

Začlenění průřezových témat do výuky povinných předmětů na gymnáziu

Ing. Zuzana Lazárková, Ph.D.

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Zuzana LAZÁRKOVÁ, Ph.D.**

Osobní číslo: **H10885**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**

Téma práce: **Začlenění průřezových témat do výuky povinných předmětů na čtyřletém gymnáziu a vyšším stupni osmiletého gymnázia**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti školské reformy, rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, školního vzdělávacího programu pro gymnázia, klíčových kompetencí a průřezových témat.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace výzkumu na téma implementace průřezových témat do výuky na gymnáziu očima pedagogů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 116 s. ISBN 80-210-4063-7

PRÁŠILOVÁ, Michaela. Tvorba vzdělávacího programu. Praha: Triton, 2006. 191 s. ISBN 80-7254-712-7

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

4. května 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

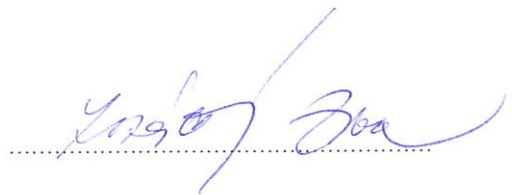
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 2.5.2018



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělěčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Plati, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá začleňováním průřezových témat do výuky povinných předmětů na gymnáziu. V teoretické části pojednává o kurikulární reformě českého školství, zaměřuje se blíže na Bílou knihu, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, klíčové kompetence a průřezová témata. V praktické části bakalářské práce pak byl proveden dotazníkový průzkum na gymnáziu ve Zlínském kraji týkající se začleňování průřezových témat do výuky povinných předmětů.

Klíčová slova: rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, průřezová témata, klíčové kompetence, dotazník

ABSTRACT

Bachelor thesis deals with cross-curricular topic incorporation into the compulsory subject education at a grammar school. Theoretical part is focused on Czech education curricular reform, especially so-called White book, framework educational program, school educational program, key competencies and cross-curricular topics. Questionnaire survey concerning cross-curricular topic incorporation into the compulsory subject education was performed at one Zlin region grammar school in the practical part of the thesis.

Keywords: framework educational program, school educational program, cross-curricular topics, key competencies, questionnaire

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za odborné vedení, poskytnuté konzultace a podnětné připomínky.

Čtyři pilíře vzdělávání: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být
(UNESCO, Vzdělání pro 21. století)

Učitelé by se měli sami rozvíjet, nikoli být někým rozvíjeni
(McIntyre & Hagger)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 KURIKULÁRNÍ REFORMA ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ	11
1.1 NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE – BÍLÁ KNIHA.....	13
1.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM.....	14
1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia	16
1.2.2 Vzdělávací oblasti	17
1.2.3 Klíčové kompetence.....	18
1.2.4 Průřezová témata	20
1.3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	22
1.3.1 Přípravná fáze tvorby ŠVP	23
1.3.2 Vlastní tvorba ŠVP.....	25
2 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM GYMNÁZIA	27
2.1 IDENTIFIKAČNÍ ÚDAJE.....	27
2.2 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY.....	27
2.3 CHARAKTERISTIKA ŠVP	27
2.4 UČEBNÍ PLÁN.....	28
2.5 UČEBNÍ OSNOVY.....	28
2.6 HODNOCENÍ ŽÁKŮ A AUTOEVALUACE ŠKOLY	29
2.7 PŘÍLOHY.....	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
3 PŘÍPRAVA A REALIZACE VÝZKUMU	31
3.1 CÍL VÝZKUMU	31
3.2 METODA A TECHNIKA SBĚRU DAT.....	32
3.3 VOLBA VÝZKUMNÉHO VZORKU	33
3.4 PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	33
4 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE	35
ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	58
SEZNAM OBRÁZKŮ	59
SEZNAM TABULEK	60
SEZNAM PŘÍLOH	61

ÚVOD

Dne 6. prosince 1774 byl císařovnou a českou královnou Marií Terezií vydán Všeobecný školní řád a tím započala reforma školství, která dodnes zůstává nejvýraznější a nejzásadnější reformou našeho školství. Až do roku 1774 se školský systém opíral zejména o univerzity, gymnázia a partikulární městské školy; díky Marii Terezii byl vybudován systém veřejných škol, které poskytovaly vzdělání veškerému obyvatelstvu. Nezbytný požadavek obecného vzdělání, které by zabezpečovalo další hospodářský rozvoj státu, se při realizaci reformy spojil s filozofií osvícenství a politickým zájmem státu, který již také ve zvýšené míře usiloval o ovlivňování myšlení a způsobu života všech poddaných (Morkes, 2006).

Téměř o 230 let později, v roce 2001, začíná vydáním Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) nejnovější reforma českého školství, tzv. kurikulární reforma. Kurikulární reforma českého školství není ojedinělým procesem, ale odpovídá vývoji v celé Evropě. Evropské školství, stejně jako celá společnost, v posledních desetiletích reaguje na novou situaci ve světě. Evropa řeší problémy spojené s globalizací, zaostávání evropského hospodářství, ekologické problémy apod. Úspěšně provedené reformy by měly dát společnosti i ekonomikám členských zemí novou dynamiku. Evropské země dnes směřují ke společnosti vzdělání, v níž jsou hlavním zdrojem rozvoje informace a znalosti a jejich efektivní využívání (Košák, 2006).

V teoretické části se tato bakalářská práce zabývá právě kurikulární reformou českého školství. Zaměřuje se na rámcový vzdělávací program pro gymnázia, tvorbu školních vzdělávacích programů, klíčové kompetence a zejména pak na začleňování průřezových témat do výuky.

Praktická část práce se zabývá zkoumáním otázky „Jakým způsobem se daří pedagogům na čtyřletém gymnáziu a vyšším stupni osmiletého gymnázia začleňovat průřezová témata do výuky povinných předmětů“ a metodologickými postupy hledá odpovědi, které následně vyhodnocuje. V konkrétní podobě se jedná o vyhodnocení dotazníku, který byl předložen pedagogům nejmenovaného gymnázia ze Zlínského kraje.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KURIKULÁRNÍ REFORMA ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

Předtím, než se dostaneme k vlastní kurikulární reformě, považuji za důležité vysvětlit význam pojmu kurikulum. V pedagogickém slovníku (Průcha *et al*, 2006) jsou pod heslem kurikulum uvedeny tři základní významy: „(i) *vzdělávací program, projekt, plán*, (ii) *průběh studia a jeho obsah*, (iii) *obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení*.“ Skalková (1999) vysvětluje pojem kurikulum následovně: „*Rozumí se jím většinou celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní příprava učitelů*.“ Podle Walterové (1994) „*kurikulum zahrnuje komplex problémů vztahujících se k řešení otázek: Proč vzdělávat? Koho vzdělávat? Co vyučovat? Kdy vzdělávat? Jak vzdělávat? Za jakých podmínek vzdělávat? S jakými výsledky vzdělávat?*“

Kurikulární reforma je označení pro zásadní změnu koncepce kurikula a kurikulární politiky (Prášilová, 2006). Jeřábek (2006) uvádí, že: „*Kurikulární reforma neboli reforma kurikula představuje soubor obecně platných principů a pravidel, jejichž smyslem je reformovat dosavadní systém vzdělávání (ponechat a rozvíjet vše dobré, odstranit vše, co se přežilo), změnit žádoucím způsobem průběh a způsob vzdělávání, jeho organizaci i řízení*.“

Důvody pro systémové a komplexní kurikulární reformy v ČR byly čerpány ze dvou oblastí, a to z:

- Ekonomické a společenské (změna pracovního trhu, schopnost reagovat na stále se měnící pracovní a životní podmínky, schopnost pracovat s informačními zdroji, potřeba flexibilní a kompetentní pracovní síly),
- Vnitřní, která spočívá v samotné škole (důraz na schopnost naučit žáky a studenty dále se učit, společenské a finanční ocenění učitelů) (Veteška a Tureckiová, 2008).

Janík a Pišová (2011) ve svém referátu formulovali důvody pro reformu kurikula následovně:

- První potřeba změny pramení z obavy, že škola nedostatečně připravuje žáky pro život (do budoucnosti). Jde tedy o změnu ve smyslu modernizace.

- Druhá potřeba změny vychází z obavy, že generace současných žáků je generací kulturních analfabetů či barbarů. V tomto případě jde o změnu ve smyslu návratu k základům.

Janík a Knecht (2007) zmapovali výzkumy vztahující se k reformě kurikula české základní školy a shrnuli hlavní problémy kurikulární reformy následovně: *„Výzkumy poukazují na některé nedostatky kurikulární reformy (nedostatečná informovanost odborné i laické veřejnosti o smyslu a hlavních cílech kurikulární reformy, rezervované postoje učitelů, pocit spokojenosti se současným stavem, rozpor mezi projektovaným a realizovaným kurikulem atp.). Nelze než doufat, že teoretická a výzkumná reflexe kurikulární problematiky bude narůstat spolu se zaváděním rámcových vzdělávacích programů a s tvorbou školních vzdělávacích programů a zpětně přispěje k jejich kontinuálnímu zkvalitňování.“*

Výzkum kurikulární reformy na gymnáziích „Kvalitní škola“ byl realizován v letech 2009 až 2011 ve spolupráci Institutu výzkumu školního vzdělávání (IVŠV) Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) v Praze. Jeho cílem bylo vyhodnotit úspěšnost zavádění kurikulární reformy na gymnáziích, tj. popsat, vysvětlit a vyhodnotit procesy zavádění rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a tvorby školních vzdělávacích programů. Výzkum Kvalitní škola byl uskutečněn na základě požadavku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) s cílem získat zpětnou vazbu o zavádění kurikulární reformy na gymnáziích. Poznatky z tohoto výzkumu shrnuje studie Janíka *et al* (2011). Autoři v ní shrnují a diskutují celkem deset problémových okruhů kurikulární reformy, jak byly podchyceny ve výzkumu Kvalitní škola:

- *„Chybí (sdílené) porozumění vůdčím idejím a pojmům reformy;*
- *Diskuse o reformě: aktéři reformy a jejich hlasy a nehlas;*
- *Problém jazyka – problém porozumění;*
- *Nejasnosti v tom, o reformu čeho se jedná;*
- *Když se zaváděné má stát zavedeným: implementace reformy jako problém koordinace;*
- *Podmínky, v jakých se implementuje;*
- *Rozporuplné vnímání a přijímání kurikulární reformy učiteli;*

- *Dvoustupňové kurikulum: rámcový vzdělávací program a tvorba školních vzdělávacích programů jako klíčový prvek reformy;*
- *Vstupování učitelů do role tvůrců kurikula: rozpaky a zdrženlivost;*
- *Realizace kurikula: formalismus reformy, nebo cesta k nové kultuře vyučování a učení.“*

Jakými kroky se reforma školství dostala do současného stavu, nám ukáže pohled do nedávné historie. Na počátku reformních snah stálo několik dokumentů z počátku 90. let 20. století, z nichž se ovšem žádný neujal. Až v roce 1999 byla publikována analýza „České vzdělání a Evropa“ (tzv. Zelená kniha), která vyvolala první ohlasy pedagogické veřejnosti. V letech 1999 – 2000 pedagogové vyvíjeli značné úsilí o vyvolání veřejné diskuze o potřebách reformovat školství. Akce jako „Výzva pro 10 milionů“ však brzy skončily bez většího zájmu veřejnosti. V roce 2000 Rada pro vzdělávací politiku začala pracovat na strategickém dokumentu, který se měl stát součástí dlouhodobého plánu směřování českého školství. Na jeho konci stála v únoru 2001 tzv. Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Spilková, 2004; Zeman, 2006a).

1.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl dne 7. dubna 1999 na základě usnesení vlády České republiky č. 277, která v něm (v návaznosti na programové prohlášení z července 1998) schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly východiskem „Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“, které dne 13. května 1999 zveřejnilo MŠMT. MŠMT se touto koncepcí přihlásilo k zásadě, že rozvoj školství a všech dalších vzdělávacích institucí a aktivit, jež se podílejí na utváření národní vzdělanosti, se má v budoucnosti vyvozovat z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky a jasně vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů, které mají být veřejně vyhlášeny v podobě závazného vládního dokumentu, tzv. Bílé knihy. Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Má se stát závazným základem, z něhož budou vycházet konkrétní realizační plány rezortu, s přesahem do širší sféry vzdělávání, jak je předpokládají zákony o školství a vládní strategické plánování sociálně ekonomického rozvoje. Zároveň je však Bílá kniha ote-

vřeným dokumentem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, 2001).

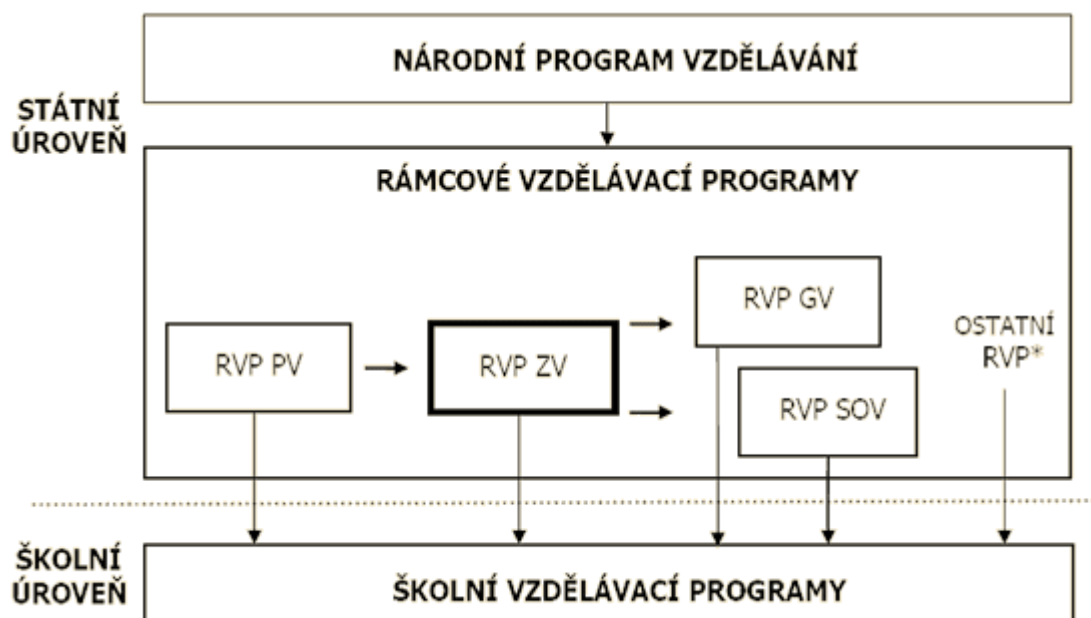
Reforma přináší změnu pohledu na požadované cíle vzdělávání. Ty se v rámci reformních dokumentů výrazně mění. Hlavním cílem vzdělávání by mělo být osvojení takzvaných klíčových kompetencí. Tímto termínem jsou označovány schopnosti a dovednosti uplatnitelné v praktickém životě, jako např. umět spolupracovat ve skupině, umět vyjádřit a zastávat vlastní názor apod. Zásadní cíl reformy je možné shrnout do sdělení, že žáci by toho měli více umět, než znát. Tento posun v cílech vzdělávání reaguje na obecný vývoj moderní pedagogiky v kontextu celé Evropy (především její západní části). Odpovídá však i na výsledky několika mezinárodních srovnání školských systémů, která českému školství opakovaně vytýkají, že se příliš zaměřuje na předávání dat a pojmů, a že vzdělávání českých dětí schází praktická využitelnost (Zeman, 2006a).

