a práce s nimi.

Tematické okruhy v oblasti osobnostního rozvoje jsou definovány tyto: Rozvoj schopností poznávání, Sebepoznání a sebepojetí, Seberegulace a sebeorganizace, Psychohygienu a Kreativitu. „Obsah“ těchto tematických okruhů se z části překrývá s některými klíčovými kompetencemi. Totéž platí v oblasti sociálního rozvoje, kde jsou vyjmenovány tyto části: Poznávání lidí, Mezilidské vztahy, Komunikace, Kooperace a kompetice. Ne jinak je to v oblasti morálního rozvoje, kde jsou dvě části: Řešení problémů a rozhodovací dovednosti a Hodnoty postoje, praktická etika.

Nyní známe zadání tohoto průřezového tématu v závazném vzdělávacím dokumentu a vyvodíme z uvedeného textu jeho koncept a smysl a vyhodnotíme toto „zadání“. Koncept PT OSV se velmi blíží k pojetí klíčových kompetencí. Je to tím, že neznáme přesný obsah „učiva“, který je hmatatelný. Dále jednoznačně cílí na dovednostní stránku edukace. Cíle tohoto průřezového tématu (pokud to cíli můžeme nazvat) jsou velmi podobné cílům základního vzdělávání, které jsou definovány v úvodu dokumentu RVP ZV. Vznikají tak otázky: Nakolik je koncept tohoto průřezového tématu rozdílný s konceptem klíčových kompetencí? V čem spočívá rozdíl? Nejde jen o „rozklíčování“ a upřesnění některých částí klíčových kompetencí? PT OSV lze chápat jako „návod“ k dosažení klíčových kompetencí. Mezi ostatními tématy se toto průřezové téma vymyká, je specifické, odlišné od ostatních. Ale co ostatní průřezová témata? Mají stejný charakter?

Průřezové téma „výchova demokratického občana“

Dle RVP ZV má mít toto průřezové téma mezioborový a multikulturní charakter. Má představovat hodnoty jako jsou spravedlnost, tolerance, odpovědnost a má vést k rozvoji kritického myšlení, vědomí svých práv a povinností. Cílem je dovést žáka k porozumění demokratickým principům a vybavit ho občanskou gramotností. Ta má umožnit orientaci v demokratické společnosti a konstruktivně řešit problémy, s vědomím svých práv, povinností, svobod, odpovědností na základě respektu k druhým a ohledu na zájem celku. Ke své realizaci má využívat tematické okruhy a zkušenosti žáků. Škola má plnit funkci „laboratoře demokracie“. Má dávat žákům prostor k uplatňování svých názorů v diskusích, podílet se na rozhodování celku. Zároveň má představovat prostor, kde si žáci ověří význam dodržování pravidel.

Přesah tohoto průřezového tématu je ke vzdělávací oblasti Člověk a společnost, ve které jsou zahrnována témata demokracie, lidských a občanských práv a je zde kladen důraz na participaci žáka. Vztah k vlasti je tématem oblasti Člověk a jeho svět. RVP ZV (2010, s. 113) dále uvádí, že „průřezové téma má vazbu i na ostatní vzdělávací oblasti, zejména pak na ty, v nichž se tematizuje vztah k sobě samému i ostatním lidem, k okolnímu prostředí, k normám i hodnotám.“ Více však není konkretizováno. Z uvedeného výčtu můžeme vyvodit i přesah k předchozímu průřezovému tématu.

Přínosy průřezového tématu vedou k aktivnímu jednání občana ve společnosti, které je založeno na znalostech fungování demokratického principu. Některé „definice“ v oblasti postojů a hodnot se prolínají s předchozím průřezovým tématem a dalšími tématy. Není zřejmé, proč tomu tak je. Zda se jedná o záměr autorů neustále na určitých bodech provazovat

průřezová témata mezi sebou nebo zdůraznit, jaké části klíčových kompetencí by měly být nejvíce podporovány apod. Nabízí se i pohled, že se jedná o rozvíjení klíčových kompetencí z různých tematických stran. Jednou ve spojitosti s tématem občanství, jindy ve spojitosti s tématem environmentalistiky či z pohledu mediálních témat. Při tomto pohledu však vzniká otázka, proč nestačí rozvoj klíčových kompetencí z pohledu jednotlivých oborů? Nemají být průřezová témata pouze nástrojem k zařazování nových poznatků do výuky nebo nástrojem k propojování jednotlivých oborů?

Tematické okruhy PT VDO jsou zaměřeny na výše uvedené skutečnosti. RVP ZV upozorňuje, že je „užitečné vycházet z reálných životních situací a doporučené obsahy tematických okruhů co nejvíce vztahovat k životní zkušenosti žáků“ (RVP ZV, 2010, s. 104). Jsou to tyto okruhy: Občanská společnost a škola, kde se má škola chovat jako model demokratického společenství, která má s tímto spjatou atmosféru a vztahy. Je zde zdůrazněn princip participace a význam aktivního zapojení žáků do života školy formou žákovské samosprávy. Zdůraznění participace žáků je v současné době opodstatněným krokem. Podle mezinárodního srovnání mají čeští žáci nadprůměrné znalosti v oblasti občanství, ale podprůměrnou ochotu a schopnost se podílet na veřejném životě a zasahovat do něj (viz výzkumy PISA). Dalším tematickým okruhem je Občan, občanská společnost a stát, kde je zdůrazněna vazba žáka (občana) ke státu, zvláště pak občanská odpovědnost. Formy participace občanů v politickém životě a Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování jsou okruhy, za kterými lze najít konkrétní obsah. Obsah je v menší míře naležitelný i v dalších tematických okruzích. Toto je významný rozdíl od předchozího průřezového tématu. Můžeme tedy říci, že i charakter jednotlivých průřezových témat je odlišný, což podporuje celkovou nesrozumitelnost a nejednoznačnost průřezových témat.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Nyní se zaměříme na průřezové téma, které není v této šestici příliš oblíbeným tématem. Hlavním důvodem je fakt, že učitelé si často pod tímto tématem nemohou představit konkrétní obsah a neví, jak k jeho realizaci přistupovat. Podíváme se podrobně na jeho obsah.

Průřezové téma se zaměřuje na evropskou dimenzi chápání žáka a postavení občana v globálním světě. Rozvíjí vědomí evropské identity a otevírá žákům perspektivy života v mezinárodním prostoru. Uvedené shrnutí úvodní charakteristiky průřezového tématu nás vede k myšlence, že se jedná o odnož neboli podtéma PT VDO. Mohli bychom to nazvat PT VDO v evropském a globálním charakteru. Dokument dále říká, že toto průřezové téma prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Na prvním stupni je to především oblast Člověk a jeho svět. Důraz je kladen na to, aby byly ve vzdělávání využity poznatky a zkušenosti samotných žáků. Na druhém stupni se téma výrazněji propojuje se vzdělávací oblastí Člověk a společnost. Zvláště je zdůrazněno propojování poznatků z oboru historie a politické geografie, kde se žák učí porozumět klíčovým historickým a politickým událostem.

Jako „důležitý prostor“ pro rozvoj tohoto průřezového tématu uvádí dokument obor Výchovu k občanství. Vzdělávací oblast Člověk a příroda se uplatňuje zejména při objasňování důsledků globálních vlivů. Propojením vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsou uváděny přínosy v oblasti zpracování informací, prezentace postojů a názoru a osvojování dalších jazyků, které zdůrazňují a zdůvodňují význam tohoto osvojování. Vzdělávací oblast Umění a kultura má přispívat k pochopení evropských kulturních kořenů a k rozvoji vztahů k evropské kultuře. Dokument také krátce zdůrazňuje styčné body ve vztahu k Dramatické výchově a k oblasti Člověk a zdraví.

Z analýzy charakteristiky průřezového tématu vyplývá, že se jedná o „převlečené“ PT VDO, ve kterém je kladen důraz na evropský a globální pohled. Téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech se snaží na jednotlivé poznatky oborů podívat globálníma očima, v souvislostech mezinárodního kontextu. Charakter a účel tohoto průřezového tématu lze vnímat tak, že jeho smyslem je dívat se na učivo, aktuální situace a dění z pohledu globálního kontextu. Ve srovnání s PT OSV má rozdílný charakter. Rozbor tématu „výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“ (dále jen PT VMEGS), nás vede k dalšímu možnému pojetí průřezových témat. A to, že lze průřezová témata chápat jako nástroj různorodosti, kterým se na učivo oborů máme dívat. Tedy na to, co se učíme, se máme dívat jednou z pohledu osobnosti člověka (PT OSV), podruhé z pohledu občana České republiky (PT VDO), potřetí z pohledu globálního (PT VMEGS) a z dalších pohledů průřezových témat, ke kterým se v této práci za chvíli dostaneme.

Nyní se budeme zabývat definovanými přínosy PT VMEGS. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má průřezové téma rozvíjet porozumění sociálním, kulturním, ideologickým a sociopolitickým odlišnostem mezi národy a podporovat řešení globálních problémů, dále prohlubovat vědomosti o struktuře a funkcích mezinárodních a nevládních organizací, rozvíjet

schopnost srovnání projevů evropské a světové kultury, Evropské unie a má podporovat hledání společných evropských perspektiv. V oblastech postojů a hodnot má PT VMEGS pomáhat překonávat stereotypy a předsudky, kultivovat postoje k Evropě, utvářet pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti či podporovat pozitivní postoje k tradičním evropským hodnotám. Z uvedeného přehledu je patrné, že je snahou rozšířit žákovu pozornost směrem do evropského a světového prostředí, a to ve smyslu občanském.

Stále nás to evokuje vnímat toto průřezové téma jako jakousi odnož od PT VDO s obratem do uvedeného prostoru. Možná bylo cílem autorů zdůraznit význam otevření vnímání žáka tomuto kontextu. Je-li tomu tak, je otázkou, zda by nebylo efektivnější zařadit zaměření PT VMEGS pod PT VDO. Domníváme se, že ano. Záleží ovšem na upřesnění účelu začlenění průřezových témat v kurikulu.

Tematické okruhy nejsou rozčleněny na dvě oblasti, jak v předchozích průřezových tématech. Mají podněcovat zájem žáků o Evropu a svět a zpřesňovat jim jejich obraz. Jsou pouze tři – Evropa a svět nás zajímá (rodinné příběhy, zážitky a zkušenosti z Evropy a světa, události, artefakty, zvyky v jiných zemích, atd.) Objevujeme Evropu a svět, Jsme Evropané (kořeny a zdroje lidské civilizace, instituce Evropské unie, mezinárodní organizace, atd.). Z těchto tematických okruhů máme pocit, že témata jsou v jistém smyslu stále stejná a že toto průřezové téma nemá co více nabídnout. Odtud možná pramení i zkušenost z praxe, kterou jsme popsali výše.

Multikulturní výchova

Jak název napovídá, téma vyzývá k seznamování se žáků s různými kulturami. „Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám“ (RVP ZV, 2012, s.114). Má za úkol rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu, toleranci a napomáhat k respektu a k spolupráci mezi jednotlivými etniky. Její dimenze je rozšířena směrem do samotné školy, do vztahů mezi jednotlivými aktéry vzdělávání. V úvodním popisu průřezového tématu se vyslovuje přání, aby se škola stala místem rovnoprávnosti a přispívala k odstraňování nepřátelství a předsudků.

Toto téma se má prolínat všemi vzdělávacími oblastmi, zdůrazněny jsou např. Jazyk a jazyková komunikace či Umění a kultura. V popisu tohoto tématu se hovoří také o vazbách, což je pro implementaci velmi významné. Tato vazba je určena tématy, která „se zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin“ (RVP ZV, 2012, s.114). Můžeme tak vyvodit, v jakých případech je vhodné zařadit realizaci tohoto

průřezového tématu a jaký má mít obsah. To u ostatních témat není patrné. Škoda jen, že tento „návod“ k realizaci není podrobněji rozvinutý.

Přínosy průřezového tématu spočívají v poskytnutí znalostí o rozmanitých skupinách žijících v České republice a v evropské společnosti, v podpoře orientace v pluralitní společnosti, v učení žáků komunikaci a soužití s příslušníky jiných sociokulturních skupin, v dovednosti rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti. To vše v oblasti dovedností a schopností průřezového tématu. V oblasti postojů a hodnot přispívá téma k vytváření postojů tolerance a respektu, k uvědomění si vlastní identity, ke korigování hodnot žáka a k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace či rasismu. Všechny vyjmenované záležitosti jsou jistě pro život v dnešní společnosti a pro udržení rovnováhy a míru ve společnosti důležité. Avšak se domníváme, že z odborného hlediska zde můžeme vidět některé nedostatky. Například sledujeme důležité to, aby žáci byli vedeni k přemýšlení a uvědomování si hranic tolerance a respektu soužití s různými sociokulturními skupinami. Například, při jakých situacích tolerance končí a má začít represe.

Tematické okruhy nabízejí pět oblastí. V úvodu je informace o tom, že „vycházejí z aktuální situace ve škole, reflektují aktuální dění v místě školy, současnou situaci ve společnosti“ (RVP ZV, 2012, s.115). To napomáhá k vysvětlení úvodního textu k průřezovým tématům, co se myslí již probíranou „aktuálností“. Zároveň je tak evokováno to, že téma má napomoci řešení aktuálních problémů školy v této oblasti. Kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita a princip sociálního smíru a solidarity jsou okruhy, které podhalují málo zřejmý obsah tématu. Učitel, který není zasvěcený do multikulturních témat či není rovnou odborníkem, má tak velice složitou pozici. A právem si klade otázku „Co mám tedy učit?“ „Jaké má být téma výuky a jaký má být jeho obsah?“. To je ovšem problém většiny témat. Snad nejlépe jsou na tom svým konkrétnějším obsahem PT VDO a PT EVVO.

Environmentální výchova

Patří spolu s PT OSV k oblíbenému tématu, které mají učitelé přednostní snahu zařazovat. Často to vyplývá též z profilace školy. Je čím dál více populárnější (nejen z pohledu public relations) mít v přívlastku názvu školy „ekoškola“ či „škola s ekologickým zaměřením“. To způsobila dobrá propagace neziskových organizací a také celospolečenský trend.

Hned v úvodu charakteristiky tématu si můžeme všimnout, že se pracuje s problematickými termíny jako je „udržitelný rozvoj“, k jehož pochopení má téma vést. Obecný popis charakteristiky, že téma „vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí“ (RVP ZV, 2012, s.116), evokuje k domněnce, že jde o rozklíčování

vztahů mezi životním prostředím a člověkem. Tomu se také věnují dva ze čtyř tematických okruhů.

Tak jako u ostatních témat, autoři uvádějí, že na jeho realizaci se podílí většina vzdělávacích oblastí. A opět je zdůrazněno, že se jedná o propojování, rozšiřování i systematizaci poznatků a dovedností. Téma má ovlivňovat jak racionální tak emocionální stránku. Tak trochu mimo kontext vyznívá věta v charakteristice, že „v souvislosti s problémy současného světa vede k poznání důležitosti péče o přírodu při organizaci masových sportovních akcí“. Na druhou stranu tak můžeme identifikovat útržek obsahu tohoto tématu. Při zamýšlení se nad popsaným propojením vzdělávacích oblastí a průřezového tématu nabýváme dojmu, že autoři při tvorbě charakteristiky nebyli podrobně seznámeni s výstupy jednotlivých oborů vzdělávacích oblastí. To však není problém pouze environmentální výchovy. Zdá se, že propojení vzdělávacích oblastí bylo vytvářeno na základě názvů jednotlivých vzdělávacích oblastí než na základě jejich obsahu.

Přínosy průřezového tématu v oblasti vědomostí, dovedností a schopností jsou především v porozumění, v uvědomování si, k poznávání, k chápání různých ekologických či environmentálních témat a vztahů. Například v oblasti biosfér, globálních i lokálních problémů či péče o životní prostředí.

V oblasti postojů a hodnot má přispívat k vnímání života jako nejvyšší hodnoty, vést k odpovědnosti k ochraně přírody, podněcovat aktivitu či angažovanost ve vztahu k přírodě a v souvislosti s aktivním řešením problémů.

Tematické okruhy mají umožňovat celistvé pochopení problematiky vztahů člověka k životnímu prostředí. Jedná se Ekosystém, Základní podmínky života, Lidské aktivity a problémy životního prostředí a Vztah člověka k životnímu prostředí. Jednotlivé okruhy nabízejí konkrétní témata, jako jsou např. les, moře, čistota ovzduší či doprava a životní prostředí nebo příroda a kultura obce. Některá tato témata jsou dále (pomocí závorek) charakterizována. Konkretizace témat v mnohém připomíná starý způsob osnov prvouky či přírodopisu doplněný o nové trendy a chápání ekologie respektive environmentalistiky.

Mediální výchova

Toto průřezové téma představuje důležitost schopností orientace v moderní společnosti plné informačních zdrojů, zastoupení potřebných dovedností a znalostí v oblasti mediální komunikace a práce médií, která ovlivňují náš každodenní život. „Média jsou považována za důležitý „socializační faktor, mají významný vliv na chování jedince a společnosti,

na utváření životního stylu a kvalitu života vůbec (RVP ZV, 2012, s. 118). Mediální výchova má pomoci žákům rozlišovat informace, jejich věrohodnost, přesvědčivost a jejich vztah k realitě. Popis v RVP ZV pracuje s termínem „mediální gramotnost“. Ta je charakterizována jako schopnost osvojení si poznatků o fungování médií, zisku dovedností k zapojení do mediální komunikace, orientaci v obsazích a dovednost výběru média vzhledem k potřebám jedince.

Mediální výchova je propojena se vzdělávací oblastí Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie či Umění a kultura, kde je podobnost ve vyjadřování srze znakových kódů.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností i postojů a hodnot můžeme říci, že má vést k definované mediální gramotnosti. Tematické okruhy jsou rozděleny na okruhy „receptivních činností“ a okruhy „produktivních činností“. V prvním případě se jedná o kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretaci vztahu mediálních sdělení a reality, stavbu mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení a fungování a vliv médií ve společnosti. V druhém případě se jedná o tvorbu mediálního sdělení a práci v realizačním týmu (např. v redakci školního časopisu či internetového média).

Průřezové téma mediální výchova se stává tematickými okruhy obsahově velmi zajímavým tématem. Skrze popis tematických okruhů dostává průřezové téma poměrně jasný obsahový charakter. Ten se nevyhýbá ani vážným tématům. Pro běžného učitele však může být v některých částech složitý vzhledem k odbornému zaměření. Průřezové téma obsahově výrazně přispívá k orientaci člověka ve společnosti na základě třízení a vyhodnocování mediálních informací.

2.4.7 Závěry analýzy průřezových témat v kurikulu

Z předloženého rozboru vyplývá, že je potřeba jasně definovat funkci a účel průřezových témat. Pokud bychom pracovali se všemi možnými funkcemi, které se ze současného pojetí nabízí, není to pro praxi reálné. Nesrozumitelnost a nejednoznačnost funkcí průřezových témat způsobuje také jejich rozdílné pojetí. Uvedený rozbor nás dovedl k závěru, že na průřezová témata se můžeme dívat z několika stran.

Možné pohledy na funkci průřezových témat:

- 1) Průřezová témata jsou prostředkem k vnášení nových a aktuálních témat do výuky. Jednotlivá průřezová témata jsou úzce spojena s jednotlivými obory, které

jsou tematicky blízké ke konkrétnímu průřezovému tématu. Tedy mají za úkol vnášet do jednotlivých oborů aktuální poznatky a využívat aktuální situace, které se ve světě, společnosti či okolí dějí k rozvoji tohoto oboru.

2) Některá průřezová témata mají hmatatelné obsahy, jiné nikoliv a stojí svým charakterem „jinde“, což znamená, že se na ně lze dívat, jako na jakési doplňující učivo. Nebo naopak, snaha o to, aby učivo v oborech směřovalo k rozvoji dovedností a schopností potřebných v praktickém životě.

3) Další možný pohled je takový, že průřezová témata slouží k tomu, abychom se na učivo podívali z různých stran. Například z pohledu globálního, environmentalistického, z pohledu osobnostního či z pohledu občanského.

4) Na průřezová témata se také můžeme dívat jako na prostředky, které umožňují propojování jednotlivých oborů, tudíž učiva, znalostí, dovedností a schopností mezi sebou.

5) Průřezová témata jako spojník mezi obory (výstupy oborů) a klíčovými kompetencemi. Na průřezová témata lze z uvedeného rozboru pohlížet jako na prostředek, skrze něhož je učivo (očekávané výstupy oborů) transformováno do klíčových kompetencí.

Při výuce nemohou průřezová témata plnit všechny tyto funkce. Toto není reálné. Pokud by měla, musela by se stát jako jediným obsahem a cílem výuky, tudíž by musela nahradit vzdělávací oblasti a obory. Výuka by byla postavena na výuce průřezových témat. Skrze ně by žáci získávali znalosti z jednotlivých oborů a směřovali by k definovaným cílům základního vzdělávání.

Otázkou je, zda mají být PT v kurikulu formulovány pouze široce, například formou nosných myšlenek nebo na druhou stranu má být podrobnější a konkrétnější zpracování jednotlivých okruhů, ale zároveň by bylo účelné požadovat, aby školy uvedly, kterou část uvedeného okruhu v rámci uvedeného předmětu, učiva a výstupu integrují (například uvedením čísla).

2.5 Návrh teoretického řešení aneb co s průřezovými tématy v kurikulu

2.5.1 Postavení a začlenění průřezových témat do školního kurikula

PT jsou nezbytnou součástí školního vzdělávání, tudíž i školního vzdělávacího programu. PT musí být začleněna do ŠVP školy. Mají zde postavení jako ostatní „kapitoly“ ŠVP (např.

obory nebo klíčové kompetence). Jejich začlenění do školního kurikula si přiblížíme na příkladu základního vzdělávání. I dnes je na školách, které se snaží vylepšovat své školní kurikulum klíčová otázka - Jak na to? Školám radí například Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů základního vzdělávání z dílny bývalého VÚP (Výzkumný ústav pedagogický v Praze). Základní osnovou je, že škola má uvést, která PT, ve kterých ročnících a jakou formou jsou realizována. Mimo jednotlivá PT je zde zásadní požadavek také na uvedení jednotlivých okruhů PT ve vztahu k ročníku a formy jejich realizace. Také je definováno, že školy musí uplatnit v průběhu vzdělávání všechny PT, a to jak na prvním stupni, tak na stupni druhém. To znamená, že žáci na konci pátého ročníku si musí projít všemi PT. A znovu všechna témata se musí objevit ve vzdělávání od 6. do 9. ročníku. Jejich začlenění však nemusí být pravidelné, to znamená, nemusí být posloupné (např. v 6. ročníku absolvují ve vzdělávání první PT uvedené v RVP, a to OSV, v 7. ročníku další apod.). Mohou být zastoupena nepravidelně, ale žáci na konci 6. a 9. ročníku musí mít za sebou všechna PT. Tato struktura poměrně jasně vysvětluje postavení PT ve školním kurikulu. Co se týče časového rozvržení -záleží na škole. Stejně je to i u způsobu jejich integrace. Je pouze na škole, jak si způsob realizace jednotlivých tematických okruhů určí. Zda se bude jednat o implementaci skrze projekty, nebo samostatné hodiny (např. z disponibilních hodin) nebo formou integrace do vzdělávacího obsahu oboru (předmětu), či jejich kombinaci.

Domníváme se, že i tento způsob jejich začlenění je poměrně jasný. Ovšem jak časové vymezení, tak způsob jejich implementace vyvolává řadu otázek. Například - Kde na to mají vzít učitelé čas? (V rámci výuky či života školy?) Disponibilních hodin je málo, školy již tak většinou využívají maximální množství hodin výuky. Obsahu je také mnoho v rámci jednotlivých oborů (předmětů). Kde se učitelé mají naučit pracovat s PT? Vytvořit projekt či zařazovat PT do svého oboru je nikdo na VŠ v rámci jejich vzdělávání neučil. A v neposlední řadě je zde podstatná klíčová otázka, co to vlastně PT jsou? - Je to další obsah vedle oborů? Je to pouze prostředek aktualizace výuky? Je to prostředek k obohacování výuky o nová témata?

Domníváme se, že právě tato poslední položená otázka je otázkou klíčovou. Je potřeba, aby někdo na tuto otázku učitelům jasně a srozumitelně odpověděl. Pro další existenci PT a jejich smysluplnou realizaci, která nebude jako v současné době opomíjena, je důležité, aby se tímto zabýval odborný tým pro revizi PT a další odborníci. Také my na základně našich poznatků chceme přispět k této diskusi a nabídnout řešení. Proto zde přicházíme s návrhem revize PT. Tato revize vychází jednak z uvedeného rozboru, dále z diskuzí s učiteli a zkoumání dosavadní školní reality v této oblasti.

2.5.2 Návrh revize způsobu uplatnění a postavení PT v českém kurikulu

Tato kapitola, kterou jsme napsali až po provedení výzkumného záměru a jeho vyhodnocení a téměř na konci této práce, předkládá k diskusi návrh revize kurikula v této oblasti. Abychom neměli široký záběr, budeme konkrétně hovořit o jejich úpravě v základním vzdělávání (RVP ZV). Na úvod uvedeme několik důvodů, proč jsme náš návrh koncipovali právě takto. Začneme výčtem toho, co považujeme za příčiny současného neuspokojivého stavu v této oblasti:

1) Současná koncepce PT nebyla odborníky ani vykonavateli (školami a učiteli) pochopena.

Blíží se výročí desátého roku od započetí kurikulární reformy a od zahájení práce škol na ŠVP. Z dosavadních poznatků, které jsme nabyli v průběhu práce s tímto tématem (i mimo výzkumným záměr publikovaný v této práci), vyplývá¹⁰, že naprostá většina škol nezačlenila PT do svého školního kurikula smysluplným způsobem tak, aby se podle tohoto způsobu s nimi mohla efektivně pracovat. Dále – naprostá většina škol ve skutečnosti PT nezačleňuje a nepracuje s nimi pravidelně tak, aby žáci podle požadavků na konci prvního i druhého stupně měli za sebou ve vzdělávání implementována všechna PT a jejich okruhy.

Odborníci na jednotlivá témata si stále kladou otázky k jádru věci, které zatím nebyly uspokojivě zodpovězeny. Tyto otázky bychom mohli reprezentovat otázkou „Co to tedy PT jsou, jakými konkrétními způsoby mají být do vzdělávání začleněna a kde je pro ně vytvořen časoprostorový rámec?“. Dále toto nepochopení můžeme prezentovat častým výrokem učitelů: „To už dávno děláme, je to náš denní chléb“. A pokud se podíváme do výuky, musíme ve většině případů odpovědět „Není to pravda.“

2) Současná koncepce nebyla vykonavateli přijata.

Pokud se zaměříme na realizaci PT ve vzdělávání, je zřejmé, že tato realizace je náhodná, necílená, nesystematická, intuitivní a ve většině sledovaných případů se mýjí cílem. PT se nevěnuje na školách pozornost. Ředitelé a učitelé často jen

¹⁰ k tomuto uvádíme, že by bylo potřebné provést celonárodní výzkum na toto téma, který by situaci podrobně a přesně zmapoval

hledají způsoby, jakými obhájí, že s PT pracují a implementují je do vzdělávání žáků.

3) Je několik důvodů tohoto neúspěchu.

Abychom se mohli vyvarovat stejným chybám, je potřeba pojmenovat příčiny tohoto stavu. Důvodů je několik. V první řadě se jedná o málo kritické přejímání kurikula z jiných zemí. Nelze nekriticky přebírat obsahy a mechanismy kurikula z jiných států s rozdílným historickým a společenským vývojem, z rozdílného kulturního myšlení, v naprosto jiné fázi vývoje, s jiným ekonomickým zázemím, s rozdílným edukačním přístupem, s absolutně rozdílnou lidskou a odbornou kapacitou v dané oblasti (učitelé a řídicí pracovníci). Lze se inspirovat, je však potřeba zohlednit mnoho faktorů.

Dále je potřeba zmínit nutnost diskuse velkého množství lidí, kteří budou nositeli těchto změn a jejich vykonavatelé a následného hledání konsensu. Je potřeba najít mechanismy, skrze které se toto bude dít.

