

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Zuzana Bedřichová

Vlastivědná exkurze jako forma zážitkového učení

Olomouc 2013

Mgr. Vavrdová Alena, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a pouze ze zdrojů uvedených v seznamu literatury.

V Olomouci, 12.4.2013

Podpis

.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat především vedoucí mé diplomové práce Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za věcné připomínky a vedení při zpracovávání práce. Dále bych chtěla poděkovat rodičům a příteli za podporu během celého studia a při tvorbě diplomové práce. V neposlední řadě bych také chtěla poděkovat panu řediteli ZŠ a MŠ Tovačov a třídní učitelce čtvrté třídy, kteří se také výraznou měrou podíleli na mé diplomové práci.

Obsah

Úvod.....	6
1 Žák v primární škole	8
1.1 Školní věk.....	8
2 Vlastivěda na 1. stupni základní školy	11
2.1 Vlastivěda v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.....	11
2.1.1 Člověk a jeho svět	14
2.1.2 Očekávané výstupy a učivo.....	15
2.1.3 Průřezová témata	17
2.2 Regionální tematika ve výuce vlastivědy	18
2.2.1 Regionální prvky – Tovačov a okolí	20
3 Organizační formy a vyučovací metody ve vlastivědě.....	21
3.1 Organizační formy ve výuce vlastivědy	21
3.1.1 Vycházky a exkurze	23
3.2 Vyučovací metody.....	27
3.2.1 Metoda vyprávění.....	31
3.2.2 Pozorování.....	32
3.2.3 Metoda práce s textem.....	33
3.2.4 Metoda nácviku praktických dovedností.....	34
3.2.5 Metoda didaktické hry.....	34
4 Zážitková pedagogika	37
5 Výzkum	42
5.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	42
5.2 Cíle výzkumného šetření.....	42
5.3 Výzkumné hypotézy.....	43
6 Metodologie výzkumu.....	44
6.1 Pedagogický experiment	44

6.2	Didaktický test	46
7	Realizace výzkumu	49
7.1	Exkurze I – MĚSTSKÝ ÚŘAD TOVAČOV	49
7.1.1	Přípravná fáze.....	49
7.1.2	Průběh exkurze.....	51
7.1.3	Hodnocení exkurze.....	52
7.2	Exkurze II – ZÁMEK TOVAČOV	52
7.2.1	Přípravná fáze.....	52
7.2.2	Průběh exkurze	56
7.2.3	Hodnocení exkurze.....	57
7.3	Exkurze III – PRÁCE S PLÁNKEM MĚSTA.....	57
7.3.1	Přípravná fáze.....	57
7.3.2	Průběh exkurze	59
7.3.2	Hodnocení exkurze.....	60
8	Zpracování výsledků	61
8.1	Ověření hypotéz	75
8.2	Závěr šetření.....	76
	Závěr	78
	Seznam použité literatury.....	6
	Elektronické zdroje	9
	Zdroje obrázků v pracovních listech	9
	Seznam příloh a tabulek	10
	Seznam zkratk	10
	ANOTACE.....	30

Úvod

V dnešní době výpočetní techniky a obrovského rozvoje všech oblastí lidské společnosti je téměř nemožné ponechávat výuku v klasickém školním prostředí a využívat jen tradiční způsoby výuky. Pro upoutání pozornosti žáků je třeba upustit od klasického způsobu výuky prostřednictvím učebnic v prostředí třídy a využívat nejmodernější techniku a netradiční způsoby vyučování. K těmto netradičním způsobům vyučování můžeme zařadit právě exkurzi, která není žádnou novinkou. V současné době se dostává do popředí a je využívána stále častěji vzhledem k možnostem, které poskytuje Rámcový vzdělávací program. Tato vyučovací forma s sebou nese samozřejmě také mnoho rizik ohledně bezpečnosti žáků a zvyšuje náročnost přípravy učitele na vyučování, ale v moderní škole má zajisté své místo. Tento trend modernizace vyučování nás přivedl právě k tématu diplomové práce – Exkurze jako forma zážitkové pedagogiky.

Cílem práce je shrnout dostupné poznatky o této vyučovací formě a porovnat ji s klasickými, resp. tradičními a zaběhnutými formami výuky na pozadí praktické realizace exkurze na základní škole. Dílčím cílem práce je vyzkoušet si organizaci exkurzí u začínajícího pedagoga bez zkušeností, a tím také odbourat obavy z této vyučovací formy u zkušených pedagogů.

Práce je členěna na dvě hlavní části, a to část praktickou a empirickou, přičemž každá část je dále členěna na několik kapitol.

První kapitola teoretické části se zabývá specifiky žáka mladšího školního věku (9 - 10 let) z psychologického hlediska, které zohledňuje zákonitosti vývoje poznávání a současně také zohlednění vývoje osobnosti dítěte.

Druhá kapitola je věnována Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání s důrazem na vlastivědné vyučování, který je závazným dokumentem v současném vzdělávání žáků. Dále je tato kapitola členěna na jednotlivé podkapitoly, věnované očekávaným výstupům, klíčovým kompetencím a učivu.

Ve třetí kapitole jsou podrobněji zpracovány jednotlivé vyučovací formy, které souvisí jak s vyučováním vlastivědy, tak s průběhem vlastivědné exkurze. Jedna z podkapitol je věnována vlastivědné exkurzi a popisuje ji jako samostatnou vyučovací formu a jsou zde shrnuty a zdůrazněny výhody i nevýhody využití této formy ve vyučování na základní škole. Kapitola je doplněna také přehledem vyučovacích metod využitelných při vyučování vlastivědy.

Čtvrtá kapitola je věnovaná tématu zážitkové pedagogiky. Téma zážitkové pedagogiky je v České republice tématem poměrně novým, a proto jsme se potýkali během zpracování práce s nedostatkem literatury vztahující se k tomuto tématu. V kapitole jsme se pokusili shrnout dosavadní poznatky z této oblasti a aplikovat je na vlastivědné vyučování.

Empirická část je opět členěna na několik kapitol. V empirické části je podrobně popsán výzkum a jeho metodologie, která se podrobněji zaměřuje na pedagogický experiment a didaktický test.

Rozsáhlou kapitolou empirické části je popis realizace výzkumu, kde se jednotlivě budeme věnovat exkurzím, které jsme v rámci zpracování práce zorganizovali ve spolupráci se Základní a mateřskou školou Tovačov.

V závěrečné části jsou shrnuty výsledky výzkumu, které vyplynuly z didaktického testu, a vše je přehledně shrnuto v grafech a v závěru celé diplomové práce.

1 Žák v primární škole

Každé věkové období ve vývoji jedince má svá specifika, která je nutné během vyučovacího procesu respektovat a pracovat s nimi. V této podkapitole stručně nastíníme vývoj dětí ve věku mezi 8. a 11. rokem, což je věková kategorie dětí, se kterou budeme později v rámci exkurzí pracovat.

1.1 Školní věk

V důsledku výrazných změn, které u dětí probíhají v období celého školního věku (6 - 11 let) je nutné a vhodné toto období ještě dále členit, abychom mohli lépe specifikovat zvláštnosti ve vývoji. Např. Matějček rozděluje školní věk na období mladšího školního věku (dětí ve věku 6 - 8 let) a období středního školního věku (9 - 12 let), na které navazuje další významné vývojové období – prepubescence (Šimíčková-Čížková, 2005). Samotné období středního školního věku je často charakterizováno jako jedno z poklidnějších vývojových stádií. Už neprobíhají tak výrazné a dynamické změny jako v předškolním období a na počátku školní docházky a zároveň je toto stadium jakýmsi „klidem před bouří“, která nastane v období prepuberty a puberty. Vývoj v tomto období je tedy plynulý ve všech oblastech (Skorunková, 2011).

Vzhledem k tématu diplomové práce se budeme dále podrobněji zabývat vývojem vnímání, představivosti, paměti a myšlení - tedy oblastem, které jsou v procesu vyučování vlastivědy stěžejní. Naopak můžeme opomenout např. vývoj motoriky, který vyučování vlastivědy výrazně neovlivňuje. Tímto samozřejmě nepopíráme souvislost mezi vývojem motoriky a psychickým vývojem.

Vnímání samo o sobě je velmi složitý psychický proces, který je ovlivněn postoji osobnosti, schopností soustředit se, vytrvalostí a dřívějšími zkušenostmi. Ve školním věku se dítě začíná oprošťovat od vnímání jako celku a dokáže se zaměřovat na detaily. Proces vnímání se stává záměrným a cílevědomým a plynule přechází k pozorování (Langmeier, 1998). Významným krokem ve vývoji vnímání je přechod od vnímání konkrétních předmětů a jevů k vnímání všeobecnějšímu. Na konci tohoto období je vnímání na úrovni dospělého, ale rozdíly, které se v porovnání s dospělými projevují, jsou způsobeny nedostatkem zkušeností ve třídění a zpracování informací (Šimíčková-Čížková, 2005). Vnímání ovlivňuje

vyučovací proces, ale tento vztah platí i ve směru opačném. Během vyučování vlastivědy by učitel měl vývoj vnímání respektovat. Schopnost analýzy a syntézy je sice částečně rozvinuta, nestále se dále rozvíjí, a proto je nutné proces vnímání dětí usměrňovat a přiměřeným způsobem rozvíjet (Vavrdová, 2009).

Představivost neboli schopnost vybavit si předchozí vjemy dosahuje v tomto období vrcholu. V minulosti vznikaly dokonce teorie o specifickém psychickém jevu typickém pro dané období vývoje – o tzv. eidetismu. Eidetismus je schopnost přesně si vybavovat předchozí vjemy a popisovat je, přičemž je děti stále zřetelně „vidí,“ i když už je nevnímají. Byly tedy chápány jako stupeň mezi vjemy a představami. Tato teorie se ovšem nepotvrdila. (Langmeier, 1998). Dítě postupně získává schopnost odlišit fantazii a realitu a vlivem působení školního prostředí a nároků se vyvíjí záměrná představivost, která je v procesu učení velmi důležitá (Šimíčková-Čížková, 2005). Představy mají ve vyučování vlastivědy významnou pozici a jejich vývoj je ovlivněn hlavně charakterem učiva, které vyžaduje vytváření představ o nových, neznámých situacích. Tento proces je důležitý především v zeměpisném učivu (Vavrdová, 2009).

Učivo vlastivědy je pro žáky velmi náročné zejména kvůli vysokým nárokům na zapamatování. V tomto období se objevují první strategie učení a žáci často inklinují k mechanickému učení. Je ovšem důležité, aby učitel podporoval paměť na základě logicko-významových souvislostí probíraných jevů a skutečností (Vavrdová, 2009). Rozvoj paměti prochází od počátku školní docházky docela výrazným rozvojem a je významně ovlivněn rozšiřováním slovní zásoby a stále se zvětšujícího okruhu znalostí. Zdokonaluje se jak paměť krátkodobá, tak i paměť dlouhodobá.

Při zmínce o rozvoji myšlení je téměř povinností zmínit Jeana Piageta a jeho teorii kognitivního vývoje. Dle této teorie se dítě na začátku školní docházky nachází ve stádiu konkrétních logických operací a toto stadium přetrvává asi do 12 let věku dítěte. Po něm následuje stadium formálních operací, které je zároveň nejvyšším stádiem kognitivního vývoje. První projevy logického myšlení u dětí dokázal pomocí pokusu s dvěma lahvičkami s rozdílným průměrem dna a korálky, které přesypáváme mezi lahvičkami. Zatímco dítě v předškolním věku tvrdí, že v lahvičce s užším dnem je korálků více (i když nás vidí, že jsou to ty stejné korálky jako v lahvičce s širším dnem), dítě ve školním věku už chápe, že korálků je stejně. Toto stadium myšlenkových operací umožňuje dítěti řešit problém pomocí systému jednotlivých kroků. (Langmeier, 1998). Stadium konkrétních operací plynule navazuje na stadium předoperačního myšlení, a pokud se dítě setká s příliš obtížným úkolem,

upřednostňuje právě toto předchozí stádium, aby našlo alespoň nějakou jistotu. Obecně je myšlení vázáno na reálný svět – dítě potřebuje reálnou představu, aby mohlo o daném jevu uvažovat. Významným projevem stádia konkrétních logických operací je schopnost chápání různých vztahů a souvislostí. Stádium konkrétních operací je významným krokem v oblasti kognitivního vývoje a někteří autoři např. Steinberg a Belsky (in Vágnerová) nazývají toto období „kognitivní revolucí.“ Dětské poznávání se zpřesňuje a školní výuka se stává pro dítě smysluplná a budí jeho zájem (Vágnerová, 2005).

Vágnerová uvádí několik charakteristik stádia konkrétních operací:

- Decentrace – decentraci chápeme jako schopnost dítěte chápat a posuzovat skutečnost z více hledisek, umožňuje komplexní a kvalitní poznávání.
- Konzervace – dítě chápe trvalost podstaty určitého jevu, i když se mění jeho vnější vzhled, uvědomuje si, že jedna skutečnost může mít více podob, ale její podstata se nemění.
- Reverzibilita, neboli vratnost – dítě postupně pochopí, že když něco uděláme, tak se situace změní, ale berou na vědomí i možnost vrácení situace do původního stavu. Součástí reverzibility je také reciprocita (= oboustrannost) tzn., že na jednu věc existují dva různé pohledy (jestliže slovo *dům* je podstatné jméno, pak příkladem podstatného jména je slovo *dům*) (Vágnerová, 2005).

Vyučování nejen vlastivědy musí být systematické, aby měly děti možnost pochopit vzájemné vztahy a souvislosti mezi určitými jevy. Díky vlastivědě, kde děti poznávají věci, jevy a děje v jejich vzájemné souvislosti, dochází k významnému rozvoji abstraktního myšlení (Vavrdová, 2009).

Vavrdová (2009) dále vymezuje některé znaky rozvoje myšlení:

- Myšlení se postupně odděluje od praktické činnosti a už se o ni nemusí opírat.
- Názorné myšlení přechází k abstraktnímu.
- Děti si postupem času uvědomují vlastní myšlenkové pochody, které dokáží analyzovat a ovlivňovat.
- Postupně dokáží děti odlišit podstatné znaky objektu od nepodstatných.
- Rozvíjí se samostatnost dětí a kritické a tvořivé myšlení (Vavrdová, 2009).

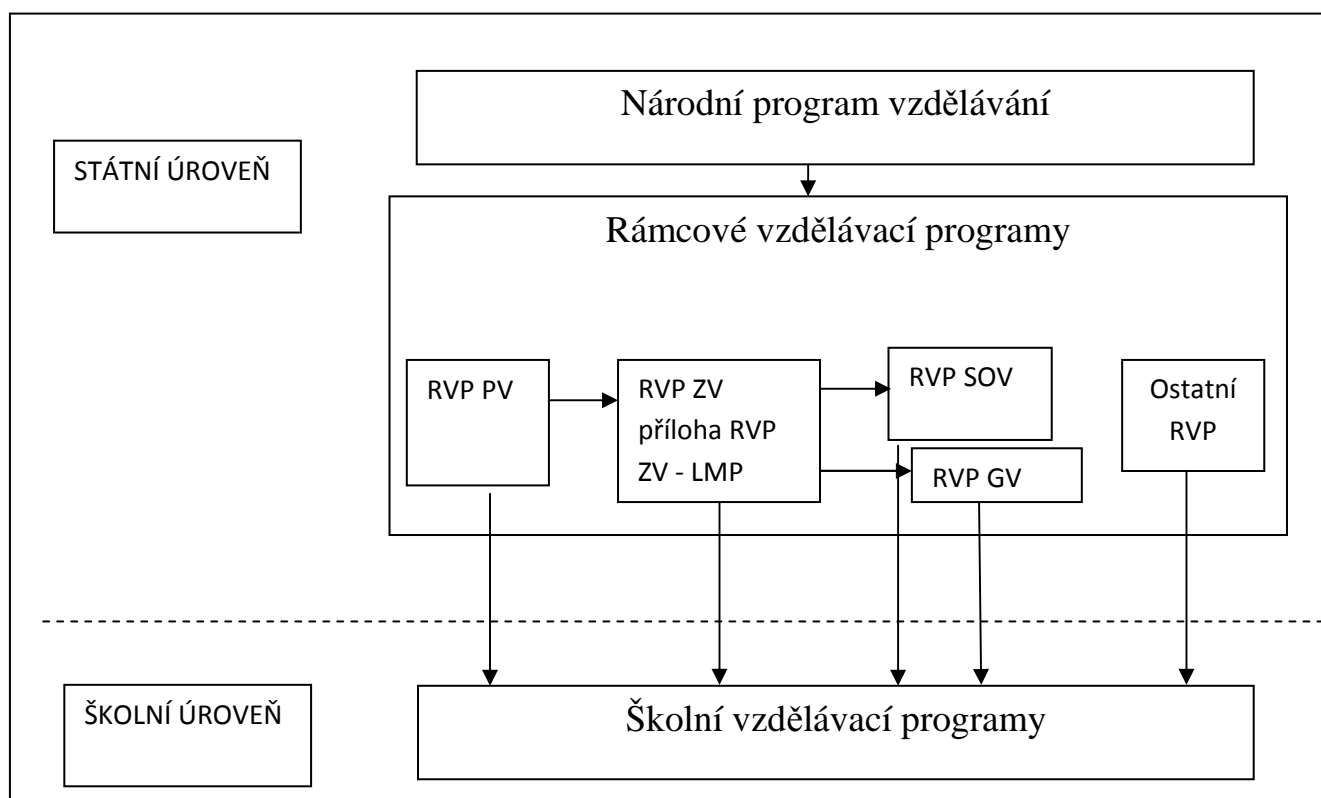
2 Vlastivěda na 1. stupni základní školy

Učivo vlastivědy procházelo a stále prochází vývojem a přizpůsobuje se nejen svým obsahem požadavkům na současné vzdělávání. Mezi ostatními předměty ve vyučování na 1. stupni ZŠ má specifické postavení. Nezaměřuje se totiž jen na jeden pohled na vlast, ale do výuky se promítají poznatky z historie, geografie, umění apod (Hradil, 1985).

V současném systému vzdělávání je vyučování vlastivědy stejně jako ostatních předmětů vymezeno Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).

2.1 Vlastivěda v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

V rámci nových principů kurikulárních dokumentů zveřejněných v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) a zakotvených ve školském zákoně č. 472/2011 Sb. vzniká nový systém kurikulárních dokumentů, který má dvě úrovně – státní a školní. Státní úroveň je reprezentována Národním programem vzdělávání, který charakterizuje vzdělávání jako celek, vznikl v roce 1999 je pojímán jako „*systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.*“ (Kotásek, 2001, s. 7) a RVP ZV, který upravuje rámce vzdělávání v jednotlivých fázích výchovně-vzdělávacího procesu. Vzdělávání na jednotlivých školách je pak upravováno školním vzdělávacím programem, který vychází z RVP a je reprezentantem školní úrovně kurikulárních dokumentů. Systém kurikulárních dokumentů v ČR ukazuje názorně následující tabulka č. 1. (RVP ZV, 2010, s. 9)



Tabulka č. 1 Systém kurikulárních dokumentů

Legenda:

RVP ZV – LMP - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

RVP SOV - Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání

RVP GV - Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání

Ostatní RVP - rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

RVP ZV vstoupil v platnost ve školním roce 2007/2008, nejnovější verze tohoto dokumentu vyšla v roce 2010. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) vydává v roce 2012 opatření, které s platností od 1. září 2012 doplňuje RVP ZV o standardy vzdělávání. Standardy vzdělávání stanovují minimální úroveň znalostí žáků na konci 5. a 9. ročníku ZŠ prozatím z předmětů matematika, český jazyk a literatura a anglický jazyk. (dostupný z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-2>)

V RVP ZV najdeme charakteristiku vzdělávacích programů, která tyto programy blíže specifikuje. „RVP 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.“ (RVP, 2010, s. 10)

Dále RVP ZV vymezuje cíle základního vzdělávání a klíčové kompetence. „Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání ...“ (RVP ZV, 2010, s. 12). V základním vzdělávání se tedy zaměřujeme na tyto cíle:

- Osvojit si různé strategie učení;
- motivovat žáky k celoživotnímu učení;
- rozvíjet tvořivé a logické myšlení žáků;
- naučit žáky spolupracovat ve skupině se současným respektováním práce druhých;
- vést žáky k projevování se jako svébytné, svobodné osobnosti a ke znalostem základních práv a povinností;
- vytvářet u žáků tolerantní chování k lidem odlišných kultur a schopnost soužití s těmito lidmi ... (RVP ZV, 2010).

Výpis cílů není kompletní, protože nepovažujeme za nutné, aby práce obsahovala kompletní přepis RVP ZV.

Klíčovým kompetencím je v dokumentu věnovaná samostatná kapitola a můžeme je definovat jako souhrn vědomostí, dovedností, zkušeností postojů a hodnot žáků. Kompetencí je vymezeno 6 a nestojí izolovaně, ale vzájemně se prolínají a doplňují. Hovoříme o kompetenci k učení (žák dokáže vyhledávat informace a uplatňovat je jak při vyučování, tak i v praktickém životě, ...); kompetenci k řešení problémů (žák vnímá problémové situace a hledá jejich řešení, svá rozhodnutí si dokáže obhájit, ...); kompetenci komunikativní (dokáže logicky formulovat své myšlenky, rozumí různým typům textů, ...); kompetenci sociální a personální (dokáže pracovat ve skupině, zapojuje se do diskuzí, podílí se na vytváření pozitivní atmosféry, ...); kompetenci občanské (respektuje a chrání naše kulturní a historické dědictví, respektuje odlišné kultury, ...) a kompetenci pracovní (využívá získané

znalosti a dovednosti, účinně pracuje s nástroji a materiály, ...) (RVP ZV 2010; Vavrdová, 2009)

RVP ZV rozděluje obsah vzdělávání do několika oblastí, pro naši práci je stěžejní vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. RVP ZV vymezuje základní charakteristiku jednotlivých oblastí, jejich cílové zaměření, vzdělávací obsah, který zahrnuje očekávané výstupy a učivo.

2.1.1 Člověk a jeho svět

Člověk a jeho svět je velmi specifickou oblastí RVP ZV. První zvláštností je její komplexnost. Vzdělávací obsah v této oblasti se týká člověka, rodiny, společnosti, vlasti, kultury, techniky a mnoha dalších témat, neopomíjí ani vzhled do historie i současnosti a uplatnění získaných dovedností v praktickém životě. Její obsah je tedy integrovaný a je podstatnou složkou povinného vzdělávání. Druhým a neméně důležitým specifickým je vymezenost této oblasti pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání.

Vzdělávání v této oblasti navazuje na znalosti a dovednosti získané v rodině a během předškolního vzdělávání a je rozdělena do pěti tematických okruhů.

1. Místo, kde žijeme – žáci si osvojují organizaci rodiny, společnosti, obce, organizaci každodenního života a vstup do běžného života; součástí tohoto okruhu je i dopravní výchova, ...
2. Lidé kolem nás – tento okruh se zaměřuje na osvojení chování mezi lidmi, na vzájemnou toleranci a postavení mužů a žen ve společnosti, ...
3. Lidé a čas – žáci se učí orientovat se v čase, seznamují se prvními historickými fakty a cílem okruhu je vzbudit u žáků zájem o historii, ...
4. Rozmanitost přírody – obsahem okruhu je vesmír, živá a neživá příroda, ...
5. Člověk a jeho zdraví – zaměřuje se hlavně na poznávání sama sebe, seznamují se s biologickými a fyziologickými funkcemi a potřebami, do tohoto okruhu patří i základní znalosti v oblasti prevence nemocí a první pomoci, ... (RVP ZV, 2010)

Každý z tematických okruhů je rozdělen na první a druhé vzdělávací období, kde jsou charakterizovány očekávané výstupy, a současně je v každém okruhu vymezena jeho náplň, neboli učivo. My se v práci zaměříme podrobněji pouze na druhé vzdělávací období, které reprezentuje znalosti a dovednosti věkové skupiny žáků zahrnuté do výzkumné části práce.

