

Transformace české školy a integrované vyučování

Helena Šimíčková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá integrovaným vyučováním v primární škole. Zavedení vyučování v integrovaných tématech umožňuje již schválený Rámcový vzdělávací program. Rozlišuje mezi pojmy integrované vyučování a integrované vzdělávání. Přináší výčet všech možností integrace v současné primární škole. Zabývá se projektovým vyučováním a integrovaným tematickým vyučováním v současné české škole. Ve stručnosti informuje i o postojích učitelů k integrování učiva.

Klíčová slova: Rámcový vzdělávací program, integrované vyučování, projektové vyučování, integrovaná tematická výuka, celoroční téma, měsíční podtémata, týdenní tematické části, dimenze inteligence

Abstract: The text deals with under-used to be integrated class in primary school. The introduction class in the integrated topics make possible already authorized General Educational Programme. It discriminates between the conception of integrated class and of integrated education. It gives the enumeration of all possibility integration in concurrently primary school. It engages in project class and integrated thematic class in concurrently Czech school. It reaches out also about the posture of teacher to the integrating subject matter in briefness.

Key words: General Educational Programme, integrated class, project class, integrated thematic tutorial, perennial subject, moon below-topics, weekly thematic parts, dimension intelligence

1. Úvod

Transformace české školy postupuje stále kupředu. Byl schválen Rámcový vzdělávací program, který považuje za závazné pro učitele v celé republice pouze standardy (nazývané jako výstupy žáků), tedy to, co by měli zvládnout žáci v jednotlivých obdobích docházky do základní školy. Cestu k dosažení těchto standardů (výstupů) ponechává na možnostech jednotlivých škol. Ty si navrhnu své osnovy ve svých Školních vzdělávacích programech (ŠVP). Rámcový vzdělávací program by měl začít platit na všech školách od šk. r. 2007/2008.

Příprava budoucích učitelů primární školy na Pdf OU pro výuku podle Rámcového vzdělávacího programu a školních vzdělávacích programů je vedena v duchu řešení Výzkumného záměru organizace s názvem Nové možnosti ve vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století (VZO CEZ: JOB/98: 174500001), jehož garantem je doc. dr. Hana Lukášová, CSc., vedoucí katedry pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání. (viz Kantorková, 2000; Lukášová-Kantorková, 2003)

2. Integrované vyučování

2.1 Integrované vyučování a integrované vzdělávání

V současné pedagogice rozlišujeme mezi pojmy:

Integrované vyučování – realizuje vyučování pomocí *integrování* (inkluze, propojení) *obsahů jednotlivých vyučovacích předmětů hlavně v primární škole*. Odstupuje od klasického předmětového vyučování, zejména od přílišného encyklopedismu a v minulosti velmi propagovaného obsahového scientismu, učitel v současnosti nemůže být pouhým implementátorem věd (Skalková, 1999). Na základě *integrovaného vyučování* může být sestaveno tzv. *integrované kurikulum*, tj. *vzdělávací program založený na integrovaném vyučování*.

Integrované vzdělávání – popisuje *přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby (Průcha, Mareš a Walterová, 1998).

2.2 Možnosti integrovaného kurikula

V současné české škole spatřujeme obsahovou kurikulární integraci v těchto oblastech:

1. **Integrovaní předmětů** – vychází z tradic české školy při vyučování prvouky, přírodovědy a vlastivědy. Okolo témat vyučování těchto předmětů vytváří učitel emocionální jádro a v rovině aplikační integruje další vyučovací předměty a výchovy. Znalosti mateřského jazyka a matematiky považujeme za nástroje pro rozvoj dalšího poznání dítěte.
2. **Integrovaní témat**, která spojují vyučování více předmětů. Učitel integruje veškerý obsah vyučování do jednoho celoročního tématu a měsíčních podtémat (Kovaliková a Olsenová, 1995).
3. **Projektové vyučování** (Valenta, 1993; Kašová, 1995).
4. **Integrované dny školy** – v určitých dnech nebo jednom dni škola realizuje jedno společné téma (Kašová, 1995).
5. **Integroující prvek primární edukace, jímž je mateřský jazyk dítěte v jeho sémantickém aspektu**. Tento princip můžeme v české pri-

mární škole realizovat zejména v prvních dvou ročnících primární školy, kdy nejdůležitějším výchovně-vzdělávacím cílem je naučit dítě trivium (Misiorna a Zientkiewicz, 1999).