Připravenost vykonavatelů na zavádění inovací je dalším faktorem, který byl vysoce podceněn i v oblasti PT. Bez systematické a pečlivé práce v oblasti vzdělávání vykonavatelů a bez rozvoje jejich kapacity, není možné očekávat úspěch. Jak mají učitelé realizovat něco, co je pro ně nové a jen v minimálním rozsahu byli pouze seznámeni se záměrem implementace PT. Nebyl vytvořen časový a materiální prostor pro to, aby se učitelé mohli připravit realizovat toto novum (včetně odborně-informačního zázemí až po didaktické dovednosti).

Učitelé a ředitelé škol též postrádali a postrádají potřebnou podporu pro realizaci PT. A to od informačního zázemí, přes metodickou a vzdělávací podporu.

Jako další problém spatřujeme nedostatečnou pilotáž při plošném zavádění těchto témat. Je potřeba pilotážím věnovat větší pozornost. Zařadit do ní dostatečný vzorek škol a detailněji sledovat naplnění cílů a podstaty, včetně definování problémů s tímto spojených.

4) V oblasti kurikulární tvorby spatřujeme tyto problémy, které následně zapříčinily současnou situaci:

Nebyly dostatečně definovány a diskutovány cíle zavádění PT do kurikula. Byla zde nedostatečná nebo žádná reflexe těchto cílů vzhledem k systému RVP. Na základě cílů je potřeba hledat cesty k naplnění. Ty nemusí být shodné s cestami kurikul jiných zemí.

Dále uvádíme další důvody, které nás vedly k předkládané podobě:

- 1) Za nedostatek současného kurikula považujeme absenci mechanismu, který zajišťuje to, aby se vzdělávací obsahy aktualizovaly vzhledem k vývoji v jednotlivých oborech a ve společnosti.
- 2) Dalším absentujícím prvkem je nedostatečná provázanost školy se současným světem. Je potřeba, aby žáci v rámci svých možností chápali, co se v současném světě děje, dokázali se v něm orientovat a přispívali k pozitivnímu vývoji společnosti a světa. Proto je potřeba, aby se žáci zabývali aktuálními problémy současného světa a do výuky se tak dostávaly obsahy a dovednosti, které jsou často nad rámec jednotlivých oborů. Tedy jsou to obsahy a dovednosti průřezové a mezioborové (mezipředmětové).
- 3) Jsme přesvědčeni, že se v současném kurikulu a vzdělávání klade malý důraz na vzdělávání, které je úzce spojeno s bezprostřední žákovou zkušeností. V praxi se stále málo pracuje s osobnostní, hodnotovou a postojovou stránkou.
- 4) Domníváme se, že současná lidská kapacita v podobě učitelů a řídicích pracovníků ve školství není dostatečná pro naplňování velkých, složitých a málo konkrétních cílů. Proto je důležité, aby uvedené bylo nastaveno tak, aby bylo pochopitelné a realizovatelné současným lidským potencionálem. Druhou možností je, aby se systémově zajistila dostatečná kapacita lidských zdrojů pro naplnění těchto záměrů. To je zásadní předpoklad realizace.
- 5) Domníváme se, že plánované inovace a vzdělávací programy musí být tvořeny také na základě ekonomických a organizačních možností. Proto je potřeba hledat varianty, které systém zvládne.

Myslíme si, že je lepší v oblasti vzdělávacích programů záměr, byť menšího charakteru, zcela naplnit a následně posouvat kupředu, než mít za cíl velké ideály, které jsou jen obtížně dosažitelné, a proto se ve skutečnosti v praxi nikdy nenaplní.

Z tohoto důvodu navrhujeme transformaci PT v kurikulu pro základní vzdělávání z hlediska účelu a způsobu realizace takto:

Průřezová témata jsou nedílnou a významnou součástí základního vzdělávání. Svou realizací směřují k hlavním cílům základního vzdělávání. Plní čtyři hlavní funkce.

A) Jsou prostředkem pochopení současného světa, zejména aktuálních událostí, které se ve světě a ve společnosti odehrávají. Mají za cíl zprostředkovat žákům obraz současného dění v žakově nejbližším okolí a ve světě. Vzhledem k jejich věku a stupni vývoje pomáhají pochopit žákům vztahy a souvislosti, na základě kterých se tyto události odehrávají. Jsou nezbytným prostředkem vzdělání k budoucímu životu žáka.

B) Zahrnují zejména oblasti a témata, která nejsou součástí pouze jednoho oboru, ale mají nadoborový či mezioborový (nadpředmětový či mezipředmětový) charakter a pro jejich výuku nezbyvá v daném oboru (předmětu) prostor. Dále témata, která nejsou součástí žádného z vyučovaného oboru, ale učitel uzná za vhodné je žákům nabídnout, či sám žák o ně projeví zájem.

C) Slouží jako prostředek aktualizace výuky v jednotlivých oborech. Jejich implementace v oborech znamená seznamovat žáky s novinkami vědy a poznáním v rámci oboru (předmětu). A to tvořivým způsobem, který bude podněcovat zvědavost žáka a bude činnostní.

D) Jsou prostředkem utváření žakových hodnot, postojů, osobnostních rysů a návyků, a to ve všech vzdělávacích aktivitách školy.

Průřezová témata se realizují následujícím způsobem:

A) Samostatnou vyučovací hodinou. Časová dotace je pro každý ročník 1x týdně. Vzhledem k vyučovacímu charakteru průřezových témat doporučujeme výuku organizovat v delších časových blocích – dvě po sobě jdoucí hodiny/1x za 14 dní. Vyučovací hodiny budou stanoveny z disponibilních vyučovacích hodin. V těchto hodinách se žáci zabývají aktuálními situacemi a ději, které se ve světě a společnosti odehrávají. Přednost mají taková témata, která mohou výrazně ovlivnit další vývoj světa či společnosti a mají především nadoborový (nepředmětový) či mezioborový (mezipředmětový) charakter. Výběr a zpracování tématu musí být přizpůsobeno věku a schopnosti žáků. Jsou využívány formy práce, které pomohou žákům poznat problém do co největší hloubky a umožní jim utvářet názory a postoje, a dále je sdílet s ostatními a porovnávat se svými životními zkušenostmi.

B) Projekty a mimovyučovacími aktivitami. Projekty jsou pravidelně zařazovány během celého školního roku. Mohou to být projekty třídy, projekty více tříd, či celé školy. Mimovyučovací aktivity jsou cílené pro naplnění cílů vzdělávání.

C) Průřezová témata jsou prostředkem utváření a formování osobnosti žáka během veškeré činnosti ve škole a v dalších vzdělávacích aktivitách. Učitel ve výuce, projektech, mimovyučovacích i volnočasových aktivitách podává žákům zpětnou vazbu k jejich práci, k jednání, chování a podobně. Dále cíleně začleňuje aktivity směřující k osobnostnímu růstu. Prostřednictvím tohoto prostředku se realizují zejména všechna průřezová témata v oblasti postojů a hodnot.

D) Minimálně 1x za 2 roky učitel provede nebo získá analýzu nových podstatných poznatků ve svém oboru (předmětu), které mají vztah k vyučovacím tématům a písemně naplánuje jejich začlenění do výuky (časové období, obsah, forma) a následně realizuje. Ředitel v rámci samostudia učitelů, metodických porad nebo týmové práce učitelů vytvoří časový prostor pro tuto činnost (mimo začlenění do výuky, které si určuje sám vyučující).

V této souvislosti by bylo vhodné revidovat charakteristiky, přínosy a tematické okruhy jednotlivých PT tak, aby směřovaly k vytýčeným cílům, obsahovaly vše podstatné a byly pro učitele vodítkem.

Při této úpravě funkce, cílů a způsobu realizace PT pracujeme s dalšími předpoklady, které by se měly rozvést v samostatném metodickém pokynu pro začlenění PT do kurikula. Tento metodický pokyn by řešil především jejich zpracování do ŠVP a také následnou realizaci v praxi.

Obecné předpoklady:

- učitel pracuje se žáky přednostně formou aktivizujících a činnostních metod (ať už individuálních nebo skupinových), kdy je žák aktivně zapojován do výuky, nese odpovědnost za své učení, formuluje své názory, postoje, vyhledává si informace a kriticky k nim přistupuje,
- učitel vždy používá zpětnou vazbu, která mu přináší informace o pokroku učení žáka, o jeho postojích a názorech,
- dochází při jejich realizaci k propojení s učivem oborů (předmětů): především se jedná o formulování názorů a postojů na základě faktů,
- tato výuka je úzce spjata s životními zkušenostmi žáka,
- důležitým prostředkem je hledání vztahů, souvislostí, příčin.

2.5.3 Ostatní související požadavky a předpoklady

Ukázalo se, že aby byla implementace nových prvků kurikula v praxi smysluplná a skutečně aplikována, je potřeba pro to zajistit dostatečnou podporu. V první řadě se jedná o informační a metodickou podporu. Informační a metodická podpora formou metodického pokynu, besed, přednášek, pracovních dílen s učiteli na jejich škole, příkladů dobré praxe, školících programů, sdílení materiálů, přípravy textů, přípravy ukázkových hodin jsou nezbytnou součástí úspěšné implementace na školách. V současné době na některých školách existuje koordinátor PT, který se tímto podrobně zabývá a organizuje inovace ŠVP v této oblasti či koordinuje projekty, které mají za cíl obsáhnout PT. Bohužel to není běžnou praxí na většině škol.

Důležitý je též požadavek, aby učitelé byli na tyto inovace připravováni již na institucích, které mají za úkol je připravit na povolání učitele, tedy na vysokých školách. Bylo by logické, aby tyto inovace začaly probíhat v rámci přípravy učitelů na vysokých školách. Tedy, aby absolventi vysokých škol již měli znalosti, dovednosti a schopnosti tyto inovace aplikovat. To však předpokládá plánování zavádění inovací v dostatečném časovém předstihu. Neuspokojivý a málo flexibilní systém vysokoškolské přípravy učitelů je v současné době překážkou kvalitní přípravy pro výkon učitelského povolání.

2.5.4 Propojení průřezových témat se čtenářskou gramotností

V souvislostech s inovací PT v kurikulu se nabízí úvaha o propojení PT se čtenářstvím. Ačkoliv čtenářská gramotnost je klíčovým prostředkem ke vzdělávání a k orientaci vesvětě, není do kurikula uspokojivě začleněna. Současné začlenění v rámci vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace považujeme vzhledem k její důležitosti za nedostatečné. V praxi se ukázalo, že PT jsou vhodná k zapojení čtenářské gramotnosti. Mnohé informace o tématech, které zahrnují, učitelé předkládají žákům skrze texty. Práce s textem v procesu vzdělávání je nezbytná. Dnes existují podrobně rozpracované a odzkoušené metody práce s texty, které čtenářství úspěšně rozvíjejí. Rozvíjení čtenářství v rámci zisku nových informací považujeme za vhodné propojení.

V této souvislosti připojíme ještě další úvahu, která se týká snahy některých zájmových skupin prosazovat další oblasti vzdělávání. Máme na mysli například problém sexuální výchovy nebo etické výchovy, již dnes zařazené do tzv. doplňujících vzdělávacích oborů. Těchto doplňujících vzdělávacích oborů by mohlo být mnoho. Je potřeba vést pečlivou diskusi nad tím, co je tím klíčovým ve vzdělávání, zda má dostat samostatný prostor nějaká další disciplína nebo oblast. Je jasné, že čas určený pro vzdělávání ve škole není nekonečně nafukovatelný. Jestliže jsme se vydali cestou decentralizovaného systému školství, nabízí se logické řešení, a to přenechat škole možnost zařazovat tato témata dle potřeby a aktuální situace ve škole a jejím okolí. Přetěžovat školy a žáky závaznými oblastmi ve vzdělávání, zvláště v kompetenčním modelu, je nesmyslné. Škola potřebuje čas a prostor na utváření kompetencí. Je vhodné, když toto utváření probíhá skrze konkrétní obsahy. Je si však potřeba uvědomit, že kompetenční model výuky zabírá mnohem více času než model memorovací s cílem pouhého osvojení poznatků.

2.5.5 Závěr k teoretické části

V tomto závěru shrnujeme základní poznatky, které spatřujeme v dosavadním textu jako podstatné. Průřezová témata jsou odborně opomíjenou částí vzdělávacích programů. Je to jednak tím, že nespádají do žádné z oborových didaktik a že jejich účel a obsah je na základě kurikul těžko identifikovatelný. Otázky a nejistoty, které jsou s průřezovými tématy spojené, mohou způsobit jejich postupné vytlačení na okraj vzdělávacích programů, či jejich úplné zrušení. Průřezová témata byla koncipována z pohledu toho, co českému vzdělávání chybělo. V první řadě se jedná o malou flexibilitu začlenění aktuálních poznatků do výuky a o potřebu obohacení obsahů výuky o nové (do té doby) absentující obsahy. Průřezová témata jsou obsažena i ve vzdělávacích programech jiných zemí. Autoři české koncepce průřezových témat se ve vzdělávacích dokumentech inspirovali několika modely. V zahraničních vzdělávacích programech se nalézá inspirace pro revizi českého v oblasti průřezových témat. V kurikulu předškolního vzdělávání nejsou průřezová témata přímo obsažena. Avšak průřezovost obsahu kurikula je v dokumentu znát. Všeobecné cíle základního vzdělávání jsou obsahově spjaty zejména s průřezovým tématem osobnostní a sociální výchova. Ostatní témata zůstávají v pozadí. Průřezová témata nejsou s ostatním obsahem vzdělávacího programu srozumitelně propojena. Jejich účel není příliš srozumitelný a postavení je nejednoznačné a nekonkrétní. To způsobuje vznik mnoha mýtů o průřezových tématech mezi pedagogy. Také je tím ovlivněna motivace učitelů se této části kurikula věnovat. Propojení průřezových témat s klíčovými kompetencemi je opět zejména v rámci průřezového tématu osobnostní a sociální výchova.

Zpracování samotných průřezových témat v RVP ZV je problematické. Z uvedeného popisu není jasné to, čím průřezová témata jsou, jaký mají charakter. Dále je nedostatečně popsán jejich účel. Za jednotlivými průřezovými tématy není často patrný obsah. Nekonkrétní a nejednoznačný popis vyvolává řadu otázek. Například: Jsou průřezová témata nástrojem aktualizace poznatků v jednotlivých oborech? Jsou prostředkem propojování poznatků jednotlivých oborů a předmětů? Co je v popisu myšleno aktuálním problémem? A podobně. Není též jasný vztah průřezových témat k oborům, tak jako jejich postavení a funkce v kurikulu. Nabyli jsme dojmu, že popis propojení průřezových témat s obory byl vytvořen na základě názvů jednotlivých vzdělávacích oblastí, než na základě skutečných obsahů¹¹. Současné zpracování vyvolává řadu nejrůznějších otázek a je z různých důvodů

¹¹ Výstupů jednotlivých oborů vzdělávací oblasti

problematické. Problematická je také představa autorů o jejich implementaci. Ani další dokumenty neuvádějí způsoby jejich konkrétní implementace.

Navíc účelná a smysluplná implementace průřezových témat vyžaduje odborné předpoklady učitelů, se kterými se pedagogové v průběhu přípravy na své povolání či v dalším vzdělávání nesetkali. Jsou za nimi obsahy exaktních oborů a vyžadují odlišný didaktický přístup, než na který jsou současní učitelé zvyklí. Také současná vysokoškolská příprava učitelů tuto oblast opomíjí.

Při hlubším zamyšlení se nad průřezovými tématy dospíváme k názoru, že myšlenka jejich smyslu a zpracování do kurikula je dobrá (pokroková). Vykrývá mezery, které minulé kurikulum obsahovalo, přispívá k transformaci kurikula od kurikula minulosti do kurikula budoucnosti a otevírá nové možnosti. Avšak jejich zapracování do současného kurikula není příliš šťastné.

3 Výzkumná část

3.1 Úvod k výzkumné části

Základní škola a nejen ona se dnes (i po několika letech od oficiálního nastartování kurikulární reformy) ocitá v základních problémech, které se týkají pojetí vzdělávání a výchovy. K reálnému předpokládanému efektu některých jevů, jako je například role klíčových kompetencí, role vlastní evaluace školy nebo role začlenění do kurikula námi zkoumaných průřezových témat, dochází jen zcela postupně a už vůbec ne plošně. Názor některých odborníků z vysokoškolského prostředí, že tato problematika (myšleno zde průřezových témat) je již prozkoumaná a není zde co dále řešit, ukazuje pouze na neznalost terénní praxe a neznalost hlubokého konceptuálního rámce začlenění tohoto tématu ve vzdělávacích programech. Pokud se snažíme tyto nové prvky a jevy hluboce pochopit, poznat jejich podstatu a ověřit, zda je jejich záměr integrace naplňován v praxi, narážíme na řadu problémů. Významnou překážkou je, že **popisované jevy mají ze svého pojetí být a v terénu mnohdy jsou propojeny v rámci širšího rámce. Tento komplex je problematický rozčlenit na jednotlivé prvky a jevy, které se pak samostatně dají zkoumat kvantitativními metodami.** Z charakteru věci to však není ani účelné. Úzké souvislosti a vztahy vedou výzkumníka pracovat s méně frekventovanými strategiemi výzkumu a metodami.

Průřezová témata nejsou častým cílem vědeckého zkoumání. Domníváme se, že je to z několika důvodů. Na prvním místě bychom uvedli, že témat v oblasti edukace je velké množství a je z čeho si vybírat. Některá témata jsou pro výzkumníky přitažlivější, jiná méně. A to z různých důvodů. V neposlední řadě i z těch finančních. Jsou oblasti, na které se finance shání lépe než na jiné.

Významnou roli v našem tématu hraje jisté nóvum, které je charakterizováno ne příliš jasným vstupním pojetím. To můžeme demonstrovat na nejednoznačné byt' časté otázce „Co jsou to vlastně průřezová témata?“ Jsou to konkrétní obsahy výuky přebrané z jiných oborů a předmětů? Je to hlavní nebo vedlejší učivo? Je to pouze zdroj aktuálního učiva a témat do výuky? Jsou to rozšířené kompetence? A podobně. To vše podporuje nejednoznačné pojetí

v RVP ZV. Dále situace, ve které se průřezová témata nacházejí – nemají konkrétní vyčleněný časoprostorový rámec. To znamená - neučí se v pravidelných hodinách stejně jako matematika nebo přírodopis. Toto pojetí nedává ani jednoznačný rámec výzkumníkovi, který si klade otázku „**Co mám vlastně zkoumat?**“ – mám zkoumat obsahy průřezových témat, které nejsou jednoznačné, mám zkoumat míru rozvíjených dovedností v oblasti průřezových témat, které nejsou stanoveny, mám zkoumat to, zda jsou průřezová témata smysluplně a cíleně zapojována do výuky, když nejsou jednoznačné cíle, mám zkoumat to, zda bylo dosaženo předpokládaného efektu, který mají průřezová témata ve výuce zajišťovat, když tento předpokládaný efekt není definován a podobně. Tyto důvody vedou ke značné složitosti správně pojatého výzkumu. Dále je z charakteru zkoumané věci patrné, že nám při výzkumu nepostačí klasické metody a výzkumné nástroje, jako je dotazník nebo rozhovor, případně obojí. Výzkumníkovi je na první pohled zřejmé, že zde bude muset pracovat s několika zdroji a několika výzkumnými metodami, které bude muset začleňovat do celkového rámce. Navíc výzkum takového tématu nemá jistý závěr a výstup. **Výsledek výzkumu ovlivňuje tolik proměnných**, že výzkumník může nabýt dojmu, že takovýto výzkum nemá cenu, neboť není zobecnitelný a použitelný pro konkrétní výstupy a závěry. Další příčinou nezájmu o tento jev může být fakt, že se neustále hovoří o revizi RVP ZV a dalších významných dokumentech a hrozí zde **reálné nebezpečí, že průřezová témata mohou být degenerována nebo transformována do úplně jiné podoby**, případně zcela zrušena. Podobně jako to bylo s vlastním hodnocením školy (autoevaluací). Poslední revize RVP ZV (datována k 1. 9. 2013) však tyto obavy potlačuje. Průřezová témata zůstala v původní podobě. Otázkou je, co se bude dít po nástupu nové vlády a nového personálního obsazení MŠMT.

I přes všechny tyto uvědomělé faktory jsme neváhali výzkum na vybrané základní škole realizovat. Důvodem bylo a je silné přesvědčení, že průřezová témata v transformaci českého školství a především kurikula hrají významnou roli a jejich potencial je ještě není vyčerpán. Dalším faktorem, který nás vedl k výzkumu uvedeného tématu, byla hypotéza stanovená na základě pozorovacích návštěv na školách, že ani po letech pohybu v novém kurikulárním prostředí si **učitelé nevědí s průřezovými tématy rady**. To jsme věděli díky dlouholetému pohybu ve školním prostředí a skrze rozhovory s učiteli, skrze návštěvy hodin a díky analýze ŠVP škol. Pohled do vzdělávací politiky v této oblasti ukazuje na dlouhodobou neschopnost se s průřezovými tématy vypořádat, a to především díky neznalosti a absenci konkrétních dat a podkladů, které se k této části kurikula váží. Můžeme to doložit na příkladu několika vydaných dokumentů, které se k průřezovým tématům vztahují. Prvním z nich byly tzv.

Doporučené očekávané výstupy, které pak procházely revizí, následně Modelové očekávané výstupy, které se také v praxi škol neujaly a stále na školách chybí konkrétní platforma vedoucí ke smysluplnému, jednoznačnému a efektivnímu zapojení průřezových témat. V neposlední řadě důvodem našeho zkoumání je motivace, která je dána zkušeností. A sice, že pokud se o průřezových tématech hovořit nebude a nebude se jejich výuka a pojetí podporovat, nebude ani významnější zájem od nejrůznějších představitelů tuto část edukační reality podporovat a rozvíjet (např. skutečnost, že se v současné době průřezová témata jako taková nevyučují na vysokých školách, které připravují budoucí učitele, apod.).

Předkládaná část práce má proto **za cíl přinést nová a jednoznačná data z konkrétního případu** v oblasti průřezových témat, která budou vypovídat o stavu problematiky na školách, poukážou na slabá a silná místa, v rámci dostupných informací vyhodnotí, zda průřezová témata splňují svou roli na konkrétní škole a ukážou slabiny průřezových témat. Dále se pak na základě těchto výsledků pokusíme definovat možnosti a meze průřezových témat a stanovit návrhy na změny a opatření v této oblasti.

3.2 Východiska pro volbu konceptuálního rámce a strategie výzkumu

3.2.1 Vědecký problém

V této kapitole objasníme východiska pro náš výzkum. Budeme hovořit o konceptuálním rámci a o volbě strategie výzkumu. Tyto dvě zásadní věci v úvodní fázi hrají klíčovou roli pro další postup a vývoj ve výzkumu. Každý výzkumník je postaven před problém, který musí nutně řešit a to, **jakým způsobem a postupem dojde k potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz** a jakým způsobem nalezne odpovědi na stanovené vědecké otázky. Také my jsme se těmito problémy podrobně zabývali a volili vhodnou strategii. Tento výzkumný rámec a strategie musí vycházet především z položeného vědeckého problému, předložených hypotéz a formulovaných vědeckých otázek. To znamená, že výzkumná metodologie se musí podrobit předloženému záměru a ne naopak. U mnohých studií se stává, že obsah výzkumu se přizpůsobuje zvolené strategii a metodologii. Této časté chybě začínajících výzkumníků jsme se snažili vyhnout. Přesto jsme zaznamenali v průběhu přípravy výzkumu tendence přizpůsobit obsah výzkumu metodám, které se staly v průběhu studia odborné literatury lákavými.

Pro náš výzkum jsme stanovili tyto dva vědecké problémy:

- | |
|--|
| 1) Jakým způsobem jsou uchopována a implementována průřezová témata do školního kurikula, výuky a života školy? |
| 2) S jakými problémy se učitelé a školy potýkají při implementaci průřezových témat? |

Uvažovali jsme též o dalším výzkumném záměru, a to získat odpověď na otázku „**zda se naplňují cíle a záměry průřezových témat ve výstupu**“, tedy, jak v konečném důsledku jejich realizace na žáka zapůsobí, jaký mají skutečný efekt. To by však naše studie získala jiný rozměr, který by nebyl možný v rámci našeho zázemí a možností realizovat. Nicméně na několika místech se o tom dále v rámci vysuzování zmíníme.

Faktory, které ovlivnily konceptuální rámec výzkumu a volbu strategie

Zvolený konceptuální rámec a strategie výzkumu byly postaveny **na základě studia odborné literatury, dále na získávání zkušeností od jiných výzkumníků, na základě studia zpráv z již proběhlých výzkumů a v neposlední řadě na základě odborných konzultací**. Při volbě výzkumné strategie musí výzkumník též vyhodnotit své možnosti a reálnou situaci, ve které se nachází, zjistit hranice těchto možností a takto si stanovit ohraničený prostor pro výzkum. Je to zvláště důležité, pokud výzkumník řeší výzkum individuálním způsobem, to znamená, že nemá k dispozici tým spolupracovníků, kteří tvoří další lidský, odborný, vědecký a pracovní potenciál. V současné situaci jsme byli odkázáni na **sólo výzkum**. Tento determinant se výrazně podílel na vlivu stanovování hranic výzkumného záměru. Na druhou stranu rozsah a přístup ke studii ovlivnilo několik pozitivních faktorů.

Významným faktorem bylo nastavení dlouhodobé spolupráce se školou, a to díky projektu ESF, do kterého byla zkoumaná škola zapojena. Díky tomu bylo výzkumníkovi umožněno **navštěvovat školu v dlouhém časovém intervalu a také pravidelně**. Návštěvy školy probíhaly pravidelně od září roku 2010 do května roku 2013, přičemž i nadále byla škola (konkrétní učitelé) otevřena dalším návštěvám pro sledování vývoje. Pravidelnost návštěvy školy způsobily **získání důvěry školy a konkrétních učitelů k výzkumníkovi**. To umožnilo hlubší zkoumání problému. Nastavení již zmíněného projektu umožnilo se školou pracovat

v různorodých aktivitách, které umožnily podrobný vhled do sledované problematiky. V těchto ohledech se **výzkum výrazně lišil** od ostatních výzkumů formou případové studie, které zpravidla probíhají tak, že sběr dat je po úvodní přípravné fázi velmi krátký. Zpravidla je situován do několika dnů, například během jednoho školního týdne. **Dlouhodobá spolupráce** se školou a možnost jejího navštěvování výrazným způsobem **pozitivně ovlivnila kvalitu výzkumu**, především jeho přesnost a podrobnost. Sledování zkoumaného jevu v terénu po dlouhou dobu má své nesporné výhody – je možné popsat jeho genezi a zajistit důkazy o faktorech změn. Má též ale jistá nebezpečí, a to v podobě zkreslení interpretace dat z důvodu angažovanosti výzkumníka na celém případu. S tím souvisí též možnost ovlivňování jevu výzkumníkem. Naše angažovanost na nepřímém ovlivňování sledovaného jevu však byla záměrná a plánovaná. Po úvodním sledování procesů ve škole, zisku dat ze zkoumané školy a po pochopení toho, jak PT na škole „žijí“ a jak se s nimi pracuje, jsme se na ovlivňování jevu účastnili formou podpory a vzdělávání pedagogů v této oblasti. Tento záměr byl mimo jiné prováděn s cílem zaznamenat vývoj pedagogů v konkrétních procesech, které vedou k smysluplné implementaci průřezových témat. Podpora probíhala skrze podávání podnětů pedagogům a skrze zpětné vazby. Nutno říci, že tato podpora nebyla jen ze strany výzkumníka, ale skrze další lektory i prostřednictvím učitelů z jiných škol. Šlo tak o přirozenou podporu.

Uvedené faktory i přes všechna nebezpečí a úskalí získaly jistou unikátnost. Náš výzkum tímto popisuje též míru vlivu a důležitosti podpory pedagogů v oblasti zkoumaného jevu, což jsou při zobecnění cenná data zejména pro ty, kdo ovlivňují změny kurikula a především jejich zavádění a systémové změny v resortu školství. Tato data též ukazují význam podpory pedagogů manažerům škol.