2.1.2 Očekávané výstupy a učivo

- Místo, kde žijeme
 - Očekávané výstupy pro druhé období
 - Žák dokáže určit polohu svého bydliště ve vztahu ke krajině a státu;
 - žák rozliší světové strany (podle mapy, v přírodě), dokáže se podle nich orientovat a respektuje zásady bezpečného pobytu v přírodě;
 - žák rozliší mapu, plán, náčrt; dokáže vyhledat základní informace o přírodních podmínkách a sídlištích lidí (na mapách ČR, Evropy i polokoulí);
 - žák je schopen vyhledat charakteristické regionální zvláštnosti (přírodní, osídlení, hospodářství, kulturní);
 - žák sdělí zážitky z vlastního cestování; dokáže srovnat styl života a přírodní zvláštnosti v České republice a v zahraničních zemích;
 - žák má základní znalosti o státní moci (orgány, ...) a o státních symbolech.
 - Učivo – je rozděleno na několik podrobných témat
 - Domov;
 - škola – cesta do školy, okolí školy, ...;
 - město – historie a současnost města, významné budovy, ...;
 - okolní krajina a region – zemský povrch, vodstvo, rostlinstvo, živočišstvo, světové strany, ...;
 - regiony České republiky - Praha, vybrané regiony, ...;
 - naše vlast – krajina, základy politického systému, státní symboly;
 - Evropa a svět – kontinenty, cestování, ...;
 - mapy (obecně zeměpisné a tematické) – vysvětlivky, grafika, ...
- Lidé kolem nás
 - Očekávané výstupy (2. období)
 - Žák respektuje pravidla společenského chování ve škole, mezi chlapci a dívkami, ...;

- žák rozezná odlišnosti mezi jedinci, dokáže si stát za svými názory a vhodně argumentovat, přizná svou chybu, shodne se s ostatními na postupu při řešení problému;
 - rozliší netolerovatelné chování vůči jedincům
 - vyzná se v primárních formách vlastnictví, pracuje s penězi ve standardních situacích;
- Učivo
 - Rodina – fungování rodiny, role v rodině, funkce rodiny, ...;
 - soužití lidí – vztahy mezi lidmi, komunikace, zájmové organizace, ...;
 - chování lidí – pravidla slušného chování ve společnosti, ...;
 - vlastnictví – soukromé a veřejné, peníze;
 - kultura – kulturní zařízení, masová kultura, ...;
 - základní globální problémy – globální problémy, sociální problémy, ...;
 - právo a spravedlnost – lidská práva, práva dětí, protizákonné jednání, ...
- Lidé a čas
 - Očekávané výstupy
 - Žák pracuje s časovými údaji, ...;
 - žák využívá knihovny, muzea apod. jako zdroje informací o historii;
 - žák rozlišuje historii a současnost a zná základní poznatky z historie a současnosti naší vlasti;
 - žák dokáže porovnat způsob života v minulosti a současnosti s důrazem na regionální specifika;
 - žák dokáže vysvětlit historickou podmíněnost státních svátků.
 - Učivo
 - Orientace v čase a časový řád – určování času, režim dne, kalendáře, ...
 - Současnost a minulost v našem životě – rozdíly mezi způsoby života našich předků a lidí v současnosti, ...;
 - regionální památky;
 - báje, mýty a pověsti.

Zbylé dva tematické celky (Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdraví) nemají pro potřeby naší práce přímou souvislost s jejím zaměřením, a proto je pro úplnost dokládáme pouze v příloze č. 1.

2.1.3 Průřezová témata

Pro úplnost informací o Rámcovém vzdělávacím programu uvádíme stručně průřezová témata, která doplňují obsah výuky na základních školách. Tato témata jsou reprezentací současných světových problémů a postupně se stávají neoddelitelnou částí vzdělávání. RVP ZV obsahuje charakteristiku jednotlivých průřezových témat, jejich vztah ke vzdělávacím oblastem a v neposlední řadě přínos těchto témat k celkovému rozvoji osobnosti žáků (vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty). Průřezová témata jsou taktéž rozdělena do tematických okruhů, které se skládají z jednotlivých témat.

Osobnostní a sociální výchova – zabývá se samotným žákem, charakteristickým znakem je, že žák sám je předmětem učiva. Cílem osobnostní a sociální výchovy je podpořit žáky při hledání cesty k životní spokojenosti. Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět lze toto téma využít při vytváření vlastního sebepojetí a sebepoznávání, dále také v oblasti mezilidských vztahů a komunikaci.

Výchova demokratického občana – hlavním úkolem tohoto tématu je naučit žáka orientovat se v základních problémech demokratické společnosti. Téma umožňuje žákovi *„konstruktivně řešit problémy se zachováním své lidské důstojnosti, respektem k druhým, ohledem na zájem celku, s vědomím svých práv a povinností, svobod a odpovědností, s uplatňováním zásad slušné komunikace a demokratických způsobů řešení.“* (RVP ZV, 2010, s. 103). Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět lze využít v tématech, která jsou zaměřena na utváření vztahu k domovu a vlasti.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech klade důraz na evropskou dimenzi ve vzdělávání se současnou podporou globálního myšlení a mezinárodního porozumění. *„Rozvíjí vědomí evropské identity při respektování identity národní.“* (RVP ZV, 2010, s. 105). Při využití tohoto tématu ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět využíváme především poznatky a zkušenosti žáků z každodenního života (v rodině, ve městě / obci, ...).

Multikulturní výchova seznamuje žáky s různorodostí kultur a jejich tradicemi a hodnotami.

Environmentální výchova podněcuje u žáků snazší pochopení úplnosti a složitosti vztahů mezi jedincem a jeho životním prostředím, dále podporuje u žáků aktivity k ochraně životního prostředí. Nemalé využití má toto průřezové téma ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, ve které nabízí žákům komplexní základní pohled na jejich okolí. Cílem je, aby se žáci naučili citlivě vnímat a zhodnotit jednání ostatních lidí, a zároveň učí žáky aktivnímu a zodpovědnému přístupu k jejich prostředí.

Mediální výchova poskytuje žákům základní informace a utváří u nich poznatky a dovednosti, které souvisí s mediální komunikací apod. Téma se zaměřuje na uplatnění jedince ve společnosti, pro které je schopnost pracovat s médii nepostradatelná.

2.2 Regionální tematika ve výuce vlastivědy

Vzhledem k zaměření empirické části, která je realizována především v blízkém okolí školy a využívá tedy regionální tematiky, považujeme za vhodné věnovat kapitulu také tématu regionu a regionalismu.

Téma regionu je důležité zejména při výuce prvouky a později také při výuce vlastivědy. Vymezením samotného pojmu region se zabývá např. Josef Bartoš. Bartoš vymezuje region jako mnohovýznamový pojem, který vyjadřuje ohraničenou část území (= širší pojetí pojmu), v užším pojetí můžeme tento pojem chápat jako územně správní jednotku. Bartoš uvádí, že nejbližší k významu slova region má český výraz oblast či okres, ale ani tyto pojmy nemůžeme chápat jako synonyma regionu (Bartoš, Schultz, Trapl, 2004).

Dalším pojmem, který zde má své místo je regionalismus. „*Regionalismus (lat. regio = kraj, území) je společenská činnost, která se zabývá studiem určitého kraje (území) po stránce přírodopisné (geologické, botanické, biologické), ekonomické, historické a kulturně historické.*“ (Pedagogický slovník, 1967, s. 93). Za kolébku regionalismu je považována Francie, kde vzniká v 1. pol. 19. stol. tzv. regionalismus romantický, později zde vzniká regionalismus literární (2. pol. 19.stol.) a regionalismus se postupně šíří dále po Evropě (Anglie, Německo, ...).

Regionalismus bývá často členěn na regionalismus praktický a teoretický. Předmětem zájmu praktického realismu je hospodářská a sociální záchrana krajů (doprava, elektrizace, ...), naproti tomu teoretický regionalismus se zaměřuje na specifika života jedinců i celé společnosti, zajímá se i o lidovou slovesnost, lidové historické stavby, či nářečí (Kocourek, 1998).

Bláha vymezuje různé druhy regionalismu, z nichž je pro naši práci stěžejní regionalismus geografický – „*Určité kraje mají svůj specifický geografický útvar a reliéf, své přírodní bohatství, své přírodní krásy.*“ (Bláha in Povolný, s. 1, 1968)

Využívání regionální tematiky ve vyučování je výrazem respektování Komenského zásady postupu od nejbližšího k vzdálenějšímu, od známého k neznámému. V historickém vyučování vlastivědy byl na regionalismus kladen příliš velký důraz a žáci byli zahlcováni informacemi, které pro ně byly nepodstatné a nevyužitelné. Pozdějšími úpravami došlo k redukci regionalismu a žáci se již setkávají pouze s informacemi, které jsou pro jejich vzdělávání nezbytně nutné a pro ně samotné přínosné a zajímavé. Učitel by měl brát v úvahu, že při výběru jak materiálů, tak i témat je nutné přihlížet k dosavadním znalostem žáků, jejich věku a psychickým zvláštnostem. Neméně důležité je didaktické hledisko – regionální prvky se musí vztahovat k učivu, které pouze doplňují. Regionální prvky významně podporují uplatnění zásady názornosti, ale nesou s sebou také riziko přehlcení žáků příliš mnoha podněty, což se odvíjí od úvahy a zralého odhadu učitele (Fabiánková, 1996).

V současném vzdělávání tedy využíváme regionální prvky, které můžeme dělit do několika skupin. Regionální prvky definuje např. F. Povolný jako „*doklad společenskoekonomického dění spolu s přírodními jevy, jež blíže charakterizují a dokumentují zvláštnosti určité oblasti*“ (Povolný in Fabiánková, 1996, s. 25)

Fabiánková dále uvádí klasifikaci regionálních prvků dle Povolného:

- Geografické – do této kategorie patří terénní zvláštnosti, vodstvo, druhy půd, výskyt rostlin a živočichů, krajinné malby a fotografie;
- sociální – do této skupiny zařazujeme sociální specifika zeměpisné oblasti;
- populační – zahrnující hustotu osídlení, katastrální plány, plány obcí, ...;
- ekonomické – podávají informace o ekonomické stránce dané oblasti;
- komunikační;
- kulturní, které vypovídají o mezilidských vztazích, o lidové kultuře a její rozmanitosti (Fabiánková, 1996).

Regionální prvky můžeme dále členit z hlediska času:

- Historické regionální prvky – dějiny obce, archeologické nálezy v obci, historické události a osobnosti, lidové tradice v minulosti, ...;
- současné regionální prvky – jsou zaměřeny na současnost v obci (průmysl, školství, životní prostředí, počet obyvatel, ...);
- regionální prvky zaměřené na budoucnost – plány výstavby a rozvoje, plán záchranu ohrožených živočišných druhů, ... (Fabiánková, 1996).

2.2.1 Regionální prvky – Tovačov a okolí

Jak jsme se již zmínili výše, využívání regionálních prvků je ve vyučování vlastivědy velmi důležité. Dle našeho názoru téměř každé území (region) nabízí učitelům dostatek příležitostí pro využití těchto prvků ve vyučování. V tomto směru nezůstává pozadu ani oblast, ve které se pohybujeme v rámci empirické části této práce. Tovačov a okolí nabízí spoustu možností k poznávání historie zdejší oblasti (zámek, kostel, naučná stezka „Po stopách bitvy u Tovačova 1866“ , ...), ale i k poznávání přírodních specifik a budování pozitivního vztahu ke zdejší oblasti a životnímu prostředí. Samotné město Tovačov žije také bohatými tradicemi, jejichž dodržování je pro děti, ale i všechny místní obyvatele jak příjemným zpestřením každodenního života, tak i připomínkou života našich předků. Z těchto tradic jmenujme za všechny Hanácký jarmark, Vodění medvěda, Májové oslavy, či Svatováclavské hody.

Při uplatňování regionálních prvků ale nemusíme zůstat přímo v místě školy (pro nás město Tovačov), i když je to z hlediska možností realizace nejpraktičtější. Okolí Tovačova nabízí také širokou nabídku regionálních prvků, které jsou ve výuce uplatnitelné, a navíc zcela jistě mohou posloužit jako vhodné náměty pro školní výlety, či právě exkurze. Z těchto míst jmenujme v rámci vyučování vlastivědy např.: Zámek Chropyně a s ním spojenou Pověst O Ječmínkovi, Arcibiskupský zámek a historické zahrady v Kroměříži, Muzeum Komenského v Přerově, či soutok řek Moravy a Bečvy.

V této podkapitole jsme se pokusili stručně nastínit možnosti využití regionu Tovačovska a okolí. Neméně možností nabízí zcela jistě i jiné oblasti, jejich využití však záleží především na znalostech a všeobecném rozhledu a také motivaci učitele.

3 Organizační formy a vyučovací metody ve vlastivědě

3.1 Organizační formy ve výuce vlastivědy

Organizační formy jsou důležitým pojmem obecné didaktiky a stejně jako celá didaktika, tak i organizační formy procházely postupným vývojem.

V období starověku a středověku převažovalo individuální vyučování, kdy sice byli všichni žáci v jedné místnosti, ale učitel se každému věnoval individuálně. Významnou osobností nejen v oblasti organizačních forem, ale i v celé pedagogice je J. A. Komenský, který zavedl novou organizační formu – hromadné vyučování. Komenský přišel s teorií rozdělit žáky do tříd podle věku a zavést třídně hodinový systém kolektivního vyučování. Tato teorie se později ukázala jako velmi užitečná a významně zvyšovala efektivnost vyučování. V pozdější době byl kladen důraz především na individualitu a samoučení, což se ale nejevilo jako efektivní, protože žák potřebuje při poznávání určitou míru vedení učitelem. V průběhu tohoto vývoje se postupně formovaly vyučovací formy do dnešní podoby (Opatřil a kol., 1985).

V současné didaktice chápeme organizační formy jako uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek vyučování, v nichž se realizuje vyučovací proces. (Nelešovská, Spáčilová, 2005). Organizační formy ve vyučovacím procesu reprezentují tedy stránku organizační a např. J. Velikanič (Velikanič in Maňák) je definuje jako uspořádání podmínek k realizaci obsahu vyučování, v jejichž rámci se používají různé vyučovací metody a vyučovací prostředky. (Maňák, 1990). Jiná definice vymezuje organizační formy výuky jako „*uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování.*“ (Václavík in Kalhous a kol., 2009, s. 293).

Pokud srovnáme organizační formy a vyučovací metody, zjistíme, že organizační formy jsou nadřazeny vyučovacím metodám. Důkazem tohoto tvrzení je možnost užití více vyučovacích metod během jedné organizační formy, resp. vyučovací jednotky. Volba vhodné organizační formy je závislá na učitelově analýze učiva a neméně důležitou roli hraje i výběr vyučovacích prostředků (Hradil, 1985).

Hradil dále vymezuje základní organizační formy ve vlastivědě:

- Vyučovací hodina;

- vycházka (exkurze);
- beseda;
- zájmový kroužek;
- práce na geografickém hřišti (Hradil, 1985, s. 32).

Josef Maňák uvádí následující klasifikaci organizačních forem výuky:

- Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka
 - Výuka individuální;
 - výuka individualizovaná;
 - výuka skupinová;
 - výuka hromadná (kolektivní).

- Organizační formy podle charakteru výukového prostředí
 - Výuka ve třídě;
 - výuka v odborných učebnách a v laboratořích;
 - výuka v dílně;
 - výuka na školním pozemku;
 - výuka v muzeu, v koutku tradic apod.;
 - učebně výrobní jednotka;
 - vycházka a exkurze;
 - domácí úlohy.

- Organizační formy podle délky trvání
 - Vyučovací hodina (základní výuková jednotka);
 - zkrácená výuková jednotka;
 - dvouhodinová výuková jednotka;
 - vysokoškolská lekce, seminář, speciální kursy apod. (Maňák, 1990, s. 46).

Jinou klasifikaci nalezneme například v publikaci Školní didaktika, ve které je uvedeno následující dělení organizačních forem výuky:

- Individuální výuka;

- hromadná výuka;
- individualizovaná výuka;
- diferencovaná výuka;
- skupinová výuka a kooperativní;
- projektová výuka;
- otevřené vyučování;
- týmová výuka (Kalhous, 2009).

Pro srovnání uvedeme ještě klasifikaci, kterou uvádí Nelešovská, a to klasifikaci z hlediska organizačního rámce, který je ve školním prostředí vymezen časově:

- Vyučovací hodina
- Další typy vyučovacích jednotek, jako jsou např.
 - Vyučovací jednotka v laboratoři;
 - vyučovací jednotka v dílnách, na pozemku;
 - vycházka, exkurze apod. (Nelešovská, 2005, s. 182).

Vzhledem k tématu diplomové práce se budeme dále podrobněji zabývat pouze vyučovací formou, kterou Nelešovská (2005) uvádí pod názvem vycházka, exkurze apod.

3.1.1 Vycházky a exkurze

V úvodu kapitoly velmi stručně vymezíme rozdíl mezi vycházkou a exkurzí, jelikož tyto dvě organizační formy byly dříve vymezovány jednotlivě a až nyní jsou většinou ztotožňovány a popisovány současně. Hradil uvádí následující vymezení. *„Vycházkou rozumíme ve vlastivědě vyučovací jednotku, kterou vyučující organizuje mimo prostory třídy a školy, zpravidla do přírodního prostředí. Pokud byla vycházka spojována s poznáváním činností v jednotlivých výrobních odvětvích, hovořilo se o exkurzi.“* (Hradil, 1985, s. 35) My budeme v diplomové práci vzhledem k trendům moderní pedagogiky užívat termínu exkurze.

Výjimečnost exkurze spočívá především v prostředí, ve kterém se realizuje. Žáci se prostřednictvím exkurzí seznamují s možností učit se i v jiném prostředí, než v tom školním.

Pro přesnější představu uvedeme alespoň jednu definici této vyučovací formy. „Vycházky a exkurze jsou takové organizační formy vyučování, které se uskutečňují v přírodním, společenském či výrobním prostředí a žáci zde získávají vědomosti o předmětech a jevech z dané oblasti v přirozených (nebo jen málo upravených) podmínkách.“ (Nelešovská, 2005, s. 185). Při využití exkurze ve vyučovacím procesu můžeme sledovat velmi široké spektrum cílů, mezi které patří např.: podpora názornosti vyučování, ukázka praktického využití získaných poznatků, propojení vyučování a praktického života, rozvoj schopnosti spolupráce, posílení motivace žáků a mnoho dalších (Skalková, 2007).

Vycházky a exkurze můžeme dělit podle několika hledisek (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

- a) Podle zařazení do vyučovacího procesu
 - a. Úvodní – během těchto vycházek a exkurzí se žáci seznamují s novými informacemi, na které učitel později navazuje;
 - b. závěrečné – tyto exkurze a vycházky slouží k ověřování získaných poznatků, nebo k jejich prohlubování a upevňování.
- b) Podle jejich vztahu k obsahu vyučování
 - a. Tematické – zabýváme s pouze jedním tématem, či problémem;
 - b. komplexní jednopředmětové – jsou organizovány v rámci jednoho předmětu, ale zabývají se více celky daného učiva;
 - c. komplexní víceředmětové – zabývají se více předměty současně.(Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Využití této organizační formy výrazně zpestřuje žákům vyučovací proces a prohlubuje jejich zájem o daný předmět, ale zároveň klade vyšší nároky na přípravu učitele. Přípravu exkurze můžeme rozdělit do několika fází.

1. Přípravná fáze je fází počáteční, kdy si učitel stanovuje cíle a úkoly plánované exkurze. Je důležité, aby i sám učitel měl dostatek informací o místě, kde se exkurze uskuteční, případně si tyto informace doplnil. V závěru této fáze učitel vytvoří přesný plán exkurze a připraví si veškeré potřebné pomůcky. Součástí

této fáze je i seznámení žáků s průběhem exkurze, případně zadání a rozdělení jednotlivých úkolů. Někteří autoři např. Nelešovská, dělí tuto fázi na dva menší celky – příprava učitele a příprava žáků (Nelešovská, Spáčilová, 2005; Skalková, 2007).

Nyní se podrobněji zaměříme na přípravu žáků. Ze strany učitele je nezbytné, aby žáky předem seznámil s fakty, které žáci budou později na exkurzi poznávat. Tímto krokem dosáhne učitel vyšší efektivity exkurze a zabrání tak pouze povrchnímu získání vědomostí. Dalším důležitým krokem je naučit žáky vytvářet si záznamy pozorování, vysvětlit žákům princip vyplňování tabulek, vytváření náčrtů apod. (Mojžíšek, 1975) .

2. Vlastní exkurze je fází realizace připraveného plánu a současně je fází nejdůležitější. Učitel v této fázi využívá široký okruh vyučovacích metod, kterými se budeme zabývat v další kapitole práce. Hlavním úkolem učitele je prostřednictvím užití vhodných metod usměrňovat pozornost a podněcovat zvědavost žáků správným směrem. Žáci v této fázi plní předem zadané úkoly a získávají tak potřebné informace (Nelešovská, Spáčilová, 2005; Skalková, 2007).
3. Fáze hodnocení se nejčastěji realizuje v prostředí třídy, kdy si žáci třídí získané materiály a informace, zatímco učitel oživuje jejich předchozí zkušenosti. Během této fáze si žáci důležité informace zapisují do poznámkových aparátů a ze získaných materiálů mohou vytvořit výstavku, či materiály jinak zpracovat (Nelešovská, Spáčilová, 2005; Skalková, 2007).

Ve stručnosti uvádíme pro větší názornost průběh exkurze v bodech:

- a. Úvodní seznámení a informace o exkurzi (náplň, organizace, ...);
- b. zadání, případně vysvětlení úkolů k pozorování;
- c. samotné pozorování stanovených objektů, předmětů apod.;
- d. shromažďování materiálů a získaných informací a poznatků;
- e. záznam žáka o tom, co pozoroval;
- f. závěr (hodnocení, diskuze, ...) (Drahovzal, Kohoutek, Kilián, 1997).

Aplikace této organizační formy záleží na učiteli a především jeho organizačních schopnostech a chuti se do pracné organizace pustit. Co se týče vhodného učiva k využití této

organizační formy, považujeme za takové učivo každé, kdy bezprostřední zkušenost je jen těžko nahraditelná jinými prostředky (pomůckami). Jako nejvhodnější se jeví učivo týkající se orientace v obci; pozorování přírody, živočichů; pozorování práce lidí apod. (Fabiánová, 1995).

Stejně jako každá organizační forma má i exkurze své nesporné výhody, ale samozřejmě také úskalí. Nejprve se zaměříme na možné nevýhody.

Jednou z hlavních nevýhod je již mnohokrát zmiňovaná náročnost přípravy učitele, která zahrnuje jak organizaci, tak zabezpečení bezpečnosti dětí, zajištění materiálů a mnoho dalších nezbytných opatření. Při organizaci je nutné myslet na to, že exkurze musí vyjít na „první pokus,“ a že učitel nemá možnost nepovedenou exkurzi kdykoliv zopakovat a přípravu doplnit. Co se týče organizační stránky, můžeme se také setkat s problémem ze strany instituce, nebo podniků, které se chystáme s žáky navštívit. Tento problém spočívá v přehlacení firmy exkurzemi jednotlivých skupin (školy, zájmové kroužky, ...) a narušení běžného provozu. Další nevýhodou může být záporný postoj kolegů vůči exkurzi. Velmi často se totiž stává, že exkurze vyžaduje delší časový úsek, než je vyučovací hodina, která je vlastivědnému vyučování vymezena. Řešením tohoto problému je prostá domluva výměny hodin v dalším školním týdnu. Z této výměny ovšem plyne další problém, a to je delší časový odstup mezi jednotlivými vyučovacími jednotkami, který není vzhledem k efektivnosti vyučování žádoucí. Poslední nevýhodou, kterou zde zmíníme je nevhodně zvolený objekt exkurze. Tento objekt, či proces může být pro žáky příliš složitý na pozorování a exkurze se poté mívá účinku (Mojžíšek, 1975; Janiš, Lorencovič, 2008).

Nyní se budeme zabývat výhodami, kterých je nesporně více. Pro větší přehlednost je uvádíme v bodovém seznamu.

- Kromě poznávací hodnoty, má exkurze i hodnotu výchovnou – zejména vytvoření kladného vztahu k historii, přírodě a lidské práci;
- umožňuje bezprostřední poznávání předmětů a jevů v jejich přirozeném prostředí;
- podporuje zásadu názornosti vyučování;
- ukazuje žákům propojení teoretických znalostí a praktického života;
- posiluje motivaci žáků k vyučovací;
- podílí se na profesní orientaci žáků;
- podporuje rozvoj osobnosti a schopnost práce v kolektivu;
- je významným nástrojem pro uplatňování regionálního principu ve vlastivědě;

- může být použita v kterékoliv fázi vyučovacího procesu (motivace, upevnění a rozšíření učiva, kontrola osvojených vědomostí);
- umožňuje využití širokého spektra vyučovacích metod a prostředků (Janiš, Lorencovič, 2008; Hradil, 1985; Mojžíšek, 1975; Opatřil a kol., 1985).