6. **Kooperativní učení** (Kasíková, 2001). Mnozí pedagogové zabývající se teorií v praxi učitele považují kooperativní učení (skupinovou práci) za vyučovací metodu nebo organizační formu vyučování. Důležitost kooperativního učení, zejména její význam pro sociální učení, nás přivádí na myšlenku vytvořit z kooperativního učení jeden z prvků integrovaného vyučování, kterému by měli učitelé v praxi dávat jednoznačnou a výraznou přednost před frontálním vyučováním.

2.3 Integrované témat

Na základě teorie rozmanitých inteligencí (Gardner, 1999) a nejnovějších poznatků o tom, jak se učí lidský mozek, navrhuje americká učitelka Susan Kovaliková *model integrované tematické výuky*. Upozorňuje v něm na troj-jediný charakter lidského mozku, kdy se při učení ve vzájemné souvislosti projevují procesy v mozkovém kmeni, limbickém systému a mozkové kůře, které probíhají individuálně u každého člověka.

Pro vzdělávání stanovuje Kovaliková tzv. nové mémy, které mají přispět v důvěryhodném prostředí k optimalizaci učení. Cílem vzdělávání je zachování demokracie, respektování skutečného života jako nejlepšího kurikula pro 21. století. Ideální je odstup od vyučovacích předmětů a učebnic.

Kurikulum by se mělo zaměřit na pojmy, dovednosti, postoje a hodnoty, jež může učící se získat přímou zkušeností, která je vždy ovlivněna individuálními vlastnostmi a psychologickými možnostmi učícího se subjektu.

Autorka modelu integrované tematické výuky poukazuje rovněž na to, že existuje osm složek, které jsou potřebné pro vytvoření mozkově kompatibilního učení, v němž se mohou zlepšit výkony dětí i dospělých. Jsou to: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah učiva, možnost výběru témat, přiměřený čas (odmítá se časový stres), obohacené prostředí pro získávání nových znalostí, vědomostí a dovedností, spolupráce, okamžitá zpětná vazba a dokonalé zvládnutí učební látky (Kovaliková, 1995, s. 18).

Přestože integrovaná tematická výuka respektuje dimenzi rozmanitých inteligencí učících se dětí, je potřeba upozornit české učitele na to, aby se nesnažili již v primární škole dítě příliš diagnostikovat a přiřazovat je k určitému typu inteligence podle Gardnerova popisu.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu je potřeba vytvořit prostor pro rozvoj všech dimenzí inteligence při plnění rozmanitých cvičení a úkolů, stejně jako při hledání a objevování nových poznatků na základě dosavadních pre-konceptů – prekognic.

Jako optimální pro rozvoj rozmanitých inteligencí se jeví kooperativní vý-

uka, kdy se děti seznamují s novými poznatky prostřednictvím různých her, úkolů a cvičení, které realizují pomocí *skupinové práce*. Velmi efektivním krokem je při respektování všech dimenzí intelektuálního vývoje umožnění výběru činností ze souboru, v němž jsou obsaženy aplikační úkoly podporující rozvoj všech typů inteligence.

2.4 Projektové vyučování

S prvními pokusy v oblasti pedagogického projektování se setkáváme v historii pedagogiky tam, kde vznikly snahy pedagogů o překonání parciálního rozčlenění učiva do vyučovacích předmětů na základě struktury věd.