Klíčovým faktorem, který ovlivnil strategii výzkumu, byl faktor charakteru zkoumaného **vědeckého problému**. Stanovený výzkumný problém má několik zásadních charakteristik. Především **hledá odpověď na otázku „jak?“**. Ve spojitosti s celou formulací stanoveného problému bylo zřejmé, že **výzkum bude popisného charakteru**. V našem případě to znamená, že má za cíl popsat, jak jsou uchopována a implementována průřezová témata do kurikula výuky a dále na základě zkušeností z výzkumu a hledání dalších možností popsat jaké jsou další možnosti implementace, naplňování obsahů a cílů průřezových témat v edukačním prostředí. Podle teoretického modelu výzkumných metod je zřejmé, že toto lze v našich podmínkách splnit **kvalitativním výzkumným přístupem**, který je zaměřen na konkrétní zvolený případ. Jestliže hledáme odpověď na otázku „jak“ nějakého konkrétního

jevu, který je ve své podstatě velmi specifický a individuální, odborná literatura nás vede k **výzkumnému přístupu případové studie**. Podle Yina (1994) je hledání odpovědi na otázky „jak“ nebo „proč“ vhodné formou případové studie. Zaměřuje se tak na současný fenomén vyskytující se v kontextu reálného života (Yin, 1994).

Volba kvalitativního výzkumu a konkrétně případové studie zapadala i do vědeckého přístupu a přesvědčení výzkumníka. Uváděné přednosti kvalitativního výzkumu v odborné literatuře nebyly jediným kritériem volby. Mezi definované přednosti renomovaných autorů patří (Hendl, 2008, s.50): „získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu, **zkoumá fenomén v přirozeném prostředí, umožňuje studovat procesy**, umožňuje navrhnout teorie, dobře reaguje na místní situace a podmínky, hledá lokální příčinné souvislosti, pomáhá počáteční exploraci fenoménů.“

Osobní přesvědčení výzkumníka vychází ze sledování vývoje aktuálních vědeckých poznatků a také v souvislosti s poslední významnou kurikulární reformou. Jedná se o několik pozorovaných jevů. Přechod k jinému pojetí kurikula měl a má přímý vliv na jeho implementaci do výuky, a tudíž interpretace vyžaduje odlišný přístup než dříve. Jelikož školy dostaly prostor ke své profilaci a ke konkretizování celkového rámce kurikula (školní kurikulum), které mohou pojmout velice individuálním přístupem, **je potřeba jednotlivé vlivy sledovat velmi individuálně a popisným způsobem a následně je vyhodnocovat v rámci těchto individuálních dispozic**. Vzhledem k definici a pojetí PT se domníváme, že není téměř možné postihnout podstatu a hloubku tématu jinak než kvalitativním výzkumem. Kvantitativní přístup v těchto jevech v požadované hloubce není možný nebo je velice problematický a došlo by ke značnému zkreslení při generalizaci závěrů. V této souvislosti panuje u výzkumníků této studie přesvědčení, že efektivnější a **smysluplnější je popisovat konkrétní jevy v konkrétních souvislostech a v konkrétním prostředí** a následně z nich vyvozovat zkušenosti. Diskusí o problematice míry zobecnění výsledků výzkumu a vyvozování plošných závěrů, které by mohly vést ke konkrétním systematickým změnám, se budeme věnovat na konci výzkumné části.

Ačkoliv se z publikovaných studií zdá, že kvalitativní výzkum se začíná těšit oblibě a výrazněji se objevuje v českém prostředí až v posledních letech, přece jen je v této oblasti z čeho čerpat inspiraci a zkušenosti. I když v omezeném rozsahu.

3.3 Otázky a problémy teoretického rámce výzkumu

„Teoretický rámec vnáší tolik potřebné omezení, případně naznačuje způsob, jakým budou jednotlivá zjištění uváděna do souvislosti, aby vytvořila ucelený obraz. (Dvořák a kol, 2010, s. 19). I v naší zkoumané oblasti je vhodné stanovit alespoň krátký teoretický rámec, který určí zúžení zkoumané oblasti. Jak již bylo řečeno, **je potřeba se vymezit vůči rozsáhlému souboru souvislostí** tak, abychom se nepohybovali v jakési obrovské síti souvislostí, která se na první pohled v oblasti průřezových témat vynořuje. Vymezení teoretického rámce výzkumu začneme teoretickým hledáním, co nezkoumat. Ashby (1965) hovoří o tom, že **každý vědec vybírá pro své vědecké pozorování jenom konkrétní část reality**, kterou považuje za relevantní. Každý vědec podle něho **musí respektovat „přirozený systém“**, který chápe jako soubor proměnných. Ty jsou spojeny navzájem mnoha vztahy.

Naproti tomu počet vztahů spojujících jeden přirozený systém s jiným přirozeným systémem je veličinou nižšího řádu (srov. Disman, 2011, s. 17). Jak uvádí Disman (2011, s. 18), **koncept přirozeného systému je důležitý, neboť není možné vysvětlit chování systému, který není informačně uzavřený**, tudíž nemůže být ovlivněn ničím zvenku bez vědomí výzkumníka. Pokud výzkumník interpretuje otevřený systém, dochází ke značnému zkreslení (srov. Disman, 2011, s. 18). Pokud tuto teoretickou koncepci vztáhneme na naše téma, dostáváme se do vážné pozice. Otázka, jak vytvořit náš koncept tak, aby se stal uzavřeným informačním systémem, je na místě. Avšak východiskem je konstatování, že přirozené systémy ve vodách vědecké pedagogiky jsou velmi rozsáhlé. Tudíž se musíme smířit s tím, že i přes vytvořený teoretický rámec výzkumu nebude popis našeho tématu dokonalý a bude vždy docházet k určitému zkreslení. Otázkou je, jakého rozsahu toto zkreslení bude. Bude odpovídat mantinelům, které si nastavíme a především redukováným počtem analyzovaných vztahů.

Z obecného teoretického rámce můžeme v tuto chvíli pouze říci, že se jedná o prvky a vztahy výzkumníkovi přístupné. V našem případě to byly dokumenty školy, rozhovory s učiteli, rozhovory s žáky, pozorování hodin a analýza záznamu hodiny, pravidelná setkávání se s učiteli a s vedením školy, atd. V dlouhodobém výzkumu našeho typu a zvláště v případové studii, se nevyhneme rozšiřování či naopak zužování teoretického rámce dle aktuální situace. Jde například o zpřístupnění dokumentů, se kterými výzkumník na začátku

nepočítal, o zpřístupnění pozorovatelných jevů, které nebyly přepokládány či naopak – že plánované dokumenty či plánované pozorování určitých jevů a situací se z různých důvodů neuskutečnilo (především problém ze strany školy). To jsou však jevy, se kterými musí každý výzkumník počítat.

3.3.1 Pojetí kvalitativního výzkumu a případové studie

Abychom dokázali „vědeckost“ a metodologickou správnost našeho výzkumného záměru, je dobré, abychom **vymezili a obhájili volbu kvalitativního výzkumu a případové studie**. V Pedagogické encyklopedii uvádí Průcha ed. (2009, s. 819) velmi stručnou a výstižnou charakteristiku kvalitativního pedagogického výzkumu. „Kvalitativní výzkum se **zaměřuje na porozumění lokálním zkušenostem lidí** v jejich každodenním světě (ve třídách, domovech, ve skupině přátel). Činí tak podrobným studiem případů na úrovni žáka, učitele, třídy nebo školy. Používají se **pružné výzkumné plány, málo strukturované metody sběru dat a hermeneutický přístup k jejich rozboru a interpretaci**.“ Výsledkem má být bohatý popis předmětu zkoumání, konfrontace s teorií nebo návrh teorie.“ (Průcha ed., 2009, s. 819). Jedná se o pružný typ výzkumu, ve kterém je možné modifikovat původní výzkumný plán v průběhu. Typické pro kvalitativní výzkum je **velké množství získaných dat**, které pak může výzkumník roztřídit a k analýze si vybrat jen potřebná data.

V našem výzkumu jsme též neunikli záplavě získaných dat. Všechny nebylo možné (a ani účelné) podrobně analyzovat. Zvolili jsme přístup, že některá data jsme analyzovali detailně, jiná méně podrobně. Některé charakteristiky kvalitativního výzkumu uvádějí, že se jedná o výzkum, ve kterém výzkumník bezprostředně pozoruje situace, které jsou obvykle banální, dějí se každý den nebo pravidelně a stávají se rutinou. Na první pohled se může zdát, že se jedná o pozorování banálních jevů ve škole – výuka učitele, rozhovor o jeho výuce, analýza dokumentů apod. Není tomu tak. Ukázalo se, že pokud učitelé pochopili podstatu průřezových témat, nepovažovali průřezová témata za banální záležitost, ale naopak, shledávali je jako náročná a nová témata, kterými se musí nebo chtějí aktuálně zabývat, byť v rámci „banální“ výuky.

Pro tuto práci není účelné podrobněji hovořit o kvalitativním přístupu, jeho historii, vývoji a dnešnímu postavení. Z uvedených informací vyplývá, že zvolené téma a výzkumné otázky jsou vhodné řešit kvalitativním výzkumem. Podrobněji nás bude zajímat výzkumný přístup skrze případovou studii.

3.3.2 Případová studie

Případová studie je typem kvalitativního výzkumu. Tento typ studie je **více používán a ceněn v zahraničí než u nás**. Nicméně i přes dlouhou neoblíbenost se postupně případová studie stává součástí výzkumů na poli pedagogiky. A to především díky práci brněnských kolegů nebo Pražské skupiny školní etnografie či díky nové studii, která vznikla na Univerzitě Karlově v rámci projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání a vyšla v roce 2010 pod názvem Česká základní škola s podtitulem Vícepřípadová studie.

Nyní se podíváme na teoretické přístupy k případové studii. Případová studie je charakterizována jako výzkum určitého jednotlivého případu nebo několika málo případů, kde zkoumáme zvolené jevy, vztahy, charakteristiky. Výrazným znakem je, že **výzkumník sesbírá velké množství dat** od poměrně malých zdrojů – jedinců či skupin. Důležité je, že tento typ výzkumu předpokládá, že **„důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům.“** (Hendl, 2008, s. 102). Rozlišujeme několik typů případové studie, a to podle sledovaného případu (Hendl, 2008, s. 102):

1. Osobní případová studie, sledující jednu osobu a její určité aspekty – např. minulost, reakci na sledované jevy, postoje, zkušenosti nebo může být cílem sledovat celý život této osoby.
2. Studie komunity. Výzkum je zaměřený na jednu nebo více komunit a její život (politické aspekty, volný čas, rodinný život).
3. Studium sociálních skupin. Zde se jedná např. o studium rodiny, party kamarádů, zaměstnance a podobně. Významné zaměření zde je na analýzu vzájemných vztahů skupiny.
4. Studium organizací a institucí, jako jsou školy, firmy, úřady, kulturní organizace. Zde se sleduje například vedení těchto organizací, evaluace, procesy vývoje, rozvoje a změn.
5. Zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů. Studie zkoumá určitou událost, zahrnuje např. analýzu interakce učitele a žáka, konfliktu rolí, stereotypy apod.

V odborné literatuře se setkáme i s jiným rozlišením případových studií. Stake (1995) rozlišuje tyto typy:

1. Intrinsicní případová studie: „**se věnuje případu jenom kvůli němu samému**. Výzkumník chce poznat právě tento případ, vztah k obecnější problematice nehraje roli. Nejde přitom o testování hypotéz nebo návrh teorie, ale poznání vnitřních aspektů určitého případu dítěte, pacienta nebo organizace“ (Hendl, 2008, s. 105). Daný případ zkoumá do podrobnosti, chce porozumět všem zvláštnostem. Cílem je prozkoumat případ do velké hloubky, k jádru věci.
2. Instrumentální případová studie. Je druhým typem případové studie. Mezi intrinsicní a instrumentální případy není ostrá hranice. Vymezení tohoto typu je charakterizováno především **prvkem větší obecnosti** než v předchozím případě. „Výzkumník volí jev (např. stres), pak vyhledá případ nebo několik případů, které tento jev reprezentují a podrobně je zkoumá. Případem může být jedinec, ale také skupina... Cílem instrumentální případové studie je porozumět externím teoretickým otázkám.“ (Hendl, 2008, s. 105). Cílem výzkumníka je vytvořit závěry, které jsou za daným případem (ne tak vytvořit specifické závěry o případu) a výzkumník se zajímá, jak a proč sledovaný jev funguje.
3. Do třetice uvádí „kolektivní případovou studii“, ve které jde o hluboké zkoumání více případů a o teoretizování v širším kontextu. Sledování více případů má sloužit k lepšímu poznání problematiky.

Vzhledem k předloženému popisu a definicím můžeme náš výzkum označit jako **mix intrinsicní a instrumentální případové studie, ve které nejde o testování hypotéz, ale poznávání vnitřních aspektů jevů**, jejímž společným jmenovatelem jsou průřezová témata, a je zde výrazná snaha o určitou míru zobecnění. Zároveň se zaměřuji na pojmenování toho, jak a proč jev právě takto funguje. Více se náš případ však přiklání k intrinsicní případové studii. Jedná se též o studium konkrétní organizace – školy, která je charakteristická svými cíli, procesy, rozdělením rolí a během tradičních i netradičních událostí. V naší případové studii není hlavní zaměření na školu jako instituci, ale na jev, tedy průřezová témata. Je však zřejmé, že procesy celé instituce, její charakteristika, rituály, tradice, vývoj má na naše sledované téma výrazný vliv. V naší případové studii **popisujeme určitý jev v kontextu celkové organizace školy** a kontextu jednotlivých skutečností, které jsme vysledovali a analyzovali.

Odlíšné pojetí případové studie nabízí Yin (1994). Ten definuje případovou studii „jako strategii pro zkoumání předem určeného jevu v přítomnosti v rámci jeho reálného kontextu, a to zvláště, když hranice mezi jevem a kontextem nejsou zcela jasné Pracuje jak

s kvantitativními, tak s kvalitativními daty.“ (Hendl, 2008, s. 106). Toto pojetí je pro náš případ na jednu stranu sympatické, na druhou stranu se neztotožňujeme zařazením kvantitativních dat a parametrů. Yin dále v charakteristice případové studie uvádí, že je zde obvykle více proměnných než naměřených datových bodů. Mezi další Yinovy aspekty případové studie patří to, že **„studie se soustřeďuje na jev v rámci kontextu, zvláště v situacích, kdy hranice mezi jevem a kontextem jsou zastřené“** (Hendl, 2008, s. 106). **Což je pro náš případ typické.** Naše případová studie se snaží popsat co nejvíce prvků, které se váží na naše téma a ovlivňují zkoumaný jev.

3.3.3 Možnosti a meze případové studie realizované jedním výzkumníkem

Náš výzkum výrazně ovlivnil fakt, že samotný výzkum, analýzu dat a vyhodnocení prováděl jeden výzkumník. To vyplynulo z povahy účelu výzkumu, který sloužil primárně pro disertační práci. Nicméně výzkum byl naplánován a realizován s vědomím a s přáním výzkumníka, aby se jeho výsledek dostal k diskusi do širších pedagogických kruhů a čerpalo se z něj pro další úvahy v oblasti vzdělávací politiky, revize kurikula a systémových změn podpory pedagogů. Dalším výrazným faktorem bylo, že na tento výzkum se nepodařilo sehnat finanční podporu z grantu tak, aby se mohlo ve výzkumu angažovat více výzkumníků (i když tato snaha byla). To způsobilo také omezení v metodologii výzkumu. Například zde chybí výzkumnická validizace, tedy to, že výzkumníkovo počínání bylo po celou dobu konzultováno, kontrolováno a optimalizováno dalšími členy výzkumného týmu, což bývá u podobných výzkumů dobrým zvykem. Krom metodologického omezení se projevil faktor působení pouze jednoho výzkumníka ve výzkumu i v dalších věcech. Například ve velké náročnosti a tlaku na výzkumníka, který byl způsoben velkým množstvím úkonů, které prováděl sám. V takovýchto výzkumech se provádí rozdělení rolí mezi jednotlivé výzkumníky a každý z nich se zaměřuje na jinou část metodologie a dochází tak k rozdělení jednotlivých činností. V našem případě byl však výzkumník odkázán sám na sebe a naprostou většinu činností prováděl sám. Což se projevilo v množství času, který musel výzkumu věnovat a délkou přípravy a zajištění výzkumu a délkou zpracovávání a vyhodnocování dat.

Na druhou stranu, byl výzkumníkovi oporou projektový tým, který řešil projekt ESF, ve kterém byla škola zapojena. To nám usnadňovalo například některé organizační úkony,

také spolupráci se školou či přípravu materiálů a podkladů (například dotazník pro všechny učitele školy k PT a čtenářství). Další výhodou bylo, že tento projektový tým sloužil výzkumníkovi do jisté míry jako **nástroj validizace**. Školu navštívil minimálně jednou a několikrát se setkal s úzkým týmem učitelů Rozvojové školy. Při pravidelných schůzkách projektového týmu docházelo k častému sdílení zkušeností, které umožnilo se na problematiku podívat i jinýma očima. Výzkumník se účastnil všech klíčových aktivit tohoto týmu (mimo jiné i návštěv na jiných školách řešících PT, seminářů s učiteli a podobně) a mohl své pohledy a výsledky na škole Rozvojové porovnávat s praxí na jiných školách. To umožnilo výzkumníkovi mít **vícepřípadový pohled na věc**, i když ne tak podrobný jako na škole Rozvojové. Nicméně na ostatních školách (šest škol), měl výzkumník možnost se podrobně seznámit s jejich prostředím, s jejich ŠVP a s ostatními dokumenty, navštívit několik vyučovacích hodin. Tato zkušenost pak byla přenášena na výzkumný záměr na škole Rozvojové a tímto se také rozšířil výzkumníkův pohled na celou záležitost s PT. Do jisté míry tak bylo kompenzováno to, že absentoval výzkumný tým, který by přinášel pohledy na celou záležitost z různých stran.

Mezi omezení související s působením jednoho výzkumníka patří také množství zkoumaných procesů, souvisejících se sledovaným jevem. To se projevilo například v množství sesbíraných dat z přímého pozorování výuky či dalších aktivit školy. I když se výzkumníkovi podařilo zdokumentovat několik vyučovacích hodin, a to nejen formou pozorování a poznámek, ale též skrze hlasového záznamu, či dokonce videozáznamu, nejsou v tomto vzorku dat zastoupeny všechny ročníky školy a zdokumentována práce všech učitelů školy s tímto jevem. Domníváme se však, že získaný vzorek je dostatečný a reprezentativní.

3.4 Metodologie a průběh výzkumu

3.4.1 Výběr školy a zajištění anonymity

Škola, na které jsme výzkum realizovali, byla vybrána na základě několika kritérií. Nešlo o náhodný výběr, ale záměrný, který souvisel také s realizováním projektového záměru z fondů ESF. Od začátku též bylo v souvislosti s naším záměrem zkoumaného tématu jasné, že se bude jednat o školu základní. Bylo především potřeba, aby škola byla otevřená vzájemné dlouhodobé spolupráci. Také jsme chtěli, aby nešlo o malou školu, malotřídní či neúplnou. Právě naopak. V naší strategii jsme zvolili záměr zkoumat školu s vyšším reprezentativním počtem žáků, tedy školu střední velikosti. Nebylo pro nás podstatné, zda půjde o školu městskou nebo o školu vesnického typu. Podrobné informace o vybrané škole nalezneme v kapitole „Příběh školy rozvojové“.

Jak již bylo uvedeno v předchozím textu, v průběhu zkoumání školy Rozvojové, probíhala **spolupráce s dalšími pěti školami**. Tato spolupráce probíhala nepravidelně, nárazově. Většinou formou návštěvy školy a sběru základních dokumentů a dat o škole. Při této návštěvě jsme se zpravidla účastnili i výuky, směřující k implementaci PT. Tyto školy pro nás do jisté míry sloužily jako **validizační nástroj**. Mohli jsme jejich práci v oblasti PT vztahovat směrem ke zkoumané škole a dělat si tak obraz o určitém standardu. Tyto školy byly zajímavým reprezentačním vzorkem. Jednalo se jak o městské školy středního typu (do 600 žáků), tak o školy malé, zejména vesnické (do 150 žáků).

Anonymita školy ve výzkumu byla zajištěna standardním způsobem. Z analýzy výsledku dat a z žádného popisu školy není přímo patrné, o jakou konkrétní školu se jedná.

3.4.2 Kontakt se školou, nastavení spolupráce

První kontakt se školou měl výzkumník zprostředkován skrze realizovaný projekt ESF. Pomocí e-mailové pošty byl domluven termín setkání s vedením školy. Na tomto setkání byly domluveny podmínky spolupráce. Především to, že výzkumník bude moci školu pravidelně navštěvovat. Bylo dohodnuto, že v rámci těchto návštěv bude probíhat spolupráce především s vybranými učiteli. Také proběhne několik setkání s vedením školy a setkání s celým pedagogickým sborem. Byly umožněny návštěvy výuky po dohodě s vyučujícími. Natáčení

výuky proběhnou jen po předchozím souhlasu učitele a rodičů žáků. Také byl dohodnut průběžný přístup k potřebným dokumentům. Závěrem úvoduje nutno říci, že spolupráce se školou byla příjemná. Za což patří škole poděkování.

3.4.3 Způsob a průběh sběru dat, role a vliv výzkumníka

Jak již bylo zmíněno výše, **výzkumník působil na výzkumném poli sám**. Pro práci se školou to skýtalo i jisté výhody. Například to, že zde bylo menší narušení běžného chodu školy – výzkumník se stal jakousi součástí školy, znali ho učitelé i žáci, jeho přítomnost nevzbuzovala větší pozornost, což mělo **pozitivní vliv na chování žáků** při pozorování v hodinách a při vzájemných rozhovorech. Podařilo se také vybudovat s učiteli **atmosféru důvěry a příjemné osobní spolupráce, což umožňovalo odkrýt „karty“ dopodrobna**.

Data výzkumník sbíral průběžně a v drtivé většině záměrně podle určeného schématu. Vždy byl s vedením školy nebo s vybranými učiteli domluven termín návštěvy školy a setkání a jeho účel. Někdy se jednalo o **setkání s ředitelem školy či koordinátorem ŠVP**, častěji však se samotnými učiteli. Setkávání s vedením školy probíhalo zpravidla formou rozhovoru nad vybraným tématem. **Setkávání s učiteli** probíhalo nejčastěji dvojím způsobem – buď se jednalo též o rozhovor „za stolem“ nebo se jednalo o návštěvu výuky. V případě prvním se hovořilo o PT z nejrůznějších úhlů pohledů – od začlenění do školního kurikula přes implementaci do výuky či života školy až po podporu učitelů v této oblasti od institucí a samotné školy. Takovéto setkání trvalo zpravidla dvě hodiny a účastnili se ho čtyři učitelé. Výzkumník si zaznamenával písemné poznámky z těchto setkání. Také proběhly dvě **setkání s celým učitelským sborem** na téma zkoumaného jevu.

Ve druhém případě probíhala **návštěva školy formou účasti ve výuce**. Učitelé byli zpravidla požádáni, aby pozvali výzkumníka do hodiny, kde mají v plánu zařadit nějaké průřezové téma či jiným způsobem pracovat s PT. Takováto hodina byla **nahrávána na diktafon** nebo byly **pořizovány poznámky** výzkumníkem, také kombinace obojího. V několika případech byla hodina též **snímána na kameru** a pořizován obrazový a zvukový záznam. Často po návštěvě takovéto vyučovací hodiny proběhl **rozhovor s učitelem o navštívené hodině**. Cílem tohoto rozhovoru většinou bylo, aby se učitel vyjádřil k záměrům hodiny, ke standardu hodiny (možnost ovlivnění přítomnosti výzkumníka), k průběhu hodiny, použitým metodám a dalším

oblastem. Tyto rozhovory doplňovaly či podpíraly analýzu dat a interpretaci výsledků. Materiál též sloužil k doložení vývoje jednotlivých učitelů v oblasti práce s PT.

Jednou za čas též probíhaly **nahrávané rozhovory s učiteli**. Většinou se jednalo o polostrukturované rozhovory. Cílem těchto rozhovorů bylo hlouběji analyzovat postoj učitele k PT a jeho následný vývoj. Také získat přesný obraz toho, jak PT vnímá, co pro něj znamenají, jak s nimi pracuje a podobně.

V průběhu zkoumání školy došlo také k několika neobvyklým skutečnostem, které umožnily vhléd do problematiky toho, co učitelům při rozvoji v určité oblasti pomáhá a jaké mají tyto aktivity na něj vliv. Za prvé, vybraní učitelé se během spolupráce se školou zúčastnili několika školení, které byly zaměřeny obecně na PT nebo na jednotlivé PT. Za druhé, učitelé se zúčastnili několika exkurzí (maximálně pět), na jiných školách, které se tematicky věnovaly PT. Měli tak možnost čerpat inspiraci, jak se s pozorovaným jevem pracuje na jiných školách v různých předmětech, jak ho uchopují jednotliví učitelé. A to formou přímé účasti na hodinách jiných učitelů či rozhovorů. S tímto bodem též souvisí fakt, že tito učitelé pak následně uspořádali exkurzi, která se PT věnovala, na své domovské škole. V rámci ní se ostatní učitelé účastnili výuky těchto sledovaných učitelů a podávali jim zpětnou vazbu k jejich implementaci PT ve výuce a na škole. **Výzkumník měl tak možnost sledovat, jak učitelům tato zkušenost pomohla v rozvoji práce s PT.**

Výzkumník se postupem času stal pro školu jakýmsi poradcem či „nosičem“ námětů v oblasti práce s PT. Mohlo by se zdát, že tento zásah výrazně změnil metodologii výzkumu a ovlivnil jeho kvalitu, respektive přesnost a autentičnost. V oblasti metodologie se zvýšil podíl zúčastněného pozorování. Stále se však jednalo o výzkum. **Výzkumník dal učitelům podnět a sledoval, jak s ním učitelé naloží**, zda ho využijí, zda se změní jejich pohled na zkoumaný jev a podobně. Díky tomuto mohl výzkum **zaznamenávat vývoj učitelů** v této oblasti – jak učitelé vnímali sledované téma na začátku, jak později, jak rychle a zda vůbec probíhaly změny ve výuce, které podněty byly více užitečné a které méně, jak rychle probíhal vývoj a za jakých okolností a podobně. Výzkumník si byl vědom a měl zkušenost z praxe, že bez těchto podnětů by byl vývoj školy v oblasti PT minimální a dlouhodobé sledování by ztrácelo smysl. Díky tomuto se mohla rozšířit dimenze výzkumu o prvky, které považujeme za velmi významné vzhledem k využitelnosti výsledků výzkumu v praxi – v oblasti vzdělávací politiky, kurikula, systémové podpory škol a učitelů. Navíc toto počínání zajistilo

oboustrannou prospěšnost ve vztahu ke škole. Nejen, že výzkumník měl „něco“ ze školy, ale škola též měla přínos z výzkumníka.

3.4.4 Metodologické standardy a metodologické problémy

Metodologické problémy - Možnosti a meze kategoriálního určení výskytu jevu

Již na začátku výzkumu a v jeho průběhu jsme se potýkali s problémem týkajícím se sledování našeho dílčího jevu v kontextu života a edukace školy. Stále jsme si kladli otázku „Jak určit jaké aktivity školy, dokumenty, zprávy apod. se vztahují k výuce a implementaci PT na škole, a které již ne?“ Problém byl v tom, že většina aktivit školy směřovala k rozvoji některého průřezového tématu, ale ne cíleně, ne záměrně. Škola si ani neuvědomovala, že tato aktivita přispívá nebo může přispívat k rozvoji PT na škole (máme na mysli např. oborové dny, plesy, prezentace školy, zapojení do veřejného života, apod.). Neboť jsme se všech aktivit nemohli přímo účastnit, nebylo z dostupných zdrojů (rozhovory s učiteli, výsledky práce, dokumenty) zcela jasné, zda byl naplněn některý okruh či cíl PT. Nicméně charakteristika a popis aktivity směřovaly často k závěru, že tomu tak bylo (i když ne záměrně a cíleně). Tato problematika je spojená též s otázkou „V jakém případě se jedná o naplňování PT ve smyslu dle RVP ZV? Když jsou stanoveny cíle aktivity směřující k PT, když je znatelný konkrétní výstup, když proběhla se žáky zpětná vazba? S tímto problémem jsme se potýkali po celou dobu. Došli jsme k tomu, že toto nelze řešit ryze kriteriálně a kategoriálně, neboť každá aktivita či doklad o zapojení PT je jiná, má jinou náplň, průběh, jiný výstup.