3.2 Vyučovací metody

Vyučovací metody jsou další důležitou součástí vyučovacího procesu a ve vlastivědném vyučování figurují jako velmi důležitý prostředek vyučování. (Hradil, 1985) Výběr vhodné vyučovací metody je jedním z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje vzdělávání žáků. Učitel má během vyučování k dispozici široké spektrum vyučovacích metod a záleží pouze na jeho kreativě, praxi a zkušenostech, které z nich bude využívat. Je vhodné také poznamenat, že vyučovací metody nemají funkci pouze vzdělávací, ale podílí se i na výchově, proto hovoříme o funkci výchovné. Jejich záměrem není pouze předat poznatky z mnoha oborů, ale také formovat postoje a názory žáků (Mojžíšek, 1975). Volba vhodné vyučovací metody ve vlastivědném vyučování závisí kromě osobnosti učitele i na dalších faktorech. Jedním z těchto faktorů jsou věkové zvláštnosti žáků. Žáci na prvním stupni základních škol potřebují častější vyučování prostřednictvím názorných demonstrací a praktických činností, tedy respektování zásady názornosti. V průběhu vyučovací hodiny je nejčastěji jedna metoda používána jako hlavní, přičemž ostatní metody vyučovací proces doplňují (Hradil, 1985).

Stejně jako u vyučovacích forem, tak i zde existuje mnoho definic a mnoho kritérií třídění, my v rámci práce uvedeme pouze některá třídění a definice.

Samotný pojem metoda pochází z řečtiny (methodos = cesta, postup) a už překlad řeckého slova naznačuje význam tohoto pojmu. Metoda je tedy „*způsob nebo cesta společné činnosti učitele a žáka vedoucí k dosažení plánovaných výukových cílů.*“ (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 150). Jiná definice uvádí, že vyučovací metoda je způsob, kterým učitel organizuje a usměrňuje proces získávání nových vědomostí a dovedností žáků. (Šimoník, 2003). Do třetice uvádíme definici J. Maňáka, který chápe vyučovací metodu jako „*koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.*“ (Kalhous, 2009, s.

307). V současné didaktice se setkáváme často s pojmem didaktická metoda. Tento pojem je zastřešujícím termínem pro vyučovací metody (ty vymezují činnost učitele) a pro metody učení (vymezují činnost žáka). Činnosti učitele a žáka není možné chápat ve vyučovacím procesu odděleně, a proto je vhodné v moderní pedagogice užívat termínu didaktické metody (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Samotné členění vyučovacích metod je velmi složité a liší se dle autorů. V následujícím přehledu uvádíme členění dle Maňáka (Skalková, 1999, s. 184 - 185).

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků - aspekt didaktický

I. Metody slovní

1. Monologické metody (např. vysvětlování, výklad, přednáška);
2. dialogické metody (např. rozhovor, dialog, diskuze);
3. metody písemných prací (např. písemná cvičení);
4. metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem.

II. Metody názorně demonstrační

1. Pozorování předmětů a jevů;
2. předvádění (předmětů, činností, pokusů, ...);
3. demonstrace statických obrazů;
4. projekce statická a dynamická.

III. Metody praktické

1. Návěk pohybových a pracovních dovedností;
2. laboratorní činnosti žáků;
3. pracovní činnosti;
4. grafické a výtvarné činnosti.

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

I. Metody sdělovací

II. metody samostatné práce žáků;

III. metody badatelské, výzkumné, problémové.

C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

- I. Postup srovnávací;
 - II. postup induktivní;
 - III. postup deduktivní;
 - IV. postup analyticko-syntetický.
- D. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální
- I. Metody motivační;
 - II. metody expoziční;
 - III. metody fixační;
 - IV. metody aplikační.
- E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační
- I. Kombinace metod s organizačními formami;
 - II. kombinace metod s vyučovacími pomůckami.
- F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní
- I. Diskuzní metody;
 - II. situační metody;
 - III. inscenační metody;
 - IV. didaktické hry;
 - V. specifické metody.

Nelešovská uvádí jako nejpřehlednější členění z hlediska pramene poznání a typu poznatků, tzn. aspekt didaktický. Její členění uvádíme v následujícím přehledu (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 152 - 153).

A. Metody slovní

- Monologické – vyprávění, vysvětlování, popis, instruktáž, přednáška;
- dialogické – rozhovor, beseda, diskuze, dramatizace;
- metody práce s textem a metody písemných prací.

B. Metody názorně demonstrační

- Pozorování;
- předvádění (pomůcek, pokusů, činností).

C. Metody praktické

- Nácvik pohybových a praktických dovedností;
- žákovské pokusy a jiné laboratorní činnosti;
- grafické a výtvarné práce.

D. Aktivizující metody

- Metody diskuzní;
- metody situační a inscenační;
- metody problémové;
- metody projektové;
- didaktické hry.

Kalhous (2009) uvádí vzhledem k současným potřebám školní didaktiky jako nejvhodnější členění podle I. J. Lerner, které zohledňuje jak charakter poznávacích činností žáka, tak i charakteristiku činnosti učitele. Dle jeho členění rozlišujeme následující metody.

1. Informačně-receptivní metody;
2. reproduktivní metoda;
3. metoda problémového výkladu;
4. heuristická metoda;
5. výzkumná metoda.

Vzhledem k poznávacím činnostem žáků rozdělujeme výše zmíněné metody do dvou skupin – reproduktivní a produktivní metody. Reproductivní metody jsou takové, kdy si žáci osvojují hotové vědomosti, které později reprodukuje (metoda informačně-receptivní a reproduktivní). Produktivní metody zahrnují tvořivou činnost žáka, při které získává nové poznatky (metoda heuristická a výzkumná). Metoda problémového výkladu, která není zařazena ani do jedné ze skupin, je považována za metodu přechodnou, neboť vyžaduje jak osvojování hotových informací, tak i tvořivou činnost žáků (Kalhous, 2009).

My se budeme v práci držet přehledného členění dle Nelešovské a v další části práce podrobněji rozebereme metody, které byly využity při realizaci vlastivědných exkurzí, které jsou součástí praktické části práce.

3.2.1 Metoda vyprávění

Tato metoda patří, dle našeho užitého členění, mezi metody slovní – monologické. Ve vyučování má velmi široké uplatnění zejména z důvodu všestranného využití od motivace až po funkci poznávací (Zormanová, 2012). Vyprávění jako vyučovací metoda „*zprostředkovává určitý děj, který předkládá nebo oživuje poznatky a vědomosti.*“ (Nelešovská, Spáčilová, 2003, s. 19). Tato metoda má své využití v celém vyučovacím procesu, ale na 1. stupni základní školy je její role nezastupitelná. Vyprávění působí na žáky emociálně, a tím podporuje jejich vnímání, představy, myšlenkové pochody i paměť. (Nelešovská, Spáčilová, 2003). Nejčastěji se této metody využívá právě ve vlastivědě, v českém jazyce, přírodovědě, či prvouce. Už Mojžíšek (1975) upozorňuje na snižující se zájem dětí o četbu a právě metodu vyprávění doporučuje jako vhodnou kompenzaci tohoto nedostatku. U vyprávění zdůrazňuje hlavně podněcování k rozvoji reprodukční fantazie, která dětem v důsledku nedostatečné četby často chybí (Mojžíšek, 1975).

Při hlubší analýze této metody můžeme rozlišit její obsahovou a formální stránku. Obsahová stránka zahrnuje konkrétní fakta a informace, které by ale měly být spojeny v souvislý děj. Formální stránka je vyjádřena uměleckými výrazovými prostředky (metafory, přímá řeč, ...), které jsou pro vyprávění typické (Zormanová, 2012).

Pro vyšší účinnost této metody je nezbytné, aby byl učitel schopen své vyprávění drammatizovat, měl by jím žáky zaujmout a podněcovat k další aktivitě a v neposlední řadě by měl vyprávění přizpůsobit aktuální úrovni žáků (Vavrdová, 2009). Opatřil uvádí několik bodů, které ovlivňují účinnost vyprávění jako vyučovací metody:

- Projev musí být srozumitelný, mluva zřetelná a slovní zásoba přiměřená věku žáků;
- vyprávění musí u žáků evokovat odpovídající představy;
- neznámé pojmy ve vyprávění nesmí zůstat bez objasnění jejich významu;
- vyprávění musí být podáno živě a se zaujetím (Opatřil, 1985).

Účinnost vyprávění výrazně ovlivňuje samotná osobnost učitele. Můžeme rozlišit učitele – dobrého vypravěče, který dokáže žáky zaujmout, jeho vyprávění je barvité a dokáže ho drammatizovat. Naopak se můžeme setkat s učitelem – nedokonalým, nezkušeným vypravěčem, který se nedokáže dětem přizpůsobit, jeho projev je stereotypní a obsahuje příliš mnoho nepodstatných detailů a tím je narušena hlavní funkce vyprávění (Mojžíšek, 1975).

3.2.2 Pozorování

Tato metoda je opět na prvním stupni základní školy velmi žádoucí vzhledem k vývojové úrovni žáků. Během vyučovacího procesu je nezbytně nutné, aby bylo využito bezprostředního smyslového poznání předmětů, či jevů.

Opatřil (1985) uvádí následující definici pozorování „*Pozorováním rozumíme zaměření pozornosti žáka na bezprostřední poznání předmětů a jevů, které jsou tématem vyučování v určitém předmětu.*“ (Opatřil, 1985, s. 105).

Jednou z hlavních výhod této metody je, že žáci mohou pozorovat předměty a jevy a nemusí se spoléhat pouze na výklad učitele, který je pro ně samotný velmi náročný, jak na pozornost, tak na představivost (Nelešovská, Spáčilová, 2003).

Pozorování tedy žáci provádějí dle předchozích instrukcí učitele a obvykle postupují od celku k jednotlivým detailům.

Ve vyučování vlastivědě by měla být pozorování věnována zvláštní pozornost. Pro pozorování je nejvhodnější využívat bezprostřední okolí školy a žáků. Pozorování umožňuje učiteli uplatňovat ve výuce regionální princip, kdy se žáci podrobně a nenásilně seznamují se specifiky jejich regionu (Vavrdová, 2009). Pro pozorování jsou nejvhodnější vycházky a exkurze, kdy mají žáci umožněno pozorovat předměty a jevy v reálném a přirozeném prostředí.

Opatřil (1985) opět vyděluje několik typů pozorování

- Pozorování prosté – pozorování náhodně vyskytnutého jevu;
- pozorování pokusné – žáci sledují pokus;
- pozorování srovnávací – žáci pozorují příbuzné jevy;
- popisné pozorování s popisem;

- pozorování objevné – žáci objevují rozdíly a vztahy mezi pozorovanými objekty (Opatřil, 1985).

Z hlediska trvání můžeme pozorování rozdělit na dlouhodobé (např. pozorování počasí, pozorování klíčení rostlin, apod.) a krátkodobé (pokusy) (Nelešovská, Spáčilová, 2003; Opatřil, 1985).

3.2.3 Metoda práce s textem

Tato metoda je nejčastěji využívána jako metoda pomocná a zahrnuje převážně práci s učebnicí. Učebnice slouží pro žáky jako opora při učitelově výkladu, ale také jako zdroj názorných nákresů a obrázků. Další funkcí učebnice je procvičování a upevňování učiva a v neposlední řadě slouží také k domácí přípravě žáků (Opatřil, 1985).

Definici této metody uvádí Nelešovská. „*Jedná se jak o práci žáků s hotovým textem – učebnicemi, encyklopediemi, literaturou, časopisy, atd., tak o samostatnou tvorbu vlastního žákovského textu*“ (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 162).

Opatřil (1985) dále uvádí, že do této oblasti spadá i práce s pracovními listy – tedy varianta metody, kterou jsme během exkurzí využili.

Při využití této metody je nutné důkladné osvojení čtenářských dovedností a zvládnutí čtení s porozuměním.

Schopnost práce s textem charakterizoval Maňák 2003 in Nelešovská (2005) :

- Žák dokáže v textu vyhledat hlavní myšlenky a důležité informace;
- žák dokáže uspořádat hlavní informace podle daného kritéria;
- žák dokáže vyjádřit obsah textu vlastními slovy;
- žák dokáže vytvořit otázky týkající se obsahu čteného textu, ...

Součástí této metody je také dovednost vytváření zápisů a pořizování výpisků z textu.

3.2.4 Metoda nácviku praktických dovedností

„Praktické metody završují poznávací proces žáka a jsou nesmírně efektivní pro jeho rozvoj, umožňují také daleko trvalejší uchování si v paměti nových poznatků, a to na základě praktické činnosti.“ (Nelešovská, Spáčilová, 2003, s. 23). Jejich zvláštnost spočívá v tom, že činností dochází k aktivizaci žáka. Tyto metody prakticky doplňují metody slovní a názorně demonstrační v průběhu vyučovacího procesu (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Hlavním znakem těchto metod je výsledný produkt, který vzniká při praktické činnosti. Mezi praktické činnosti řadíme jak činnosti pro rozvoj jemné motoriky, kdy se žák učí psát, rýsovat apod., ale také činnosti pro hrubou motoriku – zejména tělesná výchova (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Nejvyužívanějšími postupy v rámci těchto metod je napodobování, neboli imitace a manipulace. Imitaci můžeme chápat jako první krok v osvojování praktických dovedností. Imitace spočívá v napodobování někoho jiného, v našem případě, učitele. Nyní se dostáváme k manipulaci, která pomáhá dítěti objevovat svět a poznávat jeho zákonitosti. Tuto metodu je nejvhodnější aplikovat na 1. stupni základní školy, kdy mají žáci zájem všechno nové zkoušet a objevovat. V rámci této metody pracujeme nejčastěji s nůžkami, lepidlem, stavebnicemi apod. (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Ve vlastivědném vyučování jsou tyto metody aplikovány při nácviku práce s mapou, či plány. Práci s vlastivědnou mapou (plánem) řadíme mezi hlavní cíle vlastivědného vyučování, a proto je důležité nácviku této dovednosti věnovat zvláštní pozornost. Žáci by se měli naučit v mapách číst, orientovat se ve vysvětlivkách, poznávat sousední státy, pracovat s měřítkem mapy apod. Během vyučování je také nutné, aby žáci pracovali s mapou co nejčastěji a aby se pro ně stala ve výuce užitečnou pomůckou, kterou dokážou správně využít (Vavrdová, 2009).

3.2.5 Metoda didaktické hry

„Při přípravě didaktické hry je třeba postupovat velmi opatrně a uvážlivě, neboť hra, která není pečlivě připravená, nemá svá pravidla, nevede k žádným pozitivním výsledkům, ...“ (Pecina, Zormanová, 2009 in Zormanová 2012, s. 65).

Nejčastěji je tato metoda zařazována mezi metody aktivizační (Kotrba, Lacina, 2009), případně mezi metody inovativní (Zormanová, 2012).

Didaktická hra může být definována jako dobrovolně volená aktivita, jejímž cílem je osvojení, či upevnění učební látky. Je to aktivita, která aktivizuje žáky a slouží nejčastěji k rozvoji myšlení a poznávací funkce. Velkou výhodou této metody je, že podněcuje žáky k aktivitě, probouzí u nich zájem a rozvíjí kooperaci (Zormanová, 2012).

Didaktická hra je samozřejmě podřízena didaktickému cíli a její nespornou výhodou je nenásilná forma osvojování, či upevňování učiva (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Nejčastěji se didaktická hra využívá ve vyučovacím procesu jako motivační prvek, ale využívá se i k opakování, či upevnění učiva (Kotrba, Lacina, 2009). Na prvním stupni základní školy má tato metoda velmi široké uplatnění a používá se už od prvního ročníku. Zvláště v prvním ročníku je vhodné využít tuto metodu pro seznámení, relaxaci, pro rozvoj smyslového vnímání, rozvoj prostorové orientace a mnoho dalších příležitostí (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Mezi základními požadavky, které musí didaktická hra splňovat, patří didaktický cíl (to, čeho chceme pomocí hry dosáhnout); pravidla hry a obsah (přitažlivá činnost). (praktické využití ...) Nelešovská doplňuje navíc výsledek hry, kdy dochází k hodnocení výsledku i průběhu hry.

Zormanová (2012) uvádí Meyerovo dělení didaktických her, a to na hry interakční, simulační a scénické.

- Interakční hry – v těchto hrách dochází k vzájemnému působení spolužáků mezi sebou;
- simulační hry – v podstatě jde o hraní rolí, kdy děti simulují prostředí z reálného světa; scénické hry jsou hry, které navazují na divadelní hry, u nejmenších dětí vycházíme z pohádek (Zormanová, 2012).

Kotrba, Lacina (2010) uvádějí obecné dělení didaktických her a rozlišují hry interakční a neinterakční. Přičemž je definují následovně. U neinterakčních her dochází k zamezení vzájemné interakce hráčů. Hráči řeší ve skupinkách, nebo jednotlivě stejný problém. Mezi tyto hry řadí autoři křížovky, doplňovačky, pexeso, skrytá slova, apod. Učitel zde má roli usměrňovatele, kontroluje skupinky, či jednotlivce a případně je upozorňuje na chyby a hlídá dodržování pravidel.

Během interakční hry jsou hráči ve vzájemné interakci (vzájemně se ovlivňují). Tyto hry jsou nejčastěji týmové a jednotlivé týmy na sebe vzájemně reagují. V týmu je také nutné rozvržení úkolů a účast všech účastníků (Kotrba, Lacina, 2009).

Zvláštní typ hry uvádí Nelešovská – hra dramatická. Dramatická hra spočívá v hraní rolí, a tudíž se při ní uplatňují prvky dramatické výchovy. Při dramatické hře je kromě kognitivních a emočních procesů rozvíjeno i sociální učení, protože jsou často organizovány skupinovou formou (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Zormanová (2012) uvádí následující postup při přípravě didaktické hry.

1. stanovit cíle a objasnit volby konkrétní hry;
2. před hrou vyzkoušet připravenost žáků na typ hry, zjistit zda mají žáci pro hru dostatečné znalosti a dovednosti (přiměřenost hry);
3. stanovit pravidla hry a žáky s nimi seznámit;
4. zvolit vedoucího hry (učitel nebo žák);
5. určit způsob hodnocení výsledků hry;
6. připravit si materiální pomůcky a případně přizpůsobit prostředí (nábytek ve třídě, apod.);
7. stanovit si časový průběh (Zormanová, 2012).

4 Zážitková pedagogika

4.1 Vymezení zážitkové pedagogiky

Stejně jako v mnoha oblastech pedagogiky, tak i zde panuje značná terminologická nejednotnost. Pojem zážitková pedagogika není zcela jasně a přesně definován a existuje mnoho dalších výrazů, které někteří autoři s pojmem zážitková pedagogika ztotožňují, např. Jan Činčera (2007) v publikaci *Práce s hrou* ztotožňuje tento pojem s pojmy prožitková pedagogika, experiential education. Jiní autoři (Radek Pelánek) je uvádí pouze jako podobné. V současné odborné pedagogické veřejnosti je jako zastřešující pojem uznáván pojem „zážitková pedagogika“ (Pelánek, 2009).

Zážitková pedagogika je v českém vzdělávacím systému zakořeněna už od dob Jana Ámose Komenského. Byl to právě on, kdo ve svých dílech zdůrazňoval její hlavní princip – celostní rozvoj osobnosti. V díle *Velká didaktika* zdůrazňuje propojenost teorie s praxí; vyučovacích předmětů a také podporu vzdělávání na základě vlastního zájmu (Franc, Zounková, Martin, 2007).

Skutečný rozvoj této oblasti je ale připisován německému pedagogovi Kurtovi Hahnovi. Ten ve 40. letech 20. století přišel s nápadem zakládat centra tzv. „ostrovů uzdravování“, kde se bude výchovou k přírodě rozvíjet osobnost jednotlivce. Postupně se tento nápad šířil a dostal se i do České republiky. Zde se vytvořila česká škola zážitkové pedagogiky, která vznikla kolem sdružení Prázdninová škola Lipnice. Další rozvoj v ČR nastal až po roce 1989, kdy se tato škola stala pobočkou organizace Outward Bound - organizace, která původně sloužila pro výcvik námořníků, ale postupně se přeorientovala a stala se z ní nejvýznamnější mezinárodní organizace zabývající se zážitkovou pedagogikou (Činčera, 2007). U vzniku organizace Outward Bouns nestál opět nikdo jiný než Kurt Hahn. V rámci jeho filozofie se formovaly 2 hlavní pilíře této organizace: Jedinec dokáže mnohem více, než si o sobě sám myslí; zdůraznění týmové spolupráce a pomoci. Hahn se dokázal oprostit od cíle získat co nejvíce vědomostí a cílem jeho koncepce je poskytování příležitostí k prožitku (Hanuš, Chytilová, 2009). Kromě této koncepce existuje mnoho jiných směrů, které nazýváme podle názvu státu, ve kterém se uplatňují, tedy zážitková pedagogika německá, americká, britská, severská a česká (Hanuš, Chytilová, 2009)

Nyní se tedy pokusíme pojem zážitková pedagogika vymežit a specifikovat. Už jsme se zmínili, že na rozdíl od klasických koncepcí vzdělávání zde není kladen důraz pouze na

získané vědomosti, ale na celostní rozvoj celé osobnosti žáků. Základním stavebním kamenem zážitkové pedagogiky je vlastní aktivita žáků. Aktivita ovšem musí být taková, aby během ní získal žák co nejsilnější zážitek. Pro lepší srozumitelnost uvádíme alespoň jednu definici. „*Charakteristikou zážitkového vzdělávání je zapojení celého člověka (fyzicky, intelektuálně a emočně – tedy včetně pocitů a smyslů) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitku.*“ (Andersen, Boud and Cohen, 1995 in Franc, Zouňková, Martin, 2007, s. 20).

Asociace zážitkového vzdělávání vymezila následující způsoby usnadnění průběhu procesu zážitkové pedagogiky:

- Primární rolí pedagoga je vytvářet vhodné zážitky, stavět žáky před problémy, nastavovat hranice, podporovat žáky, zajišťovat jejich fyzickou i psychickou bezpečnost a usnadňovat jim proces učení;
- pedagog identifikuje a podporuje spontánní příležitost pro učení;
- pedagog se snaží být si vědom svých předsudků a předpojatých soudů a vlivu, které mohou mít na žáka vliv;
- zkušenostní učení zahrnuje možnost učit se z důsledku vlastních činů, z chyb i úspěchu (Luckmann, 1996, s.7 in Franc, Zouňková, Martin, 2007, s. 20).

Jirásek (2003) vymezuje čtyři hlavní proudy zážitkové pedagogiky

- Pedagogika volného času (leisure education), kdy je charakteristickým znakem zájem o určitý vymezený čas, stěžejní je tedy doba, kdy se výchovné působení uskutečňuje;
- výchova v přírodě (outdoor education), kdy je kladen důraz na prostředí výchovného působení. V rámci tohoto proudu můžeme rozlišit 3 rozdílná pojetí: výchova pro přírodu, výchova o přírodě a výchova přírodou;
- výchova dobrodružstvím, výzvou (adventure education), která se zaměřuje na individuální pojetí výzvy, dobrodružství a nebezpečí;
- zážitková pedagogika, jejímž hlavním prostředkem je vlastní zkušenost získaná vlastním prožíváním
(dostupný z <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g01-jaro-2004.pdf>).

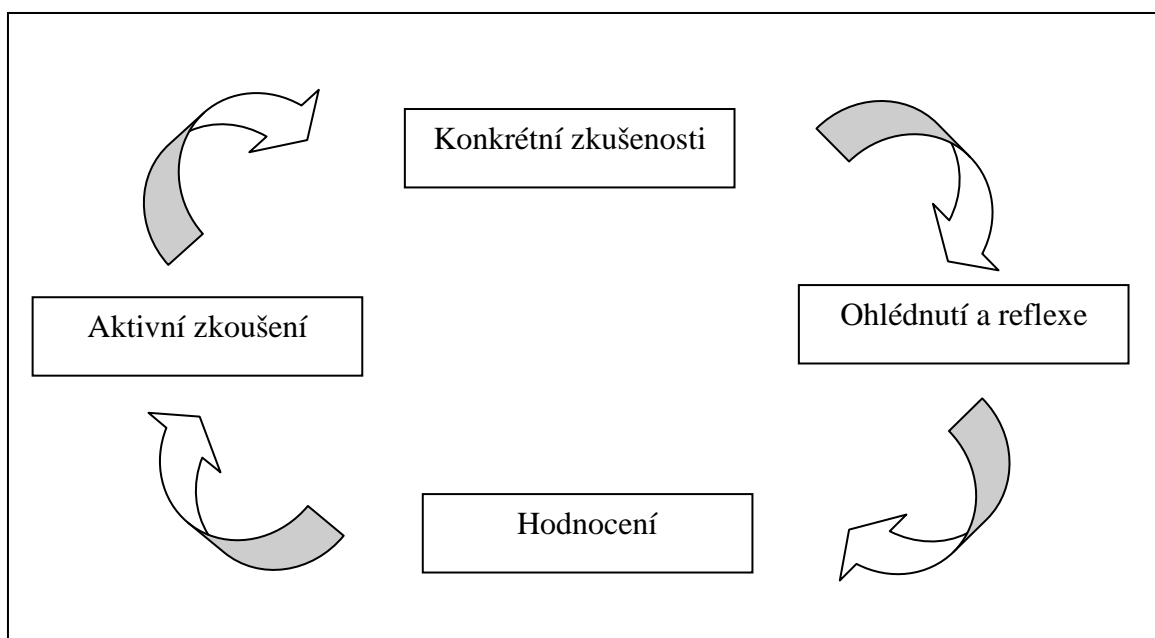
Protože je zážitková pedagogika založena především na zážitku, je nutné i tento pojem specifikovat. V praxi můžeme rozlišovat tzv. rekreační a pedagogický zážitek, který je pro

naši práci stěžejním. Pedagogický zážitek je oproti rekreačnímu doplněn o reflexi, při které jsou zkoumány a zpracovávány zkušenosti, které žák prostřednictvím zážitku získal (Pelánek, 2008). V této souvislosti je nutné zmínit také Kolbův cyklus, který charakterizuje proces vzdělávání s využitím zážitkové pedagogiky.