Na Bílou knihu navázala tvorba Rámcových vzdělávacích programů (RVP), jež se staly vodítkem pro tvorbu vlastních školních vzdělávacích programů (ŠVP), i příprava nových zákonů. V roce 2004 byl schválen zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, tzv. školský zákon), zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) a o dva roky dříve zákon o ústavní výchově (zákon č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů) (Zeman, 2006a). První verze RVP byly ověřovány na tzv. pilotních školách; v letech 2002 – 2003 na základních školách a v letech 2004 – 2006 na gymnáziích (Janík *et al.*, 2011).

1.2 Rámcový vzdělávací program

Nový systém kurikulárních dokumentů (viz Obr. 1) pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let se do vzdělávací soustavy zavádí v souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Bílé knize a zakotvenými ve školském zákoně. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a RVP. Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň představují ŠVP, podle nichž se uskutečňuje vzdělá-

vání na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007). Rámcové a školní vzdělávací programy tak tvoří tzv. dvoustupňové kurikulum (Prášilová, 2006).



Obr. 1 Systém kurikulárních dokumentů

„Rámcové vzdělávací programy

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě,
- vycházejí z koncepce celoživotního učení,
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání,
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Dne 24. 7. 2007 schválilo MŠMT Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP). Tyto programy jsou určeny pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň víceletých gymnázií. Od 1. září 2007 nastalo dvouleté období, ve kterém gymnázia připravovala své ŠVP, podle kterých začaly nejpozději od 1. září 2009 vyučovat. Oba schválené rámcové vzdělávací programy byly na konci září 2007 rozeslány zdarma školám spolu s metodickou příručkou – Manuálem pro tvorbu ŠVP na gymnáziích. Všechny publikace jsou také volně ke stažení na webových stránkách Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP) a Metodického portálu www.rvp.cz. Gymnázia měla možnost začít dle ŠVP vyučovat již od 1. 9. 2007, resp. 1. 9. 2008; tuto skutečnost byla gymnázia povinna oznámit MŠMT nejpozději 17. 8. 2007, resp. 29. 2. 2008, tak, aby nový obor vzdělání mohl být do rejstříku škol a školských zařízení zapsán s účinností od 1. září 2007, resp. 2008 (Spurný a Mach, 2007; VÚP, 2007).

RVP G stanovuje základní vzdělávací úroveň pro všechny absolventy gymnázií, kterou musí škola respektovat ve svém ŠVP. RVP G specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterou by měli žáci na konci vzdělávání na gymnáziu dosáhnout, dále vymezuje závazný vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo) a zařazuje jako závaznou součást vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi. RVP G též podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, různých metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků. Dokument také umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

RVP G je otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007). Kitzberger (2010) uvádí, že „...zvažujme proces, kterým by došlo k pravidelné kontrole, zda současné kurikulum ještě vyhovuje našim společným potřebám nebo by bylo užitečné v něm provést nějaké úpravy... takový proces je potřebný a nevyhneme se čas od času nějakým změnám.“ Také Kuhn (2011) upozorňuje, že „Reforma bude úspěšná, když bude schopná reagovat na měnící se podmínky. RVP proto nemůže zůstat beze změn, ty ale nesmí jít proti smyslu reformy.“

RVP G stanovuje pouze obecný rámec vzdělávání na gymnáziu. Díky svým ŠVP mohou školy tento rámec obohacovat podle vlastních vzdělávacích záměrů, podle potřeb a zájmů žáků i podle regionálních podmínek. V souladu se svým ŠVP si školy dotvářejí profil absolventa svého gymnázia (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

„Vzděláváním na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnáziích se usiluje o naplnění těchto cílů:

- *vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá RVP G,*
- *vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni, kterou popisuje RVP G,*
- *přípravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).*

1.2.2 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnáziích je v RVP G orientačně rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk),
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace),
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Biologie, Geografie, Geologie),
- Člověk a společnost (Občanský a společenskovední základ, Dějepis; Geografie),
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce),
- Umění a kultura (Hudební obor, Výtvarný obor),
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova),
- Informatika a informační a komunikační technologie (Informatika a informační a komunikační technologie) (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

1.2.3 Klíčové kompetence

Tzv. klíčové kompetence (KK) popsal poprvé Martens v roce 1974, ovšem teprve dnes nabývají na významu ve školním vzdělávání. KK nemohou nahradit odborné znalosti, mohou však vést k jejich lepšímu využívání. KK zahrnují celé spektrum kompetencí přesahující hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mj. tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně. Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti (Belz a Siegrist, 2001).

Jednou z podstatných změn, kterou pro práci a myšlení učitelů přinesly RVP, je zdůraznění výsledku vzdělávání. Důležité je tedy to, k čemu má učitel se žáky dojít. V jednotlivých vzdělávacích oborech jsou to očekávané výstupy, na nadoborové úrovni pak KK. Podstata změny spočívá v tom, že stěžejní přestává být učivo a zaměření na jeho osvojování (probírání) a stává se jím dosažení konkrétní vědomosti, dovednosti, postoje, kompetence využitelné v praktických situacích. Úvaha o způsobu jejich dosahování má teprve zpětně ovlivňovat výběr učiva, stanovování výukových situací, vyučovacích postupů i způsobů hodnocení (Kocourková *et al*, 2011).

Klíčové kompetence jsou jednou z nejzásadnějších novinek celé reformy. Zavedení KK do vzdělávacího systému odpovídá obecným pedagogickým změnám, které probíhají prakticky v celé Evropě. Pokud bychom jednotlivé zahraniční vzdělávací programy procházeli, zjistili bychom, že se sice různí názvy KK, nebo že některé vzdělávací systémy považují vzhledem ke svým tradicím za klíčové jiné znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, než je tomu v našem prostředí, ale že podstata toho, co se pod KK skrývá, je v zásadě shodná. O KK se na různé úrovni začalo hovořit již v 70. letech 20. století, do oblasti vzdělávání ale vstoupily až na konci 90. let (Hučínová, 2005; Zeman, 2006b).

V RVP G stojí: *„Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Jejich výběr a pojetí vychází z toho, jaké kompetence jsou považovány za podstatné pro vzdělávání na gymnáziu. Pro lepší pochopení klíčových kompetencí a snazší práci s nimi v ŠVP jsou klíčové kompetence v RVP G zpracovány*

vány jednotlivě, ale v praxi se navzájem prolínají a doplňují“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

RVP nezdůrazňují KK na úkor vědomostí a znalostí. Klíčové kompetence jsou samotnými vědomostmi a znalostmi spoluutvářeny a přímo na nich staví. Jsou však jakousi „nástavbou“, která žákům a studentům umožňuje tyto vědomosti a znalosti vhodně a účinně využít a uplatnit v reálném životě (Veteška a Tureckiová, 2008).

Klíčové kompetence jsou pod záštitou EU definovány jako „přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost“ (European Commission, 2003).

Podle Šíbové *et al* (2006) „Klíčové kompetence představují to, co v žácích budujeme bez ohledu na konkrétní učivo jednotlivých předmětů. Jsou to takové znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, kterými má škola vybavit všechny žáky především proto, aby byli schopni řešit problémy a úkoly, se kterými se setkají v běžném životě a které je vybaví takovými schopnostmi a vlastnostmi, že budou ochotni se dále vzdělávat.“

Rozvoj KK je už součástí cílů vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Jednotlivé kompetence v RVP ZV i v RVP G se více méně shodují, rozdílná by ovšem měla být úroveň, které mají žáci na konci základního vzdělávání a na konci gymnázia dosáhnout (Hausenblas *et al*, 2008).

Průcha (2005) se zaměřil na chápání pojmu kompetence u nás a v zahraničí. Upozornil na to, že pojem klíčové kompetence u nás ještě není dostatečně teoreticky ujasněn a rozpracován a poukázal na nedořešený způsob hodnocení osvojení kompetencí žáků. Odpověď na otázku, jak realizovat požadovanou evaluaci dosahování kompetencí hledala i Vlčková (2007).

Hodnocení KK je daleko citlivější než hodnocení znalostí, přičemž může přispět k jejich rozvíjení, k nasměrování úsilí do určité oblasti a pochopení něčeho nového. Hlavním východiskem pro hodnocení KK je sebehodnocení žáků, což je dovednost, kterou se musíme učit rozvíjet. Kdo se umí realisticky hodnotit, dokáže se i rozvíjet (Hansen Čechová, 2009).

Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií by si žák měl osvojit:

- kompetenci k učení,

- kompetenci k řešení problémů,
- kompetenci komunikativní,
- kompetenci sociální a personální,
- kompetenci občanskou,
- kompetenci k podnikavosti (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

1.2.4 Průřezová témata

Dle RVP G jsou průřezová témata (PT) taková témata „*kteřá jsou v současnosti vnímána jako aktuální. Tato témata mají především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků. Průřezová témata procházejí jako důležitý formativní prvek celým vzděláváním, proto vzdělávání na gymnáziu v tomto smyslu navazuje na průřezová témata v základním vzdělávání, kde se s nimi žáci setkávají poprvé. Průřezová témata tvoří povinnou součást vzdělávání. Promítají se nejen svým výchovným zaměřením, ale i obsahem do vzdělávacích oblastí (oborů) a pomáhají doplňovat či propojovat to, co si žáci během studia osvojili*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

Průřezová témata lze realizovat jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, je možné jim věnovat samostatné projekty, semináře, kurzy či besedy, případně je lze realizovat jako samostatný vyučovací předmět, přičemž lze tyto formy libovolně kombinovat (Červený, 2007).

Pojem PT je novým prvkem v českém vzdělávacím systému, který by měl naplnit „odvěký“ požadavek na vzdělání, a to snahu o komplexní rozvoj osobnosti studenta. Student má být kultivován v rovině vědomostí, postojů a dovedností. V systému našeho vzdělávání představují průřezová témata prostor pro realizaci společného minima občanských a osobních kvalit, které pedagogové mají pěstovat u sebe a studentů k tomu, aby absolventi byli připraveni obstat v dnešním světě. PT otevírají prostor, jak školy posunout v místa, kde se připravují komplexní osobnosti, a to pedagogy, kteří jsou sami takovými osobnostmi. Výsledky tohoto vzdělání budou možná hůře kvantifikovatelné na vědomosti, ale budou mnohem přínosnější a trvalejší pro jednotlivce i společnost. Dovednost se totiž nezapomíná a postoj nevypaří (Kociánová *et al*, 2008; Pastorová *et al*, 2011).

Tupý (2005) uvádí: „*Průřezová témata bychom především neměli ztotožňovat s mezipředmětovými vztahy. Mezipředmětový vztah je něco, co vychází z učiva. Průřezová témata by měla být pojátkem mezi všemi nebo větším počtem vyučovacích předmětů i mezi výukou, životem ve škole i mimo školu. Především by měla podpořit výchovnou funkci vzdělávání. Smyslem průřezových témat není doplnění vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů. Jejich „průřezovost“ spočívá v tom, že naznačují společná místa (okruhy, náměty, činnosti) ve výchově a vzdělávání žáků, která jsou vhodná pro vytváření obecnějších postojů žáků k sobě samým, k ostatním lidem, přírodě, praktickému životu.*“

Podle Pastorové (2008) průřezová témata „*zdůrazňují multikulturní, demokratický, globální a proevropský aspekt výchovy a vzdělávání. Přispívají k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáka, k získání základní úrovně mediální gramotnosti a vnímání důležitosti environmentální problematiky. Procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, propojují vzdělávací obsahy různých oborů a umožňují přistupovat ke vzdělávacímu obsahu komplexně. Jsou důležitým formativním prvkem a podílejí se na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.*“

Podle Janíka *et al* (2010) „*patří problémy související s realizací průřezových témat a mezipředmětových vztahů k nejnáročnějším.*“

Do vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií jsou dle RVP G zařazena tato PT:

- Osobnostní a sociální výchova,
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- Multikulturní výchova,
- Environmentální výchova,
- Mediální výchova (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

Každé z těchto PT obsahuje následující tematické okruhy:

Osobnostní a sociální výchova:

- Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti,
- Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů,
- Sociální komunikace,
- Morálka všedního dne,

- Spolupráce a soutěž.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech:

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

Multikulturní výchova:

- Základní problémy sociokulturních rozdílů,
- Psychosociální aspekty multikulturality,
- Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí.

Environmentální výchova:

- Problematika vztahů organismů a prostředí,
- Člověk a životní prostředí,
- Životní prostředí regionu a České republiky.

Mediální výchova:

- Média a mediální produkce,
- Mediální produkty a jejich významy,
- Uživatelé,
- Účinky mediální produkce a vliv médií,
- Role médií v moderních dějinách (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

1.3 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program vychází z RVP. Prostřednictvím ŠVP mají učitelé možnost profilovat svoji školu, odlišit ji od škol stejného typu a mohou svobodně formulovat vlastní

představy o nejvhodnější podobě vzdělávání na své škole. ŠVP umožní vhodný výběr vzdělávacího obsahu a jeho rozvržení tak, aby vznikl větší prostor pro rozvíjení schopností, dovedností a postojů žáků, kteří pak budou lépe připraveni na zvládání životních situací a budou motivováni k celoživotnímu vzdělávání. Vhodný výběr vzdělávacího obsahu pomůže mimo jiné odbourat zbytečné a neefektivní zdvojování učiva. Příprava ŠVP je výzvou k posílení mezipředmětových vztahů a souvislostí. Tvorba ŠVP přispívá ke zlepšení komunikace a spolupráce uvnitř školy, posiluje týmovou práci a využívá zkušenosti jednotlivých učitelů. Velkou šanci dostávají zejména tvořiví učitelé a učitelé, kteří jsou ochotni zbavit se stereotypů ve své práci (Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích, 2007).

Na vzdělávací program lze dle Prášilové (2006) nahlížet jako na „projekt výuky vytvořený za účelem překlenutí výkonnostní mezery mezi tím, jak jedinec (případně skupina osob) danou problematiku momentálně zvládá, a tím, jak je žádoucí, aby tuto problematiku z nějakých důvodů zvládal (zvládala).“

1.3.1 Přípravná fáze tvorby ŠVP

Vlastní tvorbě ŠVP by měly předcházet přípravné kroky, které jsou z dlouhodobého hlediska důležité. Školy, které je podcenily, se později potýkaly s různými problémy, jimž šlo předejít nebo se jim vyhnout.

Jedním z nejdůležitějších kroků je v první fázi tvorby ŠVP motivace jednotlivých učitelů ke změnám, které jsou ve vzdělávání potřebné. Jestliže učitelé budou ochotni stavět si osobní cíle v souvislosti s cíli celé školy, hledat odpovědi na otázky – co od ŠVP chci já osobně, jak mohu svou práci změnit, co mě na tom láká a baví – budou pro práci na ŠVP mnohem lépe motivováni. (Hodničák, 2009; Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích, 2007).