Proto jsme přistoupili k citlivé analýze, která měla za cíl posoudit, zda bylo na základě získaných důkazů rozvíjeno některé z PT. Pomocným vodítkem pro toto posouzení nám posloužil systém kódování a kategorizování, který je však určen primárně pro účel vyhledávání jevů a důkazů vztahujících se k práci s PT (nikoliv sledováním pouze toho, zda se tímto některé z PT naplňuje).

Zajištění kvality výzkumu

V této části objasníme, jakým způsobem výzkumník zajistil kvalitu výzkumu. I když se může zdát, že břehy kvalitativního výzkumu jsou dlouhé a mělké, požadavky na kvalitu výzkumu jsou značné. V metodologické a kritériální oblasti od triangulace přes validitu až po přenositelnost výzkumu. V lidské rovině – od čestnosti, pravdivosti přes poctivost až po upotřebitelnost výzkumu. O druhém ze jmenovaného zde pojednávat nebudeme. Jedná se o samozřejmost.

Triangulace a řetězení důkazů

Abychom co nejvíce zajistili pravdivost důkazů a následné správné pochopení a interpretování získaných dat, je potřeba v kvalitním kvalitativním výzkumu pracovat s triangulací. I to byl jeden z důvodů, proč jsme zvolili hned **několik výzkumných metod**. Ze začátku našeho výzkumu jsme pracovali především s metodou **pozorování a rozhovorů**. Dále jsme shromažďovali **dokumenty a artefakty**, které mohly mít souvislost se sledovaným jevem. Později jsme zapojili do výzkumných metod také techniku a využili jsme **nahrávací zařízení pro zvuk (diktafon) a následně také videokameru** pro videozáznam nahrávaných hodin a někdy i rozhovorů. To nám umožňovalo řetězit a dokládat důkazy. Například jsme **pořídili videonahrávku vyučovací hodiny a následně jsme provedli rozhovor s vyučujícím**, který se vztahoval k implementaci PT v hodině. Pokud učitel hovořil o něčem, co se v hodině vyskytovalo, potvrdila nebo vyvrátila nám to právě zmiňovaná videonahrávka. Někdy však bylo vyjádření učitele sporné a také na základě videonahrávky nebylo možné konstatovat, zda jev, o kterém učitel hovořil, se v hodině vyskytl či nikoliv. To bylo způsobeno úhlem pohledu, kterým se na daný jev díváme a také nejednoznačným výkladem PT ve vzdělávacích dokumentech. Mnohdy se **důkazy řetězily třetím krokem**, a to, že se použily dokumenty, které s vyučovací jednotkou souvisely (příprava učitele či metodický list k hodině). Výjimečně byl jako **další fáze využit rozhovor se žáky k vyučovací hodině**.

Podobně fungovala **triangulace v oblasti analýzy dokumentů**. Na podstatné věci, které se objevily při analýze dokumentů, se výzkumník doptal ústně kompetentní osoby ze školy. Druhý způsob spočíval v dublování informací z dvou a více dokumentů. Jednalo se o vysledování a následnou analýzu nějakého dalšího dokumentu, který měl danou oblast popisovat detailněji či rozvíjet. Například v ŠVP Rozvojové školy se hovoří o školním parlamentu, potvrzení informací ze ŠVP ověřen ze zápisů schůzek parlamentu a také z dotazování žáků.

Validita a reabilita

S validitou jsme si delší dobu lámali hlavu. Kritérií validity je opravdu mnoho. Nakonec jsme vyšli z klasické **konstruktové validity**. Získaná data jsme čerpali z několika různorodých zdrojů a po celou dobu jsme měli na mysli otázku „Jak se vztahují získaná data k našim výzkumným otázkám?“. Částečně jsme realizovali **účastnickou validitu** s vybranými učiteli. Ta probíhala průběžně formou rozhovorů. Později se ukázalo, že velmi užitečná byla i jistá forma validity pomocí projektového týmu, který na škole realizoval projekt zaměřený na stejné téma. Při vzájemných diskusích odborníků na toto téma se často ukazovalo, jak je těžké určit, jak na PT nahlížet.

Při psaní pojednání o výzkumu jeho průběhu a výsledcích, také při tvorbě teoretického rámce a teoretického pojednání o tématu, jsme se snažili o validitu zobecnitelnosti (Maxwell, 1992). Pracovali jsme tak, aby bylo možné podstatu zprávy uplatnit v širším kontextu oboru, zejména ve vzdělávací politice a tam, kde probíhá zavádění systémových změn v kurikulu. To spatřujeme jako velmi významnou přidanou hodnotu našeho výzkumu i našeho teoretického pojednání.

Reabilitu jsme založili na přesném a docela podrobném popisu našeho postupu, a to tak, aby jiný výzkumník na škole podobného typu mohl postupovat přesně podle našeho schématu za předpokladu, že se setká u školy s podobnými problémy ve zkoumané oblasti.

3.4.5 Přehledy výzkumných metod a výzkumných dat

Na následujících stránkách uvádíme základní přehled použitých výzkumných metod a přehled získaných materiálů určených k analýze. Jak již bylo řečeno, případová studie není založena na jedné výzkumné metodě, ale zpravidla je použito několik výzkumných metod, které se doplňují či slouží jako zdroj řetězení důkazů.

Pozorování

Tuto metodu jsme využívali po celou dobu spolupráce se školou. Pozorování bylo po celou dobu otevřené, hlavní aktéři (učitelé) věděli, co je hlavním tématem pozorování. Nejčastěji probíhalo zúčastněné pozorování. To „**patří mezi nejdůležitější metody kvalitativní výzkumu** (Jorgensen, 1989 citace z Hendl 2008). Podařilo se nám navázat osobní vztahy a účastnit se mnohého dění ve škole. To se povedlo i díky pečlivé práci na začátku, kdy výzkumník dbal na získání důvěry. Pozorovaná data si výzkumník zapisoval formou poznámek, a to buď v průběhu pozorování, nebo bezprostředně po něm. Pokud se jednalo o poznámky z vyučovacích hodin, byly tyto poznámky kódovány. Dále si opatřoval poznámky „rodící se v hlavě“, kterého v souvislosti s pozorování napadaly.

Shromažďování dokumentů

Dalším významným zdrojem informací o genezi PT na škole a způsobu jejich uchopení byly nejrůznější dokumenty. Většinou se jednalo o **úřední dokumenty**, které též někdy patřily již k archivním dokumentům. Dalšími dokumenty se staly výzkumníkovy **poznámky, přepisy rozhovorů či vyučovacích jednotek, přípravy učitelů** a další. K úředním dokumentům i dalším jsme se vraceli průběžně podle potřeby. Posloužily nám k dohledávání důkazů a souvislostí. Oficiální dokumenty uvádím v plném přehledu v následující tabulce. Ostatní přehledy nejsou plným výčtem, neboť například poznámek z návštěv školy a terénního pozorování bylo vzhledem k velkému množství návštěv mnoho. Podobné je to i například s přípravami učitelů či s výsledky žáků.

Přehledy získaných výzkumných dat pro analýzu	
Oficiální dokumenty školy	Terénní poznámky z pozorování
Školní vzdělávací program - verze platná od 1. 9. 2007	Poznámky z návštěv vyučovacích hodin
Školní vzdělávací program - verze platná od 1. 9. 2011	Poznámky ze schůzek s učiteli
Charakteristika ŠVP - zaměření školy	Poznámky z rozhovorů s učiteli
Charakteristika ŠVP – výchovně vzdělávací strategie 2012	Poznámky z rozhovorů s vedením školy
Výroční zpráva 2003/2004	Poznámky z rozhovorů se žáky
Výroční zpráva 2004/2005	Poznámky ze zasedání školního parlamentu
Výroční zpráva 2005/2006	
Výroční zpráva 2006/2007	Zvukové záznamy
Výroční zpráva 2007/2008	Záznam z rozhovorů s učiteli
Výroční zpráva 2008/2009	Záznam z rozhovorů se žáky
Výroční zpráva 2009/2010	Záznam vyučovacích hodin
Výroční zpráva 2010/2011	Záznam ze zasedání žákovského parlamentu
Výroční zpráva 2011/2012	
Výroční zpráva 2012/2013	Videonahrávky
Koncepce rozvoje školy 2011 – 2014	Videonahrávky z vyučovacích hodin
Školní žákovský řád	Videonahrávky z rozhovoru s učiteli
Dokumentace „Evropské projekty“	Videonahrávky z exkurze v Jesenici
Žákovský parlament – zápisy 1-13	
Plán EVVO	Dotazníky
Plán rozvoje ICT	Dotazníky pro učitele
Zpráva ČŠI 2012	Hodnotící dotazníky
Výsledky KALIBRO	
	Další dokumenty a artefakty
	Přípravy učebních hodin učitelů
	Výsledky práce žáků

	Dokumenty z exkurze
	Dokumenty postojů pedagogů k průřezovým tématům
	Materiály k projektům
	Materiály k oborovým dnům
	Materiály k žakovskému parlamentu
	Články školy
	Fotografie

Interview

Kvalitativní rozhovor jsme v průběhu výzkumu prováděli s různými zástupci školních skupin. Jak s **vedením školy (ředitel, koordinátor)**, tak **vybranými učiteli a také se žáky**. Právě s nimi byl rozhovor nejtěžší. Dlouho jsme zvažovali jakým způsobem ho realizovat. Nakonec nám pomohl metodický tým projektu, který na škole probíhal, a zvolili jsme metodu focusgroup s vybranými žáky druhého stupně. Dotazovat se žáků na PT, když tento pojem neznají, je velice těžké. Uvědomili jsme si též, jak je **to zajímavý fenomén**. O matematice, zeměpisu, angličtině s žáky není problém hovořit, ale o průřezových tématech, která nejsou ukotvena ani ve slovníku a myslí samotných učitelů, je skutečně oříšek. Bude zajímavé, za jak dlouho a jakým způsobem se pojem PT do slovníku žáků dostane a zda vůbec.

V průběhu výzkumu jsme používali **různé typy rozhovorů**. Pokud jsme hovořili s učiteli obecně na téma PT, používali jsme **polostrukturovaný rozhovor**, při kterém jsme se nebáli dát učitelům „volnou uzdu“, a mnohdy je nechat vyprávět své příběhy související s PT. To bylo zejména v situacích, kdy učitel hovořil o tom, jak chápe PT a vyprávěl své příběhy s jejich začleňováním. V případech, kdy jsme s učiteli hovořili po odučení konkrétní hodiny, jsme měli připravené otázky, na které jsme vyžadovali odpovědi. Pokud učitel neodpovídal na položenou otázku, směřovali jsme ho zpět k původní otázce.

Využili jsme také další techniky dotazování. Data jsme též **čerpali z dotazníku**, který vznikl v rámci projektu realizovaného na škole, a výzkumník se na jeho sestavení podílel. Jednalo se z velké části o sadu otevřených otázek k PT. Další dotazníková šetření jsme mezi učiteli neprováděli. Byli jsme dopředu informováni o negativním postoji učitelů k různým dotazníkům, který jim zabírá čas a v minulosti jich bylo již hodně.

Videostudie

Jednou z **nejnáročnějších metod**, kterou jsme při výzkumu využili, byla videostudie. Najvar, Najvarová, Janík, Šebestová (2011) vysvětlují videostudii takto: „Pojem videostudie označuje výzkumy, v nichž je využito videa **jakožto prostředku sběru a analýzy dat**, popř. jako média pro prezentace výzkumných zjištění.“

Videostudii jsme spatřovali pro náš výzkum jako velmi užitečnou metodu hned z několika hledisek. Výuka průřezových témat je velice komplexní záležitost, zvláště pokud chceme sledovat naplnění stanovených cílů. „Videodata zachovávají komplexitu (Najvar, Najvarová, Janík, Šebestová, 2011). Možnost zpětně sledovat výuku a analyzovat ji v souvislostech je velmi důležitá. Také možnost si zpětně přehrávat jednotlivé úseky a fáze hodiny. Při autentickém pozorování hodiny může výzkumník jen obtížně **najednou sledovat několik jevů**. Při práci s nahrávkou to lze udělat tak, že si záznam výuky pustíme znovu a podrobně sledujeme jiný jev. Mezi další výhody patří množství dat a jejich bohatost na informace nebo možnost kódování stejné situace z více pohledů.

Tato metoda má nejen své klady, ale také své zápory – jak v oblasti náročnosti na přípravu a analýzu dat, tak v oblasti metodologické. Snad nejvíce diskutovaný problém je otázka autentičnosti a reprezentativnosti hodiny – do jaké míry ovlivňuje přítomnost kamery a pořízení záznamu chování a jednání učitele a žáků? Abychom tento jev co nejvíce eliminovali, požádali jsme učitele, aby žáky s dostatečným časovým předstihem informoval o natáčení výuky. Také jsme se po natáčení při rozhovoru s vyučujícím ptali na to, **do jaké míry byla hodina typická**, zda žáci jednali a reagovali jako obvykle nebo jinak.

Výzkumy založené na sběru dat pomocí videa se objevují na výzkumném poli v oblasti edukace čím dál častěji. Nejvíce jich v posledních letech zaznamenává Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Ten také na toto téma vydal několik publikací. Institut též pracuje s propracovaným metodologickým systémem v této oblasti. Při použití naší videostudie jsme využívali poznatků výzkumníků z tohoto střediska. Je logické, že vzhledem k prvnímu a sólo video-výzkumu jsme nedosáhli na veškeré metodologické standardy, hlavně v oblasti analýzy dat, kterou tito výzkumníci provádějí pomocí specializovaného softwaru Videograph. Tento program je vyvinutý právě k výzkumům pomocí videostudie a má mnohé funkce, které usnadňují zpracování a analýzu dat. Program jsme se snažili k našemu výzkumu získat, respektive propůjčit. O jeho nákup usilovalo též výzkumné středisko Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. Bohužel nákup se do doby analýzy našich videostudií

neuskutečnil. Podobně jsme **usilovali o možnost využití tohoto programu** u již zmíněného brněnského institutu, který na rozdíl od pražského střediska program vlastní. Ani tato snaha nebyla úspěšná s odůvodněním, že by bylo potřeba dlouhé zaškolení a následně dozor při využití programu. Tudíž jsme museli **získaná data analyzovat ručně**, vlastním způsobem. To způsobilo velkou časovou náročnost analýzy (analýza jedné vyučovací hodiny i 12 hodin práce) a omezení v počtu analyzovaných jevů. Ručně jsme museli **počítat i doby jednotlivých sekvencí trvání jevu**, což byla další náročná práce. **Časy jsme následně přenesli do MS Excel**. V tomto programu jsme s daty dále pracovali, hlavním přínosem bylo automatické průměrování dat a také jeho porovnávání. Ačkoliv se může zdát, že získaný vzorek videohodin je vskutku malý – natočeny čtyři vyučovací hodiny (2 hodiny na prvním stupni a dvě hodiny na druhém stupni) a analýza třech hodin (ztráta jedné z nich na digitálním videopásku), v našich podmínkách byl tento záběr tak akorát přijatelný. Musíme si uvědomit, že v případové studii používáme několik dalších metod a získaných dat je skutečně mnoho. Dá se říci, že **zařazení videostudie v tomto typu případové studie je opravdu výjimečným jevem**. A jak se ukázalo, je její zařazení a využití smysluplné. Cílem nebylo udělat kvantitativní reprezentativní vzorek pro statistické srovnávání, ale cílem bylo popsat výuku PT na konkrétní škole a v konkrétních případech a dále pochopit souvislosti, které jsou nezbytné pro pochopení implementace PT. Pro doplnění na tomto místě jen uvádíme, že navštívených hodin bylo více, ať už s diktafonem nebo jen s propiskou a poznámkovým blokem.

Krom časově náročného zpracovávání dat bez programu byla pro nás tato metoda poměrně náročná na přípravu, a to jak technickou, tak organizační. A to ve dvou rovinách. V technické rovině se jednalo o propůjčení videokamery (videokamer) a práce s velkými kapacitními soubory při přenosu do PC. Použité videokamery nebyly naše. Většinou jsme využívali záznam obrazu hodiny na jednu kameru, v jednom případě se **podařilo získat záznam vyučovací hodiny na kamery dvě. Jedna kamera snímala činnost žáků a druhá kamera se zaměřovala na úkony učitele**. Ve sporných oblastech analýzy jsme využili pohledu z obou kamer pro upřesnění situace ve třídě (například zda žáci přerušují skupinovou práci, když začne učitel něco vysvětlovat, apod.). Práce s dvěma kamerami s takto rozdělenými oblastmi záběru je pro výzkumníka ideální. V našem případě nebyla vždy reálná. Využití digitálního záznamu má také svá nebezpečí, která jsme si též zažili. V jednom případě jsme o natáčenou hodinu přišli, neboť se omylem zaměnily nahrávací digitální kazety a došlo před

stažením dat do PC k přepisu této kazety. To je velmi vzhledem k pracovním přípravám velmi nepříjemné.

Druhou oblastí přípravy je oblast organizační. Ta je komplikovaná hned na začátku, kdy se oslovují učitelé s prosbou o možnost natočení jejich výuky. Učitelé se kamery bojí, nejsou na její použití v hodině zvyklí (na rozdíl od učitelů v některých jiných zemích). Po dlouhém vysvětlování **jsme nakonec pět učitelů získali. Další překážkou ve snímání žáků je legislativa.** Žáci mohou být natáčeni pouze po předchozím písemném souhlasu rodičů či zákonných zástupců. Museli jsme tedy získat souhlas od všech žáků, kteří měli být do natáčení zahrnutí- zhruba 130 souhlasů. Stalo se nám, že někteří rodiče **vyjádřili s natáčením nesouhlas.** Situaci jsme vyřešili tak, že na natáčenou hodinu byl žák přeřazen do jiného ročníku.

3.4.6 Zpracování a analýza získaných dat

Vzhledem k tomu, že **shromažďování dat probíhalo v poměrně dlouhém časovém období** (srovnej s jinými případovými pedagogickými studiemi v oblasti edukace), nasbírali jsme rozsáhlý soubor dat, který byl velmi rozmanitý – od oficiálních dokumentů školy, přes rozhovory s učiteli, videonahrávky hodin až po vlastní terénní poznámky. **Data bylo potřeba roztřídit do kategorií** tak, aby byla přehledná, bylo možné se v nich rychle zorientovat a potřebná dohledat a také proto, aby byla zajištěna přehledná triangulace a řetězení důkazů (např. videonahrávka hodiny, rozhovor s vyučujícím, poznámky výzkumníka, ŠVP).

Všechny potřebné materiály byly kódovány (s výjimkou videostudie, kde jsme postupovali pomocí kategorií a komentářů). Nejprve jsme využili „otevřené kódování“ (Hendl, 2008). Kódování jsme rozdělili do dvou kategorií v souvislosti se stanoveným výzkumným problémem. **První výzkumný problém** „Jakým způsobem jsou uchopována a implementována průřezová témata do školního kurikula, výuky a života školy?“ jsme **označili kategorií „A“.** Všechny záležitosti, které byly objeveny v sesbíraných datech, vztahující se k této výzkumné otázce, byly označeny tímto písmenem. Vše, co se týkalo druhého výzkumného problému, jsme **zařadili do kategorie „B“** a také označili tímto písmenem. **Kategorii „A“ jsme dále diferencovali na subkategorie,** abychom zpřesnili to, o co se konkrétně v tomto jevu s mnoha vztahy jedná. **Jednotlivé subkategorie jsme označili velkým písmenem a přiřazením čísla.**

Přehled subkategorií je uveden v následující tabulce.

Tabulka č. 3: Přehled subkategorií

A1	jedná se o DŮKAZ PODPORY PT U VEDENÍ ŠKOLY NEBO UČITELE
A1-	HRANIČNÍ DŮKAZ TÉTO OBLASTI
A2	jedná se o DŮKAZ PRÁCE S PT (V HODINĚ ČI VE ŠKOLE)
A2-	HRANIČNÍ DŮKAZ TÉTO OBLASTI
A3	jedná se o DŮKAZ ÚVAH NEBO ČINNOSTÍ, KTERÉ SMĚŘUJÍ K NAPLNĚNÍ PODSTATY PT (DLE RVP)
A3-	HRANIČNÍ DŮKAZ TÉTO OBLASTI
A4	jedná se o DŮKAZ ÚVAH NEBO ČINNOSTÍ, KTERÉ ROZŠÍŘUJÍ DIMENZI CHÁPÁNÍ PODSTATY, SMYSLU A ÚČELY PT – MIMO TU, KTERÁ JE VYJÁDŘENA V RVP
A4-	HRANIČNÍ DŮKAZ TÉTO OBLASTI
A5	Nepochopení PT
A5-	
A0	NEUZNATELNÉ DŮKAZY – NEVĚROHODNÉ VYJÁDŘENÍ ZPŮSOBENO RŮZNÝMI OKOLNOSTMI
B	DŮKAZ SMĚŘUJÍCÍ K 2. VÝZKUMNÉ OTÁZCE
B-	HRANIČNÍ DŮKAZ TÉTO OBLASTI

V jednotlivých materiálech jsme označili konkrétní místa, která se vztahují ke zvoleným výzkumným otázkám. Takto jsme otevřeným kódování odhalili místa, která se týkala bezprostředně výzkumných otázek. Zároveň jsme místa opatřovali komentáři a poznámkami výzkumníka. Dále jsme si všimli míst, která by mohla být zajímavá pro další interpretace souvisejících jevů. Při tomto otevřeném kódování jsme si tematicky rozdělili všechny potřebné materiály. To nám pomohlo k zpětnému dohledávání informací a důkazů o tvrzeních a závěrech, které v této práci publikujeme.

Analýza videodat

Videodata jsme analyzovali svépomocí, tedy bez zmíněného Videographu. Z toho vyplynulo několik nevýhod, které jsme popsali výše. Zaměřili jsme se na dvě základní oblasti. První jsme sledovali „oborově neutrální analýzy“ (Najvar, Najvarová, Janík, Šebestová, 2011), konkrétně **organizační formy výuky, fáze výuky a didaktické prostředky a média, které byly ve výuce využity**. Oborově neutrální analýzy jsme zvolili tak, abychom je mohli alespoň částečně porovnat s výsledky jiných výzkumů. Ve druhé oblasti byl **sledován jev deklarovaných cílů učitelů** v jednotlivých hodinách průřezových témat. V neposlední řadě jsme se **zaměřili na celkový kontext hodiny**.

Analýza forem, fází a prostředků výuky probíhala tak, že jsme **postupně přehrávali záznam** a pomocí zápisu minutáže k jednotlivým kategoriím jsme získali přehled o tom, **jak dlouho a v jakých fázích se s jednotlivými sledovanými kategoriemi ve výuce pracovalo**. Ukázka záznamu je v PŘÍLOZE. Kategorie jsme s malými úpravami převzali od Najvar, Najvarová, Janík, Šebestová z publikace Videostudie v pedagogickém výzkumu (2011).

V oblasti organizačních forem výuky autoři stanovili tyto kategorie:

1. výklad/přednáška učitele
2. diktát
3. rozhovor se třídou
4. samostatná práce
5. práce ve dvojicích
6. skupinová práce
7. více forem současně
8. přechod
9. ostatní

V oblasti fází výuky se jednalo o tyto kategorie:

- 1) opakování
- 2) úvod výuky
- 3) zprostředkování nového učiva
- 4) upevňování/procvičování učiva
- 5) aplikace/prohlubování učiva
- 6) shrnutí učiva (co jsme se učili-obsah)

- 7) rekapitulace (jak jsme se učili – proces)
- 8) zkoušení/prověrka/ kontrola d. ú.
- 9) ostatní

Kategorie pro oblast používání didaktických prostředků a médií:

- 1) bez médií
- 2) tabule
- 3) pracovní list, učebnice/cvičebnice
- 4) model/experiment/autentický materiál
- 5) fólie
- 6) obraz/mapa/kartičky
- 7) audio (záznam)
- 8) video/film
- 9) ICT
- 10) více médií současně
- 11) ostatní

(Najvar, Najvarová, Janík, Šebestová, 2011)

Některé kategorie jsme doplňovali poznámkami, aby bylo zřejmé, o co v určité fázi výuky šlo. **Cílem tohoto sledování bylo popsat, jak je postavená výuka zaměřená na průřezová témata.** To znamená **jaké fáze hodiny jsou ve výuce nejčastěji zastoupeny, jaké formy výuky se v těchto hodinách nejčastěji objevují a s jakými didaktickými prostředky se pracuje.** Také jsme chtěli tyto výsledky porovnat s výukou „běžných předmětů“ a popsat, v čem se jejich výuka liší. Vzhledem k našim kapacitám to nebylo možné. Proto alespoň toto porovnáваме s výsledky jiného výzkumu. A to s vědomím, že nelze z tohoto porovnávání vyvozovat žádné pevné závěry, neboť zde nejsou metodologické shody (jiná škola, nesjednocený zácvik zhodnocovatелů, apod.). Přesto považujeme výsledky zazajímavé. A také v neposlední řadě tímto **nabádáme k provedení srovnávacího videovýzkumu** s tímto tématem.

Zpracování druhé oblasti – cílů - je mnohem těžší a komplikovanější. Má to několik důvodů. Za prvé, i když jsme učitele požádali, aby před natáčenou hodinou definovali cíle hodiny, zvláště cíle v oblasti průřezových témat a napsali stručnou anotaci, narazili jsme na to, že učitelé neumějí definovat cíle hodiny. Když jsme zkoumali proč tomu tak je, zjistili jsme, že učitelé takto s konkrétními cíli nepracují (podrobný popis toho, jak učitelé připravují hodiny

v části „Příběh školy Rozvojové“). Za druhé, je problémem, že průřezová témata nemají konkrétní cíle a školy si je ve svém ŠVP taktéž nedefinují. Pozitivní výjimkou je, když pracují alespoň s výstupy. Za třetí, je zde metodologická překážka, **jak si přesně kategorizovat a vymežit, že deklarovaný cíl byl naplněn** (o tomto též podrobně na jiném místě této práce).

Po delších úvahách jsme usoudili, že budeme označovat v hodinách místa (tedy aktivity) naplňující či alespoň směřující k cíli, který učitel popsal. Vycházeli jsme při tom čistě z učitelova popisu bez hodnocení toho, zda uvedená formulace je formulací dlouhodobého, střednědobého či krátkodobého cíle a bez toho, zda „správným“ cílem skutečně je.

Třetí oblast – analýza celkového kontextu hodiny jsme pojali tak, že jsme si všímali různých elementů a fází hodiny a opatřovali je komentáři. Ty jsme pak využili v popisu případu, tedy příběhu. Práce s komentáři a poznámkami je u analýzy bez uvedeného softwaru velice důležitá. Výzkumník si v jednotlivých minutážích zaznamenával vše, co by mohlo souviset s tématem. Pokud se chtěl k nějaké oblasti, problému, tématu, či k fázi hodiny vrátit, umožňovalo to následně rychlou orientaci v záznamu (vyhledání podle minutáže).

3.4.7 Závěr k metodologické části

Tuto metodologickou část jsme věnovali jak obecným východiskům pro volbu metodologie, tak konkrétním metodám a použitým nástrojům. Témata, která jsme shledali velmi významnými, jsme rozpracovali podrobně. Především volbu strategie výzkumu a faktory, které ovlivnily výzkumný rámec. To z důvodu, aby byly čtenáři (kritikům) jasné naše další kroky – proč jsme postupovali právě tímto směrem a tímto způsobem. Dále jsme se podrobně věnovali případové studii a videostudii. Domníváme se, že je potřeba, aby čtenář pochopil naše pojetí případové studie, a to především pro případ, že by některý výzkumník chtěl podle naše tématu postupovat ve vlastním výzkumu na toto či podobné téma, což by bylo pro porovnání a přínos nových faktů velice přínosné. Jednu z metod výzkumu a způsob její analýzy – videostudii – jsme popisovali podrobněji z důvodu, že tato metoda stále není běžně používanou metodou v pedagogickém výzkumu a také jsme chtěli výzkumníkům předložit systém analýzy bez použití drahého softwaru. Některé pasáže jako běžně se využívající metody či standardy zajištění kvality výzkumu jsme podrobně nepopisovali, neboť tyto záležitosti jsou podrobně popsány v různých publikacích a jen bychom opisovali zavedené

standardy. Proto jsme se v těchto částech zaměřili pouze na krátké shrnutí a uchopení v našem výzkumu a zdůvodnili případné odlišnosti.