Kolbův cyklus nebo také Kolbův zkušenostní model učení (obr. 1) byl vytvořen v roce 1984. Jak vidíme na obrázku (viz. níže), jedná se o cyklus skládající se ze 4 stupňů:

- *konkrétní zkušenost*, která je reprezentovaná společnou činností na úkolu a vychází z individuálních zkušeností žáků, patří sem i motivace či výklad pravidel a samozřejmě také samotná aktivita;
- *ohlédnutí a reflexe*, které můžeme charakterizovat otázkou „Co se dělo a jak jsme to řešili?“ Snažíme se tedy zopakovat si nejdůležitější momenty a dochází zde k hodnocení aktivity;
- *zobecnění*, při kterém hledáme kladné a záporné stránky dané aktivity;
- *aktivní zkoušení*, při kterém na základě předchozího stupně navrhujeme plány na změny (Hanuš, Chytilová, 2009).

V praxi bývá často tento model zjednodušován pouze na 2 stupně – zkušenost a reflexe, která obsahuje i zbývající části původního modelu (Pelánek, 2008).



Obr. č. 1 Kolbův cyklus

(Hanuš, Chytilová, 2009, s. 43)

Pokud se budeme zabývat strukturou zážitkové pedagogiky, můžeme vymezit 3 základní prvky této pedagogiky:

- Učitel, instruktor – učitel by měl: vést žáky k zodpovědnosti; vést žáky k samostatnému poznávání; mít široké teoretické znalosti z pedagogiky, didaktiky a psychologie;
- okamžitá aplikace získaného poznatku – pro upevnění je velmi důležité, aby měl žák co nejdříve po získání poznatku příležitost pro jeho smysluplné využití;
- čas pro reflexi – reflexe je důležitá pro uvědomění si a pochopení zkušenosti, můžeme rozlišovat reflexi individuální a skupinovou (Hanuš, Chytilová, 2009).

Nyní se stručně zaměříme na odlišnosti zážitkové pedagogiky od pedagogiky tradiční.

- Celý proces je založen na demokratické spolupráci, na rozdíl od rozkazu, který je běžný v tradiční pedagogice;
- zážitková pedagogika podporuje učení se vlastním zážitkem a vlastní vůlí, namísto podřízení se autoritě učitele;
- vytvoření si vlastního obrazu světa a názorů, namísto přejímání názorů obecných;
- konkurence a soutěživost je zde nahrazena mnoha příležitostmi ke spolupráci (Hanuš, Chytilová, 2009).

Vážanský (1992) vymezuje specifika zážitkové pedagogiky v porovnání s „normální pedagogikou volného času“ (Vážanský, 1992, s. 27).

- Zážitková pedagogika poskytuje příležitosti k získávání přímých zkušeností, které jsou kompletní a obsahují emocionální a racionální hledisko;
- zkušenosti, které získané prostřednictvím zážitkové pedagogiky, jsou spjaté s realitou;
- důležitým prvkem je, že nové zkušenosti navazují na zkušenosti předešlé a mohou být tedy zvnitřněny a nedochází pouze k jejich povrchnímu zachycení a zaznamenání.
- „Získané zkušenosti mají charakter vážnosti“ (Vážanský, 1992, s. 28), což Vážanský vysvětluje jako skutečnost požadavků na jedince v situacích, ve kterých je nutné se rozhodnout;

- zážitková pedagogika také díky svému pojetí poskytuje příležitosti k sociálnímu učení. Sociální konflikty jsou totiž lehce rozpoznatelné a brzy se projevují, a tím umožňují jejich snadnější pochopení a snazší rozřešení;
- činnosti, které jsou při aplikaci zážitkové pedagogiky využívány, poskytují možnosti k osobnímu rozvoji. Tyto činnosti se podílí na získávání hraničních zkušeností, přičemž je využíváno „*střetnutí s vlastní tělesnou schránkou, reflexe obvykle používaných vzorů rolí a způsobů chování, stejně jako vypořádání se s ostatními, než známými formami života.*“ (Vážanský, 1992, s. 28);
- Vážanský (1992) vymezuje také základní principy práce: důraz na jednání a přímé zkušenosti na rozdíl od důrazu na pouhé sdělování informací; důraz na potřeby jedince a poskytnutí pomoci při jejich naplňování; vznik nových vztahů mezi žáky a učiteli;
- zážitková pedagogika je kromě „normální pedagogiky volného času“ oddělena také od extrémních dobrodružství zejména těmito rysy:
 - Zážitková pedagogika je založena na demokratické spolupráci, nikoliv na rozkazu;
 - zážitková pedagogika klade důraz na učení se z vlastních zkušeností a důsledků svého chování a jednání;
 - zážitková pedagoga se snaží o vytvoření vlastních názorů a vlastního světa;
 - zážitková pedagogika nevyužívá k řešení problémů konkurenci a soutěživost, ale zdůrazňuje společné řešení problémových situací (Vážanský, 1992).

Zážitková pedagogika vychází z učení v přírodě, kdy příroda slouží jako nejbližší a nejvhodnější zdroj poznání. Současně je nejvíce provázána s pedagogikou volného času. My se ale v práci pokusíme tuto pedagogiku aplikovat do běžného vyučovacího procesu.

Vzhledem ke svému velmi širokému zaměření nabízí zážitková pedagogika využití širokého spektra organizačních forem a vyučovacích metod. My se ale v práci budeme dále podrobněji zabývat pouze těmi formami a metodami, které jsou uplatnitelné ve vyučovacím procesu vlastivědy.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Výzkum

5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Do výzkumu byla zahrnuta jedna třída základní školy. Konkrétně se jednalo o čtvrtý ročník, který navštěvovalo v daném školním roce 26 žáků – 11 dívek a 15 chlapců. Třída byla třídní učitelkou náhodně rozdělena na dvě skupiny. V rámci výzkumu jsme pracovali se skupinami následovně. Skupina A se zúčastnila všech tří exkurzí, zatímco skupina B zůstala ve školním prostředí, kde probírala třídní učitelka totožné téma jako na exkurzi.

Skupina A se po náhodném výběru skládala z 8 dívek a 5 chlapců, můžeme tedy pozorovat mírnou převahu dívek. Zatímco ve skupině B bylo 10 chlapců a 3 dívky, tedy převaha chlapců. S těmito skupinami byla probrána 3 témata a poté následovalo porovnání osvojených vědomostí.

Porovnání proběhlo formou didaktického testu, který jsme si pro potřeby diplomové práce sami sestrojili.

5.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo prokázat vyšší efektivitu vyučovacího procesu organizovaného mimo školní prostředí, tedy v prostředí, které je pro probírané jevy přirozené.

Dílní cíle byly stanoveny následovně:

Zjistit, zda jsou žáci v přirozeném prostředí lépe motivovaní k zapamatování nových informací.

Porovnat kvalitu osvojených vědomostí z oblasti probíraných témat.

Ověřit, zda mají chlapci k vlastivědě bližší vztah než dívky.

5.3 Výzkumné hypotézy

H₁: Žáci, kteří absolvovali exkurzi, budou mít v testu celkově lepší výsledky než žáci, kteří probrali stejná témata ve školním prostředí.

H₂: Skupina B nebude mít u žádné z testových otázek 100% úspěšnost.

H₃: Chlapci budou mít v testu lepší výsledky než dívky.

H₄: Žáci ze skupiny A budou mít v testu méně nezodpovězených otázek.

6 Metodologie výzkumu

Během výzkumného šetření byly použity dvě výzkumné metody – pedagogický experiment a didaktický test.

6.1 Pedagogický experiment

Experiment jako takový našel nejprve své uplatnění zejména v přírodních vědách. Úspěšnost experimentů přinesla snahu zařadit tuto metodu i do oblasti pedagogiky. Pedagogický experiment se od vědeckého liší pouze tím, že se zaměřuje na pedagogické jevy (Maňák a kol., 1996). Pro srovnání uvádíme definici experimentu pedagogického a experimentu v ostatních vědách.

Experiment je založen na cílevědomém vnášení změn do průběhu běžných procesů v souladu s hlavním cílem výzkumu a jeho hypotézami (Skalková, 1983).

„Pedagogickým experimentem označujeme jen takový výzkumný přístup k pedagogickým jevům, kterým se na základě určité teoreticky zdůvodněné hypotézy záměrně mění nebo ovlivňují některé stránky sledované výchovně-vzdělávací skutečnosti, přičemž se existující podmínky udržují konstantní a provedené zásahy a dosažené výsledky se přesně registrují.“ (Maňák a kol., 1996, s. 55).

Každý experiment musí být založen na důkladně promyšleném teoretickém východisku. Kromě toho Maňák uvádí několik dalších prvků, které tvoří strukturu experimentu: nastolení hypotézy, vytyčení sledovaného problému, výběr objektu experimentu, vymezení experimentální situace, pozorování, kontrola a registrace průběhu, analýza výsledků (Maňák a kol., 1996, s. 56).

Během experimentu musí experimentátor vytyčit závisle a nezávisle proměnné. Nezávisle proměnné jsou takové podmínky, které jsou v průběhu experimentu záměrně měněny, abychom mohli sledovat jejich vliv na pozorovaný objekt. Naopak závisle proměnná je výsledek, který na pozorovaném objektu v závěru experimentu pozorujeme (Maňák a kol., 1996). V pedagogické realitě je složité vymezit závisle a nezávisle proměnné, protože se mezi nimi často vyskytují další proměnné, které nám brání přisuzovat všechny zjištěné změny nezávisle proměnné, tyto proměnné nazýváme intervenující (Skalková a kol., 1983).

Při plánování experimentu můžeme vybírat z několika technik provedení:

- Technika jedné skupiny je technikou nejjednodušší a současně nejméně přesnou. Tato technika spočívá v porovnávání výchozího stavu a stavu po provedení experimentu u téže skupiny;
- technika paralelních skupin, při které rozlišujeme skupinu experimentální a skupinu kontrolní, kterou během experimentu nijak záměrně neovlivňujeme. Při využití této techniky je třeba dbát na co největší stejnorodost;
- technika rotace faktorů, při které pracujeme s více skupinami, ve kterých postupně působí jeden činitel. Tato metoda je velmi přesná, ovšem její provedení je velmi náročné a komplikované (Maňák a kol., 1996).

Vzhledem k tomu, že je v pedagogice nutné experiment přizpůsobovat mnoha faktorům a neustále se měnícím podmínkám, vzniklo několik druhů experimentu, které uvádíme v následující klasifikaci (Maňák a kol., 1996).

A. Experiment podle stupně kontrolovatelnosti

- a. Experiment laboratorní, který v pedagogice není běžný a téměř se nepoužívá. Jeho podstatou je ovládní nezávisle proměnných experimentátorem za přesně vymezených a kontrolovatelných podmínek (Skalková a kol., 1983);
- b. experiment přirozený, který má v pedagogice široké uplatnění. *„Přirozený experiment představuje výzkumnou činnost v přirozených podmínkách v běžném pedagogickém prostředí a za normální výchovně vzdělávací situace.“* (Skalková a kol., 1983).

B. Experiment podle počtu proměnných

- a. Experiment jednofaktorový, při kterém pracuje experimentátor pouze s jednou nezávisle proměnnou, někdy bývá také nazýván jako experiment klasický;
- b. experiment vícefaktorový, při kterém jsou sledovány více jak dvě nezávisle proměnné.

C. Experiment podle zásahu

- a. Experiment analytický;
- b. experiment syntetický.

Maňák hovoří navíc o experimentu školním, který nepatří do žádné z kategorií předchozí klasifikace. Tento experiment bývá zaměřen na hledání nového přístupu k obsahu, metodám a formám výuky a také na zkoumání podmínek, které pozitivně působí na příznivou atmosféru během pedagogického působení.

6.2 Didaktický test

Pojem test je obvykle chápán jako jakákoliv zkouška, v pedagogickém výzkumu tento pojem chápeme ale v užším významu jako určitý druh zkoušky. Test v pedagogice můžeme definovat jako „zkoušku, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování“ (Michalička, 1969 in Skalková a kol., 1983, s. 100).

Obecně jsou testy rozdělovány na testy schopností, testy osobnosti a testy výkonu, přičemž v pedagogickém výzkumu nejčastěji využíváme testy výkonu, respektive testy didaktické, které zařazujeme právě do této kategorie (Chráska, 2007).

Definici didaktického testu uvádí Chráska (2007) „*Didaktický test je nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky.*“ (Byčkovský, 1982 in Chráska, 2007, s. 184).

Didaktické testy můžeme opět rozdělit na několik základních typů (Chráska, 2007):

- Testy rychlosti, které obsahují úlohy, u kterých předpokládáme, že je všichni testovaní zvládají a odlišná bude pouze rychlost řešení zadaných úloh, např.: test rychlosti čtení;
- testy úrovně, během kterých zjišťujeme úroveň poznatků. Tyto testy by neměly být omezovány časem, ale z praktických důvodů bývá ve školní praxi určitý časový limit nastaven. Ten je ale nastaven tak, aby přerušil práci až těch nejpomalejších žáků, nikoliv aby časový limit stresoval žáky od začátku testování;
- testy standardizované, které jsou vydávány specializovanými institucemi a jejich součástí je manuál pro správné použití. Velmi často je jejich součástí také norma, která slouží k hodnocení dosažených výkonů;
- testy nestandardizované (učitelské) jsou testy, které si připravují učitelé pro svou potřebu. Tyto testy nejsou ověřovány na větším vzorku žáků, nejsou známy všechny jejich vlastnosti a jejich součástí není testový manuál;

- testy kognitivní a psychomotorické, které zjišťují kvalitu osvojených poznatků (kognitivní testy) a výsledky psychomotorického učení (testy psychomotorické);
- testy výsledků výuky a testy studijních předpokladů – testy výsledků výuky jsou v současné pedagogice nejpoužívanější a ověřují osvojené poznatky. Testy studijních předpokladů jsou určeny např.: pro přijímací zkoušky apod. a měly by být zaměřeny kromě poznatků také na osobnost žáka;
- testy rozlišující a ověřující – testy rozlišující posuzují výkon žáka vzhledem k testovanému vzorku, zatímco testy ověřující hodnotí výkon žáka vzhledem ke všem úlohám, které představují testované učivo;
- testy vstupní, průběžné a výstupní – tyto testy se od sebe liší hlavně obdobím, kdy je zadáváme. Testy vstupní, jak už z názvu vyplývá, zadáváme na začátku tematického celku, školního roku apod. a zjišťujeme vstupní úroveň vědomostí žáků. Testy průběžné zadáváme během tematického celku a slouží jako zpětná vazba pro vyučujícího, výstupní testy zadáváme na konci sledovaného období a slouží převážně k hodnocení žáků;
- testy monotematické a polytematické, které se liší šířkou obsahu;
- testy objektivně a subjektivně skórované, u testů objektivně skórovaných může hodnotící zcela přesně hodnotit, zda je odpověď správná, či ne. Zatímco u subjektivně skórovaných je toto posuzování obtížnější, protože se zde využívají možnosti otevřených a volně formulovaných odpovědí.

Didaktické testy se od sebe mohou lišit také typem testové úlohy, které dělíme následovně:

- Úlohy otevřené
 - s tvořenou odpovědí;
 - s volnou odpovědí;
 - se stručnou odpovědí;
 - se širokou odpovědí.
- Úlohy uzavřené
 - s nabízenou odpovědí;
 - s nucenou volbou odpovědi;
 - dichotomické;
 - s výběrem odpovědi;

- přiřazovací;
- uspořádací (Chráska, 2007).

Funkční didaktický test dále splňuje několik základních vlastností, jako je reliabilita, validita a praktičnost.

Reliabilita testu udává jeho spolehlivost a přesnost zjištěných výsledků. Pokud při opakování testu za stejných podmínek získáme stejné nebo podobné výsledky, mluvíme o jeho spolehlivosti. Přesnost je udávána četností chyb během testování.

Nejdůležitější vlastností je již zmiňovaná validita, která je známkou toho, že testem ověřujeme to, co skutečně ověřovat chceme (Chráska, 2007).

7 Realizace výzkumu

Realizace praktické části proběhla na Základní a mateřské škole Tovačov v Tovačově. První zmínky o zdejší škole pochází ze 16. století, právem se tedy pyšní bohatou historií. Škola byla v průběhu let několikrát upravována a současná budova školy pochází z roku 1890, kdy byl položen její základní kámen. Od roku 1994 má škola právní subjektivitu a v současné době jsou ve škole vybudovány odborné učebny chemie, dějepisu, anglického jazyka, přírodopisu, informatiky, výtvarné výchovy a hudební výchovy a dále audiovizuální učebna a nové školní hřiště s umělým povrchem. Škola zajišťuje pro žáky odpolední školní družinu a při škole funguje školní sportovní klub a samozřejmě škola nabízí široké spektrum zájmových kroužků. Škola je zapojena do dlouhodobého projektu Kolečko, v rámci kterého je budována naučná stezka okolo místního rybníka. Na internetových stránkách školy můžeme nalézt odkaz na základní školu ve Valence, se kterou škola navázala spolupráci. V současné době je ve škole dvanáct tříd a děti jsou vzdělávány podle školního vzdělávacího programu, jehož název je inspirován dominantou Tovačova – Barevný svět pod spanilou věží, jehož část týkající se vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět přikládáme v příloze č. 3 (dostupný z: www.zstovacov.cz)

Ve spolupráci se školou jsme připravili 3 tematické exkurze, které byly postupně zrealizovány a v závěrečné fázi byl žákům předložen didaktický test. Exkurzí se zúčastnili žáci čtvrté třídy, kteří byli rozděleni na dvě skupiny – jedna skupina absolvovala všechny 3 exkurze, zatímco druhá skupina zůstala s třídní učitelkou ve třídě a téma exkurze bylo probíráno pouze na teoretické úrovni.

7.1 Exkurze I – MĚSTSKÝ ÚŘAD TOVAČOV

7.1.1 Přípravná fáze

Ze všeho nejdříve bylo nutné domluvit si schůzku na městském úřadě a sjednat jak samotnou exkurzi, tak také její termín. Na městském úřadě nám vyšli vstříc a ochotně s námi spolupracovali a pro děti si také připravili krátké průvodní slovo.

Po jednání o exkurzi následovala fáze přípravy průběhu samotné exkurze. Určitou nevýhodou byla neznalost třídy; značně limitující byl také čas, který byl exkurzi vzhledem k co nejmenšímu narušení běžného rozvrhu výuky vymezen.

Pro přehlednost uvádíme základní charakteristiku exkurze:

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

Tematický okruh: Místo, kde žijeme

Téma: Městský úřad

Výchovně vzdělávací cíle: Žák má představu o činnostech městského úřadu,
 žák zná starostu města,
 žák si vytvoří představu o průběhu voleb do obecního zastupitelstva,
 žák se seznámí se znakem města.

Pomůcky nutné pro realizaci: pracovní listy, které jsme sami vytvořili pro potřeby konkrétní exkurze viz. příloha č. 4 a hlasovací urna, kterou nám propůjčil městský úřad.

Plán exkurze uvádíme v následující tabulce

Městský úřad			
Časový průběh	Činnost pedagogického dozoru	Činnost žáků	Poznámky
5 minut	Vyzvednutí skupiny ve škole a přesun na městský úřad, poučení žáků o bezpečnosti	Odchod ze školy	
5 minut	Seznámení žáků s pracovními listy a zadání prvního úkolu	Seznámení se s pracovními listy a vypracování úkolu	Před vstupem do budovy městského úřadu
10 minut	Doprovod žáků na městský úřad	Vypracování druhého úkolu během výkladu matrikářky	Informace o městském úřadu sděluje matrikářka
5 minut	Doprovod žáků do zasedací místnosti, zadání dalšího úkolu	Vyřešení rébusu, úkolu s tématem „volby“	
10 minut	Organizace voleb, seznámení	Vyzkouší si volby a zvolí	

	s jejich průběhem, rozdání hlasovacích lístků	si mezi sebou starostu	
5 minut	Vyhodnocení výsledků voleb	Skládají znak města	
10 minut	Vyhlášení výsledků a zhodnocení exkurze během návratu do školy		

Tabulka č. 2 Plán exkurze městský úřad

7.1.2 Průběh exkurze

Exkurze probíhala podle předem stanoveného plánu. Po přesunu na městský úřad si žáci vyslechli krátký úvod a informace o fungování a významu městského úřadu. Během tohoto výkladu dokončovali druhou část prvního úkolu. Poté měli žáci příležitost porozhlédnout se po úřadě sami při plnění druhého úkolu, kdy hledali kancelář pana starosty. Předem byli samozřejmě poučeni o bezpečnosti a o chování během exkurze, zvláště o chování v prostorách úřadu.

Před dalším úkolem jsme se přesunuli do zasedací místnosti, kde už byla připravená hlasovací urna. Zde žáci vyřešili úkoly týkající se voleb (zjistili, jak často se volby konají a kdy půjdou k volbám oni sami. Potom dostali hlasovací lístky, které byly předem připravené s jejich jmény. Na lístku označili dva kandidáty, lístek vrátili do obálky a vhodili do hlasovací urny.

Během vyhodnocování výsledků žáci plnili poslední úkol – pokoušeli se složit a slepit rozstříhaný znak města Tovačov.

Po splnění úkolu následovalo vyhlášení výsledků voleb a přesun zpět do školy, protože žákům pokračovala výuka dle rozvrhu.

7.1.3 Hodnocení exkurze

Exkurze proběhla podle předem stanoveného plánu bez výrazných odchylek. Exkurze se zúčastnilo 13 žáků a časová dotace 45 minut byla po předchozí domluvě s třídní učitelkou mírně překročena. Během exkurze jsme splnili všechny předem stanovené cíle a žáci nebyli během exkurze pasivní, aktivně spolupracovali a téma je zaujalo.

7.2 Exkurze II – ZÁMEK TOVAČOV

7.2.1 Přípravná fáze

Přípravná fáze opět začala schůzkou. Tentokrát to byla schůzka s kastelánkou zámku a průvodkyní. Příprava této exkurze byla nakonec mnohem komplikovanější, než jsme očekávali. Na první schůzce mi průvodkyně zapůjčila průvodcovský text, ze kterého měla exkurze vzniknout. Dostala jsem ovšem upozornění, že část zámku prochází rekonstrukcí, která by se ale měla stihnout dokončit před termínem exkurze. Po prostudování průvodcovského textu byla konečně podoba exkurze na světě. Průvodkyně souhlasila s textem, který pro ni vznikl, a tak začala příprava pracovních listů.

Na další schůzce ovšem všechny plány překazila informace, že rekonstrukce se nestihne dokončit. V této době už měla plán exkurze i třídní učitelka třídy, se kterou jsme pracovali, a ta si už vytvořila přípravu na hodinu. Dostali jsme se tedy do situace, která se musela urychleně řešit tak, aby vznikly minimální komplikace. Nakonec se tedy program exkurze příliš nezměnil. Změnil se mírně pouze text pro průvodkyni a místo konání – ze zámeckých komnat jsme exkurzi přesunuli do prostředí zámecké věže, která nabízela i prostory pro náš plánovaný program.

Opět uvádíme stručnou charakteristiku zámecké exkurze

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

Tematický okruh: Místo, kde žijeme

Téma: Zámek Tovačov

Výchovně vzdělávací cíle: žák zná pověst o založení města a jeho původní název,
 žák si upevní jména rodů prvních a posledních majitelích
 zámku;
 žák dokáže zazpívat píseň o Tovačovu,
 žák zná pověst o Černé paní.