Druhou nezbytnou podmínkou pro úspěšné vytvoření ŠVP je společná a týmová práce. Ředitel školy by si měl v každém případě uvědomit, že hlavním cílem tvorby ŠVP není napsat příslušný dokument, aby škola splnila zákonnou povinnost, ale především to, že se učitelé ve škole na něčem společně dohodnou, najdou společnou řeč v důležitých otázkách, budou sdílet společnou vizi. Psát ŠVP jen s myšlenkou, že je to něco, co musíme, je v podstatě zbytečná práce. Ředitel školy by měl vědět, proč chce ŠVP vytvořit a k čemu může být jeho škole dobrý. Teprve pak může motivovat své učitele. Jednou z podmínek úspěš-

nosti týmové práce je promyšlená organizace práce. V první řadě je třeba připravit se na to, že tvorba ŠVP zabere učitelům a vedení školy mnoho hodin práce, které budou nad rámec jejich dosavadních běžných povinností. Největší nápor se soustředí na člověka, který bude všechnu práci ve škole řídit, to znamená na koordinátora tvorby ŠVP (Kratochvílová, 2006; Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích, 2007; Šíbová a Krčková, 2006).

Třetím krokem přípravné fáze je vytvoření plánu tvorby ŠVP. Práci na ŠVP je třeba rozfázovat a postupovat po určitých krocích, na které bude dostatek času. Jednotlivé kroky tvorby ŠVP by měl stanovit užší pracovní tým na základě logické posloupnosti tvorby ŠVP. Vhodné je ponechat si časovou rezervu. Na druhou stranu není dobré termíny stále posouvat, protože případný časový skluz bude pouze narůstat (Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích, 2007).

Ve čtvrtém kroku je potřeba provést důkladný rozbor výchozích podmínek školy a jejich vyhodnocení. Z takové analýzy vyplyne, na co může škola ve svém ŠVP navázat, co může změnit a má-li pro tuto změnu podporu zřizovatele, učitelů, rodičů, žáků. Pro zmapování vnitřní a vnější situace školy je možné použít SWOT analýzu (Strengths – silné stránky, Weaknesses – slabé stránky, Opportunities – příležitosti, Threats – hrozby, rizika). Principem této metody je jednoduché, přesné a pokud možno upřímé pojmenování vlastních předností a slabin z hlediska příležitostí a rizik. V praxi se můžeme setkat i s mnoha dalšími metodami. Jednou z nich je STEP analýza. Ta spočívá v hodnocení vlivu pouze vnějších faktorů (faktorů globálního prostředí) na chod školy v následujících segmentech: S – společenské (sociální) faktory, T – technické (technicko-technologické) faktory, E – ekonomické faktory, P – politicko-právní faktory. Další možností je tzv. sociální audit, jehož úkolem je poznat a zhodnotit sociální a sociálně-psychologické aspekty fungování organizace. Základem každého sociálního auditu je nalezení adekvátního relačního systému, tj. nalezení takové skutečnosti, vůči níž by měly být zjišťované skutečnosti porovnávány (Horská, 2009; Jakubíková, 2008; Kratochvílová, 2006; Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích, 2007).

Pátou podmínkou úspěšné tvorby ŠVP je důkladné pochopení RVP G. Východiskem pro sestavení ŠVP na gymnáziu by mělo být pro vedení školy i všechny učitele prostudování RVP ZV, případně návštěva nějaké ZŠ či víceletého gymnázia, které své ŠVP mají a je možné se jimi inspirovat. Jako inspirace a zároveň motivace může fungovat také návštěva

některého pilotního gymnázia v kraji. Dále je nezbytně nutné, aby se všichni členové pedagogického sboru seznámili s celým RVP G. Učitelé by měli především pochopit pojetí hlavních částí RVP G a ty pojmy, které jsou nově definovány. Jedná se především o cíle vzdělávání na gymnáziu, klíčové kompetence, průřezová témata a nově pojatý vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo vzdělávacích oborů) (Kratochvílová, 2006; Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích, 2007).

1.3.2 Vlastní tvorba ŠVP

Při vlastní tvorbě ŠVP pro vyšší stupeň gymnázia a pro čtyřleté gymnázium musí škola vycházet z RVP G. Ředitel plně zodpovídá za koordinaci práce na ŠVP, za konečnou verzi dokumentu a za jeho soulad s RVP. Školní vzdělávací program by měl být formulován tak, aby nejen učitelům, ale i žákům, rodičům a veřejnosti bylo zřejmé, jaké jsou hlavní cíle, obsah a formy vzdělávání na konkrétní škole (Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích, 2007).

ŠVP musí být podle § 5 školského zákona zveřejněn na přístupném místě ve škole. Do ŠVP může kdokoliv nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy. O tom, zda celý ŠVP nebo jeho části budou zveřejněny na webových stránkách školy, rozhoduje ředitel (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Podle RVP má školní vzdělávací program tyto závazné části (podrobnější popis těchto částí je součástí kapitoly 2):

- Identifikační údaje,
- Charakteristika školy,
- Charakteristika ŠVP,
- Učební plán,
- Učební osnovy,
- Hodnocení žáků a autoevaluace školy (Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích, 2007; Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

Podrobný „návod“ pro tvorbu ŠVP je uveden v Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích (2007) vydaným VÚP. Tvorbě ŠVP se věnuje též řada publikací, za velmi zdařilé považují zejména práce Kratochvílové (2006) a Prášilové (2006).

Podle Zprávy z pilotní fáze projektu „Konzultační centrum k realizaci ŠVP ZV“ publikované Národním institutem pro další vzdělávání (NIDV) v roce 2008 se v rámci konzultací řešily následující nejčastější problémy při tvorbě ŠVP:

- *„Úpravy dokumentu ŠVP a legislativa (49 % případů),*
- *Průřezová témata (42 %),*
- *Hodnocení žáků (40,6 %),*
- *Autoevaluace školy (36,1 %),*
- *Klíčové kompetence (32 %),*
- *Učební plán (22,8 %),*
- *Výchovně vzdělávací strategie (10,9 %),*
- *Projekty (10,4 %),*
- *Očekávané výstupy (5 %),*
- *Integrace žáků (2,5 %)*“ (Zpráva z pilotní fáze projektu „Konzultační centrum k realizaci ŠVP ZV“, 2008).

Z těchto výsledků tedy vyplývá, že průřezová témata byla druhým nejčastěji konzultovaným tématem a je proto důležité jim věnovat náležitou pozornost.

2 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM GYMNÁZIA

V této kapitole je popsán ŠVP nejmenovaného gymnázia ze Zlínského kraje, na kterém byl realizován dotazníkový výzkum v rámci bakalářské práce. ŠVP je dostupný na webových stránkách gymnázia, je zpracován na 349 stranách.

2.1 Identifikační údaje

V části „Identifikační údaje“ je popsán vzdělávací program, forma vzdělávání, je zde uvedena charakteristika předkladatele (název školy, adresa, ředitel školy, koordinátor pro tvorbu ŠVP, další kontakty) a zřizovatele (název, adresa, kontakty), v neposlední řadě je uvedeno od kdy dokument platí a je připojen podpis ředitele školy.

2.2 Charakteristika školy

Kapitola „Charakteristika školy“ je rozdělena na 4 části. V první části je popsána velikost a vybavení školy (počet žáků, počet kmenových a odborných učeben, aula, tělocvična, kuchyně, jídelna, bufet, informační centrum, odpočinkové zóny).

Druhá část charakterizuje pedagogický sbor (počet pedagogů, ředitel, zástupci ředitele, kariérový poradce, výchovný poradce, preventista sociálně-patologických jevů, ekologický aktivista, asistent pedagoga).

Třetí část je zaměřena na dlouhodobé projekty a mezinárodní spolupráce (výukové a poznávací zahraniční zájezdy, projekty Join Multimedia, Socrates a Comcult, preventivní protidrogový program, projekty předmětových komisí, adaptační kurz pro první ročníky, volnočasové aktivity – sportovní kroužky, divadelní soubor, pěvecký sbor, studentský filmový klub).

Čtvrtá část pak zahrnuje spolupráci s rodiči a jinými subjekty (třídní schůzky, nadace gymnázia, klub přátel a absolventů gymnázia, spolupráce s knihovnou, muzeem, hvězdárnou, hasičským záchranným sborem, zdravotním ústavem, neziskovými organizacemi, aj).

2.3 Charakteristika ŠVP

Část „Charakteristika ŠVP“ je rozdělena na 8 podkapitol. První podkapitola charakterizuje zaměření školy (priority, cíle, důraz na jazykovou výuku, volitelné předměty). Druhá pod-

kapitola popisuje profil absolventa, třetí organizaci přijímacího řízení a čtvrtá organizaci maturitní zkoušky.

Pátá podkapitola je zaměřena na výchovné a vzdělávací strategie. Upozorňuje např. na to, že kromě klasických výukových metod je využívána též skupinová a kooperativní výuka, praktická výuka, výuka pomocí moderních technických zařízení, práce ve dvojici, problémové situace, samostatné a týmové projekty, či prezentace a obhajoba vlastní práce. V této části je též popsáno všech 6 klíčových kompetencí – kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence k podnikavosti.

Šestá část uvádí, jak je zabezpečena výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (tj. žáků se specifickými poruchami učení, zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním) a sedmá část se pak zaměřuje na žáky mimořádně nadané (olympiády, SOČ, soutěže, kroužky).

Poslední, osmá podkapitola se věnuje začlenění průřezových témat. Formou přehledné tabulky je zde uvedeno, ve kterých předmětech a ročnících jsou jednotlivá průřezová témata začleněna.

2.4 Učební plán

Ve čtvrté části ŠVP je formou přehledné tabulky charakterizován učební plán, tedy hodinové dotace jednotlivých povinných a volitelných předmětů ve všech ročnících. Dále je zde uvedeno, které předměty integrují jednotlivé vzdělávací obory.

2.5 Učební osnovy

Kapitola „Učební osnovy“ je nejrozsáhlejší částí ŠVP. U každého předmětu je uvedena jeho charakteristika, formy a místo realizace a též časová dotace, jsou charakterizována průřezová témata začleněná v tomto předmětu, popsány výchovné a vzdělávací strategie, které směřují k utváření klíčových kompetencí, a konečně je uvedeno učivo v jednotlivých ročnících. Celkem je v této kapitole charakterizováno 14 vyučovacích předmětů: (1) český jazyk a literatura, (2) anglický jazyk, (3) francouzský, německý, ruský a španělský jazyk, (4) společenské vědy, (5) dějepis, (6) matematika, (7) zeměpis, (8) biologie, (9) chemie,

(10) fyzika, (11) informatika, (12) výtvarná výchova, (13) hudební výchova/sborový zpěv a (14) tělesná výchova.

2.6 Hodnocení žáků a autoevaluace školy

V první části této kapitoly jsou uvedeny pravidla pro hodnocení žáka. Pozornost je zaměřena na podklady pro hodnocení a klasifikaci, sebehodnocení, pravidla klasifikace, zásady pro klasifikaci, klasifikaci a hodnocení žáků se specifickými poruchami učení, neklasifikaci, pochybnosti o správnosti hodnocení, uvolnění z výuky, opravné a komisionální zkoušky, stupně hodnocení, doporučené požadavky pro udělení klasifikačních stupňů a doporučené požadavky pro udělení klasifikačních stupňů z hlediska vztahu ke klíčovým kompetencím.

Druhá část je pak zaměřena na autoevaluaci školy (podmínky ke vzdělávání, průběh vzdělávání, podpora žáků, spolupráce s rodiči, výsledky vzdělávání, řízení školy, úroveň výsledků práce školy).

2.7 Přílohy

Součástí přílohy 1 je vyhodnocení 2 dotazníkových průzkumů. První byl realizován ve školním roce 2005/2006 a zúčastnilo se ho 327 žáků a 180 rodičů. Druhý průzkum byl proveden ve školním roce 2008/2009 a zúčastnilo se ho 344 respondentů z řad žáků a 295 respondentů z řad rodičů.

Příloha 2 popisuje organizaci jak společné, tak i profilové části maturitní zkoušky.

Ve třetí příloze je uveden seznam volitelných předmětů, jejich časové dotace, charakteristiky a vlastní učivo. Gymnázium nabízí velmi širokou škálu volitelných předmětů, např. semináře ze společenských věd, filosofie, sociologie, psychologie, politologie, ekonomie, dějepisu, literatury, německého a anglického jazyka, biologie, chemie, fyziky, matematiky, zeměpisu a výtvarné výchovy, dále cestovní ruch, zeměpis pro život, cvičení z biologie a chemie, deskriptivní geometrie, logika, dějiny 20. století, latina, sborový zpěv, uživatelská informatika a hospodářská korespondence, či programování.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 PŘÍPRAVA A REALIZACE VÝZKUMU

Předmětem teoretické části práce bylo popsat aktuální kurikulární reformu českého školství, která vychází z tzv. Bílé knihy, charakterizovat rámcový vzdělávací program s důrazem na klíčové kompetence a průřezová témata a v neposlední řadě se zaměřit na školní vzdělávací program, zejména na jeho tvorbu. Je popsán též školní vzdělávací program gymnázia, na kterém byl proveden dotazníkový výzkum. Tato teoretická východiska se stala základem pro tvorbu konceptu výzkumného šetření.

Předmětem praktické části práce je prezentace vlastního výzkumu, který byl vytvořen pro účely této bakalářské práce. V první řadě je zde vytyčen cíl výzkumu, je specifikována metoda a technika sběru dat, volba výzkumného vzorku a průběh sběru dat.

Přípravě výzkumu předcházela tvorba výzkumného plánu, který zahrnuje ideový a technický plán výzkumu, a který je pro každou výzkumnou studii nezbytný. Příprava výzkumu je výchozí a klíčovou částí výzkumu a nelze ji v žádném případě považovat jen za jakousi „formalitu“. Výzkum je tvůrčí činností, kterou nelze normativně vymezit, a proto ani neexistuje jednoznačný recept na přípravu kvalitního výzkumu (Maňák a Švec, 2004).

3.1 Cíl výzkumu

Definování výzkumného cíle úzce souvisí se stanoveným výzkumným problémem a se zodpovězením na výzkumné otázky. Výzkumný problém v případě této bakalářské práce samozřejmě vychází z kurikulární reformy českého školství a zejména z problematiky začleňování průřezových témat do výuky. Zajímalo mě, jaký názor mají pedagogové vybraného gymnázia ze Zlínského kraje na průřezová témata a zda se jim daří začleňovat průřezová témata do výuky povinných předmětů. Cílem bakalářské práce bylo tedy zjistit, jak se pedagogům gymnázia daří začleňovat průřezová témata do výuky.

Pro splnění vytyčeného cíle bylo nutné zodpovědět základní výzkumnou otázku:

1. Jakým způsobem se daří pedagogům na čtyřletém gymnáziu a vyšším stupni osmiletého gymnázia začleňovat průřezová témata do výuky povinných předmětů?