Od celoročního tématu a jeho měsíčních podtémat se projekty liší zejména délkou svého trvání (Kašová, 1995). *Vyučování v projektech je kreativní a flexibilní záležitostí, která může vzniknout z nápadů jednoho nebo více učitelů.*

Na jeho úspěšné realizaci se výrazně podílí účinná motivace, partnerská spolupráce učitelů a žáků a zájem žáků o správné vyřešení a dokončení projektového úkolu. *Cílem projektového vyučování je řešit úkol, který je konkrétní, reálný, má smysl, vychází ze života a po jeho zpracování se do něj zase vrací.* Práce na projektu dává žákům možnost uplatnit se podle svých možností, spolupracovat s ostatními a být jim prospěšný, zažít pocit úspěchu, ale i významu vzdělání. Děti se učí nejen pro budoucí život, ale učí se žít v přítomnosti, v určitém okamžiku. Učí se poznávat sebe i jiné, znát svou cenu a uplatnit se (Kašová, 1995).

Projektové vyučování je jednou z cest, jak změnit školu zevnitř, jak podpořit a realizovat vnitřní reformu školy ve smyslu demokratizace a humanizace školní práce. Pomocí projektového vyučování je možné překonávat strnulost zažitých forem a metod vyučování, odtrženost od životní zkušenosti, nezáživnost příliš odborných výkladů a pamětního memorování faktů bez jejich vzájemné souvislosti a z toho plynoucí nízký zájem dětí o učení.

Otázky k řešení vyvstávají z činnosti, z kontaktu se životem, z aktivního vztahu člověka a společenského i přírodního prostředí. Činnost a získávání informací jde ruku v ruce, aniž by bylo možné oddělovat práci rukou a hlavy, práci teoretickou a praktickou. Velký význam má společná práce na určitém projektu. Podíl jednotlivce na společném řešení problému umožňuje sebereflexi, pocit potřebnosti a užitečnosti, pocit úspěšnosti a místa mezi ostatními lidmi. Řešení projektu není pouze spontánní improvizací a proces učení nemá cíl sám v sobě. Účelem je rozvíjení iniciativy, aktivity, tvořivosti, samostatnosti, organizačních schopností a dovednosti plánovat práci. Významná je i schopnost práci dokončit a překonávat překážky. Pro projektové vyučování jsou podstatné tyto momenty:

1. Děti mají jistý vliv na výběr tématu (motivuje je však učitel a rovněž jim toto téma zprostředkovává).

2. Program není fixní. Vyznačuje se otevřeností řešení, má však být pevně stanoveno, co bude výsledkem práce – sdělení, výstava, zpráva, model, portfolio atd.
3. Projekt souvisí s realitou, vychází z prožitků, není něčím umělým nebo náhradním.
4. Děti pracují samostatně, jsou do problému vtaženy, motivovány, práce je zajímá a baví.
5. Práce je rozdělena, zadání úkolu jednotlivcům má být jasně stanoveno.
6. Řešení dospívá ke konkrétním výsledkům, které se v praxi opět uplatní.
7. Výsledek projektu je určitým způsobem zveřejněn, zhodnocen, dán k dispozici ostatním (Kašová, 1995).

3. Postoje učitelů k integrovanému vyučování

Osobnost učitele hraje v podmínkách transformace české školy rozhodující úlohu. *Jaké jsou postoje učitelů k transformaci české školy a k integrovanému vyučování? Které faktory jsou u současných učitelů rizikové pro přijetí integrovaného vyučování a oprostění od pozůstatků encyklopedismu v české škole?*

Na tyto otázky jsme se pokusili odpovědět prostřednictvím výzkumného šetření, které se uskutečnilo na padesáti školách v Ostravě a jejím bezprostředním okolí v letech 2000–2002 v rámci Výzkumného záměru organizace (viz Šimíčková, 2003).

V českých podmínkách je poměrně málo objasněna jedna důležitá stránka učitelova myšlení a chování, a to *jeho postoje ke změnám a reformám v současném českém školství a jeho chování v podmínkách zásadní transformace společnosti, která se realizuje v naší zemi*. (Průcha, 2002, s. 46–48)

Jako velmi závažná se jeví otázka, zda jsou čeští učitelé v současné společnosti schopni přijmout a uplatňovat takové postupy ve své práci, které jsou odlišné od postupů před r. 1989 (direktivních, autoritářských aj.) K odpovědím na tuto otázku mělo přispět naše výzkumné šetření.

3.1 Cíle výzkumu, výzkumné problémy

Cílem výzkumu bylo zjistit, *jaké jsou postoje učitelů k integrovanému vyučování*.