Pro dokreslení situace a zároveň pro vyšší emotivnost a zážitek jsme pro průvodkyni zvolili kostým nejznámější postavy tovačovského zámku – Černé paní.

Předběžný plán opět uvádíme v přehledné tabulce:

Zámek Tovačov			
Časový průběh	Činnost pedagogického dozoru	Činnost žáků	Poznámky
5 minut	vyzvednutí žáků ze školy, přesun do zámecké zahrady	odchod ze školy	poučení o bezpečnosti
5 minut	rozdání pracovních listů, seznámení s průběhem exkurze a prvním úkolem	vyplnění pojmové mapy v pracovních listech	v zámecké zahradě
4 minuty	představení zámecké paní	poslouchají výklad Černé paní	na nádvoří
7 minut	zadání úkolu	ve skupinách se snaží sestavit rozstříhanou pověst o založení města	žáci jsou rozděleni do dvou skupin
3 minuty	doprovod při přesunu do zámecké věže	přesun do věže	
5 minut	výklad Černé paní o 1. majitelích a zámecké věži	odpovídají na otázky	

10 minut	zadání úkolu – stavba věže	staví ve skupinách věž z předem připravených pomůcek	kartičky, nůžky, lepicí páska
5 minut	klavírní doprovod	zpívají píseň Tovačov, Tovačov, jejíž slova si doplnili do pracovních listů	
2 minuty	doprovod při přesunu na černou zahrádku	přesun na černou zahrádku	
3 minuty	Černá paní povídá svou pověst, zmíní i poslední majitele zámku	poslouchají výklad černé paní a odpovídají na její otázky	
5 minut	organizace hry	pohybová hra	hra červení a bílí v modifikaci Cimburkové a Gutmani, žáci rozdělení na dvě skupiny- Cimburkové a Gutmanni, stojí k sobě zády, Černá paní střídavě vyvolává jeden z rodů, který se snaží rychle vyběhnout a pochytat co nejvíce členů z druhého rodu
5 minut	zhodnocení exkurze a přesun zpět do školy		

Tabulka č. 3 Plán exkurze zámek Tovačov

Pro úplnost zde uvedeme i upravený text pro zámeckou paní. Pracovní listy uvádíme v příloze č. 5

Dobrý den děti, vítám vás na tovačovském zámku. Ví někdo z vás, kdo jsem? Jsem černá paní tovačovská a ráda bych Vám dnes ukázala zámeckou věž a prozradím vám svoje tajemství.

Víte vůbec, jak byl tovačovský zámek založen? Ne? Tak mě pozorně poslouchejte a já vám ten starý příběh budu vyprávět.

V okolí řeky Moravy byly v dávných dobách jen bažiny a hluboké lesy plné zvěře. Do těchto lesů rád jezdil na lov olomoucký kníže Vratislav z rodu Přemyslovců. V lesích se mu tak zalíbilo, že se rozhodl, že si tu nechá postavit nějaké stavení. Na jednom lovu se o tom zmínil před svými myslivci a každý z nich knížeti něco poradil. Když stavbu naplánovali, museli ještě najít správce této stavby. Kníže si vybral za správce svého věrného myslivce Dobeše. Dobeš byl jmenován rytířem, aby se mohl stát kastelánem nového hradu, který byl dostavěn před 950 lety. Z panství knížete si vzal několik lidí a společně založili nové město – dnešní Tovačov. V dávných dobách ale město dostalo jméno právě po svém zakladateli - tedy Dobešov (Štéger, 1972).

Teď se spolu vydáme na věž, kde vám povím něco o prvních majitelích tovačovského zámku. - Prvními majiteli zámku byli páni z Cimburku, kterým říkáme Cimburkové. Za jejich vlády byl Tovačov velmi významným městem a dokonce měl jako město právo vařit a čepovat pivo. Nejznámějším z rodu Cimburků byl Ctibor II. Tovačovský – to je tento pán (ukáže bustu). Ctibor se o Tovačov moc hezky staral – pro poddané zavedl na jarmarku závody v běhu, a byl to právě on, kdo nechal dostavět zámeckou věž, kterou nazval spanilá věž. Podle spanilé věže poznáte Tovačov i z velké dálky. Jak si myslíte, že je věž vysoká? (96 m). Za vlády Cimburků byl navíc zaveden znak města, který se v mírné úpravě používá dodnes, a vy už jste se s ním setkali. Pamatujete si ho?

Slyšela jsem, že se o Tovačovu zpívá nějaká hezká písnička. Znáte ji? Výborně, tak se teď podívejte do svého pracovního listu a zkuste tam doplnit chybějící slova, a potom mi písničku zazpíváte.

Děkuji za krásný koncert. Vy se teď už musíte vrátit do školy, ale za to že jste mě pozorně poslouchaly a zazpívaly mi, tak vás vezmu na jedno tajné místo, tak pojed'te tiše za mnou. (přesun na černou zahrádku) - Tak a jsme tu. Hezké místo, že ano? Že se vám na tomto místě nezdá nic zvláštního? Tak se zkuste zamyslet, co by pro mě mohlo toto místo znamenat a jak se místu říká. Já vám tady povím své tajemství. Spolu s manželem jsme žili zde na zámku asi před 450 lety, měli jsme 22 dětí, ale bohužel nám štěstí nepřálo, děti byly nemocné a zůstalo nám jich jen 7. Od té doby jsem velmi smutná a chodím jen v černém oblečení a jednou v roce, právě když odbíjí poledne, vyjíždí ze zámku můj černý kočár s černými záclonkami a veze mě sem. Vždycky své děti volám, ale marně (Štéger, 2001). Ale teď jsem

ráda, že jsem opět mezi dětmi. Ze zámeckých oken ráda pozoruju, když si tu děti vesele hrají a my si taky jednu hru zahrajeme. Jmenuje se Cimburkové a Gutmanni. Cimburky už známe, ale kdo byli Gutmanni? Tak já vám to povím, byli to poslední urození majitelé zdejšího zámku.

Tak a to je ode mě všechno a vy se teď musíte vrátit zpátky do školy. Doufám, že se za mnou přijdete někdy zase podívat. Nashledanou.

7.2.2 Průběh exkurze

Exkurze proběhla podle předem připraveného plánu, kterého jsme se drželi i časově. Po přesunu do zámecké zahrady následovalo seznámení dětí s pracovními listy a plnění prvního úkolu – pojmová mapa. Po společné diskuzi o možnostech vyplnění pojmové mapy jsme se přesunuli na zámecké nádvoří, kde už na nás čekala Černá paní. Černá paní se žákům představila a začala svůj výklad. Žákům sdělila zkrácenou verzi pověsti o založení Tovačova, kterou jsme si pro potřeby exkurze upravili a výrazně zkrátili. Poté následoval pro žáky další úkol. Rozdělení do dvou skupin dostali v obálce rozstříhanou již zmiňovanou pověst a jejich úkolem bylo sestavit věty co nejdříve do správného pořadí. Poté si v pracovním listu dopsali jméno myslivce, podle kterého dostalo město název, v dalším úkolu si vymysleli své město, které pojmenovali sami po sobě. Následoval přesun do zámecké věže. V zámecké věži si žáci vyslechli výklad o prvních majitelích zdejšího zámku a o postavení dominanty Tovačova – zámecké věže. Po výkladu byli žáci opět rozdělení do dvou skupin a každá skupina dostala padesát kartiček z tvrdého papíru, lepicí pásku a nůžky. Jejich úkolem bylo z daných pomůcek sestavit co nejvyšší věž. Poté jsme věže změřili a porovnali se skutečnou výškou věže v pracovních listech. Následoval poslední úkol v pracovních listech – doplnit slova dětem známé písně Tovačov, Tovačov a píseň si za klavírního doprovodu zazpívat. Po koncertu jsme se přesunuli na místo, kterému se říká Černá zahrádka. Zde Černá paní žákům sdělila svou smutnou pověst a pro zlepšení nálady si s nimi zahrála hru Červení a bílí v modifikaci Cimburkové a Gutmanni, jejímž cílem bylo zapamatovat si tyto dva významné

rody. Po ukončení hry následovalo rozloučení se zámeckou paní, zhodnocení exkurze a přesun zpět do školy.

7.2.3 Hodnocení exkurze

Tato tematická exkurze se při své realizaci neodchýlila od předem připraveného plánu. Opět se exkurze zúčastnilo 13 žáků a po předchozí domluvě s třídní učitelkou byl navýšen časový limit. Exkurze získala kouzlo díky kostýmu Černé paní i místo uskutečnění děti zaujalo. Jedinou nevýhodou byla velmi špatná akustika v prostorách věže, a tím pádem vyšší nároky na srozumitelnost výkladu průvodkyně. Nejvíce žáky zaujala stavba věže z papírových kartiček. I přes počáteční komplikace nakonec exkurze proběhla bez problémů a žáci se aktivně zapojovali do všech činností, které pro ně byly připraveny.

7.3 Exkurze III – PRÁCE S PLÁNKEM MĚSTA

7.3.1 Přípravná fáze

Při plánování poslední ze tří exkurzí nebyla nutná žádná předběžná schůzka a organizace závisela pouze na dohodě s třídní učitelkou. Nejdříve bylo nutné důkladně si projít okolí školy a naplánovat přiměřenou trasu. Dalším důležitým krokem bylo vytvořit vhodný plánek, podle kterého se bude při exkurzi postupovat. Při plánování jsme narazili na organizační problém – jak zařídit, aby se vedení skupiny po celou dobu neujal jeden žák a ostatní za ním nechodili, aniž by pracovali s plánkem a jak zároveň všechny žáky uhlídat pokud bychom je na trasu vypouštěli postupně? Nakonec jsme zvolili takový postup, že se budeme po vyznačené trase pohybovat společně, ale ve vedení skupiny se žáci budou dle pokynů pedagogického dozoru pravidelně střídat.

Po vyřešení tohoto problému jsme se zabývali dalším krokem – jak zvýšit motivaci dětí, aby se pohybovaly přesně podle vyznačené trasy, i když předem ví, kde je cíl

a dokážou do něj dojít i kratší cestou? Pro tento účel jsme naplánovali během trasy několik stanovišť, na kterých byly pro žáky připraveny různé otázky z oblasti vlastivědného vyučování s důrazem na schopnost číst v mapě. U otázek byla vždy nabídka výběrových odpovědí a správné odpovědi žáci zapisovali do předem připravené tabulky, která byla součástí plánu, který každý obdržel hned na začátku exkurze viz příloha č. 6.

Plán exkurze je uveden v následující tabulce:

Časový průběh	Činnost pedagogického dozoru	Činnost žáků	Poznámky
5 minut	vyzvednutí žáků ze školy, poučení o bezpečnosti, předání plánek a vysvětlení principu vyplňování tabulky	poslouchají výklad	
2 minuty	určení první vedoucí dvojice, start trasy	ve dvojicích vedou skupinu spolužáků podle plánu	
5 minut	usměrňování činnosti žáků na prvním stanovišti	zapisují do tabulky správné odpovědi na zadané otázky	
5 minut	určení dalších vedoucí dvojice, přesun na další stanoviště	dvojice vede skupinu spolužáků	dvojice se střídají podle pokynů
5 minut	usměrňování činnosti žáků na druhém stanovišti	zapisují do tabulky správné odpovědi na zadané otázky	
5 minut	určení dalších vedoucí dvojice, přesun na další stanoviště	dvojice vede skupinu spolužáků	dvojice se střídají podle pokynů
5 minut	usměrňování činnosti žáků na třetím stanovišti	zapisují do tabulky správné odpovědi na zadané otázky	
5 minut	určení dalších vedoucí dvojice,	dvojice vede skupinu	dvojice se

	přesun na cílové stanoviště	spolužáků	střídají podle pokynů
5 minut	usměrňování činnosti žáků na cílovém stanovišti	zapiší si poslední indicii k tajence a snaží se přesmyčku vyluštit	
5 minut	Kontrola správnosti odpovědí a tajenky, zhodnocení exkurze, přesun do školy		

Tabulka č. 4 Plán exkurze – práce s plánkem města

7.3.2 Průběh exkurze

Exkurze proběhla podle výše uvedeného plánu, ale z důvodu nepříznivého počasí jsme byli nuceni výrazně zkrátit časovou dotaci. Na začátku exkurze nám počasí ještě přálo a po úvodním povídání jsme vyrazili na cestu. K prvnímu stanovišti nás dovedla dvojice žáků, která byla vybrána jako první. Stanoviště bylo označeno barevným fáborem z krepového papíru, na stanovišti čekala na každou dvojici obálka s úkoly. U každého úkolu byly výběrové odpovědi. V každé odpovědi (i nesprávné) bylo zvýrazněno jedno písmeno – tato písmena ze správných odpovědí si žáci zapisovali jako indicie k výsledné tajence. Během vypracovávání otázek žáci spolupracovali ve skupinách a otázky je směřovaly k práci s plánkem.

Při přesunu na další stanoviště se vystřídalily dvě dvojice vedoucích žáků. Vzhledem k začínající dešťové přeháňce jsme museli výrazně zrychlit krok a zkrátit dobu strávenou na stanovišti. Stanoviště bylo opět označeno a pro žáky zde byly připraveny obálky. Odpovědi na otázky byly založeny na stejném principu jako na prvním stanovišti. Při přesunu ke třetímu stanovišti se opět vystřídalily dvě dvojice vedoucích žáků. I třetí stanoviště fungovalo na stejném principu. Poslední dvojice žáků nás dovedla do cílového stanoviště a i počasí se „umoudřilo“. V cílovém stanovišti už nebyly připraveny žádné obálky s úkoly, ale každá skupina dostala jako odměnu za nalezení cíle poslední písmeno, které jim v přesmyčce chybělo. Výsledným slovem, které měli žáci z přesmyčky vytvořit, bylo slovo *vlastivěda*. Po vyluštění přesmyčky následovalo zhodnocení exkurze a přesun do školy.

7.3.2 Hodnocení exkurze

Jak jsme se již zmínili, třetí exkurze byla bohužel negativně ovlivněna počasím. V důsledku deště jsme byli nuceni postup exkurze zrychlit. Žáci sice byli vybaveni deštníky, ale vzhledem k tomu, že jsme neměli možnost každodenního kontaktu s nimi, nemohli jsme je upozornit na vhodné oblečení a možné ochlazení. Mnoho žáků tedy vyrazilo na exkurzi v letním oděvu, i když počasí se tomu letnímu hodně vzdalovalo. Dětem tedy byla zima, a proto jsme spěchali zpět do školy.

Co se týče práce s plánkem, i zde nevyšla exkurze podle plánu. Žáci nejsou zřejmě zvyklí číst z mapy a odpovědi na otázky hledali všude jinde, jen ne v plánu (např. jméno ulice, ve které se právě nachází, hledali na označníku a nikoliv jednoduše v plánu, apod.) nebo odpovědi tipovali.

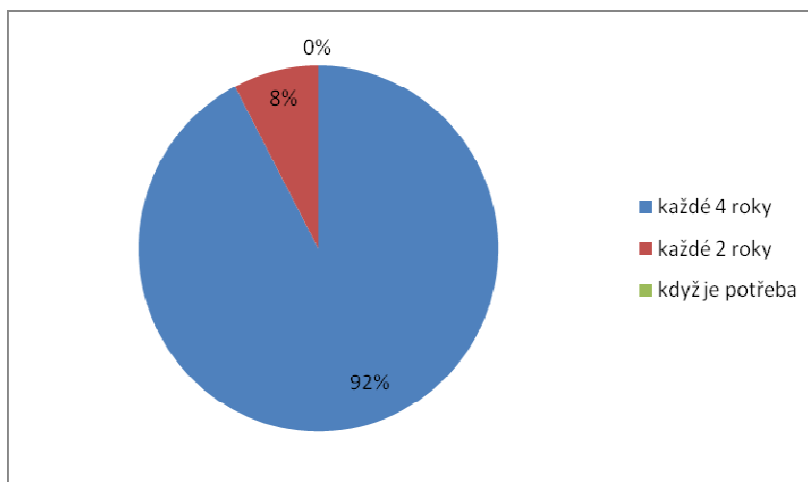
Právě tipování odpovědí nám přineslo malé komplikace v závěru exkurze. Vzhledem ke špatným odpovědím získali někteří žáci špatné indicie k tajence a byl velký problém odpovědi opravit a poté tajenku složit.

Tuto exkurzi můžeme hodnotit jako nejméně vydařenou, což bylo z části způsobeno vlivem počasí a z části také špatnou přípravou, kdy jsme neměli možnost si předem zjistit, jak na tom žáci v práci s mapou jsou.

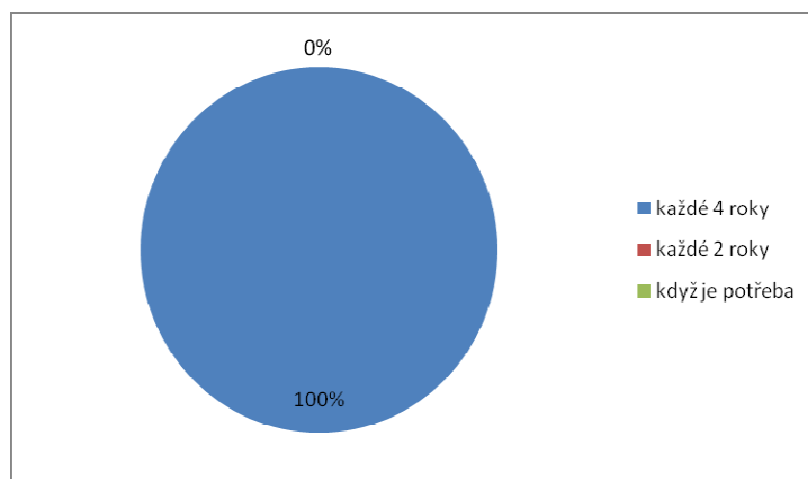
8 Zpracování výsledků

V této části práce podrobněji rozebereme každou z testových otázek a provedeme porovnání odpovědí mezi skupinou A a B. Číslování grafů odpovídá pořadí otázek v testu, velké tiskací písmeno v názvu grafu rozlišuje skupinu A (byla na exkurzích) a skupinu B (nebyla na exkurzích)

Otázka č. 1: Jak často se konají volby do obecního zastupitelstva města?



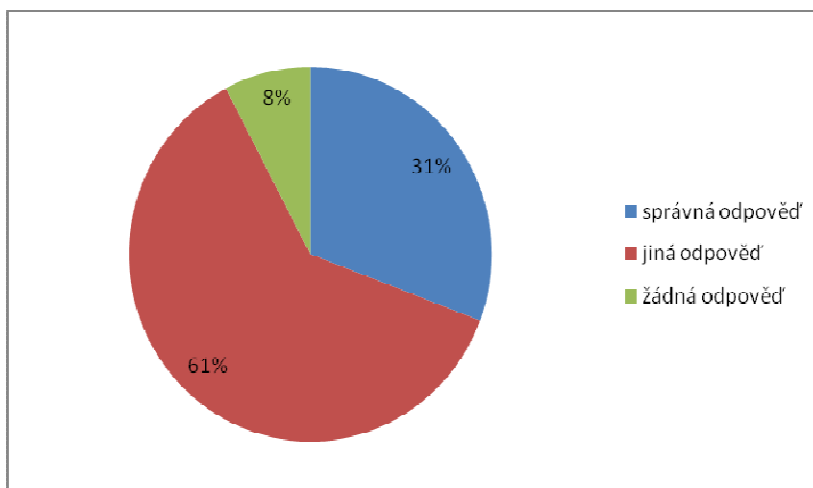
Graf č. 1A



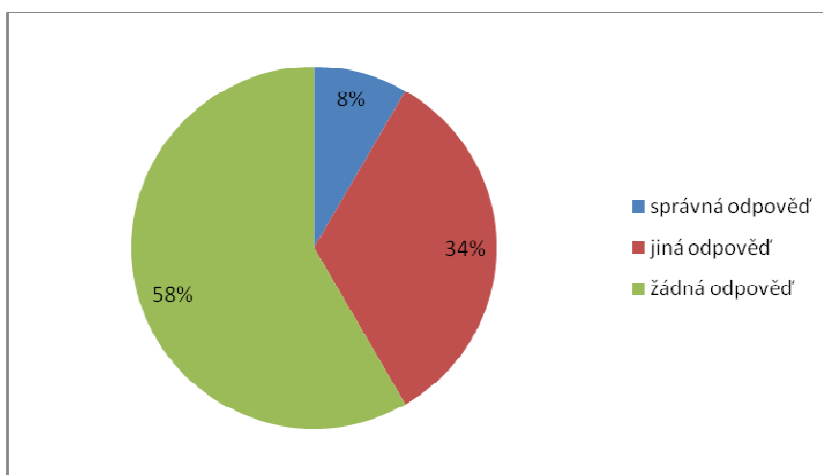
Graf č. 1B

Z předcházejících grafů vyplývá, že skupina B dopadla u této testové otázky podstatně lépe než skupina A.

Otázka č. 2: Kam se vhazují hlasovací lístky při volbách?



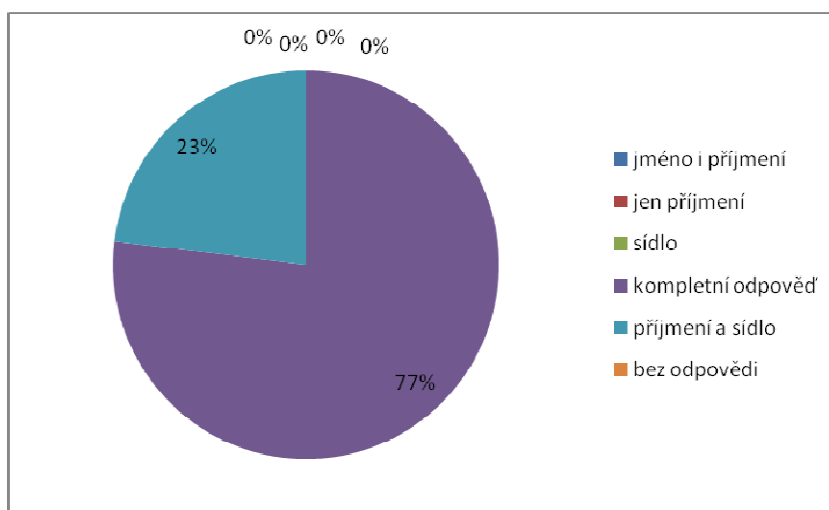
Graf č.2A



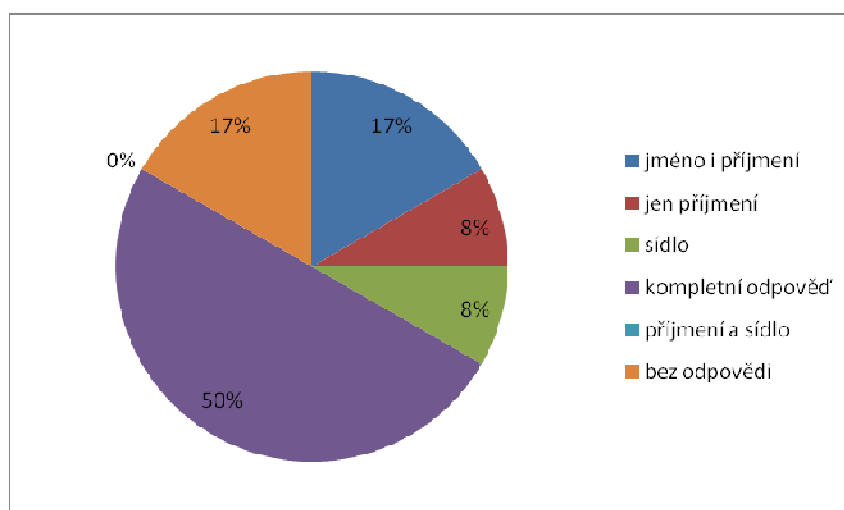
Graf č.2B

Z předchozích grafů můžeme vidět, že žáci skupiny A odpověděli ve 31% na otázku správně a 61% žáků odpovědělo na otázku nepřesně (nejčastěji užívali vlastní názvy, která jsme ale nepovažovali za přesnou odpověď). Ve skupině B více jak polovina žáků (58%) nevedla odpověď žádnou.

Otázka č. 3: Jak se jmenuje starosta města Tovačov a kde sídlí?