3.5 Příběh školy Rozvojové

3.5.1 První dojmy při návštěvě školy...

Přicházíme do školy na první osobní návštěvu. Již z větší dálky nás zaujme moderní architektura budovy školy. Než vstoupíme do dveří, naše oči přitáhne několik výrazných cedulek vylepených vedle dveří. Cedulky mají známé loga ESF. Informují každého, kdo na školní půdu vstupuje, že tato **škola je zapojená do několika rozvojových a inovačních projektů**. Z toho lze na první pohled usoudit, že vstupujeme do školy, která není konzervativní a je otevřena novým výzvám, cestám a přístupům k modernímu způsobu edukace. To se nám potvrdí i při prvním rozhovoru s ředitelem této školy. Proto k této škole přiřazujeme klíč pod názvem „Rozvojová“.

Rozvojová škola se nachází ve velké obci v blízkosti města. Tato obec zaznamenává poměrně rychlý nárůst nových obyvatel a rozvoj obchodu a služeb. To lze pozorovat při návštěvě obce. Nacházejí se zde nové budovy a komplexy, v obci je hustá doprava. I přes velký počet obyvatel se zde nachází pouze jedna základní škola. Jak je při prvním pohledu zřejmé, **školní budova zde nestojí desítky let**, ale byla postavena před několika málo lety. Celý komplex školní budovy včetně školní zahrady, parkoviště a prostranství **má moderní a přívětivý charakter**. Při vstupu do budovy se nachází vrátnice. Ta je neklamnou informací o velikosti, organizaci a přívětivosti školy ke všem, kdo do ní vstupují. Že se jedná o školu, která podporuje žáky v mnoha oblastech, potvrzuje také fakt, že na vrátnici si můžeme zakoupit vystavený včelí med s etiketou školy, který je produktem včel a včelařského kroužku na škole, či na školní zahradě můžeme slyšet slepice, o které je zde pečováno.

3.5.2 Kapacita školy není stále vyčerpána...

Při výstavbě školy bylo zřejmě počítáno s demografickým nárůstem v obci. Počet žáků stále pozvolna stoupá, v současné době **dochází do školy přes 600 žáků¹⁾**. Kapacita školy není však stále plně vyčerpána a škola očekává další nárůst v počtu žáků (skrže vysoký počet žáků v prvních třídách). Výuku na základní škole zajišťuje **téměř 50 učitelů²⁾**. Vedení školy se

skládá z ředitele, zástupce pro I. stupeň, zástupce pro II. stupeň a zástupce ředitele pro program (koordinátor ŠVP). Součástí školy je též mateřská škola a základní umělecká škola³⁾ (uvedená statistika je pouze pro základní školu).

Během prvního kontaktu s vedením školy (ředitel, koordinátor ŠVP) se dozvídáme o **slabém místě školy, a to ŠVP**. Ten byl ještě sestaven starým vedením školy a současné vedení se s jeho záměrem plně neztotožňuje. A nejen to. Především mu vytýká, že byl vytvořen jen vedením školy a učitelé na něm téměř nespolupracovali. Zároveň je na nás chrlena zcela jasná, nová a konkrétní představa o podobě a způsobu vzniku nového programu. Je zřejmé, že rozvoj školy je podporován ze všech stran. **O dva roky** později je situace v této oblasti na škole jiná. **ŠVP je již přepracován** a škola ho hodnotí jako zcela nový. Na zpracování tohoto vzdělávacího programu se podíleli dle představ vedení školy téměř všichni učitelé na škole. Nicméně stále registrujeme zmínky o tom, co je potřeba ještě vylepšit, které části dokumentu nejsou zpracovány podle představ a co v praxi nefunguje.

3.5.3 Děláme toho hodně, ale ještě bychom chtěli více

V průběhu návštěv školy se seznamujeme se vším, co škola pro své žáky, rodiče a veřejnost dělá – od běžné výuky, přes oborové dny, projekty, akce, soutěže, vystoupení, ples, žákovský parlament až po zapojování se do celorepublikových sbírek jako například Český den proti rakovině, či výměnné pobyty se zahraniční školou. Je toho vskutku hodně. Tyto aktivity oceňuje ve zprávě z roku 2012 i Česká školní inspekce.

Zapálení a nasazení učitelů je znát. Hrdost na svou školu střídá s postupujícím školním rokem velká únava a úbytek chuti k činnostem. Po celou dobu práce s čtyřčlenným metodickým týmem průřezových témat bojujeme s časem – s hledáním termínů a včasným plněním dohodnutých úkolů. Po krátké době též vnímáme, že práci s průřezovými tématy a našemu projektu není vedení ochotno věnovat příliš času. **Metodický tým je stejně vytížen jako jiní učitelé** a nejsou odlehčení od jiných úkolů. Nemá potřebný časový prostor. I to je důsledek toho, že se setkáváme k rozhovorům a rozborům většinou v pátek po vyučování, kdy je znát na učitelích značná únava. Škola stále vyhledává a realizuje nové aktivity, rozvíjí ty současné.

3.5.4 „Nic jim na základní škole neuteklo, vzdělávali se na dobré adrese“

Tímto výrokem evokujeme oblast, kterou se nyní budeme zabývat. A to obecnými výsledky školy. V jedné z výročních zpráv škola uvádí, že je přiměřeně pyšná na výsledky žáků v 7. ročnících, kteří se hlásili na gymnázia. „Jejich hodnocení bylo naprosto srovnatelné s výkony jejich vrstevníků – žáků víceletých gymnázií. Jednoduše řečeno, nic jim na základní škole neuteklo, vzdělávali se na dobré adrese...“. To, co jiné školy berou jako ohrožení – odchod svých žáků v sedmých ročnících na gymnázia - tato škola posuzuje svou kvalitu mimo jiné tím, že sleduje, kolik žáků na gymnázia přijmou. Na rozdíl od mnoha jiných škol nemají v Rozvojové problém s úbytkem žáků. **Sledovat výsledky školy lze v několika rovinách. My v obecném porovnání využíváme testů Kalibro.**

Škola se každoročně účastní velkoplošného testování Kalibro, ve kterém se dozvídá výsledky svých žáků v porovnání s jinými školami. V testech se Rozvojová škola od sledovaného školního roku 2009/2010 mírně zlepšuje (s výjimkou výkyvu žáků v 9. ročnících). V roce 2010/2011 byly výsledky pátých a sedmých ročníků nadprůměrné ve srovnání s celostátním průměrem. Školní rok 2011/2012 zaznamenal v těchto třídách nadprůměr jen v některých oblastech (nejvýrazněji humanitní a přírodovědný základ). Zhoršené výsledky v průběhu těchto tří sledovaných let zaznamenala škola v 9. ročnících (ve srovnání s ostatními sledovanými ročníky). Nejhorší byl pro školu školní rok 2010/2011, kdy škola propadla ve všech oblastech, krom přírodovědného základu. Školní rok 2011/2012 přinesl v těchto ročnících pozitivní změnu, kdy byl zaznamenán výrazný propad ve srovnání s ostatními školami jen v matematice. Ostatní se pohybovalo kolem průměru. Škola svůj neúspěch v 9. ročnících zdůvodňuje „absencí několika žáků s velmi dobrým prospěchem i ne příliš koncentrovaným přístupem některých žáků“ (z dokumentů školy).

3.5.5 „Laťku máme vysoko. Pevně věřím, že ji udržíme.“

Pokud budeme kvalitu školy měřit podle dalších méně exaktních ukazatelů, dojdeme k závěru, že na škole to zkrátka „žije“. Výčet aktivit, do kterých je škola zapojená, je skutečně dlouhý. Od zmíněných projektů ESF, přes akce pro veřejnost, soutěže pro jiné školy, vzdělávání učitelů, přes zapojování se do obecně prospěšných aktivit až revizi ŠVP či zařazení školy mezi fakultní školy. **V některých fázích se nám zdá, že škola toho dělá až příliš mnoho a ptáme se, zda tím není ohrožena kvalita těchto aktivit.** Na druhou stranu je znát velké zapálení a obětavost zaměstnanců školy (též ke konci školního roku jejich zvyšující se únava a znatelné vyčerpání), ale také přátel školy a podpora zřizovatele. K tomuto je

potřeba dodat, že mnohé aktivity jsou již tradicí a škola s nimi má bohatou zkušenost a jejich organizace se postupem času stává méně náročnou. Škola se též nebrání novým výzvám, které přicházejí zevnitř i zvenčí. Každým rokem se ve škole setkáváme s nějakou novinkou. Od stavebních úprav až po zapojení se do nové akce. Vedení školy si však uvědomuje náročnost těchto aktivit a tlaku, který je tím přenášen na pedagogy. Je si vědomo toho, že právě tyto aktivity vytvoří ve škole přátelské a otevřené prostředí pro všechny aktéry školního života – od žáků, přes rodiče, až po širší veřejnost. Lze vnímat, **že škola se díky těmto aktivitám pomalu stává i jakýmsi kulturním středem obce.** „Laťku máme vysoko. Pevně věřím, že ji udržíme.“ Takto shrnuje ředitel školy aktivity a výsledky školy.

3.5.6 ŠVP není mrtvým dokumentem

Ve školním roce 2010/2011 došlo k završení dvouletého úsilí ve tvorbě nového Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dokument dostal název „Škola pro život“ a na rozdíl od původního ŠVP se na něm **podíleli všichni učitelé** základní školy. „Za minulého vedení bylo ŠVP tvořeno několika málo osobami (zástupci), učitelé si neprošli procesem přemýšlení o obsahu ŠVP“. A to považuje současné vedení za klíčové. Proto práce na revizi, slovy ředitele školy: **„nazvěme to spíše kompletní přestavbou ŠVP“**, je zcela odlišná než dříve. To, že vedení školy si velmi dobře uvědomuje, o čem také ŠVP je, potvrzuje výrok vedení školy: „S nadsázkou řečeno, vlastní hotový dokument není zdaleka tak důležitý v porovnání s cenným procesem týmové tvorby školního programu všemi kantory“. Důvodů, proč se škola pustila to přestavby ŠVP, bylo více. „V rámci revize ŠVP chceme zavést myšlenky toho, co děláme, do praxe – aby to byla činnost cílená, promyšlená, propojená s ostatními kolegy“. Touha je také po změně „systému“ výuky. „Snažíme se oprostit od svých současných tematických plánů, které učitelé mají dlouhá léta v šuplíku.“ Je patrné, že vedení školy má vše dobře odpřemýšlené. Ale jak to vnímají samotní učitelé? Po tom jsme též pátrali. Většinou jsme se setkali s tichým souhlasem, někdy více jindy méně upřímným.

Tento dokument jsme ve vztahu k průřezovým tématům pečlivě analyzovali. A nejen aktuální verzi, ale také verzi předchozí. **Zajímalo nás, jakým způsobem se posunulo „myšlení školy“ v oblasti PT, když dokument vzniká týmově napříč všemi učiteli.** Je nesporné, že se jedná o jeden z nejdůležitějších dokumentů školy, který vyjadřuje mnohé. Zajímalo nás nejen samotný dokument, tedy jeho výsledná podoba, ale také proces, ve kterém vznikal.

Od pátrání v této oblasti jsme si slibovali to, že nám odpoví na otázky, které se týkaly míry porozumění začlenění průřezových témat v systému vzdělávání. Přesněji řečeno, hledali jsme závislost mezi procesem vzniku ŠVP, konkrétně PT a porozuměním kurikulární reformě a vzdělávacím dokumentům s přechodem k jejich realizaci v praxi. Pracovali jsme s hypotézou, že čím více se učitelé podílejí na vzniku ŠVP, tím více porozumí celé kurikulární reformě a jednotlivým prvkům obsažených v ní (v našem případě PT) a budou v duchu této reformy vést edukaci. Bohužel jsme nebyli schopni tuto hypotézu relevantně potvrdit či vyvrátit. Bylo to způsobeno tím, že podrobnější práce na průřezových tématech se ve škole neustále odkládala. Důvodem byl nedostatek času a také angažovanost čtyř učitelů v projektu, který se přímo zabýval PT. Od toho si vedení školy slibovalo, že tito učitelé budou odrazovým můstkem pro další učitele a budou využiti jako konzultanti a inspirace pro ostatní pedagogy na základní škole. Nicméně se nám jevila uvedená závislost v jiných oblastech, nejvýrazněji v oblasti klíčových kompetencích. Vnímali jsme, jak z rozhovorů s učiteli či z navštívených hodin, tak celkově z života školy, že učitelé dobře rozumí tomuto pojmu, pracují s ním a realizují rozvoj klíčových kompetencí ve výuce a také celkově v životě školy.

3.5.7 „Naše škola chce ve svém ŠVP ZV reagovat na změny ve společnosti.“

ŠVP námi sledované školy má jasně a **srozumitelně deklarované cíle základního vzdělávání**. Lze z něho vypožorovat, že **škola má dobře promyšlenou vizi své práce** a stanoveny cíle, které korespondují s RVP ZV, jsou to cíle a vize „moderního typu“ a modelu, který se zdá být v současné době správný. Při kódování a zajišťování důkazů jsme hned hustě zaplnili kódy a poznámkami úvodní stránku, která popisuje zaměření školy. Lze říci, že popis zaměření školy vystihuje plnou podstatu průřezových témat podle kódů A3 a A4 (viz. Tabulka výše). Kód A4 se objevuje především v souvislosti s jasným **přesahem do praxe**. Tudíž zaměření se na využití nabytých znalostí, schopností a dovedností v praktickém životě. „Naše škola chce ve svém ŠVP ZV reagovat na změny ve společnosti.“ „Chceme učit naše žáky nalézat informace, třídit je a umět s nimi pracovat...“ Tyto a podobné záměry můžeme vnímat jako soulad s popisem PT v RVP, který hovoří o tom, že PT reprezentují aktuální problémy současného světa, kde problematika zdrojů, kvality informací a manipulace s formacemi jistě spadá. **Zaměření školy je též na rozvoj tvůrčích schopností, rozhodnosti a samostatnosti či aplikaci vědomostí v praktickém životě**. Výčet tohoto zaměření koresponduje s klíčovými kompetencemi a s průřezovými tématy. Podobně je to i u stanovených cílů základního vzdělávání školy. Při analýze tohoto úvodu ŠVP si klademe

otázku, zda škola dokázala stanovené záměry a cíle rozpracovat do konkrétnějších cílů a následně aplikovat ve výuce a v běhu života na škole.

Při další analýze zjišťujeme, že také výchovné a vzdělávací strategie obsahují témata jednotlivých okruhů průřezových témat. Například: „Usilujeme o osobnostní rozvoj žáků...“ nebo „Učíme žáky, jak se vhodně chovat k životnímu prostředí.“ Je patrné, že klíčové kompetence se úzce provazují s PT. **ŠVP Rozvojové školy na nás dýchá sledovaným jevem.** Těšíme se, až dojde na analýzu samotné oblasti PT a jejich následné zapracování do výuky, které budeme analyzovat hlavně díky pořízeným videozáznamům a rozhovorům s pedagogy.

Samotná oblast řešící začlenění PT je řešena především systémem tabulek. Na úvod je krátký text, který nás informuje o tom, že **PT jsou začleňována dvojím způsobem.** Za prvé **prostřednictvím školních akcí a tradic**, včetně aktivit, které jsou „automatickou součástí života školy“. Za druhé **integrací do jednotlivých vyučovacích předmětů.** Škola tedy využívá plný rozsah možností integrace PT tak, jako ho stanovuje RVP ZV (srovnej s RVP ZV, s. 107). Navíc vedení školy hovoří o **integraci PT skrze kulturu školy.** Teď jde jen o to, jak si škola poradí se sledováním jevu, zda jsou naplňovány všechny tematické celky PT v průběhu 1. stupně a v průběhu 2. stupně tak, jak to určuje kurikulum. Učitelé si ještě pro větší přehlednost a rychlou orientaci **rozklíčovávali jednotlivé tematické okruhy.** Každému tematickému okruhu je **přiřazeno číslo a heslo.** Například v environmentální výchově je k prvnímu okruhu přiřazeno heslo „EV1 Ekosystémy“. Toto **heslo je následně přeneseno ke konkrétnímu školnímu výstupu** (za předpokladu, že pedagogové shledali, že školní výstup uvedený okruh PT zahrnuje).

První tabulka obsahuje **výčet aktivit, které škola pravidelně realizuje.** Například se jedná o žákovský parlament, oborové dny, sběr papíru, taneční kurzy či oslava výročí školy. Ke každé této aktivitě je informace o tom, kterých ročníků se tato akce týká. Následuje přehled toho, **které PT a jeho konkrétní okruh zahrnují jednotlivé akce.** Například žákovský parlament v sobě integruje PT VDO 1. a také MKV 2. Tento přehled je po jednotlivých průřezových tématech. Škola má tak jasný přehled o tom, která PT a konkrétně které jejich okruhy pokryje skrze jednotlivé akce. V přehledu tak například **zůstávají prázdné oblasti MV1 – MV5,** tedy téměř všechny okruhy mediální výchovy.

Celou dobu nás však provází závažná otázka – **Jak poznáme, že škola uvedenou aktivitou skutečně naplňuje uvedený okruh PT?** Nebylo v našich možnostech se účastnit každé

jednotlivé akce, ve které Rozvojová škola deklaruje, že implementuje uvedený okruh PT. Tudíž to nemůžeme relevantně posoudit. Navíc vzhledem k nejednoznačnému popisu PT v RVP ZV, neexistuje relevantní obecný rámec či nástroj, podle kterého by bylo patrné, zda došlo k naplnění PT či ne. Obecně by **šlo celou věc řešit vztahem stanovení cílů a zpětné vazby směrem k těmto cílům**. Jako cíle bychom mohli považovat Doporučené očekávané výstupy k jednotlivým PT, které sestavil Výzkumný ústav pedagogický v Praze. K těmto výstupům však byly vyneseny vážné připomínky jednotlivých organizací, které se PT zabývají. Pokud opomineme tento fakt, mohli bychom hodnotící vztah postavit takto. Pokud ve výuce proběhne aktivita, která naplňuje cíl (cíle) hodiny, tedy uvedené očekávané výstupy, a během hodiny či na jejím konci proběhne zpětná vazba žáků směrem ke stanovenému cíli, mohli bychom považovat tento proces za naplnění implementace PT. Většina odborníků a učitelů se shoduje, že se **PT nedají hodnotit stejně, jako jednotlivé předměty** a to známkami, či v lepším případě slovním hodnocením. Je zde podobný problém jako u klíčových kompetencí. I když u nich se jeví hodnocení snadněji. Lze například vyjádřit, do jaké míry (například na kolik procent) žák dosáhl osvojení klíčových kompetencí. Vyjádření, do jaké míry žák naplnil tematický okruh PT vzhledem k jejich formulacím, nedává smysl. Smysl by dávalo vyjádření k tomu, zda žák dosáhl doporučeného očekávaného výstupu či případně nakolik (procent) tohoto výstupu dosáhl. Z tohoto hlediska tak nastává důvodná potřeba, aby si **škola formulovala očekávané výstupy k jednotlivým průřezovým tématům a konkrétně ke stanoveným okruhům**. Podobně jako je tomu u jednotlivých oborů v RVP ZV. Otázkou by bylo, zda takto postavená PT by měla stejnou funkci jaká je nyní neurčitě a obecně definována. Zda by se tak jednotlivá PT nestala samostatným oborem. Jistě by záleželo na vhodném formulování těchto výstupů. Domníváme se, že pokud by se ve výstupech udržel multipředmětový charakter a prvek aktuálnosti, vedl by tento systém k jasnějšímu a smysluplnějšímu pojetí PT v kurikulu.

V uvedeném modelu by námi sledovaná škola musela mít ještě rozpracován přehled konkrétních cílů k jednotlivým tematickým okruhům PT a uvedené akce školy by musely být koncipovány tak, aby došlo k naplnění těchto cílů. Uvedený model by byl velmi zajímavý a funkční pro náš výzkumný záměr a výzkumníky, kteří toto spleť téma řeší. Otázkou je, nakolik by byl funkční pro samotnou školu. Pátrali jsme samozřejmě po tom, **jak škola pozná, že uvedenou akcí dané téma a okruh naplňuje**. Odpovědí byl v naprosté většině případů **popis konkrétních aktivit žáků** během akce směrem k deklarovanému PT a intuitivní zdůvodnění, že právě toto je průřezové téma. Z výpovědí bylo patrné, že se

nepracuje primárně s cílem akce vzhledem k výukovým záměrům (a už vůbec ne z důvodu naplnění PT), ale mohli bychom to vyjádřit slovy, že akci škola dělá z důvodu zviditelnění, aby šlo vidět, že na škole to žije, nebo že jí činnost prostě připadá hezká a smysluplná, že by to žáky mohlo bavit, mohli by si vyzkoušet něco nového apod. S přemýšlením opačného typu – uděláme akci pro to, abychom naplnili stanovené cíle v našem ŠVP – jsme se přímo nesetkali. To koresponduje i s přípravou hodin učitelů.

Nejčastěji jsme se setkali s modelem, že **učitel ví, kterou oblast chce probrat, potom ho napadne nebo si vyhledá nějakou aktivitu a jde výuku realizovat**. Jeho cílem je probrat danou látku. **Nad konkrétními cíli se nezamýšlí**. Nezamýšlí se nad „nástavbovými“ cíli – v oblasti postojů, hodnot, apod. Tak je to také v oblasti akcí školy. Model je následující – někoho z učitelů napadne (nebo se někde inspiruje) nějaká akce či aktivita, kterou následně na škole realizuje. Nad jejími cíli se zamýšlí až v souvislosti s hledáním, kde všude škola PT realizuje. Na druhou stranu jsme se setkali s tvrzením, že mnohé akce škola dělá pro to, aby obohatila svou vnitřní kulturu a otevřela se veřejnosti. To je také cíl.

Aby škola měla jasný přehled o tom, **jaké další okruhy PT začleňuje v rámci očekávaných výstupů** jednotlivých oborů, vygenerovala si tabulku, která o tom srozumitelně informuje. Tabulka obsahuje jednotlivé okruhy PT a k nim je přiřazen přehled výstupů ze všech ročníků. Vedle informace o výstupu, je patrná též informace, ve kterém ročníku se tento výstup realizuje, v jakém předmětu a v rámci jakého učiva. Dále je zde uvedena informace o mezipředmětových vazbách. Například PT VDO – okruh 2, se realizuje v zeměpise v 6. ročníku, v rámci učiva stát, státní zřízení, správní členění a způsob vlády. Dále v 8. ročníku v dějepise, v rámci učiva Velká francouzská revoluce. Z této tabulky jsou také patrné informace, která PT a konkrétní okruhy nejsou do výuky příliš implementovány nebo jsou začleněny jen na 2. stupni, nikoliv na stupni prvním. I to je důvod, proč chce vedení školy, aby se celý sbor PT dále zabýval.

Při podrobné analýze jsme si všimli, že **některé očekávané výstupy jednotlivých předmětů a uvedené učivo nekorresponduje s uvedeným okruhem PT**. Respektive, nenalezli jsme mezi nimi žádnou spojitost. To nás velmi zaujalo. Domníváme se, že nás tato záležitost informuje o kvalitě začlenění PT v ŠVP a také o tom, zda učitelé již na této kurikulární bázi rozumí PT. Proto jsme se šli zeptat učitelů, co si o tom myslí a zda náš názor sdílejí. Při podrobném rozebírání uvedených výstupů a začlenění PT, které jsme s vybranými učiteli provedli, **také učitelé došli k závěru, že PT s výstupem (obsahově ani tematicky) mnohdy**

nekorespondují a vyjádřili pochybnosti, že je PT v uvedeném případě naplňováno. S učiteli jsme dále hovořili o tom, jak se to stalo. Bylo to způsobeno postupem tvorby ŠVP v oblasti PT. **Začlenění PT v rámci jednotlivých akcí a aktivit školy probíhalo týmovou prací celé sborovny.** Avšak hledání **začlenění PT v jednotlivých oborech (předmětech) probíhalo individuálním způsobem.** Učitelům bylo vysvětleno, o co jde a co mají udělat – přiřadit k jednotlivým výstupům PT a čísla jejich okruhu s klíčovým slovem. Záleželo tak na každém učiteli, jak PT obecně vnímá, co pro něj znamenají a kdy se podle něj naplňují. Podle toho práci splnil. To se odrazilo ve výsledné podobě implementace PT v ŠVP.

Je patrné, že všichni učitelé PT nerozumějí. Vyjádření jednoho z učitelů: „Úspěchem je, že většina lidí už ví, co ty zkratky znamenají...“ se nám potvrzuje, že **se s PT pracuje na škole spíše intuitivně.** Nicméně Rozvojová škola počítá s dalším rozvojem. Stále chce na této oblasti pracovat. Odrazovým můstkem se má podle slov koordinátora ŠVP stát naše skupina nejvíce spolupracujících učitelů, kteří jsou zapojeni také v jednom z projektů.

3.5.8 V každém předmětu se počítá s průřezovými tématy

V ŠVP jsme sledovali také implementaci PT v jednotlivých předmětech. Škola má jednotně zpracovanou charakteristiku předmětu. Ta obsahuje obsahové, časové a organizační vymezení, dále popis výchovných a vzdělávacích strategií, což znamená v případě školy Rozvojové „rozklíčování“ klíčových kompetencí pro daný předmět. U každého předmětu nalezneme informaci, že jsou zde integrovány „některé tematické okruhy průřezových témat“. A následuje výčet těchto témat. Nejčastěji se objevuje PT OSV.

Následuje tabulka se školními výstupy jednotlivých předmětů. Školní výstupy jsou seřazeny od nejnižších ročníků po nejvyšší. K výstupům je přiřazováno učivo, mezipředmětové vazby a informace o tom, zda je začleněno některé PT. Pokud ano, tak je uvedena zkratka daného PT, číslo okruhu a heslo, které pomůže se rozpomenout, čeho se okruh týká.

Jako první nás zaujal předmět „výchova k občanství“. Prvý výstup z 6. ročníku zní: „Objasní účel žákovské samosprávy, definuje a dodržuje normy školy, vysvětlí význam školního řádu.“ Jedná se o školní výstup, který se má naplnit v rámci učiva „naše škola“. Mezipředmětové vazby nejsou uvedeny. Ale je zde jasně deklarována implementace PT VDO, konkrétně „VDO 1 demokracie ve škole“. Tuto informaci můžeme brát jako potvrzení slov vedení školy a také potvrzení úvodního textu k PT v ŠVP, že průřezová témata jsou začleňována nejen

do samotné výuky, ale také jsou obsažena v rámci života školy. Na základě tohoto výstupu jsme podrobně zkoumali, jak žákovská samospráva na škole funguje a zda je skrze ni naplňováno uvedené PT a jeho okruh. PT jsou v tomto předmětu implementována poměrně často. Tak jako v jiných předmětech jsou i zde chybně začleněna PT. Můžeme to uvést na příkladu výstupu „Uvede příklady ekologických problémů, popíše důsledky zásahů člověka do přírody, popíše způsoby osobního podílu jedince na ochraně přírodního kulturního prostředí.“ U výstupu je uvedeno PT multikulturní výchova, klíčem školy: MKV2 – vztahy. Pokud srovnáme s RVP ZV, tento okruh mimo je definován takto (kráceno): „Lidské vztahy – právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci, udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženské zájmové nebo generační příslušnosti, vztahy mezi kulturami, předsudky a vžitá stereotypy, důležitost integrace jedince, uplatňování principu slušného chování, význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti...“ Sice podrobně neznáme kontext naplňování uvedeného výstupu, především to, jaké mají vyučovací hodiny naplňující tento výstup konkrétní cíle, s jakým obsahem se pracuje, jaké aktivity a metody k dosažení cíle učitel používá apod., ale domníváme se, že **k naplnění tohoto výstupu a k implementaci uvedeného okruhu PT alespoň na bázi vzdělávacího programu nedochází**. Takovýchto výstupů ve spojení s některým okruhem PT nalzáme několik, a to především s PT OSV.