V průběhu hlubšího vhledu do problematiky vystalo několik dalších dílčích výzkumných otázek:

1. Je informovanost pedagogů o školské reformě dostatečná pro jejich potřeby?

2. Jaký je názor pedagogů na začleňování průřezových témat do výuky povinných předmětů?
3. Začlenili pedagogové do svých předmětů všechna průřezová témata tak, jak jsou uvedena v ŠVP?
4. Existují průřezová témata, která pedagogové považují za zbytečná?
5. Která průřezová témata považují pedagogové za snadno, resp. obtížně aplikovatelná?
6. Začlenili pedagogové některá průřezová témata do výuky ještě před jejich povinným zavedením?
7. Začlenili pedagogové některá průřezová témata i do výuky těch ročníků, u kterých tato povinnost ještě nebyla?
8. V čem spatřují pedagogové hlavní pozitiva a negativa průřezových témat?
9. Shledávají pedagogové změny v myšlení či chování žáků od doby povinného zavedení průřezových témat do výuky?

3.2 Metoda a technika sběru dat

Volba výzkumného postupu souvisí se zvoleným tématem. Já jsem se rozhodla zvolit formu kvantitativní strategie. Kvantitativní výzkum používá především deduktivní formy vědeckých metod. Využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování (Hendl, 2005). V kvantitativní strategii se nejčastěji jako techniky sběru dat uplatňují: pozorování, škálování, dotazník, interview, obsahová analýza textu a experiment (Gavora, 2000).

Pro potřeby této bakalářské práce byla zvolena technika dotazníku. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování výsledků. Podle Gavory (2000) je to „*způsob písemného kladení otázek a písemného získávání odpovědí.*“ Jedná se o výzkumný, vývojový a vyhodnocovací nástroj k hromadnému a poměrně rychlému zjišťování informací o znalostech, názorech nebo postojích dotazovaných osob k aktuální nebo potenciální skutečnosti prostřednictvím písemného dotazování se (Švec *et al.*, 2009). Vstupní část dotazníku obvykle obsahuje hlavičku a jméno autora, vysvětluje cíle dotazníku, zdůrazňuje anonymitu, obsahuje pokyny k vyplnění. Další část dotazníku se skládá z vlastních otázek (položek) a na konci dotazníku bývá poděkování respondentovi za spolupráci (Gavora, 2000). Podle toho, jakým způsobem má respondent v určité položce dotazníku odpovědět, lze rozdělit dotazníkové

položky na uzavřené (strukturované), polouzavřené a otevřené (nestrukturované) (Chráška, 2007; Skalková 1985).

Dotazník (součást přílohy P I) obsahoval 20 položek, z toho 6 uzavřených, 8 polouzavřených a 6 otevřených. V úvodu je vysvětlen cíl výzkumu a jsou uvedeny instrukce k vyplnění. Závěrem dotazníku jsou respondenti instruováni o možnosti odevzdání vyplněného dotazníku a nachází se zde i poděkování za účast na výzkumu.

3.3 Volba výzkumného vzorku

Volba vhodného výzkumného vzorku hraje v kvantitativním (a samozřejmě i kvalitativním) výzkumu významnou roli. Výzkumný vzorek (nebo též výběrový soubor) je podmnožinou základního souboru. Obsahuje vybranou skupinu jedinců, která zastupuje základní soubor (Maňák a Švec, 2004). Zobecnit výsledky výběrového souboru na základní soubor umožňuje pouze tzv. reprezentativní výběr, který může být náhodný (stratifikovaný či mechanický) nebo záměrný (Gavora, 2000).

Výzkumný vzorek byl v této bakalářské práci tvořen celým pedagogickým sborem (konkrétně 56 pedagogy) nejmenovaného gymnázia ze Zlínského kraje. Byl tedy použit záměrný dostupný výběr, který ovšem nelze zevšeobecnit na základní soubor a závěry výzkumu platí pouze pro toto gymnázium.

3.4 Průběh sběru dat

Pro dotazníkové šetření bylo vybráno jedno gymnázium ze Zlínského kraje, které jsem sama v roce 2001 absolvovala. V první řadě jsem v prosinci 2011 kontaktovala ředitele gymnázia s žádostí o umožnění dotazníkového šetření. Po jeho kladném vyjádření jsem obsah dotazníku konzultovala s koordinátorkou pro tvorbu ŠVP a po jeho úpravě jsem emailem oslovila pedagogy s prosbou o účast na výzkumu. Pedagogický sbor gymnázia je tvořen 56 pedagogy, jedna pedagožka byla toho času na mateřské dovolené, a proto bylo celkem kontaktováno 55 pedagogů. Převážně většinu z nich jsem následně v průběhu ledna 2012 osobně přinesla dotazník a zodpověděla případné doplňující otázky. Ostatní pedagogové, které se mi z důvodu jejich pracovní vytíženosti nepodařilo zastihnout, měli možnost si dotazník vyzvednout ve sborovně. Kromě výše uvedeného byly všem pedagogům zaslány dotazníky spolu s průvodním dopisem i elektronickou formou. Právě z důvodu tohoto

osobního přístupu (pravděpodobně podpořeného faktem, že mě převážná část pedagogického sboru znala, ať už jako bývalou absolventku gymnázia, nebo jako dceru jedné z pedagogek) činila návratnost vyplněných dotazníků 93 % (51 dotazníků). Zhruba polovina pedagogů (26) zvolila možnost vyplnění tištěného dotazníku, 25 z nich pak zaslalo vyplněný dotazník emailem zpět k mým rukám.

4 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

Jak již bylo uvedeno v kapitole 4.4, bylo v rámci tohoto výzkumu získáno celkem 51 dotazníků. Jednotlivé odpovědi byly v případě uzavřených a polouzavřených položek procentuálně přepočítány a znázorněny graficky (formou výsečových a sloupcových grafů). Některé položky byly dále členěny dle délky praxe jednotlivých pedagogů (byly tedy vyhodnoceny zvlášť pro pedagogy s praxí do 5 let, s praxí 5 – 15 let a s praxí delší než 15 let).

Problematika začleňování PT do výuky se jistě liší předmět od předmětu. Témata, která jsou snadno aplikovatelná v jednom předmětu, mohou být samozřejmě obtížně aplikovatelná v jiném a naopak. Pro vyhodnocení některých položek pro každý předmět zvlášť jsem ovšem s ohledem na výzkum prováděný pouze na jednom konkrétním gymnáziu neměla dostatek respondentů. Proto jsem se rozhodla některé položky (konkrétně č. 12 – 15) vyhodnocovat zvlášť dle obecně zavedeného dělení předmětů na humanitní a přírodovědné. V Tab. 1 je uveden seznam předmětů zařazených do skupiny humanitních a přírodovědných včetně jejich zkratk dále používaných v textu. Součástí Tab. 2 je seznam průřezových témat začleněných do výuky na gymnáziu a jejich označení dále používané v textu.

Tab. 1 Rozdělení předmětů vyučovaných na gymnáziu a jejich označení

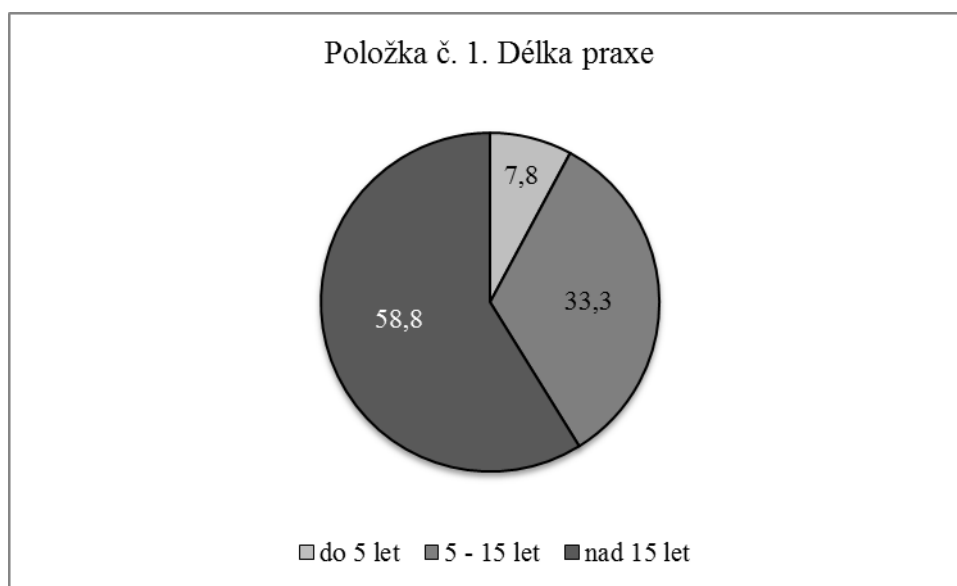
Předměty			
Humanitní		Přírodovědné	
Český jazyk	ČJ	Matematika	M
Anglický jazyk	AJ	Fyzika	F
Další cizí jazyk (německý, francouzský, španělský, ruský)	CJ	Chemie	CH
Dějepis	D	Biologie	B
Společenské vědy	SV	Zeměpis	Z
Hudební výchova	HV	Informatika a výpočetní technika	IVT
Výtvarná výchova	VV	Tělesná výchova	TV

Tab. 2 Seznam průřezových témat a jejich označení

Osobnostní a sociální výchova				
OSV (I)				
Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti	Seberegulace, organizační dovednosti, efektivní řešení problémů	Sociální komunikace	Morálka všedního dne	Spolupráce a soutěž
Ia	Ib	Ic	Id	Ie
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech				
EGS (II)				
Globalizační a rozvojové procesy	Globální problémy, jejich příčiny a důsledky	Humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce	Žijeme v Evropě	Vzdělání v Evropě a ve světě
IIa	IIb	IIc	IId	IIe
Multikulturní výchova				
MV (III)				
Základní problémy socio-kulturních rozdílů	Psychosociální aspekty multikulturality	Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí		
IIIa	IIIb	IIIc		
Environmentální výchova				
EV (IV)				
Problematika vztahů organizmů a prostředí	Člověk a životní prostředí	Životní prostředí České republiky		
IVa	IVb	IVc		
Mediální výchova				
MV (V)				
Média a mediální produkce	Mediální produkty a jejich významy	Uživatelé	Účinky mediální produkce a vliv médií	Role médií v moderních dějinách
Va	Vb	Vc	Vd	Ve

Vyhodnocení položky č. 1. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe? (viz Obr. 2)

Z celkového počtu 51 pedagogů mají pouze 4 (tj. necelých 8 %) praxi kratší než 5 let. Z výsledků této kategorie tudíž lze jen těžko vyvozovat nějaké závěry, ale je to bohužel dáno skladbou pedagogického sboru a nemohla jsem tuto situaci nijak ovlivnit. 17 pedagogů (tedy cca 33 %) vykonává učitelskou praxi 5 – 15 let a nadpoloviční část pedagogů (30 – tedy téměř 59 %) učí déle než 15 let. Lze tedy konstatovat, že pedagogický sbor gymnázia je tvořen z velké většiny zkušenými pedagogy. Při bližším posouzení odevzdaných dotazníků byl jeden z dalšího hodnocení vyřazen z důvodu výrazného zkreslení (většina stěžejních otázek byla vyplněna neúplně a sám pedagog mě předem upozornil, že s celou školskou reformou vůbec nesouhlasí). Celkově tedy bylo od otázky č. 2 hodnoceno 50 dotazníků.



Obr. 2 Vyhodnocení položky č. 1

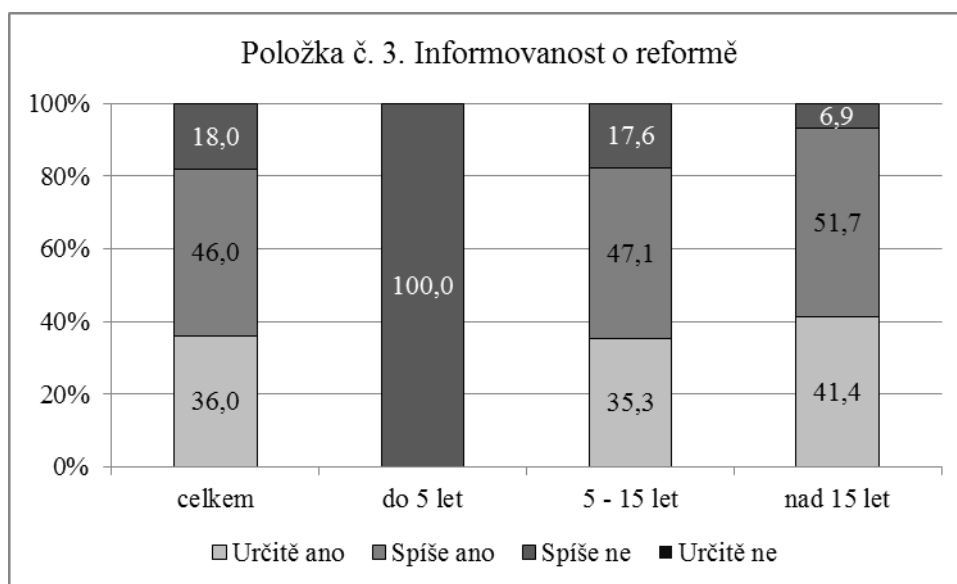
Vyhodnocení položky č. 2. Byli jste seznámeni s principy školské reformy již při Vašem studiu na vysoké škole?

Tato otázka byla určena pouze pedagogům s praxí kratší než 5 let. Vzhledem k tomu, že celá školská reforma je poměrně „novou“ záležitostí, dalo se předpokládat, že starší pedagogové se s ní seznámili až při výkonu svého zaměstnání. Dle očekávání zvolili všichni

pedagogové s nejkratší praxí (tedy 100 %) možnost „ano“. Grafické znázornění této otázky tedy považují za zbytečné.

Vyhodnocení položky č. 3. Máte dostatek informací o školské reformě, zejména rámcovém vzdělávacím programu, školním vzdělávacím programu a průřezových tématech? (viz Obr. 3)

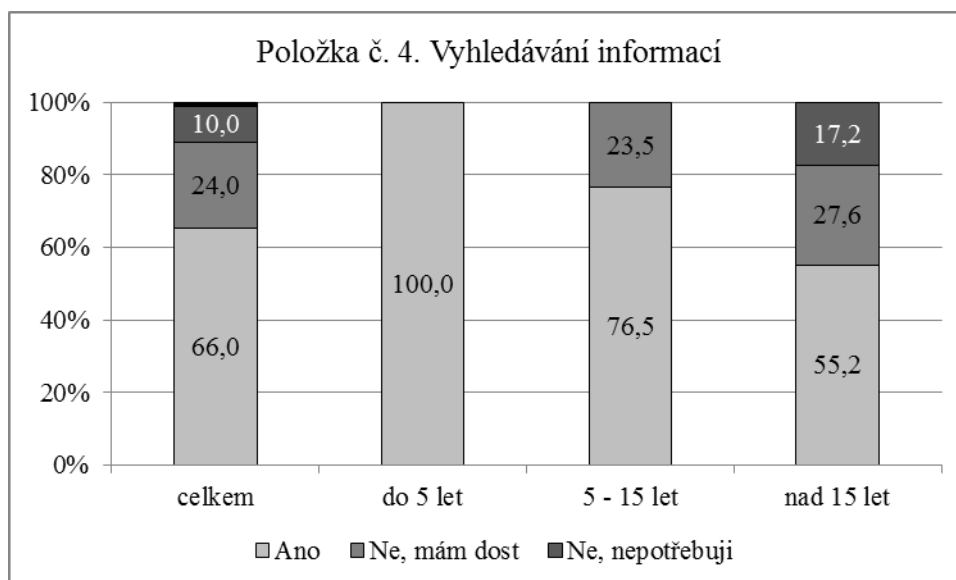
Z grafu je patrné, že naprostá většina pedagogů (82 %) má o školské reformě, RVP, ŠVP a PT dostatek informací. 36 % dotazovaných odpovědělo „určitě ano“ a 46 % „spíše ano“. Pouze 18 % dotazovaných zvolilo možnost „spíše ne“ a nikdo nevybral možnost „určitě ne“. Nižší informovanost o problematice byla překvapivě ve skupině nejmladších pedagogů, kteří přitom byli (dle výsledků položky 2) s principy školské reformy seznámeni již při studiu na pedagogické fakultě. 100 % respondentů z této kategorie zvolilo možnost „spíše ne“. Odovědi u zbývajících dvou kategorií byly velmi podobné, většina pedagogů má o reformě dostatek informací (možnost „určitě ano“ a „spíše ano“), přičemž o něco lépe informovaní jsou pedagogové s nejdelší praxí.