Při realizaci výzkumu nešlo o kritiku a posuzování práce učitelů primární školy, ale o *zachycení jejich názorů na integraci učiva v jednotlivých předmětech a postojů k otázkám integrace a změny způsobů vyučování v primární škole*.

Na základě dosud získaných poznatků o tom, jak postoje učitelů k vlastní práci mohou ovlivnit transformaci české školy, i toho, co je známo o pro-

fesním rozvoji učitele (viz Průcha, 2002), jsme se pokusili stanovit hlavní výzkumné problémy:

1. *Jak závisí postoje učitelů ke změně způsobů vyučování na délce jejich pedagogické praxe?*
2. *Jak působí celkové klima školy (včetně postojů ředitele školy) na změny způsobů vyučování v současné primární škole?*

3.2 Hypotézy výzkumu

H1: Čím delší je pedagogická praxe učitele, tím konzervativnější jsou jeho postoje k transformaci české školy a názory na způsoby vyučování.

H1a: Čím jsou učitelé starší, tím více podléhají stereotypu v práci.

H1b: Učitelé s delší pedagogickou praxí jsou vůči svým chybám nekritičtí.

H1c: Učitelé s delší pedagogickou praxí neradi ověřují nové integrované postupy.

H2: Celkové klima školy ovlivňuje postoje a názory učitelů na inovaci vyučovacích metod.

3.3 Popis zkoumaného vzorku

Celkem se výzkumu zúčastnilo 398 respondentů, z toho na dvaceti základních školách v Ostravě 202 respondentů (50,75 %), na dvaceti plně organizovaných mimoostravských školách 162 respondentů (40,70 %) a na deseti školách neúplných a málotřídních se zúčastnilo 34 respondentů (8,54 %). Nižší počet těchto škol i nižší počet respondentů souvisí se současnými trendy ve společnosti, zejména ekonomickými, kterými je provoz těchto škol ovlivňován.

Věkové rozvrstvení zkoumaného vzorku představovalo 101 učitelů s délkou praxe do 5 let (25,70 %), 58 učitelů s délkou praxe do 10 let (14,76 %), 91 učitelů s délkou praxe do 20 let (23,16 %) a 148 učitelů s délkou praxe větší než 20 let (36,39 %).

Na školách neúplných a málotřídních vykonávalo svoji praxi do 5 let 11 učitelů (32,34 %), do 10 let 4 učitelé (11,76 %), do 20 let 7 učitelů (20,58 %) a nad 20 let 12 učitelů (35,28 %). Na plně organizovaných školách mimo Ostravu v Moravskoslezském regionu se zúčastnilo průzkumové sondy 48 pedagogů do 5 let praxe (30,62%), 31 pedagogů do 10 let praxe (20,14 %), 34 pedagogů do 20 let praxe (20,99 %) a 49 učitelů s praxí nad 20 let (28,78 %).

Na ostravských základních školách se do průzkumové sondy zapojilo 42 učitelů s praxí do 5 let (20,79 %), 23 pedagogů s praxí do 10 let (11,41 %), 50 pedagogů s praxí do 20 let (24,86 %) a 87 pedagogů s pedagogickou praxí nad 20 let (42,68 %). Na ostravských základních školách je tedy počet pedagogů s nejdélší pedagogickou praxí nejvyšší.

3.4 Metody zkoumání postojů učitelů

V první části průzkumu jsme použili anonymní nestandardizovaný dotazník s nabídkou sedmnácti uzavřených otázek s volbou čtyř možných odpovědí. Dotazník pro průzkumové šetření jsme ad hoc sestavili tak, aby bylo možno provést nominální třídění (Chráska, 1998).

Ve druhé části jsme názory a postoje zjišťovali podle škály Likertova typu (Chráska, 1998).

Výroky pro škálování jsme sestavili s ohledem na všechny oblasti integrovaného vyučování, ale nejvíce z nich se dotýká problematiky výuky prvouky, vlastivědy a přírodovědy (bývalých reálií), které korelují se současnou praxí české školy.