Na druhou stranu lze uvést mnoho příkladů, kde jsme přesvědčeni, že uvedené PT je prostřednictvím formulovaného výstupu naplňováno. Například v 5. ročníku v rámci předmětu přírodopis nalzáme školní výstup „Popíše vznik, složení a význam půdy.“ Tento výstup je formulován v rámci učiva „matečná hornina, zvětrávání, humus, přírodní hnojiva“. Začleněné téma je environmentální výchova, konkrétně druhý okruh, klíčem školy: EV 2 – půda. V tomto okruhu se v RVP ZV mimo jiné uvádí (citována je pouze část, týkající se půdy): „půda (propojenost složek prostředí, zdroj výživy, ohrožení půdy, rekultivace a situace v okolí, změny v potřebě zemědělské půdy, nové funkce zemědělství v krajině), ...“ Pokud je vhodně zvolen obsah, se kterým se v hodině pracuje, jsou-li dobře nastaveny a naplněny cíle hodiny, je velmi pravděpodobné, že se uvedená část okruhu daného PT skutečně naplní. Zjišťujeme, že pro zařazení PT je **důležitá kvalita výstupu**. To, jak je školní výstup formulován a v jakém je vztahu vzhledem k učivu.

V této souvislosti narážíme na další problém, který se týká zpracování PT v RVP ZV. A to množství obsahu v jednotlivých okruzích PT. Rozvojová škola svým stylem zpracování ŠVP, konkrétně PT, patří mezi ty lepší. Znakem je i fakt, že kromě názvu PT u jednotlivých

výstupů, uvádí také konkrétní okruh tohoto PT. To moc škol nemá. Nicméně **šíře některých okruhů je velká** a mají v sobě mnoho podtémat. Tím se může stát a v praxi se to velice stává, že **škola naplňuje v rámci daného PT jen malou část okruhu** a zbytek je opominut.

Vraťme se ještě krátce k ŠVP Rozvojové školy. Je potřeba říci, že škola rozkládá PT v jednotlivých předmětech poměrně pravidelně. PT nalezneme jak v „hlavních“ předmětech jako český jazyk nebo matematika, tak ve výchovách jako je tělesná výchova nebo výtvarná výchova. PT nalezneme také v netradičních předmětech, jako je například „podnikavost“.

Závěrem můžeme konstatovat, že s průřezovými tématy se na Rozvojové školy prostě počítá. I když není jejich zapracování v některých částech úplně přesné a kvalitní, je zřejmé, že **jsou brána na úrovni školního kurikula vážně**. Nedokonalosti v jejich zapracování „omlouvá“ fakt, že vedení školy počítá s jejich dalším dopracováním. Máme pocit, že s PT se bude pracovat od základu – od hledání smyslu PT přes jejich revizi v oblasti zapracování do ŠVP až k jejich implementaci ve výuce.

3.5.9 Nové ŠVP je komplexním dokumentem

V revizi ŠVP Rozvojové školy je funkčně rozpracován plán zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zajištění výuky mimořádně nadaných žáků. Tyto témata původní program pouze zmiňoval v souvislosti s hodnocením žáků. Nechybí ani rozpracování autoevaluace školy a hodnocení žáků. Zmiňovaný plán autoevaluace obsahuje mimo jiné hodnocení „plnění cílů v ŠVP ZV“. Nepodařilo se nám získat konkrétní podklady k tomuto hodnocení. Proto nejsme schopni popsat a vyjádřit se k tomu, zda škola reflektuje také začlenění PT.

Je popis PT v ŠVP dobrým vodítkem?

Jedna z otázek v učitelském dotazníku se ptala na to, zda je popis PT v ŠVP dobrým vodítkem pro práci s PT. Odpovědi můžeme kategorizovat na 3 skupiny. Početně největší skupina tvrdila, že je tomu tak – „Ano, jsou konkrétně rozpracována.“ Druhá skupina tvrdila, že nikoliv dostatečně – „V současném školním vzdělávacím plánu nejsou ve vzdělávacím předmětu informatika/informační a komunikační technologie průřezová témata nebo mezipředmětové vztahy vůbec uvedeny. V jiných předmětech jsou pouze naznačeny, podrobněji rozepsány jsou v nemnoha předmětech.“ Třetí skupina zdůrazňovala to, že s PT pracuje vlastním způsobem. Například: „Já v praxi žádný popis průřezových témat

nepoužívám.“ nebo „ Průřezová témata zařazují do výuky zcela automaticky, aniž bych je detailněji zkoumala v švp.“ či „Pracuji intuitivně.“ Z uvedených odpovědí v dotazníku je patrné, že někteří učitelé se vyjadřovali ke staré verzi ŠVP, např. výše uvedený výrok z informatiky (v nové verzi jsou i v tomto předmětu PT uvedena) a jiní (pravděpodobně větší část učitelů) se vyjadřovali již k rozpracované verzi nového ŠVP, např. „V švpzv je povinností mít, pokud pt začleňujeme do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, uveden název pt, okruh a konkretizaci námětů a činností. Myslím si, že to je takto plně dostačující. Učitelé to jasně říká, čemu se má věnovat, současně je tam i nadále prostor pro vlastní kreativitu.“

V odpovědích na tuto otázku můžeme vysledovat **značnou část učitelů, kteří se vyjadřují, že s PT pracují pouze intuitivně.** To potvrdilo i naše další zkoumání.

3.5.10 Průřezová témata – rozvoj osobnosti nebo propojování poznatků?

V této části práce se zaměříme na realizaci PT ve výuce a v životě školy. Jak již bylo dříve popsáno, sledování ryze tohoto fenoménu je velmi náročné. Především z hlediska určení, zda se skutečně jedná o práci s PT a naplňování jejich cílů, či alespoň záměrů. Na začátku jsme využili dotazníku, který byl primárně určen pro potřeby projektu, který se na škole realizoval. Jedna z otázek směřovala na to, jak učitelé vnímají význam průřezových témat. Z odpovědí bylo patrné, že se učitelé spíše vyjadřují k tomu, jak chápou průřezová témata, což bylo pro nás vlastně zajímavější. Pokud odbouráme odpovědi, ze kterých je patrné, že učitelé čerpali z RVP ZV – například „Práce s průřezovými tématy ve škole má velmi důležitou úlohu. Je to formativní prvek základního vzdělání“ - **je chápání PT velice pestré.** Učitelé se shodují, že obsah PT je důležitý. Často je vnímají jako **zdroj komplexnosti výuky a propojování informací a oborů.** „Propojení různých vzdělávacích obsahů, přispívá ke komplexnímu vzdělávání žáků“ nebo „Umožňují mi propojovat navzájem informace a všestranně rozvíjet osobnost žáka.“ „Přispívají ke komplexnímu vzdělání žáků a pozitivně ovlivňují a rozvíjí klíčové kompetence.“ „Průřezová témata slouží ke komplexnímu rozvoji osobnosti každého žáka. Žák se učí novým dovednostem a postojům, rozšiřuje si vědomosti, utváří si žebříček hodnot.“

Někteří z nich chápou PT jako **zdroje komplexnosti výuky ve spojení s aktualizací výuky ve smyslu obohacení výuky o aktuální situace,** témata, noviny, které se v jednotlivých oborech či ve společnosti diskutují. To například vystihuje výrok „Průřezová témata rozšiřují a obohacují „standardní“ učivo...“ nebo „Žáci jsou seznámeni s oblastmi, na které při běžné

výuce nezbyvá čas“, „Průřezová témata zahrnují okruh aktuálních a naléhavých problémů současného světa“. Další četná skupina učitelů vnímá **PT hlavně ve spojitosti s rozvojem osobnosti žáka** – „Pomáhají rozvíjet žákovu osobnost, formují jeho hodnoty a postoje, vedou k sebepoznání, sebeuznání, spolupráci, učí chápat mezilidské vztahy...“ To ukazuje na **zaměření se učitelů především na PT osobnostní a sociální výchova**. Vysledovali jsme, že cíle spojené s tímto PT jsou ve výuce nejčastěji zařazované. Nicméně jejich naplnění není často dosaženo. Ukázalo se, že učitelé školy Rozvojové velice dobře chápou smysl tohoto PT, často znají i jeho obsah. Je to PT, které je láká. Z uvedených poznatků vysuzujeme, že je to způsobeno nadějí učitelů, že toto téma jim usnadní jejich práci – když se žáci budou ve výuce slušně chovat, budou-li mít dobrou kázeň a návyky a odpovědnost za svou práci, nebudou mít učitelé tolik starostí a bude se jim dobře ve třídách učit.

Smysl průřezových témat vnímají učitelé také v souvislosti s propojením s praxí. „Jsou důležitá pro řešení situací v běžném životě. „ V odpovědích také nechyběl výrok typu „to už dělám 20 let, není to nic nového“, se kterým jsme se na různých školách setkali často. V tomto případě to pedagog shrnul slovy: „Je to „denní chléb“...“

S uvedenými odpověďmi v dotazníku jsme byli velmi překvapeni. Zaujalo nás to, jak učitelé vnímají průřezová témata, jaké mají o nich informace. Na první pohled to vypadalo, že učitelé přesně vědí, o co jde a že vše realizují ve svých hodinách. Později se ukázalo, že tomu tak není. Zpozorovali jsme **rozpor mezi tím, co vypovídají učitelé v dotazníku a tím, jak realizují PT v hodinách**, jak s nimi pracují a jak o nich detailněji v podrobnějších rozhovorech přemýšlejí. Nakonec zjišťujeme důvod omezené relevantnosti dotazníků. Ty učitelé dostali za úkol vyplnit v rámci studijního volna. Při jeho vyplňování se někteří učitelé teprve s PT seznamovali v RVP ZV. Proto v úvodní otázce tolik odpovědí, které jsou totožné nebo se blíží výroky RVP ZV.

3.5.11 Má vedení školy v PT jasno?

Při rozhovorech o PT s ředitelem školy a koordinátorem ŠVP bylo patrné, že v této oblasti mají jasné představy. „**Smyslem PT je obohacovat výuku o nové aktuální obsahy**“. Pro ředitele školy jsou PT zdrojem aktuálnosti výuky, jejich implementaci do ŠVP a výuky má zajistit, aby se aktuální témata a obsahy dostaly do běžných hodin a žáci s nimi pracovali. Toto pojetí se shoduje s RVP ZV, ale je to pouze jedna část PT. Nicméně představa ředitele školy se jeví v dané situaci jako smysluplná a je v rámci možností pedagogického sboru.

Cílem práce s průřezovými tématy má být také ucelení a ujasnění toho, co škola v této oblasti již dělá. Zároveň chce ředitel školy usilovat o systematickou a promyšlenou činnost, na které bude spolupracovat co nejvíce kolegů.

3.5.12 Průřezovým tématům se budeme ještě podrobně věnovat

Na škole Rozvojové se chtějí dále PT podrobněji věnovat, a to jak v rámci revize ŠVP, tak v rámci začleňování do výuky. To shodně potvrzuje ředitel školy i koordinátor ŠVP. Právě ten spoléhá na čtyři učitele, kteří mají podrobně do problematiky proniknout a svou výukou PT „nakazit“ ostatní kolegy. Zároveň spoléhají na to, že dokážou ostatním pedagogům vysvětlit, o co se v oblasti implementace PT jedná. Zatímco je vedení školy plně očekávání od těchto učitelů, sami učitelé bojují s postupujícím časem s otázkou, co to vlastně PT jsou, jak jim mají rozumět a také **někteří přiznávají, že musí bořit své původní představy o PT**. Zejména je tvrdou ranou to, že **aktivity a obsahy, které považovali za naplnění PT, jsou ve skutečnosti aktivity a obsahy běžné výuky** a se začleněním PT mnoho společného nemají.

3.5.13 Tušíme, o co jde, ale neumíme to říci

Od začátku našeho sledování by nevšimavý výzkumník mohl nabýt dojmu, že je zřejmé, že téměř všichni učitelé na škole vědí, o co v oblasti PT jde. Odpovědi v dotazníku zněly „dobře“, první rozhovory s vybranými učiteli směřovaly k tomu, co se u nich v hodinách děje (popisy konkrétních aktivit a témat hodin) a vypadalo to, že v oblasti PT je na škole poměrně jasno. V dalších rozhovorech jsme učitele požádali, aby se vyjádřili k tomu, co to jsou PT a jak by je definovali. Z uvedených odpovědí respektive i neodpovědí jsme byli docela překvapeni (vzhledem k výše popsanému). Setkali jsme se s vyhýbajícími se odpověďmi, ze kterých **bylo patrné, že učitel neumí odpovědět**. Při tom z jejich výuky je patrné, že se s PT snaží pracovat, a to nikoliv jen intuitivně, ale cíleně. Pokud nám učitel dokázal odpovědět k jádru otázky, hovořil o životních dovednostech a výuce směřující do praxe¹². „119 Tak vybaví se mi pod tím nějaké (úú) základní životní (úú) dovednosti...“ nebo „Já to chápu tak, že že jsou to nějaké oblasti, které bysme se v podstatě 141. VŠEChny ty oblasti by se měly v celém tom souhrnu toho, .. té výuky, která se 142. k žákům dostává, tak by to měly OBSáhnout... ale chápu to 144. jako nástroj... (úú).. toho.., že ty děti naučíme kromě těch nějakých jasnejch 145. znalostí že 1+1 je dva, i něco co si odnesou do života.“

¹² Uvedené znaky v citacích slouží jako kódy k přepisům rozhovorů.

Z nejistých a nepřesvědčivých odpovědí respondentů **jsou patrné dvě základní věci**. Za prvé, **učitelé nemají jasno v tom, jak definovat či vyjádřit, co to jsou PT**. Za druhé, **učitelé PT spojují z různých pohledů s praxí či s životními dovednostmi**. Je to pro ně něco, co má zajistit uplatnění žáka v životě. „...*tak mi se vybaví 125. prostě nějaké téma, životní, téma, které provází toho žáka prostě životem...*“. Domnívám se, **že tento stav souvisí s nejednoznačným pojetím a postavením PT v RVP ZV a také v nedostatečné metodické podpoře učitelů**. Jedná se o nový prvek v kurikulu a pro učitele není jasně a především konkrétně popsáno, čím PT jsou, jaké mají postavení, jak se s nimi dá pracovat a podobně. Druhým faktorem je, že v průběhu výzkumu se ukázalo, že **učitelé této základní školy nepracují s RVP ZV**. To také později při dotazování výzkumníka přiznávali. Ze začátku to bylo patrné zvláště při rozhovorech o jednotlivých PT. **Učitelé přesně nevěděli kolik PT je a jaké mají názvy**. Pověštinou znali „osobnostní a sociální výchovu“. **Věděli též o zkratkách, které jednotlivé PT mají, ale nedokázali říci, která zkratka co znamená**. Na konci našeho zkoumání ve zpětné vazbě si mimo jiné pochvalovali, že díky projektu a práci výzkumníka už vědí, co která značka znamená.

Učitelé naší zkoumané školy se často vyjadřují, že **pracují s PT intuitivně**. To potvrzuje také ředitel školy následujícím výrokem: „*učitelé tuší, že něco takového dělají, ale neumí to pojmenovat*“. Kladli jsme si tedy otázku „Co to znamená a jak intuitivní začleňování PT vypadá v praxi?“. Ze zjištěných skutečností vyplývá, že učitelé v intuitivní práci s PT nepracují s žádným předem daným plánem – jako je např. ŠVP, ani se nepátrají po tom, co je skutečnou podstatou PT. Tvrdí, že **začleňují PT, když mají inspiraci, nápad nebo myšlenku zařadit něco aktuálního** do vyučování. Například aktuální téma, které se ve společnosti stalo – výročí slavné osobnosti, přírodní katastrofa a podobně, aktuální problém v místní obci či obecní problémy, jako je třízení odpadů nebo globální oteplování apod. Na škole Rozvojové jsme se setkali i s druhým přístupem intuitivního začleňování PT. A to, když učitelé získají nápad nebo inspiraci pro aktivitu, která by žáky naučila něco do života či by jim pomohla osvojit si nějakou konkrétní dovednost. Například, jak komunikovat s partnery či v krizových situacích nebo jak se nenechat ošidit na finančním trhu nebo jak se chovat bezpečně na internetu a podobně. Učitelé tato témata vnímají jako nové, aktuální, inovátorské, které se dříve nevyučovaly a považují je za důležité. Zároveň jsou v začleňování těchto témat vedeni motivací, že žáky budou bavit. Učitelé začleňují zmiňovaná témata v rámci svých oborů a snaží se je navázat na klasické učivo svého předmětu. Uvedené chování učitelů vysvětluje jejich podávané definice o PT. Zaregistrovali jsme, že **seučitelé**

mnohdy ztotožňují s přístupem, který se snaží obrátit školu k praxi, běžnému životu. V čím dál vyšší míře začleňují do výuky rozvoj dovedností a schopností, nejen získání znalostí. A právě tento přístup mají spojený se začleňováním průřezových témat. Přesněji řečeno, **aktuální témata začleněná do výuky a dovednostní složky výuky jsou pro ně průřezovými tématy.** Někteří učitelé v tom vidí **legitimizaci toho, co již dříve dělali.** Můžeme říci, že učitelé mají PT spojená s tímto přístupem. Nehledí na to, co říká kurikulum, tedy **nepřizpůsobují obsah výuky vzdělávacímu programu, ale svoji výuku definují do obsahu tohoto vzdělávacímu programu.** Tedy pojmenovávají své obsahy a styl výuky do pojmů vzdělávacího programu. Tím nastává další zmatek v oblasti funkcí, postavení a smyslu PT.

3.5.14 Implementace průřezových témat do výuky

Příprava na hodinu se začleněním PT

Na Rozvojové škole jsme u vybraných učitelů sledovali, jak probíhá příprava na výuku s implementací některého z PT. Nejprve jsme pátrali po tom, zda je takto zaměřená příprava jiná, náročnější a zda má nějaká specifika. Učitelé se shodovali na tom, že **je potřeba si hodinu důkladněji promyslet** – co chtějí zařadit a jak to udělají. Zároveň s tímto souvisí získání potřebných podkladů k hodině. „*No to jo, to potřebuju. (úúúú), si najít nějaký asi text, obrázky, něco, s čím 104. budou ty děti pracovat, co nějakým způsobem vyhodnotí...*“ O pomůckách, textech a metodách práce byla často řeč v souvislosti s **časovou náročností přípravy.** Učitelům **chybí podklady pro práci s PT.** Zdroj, do kterého by si mohli „šáhnout“ a vybrat potřebný učební materiál (texty, pracovní listy, videomateriál, prezentace).

Někteří učitelé zdůrazňovali v této oblasti potřebu dlouhodobého plánování – „*Hm, tak já si myslím, že je to i celkově tak nějaký dlouhodobější plán, že si 166. člověk, ehm, že si vyučující (úú) by měl říct, že třeba ve svém předmětu by chtěl 167. naplnit tato průřezová témata a jak postupně by třeba k tomu došel, nebo jaký 168. dílčí části různě v těch hodinách by k tomu využil.*“ Uvedená výpověď též naznačuje, že **naplnění některého z PT není jen otázkou dílčí hodiny, ale je to o dlouhodobější práci.** Není to však pravidlem u všech pedagogů.

Zajímali jsme se také o to, jak učitelé postupují při přípravě vzhledem k cílům hodiny. Zda příprava probíhá tak, že nejdříve pracují s cílem, který chtějí ve výuce naplnit a na základě stanoveného cíle hledají aktivity a prostředky, kterými dojdou k vytýčenému cíli. Nebo zda je to naopak. To znamená, že mají „v hlavě“ aktivitu do hodiny a zároveň způsob její realizace a až **z této naplánované realizace stanovují cíle, které vyplynou.** Jak naznačuje tato

výpověď paní učitelky: „**Mám záměr, ten realizuji formou aktivit a z toho plynou cíle**“, druhá popsaná varianta u učitelů, kteří se snaží s PT pracovat, naprosto převažuje. Práce s cíli je v této souvislosti až druhotná. Učitelé nevycházejí z národních vzdělávacích programů a ani ze školních, kde si tak namáhavě naplánovali výstupy a cíle. Systematicky nepostupují tak, aby naplňovali jednotlivé očekávané výstupy a stanovené cíle. Ale právě naopak. **Z připravovaných aktivit a obsahu stanovují dodatečně cíle** nebo pracují se záměrem aktivit, a s cíli vůbec ne. Otázkou je, zda tento přístup je obecně přirozenější nebo právě naopak a problém tkví v tom, že učitelé **neumí s cíli pracovat, neboť je to nikdo neučil**. Ani při studiu na fakultě, ani v DVPP (dále jen „další vzdělávání pedagogických pracovníků“). Z uvedených výzkumných výsledků však nelze říci, že výuka bez konkrétního, psaného a jasně definovaného cíle by byla bez smyslu a naplnění záměru. V drtivém množství příprav na výuku nám učitelé potvrzovali, že **záměr o tom, jak má hodina zapůsobit na žáka a co si má z výuky odnést, mají v „hlavě“ a neumí to přetransformovat do konkrétního cíle**. V této souvislosti učitelé uvádějí, že v oblasti PT **vybírají to, co se ji zrovna hodí**, co vychází z běhu roku, nikoliv to, co si pro dané období (měsíc, týden, den či hodinu) v oblasti PT naplánovali.

V rámci zmiňovaného projektu byli učitelé požádáni, aby svou přípravu na hodinu zanesli do tabulky, kterou pro ně metodici projektu připravili. Tabulka obsahuje mimo jiné označení PT, kterého se bude hodina (učební jednotka, projekt) týkat, dále vyučovací obor, ze kterého hodina vychází a především rozsáhlou oblast cílů vyučovací jednotky. Cíle jsou rozděleny na dlouhodobé cíle, cíle jednotlivých průřezových témat a cíle učební jednotky. **Dlouhodobé cíle učitelé formulovali jako jednotlivé položky kompetencí** a čerpali z ŠVP školy. Cíle jednotlivých PT, které jsou z našeho pohledu nejzajímavější, čerpali učitelé buď opět ze svého ŠVP, z tzv. MOVů (Modelové očekávané výstupy) nebo DOVů (Doporučené očekávané výstupy) či si je opět vymýšleli sami. Vyplněné formuláře učebních jednotek dokazují, že učitelé dokážou stanovovat a formulovat cíle nejen intuitivně, ale cíleně a záměrně. Ovšem za určitých předpokladů. Potřebují názorně a detailně ukázat jak na to. Potřebují metodickou pomoc a zpětnou vazbu k této činnosti s připojením vysvětlení.

Za těchto okolností můžeme vyvodit, že na takto pojatou práci s cíli nejsou zvyklí, neboť to po nich nikdo nevyžaduje, ale tento styl práce je u nich možný. Otázkou je, do jaké míry je smysluplný a jak napomáhá kvalitě výuky a jak ovlivňuje dopady na žáka. Zajímavým poznatkem také je, že **učitelé jsou za metodické pomoci schopni formulovat cíle PT, aniž by dokázali vyjádřit, co to PT jsou** (viz předchozí text). To je možné vysvětlit správnou intuící dobrých učitelů, podobně, jak to formuluje jeden s respondentů při odpovědi

na otázku, zda má učitel cíleně zařazovat do výuky některé oblasti PT: „No, já si myslím, že určitě jako správný učitel, správný kantor to dělá 135. intuitivně.“ Faktem zůstává, že na naší rozvojové škole **probíhá začleňování PT v naprosto drtivé většině intuitivně**. Toto je reflektováno také při přípravě hodin s plánovaným nebo přesněji řečeno s intuitivním začleněním PT. Příprava těchto hodin probíhá podobně jako příprava hodin běžných. Učitelé však zmiňují větší náročnost v oblasti zajištění materiálů a pomůcek k hodině (vhodných textů, obrázků, atd.). Při účasti ve výuce jsme si všimli ještě jedné odlišnosti, a to, že **v hodinách zaměřených na PT učitelé používají více aktivizujících metod** a také v této výuce probíhá **častější střídání činností** než v běžných hodinách.

Implementace PT v „běžných“ hodinách

Na Rozvojové škole jsme navštívili několik vyučovacích hodin. Některé s kamerou, jiné s diktafonem a poznámkovým blokem a některé jen s papírem a tužkou. Učitelé jsme ve většině případů požádali, aby nás pozvali do hodiny, ve které mají v plánu začlenit některé z šestice PT. Navíc jsme učitele požádali, aby nám v dostatečném předstihu dodali téma a cíle hodiny tak, abychom mohli sledovat i naplnění zvoleného cíle. Po ukončení některých hodin jsme požádali učitele o rozhovor nad odučenou výukou.

O náročné přípravě návštěvy hodiny s kamerou jsme již hovořili v kapitole o využití výzkumných metod.

Průměrná hodina se zaměřením na implementaci PT trvala na zkoumané škole 43 minut 32 sekund, což lze považovat i za průměrný čas běžné hodiny. Čas jsme měřili od doby zahájení výuky učitelem po ukončení výuky vyučujícím. Druhým faktorem, který jsme sledovali, je množství času, ve kterém byli žáci v hodině aktivní. To znamená, že organizační forma výuky a metody byly zaměřeny na žáka. Například, že pracovali ve skupinách, řešili nějaký problém, plnili zadaný úkol či aktivně vedli rozhovor s učitelem. **Ve 35 minutách 42 sekundách byli žáci aktivně do výuky zapojeni**. To znamená, že **průměrně jen 8 minut vedl učitel výklad nebo probíhaly organizační předěly**. Tato čísla považujeme za vysoká (srovnej s výzkumem Najvar, Najvarová, Janík, Šebestová, 2011). Množství aktivity žáka v hodině a kvalitu jeho zapojení považujeme za jeden z nejdůležitějších ukazatelů při výuce PT.

Pokud se zaměříme na **organizační formy, převažuje průměrně skupinová práce a rozhovor** se třídou. Je však podstatné dodat, že v jednotlivých hodinách se formy liší. Například v jedné hodině trvala skupinová práce přes 24 minut, ale v další hodině se skupinová práce nekonala vůbec a převažoval rozhovor se třídou. **Nejméně byla využita organizační forma diktátu a následně práce ve dvojicích**. Všimli jsme si, že

v navštívených hodinách (tedy i těch, které nebyly natáčeny) bylo více času věnováno skupinové práci, než práci ve dvojicích. Ve dvou hodinách učitelé použili **více organizačních forem současně**, nejvíce kombinaci samostatné práce s rozhovorem se třídou.

Podle metodologického postupu videostudie, kterým jsme se inspirovali (viz metodologická část), jsme též sledovali podíl jednotlivých fází výuky v průběhu hodiny. **Nejvíce času** na škole Rozvojové ve sledovaných hodinách učitelé věnovali **aplikaci/prohlubování učiva (přes 11 minut)** či **upevňování/procvičování učiva (přes 10 minut)**. Popis těchto fází – viz metodologická část. Naopak **téměř vůbec se nevěnovali rekapitulaci učiva (0 minut) či zkoušení** (1 minuta 21 sekund – pouze v rámci jedné hodiny). **Na prvním stupni převládalo upevňování učiva, na druhém stupni převládala aplikace učiva.** V jednom předmětu na druhém stupni jsme zaznamenali **přes 10 minut fázi výuky, která je označena jako „ostatní“**. V tomto případě se jednalo o časové ztráty, které byly způsobeny především nekázní žáků a dlouhými předěly mezi jednotlivými činnostmi v hodině.

Pokud bychom srovnali fáze výuky na námi sledované škole s mnohem větším výzkumem co do počtu sledovaných hodin v různých běžných předmětech, realizovaným Institutem výzkumu a školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, který probíhal v letech 2004 – 2011, můžeme sledovat jistou shodu na 1. stupni, kdy značné množství času ve výuce přírodovědy a angličtiny bylo věnováno fázím opakování a procvičování/upevňování nového učiva (Najvar, Najvarová, Janík, Šebestová, 2011).