Obr. 3 Vyhodnocení položky č. 3

Vyhodnocení otázky č. 4. Hledal(a) jste si někdy informace o rámcovém vzdělávacím programu, školním vzdělávacím programu a průřezových tématech na internetu (např. na www.rvp.cz, www.msmt.cz, www.vuppraha.cz, www.nuov.cz, apod.)? (viz Obr. 4)

Nadpoloviční většina pedagogů (66 %) si někdy hledala informace o RVP, ŠVP a PT na internetu. Zbývajících 34 % tuto potřebu neměla, ať už z důvodu, že mají informací dostatek (24 %) nebo že informace nepotřebují (10 %). Ve skupině pedagogů s nejkratší praxí si informace na internetu vyhledávalo 100 % dotázaných, ve skupině pedagogů s praxí 5 – 15 let to byly více než 2/3 (76,5 %), zbývajících 1/3 (23,5 %) má informací dostatek. O něco více než polovina (55,2 %) pedagogů s nejdelší praxí si informace vyhledávalo, necelých 30 % jich má dostatek a cca 17 % informace nepotřebuje. Je pravděpodobné, že pedagogové, kteří si informace na internetu nehledali, je získali jiným způsobem – zejména na školeních, od kolegů, či přímo od koordinátora pro tvorbu ŠVP.

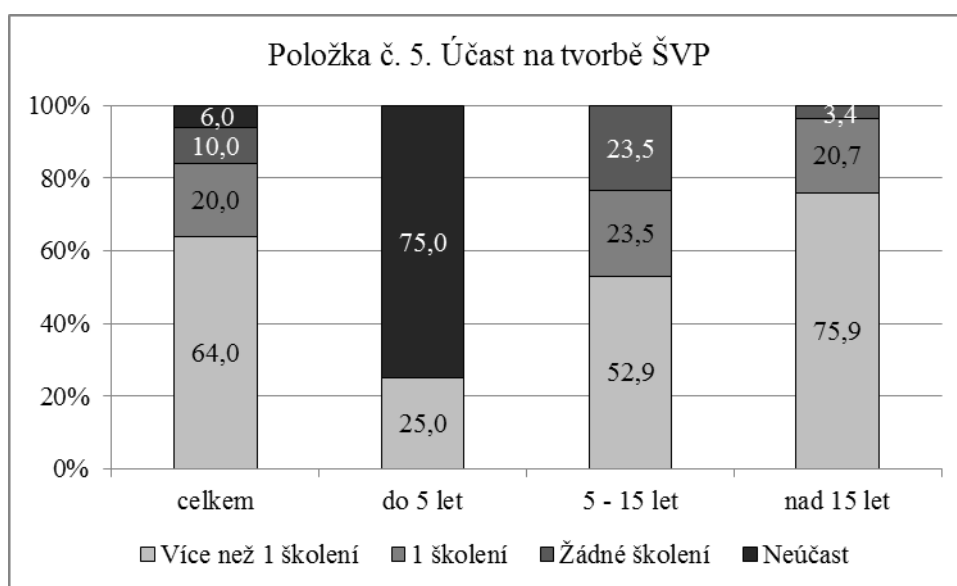


Obr. 4 Vyhodnocení položky č. 4

Vyhodnocení položky č. 5. Jakou měrou jste se zapojil(a) do tvorby školního vzdělávacího programu? (viz Obr. 5)

Dle slov koordinátorky pro tvorbu ŠVP na gymnáziu, se kterou jsem konzultovala tvorbu dotazníku, se na tvorbě ŠVP měli povinně podílet všichni pedagogové, stejně tak jako zú-

častnit se minimálně 1 školení. Nicméně, výsledky získané vyhodnocením této otázky vypovídají o poněkud jiné situaci. Na tvorbě ŠVP se podílelo 94 % dotázaných pedagogů, zbylých 6 % nikoli. Z těchto 94 % se 64 % zúčastnilo více než 1 školení, 20 % jednoho školení a 10 % žádného školení. Všichni pedagogové, kteří se na tvorbě ŠVP nepodíleli, byli ze skupiny s nejkratší pedagogickou praxí. Vzhledem k tomu, že ŠVP na gymnáziu začal platit v září 2009, lze předpokládat, že tito pedagogové nastoupili do zaměstnání až poté, co byl ŠVP vytvořen. V kategorii pedagogů s praxí 5 – 15 let a nad 15 let byly odpovědi opět podobné, největší část pedagogů se zúčastnila více školení, menší část jednoho a nejmenší část pak žádného školení. Největší podíl pedagogů (23,5 %), kteří se sice na tvorbě ŠVP podíleli, ale nezúčastnili se žádného školení, byl v kategorii se středně dlouhou praxí.

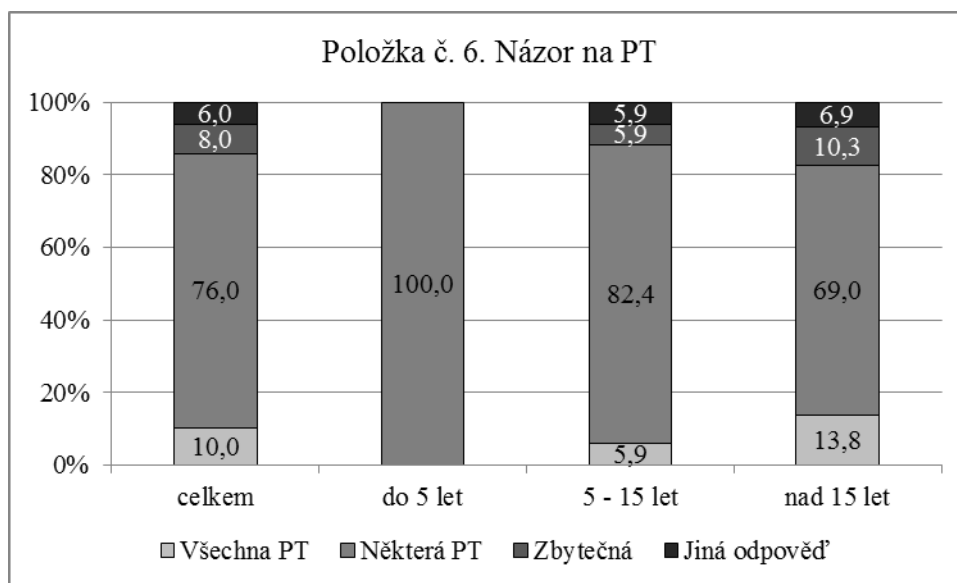


Obr. 5 Vyhodnocení položky č. 5

Vyhodnocení položky č. 6. Jaký je Váš názor na začleňování průřezových témat do výuky? (viz Obr. 6)

Lze konstatovat, že názor pedagogů gymnázia na PT je převážně kladný. 76 % respondentů považuje **některá** PT za důležitý formativní prvek vzdělávání, který pomáhá rozvíjet osobnost žáka, 10 % pedagogů pak sdílí tento názor o **všech** PT. Informace, že jsou průřezová témata *“důležitým formativním prvkem celého vzdělávání, které ovlivňují postoje, hodnotový systém a jednání žáků“*, je uvedena v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia

(2007) a ve svých publikacích ji zmiňují např. Kociánová *et al* (2008), Pastorová (2008), či Pastorová *et al* (2011). 8 % dotázaných považuje začleňování PT do výuky za zbytečné a zbývajících 6 % zvolilo jinou odpověď (viz dále). Ve všech kategoriích zvolila většina pedagogů možnost „některá PT...“, v kategorii s praxí do 5 let to bylo dokonce 100 %. Ve skupině s praxí 5 – 15 let tuto možnost zvolilo přes 82 % pedagogů, ostatní tři možnosti byly zastoupeny naprosto stejně (necelých 6 %). Konečně, v poslední kategorii byl nejvyšší podíl pedagogů, kteří považují PT za zbytečná (přes 10 %). V posledních 2 kategoriích se objevily 3 „jiné odpovědi“. Pedagogové uváděli následující: „Průřezová témata jako taková nejsou špatná, ale je zbytečné je takto speciálně vyčleňovat“, „Považuji za zbytečné vyvedávat průřezová témata, jsou obsahem učiva a pokud se naskytne příležitost, učitel téma využije přirozenou formou“ a „Jejich začleňování probíhalo i před RVP, a to naprosto přirozeně.“ Dá se říci, že tyto odpovědi by se daly spíše zařadit do prvních dvou možností a podíl negativních odpovědí by se tedy nezměnil.

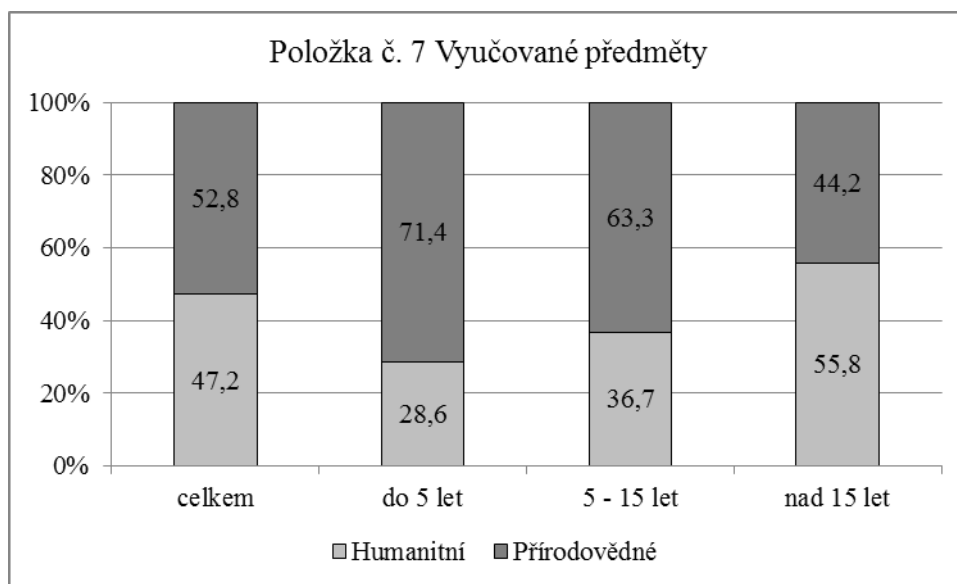


Obr. 6 Vyhodnocení položky č. 6

Vyhodnocení položky č. 7. Uveďte, které povinné předměty jste ve školním roce 2009/2010, 2010/2011 a/nebo 2011/2012 vyučoval(a) či vyučujete. (viz Obr. 7)

Tato položka byla do dotazníku zařazena z důvodu dalších položek, které na ni navazují. Pedagogové volili předměty ze dvou sloupců, jelikož na gymnáziu jsou běžné dvoukombinace vyučovaných předmětů. Přesto několik pedagogů zvolilo pouze jeden vyučovaný

předmět, většinou se jednalo o cizí jazyky. Na Obr. 7 je znázorněno procento vyučovaných humanitních a přírodovědných předmětů (jejich rozdělení je uvedeno v Tab. 1). Je zřejmé, že podíl humanitních (cca 47 %) a přírodovědných (cca 53 %) předmětů je celkem vyrovnaný. Zatímco v kategorii praxe do 5 let a 5 – 15 let převažují přírodovědné předměty, v kategorii praxe nad 15 let to jsou předměty humanitní.

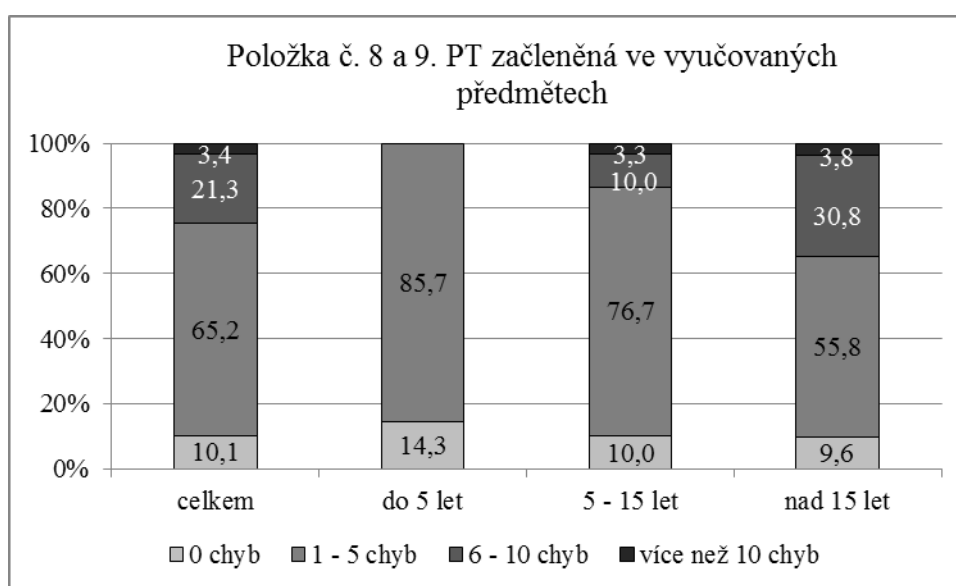


Obr. 7 Vyhodnocení položky č. 7

Vyhodnocení položky č. 8 a 9. Která průřezová témata jsou začleněna ve Vámi vyučovaném „Předmětu 1 a 2“? (viz Obr. 8)

V těchto dvou položkách měli respondenti označit PT, která mají dle ŠVP začleněna ve svých předmětech. Vzhledem k tomu, že jsem při tvorbě dotazníku očekávala, že se všichni pedagogové účastnili tvorby ŠVP (s ohledem na to, že je toto povinné), předpokládala jsem, že jsou se ŠVP seznámeni a měli by tedy vědět, která PT jsou součástí jejich předmětů. Správnost jejich odpovědí jsem kontrolovala dle ŠVP gymnázia, který je k dispozici na webu gymnázia. Při kontrole jsem překvapivě zjistila, že naprostá většina pedagogů tyto 2 otázky nezodpověděla zcela správně. Pro zjednodušení byly tyto 2 položky vyhodnoceny společně, jelikož v tomto případě druh předmětu není směrodatný. V grafu jsou znázorněny počty chyb, kterých se respondenti dopustili při odpovídání na tyto otázky.