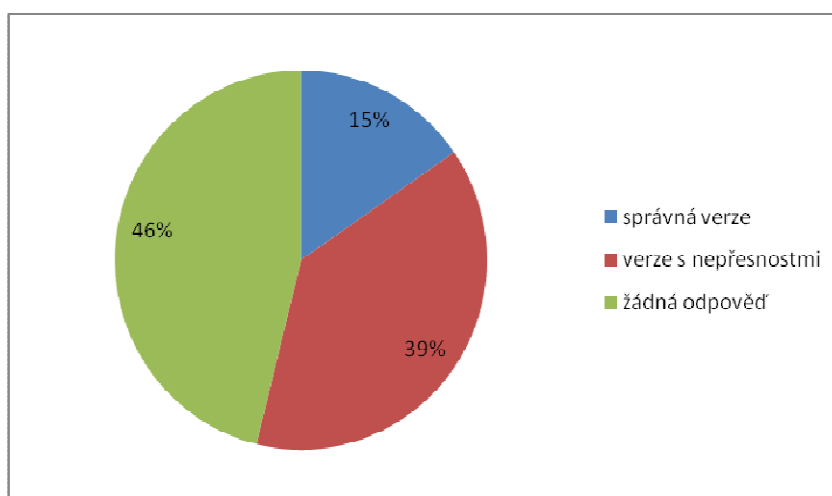
Graf č.3A



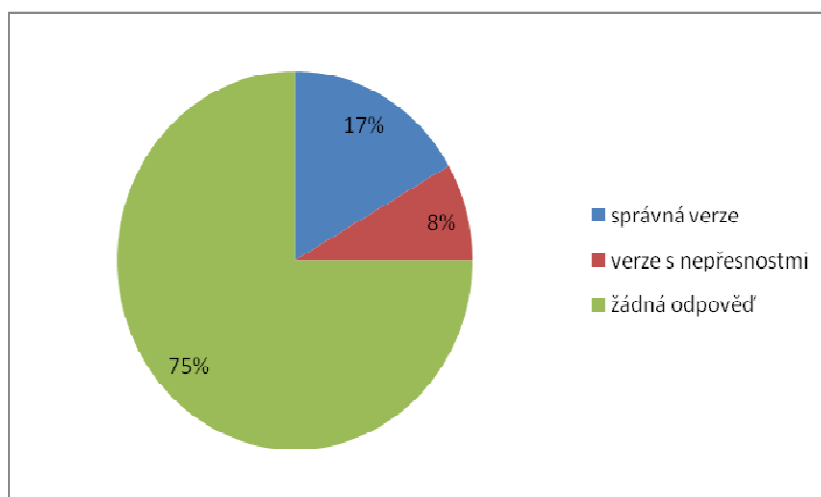
Graf č.3B

Z grafů č. 3A a 3B můžeme vyzorovat značně vyšší úspěšnost skupiny A vzhledem ke skupině B, ve které se vyskytlo více nepřesných, či nekompletních odpovědí a poměrně vysoké procento otázek bez odpovědi.

Otázka č. 4: Napiš stručně pověst o založení Tovačova



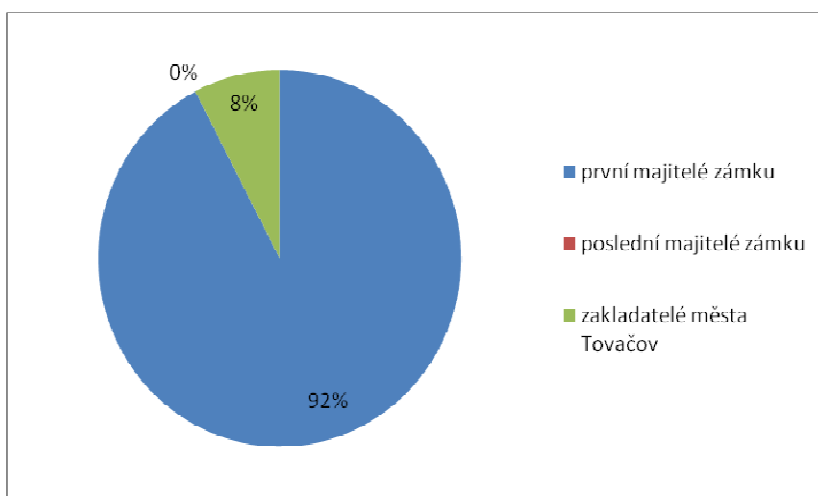
Graf č. 4A



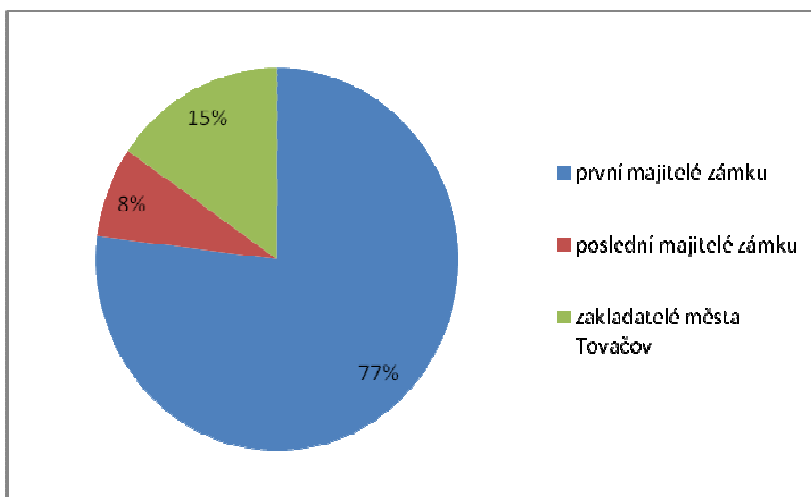
Graf č.4B

Otázka č. 4 dělala žákům velké problémy. V testu bylo připravené místo pro volnou odpověď, které zůstalo u mnoha žáků nevyplněné. Nevyplněná odpověď se vyskytla u 46 % žáků skupiny A a u 75 % žáků skupiny B. Pověst s nepřesnostmi opět převažuje u žáků skupiny A, což může svědčit o alespoň nějakém povědomí o dané pověsti ve prospěch skupiny A. Přesná verze pověsti mírně převažuje u skupiny B, ale vzhledem k velmi malému rozdílu můžeme hovořit v tomto případě o vyrovnanosti mezi oběma skupinami.

Otázka č. 5: Která z možností se nejvíce hodí k rodu Cimburků?



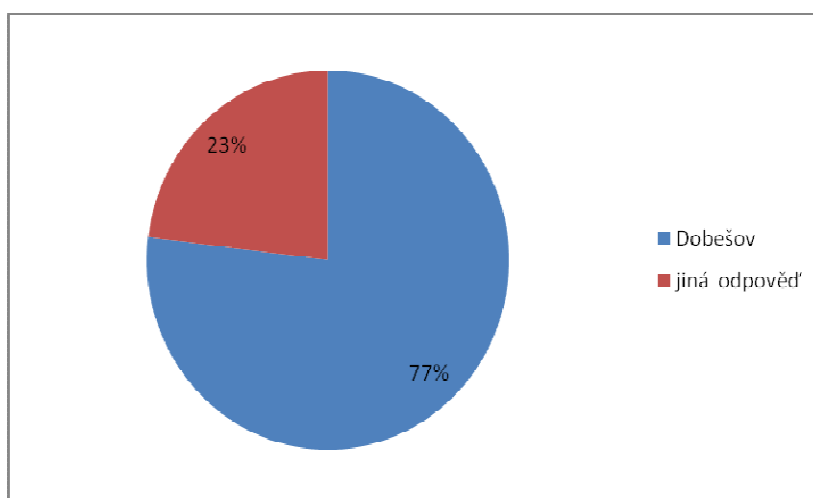
Graf č.5A



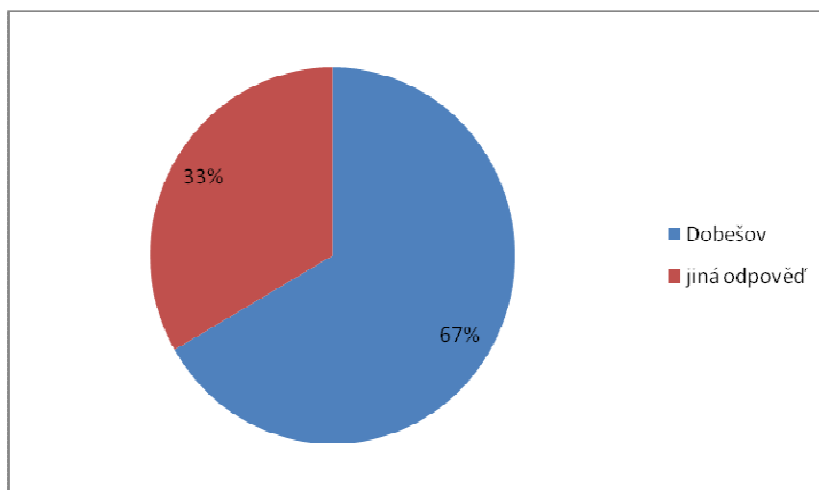
Graf č.5B

Graf, který vypovídá o otázce č. 5, ukazuje mírnou převahu správnosti odpovědí skupiny A. U skupiny A vidíme chybovost 8 %, což při našem počtu žáků ve skupině odpovídá jednomu žákovi. Z toho vyplývá, že všichni zbylí žáci odpověděli správně a můžeme mluvit o kvalitním osvojení a zapamatování si dané informace.

Otázka č. 6: Jak se Tovačov jmenoval původně?



Graf č. 6A

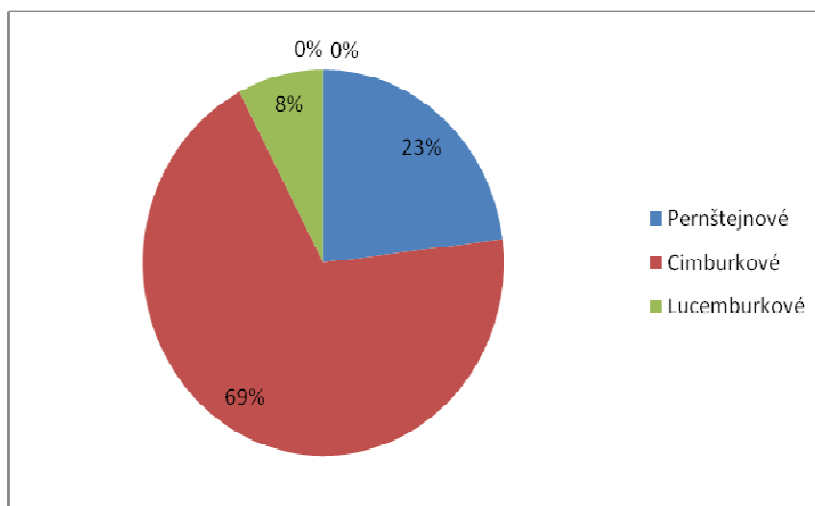


Graf č.6B

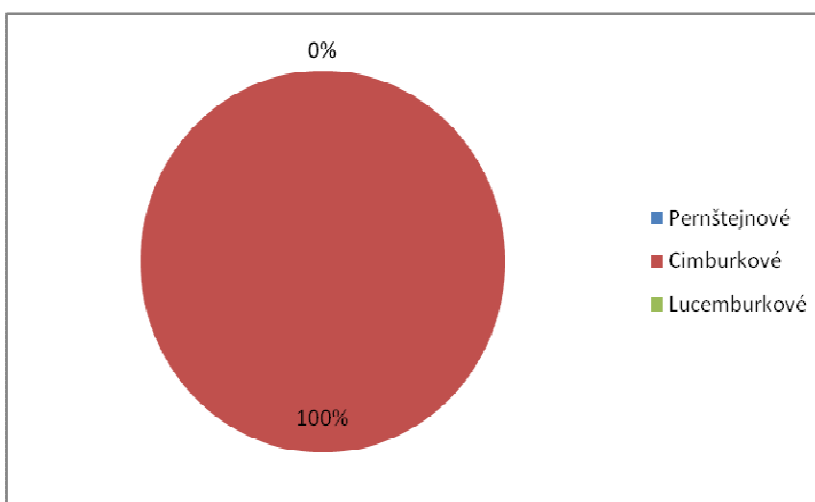
Otázka č. 6 opět nabízela místo pro volnou odpověď, ta byla jednoslovná, a možná i proto byla úspěšnost vyšší než u předchozí otevřené otázky. Položka „*jiná odpověď*“ zahrnuje jak názvy nepřesné, tak otázky bez odpovědi.

Otázka č. 7: Který rod nechal postavit zámeckou věž? A víš, kolik metrů měří?

Otázku č. 7 jsme museli v rámci vyhodnocení rozdělit na dvě části – část, která vyhodnocuje odpovědi na otázku rodu, který nechal věž postavit a část, která mapuje odpovědi na výšku věže. Toto rozdělení se promítlo i do označení grafů, které jsou označeny poznámkou *rod/výška*.

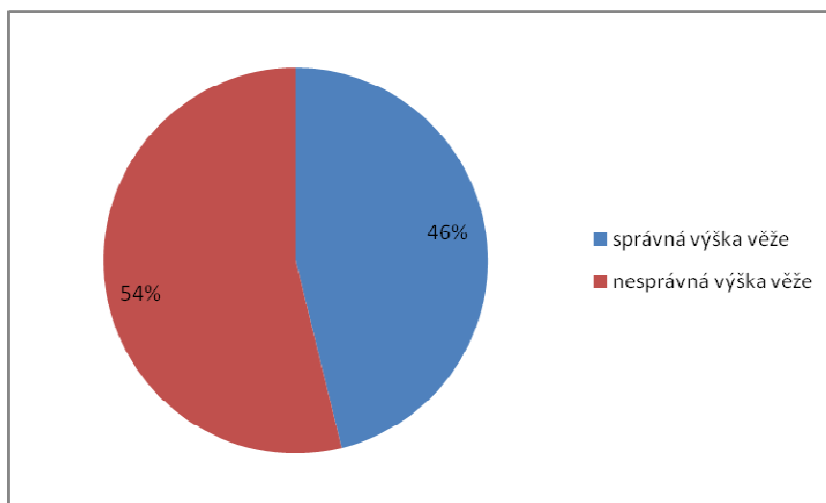


Graf č. 7A (rod)

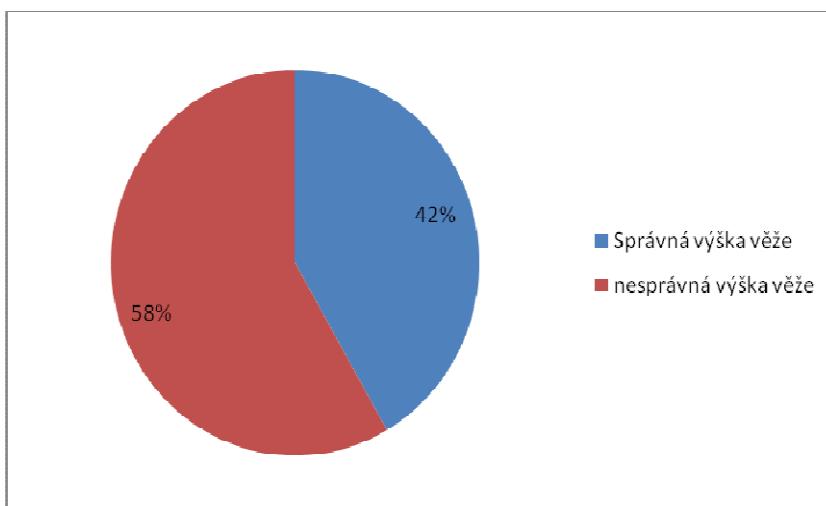


Graf č.7B (rod)

V otázce číslo 7 (rod) uspěla lépe jednoznačně skupina B, u které se neobjevila v testu ani jedna špatná odpověď.



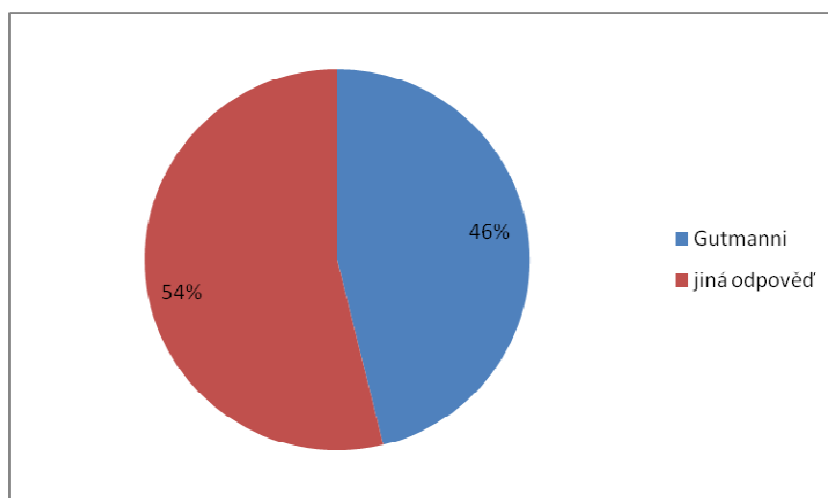
Graf č.7A (výška)



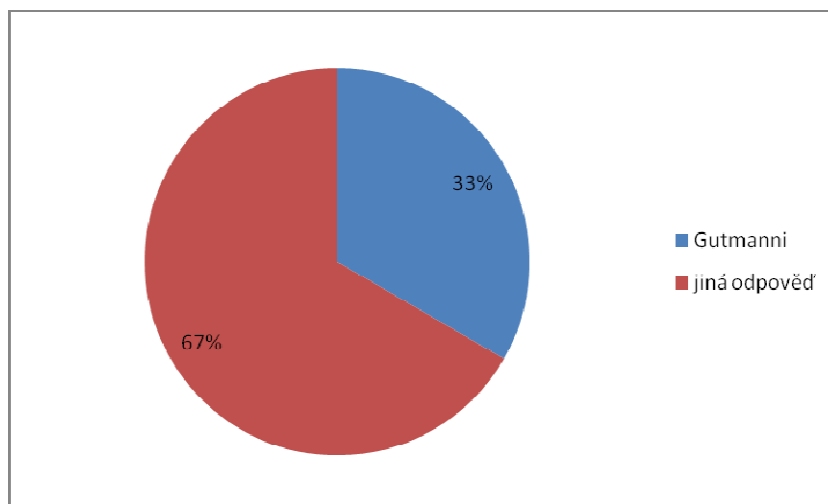
Graf č.7B (výška)

Část otázky týkající se výšky věže byla v rámci správných odpovědí téměř vyrovnaná. Zajímavé bylo sledování nesprávných odpovědí, které se často pohybovaly kolem správné hodnoty +/- 3 metry, ovšem objevily se odpovědi i zcela nesmyslné (14m; 1200m).

Otázka č. 8: Jak se jmenoval rod, který jako poslední vlastnil zámek?



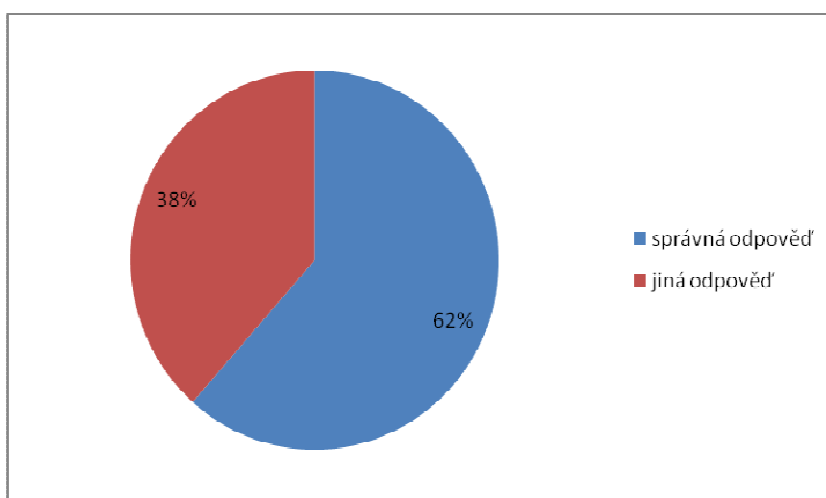
Graf č. 8A



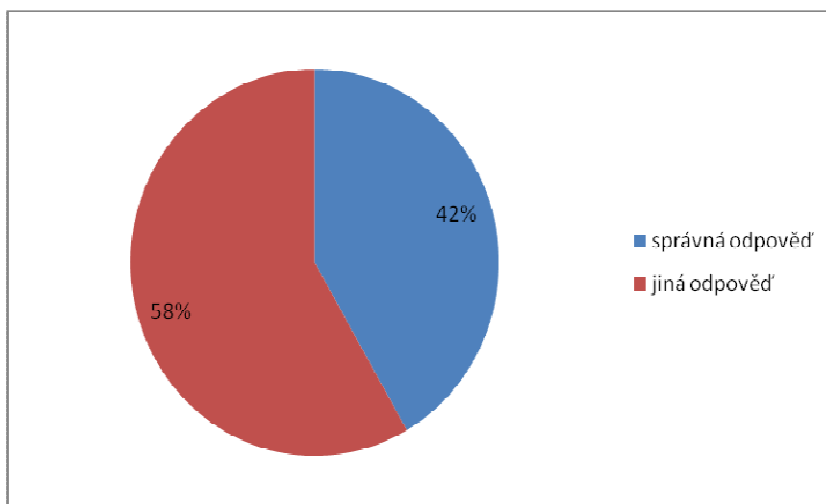
Graf č. 8B

Otázka č. 8 hovoří ve prospěch skupiny A, u které bylo zaznamenáno 46 % správných odpovědí, což odpovídá 6 žákům, můžeme tedy říct, že téměř polovina skupiny odpověděla správně, zatímco ve skupině B odpověděli správně pouze 4 žáci.

Položka č. 9: Vysvětli, co je legenda v mapě.



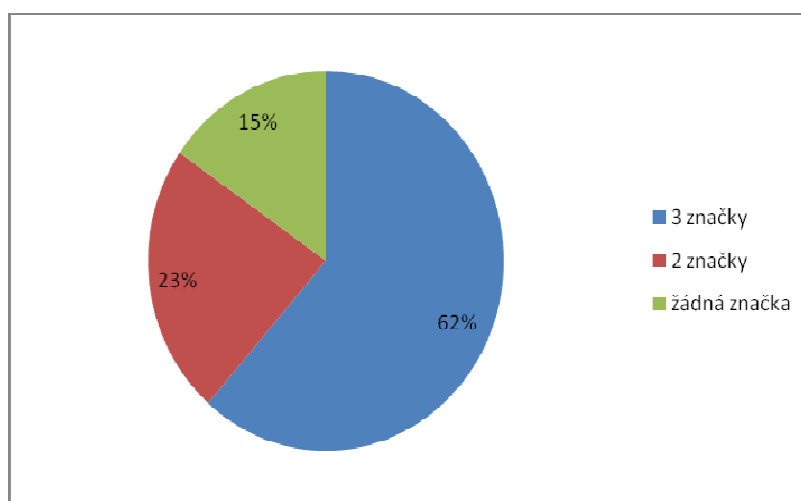
Graf č. 9A



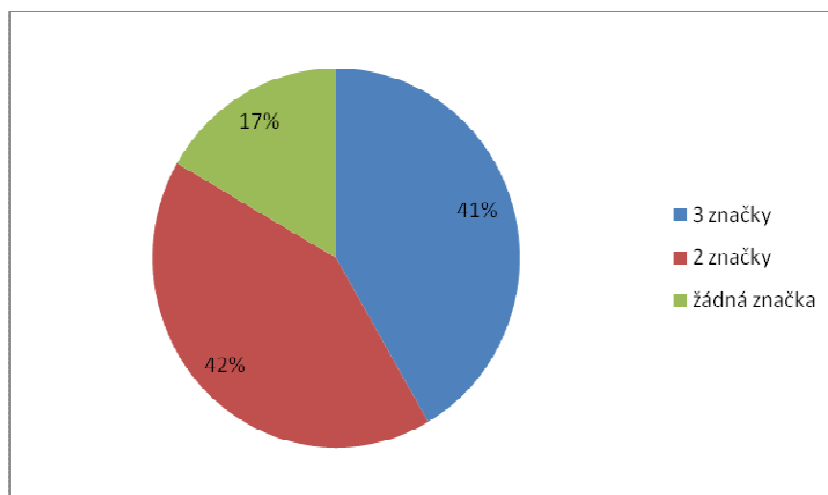
Graf č. 9B

Položka č. 9 nabídla místo pro stručnou volnou odpověď. Jak jsme již mohli vypořádat u předchozích otázek, jsou otevřené odpovědi pro žáky podstatně obtížnější než otázky výběrové. Pojem legenda dokázala vysvětlit více jak polovina žáků skupiny A (62 %), u skupiny B byla úspěšnost o něco nižší (42 %).

Položka č. 10: Nakresli alespoň 3 značky, se kterými se můžeš setkat v mapě.