Poslední časově sledovanou částí ve videostudii byly didaktické prostředky a média. Překvapilo nás **malé využití tabule**, jako klasického didaktického prostředku. Samostatně byla využita průměrně pouze 39 sekund z hodiny. Více byla využita v kombinaci s jiným didaktickým prostředkem. **Průměrně ve 12 minutách a 20 sekundách bylo využito více těchto prostředků najednou.** Nejčastěji se jednalo o **kombinaci pracovního listu s nějakým dalším prostředkem nejčastěji vizualizačním - diapojektorem či tabulí.** Bez didaktických prostředků a médií probíhala výuka průměrně necelých 9 minut z hodiny. Žádné využití jsme zaznamenali u fólie a videa či filmu. **Práci s modelem, experimentem či autentickým materiálem jsme zaznamenali v jedné hodině, a to jen 55 sekund.**

Pokud bychom tyto výsledky obecně srovnali již se zmiňovaným výzkumem brněnských výzkumníků, **vykazují naše výsledky nadprůměrné využití didaktických prostředků a médií.** Častější využití těchto prostředků v hodinách, které učitel zaměřoval na některé z PT, se nám potvrdilo i v dalších sledovaných hodinách (oproti běžným hodinám). Opět za tímto spatřujeme snahu učitelů udělat hodinu nějak zajímavější, což zpravidla vyžaduje více pomůcek.

Je potřeba zdůraznit, že na škole Rozvojové existují ve sledovaných prvcích výuky značné rozdíly mezi jednotlivými hodinami. **Každý učitel pojímá výuku se zařazením PT svým specifickým způsobem, odlišným od jiných učitelů.**

Všimli jsme si, že na škole se **příliš neliší výuka běžného předmětu a výuka se začleněním některého z PT.** Používá se téměř stejný styl a způsob výuky. **Odlišnosti** v tomto směru jsme shledali pouze ve snaze více **zapojit žáky do výuky a udělat hodinu nějak zajímavější** (například použitím více pomůcek či různorodost aktivit). To ale mohlo být též částečně způsobeno naší avizovanou přítomností ve výuce. Styl výuky PT je kopírován celkovým stylem výuky jednotlivých učitelů.

Největší problém jsou samotné cíle PT a zda vůbec bylo některé z PT zapojeno. **Ačkoliv učitelé deklarovali zapojení některého z PT či zapojení více PT, v samotné výuce (hodiny natáčené na videokameru) jsme je podle našeho soudu nespatriili.** Nejčastěji bylo deklarováno PT OSV. Jeho cílené zapojení však nebylo z výuky patrné. Na některý z tematických celků PT OSV nebyla cílena žádná fáze výuky, proto neproběhla ani zpětná vazba, kterou považujeme za jeden z nejdůležitějších prvků při začlenění tohoto PT. Rozvoj některé části osobnosti žáka mohl z určitého úhlu pohledu probíhat. Například to, že žák komunikoval ve skupince se spolužáky nebo že žák soustředil svou pozornost na určitý jev. To však nepovažujeme za cílenou implementaci PT a jedná se o běžné skutečnosti, které probíhají ve většině hodin.

Ve většině hodin jsme registrovali zajímavou tendenci. **Učitel se více věnoval metodické pestrosti a obsahové zajímavosti než cílům a dopadům výuky na žáka.** Učitelé si nezjišťují to, co hodina žákům přinesla, čím je obohatila. **Při výuce zaměřené na průřezová témata nepoužívají kontrolní ani zpětnovazební nástroje,** které by je informovali o „účinku“ jejich výuky.

Při rozhovorech po vyučování učitelé **deklarovali, že zvládli stanovený obsahový cíl** – „Stihla jsem to, co jsem plánovala, to znamená malířství, sochařství“ nebo „cílem hodiny bylo vyvození písmenka T“. To nedělalo učitelům problém a jasně a stručně tento obsahový cíl uměli formulovat.

Jinak to bylo v případě, když se učitelé vyjadřovali k cílům PT. **„Průřezovými tématy této hodiny bylo spousta věcí.** Od sociálního cítění, rozvoje, soustředěnosti, vztahu mezi dětmi...potom bylo průřezovým tématem matematika...dalším průřezovým tématem byly příbuzenské vztahy“ nebo jsme se též setkávali s vyhybavou odpovědí, a ačkoliv jsme

několikrát položili stejnou otázku k cílům hodiny v oblasti PT, odpověď jsme nedostali. Učitel se rozhovořil o něčem jiném. Bylo patrné, že nevěděl, co má odpovědět. Jindy odpovídal obecně „zařazuju tam osobnostní a sociální výchovu“.

Tato sonda založená na videostudii nám umožnila více nahlédnout pod pokličku začleňování průřezových témat. Díky videonahrávkám jsme se dozvěděli více o využití didaktických prostředků a médií v těchto hodinách, více o organizačních formách a rozložení jednotlivých fází výuky. Díky opětovnému přehrávání záznamu výuky a možnosti se vracet k určitým zajímavým úsekům hodiny, jsme dokázali odhalit více než jen s papírem a tužkou či případně s diktafonem. Díky možnosti přehrát si výuku znovu v pracovně jsme mohli **odhalit a dokázat, že některá tvrzení učitelů po nahrávané hodině nejsou úplně pravdivá a mnohdy jsou zavádějící.** Jsme si též vědomi toho, že pracujeme jen s malým vzorkem, který může být zavádějící. Avšak při dalších návštěvách hodin jsme vysledovali, že výuka ve většině případů neprobíhá jiným způsobem a stylem. **Nahrávané hodiny jsou z tohoto pohledu reprezentativní.** Uvědomujeme si též, že velmi přínosné by bylo nahrávané hodiny a sledované parametry porovnávat s běžnými hodinami a stejnými parametry. To nebylo z kapacitních důvodů možné. Také **výzkumné problémy a otázky se nevztahovaly pouze k výuce PT, ale k celkové implementaci.** A výuka je pouze jednou z částí celku. Analýzy rozdílů výuky mezi běžnými hodinami a hodinami se začleněním PT jsou zajímavým námětem pro další výzkumu. Domnívám se však, že správný čas uvedeného výzkumného tématu bude až v době, kdy budou PT na školách automatickou a přirozenou součástí školního kurikula a především výuky.

Výjimky vyvracejí pravidla

Na Rozvojové škole se o průřezových tématech hodně obecně hovoří. Učitelé je používají ve svém slovníku. Pokud však zamíříme do jádra věci a zaměříme se na jejich realizaci ve výuce, můžeme vysledovat značnou rozporuplnost a to, že **PT své pevné místo nemají** (na rozdíl od mimovyučovacíh aktivit či projektů, oborových dnů, exkurzí a dalších aktivit školy). Většina učitelů této školy s nimi ve výuce bojuje. Zaregistrovali jsme však i světlé výjimky. Ty budeme demonstrovat skrze paní učitelku z prvního stupně, která je do problematiky hluboce ponořená a průřezovými tématy žije. V průběhu výzkumu jsme měli možnosti též sledovat její postupný vývoj, na základě něhož můžeme konstatovat několik věcí.

Za prvé, **cesta ke smysluplné výuce průřezových témat vede skrze změny v myšlení učitele.** Příklad uvedené kantorky ukázal, že motivace a správné impulzy vedou k sebereflexi

výuky a hledání smysluplnějších témat a cest výuky. Za druhé, následuje hledání a učení se novým metodám, které vedou k zamýšlené realizaci záměru. Skrze realizaci záměru (myšleno aktivit v hodině) vhodnými metodami a efektivními postupy se tato kantorka vypracovala k tomu – za třetí - **že rozvíjí to, co chce a pozná, že naplnila cíle záměru. Jejím slovy „vývoj je v tom, že teď rozvíjím to, co chci a vím, co rozvíjím“.** Také dodává, že „byla důležitá změna v metodách“. Při návštěvě její výuky (bohužel odmítla přítomnost kamery, jen s diktafonem a poznámkovým blokem) bylo patrné, že hodiny s PT ji baví. Má je promyšlené, cílené, s jasným záměrem a dokáže dát žákům „něco navíc“. Zaměřili jsme se též na analýzu cílů jedné z hodin. **PT v podobě multikulturní výchovy zde bylo jasně zastoupeno, vysledovat též šlo i deklarované cíle hodiny.** Sebehodnocení skupinek a zpětná vazba učitele na konci hodiny ke skupinové práci byla důkazem zastoupení PT osobnostní a sociální výchova. Navíc se ve výuce podařilo zapojit i rozvoj čtenářství a docházelo zde k propojování poznatků několika oborů. Téma romské kultury, které bylo hlavní náplní výuky, je nejen aktuální téma ve společnosti, ale také se s ním děti setkávají ve škole v podobě přítomnosti svých spolužáků z této menšiny. Je evidentní, že takováto výuka je smysluplná a efektivní. Považujeme jí za ideální model začleňování PT ve výuce. Je potřeba také upozornit na to, že se jednalo o dvě na sebe navazující hodiny, tedy učební jednotku o 90 minutách. Také z několika dalších hodin vyplývá, že **na zapracování PT je hodina o 45 minutách krátkou dobou.** Při realizaci PT je potřeba zajistit možnost výuky o časových délkách 90 a více minut. I když jsme neměli z nahrávané hodiny diktafonem možnost zpracovat přesná data o časovém zastoupení využití jednotlivých metod, fází výuky a didaktických prostředků, zaregistrovali jsme vysokou míru využití pomůcek, především pracovního listu, kartiček a textu. Z organizačních forem pak častou skupinovou práci a rozhovor se třídou.

Závěrem - moc nám to ve výuce zatím nejde

Je patrné, že na škole Rozvojové je snaha o práci s PT též ve výuce, ale zatím se **jejich začlenění do výuky příliš nedaří.** Velkým problémem je neznalost a nevyjasnění si toho, co to PT jsou, jakou mají funkci. Na to navazuje neznalost toho, jakým způsobem je do výuky začlenit. A v neposlední řadě se jedná o malou pestrobarevnost využívání různých didaktických metod a prostředků.

3.5.15 Vlajková loď PT – žákovský parlament a „nadškolní“ aktivity

Žákovský parlament

Jak jsme již zmínili výše, **žákovský parlament má své pevné místo v ŠVP školy.** V současnosti již můžeme říci, že se jedná o tradici a pevnou a smysluplnou součást školy. Žákovská samospráva na škole funguje více jak pět let, ale jak říká současná koordinátorka „**tehdy to bylo jen formální a nahodilé setkání,** kdy žáci pasivně pronášeli určité výroky na adresu školy a očekávali, že provádějící učitelé parlamentu zařídí vše tak, jak by si přáli.“ A dodává, že parlament se svým kolegou dělají pět let a od té doby to začalo mít smysl, ale také se museli mnoho učit a stále se učí. A právě v pětileté historii kráčíme po stopách fungování parlamentu i my.

Dnešní stav komentuje koordinátorka žákovské samosprávy školy takto: „**Žákovský parlament v současné podobě považuji jako smysluplný, a tudíž zcela naplňující průřezové téma výchova demokratického občana.**“ Z činností parlamentu, které jsme sledovali a účastnili se jich (např. samotné zasedání parlamentu, dobročinné akce), můžeme tato slova potvrdit. Dokonce bychom řekli, že jeho fungování je příkladné (srovnáno s fungováním jiných parlamentů, které jsme měli možnost vidět, a vyhodnoceno směrem k výstupům a tematickým celkům PT VDO v RVP ZV a ŠVP školy Rozvojové). Žákovský parlament má dnes na škole pestrou paletu smysluplných aktivit. Od řešení námětů žáků přes zlepšování prostředí ve škole až po pořádání mimoškolních a společensky prospěšných aktivit. Žáci tak zažívají model demokratického principu fungování společnosti v bezpečném prostředí školy. Tomuto se musí učit nejen žáci, ale také někteří jejich učitelé, u jejichž většiny si parlament postupně buduje respekt. Po celou dobu jsme si kladli otázku, kolik žáků je skrze fungování žákovského parlamentu „zasaženo“ PT. Je jisté, že jsou to všichni žáci, kteří byli zvoleni zástupci jednotlivých tříd (jedná se o žáky 3. -9. ročníku). Tito žáci se aktivně podílejí na fungování parlamentu. Také popisují dohody, které je zavazují k aktivní práci a zvyšují prestiž zástupců parlamentu.

Na schůzkách žákovského parlamentu jsme mohli sledovat mnoho dovedností a schopností, které touto činností rozvíjejí. Od aktivní komunikace žáků s argumentací, s prezentačními dovednostmi s použitím empatie a naslouchání přes uvědomění si vlastní odpovědnosti za rozhodnutí celku, až po schopnost vytvořit kompromis v zájmu ostatních. Uvedené dovednosti rozvíjejí žáci nejen mezi sebou, ale také při setkání s hosty, které si na svá zasedání zvou, jako je například pan ředitel, vedoucí školní jídelny či pan starosta. Zajímavým způsobem **žáci parlamentu učí ostatní žáky pochopit smysl řádu a pravidel**

ve škole a společnosti. Samotní žáci provádějí dozor o přestávkách s učitelem a vysvětlují, proč jsou některá pravidla postavená tak, jak jsou, a není vhodné, aby je porušovali. Také samotní žáci kontrolují pořádek na chodbě a ve třídách a hlídají si tak své školní prostředí.

U ostatních žáků, kteří nejsou přímo členy parlamentu, jsme tuto míru rozvoje dovedností a schopností nepozorovali. Co se nám však jevílo **ovlivněno fungováním žákovského parlamentu, byla atmosféra demokratického prostředí školy.** Žáci nám potvrdili, že některé z jejich požadavků se podařilo skrze žákovský parlament naplnit, a proto ho vnímají jako smysluplný. Při rozhovorech se zástupci parlamentu jsme byli překvapeni pozitivními zážitky žáků, když něco konkrétního řešili a snažili se vyřešit problémy s tím spojené. Myslíme si, že pocit žáků, **když vědí, že se mohou někam obrátit se svými nápady a požadavky, jim dává větší důvěru ke škole a přispívá k pocitu bezpečí.**

Slovy RVP ZV můžeme říci, že na škole **je nastartována demokratická atmosféra a školní prostředí funguje pro žáky jako „laboratoř demokracie“.** **Skrze parlament je naplňováno minimálně PT VDO a PT OSV.**

Oborové dny

Mezi další aktivity, které jsou pravidelnou součástí života školy, patří oborové dny. Ty se váží k výuce, ale **mají mezipředmětový charakter.** Zapojení PT je zde značné. Účastní se jich žáci 6.-9. ročníku. Fungují na základě volby tématu žáka. Tato témata vypisují jednotliví učitelé. V rámci oborových dnů probíhá připravený program učitele (exkurze, zajímavosti, hodina na toto téma apod.). Těchto aktivit se žáci účastní, v průběhu roku je jich několik. **Výstupem je sepsání oborové práce žákem.** Jsou stanovená kritéria jak má tato práce v jednotlivých ročnících vypadat. **A dále musí žák tuto práci před komisí obhájit.** Témata jsou různorodá, mezioborová, zahrnující často témata, která nejsou přímo tématem některé z hodin jednotlivých předmětů. **K oborovým dnům nejsou rozepsány PT,** která se naplňují, neboť různorodost témat prací těchto dnů je velká. **Žáci rozvíjí během oborových dnů nejen znalosti a dovednosti týkající se vybraného tématu, ale také klíčové kompetence a dovednosti, které se váží na PT.** Oborové dny v této podobě jsme shledali jako **vhodný prostředek práce s PT,** k rozvoji klíčových kompetencí a k využití mezipředmětových vztahů. Šly by však rozpracovat do podoby, která by se více vázala a zacílila jednotlivá PT. Můžeme říci, že tato forma je intuitivním nástrojem školy a učitelů vedoucí k rozvoji PT.

Mezi další projekty či dlouhodobé aktivity patří známá adopce na dálku nebo sponzoring zvířete v zoo. Rozvojová škola též považuje za upevnění dovedností a praktického využití některých „netradičních“ předmětů jako je podnikavost, pořádání každoročního

absolventského plesu, který si žáci z velké části chystají sami (a to nejen z 9. ročníku). Také u této aktivity zdůrazňuje propojení mezipředmětových vztahů. Týden sportu, vánoční trhy či spolupráce žáků 1. a 9. ročníků patří mezi tradičně pořádané aktivity. Z popisu těchto aktivit jsme se snažili vyhodnotit, nakolik se zde jedná o zapojení PT. Škola tyto akce vnímá jako praktické rozvíjení kompetencí v životě žáka, také jako dobré public relations pro školu. **Jejich výchovně-vzdělávací cíle jsou spíše intuitivní než záměrné.** Při výčtu kroků, které žáci musí zdolat, a popisu témat, jenž se týkají, je jasné, že **zapojení PT zde je.** Otázkou však zůstává míra tohoto začlenění a školy obvykle tuto míru přeceňují. To můžeme uvést na konkrétním případě. **Adopce na dálku** je projektem, ve kterém jde o finanční podporu žáků z rozvojových zemí. Finance sesbírané na tuto podporu umožňují zahraniční žačce (žákovi) studovat. Aktivita dětí toto podporujících spočívá ve výběru finančních prostředků od svých spolužáků, rodičů, učitelů a přátel školy. Za „odměnu“ pak dostane škola dopis s fotkou od podporovaného dítěte. Příprava projektu, který se váže např. k zemi, kde podporované dítě žije a poměrů v této zemi, je světlou výjimkou některých škol. Učitelé si mnohdy myslí, že když realizují tento projekt, **naplňují tím zcela PT MkV. Naplňují tím pouze úzkou část tohoto PT.**

Zmíněné aktivity na naší Rozvojové škole jsou však funkční a výrazně obohacují život školy. Je škoda, že v průběhu našeho výzkumu nedošlo k zmíněné analýze učitelů těchto aktivit z pohledu PT. Více bychom se tak dozvěděli o tom, jak učitelé PT vnímají.

Zapojení do projektů

Některé z aktivit školy, které se dotýkají vyučování či aktivit spjatých s vyučováním, jsou realizovány také díky účasti na několika projektech financovaných zejména z ESF. V roce 2011 byla škola zapojena do šesti víceletých projektů. Obsahová náplň těchto projektů byla různá. Jeden projekt se přímo týkal PT. **Díky těmto projektům se na škole zorganizovalo a zavedlo několik aktivit, které více či méně zasahují do PT.** Škola však nemá tyto aktivity analyzovány z hlediska PT. Jako deficit toto vidí ředitel školy. Chce shrnout vše, co škola dělá a analyzovat tyto aktivity z různých pohledů. Jeden z nich je též z hlediska PT. **Ani my jsme nebyli v průběhu výzkumu schopni podrobně vyhodnotit, nakolik se aktivity vycházející z projektů dotýkají naplňování PT** (krom projektu týkajícího se PT).

Jak to vidí příjemci PT

Rozhovor se žáky o PT byl náročný (jak jsme již popsali v metodologické části). Přesto jsme však z řízeného strukturovaného rozhovoru získali několik zajímavých a užitečných dat a důkazů. Je potřeba zmínit, že **pojem průřezová témata žáci neznají**. Také neznají názvy jednotlivých PT jako „výchova demokratického občana“, environmentální výchova“, „multikulturní výchova“ a další. Neví, co si pod těmito pojmy představit.

V první řadě nás překvapilo, že **žáci dokážou ocenit praktický přínos různých aktivit školy**. V první řadě zmiňují oborové dny, které vnímají jako zdroje dovedností potřebných pro studium na středních, vysokých školách a také v životě. „*Jak ty oborovky budeme obhajovat, tak se to hodí, že mluvíme před lidma, publikem a takhle.*“ „*Bude se nám to hodit na středních školách a v životě*“. Dále hovoří o exkurzích. Zaujalo nás, že se pak k viděnému na exkurzích v předmětech vracejí, což považujeme za dobrý signál. Není však opět možné vyhodnotit, nakolik je v takovéto vyučovací jednotce (exkurze+rozbor viděného v hodině) zastoupeny PT. Dále **nám žáci potvrdili, že se zabývají aktuálními a novými tématy**. Hovořili například o kyberšikaně nebo o rozhovorech o aktuálním dění ve společnosti (úmrtí Václava Havla, finanční problémy Řecka, atd.). „Podnikavost máme a občanskou výchovu a tam si máme nosit aktuality ze světa - “Při výuce těchto témat učitelé využívají často média (internet, diapojektor, videotechniku, apod.). Žáci též potvrdili práci s texty v novinách a časopisech - „Nebo v anglickém jazyku sme překládali, novinky nebo prostě ty novinky z anglie.“

Otázkou „Co užitečného se ve škole učíš pro to, aby si s druhými lidmi rozuměl více.“ **jsme se cíleně ptali na často učitelé zmiňovanou oblast PT OSV. Odpovědi žáků byly cíleny do oblasti chování a etikety**, např. „hlavně taky společenské chování ve společnosti, když třeba někam jdem tak abychom se neztrapnili“. Také na komunikaci- „zkoušeli sme teďkom v očanský výchově sme brali představování ve společnosti, tak sme udělali dva páry kluk a holka a zkoušeli sme se představovat...“ S tímto tématem též úzce souvisí zpětná vazba. Ptali jsme se žáků, zda ji učitelé používají. „Jakože třeba nás rozdělila do skupinek a potom se ptala, jako jestli nám to takhle jde dohromady a jestli tam všichni pracujou...“ nebo „většinou se ptá jako v tom smyslu jako jestli nás to baví pracovat ve skupině, jestli to má spíš smysl, než aby každý pracoval sám“.

Ptali jsme se i na další PT. Například, zda žáci s učitelé řešili někdy odlišnosti mezi lidmi. Z vybrané výpovědi si můžeme udělat obrázek také o efektivnosti takovéto hodiny a schopnosti učitele ji zdárně dovést do „cíle“. „Já si myslím, že jo, my jsme se o tom bavili

jsme se tam o tom a tak, ale jelikož máme ve třídě eee (zvuky ostatních), lidi, s tím nesouhlasili a dělalijsi z toho srandu a takhle eee moc to nepomohlo.“ Nebo ke stejnému tématu: “Tak třeba v přírodopise jsme se učili jakoby národnosti a takhlens tak nám říkala, že by seto nemělo lidi posuzovat podle barvy pleti a takhle, jako že jsme všichni stejní a vysvětlil nám rasismus.“

Žáci nám též v rozhovoru potvrdili zapojení PT EV v kombinaci s dalšími PT. To realizovali například formou uklízení odpadků, sběru papíru, třízením odpadů, sázením stromů, pořádáním dne bez aut a dalšími aktivitami. Žáci vyjádřili hromadný souhlas s tím, že jsou učitelé vedeni k ochraně životního prostředí. **Je zajímavé, že o tomto tématu se učitelé v rozhovorech často nezmiňovali** a v námi navštívených hodinách se témata environmentální výchovy objevovala jen sporadicky.

Žáci nejvíce pozitivně vnímali výuku a všechny ostatní činnosti tehdy, když to bylo propojeno s praxí. Dále když se řešila aktuální problematika jejich okolí či světa. Pokud žáci našli ve vyučovaném tématu smysl, označovali tuto výuku za užitečnou. PT jako pojem žáci neznají. Oceňují výše popsané, což je nedílnou součástí implementace PT ve výuce a životě školy.

Podařilo se nám i díky těmto žákům získat ucelený obraz o implementaci průřezových témat na této škole. Čím dál intenzivněji si **uvědomujeme paradox, kdy žáci jsou vyučováni něčemu, co nosí název, kterému nerozumí.** Vlastně ani mnohdy nevědí, že jsou tomu vyučováni. Pokud mají hodinu matematiky, vědí, jaký obsah výuky je bude čekat. Nemají však tušení, že v rámci matematiky může být záměrem učitele rozvíjet např. téma průřezového tématu environmentální výchova. Napadá nás otázka, zda by bylo vhodné, aby byli žáci seznámeni s těmito „novými předměty“, které se mohou vyskytnout v jakékoliv hodině?

3.5.16 Poslední chvíle v „naší“ škole

Dne 2. května 2013 v odpoledních hodinách se loučíme s učiteli, kteří nám nejvíce věnovali svůj čas, také s ředitelem školy. V batohu máme poslední poznámky, na diktafonu máme záznamy posledních hodin a posledních rozhovorů. Naposledy procházíme vrátnicí, odevzdáváme číslo hosta a zavíráme za sebou vstupní dveře školní budovy. Tím se příběh uzavírá. Teď nás jen čeká intenzivní a náročná práce v kanceláři. Musíme roztrdit a zpracovat

zbylá data a ta, která jsme nestihli zpracovat v průběhu. To ještě netušíme, kolik trpělivosti k tomu bude potřeba.

Závěr k „Příběhu školy Rozvojové“

V tomto příběhu jsme se snažili vystihnout nejdůležitější zjištěné skutečnosti. Naší snahou bylo předat výzkumná data formou příběhu, který je čtivý, ale zároveň předkládá relevantním způsobem zjištěná fakta a poznatky. **Chtěli jsme také podat ucelený obraz o implementaci průřezových témat na jedné škole v souvislostech.** Snažili jsme se vyvarovat od vytržení tohoto tématu z konceptu života celé školy. Téma jsme studovali v přirozeném a živém prostředí. Proto jsme volili formu příběhu, ve kterém jsme se snažili vystihnout podstatu a principy uchopení průřezových témat na této škole. Aby čtenář nemusel jednotlivé poznatky zpětně vyhledávat v celém příběhu, přinášíme níže shrnutí nejdůležitějších poznatků.

3.6 Shrnutí výzkumných výsledků

V příběhu školy Rozvojové jsme popsali skutečnosti, které se váží k PT. Některé se vázaly k našemu zkoumanému jevu více, jiné méně. Zpracovali jsme to, co jsme zpozorovali, zachytili, získali a zdokumentovali. V některých případech byla dokumentace a doložení důkazů snadnější a přesnější, v jiných případech jsme nemohli vyvozovat konkrétnosti a zpracování bylo časově velice náročné. Věříme však, že uvedené poznatky v této třetí části jsou přínosem pro českou pedagogiku a dokázali jsme poodkrýt další tajemství kurikula a způsob jeho realizace.

Cílem této stěžejní kapitoly je přehledně shrnout výsledky našeho bádání. Odpovědět na naše vědecké problémy několika souvětími téměř není možné. Je potřeba seznámit se s velkou částí této práce. Po této kapitole následuje kapitola Diskuse, kde budeme z různých stran probírat zjištěné.

1. Učitelé velmi pomalu vstřebávají problematiku průřezových témat

Po dlouhou dobu, po kterou jsme prováděli výzkum, jsme celkově zaznamenali **malé pokroky učitelů** v této oblasti. To můžeme reprezentovat tvrzením: „Teď už alespoň víme, co ty značky znamenají.“ Vstřebávání nového slovníku a pochopení toho, o co v průřezových tématech jde, je pro učitele náročné. **Zpracování průřezových témat do školního kurikula se škole daří díky koordinátoru ŠVP. Implementace průřezových témat do výuky se daří velmi pozvolně, a to jen několika málo učitelům.** Většina učitelů ve skutečnosti s průřezovými tématy nepracuje. **Implementace průřezových témat do života školy se již často díky tradičním školním projektům daří.** Rozporuplnost spočívá v tom, že škola a učitelé ani mnohdy nevědí, že tyto aktivity obsahují začlenění PT.

2. Učitelé nemají jasno o funkci a postavení průřezových témat

Z analyzovaných výsledků případové studie vyplývá, že **většina učitelů neví, o co v průřezových tématech jde** a čím se liší například od oborů nebo klíčových kompetencí. Průřezová témata jsou pro učitele často synonymem toho, co již dlouhá léta dělají a jsou přesvědčeni, že je do své výuky zařazují, i když důkazy hovoří o opaku. Naprostá většina učitelů považuje průřezová témata za něco, čím ve skutečnosti – s ohledem na RVP ZV - nejsou.

3. Učiteli jsou průřezová témata chápána jako něco praktického, „co si žáci odnesou do života“. Mnohdy je také chápou jako prostředek obratu výuky do praxe a běžného života.

4. Začlenění průřezových témat je pro učitele něco výjimečného

Průřezová témata nejsou na škole osvojenou záležitostí, nejsou pravidelně do výuky a života školy implementována. Cílené začlenění průřezových témat je stále něco výjimečného.