Statistickým postupem byl test χ -kvadrát (viz Chráska, 1998, s. 163). H_0 (nulová hypotéza) pro aplikaci testu χ -kvadrát dobré shody do tohoto průzkumu: *Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a jejich postojem k integraci výuky neexistují rozdíly.*

H_A (alternativní hypotéza) n : *Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a jejich postojem k integraci výuky existují významné rozdíly.*

Měření významnosti pomocí testu χ -kvadrát bylo prováděno na katedře informatiky a počítačů Přírodovědecké fakulty OU pomocí testu Hintze, J., NCSS and PASS, Number Cruncher Statistical Systems. Kaysville, Utah, 2001.

3.5 Interpretace výsledků výzkumu

Další interpretace získaných výzkumných dat bude probíhat podle následující analýzy:

1. Jaká je sebereflexe učitelek vzhledem k práci pedagoga primární školy?

K tomuto faktoru můžeme přiřadit odpovědi na následující otázky:

Jaké postoje zaujímají učitelé ke své práci?

Jak se připravují na vyučování?

Jak pohlízejí učitelé na svoji práci z hlediska osobnostního růstu?

Jaké postoje zaujímají ke svému postgraduálnímu vzdělávání?

Co považují za přínosné pro svoji práci z hlediska plánování učiva?

Jak sami učitelé hodnotí svoji osobnost z profesionálního hlediska?

H1 se potvrdila pouze v 32 % případů. V sebereflexi učitelů ke své vlastní práci nehraje délka praxe jednotlivých učitelů podstatnou roli.

2. Jak reflektují učitelé dosavadní kurikulární a organizační podmínky pro svoji práci?

Do této kategorie zařadíme odpovědi na otázky:

Jaké postoje zaujímají učitelé k současným osnovám?

Jakým organizačním formám práce dávají učitelé ve vyučování přednost?

Co si myslí učitelé o současných standardech?

Jaké postoje zaujímají učitelé k přesnému rozvrhu hodin?

H1 se potvrdila na 50 %. V reflektování kurikulárních a organizačních podmínek v současné škole nemůžeme délku praxe učitelů považovat za podstatné kritérium.

3. Jak ovlivňuje postoje učitelů ke své práci celkové klima školy?

Učitelé vyjadřovali své postoje volbou odpovědi na tyto otázky:

Jaké jsou organizační podmínky pro práci učitele primární školy?

Jaká je spolupráce učitelů v určité škole?

Co si myslí učitelé o stylu řízení své školy?

Jak hodnotí své nadřízené?

Co si myslí učitelé o hodnocení vlastní práce vedením školy?

H1 a H2 se potvrdila v 88 %. Při posuzování celkového klimatu se výrazně projevíly rozdíly v závislostech na délce pedagogické praxe.

4. Jaké postoje zaujímají učitelé ke standardům současné školy?

H1 byla přijata v 80 %. V posuzování postojů učitelů ke standardům současné české školy (před schválením RVP) hraje podstatnou úlohu délka jejich pedagogické praxe.

5. Co si myslí učitelé o tom, jak má škola rozvíjet osobnost dítěte ve vztahu k učení?

H1 byla přijata v 75 %. Při posuzování postojů učitelů k tomu, jak má současná škola rozvíjet osobnost dítěte ve vztahu k učení, existují rovněž podstatné rozdíly v závislosti na délce pedagogické praxe.

6. Jaké postoje zaujímají učitelé k vyučování prvouky, přírodovědy a vlastivědy (bývalých reálií)?

H1 se potvrdila na 68 %. V postojích učitelů k vyučování prvouky, přírodovědy a vlastivědy existují rozdíly podle délky pedagogické praxe, i když méně výrazné.

7. Jaké postoje zaujímají učitelé k integrování jednotlivých vyučovacích předmětů – syntetizaci učiva?

H1 se potvrdila opět na 88 %. V postojích učitelů k integrování učiva existují rovněž významné rozdíly podle délky pedagogické praxe.