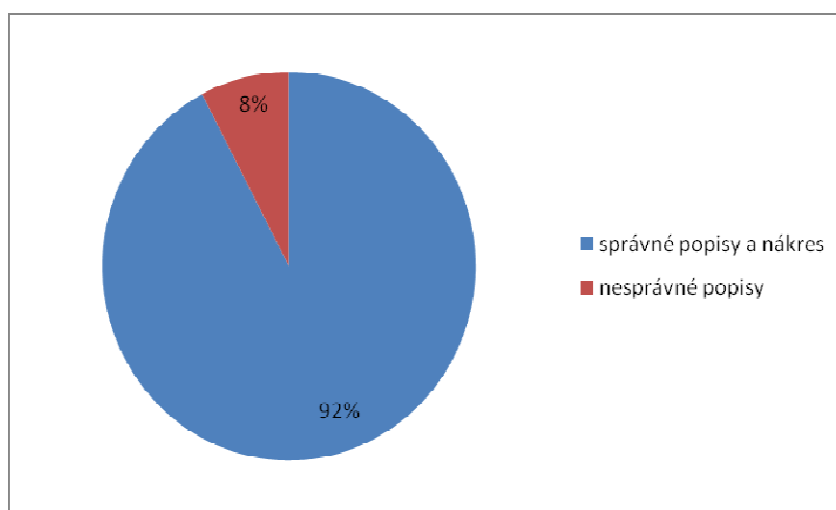
Graf č. 10A



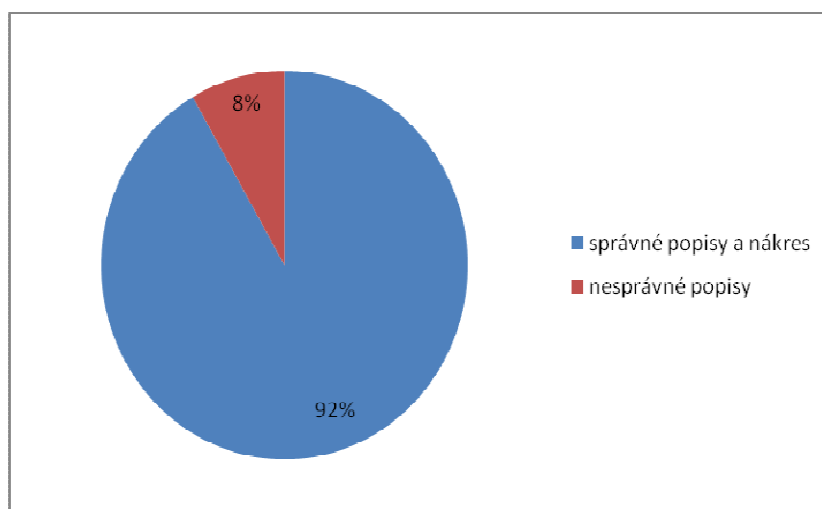
Graf č.10B

Splnit požadavky položky č. 10 dokázalo 62% žáků skupiny A, z nichž 3 nakreslili více jak 3 značky z legendy. V testech se v obou skupinách často objevovaly značky, které žáci znají ze svého okolí, nikoliv značky, se kterými jsme pracovali během našeho experimentu.

Položka č. 11: Nakresli a popiš směrovou růžici



Graf č.11A



Graf č.11B

Položka č. 11 byla pro žáky nejsnadnější z celého testu. V každé ze skupin chyboval pouze jeden žák, což můžeme považovat za chybovost téměř nulovou. Tudíž tato položka nevyovídá nic o efektivitě, či neefektivitě exkurze jako vyučovací formy.

V následující tabulce uvádíme bodové ohodnocení testu a získané výsledky jednotlivých žáků.

Test		Chlapci		Dívky	
Otázka	Max. body	Jméno	Body celkem	Jméno	Body celkem
1	1	Z.M.	8,5	P.Z.	11
2	1	V.J.	10	V.V.	15,5
3	2	Š.P.	11,5	K.T.	14,5
4	3	F.M.	11,5	P.A.	12
5	1	K.D.	6,5	V.K.	12,5
6	1	H.J.	8	K.N.	12
7	2	A.A.	11	M.M.	12,5
8	1	P.L.	9	R.V.	11
9	1	A.V.	16	M.N.	12,5
10	3	S.V.	12	V.E.	13
11	2	P.J.	9	P.B.	12
Maximum bodů 18		-	-	J.M.	11
		-	-	Z.N.	8
		-	-	Š.K.	5
		Průměr _{1a}	10,32	Průměr _{1b}	11,61
		Průměr _{2a}	11,92	Průměr _{2b}	10,04

Tabulka č. 5

Legenda:

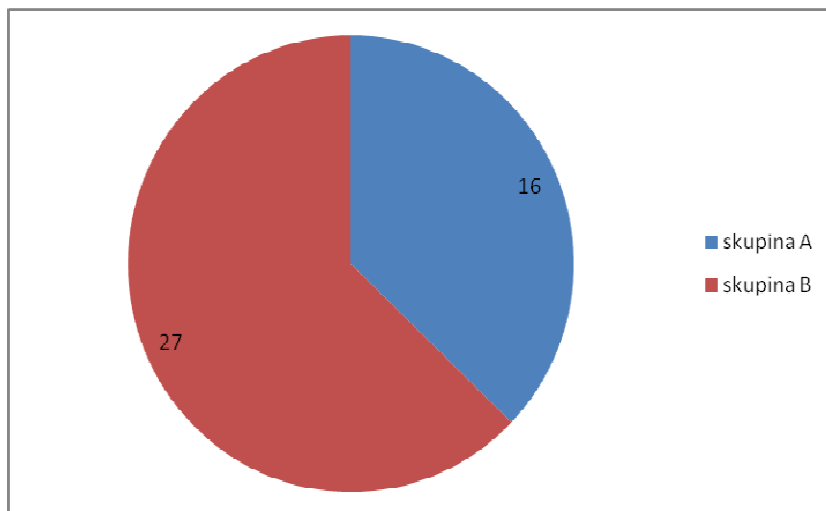
Průměr_{1a} – průměr všech chlapců

Průměr_{1b} – průměr všech dívek

Průměr_{2a} – průměr skupiny A

Průměr_{2b} – průměr skupiny B

V závěru podkapitoly uvádíme graf č. 12, který ukazuje srovnání počtu nezodpovězených otázek v testech skupiny A a B.



Graf č. 12

8.1 Ověření hypotéz

V rámci výzkumu jsme ověřovali následující hypotézy, které jsme zmínili již dříve:

H₁: Žáci, kteří absolvovali exkurzi, budou mít v testu celkově lepší výsledky než žáci, kteří probrali témata ve školním prostředí.

H₂: Skupina B nebude mít u žádné z testových otázek 100% úspěšnost.

H₃: Chlapci budou mít v testu lepší výsledky než dívky.

H₄: Žáci ze skupiny A budou mít v testu méně nezodpovězených otázek.

H₁ byla verifikována, což je dokázáno prostřednictvím tabulky č. 5. Z tabulky jasně vyplývá, že žáci, kteří se zúčastnili exkurzí v přirozeném prostředí, dosahovali v testu lepších výsledků, než žáci, kteří se s probíranými tématy setkali ve školním prostředí. K verifikaci této hypotézy také přispívá většina výše znázorněných grafů, kdy lepší výsledky prokazuje ve většině případů skupina A, tedy ta, která absolvovala exkurze v přirozeném prostředí.

H₂ verifikována nebyla. Toto tvrzení dokazují grafy č. 1B a 7B. Z těchto grafů můžeme vyčíst, že v těchto dvou otázkách byla úspěšnější skupina, která zůstávala ve školním prostředí.

H₃ je obecným tvrzením, které je všeobecně známé. Při našem experimentu vyšly ale v testu lépe právě dívky, u kterých je propagován spíše negativní postoj k vlastivědě. Hypotéza tedy nebyla verifikovaná a musíme ji označit za nepravdivou. Chlapci v testu dopadli v průměru hůře než dívky, viz tabulka č. 5. Výsledek může být zkreslen skutečností, že většina chlapců (7 z 11) zůstala ve školním prostředí, zatímco většina dívek (9/14) se zúčastnila exkurzí.

H₄ je tvrzení pravdivé, důkazem je graf č. 12, a také lepší výsledky skupiny A v průměrném hodnocení testu. Z výsledku vyplývá, že žáci ze skupiny A si určité pojmy,

které pro ně byly evidentně nové, osvojili lépe než žáci ze skupiny B a dokážou si tyto pojmy vybavit mnohem snadněji a přesněji.

8.2 Závěr šetření

Výzkum byl realizován ve spolupráci se Základní a mateřskou školou Tovačov v Tovačově. Hlavním cílem výzkumu bylo vyšetřit, zda exkurze – tedy vyučování v přirozeném prostředí, všeobecně zvyšuje efektivitu vyučovacího procesu vlastivědy. Dále byly stanoveny také dílčí cíle výzkumu, které byly také ověřovány prostřednictvím hypotéz.

Samotnému výzkumu předcházela poměrně dlouhá doba plánování jednotlivých exkurzí a jejich témat. Během této doby byly současně stanoveny jednotlivé hypotézy výzkumu, které byly později při vyhodnocování výzkumu ověřovány. Hypotézy byly stanoveny čtyři (viz.výše) a prokázány byly dvě z nich (H_1 , H_4).

Hypotéza č. 1 odpovídá hlavnímu cíli celé diplomové práce, a je tedy pro výzkum nejstěžejnější. Tato hypotéza byla verifikována, a tím potvrdila pozitivní vliv využívání exkurze na celkové znalosti, dovednosti a postoje žáků.

Hypotéza H_2 taktéž hodnotí efektivitu vzdělávacího procesu při využití exkurze jako vzdělávací formy. Při výzkumu jsme předpokládali, že žáci, kteří se nezúčastní exkurze, neodpoví v testu na žádnou z otázek se 100 % úspěšností. Tato hypotéza se nepotvrdila, protože na dvě otázky z celého testu všichni žáci ze skupiny B odpověděli správně.

Hypotéza H_3 se zaměřuje na všeobecné tvrzení, že chlapci mají k vlastivědě bližší vztah než dívky. Při ověřování této hypotézy jsme mohli vyloučit vliv údajné pečlivější přípravy dívek na vyučování, protože žáci o závěrečném testu předem nevěděli, tudíž při jeho vyplňování čerpali pouze z toho, co si zapamatovali, nikoliv z toho, co se později naučili.

Hypotéza H_4 byla verifikována a tím stejně jako H_1 potvrdila pozitivní vliv využití exkurze na efektivitu vzdělávacího procesu ve vlastivědném vyučování.

Při celkovém hodnocení výzkumu můžeme konstatovat, že využívání exkurzí ve vyučování má na vyučování pozitivní vliv, ale současně je účinnost této formy ovlivněna mnoha dalšími faktory. Mezi tyto faktory můžeme zařadit atraktivitu prostředí, kde exkurze probíhá, kvalitu připravenosti průběhu exkurze, ale také přístup žáků k vyučovacímu procesu a ke konkrétnímu předmětu. Pravděpodobně bychom získali jiné výsledky v případě, že

bychom žákům test předem oznámili. K tomuto kroku bychom se uchýlili v případě, že bychom třídu lépe znali a mohli si dovolit pracovat se složitějšími pojmy a tématy. My jsme byli ale v situaci, kdy jsme třídu před výzkumem vůbec neznali, a proto jsme se během exkurzí zaměřili spíše na základní informace a poznatky. Tímto mohl být výzkum také zkreslen, protože žáci se pohybovali v prostředí jim blízkém a některé z informací pro ně nemusely být nové.

Pokud pomineme výše zmíněné faktory, které jsme nemohli předem ovlivnit, můžeme výzkum hodnotit jako úspěšný a mluvící ve prospěch efektivity vyučovací formy exkurze.

Závěr

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a empirickou. Teoretická část shrnuje základní poznatky z oblasti vzdělávacích forem a metod, dále nastiňuje základní problematiku zážitkové pedagogiky. Další z částí teoretické oblasti je věnována Rámcovému vzdělávacímu programu, který je v současné době stěžejním dokumentem v oblasti základního vzdělávání. Část RVP ZV je přiložena v přílohách, a to zejména ty části, které přímo nesouvisí s vyučováním vlastivědy.

Teoretická část má za úkol nastínit základní informace z oblasti pedagogiky s důrazem na moderní trendy ve vyučování. V současné době je nutné vyučování stále více modernizovat a přizpůsobovat rychlému rozvoji lidské společnosti, aby během výuky byla v co nejvyšší možné míře rozvíjena osobnost žáků a aby žáci byli připraveni orientovat se v praktickém životě a jejich poznatky nebyly pouze na teoretické úrovni. Právě k poslednímu zmiňovanému požadavku přispívá využívání exkurzí, kdy se žáci setkávají s jevy a předměty v jejich přirozeném prostředí a jejich poznatky jsou tak spojeny s realitou a nejsou postaveny pouze na teoretických základech.

Empirická část je věnována podrobnému popisu výzkumu, který jsme v rámci zpracování práce uskutečnili. Základem výzkumu byly 3 zrealizované exkurze a závěrečný didaktický test, který absolvovali všichni žáci z dané třídy. Hlavním cílem empirické části bylo dokázat, že využívání přirozeného prostředí podněcuje u žáků snadnější zapamatování nových informací a vytváření kladnějšího vztahu k vyučovanému předmětu. Což můžeme vzhledem k verifikaci hypotézy č. 1, která byla stěžejní, potvrdit.

Dílním cílem empirické části bylo také podpořit učitele v aktivní realizaci exkurzí, což jsme splnili tím, že exkurze byly naplánovány budoucím pedagogem víceméně bez zkušeností a i přesto měly tyto exkurze pozitivní vliv. Toto tvrzení by mělo zkušené pedagogy utvrdit v pozitivní představě o účinnosti exkurzí. Pevněji upevněné znalosti a kladný vztah k vyučovanému předmětu by měl být pro učitele dostatečnou motivací k překonání negativního postoje k exkurzím z důvodu vyššího nároku na bezpečnost žáků a organizaci celého vyučování.

Výsledky empirické části jsme zpracovali do přehledných grafů, ze kterých jasně vyplývá, že využívání exkurzí má ve vzdělávacím procesu své místo a doufáme, že i tato diplomová práce bude motivovat zkušené pedagogy ke stále častějšímu zařazování této vzdělávací formy do vyučovacího procesu.

Seznam použité literatury

1. ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 115 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1974-0.
2. ČECHUROVÁ, Milana, BORECKÝ, Daniel a JEŽKOVÁ, Alena. *Vlastivěda 4 pro 4. ročník základní školy: člověk a jeho svět*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. 2 sv. ISBN 978-80-7235-475-7
3. DRAHOVZAL, Jan, KOHOUTEK, Rudolf a Kilián Oldřich. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido, 1997. 156s. ISBN 80-85931-35-4
4. FABIÁNKOVÁ, Bohumíra. *Didaktika prvouky*. Brno: Paido, 1995. 55 s. ISBN 80-85931-03-6
5. FRANC, Daniel, ZOUNKOVÁ, Daniela a MARTIN, Andy. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. vii, 201 s. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.
6. HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 192 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2816-2
7. HRADIL, František. *Vlastivěda na prvním stupni základní školy: Určeno pro posl. fak. pedagog*. 1. vyd. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1985. 157 s
8. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. JANIŠ, Kamil a LORENCOVIČ, Jan. *Organizační formy výuky: odborný text k rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra společenských věd, 2008. 49 s. ISBN 978-80-7368-573-7
10. KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4
11. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.

12. KOTÁSEK, Jiří, ed. et al. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. [Praha]: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
13. KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Vyd. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1
14. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X
15. MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky: Určeno pro posl. fak. pedagog.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990. 111 s. ISBN 80-210-0210-7
16. MAŇÁK, Josef. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 129 s. ISBN 80-210-1031-2
17. MATUŠKOVÁ, Alena a ŠMOLÍKOVÁ, Božena. *Místo, kde žijeme: vlastivěda pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Septima, 2010. 2 sv. ISBN 978-80-7216-266-6
18. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 324, [2] s. Pedagogická teorie a praxe.
19. NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika III*. 2. nezm. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2003. 53 s. ISBN 80-244-0598-9.
20. NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 254 s. Učebnice. ISBN 80-244-1236-5
21. OPATRIL, Stanislav aj. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy: celost. vysokošk. učebnice*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985. 206 s. Učebnice pro vys. školy.
22. PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
23. SKALKOVÁ, Jarmila a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1983. 204 s. Učebnice pro vysoké školy
24. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1999. 292 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-33-1

25. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd.* 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
26. SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie. Vyd. 4.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 69 s. ISBN 978-80-7435-115-0
27. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. *Přehled vývojové psychologie. 2. nezměn. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 173 s. ISBN 80-244-0629-2
28. ŠTÉGER, Bohumír. *Kam až dohlédneš z věže tovačovského zámku. Vyd. 1. [Přerov]: Sdružení obcí mikroregionu Střední Haná, 2001. 128 s.*
29. ŠTÉGER, Bohumír. *Zázračná slunečnice: Moravské pohádky a pověsti. 1. vyd.* Ostrava, 1972
30. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8*
31. VAVRDOVÁ, Alena. *Didaktika vlastivědy. 1. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 75 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2263-3.
32. VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Volný čas a pedagogika zážitku. 1. vyd.* Brno: Masarykova univerzita, 1992. 64 s. ISBN 80-210-0428-2.
33. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Vyd. 1.* Praha: Grada, 2012. 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0
34. Oficiální průvodcovský text zámku Tovačov

Elektronické zdroje

1. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-09-04]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
2. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-2>
3. <http://www.zstovacov.cz/>
4. <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g01-jaro-2004.pdf>

Zdroje obrázků v pracovních listech

1. <http://fotozinkova.blog.cz/1204/tovacovsky-zamek-a-okoli-15-4-2012>
2. <http://www.mojecestina.cz/article/2008100601-vyjmenovana-slova-po-m>
3. <http://www.obchodprorodinu.cz/obchodprorodinu/eshop/15-1-HRACKY/48-2-Dekorace-pokojicku/5/246-Pat-a-Mat-zememerici-metr>
4. <http://www.priseka.unas.cz/zpravodajstvi/zpravodajstvi2006.htm>
5. http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Tova%C4%8Dov_znak.png
6. <http://www.sesity.net/zaklady-spolecenskych-ved/statni-symboly.php>
7. <http://www.edupics.com/coloring-page-merry-go-round-i5665.html>
8. http://retirement-caricatures.com/images/coloring_book_illustrations/tigers_coloring_page_large.gif
9. <http://www.mapy.cz/#x=17.292227&y=49.428662&z=15>
10. http://obrazky.superia.cz/mapy/smerova_ruzice.php

Seznam příloh a tabulek

- Příloha č. 1 RVP ZV – Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdraví
- Příloha č. 2 Školní vzdělávací program ZŠ Tovačov – vzdělávací oblast Člověk a jeho svět
- Příloha č. 3 Pracovní list – Městský úřad
- Příloha č. 4 Pracovní list – Zámek
- Příloha č. 5 Pracovní list – práce s plánkem
- Příloha č. 6 Fotodokumentace
- Příloha č. 7 Didaktický test
- Příloha č. 8 Didaktický test – vyplněný

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1 Systém kurikulárních dokumentů
- Tabulka č. 2 Plán exkurze – Městský úřad
- Tabulka č. 3 Plán exkurze – Zámek Tovačov
- Tabulka č. 4 Plán exkurze – Práce s plánkem města
- Tabulka č. 5 Bodové hodnocení testu

Seznam zkratk

- RVP Rámcový vzdělávací program
- RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
- MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Příloha č. 1

Rozmanitost přírody

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- *objevuje a zjišťuje propojenost prvků živé a neživé přírody, princip rovnováhy přírody a nachází souvislosti mezi konečným vzhledem přírody a činností člověka*
- *vysvětlí na základě elementárních poznatků o Zemi jako součásti vesmíru souvislost s rozdělením času a střídáním ročních období*
- *zkoumá základní společenstva ve vybraných lokalitách regionů, zdůvodní podstatné vzájemné vztahy mezi organismy a nachází shody a rozdíly v přizpůsobení organismů prostředí*
- *porovnává na základě pozorování základní projevy života na konkrétních organismech, prakticky třídí organismy do známých skupin, využívá k tomu i jednoduché klíče a atlasy*
- *zhodnotí některé konkrétní činnosti člověka v přírodě a rozlišuje aktivity, které mohou prostředí i zdraví člověka podporovat nebo poškozovat*
- *založí jednoduchý pokus, naplánuje a zdůvodní postup, vyhodnotí a vysvětlí výsledky pokusu*

Učivo

- **látky a jejich vlastnosti** – třídění látek, změny látek a skupenství, vlastnosti, porovnávání látek a měření veličin s praktickým užíváním základních jednotek
- **voda a vzduch** – výskyt, vlastnosti a formy vody, oběh vody v přírodě, vlastnosti, složení, proudění vzduchu, význam pro život
- **nerosty a horniny, půda** – některé hospodářsky významné horniny a nerosty, zvětvávání, vznik půdy a její význam
- **Vesmír a Země** – sluneční soustava, den a noc, roční období
- **rostliny, houby, živočichové** – znaky života, životní potřeby a projevy, průběh a způsob života, výživa, stavba těla u některých nejnámějších druhů, význam v přírodě a pro člověka
- **životní podmínky** – rozmanitost podmínek života na Zemi; význam ovzduší, vodstva, půd, rostlinstva a živočišstva na Zemi; podnebí a počasí
- **rovnováha v přírodě** – význam, vzájemné vztahy mezi organismy, základní společenstva
- **ohleduplné chování k přírodě a ochrana přírody** – odpovědnost lidí, ochrana a tvorba životního prostředí, ochrana rostlin a živočichů, likvidace odpadů, živelné pohromy a ekologické katastrofy

Člověk a jeho zdraví

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- *využívá poznatků o lidském těle k vysvětlení základních funkcí jednotlivých orgánových soustav a podpoře vlastního zdravého způsobu života*
- *rozlišuje jednotlivé etapy lidského života a orientuje se ve vývoji dítěte před a po jeho narození*
- *účelně plánuje svůj čas pro učení, práci, zábavu a odpočinek podle vlastních potřeb s ohledem na oprávněné nároky jiných osob*
- *uplatňuje účelné způsoby chování v situacích ohrožujících zdraví a v modelových situacích simulujících mimořádné události*
- *předvede v modelových situacích osvojené jednoduché způsoby odmítání návykových látek*
- *uplatňuje základní dovednosti a návyky související s podporou zdraví a jeho preventivní ochranou*
- *ošetří drobná poranění a zajistí lékařskou pomoc*
- *uplatňuje ohleduplné chování k druhému pohlaví a orientuje se v bezpečných způsobech sexuálního chování mezi chlapci a děvčaty v daném věku*

Učivo

- **lidské tělo** – životní potřeby a projevy, základní stavba a funkce, pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou, základy lidské reprodukce, vývoj jedince
- **partnerství, rodičovství, základy sexuální výchovy** – rodina a partnerství, biologické a psychologické změny v dospívání, etická stránka sexuality, HIV/AIDS (cesty přenosu)
- **péče o zdraví, zdravá výživa** – denní režim, pitný režim, pohybový režim, zdravá strava; nemoc, drobné úrazy a poranění, první pomoc, úrazová zábrana; osobní, intimní a duševní hygiena – stres a jeho rizika; reklamní vlivy
- **návykové látky a zdraví** – odmítání návykových látek, hrací automaty a počítače
- **osobní bezpečí** – bezpečné chování v rizikovém prostředí, bezpečné chování v silničním provozu v roli chodce a cyklisty, krizové situace (šikana, týrání, sexuální zneužívání atd.), brutalita a jiné formy násilí v médiích, služby odborné pomoci
- **situace hromadného ohrožení**

Příloha č. 2

VYUČOVACÍ PŘEDMĚT: VLASTIVĚDA

Charakteristika vyučovacího předmětu:

Vyučovací předmět Vlastivěda je součástí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která je koncipována výhradně pro vzdělávání na prvním stupni ZŠ. Obsahově navazuje na vyučovací předmět Prvouka prvního vzdělávacího období. Je vyučován jako samostatný předmět s časovou dotací 2 hodiny týdně ve 4. a 5. ročníku. Vlastivěda připravuje základy pro specializovanou výuku ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost, Člověk a příroda a Výchova ke zdraví. Vyučování se uskutečňuje v kmenových třídách, učebně informatiky a multimediální učebně.