5. Implementace průřezových témat se děje především v rámci školního života, projektů a mimoškolních aktivit

Mnohem častěji než v přímé výuce, kde se učitelé snaží začlenění průřezových témat naplánovat, můžeme implementaci průřezových témat sledovat v aktivitách školy, jako jsou projekty, tradiční akce, exkurze, žákovský parlament apod. V těchto aktivitách se začlenění průřezových témat neplánuje, přesto jejich začlenění můžeme pozorovat. Cíle a podstata průřezových témat jsou tam často obsaženy.

6. Průřezová témata učitelé zařazují intuitivně, nikoliv cíleně

Tento problém úzce souvisí s předchozím konstatováním. Jelikož učitelé nemají ujasněno, co to průřezová témata jsou, neumějí je do výuky cíleně a pravidelně zařazovat. Pokud jejich začlenění ve výuce můžeme shledat, jedná se často o intuitivní začlenění.

7. Učitelé neumí pracovat s cíli hodiny

V našem výzkumu se jasně potvrdilo, že učitelé nejsou zvyklí pracovat s konkrétními cíli hodiny, a to i v případě průřezových témat. Když jsme je požádali o formulování konkrétních cílů hodiny jak z hlediska oboru (odborného obsahu), tak z oblasti průřezových témat, byl to pro ně náročný a z jejich pohledu i mnohdy zbytečný úkol. **Stanovení konkrétních cílů pro konkrétní hodinu neznamenal, že byly tyto cíle ve výuce naplněny.**

8. Učitelé věnují při záměru výuky průřezových témat větší pozornost metodické pestrosti aktivit a mnohdy zajímavosti tématu než cílům – dopadům na žáka.

Učitelé realizují hodiny zaměřené na průřezová témata tak, aby především zaujaly žáky. Do pozadí jde efekt dopadu na žáky.

9. Z výuky zaměřené na průřezová témata nelze ve většině případů rozpoznat záměr a cíle učitele v oblasti průřezových témat

Pokud vstupujeme do výuky a nejsme srozuměni s jejími cíli a záměrem, nelze ve většině případů nalézt cíle a záměr učitele v této oblasti.

10. Učitelé ve výuce zaměřené na průřezová témata využívají zpětnovazebních či kontrolních prostředků jen sporadicky.

V pozorovaných hodinách se nám potvrdil trend, že učitelé nevyužívají v těchto hodinách zpětné vazby, ověření si nabytého, zkoušení, apod. To vyplývá jednak z povahy témat v těchto hodinách a jednak z profesního zázemí učitelů – neumějí se zpětnovazebními mechanismy pracovat.

11. Ve výuce zaměřené na průřezová témata se často využívají didaktické prostředky, především pracovní listy a média.

12. Učitelé si ztěžují na nedostatek času se touto problematikou zabývat. V rozhovorech a v dotaznících si učitelé často stěžovali na nedostatek času. Jsou ve škole zahlceni různými dalšími činnostmi. To nám potvrdilo i následné pozorování. Došli jsme k závěru, že **při zavádění nových prvků kurikula či inovacíje nutné vytvořit časoprostorový rámec pro tuto činnost** tak, aby učitel měl prostor si „odpřemýšlet“ danou problematiku, připravit si její realizaci a následně měl prostor pro samotnou realizaci.

13. Učitelé potřebují při zavádění inovovaného kurikula (především nových prvků) značnou péči, pomoc a podporu.

Z našeho šetření vyplývá, že naprostá většina učitelů potřebuje při zavádění nových prvků kurikula a inovací podporu. Potřebují někoho, kdo jim problematiku vysvětlí a pomůže zavést do praxe. Nemáme tím na mysli pouze kurzy či školení,

ale vhodnou formou pomoc mentora či supervizora, který krom zpětné vazby poskytne učitelům konkrétní náměty a podporu.

14. Z uvedených dat a ze zkušeností z tohoto výzkumného záměru vyplývá, že učitelé a školy **nejsou schopni bez podpory uvést do života nové prvky kurikula tak, aby efektivně fungovaly**. Potřebují, aby byli s problematikou podrobně seznámeni, potřebují praktickou metodickou pomoc (ne formou příruček), potřebují někoho, kdo jim k jejich práci s novými obsahy dá empatickou zpětnou vazbu, kdo jim poradí a pomůže, kdo jim bude věnovat čas. V neposlední řadě, jak jsme již uvedli výše, je pro ně důležitý vyčleněný časový rámeček pro tuto činnost.

4 Diskuse

4.1 Zobecnitelnost a interpretace výsledků

V této práci jsme se na základě kvalitativního výzkumu snažili popsat současný trend práce s průřezovými tématy. Jsme si vědomi rizika zobecnování. Proto v části „Diskuse“ chceme nejprve hovořit o této problematice.

Problém, jak tuto tematiku zkoumat na celostátní úrovni tak, abychom pronikli do jádra věci, tedy pochopili, jak skutečně školy práci s průřezovými tématy pojmají a jak ji jednotliví učitelé chápou významově vzhledem k postavení ve vzdělávacích programech, je těžko za současné nepříznivé finanční situace řešit celoplošně. A nejen díky financím, ale také díky specifčnosti problému, který nemá jednotný charakter. Pokud nechceme průřezová témata v kurikulu výzkumně přehlížet, nezbyvá nám nic jiného, než je řešit „v rámci možností“ a spolehnout se tak na dílčí výzkumy kvalitativního charakteru. Náš výzkum má takovýto charakter. Ale **přesto si dovoluje interpretačně jít za hranici jednoho konkrétního případu**. Proč tomu tak je? Nejen z důvodu, že nám to metodologie v omezené míře umožňuje, ale také zkušenosti autora s touto problematikou sahají za hranice prezentovaného výzkumu. Uvedený výzkum byl realizován a interpretován v přísných normách vědecké metodologie. Avšak několikaleté zkušenosti autora z návštěv na různých školách a také jeho učitelská praxe ukazují na obdobné závěry. Je nepochybné, že každá škola je specifická a vzdělávání na ní probíhá určitým charakteristickým způsobem. Avšak jednotlivé trendy na školách jsou poměrně snadno zachytitelné. K tomu stačí hloubková návštěva školy, příspěvky učitelů a vedení školy na konferencích, diskusích a dalších akcích či sledování mediálních sdělení škol v regionálních médiích. Ať už se jedná o vzdělávací nabídku v oblasti výuky cizích jazyků, přírodovědných a environmentálních aktivit či public relations školy nebo nabídku volnočasových aktivit. V těchto oblastech bychom mohli definovat určité trendy. Podobné je to v oblasti práce s průřezovými tématy. Také zde můžeme definovat určité trendy, které jsou na odborný první pohled dobře viditelné. Avšak nezachycují exaktně detaily a konkrétnosti tak, jako naše práce a příčiny nemohou exaktně definovat. Na základě těchto argumentů si dovoluujeme vztáhnout interpretaci výsledků výzkumů i na obecné trendy v této oblasti, které jsme zachytili po dobu, kterou se tématu věnujeme. Na tomto místě tyto trendy – problémy definujeme. V první řadě máme na mysli základní školy, ale domníváme se, že to lze vztáhnout také k předškolnímu vzdělávání či průřezovým tématům na gymnáziích a středních školách.

1. Školy oblast průřezových témat v duchu kurikula nevstřebaly – školy průřezovým tématům nerozumějí.

Školy nerozumějí jejich postavení v kurikulu, učitelé nevědí, co které průřezové téma znamená, co zahrnuje a obsahuje. Jaké jsou cíle a funkce průřezových témat. Učitelé nad touto problematikou nepřemýšlejí.

2. Průřezová témata jsou v praxi opomíjenou částí vzdělávacích programů.

Školy i učitelé nevěnují průřezovým tématům příliš velkou pozornost. Pokud tato pozornost je, jedná se především o oblast jejich začlenění do ŠVP, mnohem méně v oblasti jejich implementace do výuky a života školy. Učí, jako by průřezová témata nebyla.

3. Učitelé, kteří o průřezových tématech přemýšlejí a chtěli by s nimi pracovat, nevědí, jak je do své výuky či života školy implementovat.

Jednak se to týká oblasti odborné a metodické, ale také časové dispozice pro výuku a začlenění průřezových témat do života školy – kde na to vzít čas.

4. Školy a učitelé nemají dostatečnou podporu pro implementaci průřezových témat.

A to jak odbornou (znalosti, přehled), tak metodickou a didaktickou (metody, jak s nimi pracovat) a také materiální (absence např. vhodných textů pro práci s průřezovými tématy, pomůcek).

Otázkou je, proč tomu tak je a co s tím? Proč se situace jeví právě takto? Domníváme se, že je to z následujících důvodů. Za prvé, se jedná o problém definování postavení, cílů, funkcí, účelu a obsahu průřezových témat v kurikulu. Nejednoznačnost pro odborníky, odbornou veřejnost a neporozumění vykonavateli (učiteli) je signálem toho, že v této oblasti kurikula není něco v pořádku. Co konkrétně, odhaluje i naše práce. Aby se průřezová témata stala plnohodnotnou součástí školního kurikula a především, aby byla plnohodnotně zastoupena ve výuce, musí být provedena jejich úprava v kurikulu. Úprava, která bude založená na diskusi odborníků, učitelů a rodičů a která bude následně ověřena dostatečnou pilotáží.

Dalším důvodem je kontext realizace reformy. Realizace reformy, nastartovaná zákonem 561/2004 Sb., měla a má řadu problémů a slabých míst, které jsou překážkou také k realizaci

průřezových témat. Jako klíčové slabé místo považujeme odbornou připravenost učitelů a jejich podporu. Průřezová témata jsou založena na vědních disciplínách. S většinou těchto vědních disciplín se učitelé v rámci vysokoškolského studia nesetkali či jen okrajově. To by tolik nevadilo, kdyby příprava budoucích učitelů byla zaměřena i na výuku průřezových témat. Je to relevantní požadavek. To se však také neděje, či jen velmi okrajově. Slabých míst při realizaci reformy je více. Zde jen zmíníme stránku finanční, časoprostorovou, stránku přímé podpory a flexibility podle potřeb škol.

Absentující dostatečná a systematická podpora školám a učitelům je důvodem dnešní nerealizace průřezových témat. Systém decentralizace, kterým se školství v České republice vydalo, je založeno na několika zásadních principech. Mezi ně patří systematická a pravidelná podpora a evaluace. Ani jedno v současné době uspokojivě nefunguje. Podpora musí být zaměřená na růst odborné stránky učitelů, didaktickou, metodickou část, materiální, technickou a časovou podporu.

Posledním důvodem, který zde zmíníme, je důvod zastřešující. Jedná se o problémový a mnohdy neefektivní systém školství. Můžeme začít od přípravy učitelů na své budoucí povolání. Na vysokých školách jsou učitelé stále připravováni na realizaci kurikula minulosti, nikoliv kurikula současnosti. Odborná příprava nereflektuje potřeby současných škol. Z požadavků, které jsou na učitele kladeny v praxi, je vysokými školami reflektována jen nedostatečná část, a to odborná oborová příprava. Další znalosti a dovednosti jako je psychologická příprava, efektivní metody při práci s problémovými žáky, metodické dovednosti a schopnosti, komunikace s rodiči, či zvládnutí administrativní části učitelského povolání, příprava na sebevzdělávání atd. při přípravě učitelů úplně nebo z velké části absentují. Pokračovat můžeme nedostatečnou praxí budoucích učitelů v rámci vysokoškolského studia a jejich uváděním do praxe – bez systematické podpory. Dále můžeme uvést nedotažený systém decentralizace, absentující systém evaluace, neodborné řízení mnohých škol, neodborné kompetence zřizovatelů, zmíněná podpora či podfinancování školství. S tím souvisí i útlum (odborný i finanční) humanitních věd. Dále degradující systém vzdělávání – snižující se jeho kvalita – například díky zavedení bakalářského studia, velkého množství nekvalitních soukromých škol či dotlačení gymnázií a středních škol k náboru žáků s nedostatečnými předpoklady a znalostmi. Snižující se úroveň vzdělávání je systematickým problémem. Problémový systém školství můžeme sledovat i v souvislosti s degenerativním celospolečenským vývojem. Od krize hodnot, osobní zodpovědnosti až k problematice nezaměstnanosti, která se týká i mladých učitelů.

Domníváme se, že zdánlivě nesouvisející témata s našimi sledovaným tématem souvisejí. Chceme-li činit změny, musíme je plánovat a realizovat v kontextu. To platí též o průřezových tématech. Jejich smysluplné a efektivní začlenění na školách nedosáhneme tím, že pouze upravíme kurikulum. Musíme také zajistit prostředky a podporu pro jejich realizaci. Promyšlená úprava kurikula na základě diskuse a nalezení shody je však prvním krokem.

4.2 Opakovatelnost výzkumu a míra ovlivnění výsledků výzkumníkem

V této části diskuse se zaměříme na možnost opakovatelnosti výzkumu a míru ovlivnění výsledků výzkumu výzkumníkem. Domníváme se, že náš výzkum je dle předloženého popisu zopakovatelný téměř na kterékoliv běžné základní či střední škole. Případová studie je velmi cenným prostředkem k pochopení podstaty věci. Metody, které jsme využili my, bychom doporučili i dalším výzkumníkům avšak s úpravou jejich poměrného zastoupení. V první řadě spatřujeme v daném tématu jako velmi přínosnou metodu videostudie. Ta umožňuje proniknout do hloubky výuky a zpětně sledovat jevy v kontextu tak, jak je není možné zachytit na místě jen s poznámkovým sešitem (přímo ve výuce). Poměr této výzkumné metody bychom v zastoupení ostatních metod zvýšili. Je však nutné dodat, že takovýto výzkum realizovaný pouze jedním výzkumníkem by to neumožňoval. Jedná se o časově a technicky velmi náročnou metodu. Zvýšili bychom též poměr zastoupení hloubkových rozhovorů s učiteli nad danou problematikou. V současné době je však velmi těžké až nereálné uskutečnit rozhovory s většinou učitelů školy. Nejsou ochotni. Je to pro ně jen další zátěž a ztráta času, jak se sami vyjadřují. Na druhou stranu si dokážeme představit snížení počtu analyzovaných dokumentů, které s tématem více nebo méně souvisejí. Domníváme se, že v našem výzkumu jsme tuto stránku předimenzovali.

Asi nejkontroverznějším tématem v naší diskusi je téma míry ovlivnění výsledků výzkumníkem. Jak jsme již v naší práci uvedli, výzkumník se stal podporovatelem a zdrojem inspirace pro hlavní část zkoumaných učitelů. Angažovanost na zlepšení práce s průřezovými tématy na škole byla z hlediska zodpovězení výzkumných otázek přínosem. Pomohla výzkumníkovi pochopit především to, co obnáší pro učitele začít s průřezovými tématy pracovat. Bez této angažovanosti by nebylo možné tento problém popsat. Také by nebylo uspokojivě možno odpovědět na otázku „Jakým způsobem jsou uchopována a implementována průřezová témata“. Náš výzkum by nemusel trvat tak dlouho a mohl by se omezit na závěr, že nelze na výzkumnou otázku odpovědět, neboť průřezová témata nejsou

uchopována a implementována do výuky vůbec. Tato angažovanost výzkumníka umožnila též popsát cestu, jakými způsoby lze podpořit a zajistit implementaci průřezových témat, což vnímáme jako velký přínos této práce do praxe. Na druhou stranu je potřeba říci, že tato aktivita je problematická z pohledu eventuálního možného srovnávání výsledků podobných výzkumů a případů. Přednější však pro nás bylo pochopit věc do hloubky, než zajistit srovnatelnost s jinými výsledky výzkumů, které v současné době na toto téma neexistují.

Dalším faktorem, který je poměrně netypický a může mít vliv na výsledky výzkumu je délka prováděného výzkumu. Sběr dat v případových studiích na školách probíhá zpravidla v několika dnech či týdnech, nikoliv v řádu měsíců či roků, jak to bylo v našem případě. Sledovat vývoj práce s průřezovými tématy v čase, bylo pro nás nedocenitelným zdrojem informací, na jehož základě jsme též mnohé pochopili. Vzhledem k okolnostem výzkumníka a realizaci výzkumu (v rámci doktorandského studia), byl tento časový horizont možný. Jsme přesvědčeni, že pokud by došlo k opakování výzkumného záměru v „klasickém časovém schématu“ sběru dat, výsledky a poznatky by měly rozdílný charakter. Nemohly by mapovat cestu vývoje, tak jako to bylo u nás a některé děje a podstaty procesu by jim zůstaly skryty.

Posledním problémem, který mohl ovlivnit výsledky výzkumu, je realizace výzkumného záměru jedním výzkumníkem. Výzkum nebyl realizován z žádného grantového schématu, tedy za podpory finančních prostředků. Tudiž ani nebylo reálné realizovat výzkum se zkušeným výzkumníkem. To se mohlo negativně projevit především v analýze a interpretaci dat. Chybějící partnery – výzkumníky, kteří sehrávají nenahraditelnou roli v pohledu na věc jinýma očima, jsme se snažili nahradit a tento jev eliminovat. A to tím, že jsme byli součástí projektového týmu, který se průřezovými tématy zabýval v oblasti podpory realizace na školách. Na společných schůzkách či při návštěvách škol probíhalo sdílení pohledů na věc, ve které docházelo k náhradě pohledu na věc jinýma očima (i když ne z pohledu výzkumníka – odborníka).

5 Závěr

Průřezová témata odstraňují některé nedostatky kurikula minulosti. I když jejich postavení není zcela jasné a jsou opředeny řadou mýtů, můžeme je vnímat jako jistý přínos do českého vzdělávacího systému. Jejich prostřednictvím je výuka obohacována o nové obsahy, reaguje na aktuální situace ve společnosti, také skrze ně mohou být účinně aktualizovány poznatky jednotlivých oborů a v neposlední řadě mohou sloužit jako svorník propojování poznatků jednotlivých oborů. Jejich pojetí vybízí k činnostnímu a zkušenostnímu učení a k participačnímu postoji žáka. Vybízí k rozšiřování znalostí i mimo klasické předměty, ale především se obrací k praktickému využití. Jsou prvkem kurikula, který vzdělávací programy obrací směrem k reálnému životu a vychází ze zkušeností žáka.

Naše bádání ukázalo, že i průřezová témata mají své nedostatky a problémy. Jde především o způsob jejich zpracování ve vzdělávacích programech a následnou realizaci v praxi. Rozbor, který v této práci předkládáme, ukazuje na jednotlivé problémy jejich zpracování ve vzdělávacím programu. Problém se odtud přesouvá dál, a to do jejich zpracování ve školních vzdělávacích programech a návazně na jejich realizaci v praxi. Uvedené poznatky nás upozorňují na fakt, že tvořit (psát a formulovat) závazné kurikulum, definovat jeho pojetí, je velmi složité a svazující. Texty musí být podrobovány logické analýze tak, aby byl obsah jasně jednoznačně formulovaný, srozumitelný, aby sděloval to, co má a nepřipouštěl mnoho různých výkladů, nepřekrýval se a nemátl tak cílovou skupinu a především nabízel způsob jejich realizace v praxi. Je potřeba dbát na to, aby jednotlivé části kurikulárních dokumentů byly v návazném sledu logicky a jednoznačně provázány. Nedomyšlený teoretický koncept vede k nejednoznačnosti a nesrozumitelnosti výkladu a způsobuje problémy a zmatky v praktické realizaci. Tímto ohrožuje naplnění cílů, kterých má dosáhnout.

V oblasti realizace průřezových témat jsme zjistili, že jejich začleňování do výuky dělá učitelům značné problémy. Pro učitele je těžké s nimi vědomě a efektivně pracovat. Mnozí učitelé jsou teprve ve fázi postupného objevování toho, čím průřezová témata jsou a k čemu vybízí. Druhou skupinou učitelů jsou ti, kteří tvrdí, že je to něco, co již dlouhá léta začleňují. Naše bádání však ukazuje mnohdy opak, respektive ono nepochopení podstaty průřezových témat. O něco lepší je situace v oblasti jejich realizace v mimovyučovacích aktivitách. Zde můžeme konstatovat, že jejich realizace se mnohdy děje, ale bez vědomého záměru a plánování. Jde spíše o intuitivní činnost bez stanovení cílů.

Závěrem této práce nabádáme k soustavné podpoře pedagogů v této oblasti. A nejen v této. Učitelská profese není lehkým povoláním. Souvisí s ním řada problémů. Učitele je potřeba efektivně připravovat na realizaci kurikula budoucnosti, na zvládnání čím dál složitějších výchovných situací. Jestliže má naše školství vzkvétat, musí v první řadě vzkvétat učitelé a být schopní reagovat na aktuální poznatky a aktuální situace. A to je podstata průřezových témat.

6 Seznam použité literatury a zdrojů

1. BAUMAN, Zygmunt. 2004. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta, 290 s. ISBN 80-204-1195-X.
2. ČÁP, Jan. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Příbram: Psychologie, 302 s. ISBN 80 - 85866 - 15 - 3.
3. DISMAN, Miroslav. 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměň. vyd. Praha: Karolinum, 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.
4. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [online]. Praha : Úřad vlády ČR, 2007. Dostupné na internetu: <www.vlada.cz>
5. DUBEC, M., Ondřej HAUSENBLAS, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Marek VÁCLAVÍK, Pavel KOŠÁK, Kateřina SOBOTKOVÁ a Martina KUBEŠOVÁ. 2013. *Baví mě číst a hýbat světem*[online]. Praha [cit. 2013-04-08]. ISBN 80-87145-43-2. Dostupné z: <www.ptac.cz>
6. DVOŘÁK, Dominik. 2010. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 310 s. ISBN 978-802-4618-968.
7. EDERSHEIM, Elizabeth Haas. 2008. *Management podle Druckera: odkaz zakladatele moderního managementu*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 239 s. ISBN 978-80-7261-181-2.
8. *Evaluace škol poskytujících povinné vzdělání v Evropě* [online]. Brussels : Eurydice, 2004. ISBN 2-87116-364-2 [cit. 15/06/2006]. Dostupné na internetu: <<http://www.eurydice.org>>
9. FEŘTEK, Tomáš. *Ředitelská kuchařka : (proč) je nutné měnit českou školu(?)*. Kladno : AISIS, 2002. 125 s. ISBN 80-238-8600-2.
10. GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice : příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno : Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-X.
11. HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
12. HOLT, J. 1995. *Jak se děti učí*. Praha: Strom, 173 s. ISBN 80-901662-7-X.
13. HORNÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*, Praha : GradaPublishing, a.s, 2007. 240 s. ISBN: 978-80-247-1457-8.

14. JANÍK, Tomáš a Marcela JANÍKOVÁ. 2006. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 154 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 5. ISBN 80-731-5127-8.
15. JANÍK, Tomáš, Josef MAŇÁK a Petr KNECHT. 2009. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. 1. vyd. Brno: Paido, 181 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 17. ISBN 978-807-3151-942.
16. JEŘÁBEK, Jaroslav. 2005. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. V Praze: VÚP v Praze, 104 s. ISBN 80-870-0003-X.
17. JEŽKOVÁ, Věra. 2007. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 266 s. ISBN 80-246-1313-1.
18. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha : Portál, s.r.o. , 1997. 152 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-167-3.
19. KOŠTÁLOVÁ, H., MÍKOVÁ, Š., STANG, S. *Školní hodnocení žáků a studentů : se zaměřením na slovní hodnocení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 150 s. ISBN 978-80-7367-314-7.
20. KUPIAINEN, Sirkku, Jarkko HAUTAMAÄKI a Tommi KARJALAINEN. *The Finnish education system and PISA* [online]. [cit. 2015-05-05]. Dostupné z: <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm46.pdf>>
21. LEVIN, Ben. 2008. *How to change 5000 schools: a practical and positive approach for leading change at every level*. Massachusetts: Harvard education press camridge. ISBN 789-1-934742-08-2.
22. MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. 2008. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 127 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, s. 12. ISBN 978-807-3151-751.
23. MARŠÁK, Jan, Markéta PASTOROVÁ a Radka TOPINKOVÁ. Rok neuveden. *Pojetí průřezových témat Belgie, Irsko, Finsko, Skotsko: Srovnávací analýza* [online]. : 41 [cit. 2013-01-08]. DOI: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/12/prurezova-temata_srovnavaci-analyza.pdf>
24. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha : MŠMT, 2001. Dostupné na internetu: <<http://www.msmt.cz>>
25. NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání : O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 3. aktualizované vydání.

- Kroměříž: Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání, 2006. 48 s. ISBN 80-901873-8-2.
26. *Novela školského zákona 561/2004 (návrh)* [online]. Praha : MŠMT 2011. Dostupné na internetu <<http://www.komora.cz/pomahame-vasemu-podnikani/pripominkovani-legislativy-2/nove-materialy-k-pripominkam-1/nove-materialy-k-pripominkam/320-10-novela-skolskeho-zakona-t-3-1-2011.aspx>>
 27. *Projekt „Cesta ke kvalitě“* [online]. Praha : NUOV, NIDV, 20011. [cit. 20011-01-25]. Dostupné na WWW: < <http://www.nouv.cz/ae> >
 28. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. s. 935. ISBN 978-807367-546-2
 29. PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum : uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995. 132 s. ISBN: 80-7184-132-3.
 30. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky : Úvod do studia oboru*. 1. Praha : Portál, 2000. 270 s. ISBN 80-7178-399-4.
 31. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
 32. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha : VÚP, 2007. [cit. 01/11/2007]. Dostupné na internetu: <<http://www.rvp.cz>>
 33. RIES, Lumír. 2008. *Člověk a výchova: K humanizaci školy a edukace*. Ostrava: Oftis, 225 s. ISBN 978-80-900745-4-5.
 34. SCHOENEBECK, H. 2004. *A pro děti svítá: podpora místo manipulace*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 64 s. ISBN 80-7194-889-6.
 35. SINGUEL, F. 1992. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 54 s. ISBN 80-04-26160-4.
 36. SLAVÍK , Jan. *Hodnocení v současné škole : východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
 37. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Jakou školu potřebujeme*. Praha : STROM, 1997. 31 s. ISBN 80-901954-2-3.
 38. STAKE, Robert E. 1995. *The art of case study research*. ThousandOaks: SagePublications, xv, 175 p. ISBN 0-8039-5767-X.
 39. *Štátny vzdelávací program: Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike*. 2011. Bratislava. Dostupné také z: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf>

40. *Štátny vzdelávací program: Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike*. 2011. Bratislava. Dostupné také z: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isc2/isc2_spu_uprava.pdf>
41. *Štátny vzdelávací program: Slovenská republika. Štátny vzdelávací program: Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike*. In: *Štátny pedagogický ústav*. Bratislava, 2011. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/isc3_spu_uprava.pdf. > 2011>. Bratislava.
42. *Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn*. 2008. Dostupné také z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>>
43. VÁCLAVÍK, Marek. 2013. *Krize pedagogiky v proměnách osobnosti pedagoga*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě. ISBN 978-80-223-3331-3.
44. WHITCROFT, Ladislava. 2010. *Pohled na finské kurikulum pro základní vzdělávání: 1. díl – Obecná charakteristika* [online]. In: . [cit. 2015-05-05]. Dostupné z: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zahranici/finske-kurikulum-1>>
45. WILSON, Edward O. 1993. *O lidské přirozenosti: máme svobodnou vůli, nebo je naše chování řízeno genetickým kódem?*. Editor Šárka Křiváková. Překlad Zdeněk Urban, Eduard Bakalář. Praha: Lidové noviny, 247 s. Edice 21, sv. 2. ISBN 80-710-6076-3.
46. YIN, Robert K. 1994. *Case study research: design and methods*. 2nd ed. Thousand Oaks: SagePublications, xvii, 170 p. ISBN 08-039-5663-0.
47. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů: Školský zákon*. 2011. Dostupné také z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sb-vyklady-a-informace>>

7 Seznam příloh

Příloha 1 – Seznam podkladů k výzkumu

Příloha 2 – Ukázka mapujícího dotazníku pro učitele

Příloha 3 – Analýza PT VDO v SVP

Příloha 4 - Vývoj SVP – popis změn v SVP

Příloha 5 - Dokumentace vývoje - Ukázka zpracování PT v SVP

Příloha 6 - Značky pro přepis

Příloha 7 - Ukázka přepisu a kódování rozhovoru s učiteli

Příloha 8 - Ukázka poznámek z pozorování hodiny

Příloha 9 - Ukázka poznámek ze zasedání parlamentu

Příloha 10 - Výsledky hodin – časy