Pouze 10 % pedagogů správně označilo všechna PT tak, jak je mají dle ŠVP ve svých předmětech začleněna. Většina respondentů, přes 65 %, je o PT začleněných ve svých předmětech poměrně dobře informována a dopustila se max. 5 chyb. Zbývající čtvrtina pedagogů přesně nedokázala odpovědět, která PT mají ve svých předmětech začleněna. 21 % z nich se při odpovědích dopustilo 6 – 10 chyb a 3 % dokonce více než 10 chyb. V případě těchto 2 položek lze shrnout, že informovanost pedagogů klesala s délkou jejich praxe.



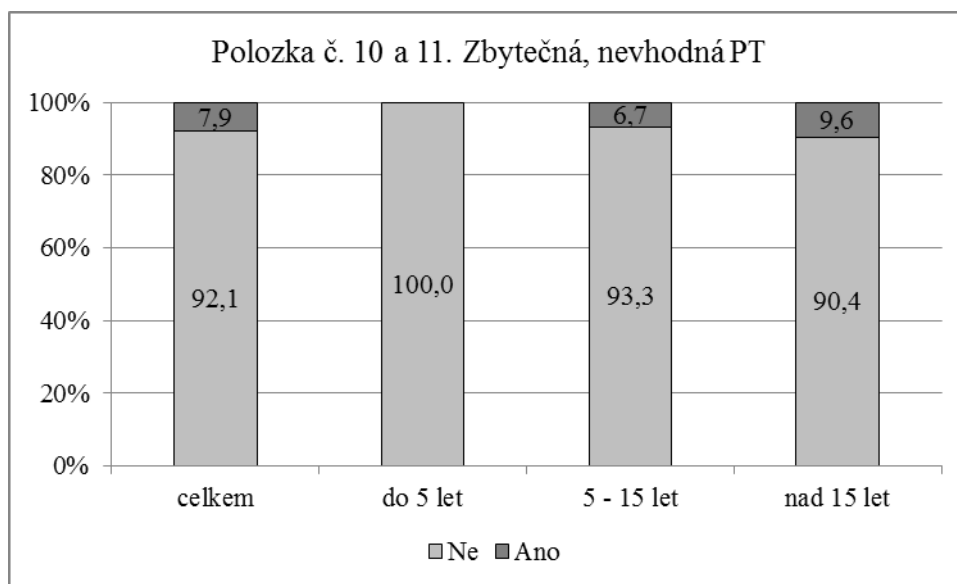
Obr. 8 Vyhodnocení položky č. 8 a 9

Vyhodnocení položky č. 10 a 11. Považujete některá průřezová témata, která máte začleněna ve výuce „Předmětu 1 a 2“, za nevhodná, případně zbytečná? (viz Obr. 9)

Pro zjednodušení byly tyto 2 položky opět vyhodnoceny společně, jelikož na druhu předmětu v tomto případě pravděpodobně až tak nezáleží.

Celkově více než 92 % pedagogů nepovažuje žádná PT, která mají začleněna ve svých předmětech, za zbytečná či nevhodná. V kategorii praxe do 5 let je tento podíl nejvyšší, a to 100 %, v kategorii 5 – 15 let za zbytečná nebo nevhodná nepovažuje PT 93 % pedagogů a v poslední kategorii nad 15 let je to 90 %. Za zbytečná, případně nevhodná, považovali někteří pedagogové všechna PT v TV (2 respondenti) a HV (1 respondent). Jeden z pedagogů uvedl, že nevhodná, resp. zbytečná jsou „všechna průřezová témata, která jsou

násilnou kompilací nebo jsou násilně začleňována do výuky formou výchovných cílů, jako za éry před rokem 1989.“ Jeden z pedagogů napsal, že: „Témata sama o sobě nejsou nevhodná, ale v jazyce českém a literatuře je málo prostoru pro jejich využití.“ Další respondent, vyučující D a ČJ, označil za zbytečná všechna PT. Jednalo se o jednoho z respondentů, kteří za zbytečná považovali všechna PT i v položce č. 6.



Obr. 9 Vyhodnocení položky č. 10 a 11

Vyhodnocení položky č. 12 a 13. Která průřezová témata, která máte začleněna ve výuce „Předmětu 1 a 2“, považujete za snadno aplikovatelná?

Tato položka byla vyhodnocena zvláště pro humanitní a zvláště pro přírodovědné předměty (viz úvod kapitoly 5). I přesto se ale ukázalo, že je tato problematika značně závislá na konkrétním předmětu, a proto jsou získané výsledky poměrně variabilní.

V humanitních předmětech bylo nejčastěji uváděno PT II (viz Tab. 2), konkrétně pak (v sestupném pořadí) IId, IIb, IIa, IIe, IIc. Druhým nejsnáze aplikovatelným PT bylo I, konkrétně Ic, Ie, Id, Ia, Ib. Na třetí místo respondenti umístili PT III, konkrétně IIIa, IIIc, IIIb a na čtvrté místo PT V, konkrétně Ve, Vd, Va, Vb, Vc. Konečně, nejméně často bylo za snadno aplikovatelné označeno PT IV, konkrétně IVb a IVc. V případě SV téměř všichni pedagogové uváděli, že snadno aplikovatelná jsou v tomto předmětu všechna PT,

s odůvodněním, že „*předmět je velmi široký.*“ Jeden z respondentů napsal, že snadno aplikovatelná jsou „*témata, která vychází z přirozených životních témat.*“

V přírodovědných předmětech bylo nejnáze aplikovatelné PT I, konkrétně (opět v sestupném pořadí) Ie, Ib, Ia, Ic, Id. Téměř stejně často bylo za snadno aplikovatelné označováno též PT IV, konkrétně IVb, IVa, IVc. Velmi málo respondenti volili PT II (konkrétně IIb, IIc, IId) a V (Vb). Ani jednou nebylo zvoleno PT III, které je ovšem začleněno pouze v Z.

V případě těchto položek nebyl v rámci odpovědí respondentů s různě dlouhou pedagogickou praxí zjištěn žádný podstatný rozdíl.

Vyhodnocení položky č. 14 a 15. Která průřezová témata, která máte začleněna ve výuce „Předmětu 1 a 2“, považujete za obtížně aplikovatelná?

Tato položka byla opět vyhodnocena zvláště pro humanitní a zvláště pro přírodovědné předměty a stejně jako u předchozí položky odpovědi do jisté míry závisely na vyučovaném předmětu.

Co se týká humanitních předmětů, bylo za obtížně aplikovatelné nejčastěji označeno PT IV (zejména IVb) a V (konkrétně Va), což koresponduje s předchozími položkami, ve kterých byla tato PT označována nejméně často jako snadno aplikovatelná. Jen v ojedinělých případech byla za obtížně aplikovatelná určena PT I, II a III, která byla zároveň v položce 12 a 13 označována za snadno aplikovatelná. V případě HV a VV pedagogové často uváděli: „*Všechna průřezová témata jsou obtížně aplikovatelná.*“ Jeden z respondentů napsal, že obtížně aplikovatelná jsou „*témata, která jsou včleňována násilně.*“

V přírodovědných předmětech bylo jako obtížně aplikovatelné nejčastěji stanoveno PT II a překvapivě též PT I, které bylo v předchozích položkách označeno jako snadno aplikovatelné. V případě PT I bylo ovšem nejčastěji uváděno téma Id, které bylo v položkách č. 12 a 13 označováno nejméně. Částečně byl tento paradox způsoben i tím, že PT I bylo často uváděno pedagogy, kteří učí TV, přičemž se jedná o jediné PT začleněné v tomto předmětu. Ostatní PT, tedy III, IV a V byla zvolena jen ojediněle.

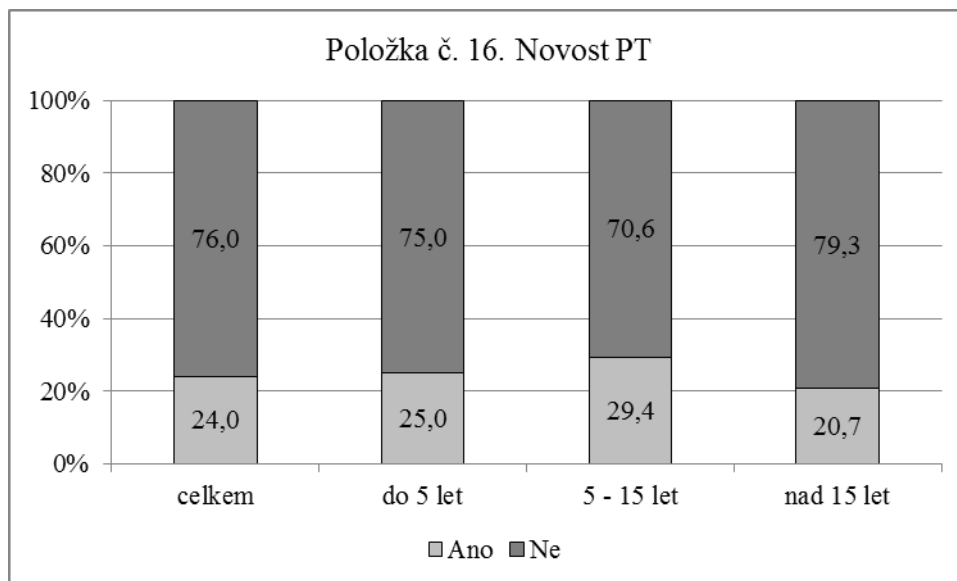
Celkově lze říci, že u těchto 2 položek pedagogové uváděli mnohem méně PT než v případě položek č. 12 a 13 a častěji též položky nevyplnili. Také lze konstatovat, že mezi odpověďmi pedagogů s různě dlouhou praxí nebyl vysledován žádný významný rozdíl.

Vyhodnocení položky č. 16. Jsou pro Vás průřezová témata „nová“, nebo jste již měl(a) některá začleněna ve výuce před jejich povinným zavedením v září 2009? (viz Obr. 10)

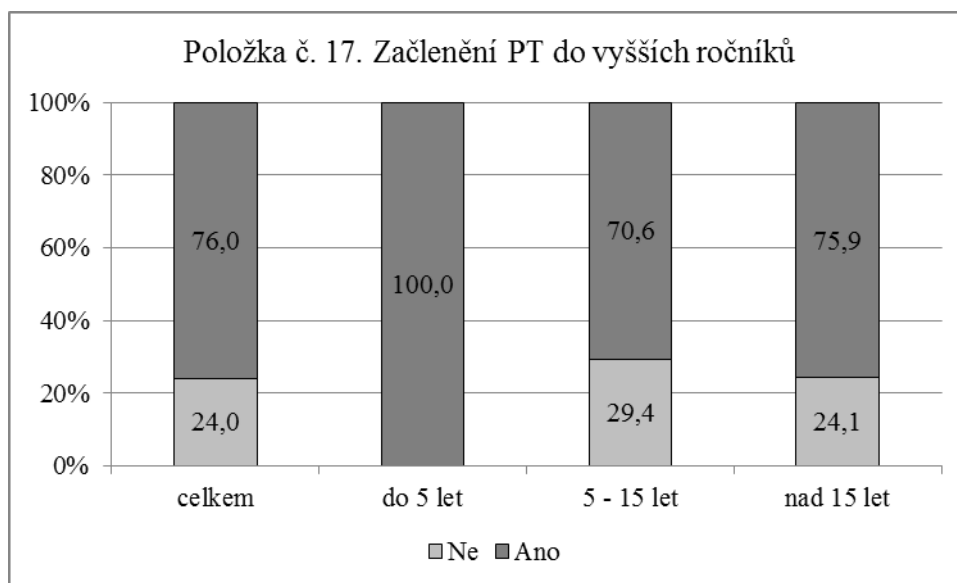
Pro více než 2/3 pedagogů PT nejsou nová, tzn., že je ve výuce měli začleněna i před povinným zavedením v roce 2009. Ve všech kategoriích se podíl těch, kteří PT před rokem 2009 ve výuce začleněna neměli, pohyboval mezi 20 a 30 %, nejnižší byl u pedagogů s délkou praxe nad 15 let a nejvyšší u pedagogů s praxí 5 – 15 let. Nejčastěji měli pedagogové začleněna ve výuce již před jejich povinným zavedením PT I a II u humanitních předmětů a PT I a IV u přírodovědných předmětů.

Vyhodnocení položky č. 17. Začlenil(a) jste některá průřezová témata ve školním roce 2009/2010, 2010/2011 a/nebo 2011/2012 i do výuky vyšších ročníků, u kterých ještě nebyla výuka podle ŠVP povinná? (viz Obr. 11)

Odpovědi na tuto položku ve většině případů úzce souvisely s předchozí. Většina pedagogů, která měla PT ve výuce již před jejich povinným zavedením, až na výjimky začlenila PT i do výuky vyšších ročníků, u kterých ještě výuka dle ŠVP nebyla povinná. Celkově takto odpovědělo 76 % pedagogů, nevyšší podíl byl mezi respondenty s praxí do 5 let (100 %) a nejnižší mezi respondenty s praxí 5 – 15 let (necelých 71 %). Pedagogové nejčastěji začlenili do výuky vyšších ročníků ta PT, která označili v položkách č. 12 a 13 jako snadno aplikovatelná. U humanitních předmětů to byla PT I a II a u přírodovědných I a IV, tedy stejně jako v případě položky č. 16.



Obr. 10 Vyhodnocení položky č. 16



Obr. 11 Vyhodnocení položky č. 17

Vyhodnocení položky č. 18. Uved'te prosím, v čem spatřujete hlavní pozitiva začleňování průřezových témat do výuky.

Na tuto otevřenou otázku bohužel neodpověděli všichni respondenti, nicméně i z odpovědí, které mám k dispozici, lze vyvodit závěry. Nejvíce pedagogů (19) uvedlo jako pozitivum „propojení předmětů“. V tomto ohledu je zajímavý názor Tupého (2005), který uvádí, že „Průřezová témata bychom především neměli ztotožňovat s mezipředmětovými vztahy. Me-

zipředmětový vztah je něco, co vychází z učiva. Průřezová témata by měla být pojítkem mezi všemi nebo větším počtem vyučovacích předmětů i mezi výukou, životem ve škole i mimo školu.“ 15 respondentů považuje za pozitivum „výuku v širších souvislostech, komplexní výchovu a prohlubování všestrannosti“. To, že průřezová témata „přispívají ke komplexnímu rozvoji osobnosti“ uvádí např. Kociánová *et al* (2008), Pastorová (2008), či Pastorová *et al* (2011). 11 pedagogů pak v PT spatřuje možnost „oživit, zpestřit, osvěžit výuku“. Dalších 7 dotázaných uvedlo „využití získaných poznatků v praxi a běžném životě“ a 3 „utváření vlastního názoru“.

Vyhodnocení položky č. 19. Uveďte prosím, v čem spatřujete hlavní negativa začleňování průřezových témat do výuky.