8. Jaká je sebereflexe učitelů ve vztahu k integrovanému vyučování?

H1 se potvrdila pouze v 58 %. Při posuzování sebereflexy učitelů ve vztahu k integrování učiva má délka pedagogické praxe poněkud menší význam. I učitelé s delší pedagogickou praxí mohou zaujmout kladný vztah k integrovanému vyučování. (Šimíčková, 2003)

4. Závěr – doporučení

Interpretace výzkumu neprokázala 100% platnost hypotézy, že *čím delší je pedagogická praxe učitele, tím konzervativnější jsou jeho postoje k transformaci české školy a názory na způsoby vyučování*, přesto musíme s některými rizikovými faktory v transformaci české školy počítat.

Při posuzování jednotlivých případů je však *potřeba respektovat individualitu učitelských osobností*. V budoucnu by bylo vhodné kombinovat metodu kvantitativního a kvalitativního výzkumu (mixed methodology) a zabývat se zpracováním a rozbořením životního příběhu učitele (Gavora, 2001) v případech pedagogů, kteří jsou schopni na sobě pracovat i přes svůj vyšší věk a značnou délku pedagogické praxe.

Co budeme muset vykonat pro učitele v primární škole, abychom její transformaci v podobě přijetí Rámcového vzdělávacího programu mohli realizovat?

Musíme si uvědomit, že *věk učitele a délka jeho pedagogické praxe* jsou výraznými faktory pro *přijetí transformace a inovace v české škole*. Nejen z výsledků výzkumu, ale i ze své třicetileté zkušenosti učitelky primární školy vím, že většina učitelů s delší pedagogickou praxí podléhá stereotypu v práci a s novými vyučovacími postupy se jen obtížně vyrovnává. *Mnohým chybí další teoretické studium a schopnost absorbovat do sebe proces proměny*.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že *celkové klima školy výrazně ovlivňuje přijetí integrovaného vyučování*. Protože ředitelé jsou vedoucími pedagogických týmů, které budou přijímat Rámcový vzdělávací program a s jeho pomocí vytvářet autonomii své školy, je třeba *otázky integrovaného vyučování zařadit do dalšího vzdělávání nejen učitelů, ale také ředitelů škol*. Ředitelé škol by mohli zejména svým osobním přesvědčením stát na straně inovativních změn.

Veškeré pedagogické inovace by měla podporovat a kladně hodnotit i Česká školní inspekce. K tomu je však třeba nejprve legislativně změnit její současnou roli při hodnocení práce jednotlivých škol. Bylo by vhodné, aby se z inspektora – úředníka stal inspektor – propagátor myšlenky transformace české školy a jejího Rámcového vzdělávacího programu.

Příspěvek byl připraven pro konferenci Proměny pedagogiky, kterou pořádala Česká pedagogická společnost a Pedagogická fakulta UK v Praze dne 3. a 4. února 2005.

Literatura

- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. 2. vyd. Praha, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
GAVORA, P. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika* 2001, roč. 51, č. 2, s. 352–358. ISSN 3330-3815.
CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc, 1998. ISBN 80-7067-798-8.

- KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století*. Ostrava, 2000. ISBN 80-7042-170-3.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. 1. vyd. Praha, 2001. ISBN 80-246-0192-3.
- KAŠOVÁ, J. *Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž, 1995.
- KOVALIKOVÁ, S., OLSENOVÁ, K. *Integrovaná tematická výuka*. 1. vyd. Kroměříž, 1995. ISBN 80-901873-0-7.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
- MISIORNA, E., ZIETKIEWICZ, E. *Zintegrowana edukacja w klasach I.-III.* Poznań, 1999.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. 1. vyd. Praha, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- Rámcový vzdělávací program pro základní školy*. Dostupné na: www.vuppraha.cz
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- ŠIMÍČKOVÁ, H. *Prvky integrovaného vyučování v primární škole*. Ostrava, 2003. ISBN 80-7042-296-3.
- VALENTA, J., a kol. *POHLEDY – projektová metoda ve škole i za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

ŠIMÍČKOVÁ, H. Transformace české školy a integrované vyučování. *Pedagogická orientace* 2005, č. 2, s. 43–52. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PaedDr. Helena Šimíčková, Ph.D., Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Dvořákova 7, 701 03 Ostrava, helena.simickova@osu.cz