Vzdělávání v předmětu:

- přináší základní poznatky z žákova regionu
- formuje vztah k vlasti a vlastnímu národu
- rozvíjí žákův zájem o poznávání tradic a kulturních hodnot
- vede k uvědomování evropské sounáležitosti
- seznamuje žáka s historií vlasti a regionu

Kompetence k učení

- vedeme k praktickému využití teoretických vědomostí
- pěstujeme pozitivní vztah k regionu
- vedeme k objevování nových zkušeností
- vedeme k systemizaci získaných poznatků

Kompetence k řešení problémů

- předkládáme takové situace a úkoly z regionu, ve kterých žák využívá vlastních životních zkušeností
- vytváříme vlastivědné projekty

Kompetence komunikativní

- učíme žáky prezentovat své práce
- vedeme k porozumění a praktickému používání platné vlastivědné symboliky
- umožňujeme žákům využívat při práci komunikační prostředky
- zapojujeme žáky do kulturního dění v regionu

Kompetence sociální a personální

- vedeme žáky k účinné spolupráci ve skupině

Kompetence občanské

- vedeme žáky k postupnému uvědomování si svých občanských práv i povinností
- vedeme k uctívání tradic a kulturních hodnot

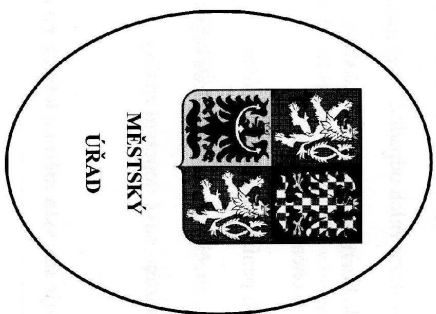
Kompetence pracovní

- rozvíjíme u žáků dovednost chovat se bezpečně na základě znalostí pravidel silničního provozu
- učíme žáky chování a jednání v situacích hromadného ohrožení

(dostupný z <http://www.zstovacov.cz/zs/svp-clovek-a-jeho-svet.html>)

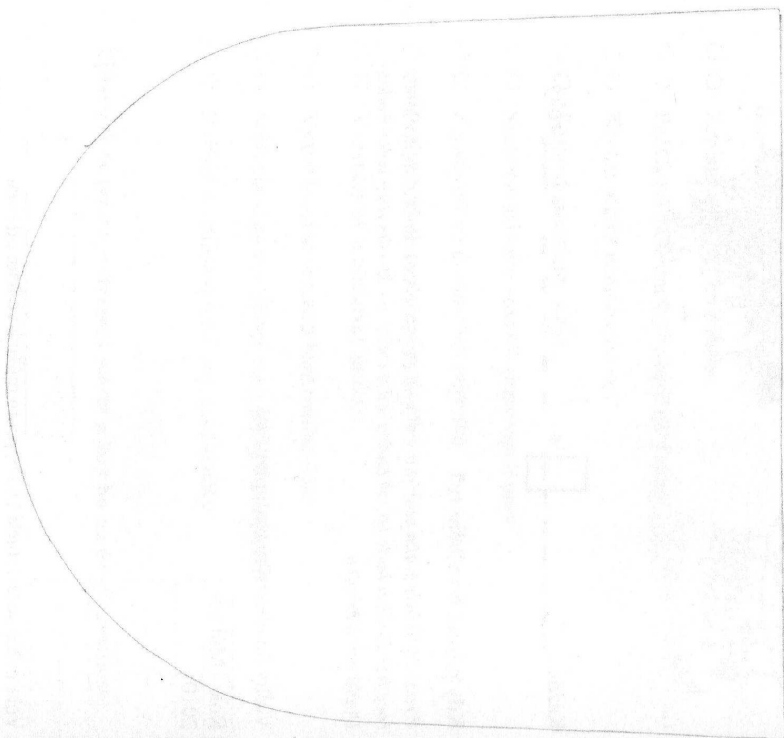
MĚSTSKÝ ÚŘAD

TOVAČOV



Znak města Tovačov

Poskladej rozstřihanyj znak města a nalep ho do připraveného obrysu.



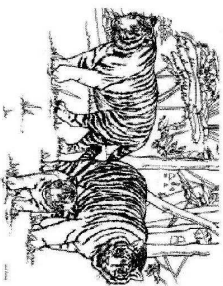
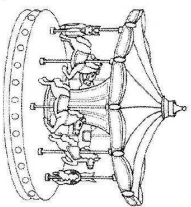
Vyber, s kterým problémem půjdeš na městský úřad

První kroužek vybarvi podle svého uvážení, druhý podle toho, co se dozvíš na městském úřadě.

- Požádat o stavební povolení před začátkem stavby rodinného domu
- Zaplatit za elektřinu a plyn
- Požádat o umístění kontejneru na tříděný odpad
- Nechat ošetřit nemocného psa
- Poslat doporučený dopis
- Sledovat nabídku volných pracovních míst
- Zajistit odvoz domovních odpadků
- Přihlásit se do kurzu angličtiny
- Vyzvednout si občanský průkaz
- Vyzvednout si peníze z bankovního účtu
- Stěžovat si na znečištění obce skládkou odpadků
- Požádat o umístění nové dopravní značky

Zjistí, jak se jmenuje starosta města a kdy ho na úřadě zastihneš

Vyřeš rébus – pojmenuj obrázky a zjisti, jak často se konají volby do obecního zastupitelstva.



Každé \square + \times = \square roky

Kdy půjdeš k volbám ty?

V roce 2010 byly zatím poslední volby do zastupitelstva. Kolik ti bylo v tomto roce let? Kolik ti bude let, až budou další volby, a v kterém roce volby budou? Doplň celou tabulku.

Volby do obecního zastupitelstva

Rok	Můj věk
2010	

Volit může občan starší 18 let, proto můžu k volbám od roku _____

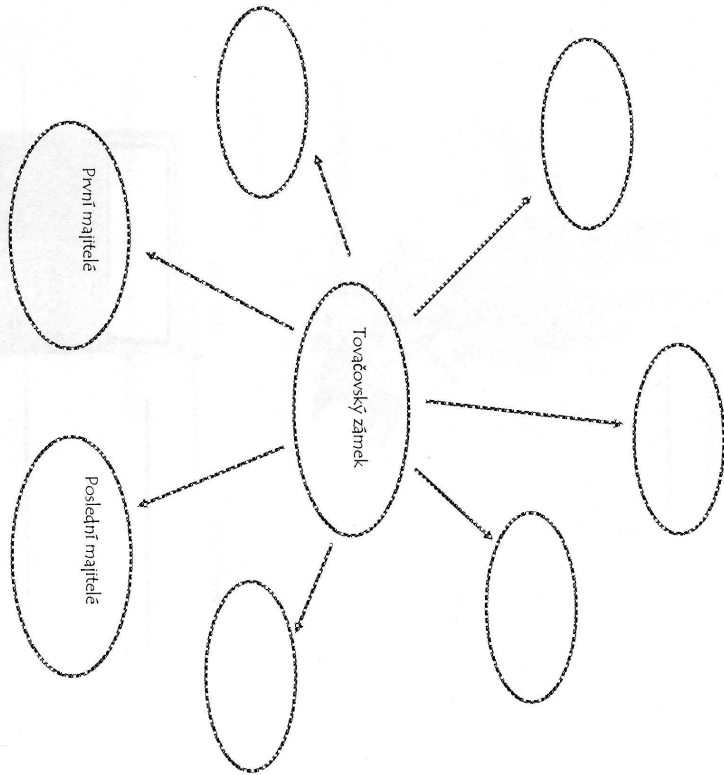
Hlasovací lístek

Volby konané 29. května 2012

4.A

- Krátká Natálie
- Kulhánková Tereza
- Mattová Natálie
- Milerová Michaela
- Partyková Aneta
- Pavlovčinová Zuzana
- Rohová Vanesa
- Vránová Veronika
- Zavadil Marek
- Vojšašek Jakub
- Martin Frömel
- Vybíralová Klára
- Štýbnar Petr

Co tě napadne, když uslyšíš „Tovačovský zámeček“?



.....,

Tovačov, Tovačov, tovačovský zámeček
nebyl bych dyby ne galánek.

Hujá, hujá, hujá, hujá

hujá,, hujá, hujá.

Tovačov, Tovačov, tovačovský

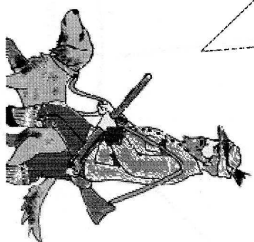
nemohu,, zapomenout na tě.

....., hujá, hujá, hujá

hujá, hujá,

Jmenují se

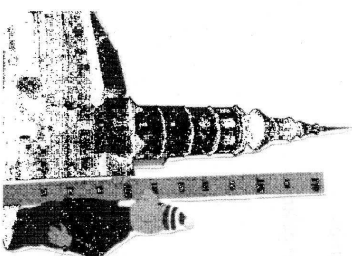
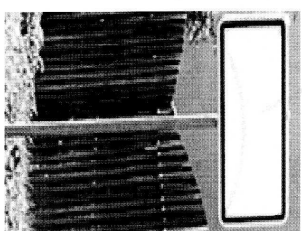
.....
a jsem spávkem zdejšho parství,
které nese mé jméno



Moje jméno

.....

Moje obec



Jak vysoká byla vaše věž?

.....

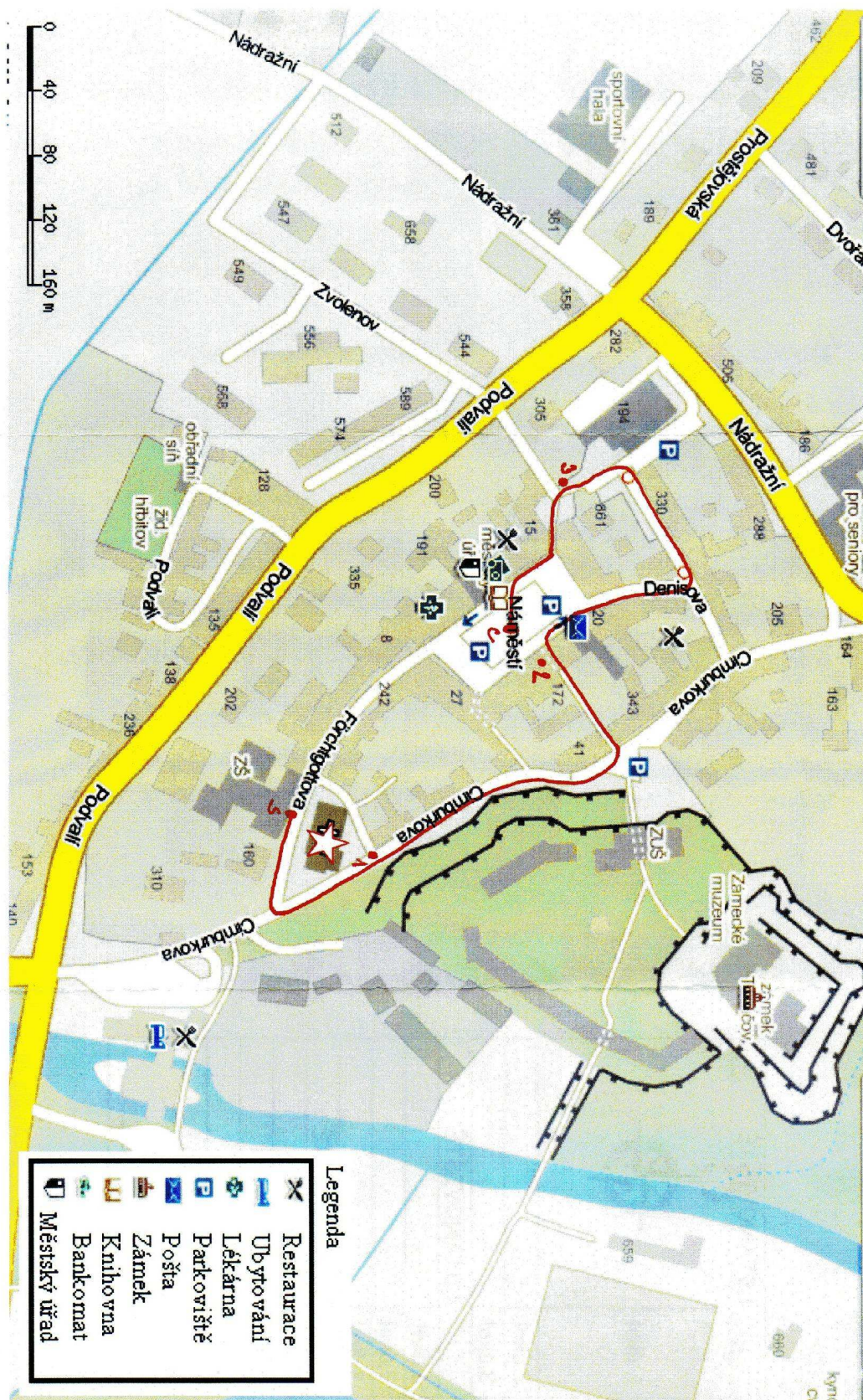
Výška skutečné věže


.....

Kdo ji nechal dostavět a jakého byl rodu?

.....

Příloha č. 5



1.STANOVIŠTĚ	
1. úkol	
2.úkol	
3.úkol	
2.STANOVIŠTĚ	
1.úkol	
2.úkol	
3.úkol	
3.STANOVIŠTĚ	
1. úkol	
2. úkol	
3. úkol	
TAJENKA	

Příloha č. 6



Fotografie č. 1, zdroj autorka



Fotografie č. 2, zdroj autorka



Fotografie č. 3, zdroj autorka



Fotografie č. 4, zdroj autorka



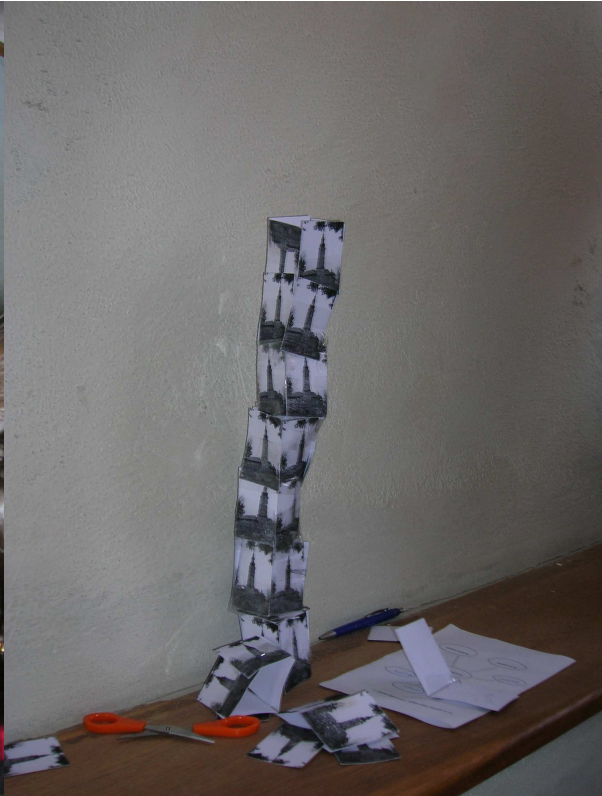
Fotografie č. 5, zdroj autorka



Fotografie č. 6, zdroj autorka



Fotografie č. 7, zdroj autorka



Fotografie č. 8, zdroj autorka

Test

Jméno _____

1. Jak často se konají volby do obecního zastupitelstva města? *Zakroužkuj správnou odpověď*

- a. každé 4 roky b. každé 2 roky c. podle toho, kdy je potřeba

2. Kam se vřazují hlasovací lístky při volbách?

3. Jak se jmenuje starosta města Tovačov a kde sídlí?

4. Napiš stručně pověst o založení Tovačova

5. Která z možností se nejvíce hodí k rodu Cimburků? *Zakroužkuj správnou odpověď*

- a. první majitelé zámku b. poslední majitelé zámku c. založili město Tovačov

6. Jak se Tovačov jmenoval původně?

7. Který rod nechal postavit zámekou věž? A víš, kolik metrů měří?

- a. Pernějšínové b. Cimburkové c. Lucemburkové

Věž měří _____ metrů

8. Jak se jmenoval rod, který jako poslední vlastnil zámek?

9. Vysvětli, co je to *legenda* v mapě

10. Nakresli alespoň 3 značky, se kterými se můžeš setkat v mapě

11. Nakresli a popiš směrovou růžici

Test

Jméno Vejtěšek Aške

1. Jak často se konají volby do obecního zastupitelstva města? *Zakroužkuj správnou odpověď*

- a. každé 4 roky
- b. každé 2 roky
- c. podle toho, kdy je potřeba

2. Kam se vhadzují hlasovací lístky při volbách?

3. Jak se jmenuje starosta města Tovačova a kde sídlí?

Geor Baechal, Pavičivě

4. Napiš stručně pověst o založení Tovačova

Průběžněchodilme lov
sem do lovinu. Když je vše v
šlápek konáři podběsil pletky. Jm-
ovatelba šelkárin palle byty
šelkárin se šelkárin palle byty

5. Která z možností se nejvíce hodí k rodu Cimburků? *Zakroužkuj správnou odpověď*

- a. první majitelé zámku
- b. poslední majitelé zámku
- c. založili město Tovačov

6. Jak se Tovačov jmenoval původně?

Dolešín

7. Který rod nechal postavit zámekou věž? A viš, kolik metrů měří?

- a. Pernčejnové
 - b. Cimburkové
 - c. Lucemburkové
- Věž měří 196 metrů

8. Jak se jmenoval rod, který jako poslední vlastnil zámek?

gubman

9. Vysvětli, co je to legenda v mapě

legenda v mapě je popis symbolů

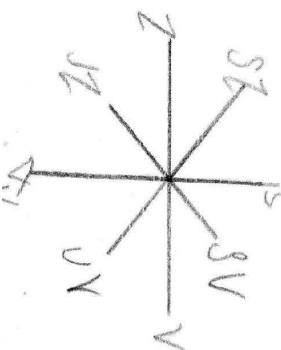
10. Nakresli alespoň 3 značky, se kterými se můžeš setkat v mapě

průběžněchodilme

podběsil pletky

šelkárin

11. Nakresli a popiš směrovou růžici



Test

Jméno Tereza Kulhan'kova

1913

TK

1. Jak často se konají volby do obecního zastupitelstva města? *Zakroužkuj správnou odpověď*

- a) každé 4 roky
- b) každé 2 roky
- c) podle toho, kdy je potřeba

2. Kam se vhažují hlasovací lístky při volbách?
oblem krabičky

3. Jak se jmenuje starosta města Tovačov a kde sídlí?
Leon Bouchal, na radnici

4. Napiš stručně pověst o založení Tovačova

Byl to šlechtic meškerš Dobes, jeho manželka porodila novému, ale malému chlapci. Dobes jako stavil dle, nemohl pak postavit věž. Proto se pak jmenovalo město Dobesov.

5. Která z možností se nejvíce hodí k rodu Cimburků? *Zakroužkuj správnou odpověď*

- a) první majitelé zámku
- b) poslední majitelé zámku
- c) založili město Tovačov

6. Jak se Tovačov jmenoval původně?

Robesov

7. Který rod nechal postavit zámek věž? *Zakroužkuj A vs, kolik metrů měří?*

- a) Pernštejnové
- b) Cimburkové
- c) Lucemburkové

Věž měří 92 metrů

8. Jak se jmenoval rod, který jako poslední vlastnil zámek?

gubmanovci

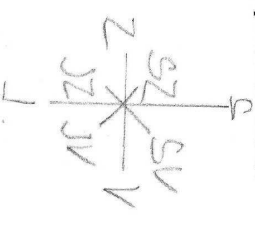
9. Vysvětli, co je to *legenda* v mapě

jsou to značky, které nám pomáhají se orientace v mapě

10. Nakresli alespoň 3 značky, se kterými se můžeš setkat v mapě



11. Nakresli a popiš směrovou růžici



Test

Jméno

Daniel Radek

7/1

1. Jak často se konají volby do obecního zastupitelstva města? *Zakroužkuj správnou odpověď*

a) každé 4 roky b) každé 2 roky c) podle toho, kdy je potřeba

2. Kam se vřazují hlasovací lístky při volbách?

3. Jak se jmenuje starosta města Tovačova a kde sídlí?

Bořek Bouček

4. Napiš stručně pověst o založení Tovačova

5. Která z možností se nejvíce hodí k rodu Cimburků? *Zakroužkuj správnou odpověď*

a) první majitelé zámku b) poslední majitelé zámku c) založili město Tovačova

6. Jak se Tovačova jmenoval původně?

7. Který rod nechal postavit zámekovou věž? *Zakroužkuj A viš, kolik metrů měří?*

a. Pernéjnové b. Cimburkové c. Lucemburkové

Věž měří 1200 metrů

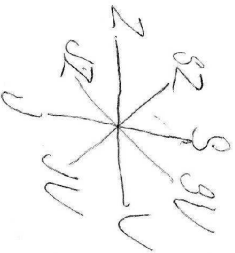
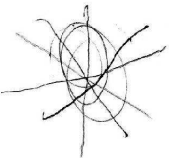
8. Jak se jmenoval rod, který jako poslední vlastnil zámek?

9. Vysvětl, co je to *legenda* v mapě

10. Nakresli alespoň 3 značky, se kterými se můžeš setkat v mapě



11. Nakresli a popiš směrovou růžici



Test

Jméno Štěpánec - Slavčina

(5)

1. Jak často se konají volby do obecního zastupitelstva města? *Zakroužkuj správnou odpověď*

a. každé 4 roky

b. každé 2 roky

c. podle toho, kdy je potřeba

2. Kam se vhažují hlasovací listky při volbách?

Do VRKY

3. Jak se jmenuje starosta města Tovačova a kde sídlí?

DOBES, VOLOHOVICI

4. Napiš stručně pověst o založení Tovačova

Jedem přes chodce malého. Přidal se
je každý z lidí.

6. Jak se Tovačov jmenoval původně?

7. Který rod nechal postavit zámek věž? *Zakroužkuj A více, kolik metrů měří?*

a. Pentějnové

b. Cimburkové

c. Lucemburkové

Věž měří 14 metrů

8. Jak se jmenoval rod, který jako poslední vlastnil zámek?

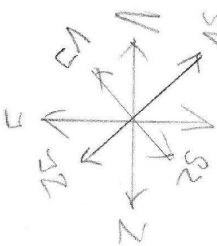
GUTHANI

9. Vysvětli, co je to *legenda* v mapě

10. Nakresli alespoň 3 značky, se kterými se můžeš setkat v mapě



11. Nakresli a popiš směrovou růžici



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Bedřichová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Vlastivědná exkurze jako forma zážitkového učení
Název v angličtině:	Excursion in homeland study as a form of experience learning
Anotace práce:	Diplomová práce s názvem Vlastivědná exkurze jako forma zážitkového učení je členěna do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. V teoretické části práce jsou shrnuty základní poznatky z teorie vyučování vlastivědy při práci s žáky mladšího školního věku. Empirická část je tvořena popisem metodiky a dále obsahuje tři návrhy vlastivědných exkurzí pro konkrétní školu. Tyto návrhy jsou doplněny i dokumentací, která shrnuje průběh těchto exkurzí při skutečné realizaci. Součástí práce jsou i pracovní listy pro žáky a fotodokumentace pořízená během exkurzí. Výsledky výzkumu jsou v empirické části zpracovány do přehledných grafů, které umožňují snadné porovnání výsledků zúčastněných skupin žáků.
Klíčová slova:	Vlastivěda, vyučovací formy, exkurze, zážitková pedagogika

Anotace v angličtině:	The thesis titled Excursion in homeland study as a form of experience learning is divided into two main parts – the theoretical one and the empiric one. In the theoretical part there are summarized basic knowledge about teaching of homeland study of children between 9 – 10 years. The empiric part consists of description of methodology and there are three excursion's plans for a concrete school. These plans are supplemented by the documentation from real excursions. The thesis included worksheets for pupils and photographs which were taken during excursions. The results of our research are arranged into graphs which allows transparent comparision.
Klíčová slova v angličtině:	Homeland Study, Teaching Forms, Excursion, Experiential Learning
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č.1 RVP ZV - Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdraví</p> <p>Příloha č. 2 Školní vzdělávací program ZŠ Tovačov – vzdělávací oblast Člověk a jeho svět</p> <p>Příloha č. 3 Pracovní list – Městský úřad</p> <p>Příloha č. 4 Pracovní list - Zámek</p> <p>Příloha č. 5 Pracovní list – práce s plánkem</p> <p>Příloha č. 6 Fotodokumentace</p> <p>Příloha č. 7 Didaktický test</p> <p>Příloha č. 8 Didaktický test – vyplněný</p>
Rozsah práce:	78 stran
Jazyk práce:	Český jazyk