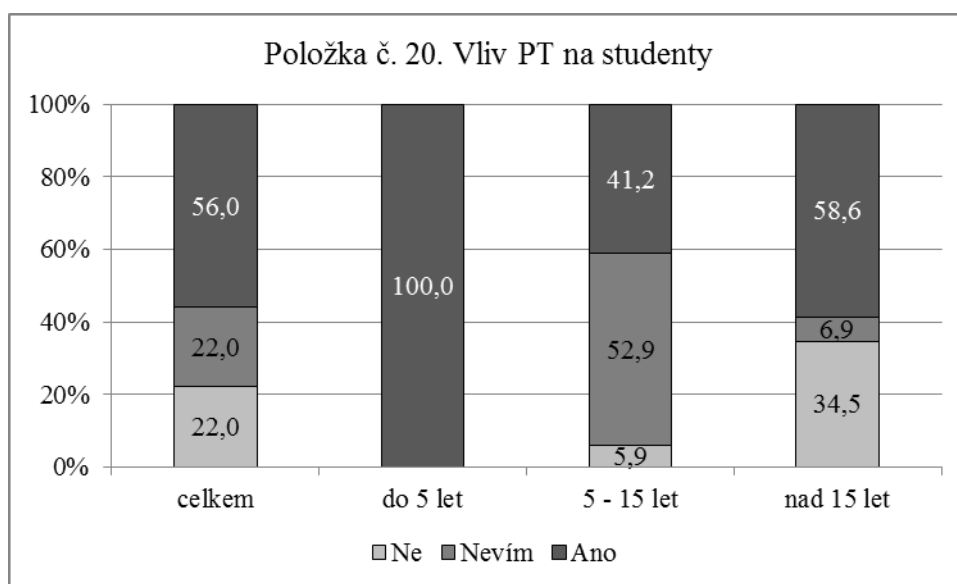
Podobně jako v případě předchozí otázky, ani na tuto otázku neodpověděli všichni respondenti. Ovšem i tak bylo získáno rozličné spektrum názorů. Nejvíce pedagogů (11) spatřuje jako hlavní negativum administrativu spojenou s aplikací PT, tzv. „papírování“. V těsném závěsu následuje „komplikovaná příprava na výuku a náročnější výuka“ (10 respondentů) a „ztráta času“ (9 respondentů). 4 pedagogové považují za negativa „formální, vynucený přístup a teoretizování“. 3 dotázaní uvedli, že „průřezová témata nepřináší nic nového“ a 2 si stěžovali na „velké množství nové terminologie“. Názor, že PT nejsou pro některé pedagogy ničím nová, dokládá následující: „Průřezová témata byla součástí výuky vždy (jako výchovné cíle), jen se takto nejmenovala.“ Jeden z pedagogů uvedl: „Průřezová témata jsou násilně našroubovaná na normální systém výuky. Vždy jsme o těchto tématech hovořili a učili o nich, i bez pojmenování průřezová témata.“ Další respondenti napsali: „Lepší je volit přirozenost a využít zájmu studentů o témata, ať už jsou průřezová nebo ne,“ a: „Nejedná se o žádný převrat. Se studenty hovořím stále tak, jak to vyplývá z probírané látky. Tyto diskuze mohou ale někteří studenti (ti, kteří se z různých důvodů do diskuze nezapojili) brát jako ztrátu času.“

Stejně jako v případě položek 12 – 15 nebyly ani u položek 18 a 19 pozorovány žádné výrazné odchylky v odpovědích respondentů s ohledem na délku jejich pedagogické praxe.

Vyhodnocení položky č. 20. Má podle Vašeho názoru začleňování průřezových témat do výuky nějaký dopad na myšlení či chování studentů? (viz Obr. 12)

56 % pedagogů se domnívá, že začleňování PT do výuky má nějaký dopad na myšlení či chování studentů. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (2007) je přitom uvedeno, že: „Tato témata mají především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků.“ 22 % respondentů si myslí opak, tedy že začleňování PT nemá žádný dopad na myšlení či chování studentů a stejné procento neví. V kategorii s praxí do 5 let je o pozitivním vlivu PT na myšlení a chování studentů přesvědčeno 100 % respondentů, v kategorii 5 – 15 let cca 41 % a v kategorii nad 15 let téměř 59 %. Velmi vysoký podíl odpovědi „nevím“ (53 %) byl zaznamenán ve skupině pedagogů s praxí 5 – 15 let. Nejvyšší množství odpovědi „ne“ (34,5 %) bylo zjištěno u respondentů s nejdelsí praxí.

Nejčastěji uváděným dopadem začleňování PT na myšlení či chování žáků bylo bezesporu „hledání souvislostí a vztahů.“ Tuto odpověď zvolilo 15 respondentů. Po 6 respondentech uvedlo „propojení poznatků získaných v různých předmětech“ a „využití získaných poznatků v praxi.“ Tři pedagogové si myslí, že začleňování PT do výuky „podporuje všeobecný rozhled a prohlubuje všestrannost“ a „přispívá k tvorbě vlastního názoru.“ Po 2 respondentech napsalo, že díky PT studenti „přemýšlejí o tom, co se děje kolem nich“ a „vytváří si smysluplný názor na svět.“ Dále se objevily odpovědi „pochopení faktu, že všechno souvisí se vším“ a „učení se analýze a syntéze“ (po 1 respondentovi).



Obr. 12 Vyhodnocení položky č. 20

ZÁVĚR

I když se mě jako vysokoškolského pedagoga téma kurikulární reformy přímo netýká, považuji ho za téma stále velmi aktuální, a proto jsem si jej vybrala pro svoji bakalářskou práci. Konkrétně byla práce zaměřena na průřezová témata a jejich začleňování do výuky povinných předmětů na gymnáziu.

V teoretické části bakalářské práce byla v první kapitole popsána kurikulární reforma českého školství. Pozornost byla zaměřena na Národní program rozvoje v České republice, rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací programy. Blíže byly charakterizovány dvě nejvýraznější a pravděpodobně i nejdiskutovanější novinky reformy – klíčové kompetence a průřezová témata. Druhá kapitola pak byla věnována konkrétnímu školnímu programu nejmenovaného gymnázia ze Zlínského kraje, na kterém byl proveden dotazníkový výzkum. Výsledky tohoto výzkumu jsou součástí praktické části bakalářské práce. Celkem bylo vyhodnocováno 50 dotazníků.

Z dotazníkového šetření vyplynuly následující hlavní závěry:

- Informovanost pedagogů gymnázia o školské reformě je velmi dobrá, 82 % z nich si myslí, že jsou dostatečně informováni. Nejlépe informováni jsou přitom pedagogové s nejdelší praxí. S informovaností souvisí i to, že 66 % pedagogů si někdy vyhledávalo informace o školské reformě na internetu. 94 % respondentů se podílelo na tvorbě ŠVP a 84 % z nich se zúčastnilo minimálně jednoho školení.
- Postoj k průřezovým tématům je mezi pedagogy převážně kladný, 86 % považuje buď všechna, nebo alespoň některá průřezová témata za důležitý formativní prvek vzdělávání, který pomáhá rozvíjet osobnost žáka. Nejvíce názorů, že začleňování průřezových témat do výuky je zbytečné, se objevilo mezi pedagogy s nejdelší praxí.
- Poměrně překvapující je zjištění, že pouze 10 % pedagogů naprosto správně určilo, která průřezová témata mají dle ŠVP začleněna ve výuce svých předmětů. Dalších 65 % respondentů ještě má o průřezových tématech v jimi vyučovaných předmětech poměrně dobré povědomí, zbývající čtvrtina se při určování dopustila více než 5 chyb. Lze shrnout, že informovanost v tomto ohledu klesala s rostoucí délkou praxe.

- 92 % pedagogů nepovažuje žádné z průřezových témat za zbytečné, přičemž toto procento opět klesalo s rostoucí délkou pedagogické praxe.
- Vyučující humanitních předmětů označili nejčastěji jako snadno aplikovatelné průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (konkrétně pak Žijeme v Evropě a Globální problémy, jejich příčiny a důsledky) a průřezové téma Osobnostní a sociální výchova (konkrétně Sociální komunikace a Spolupráce a soutěž). Za obtížně aplikovatelná pak nejčastěji stanovili průřezové téma Environmentální výchova (Člověk a životní prostředí) a Mediální výchova (Média a mediální produkce).
- Vyučující přírodovědných předmětů nejčastěji určili jako snadno aplikovatelné průřezové téma Osobnostní a sociální výchova (Spolupráce a soutěž a Seberegulace, organizační dovednosti, efektivní řešení problémů) a Environmentální výchova (Člověk a životní prostředí a Problematika vztahů organismů a prostředí). Jako obtížně aplikovatelná pak nejčastěji jmenovali průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Osobnostní a sociální výchova (zejména Morálka všedního dne).
- Dvě třetiny pedagogů měly průřezová témata začleněna ve výuce již před jejich povinným zavedením v roce 2009. Většinou se jednalo o ta témata, která byla zároveň označována jako snadno aplikovatelná – tedy Osobnostní a sociální výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech v případě humanitních předmětů a Osobnostní a sociální výchova a Environmentální výchova v případě předmětů přírodovědných.
- Více než dvě třetiny pedagogů také začlenily průřezová témata i do výuky vyšších ročníků, u kterých ještě nebyla výuka dle ŠVP povinná. Jednalo se přitom o stejná témata, která jsou uvedena výše.
- Nejčastěji uváděnými pozitivy, jež spatřují pedagogové v začleňování průřezových témat do výuky, byly: propojení předmětů, výuka v širších souvislostech, komplexní výchova a prohlubování všestrannosti, přispění ke komplexnímu rozvoji osobnosti, oživení, zpestření a osvěžení výuky, využití získaných poznatků v praxi a běžném životě, utváření vlastního názoru.

- Za hlavní negativa začleňování průřezových témat do výuky pedagogové nejčastěji označovali papírování, komplikovanou přípravu na výuku a náročnější výuku, ztrátu času, formální, vynucený přístup a teoretizování, velké množství nové terminologie a také to, že průřezová témata nepřináší nic nového. Domnívám se, že pedagogové v tomto případě neměli na mysli jen průřezová témata jako taková, ale obecně celou tvorbu ŠVP.
- Pouze 56 % dotázaných pedagogů gymnázia zastává názor, že začleňování průřezových témat do výuky má nějaký dopad na myšlení či chování studentů. Nejčastěji přitom jmenovali hledání souvislostí a vztahů, propojení poznatků získaných v různých předmětech, využití získaných poznatků v praxi, podpora všeobecného rozhledu, prohloubení všestrannosti, přispění k tvorbě vlastního názoru, tvorba smysluplného názoru na svět. Přes 20 % pedagogů se domnívá, že začleňování průřezových témat do výuky na myšlení a chování žáků žádný dopad nemá a stejné procento pedagogů na tuto problematiku vyhraněný názor nemá.

Vzhledem k tomu, že byl při dotazníkovém průzkumu použit záměrný dostupný výběr, nelze samozřejmě získané závěry zevšeobecnit a vztáhnout na všechny pedagogy gymnázií. Nicméně o pedagogích na tomto konkrétním gymnáziu lze prohlásit, že se jim víceméně průřezová témata do výuky začleňovat daří. Přičemž některá témata jsou snáze aplikovatelná, jiná méně a jejich začleňování má jak své pozitivní, tak i negativní důsledky.

Výsledky výzkumu budou dle dohody předány vedení gymnázia. S daným výzkumem se dá dále pracovat – jednou z možností je věnovat pozornost tématům, která jsou hůře aplikovatelná v konkrétních předmětech a na tato témata se zaměřovat při revizi implementace průřezových témat do jednotlivých předmětů. Možnou variantou by bylo např. společné setkání či workshop pedagogů z různých gymnázií, kteří by si mohli vyměňovat příklady dobré praxe (jak „vyzrát“ na obtížná průřezová témata, jaké metody a techniky práce se jim osvědčily apod.). Vše výše zmíněné by mohlo vést ke zlepšení, zkvalitnění či zjednodušení práce pedagogů a k lepší aplikovatelnosti průřezových témat do výuky. Tyto inovace by mohly přispět jak ke spokojenosti pedagogů, tak i studentů, a v neposlední řadě k dosažení cílů, které mají průřezová témata vytyčena (tzn. především ovlivnění postojů, hodnotového systému a jednání žáků).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- [2] ČERVENÝ, Pavel. Jak na průřezová témata? In: *Metodický portál* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 10. 4. 2007 [cit. 2012-03-21]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1267/jak-na-prurezova-temata.html/>
- [3] ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262-10324. Dostupný také z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
- [4] EUROPEAN COMMISSION. *Second Report on the Activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship* [online]. Brusel, červen 2003 [cit. 2012-03-25]. Dostupné z: <http://www.eaea.org/GA/11f.doc>
- [5] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- [6] HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8
- [7] HAUSENBLAS, Ondřej *et al.* *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. ISBN 978-80-87000-20-5
- [8] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- [9] HODNIČÁK, Jan. Výběr a motivace týmu pro tvorbu ŠVP. In: *Metodický portál* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 10. 9. 2009 [cit. 2012-04-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/4561/vyber-a-motivace-tymu-pro-tvorbu-svp.html/>
- [10] HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2450-8

- [11] HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. In: *Metodický portál* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 19. 10. 2005 [cit. 2012-03-28]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html/>
- [12] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- [13] JAKUBÍKOVÁ, Dagmar. *Strategický marketing. Strategie a trendy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2690-8
- [14] JANÍK, Tomáš a Petr KNECHT. *Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy* [online]. 2007 [cit. 2012-03-08]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0004.pdf>
- [15] JANÍK, Tomáš, Petr KNECHT, Petr NAJVAR, Michaela PÍŠOVÁ a Jan SLAVÍK. Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*. 2011, roč. 21, č. 4, s. 375-415. ISSN 1211-4669
- [16] JANÍK, Tomáš, Josef MAŇÁK, Petr KNECHT a Jiří NĚMEC. Proměny kurikula současné školy: vize a realita. *Orbis Scholae*. 2010, roč. 4, č. 3, s. 9-35. ISSN 1802-4637
- [17] JANÍK, Tomáš a Michaela PÍŠOVÁ. Výzkum kurikulární reformy na gymnáziích: výsledky případových studií. In: *Educa* [online]. 23. 6. 2011 [cit. 2012-03-04]. Dostupné z: <http://www.educaweb.cz/poradenske-centrum/stredni-skolstvi/tomas-janik-michaela-pisova-vyzkum-kurikularni-reformy-na-gymnaziich-vysledky-pripadovych-studii/>
- [18] JEŘÁBEK, Jaroslav. Vezměte barvy a začněte malovat. Proč je důležité reformovat školství. In: ZEMAN, Václav (ed.). *Reforma školství v České republice*. Praha: Varianty, Člověk v tísni, 2006, s. 18-19
- [19] KITZBERGER, Jindřich. Jak a proč v budoucnu měnit rámcové vzdělávací programy. In: *Metodický portál* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 23. 7. 2010 [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9325/jak-a-pro-v-budoucnu-menit-ramcove-vzdelavaci-programy.html/>
- [20] KOCIÁNOVÁ, Kateřina, Pavel KOŠÁK, Jaroslav VALŮCH a Václav ZEMAN. *Průřezník aneb jak začít s průřezovými tématy* [online]. Praha: Varianty, Člověk

- v tísni, 2008 [cit. 2012-03-02]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_12.pdf
- [21] KOCOURKOVÁ, Šárka, Markéta PASTOROVÁ a Jan TUPÝ. *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu. Metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-72-4
- [22] KOŠÁK, Pavel. Reformuje celá Evropa. In: ZEMAN, Václav (ed.). *Reforma školství v České republice*. Praha: Varianty, Člověk v tísni, 2006, s. 7-13
- [23] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4063-7
- [24] KUHN, Jiří. Kurikulární reforma v poločase. *Pedagogická orientace*. 2001, roč. 21, č. 4, s. 480-486. ISSN 1211-4669
- [25] *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziu*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN: 978-80-87000-13-7
- [26] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6
- [27] MORKES, František. Tereziánská reforma v českém školství. In: *Metodický portál* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 18. 10. 2006 [cit. 2012-03-18]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/827/terezianska-reforma-v-ceskem-skolstvi.html/>
- [28] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, nakladatelství Tauris, 2001. ISBN: 80-211-0372-8
- [29] PASTOROVÁ, Markéta. Hodnocení průřezových témat. In: *Metodický portál* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 31. 1. 2008 [cit. 2012-03-21]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1950/hodnoceni-prurezovych-temat.html/>
- [30] PASTOROVÁ, Markéta *et al.* *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-77-9

- [31] PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-712-7
- [32] PRŮCHA, Jan. Rámcové vzdělávací programy: problém vymezení „kompetencí žáků“. *Pedagogika*. 2005, roč. LV, č. 1, s. 26-36. ISSN 0031-3815
- [33] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2
- [34] *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3
- [35] SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985
- [36] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1
- [37] SPILKOVÁ, Vladimíra *et al.* *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6
- [38] SPURNÝ, Svatopluk a Martin MACH. Informace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy právníckým osobám vykonávajícím činnost středních škol. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 31. 7. 2007 [cit. 2012-04-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/odkazy/informace-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-pravnickym-osobam-vykonavajicim-cinnost-strednich-skol>
- [39] ŠÍBOVÁ, Marta, Lucie HUČÍNOVÁ a Stanislava KRČKOVÁ. K čemu jsou v ŠVP klíčové kompetence a výchovné a vzdělávací strategie. In: *Metodický portál* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 12. 6. 2006 [cit. 2012-04-05]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/598/k-cemu-jsou-v-svp-klicove-kompetence-a-vychovne-a-vzdelavaci-strategie.html/>
- [40] ŠÍBOVÁ, Marta a Stanislava KRČKOVÁ. Týmové spolupráce při tvorbě ŠVP. In: *Metodický portál* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 14. 6. 2006 [cit. 2012-04-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GK/603/tymove-spoluprace-pri-tvorbe-svp.html/>

- [41] ŠVEC, Štefan *et al.* *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8
- [42] TUPÝ, Jan. Průřezová témata. In: *Metodický portál* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 19. 10. 2005 [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/338/prurezova-temata.html/>
- [43] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8
- [44] VLČKOVÁ, Kateřina. Strategie učení v kurikulu všeobecného vzdělávání. *Orbis Scholae*. 2007, roč. 1, č. 1, s. 82-91. ISSN 1802-4637
- [45] VÚP. Co pro gymnázia znamená schválení RVP G a RVP GSP? In: *Metodický portál* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2. 8. 2007 [cit. 2012-04-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/1541/co-pro-gymnazia-znamenashvaleni-rvp-g-a-rvp-gsp-.html/>
- [46] WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6
- [47] ZEMAN, Václav. Reforma školství v České republice. In: ZEMAN, Václav (ed.). *Reforma školství v České republice*. Praha: Varianty, Člověk v tísni, 2006a, s. 3-6
- [48] ZEMAN, Václav. Novinky školské reformy. Otázky a odpovědi In: ZEMAN, Václav (ed.). *Reforma školství v České republice*. Praha: Varianty, Člověk v tísni, 2006b, s. 14-17
- [49] Zpráva z pilotní fáze projektu „Konzultační centrum k realizaci ŠVP ZV“. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008 [cit. 2012-04-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/nejcastejsi-problemy-pri-tvorbe-skolnich-programu>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

EGS	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
EV	Environmentální výchova
IVŠV	Institut výzkumu školního vzdělávání
KK	Klíčové kompetence
MDV	Mediální výchova
MKV	Multikulturní výchova
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NPV	Národní program vzdělávání
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OSV	Osobnostní a sociální výchova
PT	Průřezová témata
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP GSP	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SWOT	Strengths, weaknesses, opportunities, threats
ŠVP	Školní vzdělávací program
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Systém kurikulárních dokumentů	15
Obr. 2 Vyhodnocení položky č. 1	37
Obr. 3 Vyhodnocení položky č. 3	38
Obr. 4 Vyhodnocení položky č. 4	39
Obr. 5 Vyhodnocení položky č. 5	40
Obr. 6 Vyhodnocení položky č. 6	41
Obr. 7 Vyhodnocení položky č. 7	42
Obr. 8 Vyhodnocení položky č. 8 a 9.....	43
Obr. 9 Vyhodnocení položky č. 10 a 11.....	44
Obr. 10 Vyhodnocení položky č. 16	47
Obr. 11 Vyhodnocení položky č. 17	47
Obr. 12 Vyhodnocení položky č. 20	49

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Rozdělení předmětů vyučovaných na gymnáziu a jejich označení.....	35
Tab. 2 Seznam průřezových témat a jejich označení	36

SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení pedagogové,

Jsem studentkou oboru Učitelství odborných předmětů na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a v rámci své bakalářské práce se zabývám školními vzdělávacími programy, zejména začleňováním průřezových témat do výuky povinných předmětů na čtyřletém gymnáziu a vyšším stupni osmiletého gymnázia.

Součástí praktické části mé práce bude vyhodnocení dotazníku, o jehož vyplnění Vás tímto prosím. Dotazník je anonymní, věřím proto, že jej vyplníte pravdivě a zodpovědně. Vyplnění dotazníku Vám zabere cca 15 minut. Uved'te prosím vždy jen jednu odpověď.

1. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

- do 5 let
 od 5 do 15 let
 nad 15 let

V případě, že je Vaše praxe delší než 5 let, pokračujte prosím otázkou č. 3.

2. Byli jste seznámeni s principy školské reformy již při Vašem studiu na vysoké škole?

- Ano
 Ne

3. Máte dostatek informací o školské reformě, zejména rámcovém vzdělávacím programu, školním vzdělávacím programu a průřezových tématech?

- Určitě ano
 Spíše ano
 Spíše ne
 Určitě ne

4. Hledal(a) jste si někdy informace o rámcovém vzdělávacím programu, školním vzdělávacím programu a průřezových tématech na internetu (např. na www.rvp.cz, www.msmt.cz, www.vuppraha.cz, www.nuov.cz, apod.)?

- Ano
 Ne, mám dostatek informací
 Ne, informace nepotřebuji
 Jiná odpověď, uveďte prosím:.....
.....

5. Jakou měrou jste se zapojil(a) do tvorby školního vzdělávacího programu?

- Zúčastnil(a) jsem se více než jednoho školení (semináře) a na tvorbě ŠVP jsem se podílel(a)
- Zúčastnil(a) jsem se jednoho školení (semináře) a na tvorbě ŠVP jsem se podílel(a)
- Nezáčastnil(a) jsem se žádného školení (semináře) a na tvorbě ŠVP jsem se podílel(a)
- Na tvorbě ŠVP jsem se nepodílel(a)
- Jiná odpověď, uveďte prosím:.....
.....

6. Jaký je Váš názor na začleňování průřezových témat do výuky?

- Všechna průřezová témata jsou důležitým formativním prvkem vzdělávání a pomáhají rozvíjet osobnost žáka
- Někteřá průřezová témata jsou důležitým formativním prvkem vzdělávání a pomáhají rozvíjet osobnost žáka
- Začleňování průřezových témat do výuky považuji za zbytečné
- Jiná odpověď, uveďte prosím:.....
.....

7. Uveďte, které povinné předměty jste ve školním roce 2009/2010, 2010/2011 a/nebo 2011/2012 vyučoval(a) či vyučujete. V levém sloupci zaškrtněte předmět, který vyučujete raději (dále bude označen jako „Předmět 1“) a v pravém sloupci druhý Vámi vyučovaný předmět (dále bude označen jako „Předmět 2“). Vyučujete-li pouze 1 předmět, pak vyplňte pouze levý sloupec. Vyučujete-li více než 2 předměty, vyberte si 2, které učíte raději. V každém sloupci prosím zaškrtněte jen jeden předmět.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Český jazyk a literatura | <input type="checkbox"/> Český jazyk a literatura |
| <input type="checkbox"/> Anglický jazyk | <input type="checkbox"/> Anglický jazyk |
| <input type="checkbox"/> Německý, francouzský, ruský, španělský jazyk | <input type="checkbox"/> Německý, francouzský, ruský, španělský jazyk |
| <input type="checkbox"/> Společenské vědy | <input type="checkbox"/> Společenské vědy |
| <input type="checkbox"/> Dějepis | <input type="checkbox"/> Dějepis |
| <input type="checkbox"/> Matematika | <input type="checkbox"/> Matematika |
| <input type="checkbox"/> Zeměpis | <input type="checkbox"/> Zeměpis |
| <input type="checkbox"/> Biologie | <input type="checkbox"/> Biologie |
| <input type="checkbox"/> Chemie | <input type="checkbox"/> Chemie |
| <input type="checkbox"/> Fyzika | <input type="checkbox"/> Fyzika |
| <input type="checkbox"/> Informatika | <input type="checkbox"/> Informatika |
| <input type="checkbox"/> Výtvarná výchova | <input type="checkbox"/> Výtvarná výchova |
| <input type="checkbox"/> Hudební výchova | <input type="checkbox"/> Hudební výchova |
| <input type="checkbox"/> Tělesná výchova | <input type="checkbox"/> Tělesná výchova |

8. Která průřezová témata jsou začleněna ve Vámi vyučovaném „Předmětu 1“ (tj. levý sloupec v otázce č. 7)?

I. Osobnostní a sociální výchova:

- a) Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti
- b) Seberegulace, organizační dovednosti, efektivní řešení problémů
- c) Sociální komunikace
- d) Morálka všedního dne
- e) Spolupráce a soutěž
- f) Žádné z výše uvedených
- g) Nevím

II. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech:

- a) Globalizační a rozvojové procesy
- b) Globální problémy, jejich příčiny a důsledky
- c) Humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce
- d) Žijeme v Evropě
- e) Vzdělávání v Evropě a ve světě
- f) Žádné z výše uvedených
- g) Nevím

III. Multikulturní výchova:

- a) Základní problémy sociokulturních rozdílů
- b) Psychosociální aspekty interkulturality
- c) Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí
- d) Žádné z výše uvedených
- e) Nevím

IV. Environmentální výchova:

- a) Problematika vztahů organismů a prostředí
- b) Člověk a životní prostředí
- c) Životní prostředí regionu a České republiky
- d) Žádné z výše uvedených
- e) Nevím

V. Mediální výchova:

- a) Média a mediální produkce
- b) Mediální produkty a jejich významy
- c) Uživatelé
- d) Účinky mediální produkce a vliv médií
- e) Role médií v moderních dějinách
- f) Žádné z výše uvedených
- g) Nevím

9. Která průřezová témata jsou začleněna ve Vámi vyučovaném „Předmětu 2“ (tj. pravý sloupec v otázce č. 7)?

I. Osobnostní a sociální výchova:

- a) Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti
- b) Seberegulace, organizační dovednosti, efektivní řešení problémů
- c) Sociální komunikace
- d) Morálka všedního dne
- e) Spolupráce a soutěž
- f) Žádné z výše uvedených
- g) Nevím

II. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech:

- a) Globalizační a rozvojové procesy
- b) Globální problémy, jejich příčiny a důsledky
- c) Humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce
- d) Žijeme v Evropě
- e) Vzdělávání v Evropě a ve světě
- f) Žádné z výše uvedených
- g) Nevím

III. Multikulturní výchova:

- a) Základní problémy sociokulturních rozdílů
- b) Psychosociální aspekty interkulturality
- c) Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí
- d) Žádné z výše uvedených
- e) Nevím

IV. Environmentální výchova:

- a) Problematika vztahů organismů a prostředí
- b) Člověk a životní prostředí
- c) Životní prostředí regionu a České republiky
- d) Žádné z výše uvedených
- e) Nevím

V. Mediální výchova:

- a) Média a mediální produkce
- b) Mediální produkty a jejich významy
- c) Uživatelé
- d) Účinky mediální produkce a vliv médií
- e) Role médií v moderních dějinách
- f) Žádné z výše uvedených
- g) Nevím

10. Považujete některá průřezová témata, která máte začleněna ve výuce „Předmětu 1“ (viz. otázka č. 8), za nevhodná, případně zbytečná?

Ne

Ano, uveďte prosím, která (např. II b, IV a):.....

.....

11. Považujete některá průřezová témata, která máte začleněna ve výuce „Předmětu 2“ (viz. otázka č. 9), za nevhodná, případně zbytečná?

Ne

Ano, uveďte prosím, která:.....

.....

12. Která průřezová témata, která máte začleněna ve výuce „Předmětu 1“ (viz. otázka č. 8), považujete za snadno aplikovatelná?

.....

.....

.....

13. Která průřezová témata, která máte začleněna ve výuce „Předmětu 2“ (viz. otázka č. 9), považujete za snadno aplikovatelná?

.....

.....

.....

14. Která průřezová témata, která máte začleněna ve výuce „Předmětu 1“ (viz. otázka č. 8), považujete za obtížně aplikovatelná?

.....

.....

.....

15. Která průřezová témata, která máte začleněna ve výuce „Předmětu 2“ (viz. otázka č. 9), považujete za obtížně aplikovatelná?

.....

.....

.....

16. Jsou pro Vás průřezová témata „nová“, nebo jste již měl(a) některá začleněna ve výuce před jejich povinným zavedením v září 2009?

Ano, jsou pro mě nová

Ne, již dříve jsem je měl(a) začleněna ve výuce. Uveďte prosím, která:.....

.....

.....

17. Začlenil(a) jste některá průřezová témata ve školním roce 2009/2010, 2010/2011 a/nebo 2011/2012 i do výuky vyšších ročníků, u kterých ještě nebyla výuka podle ŠVP povinná?

Ne

Ano, uveďte prosím, která:.....
.....

18. Uveďte prosím, v čem spatřujete hlavní pozitiva začleňování průřezových témat do výuky.

.....
.....
.....

19. Uveďte prosím, v čem spatřujete hlavní negativa začleňování průřezových témat do výuky.

.....
.....
.....

20. Má podle Vašeho názoru začleňování průřezových témat do výuky nějaký dopad na myšlení či chování studentů?

Ne

Nevím

Ano, uveďte prosím, jaký:.....
.....

Vyplněný dotazník prosím

- buď odešlete jako přílohu na email lazarkova@gmail.com nebo
- odevzdejte Evě Lazárkové nebo
- odevzdejte do schránky Evy Lazárkové ve sborovně.

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku

Zuzana Lazárková